

**Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät suomea toisena  
kielenä puhuvien lasten kielen opettamisessa**

Oppiaineen/oppiaineryhmän  
(ROKL0724 Kandidaatintutkielma)

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma (KK)  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopisto

Laatija(t):  
Laura Bergman  
Jenny Vilén

4.4.2024  
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandiditutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede/ Opettajankoulutuslaitos

**Tekijä(t):** Laura Bergman, Jenny Vilén

**Otsikko:** Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielen opettamisessa

**Ohjaaja(t):** Timo Ruusuvirta

**Sivumäärä:** 55 sivua, 2 liitettä

**Päivämäärä:** 4.4.2024

Ennen tutkimuksen kirjoittamista olimme molemmat kiinnostuneita suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimisesta sekä opettamisesta varhaiskasvatuksessa. Päätimme valita kyseisen aiheen laadullisen kyselytutkimuksemme aiheeksi. Ennen kyseistä tutkimusta pohdimme, mitä menetelmiä varhaiskasvatuksessa käytetään suomea toisena kielenä puhuvien lasten kohdalla. Olimme havainneet varhaiskasvatuksessa lapsia, joilla ei ollut vielä suomenkielentaito kehittynyt. Meille oli jäänyt heidän kanssaan käytettävät suomi toisena kielenä opetus- ja tukimenetelmät epäselviksi. Motivaatiotamme tätä tutkimusta kohtaan lisäsi, että tiedostimme kielitaidon merkityksen lapselle itselleen myös hänen osallisuuden toteutumisen kannalta.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat: Mitä suomi toisena kielenä oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmissä on käytössä? Miten kielen tukimenetelmät ovat käytössä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?

Tutkimuskysymyksen alakysymykset ovat: Minkälaisia mahdollisia suomen kielen tukemisen haasteita tai pulmia varhaiskasvattajat kokevat arjen eri tilanteissa? Koetaanko lisätiedon tarvetta kielen opettamisen tukimenetelmistä? Miten suomi toisena kielenä oppimista arvioidaan?

Tulosten perusteella S2-opetus nähtiin erillisenä toimintana muusta arjen pedagogiikasta. S2-opetus tulee nähdä kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan opetustoiminnan läpäisevänä periaatteena, ei irrallisena toimintana. Vastauksissa ilmeni, että kuvien käyttö oli yleisin esiin tullut menetelmä. Seuraavaksi eniten vastauksissa ilmeni kirjojen sekä kuvakirjojen käyttö. Vastauksissa myös ilmeni käytettäväksi menetelmiksi pelit, musiikki, laulut, taide, pedagogiset leikit ja lorupussi. Vastauksissa ilmeni myös muita menetelmiä, jotka mainittiin huomattavasti harvemmin vastauksissa. Nämä menetelmät on esitelty tulokset- osioissa. Vastauksien perusteella menetelmiä tiedostettiin monipuolisesti, mutta henkilökunta koki haastavaksi menetelmien käyttöönottamisen arjen eri tilanteisiin.

**Avainsanat:**

Suomi toisena kielenä, S2-opetus, kielenkehitys, kielen oppiminen ja opettaminen, kielen oppimisen ja opettamisen tukimenetelmät, varhaiskasvatus, osallisuus,

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Aikaisempi kirjallisuus .....</b>	<b>8</b>
2.1	Suomi toisena kielenä opetus .....	9
2.2	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet S2.....	10
2.3	Suomi toisena kielenä opetussuunnitelma .....	11
2.4	Varhaiskasvatustaki velvoittaa .....	11
2.5	Inklusiivinen varhaiskasvatus ja osallisuus.....	12
2.6	Puhetta tukevat kommunikointikeinot kielen oppimisessa ja opettamisessa .	14
2.7	Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen.....	15
2.8	Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiseen .....	15
2.9	Kielen oppiminen .....	16
2.10	Toisen vieraan kielen oppiminen ja lapsen äidinkieli .....	17
2.11	Toisen vieraan kielen oppiminen ja tarinoiden merkitys.....	19
2.12	Kielen opetuksessa ja oppimisessa esiintyvät haasteet.....	20
2.13	Hidas toisen kielen oppiminen vai kielellinen erityisvaikeus .....	21
2.14	Suomen kielen tukemisen merkitys kieltä opettelevalla lapsella .....	22
<b>3</b>	<b>Tietoa tutkimuksesta .....</b>	<b>23</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	23
3.2	Tutkimuksen toteutus.....	23
3.3	Tutkimusmenetelmä .....	24
3.4	Aineistonhankintamenetelmä .....	24
3.5	Osallistujat.....	25
3.6	Aineiston analyysimenetelmä.....	25
3.7	Tutkimusasetelma ja tutkimuksen eteneminen .....	26
<b>4</b>	<b>Tutkimustulokset .....</b>	<b>28</b>
4.1	Kyselyn vastaajien taustatiedot .....	28
4.2	Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät S2 lasten tukena .....	29

4.3 S2 tukimenetelmien käyttö varhaiskasvatuksessa .....	30
4.4 Suomen kielen tukemisen haasteet varhaiskasvatuksessa .....	35
4.5 Koulutuksen ja lisätiedon tarve kielen opetuksen tukemiseen.....	37
4.6 S2 kielen oppimisen arviointi .....	37
<b>5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....</b>	<b>39</b>
5.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	39
5.2 Tutkimuksen eettisyys .....	40
<b>6 Pohdinta .....</b>	<b>42</b>
6.1 Päätulosten tiivis kuvaus.....	42
6.2 Tulosten yhteys aiempaan kirjallisuuteen.....	44
6.3 Tutkimuksessa esiin tullut tieto .....	46
6.4 Jatkotutkimusideat .....	46
6.5 Rajoitukset .....	46
6.6 Johtopäätös .....	47
<b>7 Lähteet .....</b>	<b>49</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>56</b>
Liite 1 Kysely.....	56
Liite 2 Tiedote tutkimukseen osallistujille.....	57

# 1 Johdanto

Viimeisten vuosien aikana monikulttuurisuus on lisääntynyt maailmassa ja se on tullut osaksi lasten elämää myös varhaiskasvatuksessa (Hujala & Turja, 2017). Tämän vuoksi monikielisyys on nykyisessä maailmassa yleisempää kuin yksikielisyys (Smolander, 2020). Lapsiryhmän monikielisyys lisää varhaiskasvatuksen henkilökuntaa pohtimaan ja käyttämään erilaisia keinoja, joilla tukea ja kehittää valtakieltä harjoittelevien lasten kielitaitoa, mutta myös ylläpitää ja tukea muiden kielten kehittymistä (Smolander, 2020).

Suomessa valtakielen eli suomen kielen opetteleminen auttaa lasta integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Lapsiryhmissä on yhä useammin lapsia, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta, kuin suomen kieltä. Suomen kielen osaaminen edesauttaa lasta toimimaan vuorovaikutussuhteissa sekä jokapäiväisessä varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa ryhmän tasavertaisena jäsenenä. (Hujala & Turja, 2017)

Suomi toisena kielenä (S2) -opetus tarkoittaa varhaiskasvatuksessa annettavaa suomen kielen jatkuvaa, säännöllistä ja tavoitteellista opetusta, joka on tarkoitettu suomea toisena kielenä opettelevalle lapselle (Halme & Vataja, 2011. s. 24).

Suomi toisena kielenä käsite tarkoittaa tilannetta, jossa henkilö opettelee tai omaksuu suomen kieltä toisena kielenään suomenkielisen kieliyhteisön parissa (Nissilä ym., 2006. s. 13).

Tässä tutkimuksessa käsittelemme suomi toisena kielenä opetusta, josta käytämme käsitettä S2-opetus.

Kielen opettamista ja oppimista on tutkittu melko laajasti. Tutkittua tietoa on saatavilla esimerkiksi siitä, minkälaisessa ympäristössä (Bhattacharyya, 2010; Soderman, 2010; Pianta ym., 2008) ja millä tavoilla kieltä opetetaan (Halme & Vataja, 2011; Merikoski & Pihlaja, 2018; Hyland, 2019; Opetushallitus, 2023; Freeman ym., 2004; Soderman ym., 2007; Menken & Garcia, 2010; Soderman, 2010; Soderman & Farrell, 2008; Yopp & Yopp, 2009), kielen opetuksen vaikutuksista lapsen kehitykseen (Niemitalo-Haapola ym., 2020; Eerola-Pennanen, 2013; von Grünigen ym., 2012; Moskal, 2016), minkä ikäiset voivat oppia toista kieltä (Hyland & Hyland, 2019; Bonnie, 2012), mitä haasteita kielen opetuksessa ja

oppimisessa voi esiintyä (Gyekye & Ruponen, 2018), opetuksen laadun merkitys lapsen oppimiseen (Pianta ym., 2008; Hoang ym., 2018; Barton & Smith, 2015; Guralnick & Bruder, 2016) sekä äidinkielen vaikutuksista toisen kielen oppimisessa (Bonnie, 2012).

Ei ole olemassa yhteenvetotutkimusta, jossa käsitellään, mitä suomi toisena kielenä opetuksen tukimenetelmiä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on käytössä yleisesti. Tästä löytyi aukko tiedossa, josta muodostuivat tutkimuksemme tutkimuskysymykset.

Tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa 3–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä käytettävistä suomi toisena kielenä opetus- ja tukimenetelmistä, jotka edistävät erilaisten oppijoiden suomen kielen oppimista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kielen oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä varhaiskasvatuksessa on käytössä ja miten niitä käytetään. Tutkimus tuo mahdollisesti esiin jonkin menetelmän, jota varhaiskasvatuksen henkilöstö voi hyödyntää lasten kohdalla, jotka opettelevat suomen kieltä. Tutkimuksen avulla saadaan myös tietoa, miten paljon ryhmissä on lapsia, jotka opettelevat suomen kieltä toisena kielenään.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat: Mitä suomi toisena kielenä oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmissä on käytössä? Miten kielen tukimenetelmät ovat käytössä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?

Ei ole aiempia tutkimustuloksia siitä, miten tuetaan toista kieltä opettelevia lapsia varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa osana ryhmän pedagogista toimintaa vai nähdäänkö kielen opettaminen erillisinä opetustilanteina. Tämän vuoksi, alakysymyksiksi muodostuivat: Minkälaisia mahdollisia suomen kielen tukemisen haasteita tai pulmia varhaiskasvattajat kokevat arjen eri tilanteissa? Koetaanko lisätiedon tarvetta kielen opettamisen tukimenetelmistä? Miten suomi toisena kielenä oppimista arvioidaan?

Varhaiskasvatuksen opettaja voi saada uusia opetusmenetelmiä oman työnsä kehittämiseen sekä hyödyntää niitä lapsiryhmässä työskentelyssä. Tutkimuksen teoriataustan lähteenä käytetyissä kansainvälisessä lähdekirjallisuudessa on tietoa, mitä menetelmiä ja tapoja kielen kehityksen tukemiseen sekä kielen opettamiseen on käytössä. Tutkijoina halusimme saada tietoa varhaiskasvatuksen tämänhetkisestä tilanteesta liittyen toisen kielen oppimisen

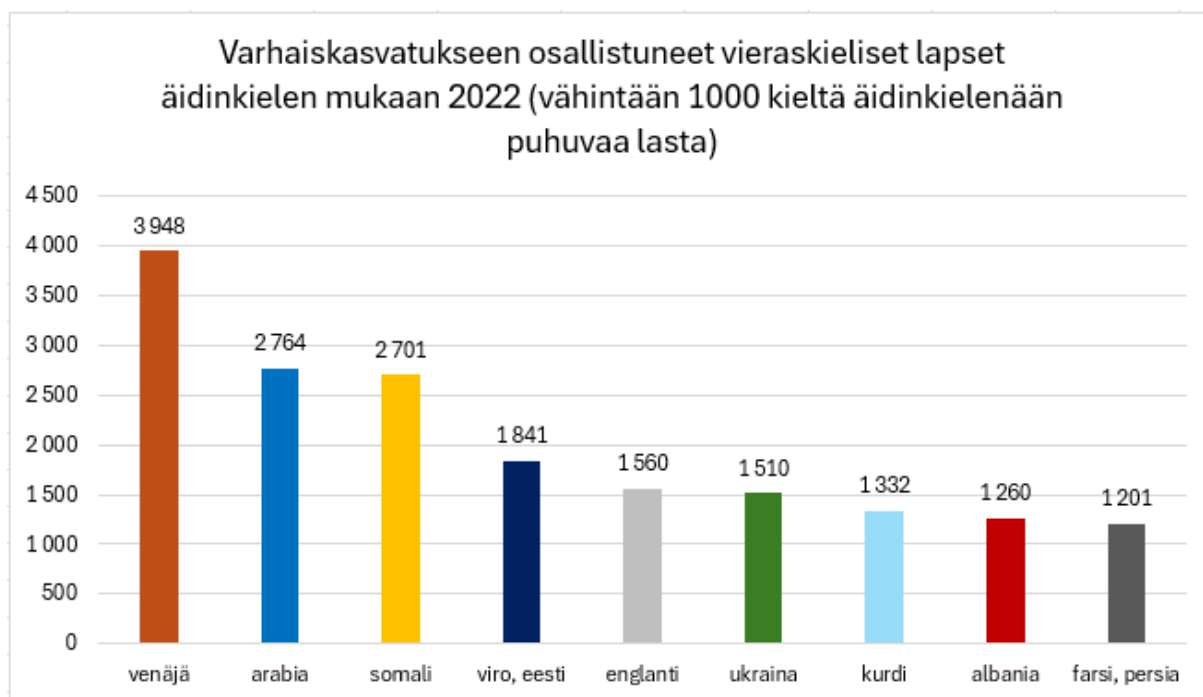
tukemiseen, koska olemme opintojen ohella tehneet sijaisuuksia ja havainneet monikielisyyden lisääntyneen varhaiskasvatusryhmissä.

