



Väisänen Roosa

Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa (Roosa Väisänen)

Kandidaatintyö, 30 sivua, 0 liitesivua

Helmikuu 2021

Tämä kandidaatintutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on tarkastella teoreettisesti kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemista varhaiskasvatuksessa. Maahanmuutto ja monikieliset avioliitot luovat lisääntyvässä määrin moninaisuutta Suomen yhteiskuntaan ja varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa korostetaan monikielisyyden olevan osa jokapäiväistä toimintaa, mutta missä määrin? Asiakirjoissa kaksikielisyyttä käsitellään pääasiassa maahanmuuton osalta, vaikka kaksikielisiä ovat myös syntymästään asti suomen lisäksi toista kieltä käyttävät lapset. Jokaisen lapsen kielitausta tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatustoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä kielten eriarvoinen asema vaikuttaa lapsen identiteettiin.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu aiheen aiemmasta suomenkielisestä ja kansainvälisestä tutkimuksesta, tutkimuskirjallisuudesta ja perusteoksista. Pääkäsitteet kaksikielisyys ja kielellinen identiteetti ovat laajoja, mutta vertailemalla eri tutkijoiden käsityksiä käsitteiden kokonaiskuva näyttyy selkeänä. Aineiston perusteella luon kattavan kuvan kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen asiakirjojen ja muun aineiston avulla selvitan, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemista ja miten teoria sekä käytäntö kohtaavat.

Kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä tuetaan parhaiten tuomalla kaikki kielet ja kulttuurit näkyväksi osaksi varhaiskasvatustoimintaa. Tämä vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta ja muulta henkilöstöltä tietoa sekä taitoa kasvatus- ja varhaiskasvatustieteeseen liittyen. Monikielisyyttä arvostava toimintakulttuuri voidaan luoda esimerkiksi lastenkirjallisuuden, leikin ja monikielisen henkilöstön avulla. Suomen kielen lisäksi muiden kielten kuuleminen ja käyttäminen on mahdollistettava yhteistyössä huoltajien kanssa.

Tämän tutkimuksen aineisto on rajattu 2000-luvun tutkimuksiin ja teoksiin, mikä vaikuttaa luotettavuuteen. Kuitenkin koko aineistossa korostuu monikielisyyden lisääntyminen varhaiskasvatuksessa, henkilöstön osaaminen ja käytännön tukikeinot varhaiskasvatuksessa, mikä kertoo tulosten yleistettävyydestä ja käytäntöön soveltumisesta.

Avainsanat: kaksikielisyys, kielellinen identiteetti, monikielisyys, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus	6
3	Kaksikielisyys	8
3.1	Kaksikielisuuden määritelmiä	8
3.2	Kulttuuri osana kaksikielisyyttä	9
3.3	Varhaiskasvatuskäisen lapsen kaksikielisyys	10
3.3.1	<i>Kaksikielisuuden kehittyminen</i>	<i>11</i>
4	Kielellinen identiteetti	13
4.1	Kielellisen identiteetin käsitteen määrittely	13
4.2	Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin kehittyminen	14
5	Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa	17
5.1	Kielellinen identiteetti ja kaksikielisyys varhaiskasvatuksen asiakirjoissa	17
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu ja osaaminen	18
5.3	Lapsen kielellistä identiteettiä tukevat keinot varhaiskasvatustoiminnassa	20
5.3.1	<i>Rikas kieliympäristö</i>	<i>21</i>
5.3.2	<i>Lapsen toisen kielen tukeminen</i>	<i>22</i>
6	Johtopäätökset	24
6.1	Pohdinta ja jatkotutkimusideat	25
	Lähteet	27

1 Johdanto

Suomalaisessa yhteiskunnassa monikulttuurisuus ja -kielisyys ovat lisääntyvissä määrin osa jokaisen arkipäivää koulutuksessa, työelämässä ja arkisessa elämässä, mikä synnyttää ihmisissä muun muassa identiteettiin, kieleen ja kulttuuriin liittyvää pohdintaa (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen, 2002). Kaksikulttuuriset avioliitot, ulkomailta saapuva työvoima ja maahanmuutto ovat päätekijöitä, jotka vaikuttavat aikuisten kieli- ja kulttuuriperinnön siirtämiseen lapsille joko huoltajina tai ammattikasvattajina (Benjamin, 2014). Perheessä voi olla käytössä useita kieliä ja tämä tuo niin haasteita kuin mahdollisuuksia myös varhaiskasvatuksen puolelle, jonka takia varhaiskasvattajan työssä tarvitaan uutta tietoa sekä taitoa liittyen monikulttuurisuuteen ja -kielisyyteen (Halme & Vataja, 2011). Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatus ottaa käytännössä huomioon jokaisen lapsen kielellisen ja kulttuurisen taustan tuomalla ne osaksi jokapäiväistä toimintaa. Täten teoriassa varhaiskasvatuksen asiakirjat velvoittavat toimimaan moninaista ympäristöä arvostaen ja tuomaan sitä osaksi lapsiryhmän arkea, mutta kuinka tämä käytännössä toteutuu?

