

"Lapsi on oppinut suomen kieltä!" - Monikielisyyden tutkiminen varhaiskasvatuksessa

Aino Erola & Emilla Kumpulainen

Pro Gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Erola, Aino & Kumpulainen Emilla. Kevät 2024. Lapsi on oppinut suomen kieltä! – Monikielisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua.

Tämän Pro Gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tutkia monikielisuuden tukemista varhaiskasvatuksessa. Tutkimus käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja keinoja tukea monikielisiä lapsia. Lisäksi kysyttiin, onko lapsen iällä merkitystä tukemisen tapoihin ja millainen on ideaali oppimisympäristö monikielisten lasten kanssa toimimiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa hyödyntämällä keväällä 2024. Tutkimuksen aineisto koostui kyselylomakkeesta, joka lähetettiin kahteen varhaiskasvatuksen opettajien Facebook-ryhmään. Yhteensä 19 vastausta analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksesta saatiin selville, että varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kielitietoista toimintaa tukemaan monikielisten lasten oppimisista, ja tulokset osoittivat, että kielitietoista toimintaa toteutettiin hyvin monissa eri muodoissa. Opettajan läsnäolo toiminnassa, erilaisten materiaalien hyödyntäminen, kuvatuken käyttäminen sekä selkeiden ohjeiden antaminen koettiin toimiviksi tuen keinoiksi. Oikeanlaiset tuen menetelmät toivat onnistumisen kokemuksia ja mahdollistivat lapsen ymmärretyksi tulemisen. Ajan ja resurssien puute koettiin haasteellisiksi tekijöiksi monikielisiä lapsia tukiessa. Ideaali oppimisympäristö vaatii toimiakseen enemmän resursseja ja sitä, että toimintaympäristö on monikielisen lapsen tarpeita varten suunniteltu. Mielenkiintoiseksi näkökulmaksi löydettiin vastaajien erimielisyys lapsen iän merkityksestä käytettäviin tuen keinoihin.

Asiasanat: monikielisyys, kielen kehitys, kielitietoisuus, kokemukset, oppimisympäristö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	3
1 JOHDANTO.....	6
2 KIELI JA KIELEN KEHITYS	8
2.1 Kielen kehitys	8
2.2 Äidinkieli	10
2.3 Uusien kielten oppiminen.....	11
2.4 Kielitietoinen kasvatus	13
3 MONIKIELISYYS VARHAISKASVATUKSESSA.....	15
3.1 Monikielisyyden määritelmä	15
3.2 Monikielisyyden oppimisen näkökulmasta.....	16
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
5.1 Tutkimuskonteksti	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	21
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	23
5.4 Aineiston analyysi	24
5.5 Eettiset ratkaisut.....	25
6 TULOKSET.....	27
6.1 Monikielisyyden huomioiminen varhaiskasvatuksessa	27
6.2 Monikielisten lasten tukemisen keinot	29
6.3 Lasten iän merkitys monikielisyyden tukemisessa	31
6.4 Kielitietoinen kasvatus onnistumisen kokemusten mahdollistajana ja sen haasteet	32

6.5 Kokemus lisäkoulutuksen tarpeesta	36
6.6 Ideaalioppimisympäristö monikielisille lapsille	37
7 POHDINTA.....	40
7.1 Kielitietoinen toiminta monikielisyyden tukemisessa	41
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	46
LÄHTEET	48
LIITTEET.....	53

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kirjataan, että varhaiskasvatus on tärkeää lapsen oppimiselle, koska se on osa lapsen kasvun ja oppimisen polkua. Nykymaailma on globalisaation myötä monikielisempi ja eri kieliä tarvitaan tämän päivän maailmassa yhä enemmän. Kieli on kommunikaation väline ja sitä kautta ihminen rakentaa vuorovaikutustaan ja kokee kuuluvansa johonkin ryhmään ja kulttuuriin (Paavola, 2007, s. 34). Varhaiskasvatuksessa opetusryhmät ovat tänä päivänä monimuotoisempia niin kulttuurien, kielten kuin perhemuotojen näkökulmasta. Hongon ja Mustosen (2020) mukaan lasten kielikirjo on kasvanut Suomessa 2000-luvulla monikielisten perheiden ja varhennetun kielikasvatuksen myötä. Päiväkodeissa voi ilmeitä paikallisia eroja huomioida monikielisiä perheitä ja myös kaikkien lasten kielitietoisuuden tukemisessa (Honko & Mustonen, 2020).

Smolanderin (2020) mukaan lapsi voi omaksua useampaa kuin yhtä kieltä, mutta monet yksilölliset tekijät voivat vaikuttaa saavutettuun taitotasoon ja kielenkäyttöön. Lisäksi monikielisten lasten tukemisessa on tärkeää huomioida kielialtistuksen tasapaino, sillä jompikumpi kieli ottaa usein dominantin aseman ja tämä voi tilanteiden muuttuessa vaihtua toiselle kielelle (Smolander, 2020). Hän kirjoittaa, että monikielisille lapsille on tyypillistä koodinvaihto, eli useamman kielen käyttämistä samassa ilmauksessa. Lisäksi kielikyvykyys vaihtelee yksilöllillä ja siihen vaikuttaa ympäristön asenne, lapsen ominaisuudet ja lapsen tunne kielten hyväksyttävyydestä sekä motivaatio käyttää kieltä (Smolander 2020; Kanto, 2018, s. 95).

Hongon ja Mustosen (2020) mukaan kieli-identiteetti syntyy jo varhaislapsuudessa ja samalla luodaan pohjaa kyvyille havainnoida, kokeilla ja arvostaa erilaisia tapoja käyttää kieltä. Varhaiskasvatusikäisille tärkeintä on mahdollisuus

äidinkielen ja muiden lähiympäristön kielten arvostamiseen, käyttöön, havainnointiin ja kehittämiseen, sillä se tukee myös varhaiskasvatuskielen oppimista (Honko & Mustonen, 2020).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia ja ymmärtää, miten monikielisiä lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa ja millaisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät. Aihetta halutaan tutkia syvällisemmin ja saada tietoa erilaisista tuen tavoista. Toimintatapojen lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on tukemisesta sekä onko lapsen iällä merkitystä tuen tapoihin. Tässä tutkimuksessa selvitetään myös, minkälainen on ideaali oppimisympäristö monikielisten lasten kanssa toimimiseen.

2 KIELI JA KIELEN KEHITYS

2.1 Kielen kehitys

Kieli ja kommunikaatio ovat tärkeitä keinoja omien ajatusten ja itsensä ilmaistamiseen, ja siksi ne ovat keskeisessä asemassa lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Kielen oppimiseen ja kehittymiseen liittyy useita eri teorioita, ja muun muassa Ojala (2015, s. 32) määrittelee, että kielellä on kaksi perustavaa laatua olevaa tasoa, kielen muoto ja kielen merkitys. Nämä tasot määrittävät lapsen kielen oppimista ja kehittymistä, sekä myöhemmin myös luku- ja kirjoitustaidon oppimista. Kielen muodon oppiminen edellyttää kolmen eri osa-alueen kehittymistä, joita Ojalan (2015, s. 32) ovat fonologia, eli sanojen äännerakenne, morfologia eli taivutusmuodot sekä syntaksia, jolla tarkoitetaan lauseiden muodostamista.

Nurmilaakso (2011, s. 34) määrittelee fonologisen tietoisuuden ymmärrykseksi yhteydestä kirjaimen ja äänteen välillä. On tärkeää, että lapsi oppii yhdistämään erilaiset äänteet sanoiksi. Tätä kutsutaan dekodaukseksi. Hänen mukaansa lapsi oppii ensin muodostamaan äänneistä tavuja, ja niiden jälkeen tavuista sanoja. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan sanojen eri muotojen ymmärtämistä, joka vaikuttaa lapsen kykyyn muodostaa sanoja äänneistä (Nurmilaakso, 2011, s. 34). Nurmilaakson (2011, s. 35) mukaan syntaktinen tietoisuus pitää sisällään kielen ja erityisesti lauseiden ymmärtämisen, kuten sanajärjestyksen ja puheen rytmin. Syntaktisen tietoisuuden kehittymisen kautta lapsi oppii käyttämään kieliopillisia sääntöjä lauseiden muodostamisessa, ja sitä kautta lapsen taito arvioida kieltä kehittyy (Ojala, 2015, s. 36).

Vygotsky (1978, s. 20–21) korostaa, että kielellä on suuri merkitys ajattelun kehittymisen kannalta, sillä kieli kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen välineestä vähitellen myös ajattelun välineeksi. Sekä Vygotsky (1978, s. 22) että Ojala (2015, s. 32) kirjoittavat mallioppimisesta lapsen kehityksessä. Ojalan (2015, s. 32) mallioppimisella sekä erilaisia kielellisiä virikkeitä sisältävällä ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kielen kehittymisen kannalta ja hänen mukaansa siihen si-

sältyy lapsen kielellisten ilmaisujen vahvistaminen, ja näin ollen myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppiminen. Vygotskin (1978) mukaan esimerkiksi oppimisen kautta lapsi voi kielellisen kehityksen lisäksi oppia myös säätelemään omaa käyttäytymistään. Ojala (2015, s. 31) esittää, että Chomskyn (1964; 1966) mukaan jokainen lapsi pystyy muodostamaan lauseita heti, kun lapsen sanavarasto on riittävän laaja. Tätä kykyä kutsutaan synnynnäiseksi kieliopiksi. Sen ajatuksena on, että lapsella on kielen perustekijät valmiina jo syntyessään, ja kielen oppiminen on luonnollista (Ojala, 2015, s. 31).

Lapsen kielen kehittyminen etenee yleensä neljän päävaiheen kautta: varhainen jokeltelu ja ääntely, sanavaraston laajentuminen, lauserakenteiden kehittyminen sekä kerronnan kehittyminen (Saarinen ym., 2023). He kirjoittavat, että lapsi omaa jo syntyessään valmiuden vuorovaikutukseen, ja lapsella on kyky vastaanottaa puhetta sekä reagoida kommunikointiin. Saarinen ym. (2023) toteavat, että ensimmäinen kielen kehityksen vaihe, varhainen jokeltelu ja ääntely, alkaa lapsen ollessa alle vuoden ikäinen. 6–12 kuukauden ikäisen lapsen kehitykseen kuuluu monipuolinen jokeltelu, kommunikointiin ja kontaktiin pyrkiminen sekä eleiden käyttäminen ilmaisun tukena (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Heidän mukaansa 1–2 vuoden iässä lapsi puhuu ensimmäiset sanansa. Tässä ikävaiheessa lapsen sanavarasto karttuu, ja lapsi ymmärtääkin enemmän sanoja kuin mitä hän osaa itse kommunikoidessaan käyttää. Jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa, ja Saarisen ym. (2023) mukaan 2-vuotiaan lapsen sanavarasto vaihtelee jopa useampaan sataan sanaan.

Kolmen vuoden iässä lapsen sanavarasto kasvaa entisestään, ja sanojen kartuttamisen lisäksi lapsi oppii käyttämään eri aikamuotoja ja sanaluokkia, kuten esimerkiksi adjektiiveja (Saarinen ym., 2023). Saarisen ym. (2023) mukaan lapsen harjoitellessa sanojen päätteitä ja muotoja on tyypillistä, että lapsi muodostaa sanoille omakeksimiään päätteitä. 4-vuotiailla lapsilla puheessa esiintyy yhä enemmän erilaisia taivutusmuotoja ja lauserakenteita. Tällöin lapsi oppii ilmaisemaan myös paikkaa ja sijaintia, esimerkiksi ”lelu on tuolin takana” (Saarinen ym., 2023). 5–6-vuoden iässä lapsi Saarisen ym. (2023) mukaan osaa kuvailla asioita ja

esineitä niiden ominaisuuksien perusteella, sekä sisällyttää puheeseensa sanaluokkia aikuisten tavoin. Heidän mukaansa tässä iässä lapsi on oppinut vuorovaikutustaitoja niin, että hän pystyy keskittymään keskusteluun pidempiä aikoja, odottamaan keskusteluissa omaa vuoroaan sekä kysymään keskusteltavaan aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Muun muassa Cummins (2000) on tutkinut kielen kehitystä ja hänen mukaansa kielen kehitykseen kasvuympäristöllä ja virikkeillä on suuri merkitys.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa eritellään lapsen kielen kehittymisen kuusi keskeisintä osa-aluetta (Ojala, 2016, s. 64). Nämä keskeisimmät osa-alueet ovat: vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielellinen tietoisuus (Opetushallitus 2022). Varhaiskasvatuksessa lapsen vuorovaikutustaitoja sekä puheen tuottamisen taitoja voidaan tukea rohkaisemalla lasta kommunikoimaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen aikuisten sekä muiden lasten kanssa (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan toiminnan mallintamista ja sanallistamista voidaan käyttää lapsen kielen ymmärtämisen taitojen tukemisessa. Kielellistä tietoisuutta, muistia, sanavarastoa ja käyttötaitoa voidaan tukea arjessa erilaisten kielellisten keinojen, kuten kerronnan, lorujen, laululeikkien sekä vuoropuhelun kautta (Opetushallitus, 2022). Lisäksi päivähoidossa tukitoimet, kuten pienryhmätoiminnalla ja kuvallisella tuella autetaan lasta kielellisessä kehityksessä (Arkkila ym. 2013, s. 205).

2.2 Äidinkieli

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) on kirjattu, että varhaiskasvatuksen toiminnassa täytyy huomioida yleiset varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä lapsen oma kulttuurinen tausta ja äidinkieli. Vastuu lapsen äidinkielen sekä kulttuurin ylläpitämisestä kuuluu ensisijaisesti lapsen perheelle (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tärkeää tukea lapsen kieli- ja kulttuuri-

identiteetin myönteistä kehittymistä, jolloin lapsi kokee oman ja perheensä kulttuurisen taustan arvostetuksi ja hyväksytyksi (Kivijärvi, 2017, s. 250). Halmeen (2011, s. 87) mukaan lapsen äidinkielen tukeminen vaikuttaa positiivisesti siihen, miten lapsi omaksuu valtakielen.