## 2 Aikaisempi kirjallisuus

Lapsella on synnynnäinen tarve hakeutua vuorovaikutukseen, joka on myös edellytys kielenkehitykselle. Varhaiset vuorovaikutussuhteet, aistikokemukset sekä kielelliset virikkeet ovat merkityksellisiä lapsen kielenkehitykseen. Lapselle on tärkeää tarjota hänen kielenkehitystään tukevia ja sopivan haastavia virikkeitä, jotta oppiminen on tehokasta. Lähiympäristön aikuiset toimivat mallina ja tukevat lasta kielen oppimisessa. (Niemitalo-Haapola ym., 2020)

Tilastokeskuksen mukaan varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista 28 800 eli 12 % oli vieraskielisiä vuonna 2022. Vieraskielisellä tarkoitetaan henkilöä, jolla äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. (Tilastokeskus, 2023)

Lapsia, jotka puhuvat äidinkielenään Suomea oli 190 200 ja ruotsia puhuvia oli 13 700 lasta. Muita kieliä äidinkielenään puhuvia lapsia varhaiskasvatuksessa oli selvästi vähemmän. Alla olevassa kaaviossa 1 on esitetty varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten lukumääriä äidinkielen mukaan silloin kun kyseistä kieltä äidinkielenään puhuvia on vähintään 1 000 lasta. (Tilastokeskus, 2023)



Kaavio 1. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022.  
(Tilastokeskus, 11.12.2023)



## 2.1 Suomi toisena kielenä opetus

Suomi toisena kielenä opetuksen tavoitteena on yhdessä lapsen äidinkielen kanssa rakentaa pohjaa lapsen toiminnalliselle kaksikielisyydelle, tukea monikulttuurista identiteettiä ja vahvistaa lapsen tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista (Halme & Vataja, 2011, s. 24). Varhaiskasvatuksessa toteutettavan suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtia ovat lapsilähtöisyys, leikki ja toiminnallisuus. Lähtökohtaisesti S2-opetus on tarkoitettu kaikille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen eri osa-alueilla. Opetusta voivat saada myös esimerkiksi ulkomailta adoptoidut lapset tai paluumuuttajat. Ainoa kriteeri S2-opetuksen antamiselle on lapsen kielitaidon taso eikä kansalaisuus, synnyinmaa, Suomessa oloaika tai väestörekisteriin merkitty äidinkieli. Lapsen kielitaitoa arvioitaessa tulee huomioida, että sujuva puhekieli ei takaa äidinkielen tasoista osaamista. Toisen kielen perusteet tulisi oppia ajoissa, jotta kieli voi toimia lapsen oppimisen välineenä varhaiskasvatuksessa sekä myöhemmin perusopetuksessa. S2-opetusta jatketaan niin kauan, että lapsi saavuttaa kaikilla kielen osa-alueilla äidinkielen puhujan tason. (Halme & Vataja, 2011. s. 24–25)

S2-opetuksen tulee olla luonnollinen osa lapsen arkea ja opetus etenee selkeästi askel askeleelta. Kaikki varhaiskasvatuksen päivittäiset tilanteet nähdään oppimistilanteina, joissa uudet asiat liitetään tuttuihin aiemmin opittuihin asioihin. Haastavaa on hyödyntää kaikki kielen oppimiseen soveltuvat tilanteet päivän aikana. Päivittäisistä tilanteista esimerkkinä pukemistilanne, jossa aikuinen tiedostaa toiminnan kielellisen merkityksen ja lapsen kanssa voidaan harjoitella esimerkiksi vaatesanoja. Toistot ovat tärkeitä kielen oppimisen kannalta. Lapsen tulisi kuulla uusi sana tai käsite noin 60–70 kertaa, jotta se siirtyy hänen aktiiviseen sanavarastoonsa. (Halme & Vataja, 2011. s. 25)

Kielellisten taitojen ohjaamisessa oppimistilanteella on merkitystä, jotta voidaan saavuttaa parhaimmat oppimistulokset. Leikinomaisissa tilanteissa lapset ovat lähes aina kiinnostuneita sekä halukkaita oppimaan uutta. S2-opetukseen soveltuvat esimerkiksi ohjatut peli- ja leikitilanteet sekä toiminnalliset menetelmät. Toiminnan avulla lapsille voidaan opettaa sanastoa, rakenteita ja käsitteitä. (Halme & Vataja, 2011. s. 25)

Kielen oppimisen kannalta lapsille tulisi luoda mahdollisimman monipuolisia ja mielekkäitä kommunikaatiotilanteita, joissa on luontevaa, helppoa ja mielekästä harjoitella puhumista.

Lapsi tarvitsee Hallidayn (1975) mukaan kieltä omien tarpeiden säätelyyn, sosiaalisten suhteiden solmimiseen sekä ylläpitämiseen, käyttäytymisen säätelyyn, uuden oppimiseen, tunteiden ilmaisemiseen, oppimiensa asioiden esittelyyn muille ja oman mielikuvituksen kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden lisäksi kielen oppimiseen tarvitaan säännöllistä sekä ohjattua toimintaa yksilötasolla, pienryhmissä sekä yhteisesti koko lapsiryhmän tasolla. Kaikille lapsille oikeantasoisien toiminnan löytäminen voidaan kokea haastavaksi. (Halme & Vataja, 2011. s. 25)

Vygotskyn (1978) mukaan kaiken opetuksen ja ohjaamisen tulisi kohdistua lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle eli hiukan lapsen taitotason yläpuolelle. S2-opetuksessa haastavaksi voi osoittautua, kuinka aikuinen löytää sellaisen lapsen lähikehityksen vyöhykkeen, joka ei vielä osaa suomen kieltä. Tällaisessa tilanteessa varhaiskasvattaja voi toimia mallina lapselle ja näyttää mallittamalla, miten jokin tehtävä suoritetaan. Visuaaliset ja kinesteettiset opetuskeinot voivat auttaa lasta ymmärtämään tehtävän kielellisten ohjeiden lisäksi. Kieltä opettaessa pilkotut ohjeet sekä riittävä määrä toistoja auttavat lasta ymmärtämään. (Halme & Vataja, 2011. s. 26)

Kielitietoiset varhaiskasvattajat kiinnittävät huomiota myös omaan kielenkäyttötapaansa. Vaikka lapsille ei opettaisi suoraan tiettyjä rakenteita ja sääntöjä, ovat ne läsnä kasvattajan omassa puheessa. Tämän vuoksi varhaiskasvattajien tietoisuus suomen kielen ominaispiirteistä, lauserakenteista ja niiden käytöstä omassa puheessaan on merkityksellistä lapsen kielen oppimisen kannalta. Lapsen taitojen kehittyessä myös kasvattajat syventävät ja laajentavat omaa puhuttua kieltään. Omassa puheessaan kasvattajien tulee käyttää innostavaa, selkeää johdonmukaista ja jäsentynyttä kieltä. S2-opetuksessa varhaiskasvattajien tehtävä on herättää lapsen kiinnostus suomen kieltä kohtaan. Kasvattajilta edellytetään joustavuutta sekä herkkyyttä, koska lapsi, joka ei vielä osaa suomea ei myöskään voi ilmaista itseään sekä kiinnostuksen kohteitaan kielellisesti suomen kielellä. Kielen opetuksessa tavoitteena on, että lapsi osaa ilmaista itseään opittavalla kielellä. Varhaiskasvattajan tulee säännöllisesti reflektoida sekä kehittää opetustaan, jotta voi tukea lapsen suomen kielen oppimista lapsen oppimistarpeiden mukaisesti. (Halme & Vataja, 2011. s. 27)

## **2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet S2**

Varhaiskasvatuksessa monikulttuurisuutta pidetään voimavarana. Lapsiryhmässä jokaisella lapsella on perusoikeus toteuttaa omaa kieltään, uskontoaan ja kulttuuriaan sekä

katsomustaan. Kyseisen perusoikeuden toteutuminen edellyttää henkilöstöltä tietoa eri kulttuureista sekä katsomuksista. Henkilöstöltä edellytetään taitoa asettua toisen asemaan sekä ymmärtää asioiden eri näkökulmia työskennellessään monikulttuurisessa lapsiryhmässä. (Opetushallitus, 2023)

Varhaiskasvatuksen toiminta on kielitietoista, mikä tarkoittaa, että kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla. Varhaiskasvatuksen perusteissa painotetaan kielen keskeistä merkitystä lasten oppimisessa ja kehityksessä sekä vuorovaikutuksessa. Kielen keskeinen merkitys korostuu lapsen identiteettien rakentumisessa ja ympäröivään yhteiskuntaan kuulumisessa. On tärkeää, että henkilöstö tiedostaa kielen keskeisen merkityksen toimiessaan lasten kanssa. Heidän on tärkeää kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöönsä, koska toimivat lapsille kielellisinä malleina. Henkilöstön tulee esimerkillään rohkaista lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. Varhaiskasvatuksen toiminnassa jokaisen lapsen kielelliset lähtökohdat huomioidaan yksilöllisesti. Lapsille luodaan aikaa ja mahdollisuuksia mahdollisimman monipuolisiin ja vaihteleviin tilanteisiin käyttäen kieltä. (Opetushallitus, 2023)

### **2.3 Suomi toisena kielenä opetussuunnitelma**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 ei erikseen mainita suomi toisena kielenä opetusta. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan ja tarkennetaan muun muassa vieras- ja monikielisten lasten suomen/ruotsin kielen oppimisen tukemista. (Opetushallitus, 2023) Lapselle, joka saa varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä opetusta tehdään varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelman liitteeksi S2-suunnitelma, jonka mukaan toisen kielen opetusta toteutetaan (Peda.net).

### **2.4 Varhaiskasvatuslaki velvoittaa**

Varhaiskasvatuslaki asettaa tietyt tavoitteet, joiden mukaan varhaiskasvatuksen toimintaa tulee toteuttaa. Varhaiskasvatuslain tavoitteissa erityisesti seuraavat teemat sopivat myös suomi toisena kielenä opetuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Toteutettavia teemoja ovat lapsen oppimisen sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, tuentarpeiden tunnistaminen ja tarjoaminen, varhaiskasvatuksen suunniteltu pedagoginen toiminta sekä leikin myötä syntyvät oppimiskokemukset. Tavoitteisiin sisältyy myös oppimisympäristön vaikutukset oppimiseen, lapsen vuorovaikutussuhteet sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen, vertaisryhmässä toimiminen, osallistuminen ja vaikuttaminen. Moninaisuutta ja

tasa-arvoa käsitteleviä teemoja ovat yksilön kunnioitus ja yhdenvertaisuus, kunkin yksilön kielellisen ja kulttuurillisen taustan ymmärtäminen sekä kunnioittaminen.

(Varhaiskasvatuslaki 1:3§)

## **2.5 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja osallisuus**

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on tarjottava inklusiivisesti, näin todetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016). Inklusion taustalla vaikuttavia arvoja ovat kaikkien ihmisten yhdenvertaisuus, yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo (Ainscow ym., 2006). Ketään ei saa syrjiä ja moninaisuus on hyväksyttyä sekä arvostettua (Dickins, 2014). Kasvatuksen osalta erityisen tärkeiksi arvoiksi asetetaan lisäksi osallisuus ja yhteisöllisyys. Inklusioon kuuluvia muita arvoja ovat myötätunto, huolenpito, rauhanomaisuus, rakkaus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkuus. (Ainscow & Sandhill, 2010)

Inklusiivisen kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen kuvataan olevan laadukasta kasvatusta ja koulutusta kaikille inklusion ideologiaan pohjautuen. Ideologiaan liitetään moninaisuuden arvostaminen ja sen positiivisen korostamisen kaikille lapsille yhteisissä ryhmissä. Jokaisella on ryhmässä oikeus osallistua, oppia ja rakentaa sosiaalisia suhteita. (Gidlund, 2018) Laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen on todettu hyödyttävän kaikkia lapsia myös niitä, joilla on tuen tarve. Lapset oppivat erilaisia taitoja kuten sosiaalisia ja leikkitaitoja, ja inklusiivinen ympäristö on myös hyödyksi heidän kielelliselle ja kognitiiviselle kehitykselleen. Oppiessa jo lapsena ystävyysuhteiden luomisen taidon, on tällä merkitystä myös myöhemmin elämässä. (Barton & Smith, 2015; Guralnick & Bruder, 2016)

Osallisuus ja sosiaalinen osallisuus ovat inklusiota ja inklusiivista varhaiskasvatusta tarkasteltaessa välttämättömiä elementtejä. Osallisuutta kuvastaa yhteiseen toimintaan sitoutuminen ja se, että osallistuja itse kokee olevansa osallinen sekä hyväksyty. Lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa toimintaympäristöön sekä itse toimintaan, ja näissä tilanteissa hyödynnetään lasten mielipiteistä esiin tulevia asioita. (Turja, 2010; 2012; Turja & Vuorisalo, 2017) Osallisuuden keskiössä on jokaisen ryhmän jäsenen arvostus ja hyväksyntä. Kyseistä jokaisen lapsen positiivista ryhmän kaikessa toiminnassa mukana olemista kuvataan käsitteellä sosiaalinen osallisuus. (Viitala, 2018)

Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus on pedagogisen toiminnan tavoite.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) ja varhaiskasvatuslaki

(540/2018) velvoittavat huomioimaan lasten mielipiteen ja mahdollistamaan heidän osallisuutensa. Osallisuuden tukemisen tavoitteena on lasten mielipiteiden kuuleminen ja selvittäminen, ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen ehkäisy sekä yhdenvertaisuus (Sevón ym., 2021).

Osallisuuden toteutuminen voi kuitenkin olla haasteellista toteuttaa käytännössä. Haasteisiin vaikuttavat muun muassa tiedon puute osallisuutta tukevista käytännöistä ja toimintatavoista, osallisuuden epäselvä teoreettinen määrittely sekä varhaiskasvatuksen resurssoinnin kysymykset. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat kehittyneet monimuotoisemmiksi ja tämän vuoksi on tärkeää kehittää varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista lasten osallisuuden huomioon ottamisessa. Lasten oikeuksien ja osallisuuden tunnistamiseksi on tärkeää tuntea niihin liittyvää tutkimusaineistoa, lainsäädäntöä ja uusia toimintatapoja. (Sevón ym., 2021)

Osallisuutta ei helposti nähdä yhtä tärkeänä, kuin lasten suojeluun ja hyvinvointiin liittyvät asiat. Alderson (2010) toteaa, että ilman lapsen osallisuutta eli hänen mielipiteensä kuulemistä ja vaikutusmahdollisuuksia hyvinvoinnin ja suojelun kysymyksissä, eivät lapsen oikeudet toteudu niissäkään. (Sevón ym., 2021) Useat tutkijat ovat kritisoineet ääneen perustuvaa ymmärrystä lasten osallisuudesta hyvin kapea-alaiseksi, sillä se jättää ulkopuolelle helposti nuorimmat, kieltä heikoimmin puhuvat tai erityistä tukea tarvitsevat lapset (Alasuutari, 2014; Horgan ym., 2017; Konstantoni, 2013; Moran-Ellis & Sünger, 2018; Raby, 2014).

Tutkimus (Sevón ym., 2021), joka tutki lasten osallisuuden jännitteitä varhaiskasvatuksessa. Kyseinen artikkeli tarkastelee, minkälaista oli Oiva –Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa –koulutukseen osallistuneiden tutkinto-opiskelijoiden ja kasvatusalan ammattilaisten puhe lasten osallisuuden ja oikeuksien toteutumisesta sekä osallisuuden esteistä ja syrjivistä käytännöistä varhaiskasvatuksessa. Kyseinen tutkimuksen aineisto koostui koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden arviointikeskusteluista ja –haastatteluista. Opiskelijoiden puhe lasten osallisuuden edistämisestä oli jännitteistä, mutta koulutus kuitenkin lisäsi osallisuuden jännitteiden ymmärtämistä. (Sevón ym., 2021)

Tutkimuksessa (Sevón ym., 2021) nostettiin esille erilaisia jännite kohtia, yhdessä kohdassa nostettiin esille yhdenvertaisuuteen, polarisaatioon ja eriarvoistumiseen liittyvät kysymykset, jotka liittyivät ulossulkemiseen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuuteen. Kyseiset

kysymykset nostettiin ajankohtaisiksi globaalien ja maan sisäisten muuttovirtojen lisääntymisen, lasten ja perheiden moninaisuuden ja saman aikaisien taloudellisten resurssien niukkenemisen vuoksi, jotka ovat vaikuttaneet jännitteen lisääntymiseen. Nämä aiheet tunnistettiin ajankohtaisiksi aiheiksi suomalaisessa kasvatusalan keskustelussa jo aiemmissa tutkimuksissa. (Arvola ym., 2017; Jensen & Iannone, 2018; Lúcio & Ilídio Ferreira, 2016; Puroila & Kinnunen, 2017) Tutkimuksessa (Sevón ym., 2021) todetaan, että useat osallisuustutkijat kokevat tärkeänä kysymyksenä erilaisten, haavoittuvassa asemassa olevien lasten osallisuuden yhdenvertaisuutta (Sevón ym., 2021).

