

**KODA-lasten kielitietoinen varhaiskasvatus
- opettajien kokemuksia aiheesta**

Miisa Hotti & Alisa Ollikainen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hotti, Miisa & Ollikainen, Alisa. 2024. KODA-lasten kielitietoinen varhaiskasvatus – opettajien kokemuksia aiheesta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tässä kandidaatin tutkielmassa perehdyttiin KODA-lapsen kielitietoiseen varhaiskasvatukseen opettajien kokemusten kautta. Aihetta oli tärkeä tutkia, sillä siitä löytyi vain vähän tutkittua materiaalia niin Suomesta kuin ulkomailtakin. Lisäksi tutkimustulosten avulla oli mahdollista saada lisää tietoa käytetyistä kielitietoisuutta tukevista keinoista ja opetusmenetelmistä.

Tutkimus toteutettiin keväällä 2024 etähaastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla oli kokemusta KODA-lapsen opettamisesta. Aineisto kerättiin laadullisin menetelmin hyödyntäen puolistrukturoituja teemahaastatteluita, joissa oli fenomenografisia piirteitä. Aiheina haastatteluissa oli kielitietoisuuden näyttäytyminen ryhmässä sekä kieltä tukevat keinot ja opetusmenetelmät. Lisäksi tutkittiin, millaisia arviointimenetelmiä KODA-lapsen ryhmässä hyödynnetään. Jokaisen haastateltavan kanssa käytettiin samaa kysymyssarjaa ja vastauksia oli mahdollistaa tarkentaa. Analyysimenetelmänä toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tutkimuksen perusteella kielitietoisien varhaiskasvatuksen kieliympäristö näyttäytyi puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien, kolmannen tahon sekä kielten hyödyntämisenä. Opettajat tukivat KODA-lapsen kieltä hyödyntämällä eri aisteja, tarjoamalla tuki- ja opetusmenetelmiä sekä tukemalla viittomakielisyyttä.

KODA-lapset hyötyvät tutkimustulosten perusteella kielitietoisista toimintatavoista. Heidän suomen kielen taitonsa todetaan kehittyvän samanaikaisesti tai nopeammin suhteessa vertaisiin.

Asiasanat: KODA, kielitietoinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, kielitietoisuus, kaksikielisyys, CODA

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 KODA-LAPSI KIELITIETOISESSA VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1 Kaksikielinen oppiminen	7
2.2 KODA-lapsi.....	10
2.3 KODA-lapset oppijoina varhaiskasvatuksessa.....	10
3 KIELITIETOISUUS	13
3.1 Kielitietoisuuden lähtökohtia.....	13
3.2 Kielitietoisien toiminnan ulottuvuudet	14
3.3 Opettajien rooli kielitietoisuuden edistäjänä	17
3.4 Arviointi kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa.....	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	22
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	22
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	25
4.5 Aineiston analyysi.....	27
4.6 Eettiset ratkaisut.....	32
5 TULOKSET	34
5.1 Kielitietoisien varhaiskasvatuksen ympäristö	34
5.2 Opettajien käyttämiä kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä	38
5.3 Arviointi kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa.....	41
6 POHDINTA	44
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	44

6.2 Tutkimuksen arviointi.....	47
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	50
LÄHTEET	52
LIITTEET.....	59

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa pyritään edistämään lasten tasa-arvoa ja moninaisuutta sekä ehkäisemään syrjäytymistä. Henkilöstöllä on merkittävä rooli avoimen ja myönteisen sekä kulttuurista moninaisuutta tukevan kasvatuksen saralla (Eerola-Pennanen, 2017), sillä kaksikielisyydestä on tullut osa päiväkodin arkea. Kieleen ja kulttuuriin liittyvä yhdenvertaisuus nostetaan esille myös Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) 3 § sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan kaksikielisten lasten monipuolisesta kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittämistä tukevan toiminnan tärkeydestä osana varhaiskasvatusta. Juuri tästä kielitietoisesta ja kieltä hyödyntävästä toiminnasta osana KODA-lapsen ryhmää olemme tutkimuksesamme kiinnostuneita. KODA-lapsella tarkoitamme kuuron vanhemman kuulevaa varhaiskasvatusikäistä lasta (Kodamidwest, 2024).

Valitsemaamme aihepiiriä on tutkittu Suomessa hyvin vähän. Tämän takia opettajanäkökulmaista tietoa aiheesta on tärkeä saada lisää, jotta KODA-lasten opetukseen voidaan tarvittaessa panostamaan paremmin osana ryhmän toimintaa. Vuonna 2019 tehdyssä peruspalveluiden arvioinnissa (Aluehallintovirasto, 2020) selvisi, että Manner-Suomen varhaiskasvatukseen osallistui vain 31 KODA-lastaa. Suhteessa kaikkiin varhaiskasvatukseen vuonna 2019 osallistuviin lapsiin, joita oli 253 727 (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2020), määrä on siis huomattavan pieni.

Tutkimuksesamme hyödynnämme neljän varhaiskasvatuksen opettajan yksilöhaastattelujen avulla kerättyjä kokemuksia kielitietoisista käytänteistä ja opetusmenetelmistä, joita he ovat käyttäneet KODA-lapsen kanssa. Keräämme tietoa opettajien hyödyntämisestä arviointimenetelmistä, joiden avulla voidaan tukea KODA-lapsen oppimista ja samalla selvittää, onko kaksikielisyydessä suhteessa kielihäiriön kehittymiseen. Tavoitteenamme on löytää hyväksi havaittuja toimintatapoja, joilla KODA-lapsen osallisuutta ja kaksikielisyyttä on pystytty tukemaan osana varhaiskasvatusryhmää. Lisäksi pohdimme vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, esimerkiksi vanhempien toivoman tuen kautta.

Varhaiskasvatuksessa olevien KODA-lasten pienen määrä vuoksi aihe on melko tuntematon, jonka takia KODA-lapsiin liittyvästä kaksikielisyydestä ei ole opettajakoulutuksen aikana puhetta lähes lainkaan. Tästä syystä opettajaopiskelijoille on hyötyä tutkimuksesta saadusta tiedosta, jota he voivat tulevaisuudessa hyödyntää osana opettajuuttaan.

Lisäksi tutkimus toimii tietopohjana opettajille, joiden varhaiskasvatusryhmässä on lapsi, joka ei ole tottunut kuulemaan puhuttua kieltä kotonaan. KODA-lasten koti- ja koulukieli eroavat siis toisistaan, sillä eri paikoissa hyödynnetään kieliä eri tavoin (Alisaari ym., 2020). Yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja kodin välillä voidaan vahvistaa, kun myös KODA-lasten vanhemmilla on tutkimuksemme pohjalta mahdollisuus saada tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa toimitaan kielitietoisesti sekä kaksikielisen lapsen molempia kieliä hyödyntäen ja tukien.

2 KODA-LAPSI KIELITIETOISESSA VARHAIS- KASVATUKSESSA

Tässä luvussa paneudutaan ensin kaksikieliseen oppimiseen, jonka jälkeen pohditaan kielten omaksumista ja kaksikielisyyden hyötyä lapselle. Honkon ja Mustosen (2018) mukaan kaksikielisillä lapsilla on runsaamman kielirepertuaarin vuoksi enemmän näkökulmia asioihin sekä moninaisempia tapoja ilmaisuun. Lisäksi avataan KODA-lapsen roolia oppijana osana varhaiskasvatusta.

2.1 Kaksikielinen oppiminen

Muuttuvassa maailmassa ihmisten kaksikielisyyden on lisääntynyt niin Suomessa kuin maailmalla. Kanto (2016, s. 19) mainitsi, kuinka maailman väestöstä arviolta puolet ovat kaksikielisiä sekä kuinka kaksikielisiä lapsia on yhtä paljon kuin yksikielisiä.

Hassisen (2005) mukaan *kaksikielisyyden*-termi on lähtöisin 60-luvun lopulta, kun Uriel Weinreich käytti sitä tieteellisessä tekstissään kuvaamaan kahden kielen vaihtoehtoista käyttöä. Hänen mukaansa nykyään termiä voidaan määritellä laajemmin sen omaksumisiin sekä -menetelmän mukaan. Kun lapsi oppii jo varhaisessa lapsuudessa kielet, puhutaan simultaanista eli samanaikaisesta kaksikielisyydestä. Kun kieliä opitaan hieman myöhemmin, eli noin kolmen ikävuoden jälkeen, puhutaan suksessiivisesta eli peräkkäisestä kaksikielisyydestä. Kun kielen omaksuminen taas on tapahtunut vasta 7–12-vuotiaasta ylöspäin, käytetään termiä subordinatiivinen eli alisteinen kaksikielisyyden. Viimeisestä selkeä esimerkki on ala- ja yläasteella opitut kielet. Tutkimuksessamme paneuduimme simultaaniin kaksikielisyyteen, sillä tutkimme nimenomaan lapsia, jotka ovat varhaislapsuudesta asti omaksuneet niin suomen kuin suomalaisen viittomakielen vanhemmiltaan kotiympäristöstä.

Omaksumisen menetelmän määrittää se, onko kaksi kieltä opittu vanhemmilta kotona (äidin- tai isänkieli) vai jossakin muussa ympäristössä (koti- ja ym-

päristökieli) (Hassinen, 2005). Hassinen totesi myös, että kaksikielisyydestä voidaan puhua myös ensikielenä, jos lapsi omaksuu kaksi kieltä jo syntymästään asti. Ensikieli on neutraalimpi versio termistä äidinkieli, sillä kieltä voidaan oppia myös isältä (Halonen, 2010), eikä ensikieli määritä kielitaidolle mitään tiettyä taitotasoa, aikaa tai paikkaa (Alisaari ym, 2020). Käytimme työssämme termiä *ensikieli* äidin- tai isänkielen sijaan, sillä emme määritelleet keneltä lapsi kieltä oppii.

Hassisen (2005) mukaan kaksikielinen henkilö pystyy siis aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan sekä vanhempana myös lukemaan ja tuottamaan kahta eri kieltä. Tarvittaessa hän kykenee myös vaihtamaan kieleltä toiselle automaattisesti, vaikka molemmissa kielissä ei täysin samantasoista kielitaitoa olisikaan saavutettu. Lisäksi on huomattu, että kaksikielisyydestä on hyötyä kognitiivisten taitojen sekä kielen hallinnan kannalta (Salonen & Syväoja, 2018). Halosen (2010) mukaan pelko kaksikielisyyden vaikutuksesta lapsen kielenkehitykseen on siis turhaa; tutkimuksen valossa lapsi kyllä saa ikätoverinsa nopeasti kiinni alun mahdollisen hitauden jälkeen ja saattaa jopa ylittää ikätoverinsa kognitiiviset taidot.

Kaksikielisyyden oli havaittu edistävän lapsen koulumenestystä sekä kehittävä luovuutta (Honko & Mustonen, 2018). Heidän mukaansa lasten oli huomattu pärjäävän keskimääräistä paremmin valikoivaa tarkkuutta vaativissa tehtävissä, hallitsevansa tarkoituksenmukaisen oman toiminnan ohjaamisen sekä erottelemaan epäolennaiset asiat olennaisesta. Tämän lisäksi lasten oli todettu oppivan vieraita kieliä helpommin.

Kielen oppimisen alkuvaiheessa nuori oppija saattaa hyvin sekoittaa käyttämiään kieliä, sillä juuri tarvittavaa sanaa ei muistakaan toisella kielellä tai asia oli koettu ja käsitelty vain toisella kielistä (Halme & Vataja, 2011). Heidän mukaansa kielten jakaminen erilleen toisistaan tapahtuu kuitenkin myöhemmin. Kahden kielen samanaikainen oppiminen ei vaikuta kielen oppimisen laatuun, mutta oppimisnopeus saattaa vaihdella tilanteen mukaan, kuten lomien tai muiden pidempien taukojen takia. Halme ja Vataja painottavatkin, että kaksikieli-

syys ei ole koskaan syy kielihäiriöön. Lisäksi kaksikielisyys ei toimi syynä erilaisille kielellisille oppimisvaikeuksille tai toimi esteenä uuden kielen oppimiselle. Halme ja Vataja viittasivat Salamehin (2006) kommenttiin monikielisen lapsen kielellisestä erityisvaikeudesta, jonka mukaan kielellisestä erityisvaikeudesta tuli puhua ainoastaan silloin, jos se esiintyi molemmissa lapsen käyttämissä kielissä.

Cummins (2000) totesi kriittisen kielenomaksumisvaiheen olevan 1–2-vuoden iässä. Tällöin oli erityisen tärkeä käyttää tasapuolisesti molempia kieliä ja tarjota lapselle rikas kieliympäristö, jotta toinen kieli ei jyräisi toisen yli. Jos lapsi oli aloittanut varhaiskasvatuksen tämän ikäisenä, opettajan yhdessä vanhempien kanssa tuli huolehtia lapsen kielen kehityksestä ja varmistaa molempien kielten oppimisen jatkuvuus. Halme ja Vataja (2011) muistuttivat vaarasta ”unohtaa” ensikieli siirryttäessä varhaiskasvatukseen ja enemmistökielen pariin. Jos ja kun lapsi kuulee ja näkee ympäristössään huomattavasti enemmän toista kieltä, alkaa lapsi omaksumaan sitä, ja ensikielen käyttö voi jäädä taka-alalle. Jos myös vanhemmat ovat aikeissa jättää ensikielen käytön vähemmälle, opettajan ja muiden kasvattajien on tärkeä rohkaista aktiivisesti oman kielen käytössä sekä muistuttaa kielen merkityksestä lapsen identiteetille. Lopullinen vastuu lapsen ensikielen säilyttämisessä kuitenkin on vanhemmilla.

Vuonna 2017 tehdyn tutkimuksen mukaan laajamittaista tai suppeampaa kaksikielistä varhaiskasvatusta oli tarjolla Suomessa 56 eri kunnassa, joka vastaa 18 % kaikista Suomen kunnista (Mård-Miettinen ym., 2018; Peltoniemi ym., 2018). Tämän lisäksi Peltoniemi ja kumppanit mainitsivat, ettei opettajilta vaadittu kelpoisuusvaatimuksia kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toimimiseen, mutta silti kaksikielisen toiminnan esteinä nousivat esiin muun muassa resursien puute, taloudelliset tekijät sekä puute pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista. Kaksikielisen toiminnan oli kuitenkin huomattu lisäävän kansainvälisyyttä sekä vaikuttavan positiivisesti yksilön kohdekielen oppimiseen (Mård-Miettinen, 2018), jolloin toiminnan nähtiin olevan hyödyllistä.

2.2 KODA-lapsi

KODA on lyhenne sanoista Kid of Deaf Adult, eli kuuron vanhemman kuuleva lapsi ja lapsella tässä tarkoitetaan alle 18-vuotiasta (Kodamidwest, 2024). Useimmissa kansainvälisissä tutkimusaineistoissa ja artikkeleissa oli käytössä termi CODA, jonka Chen Pichler ja kumppanit (2014) kuvasivat tarkoittavan Children of Deaf Adult, mutta me hyödynnämme tutkimuksessamme nimenomaan termiä KODA-lapsi, sillä käsittelemme päiväkotikäisiä lapsia ja heidän kielitietoista kasvatustaan. KODA- sekä CODA-lapsen kielitausta voi vaihdella molempien vanhempien kuuroudesta vain toisen vanhemman kuurouteen (Coda, 2024). Tutkimuksessa emme rajanneet kielitaustaa, sillä pidimme haastateltavien opettajien ja heidän opettamiensa KODA-lasten identiteetit salassa.

Tutkimuksessamme KODA-lapsen ensikieli oli viittomakieli ja jos toinen vanhemmista oli kuuleva, tällöin hänen kielensä, esimerkiksi suomen- tai ruotsinkieli, oli puhekieli (Coda, 2024). Tällä tavalla simultaanisti opittujen kielten ansiosta lapsi oli kaksikielinen. Kaksikielisyyden ansiosta keskustellessaan muiden kanssa KODA-lapset käyttivät usein osoittamista, sillä se edusti heidän toista kieltään (Kanto ym., 2023).

2.3 KODA-lapset oppijoina varhaiskasvatuksessa

Kun KODA-lapsi tulee osaksi varhaiskasvatusryhmää, jossa suomen kieli ja kulttuuri ovat enemmistönä, opettajan tulee huomioida kulttuuriset eroavaisuudet. Jokisen (2000) sekä Matherin ja Andrewsien (2008) mukaan kuurojen kulttuurissa, jossa KODA-lapsi on mahdollisesti kasvanut ja omaksunut käytöksen normit, fyysisen kontaktin ja kosketuksen ohjeet poikkeavat suomalaisen kulttuurin normeista huomattavasti. Jo pelkästään huomion herättämisessä hyödynnetään yleisimmin toisen henkilön olkapään koskettamista. Katsekontakti on useasti myös intensiivisempi sekä eleitä ja ilmeitä käytetään voimakkaammin. Jokinen muistutti, että suomalaisessa kulttuurissa katsekontaktia ei pidetä kovin kauaa yllä ja ilmeitä käytetään säästeliäästi. Tämän takia kielitietoisien opettajien on hyvä käsitellä kuurojen kulttuurin käyttäytymisnormeja ryhmässä, jotta suomalaiseen,

tai muuhun etäisen kontaktin kulttuuriin kuuluvat lapset eivät ihmettele KODA-lapsen mahdollista läheisyyttä ja tapaa toimia muiden lasten kanssa.