Äidinkieli on tärkeä osa yksilön identiteettiä. Sen avulla lapsi ajattelee, käsittelee asioita sekä keskustelee muiden kanssa. Äidinkieli on myös keino ylläpitää omaa kulttuuriaan ja yhteyksiä esimerkiksi kotimaassa asuviin sukulaisiin (Halme, 2011, s. 87). Kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa, henkilökunnan on tärkeää keskustella lapsen vanhempien kanssa lapsen äidinkielen merkityksestä sekä siitä, miten äidinkielen käyttöä voidaan kotona tukea (Gyekye & Ruponen, 2022; Kivijärvi, 2017, s. 257). Alle kolmevuotiaan lapsen kanssa kieltä harjoitellessa tärkeintä on itse kommunikaatio, kun lapsi vasta opettelee kieltä ylipäättään. Äidinkieli alkaa määrittäytyä, kun lapsi ymmärtää ja alkaa itse tuottaa puhetta (Teiss, 2007, s. 19). Teissin (2007) mukaan tämän jälkeen aletaan keskittymään kielellisen sisällön lisäksi muutenkin lapsen kielen käyttöön.

Latomaan (2007, s. 38) mukaan kahden tai useamman kielen keskellä kielten määrittely voi olla hankalaa, koska monikielisessä ympäristössä asuva henkilö voi käyttää eri elämäntilanteissa yhtä kieltä enemmän. Tällöin äidinkielen määritelmäkään ei ole itsestään selvä. Kielten hallinnassa voi tapahtua muutoksia kaiken aikaa riippuen siitä, miten kieltä käyttää ja missä tilanteissa sitä käyttää. Yleensä maahanmuuttajataustaisen henkilön ensisijainen kieli on muu kuin suomen kieli. Äidinkieli riippuu myös siitä, mihin kieleen hän itse identifioituu (Latomaa 2007, s. 38). Nykyään on tavallista, että lapsella on useampi kuin yksi äidinkieli (Gyekye & Ruponen, 2022). Heidän mukaansa lapsen huoltajat voivat olla keskenään erikielisiä, ja tällöin lapsi voi kotonaan omaksua äidinkieliä kaksi, tai jopa useampia.

2.3 Uusien kielien oppiminen

Lapsen uuden kielen omaksumiseen ja oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi ympäristölliset tekijät sekä lapsen ominaisuudet ja kyky kielen oppimiselle (Kanto,

2018, s. 95). Saarisen ym. (2023, s. 54) mukaan toisen kielen oppiminen voi tapahtua rinnakkain äidinkielen oppimisen kanssa tai sen jälkeen, kun lapsi on jo oppinut ensimmäisen kielen. Kielten oppiminen samanaikaisesti tapahtuu yleensä ennen kuin lapsi on täyttänyt kolme vuotta (Halme, 2011, s. 90). Halmeen (2011, s. 90) mukaan suurin osa lapsista oppii kielet peräkkäin. Tämä tapahtuu usein silloin, kun lapsi on jo aloittanut varhaiskasvatuksen (Halme, 2011, s. 80).

Tilanne, jossa lapsi oppii ensin äidinkielen, ja sen jälkeen toisen kielen, voi olla joko vapaaehtoinen tai sellainen, jossa vaihtoehtoja ei ole (Saarinen ym. 2023, s. 54). Vapaaehtoisella tilanteella tarkoitetaan esimerkiksi tilannetta, jossa perhe muuttaa toiseen maahan esimerkiksi vanhempien töiden takia. Tällöin uuden kielen oppiminen voidaan nähdä positiivisena asiana. Tilanteella, jossa ei ole vaihtoehtoja uuden kielen oppimiselle, tarkoitetaan Saarisen ym. (2023, s. 54) mukaan tilannetta, jossa lapsi on maahanmuuttaja esimerkiksi pakolaisuuden takia. Tällöin toisen kielen oppiminen on lähes pakollista.

Uutta kieltä opetellessa yksi tärkeimmistä asioista lapsen tukemiseen on toisto. Sanojen, käsitteiden ja fraasien säännöllinen toistaminen sekä yhteyksien luominen näiden välille auttavat lapsia ymmärtämään kieltä paremmin (Gyekye & Ruponen, 2022). Kuten yleisestikin kielen kehittymistä tarkasteltaessa, myös uutta kieltä opeteltaessa kielen ymmärtäminen kehittyy ennen puheen tuottamista (Gyekye & Ruponen, 2022; Saarinen ym. 2023, s. 46). Gyekyen ja Ruosen (2022) mukaan uusien kielten oppiminen tapahtuu pääosin samalla kaavalla kuin mitä kielen kehitys lapsilla usein etenee. He kirjoittavat, että uuden kielen oppiminen voi olla hitaampaa kuin oman äidinkielen oppiminen, ja onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa huomioidaan aktiivisesti, miten lapsen kielen oppimista ja ymmärtämistä voidaan tukea arjessa. Halmeen (2011, s. 90) mukaan uuden kielen oppimisessa on tyypillistä, että kielen eri osa-alueet saattavat kehittyä eri tahtiin, ja jotkin osa-alueet voivat kehittyä vahvemmin kuin toiset. Uuden kielen oppiminen on kuitenkin yksilöllistä, ja siihen vaikuttavat esimerkiksi lapsen ikä, äidinkielen vahvuus ja sen ominaispiirteet sekä yleinen kielellinen kyvykyys (Halme, 2011, s. 91)

Alisaari (2016) kertoo väitöskirjassaan, että laulaminen on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi oppia uutta kieltä. Coylen ja Gómez Garcian (2014) tutkimuksessa myös mainitaan, että uuden kielen opettaminen laulun avulla voi johtaa lasten reseptiivisen sanastotiedon kehittymiseen. Laulut voivat auttaa motivoimaan lapsia ja keskittämään heidän huomionsa toimintaan (Coyle & Gómez Garcia, 2014). Myös Ludken ym. (2013) tutkimuksesta selviää, että kuuntele ja laula -oppimisenmenetelmä voi helpottaa vieraan kielen fraasien muistamista. Mallintamalla lauluja lapsille eleellisen tuen avulla sekä täydentämällä keskeneräisiä lauseita laulamalla, jolloin on kielen nähty kehittyvän (Coyle & Gómez Garcia, 2014).

2.4 Kielitietoinen kasvat

Kielitietoisessa kasvatuksessa kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen suunnitelmassa (2022) mainitaan, että kielitietoisessa kasvatuksessa keskeinen merkitys on lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa sekä yhteiskuntaan kuulumisessa. Keskeistä on lapsen tasapainoisen kehittymisen tuki. Kielitietoisessa kasvatuksessa henkilöstö ymmärtää kielen merkityksen ja tiedostaa sen, että ovat lapsille kielellisiä malleja (Opetushallitus, 2022). Hongon (2023) mukaan tavallinenkin varhaiskasvatuksen arki sisältää sellaisia tilanteita, jossa voidaan tukea lapsen osallisuutta, sanoittaa tilanteita ja auttaa häntä itseä sanoittamaan tilanteita. Kieltä voidaan ihmetellä yhdessä ja oivalluksista iloitaan. Kielitietoista oppimisympäristöä luo varhaiskasvattajien myönteinen suhtautuminen lasten esille tuomiin kieliin sekä esimerkkinä toimiminen kielenmallintamisessa (Hansell ym. 2020).

Langeloon ym. (2019) mukaan opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkein varhaiskasvatuksen laatua määrittävä tekijä. Hongon (2023) kielitietoisessa kasvatuksessa tunnistetaan ja välitetään kielellä merkityksiä, esimerkiksi osoitetaan tunteita tai kerrotaan asioista sekä ohjaillaan toisten toimintaa. Tähän liittyy myös kyky ja havaita toimintaa, esimerkiksi havaita, miten lapsi pääsee

leikkeihin mukaan, jolloin huomioidaan kieltä osana omaa toimintaa (Honko, 2023).

Honko (2023) mainitsee kielitietoisuuden olevan myös sitä, että huomataan erilaiset kielet, jolloin kieli voi olla kehollista tai kuvallista viestintää. Hänen mukaansa kielitietoisuutta on huomata myös se, että näillä kaikilla on oma tarpeensa. Lähikäsitteitä kielitietoisuudelle on kieli- ja kulttuuritietoisuus, kieli- ja kulttuuripedagogiikka (Honko, 2023). Arvola (2021) kertoo tutkimuksessaan, että monikulttuurista oppimiskontekstia tukee leikkipedagoginen osaaminen. Hänen mukaansa keskeistä on varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä kieli- ja kulttuuritietoisuuden toiminnan vahvistaminen erityisesti roolileikkiympäristöjen sekä vastavuoroisuuden mahdollistaminen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden kanssa.

3 MONIKIELISYYS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Monikielisuuden määritelmä

Nykyään lasten monikielisuuden esiintyminen varhaiskasvatuksessa on hyvin tavallista ja monikielisyys on yleistynyt ilmiö tämän päivän maailmassa. Monikielisyys voidaan määritellä monella eri tavalla. Smolander (2020) kirjoittaa, että monikielisuuden määritelmä voi perustua saavutettuun taitotasoon, käyttöön tai kielialtistuksen ajankohtaan. Lapsen kulttuurit ja kielet vaikuttavat toisiinsa ja sulautuvat yhteen kanssakäymisen vaikutuksesta (Smolander, 2020). Monikielisyssä ympäristössä elävä henkilö on todennäköisimmin monikielinen. Euroopan komissio (2007, s. 6) määrittää monikielisyyttä yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien sekä yksilöiden kykynä käyttää useampaa kuin yhtä kieltä arjessa. Yksilön oma identiteetti vaikuttaa monikielisuuden määrittelemiseen, sillä se on yksilöstä riippuvainen, määritteleekö hän itsensä monikieliseksi vai ei (Nieminen ym. 2018, s. 5). Monikieliseksi määrittely ei välttämättä vaadi kahta tai useampaa äidinkieltä, vaan sitä voi myös oppia opiskelemalla vierasta kieltä (Lundberg 2019, s. 4). Tällöin kieltä voidaan käyttää ymmärrykseen, mutta puhuessa käytetään pääosin äidinkieltä. Kaikkiin eri kieliin ja kaiken tasoinen kielitaito on monikielisyyttä riippumatta siitä, miten ja milloin kieliä on käytetty ja opittu (Honko & Mustonen, 2020).

Monien tutkimusten mukaan monikielisyys on havaittu kasvatusta rikastuttavaksi tekijäksi. Muun muassa Honko ja Mustonen (2020, s. 536) ovat tutkineet monikielisyyttä varhaiskasvatuksessa, ja havainneet, että monikielisuuden on koettu tuovan oppimisen iloa sekä lasten on koettu olevan ylpeitä omasta kielestään.

Tämä Pro Gradu -tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksessa ilmenevään monikielisyyteen, eli tilanteisiin, joissa varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi käyttää kotonaan muita kieliä kuin varhaiskasvatuksessa. Termiä monikielinen käytetään kuvaamaan lasta, joka käyttää arjessaan useampaa kuin yhtä kieltä. Tämä määritelmä sisältää tällöin myös kaksikieliset lapset, ellei toisin mainita.

3.2 Monikielisyys oppimisen näkökulmasta

Tutkimustieto monikielisyiden vaikutuksista oppimiseen on lisääntynyt. Hongon ja Mustosen (2020) tutkimuksessa mainitaan, että monikielisyteen liittyy haasteita sekä ilon kokemuksia. He kirjoittavat, että erityisesti varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa ilmenee haasteita ja esiin nousevat kodin ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin erot. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen tukeminen ja sensitiivisyys kohtaamisissa on tärkeää. Yhteisön ja oman minuuden tiedostamisen kannalta kieli on tärkeä osa ryhmään kuulumista (Korpilahti, 2007, s. 26).

Kuukka ja Rapatti (2009) kertovat, että monikielisyys nähdään voimavarana kielitietoisessa opetuksessa ja kieleen on tärkeää kiinnittää huomiota muis-sakin yhteyksissä, kuten tilanteissa, joissa kielellistä identiteettiä voidaan vahvistaa eri tavoin. Tällöin kielitaidon kehittäminen vahvistuu, kun lapsi tuntee kieli-taustansa hyväksytyksi ja suhtautuu täten tietoisesti omaan kielenkäyttöön (Kuukka & Rapatti, 2009). Langeloon ym. (2019) tutkimuksen mukaan monikielisten lasten opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on verrattavissa yksikielisten vuorovaikutukseen, vaikka opettajat käyttävätkin erilaisia strategioita monikielisten lasten kehityksen edistämiseksi, kuten kotikielen ja nonverbaalin kommunikaation käyttöä ymmärtämisen tukemiseksi. Hansellin ym. (2020) mukaan monikielisyiden huomioimista ei tulisi jättää lasten aktiivisuuden varaan, vaan on tärkeää kehittää niitä pedagogisia käytänteitä, joissa kielellistä monimuotoisuutta ja kielitietoisuutta tuodaan suunnitelmallisesti toimintaan näkyväksi. Voidaan siis todeta, että oppimisprosessit monipuolistuvat, kun pedagogiset käytänteet ovat huomioitu toiminnan suunnitelmissa muun muassa huomioimalla ryhmän eri kielet.

Korpilahden (2007) mukaan kieli omaksutaan aistien kautta ja terveesti kehittyneen lapsen mieli on avoinna maailman kielille. Korpilahti (2007) mainitsee, kasvuympäristöllä olevan suuri merkitys sille, minkä kielen puhuja lapsesta kehittyi, ja että lapsi tarvitsee kielen opetteluun tunnekieltä sekä ajattelun kieltä. Tunnekielillä tarkoitetaan sisäistä tunteiden ilmaisemista, jolloin kyse on äidinkielen kielestä, koska tunnekieli opitaan hoivatilanteissa (Korpilahti, 2007).