Opetushallituksen (2018) mukaan lapsen vanhemmilla on päävastuu lapsen kehityksen tukemisesta, mutta varhaiskasvatuksen opettaja ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö ovat erityisen tärkeässä roolissa lapsen tullessa osaksi Suomen koulutusjärjestelmää viimeistään esikouluun siirtyessä. Varhaiskasvatuksen opettaja, muu varhaiskasvatuksen henkilöstö ja perhe muodostavat yhdessä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavan ympäristön (Opetushallitus, 2018, 7). Lapsen tulisi kokea tässä ympäristössä oma kulttuurinsa arvokkaana ja saada tukea juuri hänelle ominaisille ilmaisun sekä vaikutuksen keinoille, mikä taas edistää lapsen identiteetin rakentumista (Tarkka, 2017). Miten varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon nämä yhä enemmän moninaistuvat kieli- ja kulttuuriympäristöt toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa?

Omien henkilökohtaisten kokemusten innoittamana päätin lähteä tutkimaan kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemista varhaiskasvatuksessa. Monikielisyys ja erityisesti kaksikielisyys näkyvät omassa perheessäni, mutta myös opintojeni pedagogisissa harjoitteluissa olen päässyt kokemaan monikulttuurisuuden ja -kielisyyden vaikutuksen jokapäiväiseen toimintaan päiväkodissa. Olen huomannut, että ikäryhmästä riippumatta lapsen hallitessa suomen kielen toista kieltä tuetaan vähän tai ei ollenkaan. Täten muodostin johdattavaksi tutkimuskysymyk-

sekseni: miten varhaiskasvatuksessa tuetaan kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä? Kielelliseen moninaisuuteen on kiinnitetty huomiota oman koulutukseni sisällöissä ja varhaiskasvatuksen asiakirjoissa. Sen sijaan käytännössä kasvatus tapahtuu suurimmalta osin valtakielen ehdoilla, jolloin kielet näyttäytyvät eriarvoisina ja vähemmistökieli voi aiheuttaa lapselle häpeää (Halme & Vataja, 2011, 13). Tutkielman tulosten kautta niin varhaiskasvatuksen henkilöstö kuin huoltajat voivat saada pohdittavaa sekä ideoita kaksikielisyyteen ja kielellisen identiteetin tukemiseen liittyen.

2 Tutkimuksen toteutus

Tämä kandidaatin tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka rakentuu kirjallisuuskatsaukseksi. Kirjallisuuskatsaus sisältää tutkimusaiheeseen liittyvää merkityksellistä kirjallisuutta, jonka avulla pääkäsitteet määritellään ja tutkimus asetetaan tutkimuskentälle suhteessa aiempiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 134). Tarkastelen tässä tutkimuksessa kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemista varhaiskasvatuksessa. Pääkäsitteinä ovat kaksikielisyys ja kielellinen identiteetti, joista muodostuu teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys tuo esiin siihen asetettujen käsitteiden merkityssuhdetta ja käsitteisiin liittyvää aiempaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 18–19). Teoreettisen viitekehysten lopuksi olen kasannut pää- ja lähikäsitteistä selkeän kuvion, joka tukee tekstissä esille tulevia käsitteiden yhteyksiä. Kontekstina on varhaiskasvatus, sillä aiempi tutkimus aiheesta painottuu peruskoulun kontekstiin. Vaikka aiempaa tutkimusta kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemisesta ei ole asetettu varhaiskasvatuksen kontekstiin, koen hyötyväni tässä tutkimuksessa myös peruskoulun kontekstiin asetettujen teosten sisällöstä.

Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa mahdollisimman monipuolinen kokonaiskuva tutkimusaiheestani vastaten kuvailevaan tutkimuskysymykseen:

Miten varhaiskasvatuksessa tuetaan kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä?

Vastaan tutkimuskysymykseen kuvailevasti esittämällä ja vertailemalla tutkimusaiheeseeni liittyvää aiempaa tutkimusta, johon perehtymällä kokoaan johdonmukaisen kokonaisuuden. Aiempien tutkimusten samanlaisten selitysten ja lähtökohtien joukko toimii argumentoinnin tukena ja lisää tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta (Valli & Aaltola, 2018). Tutkimusaineiston perusteella tarkastelen tutkimuskysymystä ja luon kokonaiskuvan kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Selvitän, miten juuri varhaiskasvatuksessa voidaan vastata kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemiseen ja miten teoria sekä käytäntö kohtaavat aiemman tutkimuksen perusteella. Erityisesti keskityn varhaiskasvatuksen opettajan rooliin ja käytännön konkreettisiin tukikeinoihin.