Kyseinen jännite, joka käsitteli osallisuuden toteutumista erilaisten lasten kohdalla. Jännitteen kehykseksi tulkittiin yhdenvertaisuus ja lasten välinen tasa-arvo. Tutkimuksen keskusteluissa nousi esille muun muassa se, minkälaisia osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita on haavoittuvassa asemassa olevilla lapsiryhmillä, kaikkein nuorimmilla, esimerkiksi alle kolmivuotiailla lapsilla, maahanmuuttajalapsilla sekä niillä lapsilla, joilla on erityisen tuen tarve. Jännite muodostui ulossulkemisen, ulkopuoliseksi jäämisen ja syrjäyttämisen sekä toisaalta yhdenvertaisten osallisuuden mahdollisuuksien välille. (Sevón ym., 2021)

Tutkimuksen sisältyvässä keskustelussa keskusteltaessa haasteista ulossulkemisen ja yhdenvertaisen osallisuuden jännitteessä opiskelijat, jotka olivat osallistuneet koulutukseen, ilmaisivat huolen siitä, että miten erilaiset lapset voivat olla osallisia sekä vaikuttaa asioihin, jos osallisuus perustuu pääosin verbaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessa nostettiin esille, että kasvatustyön arjessa tulee ottaa huomioon, muutkin kuin “äänekkäimmät” ja kyvykkäimmät lapset. Kaikkein nuorimmat lapset ja heidän osallisuutensa jäävät helposti huomioimatta. Tutkimuksen tuloksissa opiskelijat tunnistivat vaikeudet, jotka liittyvät yhdenvertaiseen osallisuuden toteuttamiseen. Yhdenvertaisen osallisuuden onnistumisen katsottiin tarvitsevan herkkyyttä havaita ja tunnistaa eriarvoistavia tekijöitä ja keinoja huomioida hyvinkin heterogeenisessä lapsiryhmässä lasten osallisuus. (Sevón ym., 2021.)

## **2.6 Puhetta tukevat kommunikointikeinot kielen oppimisessa ja opettamisessa**

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja nimitetään esteettömäksi viestinnäksi. Esteettömällä viestinnällä pyritään auttamaan lasta ymmärtämään paremmin ja luomaan samalla hänelle keinoja ilmaista itseään. Esteetön viestintä on vuorovaikutuksen väline, mutta

se myös edistää lapsen kognitiivista oppimista ja kehitystä. (Merikoski & Pihlaja, 2018, s. 201)

Esteettömän viestinnän käsite sopii hyvin yhteisölliseen toimintaan, koska sillä pyritään pois vain yhteen yksilöön kohdistuvasta toiminnasta. Mahdollisimman esteettömällä ja toiminnallisella viestinnällä pyritään tukemaan lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Esteettömän viestinnän keinoja ovat kuvat, tukiviittomat, kehonkieli, piirtäminen, puhelaitteet ja erilaiset viestintäohjelmat. Esteettömällä viestinnällä on tarkoituksena luoda tasa-arvoinen ympäristö kaikille lapsille, jotta voidaan ohittaa kehitykselliset, kielelliset ja kulttuurilliset esteet. (Merikoski & Pihlaja, 2018) Olennaista on muistaa, että esteettömän viestinnän menetelmät tulee ottaa käyttöön myös ryhmässä, joiden avulla voidaan rakentaa esteetöntä viestintää osana koko lapsiryhmän kanssa käytävää vuorovaikutusta ja toimintaa, eikä vain yksittäisen lapsen vuorovaikutustilanteissa (Merikoski & Pihlaja, 2018).

## **2.7 Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen**

Ympäristö vaikuttaa lapsen oppimiseen sekä hänen kehitykseensä. Lapsen oma kokemus turvallisesta, kannustavasta ja välittävästä ympäristöstä on edellytys oppimiselle. Lapsi tarvitsee myös sopivia haasteita oppiakseen uutta. (Pihlaja & Viitala, 2018)

Varhaiskasvatuksen ryhmätoiminnoissa eräs tärkeä elementti on, miten fyysinen oppimisympäristö on organisoitu, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla vuorovaikutusta ja myös lasten itsenäistä toimintaa. Ympäristön olisi tärkeää olla lapselle hallittavissa oleva, ennustettava ja selkeä. Fyysisellä rakenteella voidaan vaikuttaa myös siihen, miten lapset ovat yhteydessä toisiinsa ja miten ryhmätilanteista rakentuu sellaisia, että lapset saavat osallisuuden ja onnistumisen kokemuksia. Ryhmän sosiaalisella rakenteella on merkityksensä. Monen lapsen ollessa paikalla samassa tilassa, vaikuttavat sosiaaliset suhteet heidän välillään siihen, miten asiat sujuvat heidän kesken eri tilanteissa. (Merikoski & Pihlaja, 2018)

## **2.8 Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiseen**

(Hamre & Pianta, 2001) Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien mukaan varhaiset opettajan ja lapsen väliset vuorovaikutussuhteet ovat ainutlaatuisia akateemisten ja käyttäytymistulosten ennustajia peruskoulussa. Niillä on vaikutuksia kahdeksanteen luokkaan saakka.

Tutkimuksessa (Hoang ym., 2018) tuodaan esille, että opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä oppimisympäristön laadussa ja edistää lasten sosiaalista kehitystä sekä osaamista koulussa. Havainnoinnin menetelmä opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun tutkimisessa on lisääntynyt viime aikoina. Eräs viimeaikaisissa tutkimuksissa käytetty havainnointiväline on Classroom Assessment Scoring System. (CLASS; Pianta ym., 2008)

Muhosen ym. (2016) tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan ja oppilaan lämmin sekä myönteisiä tunteita sisältävä opettaja - oppilas suhde oli yhteydessä oppijan vahvaan kouluun sitoutumiseen. Ristiriitaisia ja kielteisiä tunteita sisältävä opettajan ja oppilaan välinen suhde oli yhteyksissä heikkoon koulusitoutumiseen. Opettajat arvioivat tutkimuksessa opettajaoppilas suhteen laadun erilaiseksi sukupuolen osalta sekä riippuen siitä, kuinka paljon yksilöllistä tukea ja huomiota oppilas tarvitsi yleisopetuksen tunneilla. Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä muodostuu avoimesta kommunikaatiosta ja läheisyydestä. Ristiriitoja sisältävä opettajaoppilas suhdetta kuvastaa epäsuopuisa vuorovaikutus ja vähäinen yhteisymmärrys.

## **2.9 Kielen oppiminen**

Kielen kehittyminen nähdään jatkumona ja siihen vaikuttaa lapsen varhaiset kokemukset sekä varhainen kehittyminen, jotka luovat pohjan kielen myöhemmälle kehitymiselle. Kehityksen perustana on lapsen ja aikuisen välillä tapahtuva vuorovaikutus ja sen tuottama motivaatio kommunikointiin. (Niemitalo & Haapola, ym., 2020) Iällä on suuri merkitys kieltenoppimisessa. Joidenkin tekijöiden on todettu olevan vaikutusvaltaisempia kuten, oppijan kykyjen, motivaation, riittävän altistumisen kohdekielelle, vuorovaikutuksen fyysisen maailman ja sosiaalisen ympäristön kanssa, sosioekonomisen aseman, kielellisen sekä kulttuurisen taustan. Näiden asioiden seurauksena myöhään aloittaneet kieltenopiskelijat voivat saavuttaa suurta menestystä kielten oppimisessa, kuten myös varhain aloittaneet. (Hyland & Hyland, 2019)

Kielen oppimisessa ja opetuksessa on tärkeää hyödyntää lapsen omaa äidinkieltä, esimerkiksi luonnollisessa keskustelussa, kuten Dodson (1972) kehittämässä kaksikielisessä mallissa äidinkielen käyttäminen oli sallittua ja helpottaa oppilaan ymmärrystä vieraan kielen opettelussa. (Pietilä & Lintunen, 2014)



Oppijan kokemukset, kypsyys sekä kognitiivinen kyky vaikuttavat oppimiseen. Lapset saattavat kokea ahdistusta, mikäli he joutuvat ponnistelemaan opiskeltavan asian eteen kovasti. (Spinner & Gass, 2019) Mikäli kieliälytystus on riittämätön, lapsen oppiminen saattaa hidastua. Pienille lapsille käytettävän opetusmenetelmän tulisi muistuttaa luonnollista tai epävirallista tapaa oppia kieltä. Lasten suurin ero muihin oppijoihin on se, että lapset oppivat alitajuisesti. Tässä kehitysvaiheessa opettaja toimii mallina ja auttaa oppijoita luomaan hyviä tapoja. Hidas alku, jota seuraa korkea saavutus lopussa, määrittelevät lapsen oppimisen edistystä. (Hyland, 2019)

## **2.10 Toisen vieraan kielen oppiminen ja lapsen äidinkieli**

Aihetta käsittelevässä tutkimuksessa kerrotaan, että osa vanhemmista ja opettajista ovat huolissaan siitä, kuinka varhaiskasvatusikäisten lasten toisen kielen oppiminen voi mahdollisesti vaikuttaa sekoittavasti heidän oman äidinkielen oppimiseen (Burns ym., 2003; Crawford, 1999). Toiset ovat taas sitä mieltä, että mitä nuorempina lapsi oppii kieltä, sen parempi. He perustelevat näkemyksensä sillä, kuinka varhaisina vuosina lapsilla on otollinen aika kielen oppimiselle. (Petitto ym., 2001; Shore, 2002)

Tutkimuksessa haluttiin selvittää muun muassa, vaikuttaako varhaisessa lapsuudessa tapahtuva toisen kielen oppiminen lapsen äidinkielen oppimiseen sekoittavasti. Ja onko opetussuunnitelmalla, varhaisina vuosina toteutetulla interventiolla ja opettajan käyttämällä opetustekniikoilla enemmän merkitystä toisen kielen oppimiseen, kuin sillä, että opettaja puhuu itse äidinkielenään opettamaansa kieltä. Viiden vuoden mittainen tapaustutkimus toteutettiin alle 5-vuotiaiden lasten esiopetusryhmistä ensimmäiselle luokka-asteelle Yhdysvaltojen valtuuttamassa kansainvälisessä koulussa, jossa suurin osa oppilaista puhui äidinkielenään jotain muuta, kuin englannin kieltä. Tutkimuksessa havaittiin, että kaikkien osallistuneiden luokkatasojen lapset saivat korkeita tuloksia kuuntelutehtävissä. Tämä osoittaa, että puhutun kielen kuunteleminen on taito, joka opitaan nopeasti varhaisessa lapsuudessa. (Bonnie, 2012)

Tutkimukseen osallistuneet ensimmäisen luokka-asteen oppilaat saivat korkeita arvosanoja toisen kielen puhumista mittaavalla osa-alueella. Tutkimustulos ei yllättänyt, koska ensimmäisellä luokka-asteella toteutetaan yhdysvaltalaisista kieltenopetussuunnitelmaa, jossa opetuksessa noudatetaan vahvaa periaatetta, jonka mukaan luokassa puhutaan vain

opetettavaa kieltä englantia. Opetuksessa käytetään vahvasti positiivista palautetta, oppilaita kannustetaan puhumaan oppitunnin aikana vain englantia ja oppilaita pyritään tukemaan kielen oppimisessa oikea-aikaisesti sekä kehittämään heidän itsevarmuuttaan englannin kielen puhumisessaan. (Bonnie, 2012)

Tutkimukseen osallistuneista osa osallistui toisena kielenä opeteltavan espanjan kielen tunneille ja osa tunneista oli tarkoitettu äidinkielenään espanjaa puhuville oppilaille. Espanjan kielen opettajien mukaan heillä ei ollut missään vaiheessa huolta tai todisteita siitä, että oppilaiden äidinkielen eli espanjan kielen taidot pienentyisivät sen seurauksena, että he opiskelivat englantia toisena kielenään varhaisella iällä. Tulosten mukaan lapset eivät olleet stressaantuneita johtuen toisen kielen opettelemisesta varhaiskasvatuksessa, eikä heidän äidinkielen taitojen todettu heikentyneen toisen kielen opettelemisen seurauksena. (Bonnie, 2012)

Yksi tutkimukseen osallistunut luokka yletyi johdonmukaisesti tavoitellulle keskitasolta korkeamman tason aloittelijoiden tasolle ja jopa kasvatti luokan keskiarvoa vuosittain. Vuosittaisissa testauksissa oppilailla havaittiin myös korkeampaa itseluottamusta englannin kielen käyttämisessä verrattuna kahteen muuhun alle 5-vuotiaiden esiopetusryhmään. Tämä sama luokka sai johdonmukaisesti korkeita tuloksia läpi tutkimuksen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja tekniikat vaikuttavat oppilaiden kielen oppimiseen ja ovat syy tutkimukseen osallistuneen luokan menestymiseen. (Bonnie, 2012)

Viisi vuotta kestäneen englantia äidinkielenään puhuvien pienempituloisten perheiden lasten tutkimuksen tulosten perusteella kielellinen stimulaatio kotona ja varhain pienimmillä lapsilla varhaiskasvatuksessa ennustaa lukutaitoa myöhemmin varhaiskasvatuksessa (Dickinson & Tabors, 2001). Toinen kauaskantoisempi tutkimus varhaisten vuosien kielellisestä stimulaatiosta sai tuloksikseen, että kielelliset taidot varhaiskasvatuksessa ennustavat neljännen luokan lukemisen ymmärtämisen taitoja. (Snow ym., 2007)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että jopa kaikkein nuorimmat varhaiskasvatukseen osallistuvat noin 3-vuotiaat lapset kykenevät oppimaan toisen kielen, mikäli opetus tapahtuu asianmukaisessa oppimisympäristössä. Asianmukaisella oppimisympäristöllä kyseisessä tutkimuksessa tarkoitettiin johdonmukaista monipuolista varhaiskasvatukseen suunnattua englannin kielen opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan hyödyntämät

opetustekniikat ovat tärkeämpiä oppilaiden toisen kielen oppimisen kannalta, kuin että opettaja puhuu itse äidinkielenään opetettavaa kieltä. (Bonnie, 2012)

## **2.11 Toisen vieraan kielen oppiminen ja tarinoiden merkitys**

Kielen omaksuminen on sosiaalinen prosessi, jonka vuoksi on olemassa luotettavaa todistetta siitä, kuinka opetettavaa kieltä korostavan leikillisen kontekstin avulla voidaan tehokkaammin opettaa lapselle toista kieltä, kuin keskittymällä opettajajohtoisesti yksittäisten taitojen opettamiseen erillisillä kielen oppitunneilla (Freeman ym., 2004).