Arkkilan, Smolanderin ja Laasosen (2013, s. 203) mukaan monikieliselle oppijalle tyypillistä voi olla, että kielet ja kielitaito kehittyvät epätasaisesti käyttötarkeitusten ja tilanteiden mukaan. He toteavat, että lähtökohtana tulee tarkastella lapsen käytössä olevien kielten kehitystä sekä tasoa ja näihin vaikuttavia tekijöitä. Aivoverkostot muokkautuvat jatkuvasti uuden kielen oppimisen myötä, jonka vuoksi kaksikielisessä ympäristössä kasvaneilla on kielen hallinta, automaattista jo varhain (Leminen & Hämäläinen, 2018, s. 16). Smolanderin (2020) mukaan kielet kehittyvät kuitenkin samankaltaisesti kuin yksikielisillä lapsilla. Hän kertoo, että kaksikieliset lapset voivat oppia kuitenkin taivutuksia helpommista vaikeampiin, mutta ensimmäiset lauseyhdistykset tulevat samoihin aikoihin, kuin yksikielisillä lapsilla. Myös ilmaisun keskipituus kehittyvät samatahtisesti yksikielisillä kuin kaksi kielisillä (Smolander, 2020).

Serratice (2012) kertoo, että jos lapsen kielellisen kehityksen edetessä huomataan erityisvaikeuksia tai kehitys ei etene odotetusti, asiaan on tartuttava pikimmiten. Hän korostaa, että kielellisten vaikeuksien ilmetessä tulisi vanhempia ohjata kielellisten taitojen vahvistamiseen jo varhaisessa vaiheessa. Serratrice (2012) mukaan kaksikieliset lapset rakentavat rinnakkaisia sanavarastoja, joissa käänkösvastineet ovat läsnä jo varhain. Tämä osoittaa joustavuutta, joka saattaa olla jonkin verran parempi kuin yksikielisillä lapsilla ja ajan mittaan sanavarasto laajenee. Ne lapset, jotka käyttävät säännöllisesti kahta kieltä, joutuvat estämään toisen kielen käyttämisen toista käyttäessään, jolloin tällä prosessilla voi olla vaikutuksia tiedon prosessointiin (Serratrice, 2012).

Varhaiskasvatuksessa on maahanmuuttajataustaisia lapsia, joilla on suomi toisena kielenä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) määritellään, millainen merkitys kielellä on varhaiskasvatuksessa. Asiakirja ohjaa sitä, kuinka lapsen kielellinen kehitys käsitetään kokonaisvaltaisesti lapsen näkökulmasta, mutta myös aikuisen toiminnan merkitystä. Ohjaavassa asiakirjassa painotetaan lapsen kiinnostusta lähiympäristöönsä sekä kielen merkitystä ympäröivään maailmaan. Asiakirja painottaa sitä, että lapsella tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä jäseniksi, mutta myös suoma-

laisen yhteiskunnan jäseniksi. Ensisijaisesti perheellä on vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Mahdollisuuksien mukaan lapsen äidinkielen kasvuympäristön tietoa ja osaamista hyödynnetään oman äidinkielen tukemisessa (Opetushallitus, 2022).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Monikielisten lasten määrä on varhaiskasvatuksessa kasvanut tasaisesti viime vuosien aikana. Monikielisyyden lisääntyessä kasvatuksessa tarvitaan yhä enemmän tietoa, ymmärrystä ja erilaisia toimintatapoja lasten monikielisyyden tukemiseen ja ylläpitämiseen. Alisaaren (2018) mukaan monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa edistää lasten kognitiivista kehitystä, terveyttä ja identiteettiä.

Tutkimusaihe valittiin, sillä tavoitteena ja mielenkiinnon kohteena on tutkia ja ymmärtää, miten monikielisiä lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen avulla pyritään kasvattamaan ymmärrystä varhaiskasvatuksen monikielisyydestä sekä toimintatavoista. Tutkimuksessa selvitetään, onko toimivien tapojen käyttämisen kautta syntynyt onnistumisen hetkiä ja onko niissä ilmennyt haasteita. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, onko lapsen iällä merkitystä tuen tapoihin ja millainen on ideaalioppimisympäristö monikielisten lasten kanssa toimimiseen.

Tutkimuksen pääkysymykseksi muotoutui:

- Miten monikielisiä lapsia huomioidaan ja tuetaan varhaiskasvatuksessa sekä millaisia kokemuksia opettajilla tukemisesta on?

Alakysymyksiksi muotoutui:

- Onko lapsen iällä merkitystä monikielisyyden tukemisessa?
- Minkälaisia onnistumisen kokemuksia ja haasteita monikielisten lasten kanssa on?
- Minkälainen on ideaali oppimisympäristö monikielisten lasten kanssa toimimiseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajat ja tutkimuksessa oli kiinnostuneita monikielisten lasten tukemisen tavoista ja kokemuksista. Tutkimuksen tavoitteena on monikielisyyden ilmiön syvempi ymmärtäminen varhaiskasvatuksen ympäristössä sekä varhaiskasvatuksen opettajien omien kokemusten kartoittaminen käytössä olevista ja toimivista monikielisyyden tukvista tavoista.

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia ja selittää monikielisyyden ilmiötä, koska tällöin pystytään keskittymään ilmiöön kokonaisuutena ja pyrkiä selvittämään ilmiöön liittyviä merkityksiä ja konteksteja (Patton, 2015, s. 13). Ilmiöiden ja tapahtumien kuvaaminen sekä tietyn toiminnan ymmärtämiseen pyrkiminen ja teoreettisen tulkinnan luominen jollekin ilmiölle, kuuluvat keskeisesti laadullisen tutkimuksen piirteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 74; Juuti & Puusa, 2020, s. 9).

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää aineistonkeruumenetelminä esimerkiksi haastatteluja, havainnointeja, kyselyjä sekä kirjallisia dokumentteja (Patton, 2015, s.5; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselylomake, koska sen avulla toteutettavassa tutkimuksessa pystytään tavoittamaan mahdollisimman laaja vastaajakunta.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, koska tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen keskeinen piirre on ihminen tutkijana sekä tutkimuksen kohteena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39). Laineen (2018, s. 29) mukaan yhteisöllisyys, merkitykset sekä kokemukset ovat merkityksellisimpiä käsitteitä, kun puhutaan fenomenologisesta ja hermeneuttisesta ihmiskäsityksestä.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ja opetuskeinot monikielisten lasten parissa. Kyselylomakkeen avoimet vastaukset antavat vastaajille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan avoimesti. Lisäksi kyselyyn vastaaminen oli täysin anonyymiä, sillä vastaajien henkilöllisyyttä ei voi päätellä, joka mahdollistaa vastaajien avoimuuden ja rehellisyyden aihetta kohtaan. Alasuutarin (2011) mukaan faktanäkökulmasta on järkevää puhua silloin, kun tutkimusaineistona ovat kyselylomakkeet, haastattelut ja puhe. Faktanäkökulma on helppo tunnistaa, mikäli epäilynä on valehtelu tai epärehellisyys. Tässä tutkimuksessa nojataan faktanäkökulmaan siten, että oletetaan kyselyyn osallistuvien kertovan ajatuksiaan avoimesti ja rehellisesti tutkittavasta ilmiöstä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Kyselylomake lähetettiin sosiaalisen median kanavaan, Facebookiin, ja siellä ryhmään ”Varhaiskasvatuksen materiaalipankki ja ideapankki” sekä ”Varhaiskasvatuksen opettajat”. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan varhaiskasvatuksen opettajia, koska tutkimus haluttiin kohdistaa opettajien kokemuksiin. Tutkimukseen hyväksyttiin 19 vastausta. Kokonaisuudessaan kyselyyn saatiin 23 vastausta, joista jouduttiin hylkäämään 4 vastausta niiden puutteellisuuden takia. Vastaajista 19 kertoi ammattinimikkeensä olevan varhaiskasvatuksen opettaja, joten nämä vastaukset hyväksyttiin tähän tutkimukseen. Kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajien työkokemuksesta monikielisten lasten kanssa ja vastaajat saivat halutessaan kertoa, kuinka kauan olivat työskennelleet monikielisten lasten kanssa (Taulukko 1).

Taulukko 1 Työkokemus monikielisten lasten kanssa ($n = 19$)

Työkokemus vuosina	Vastaajien lukumäärä
~1 v.	3
1-5 v.	8
5-10 v.	3
yli 10 v.	5

Kyselyyn vastanneista 19 vastaajasta 18 vastaajaa kertoi työkokemuksen vuosina ja yksi vastaaja kertoi työskennelleensä monikielisten lasten kanssa niin vaihtelevasti, ettei osannut kertoa aikaa vuosina. Vastaajista suurimmalla osalla (n = 10) oli työkokemusta 1–5 vuotta. Taulukosta 2 ilmenee, että kyselytutkimukseen valikoituneista osallistujista (n = 19) kertoivat, minkälainen koulutus monikielisten lasten tukemiseen heillä oli taustalla.

Taulukko 2 *Monikielisten lasten tukemiseen saatu koulutus*

Vastaaja	Opintoihin kuuluvat kurssit	Lyhyt kurssi/luento aiheesta	Muu koulutus	Ei koulutusta
A	x		x	
B		x		
C				x
F				x
G		x		
H			x	
I			x	
K	x			
L				x
M				x
N	x			
O				x
P				x
R				x
S			x	
U				x
V		x		
W				x
Y	x	x		
yht.	4	4	4	9

Yli puolet (52.6 %) vastaajista kertoi saaneensa koulutusta monikielisyyden tukemiseen ja loput (47.4 %) kertoivat, etteivät olleet saaneen koulutusta lainkaan. Koulutuksen puute huomioitiin tulosten analysoinnissa tulkitsemalla osallistujien vastauksia.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineiston keruu tapahtui Webropolin sähköisellä kyselylomakkeella, joka toimitettiin Facebookissa varhaiskasvattajien kahteen eri ryhmään. Tätä kautta tutkimus pystyttiin kohdistamaan suoraan tutkimuksen perusjoukkoon kuuluville henkilöille eli varhaiskasvatuksen opettajille.

Kyselyn vastaukset kerättiin vastaajilta lyhyen ajanjakson aikana ja kysely oli auki 2 viikkoa. Kyselyyn vastaajille ilmoitettiin henkilötietojen käsittelystä, aineiston säilyttämisestä ja tuhoamisesta tietosuojailmoituksessa sekä tutkimustiedotteessa (ks. Liite 1 ja Liite 2). Kyselylomakkeessa ei päässyt etenemään, ellei hyväksynyt tietosuojaselostetta. Lukemalla tietosuojaselosteen tutkittavat vahvistivat suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn.

Kyselylomakkeen (ks. Liite 3) kysymykset muotoiltiin mahdollisimman selkokieliseksi, jotta vastaaminen olisi kaikille mahdollisimman yksinkertaista. Tutkittavilta varmistettiin taustatiedoksi ammattinimike, jotta tutkimukseen saisi näkökulmaa nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajilta. Kyselylomake koostui avoimista kysymyksistä sekä kyllä/ei vastausvaihtoehdoista. Avoimissa vastauksissa mahdollistettiin vastaajien vapaa kerronta aiheesta, jolloin tutkimukseen saatiin monipuolista näkökulmaa. Avoimien kysymyksien etuna on syvällisemmät omin sanoin kerrotut vastaukset, mutta riskinä puolestaan se, etteivät vastaajat vastaa ollenkaan tai hyvin niukkasanaisesti (Valli, 2018, s. 102).

Aineistosta tutkittiin, miten monikielisyys ilmenee varhaiskasvatuksessa, ja millaisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen arjesta löytyy lasten monikielisyyden tukemiseen. Lisäksi kyselyssä selvitettiin, minkälaisia monikielisyyden tukemiseen liittyviä kokemuksia tai haasteita on varhaiskasvatuksessa.

Kyselyssä selvitettiin, minkälaiset tekijät ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajien tukemiskeinoihin ja miten monikielisyyttä huomioidaan päiväkodin arjessa. Lasten huomioimisesta kysyttiin, koska kiinnostuksen kohteena oli saada tietoa, millä tavalla opettajat huomioivat monikielisiä lapsia. Tukemisen keinoja kysyttiin, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää, minkälaiset tukimuodot on koettu toimiviksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin,

millaisia onnistumisen kokemuksia sekä haasteita he ovat kohdanneet monikielisten lasten tukemisessa. Lopuksi haluttiin saada selville, millainen on ideaali oppimisympäristö monikielisten lasten tukemiseen. Aineiston analyysi etenee kysymysten pohjalta.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto kerättiin kyselyllä, johon vastasi 19 henkilöä. Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perinteistä. Sisällönanalyysillä on tavoitteena jäsentää tutkittavaa ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysitapa sopi tutkimukseen. Pattonin (2015, s. 541) mukaan sisällönanalyysin avulla laadullisesta aineistosta saadaan johdonmukaista ja merkityksellistä. Johdonmukaisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä aineistosta löytyviä toistuvia malleja ja teemoja (Patton, 2015, s. 541). Tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia monikielisten lasten tukemiskeinoista sekä selvittää heidän kokemuksiaan, joten sisällönanalyysi tuki näiden asioiden löytämistä. Sisällönanalyysissa tavoitteena on etsiä käsitteellisiä samankaltaisuuksia, jotka muodostuvat luokkaan kuuluvista samanlaisista alkioista (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Aineisto teemoiteltiin ja vastauksista etsittiin yhteneväisyyksiä sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti.

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tyypillistä on edetä aineiston ehdoilla pelkistäen (reduointi), ryhmitellen (aineiston klusterointi) sekä käsitteellistään (abstrahointi) aineistoa. Tutkimuksen aineisto ohjasi analyysin tekoa, jonka vuoksi menetelmäksi valittiin aineistolähtöinen analyysi. Aineistoa käsitellään hyvinkin tarkkaan ja tulokset esitellään siten kuin ne näyttäytyvät.