Kaikki tämän tutkimuksen aineisto on alkuperäistä ja saatavilla Oulun yliopiston tietokannoista, Oula-Finnasta ja Ebscosta. Keskityn 2000-luvulla julkaistujen tieteellisten tutkimusten ja teosten antiin varhaiskasvatukseen liittyvissä teoksissa, sillä varhaiskasvatus on alana kehittynyt vuosikymmenten aikana huomattavasti ja vanhemmat teokset eivät täten saata vastata tämän

hetkisen varhaiskasvatuksen kysymyksiin. Kaksikielisyyden ja kielellisen identiteetin teoreettiseen määrittelyyn käytän aiemmissakin tutkimuksissa käytettyjä 2000-luvulla julkaistuja perusteoksia, joiden kirjoittajina ovat aiheita monipuolisesti tutkineet asiantuntijat. Jätän useissa aiemmissa tutkimuksissa käytetyt vanhemmat perusteokset tarkastelun ulkopuolelle, sillä voin näin tuoda aiheen käsittelyyn uudemman näkökulman. Tutkimusaineistossa on myös paljon uutta aiheeseen liittyvää aineistoa ja käytän tutkimuksessa suomenkielisen aineiston lisäksi myös englanninkielistä aineistoa. Aineiston hakemisessa olen käyttänyt avainsanoina kaksikielisyyttä, monikielisyyttä, identiteettiä, kieltä, kulttuuria, kieli- ja kielellistä identiteettiä sekä englanninkielisiä avainsanoja bilingual, bilinguality, bilingualism, multilingualism, multilinguality, language, culture, identity ja linguistic identity.

3 Kaksikielisyys

Kaksikielisyys on toinen tämän tutkimuksen pääkäsitteistä. Kaksikielisyyden käsitteen katta-vaan määrittelyyn on käytetty aiheen aiemmassa tutkimuksessa kielen ja kulttuurin käsitteitä, joita käytän myös itse tässä tutkielmassa. Esittelen tunnetuimpia kaksikielisyyden määritelmiä, joiden pohjalta määritän lapsen kaksikielisyyden tätä tutkimusta varten. Tarkastelu sivuaa lap-sen kielenkehitystä ja kielen merkitystä lapsen kehityksessä, mikä antaa pohjaa myös kielellisen identiteetin käsitteen määrittelylle sekä tutkimuskysymyksen käsittelyyn.

Korkeamäen (2011) mukaan pienen lapsen kieli auttaa häntä oppimaan uusia asioita, mutta kieli on hänelle myös jatkuvasti kehittyvä oppimisen kohde. Kielen oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, mikä tapahtuu yksi-, kaksi- tai monikielisyudesta riippumatta lapsen omaan tahtiin (Hassinen, 2005, 81–84). Muiden ihmisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus, ympäristön ha-vainnointi ja jatkuvasti kehittyvä aivotoiminta ovat pohja kielen oppimiselle, mikä kertoo kie-len ja sosiaalisen kontekstin vahvasta yhteydestä (Lyytinen, 2014). Nurmilaakson (2011) mu-kaan kieli on keskeisessä roolissa lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, sillä oppimisen li-säksi muistaminen, ajattelu, sosiaalinen vuorovaikutus ja toiminta perustuvat kieleen. Kielen-kehitys on yhteydessä myös puheen kehitykseen ja kielen avulla lapsi voi tulla kuulluksi, ym-märtää muita sekä kuulua eri yhteisöihin ja ilmaista itseään monipuolisesti (Nurmilaakso, 2011). Kokonaisuudessaan kielen oppiminen on edellytys ihmisten välisten suhteiden muodos-tumiselle, maailmassa toimimiselle ja varsinkin äidinkieli muodostaa suuren osan identiteetistä (Hassinen, 2005).

3.1 Kaksikielisuuden määritelmiä

Aiemman tutkimustiedon tarkastelu osoittaa kaksikielisyyteen liittyvän useita eri näkökulmia, mikä tekee käsitteestä laajan ja moninaisen sekä vaikean määritellä. Kaksikielisyys on toisaalta yksilön piirre, mutta myös yhteiskunnassa vallitseva ilmiö, joka mahdollistaa eri kieliä käyttä-vien ihmisten kommunikoinnin keskenään (Hassinen, 2005). Yhteiskunnallisesti kaksikieli-syyttä voidaan tarkastella esimerkiksi poliittisen, kasvatuksellisen tai historiallisen kontekstin sisällä (Edwards, 2003). Halliday (2007) esittää, että ei ole olemassa yleispätevää vastausta, kuka on kaksikielinen tai milloin yhteiskuntaa voidaan kutsua kaksikieliseksi.

Varsinkin yksilön ominaisuutena tarkasteltuna kaksikielisyydelle on lukemattomia määritelmiä aiheen aiemmissa tutkimuksissa. Muun muassa Edwards (2003) esittää yksilön kaksikielisyys-

den määrittelyn tapahtuvan esimerkiksi kielen tason perusteella, jolloin arvioidaan kielen puhumista, kuuntelemista, kirjoittamista ja lukemista. Sen sijaan Hassinen (2005) kertoo yksilön kaksikielisyyden mahdollisia määrittelykriteereitä olevan sen käyttäminen ja siihen samaistuminen. Muita määrittelyn lähtökohtia ovat omaksumisympäristö ja kielille altistumisen tapahtuminen joko tietoisesti tai tiedostamattomasti, jolloin kieli on omaksuttu luonnollisesti kasvu-ympäristössä tapahtuneen kielen altistumisen tuloksena (Paradis, 2007; Laurén, 2008; Hassinen, 2005). Hassisen (2005) mukaan yleisesti ottaen kaksikielinen on kahden kielen ympäristössä elävä henkilö, joka kykenee aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä sekä vaihtamaan kieltä vaivatta sosiaalisen tilanteen tarpeen mukaan.