Suomalainen sekä kuurojen kulttuuri luokitellaan etäisen sekä läheisen kontaktin kulttuureihin sen mukaan, kuinka lähellä toista seistään, kuinka toista voidaan koskettaa tai kuinka katsekontaktia pidetään yllä (Halme & Vataja, 2011). Heidän mukaansa suomalaisessa kulttuurissa kasvaneet lapset ovat tottuneet selkeään omaan reviiriinsä, ja liian lähellä tuleva henkilö voidaan kokea jopa kiusaajana. Sama pätee opettajien ja vanhempien vuorovaikutukseen; liian lähelle tuleva vanhempi voi tuntua kiusalliselta.

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä tulee huomioida myös se, ettei lapsi saa ikinä olla tulkkina vanhempiensa ja opettajan välillä, vaikka olisi kyseisessä tilanteessa ainoa molempia kieliä taitava (Halme & Vataja, 2011; Salo, 2007). Luukkaisen (2008) mukaan välikätenä toimiminen on lapselle raskasta. Lisäksi hän mainitsi, että tällaisessa tilanteessa lapsi voi joutua pohtimaan, kuinka puheet tulisi kääntää tai tulisiko joitain asioita jättää tulkkaamatta. Varhaiskasvatuksessa tulee varmistaa, että KODA-lapsen vanhempien kanssa toimittaessa mukana on tulkki, joka on tilattu ajoissa (Boklund ym., 2008). Halme ja Vataja (2011) muistuttivat siitä, että tulkin tulee tulkata kaikki, mitä tilanteessa keskustellaan ja käydään lävitse. Tämän takia muuten kielellisesti soveltuva lapsen ei kuulu ottaa vastuuta tulkkauksesta. Vaikka vanhemmat antaisivatkin lapselle luvan tulkata, opettajan tulee huolehtia lapsen oikeudesta olla ymmärtämätön sekä lapsi (Kinnunen, 2005).

Bull (2005) kuvasi, kuinka KODA-lapset ovat usein visuaalisia oppijoita ja pitävät yllään vahvaa katsekontaktia (Frank, 2019, mukaan). Muita KODA-lapsille tyypillisiä piirteitä Boklundin ja kumppaneiden (2008) mukaan oli itsenäisyys, rohkeus sekä se, että lapsi tarvitsee katsekontaktia ymmärtämisen avuksi. Näiden tietojen avulla varhaiskasvatuksen opettajat pystyvät huomioimaan KODA-lapsen opetukseen liittyviä seikkoja sekä lisäämään visuaalisia elementtejä osaksi opetusta, mutta visuaalisten keinojen ei tule korvata muita oppimistyyliä. Boklund ja kumppanit (2008) mainitsivat KODA-lasten kokeneen, että

mikäli opettajalla olisi jonkinlaista ennakkotietoa kuurojen vanhempien kuulevista lapsista, olisi siitä apua. Lapsista usein tuntui siltä, etteivät opettajat ymmärtäneet heitä. Yleisen tiedonpuutteen ja erilaisten viittomakieleen liittyvien asenteiden vuoksi KODA-lapsia tulisikin tarkastella kaksikielisyyden näkökulmasta (Kanto, 2016).

3 KIELITIETOISUUS

Tässä luvussa pohjustetaan kielitietoisuutta ja sen ulottuvuuksia. Kielitietoisuudella viitataan ymmärrykseen kielen monitahoisesta käytöstä sekä kielenkäyttäjien sosiokulttuurisiin taustoihin ja sen vaikutuksesta kielen käyttämiseen (Mustonen & Honko, 2018). Lisäksi pohditaan sitä, kuinka opettajan rooli vaikuttaa kielitietoisessa ryhmässä ja mahdollistaa yhdenvertaisen oppimisen osana ryhmää. Lopussa tuodaan myös näkökulmia erilaisiin arviointimenetelmiin ja siihen, kuinka lapsen kanssa voidaan yhdessä toteuttaa kielitietoista arviointia.

3.1 Kielitietoisuuden lähtökohtia

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan kielitietoinen varhaiskasvatus tarkoittaa kielten jatkuvan läsnäolon tiedostamista, niin päiväkodissa kuin muissakin ympäristöissä. Opetushallituksen mukaan kielellillä on merkittävä vaikutus lasten kehittymisen kannalta, niin oppimisen, vuorovaikutuksen, identiteetin kehittymisen kuin yhteiskuntaan kuulumisen saaroilla. Kasvattajien ja muun henkilöstön tulee tiedostaa tämä sekä se, että he toimivat kielellisinä malleina lapsille. Tästä syystä heidän tulee kiinnittää huomiota omaan kielelliseen esimerkkiinsä ja kielenkäyttöönsä (Opetushallitus, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) muistutetaan kaksikielisyys esille tuomisen tukevan lasten kulttuurista kehittymistä monimuotoistuvassa maailmassa. Tämän takia myös lasten omat kielitaustat tulee huomioida varhaiskasvatuksen arjessa ja heille tulee antaa mahdollisuus erilaisiin kielenkäytön tapoihin osana toimintaansa. Kielitietoisen varhaiskasvatuksen taustalla on myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu osallisuus, jonka mukaan yhdenvertaisuutta tavoittelevassa varhaiskasvatuksessa tulee edistää jokaisen lapsen osallisuutta ja tasa-arvoa. Kun lapsen kielellinen tausta on huomioitu osana ryhmää ja sen toimintaa, lapsen yhdenvertaisuus onnistuu paremmin (Opetushallitus, 2022).

Jamesin ja Garrettin (1992) mukaan *kielitietoisuus*-termi on lähtöisin 80-luvun Britanniasta, jossa Language Awareness -liike pyrki kehittämään heikoista sosiaalisista lähtökohdista tulevien lasten kielellisiä valmiuksia sekä parantaa mahdollisuuksia osallistua opetukseen. Lähtökohdat liikkeelle olivat havainnoissa, jossa epätasa-arvo opetuksessa johtui oppilaiden erilaisista taustoista ja tämän vaikutuksesta valmiuksiin käyttää kieltä. Youngin (2018, Andersenin & Ruohotie-Lyhdyn, 2019, mukaan) mukaan nykyään kielitietoisuus ulottuu laajemmin kattamaan eri taustaisten lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia. Huomiointivana tutkimuskohteena olivat lapset, joiden koti- ja koulukieli eroavat toisistaan.

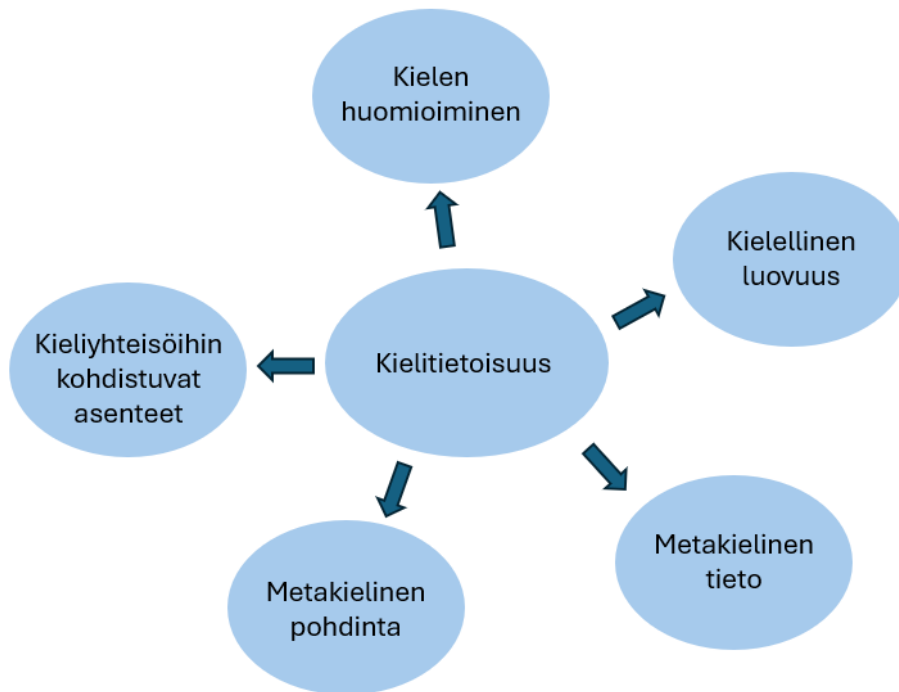
Mustonen ja Honko (2018) muistuttivat kielitietoisuuden tukevan jokaista oppijaa, eikä sitä tulisi ajatella vain ”S2-pedagogiikkana”, viitaten suomea toisena kielenään puhuviin lapsiin. Heidän mukaansa ainaisen ”suomi toisena kielenä” -taustan korostamista tulisi välttää ja sen sijaan osoittaa kiinnostusta lapsen osaamista kohtaan. Lapselle olisi myös tärkeä osoittaa, mitä kaikkea kaksikielisydestä on hänelle etuja ja hyötyjä. Lisäksi he kuvasivat, kuinka lasten kanssa kielitietoisuutta ei kehitetä vain tietyin kielioppisäännöin, vaan se rakentuu sisällön ja toiminnan kautta, kuten havainnoimalla, jäljittelemällä tai varioimalla kieltä erilaisissa autenttisissa tilanteissa.

3.2 Kielitietoisuuden toiminnan ulottuvuudet

Kielitietoisuutta voidaan hahmottaa Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) luoman kuvion avulla (ks. Kuvio 1). Kuvio kuvaa kielitietoisuuden eri ulottuvuudet, jotka ovat saman aikaisesti läsnä toiminnassa ja luovat näin *laajan kielitietoisuuden*. Honko ja Mustonen (2020) korostivat asenteiden kehittymistä kielen käyttöä ja käyttäjiä kohtaan, sillä juuri tällä kielitietoisuuden ulottuvuudella on suuri vaikutus koko ryhmän hyvinvoinnin ja viihtyvyyden kannalta.

Kuvio 1

Kielitietoisuuden ulottuvuudet (mukaillen Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).



Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mainitsema kielitietoisuuden ulottuvuudet, eli kielen huomioiminen, kielellinen luovuus, metakielinen tieto, metakielinen pohdinta sekä kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvat asenteet, ovat osana rakentamassa varhaiskasvatusympäristöä. Ryhmässä kielten huomioiminen tapahtuu esimerkiksi pohtimalla sanojen ja viittomien merkityksiä ja eroja. Hyvän keskustelun saa esimerkiksi aikaan, kun lasten kanssa pohditaan sanaa *petivaate*. Viittomakielellä sana viitotaan viittomilla SÄNKY-LAKANA, joita ei kuitenkaan voi kääntää suoraan suomeksi, sillä vaikka sanat tarkoittavat samaa, sänkylakana ei tarkoita suomen kielellä mitään.

Kielellistä luovuutta voidaan toteuttaa leikittelemällä eri sanoilla ja viittomilla spontaanisti (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Viittomat KYPSÄ ja RAAKA ovat samat, erona on vain huulio. Huulio tarkoittaa suun, kielen ja leuan liikettä, jonka lisäksi se täydentää viittoman tarkoitusta ja tukee viittoman ymmärtämistä (Kuuloliitto, ei pvm.). Lasten kanssa voidaan osana kotileikkiä viittoa

KYPSÄ tai RAAKA ja olla käyttämättä huuliota tukena, jolloin leikkiin saadaan kielellistä luovuutta spontaanilla leikittelyllä.

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan metakielellistä tietoutta voidaan kehittää vertailemalla eri kielten erilaisia ja samanlaisia rakenteita. Kun esimerkiksi aamupiirin aikana lasten kanssa keskustellaan niin puhutulla kielellä kuin viittomiakin käyttäen, kiinnitetään molempien kielten kielioppisääntöihin huomiota; kuinka sanat artikuloidaan suomeksi ja mistä kaikista osa-alueista viittoma muodostuu (käsimuoto, kämmenen tai sormien orientaatio, liikerata ja artikulaatiopaikka) (Savolainen, 2000). Viittomia tai tukiviittomia käyttäessä on tärkeää huomioida samanaikainen ja -tahtinen puhe, jolloin ryhmän kaikki lapset pystyvät hahmottamaan viittoman ja sanan yhteyden (Huuhtanen, 2008).

Metakielellistä pohdintaa voidaan lasten kanssa toteuttaa järkeilemällä suhteita kahden kielen välillä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Esimerkiksi kun syödään, voidaan pohtia mitä silloin konkreettisesti tapahtuu; ruokaa laitetaan kädellä kohti suuta. Tämän jälkeen voidaan pohtia merkityksen suhdetta viittomaan SYÖDÄ. Viittomassa käsi liikkuu toistuvasti kohti suuta, jolloin se ilmentää juuri samaa asiaa, mitä se sisällöllisesti tarkoittaa (Suvi, ei pvm.). Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan samalla tavalla lapsille voidaan antaa vinkkejä ja tukea heidän omaa pohdintaansa, jolloin he itse voivat päätellä vastauksen. Tämä myös tukee mieleen painamista sekä asian oppimista.

Ennakkoluulottomuutta ja asenteita muita kieliä ja niiden käyttäjiä kohtaan voidaan ryhmän toiminnassa harjoitella keskustelemalla omista tuntemuksista ja miksi jokin asia ihmetyttää, sillä avoin keskustelu tukee positiivisen mielikuvan luomista (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Lisäksi, kun kielten merkityksestä sen käyttäjälle ja yhteisölle puhutaan, lapsen on helpompi ymmärtää, miksi erilaisia kieliä tarvitaan ja kuinka niitä kehitty.

3.3 Opettajien rooli kielitietoisuuden edistäjänä

Honkon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoiseen pedagogiikkaan kuuluu, että opettaja on tietoinen ryhmänsä lasten erilaisista kielipoluista sekä kielenkäyttötavoista lapsen omassa ympäristössä ja verkostoissa. Näiden tietojen pohjalta opettajan on mahdollista muokata omia pedagogisia toimintatapojaan, menetelmiään ja materiaaleja jokaiselle lapselle sopivaksi. Osana kielitietoista toimintaa opettajan tulee kuitenkin olla tietoinen kieli- ja näkökulmavalinnoilla tehtävästä vallasta, sillä jokaisen lapsen kielitaustaa on mahdoton tuntea syvällisesti. Honkon ja Mustosen mukaan osallistamalla lapset osaksi toimintaa sekä laadukas yhteistyö vanhempien kanssa mahdollistaa jokaiseen kieleen ja kulttuuriin mahdollisimman yhtäläisen tutustumisen sekä yhteisen tietämyksen kartuttamisen. Heidän mukaansa opettajan on tärkeä opettaa lapsille eri kielten yhtäläisen käytön mahdollisuudesta, kielten käyttöön liittyvistä arvoista sekä erilaisten elämäntapojen hyväksymistä.

Kun opettaja tukee lapsen ensikieltä, joka on ryhmän vähemmistökieltä, tukee hän myös lapsen identiteettiä, kotia, perhettä sekä niiden perintöä (Baker, 2000). Samalla hän ylläpitää lapsen itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymistä. Bakerin mukaan lapselle annettaessa mahdollisuus oppia tällaisessa ympäristössä, lapsen molemmat kielet kehittyvät varmemmin sujuviksi. Tällä varmistetaan lapsen yhtäläinen yhteiskuntaan osallistuminen niin työelämässä kuin muissakin enemmistökieltä hyödyntävissä elämän osa-alueissa.

Pontier ja kumppanit (2020) kuvasivat, kuinka erityisesti varhaiskasvatuksen piirissä kaksikielisyys on yli kaksinkertaistunut, jolloin kasvattajien tulee ymmärtää ja osata tukea pienten lasten kaksikielistä kehitystä. Kanto (2016) muistutti kaksikielisten lasten kasvatuksessa olevan tärkeä se, että molempiin lapsen käyttämien kielten kehittymiseen panostetaan ja siitä huolehditaan tasapuolisesti. Varhaiskasvatuksen opettaja voi spontaanisti hyödyntää ja harjoittaa lasten kielellisiä taitoja pyytämällä lapsia kääntämään sanan omalle kielelleen tai selittämään sanaa (Repo ym., 2024). Kielellisen ympäristön, kuten altistuksen määrän ja laadun lisäksi myös lapsen omat sisäiset tekijät vaikuttavat tämän kak-

sikieliseen kehitykseen. Pontier ja tutkimusryhmä (2020) kokivat yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi sen, että kaksikieliset lapset kehittävät tasapainoisesti omaa kaksikielisyyttään.