Aineistoon tutustuminen aloitettiin useilla lukukerroilla muistiinpanoja tehden. Vastaukset luettiin niin, että tutkimuksen osallistujista ja aineistosta sai riittävän hyvän kokonaiskuvan. Tämän jälkeen vastauksista tarkistettiin mahdolliset puuttuvat tiedot. Tarkistuksen jälkeen vastauksista 4 jouduttiin hylkäämään niiden puutteellisuuden takia. Aineistoon perehtymisen jälkeen todettiin, että

tutkimuskysymykset olivat hyvin sidoksissa aineistoon. Tämän jälkeen aineistoa alettiin käymään läpi tarkemmin kysymys kerrallaan ja aloitettiin aineiston ryhmittely. Ryhmittelyn apuna käytettiin värikoodausta ja näistä muodostui teemat. Patton (2015, s. 554) kirjoittaa, että aineisto on hyvä lukea monta kertaa läpi, ja että aineistoa lukiessa värikoodauksen avulla teemojen erottelu voi olla hyödyllistä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään nousevien aihepiirien mukaan. Vastauksista lähdettiin etsimään samankaltaisuuksia värikoodien avulla, jonka jälkeen vastaukset teemoiteltiin neljään pääteemaan. Luokitusyksiköt pystyttiin sijoittamaan kategorioihin ja tarkastelemaan, miten kategoriat muodostavat yleisimpiä teemoja, kun kiinnitettiin huomioita vastausten ominaispiirteiden samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Osallistujat nimettiin aakkosien mukaisesti helpottamaan vastauksien tulkintaa.

Aineisto tarkentui, kun pääteemat löydettiin. Lopuksi vastauksien pohjalta muodostettiin taulukoita sekä pylväsdiagrammeja aineiston havainnollistamiseen ja jäsentämiseen.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyden kannalta tietosuojailmoituksen sekä tutkimustiedotteen esittäminen tutkittaville ovat keskeisiä (ks. Liite 1 ja Liite 2). Tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, jotka käyvät toteen, kun tutkitaan ihmisen toimintaa (TENK 2019, s. 7). Aineistonkeruu suunniteltiin tarkasti ja kyselynjako paikka valittiin sosiaalisesta mediasta, siten että se kohdentuu nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajiin.

Ennen tutkimukseen vastaamista vastaajien tuli lukea tietosuojailmoitus sekä tiedote tutkimuksesta. Nämä tiedot ovat tärkeitä, koska ne kertovat tutkimuksen etenemisestä sekä tietojen käsittelystä. Kyselylomakkeessa ei päässyt etenemään, ellei ollut hyväksynyt tietosuojailmoitusta. Aineistonkeruun perustana toimii tutkittavien suostumus (TENK 2019, s. 8). Tietosuojailmoitus kertoo tutkittaville tietojen käsittelystä sekä tutkimusprosessista. Lomakkeet olivat

esillä kyselylomakkeen etusivulla. Kyselytutkimus testattiin harjoitusvastaajan kanssa, mikä lisäsi kyselyn luotettavuutta. Harjoitusvastaajaa pyydettiin kiinnittämään huomioita vastauksien tekemiseen ja niitä tehdessä kysyttiin, kokeeko harjoitusvastaaja jotkut vaihtoehdot puutteellisiksi.

Kysely toteutettiin täysin anonymyminä, joten julkaisusta ei voida päätellä tutkittavan henkilöllisyyttä. Tutkittavilta kysyttiin ammattinimikkeen olevan varhaiskasvatuksen opettaja tai ei. Tutkimustiedotteessa ja tietosuojailmoituksessa todettiin, että haastateltavien anonymiteetti varmistetaan ja kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, sillä tutkittaville tulee selventää, kuinka henkilötietoja käsitellään (Kuula, 2015). Tutkittavalla on oikeus saada riittävät, ymmärrettävät sekä oikeat tiedot tutkimusaineiston jatkokäytöstä (Kuula, 2015). Tiedotteessa kerrottiin myös, että aineisto tuhotaan tutkimusprosessin päätteeksi, eikä sitä käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkimuksessa ei voida tunnistaa vastaajan henkilöllisyyttä, mutta vastaaja itse voi tunnistaa tutkimuksesta nostettuja alkuperäisiä vastauksia. Vastauksia onkin nostettu esille alkuperäisessä muodossaan, jotta analyysiprosessiin kuuluva vastauksen analysointi olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja lukijan ymmärrettävissä. Tämä osoittaa luotettavuutta aineistolle. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että tutkija on tutkimusasetelman luoja ja laadullisessa tutkimuksessa haasteena on puolueeton toiminta, koska tutkijan oma kehys, ikä sekä sukupuoli voidaan nähdä vaikuttavan ymmärtää tiedonantajaa. Eskolan (2018) mukaan ennen raportointia tulisi huomioida, miten tunnistetietoja liitetään aineistoon sekä miten nimikkeillä erotetaan toisistaan. Raportoinnissa näkyy eettiset ratkaisut siten, että osallistujien nimikkeiksi valikoitui aakkoskirjaimet.

Sosiaalisen median kanavassa tutkimus saavutti laajan joukon kohde-ryhmää, mutta se ei kuitenkaan tavoittanut heitä, joita ei kiinnostanut monikielisten lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. On mahdollista, että tutkimus on tavoittanut vielä useampiakin henkilöitä. Tutkimus saavutti erilaisen joukon kokemuksia omaavia varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimuksessa pyritään nostamaan esille kokemuksia ja keinoja lasten monikielisyyden tukemisesta, mutta ne eivät kuitenkaan välttämättä päde kaikkiin ihmisiin ja heidän kokemuksiinsa.

6 TULOKSET

Tuloksissa käydään läpi kyselylomakkeen vastauksia ja esitellään kysymysten pohjalta muodostuneet teemat. Tuloksissa "n" tarkoitetaan määrällistä esiintyvyyttä aineistossa. Vastaajat nimettiin aakkoskirjaimin A-Z. Tuloksissa kyselylomakkeiden vastauksissa selkeät kirjoitusvirheet ovat korjattu. Kategoriat muodostettiin siten, että vastauksissa samaan teemaan liittyviä mainintoja oli enemmän kuin yksi. Kaksi ajatusviivaa ennen tai jälkeen lainauksen ovat merkki siitä, että lainauksesta on jätetty osa pois. Tutkimustulosten havainnollistamisessa käytetään kuvioita ja taulukoita.

Kaikki tulokset asettuvat kielitietoisien kasvatuksen käsitteen alle. Tuloksissa esitellään alaluvut, mihin kielitietoiseen toiminta-alueeseen teemat sijoittuvat. Kielitietoisesta kasvatuksesta korostui monikielisyys huomioimisen ja tukemisen tavat, jotka näyttäytyivät samankaltaisina. Huomioimisen teema piirtyy kielitietoiseen kasvatukseen ja kun kysyttiin tukemisen keinoja, samat asiat korostuivat. Luvussa 6.3. käsitellään iän merkitystä tukemisen keinoihin. Lisäksi tuloksissa käsitellään, millainen kielitietoinen toiminta on johtanut varhaiskasvatuksen opettajien onnistumisiin ja haasteellisiin kokemuksiin. Lopuksi käsitellään, millainen on ideaali oppimisympäristö.

6.1 Monikielisyys huomioiminen varhaiskasvatuksessa

Vastauksista muodostettiin aluksi neljä teemaa. Vastaajista 13 kertoi lasten kielten huomioimisen olevan keskeinen toimintatapa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi vastaajista 13 kertoi käyttävänsä kuvia toiminnan tukena. Perheiden kielten ja kulttuurien huomioiminen toiminnassa mainittiin 11 vastauksessa. Vastaajista 9 kertoi käyttävänsä selkeitä ohjeita huomioimaan monikielisyyttä. Samasta vastauksesta on voinut nousta monta eri teemaa esille, joita hyödynnettiin tulosten tulkinnassa. Tarkasteltaessa vastaajien työkokemusta suhteessa lasten huomioi-

miseen, kaikilla vastaajilla oli yli vuoden kokemus varhaiskasvatuksen opettajana työskentelystä, joten voidaan olettaa, että huomioimisen tapoja on käytetty käytännön arjessa.

Lasten kielien huomioiminen. Kielien huomioimista kuvattiin olevan varhaiskasvatuksen arjessa (n = 13) esimerkiksi toimintaan kiedottuna erilaisina teemoina.

Tuon luontevasti esille kielien moninaisuutta koko ryhmän toiminnassa. Pysin tarkastelemaan materiaalien ja ympäristöjen kieli- ja kulttuuritietoisuutta jatkuvasti havainnoimalla ja nostamalla näitä teemoja keskusteluun. Esimerkiksi millaisia leluja, kuvia ja kirjoja hyödynämme toiminnassa. (Vastaja F).

Eri kieliä otetaan myös huomioon toiminnan suunnittelussa ja leikkikaverit jaetaan siten, että suomen kieltä opittaisiin muilta ryhmän lapsilta.

Kuvatuki. Kuvatuen käyttäminen mainittiin (n = 13) vastauksessa. Kuvia käytetään kommunikaation tukena, jotta jokainen lapsi tulee ymmärretyksi arjen tilanteissa, kuten aamupiirillä tai vessakäynneillä.

Perheiden kielien huomioiminen. Yhteistyö perheiden kanssa mainittiin (n = 11) vastauksessa. Yhteistyöllä tarkoitetaan, että perheiden kieliä käytetään suunnitelmakeskusteluissa, varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi tervehtiessä tai lukemalla lasten omilla äidinkiellillä satuja sekä kannustamalla lasta käyttämään omaa äidinkieltä. Vastaja M kuvailee näin: ”Käytän arkipuheessa niitä kieliä, joiden edustajia on ryhmässämme esim. tervehdykset, kiitos”. Varhaiskasvatuksen suunnitelmakeskusteluissa keskustellaan yhdessä huoltajien kanssa monikielisyyden merkityksestä. Vastaja N kertoo: ”Vasukeskusteluissa korostan monikielisyyden merkitystä vanhemmille ja korostan tarvetta puhua omaa äidinkieltä lapsille. Arjessa sanoitan lapsille sitä, miten arvokasta on osata puhua useita kieliä. Olen oppinut tervehtimään lapsen kielellä ja osoitan kiinnostusta hänen kielitaitoaan kohtaan”.

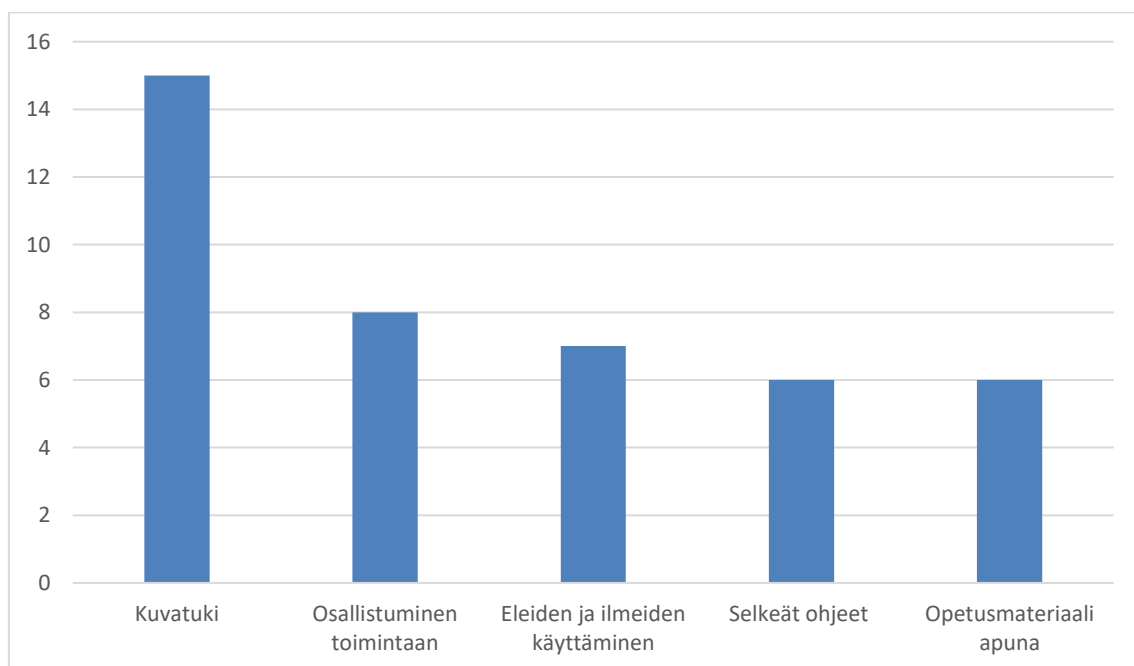
Selkeät ohjeet. Yksinkertaiset ohjeet ja varmistus siitä, että jokainen lapsi ymmärtää mitä puheessa tarkoitetaan, nousivat keskeisimmiksi teemoiksi (n = 9). Merkittäviksi tekijöiksi huomioimisessa koettiin myös selkeä ennakoiva struktuuri sekä selkeä oppimisympäristö, kuten vastaja R kertoi: ”Huomioinen

että lapset tulevat mahdollisimman ymmärretyksi keskenään kuin myös aikuiset ja lapset”.

6.2 Monikielisten lasten tukemisen keinot

Monikielisten lasten tukemiskeinot olivat monipuolisia ja vastaukset olivat hyvin samankaltaisia vastauksia, kuin lasten huomioimista koskevissa kysymyksessä. Monikielisten lasten tukemiskeinot olivat monipuolisia ja vastaukset olivat hyvin samankaltaisia vastauksia kuin lasten huomioimista koskevissa kysymyksessä. Tukemisen keinot jaettiin viiteen teemaan (Kuvio 1).