Ympäristön vaikutukseen liittyen Edwards (2003) nostaa esille additiivisen ja subtraktiivisen kaksikielisyyden käsitteet. Hänen mukaansa on kyse additiivisesta kaksikielisyydestä, kun kaksi kieltä täydentävät toisiaan ja yksilö kokee molemmat kielet yhtä tärkeinä sekä miellyttävinä kommunikoinnin välineinä. Sen sijaan subtraktiivisessa kaksikielisyydessä korostuu toisen kielen oppiminen jättämällä toinen kieli osittain tai kokonaan pois, mikä yleensä johtuu yhteiskunnan tai yksilön muun ympäristön epätasa-arvoisesta suhtautumisesta yksilön toiseen kieleen (Edwards, 2003). Tätä voidaan kutsua myös toisen kielen oppimiseksi toisen kustannuksella (Hassinen, 2005, 17). Hassinen (2002, 2005) korostaa yksilön kasvu-ympäristön kannustavalla ja hyväksyvällä suhtautumisella sekä toisen kielen huomioimisella olevan suuri vaikutus kaksikielisyyteen. Hän kertoo kaksikielisyyden olevan vaihteleva prosessi, jossa kielten rooli muuttuu keskenään esimerkiksi ympäristön ja elämäntilanteiden mukaan tietoisesti tai tiedostamatta. Tällöin on kyse niin sanotusta toisen kielen dominanssista eli epävirallisesta hallitsemisesta, mikä ei kuitenkaan tarkoita toisen kielen olevan virallisesti heikommassa asemassa (Hassinen, 2002; Hassinen, 2005).

3.2 Kulttuuri osana kaksikielisyyttä

Kaksikielisyyteen liittyvää aiempaa tutkimuskirjallisuutta tarkastellessa nousee esille yhtenevä näkemys kaksikielisyyden kulttuurisidonnaisuudesta. Muun muassa Hamers ja Blanc (2000) korostavat, että kaksikieliseksi kehittymistä ja sen vaikutuksia yksilöön ei voi tarkastella erillään liittämättä tarkasteluun mukaan kulttuurista ulottuvuutta. Monen kielen oppiminen ei tapahdu ilman sosiaalisten ympäristöjen vaikutusta, sillä kieli opitaan sosiaalistumalla tiettyyn kulttuuriin (Baquedano-López & Kattan, 2007). Sosiaalistuminen itsessään tapahtuu myös kielen avulla, sillä kieli siirtää yhteisön ominaisuudet sekä uskomukset eteenpäin ja yksilö pystyy muodostamaan omaa identiteettiään tämän avulla (Aikio-Puoskari, 2002). Toisaalta kieli on

myös yksi kulttuurin tuote ja se elää jatkuvasti yhteisön käytössä sekä muuttuu sukupolvien mukana (Aikio-Puoskari, 2002; Hamers & Blanc, 2000). Kokonaisuudessaan yksilön kielelliset ominaisuudet muotoutuvat ja tulevat ilmi kulttuurin kontekstissa, kun ihminen valitsee tietyissä sosiaalisissa tilanteissa tietyn kielen tai kielelliset keinot (Halliday, 2007). Hassisen (2005) mukaan kaksikielisyys määritellään usein liian pinnallisesti ihmisen ominaisuutena tai kykynä, vaikka se on yksi keskeisimmistä ihmisen kokonaisvaltaiseen elämiseen ja kasvuun vaikuttavista tekijöistä. Kaksikielisyys ei ole vain kielellinen ominaisuus, sillä se muodostaa merkittävän osan ihmisen identiteetistä ja muodostuu kokonaiseksi elämäntavaksi siihen yhdistyvien kulttuurien ja ympäristöjen kautta (Hassinen, 2005).