Pontier ja kumppanit (2020) nostivat esille tutkimuksessaan tukikeinoja, joilla opettajat ovat varhaiskasvatusikäisten lasten kaksikielisyyttä tukeneet. Ensikieli on nähty toisen kielen, heidän tutkimuksessansa englannin kielen, oppimista tukevana asiana, jolloin lapsen oman ensikielen käyttö on odotettavaa ja sallittua, sillä se palvelee toisen kielen sisältöosaamisen oppimista halutulla tavalla. Akateemisen sisällön oppimisessa ensikieltä ja opeteltavaa kieltä käytetään tarkoituksellisesti sekaisin, jolloin esimerkiksi puolet opeteltavista asioista käydään lapsen ensikielillä ja puolet harjoiteltavalla kielellä. Näiden lisäksi ensikieli ja toinen kieli olivat dynaamisessa suhteessa, jolloin painopiste kielessä on joustavaa sekä kehittyvää.

Halmeen ja Vatajan (2011) mainitsevat visuaalisuus, auditiivisuus ja kineesteettisyys ovat myös hyviä oppimisen keinoja, joita opettajat hyödyntävät kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa. Erilaisten kuvien, eleiden, äänien, rytmien tai asioiden tunnustelun hyödyntäminen kielenkäytön tukena on monelle lapselle hyödyksi. Moni lapsi on kuitenkin sekatyylinen oppija, jolloin eri aistien yhtäläinen hyödyntäminen tukevat kielien käytössä (Halme & Vataja, 2011). Kielitietoisessa oppimisympäristössä eri aisteja tukevat materiaalit ovat esillä, jolloin ne samalla kannustavat lapsia käyttämään kieliä joustavasti, mikä auttaa lapsia harjoittamaan kieltä kyseenalaistamisen, toiston sekä uudelleen muotoilun avulla (Repo ym., 2024).

Halme ja Vataja (2011) mainitsivat tilanteen, jossa kaksikielinen lapsi on ainoa oman kielensä edustaja ryhmässä. Näissä tilanteissa varhaiskasvatuksen on hyvä hankkia tukikeinoiksi lapsen ensikielistä materiaalia, esimerkiksi kirjastoista tai vanhempien kautta. Ryhmä voi tehdä yhteisen retken lähikirjastoon erillisille satutunneille, jossa on käytössä lapsen käyttämä ensikieli. Heidän mukaansa myös erilaiset järjestöt ja yhdistykset tarjoavat eri kielillä julkaistuja ma-

teriaaleja sekä tapahtumia, joiden avulla opettaja voi tukea koko ryhmän kielitietoisuutta. Lisäksi päiväkodin sisällä voidaan toteuttaa erilaisia pienryhmätuokioita tai -kerhoja, jotka tukevat koko ryhmän kielitietoisuutta.

Varhaiskasvatuksessa lapsiväestö on monipuolinen, jolloin opettajien tulisi tuoda lasten käyttämät kielet osaksi varhaiskasvatuksen arkea (Bergroth & Hansell, 2020). Näissä sosiaalisissa ryhmätilanteissa kielen merkitys korostuu entistään, koska se toimii vahvana osana yksilön identiteettiä (Salonen & Syväoja, 2018). Vahvan identifioitumisen takia lapsen osaaminen voi olla parempaa toisessa kielessä (Kanto, 2016), jolloin opettajien tulisikin huomioida tämä ja ottaa lapsen ensikieltä mukaan opetukseen, esimerkiksi tutkimalla kirjoja sekä ole-malla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Pontier ym. 2020).

Pontier ja kumppanit (2020) kuvasivat, kuinka leikkitilanteissa lapset harjoittivat kielellisiä taitojaan, jolloin lapset pääsivät yhdessä muiden lasten ja opettajan kanssa tukemaan kykyä luoda ja säädellä oppimistaan. Lisäksi he mainitsivat, että oppimisympäristön tulee olla sellainen, jossa lapsia kannustetaan kielellä leikittelyyn. Mård-Miettisen ja kumppaneiden (2023) mukaan oppimisympäristö tarjoaa runsaasti sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Onnistunut vuorovaikutustilanne vaatii kahden tai useamman osallistujan toimiakseen sujuvasti (Launonen, 2004). Koska leikillisuus on tärkeä painopiste suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, tulisikin kielitietoinen toiminta integroida osaksi varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea ja vuorovaikutusta (Mård-Miettinen ym., 2023).

Lapsen harjoiteltavassa kielessä huomattiin selkeää muutosta silloin, kun lapsi on aloittanut varhaiskasvatuksessa kokopäiväisesti (Kanto, 2016). Halme ja Vataja (2011) ehdottivat yhdeksi toimintatavaksi varhaiskasvatuksen ja kodin välillä kulkevaa reissuvihkoa, jonne voidaan merkata lapsen oppimia ja hyödyntämiä kielenkäytön tapoja. Näin kielitietoista yhteistyötä voidaan vahvistaa opettajan ja vanhempien välillä, kun vanhemmat saavat tietoa lapsensa sekä koko ryhmän kielenkäytön tavoista. Reissuvihkoa pystytään myös hyödyntämään myöhemmin osana lapsen arviointiprosessia.

Opettajat ovat kokeneet kielitietoisuuden sekä sen toimintatavat vieraina ja kuormittavina. Tästä syystä kielitietoinen toiminta nähdään etäisenä, jolloin kielitietoisuuden merkityksestä tulisikin keskustella lisää (Honko & Mustonen, 2020). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kuvanneet, kuinka lisätiedon ja ymmärryksen sekä konkreettisten välineiden avulla laadukkaan kielitietoisien toiminnan järjestäminen oli mahdollista (Honko & Mustonen, 2021). Sopasen (2019) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat näkivät itsensä kielellisenä esikuvana, jolloin he näkivät lasten sanavaraston rikastuttamisen tärkeänä. Lisäksi he mainitsivat kokevansa, että kielitietoisuutta koskevaa koulutusta tulisi lisätä mahdollistamaan kielitietoinen toiminta.

3.4 Arviointi kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa

Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan opettajan on hyvä tunnistaa lapsen kielitaito, jotta oikean tasoisen toiminnan suunnittelu onnistuu. He määrittivät arvioinnin eri osa-alueiksi kuullun ymmärtämisen, puhumisen, sanaston ja rakenteet sekä isompien lasten kohdalla luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen. Lisäksi arvioinnissa on tärkeä huomioida lasten kulttuuri- ja kielitausta sekä kaikkia lapsen käyttämiä kieliä tulisi arvioida rinnakkain yhteistyössä vanhempien kanssa. Halmeen ja Vatajan mukaan vanhempien kanssa alkukeskustelussa arvioidaan lapsen oman ensikielen kehitystä ja luodaan suunnitelma kaksikielisyyden kehittämiseen.

Vaikka vanhemmat sekä koko kasvatustiimi ovat mukana havainnoimassa ja arvioimassa lapsen kielellisistä taidoista, päävastuu toiminnasta on kuitenkin pedagogisen koulutuksen omaavalla opettajalla (Halme & Vataja 2011). Heidän mukaansa arviointia on tärkeä kerätä erillisten testien (kuten Pienten kielireppu) lisäksi arjen tilanteista ja osana leikkiä, jolloin tilanne on mahdollisimman luonnollinen lapselle. Arviointia auttaa, jos kielen osa-alueita havainnoidaan ja arvioidaan yhtä kerrallaan sekä säännöllisin väliajoin, esimerkiksi Kettu-testiä kannattaa toteuttaa kuuden kuukauden välein (Halme & Vataja 2011, s. 36). Halme ja Vataja mainitsevat päiväkodin eri tilanteet, päivän eri ajankohdat sekä tutut ja

tuntemattomammat ympäristöt, jotka voivat antaa paljon erilaisia näkökulmia arviointiin. Arjen keskellä havainnoijan on tärkeä pysähtyä kuuntelemaan ja keskustelamaan lapsen kanssa, jotta arkisetkin kielelliset tilanteet voidaan hyödyntää.

Halme & Vataja (2011) muistuttivat, että lapsen voi ottaa mukaan arviointiin kehitystason mukaisesti, jolloin hän voi luoda itse itselleen kielellisiä tavoitteita. Yhdessä lapsen kanssa voidaan luoda myös kielikansio, johon kerätään esimerkiksi sanalistoja, äänitteitä sekä havaintolomakkeita ja kielenarviointeja. Kansion avulla pystytään seuraamaan kielen kehittymistä varhaisista vaiheista nykyhetkeen. Lapsen siirtyessä esi- sekä alkuopetukseen kansion sisältö voidaan välittää vanhempien luvalla eteenpäin seuraavalle vastaavalle opettajalle kielenkehityksen arvioinnin tueksi.

Kannon (2016) mukaan valtaosa kielenkehitystä arvioivista työkaluista on kehitetty ja suunniteltu arvioimaan yksikielisiä, mutta silti näitä samoja työkaluja käytetään kaksikielisillä. Bedoren ja kumppanien (2005) mukaan arviointikäytännöt aliarvioivat usein kaksikielisten lasten kielitaitoa, sillä toisen kielen osaaamista ei huomioida. Tällainen voi helposti johtaa siihen, että kaksikielisyys tunnistetaan pikemminkin kielihäiriönä tai kehitysvaikeutena. Tan ja kumppanit (2023) mainitsivat Yhdysvalloissa suunnitellusta arviointityökalusta BELLA (Bilingual English Language Learner Assessment), jonka tarkoituksena on tehostaa varhaiskasvatuksessa lasten arviointia yhdistämällä lapsia kiinnostavat aktiviteetit teknologiapohjaiseen testaukseen. Tämän työkalun avulla voidaan arvioida muun muassa varhaista lukutaitoa, joka ennustaa myöhempiä kielellisiä taitoja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan, kuinka tutkimus on toteutettu. Alussa kerrotaan tutkimustehtävä ja -kysymyksen, jonka jälkeen kuvataan lähestymistapa, tutkimuksen osallistajat, aineiston keruu sekä aineiston analyysi. Lopussa pohditaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajilta heidän kokemuksistaan KODA-lapsen opettamisesta. Tarkoituksena on kerätä tietoa kielitietoisuuden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa sekä mahdollisista mukautetuista tukikeinoista ja opetusmenetelmistä. Näitä voidaan tulevaisuudessa hyödyntää kielitietoisessa pedagogiikassa. Tutkimustavoitteemme pohjalta muodostimme pääkysymyksen sekä kolme alakysymystä:

1. Millaisena varhaiskasvatuksen opettajan kielitietoinen toiminta näyttäytyy ryhmässä, jossa on KODA-lapsi?
 1. Millaisena kielitietoisien varhaiskasvatuksen kieliympäristö näyttäytyy?
 2. Millaisia kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä käytetään ryhmässä, jossa on KODA-lapsi?
 3. Millaista arviointia kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa KODA-lasten kanssa toteutetaan?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka sisälsi fenomenografisia piirteitä. Kettusen (2021) mukaan fenomenografisen tutkimuksen avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä ilmiöstä. Hänen mukaansa tutkimusaineis-

ton koko fenomenografiassa on yleensä pieni ja rajattu sekä yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä toimii haastattelu. Fenomenografiassa pyritään löytämään ilmaisun eroavaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006), mutta eroavaisuuksien lisäksi huomioimme myös haastatteluaineistossa nousseita samankaltaisuuksia, sillä tutkijan tulee yhdistää ja eritellä saatua tietoa (Puusa, 2020b).

Laadullisen tutkimuksen avulla halutaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä niiden henkilöiden näkökulmasta, joita tutkitaan (Puusa & Juuti, 2020) sekä pyritään selittämään sitä, miksi jokin toimii niin kuin se toimii (Patton, 2015). Lähtökohdiana laadullisessa tutkimuksessa pidetään Hirsijärven ja kumppaneiden (2009) mukaan todellisen elämän tutkimista ja kuvaamista, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Heidän mukaansa kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkimuksen avulla pystyttäisiin löytämään faktatietoa, eikä pelkästään vahvistaa jo olemassa olevaa tietoa. Laadullisella tutkimuksella ei kuitenkaan pyritä tuottamaan yleistettävää tietoa, vaan hyödyllistä ja ymmärrystä lisäävää tietoa tutkitusta aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020), jota voidaan hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille tai varhaiskasvatuksen opettajille, joiden ryhmässä on KODA-lapsi.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa eri puolilta Suomea, joilla oli kokemusta KODA-lapsen opettamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa otoskoko ei ole niin tärkeä, sillä tutkimus ei kohdistu määrään, vaan laatuun (Tuomi & Sarajärvi, 2009). KODA-lasten määrä varhaiskasvatuksessa ympäri Suomen on pieni, jonka takia oli hankala löytää sellaisia varhaiskasvatuksen opettajia, joilla oli kokemusta heidän opettamisestaan. Tästä syystä oli arvokasta saada tietoa sellaisilta varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka kokivat, että heillä oli riittävästi kokemusta KODA-lapsista varhaiskasvatuksessa. Tutkittavista yksi toimi epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana, loput kolme olivat koulutukseltaan päteviä varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimuksessamme KODA-lapsen

vanhemmista molemmat tai ainoastaan toinen saattoi olla kuuro, joka mahdollisti sen, että löysimme tutkimukseemme helpommin haastateltavia.

Aloitimme etsimään haastateltavia Facebookin *Varhaiskasvatuksen opettajat* -ryhmästä, sillä ryhmän kautta oli helppo tavoittaa varhaiskasvatuksen opettajia ympäri Suomea. Ryhmään tehdyn julkaisun kautta saimme kahdelta halukkaalta osallistujalta yhteydenoton. Loput kaksi haastateltavaa löysimme ulkopuolisen tahon tiedottaessa meille useammasta henkilöstä, joilla oli kokemusta KODAlapsen opettamisesta varhaiskasvatuksessa. Näiden perusteella tavoittelimme kyseisiä henkilöitä soittamalla sekä sähköpostein. Olimme valmistautuneet huolella yhteydenottoihin ja kerroimme heti alkuun tekeillä olevasta tutkimuksesta sekä pyrimme tuomaan tutkimusfokuksemme esille. Tällä tavoittelimme luotettavan, mieluisan ja selkeän tunnelman mahdollista tulevaa haastattelutilannetta ajatellen (Ikonen, 2017).

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja luottamuksellisuuteen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Kartoittaessamme kontaktejamme, oli heillä oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Esimerkiksi mahdollisia haastateltavia lähestyessämme yksi henkilö ei halunnut osallistua tutkimukseemme, sillä hän koki, ettei omannut riittävästi kokemusta aiheesta. Facebookryhmän kautta halukkaat osallistujat olivat itse yhteydessä meihin, jolloin halukkuus osallistua tuli heidän itsensä kautta ja he antoivat suostumuksen haastatteluihin. Tämän lisäksi pyysimme haastateltavilta erillistä suostumusta tietosuojailmoituksen sekä tutkimuksemme tiedotteen myötä, jotka lähetimme heille sähköpostitse ennen haastatteluja.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENKin (2019) mukaisesti toimme tutkittaville ilmi, että heillä oli oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Haastateltavat saivat meiltä ennen haastattelua tiedotteen tutkimuksesta (ks. Liite 1), jossa oli tietoa tutkimuksemme sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen käytännön toteutuksesta, kuten mitä osallistuminen tutkimukseen tarkoittaa ja kuinka pitkään kerättyjä tietoja säilytämme. Haastateltaville annoimme riittävästi aikaa päättää osallistumisestaan

sekä vastasimme tarvittaessa tutkimuksesta heränneisiin kysymyksiin (TENK, 2019).

Tutkimukseen osallistujilta kerättävät taustatiedot olivat haastateltavan työkokemus alalla, koulutustausta sekä kuinka pitkään ja kuinka monen KODAlapsen kanssa hän oli työskennellyt. Kysyimme nämä taustatiedot saadaksemme selville, onko näkökulma erilainen riippuen siitä, kuinka pitkään oli ollut alalla, ja minkä koulutuksen oli käynyt sekä miten laaja kokemus vastaajalla oli KODAlasten opettamisesta sekä eri toimintatapojen käytöstä.

Suhteemme tutkittaviin pysyi koko tutkimuksen ajan etäisenä, jolla esitimme sen, että olisimme päässeet vaikuttamaan haastateltavien vastauksiin tai haastattelutilanteeseen. Tämän lisäksi emme tunteneet haastateltavia etukäteen, joka mahdollisti sen, että valtasuhteet pysyivät jokaisen haastattelun ajan samantlaisina. Tutkittavien ja tutkijoiden suhde onkin ideaali silloin, kun se on tasapuolinen, eikä rakennu valtasuhteiden varaan (Alasuutari, 2011).