Kuvio 1 Varhaiskasvatuksen opettajien keinot lapsen tukemiseen



Kuvatuki. Eniten opettajat käyttivät tuen muotona kuvien käyttämistä toiminnassa. Monikielisten lasten tukemisten keinoista vastaajat (n = 15/19). Eniten opettajat kertovat käyttävänsä kuvia kommunikoinnin tukena. Kuvatuen tärkeys nousi esille suurimmasta osasta vastauksista, joka oli tyypillinen vastaus kysymykseen, kuten vastaaja M kuvailee: ”Käytössäni ovat kuvakortit kommunikointiin. Käytämme myös kuvia arjen eri toiminnoista piirillä, vessassa ja lokeroilla”.

Kuvatukea hyödynnettiin myös laulujen kanssa siten, että kuvatuki on lauluissa mukana.

Osallistuminen toimintaan. Melkein yhtä suuri joukko ($n = 8$) kertoi osallistuvansa leikkeihin ja olemalla läsnä monikielisen lapsen kanssa, jolloin opettaja pystyy sanoittamaan lapselle toimintaa ja rohkaisemaan lasta käyttämään suomen kieltä sekä nimeämään asioita. Kielitietoiseksi toiminnaksi tulkittiin toiminnan sanoittamista, ottamalla mallia muista kielistä eli kielellistä mallintamista sekä pysähtymistä lapsen äärelle korjaamalla puhetta. Vastaja O korosti vastauksessaan rohkaista lapsia kielen käyttöön, siten ettei haittaa, vaikka lapsi ei osaisi kieltä heti.

--Yritän rohkaista lapsia käyttämään suomen kieltä eikä haittaa, vaikka ei osaksi täydellisesti heti. Mikäli lapsi sanoo sanan väärin, toistan sen lapselle oikein lausuttuna. En sano, että sana kuuluu sanoa näin oikeinoppisesti. Leikin kautta oppiminen on myös tärkeää, sillä oppimisen pitää olla hauskaa ja samalla oppiminen tapahtuu huomaamatta. (Vastaja O).

Lisäksi vastaajista ($n = 6$) kertoi laulavansa ja loruttelevansa paljon lasten kanssa, koska niiden kautta lapsi pystyy ilmaisemaan itseään eri tavalla.

Eleiden ja ilmeiden käyttäminen. Eleet ja ilmeet mainittiin vastauksista ($n = 6$) ja niillä koettiin olevan merkitystä monikielisten lapsen tukemisessa, kuten vastaja M kertoo: ” – – Materiaaleina lisäksi kirjoina kasvattajan lukemana, jolloin myös äänenpainolla ja ilmeillä voidaan vaikuttaa ymmärrettävyyteen”. Lisäksi tukiviittomien käyttö ilmeni yhtenä tapana toimia monikielisen lapsen kanssa ($n = 4$). Vastaja Y kertoi, että tukiviittomia käytetään muun muassa lauleikkien yhteydessä.

Selkeät ohjeet. Lisäksi vastauksista ilmeni selkeiden ohjeiden merkitys, joka ilmeni ($n = 6$) vastauksista. On ymmärrettävää, että selkeiden ohjeiden antamisella on merkitystä monikielisen lapsen kanssa. Kaksi vastaajista mainitsi, että selkeällä arjen struktuurilla on merkitystä, koska samat asiat toistuvat, jolloin lapsi oppii kieltä tuttujen rutiinien myötä.

Opetusmateriaalin käyttäminen. Vastaja H, jolla oli kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnoista tai muut vastaajat (A, I ja S), joilla oli lisäkoulutusta yliopistokoulutuksen lisäksi, heidän vastauksissaan ilmeni erilaisen materiaalien käyttämistä, esimerkiksi Roihuset-materiaali, muistipelejä sekä

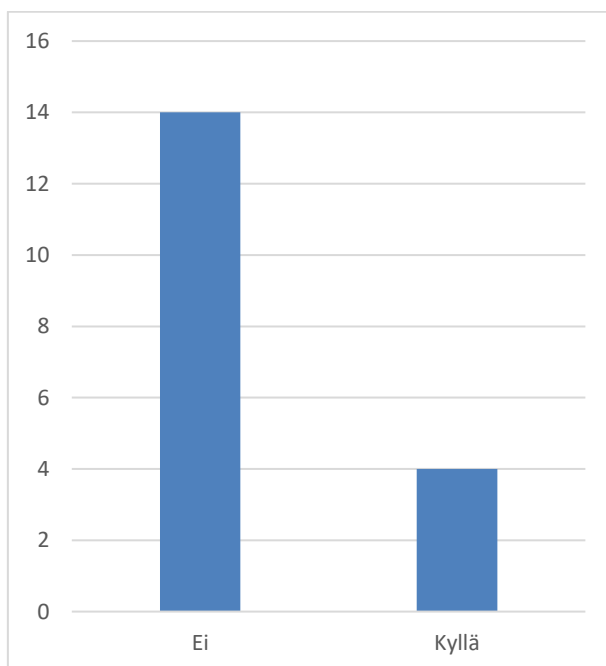
pikapiirtämistä. Vastaaja A kuvailee: ”Kuvatuki, kääntäjät ja pikapiirtäminen, jotka selkeyttävät omaa ilmaisuani ja tukevat lapsen ymmärtämistä. Pysähtymisen lapsen äärelle. Kielellinen mallintaminen ja korjaava puhe”.

Vastaaja P korosti, että samat toimintatavat toimivat hyvin sekä yksikielisten ja monikielisten lasten kanssa: ”En osaa erikseen eritellä keinoja, joilla tuen monikielisiä tai yksi kielisiä lapsia. Samat kuvat, viittomat, eleet yms. Keinot ovat käytössä koko ryhmällä”.

6.3 Lasten iän merkitys monikielisyyden tukemisessa

Varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin, onko heidän mielestään monikielisyyden tukemisessa eroja riippuen iästä. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tietoisia lapsen kielen kehityksestä ja hyödyntävät kielitietoista toimintaa, jotta lapset tulevat ymmärretyksi. Tutkimuksen vastaanottajilla oli vaihtelevia näkemyksiä siitä, onko iällä vaikutusta tukemisen keinoihin (Kuvio 2).

Kuvio 2 Erot lapsen tukemisessa



Vastaajista 77.8 % kertoi, ettei monikielisyyden tukemisessa ole eroja. Puolestaan 22.2 % vastaajista kertoi, että eroa on paljon ja kun he kertoivat miksi, avatessaan syyn, he perustelivat lapsen eri kehitysvaiheiden merkittävän tukemisen keinoihin. Vastaajilla, jotka olivat vastanneet, että monikielisyyden tukemisessa on eroja lapsen iästä riippuen, oli mahdollisuus kertoa esimerkkejä siitä, miten erot tulevat esille. Perusteluksi tälle nimettiin se, että alle 3-vuotiaat nähdään helpommin kielen oppijoina, kun taas isompien kanssa kieltä tarvitaan vuorovaikutukseen eri tavalla, kuten vastaaja G kuvailee: ”Alle 3-vuotiaiden kanssa opetellaan yksittäisiä sanoja, isompien kanssa sanoja ja lausetasoista puhetta”. Kaikissa vastauksissa kuvailtiin, että pienemmille on tärkeää antaa selkeä malli kielen käyttämisestä, kuten yksittäisiä sanoja. Puolestaan vanhempien lasten kanssa kielen opettelussa voi olla lausetasoista puhetta ja puhetta voi jo haastaa enemmän.

6.4 Kielitietoinen kasvatus onnistumisen kokemusten mahdollistajana ja sen haasteet

Tuloksissa selviää, että kielitietoinen kasvatus on edellytys monikielisten lasten tukemiseen. Onnistunut kielitietoinen kasvatus mahdollistaa seuraavaksi käsiteltäviä onnistumisen kokemuksia. Vastauksista selviää, että haasteelliset asiat vaikuttavat kielitietoisen kasvatuksen toteutumiseen ja tällöin monikielisen lapsen tukemisen tavat eivät toteudu ideaalisti.

Vastauksista (n = 18), joissa käsiteltiin onnistumisen kokemuksia liittyen monikielisten lasten tukemiseen, muodostui neljä eri teemaa: kommunikointi kuvatuena kautta/avulla, lapsen reagointi omaan oppimiseen ja ymmärretyksi tulemiseen, lapsen rohkaistuminen ja oppiminen suomen kielen käyttöön sekä lapsen äidinkielen käyttäminen varhaiskasvatuksen arjessa (Taulukko 3).

Taulukko 3 *Onnistumisen kokemukset*

N	Onnistumisen kokemuksia monikielisen lapsen tukemisessa
6	Lapsen reagointi omaan oppimisen ja ymmärretyksi tulemiseen
6	Lapsen rohkaistuminen ja oppiminen suomen kielen käyttöön
5	Kuvatuen avulla kommunikointi
2	Lapsen äidinkielen käyttäminen varhaiskasvatuksen arjessa

Lapsen reagointi omaan oppimiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Eniten onnistumisen kokemuksia koettiin sujuneessa kommunikoinnissa lapsen kanssa. Lisäksi onnistumisen kokemuksia koettiin silloin, kun lapsi reagoi itse omaan osaamiseensa ja siihen, että tulee ymmärretyksi. Vastaajista (n = 6) vastasivat onnistumisen kokemukseksi sen, kun arjessa huomaa miten lapsi reagoi omaan oppimiseensa ja siihen, että hän tulee ymmärretyksi. Esimerkiksi vastaaja N ”On myös arvokasta nähdä lasten ilo, kun he huomaavat, että ymmärrän heidän puhettaan ja heidän käyttämiään sanoja” ja vastaaja W kirjoittivat ”Kun lapsi oppii ja huomaa itse osaavansa sanoa myös suomeksi”.

Lapsen rohkaistuminen ja oppiminen suomen kielen käyttöön. Yhdeksi onnistumisen kokemusten kategoriaksi muodostui se, että lapsi oppii suomen kieltä sekä rohkaistuu käyttämään sitä. Vastauksissa (n = 6) onnistumisiksi koettiin, kun lapsi käyttää oppimiaan sanoja spontaanisti (vastaaja N), lapsi rohkaistuu kommunikoimaan suomeksi (vastaajat H ja O), lapsi on oppinut puhumaan suomea (vastaajat U ja C) sekä vastaajan G sanoin: ”Kun lapsi saa ensimmäisen kerran kerrottua, mitä haluaa (kuvien avulla, eleillä tai sanoilla). Lapsi rentoutuu päivän aikana ja leikkii”.

Kommunikointi kuvatuen avulla. Monikielisten lasten tukemisessa vastaajat (n = 5) kertoivat saaneensa onnistumisen kokemuksia, kun he ovat pystyneet kommunikoimaan lapsen kanssa kuvatuen avulla onnistuneesti tai kun lapsi on itse hyödyntänyt kuvatukea. Vastaaja R kertoo seuraavasti: ”Parasta kun

saa tiimin käyttämään kuvia lapsen kanssa ja lopulta lapsi tukeutuu niihin itse. Lapsi tukeutuu leikissä kuviin ja pystyy sitä kautta leikkimään muiden kanssa”.

Lapsen äidinkielen käyttäminen varhaiskasvatuksen arjessa. Onnistumisen kokemuksiin monikielistä lasta tukiessa oli vastattu (n = 2) lapsen äidinkielen käyttäminen varhaiskasvatuksen arjessa. Vastaajista Y kuvailee lapsen reagointia hänen äidinkielensä käyttämiseen varhaiskasvatuksessa näin: ”Ilo lapsen silmissä kun koko ryhmä tervehtii häntä hänen omalla äidinkielellä”. Toisena esimerkkinä vastaaja W kertoi ” – – Mutta myös niinkin päin kun kysytään että miten vaikka lapsen äidinkielellä sanotaan koira, niin lapset ovat iloisia kun saavat sen muille kertoa”.

Vastauksista (n = 19), joissa käsiteltiin arjessa kohdattuja haasteita lasten monikielisyyttä tukiessa, muodostettiin seuraavat neljä teemaa, jotka löytyvät myös taulukosta 4: ajan ja resurssien puute, lapsen tuen tarpeet, kielimuuri ja kommunikoinnin haastavuus lapsen sekä vanhempien kanssa, sekä henkilökunnan sitoutumattomuus.

Taulukko 4 Kohdatut haasteet

N	Arjessa kohdattuja haasteita monikielisen lapsen tukemisessa
6	Ajan ja resurssien puute
4	Lapsen tuen tarpeet
4	Kielimuuri ja kommunikoinnin haastavuus lapsen sekä vanhempien kanssa
2	Henkilökunnan sitoutumattomuus

Ajan ja resurssien puute. Monikielisten lasten tukemisessa vastaajat (n = 6) kertoivat arjessa kohdatuksi haasteeksi kiireen, ajan sekä resurssien puutteen. Esimerkiksi toiminnan suunnittelu ja materiaalien valmistelu vaativat aikaa, jota ei aina kuitenkaan arjessa ole tarpeeksi saatavilla. Ajan puutteen vastauksissaan mainitsivat esimerkiksi vastaaja V ”Kuvien valmistelu, käyttäminen ja arviointi vaativat aikaa, jota ei ole aina saatavilla. – –” sekä vastaaja F ”Ajoittain on ollut

puutetta Sak-ajan toteutumisessa, jolloin valmistelut kuten. kuvatuki, ei ole toteutunut toivomallani tavalla”.

Lapsen tuen tarpeet. Vastauksissa (n = 4) arjen haasteena nousi esiin lapsen tuen tarpeet. Monikielinen lapsi tarvitsee yleensä paljon tukea arjessa, mikä tarkoittaa sitä, että lapsen tukemiseen tarvitaan myös aikaa. Haasteena arjessa kerrottiin myös olevan se, jos lapsi tarvitsee arjessa muutakin tukea monikielisyyden tukemisen lisäksi. Vastaajan Y sanoin ”Välillä on vaikea erottaa mistä lapsen tuen tarpeet johtuvat, onko kyse vain kielestä vai onko taustalla muutakin”.