On kaksi tekijää, jotka enteilevät epäonnistumista tai menestymistä opettajille, joiden luokassa on toista kieltä opettelevia oppilaita. Nämä tekijät ovat, opettaja, joka arvostaa sekä ymmärtää varhaisia haasteita toisen vieraan kielen oppimisessa sekä opettajan kyky muokata sopivia leikillisiä sekä luovia oppimiskokemuksia oppilailleen. (Soderman ym., 2007; Menken & Garcia, 2010)

Eri ikäisillä lapsilla on erilaisia kielenkehityksen kehityskohtia, joissa he erityisesti tarvitsevat apua sekä tukea kielen oppimisessaan. Artikkelin mukaan toisen kielen opetteleminen ei lähes koskaan ole lapsen itsensä valinta, vaan se voi olla seurausta monesta eri tekijästä heidän sekä vanhempiansa elämässä. Näille lapsille kaksikielisyys on useimmiten vain tosiasia heidän elämässään eikä heidän valintansa. (Mc Cardle & Hoff, 2006)

Lasten kannustin toisen kielen oppimiseen perustuu lähes kokonaan sosiaaliseen pakkoon. Sosiaaliset tilanteet aktivoivat käyttäytymistä ja tunteiden heräämistä, jolloin lapsi haluaa saada tarpeillaan tyydytystä voidessaan esimerkiksi leikkiä ikätovereidensa kanssa tai voidessaan kertoa ajatuksistaan jollekin, joka ei puhu heidän äidinkieltään. (Kovelman ym., 2008; Soderman & Oshio, 2008)

Opittuaan noin 50–100 sanaa toisella kielellä, tämän jälkeen vieraan kielen oppiminen nopeutuu. Asia on sama myös äidinkielen kehityksen kohdalla. Ensimmäisenä kieltä oppiessaan lapset oppivat nimityksiä esineille sekä ihmisille lähiympäristössään. Sitten he lisäävät puheeseensa toimintaa ilmaisevia verbejä sekä rohkenevat tuottamaan yksinkertaisia ilmauksia tai lausahduksia, kuten “Anna minulle”. Opittuaan tarpeeksi sanoja sanavarastoonsa sekä opittuaan ymmärtämään kieltä, he alkavat kommunikoida toisten kanssa sekä saadessaan tarpeeksi mahdollisuuksia sekä kannustusta etenee kielenkehitys nopein saavutuksin. (Kostelnik ym., 2011)

Lapset omaksuvat toisen kielen nopeammin sellaisessa oppimisympäristössä, jossa he voivat harjoitella uutta kieltä suunniteltujen aktiviteettien sekä kokemusten kautta, jotka ovat hyödyllisiä, leikkisiä, kannustavia ja tarkoituksenmukaisia kielen oppimisen kannalta (Soderman, 2010). Toisen kielen oppimista tukevassa luokkahuoneessa on tilaa yhteiselle toiminnalle sekä spontaaneille aktiviteeteille. Pöytäryhmät on aseteltu niin, että siellä on mahdollista kokoontua ikätoverien kanssa esimerkiksi pelaamaan pelejä, maalaamaan tai askartelemaan sekä lukemaan lempikirjoja. Luokkahuoneessa esineet ja asiat ovat kuvitettuja sekä nimikoituja, mikä auttaa uuden kielen oppimisessa. Lasten käyttöön tarkoitettut kirjat ovat heidän saatavilla kirjahyllyissä tai laatikoissa, mikä kannustaa heitä lukemaan tai katselemaan kirjan kuvia. (Bhattacharyya, 2010)

Tarinoiden sekä niihin liitettyjen aktiviteettien keinoin opettajat voivat lisätä lasten kulttuurillista tietämystä, luoda kiinnostuksenkohteita sekä erilaisia kokemuksia, mitkä auttavat myös toisen kielen oppimisessa. Kuuntelemalla tarinoita lasten sanavarasto kasvaa myös sellaisilla sanoilla, joita he eivät arkisissa tilanteissa sekä keskusteluissa välttämättä kuule. Opettaja käy ennen tarinan lukemista läpi tarinaan liittyviä lapsille uusia sanoja sekä toistaa uusia sanoja erilaisessa kontekstissa tarinan luettuaan. (Soderman & Farrell, 2008) Kielen opettamisen keinona voidaan tarinoiden lisäksi käyttää loruja, runoja, lauluja sekä lasten tai perheiden tuottamia tarinoita. Tutkimuksen mukaan edellä mainitut menetelmät ovat usein lapsille ensimmäinen yhteys, jonka kautta lapsi tutustuu toiseen vieraaseen kieleen. (Yopp & Yopp, 2009)

## **2.12 Kielen opetuksessa ja oppimisessa esiintyvät haasteet**

Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa, hän ei välttämättä osaa vielä suomea. Alkuvaiheessa on merkityksellistä kiinnittää huomiota siihen, millaisilla keinoilla lapsen kommunikaatiota ja ymmärrystä vahvistetaan, sekä millä tavoin ja missä määrin suomen kielen ymmärtämisen taidot kasvavat. (Gyekye & Ruponen, 2018)

Nissilän ym., (2006) mukaan toisen kielen oppimisprosessiin kuuluu alkuvaiheen hiljainen kausi, jossa lapsi ei itse vielä tuota puhetta uudella kielellään, mutta hän prosessoi mielessään kuulemaansa. Hiljaisen kauden kesto on yksilöllinen, ja se saattaa kestää jopa vuoden (Nissilä ym. 2006). Hiljaisen kauden päätyttyä suomen kieltä opetteleva lapsi alkaa tuottamaan yksittäisiä sanoja sekä tilannesidonnaisia fraaseja ja sanayhdistelmiä, esimerkiksi "saanko

maitoa” ja “haluun piirtää”. Tällöin on hyvä tiedostaa, että lapsi edelleen ymmärtää enemmän, kuin mitä hän osaa itse tuottaa. (Gyekye & Ruponen 2018)

Mikäli hiljainen kausi on huomattavasti pidempikestoisempi kuin vuosi, on tärkeää huomioida, että kyseessä saattaa olla myös valikoiva puhumattomuus. Valikoiva puhumattomuus tarkoittaa, että lapsi puhuu joissakin tilanteissa, esimerkiksi kotona, mutta on johdonmukaisesti puhumatta tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, kuten varhaiskasvatuksessa tai koulussa. Valikoivasti puhumattomalla lapsella kielellinen kehitys on tyypillistä tai hänellä saattaa olla lieviä kielellisiä vaikeuksia. (Lämsä & Erkolahti, 2013) Lapselle tulee aina tarjota mahdollisuutta käyttää kommunikoinnin tukena kuvia, ilmeitä ja eleitä. On tärkeää, ettei lasta pakoteta tai painosteta puhumaan. (Okkonen & Suonio 2015, s. 356)

Kehittyvän alkeiskielitaidon vaiheessa lapsi kykenee vastaamaan esimerkiksi kysymyksiin, jotka liittyvät tuttuihin tilanteisiin, ymmärtää tilannesidonnaisia lyhyitä ohjeita sekä tuottaa yksittäisiä sanoja ja arkeen liittyviä fraaseja. Jotta vieraskielisen lapsen suomen kielen kehittymistä voidaan arvioida, tulee kielitaidon karttumista seurata ja havainnoida säännöllisesti. Tietoa lapsen oppimisen tarpeista pedagogisen dokumentoinnin keinoin ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (OPH 2016; Gyekye & Ruponen, 2018, s. 345)

Mikäli ilmenee, ettei lapsen suomen kielen oppiminen kehity odotetusti, tulee aina ensin arvioida, minkälaiset vuorovaikutuksen ja oppimisen mahdollisuudet lapsella on ollut varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tuulee pohtia, onko lapsen suomen kielen oppimista tuettu hänen edellytyksiensä ja tarpeidensa mukaisesti sekä riittävän monipuolisesti (Gyekye & Nikkilä, 2013).

### **2.13 Hidas toisen kielen oppiminen vai kielellinen erityisvaikeus**

Suomen kieltä opettelevilla lapsilla oppiminen on hyvin vaihtelevaa. Tämän vuoksi on haastavaa tunnistaa, milloin kielen oppimisessa oppijalla on poikkeavuutta. On todettu, että sosiaalisen kielitaidon saavuttaminen toisella peräkkäisellä kielellä on arvioitu kestävän noin kaksi vuotta. Kyseisen toteamuksen perusteella tulisikin suomen kielen oppimista tukea varhaiskasvatuksessa tavoitteellisesti, säännöllisesti ja aktiivisesti. Kielen oppimisen tukemisen tulisi kestää vähintään kahden vuoden ajan ennen kuin voidaan ottaa kantaa siihen, onko lapsen kielen oppimisessa hitautta tai kyseessä erityinen kielellinen vaikeus. (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 358)

## 2.14 Suomen kielen tukemisen merkitys kieltä opettelevalle lapselle

Ryhmään kuuluminen on luontaista ihmisille. Lapselle perhe on ensisijainen ryhmä. Useille lapsille varhaiskasvatuksen ryhmä on toinen ja hyvinkin erilainen, johon lapsi kuuluu perheeseen verrattuna. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat lapselle merkittäviä lasten kulttuurin ja sosiaalisen kasvun paikkoja, koska lapsiryhmä muodostuu useista lapsista sekä ikäerot ryhmän lasten välillä ovat pienet. (Pihlaja, 2018. s. 79)

Varhaiskasvatukseen osallistuminen on tärkeää lapselle, joka opettelee suomea toisena kielenä, koska se auttaa lasta oppimaan kieltä arkipäiväisissä luonnollisissa tilanteissa muiden lasten ja kasvattajien kanssa. Lapsen on tällöin tarkoitus saada myös järjestelmällistä ohjausta ja opetusta kieleen. Tämän tulee tapahtua kuitenkin niin, ettei lapsen omaa äidinkieltä unohdeta. (Halme & Vataja, 2011)

Toista kieltä opettelevien lasten kielenkehityksen tavoitteena on varhaiskasvatuksessa toiminnallinen kaksikielisyys. Hassisen (2005) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja myös automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka samantasoista osaamista kielten välillä ei ole saavutettu (Halme & Vataja, 2011).

Valtakielen osaaminen mahdollistaa lapselle tasavertaisena jäsenenä osallistumisen lasten keskinäisiin neuvotteluihin liittyen esimerkiksi leikkirooleihin, toimintaideoihin ja ystävyyssuhteisiin. Kielitaito, hyvät sosiaaliset taidot sekä lastenkulttuurin tuntemus on tuotu esille merkittävänä tekijänä tasavertaisen jäsenyyden mahdollistajina lapsiryhmässä. Kielitaito auttaa lapsia myös ymmärtämään opettajan ohjeistuksia erilaisissa oppimis- ja toimintatilanteissa, mikä edistää lapsen itsenäistä suoriutumista tilanteissa. (Eerola-Pennanen, 2013; von Grünigen ym., 2012; Moskal, 2016)

Lapsen toiminta ryhmässä eli miten lapsi on vuorovaikutuksessa ryhmänsä muiden lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa, heijastuu siinä, että arvostetaanko häntä ja pääseekö hän osallistumaan leikkiin ja muihin yhteisiin puuhiin, vai jääkö lapsi niiden ulkopuolelle. Lapsen omaa kokemusta hyväksytyksi tulemisesta kuvaa esimerkiksi kokeeko lapsi olevansa tyytyväinen ryhmässä vai kokeeko hän olevansa ulkopuolinen. (Koster ym., 2009)

### 3 Tietoa tutkimuksesta

#### 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kyselytutkimuksemme on kohdennettu varhaiskasvatukseen 3–5-vuotiaiden lapsiryhmien henkilöstölle. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa, mitä suomi toisena kielenä oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmässä on käytössä. Tarkoituksena on myös selvittää, miten kielen tukimenetelmät ovat käytössä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa.

Kyselyssä kartoitetaan, kokevatko varhaiskasvatuksen työntekijät tarvetta lisätiedolle liittyen suomen kielen opettamisen ja oppimisen tukemiseen. Kyseisen kysymyksen tarkoituksena on saada tietoa, minkälaiseksi aihe koetaan, ja koetaanko aihe jostain syystä haasteelliseksi vai ovatko käytössä olevat menetelmät toimivia.

Lisäksi kyselyssä selvitetään, miten suomi toisena kielenä oppimista arvioidaan lapsiryhmässä. Kysymyksen tarkoituksena on selvittää, mitä menetelmiä tai keinoja lapsiryhmässä on käytössä toisen kielen oppimisen arviointiin.

##### Tutkimuskysymykset

Mitä suomi toisena kielenä oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmissä on käytössä?

Miten kielen tukimenetelmät ovat käytössä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?

##### Alakysymykset

Minkälaisia mahdollisia suomen kielen tukemisen haasteita tai pulmia varhaiskasvattajat kokevat arjen eri tilanteissa?

Koetaanko, että tarvitaan lisätietoa kielen opettamisen tukimenetelmistä?

Miten suomi toisena kielenä oppimista arvioidaan lapsiryhmässä?

#### 3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, mikä tarkoitti, että tavoitteena oli ymmärtää tai selittää tutkittavaa aihetta tarkemmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018. S. 33).

Tutkimuksen aikomuksena oli laadullisen tutkimuksen tavoin selvittää, mitä suomi toisena kielenä oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmissä on käytössä sekä ymmärtää

tukimenetelmien merkitystä, miten ne ovat käytössä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa (von Wright 1970b). Laadullisen tutkimuksen tavoin tutkimuksen pyrkimyksenä oli selvittää sekä ymmärtää kerättyjä vastauksia liitettynä teoretietoon (von Wright 1970b).

### **3.3 Tutkimusmenetelmä**

Laadullinen eli kvalitatiivinen kyselytutkimus tarkoittaa tutkimustapaa, jossa tutkitaan tutkittavaa kohdetta kokonaisvaltaisesti (Hirsijärvi ym., 2013, s. 161). Laadullisessa kyselytutkimuksessa aineistoa koottiin luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa eli kysyen tutkittavaa asiaa kyselyn avulla suoraan varhaiskasvatuksen henkilökunnalta, joka on tutkimuksen tarkoituksenmukaisesti valittu kohdejoukko (Hirsijärvi ym., 2013, s.164). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat tiedon keruun instrumentteja, jotka vastauksillaan muodostavat tutkimuksen aineiston (Hirsijärvi ym., 2013, s.164).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat ovat yleensä mitä ja miten kysymyksiä. Tutkimuskysymysten muoto on muodostettu tutkimuksen tutkimustehtävän mukaan. Tutkimuksessa tavoitteena on selvittää mitä suomen kielen opettamisen ja oppimisen tukimenetelmiä varhaiskasvatuksessa on käytössä ja miten näitä menetelmiä käytetään varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa. Mitä- kysymyksellä halutaan selvittää varhaiskasvatuksessa käytettäviä toisen kielen opettamisen ja oppimisen tukimenetelmiä. Miten- kysymyksellä etsitään tapoja, joiden mukaan tukimenetelmiä käytetään toisen kielen opettamisen ja oppimisen apuna sekä tukena. (Kananen, 2014, s. 36–37)

### **3.4 Aineistonhankintamenetelmä**

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on standardoitu Webropol-kysely. Standardoituus tarkoittaa sitä, että kyselyssä oli tavoitteena selvittää tutkimuksen kannalta oleellisia asioita, joita kysytään jokaiselta kyselyyn vastaajalta täsmälleen samalla tavalla. Kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimukseen tarvittiin laaja aineisto tutkittavasta asiasta. Kyselyssä oli avoimia kysymyksiä sekä kysymyksiä, joista vastaaja valitsi parhaiten vastaustaan kuvaavan vastausvaihtoehdon. Avoimien kysymysten avulla pyrittiin saamaan vastaajien ajatuksia sekä uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. (Hirsijärvi ym., 2013. s. 193–194)



Kyselytutkimus oli kohdennettu varhaiskasvatuksen ryhmässä työskenteleviin henkilöihin, jotka muodostivat vastauksillaan tutkimuksen otoksen (Hirsijärvi ym., 2013. s. 193).

Kyselytutkimuksen avulla voitiin kerätä monipuolisia vastauksia suomi toisena kielenä opetus- ja tukimenetelmistä sekä niiden käytöstä varhaiskasvatuksen arjen erilaisissa tilanteissa (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 84)

Kysely tehtiin Webropol kysely- ja raportointisovelluksella. Kyselyn linkki lähetettiin varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille, jotka välittivät kyselyt sähköpostitse 3–5-vuotiaiden lapsiryhmän henkilökunnalle. Näin mahdollistettiin vastaajien anonymiteetin säilyminen. Kyselyn vastaaja sai kyselyn auki sähköpostissa olleesta linkistä, joka johti suoraan kyselyn etusivulle. Kyselyn alussa on tutkimuksen perustiedot luettavissa vastaajille. Kyselyn asetuksista oli valittuna kohta, joka mahdollisti vastauksien anonymisoinnin.

Vastaajilla oli noin kaksi kuukautta aikaa vastata kyselyyn joulukuun 2023 alusta tammikuun 2024 loppuun saakka. Kyselyyn vastaaminen vei aikaa noin 15–20 minuuttia.

Kyselytutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Mikäli vastaaja koki, ettei halunnut osallistua tutkimukseen, saattoi hän jättää vastaamatta kyselyyn. Kyselyn vastaukset oli mahdollista tallentaa ja jatkaa halutessaan myöhemmin. Kyselyn lopussa oli viimeinen kysymys, jonka avulla vastaaja saattoi hyväksyä vastaustensa keräämisen tutkimustarkoitukseen.

### **3.5 Osallistujat**

Tutkimuksen osallistujiksi valittiin sattumanvaraisesti suomalaista varhaiskasvatuksen henkilökuntaa eri varhaiskasvatustyöyksiköistä. Tutkimus suunnattiin erityisesti 3–5-vuotiaiden lasten lapsiryhmiin ja niiden toiminnan tutkimiseen. Kysely lähetettiin varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille, jotka välittivät ne eteenpäin lapsiryhmän työntekijöille. Näin mahdollistettiin, että kyselyyn vastanneiden anonymiteetti säilyi. Kyselyyn sai vastata varhaiskasvatuksen erityisopettajat, varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä mahdolliset ryhmäkohtaiset avustajat.