Pseudonymisoimme kaikki saatavat tiedot, jolloin tutkimuksemme perusteella ei ollut mahdollisuutta yhdistää haastateltavia ja vastauksia keskenään. Pseudonymisoimme tiedot käyttämällä tunnistekoodeja seuraavanlaisesti: H1 = haastateltava numero 1, H2 = haastateltava numero 2 jne. Painotimme asiaa etukäteen annettavassa tutkimuksemme tiedotteessa sekä haastattelutilanteessa, jolla pyrimme luomaan avoimen ja luottamuksellisen haastatteluilmapiirin.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston keruutapana toimivat puolistrukturoidut teemahaastattelut, eli kysyimme tietyt haastattelukysymykset samassa järjestyksessä jokaiselta haastateltavalta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Saatuja vastauksia oli mahdollista selventää, esimerkiksi pyytämällä perustelu sekä esittämällä lisäkysymyksiä. Mukailimme Puusan (2020a) ideaa vuorovaikutteisesta keskustelusta, jolle oli asetettu tavoite ja jota varten keräsimme aineistoa. Haastattelussa toimi viisi teemaa: 1) kielitietoiset opetusmenetelmät, 2) oppimisympäristön huomioiminen, 3)

KODA-lapsen osallisuus, 4) vanhempien toivoma tuki sekä 5) arviointimenetelmät. Haastattelukysymyksemme muotoilimme selkeiksi (ks. Liite 2), jonka avulla pystyimme hallitsemaan haastattelun etenemissuuntaa ja estämään tutkimuksen kannalta turhan tiedon saannin.

Tutkimusaineiston keräsimme etähaastatteluina helmi-maaliskuussa 2024 kolmen viikon aikana. Hirsjärvi kumppaneineen (2009) mainitsivat, ettei tutkimusaineiston keruuseen tulisi käyttää liikaa aikaa. Sovimme haastateltavien kanssa tarkan haastatteluajankohdan, jolla pyrimme varmistamaan rauhallisen ajan, joka mahdollisti rauhassa vastaamisen. Näkemällä haastateltavan ilmeet ja eleet, puhe voitiin sijoittaa laajempaan kontekstiin ja näin saada uusia nyansseja kommentteihin pelkän puheen sijaan (Hirsjärvi ym., 2009).

Kolmen haastateltavan kanssa toteutimme yksilöhaastattelut Zoom-palvelussa. Yhden haastateltavan kanssa toteutimme puhelinhaastattelun teknisten ongelmien vuoksi, mutta tämäkin haastattelu nauhoitettiin Zoomin välityksellä. Zoom mahdollisti sen, että haastattelut pystyttiin pitämään etänä, joka helpotti aikataulujen sopimista sekä sen, että haastattelut saatiin nauhoitettua. Videoyhteyden sekä puhelimen hyödyntäminen olivat hyvä vaihtoehto kasvokkain tapahtuvalle haastattelulle maantieteellisten erojen takia (Ikonen, 2017). Hänen mukaansa videoyhteyden sekä puhelimen käyttö purkaa valta-asemaa haastateltavan ja haastattelijan välillä, kun haastateltava pystyy itse valitsemaan itselleen sopivan haastatteluajankohdan. Juuri tähän pyrimme tutkimuksessamme; haastateltava ja haastattelijat olivat saman arvoisessa asemassa.

Haastattelun alussa esittäydyimme, muistutimme kuinka kauan haastattelun maksimissaan kestää sekä selvensimme haastateltavalle sen, että kaksikielisyydellä viittaamme suomen kieleen ja viittomakieleen. Haastattelussa kysyimme haastateltavalta muutamia taustatietoja, jonka jälkeen esitimme viralliset haastattelukysymykset (ks. Liite 2). Koko haastattelun ajan osoitimme kiinnostuksemme sekä keskittymisemme muun muassa lisäkysymysten avulla sekä ilmeillä ja eleillä, jonka lisäksi jätimme muistiinpanojen kirjoittamisen kokonaan pois (Ikonen, 2017). Halusimme luottaa Zoomissa tapahtuvaan äänittämiseen,

jolloin pystyimme olemaan paremmin läsnä haastateltavan kanssa vuorovaikutuksessa.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä aineistoon keskitytään ja tätä tutkitaan kokonaisuutena (Alasuutari, 2011) sekä sen tavoitteena on luoda aineistosta kokonaiskuva, joka mahdollistaa tutkittavan ilmiön laajemman ymmärryksen (Puusa, 2020b). Patton (2015) kuvaa laadullisen aineiston analyysin kehittyvän pala palalta, jolloin raakatiedoista, kuten aineistolitteraateista, kootaan suurempaa tutkimuskokonaisuutta.

Aineistomme analyysitapana mukailimme induktiivista eli aineistolähteistä sisällönanalyysia, jonka aloitimme valmisteluvaiheella, jossa ensin valitaan analyysiyksikkö, jonka jälkeen perehdytään kerättyyn aineistoon (Elo ym., 2022). Tämän jälkeen kuuntelimme videotallenteet ja litteroimme nämä kirjalliseen muotoon sanatarkasti huomioimalla myös tilkesanat, kuten *tota* ja *niiku* (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Kirjoittaessamme ja tutustuessamme litteroituun aineistoon pyrimme keskittymään asian sisältöön sen ilmaisumuodon sijaan (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Jokaiseen erilliseen litteraattiin merkitsimme haastateltavalle oman pseudonyymin (Ruusuvoori & Nikander, 2017), jolla varmistimme myöhemmän ymmärtämisen siitä, kenen vastauksia milloinkin käsitelimme. Lopulta tulostimme puhtaat litteraatit ja luimme nämä useaan otteeseen syvemmin perehtyen. Haastatteluista keräsimme aineistoa yhteensä 1h 48min, jolloin Book Antiqua -fontin koolla 12 ja rivivälillä 1,5 litteroitua aineistoa kertyi 26 sivua.

Huolellisen aineiston lukemisen ja perehtymisen avulla saimme aineistosta selkeän kokonaiskuvan, jonka jälkeen peilasimme haastattelujen litteraatteja tutkimuskysymyksiimme ja aloimme etsimään sekä alleviivaamaan alkuperäisilmauksia (ks. Liite 3 & Taulukko 1). Koodasimme saman aikaisesti eri haastattelukysymysten teemoja eri värien mukaan, sillä hyödynsimme luokittelua aineis-

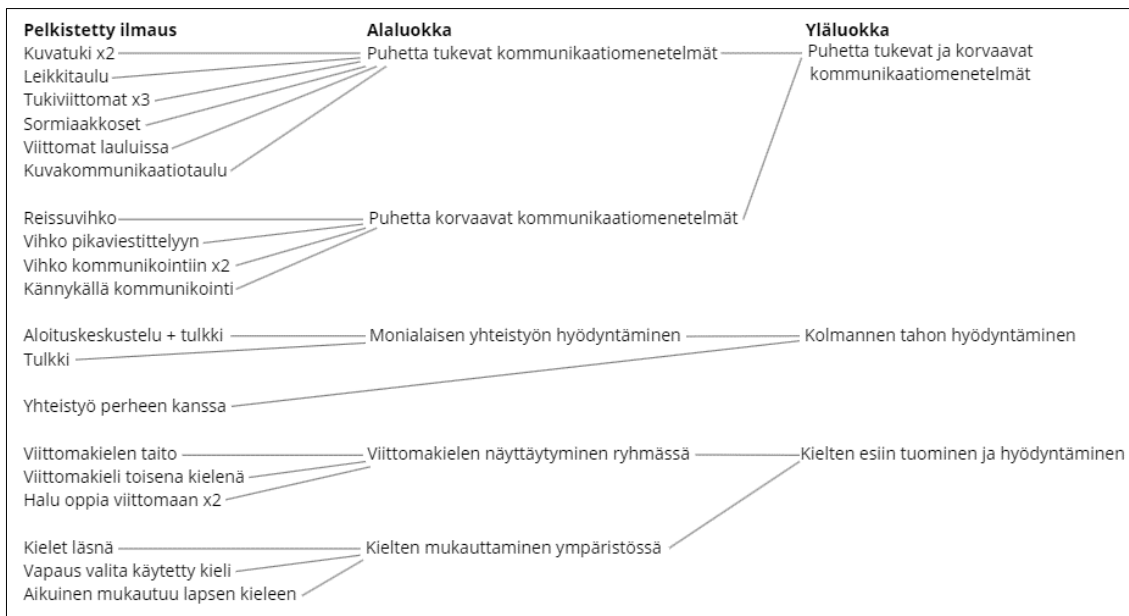
tomme ensimmäisen ja toisen alakysymyksen analysoinnissa. Tätä vaihetta voidaan pitää havaintojen luokittelun tulkintana, sillä jaoimme valitut analyysiyksiköt ryhmiin samankaltaisuuksien mukaan Puusa (2020b). Laadullisessa sisällönanalyysissä luodaan aineiston perusteella koodauksia, jotka tutkija koki tarpeellisiksi omaan tutkimukseensa (Vuori, 2021).

Koodausten jälkeen poistimme aineistosta kaiken tutkimuksemme kannalta epäolennaisen tiedon, jonka jälkeen listasimme pelkistetyt ilmaukset värikoodeittain erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen lähdimme etsimään näistä yhtäläisyyksiä ja eroja, jolloin pelkistetyistä ilmaisuista oli mahdollista alkaa luomaan alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Heidän mukaansa sisällönanalyysin avulla luodaan tutkittavasta ilmiöstä tiivis ja selkeä kuvaus. Grönfors (1982, Tuomi & Sarajärven, 2009, mukaan) kuvasi sisällönanalyysin toimivan vaiheena, jossa aineisto järjestellään ennekuin siirrytään tekemään siitä johtopäätöksiä. Erillisten taulukoiden sekä kuvioiden avulla pyrimme havainnollistamaan analyysin muodostumista selkeämmin. Taulukossa (ks. Liite 3) kuvasimme aineiston alkuperäisilmaukset sekä näistä syntyneet pelkistetyt ilmaukset, joita hyödynsimme kysymyskohtaisesti ensimmäisessä ja toisessa alakysymyksessä.

Kun ensimmäisen alakysymyksen ”Millaisena kielitietoisien varhaiskasvatuksen kieliympäristö näyttäytyy?” alkuperäisilmauksista oli luotu pelkistetyt ilmaukset (ks. Liite 3), aloimme yhdistelemään näistä alaluokkia, jonka jälkeen lähdimme muodostamaan saaduista alaluokista erilliset yläluokat (ks. Kuvio 1). Saimme ensimmäiseen alakysymykseen viisi alaluokkaa ja kolme yläluokkaa.

Kuvio 1

Luokittelu kielitietoisien varhaiskasvatuksen kieliympäristön näyttäytymisestä

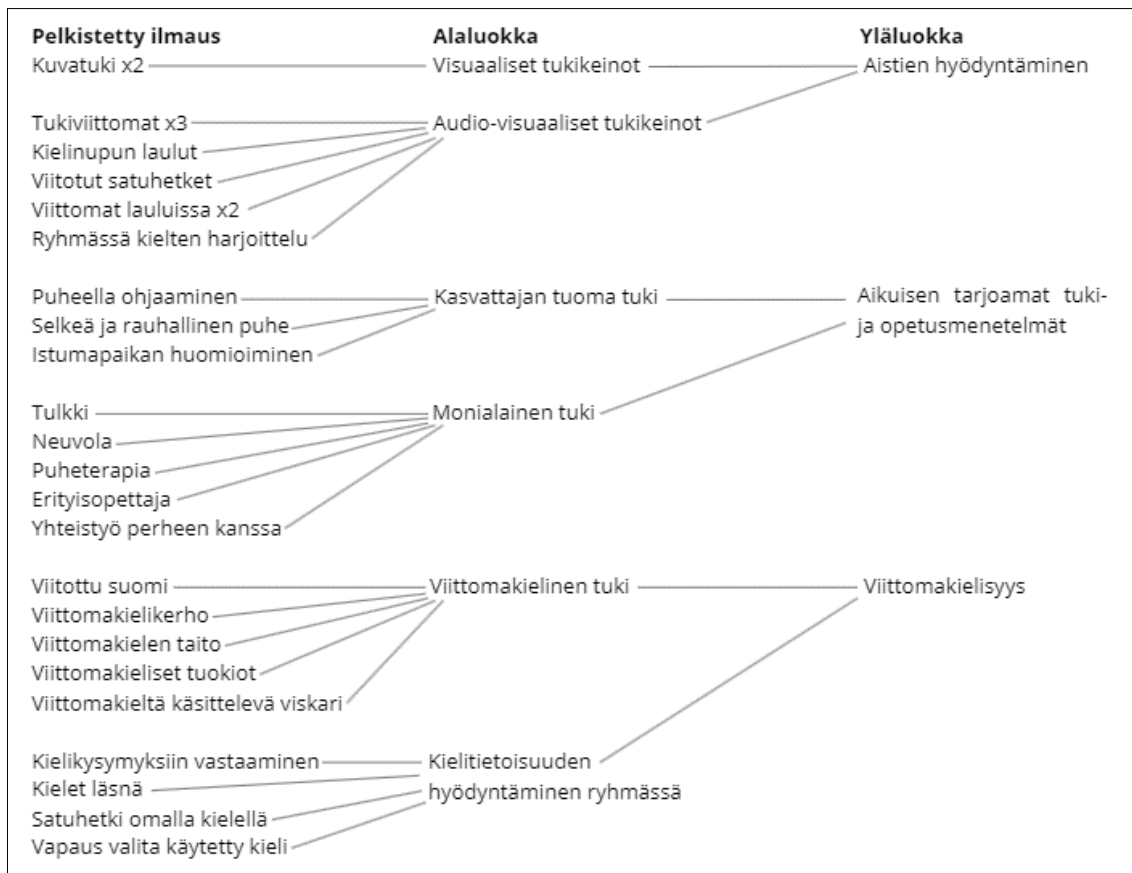


Kuviossa 1 kuvataan kielitietoisien varhaiskasvatuksen näyttäytymistä ryhmässä, jossa on KODA-lapsi. Ensin kuviossa esitetään taulukosta (ks. Liite 3) saadut pelkistetyt ilmaukset, joiden avulla loimme ala- ja yläluokat. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi 19, joista osaa eri haastateltavat olivat maininneet useampaan otteeseen. Tästä syystä olemme merkanneet joidenkin pelkistettyjen ilmausten perään määrän. Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme viisi alaluokkaa, joita olivat Puhetta tukevat kommunikaatiomenetelmät, Puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät, Monialaisen yhteistyön hyödyntäminen, Viittomakielen näyttäytyminen ryhmässä sekä Kielten mukauttaminen ympäristössä. Näitä alaluokkia yhdistämällä saimme kolme yläluokkaa, joita ovat Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät, Kolmannen tahon hyödyntäminen sekä Kielten esiin tuominen ja hyödyntäminen.

Toisen alakysymyksen ”Millaisia kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä käytetään ryhmässä, jossa on KODA-lapsi?” analysoinnissa toimimme samanlailla kuin ensimmäisenkin alakysymyksen kohdalla. Loimme alkuperäisilmauksista kuusi alaluokkaa, joista yhdistimme kolme yläluokkaa.

Kuvio 2

Luokittelu kieltä tukevista keinoista ja opetusmenetelmistä



Kuviossa 2 kuvataan samanlailla kuvion 1 mukaisesti ensin taulukosta (ks. Liite 3) saadut pelkistetyt ilmaukset, joiden avulla näistä loimme erilliset ala- ja yläluokat. Pelkistettyjä ilmauksia kieltä tukevista keinoista ja opetusmenetelmistä tuli 23, joista osa vastauksista ilmeni useampaan otteeseen eri haastateltavien vastauksissa. Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme yhteensä kuusi alaluokkaa: Visuaaliset tukikeinot, Audiovisuaaliset-tukikeinot, Kasvattajan tuoma tuki, Monialainen tuki, Viittomakielinen tuki sekä Kielitietoisuuden hyödyntäminen ryhmässä. Näitä alaluokkia yhdistämällä saimme kolme yläluokkaa, joita ovat Aistien hyödyntäminen, Aikuisen tarjoamat tuki- ja opetusmenetelmät sekä Viittomakielisuus.

Tämän lisäksi teimme kolmannesta alakysymyksestä taulukon (ks. Taulukko 1), johon poimimme aineistossa mainitut alkuperäisilmaukset sekä näistä

tehdyt pelkistetyt ilmaukset. Kolmannen alakysymyksen kohdalla aineistoa analysoimme haastattelukysymyksen ”Millaisia arviointimenetelmiä käytät KODAlapsen kielen oppimisen tukemisessa?” saatujen vastausten perusteella. Vastauksista poimimme alkuperäisilmaukset varhaiskasvatuksen opettajien käyttämistä arviointimenetelmistä, jotka muokkasimme pelkistetyiksi ilmauksiksi (ks. Taulukko 1), kuten Kettu-testi ja Pienten kielireppu sekä muita keinoja, kuten iän mukainen kehitys sekä varhaiskasvatussuunnitelma. Arviointimenetelmistä tai käytänteistä opettajat mainitsivat ainoastaan menetelmän nimen tai tavan, joiden avulla he olivat KODA-lapsia arvioineet.