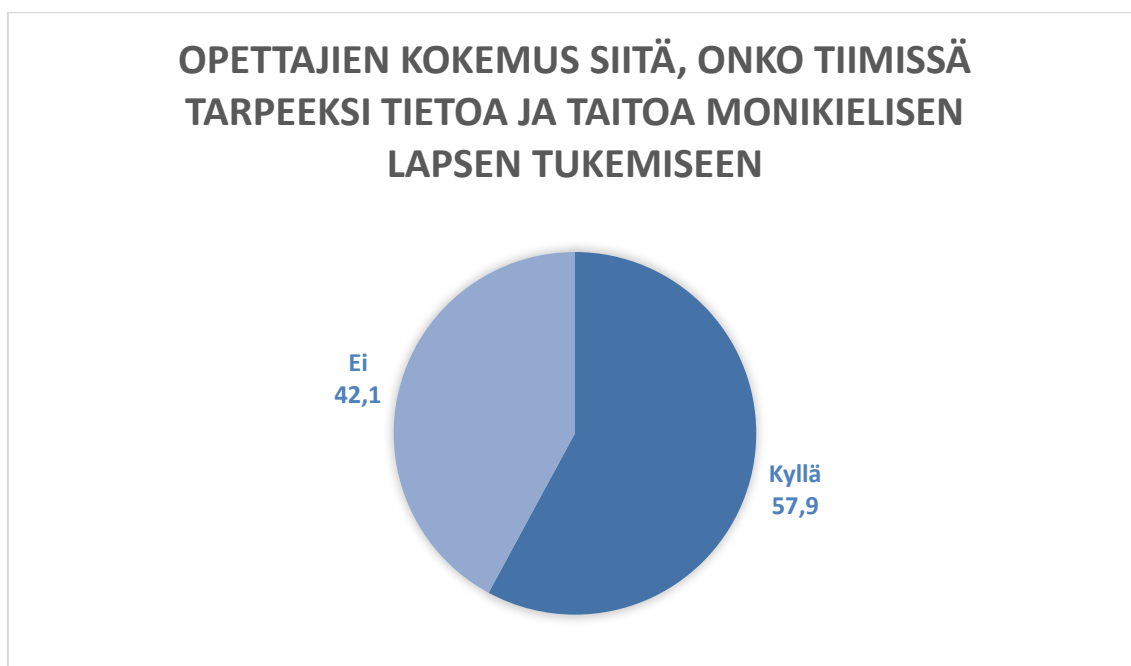
Kielimuuri ja kommunikoinnin haastavuus lapsen sekä vanhempien kanssa. Yhtä suuri määrä vastaajista (n = 4) vastasi arjen haasteeksi kielimuurin sekä haastavuuden kommunikoida lapsen ja/tai vanhemman kanssa. Vastauksissa korostui aikuisten väliset haasteet kielen kanssa, varsinkin ryhmän aikuisen ja lapsen vanhemman välisen kommunikoinnin kanssa: ”Ryhmän kaikki aikuiset eivät puhu englantia, joten tiedotus vanhemmille ontuu minun poissaollessa” (Vastaaja U). Vastaaja B mainitsi myös aikuisen haasteet kommunikoida monikielisen lapsen kanssa, sekä lasten väliset haasteet kommunikoinnissa. ”Joitain asioita on vaikea selittää pelkkien kuvien kautta, jos lapsi ei ymmärrä juurikaan suomea. Lapsen vaikea sitoutua toimintaan jos hän ei ymmärrä, haasteet kaverisuhteiden muodostamisessa ja leikkihetkillä jos ei ole yhteistä kieltä”.

Henkilökunnan sitoutumattomuus. Vastauksista muodostunut neljäs kategoria (n = 2), jossa opettajat ovat arjessa kohdanneet haasteita monikielisen lapsen tukemiseen liittyen, on henkilökunnan sitoutumattomuus. Monikielisen lapsen tukeminen arjessa vaatii koko tiimin yhteistyötä, ja arjen toimivuuteen vaikuttaa kaikkien tiimin jäsenten panostus lapsen tukemiseen. Vastaaja G kertoo monikielisen lapsen tukemiseen liittyvänä haasteena henkilökunnan sitoutumattomuuden tuen keinoihin ”Henkilökunnan viitseliäisyys käyttää mm. Kuvatukea, asenteet ja ongelmakeskeisyys. Omaa työaikaa menee paljon perusteluihin, miksi kaikkien kuuluu tukea lasta ja arvostaa monikielisyyttä”.

6.5 Kokemus lisäkoulutuksen tarpeesta

Kyselyssä varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin, kokevatko he, että heillä tai heidän tiimeillään on tarpeeksi tietoa ja taitoa monikielisen lapsen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Jos vastaaja vastasi kysymykseen vaihtoehdon ”Ei”, oli hänellä mahdollisuus kertoa vastauksessaan, millaista lisätietoa ja taitoa hän kaipaisi (Kuvio 3).

Kuvio 3 Opettajien ja tiimin tiedon ja taidon riittävyys monikielisen lapsen tukemisessa



Vastaajista (n = 19) 11 opettajaa koki, että heillä ja heidän tiimeillään on tarpeeksi tietoa ja taitoa monikielisen lapsen tukemiseen Vastaavasti 8 opettajaa vastasi, että tietoa ja taitoa ei heidän mielestään tiimillä löydy riittävästi. Käytännössä vastaukset kertoivat lisäkoulutuksen tarpeesta.

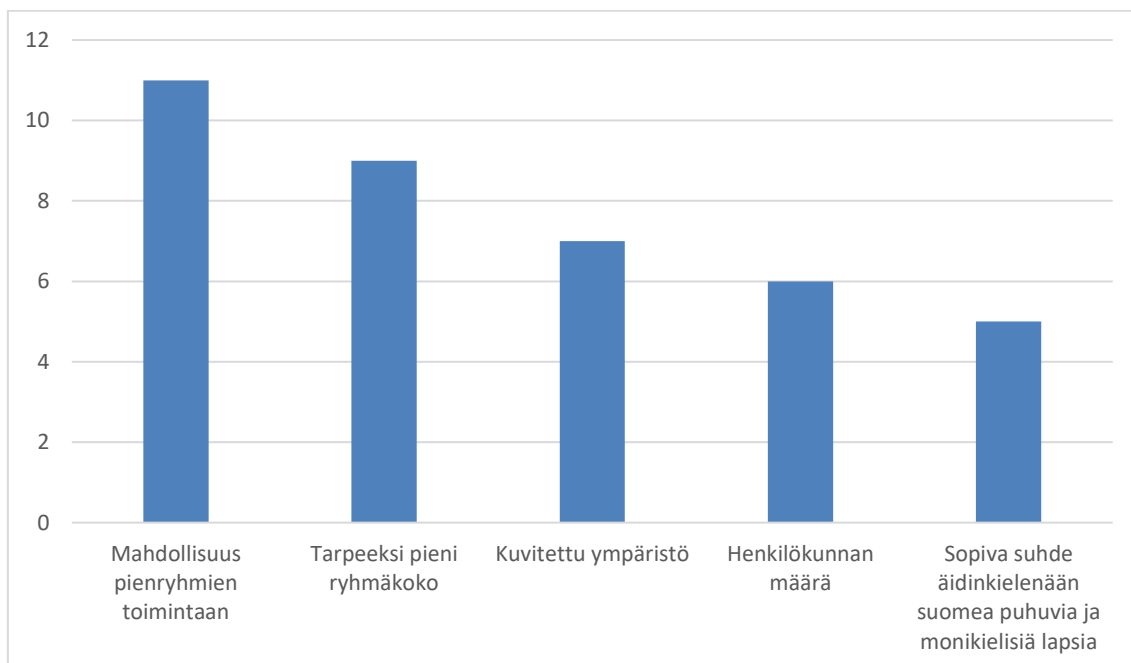
Opettajien vastauksissa korostui toive erilaisiin kielikoulutuksiin osallistumisesta sekä lisäkoulutusta erilaisista tukikeinoista. Vastaaja W toi vastauksessaan esille sen, että tiimissä kenelläkään ei ole kokemusta monikielisen lapsen tukemisesta ”Mielelläni kävisin jonkun S2 koulutuksen asian tiimoilta. Muilla tiimissä ole ollenkaan kokemusta, joten heille ehdottomasti pitäisi olla koulutus varsinkin ryhmästä n. 40 % on monikielisiä”. ”Välillä kaipaisin tukea siihen, että

tietää toimivansa arjessa oikein. Tarvitsisin myös tutkimustietoa oman toiminnan perustelemiseksi tiimille ja vanhemmille. Aika ei työajalla riitä tähän, mutta ehkä jossain kohdin ehdin tehdä taustatyötä.” (Vastaaja N).

6.6 Ideaali oppimisympäristö monikielisille lapsille

Kyselyn viimeisessä kysymyksessä varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin, millainen olisi heidän mielestään ideaali oppimisympäristö monikielisen lapsen tukemiseen. Vastauksista (n = 19) muodostui viisi kategoriaa: mahdollisuus pienryhmien toimintaan, tarpeeksi pieni ryhmäkoko, kuvitettu ympäristö, henkilökunnan määrä sekä sopiva suhde äidinkielenään suomea puhuvia ja monikielisiä lapsia (Kuvio 4).

Kuvio 4 *Ideaalin oppimisympäristön tekijöitä*



Mahdollisuus pienryhmien toimintaan. Vastaajista valtaosa (n = 11/19) vastasi, että ideaaliin oppimisympäristöön monikielistä lasta tukeessa kuuluu mahdollisuus pienryhmien muodostamiseen. Pienryhmät mahdollistavat lapsen yksilöllisemmän huomioimisen sekä tukemisen. Pienryhmätoiminnan toteutumista

varten päiväkodin tilojen tulee olla sellaiset, että siellä on mahdollisuus jakautua useampaan tilaan tai jo olemassa olevaa tilaa on mahdollista jakaa eri keinoin.

Tarpeeksi pieni ryhmäkoko. Vastaajista (n = 9) kertoi tarpeeksi pienen ryhmäkoon olevan tärkeä osa toimivaa oppimisympäristöä. Vastaajat kirjoittivat, että ideaali lapsimäärä ryhmässä olisi alle 15 lasta. Kuten pienryhmätoiminta, tarpeeksi pieni ryhmäkoko mahdollistaa lapsen yksilöllistä tukemista ja huomiointia.

Kuvitettu ympäristö. Vastauksissa (n = 7) mainittiin kuvien käytön tärkeys oppimisympäristössä. Kuvien käyttö auttaa monikielisen mutta myös äidinkielenään suomea puhuvan lapsen tukemisessa. Kuvien käyttö oppimisympäristössä voi olla esimerkiksi päivärytmi kuvina tai muita arkeen liittyviä kuvia ryhmän tilassa. ” – – ja visuaalista tukea, kuitenkin niin, ettei ympäristössä olisi liikaa kuormittavia tai ”häiritseviä” kuvia, koristeita yms. Ihanteellisesti lapsilla olisi kuva tukea saatavilla kaikissa tiloissa.” (Vastaaja N).

Henkilökunnan määrä. Vastaajista (n = 6) korostivat riittävän henkilökunnan määrän tärkeyden. Muutama vastaaja nosti vastauksessaan, että ryhmässä ideaali määrä henkilökuntaa olisi 3 opettajaa sekä vähintään yksi avustaja. Lain mukaan sallittu suhdeluku on yli 3-vuotiailla lapsilla 7 lasta 1 aikuista kohti (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Erityisesti se, että ryhmässä on henkilökuntaa, jolla olisi kieleen liittyvää erityisosaamista tai muuten tietoa ja taitoa monikielisen lapsen tukemiseen, on tärkeää.

Sopiva suhde äidinkielenään suomea puhuvia ja monikielisiä lapsia. Vastaajista (n = 5) kertoi, että ideaalissa oppimisympäristössä monikielisen lapsen tukemiseen tärkeää olisi, että ryhmässä olisi sekä monikielisiä lapsia että äidinkielenään suomea puhuvia lapsia. Äidinkielenään suomea puhuvat lapset tukevat monikielisen lapsen kielenkehitystä.

Seuraavaksi kyselyyn vastaajien vastauksista koottu tarinallinen kokonaisuus siitä, millainen olisi heidän mielestään ideaali oppimisympäristö monikielisen lapsen tukemiseen.

Ideaali monikielinen päiväkot

Ideaali tilanne on, kun ryhmässä on 14 lasta ja vähintään kolme kasvattajaa. Varhaiskasvatusryhmiä muodostaessa tulee muistaa huomioida, että ryhmään tulee monikielisten lasten lisäksi tarpeeksi suomea äidinkielenään puhuvia lapsia, sillä he tukevat monikielisten lasten kielenkehitystä.

Varhaiskasvatusympäristö on suunniteltu niin, että tiloja on mahdollisuus jakaa, ja sitä kautta mahdollistaa pienryhmätoimintaa. Pienryhmätoiminnan avulla kasvattajilla on enemmän mahdollisuuksia lapsen yksilölliseen huomioimiseen ja tukemiseen. Tilat on alun perin suunniteltu tukemaan lasten monikielisyyttä.

Oppimisympäristö on visuaalinen tai se on muokattavissa visuaaliseksi, ja tiloissa on kuvia lasten toimintaa ja arkea tukemaan. Kuvien ja muiden visuaalisten asioiden käyttö on järjestetty kuitenkin niin, että ympäristössä ei ole liikaa kuormittavia tai häiritseviä kuvia ja koristeita. Lisäksi sekä lapsille että vanhemmille on laitettu eri kulttuureihin liittyviä asioita ja tervehdyksiä eri kielillä esille, kuten päiväkodin tiloihin käytäville ja eteiseen. Henkilökunta on ammattitaitoista sekä kielitietoista.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa ja ymmärrystä monikielisten lasten tukemisesta hyödynnettäväksi varhaiskasvatukseen. Pyrkimyksenä oli nostaa myös esiin, minkälaiset tuen keinot varhaiskasvatuksessa toimivat ja tuovat onnistumisen kokemuksia sekä mitkä asiat puolestaan tuottavat haastetta.