Kaksikielisyys yhdistetään aiemmassa tutkimuksessa myös kaksikulttuurisuuteen, vaikka aihe on selkeästi ristiriitainen. Esimerkiksi Grosjean (2013) toteaa henkilön olevan kaksikulttuurinen, kun hän on omaksunut kahden tai useamman kulttuurin arvoja, käsityksiä tai kielet, elää kahden tai useamman kulttuurin ympäristössä sekä yhdistelee tiedostamatta tai tietoisesti eri kulttuurien osia keskenään vuorovaikutustilanteiden mukaan. Nämä kaikki edellä mainitut kaksikulttuurisuuteen liittyvät piirteet eivät kuitenkaan Grosjeanin mukaan esiinny välttämättä jokaisen kaksikulttuurisen henkilön elämässä ja piirteissä on valtavasti yksilöllistä vaihtelua. Täten kaikki kaksikieliset eivät välttämättä elä kaksikulttuurisessa ympäristössä eivätkä pidä itseään osallisena kahteen kulttuuriin (Grosjean, 2013). Sen sijaan Hassinen (2005) väittää, että jokainen kaksikielinen elää kaksikielisessä ympäristössä, jolloin on myös ymmärrettävä kahta kulttuuria. Rutledge (2008) selvittää nämä ristiriitaisuudet esittämällä, että kaksikulttuurisuus ei tarkoita kahden kulttuurin tasavertaista asemaa henkilön elämässä, vaan yleensä yksi kulttuuri hallitsee enemmän henkilön elämäntapoja. Henkilö voi kokea kuitenkin jokaisen kulttuurin yhtä merkityksellisenä osana elämäänsä tai päinvastoin kokea tietyn kulttuurin kanssa yhteenkuulumattomuutta (Rutledge, 2008).

3.3 Varhaiskasvatuksikäisen lapsen kaksikielisyys

Kaksikielisyys vaikuttaa jatkuvasti lapsen kielelliseen käyttäytymiseen, joka rakentuu sosiaalisesta ja kognitiivisesta toiminnasta sekä kielellisestä ymmärtämisestä (Hamers & Blanc, 2000). Hassisen (2005, 81) mukaan kielen oppiminen alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa ennen kuin lapsi tuottaa itse äänneitä tai sanoja. Varhaislapsuudessa lapsi omaksuu kielen mukana myös kieleen liittyvän kulttuurin, joihin kuuluu tietyt asenteet ja arvot (Benjamin, 2014). Hassinen (2005) esittää, että vuorovaikutus eri kieli- ja kulttuuriympäristöissä on yhteydessä lapsen psykologiseen ja kognitiiviseen kehitykseen, mikä antaa pohjan lapsen oman itsen ja ympäristön

havainnoinnille sekä tiedostukselle. Hänen mukaansa kielellinen ympäristö ja kielelliset mallit ovat keskeisiä tekijöitä kielenkehityksessä lapsen luontaisen kielen oppimisen taidon lisäksi, johon vaikuttavat biologiset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot. Hän korostaa, että kuulon, äänielinten ja aivojen normaali kehitys takaa lapselle ympäristön havainnointiin, ajatteluun ja puhumiseen hyvät lähtökohdat. Lisäksi hän kertoo aivojen normaalin kehityksen edistävän lapsen kykyä vastaanottaa ja hallita kieltä sekä siihen liittyviä viestejä. Hänen mukaansa kaiken kielen oppimisen ja omaksumisen pohjana on lapsen luontainen tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi. Aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa lapsella on mahdollisuus oppia ymmärtämään kielen sanallisia ja sanattomia viestejä sekä tätä kautta oppia toimimaan kielenkäytön tilanteissa tietyllä tavalla (Hassinen, 2005).

Aiheen vanhemmasta kirjallisuudesta nousee esille myös eriäviä huomioita pienten lasten kaksikielisyyteen ja kielelliseen kehitykseen liittyen. Yleisin kaksikielisyyteen liittyvä kielteinen näkökulma perustuu ajatukseen kielellisen kehityksen häiriintymisestä, jossa kumpikaan kieli ei kehity riittävän hyväksi ja tällöin lapsesta tulee näkökulman mukaan niin sanotusti puolikielinen (Edwards, 2003). Hassinen (2005) korostaa, että uudempi tutkimus ei kuitenkaan tue tätä uskomusta, vaan ennemminkin kumoaa sen täysin korostaen kaksikielisten lasten kehitystä saman tasoiseksi ja jopa edistyneemmäksi kuin yksikielisten lasten niin kielellisellä kuin esimerkiksi kognitiivisella tasolla.

3.3.1 Kaksikielisyyden kehittyminen

Varhaiskasvatukseen lapsen kaksikielisyyteen liittyy yksinkertaistettuna kaksi kielen oppimisen tapaa: kielen omaksuminen tiedostamatta tai kielen oppiminen tietoisesti opettelemalla (Peltola, 2010). Paradis (2007) esittää, että kaksikielisyys voidaan määritellä omaksumisiensa mukaan sukseksiiviseen eli peräkkäiseen ja simultaaniseen eli samanaikaiseen kaksikielisyyteen. Hänen mukaansa sukseksiivinen kaksikielisyys muodostuu lapsen oppiessa kolmannen ja kuudennen ikävuoden välisenä aikana ensikielensä lisäksi toisen kielen, jolloin lapsi yleisesti ottaen käyttää ensikieltään vanhempien kanssa kotona ja toista oppimaansa kieltä päiväkodissa tai koulussa. Sen sijaan simultaaninen kaksikielisyys muodostuu lapsen kolmanteen ikävuoteen mennessä yleensä lapsen kummankin vanhemman käyttäessä kotona omaa äidinkieltään, mutta simultaanisen kaksikielisyyden voi myös saavuttaa esimerkiksi päiväkodin kautta lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen alle kolme vuotiaana (Paradis, 2007).