### **3.6 Aineiston analyysimenetelmä**

Kyselyn tulokset analysoidaan ymmärtämiseen pyrkivällä lähestymistavalla (Hirsijärvi ym., 2013).

Tutkimuksen vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen analyysimallin mukaan. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa tässä kyselytutkimuksessa saatujen vastauksien läpikäyntiä, kuvausta, merkityskokonaisuuksien jäsentymistä, niiden esittämistä ja tulkintaa. (Laine 2010) Analyysimallissa tutkimusaineistoa tarkastellaan tutkimuskysymysten näkökulmasta, jolloin aineistosta nostetaan esiin kaikki tutkimuskysymyksiin liittyvä tieto sekä tutkimuskysymyksiin vastaava tieto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018. s. 115)

### **3.7 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen eteneminen**

Aiheen valinnan jälkeen perehdyimme aiheita käsittelevään tutkittuun tietoon. Pohdimme, millä tavoin saisimme kerättyä mahdollisimman tehokkaasti ja laajasti tutkimukseemme aineiston. Näiden perusteiden pohjalta päädyimme tekemään Webropol-kyselyn lähetettäväksi varhaiskasvatuksen eri yksiköihin. Pyrimme asettelemaan kysymykset niin, että saisimme niiden avulla täsmällistä tietoa tutkittavasta aiheesta. Päädyimme suunnittelemaan kysymykset avoimiksi, jotta välttyisimme tarjoamasta vastaajille valmiita vaihtoehtoja, jotka eivät tuottaisi uutta tietoa aiheeseen liittyen.

Suunnittelimme kyselyymme vastausajaksi noin kaksi kuukautta joulukuun 2023 alusta tammikuun 2024 loppuun. Tähän mennessä toivoimme saavamme vastaukset, jotta vastaajille jäisi sopivasti aikaa kyselyn vastaamiseen ja meille palauttamiseen. Kyselyyn laadittiin asetus, jonka avulla vastaaja voi jatkaa jo avattuun kyselyyn vastaamista hänelle sopivaan ajankohtaan. Tarkoituksenamme oli antaa vastaajalle mahdollisuus tutustua kysymyksiin etukäteen ja pohtia vastauksia heidän aikataulujensa mukaisesti, joka voisi vaikuttaa positiivisesti kyselyn vastauksien määrään ja laatuun. Yritimme myös huomioida ajan käytön niin, jotta meille jäisi hyvin aikaa käydä kyselyn tuottamat vastaukset läpi.

Webropol-kyselyn valmistuttua kysyimme tutkimukseen satunnaisesti valittujen kaupunkien varhaiskasvatuksen johtajilta tarkempia tietoja tutkimuksen toteuttamisesta ja lupamenettelyistä varhaiskasvatusalueilla. Valmistelimme tämän jälkeen tutkimuslupahakemukset sekä muut tarvittavat asiakirjat ja lähetimme ne kaupunkien kasvatusalan lupavirastoihin käsiteltäviksi. Ennen tutkimuslupahakemuksen lähettämistä kysyimme myös erikseen jokaiselta varhaiskasvatusyksikön johtajalta suostumuksen toteuttaa kysely heidän johtamassaan päiväkodissa.

Saatuamme tutkimusluvut lähetimme kyselyt satunnaisesti valitsemiemme varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajille, jotka lähettivät ne eteenpäin 3–5-vuotiaiden lapsiryhmien henkilökunnalle. Pyysimme yksiköiden johtajia välittämään kyselyt henkilöstölleen, jotta kyselyn vastaajien anonymiteetti säilyisi. Saatuamme tulokset, ne analysoitiin ja kirjoitettiin auki tutkimusraporttiin tuloksia käsittelevään osioon.

## 4 Tutkimustulokset

Tutkimuksemme kyselyyn vastasi 11 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä. Vastaajat pysyivät kyselyssä tunnistamattomina. Vastauksiin tallentui ainoastaan vastaajien ammattinimike, jonka vastaajat saivat valita eri vaihtoehdoista. Vaihtoehtoina olivat varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lasten hoitaja, varhaiskasvatuksen avustaja. Vastaaja sai myös vapaasti kirjoittaa, mikäli hän oli ammatiltaan jokin muu, kuin mitä vaihtoehdoista löytyi.

Seuraavista kohdista ilmenee tutkimuskysymyksiä avulla asetetut kyselyn kysymykset ja niihin kohdistuneet vastaukset.

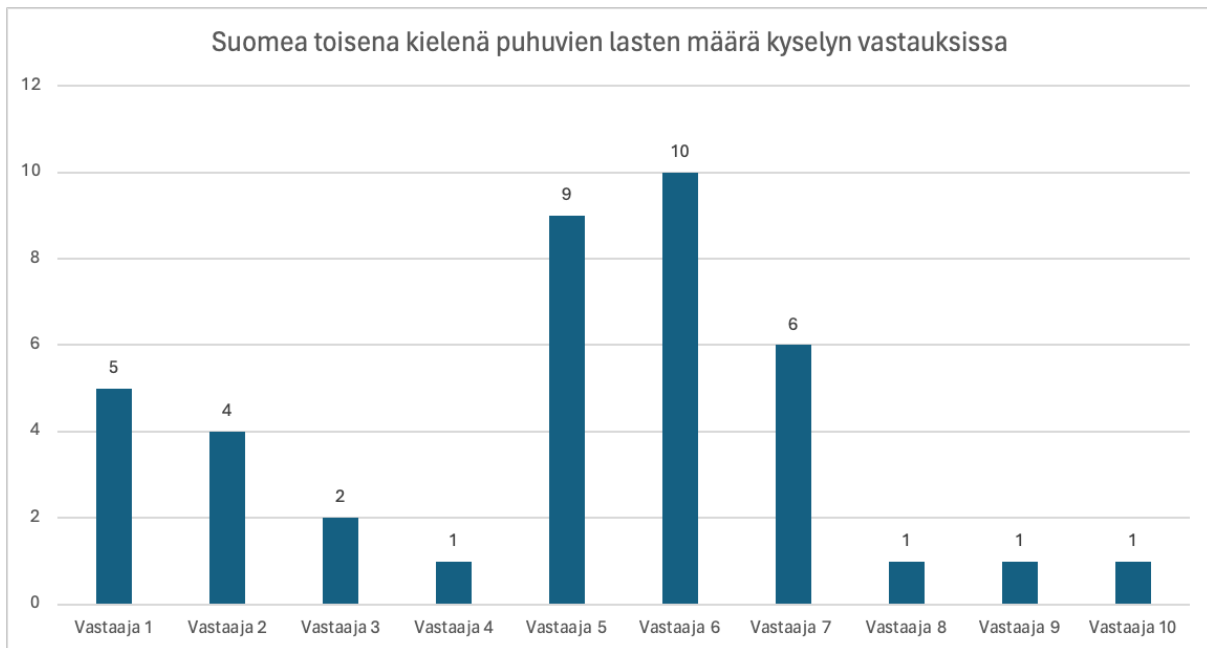
### 4.1 Kyselyn vastaajien taustatiedot

Kyselyn ensimmäinen kysymys liittyi vastaajan ammattinimikkeeseen. Suurin osa vastaajista oli ammatiltaan varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajia oli vastauksissa kaksi. Erityisopettajien vastauksia oli yksi. Kyselyyn ei tullut vastauksia varhaiskasvatuksen sosionomeilta eikä varhaiskasvatuksen avustajilta.

Kyselyn toinen kysymys pyysi vastaajia vapaasti kirjoittamaan omaa lapsiryhmäänsä vastaavan numeroidun kokonaismäärän. Vastauksia saatiin 11 vastaajalta ja vastaukset vaihtelivat 10–21 lapsimäärän välillä.

Kyselyn kolmas kysymys liittyi suomea toisena kielenä puhuvien lasten määrään lapsiryhmässä. Tarkoituksena oli selvittää, esiintyykö suomea toisena kielenä puhuvia lapsia kyselyn vastaajien ryhmissä. Kyselyn kolmas kysymys oli asetettu seuraavasti: “Kuinka monta suomea toisena kielenä puhuvaa lasta ryhmässänne on?” Kysymykseen vastaaja sai kirjoittaa vapaasti numeroidun määrän vastaukseen.

Vastauksia kysymykseen saatiin 11 vastaajalta ja lasten määrät vaihtelivat kaikkien vastaajien vastauksissa 1 ja 10 välillä. Jokaisen yksittäisen vastaajan ilmoittamat määrät on ilmoitettu taulukossa 3.



Kaavio 2. Suomea toisena kielenä puhuvien lasten määrä kyselyn vastauksissa.

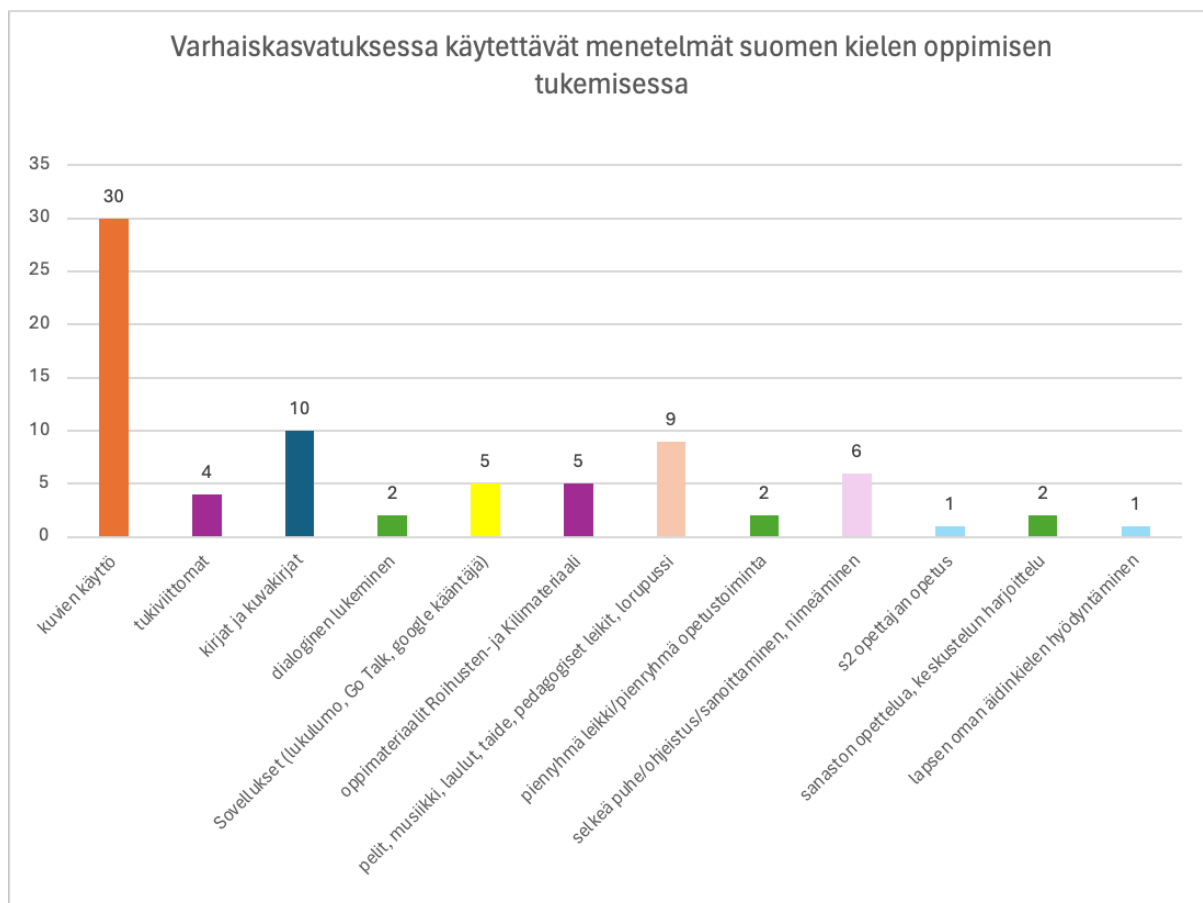
Kaaviosta 2 ilmenee, että vastaaja 6 on vastannut suomea toisena kielenä puhuvien lasten määräksi 10. Vastaaja 5 on vastannut määräksi 9. Vastaaja 7 on vastannut määräksi 6. Vastaaja 1 on vastannut määräksi 5. Vastaaja 2 on vastannut määräksi 4. Vastaaja 3 on vastannut määräksi 2. Vastaajat 4, 8, 9 ja 10 ovat vastanneet suomea toisena kielenä puhuvien lasten määräksi yksi lasta.

#### 4.2 Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät S2 lasten tukena

Kyselyn neljäs kysymys pyrki selvittämään tutkimuskysymyksemme mukaisesti, mitä kielen oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä on käytössä suomen kielen opettamisen ja oppimisen tukemiseksi.

Vastaaja sai vapaasti kirjoittaa tekstikenttään ryhmässään käytössä olevista menetelmistä. Vastauksia saatiin yhteensä 11. Alla on esitettynä kyselyssä käytetty kysymys ja tämän jälkeen ilmenee kysymyksen vastaukset.

“Mitä menetelmiä ryhmässänne on käytössä suomen kielen oppimisen ja opettamisen tukemiseksi? (Esim. kuvat tai kirjat)”



Kaavio 3. Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät kyselytutkimuksen vastausten mukaan.

Kaaviosta 3 ilmenee kyselyn kohdan 4 vastaukset, jotka liittyvät varhaiskasvatuksessa käytettäviin menetelmiin. Vastaajat ovat saaneet vapaasti kirjoittaa vastauksen.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään ja lisäämään niitä kaavioon. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; vahva kielellinen malli, pienryhmät, S2- opettajan kanssa yhteistyötä, kääntäjä, eleet, ilmeet, liikunta, henkilökohtaiset tehtävät ja tabletti (laulut, pienten lasten ohjelmat).

#### 4.3 S2 tukimenetelmien käyttö varhaiskasvatuksessa

Kyselyn viides kysymys pyrki selvittämään tutkimuskysymyksen mukaisesti, miten kielen tukimenetelmiä käytetään varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?

Kyselyyn oli laadittu taulukko, johon oli lueteltuna otsikoiksi varhaiskasvatuksen arjessa esiintyviä tilanteita. Vastaajan oli mahdollisuus kirjoittaa omin sanoin kyseisessä tilanteissa käytettävistä menetelmistä tarkemmin. Kyselyssä käsiteltäviä tilanteita olivat

siirtymätilanteet, ruokailu, ulkoilu, päivälepo, leikkihetket, järjestetty toiminta ja WC-toiminnot. Alla oleviin kuvioihin on kerätty vastauksissa esiin tulleita menetelmiä. Osa vastauksista on suoria lainauksia, jotka on merkitty lainausmerkein. Alapuolella on esitettynä kyselyssä käytetty kysymys.

“Kerro, millä tavalla/ keinoin/ menetelmin tuette lasten suomen kielen oppimista seuraavissa arjen tilanteissa?”