Taulukko 1

Arviointimenetelmien redusointi eli pelkistäminen

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
”Ihan sellasta normaalia, mitä niinku vaikka vuoden ikäsen pitääkö tulla niiko sana tai kaks, kahen vanhana sun pitäis jo osata muutaman sanan lauseita ja sit se sitä kautta tuleeko niit sanoja viikossa muutama lisää tai pystyyks se jo kommunikoi-maan tai leikkiikö symbolileikkiä tai siis tän tyyppisiä, ihan mitä käytetään muittenkin lasten kaa, niin samalla tavalla” H1	Iän mukainen kehitys apuna
”Kielireppu, pienten kielireppu tai kielireppuhan meillä on käytössä” H2	Pienten kielireppu
”No me ei silleen tota jos ei oo mitään huolta, ni tehä mitään erityisiä kielen arviointeja, ett toki noita jos ois jotain huolta, ni kettu... mikäköhän se oli? Kettu-testi vai mikäse?” H3	Kettu-testi
”Mullajan oli vaan ihan sitten toi varhaiskasvatuksen suunnitelma siinä pohjana ja sen mukaan mentiin” H4	Varhaiskasvatussuunnitelma apuna

Taulukossa 1 kuvataan haastatteluaineistosta kerätyt alkuperäisilmaukset jokaiselta haastateltavalta, joista loimme pelkistetyt ilmaukset. Tulemme hyödyntämään näitä tutkimuksemme tulososiossa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tämä tutkimus ei vaatinut tutkimuslupia, sillä kirjallinen suostumus haastateltavilta oli riittävä. Tämä suostumus perustui tietoon, jonka haastateltavat saivat tiedotteessa tutkittavasta aiheesta. Tämän jälkeen halukkaat osallistujat ottivat yhteyttä meihin, samalla antaen suostumuksen tietojen käyttöön tutkimustarkoituksessa. Lisäksi haastattelut toteutettiin tutkittavien vapaa-ajalla, jolloin esimerkiksi heidän työpaikoiltaan ei tarvinnut erikseen pyytää tutkimuslupaa. Painotimme halukkaille osallistujille itsemääräämisoikeutta, eli vapautta valita osallistuminen sekä tarvittaessa olla vastaamatta esittämiimme kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Heidän ohjeensa mukaisesti annoimme ennen haastattelujen alkua haastateltaville tarkemman koonnin tutkimuksesta, haastattelutilanteesta sekä tutkimukseen liittyvät liitteet. Tarkemman tiedotuksen avulla pyrimme luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltaviin (Ruusuvuori & Tiitula, 2017).

Emme keränneet haastateltavilta heidän henkilötietojaan, ainoastaan ammattinimikkeen ja kuinka pitkään henkilö on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana. Mitään lapsiin liittyviä infoa emme keränneet, sillä ne eivät olleet tutkimuksemme kannalta oleellista tietoa. Tällä pystyimme mahdollistamaan tutkittavien ja tutkimuspaikan suojaamisen sekä kaikkien tietojen suojaamisen litterointivaiheessa. Kun esimerkiksi yhden haastattelun aikana ilmeni lapsen nimi, ikä ja paikkakunta, nämä tiedot poistimme litterointivaiheessa kokonaan, jolloin aineisto pysyi täysin tunnistamattomana. Toteutimme haastattelun suljetussa tilassa, jolloin ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä kuulemaan haastateltuja ja näin takasimme keskustelun luottamuksellisuuden.

Tutkijoina olimme haastattelutilanteessa vastuussa siitä, että saimme kerättyä tutkimuksemme kannalta tarvittavaa tietoa. Koska haastattelutilanne oli sosiaalinen vuorovaikutustilanne, pyrimme omalta osaltamme huomioimaan haastateltavia, jotta pystyimme osoittamaan kunnioitusta jokaista kohti (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tätä toteutimme esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaisesti osoittamalla tuntemusta haastattelun aihepiiristä. Ohjasimme tilannetta tarkoituksenmukaisesti, jolloin pyrimme olemaan sosiaalisesti sopeutuvia, avoimia, selkeitä, velvollisuudentuntoisia sekä luottamusta herättäviä. Haastattelijoina toimimme ammattimaisesti sekä niin, että pystymme luomaan haastatellulle avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Pyrimme kuitenkin olemaan neutraaleja jokaisen haastattelun edetessä, eli emme kyseenalaistaneet tai tuoneet mielipiteitämme haastateltaville ilmi (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Pidimme vastauksemme siis lyhyinä ja omat reaktiomme jatkamiseen kehottavina.

Kerättyä materiaalia säilytimme henkilökohtaisilla tietokoneillamme salasanasuojauksen takana, jolloin ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä niihin käsiksi. Ilmaisimme haastateltaville aineiston säilyttämisen linkaaren, eli tutkimuksen valmistuttua molemmat huolehtivat aineiston huolellisesta tuhoamisesta TENKin (2019) ohjeen mukaisesti. Emme säilyttäneet mitään tutkimustamme varten kerättyjä tietoja tarvittua pidempään.

Analyysin kirjausvaiheessa huolehdimme tutkimustulosten rehellisestä ja tarkasta kirjaamisesta, kuitenkin samalla suojaten tutkittavien yksityisyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Heidän ohjeensa mukaisesti kirjasimme prosessin etenemisen selkeästi sekä kerroimme, kuinka tulokset saavutettiin. Pyrimme tekstillämme läpinäkyvyyteen, jolloin lukijan on helpompi tarkastella tutkimusprosessin etenemistä.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada varhaiskasvatuksen opettajilta tietoa KODA-lapsen opettamisesta opettajien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Tarkoituksena oli tunnistaa toimivia toimintatapoja, joilla KODA-lapsen osallisuutta ja kaksikielisyyttä on pystytty tukemaan varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa esitellään tutkimuksesta saadut tulokset kolmessa alaluvussa, joista jokainen käsittelee yhtä alakysymystä.

5.1 Kielitietoisien varhaiskasvatuksen ympäristö

Ensimmäisen alakysymyksen avulla selvitimme, millaisena kielitietoinen varhaiskasvatuksen ympäristö näyttäytyi. Tämän kysymyksen analyysin avulla saimme muodostettua kolme yläluokkaa, jotka kuvasivat tällaisen ympäristön näyttäytymistä. Nämä luokat olivat Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät, Kolmannen tahon hyödyntäminen sekä Kielten esiin tuominen ja hyödyntäminen.

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät. Jokainen haastateltava mainitsi kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa käytettävän erilaisia niin puhetta tukevia kuin korvaaviakin kommunikaatiomenetelmiä. Puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä tutkimukseen osallistuneet mainitsivat enemmän (6 kpl) kuin puhetta korvaavia menetelmiä (4 kpl). Puhetta tukevista kommunikaatiomenetelmistä tukiviittomat ja kuvatuki oli mainittu yleisimmin ja puhetta korvaavissa menetelmissä vihko kommunikaation tukena nousi suosituimmaksi tavaksi. Muita puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä, joita varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat, olivat kuvatuki, leikkitaulu, sormiaakkoset, viittomat lauluissa sekä kuvakommunikaatiotaulu.

Puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien nähtiin lisäävän KODA-lapsen osallisuutta sekä samalla koko lapsi ryhmän osallisuutta. Tällöin lapsi mahdollisesti koki, että hänet huomattiin ja myös hänen osallisuudellansa oli väliä. Eräs opettaja (H1) kuvaa tilannetta seuraavanlaisesti:

Aineistoesimerkki 1

” - - tukee hänen osallisuutta ja myös koko ryhmän osallisuutta, että tota kylhän se laps kun se pystyy sit siitä - - sil tukiviittomal vaikka, jossei sitä kieltä sitten sit siinä oo, niin näyttämään jonkun. Tai jostain kuvasta näyttämään tottakai et mitä hän vaik haluis seuraavaks tehdä tai osallistua johonkin, niin kylhän se tukee sitä lapsen omaa osallisuutta ja hän kokee siit varmaan sellasta kuulluks tulemista - - ”

Tukiviittomien avulla KODA-lapsi sai myös ymmärrystä ja tukea opettajan ohjeistuksesta: ” - - kyllä se on tukenut, että kyllä hän niinku varmistuu silleen, - -, et mä käytän siinä jotain viittoma siinä, kyl hän niinku tavallaan saa siitä sen semmosen tuen sille, että hän on niinku ymmärtäny oikein ja tekee oikein ” (H4).

Eräs haastateltavista (H1) kuvasi päiväkodin ympäristössä esiintyvän paljon erilaisia puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä, kuten kuvia ja leikkitaulu ”Mutta ympäristö ylipäätään muutenki sellasii niinku kommunikaation tueks olevia kuvia, päiväjärjestyskuvia, leikkitaulu ja tän tyyppisiä.”. Hän koki näiden menetelmien olevan nykypäivänä osa päiväkodin arkista ympäristöä, eikä ainoastaan tarkoitettu KODA-lapsille. Toinen haastateltavista (H2) kuvasi, että puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät olivat lisääntyneet päiväkodissa:

Aineistoesimerkki 2

”Meillä on ollu siis viittomia ja viittomakuvia meillä esillä joo. Sen vois sanoa, että aika herkästi ollaan lisätty... valokuvia tai sanoja tai jotaki ympäri päiväkotia niinko tiiätte, niin siihen on sitten tulostettu se viittoma. Sitä on... se on lisääntynyt ihan selvästi.”

2000-luvun alussa KODA-lapsen kanssa työskennellyt lastentarhaopettaja (nyk. varhaiskasvatuksen opettaja) kuvasi puhetta tukevista kommunikaatiomenetelmistä sitä, ettei tällaisia hyödynnetty tuolloin juuri ollenkaan:

Aineistoesimerkki 3

”Kyllä siis hänhän oli sillo 2000-luvun alkupuolella, niin eipä kuule - - viittomakieli ei oo niinku jyllänny kyllä, eikä se oo näkyny päiväkodin arjessa milläänlailla. Ainoastaan tukiviittomilla, mutta tota niin... tukiviittomista ollaan kyllä puhuttu, mutta ei se mitenkään visuaalisesti oo siellä näkynyt.” (H4)

Useamman opettajan haastatteluissa nousi ilmi, että reissuvihko, vihko pikaviestittelyyn sekä kännykällä kommunikoiminen olivat puhetta korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, joita opettajat käyttivät yleisesti KODA-lasten vanhempien kanssa. Nämä kommunikaatiomenetelmät opettajat kokivat hyödyllisiksi, sillä

niiden avulla yhteistyö päiväkodin ja kodin välillä helpottui, kun tieto kulki suuntaan ja toiseen, vaikkei yhteistä kieltä ollutkaan. Yhden haastateltavan (H4) vastauksessa kuvattiin lapsen hakutilannetta, jossa vanhempi halusi kysyä lapsen päivästä silloin, kun työvuorossa ei ollut viittomakielen taitoista työntekijää.

” - - et jos mä en ollu sitten työvuorossa kun hän (lapsen vanhempi) haki lapsensa, - - niin sitä hän otti kännykän esiin ja kirjotteli siihen sitten mitä hän haluis tietää.”

Aineistoesimerkki 4

” - - me ollaan käytetty kommunikaation tueks reissuvihkoa vanhempien kanssa, mikä on kulkenu siis päivittäin kodin ja päiväkodin välillä. - -. Meillon myös heijän kohalla ihan sitten pieni vihko ja kynä ulkona mukana, et jos se iso reissuvihko, koska ulkonahan voi tapahtua ennen hakutilannetta ihan mitä vaan.” (H1)

Aineistoesimerkki 5

”Mut mä tulin sellasessa tilanteessa töihin, et oli alettu kuitenkin tai oli varmaan alusta asti kirjoitettu vihkoon päivän tapahtumat. - -. Mä muistelen sillain, et ollaan tän vihkon kautta ensin kommunikoitu sillä tavalla, että ”hei mä oon se ja se” ja sit mä kuitenkin vähän osasin sormittaa ja muuta, niin tota sitten kerroin aina et mikä mun nimi on ja näin esittelee pontevasti et tähän vihkoon kiitos.” (H2)

Erään opettajan (H1) vastauksesta kävi ilmi, että reissuvihon käyttö oli aloitettu vanhempien toiveesta. Suurin osa vastaajista koki viholla viestittelyn tärkeäksi tapauksissa, jossa yhteinen puhuttu kieli puuttui, mutta sitä oli kirjoitetulla tasolla. Nämä tapaukset olivat usein varhaiskasvatuksen opettajan ja vanhemman välisiä kohtaamisia, kuten edeltävistä aineistoesimerkeistä kävi ilmi.

Kolmannen tahon hyödyntäminen. Kolmas taho muodostui varhaiskasvatuksen monialaisesta yhteistyöstä sekä yhteistyöstä perheen kanssa. Nämä osapuolet olivat ulkopuolisina mukana lapsen ja päiväkodin välisessä suhteessa, mutta kuitenkin toimivat osana tätä. Tämän perusteella määrittelimme perheen kuuluvan kolmanneksi tahoksi. Monialaisesta yhteistyöstä haastateltavat mainitsivat tulkin aloituskeskustelussa sekä päiväkodin arkisissa tilanteissa.

Puolet vastaajista toivat esiin hyödyntävänsä tulkkipalveluita KODA-lapsen kanssa työskennellessään. ”Sit meil on ollu tulkkipalvelut käytössä ja tota niin sieltä tuleva apu sitten, eli eli tulkit on yleensä ollu aina kaikissa tapahtumissa mukana. - -. Niin meil on aloituskeskustelu aina ja siin on myös tulkki mu-

kana.” (H1). Yksi varhaiskasvatuksen opettaja (H3) kuvasi tulkin tulkanteen aikuisen käyttämän kielen mukaan ”Et meillä on niiku tulkki tulkannu sen viittomakielelle tai sit tota suomen kielelle, et riippuen tota mitä kieltä niiku aikuine on käyttäny.”

Perheen kanssa yhteistyötä toteutettiin muun muassa kysymällä heiltä kuinka joitain sanoja viitotaan, jonka jälkeen opettaja hyödynsi tätä tietoa harjoittelemalla viittomaa koko ryhmän kanssa:

Aineistoesimerkki 6

”- - mä olin hirveen kiinnostunut tai oon edelleenki kauheen kiinnostunut, ku perhee tulee, niin tota, mä oon aina kysyny, mä oon saattanu kirjottaa paperille, et hei mä haluisin tietää miten sanotaan vaikka ystävänpäivä ja sit he on kertonu mulle sen miten se viitotaan ja sitten ollaan sitä koko ryhmä harjoteltu.” (H1)

Kielten esiin tuominen ja hyödyntäminen. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat viittomakieltä osaksi ryhmän toimintaa sekä pyrkivät mukauttamaan kieltä ympäristön ja lapsen tarpeiden mukaan. Lapsiryhmässä viittomakieli näyttäytyi viittomakielen taitona, haluna oppia viittomakieltä sekä sen toimivan ryhmässä toisena kielenä. Kieliä mukautettiin niin, että kielet olivat ryhmässä läsnä koko ajan, jolloin lapsella oli mahdollisuus valita käytetty kieli sekä aikuinen pyrki mukautumaan lapsen valitsemaan kieleen.

Kielten esiin tuominen ja näiden hyödyntäminen ryhmässä oli monipuolista ja erityisesti viittomakieli koettiin tärkeänä, sillä päiväkodissa aikuiset halusivat oppia tätä lisää:

Aineistoesimerkki 7

”Että tota ollaan kehitetty sitä koko ajan tai ollaan lähetty siitä ”hei”-tilanteesta semmoseen tilanteeseen, jossa lapsen oma hoitaja osaa auttavasti viittomakieltä ja ymmärtää sitä paremmin, kun ite viittoo. - -. Sitä on... se on lisääntynyt ihan selvästi. Ja sitten niiku lähinnä sen takia, että siellä halutaan niiko oppia viittomia, että henkilökuntakin haluaa oppia niitä viittomia.” (H2)

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan, kuinka ryhmässä viittomakieli toimi toisena kielenä ja oli tällöin osana ryhmän arkea. Lisäksi tiimissä oli osattu viittomakieltä jollain tasolla, jolla aikuiset olivat pystyneet mahdollistamaan lapselle sen, että lapsella oli mahdollisuus valita käytettävä kieli omien vahvuuksiensa mukaan:

Aineistoesimerkki 8

" - - missä on aina ollu tota viittomakieli aina ja niiku toisena kielen siinä opetuksessa. - - -
 - Mä- meil on siis molemmat kielet koko ajan läsnä. - -meillä on oikeestaan ollu omassa tiimissä koko ajan ollu sillee käytännössä jokainen aikuinen on osannut viittoja, jos jollain tasolla. - -. Ihan niiku muittenki lasten kanssa, että lapset saavat olla omine itseine-itsejään ja käyttää niitä kieliä mitä haluaa - - et sitte ei luo painetta sille alpselle, et pitää käyttää jotakin tiettyä kieltä. Et ehkä niiko ite ja ryhmässä koittanu mukautua siihe mukaan, että lapsi pystyy toimimaan omalla kielellään ja omilla vahvuuksillaan. (H3)

Aineistoesimerkki 9

" - - oma toive aina joka tota vuoteen, että tiimissä on ollut tota aikuisia, jotka osaa jollain tavalla viittoja kansa, et sitte, et KODA-lapsetki on saanu valita sen kielen, et millä olla vuorovaikutuksessa, että sit on ollu mahdollista käyttää sitä viittomakieltä tai suomen kieltä vähäse oman halunsa mukaan, että KODA-lapsetki on niin erilaisia, sitten osa tykkää käyttää sitä viittomakieltä ja osa sit osa taas mieluummi sit suomen kielellä toimii. Että on ollu niiku mahdollisuus valita se käytetty kieli." (H3)

5.2 Opettajien käyttämiä kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä

Toisen alakysymyksen avulla selvitimme varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä ryhmässä, jossa oli KODA-lapsi. Tämän alakysymyksen analyysin pohjalta muodostimme kolme yläluokkaa, joita olivat Aistien hyödyntäminen, Aikuisten tarjoamat tuki- ja opetusmenetelmät sekä Viittomakielisuus.