Hassinen (2005) toteaa lapsen omaksuvan vaivattomimmin simultaanisen kaksikielisyyden yksi-kieli-yksi henkilö-periaatteella, kun lapsi käyttää kahta kieltä perheessä ja toinen näistä

perheen kielistä on perheen ulkopuolisten ympäristöjen valtakieli. Tällöin perheessä molemmat vanhemmat puhuvat omaa äidinkieltään lapselle ja lapsi oppii yhdistämään tietyn kielen käyttämisen tiettyyn henkilöön. Hassinen korostaa, että lapsen kasvaessa vanhempien on kärsivällisesti jatkettava määrätietoista oman äidinkielen käyttämistä osana lapsen arkea. Hänen mukaansa lapsesta kehittyy simultaanisti kaksikielinen, vaikka lapsi lainailisi toisen kielen sanoja eikä vastaisi vanhemman käyttämällä kielellä. Hassisen mukaan toivoa ei kannata menettää tai painostaa lasta käyttämään tiettyä kieltä, sillä lapsen molemmat kielet voivat olla vahvoja, vaikka sosiaalisista ympäristöistä suurin osa ei käyttäisikään vähemmistökieltä. Kaksikieliselle lapselle on kuitenkin erityisen tärkeää saada tarpeeksi kielellisiä virikkeitä, läsnäoloa ja seurustelua aikuisilta, jotta kaksikielisyys kehittyy mahdollisimman vaivattomasti ja luonnollisesti (Hassinen, 2005). Lisäksi lapsella tulee olla mahdollisuuksia tutustua ja luoda suhteita muihin vähemmistökieltä käyttäviin ihmisiin, jotta vähemmistökielen käyttäminen olisi monipuolista (Smolander, 2020, 297).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan kaksikielisellä lapsella simultaanisti kaksikielistä lasta, jolla on varhaiskasvatuksen aloitusvaiheessa jo perheessään käytössä suomen lisäksi jokin muu kieli ja hän käyttää molempia kieliä aktiivisesti. Suomen kieli on tässä tutkimuksessa lapsen perheen ulkopuolisten sosiaalisten ympäristöjen valtakieli, sillä varhaiskasvatus ja muu yhteiskunta käyttävät suomea. Toinen lapsen kielistä on vähemmistökieli. Vähemmistökieli saa yleensä perheen ulkopuolisissa sosiaalisissa ympäristöissä vähän tai ei ollenkaan kulttuurista tai kasvatuksellista tukea (Paradis, 2007). Olisi tärkeää, että lapsi kokee tasapuolista arvostusta molempia kieliään kohtaan (Hassinen, 2005, 64–66).

4 Kielellinen identiteetti

Tarkastelen tässä luvussa toista pääkäsitettä eli kielellistä identiteettiä, mutta käyn läpi myös kielellisen identiteetin ja koko identiteetin yhteyttä. Keskityn luomaan identiteetistä kattavan kokonaiskuvan menemättä kaikkiin identiteetin osioihin yksityiskohtaisemmin, sillä vain kielellinen identiteetti on pääkäsitteenä. Tarkastelussa on vahvasti mukana kieli ja kulttuuri, sillä esimerkiksi Pietikäinen ja kollegat (2002) esittävät, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat kolme jatkuvasti yhteen nivoutuvaa käsitettä.

Identiteetti on monimuotoinen ja kerrostunut käsite, joka on jatkuvasti muuttuva ja prosessi-mainen (Dufva, 2002). Se muodostuu monista sosiaalisista, psykologisista, institutionaalisista ja poliittisista osista (Iskanius, 2006). Edwards (2009) jakaa identiteetin karkeasti sosiaaliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Hänen mukaansa persoonallinen identiteetti muodostuu niistä kaikista yksilöllisistä ominaisuuksista, käsityksistä ja kokemuksista, joita ihmisellä on. Persoonallinen identiteetti muodostuu osaksi myös sosiaalisen identiteetin avulla, sillä sosiaalinen identiteetti sisältää muun muassa kulttuuria, käsityksiä ja uskomuksia, joita ihminen käyttää persoonallisen identiteetin rakentamisessa (Edwards, 2009, 19–25).

Useissa aiemmissa teoksissa identiteetti määritellään kokonaisuudessaan sosiaalisen ympäristön vaikutuksen alaisena yksilön ominaisuutena. Muun muassa Benjamin (2014) esittää, että nykyajan kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa identiteetti on jatkuvasti uudestaan rakentuva, mikä estää identiteetin siirtymisen sellaisenaan sukupolvelta toiselle toisin kuin aiemmin. Sosiaalisella ympäristöllä ja toisilla ihmisillä on suuri merkitys identiteetin kehittymisen kannalta (Benjamin, 2014). Saastamoisen (2006) määritelmän mukaan identiteetti on joukko keinoja, joiden avulla ihminen pyrkii määrittelemään ja käsittämään oman suhteensa sosiaaliseen ympäristöön, kulttuuriin ja omaan itseensä. Identiteetti myös ohjaa valintoja vuorovaikutustilanteissa (Saastamoinen, 2006). Kaiken kaikkiaan identiteetti rakentuu muiden ihmisten suhtautumisesta ja käsityksistä itsestä sekä ihmisen oman itsen käsityksestä ja kokemuksesta (Martin, 2002).