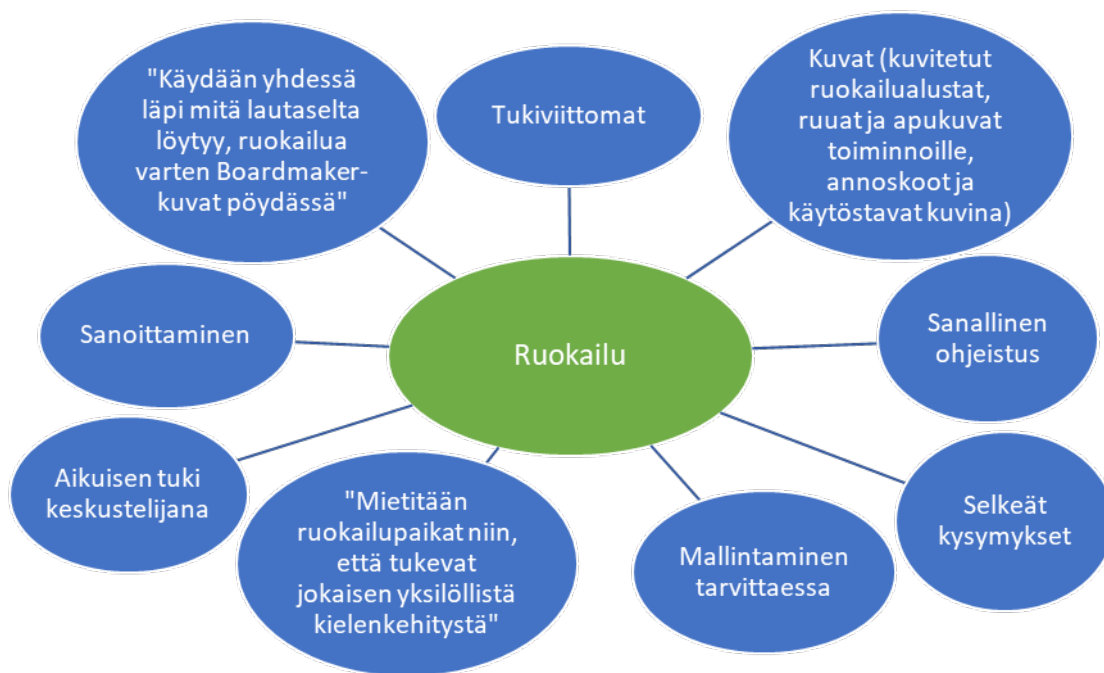


Kuvio 1. Siirtymätilanteissa käytettävät menetelmät.

Kuviossa 1 ilmenee kyselyn siirtymätilanteisiin liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet.

Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

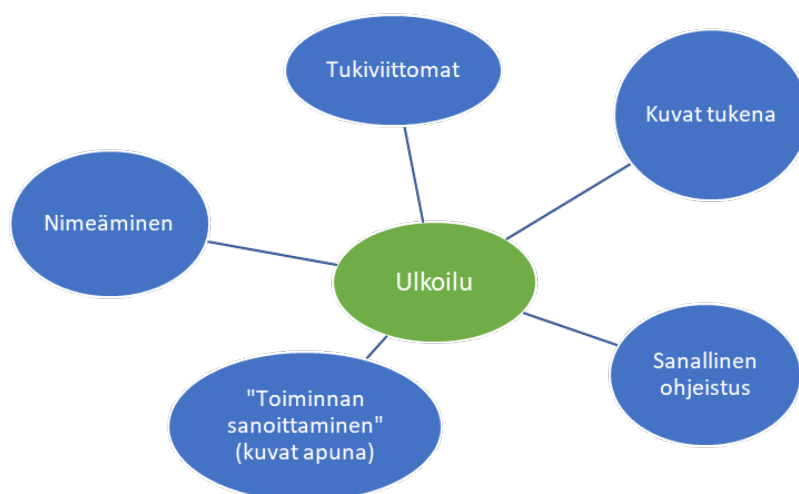
Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; aikuinen lähellä, keskustelu, pienryhmät ja toistuvat esimerkkifraasit sekä toistaminen.



Kuvio 2. Ruokailussa käytettävät menetelmät.

Kuviossa 2 ilmenee kyselyn ruokailutilanteisiin liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; keskustelua ruokailutilanteessa, aikuinen ruokailee lapsen vieressä, kääntäjä apuna (jos tarvii) ja "Osallistumisen mahdollistaminen kyllä/ei kysymyksillä".



Kuvio 3. Ulkoilussa käytettävät menetelmät.



Kuviossa 3 ilmenee kyselyn ulkoiluun liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; toistuvat tutut fraasit, vuorovaikutus ja yhteisleikit, aikuinen aktiivisesti mukana (auttaa mukaan leikkiin ja on itse mukana) ja aikuinen seuraa tilanteita mahdollisuuksien ja tarpeen mukaan.



Kuvio 4. Päivälevolla käytettävät menetelmät.

Kuviossa 4 ilmenee kyselyn päivälepoon liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; luetaan kirjaa päivittäin ja toistaminen.



Kuvio 5. Leikkihetkillä käytettävät menetelmät.

Kuviossa 5 ilmenee kyselyn leikkitalanteisiin liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; yhteisleikit, kääntäjä, pienryhmät, aikuinen lähellä, aikuisen läsnäolo, osallistuminen ja ohjaaminen (mahdollinen tuki, ongelmanratkaisutilanteissa) ja toistot (lapsi toistaa).



Kuvio 6. Järjestetyssä toiminnassa käytettävät menetelmät.

Kuviossa 6 ilmenee kyselyn järjestettyyn toimintaan liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; aikuinen lähellä/ tukena, toistot/ toistaminen (aikuinen toistaa merkittäviä sanoja), kuvat Googlestä, monipuolinen kielellinen kanssakäyminen, ennakointi ja pienryhmät.



Kuvio 7. WC-toiminnoissa käytettävät menetelmät.

Kuviossa ilmenee kyselyn WC-toimintoihin liittyviä vastauksia, jotka vastaaja on kirjoittanut vapaalla tekstillä. Kuvion keskellä on tilanne, johon vastaajat ovat vastanneet. Vastaukset on siirretty kuvion reunoille.

Vastauksissa ilmeni muutamia epäselviä vastauksia, joita ei pystytty hyödyntämään kuviossa. Epäselviä vastauksia olivat seuraavat; rauhallinen tilanne.

#### 4.4 Suomen kielen tukemisen haasteet varhaiskasvatuksessa

Kyselyn kuudennessa kysymyksessä pyrittiin tutkimuskysymyksen avulla saamaan tietoa mahdollisista haasteista, joita varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee lasten suomen kielen tukemisessa varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa.

Vastauksia saatiin yhteensä 10 ja alla olevassa tekstissä ilmenee kyselyn kysymys sekä vapaasti kirjoitetut vastaukset, jotka ovat merkitty lainausmerkeissä. Alapuolella on esitettynä kyselyssä käytetty kysymys.

“Minkälaisia mahdollisia suomen kielen tukemisen haasteita tai pulmia koet varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?”

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemat mahdolliset suomen kielen tukemisen haasteet tai pulmat varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa.

Henkilöstöressurssien, koulutetun henkilökunnan ja käytettävissä olevan ajan puute toistuvat vastauksissa. Lisäksi vastauksista ilmenee henkilöstön haaste ymmärtää lasta ja saada lapsi ilmaisemaan itseään tai tahtoaan ymmärrettävällä tavalla.

Vastauksista ilmenee myös haaste saada tukitoimet käyttöön kaikkiin varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteisiin. Seuraava lainaus on suoraan otettu kyselyn vastauksista. “Että saadaan esim kuvakommunikointi kaikkiin arjen tilanteisiin aktiiviseen käyttöön silloin, kun esimerkiksi useammalla lapsella on puheen tuottamisen tai ymmärtämisen haastetta. Tarvitaan usein hyvin henkilökohtaista ohjausta varsinkin arjen siirtymätilanteissa”

Haasteeksi koettiin, jos samaa kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia on ryhmässä monta. Tällöin vastaajan mukaan tilanteessa on haastavaa ohjata heitä käyttämään suomen kieltä. Haasteeksi koettiin myös, että lasten oma asenne suomen puhumista ja ryhmässä toimimista vastaan huononee sekä sääntöjä vastaan “kapinoidaan” yhdessä. Seuraava lainaus on suoraan otettu kyselyn vastauksista.

“Jos samaa kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia laitetaan samaan ryhmään monta (esim.meillä tällä hetkellä neljä eskaria), he puhuvat koko ajan keskenään kieltään, jolloin on vaikeaa ohjata heitä puhumaan suomea ja kommunikoimaan aikuisten ja muiden lasten kanssa. Myös asenne lapsilla suomen puhumista ja ryhmässä toimimista vastaan huononee, sääntöjä vastaan "kapinoidaan" yhdessä, kun kimpassa voivat keskustella omalla kielellään ja sopia asioita. Lasten kielen oppiminen hidastuu, sillä ei ole resursseja jakaa ryhmää niin pieniin osiin ohjatussa toiminnassa tai vapaan leikin yhteydessä.”

Kyselyn vastauksien perusteella haasteeksi koetaan suuret ryhmäkoot. “Riittämättömät tukitoimet, mahdollisuudet huomioida lapsia yksilöllisesti” “Isot ja rauhattomat ryhmät!”

#### 4.5 Koulutuksen ja lisätiedon tarve kielen opetuksen tukemiseen

Kyselyn seitsemännessä kysymyksessä pyrittiin selvittämään tutkimuskysymyksen mukaisesti vastaajien kokemaa mahdollista lisätiedon tarvetta kielen opetuksen tukemiseen lapsi ryhmässä. Mikäli vastaaja koki lisätiedon tarvetta, kysymyksessä pyrittiin tarkentamaan minkälaista lisätietoa vastaaja kaipaa. Vastaaja sai kirjoittaa vapaasti vastauksensa vastauskenttään. Alapuolella on esitettynä kyselyssä käytetty kysymys.

“Koetko tarvitsevasi lisätietoa suomen kielen tukemisen menetelmistä lapsiryhmässä? Jos koet, niin minkälaista?”

Suurimmassa osassa vastauksissa mainitaan, että vastaaja kokee tarvitsevansa lisätietoa. Vähemmistö vastaajista kokee, ettei lisätiedolle ole tarvetta. Seuraava kommentti on suora lainaus tutkimuksen vastauksista.

“Itse kokisin tarpeelliseksi käytännön vinkkejä. Tiedän kyllä, että esimerkiksi kuvien käyttö on tosi tärkeää, mutta vielä käytännönläheisempää vinkkiä siihen, miten niitä opetetaan lapselle, montako kerrallaan ja miten niistä oikeasti saisi arkeen kokoajan käytössä olevia. Itse olen myös toivonut pitkään tukiviittoma kurssille.”

#### 4.6 S2 kielen oppimisen arviointi

Kyselyn kahdeksannessa kysymyksessä pyrittiin saamaan vastaus tutkimuskysymyksen mukaisesti, että miten lapsiryhmän henkilöstö arvioi suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimista. Vastaaja sai kirjoittaa vapaasti vastauksensa avoimeen vastauskenttään.

“Miten arvioitte suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimista? (Esim. Kettutesti tai havainnointi)”

Havainnointi toistuu lähes kaikissa kahdeksannen kysymyksen vastauksissa. Osa vastaajista on kuvannut tarkemmin, mitä vastaajat tarkoittavat havainnoinnilla, sekä mitä arviointimateriaaleja he käyttävät arvioinnin tukena. Alla olevassa taulukossa 10 on vastauksista poimittuja lainauksia täsmentämään, miten toisen kielen oppimista havainnoidaan vastausten mukaan.

Osassa vastauksista tuli esiin erilaisia havainnointimenetelmiä, joita olivat “Kettutesti” ja “Lausetesti, Roihusten perhe materiaali sekä Repun takanassa materiaali”. Muita lapsiryhmissä käytettäviä kielen osaamisen arviointikeinoja ovat vastauksien mukaan tarinankerronta, lauseenmuodostus, suujumppa, hienomotoriikkaharjoitukset ja

vastavuoroinen lukemistekniikka.

Eräissä vastauksessa kuvailtiin suomi toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimisen arviointia seuraavalla tavalla. “On erilaisia havainnointimenetelmiä. Itse olen käyttänyt mm.kettutestiä, lausetestiä, roihuisten perhe materiaalin arviointia, repun takanassa materiaalia, tarinankerrontaa ja lauseenmuodostusta, suujumppa ja hienomotoriikka harjoitusten avulla, ym. Muös vastavuoroinen lukemistekniikka on hyvä keino.”

Osassa vastauksista kerrottiin myös, että erityisopettaja tai S2-opettaja tekee suomea toisena kielenä opetteleville lapsille kielitestejä.

Vastauksissa ilmeni seuraava lause, lapsen suomen kielen arviointimenetelmästä, joka on havainnointi. “Havainnointi tapahtuu samalla tavalla kuin muillakin.” Vastaus ei avaa tarkemmin, miten kielen osaamista arvioidaan havainnoimalla.

Lisäksi vastauksissa ilmeni kyseinen teksti, jota oli vaikea luokitella arviointimenetelmäksi. ”Oman kotikielen osaaminen korreloi suuresti suomen kielen oppimisen kanssa. Lapset puhuvat paljon keskenään englantia mikä aiheuttaa sen ettei suomen kieltä käytetä niin paljon. Ohjeena on ohjata lapsia suomen kielen puhumiseen mutta muiden kielten puhumista ei voi kuitenkaan kieltää. Jos lapsiryhmässä on paljon englannin kielen osaajia niin puhe kääntyy äkkiä englanniksi.”

## 5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

### 5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselyyn vastasi yhteensä 11 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä. Kyselyyn vastaaminen on aloitettu 13 kertaa, joista osa oli jättänyt vastaamisen kesken. Suurin osa kyselyn vastaajista oli ammattinimikkeeltään varhaiskasvatuksen opettajia. Vastausmäärä jäi melko pieneksi verrattuna lähetettyjen kyselyiden määrään sekä kyselyn avanneiden määrään nähden, joita oli 77. Tähän saattoi vaikuttaa ajankohta, jolloin lähetimme kyselyt, joka ajoittui joulukuun alusta tammikuun loppuun. Tämä ajankohta saattoi olla varhaiskasvatuksessa muutenkin kiireistä aikaa esimerkiksi joulujuhlan suunnitelmien vuoksi sekä seuraavan vuoden suunnittelun vuoksi. Kokonaisuudessaan ajankohta kyselyyn vastaamiseen saattoi olla hieman lyhyt, mutta pidempi vastausaika olisi saattanut luoda vastauskadon sen vuoksi, koska kyselyt olisivat helposti voineet unohtua vastaajilta. Tuloksia analysoidessa pohdimme tutkijoina, kuinka yleistettäviä tutkimuksen tulokset ovat, koska vastauksia on tutkimukseen saatu melko vähän eli 11 kappaletta.

Tutkimus on toistettavissa uudelleen niin, että tutkimuksessa saadaan sama tutkimustulos. Tutkimuksen eri vaiheet suunnittelun kautta toteutukseen ja tulosten arviointiin on kerrottu lukijalle menetelmä kohdassa. Tutkimuksen liitteinä ovat tutkimukseen osallistujille tarkoitettu tiedote sekä kyselypohja kysymyksineen. (Hirsijärvi ym., 2013 s. 231)

Tutkimuksen validius tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä. Validius kuvaa tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä asiaa, jota tutkimuksessa on tarkoitus mitata tai tutkia. Kyselylomakkeen validiteettia voidaan pohtia esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten vastaajat vastaavat kysymyksiin. On mahdollista, että kyselyn vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset toisin, kuin miten tutkijat ovat ne ajatelleet. Tutkimuksen tulokset ovat päteviä silloin, kun tutkija ei ole käsitellyt niitä ajattelumallinsa mukaisesti, vaan on esitellyt ne niin, kuin tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat kysymyksiin vastanneet. (Hirsijärvi ym., 2013 s. 232)

Kyselytutkimukseen voi mahdollisesti liittyä heikkouksia, jotka liittyvät esimerkiksi siihen, että tutkijat eivät voi olla varmoja, miten vakavasti vastaajat olivat suhtautuneet tutkimukseen.