Aistien hyödyntäminen. Aisteja varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät hyödyntämään niin visuaalisten kuin audio-visuaalisten tukikeinojen avulla. Visuaalisena tukikeinona mainittiin kuvatuki, joita oli pyritty tuomaan ympäri päiväkotia. Audio-visuaalisissa tukikeinoissa yhdistyi ääni ja kuva. Näitä tukikeinoja opettajat mainitsivat enemmän ja näihin lukeutui tukiviittomat, Kielinupun laulut, viitotut satuhetket, viittomat lauluissa sekä ryhmässä viittomakielen harjoittelu.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvattiin viittomien harjoittelua koko ryhmän kanssa. Aisteja hyödynnettiin käyttämällä tukiviittomia puheen tueksi. Tätä oli mahdollisuus harjoittaa ryhmän lasten kanssa niin, että näytettiin tukiviittomana jokin sana ja sanottiin se samanaikaisesti. Tähän oli mahdollista lisätä myös kuva tukemaan ymmärrystä:

Aineistoesimerkki 10

"Me ollaan käytetty paljon siis tukiviittomia, eli siis mä en ite osaa sillätavalla et mä vois in niinku ihan viittomakielellä kommunikoida, mutta paljon tukiviittomia ollaan käytetty sen puheen tueksi. - -. Eli tavallaan se joku tukiviittoma ja siihen se puhe sit samalla tukemaan sitä, sitä tota, että tää on kukka ja kukka ja voidaan näyttää viel kuva että kukka - -. (H1)

Aineistoesimerkki 11

"Ja sitten välillä yhdessä koko ryhmän kanssa ollaan otettu viittomakieltä, viittomia tai no viittomia ja sitten lauluja sitten viitottuna ja sitten satuhetkiä viitottuna välillä kanssa. - -. - - sitte niiku just viittomakielisten lasten kanssa on välillä tota ollu satuhetkiä, mitkä on ollu viitottu tai ollu niiko että on joko ollu sillee, että on ollu erikseen viitotuille oma satuhetki ja suomen kielisille oma satuhetki, et on saanu sen viittomakielen siinä - -. (H3)

Aistien avulla laulujen hyödyntäminen nousi parin opettajan vastauksissa " - - mä oon käyttäny tän lapsen kanssa niiku tukiviittomia ja esimerkiks lauluissa." (H4) ja " - - kielinupun lauluja - -." (H1). Opettajat kokivat laulut tärkeiksi, sillä laulujen avulla oli mahdollista sekä kuulla että nähdä laulun aihe ja näin oppia esimerkiksi värejä.

Aikuisen tarjoamat tuki- ja opetusmenetelmät. Kasvattajat kokivat pystyvän tukemaan KODA-lapsia selkeän ja rauhallisen puheen sekä istumapaikan huomioinnin avulla. Tulkki, neuvola, puheterapia, erityisopettaja ja yhteistyö lapsen perheen kanssa olivat opettajien mainitsemia monialaisia tukikeinoja.

Aikuisen puhe koettiin tärkeäksi, sillä sen avulla pystyttiin ohjaamaan lasta niin, että tämä ymmärsi aikuisen ohjeet ja toimi näiden mukaisesti. " - - se on vaan se heijän (kuurojen) tapa, kun ei oo sitä ääntä saada laps vaikka pysähtymään, niin sehä on siis sehä nappaa äkkiä siitä kiinni, mitä taas me sitten taas ohjattas puheella - -." (H1). Tästä syystä puheen tuli olla artikulaatioltaan selkeää ja rauhallista. "No sitten justiin ne kuvat ja tota niin selkeä puhe. - - sun on pakko siinä vähän rauhallisemmin puhua - -. (H1).

KODA-lastasta oli huomioitu aikuisen puolesta myös valitsemalla hänelle sellainen istumapaikka, josta lapsen oli mahdollista nähdä opettaja, hänen huulionsa selkeästi sekä käytetty tukiviittomat. " - -mä oon aina vähän kattonu, että missä se lapsi istuu sillonku mä niiku vedän tuokiota, että se paikka on sellanen, että hän näkee... näkee minut ja näkee mun huulion ja näkee myös sitten ne tukiviittomatkin." (H4).

Monialaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat saivat tulkkipalvelusta sekä KODA-lapsen puheterapeutilta.” - - esimerkiksi ne tulkkipalvelut siit moniammatillisest yhteistyöstä ja sitten tota niin yks meidän näistä lapsist on käyny puheterapiassa - -. Mutta tota nii tulkkipalvelua se mua, mä muistan mua jännitti aivan valtavasti. - - meillon ollu aina tosi ammattitaitosii tulkkei, mutt heillei kuitenkin välttämättä oo sitä varhaiskasvatussanastoo sillä tavalla.” (H1). Lisäksi sama opettaja mainitsi yhteistyön perheen kanssa: ”- -mua on niiku jännittäny siinä ja tietysti sit et se miten lähtee perheen kanssa niiku se yhteistyö.” Näiden lisäksi yhdessä vastauksessa (H3) mainittiin neuvola ”- - neuvola yhteistyössä - -.” ja toinen opettaja (H4) toi esiin talossa olevan erityisopettaja ”- - meillähän on erityisopettaja kyllä siellä koko ajan siellä päiväkodissa - -.”.

Kuitenkin erään opettajan (H4) vastauksesta oli mahdollista nähdä, ettei päiväkodissa hyödynnetty moniammatillisia palavereita, mutta samalla hän toi sen ilmi, ettei KODA-lapsesta ollut noussut mitään huolta, joka voi olla syy moniammatillisen tuen puutteelle. ”- - me ei olla käyty mitään moniammatillisia palavereja koskaan, eikä erityisopettajakaan ole ollut hänestä (KODA-lapsesta kovinkaan huolissaan - -.”

Viittomakielisyys. Viittomakielisyyden jaoimme Viittomakieliseen tukeen ja Kielitietoisuuden hyödyntämiseen ryhmässä. Useammat haastateltavat mainitsivat viittomakieltä käytettävän eri tavoin. Ryhmässä opettajilla oli viittomakielistä taitoa ja osa käytti viitottua suomea sekä järjestettiin viittomakielikerhoa, viittomakielisiä tuokioita ja viittomakieltä käsittelevää viskaria. Kielitietoisuus opettajien vastauksissa näyttäytyi satuhetkenä lapsen omalla kielellä, kielikysymyksiin vastaamisena, pitämällä kielet läsnä toiminnassa sekä antamalla lapselle vapaus valita käytetty kieli.

Viittomakielisyys oli ilmennyt opettajien vastauksissa viittomakielisenä tukena, kuten viskarina, jossa lapset olivat päässeet tutustumaan viittomakieleen. ”- -ollaan pidetty viskaria, jossa on käsitelty viittomakieltä - -.” (H2). Eräs opettaja (H3) kuvasi, että heillä oli toiminnassa viittomakielikerho, johon kaikki päiväkodin viittomakieliset lapset olivat päässeet tuokiolle viittomakielisen aikuisen kanssa. ”- -on esimerkiksi ollu viittomakielikerhoa kanssa, et me ollaan

otettu meidän viittomakieliset lapset, ketä nyt löytyy ryhmästä kautta talosta ja niiku heillä on ollu sit oma tuokio viittomakielisen aikuisen kanssa. ”. Yhden haastateltavan (H4) vastauksessa kävi ilmi, kuinka hän oli käyttänyt viitottua suomea lasten kanssa esimerkiksi satua lukiessaan. ” - joskus saatoin ihan eläytyä siihen (satuun) sillein, että luin- luin sitä, et sit se saatto olla vähän viitottua suomeekin - -.” (H4)

Kielitietoisuuden hyödyntäminen näyttäytyi esimerkiksi yhden opettajan (H2) vastauksessa niin, että päiväkodin henkilöstö fanittivat viittomakieltä yhdessä KODA-lasten kanssa. Tämän lisäksi he olivat valmiita vastaamaan kaikkia lapsia mietityttäviin kieltä koskeviin kysymyksiin: ” - -lasten kysymyksiin vastaataan aina silloinku he kysyy ja kerrotaan avoimesti ja sit fanitetaan sitä myös yhtälailla sitä viittomakieltä siellä kielenä kuin muitakin kieliä ja nostetaan esille.” Myös kielten läsnäolo ryhmässä sekä lapselle annettu mahdollisuus valita tämän käyttämä kieli mainittiin osana kielitietoisuuden hyödyntämistä. ” - -molemmat kielet koko ajan läsnä - -. - -. Että on ollu niiku mahdollisuus valita se käytetty kieli.” (H3)

5.3 Arviointi kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa

Kolmannen alakysymyksemme avulla selvitimme, millaista arviointia kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa KODA-lapsen kanssa toteutetaan. Osa haastateltavista mainitsi, ettei käytössä ollut varsinaista arviointitaulukkoa, jolloin he hyödynsivät muunlaisia menetelmiä kielen arvioinnissa, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tai lapsen kielenkehityksen arviointia iän mukaan:

Aineistoesimerkki 12

”No meille- siis mulle ei oo varsinaisesti ollu mitään sellasta arviointitaulukkoa tai jotain sen tyyppistä. - - Mut ihan sitä normaalia, mitä niinku vaikka vuoden ikäsen pitäskö tulla niinko sana tai kaks, kahen vanhana sun pitäis jo osata muutaman sanan lauseita ja sit se sitä kautta, tuleeko niit sanoja viikossa muutama lisää tai pystyyks se jo kommunikoiimaan tai leikkiikö symbolileikkiä tai siis tän tyyppisiä. Ihan mitä käytetään muittenkin lasten kaa, niin samalla tavalla.” (H1)

Aineistoesimerkki 13

” - - Ei vielä ollu Kielipedaa silloin - - Silloin ei vielä ollu ja mullahan oli vaan ihan sitten toi varhaiskasvatuksen suunnitelma siinä pohjana ja sen mukaan menttiin. Ja siellä samalla lailla sitten arvioitiin sitä lapsen kehitystä sitten niinkun keväällä - -” (H4)

Yhdellä haastateltavista (H2) oli KODA-lapsen kielen oppimisen arvioinnissa käytössä Pienten kielireppu, josta hän mainitsi seuraavaa: ”Kielireppu, pienten kielireppu tai kielireppuhan meillä on käytössä ja mä oon sitten tehny sitä kielireppua aluksi hirveen innoissaan, että onpa kiva, että mä pääsen vähän niiku testaamaan tätä ensimmäisen kerran.” Alla olevasta aineistoesimerkistä voi huomata, kuinka haastateltava kuitenkin pian huomasi KODA-lasten pärjäävän arvioinneissa hyvin, jonka jälkeen hän siirtyi tekemään arviointeja kerran vuodessa aina silloin, kun niitä tulee tehdä. Hän lisäsi vielä lopuksi: ”Mut mä tiiän et sieltä (arvioinnista) tulee aina, että he on täysin siinä muitten tasolla tai keskiverrosti tai enemmänki.” Tästä esimerkistä kävi esille se, että KODA-lapsilla suomen kielen oppiminen oli samaa tasoa muiden ikäistensä kanssa:

Aineistoesimerkki 14

”... kun ne veti silleen sata prosenttia kaakkoon ne molemmat lapset aina ja ne oli ihan älyttömän hyviä siinä, niin mä ajattelin, että ehkä me ei tässä nyt hirveen paljon arvioida tätä enää.” (H2)

Yksi haastateltavista (H3) toi esiin näkökulmaa, jossa lapsen suomen kielen oppimista arvioitiin ainoastaan silloin, jos nousi huolta. ”... jos ei oo mitään huolta, ni tehä mitään erityisiä kielen arviointeja, et toki noita jos ois jotain huolta, ni ... Kettu-testi nimellä se kai on. Semmonen aika yleinen suomen kielen arviointiväline, mutta jos ei ole mitään huolta, ni ei meil sit oo niiko tarvetta tehä arviointeja.” (H3) Lisäksi hän mainitsi ikävuosineuvolan sekä tiimissä keskustelun, joita kuvaamme alla olevassa aineistoesimerkissä:

Aineistoesimerkki 15

”... et toki itellä nyt on ehkä osunu ... neuvolakäynnit siihen aikaan, niin toki niinku sitten tiimissä ollaan yhdessä pohdittu, että miten niinku molemmat kielet on sen ... neuvolan arviointilomakkeeseen peilaten, että miten ne on, kuinka vahvoja ne on ja miten, minkälaiset taidot niissä on ja sit ehkä niiku keskustelen tiimissä enemmän.” (H3)

KODA-lasten kielelliset taidot kummassakaan kielessä eivät herättäneet haastateltavissa huolta. Lisäksi yksi opettajista (H4) mainitsi: ”... eikä erityisopettajakaan ole ollut hänestä kovinkaan huolissaan ...”. KODA-lasten puheen kehitys

oli kuitenkin herättänyt yhdessä haastateltavassa (H1) ennakkoluulon, joka kuitenkin osoittautui myöhemmin vääräksi: "... mulloli semmonen ajatus, että se puhe on laahais vähän perässä ... he (muun kielitaustan omaavat lapset) puhuu paljon hitaammassa aikataulussa kuin nämä lapset, jotka ei kuule siis kotona laisinkaan sitä (puhetta)." Saman huomion oli tehnyt toinenkin haastateltava (H2), joka aiemmassa aineistoesimerkissään kertoi lasten suoriutuneen arvioinneista samalla tasolla muiden lasten kanssa.

6 POHDINTA

Tutkimuksena tavoitteena oli kerätä varhaiskasvatuksen opettajilta kokemuksia ja näkemyksiä KODA-lapsen opettamisesta osana kielitietoista varhaiskasvatusta. Tässä luvussa käsitellään keskeisimmät saadut tulokset ja johtopäätökset sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tuodaan ilmi mahdollisia jatkotutkimusideoita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kielitietoinen varhaiskasvatus, jossa on KODA-lapsi, näyttäytyi varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella hyvin moninaisena. Varhaiskasvatuksen ympäristössä hyödynnettiin erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, kolmatta tahoja sekä kieliä tuotiin esiin ja näitä osattiin hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. Kieltä tukeviksi keinoiksi ja opetusmenetelmiksi opettajat kuvailivat erilaisten aistien hyödyntämistä, aikuisen tarjoamia tuki- ja opetusmenetelmiä sekä viittomakielisyyttä. Näiden lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista arviointia KODA-lasten kanssa käytettiin. Arvioinnissa opettajat hyödynsivät joko valmista arviointityökalua tai sovelsivat muunlaisia menetelmiä.

Puhetta tukevat kommunikaatiomenetelmät nousivat ilmi kaikkien haasteltavien vastauksissa. Opettajat kokivat näiden menetelmien lisäävän KODA-lapsen osallisuutta, sillä hänellä oli mahdollisuus osallistua keskusteluun, vaikka yhteinen kieli ei ollut täysin läsnä. Kun opettajat käyttivät toiminnassaan erilaisia puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä, antoi tämä KODA-lapselle ymmärrystä siitä, mitä tuli tehdä. Muun muassa kuvatukea on vastausten perusteella lisätty ympäri päiväkodin ympäristöä, joten ne olivat tulleet osaksi arkipäiväistä toimintaa. Myös tukiviittomien käyttö oli koettu nopeaksi tavaksi tukea KODA-lapsen kieltä. Huuhtanen (2008) kuvasi tukiviittomien käytön helpoksi osaksi arkea, sillä niitä voidaan tuottaa ilman ylimääräistä materiaalia pelkän kehon ja liikkeen avulla. Lisäksi useat tukiviittomat ovat johdettu viittomakielestä, jolloin

kieli on lapselle jo tuttua. Kun taas 2000-luvun alussa KODA-lapsen kanssa työskennellyt opettaja kuvasi, kuinka tällaisia kommunikaatiomenetelmiä ei päiväkodin arjessa näkynyt juuri lainkaan. Puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät olivat ennemminkin päiväkodin ja kodin välisen kommunikaation tukena.

Kolmas taho kielitietoisessa varhaiskasvatuksen ympäristössä kuvattiin vastauksissa tulkkien läsnäoloksi sekä yhteistyönä perheen ja varhaiskasvatuksen välillä. Tulkkeja hyödynnettiin hyvinkin erilaisissa tilanteissa. Osa kuvasi tulkkien tulkaavan opettajan opetusta lapsille joko suomeksi tai viittomakielelle, ja joissain tapauksissa tulkki oli mukana tulkaamassa opettajan ja vanhempien keskustelua. Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä vastauksissa nousi ilmi esimerkiksi vanhempien toive suomen kielen kehittymiseen sekä reissuviikon käyttöön. Heiskasen ja kumppanien (2021) mukaan selkeästi tärkein yhteistyö tapahtui lapsen vanhempien ja varhaiskasvatuksen välillä. Heidän tutkimukseensa osallistuneista 617 eri varhaiskasvatuksen ammattilaisen (erityisopettajat, opettajat/sosionomit, lähihoitajat/lastenhoitajat ja perhepäivähoitajat) vastausten mukaan yli 99 % koki yhteistyön lapsen vanhempien kanssa kaikista keskeisimmäksi. Tulos oli siis saman suuntainen tutkimukseemme saatujen vastausten kanssa.