4.1 Kielellisen identiteetin käsitteen määrittely

Kulttuuri ja sosiaalinen ympäristö ovat vahvasti läsnä kielellisen identiteetin määrittelyssä aiemmissa tutkimuksissa. Iskaniuksen (2002) mukaan vain yhteisen kielen avulla on mahdollista osallistua sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin sekä tuntea olevansa itsensä. Sosiaalinen tilanne ja muut ihmiset vaikuttavat kielelliseen ilmaisuun sekä yhteenkuuluvuuden tunteeseen

tietyyssä ympäristössä (Iskanius, 2002). Dufva (2002) korostaa, että samaan kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön kuuluvilla ihmisillä ei ole samanlaista kielellistä identiteettiä. Vaikka kielelliseen identiteettiin sisältyy hänen mukaansa kulttuurin käsityksiä muista ihmisistä ja itsestä, jokaisella ihmisellä on yksilöllinen kokemus itsestään ja muista. Tämän takia kielellinen identiteetti ei ole yleistettävissä esimerkiksi tietyn kieli- tai kulttuuriryhmän ihmisten osalta (Dufva, 2002).

Kielellinen identiteetti on ihmisen koko identiteetin osa, joka muodostuu useista eri osista ja muuttuu paikan sekä ajan mukaan (Iskanius, 2006, 78). Kielellisen identiteetin nähdään käsittävän kulttuurin ja sosiaalisen ympäristön muodostavan kontekstin sisällä kaikki identiteetin kieleen liittyvät osat, kuten kielen sanalliset ja sanattomat ilmaisut sekä kielen avulla rakentuneet käsitykset omasta itsestä, muista ihmisistä ja maailmasta (Iskanius, 2006, 63–65; Pietikäinen ym., 2002). Lisäksi Martin (2002) esittää kielelliseen identiteettiin kuuluvan kielen jatkuvasti muuttuvan roolin ja sen vaihtuvan arvostuksen sekä käytön. On kyse siitä, mikä kieli on ihmisen mielestä hänen oma kielensä ja mihin kielelliseen ympäristöön hän kokee kuuluvansa (Martin, 2002). Tässä tutkimuksessa tarkoitan kielellisellä identiteetillä ihmisen identiteetin osaa, jonka mukaan ihminen kokee samaistumista tiettyyn kielelliseen ja kulttuuriseen ryhmään. Kielellinen identiteetti käsittää tässä tutkimuksessa myös ihmisen ominaiset kielelliset tavat.

4.2 Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin kehittyminen

Hassisen (2005) mukaan lapsen lähestyessä kahta ikävuotta hän alkaa tiedostaa itseään ja muita ihmisiä ympärillään. Hassinen kertoo lapsen kognitiivisten eli havainnointi- ja tiedostustaitojen olevan tällöin tarvittavalla tasolla, että hän voi tietoisesti suunnitella ja toteuttaa muista ihmisistä riippumatonta toimintaa erilaisten kommunikointitapojen avulla. Lapsen identiteetti on tietoisuutta omasta itsestä ja omasta toiminnasta sekä niiden yhteydestä eri ympäristöihin ja muihin ihmisiin (Hassinen, 2005, 56–58, 65). Lapsen identiteetin rakentuminen pohjautuu äidinkieleen ja siihen yhdistyviin sosiokulttuurisiin arvoihin ja käsityksiin, sillä äidinkielen avulla lapsi ajattelee, ilmaisee, havainnoi, tuntee ja on yhteydessä muihin ihmisiin (Iskanius, 2002; Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Hassisen (2005) mukaan pieni lapsi on luonnostaan utelias kieliä ja kulttuuria kohtaan, minkä vuoksi minätietoisuuden kehittyessä hän alkaa havainnoida myös kielellisiä ympäristöjä. Hän kertoo lapsen metalingvistisen tietoisuuden eli tietoisuuden kielellisistä ympäristöistä ja kielenkäytöstä kasvavan vähitellen iän mukana, jolloin lapselle