Tutkijoina mietimme, kuinka mahdollisesti vastaajien asenteisiin vaikutti esimerkiksi se, että kyseessä on opiskelijoiden laatima kandidaatin tutkielmaan liittyvä kysely.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa mahdollisesti myös, miten huolellisesti ja rehellisesti vastaajat olivat vastanneet kyselyyn. Vastaustuloksiin vaikutti mahdollisesti myös kysymykset, jotka vaativat vastaajilta aiempaa tietämystä ja perehtyneisyyttä aiheeseen. (Hirsijärvi, ym., 2018 s. 195) Tutkielman tuloksiin vaikutti mahdollisesti se, että tutkijoina emme voi tulkita vastauksia, jotka oli kirjoitettu yhdellä sanalla ja eivät suoranaisesti kertoneet, mitä vastauksessa tarkalleen ottaen tarkoitettiin. Tämän vuoksi osa epätarkoista vastauksista jäi hyödyntämättä tutkimuksen tuloksissa, kun tutkijat eivät voi itse analysoida tutkimuksen vastauksia.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys

Jokaiselta kyselyyn osallistuvalla varhaiskasvatustyöntekijältä kysyttiin erikseen tutkimuslupa. Myös kyselyn lopussa vastaajilta kysyttiin lupaa vastausten keräämiseen kyselytarkoitukseen kyselyn ensimmäisen sivun tiedotteen mukaisesti. Vastaaja sai halutessaan valita kohdasta Hyväksy/Lähetä, mikäli hän antoi luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimustarkoitukseen. Jokainen kyselyyn vastanneista 11 vastaajasta hyväksyi vastausten keräämisen kyselyssä, joka mahdollistaa vastausten muodostumisen aineistoksi, jota tutkimuksessa hyödynsimme.

Yksittäiset varhaiskasvatustyöntekijät eivät ole tunnistettavissa. Noudatimme henkilöiden itsemääräämisoikeutta tekemällä kyselystä vapaaehtoisena. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaaja saattoi halutessaan keskeyttää kyselyyn vastaamisen. Kyselyssä ei kerätty vastaajien henkilötietoja ja kaikki vastaukset ovat anonymoituja. Tutkimuksesta ei aiheutunut tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on ollut oikeus saada tietoa tutkimuksemme sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta. (Kohonen ym., 2019)

Tutkimuksen aineisto hävitetään kahden kuukauden kuluttua työn valmistumisesta. Aineistoa säilytetään kahdella muistitikulla, jotka ovat eri paikoissa kahden lukon takana. Valmis tutkimus tallennetaan Turun Yliopiston julkiseen tietokantaan. Tutkimuksen osallistujille jaettavassa tiedotteessa on selkeästi kerrottu tutkimuksen sisällöstä, tutkittavan osallistumisesta ja henkilötietojen käsittelemisestä. Kyselyn lopussa on kohta, johon vastaaja



voi merkitä, mikäli hän suostuu kyselyn vastausten hyödyntämiseen tutkimustarkoitukseen (Kohonen ym., 2019)

## 6 Pohdinta

### 6.1 Päätulosten tiivis kuvaus

Kyselyn ensimmäisessä kysymyksessä halusimme kartoittaa vastaajien ammattinimikkeen, jotta saamme tietoa, että ovatko vastaajat varhaiskasvatusalalle koulutettuja henkilöitä. Suurin osa vastaajista oli ammattinimikkeeltä varhaiskasvatuksen opettajia. Vastauksia saatiin kerättyä myös yhdeltä varhaiskasvatuksen erityisopettajalta sekä varhaiskasvatuksen lasten hoitajilta. Kyseisen vastauksen avulla voimme olettaa, kun vastaajat omasivat alan koulutuksen, että heiltä luonnollisesti löytyy koulutuksensa avulla tietoa lasten kielen tukemisesta ja sen merkityksestä lapselle varhaiskasvatuksessa.

Kyselyn toinen kysymys pyrki selvittämään lapsiryhmän kokonaismäärän avulla lasten määrän, jota heijastamme kyselyn seuraavaan vastaukseen, toisena kielenä puhuvien lasten määrästä ryhmässä. Saimme vastauksista tiedon lapsiryhmän kokonaismäärästä, joka vaihteli 10–21 lapsimäärän välillä.

Kyselyn kolmas kysymys pyrki selvittämään suomea toisena kielenä puhuvien lasten määrän lapsiryhmässä. Mikäli olisimme saaneet määräksi 0. Vastaajat eivät luonnollisestikaan olisi pystyneet vastaamaan kyselyn kysymyksiin todenmukaisesti. Vastauksissa ilmeni, että suomea toisena kielenä puhuvien lasten määrä vaihteli 1–10 lasta, joten tämän vastauksen perusteella vastaajat pystyivät vastaamaan kyselyyn sekä tuomaan ilmi tutkimuskysymysten avulla vastaukset tutkimukseen.

Kyselyn neljäs kysymys pyrki tuomaan tutkimuskysymyksen mukaisesti oleellisen tiedon tutkimukseen, jossa vastaajilta kysyttiin varhaiskasvatuksessa käytettäviä menetelmiä suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielen opettamisessa ja tukemisessa. Vastauksissa ilmeni, että kuvien käyttö on yleisin vastauksissa esiin tullut menetelmä. Kuvien käyttö mainittiin vastauksissa 30 kertaa. Seuraavaksi eniten vastauksissa on mainittu kirjojen sekä kuvakirjojen käyttö, joita on vastauksissa mainittu 10 kertaa. Vastauksissa on mainittu menetelmiksi pelit, musiikki, laulut, taide, pedagogiset leikit, lorupussi yhteensä 9 kertaa. Selkeä puhe/ohjeistus/sanoittaminen, nimeäminen on vastattu 6 kertaa. Sovellukset (lukulumo, Go-Talk, Google kääntäjä) ja oppimateriaalit on vastauksissa mainittu yhteensä 5 kertaa. Tukiviittomat on vastauksissa mainittu 4 kertaa. Dialoginen lukeminen, pienryhmä

leikki/pienryhmäopetustoiminta; sanaston opettelua, keskustelun harjoittelu kyseisiä menetelmiä on mainittu saman verran eli 2 kertaa. S2 opettajan opetus ja lapsen oman äidinkielen hyödyntäminen on vastauksissa ilmennyt saman verran eli 1 kerran.

Kyselyn viides kysymys pyrki tuomaan esille tutkimuskysymyksen avulla oleellisen tiedon kielen tukemisen ja opettamisen menetelmistä varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa. Vastauksia saatiin kerättyä monipuolisesti asetettujen arjen tilanteiden mukaisesti, joten vastausten perusteella voitiin olettaa, että menetelmiä tiedostetaan ja hyödynnetään kyseisissä tilanteissa.

Kuitenkin tulosten perusteella S2 opetus nähdään erillisenä toimintana muusta arjen pedagogiikasta. S2-opetus tulee nähdä kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan opetustoiminnan läpäisevänä periaatteena, ei irrallisena toimintana. (Halme & Vataja, 2011. s. 24–25)

Kyseinen tulos tuli esiin kyselyn kuudennessa kysymyksessä, joka oli asetettu tutkimuskysymyksen mukaisesti siten, että minkälaisia mahdollisia haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielen tukemisen kohdalla arjen eri tilanteissa. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää vastaajien antamien menetelmien ja opetustoiminnan tehokkuutta arjen eri tilanteissa, koska ilman tätä kysymystä tietäisimme vain menetelmät, mutta emme niiden tuomaa vastetta kielen tukemisen ja opettamisen edistämiseksi.

Vastauksien perusteella menetelmiä tiedostetaan monipuolisesti, mutta henkilökunta kokee haastavaksi menetelmien käyttöönottamisen arjen eri tilanteisiin. Lapsen osallisuus ei voi täysin toteutua jokaisessa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa, koska lapsella ei ole mahdollisuutta ilmaista itseään ymmärrettävällä tavalla.

S2 opetuksen ajatellaan olevan enemmänkin erillistä opetusta eikä koko varhaiskasvatuksen arjen toimintoihin sisältyvä periaate. Henkilökunta kokee, että tukimenetelmät on haastavaa saada sisällytettyä mukaan varhaiskasvatuksen arjen erilaisiin tilanteisiin.

Vastauksien perusteella menetelmiä tiedostetaan monipuolisesti, mutta henkilökunta kokee haastavaksi menetelmien käyttöönottamisen arjen eri tilanteisiin. Lapsen osallisuus ei voi täysin toteutua jokaisessa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa, koska lapsella ei ole mahdollisuutta ilmaista itseään ymmärrettävällä tavalla.

Kyselyn seitsemännessä kysymyksessä pyrittiin selvittämään tutkimuskysymyksen mukaisesti aiempaan kysymykseen eli haasteisiin selvennystä. Tämä voisi avata tutkimuksessa saadun tiedon avulla oleellisia asioita liittyen menetelmien ja opetustoiminnan tehokkuuteen. Tuloksissa esiin tulevat haasteet osoittavat lisätiedon tarvetta. Vastausten mukaan haasteet ovat varhaiskasvatuksen arjessa ja toiminnassa esiintyviä asioita, joihin tarvitaan muutosta tai apua.

Kyselyn kahdeksannessa kysymyksessä pyrittiin selvittämään tutkimuskysymyksen mukaisesti, miten henkilöstö arvioi suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielitaidon kehittymistä. Mikäli tähän emme olisi saaneet vastauksia, voisimme olettaa, ettei kielitaidon kehittymistä seurata varhaiskasvatuksessa ja tällöin kielitaidon oppimisella ei olisi merkitystä varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Arviointimenetelmiä tuotiin vastauksissa esille havainnoinnin ja erilaisten testien avulla.

## **6.2 Tulosten yhteys aiempaan kirjallisuuteen**

Vastauksissa ilmenee, että varhaiskasvatuksessa koetaan haasteelliseksi järjestää erillinen aika suomen kielen opetteluun. S2-opetus tulee nähdä kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan opetustoiminnan läpäisevänä periaatteena, ei irrallisena toimintana. Teoriatieto tukee sitä, että ryhmässä tulee olla kokoaikaisessa käytössä opetus- ja tukimenetelmiä s2 opetusta varten. (Halme & Vataja, 2011) (ks. Kandin sivunumero, otsikon S2-opetus alla).

Vastauksissa todetaan, että jokaisessa arkipäiväisessä toiminnoissa esimerkiksi kuvatukea ei ole käytössä. Tämä mielestämme johtaa siihen, että koska menetelmät eivät ole käytössä, niin lapsen osallisuus ei voi täysin tällöin voi ryhmässä toteutua. Tukimenetelmien käyttö arkipäiväisissä tilanteissa mahdollistaa lapsen osallisuuden toteutumisen. Osallisuuden tukemisen tavoitteena on lasten mielipiteiden kuuleminen ja selvittäminen, ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen ehkäisy sekä yhdenvertaisuus. (Sevón ym., 2021)

Kyselyn vastauksista saa käsityksen, että erilaiset menetelmät tiedostetaan, joka näkyy jo siinä, kun ihmiset ovat kirjoittaneet erilaisista menetelmistä. Menetelmistä selvästi esiin nousi eniten kuvien käyttö eri muodoissa, jota oli vastattu 30 kertaa. Muut menetelmiin liittyvät vastaukset olivat melko tasavertaisia ja muiden menetelmien vastauksien määrät olivat 1–10 välillä. Kyselyn tuloksissa esiintyy saturaatiota, joka tarkoittaa vastauksissa esiintyvää toistoa samansisältöisistä vastauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99).

Huomiomme kiinnitti kaksi alhaisinta vastausta, jotka olivat saaneet vain yhden maininnan menetelmien käytöstä. Näitä olivat. S2 opettajan opetus sekä lapsen oman äidinkielen hyödyntäminen. Kyseiset menetelmät ovat teoriaan perustuen hyvin merkittäviä menetelmiä, kuten esim. Vastauksissa ilmennyt S2 opetus. Kuten teoriaosuudessa olemme tuoneet esiin, että lähtökohtaisesti S2-opetus on tarkoitettu kaikille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen eri osa-alueilla. (Halme & Vataja, 2011. s. 24-25).

Toinen alhainen vastausmäärä menetelmissä oli lapsen oman äidinkielen hyödyntäminen, joka on myös yksi tehokas menetelmä kielen opettelussa. Tämän tutkimuksen aiemmassa kirjallisuuden osiossa, olemme tuoneet esiin kyseisen opetusmenetelmän hyödyn kielen oppimisessa ja nostamme sen esiin tässä osiossa. Kielen oppimisessa ja opetuksessa on tärkeää hyödyntää lapsen omaa äidinkieltä, esim. luonnollisessa keskustelussa, kuten Dodson (1972) kehittämässä kaksikielisessä mallissa äidinkielen käyttäminen oli sallittua ja helpotti oppilaan ymmärrystä vieraan kielen opettelussa. (Pietilä & Lintunen, 2014)

S2-opetuksen tulee olla luonnollinen osa lapsen arkea sekä opetuksen tulee edetä selkeästi askel askeleelta. Kaikki varhaiskasvatuksen päivittäiset tilanteet nähdään oppimistilanteina, joissa uudet asiat liitetään tuttuihin aiemmin opittuihin asioihin.

Vastauksissa tuotiin esiin haaste, jonka vastaajat kokevat varhaiskasvatuksessa ja kyseinen haaste tulee esiin myös aiemmassa kirjallisuudessa. Vastauksissa haasteeksi nousi vaikeus hyödyntää kaikki kielen oppimiseen soveltuvat tilanteet päivän aikana. Esimerkkinä päivittäisistä kielen oppimiseen soveltuvista tilanteista pukemistilanne, joka myös tämän tutkimuksen aiemmassa kirjallisuusosiossa mainitaan esimerkkinä. Pukemistilanteessa aikuinen tiedostaa toiminnan kielellisen merkityksen ja lapsen kanssa voidaan harjoitella esimerkiksi vaatesanastoa pukemisen yhteydessä. (Halme & Vataja, 2011. s. 25) Alla on lainaus kyseisestä vastauksesta.

“Että saadaan esim kuvakommunikointi kaikkiin arjen tilanteisiin aktiiviseen käyttöön silloin, kun esimerkiksi useammalla lapsella on puheen tuottamisen tai ymmärtämisen haastetta. Tarvitaan usein hyvin henkilökohtaista ohjausta varsinkin arjen siirtymätilanteissa”

Vastaajien haaste –kohdassa nostetaan esille henkilöstöressurssien, koulutetun henkilökunnan ja käytettävissä olevan ajan puute. Tästä tulee esille vastaajien ajatus siitä, että kielenopetus nähdään erillisenä tuokiona, eikä jokaisen arkipäivän toiminnoissa mukana kulkevana opetuksena. Vastaajat kokevat ajan puutetta, joka kertoo erillisen opetuksen lisäajan tarpeesta.

“Haasteena on löytää aikaa kielen opetteluun; mahdollisimman paljon pyrimme eriyttämään toimintoja, mutta yksilöllistä aikaa on vaikea järjestää. Kuvavihkoa ja pedia on haastava pitää mukana kaikissa tilanteissa, ja ne herkästi unohtuvat siirtymätilanteissa.”

### **6.3 Tutkimuksessa esiin tullut tieto**

Tutkimuksemme tuloksista ilmenee yleiset kielen oppimisen ja opettamisen tukimenetelmät, joita varhaiskasvatuksessa käytetään sekä missä tilanteessa ne ovat käytössä. Vastauksissa tulee esille, että suomen kielen opettaminen nähdään ennemminkin erillisenä opetustuokiona, eikä varhaiskasvatuksen arjen toimintaperiaatteena. Tuloksissa tulee myös esille, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee haluavansa lisätietoa/koulutusta liittyen suomen kielen tukemiseen jokapäiväisissä varhaiskasvatuksen arjen toiminnoissa.

### **6.4 Jatkotutkimusideat**

Jatkotutkimusideana voisi olla, miksi vastauksissa mainitut menetelmät ovat varhaiskasvatuksessa yleisiä käytettäviä menetelmiä. Onko opetus tehokkaampaa juuri näillä menetelmillä?