Vastauksissa lisäksi kuvattiin, kuinka ympäristössä tuotiin eri kieliä esiin sekä hyödynnettiin näitä. Erityisesti viittomakieli näyttäytyi tärkeänä osana kieliympäristöä, jolloin opettajilla oli myös tahtoa oppia kieltä. Ympäristössä kielet olivat jatkuvasti läsnä sekä aikuinen oli valmis mukautumaan kieleen, jolla KODA-lapsi kommunikoi. Tällöin lapselle annettiin vapaus valita kommunikoinnissa käytetty kieli.

Kuulo- ja näköaistia hyödynnettiin silloin, kun haluttiin tukea KODA-lapsen kielen oppimista. Visuaalisuus näkyi kuvatuissa, kun taas audio-visuaalisuus näyttäytyi keinoissa, joissa yhdistyi ääni ja kuva. Tällaisiksi keinoiksi opettajat kuvasivat tukiviittomia, viittomia saduissa ja lauluissa sekä koko ryhmän keskeisenä kielten harjoitteluna. Kuten aiemmin Frankin (2019) tutkimuksessa mainittiin KODA-lasten olevan visuaalisia oppijoita, oli tutkimuksen tuloksissa

huomattavissa, että varhaiskasvatuksen opettajat olivat hyödyntäneet tätä opettaessaan KODA-lapsia.

Aikuiset pystyivät tarjoamaan erilaisia tuki- ja opetusmenetelmiä. Lapsiryhmän aikuiset pystyivät omalla puheellaan vaikuttamaan selkeään kommunikaatioon ja ohjeistukseen. Puheen tulisi olla selkeää ja rauhallista, jolloin se olisi mahdollisimman hyvin ymmärrettävissä, sillä myös KODA-lapsia ohjataan useimmiten puheella. Opettajan tuli myös huomioida se, että KODA-lapsen oli mahdollista nähdä hänet esteettömästi, jotta lapsen oli mahdollista seurata opettajan mahdollisesti käyttämiä tukiviittomia, kuvatukea ja huuliota.

Monialainen tuki näyttäytyi vastauksissa varhaiskasvatuksen sekä tulkin, neuvolan, puheterapian, erityisopettajan ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muodossa. Heiskasen ja kumppanien (2021) tutkimuksessa monialaisesta yhteistyöstä esiin nousi samoja ammattiryhmiä, eli neuvolan, varhaiserityisopettajan ja puheterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö ja sen tärkeys.

Viittomakielisyys oli kuvattuna eri tapoina käyttää viittomakieltä, kuten viittomakielisenä tuokiona tai viitottuna suomena. Viittomakielistä toimintaa oli laajasti osana varhaiskasvatuksen toimintaa, mutta silti tämä ei kaikkialla toteudu. Lisäksi vastauksissa ilmeni, että opettajat hyödynsivät kielitietoista osaamistaan esimerkiksi pitämällä satuhetkiä lasten omalla kielellä sekä vastaamalla lasten esittämiin kielikysymyksiin. Toimimalla näin opettajat olivat hyödyntäneet kielitietoisuuden eri ulottuvuuksia, esimerkiksi kielen huomioimisella ja metakielisellä pohdinnalla (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Arvioinnin apuna käytettiin joko valmista arviointityökalua tai opettaja sovelsi arvioinnin tueksi jotain muuta menetelmää, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tai lapsen iän mukaista kehitystä. Lisäksi tukena hyödynnettiin ikävuosineuvoloita ja tähän liittynyttä arviointilomaketta. Vastauksissa ei nousut huolta siitä, että KODA-lapsilla olisi ollut kielen kehityksessä tai oppimisessa pulmia. Vaikka aluksi olisi kuviteltu, että KODA-lapsilla puhe kehittyisi hitaamassa tahdissa tai laahaisi hieman perässä, ei tällaista kuitenkaan kukaan huomannut.

KODA-lapsilla puheviiveen on nähty johtuvan siitä, ettei lapsi pääse kotoon altistumaan puheelle (Frank, 2019; Singleton & Tittle, 2000). Chen Pichlerin ja kumppanien (2014) tutkimuksessa KODA-lasten kielenkehityksestä voitiin kuitenkin huomata, että lapset kehittyvät sujuviksi sekä viittomakielen että puhutun kielen saralla, mutta toista kieltä käyttäessä heillä esiintyi vahvoja vaikutteita toisesta kielestä. Puhuttu kieli alkoi vaikuttaa lapsen viittomiseen, kun tämä aloittaa koulupolun. Aiemmissa tutkimuksissa kaksikielisyys oli nähty kielihäiriönä, mutta tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla tai KODA-lapsen kanssa toimineella erityisopettajalla ei ollut huolta KODA-lapsen kielellisistä taidoista. Taitojen nähtiin kehittyvän saman aikaisesti muiden lasten kanssa tai jopa nopeammassa tahdissa.

Saamastamme tiedosta voisi olla hyötyä niille varhaiskasvatuksen opettajille, joilla on lapsiryhmässään KODA-lapsi. Tutkimus toisi ymmärrystä siitä, millainen oppija tällainen lapsi on, joten opettajan olisi mahdollista mukauttaa omia opetusmenetelmiään lapsen visuaaliseen oppimiseen. Lisäksi opettajan koulutuksessa tutkimuksesta nousutta tietoa voitaisiin hyödyntää tuomalla kielitietoista toimintaa liittyen KODA-lapsiin osaksi opetusta. Suomessa on suomen kielen lisäksi monia muita kieliä, joten varhaiskasvatuksessa tulee osata huomioida myös kielivähemmistöjen tarpeet.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa se, kuinka tutkijat olivat rakentaneet tutkimusasetelmansa sekä millainen joukko tähän oli valittu vastamaan (Aaltio & Puusa, 2020). Omassa tutkimuksessamme joukko oli rajattu hyvin, sillä tutkimukseen pystyivät osallistumaan ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka olivat uransa aikana työskennelleet KODA-lasten kanssa. Tämä oli mahdollistanut sen, että vastauksissa kävi ilmi vastaajien omakohtaiset kokemukset näiden lasten kanssa työskentelystä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa tulisi pohtia valittuja menetelmiä, sillä ne ovat sidoksissa tutkimusasetelmaan ja -kysymyksiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tarkkojen tutkimuskysymysten

kautta saimme luotua puolistrukturoidut haastattelukysymykset, jotka mahdollistivat vastausten tarkentamisen. Näin pidimme huolen, että saimme vastauksia tutkittavasta aiheesta. Kysymysten selkeä muotoilu lisäsi tutkimuksen varmuutta, sillä kysymykset ymmärrettiin oikein.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden kautta. Laadullisen tutkimuksen päämääränä ei kuitenkaan ole tuottaa siirrettävää eli yleistettävää tietoa, vaan sen tulisi lisätä ymmärrystä aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkija- ja aineistotriangulaatiolla lisäsimme tutkimuksen vahvistettavuutta. Eskola ja Suoranta (2008) määrittelevät tutkija- ja aineistotriangulaation niin, että tutkimusta toteuttaa useampi tutkija hyödyntäen ja yhdistellen useampaa aineistoa osana tutkimusta.

Tutkimuksemme pieni otoskoko voi karistaa luotettavuutta, sillä laajemmalla aineistolla luotettavuutta olisi voinut olla helpompi todentaa. Toisaalta löysimme tutkimukseemme sellaisia varhaiskasvatuksen opettajia, joilla oli rikkasta kerrottavaa KODA-lapsista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi haastateltavat olivat motivoituneita vastaamaan kysymyksiin, joka parantaa luotettavuutta. Jos tutkimuksessa olisi ollut mukana opettajia, jotka kokevat, etteivät omaa riittävää tietoutta, olisi tällä mahdollisesti ollut vaikutusta tuloksiin. Kriteerit täyttävien opettajien etsimisen vaikeus yllätti meidät, sillä emme ennen tutkimusta olleet vielä selvillä KODA-lasten pienestä määrästä suhteessa enemmistö lasten määrään varhaiskasvatuksessa. Koska aihe oli usealle varhaiskasvatuksen opettajalle vielä vieras vähäisten KODA-lasten vuoksi, eivät kaikki tavoittelevamme varhaiskasvatuksen opettajat kokeneet omaavansa riittävästi kokemusta kertoakseen siitä enempää. Tutkimuksemme tärkeys näyttäytyi siis vahvemmin, koska tarvetta tietoisuudelle selkeästi tarvitaan.

Toteutimme jokaisen erillisen aineiston litteroinnin heti samana päivänä haastattelun jälkeen Hirsjärven ja Hurmeen (2017) ohjeen mukaisesti, joten mielessä oli edelleen selkeänä haastateltavien vastaukset sekä eleet ja ilmeet. Vaikka keskityimme litteroidessa enemmän puheen sisältöön sen ulosannin sijaan, muistamalla ilmeet, elehdinnän ja puhettavan oli aineistoa selkeämpi käsitellä ja

analysoida. Nopea litterointi tuki myös äänityksen epäselvien kohtien muistamista, sillä näin oli helpompi hahmottaa, mistä tässä kohdassa olikaan keskusteltu. Litteroinnin analysoinnin jälkeen pohdimme mitkä osat ja lainaukset aineistosta tukisivat tutkimuksen ymmärtämistä. Koska tutkijan tulisi kuvailla aineistonsa analyysia tarkasti ja perustellusti (Aaltio & Puusa, 2020), toimme aineistosta lainauksia ja sitaatteja, joiden avulla lukijan oli mahdollista päästä tarkastelemaan, kuinka pääsimme kyseisiin tuloksiin. Heidän mukaansa sitaattien avulla lukija pystyy tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin ja perustellusti tutkijoiden päättelyn etenemistä, joka lisää tutkimuksen uskottavuutta.

Osalla haastateltavista oli pidempi aika siitä, kun he olivat toimineet KODA-lasten kanssa. Vaikka KODA-lapsen opettamisesta oli aikaa, ei tutkimuksen kannalta tarvittavia tietoja ollut unohdettu, joka lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Koska aikaa oli kulunut, voi olla, että nämä haastateltavat olisivat kertoneet toisenlaisia opetusmenetelmiä ja tukikeinoja tai olisivat toimineet toisin, jos opettaisivat nyt KODA-lapsia. Olisimme voineet lähettää kysymykset haastateltaville ennakkoon tutkimuksen tiedotteessa, jolloin he olisivat voineet valmistautua haastatteluun etukäteen, sillä haastattelun aikana kaikki asiat eivät välttämättä tulleet haastattelutilanteessa mieleen, vaikka saattoivatkin olla osa päivittäisiä askareita. Olimme kuitenkin ennakoineet ennalta arvaamattomia tutkimukseen vaikuttavia asioita, kuten tekniset ongelmat Zoom-yhteydessä. Tutkijoiden ja yhden haastateltavan välillä oli alusta asti sähköpostiongelmia, joten olimme varautuneet käyttämään puhelinyhteyttä kysymällä haastateltavan puhelinnumero etukäteen. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaisesti pyrimme luomaan tutkimukseen varmuutta toimimalla näin.

Teoriaosiossa toimme esiin joitain samoja asioita, joita haastateltavat toivat myöhemmin ilmi haastatteluvastauksissaan. Teorian pohjalta tuotuja keinoja, kuten kuvatuki ja tukiviittomat loivat tutkimukselle pohjaa, jota haastateltavat täydentävät. Lisäksi teoriassa mainittuja keinoja oli arvioitu ja näitä pidetään toimivina, mutta haastateltavien vastaukset ja kertomat siitä, kuinka keinot olivat päivittäisessä käytössä, toi luotettavuutta tutkimukselle. Mikäli olisimme muo-

toilleet haastattelukysymykset liian johdatteleviksi, esimerkiksi ”Käytätkö ryhmässä kuvatuksia tai tukiviittomia?”, olisi tämä mahdollisesti nostanut vastausten virhemarginaalia, jos vastaaja ei olisi antanut rehellistä vastausta.

Pyrimme mahdollisuuksien mukaan löytämään suurimman osan artikkeleista ja tutkimuksista 2015–2024 vuosilta. KODA-lapsista varhaiskasvatuksessa tai KODA-lapsista ylipäätään löytyi niukasti tietoa, jolloin täytyi käyttää vanhempia lähteitä. Vanhempien lähteiden suhteen tuli olla tarkka, sillä osa tiedosta saattoi olla vanhettunutta, vaikkei siitä olisi tehty tuoretta tutkimusta. Pyrimme kuitenkin Eskolan ja Suorannan (2008) mukaisesti vahvistamaan tekemiämme tulkintoja aiempien vastaavien tutkimusten ja tulosten valossa. Teoriaosiossa käyttämämme vahva terminologia osoittaa meidän perehtyneen tutkimuksen aiheeseen syvällisesti sekä samalla vahvistavan tutkimuksen uskottavuutta ja vahvistettavuutta. Samat termit kulkevat läpi koko tutkimuksen, jolloin johdonmukaisuus luo luotettavuutta. Aaltio ja Puusa (2020) kuvasivat, kuinka tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkija kuvaa tarkasti haastatteluun liittyvää prosessia.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

KODA-lasten kielitietoista varhaiskasvatusta olisi hyvä tutkia jatkossakin, sillä Suomessa varhaiskasvatusikäisiä KODA-lapsia ei ole tutkittu juuri lainkaan. Tästä syystä kotimaista tutkimusta aiheesta tulisi tuottaa lisää, jotta varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja käytänteitä voitaisiin tutkia lisää esimerkiksi näiden toimivuuden kannalta. Tutkimuksessa voisi testata menetelmien toimivuutta lapsiryhmässä, jolloin näiden hyötyä saataisiin arvioitua. Lisäksi opettajat tiedostaisivat sen, millaisia opetusmenetelmiä tulisi jatkossa käyttää, jotta toiminta olisi kielitietoista ja tukisi jokaisen lapsen oppimista mahdollisimman laadukkaasti. Ranta ja Kuula-Luumi (2017) kuvasivat, kuinka huolella arkistoidut aineistot helpottaisivat jatkotutkimuksen tekoa, varsinkin silloin, kun kyseessä on pieni vähemmistöryhmä. Olisimme siis voineet arkistoida kerätyt materiaalit huolellisesti ja jatkaa tutkimusta myöhemmin.

Tutkimuksemme käsitteli ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemusta aiheesta, jolloin KODA-lasten omat kokemukset jäävät huomiotta. KODA-lasten kanssa voitaisiin toteuttaa videoituja haastatteluja, jossa he itse kertovat kokemuksiaan käytetyistä kielitietoisistä menetelmistä. Lapsia voitaisiin tutkia myös havainnoimalla arkisia tilanteita osana varhaiskasvatuspäiviä. Tällöin lasten reaktioita ja osallisuuden toteutumista pystyttäisiin analysoimaan erilaisten havainnointimateriaalien pohjalta. Myös vanhempien kokemuksia toteutuneista kielitietoisista toiminta- ja opetustavoista voitaisiin tutkia haastattelututkimuksen perusteella. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on isona osana varhaiskasvatuksen arkea, jolloin tutkimuksen kautta voitaisiin selvittää, toteutuuko vanhempien kanssa keskusteltavat lapsen kohdistuvat toiveet, kuten tietyn kielen vahvistaminen.