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kysymyksen ”Miten monikielisiä lapsia huomioidaan ja tuetaan varhaiskasvatuksessa ja millaisia kokemuksia tukemisesta on?” sekä alakysymyksiin ”Onko lapsen iällä merkitystä monikielisyyden tukemisessa?” sekä ”Minkälainen on ideaali oppimisympäristö monikielisten lasten kanssa toimimiseen?”. Vastausten toivottiin lisäävän tietoa monikielisten lasten tuen keinoista toteutettavaksi varhaiskasvatuksen arkeen. Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajat olivat sitoutuneita harjoittamaan kielitietoista toimintaa ja sitä toteutettiin sen kaikissa eri muodoissa. Tutkimuksessa todettiin, että kielitietoiset toimintatavat kannustavat varhaiskasvatuksen opettajia hyödyntämään tuen keinoja monipuolisesti. Tämän tutkimuksen mukaan kielitietoisilla toimintatavoilla on nähty olevan vaikutusta monikielisten lasten oppimiseen ja tutkimuksen tuloksena todettiin, että varhaiskasvatuksen opettajat vaikuttivat olevan pääosin kielitietoisia. Opettajien sitoutuneisuus lasten kielitietoisuuden tukemiseen näkyi siinä, että he hyödynsivät tuen keinoja monipuolisesti. Vastauksia ei voida yleistää, koska oletettavasti kyselyyn ovat vastanneet sellaiset opettajat, joita aihe kiinnostaa. Voidaan päätellä, että opettajat, jotka vastasivat kyselyyn, ovat motivoituneita tukemaan monikielisiä lapsia.

Vastauksista korostui kuvatuksen käyttäminen sekä selkeiden ohjeiden antaminen. Lisäksi opettajien läsnäolo toiminnassa ja erilaisten materiaalien hyödyntäminen koettiin merkittäviksi tukemisen keinoiksi. Onnistumisen kokemuksia oli monipuolisesti ja edellytykset hyvään onnistuneeseen kielitietoiseen kasvatukseen ovat oikeanlaiset tuen menetelmät sekä lapsen tunne ymmärretyksi tu-

lemisestä. Usein mainittuja haasteen kokemuksia tukemisessa olivat ajan ja resurssien puute. Kaikki osanottajat eivät olleet samaa mieltä siitä, onko lapsen iällä merkitystä tuen keinoihin.

Toisen alakysymyksen tulokset jaettiin myös teemoihin, jotka olivat mahdollisuus pienryhmätoimintaan, ryhmäkokoo, kuvitettu ympäristö, henkilökunnan määrä sekä sopiva suhde äidinkielenään suomea puhuvia ja monikielisiä lapsia. Moni oli sitä mieltä, että pienryhmällä ja oppimisympäristöllä on vaikutusta monikielisen lapsen tukemiseen.

7.1 Kielitietoinen toiminta monikielisyyden tukemisessa

Monikielisten lasten huomioiminen tiedostettiin arjessa. Tuloksissa saatiin selville erilaisia konkreettisia esimerkkejä tuen muodoista. Kaikki tutkimuksessa esiin tulleet tuen muodot tulkittiin kielitietoiseksi toiminnaksi, kuten Varhaiskasvatuksen suunnitelmassa (2022) määritellään: kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa.

Monikielisyyden huomioiminen. Varhaiskasvatuksessa opettajat huomioivat monikielisiä lapsia monipuolisesti. Erityisesti perheiden käyttämien kielten huomioiminen koettiin merkitykselliseksi. On tärkeää kannustaa perheitä oman kielen käyttöön, koska varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tämän edesauttavan lapsen kieli-identiteetin kehittymistä. Erityisesti arjen tilanteissa käytettävät tervehdykset ja oman äidinkielen tärkeyden esille tuominen olivat opettajien näkökulmasta merkityksellistä. Myös Paavola (2007) mainitsee tutkimuksessaan oman kielen ylläpitämisen tärkeänä lapsen kehityksen ja muun oppimisen kannalta. Tutkimuksesta selvisi, että opettajat toimivat kielitietoisesti varhaiskasvatuksessa, jotta lapset tulevat mahdollisimman ymmärretyksi keskenään kuin myös aikuiset ja lapset. Myös omaa kulttuuria tuodaan mukaan toimintaan ja siihen kannustetaan. Opettajat olivat myös valmiita opettelemaan lapsen kotikielen tervehdyksiä suomen kielen tukena. Lisäksi tutkimus osoitti, että kuvatuki on tärkeä työväline, jotta kaikki lapset tulevat ymmärretyksi, koska kuvatuen

käyttäminen kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissa nähtiin edesauttavan kommunikaatiota ja ymmärtämistä. Tutkimus osoitti, että kuvia käytetään monipuolisesti arjen toiminnoissa selkeyttämässä kommunikaatiota ja sitä tulisi muistaa myös käyttää jatkuvasti.

Tukemisen tavat. Tukemisen tavat monikielisten lasten kanssa näyttäytyivät samankaltaisina kuin huomioimisen tavat, jotka tulkittiin kielitietoiseksi toiminnaksi. Kielitietoista toimintaa on korostettu myös aiemmissa tutkimuksissa, kuten Hongon ja Mustosen (2018) tutkimuksessa mainitaan kielitietoisten toimintatapojen mukana tuomat elämykset, jotka tuottavat iloa sekä lapsen ilo ja ylpeys omasta kielestään sekä antoista yhteistyö vanhempien kanssa. Muita vastauksissa mainittuja tukimuotoja olivat muun muassa erilaiset materiaalipaketit, joita käytetään monipuolisesti monikielisten lasten kanssa. Erityisesti ne, joilla oli paljon kokemusta opettajana toimimisesta sekä lisäkoulutusta, käyttivät monipuolisesti materiaaleja. Tästä voidaan päätellä, että lisäkoulutuksesta voisi saada hyödyllisiä tukikeinoja monikielisten lasten kanssa toimimiseen. Niillä, joilla ei lisäkoulutusta ollut, vastauksissa ilmeni kuitenkin enemmän konkreettisia esimerkkejä tukikäytännöistä.

Konkreettisia tukimuotoja olivat ohjeiden pitäminen lyhyinä ja selkeinä sekä eleiden ja ilmeiden käyttäminen. Myös erilaisilla äänenpainoilla voidaan vaikuttaa ymmärrettävyyteen. Arjen selkeys ja selkeät ohjeet helpottavat monikielisten lasten lisäksi kaikkia varhaiskasvatuksessa olevia lapsia. Tutkimuksesta selvisikin, että samoja tukemisen keinoja käytetään yhtä lailla yksikielisten lasten kanssa. Samoja käytänteitä voidaan käyttää sen takia, että se auttaa kaikkia lapsia tulemaan ymmärretyksi, joka onkin kaiken toiminnan lähtökohta: tulla ymmärretyksi. Lapsi ei voi oppia, jos ei ymmärrä, mitä opetellaan. Tästä voidaan päätellä, että tämän takia monikielisten lasten kanssa käytetyt tuen muodot hyödyttävät yhtä lailla yksikielisiä kuin aikuisiakin oppijoita.

Hongon (2023) mukaan tavallinenkin varhaiskasvatuksen arki sisältää sel-laisia tilanteita, jossa voidaan tukea lapsen osallisuutta, sanoittaa tilanteita ja auttaa häntä itseä sanoittamaan tilanteita. Tässäkin tutkimuksessa leikeissä mukana olemisen ja tilanteiden sanoittaminen sekä pysähtyminen lapsen äärelle edisti

lapsen kielen oppimista sekä oppimista ylipäättään. Kieltä voidaan ihmetellä yhdessä ja oivalluksista iloitaan (Honko, 2023). Tutkimuksesta selvisi, että opettajat arvostavat lapsen äidinkieltä ja rohkaisivat perheitä käyttämään omaa äidinkieltään ja tukemaan sitä. Lisäksi tutkimus osoitti, että opettajat kannustavat lapsia itse käyttämään varhaiskasvatuksessa olevaa kieltä mallintamalla sitä ja opettamalla leikkien kautta, sillä oppimisen pitää olla hauskaa, jolloin oppiminen tapahtuu huomaamatta.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät laulamista kielen tukemisen keinona. Aiemman tutkimuksen (Alisaari, 2016; Abbott 2002; Legg, 2009) mukaan laulamilla ja musiikin kuuntelulla on todettu olevan positiivinen yhteys myös kielen oppimiseen. Lauluja laulamalla voi oppia uuden kielen sanoja tai rakenteita (Alisaari, 2016; Coyle & Gómez Garcia, 2014). Laulamista voisi suositella monikielisen lapsen tukemiskeinoksi sen ollessa tehokas kielen opetusmenetelmä. Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että opettajat käyttävät laulamista ja loruttelua monikielisten lasten tukemisessa, mutta Alisaaren (2016) mukaan opettajat kertoivat käyttävänsä laulamista harvemmin ja hän kannustaa käyttämään laulamisen mahdollisuuksia enemmän kielen opetuksessa.

Iän merkitys. Tässä tutkimuksessa lapsen iän merkityksestä oli eriäviä mielipiteitä monikielisen lapsen tukemiskeinoihin. Mielenkiintoinen näkemys iän merkityksestä oli se, että iällä ei ole merkitystä tukemisen tapoihin. Tästä tutkimuksesta selviää, että varhaiskasvatuksen opettajien mukaan alle 3-vuotiaat lapset nähdään kielen oppijoina, jolloin kielellisen mallin antaminen on tärkeää. Pieni lapsi on jo syntymästään saakka valmis ja halukas vuorovaikutukseen (Smolander, 2020). Smolanderin (2020) mukaan muun muassa kielten erilaisuus voi vaikuttaa kielten omaksumiseen ja kielenkehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa altistuksen määrä ja laatu. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat sitä, että varhaiskasvatuksessa ensikielen tärkeydestä on tärkeää puhua vanhempien kesken ja jakaa tietoa, koska jokainen lapsi on yksilö ja kielen oppiminen voi tapahtua eri tahdissa. Tämän vuoksi yksittäisen lapsen kohdalla kielen tukemiseen tuleekin tehdä suunnitelma, jotta tukea voidaan antaa lähikehityksen

vyöhykkeellä (Smolander, 2020). Tutkimuksen tulokset ovat siinä mielessä samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että kielenkehitykseen vaikuttaa moni tekijä ja lapsen kielen käyttämisen kehitys on nopeaa.

Onnistumisen kokemukset. Monikielisen lapsen tukemisesta opettajat ovat löytäneet onnistumisen kokemuksia. Opettajien kokemuksissa monikielistä lasta tukeessa korostui aikaisemmin mainittujen tuen keinojen käyttäminen onnistuneesti. Vastauksista onnistumisen kokemuksiksi korostui sekä lapsen reagoiminen omaan oppimiseen ja ymmärretyksi tulemiseen että lapsen rohkaistuminen ja oppiminen suomen kielen käyttöön. Näissä molemmissa korostuivat aikuisen aikaisemmin tarjoamat tukikeinot ja kannustaminen kielen käyttöön. Honko ja Mustonen (2022) toteavat, että lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen voi vaikuttaa myönteisesti se, millaisia mahdollisuuksia lapsen omalla äidinkielellä on näkyä ja kuulua varhaiskasvatuksen arjessa. Onnistumisen kokemuksiksi luettiin myös onnistunut kommunikointi kuvien avulla sekä lapsen reagointi hänen äidinkieltensä käyttämiseen varhaiskasvatuksessa. Nämä edellyttävät sitoutumista lapsen monikielisyyden tukemiseksi.

Haasteet. Kielitietoisen kasvatuksen edellytyksenä on, että käytettävissä on riittävästi aikaa sekä riittävästi resursseja. Tutkimuksesta selviää, että suurimmaksi haasteeksi monikielisen lapsen tukemisessa mainittiin kuitenkin näiden molempien asioiden puute. Käytännössä vastaukset kertovat siitä, että toiminnan suunnittelu sekä arviointi vaativat aikaa ja resursseja, eikä niitä valtaosan vastaajien mielestä ole tarpeeksi. Näin ollen arjessa etukäteen suunniteltuja tukemisen keinoja, kuten esimerkiksi kuvatukea ei voi välttämättä toteuttaa tavalla, josta lapsi eniten hyötyisi. Tukikeinot ja niiden käyttäminen vaativat koko ryhmän henkilökunnan sitoutumista, ja vastausten mukaan tämä on yksi haasteista. Vastauksista voidaan päätellä, että vaikka arjessa on kiire eikä aikaa ole tarpeeksi, monikielisyyden tukemiseen panostetaan kuitenkin niin paljon, kuin mitä käytössä olevien resurssien puitteissa on mahdollista. Tämä tutkimus nosti esiin huolestuttavan ilmiön liittyen tämänhetkiseen yhteiskunnalliseen puheeseen varhaiskasvatuksen resurssien puutteesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2017) käy ilmi, että kelpoisia henkilöitä ei ole tarpeeksi saatavilla

varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan resurssipula voi vaikuttaa monikielisten lasten tukemisen keinoihin, ja yhteiskunnallinen selvitys tukee tätä näkemystä.

Tutkimuksesta saatiin tietoa opettajien kokemuksia siitä, onko heidän mielestään tiimissä tarpeeksi tietoa ja taitoa monikielisen lapsen tukemiseen. Vaikka valtaosan mielestä tietoa ja taitoa tiimistä löytyy tarpeeksi, iso osa vastaajista oli toista mieltä asiasta. Vastaukset osoittivat, että lisäkoulutukselle olisi tarve. Osa vastauksista antoi ymmärtää, että koulutusta ei ole tarjolla, ja jos lisäkoulutusta haluaisi, täytyisi sitä hankkia omalla ajalla työajan ulkopuolella. Myöskään kaikissa tiimeissä ei löytynyt kokemusta monikielisen lapsen tukemisesta muuta kuin varhaiskasvatuksen opettajalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) on kirjattu, että varhaiskasvatuksessa monikielisten lasten kielitaidon kehittymistä tulee tukea monipuolisesti. Tämä edellyttää kasvattajalta kielitietoisien kasvatuksen periaatteiden osaamista ja kokemusta. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalle tulisi olla lisäkoulutusmahdollisuuksia tarjolla vielä enemmän ja niin, että koulutuksille järjestetään aikaa arjesta.