### **6.5 Rajoitukset**

Kyselyä tehdessämme pohdimme avoimien kysymysten sekä monivalintakysymysten väliltä, kumpi metodi tuottaisi meille enemmän vastauksia. Tiedostimme, että avoimet kysymykset ovat työläämpiä vastaajan kannalta, koska vastaajan täytyy omin sanoin kuvata ja kirjoittaa vastaukset. Tämä on työläämpää ja aikaa vievää vastaajalle. Meille tutkijoille avoimet kysymykset loivat tilanteen, jotta voisimme saada sellaisia vastauksia, joita emme ole edes itse osanneet ajatella vaan tulkitsemme täysin vastauksia. Tiedostimme, että pienetkin esimerkit tai vihjeet voivat ohjailla vastaajan vastausta, joka tällöin vaikuttaa tuloksiin.

Monivalintakysymykset ovat nopeampia vastaajalle, sekä vastaaja saa valita vaihtoehtoista omaa vastaustaan parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Tämä kuitenkin olisi vaatinut meiltä ennakko olettamusta liittyen vastauksiin ja niiden ehdottaminen vaihtoehtojen muodossa. Tämän vuoksi päädyimme avoimiin kysymyksiin, jotta meidän ennakko-olettamuksiamme ei tarvita ja saamme vastaukset suoraan vastaajilta. Avoimet kysymykset saattoivat kuitenkin vaikuttaa vastaajien halukkuuteen vastata kyselyyn.

Kyselyn 8. kysymys Havainnointi toistuu monessa kysymykseen annetussa vastauksessa. Pohdimme, onko tämä seurausta siitä, että olemme tutkijoina itse antaneet havainnoinnin yhdeksi esimerkiksi kysymyksen vastauksista. Pohdimme, kuinka paljon tämä on mahdollisesti voinut vaikuttaa vastaajien vastauksiin.

Osa vastauksista epäselviä, joten kaikkia vastauksia ei voitu käyttää tuloksien julkaisemisessa. Emme voineet käyttää epäselviä vastauksia, koska tutkija ei voi käyttää omaa tulkintaa vastauksien julkaisemisessa tai yrittää ymmärtää, mitä vastaaja on voinut tarkoittaa. Tiedostamme, että avoimien kysymyksien vastauksiin on mahdollista tulla epäselviä/epämääräisiä vastauksia, koska vastaaja kirjoittaa ne oman ajatuksen mukaan. Kyseisiä epäselviä/määräisiä vastauksia ei olisi tullut, mikäli vastauksissa olisi ollut vaihtoehtoja, eikä vastaajalla mahdollisuutta kirjoittaa itse. Alle olemme koonneet joitakin epäselviä vastauksia kielen tukemisen menetelmistä.

Epäselviä vastauksia oli pienryhmä, Kääntäjä, aikuinen lähellä, keskustelu, toistuvat esimerkki fraasit, toistaminen, aikuinen ruokailee lapsen vieressä ja vuorovaikutus sekä kommunikointi.

## **6.6 Johtopäätös**

Vastauksissa ilmeni, että kuvien käyttö on yleisin vastauksissa esiin tullut menetelmä. S2 opetuksen ajatellaan olevan enemmänkin erillistä opetusta eikä koko varhaiskasvatuksen arjen toimintoihin sisältyvä periaate. Henkilökunta kokee, että tukimenetelmät on haastavaa saada sisällytettyä mukaan varhaiskasvatuksen arjen erilaisiin tilanteisiin ja he toivoisivat saavansa siihen lisätiedon avulla ratkaisun. Johtopäätöksenä voimme tässä tutkimuksessa vastauksien perusteella todeta, että kun varhaiskasvatuksessa ei ole kielen tukemisen menetelmiä jatkuvasti käytössä arjen eri tilanteissa, niin tällöin ei myöskään lapsen osallisuus voi täysin

toteutua jokaisessa hetkessä, koska lapsella ei ole mahdollisuutta ilmaista itseään ymmärrettävällä tavalla.

Toivoisimme, että tämän tutkimuksen avulla pystyttäisiin vastaamaan varhaiskasvatuksen henkilökunnan haasteisiin liittyen S2 tukimenetelmien hyödyntämiseen arjen jokaisessa tilanteessa sekä lisäämään lasten osallisuuden toteutumista.



## 7 Lähteet

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Lontoo & New York: Routledge. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4), 401-416. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Anne K. Soderman, Kay G. Clevenger, and Ian Gregory Kent. 2013. *Supporting Dual Language Learners and Their Families. Using Stories to Extinguish the Hot Spots in Second Language Acquisition, Preschool to Grade 1*, National Association for the Education of Young Children.

Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21, 242–259. doi:10.1177/0907568213490205 (artikkeli lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa)

Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.), *A handbook of children and young people's participation* (s. 88–96). London: Routledge

Arvola, O., Lastikka, A.-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish ECE context. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.223> (artikkeli lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa)

Aydin, H., & Ozfidan, B. (2014). Perceptions on Mother Tongue Based Multicultural and Bilingual Education in Turkey. *Multicultural Education Review (MER)*, 6(1), 51-78. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102906>

Barton, E. E. & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education* 35 (2), 69-78. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Bhattacharyya, R. 2010. *The Castle in the Classroom: Story as a Springboard for Early Literacy*. Portland, ME: Stenhouse.

Bonnie, B. 2012. *Second Language Acquisition at the Early Childhood Level: A 5-Year Longitudinal Case Study of Pre-Kindergarten Through First-Grade Student*. The International School Nido de Aguilas. TESOL International Association.

Bridget K. Hamre and Robert C. Pianta. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, March/April 2001, Volume 72, Number 2, Pages 625-638

Burns, T. C., Werker, J. F., & McVie, K. (2003). Development of phonetic categories in infants raised in bilingual and monolingual environments. In B. Beachley, A. Brown, & F. Conlin (Eds.), *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 173–184). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Crawford, J. (1999). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.

Dickins, M. (2014). *A-Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Dodson, Charles J. (1972). *Language Teaching and the Bilingual Method*. Lontoo: Pitman. Teoksessa: Pietilä & Lintunen (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy. S. 94-96.

Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin*. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto; Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464 (varhaiskasvatuksen käsikirja s.239).

Freeman, Y.S., D.E. Freeman, & S.P. Mercuri. 2004. *Dual Language Essentials for Teachers and Administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gidlund, U. (2018) Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classess, *International Journal of Inclusive education* 22 (4), 441-455. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Guralnick, M. & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States. Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children* 29 (3), 166-177. (varhaiserityiskasvatuskirja)

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiympyrä, oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. 2., korjattu painos. Vantaa: Pedatieto. Teoksessa *varhaiserityiskasvatus*. Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. S. 355.

Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2018). *Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta*. Varhaiserityiskasvatus. PS-Kustannus. S. 339-346

Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.

Halme, K. & Vataja, A. (2011) *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Kariston Kirjapaino Oy

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. Teoksessa *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*.

Hirsjärvi & Hurme (2001). Teoksessa *laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2002). Tammi. S. 84.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy.

Hoang, N. & Holopainen, L. & Siekkinen, M. (2018). Quality of teacher–child interactions and its relations to children’s classroom engagement and disaffection in Vietnamese

kindergartens. *International Journal of Early years education*.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1478281>

Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15, 274–288.  
 doi:10.1080/14733285.2016.1219022 (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Hujala, E. & Turja, L. (2017). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Ps-kustannus.

Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547>

Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge university press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108635547>

Jensen, B., & Iannone, R.L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in ECEC in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53, 23–33. doi: 10.1111/ejed.12253. (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Suomen Yliopistopaino Oy.

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Konstantoni, K. (2013). Children's rights-based approaches: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. *International Journal of Early Years Education*, 21, 362–374. doi:10.1080/09669760.2013.867169 (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Korpilahti, P. (2007). *Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia*. Teoksessa: Latomaa, S. (toim.) *Oma kieli kullaan kallis*.

Kostelnik, M.J., A.K. Soderman, & A.P. Whiren. 2011. *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education*. Boston: Pearson.

Koster, M. & Nakken, H. & Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009) Being part of the peer group: a literature study by focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117-140. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* s. 64.

Kovelman, I., S.A. Baker, & L.-A. Petitto. 2008. "Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible 'Neural Signature' of Bilingualism." *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (1): 153–69.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (3. Uudistettu ja täydennetty painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

Loukusa, S. & Paavola, L. (2000). Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. PS-kustannus.

Lúcio, J., & Ilídio Ferreira, F. (2016). Children's rights in times of austerity: social awareness of pre-service teachers in Portugal. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (Toim.), Children's rights, educational research and the UNCRC (s. 101–119). Symposium Books. (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Lämsä, T. Erkolahti, R. (2013). Valikoiva puhumattomuus – haasteena lapsen vaikeneminen. *Duodecim*. 129 (24), 2641-2646. Teoksessa *varhaiserityiskasvatus. Suomi toisena kielenä oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta*. Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2018). S. 356.

McCardle, P., & E. Hoff, eds. 2006. *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Menken, K., & O. Garcia, eds. 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge.

Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018). *Varhaiserityiskasvatus. Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. S. 201.

Moran-Ellis, J., & Sünker, H. (2018). Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation. *International Review of Sociology*, 28, 277–297. doi:10.1080/03906701.2018.1477106 (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Moskal, M. (2016). Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race Ethnicity and Education*. 19 (1), 141-160. (varhaiskasvatuksen käsikirja, s. 239)

Muhonen, H. & Vasalampi, K. & Poikkeus, A. & Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. (2016). LÄMMIN OPETTAJA-OPPILASSUHDE EDISTÄÄ KOULUUN SITOUTUMISTA. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.

Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Pupils' participation in the Finnish classroom: turning the UNCRC into pedagogical practices. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (Toim.), Children's rights, educational research and the UNCRC (s. 81–100). Symposium Books (Artikkeli sevon ym. Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (2020). Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Otava Kirjapaino Oy.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., Kuukka, I. (2006) Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Opetushallitus.

Nissilä, L., Martin, M., Vaaraka, H., Kuukka, I. (2006) Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2018). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. s. 344

Okkonen & Suonio (2015). Varhaiserityiskasvatus. (2018). Hiljainen kausi vai valikoivaa puhumattomuutta. s. 356.

Opetushallitus. (2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. (varhaiserityiskasvatuskirja)

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Opetushallitus. (2023). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Peda.net. (julkaisuaika tuntematon) Kemi. Suomi toisena kielenä (S2) opetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Haettu 29.2.2024 osoitteesta <https://peda.net/kemi/varhaiskasvatus/koe/sstkp:file/download/7e9f9939f8f4f4e0a573d7fad4ac76e8d06ac9f6/S2-opetusvarhaiskasvatuksessa%20%281%29.pdf>

Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tetreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28, 453–496. doi:10.1017/S0305000901004718

Pianta, R. C. & La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Pietilä, P. & Lintunen, P. (2015). Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus Oy.

Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), (2018). Varhaiserityiskasvatus. PS-Kustannus. Keuruu 2018.

Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017). Valtioneuvoston kanslia. artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35, 77–89. doi:10.1080/01596306.2012.739468. artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Sandseter, E. ,& Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian ECEC institutions. *Child Indicators Research*, 9, 913–932. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8> (artikkeli lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa)

Sevón, E. & Hautala, P. & Hautakangas, M. & Ranta, M. & Merjovaara, O. & Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. <https://journal.fi/jecer/article/view/114152/67351>

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making in line with Article 12.1 of the UNCRC. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617> (Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa artikkeli)

Shore, R. (2002). *Baby teacher: Nurturing neural networks from birth to age five*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Smolander, S. (2020). Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Monikielisyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. PS-Kustannus. s. 337.

Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Soderman, A.K. 2010. "Language Immersion Programs for Young Children? Yes ... but Proceed with Caution." *Phi Delta Kappan* 91 (8): 54–61.

Soderman, A.K., & P.E. Farrell. 2008. *Creating Literacy-Rich Preschools and Kindergartens*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Soderman, A.K., B.L. Wescott, & J. Shen. 2007. "Bridging Two Languages: Engaging Activities for Bilingual Immersion Programs." *Young Children/Beyond the Journal* 1–6. [www.naeyc.org/files/yc/file/200711/BTJSoderman.pdf](http://www.naeyc.org/files/yc/file/200711/BTJSoderman.pdf).

Soderman, A.K. & T. Oshio. 2008. "The Social and Cultural Contexts of Second Language Acquisition in Young Children." *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (3): 297–311.

Spinner, P., & Gass, S. M. (2019). *Using judgments in second language acquisition research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315463377>

Tilastokeskus. Varhaiskasvatus. (11.12.2023). Koulutus ja tutkimus. Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022. Haettu 15.2.2024 osoitteesta <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8148a1oj27m0dukvmlyq0wd>  
Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Turja, L. (2010). *Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria*. Teoksessa L. Turja & E. Fonsen (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 30-47 (varhaiserityiskasvatuskirja)

Turja, L. (2012). *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53. (varhaiserityiskasvatus kirja)

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211–218. doi:doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9 (lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa artikkeli)
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S. & Alsaker, F. D. (2012) Links between local competence and peer relations among Swiss and immigrant children: the mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology* 50 (2), 195-213. (varhaiskasvatuksen käsikirja s. 239)
- Von Wright G. H. 1970b. Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja NO 1, 1970. Teoksessa: Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2018. s. 33-34.
- Yopp, H.K., & R.H. Yopp. 2009. "Phonological Awareness Is Child's Play! Young Children 64 (1): 12–18, 21. [www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf](http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf).

## Liitteet

### Liite 1 Kysely

Suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppiminen ja opettaminen varhaiskasvatuksessa

Ammattinimikkeeni on?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Varhaiskasvatuksen sosionomi

Varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja

Varhaiskasvatuksen avustaja

Muu mikä?

Lapsiryhmän kokonaismäärä?

Kuinka monta suomea toisena kielenä puhuva lasta ryhmässänne on?

Mitä menetelmiä ryhmässänne on käytössä suomen kielen oppimisen ja opettamisen tukemiseksi? (Esim. Kuvat tai kirjat)

Kerro, millä tavalla/ keinoin/ menetelmin tuette lasten suomen kielen oppimista seuraavissa arjen tilanteissa?

Siirtymät: ...

Ruokailu: ...

Ulkoilu: ...

Päivälevolle rauhoittuminen: ...

Leikkihetket: ...

Tuokiot/toiminta: ...

WC- toiminnot: ...

Minkälaisia mahdollisia suomen kielen tukemisen haasteita tai pulmia koet varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa?

Koetko tarvitsevasi lisätietoa suomen kielen tukemisen menetelmistä lapsiryhmässä? Jos koet, niin minkälaista?

Miten arvioitte suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimista? (Esim. Kettutesti tai havainnointi)

Hyväksyn vastausteni keräämisen yllä mainittuun käyttöön

Hyväksy/ Lähetä



## Liite 2 Tiedote tutkimukseen osallistujille

Hei!

Olemme kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita Turun yliopistosta Rauman kampukselta. Teemme kandidaatin tutkielmaa suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen oppimisen ja opettamisen tukemisesta varhaiskasvatuksessa.

Tavoitteenamme on selvittää, mitä kielen oppimisen ja opettamisen tukimenetelmiä lapsiryhmissä on käytössä, sekä miten niitä käytetään.

Tarkoituksenamme on kohdentaa kysely 3–5-vuotiaiden lasten ryhmän henkilöstölle.

Halutessaan jokainen lapsiryhmässä työskentelevä henkilö voi vastata erikseen kyselyymme ammattinimikkeestä riippumatta.

Keräämme tietoa oheisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyn asetuksista olemme valinneet kohdan, joka mahdollistaa vastauksien anonymisoinnin.

Kyselytutkimuksen tulokset tulevat esille kandidaatintutkielmassamme, joka on vapaasti luettavissa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Mikäli koet, että et halua osallistua tutkimukseen, voit jättää vastaamatta kyselyyn.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan, vastausaikaa on 31.1.2024 saakka.

Kiitämme vastauksista sekä ajastanne!

Ystävällisin terveisin

Jenny Vilén ja Laura Bergman