Koska kaikki haastattelemamme opettajat toimivat nimenomaan varhaiskasvatusikäisten KODA-lasten kanssa, tieto esiopetuksessa tapahtuvasta kielitietoisesta toiminnasta jäi uupumaan. Esiopetuksen aikana valmistaudutaan alkuopetuksen aloittamiseen muun muassa matematiikan sekä kirjoitus- ja lukuharjoittelun muodossa, jolloin eri kielitaustaisten lasten kanssa tulee huomioida eri asioita osana opettamista. Tästä nivelvaiheesta ja esi- ja alkuopettajan välisestä kielitietoisien tietojen vaihdon sujuvuudesta olisi tärkeä saada tutkittua tietoa.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N., & Kivipelto, S. (2020). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Aluehallintovirasto. (2020). *Tietoisuutta viittomakielisten ja coda-lasten kielellisistä oikeuksista on lisättävä tiedotuksen ja koulutuksen avulla*. Aluehallintovirasto. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/69887832/tietoisuutta-viittomakielisten-ja-coda-lasten-kielellisista-oikeuksista-on-lisattava-tiedotuksen-ja-koulutuksen-avulla?publisherId=69818103>
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2. painos). Multilingual matters.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Garcia, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring When Does It Make a Difference?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, s. 188–200.
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture: Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(1), s. 85–102. <https://apples-journal.fi/article/view/98004/56005>
- Boklund, A., Hovergren, J., Hummelvik, K., Ingvarsson, R., Johansson, J.,

- Stenqvist, P., Thuresson, S., & Kloskowski, D. (2008). *Kan din mamma lukta?: En bok om och av barn med döva föräldrar*. Specialskolemyndigheten. <https://www.coda-norge.no/wordpress/wp-content/uploads/2012/01/Kan-din-mamma-lukta.pdf>
- Chen Pichler, D., Lee, J., & Lillo-Martin, D. (2014). Language Development in ASL-English Bimodal Bilinguals. Teoksessa D. Quinto-Pozos (toim.) *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (s. 235–260). Multilingual Matters.
- Coda. (ei pvm.) CODA. <https://www.coda.fi/coda>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Multilingual Matters.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(2), s. 215–225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Frank, A. (2019). The Identity Development of the Hearing Child in an All-Deaf Family. *JADARA*, 49(1). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1274&context=jadara>
- Halme, K., & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Tammi.
- Halonen, M. (2010). Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli>
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. OY Finn Lectura AB.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021) Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa : Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi . *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021(13)*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/0478639e-23d7-430e-bb7d-6a236e26c768/content>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 18–31). Finn Lectura.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), s. 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), s. 28–44. <https://journal.fi/jecer/article/view/114155>
- Huuhtanen, K. (2008). Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituuhannen taitteessa* (s. 26–31). Kehitysvammaliitto.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), s. 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa
- Ikonen, H-M. (2017). Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 270–284). Vastapaino.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. Longman.
- Jokinen, M. (2000). Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa* (s. 79–101). Finn Lectura.
- Kanto, L. (2016). *Two languages, two modalities: A special type of early bilingual language acquisition in hearing children of deaf parents*. University of Oulu. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/35604/isbn978-952-62-1177-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kanto, L., Laakso, M., & Huttunen, K. (2023). Use of pointing in parent-child in-

teractions by hearing children of deaf and hearing parents: A follow-up from 1- to 3-years of age. *Journal of Child Language*, 51(2), s. 411–433.

<https://doi.org/10.1017/S030500092300020X>

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>

Kinnunen, S. (2005). *Anna mun olla lapsi*. Kirjapaja.

KODA Midwest. (ei pvm.). *KODA & CODA*. <https://www.koda-midwest.org/about/koda-coda>

Kuuloliitto. (ei pvm.). *Kommunikaatio*. <https://www.kuuloliitto.fi/selkea-puhe-ja-huulioluku/>

Launonen, K. (2004). Puhetta tukevan kommunikoinnin vaikuttavuus. *Puhe ja kieli*, 24(3), s. 155–167. <https://journal.fi/pk/article/view/8775>

Luukkainen, M. (2008). *Viitotut elämät: Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viitotomakielisestä elämästä Suomessa*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/18f14a07-e9b8-4893-8a82-775e604359db/content>

Mather, S. M., & Andrews, J. F. (2008). Eyes Over Ears: Development of Visual Strategies by Hearing Children of Deaf Parents. Teoksessa M. Bishop & Sherry L. Hicks (toim.) *Hearing, Mother Father Deaf : Hearing People in Deaf Families*. (s. 132–161). Gallaudet University Press.

Mustonen, S., & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (118–141). Finn Lectura.

Mård-Miettinen, K., Hansell, K., & Kvist, M. (2023). Kaksikielinen varhaiskasvatustoinen kielen oppimisen ympäristönä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (s. 141–162). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry.

<https://doi.org/10.30660/afinla.126171>

- Mård-Miettinen, K., Skinnari, K., & Peltoniemi, A. (2018). Vakiintunutta, mutta näkymätöntä – kaksikielinen toiminta Suomen kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/vakiintunutta-mutta-nakymatonta-kaksikielinen-toiminta-suomen-kunnissa>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylän yliopisto.
- Pontier, R. W., Destro Boruchowski, I., & Olivo, L. I. (2020). Dynamic Language Use in Bi/Multilingual Early Childhood Education Contexts. *Journal of culture and values in education*, 3(2), s. 158–178. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.18>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–20). Gaudeamus.
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2024). Multilingual learning environments in early childhood education in Finland. *Journal of*

Early Childhood Education Research, 13(1), s. 221–248.

<https://doi.org/10.58955/jecer.129339>

Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–442). Vastapaino.

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – 3.1.2 Hyvä tutkimuskäytäntö*. [verkkajulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1_2.html

Salo, J. (2007). Asioimistulkkauksella yhdenvertaisuutta. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 123(4), s. 493–494. [https://www.duodecim-](https://www.duodecimlehti.fi/duo96305)

[lehti.fi/duo96305](https://www.duodecimlehti.fi/duo96305)

Salonen, J., & Syväoja, S.-M. (2018). Viittomakielen merkitys eheän identiteetin rakentamisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). [https://www.kieliver-](https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/viittomakielen-merkitys-ehean-identiteetin-rakentamisessa)

[kosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/viitto-](https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/viittomakielen-merkitys-ehean-identiteetin-rakentamisessa)

Savolainen, L. (2000) Viittoman rakenne. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa* (s. 168–188). Finn Lectura.

<https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>

Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete:

Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>

Suvi, suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja. (ei pvm.). *Artikkeli 1168*.

Kuurojen liitto. [https://suvi.viitto-](https://suvi.viitto-mat.net/wordsearch.php?a_id=1168&word_search=sy%C3%B6d%C3%A4&offset=0&sssf=0&mpw=1)

Tan, M., Kilani, H., Markov, I., Hein, S., & Grigorenko, E. L. (2023). Assessing

Cognitive Skills in Early Childhood Education Using a Bilingual Early Language Learner Assessment Tool. *Journal of intelligence*, 11(7), s. 143.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11070143>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (29.9.2020). *Tilastoraportti 33/2020*.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

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

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN
LAITO



Pvm 8.2.2024

TIEDOTE KOSKIEN OPISKELIJAN TEKEMÄÄ TUTKIMUSTA.

1. KODA-lasten kielitietoinen varhaiskasvatusta ja esiopetus – opettajien kokemuksia aiheesta ja pyyntö osallistua

Sinua pyydetään mukaan KODA-lasten kielitietoinen varhaiskasvatusta ja esiopetus – opettajien kokemuksia aiheesta -haastatteluun, jossa tutkitaan varhaiskasvatusta ja esiopetuksen opettajien kokemuksia KODA-lasten kielitietoisesta opettamisesta.

Sinua pyydetään osallistumaan, koska kuulut tutkimuksen kohderyhmään eli varhaiskasvatusta tai esiopetuksen opettajiin, joilla on kokemusta KODA-lapsen opettamisesta.

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

Osallistuminen edellyttää, että sinulla on kokemusta KODA-lapsen opettamisesta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa.

Osallistujia on minimissään neljä (4), jotka on valittu mukaan sillä perusteella, että heillä on kokemusta KODA-lasten opettamisesta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa.

Tämä on yksittäinen selvitys, kysely tai opinnäyte, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

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

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksemme haastattelu kestää maksimissaan 30 minuuttia, ja se toteutetaan osallistujan työajan ulkopuolella sovittuna aikana Zoomin välityksellä. Aineistosta poistetaan kaikki tunnistetiedot ja sitä käsitellään sekä säilytetään tietosuojasetusten mukaisesti.

Haastattelumateriaalia käsitellään ainoastaan tätä tutkimusta varten, jonka jälkeen aineisto hävitetään toukokuun 2024 loppuun mennessä.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimus voi auttaa varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien osaamista tukea KODA-lapsia. Lisäksi KODA-lasten vanhemmat saavat konkreettista tietoa siitä, kuinka kielitietoista pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksen opettajien taholta. Kandidaatintutkielman avulla saadaan tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista tukea KODA-lapsia kielitietoisien varhaiskasvatuksen parissa.

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

Haastattelu toteutetaan turvallisessa tilassa sekä aineisto pseudonymisoidaan, jolloin tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämuokavia tilanteita.

6. Osallistumisen kustannukset ja korvaukset

Osallistumisesta ei makseta palkkiota eikä korvausta.

7. Tulokset

Lopullinen kandidaatintutkielma julkaistaan JYX-julkaisuarkistossa, josta se on mahdollista päästä lukemaan.

8. Osallistujien vakuutusturva

Osallistujia ei ole vakuutettu.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Alisa Ollikainen, allilyol@student.jyu.fi
Miisa Hotti, mimohott@student.jyu.fi

Kasvatustieteiden laitos
Alvar Aallon katu 9
40600 Jyväskylä

Liite 2. Haastattelurunko

Päätutkimuskysymys

Millaisena varhaiskasvatuksen opettajan kielitietoinen toiminta näyttäytyy ryhmässä, jossa on KODA-lapsi?

Alakysymykset

Millaisena kielitietoisena varhaiskasvatuksen kieliympäristö näyttäytyy?

Millaisia kieltä tukevia keinoja ja opetusmenetelmiä käytetään ryhmässä, jossa on KODA-lapsi?

Millaista arviointia kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa KODA-lasten kanssa toteutetaan?

Haastattelun alustaminen - sähköinen tiedote tutkimuksesta

Lähetämme haastateltavillemme ennakkoon sähköisen tiedotteen tutkimuksesta, jossa kerromme haastattelun olevan osana varhaiskasvatuksen opettajan kandidaatintutkielmaa

Lisäksi sovimme haastattelun ajankohdan (päivä ja aika), kerromme Zoom-haastattelun kestävän noin 30min, joka myös nauhoitetaan, jotta aineisto voidaan litteroida ja tämän jälkeen nauhoite tullaan poistamaan

Liitteissä lähetämme tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä suosituksen henkilötietojen käsittelyyn

Haastattelurunko

Esitellään itsemme ja kerrotaan syyt sille, miksi tutkimusta teemme

Avataan kaksikielisyyden tarkoittavan tässä tapauksessa suomea ja viittoma-kieltä

Taustatiedot

- Mikä olet koulutukseltasi?
- Kuinka pitkään olet toiminut varhaiskasvatuksessa opettajana?

- Kuinka monen KODA-lapsen kanssa olet työskennellyt ja montako vuotta?

Haastattelukysymykset

- Kuinka kaksikielisyys ja kielitietoisuus on huomioitu päiväkodin arjessa ja oppimisympäristössä?
- Kerro käytännön esimerkkejä, kuinka viittomakieli ja suomen kieli on näkynyt KODA-lapsen opetuksessa ja toiminnassa.
- Millaisia käytänteitä olet käyttänyt KODA-lapsen opettamisessa? (esim. visuaalisia, auditiivisia, kehollisia, välineitä, materiaaleja, monialainen yhteistyö, oppimisympäristöjä yms.) → Oliko sinulla ennakkokäsityksiä/-oletuksia näitä kohtaan?
- Miten ensikielen, eli viittomakielen, tai tukiviittomien käyttö on tukenut KODA-lapsen osallisuutta?
- Millaista tukea vanhemmat toivoivat KODA-lapsen tullessa päiväkotiin?
- Millaisia arviointimenetelmiä käytät KODA-lapsen kielen oppimisen tukemisessa?

Liite 3. Aineiston ensimmäisen ja toisen alakysymyksen redusointi eli pelkistäminen

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
“Tosi paljon kuvia käytössä ja tällasia kuvakommunikaatiotauluja” H1	kuvatuki + kuvakommunikaatiotaulu
“Mutta ympäristö ylipäättään muutenki selasii niinku kommunikaation tueks olevia kuvia, päiväjästestyskuvia, leikkitaulu ja tän tyyppisiä” H1	leikkitaulu
“Me ollaan käytetty paljon siis tukiviittomia” H1	tukiviittoma
“Osasin sormittaa ja muuta, niin tota sitten kerroin aina et mikä mun nimi on ja näin esittelee pontevasti et tähän vihkoon kiitos” H2	sormiaakkoset
“Ja sitten välillä yhdessä koko ryhmän kanssa ollaan otettu viittomakieltä, viittomia tai no viittomia ja sitten lauluja sitten viitottuna ja sitten satuhetkiä viitottuna kanssa” H3	viitotut satuhetket + viittomat lauluissa
“Mä tota käytän paljon esim kielinupunlauluja eli sieltä tulee tosi paljon viittomakieltä sitten heille siihen mukaan” H1	kielinupun laulut
“Mä oon saattanu kirjottaa paperille, et heinä haluisin tietää miten sanotaan vaikka ystävänpäivä ja sit he on kertonu mulle miten se viitotaan ja ja sitten ollaan sitä koko ryhmä harjoteltu” H1	ryhmässä kielten harjoittelu + yhteistyö perheen kanssa
“Ja sit meillä on oikeestaan ollu omassa tiimissä kokoajan ollu sillee käytännössä jokainen aikuinen on osannu viittoa jos jollain tasolla” H3	viittomakielen taito

<p>“Tai sitten joskus jos joskus saatoin ihan eläytyä siihen silleen, että luin sitä, et se sitten saatto olla vähän viitottua suomeekin” H4</p>	viitottu suomi
<p>“Et on esimerkiks ollu viittomakielikerhoo kanssa, et me ollaan otettu mejän viittomakieliset lapset ketä nyt löytyy ryhmästä kautta talosta ja niinku heillä on ollu sit oma tuokio viittomakielisen aikuisen kanssa” H3</p>	viittomakieli-kerho + viittomakieli-tuokiot
<p>“Ollaan pidetty viskaria, jossa on käsitelty viittomakieltä ja lapsi on kun on ite halunnu niin saanu sitten tota olla siellä vähän niinku apuopena myöskin” H2</p>	viittomakieltä käsittelevä viskari
<p>“On ollu semmone päiväkotiryhmä, missä on aina ollu tota viittomakieli aina ja niinku toisena kielenä siinä opetuksessa” H3</p>	viittomakieli toisena kielenä
<p>“On ollu erikseen viitotuille oma satuhetki ja suomenkielisille oma satuhetki, et on saanu sen viittomakielen siinä” H3</p>	satuhetki omalla kielellä
<p>“Meil on siis molemmat kielet kokoajan läsnä” H3</p>	kielet läsnä
<p>“KODA-lapsetkin on saanu valita sen kielen että millä on vuorovaikutuksessa että sit on ollu mahdollista käyttää sitä viittomakieltä tai suomen kieltä vähäse oman halunsa mukaan” H3</p>	vapaus valita käytetty kieli
<p>“Lasten kysymyksiin vastataan aina silloin kun he kysyy ja kerrotaan avoimesti ja sit fanitetaan sitä myös yhtäläillä sitä viittomakieltä siellä kielenä, kuin muitakin kieliä ja nostetaan esille” H2</p>	kielikysymyksiin vastaaminen
<p>“Et sitte ei niinko luo painetta sille lapselle et pitää käyttää jotain tiettyä kieltä. Et ehkä niinku ite ja ryhmässä koittanu mukautua</p>	aikuinen mukautuu lapsen kieleen

<p>siihen mukaan, että lapsi pystyy toimimaan omalla kielellään ja omilla vahvuuksillaan” H3</p>	
<p>“Ollaan käytetty kommunikaation tueksi reissuvihkoo vanhempien kanssa” H1</p>	reissuvihko
<p>“Meillon myös heijän kohalla ihan sitten pieni vihko ja kynä ulkona mukana, et jos se iso reissuvihko, koska ulkonahan voi tapahtua ennen hakutilannetta ihan mitä vaan” H1</p>	vihko pikaviestittelyyn
<p>“Oli varmaan alusta asti kirjoitettu vihkoon päivän tapahtumat” H2</p>	vihko kommunikointiin
<p>“Niin sit hän otti kännykän esiin ja kirjotteli siihen sitten mitä hän haluis tietää” H4</p>	kännykällä kommunikointi
<p>“Niin meil on alotuskeskustelu aina ja siin on myös tulkki mukana tottakai sitten heidän ka” H1</p>	aloituskeskustelu ja tulkki + tulkki
<p>“Ikävuosineuvoloita varten tehdään aina tai on sitten siinä neuvola yhteistyössä niin on tietyt kysymykset ja niitä katotaan vähän” H3</p>	neuvola
<p>“Esimerkiks ne tulkkipalvelut siit moniammatillisesta yhteistyöstä ja sitten tota niin yks meidän näist lapsist on käyny puheterapiassa, eli sielt on sitten tullu sellasta matskuu sitten meille siihen avuks “ H1</p>	puheterapia
<p>“Me ei olla käyty mitään moniammatillisia palavereita koskaan, eikä erityisopettaja ole ollut hänestä kovinkaan huolissaan” H4</p>	erityisopettaja
<p>“Tietenkin mä oon aina vähän kattonu, että missä se lapsi istuu silloinku mä vedän tuokioita, että se paikka on sellane, että hän näkee minut ja näkee mun huulion ja näkee myös sitten ne tukiviittomatkin” H4</p>	huulio + istumapaikan huomioiminen

"Sun on pakko siinä vähän rauhallisemmin puhua" H1	selkeä ja rauhallinen puhe
"Siellä halutaan niinkö oppia viittomia että henkilökuntakin haluaa oppia niitä viittomia" H2	halu oppia viittomaan