Ideaali oppimisympäristö. Vastauksissa, joissa käsiteltiin ideaalia oppimisympäristöä monikielisen lapsen tukemiseen, korostui varhaiskasvatuksen arjen perusasioita. Tutkimuksesta selviää, että on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa on mahdollisuus pienryhmien toimintaan sekä tarpeeksi pieni ryhmäkoko toiminnan toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tulisi olla juuri tätä tarkoitusta varten suunniteltu, mutta tulosten perusteella esimerkiksi tarve tilojen jakaminen ei aina onnistu tilojen puutteellisten jakomahdollisuuksien takia. On huomioitavaa, ettei vastauksissa ilmennyt sitä, kuinka monen vastaajan varhaiskasvatusryhmä toimii juuri varhaiskasvatukselle suunnitelluissa tiloissa vai esimerkiksi koulun tiloissa, jolloin oppimisympäristönä saattaa olla iso luokkahuone ilman jakomahdollisuuksia. Vastauksissa toive mahdollisimman pienestä ryhmäkoosta sekä tarvittavasta määrästä henkilökuntaa osoittaa, että tällä hetkellä ryhmät ovat liian suuria toimiakseen ideaalisti. Jos ryhmässä on liikaa lapsia tai vastavuoroisesti liian vähän aikuisia, varhaiskasvatuksen

laatu kärsii, eikä jokaiselle lapselle pystytä tarjoamaan yksilöllistä tukea ja huomiointia.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista tukea monikielisiä lapsia. Aineisto on kohtalaisen hyvä otos ja siitä pystyi hyvin analysoimaan ja tutkimaan lasten monikielisyyden tukemista varhaiskasvatuksessa. Aikaisempaa tutkimustietoa ja teoriataustaa hyödynnettiin arvioinnin tukena ja niiden avulla tietoa jäseneltiin. Tutkimuksesta saatua tietoa ei voida kuitenkaan yleistää kaikkia kohderyhmiä koskevaksi, koska otos ei ollut niin laaja ja kokemukset voivat olla erilaisia (Valli & Perkkilä, 2018, s. 117–118). Kyselyyn on helpompi jättää vastaamatta, kuin esimerkiksi etukäteen sovittuun haastatteluun. Hektisessä elämäntahdissa osallistujille voi tulla erilaisiin sosiaalisen median kanavan ryhmiin paljonkin tutkimuskyselyjä, jolloin tutkimus voi hukkaa muiden joukkoon, eikä tutkimus välttämättä edes tavoita osallistujia. Kysely monikielisyyden tukemisesta voi ohjata nimenomaan aihepiiristä kiinnostuneet vastaamaan kyselyyn, jolloin haasteena on saada vastauksia niiltä, jotka eivät ole aiheesta kiinnostuneita. Tämä on voinut vaikuttaa negatiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen, siten että kaikkia näkökulmia aiheesta ei olla voitu ottaa huomioon.

Tutkimus kuitenkin onnistui tavoitteessaan saada hyödyllistä tietoa monikielisyydestä varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen myötä tutkijat voisivat jatkaa tiedon keruuta eri-ikäisten lasten monikielisyyden tukemisesta, koska tämän tutkimuksen otos aiheeseen oli suhteellisen pieni. Osa vastaajista kertoikin, että eri ikäisten lasten monikielisyyden tukemisessa on eroja, jonka vuoksi sitä aiheetta voisi jatkojalostaa hyödyttääkseen kentän toimijoita. Tutkimus sisälsi tietoa monikielisten lasten tukemiskeinoista ja kokemuksia monikielisten lasten kanssa toimimisesta. Tutkimusta voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa, sillä

tutkimus tuo esiin monipuolisia materiaalipaketteja sekä ideoita hyödynnettäväksi ja se korostaa sitä, kuinka tärkeää tukemiskeinoja on käyttää konkreettisesti arjessa.

LÄHTEET

- Arkkila, E., Smolander, S. & Laasonen, M. (2013). Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. [Multilingualism and specific language impairment]. 200–207 *Duodecim* 2013; 129. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23577584/>
- Arvola, O. (2021). Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Alisaari, J. (2016). Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Alisaari, J. (2018). *Monikielisyiden tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus. Monikielisen lapsen kielen kehityksen tukeminen.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague, London: Mouton.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague, London: Mouton.
- Coyle, Y. & Gómez Garcia, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. – *Teaching English to Young learners* 68. 276-285. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2022). Suomi toisena kielenä -oppiminen: ohjaus, pedagoginen toiminta ja haasteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L.

- Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 86-101). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S. & Pärkkä, M. (2020). *Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyteen*. Kieliverkosto & kirjoittajat.
- Honko, M. (2023). *Kielitietoisuus ja monikielisyys varhaiskasvatuksessa*.
Monikielisyys tukeminen -syysseminaari 29.9.2023. Opetushallitus.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2022). Lasten monikielisyys tukemisestä. *Kieliviesti*, (1), 13-17.
<https://www.isof.se/minoritetssprak/suomi/kielineuvonta-ja-kielipalvelut/kieliviesti/kieliviesti/2022-06-09-lasten-monikielisyysden-tukemisesta>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Kanto, L. (2018). Kaksimodaalinen kaksikielisyys ja sen varhainen kehitys. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys*. (s. 92-101). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Kivijärvi, T. (2017). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.), (2009). *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.

- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29-50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Langeloo, A., Lara, M., Deunk, M., Klitzing, N. & Strijbos, J-W. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 537 – 540.
<https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 26–35) Opetushallitus. Edita Prima.
- Leminen, A. & Hämäläinen, S. (2018). Monikielisyys ja aivot. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian. & S. Stolt, (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Ludke, K., Ferreira, F. & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. – *Memory and Cognition*, 42, 41-52.
<https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64. Malmö University.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475219300817?via%3Dihub>
- Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (2018). Monikielisyden monet kasvot. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys*. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli*

– *Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*, Valtakunnallinen selvitys 2017.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet*.

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] Helda Helsingin yliopiston tutkimusarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3850-1>

Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). *Varhaiset vuorovaikutustaidot*. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys – Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 17-35). Jyväskylä: PS-kustannus.

Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

Saarinen, A., Lyytinen, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (2023). *Ihmisen kehitys ikävaiheittain: Varhaislapsuus*. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen & I. Ruoppila (toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys* (s. 34-102). Jyväskylä: PS-kustannus.

Serratrice, L. (2012). *The bilingual child*. Teoksessa T. K. Bhatia & W. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. (2. painos). Wiley-Blackwell.

Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. Blogiteksti: <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>. Luettu 9.3.2024.

Smolander, S. (2020). *Monikielisyyden ja -kulttuurisuuteen kasvaminen*. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 337–358) Jyväskylä: PS: kustannus.

- Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittyemisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 26–35). Opetushallitus. Edita Prima.
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 92-114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 117-127). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki. 753/2018, Annettu Helsingissä 1 päivänä syyskuuta 2018
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Schibner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimustiedote



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

Pvm 29.1.2024

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Osallistumispyyntö Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa käsittelevään tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa - kyselytutkimukseen, joka toteutetaan osana Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen maisteriohjelman opiskelijoiden Aino Erolan ja Emilla Kumpulaisen Pro Gradu -tutkimusta.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska kuulut tutkimuksen kohderyhmään eli varhaiskasvatuksen opettajiin.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että työskentelet varhaiskasvatuksen opettajana varhaiskasvatusyksikössä.

Tutkimukseen osallistuu satunnaisesti valittuja varhaiskasvatuksen opettajia.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. Tutkimuksen kulku

Kyselytutkimukseen vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Aineistoa käsitellään ja säilytetään anonyymisti tietosuojasetusten mukaisesti suojattuna. Aineistomateriaalia käsitellään vain tätä tutkimusta varten. Pro Gradu -tutkimus valmistuu huhtikuun 2024 loppuun mennessä. Tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitetään.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimus voi auttaa kehittämään varhaiskasvatuksen opettajien osaamista tukea monikielisiä lapsia, jonka kautta opettajat voivat saada uusia keinoja monikielisten lasten tukemiseen. Lisäksi tutkimuksesta saadaan tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista tukea monikielisiä lapsia. Tutkimuksen tulokset voi lukea valmiista Pro Gradu -tutkimuksesta.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen vastaaminen tapahtuu anonyymisti. Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epä mukavuuksia tutkittaville.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Lopullinen Pro Gradu-tutkimus julkaistaan JYX-julkaisuarkistossa, josta se on luettavissa. Tutkittaville ei anneta erikseen tietoa tuloksista.

8. Tutkittavien vakuutus turva

Kyselytutkimukseen ei liity Jyväskylän yliopiston tarjoamaa vakuutus turvaa.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksen toteuttajat,

Aino Erola, _____
Emilla Kumpulainen, _____

Kasvatustieteiden laitos
Alvar Aallon katu 9
40600 Jyväskylä

Liite 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS



Pvm 29.1.2024

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät tutkimuksessa "Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa".

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjät ja toteuttajat ovat Aino Erola & Emilla Kumpulainen

Työnohjaaja Tuija Leena Viirret

2. Henkilötietojen käsittelijät

Henkilötietoja käsittelee ainoastaan rekisterinpitäjä ja tutkimuksen toteuttajat sekä tarvittaessa työnohjaaja.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa "Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa" käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: *kyselyn vastaukset ja ammattinimike*. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

(4)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suoria tunnistetietoja ei kerätä, rekisteröity voi olla aineistosta ainoastaan välillisesti tunnistettavissa eli jos aineistoa yhdistettäisiin muualta saataviin tietoihin ja niiden avulla pyrittäisiin tunnistamaan rekisteröity.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Käyttäjätunnuksella ja salasanalla.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä ja täten vaikutustenarviointi ei ole pakollista.

8. HENKILÖTIE TOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 04/2024 mennessä.

Oikeudellinen peruste tutkimusaineistoon sisältyvien henkilötietojen arkistointiin tutkimuksen päätyttyä

Tutkimusaineistojen ja kulttuuriperintöaineistojen arkistointi *yleisen edun perustella* (tutkimusaineisto arkistoidaan tutkimuksen päätyttyä ja arkistoitava aineisto sisältää henkilötietoja), arkistoitavalle aineistoille tehdään arvonmääritys (tietosuojaa-asetuksen artikla 6.1 e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j).

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuojaa-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojaa-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

(4)

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen rekisterinpitäjiin. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan rekisterinpitäjille sähköpostitse.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojaasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaaltuutettu.

Tietosuojavaaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Kyselylomake



Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Olemme varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Pro Gradu-tutkimuksessamme on tarkoitus selvittää, miten monikielisiä lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitetään seuraavanlaisia asioita:

- minkälaisia toimintatapoja ryhmässä käytetään?
- mitkä tuen keinot toimivat monikielisten lasten kanssa?
- onko toimivien keinojen kautta syntynyt onnistumisen hetkiä tai onko toimintatavoissa haasteita?

Pyydämme teitä ystävällisesti vastaamaan kyselyymme. Kyselyyn voivat osallistua varhaiskasvatuksen opettajat.

Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi osana Pro Gradu -tutkimusta ja hyväksyt tietosuojailmoituksen. Kyselyyn vastaaminen on täysin anonyymiä ja vapaaehtoista. Voit perua osallistumisesi tutkimukseen milloin tahansa, jolloin vastauksiasi ei käytetä tutkimuksessa. Vastaukset suojataan ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Varaa kyselyn vastaamiseen noin 10 minuuttia.

[Tiedote tutkimuksesta](#)

[Tietosuojailmoitus](#)

Kiitos vastauksista jo etukäteen!

Aino Erola
aino.s.o.erola@student.jyu.fi

Emilla Kumpulainen
emilla.r.t.kumpulainen@student.jyu.fi

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen

Kyllä

2. Onko ammattinimikkeesi varhaiskasvatuksen opettaja?

Kyllä

Ei

3. Kauanko olet työskennellyt monikielisten lasten kanssa?

4. Oletko saanut koulutusta monikielisen lapsen tukemiseen? Jos vastasit kyllä, kerro millaista koulutusta olet saanut.

Kyllä

Ei

5. Miten huomioit monikielisyyttä varhaiskasvatuksen arjessa?

6. Kerro, millaisia keinoja sinulla opettajana on monikielisen lapsen tukemiseen arjessa?

7. Millaisia onnistumisen kokemuksia sinulla on monikielisen lapsen tukemisessa? Kerro esimerkkejä.

8. Entä oletko kohdannut arjessa haasteita monikielisyyden tukemisessa? Jos kyllä, kerro esimerkkejä.

9. Millaiset tuen keinot olet todennut työtiimissä erityisen toimiviksi ryhmätilanteissa? Kerro esimerkkejä.

10. Entä ovatko jotkin tukemisen keinot koettu haastaviksi tai ei-toimiviksi?

11. Koetko, että sinulla/tiimilläsi on tarpeeksi tietoa/taitoa monikielisten lasten tukemiseen? Jos vastasit ei, kerro, mitä tietoa/ taitoa kaipaat lisää.

- Kyllä
 Ei

12. Jos olet työskennellyt useiden ikäryhmien kanssa, koetko, että monikielisyyden tukemisessa on eroja riippuen iästä? Jos vastasit kyllä, kerro esimerkkejä siitä, miten erot tulevat esille eri ikäisillä lapsilla.

Kyllä

Ei

13. Millainen olisi mielestäsi ideaali oppimisympäristö monikielisen lapsen tukemiseen? Oppimisympäristöllä tarkoitamme esim. tiloja, henkilökuntaa, ryhmäkokoja tms.