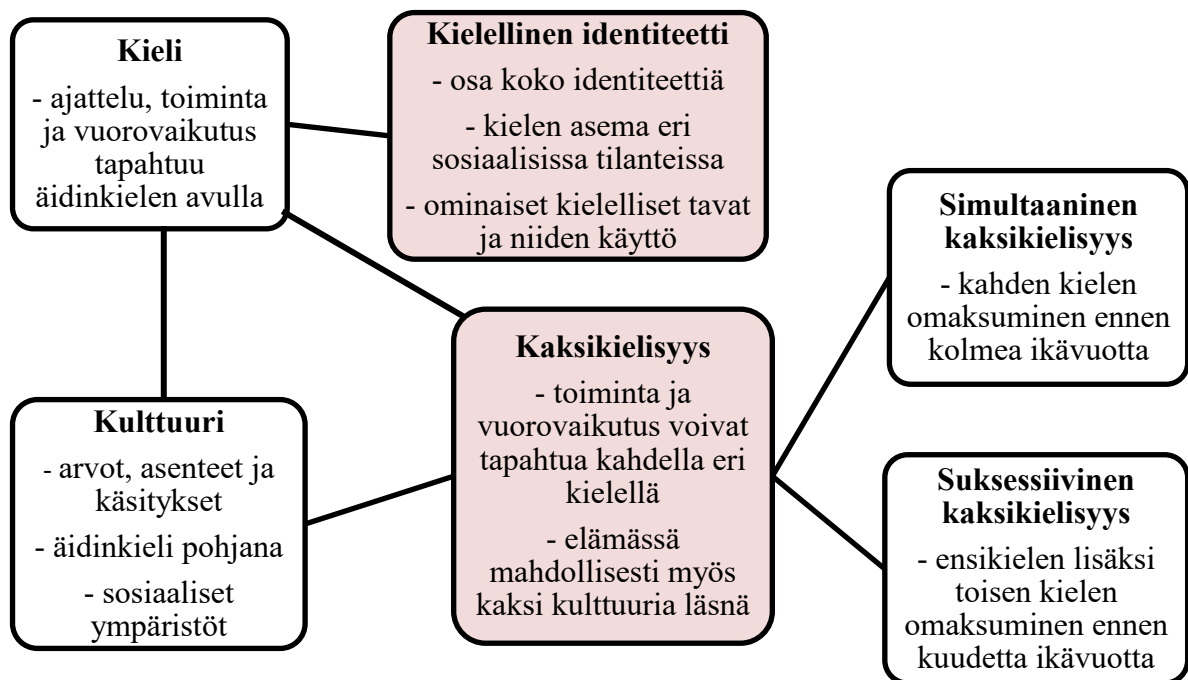
muodostuu ominaiset kielelliset tavat muun muassa ajatteluun ja erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin käytettäväksi. Hassinen lisää lapsen samaistuvan kielen käyttäjiin ja tiettyyn ympäristöön heijastellen aluksi vanhempiensa kielellistä käyttäytymistä ja muita ihmisiä peilaamalla lapsi asettuu lopulta tietyissä tilanteissa käyttämään tiettyä kieltä. Tämä saattaa olla sattumanvaraista tai myös tietoista riippuen muiden ihmisten eleistä ja katseista, sillä muut ihmiset saattavat esimerkiksi ihmetellä lapsen tietyn kielen käyttämistä tai eivät osaa vastata hänen ilmaisuunsa samalla kielellä, jolloin lapsi ymmärtää tulevansa hyväksytyimmäksi käyttämällä toista kieltä (Hassinen, 2005, 59, 64–67).

Simultaanisti kaksikielinen lapsi on omaksunut kaksi kieltä ennen kolmatta ikävuotta eli hänellä on niin sanotusti kaksi äidinkieltä (Hassinen, 2005). Tässä tutkimuksessa toinen näistä kielistä on suomi ja toinen vähemmistökieli. Kielellinen identiteetti tarkoittaa tässä tilanteessa lapsen samaistumista suomen ja vähemmistökieleen sidoksissa olevien asenteiden, käsitysten, arvostuksen ja kielen käytön kielellisiin ominaisuuksiin (Iskanius, 2002). Yksi kieli-yksi henkilöperiaatteella simultaanisen kaksikielisyyden omaksunut lapsi näkee ja kuulee toisen vanhemman käyttävän oman sukunsa kanssa yhtä kieltä ja toisen vanhemman sukunsa kanssa toista (Hassinen, 2005, 40). Näin lapsi sosiaalistuu osaksi kahta kulttuuria ja kielellistä ympäristöä, jolloin hän omaksuu näihin liittyvät erilaiset vuorovaikutus- ja käyttäytymismallit (Benjamin, 2014). Iskaniuksen (2006) mukaan samaistumista voi olla molempien kielten ominaisuuksiin riippuen ympäristöstä. Kun käytössä on monta kieltä, ihminen voi asettua usean eri kielellisen ryhmän jäseneksi tuntemalla vaihtelevasti yhteenkuuluvuutta (Iskanius, 2006, 61–65).

Kaksikielinen lapsi kommunikoi muiden ihmisten kanssa kahden eri kielen ja kahden eri kulttuurin konteksteissa ja muut ihmiset arvioivat hänen kulttuurisia sekä kielellisiä piirteitään näissä eri ympäristöissä tavalla tai toisella (Mikkola, 2001, 121). Benjaminin (2014) mukaan varhaisessa lapsuudessa sosiaaliset ympäristöt ja tilanteet painottuvat vanhempien ja sukulaisien muodostamaan perheeseen. Viimeistään lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen hän huomaa eroavansa Suomen yksikielisestä valtaväestöstä, jolloin hän tietoisesti ja tiedostamatta vertaa omaa kielellistä ja kulttuurista taustaansa muihin ihmisiin (Benjamin, 2014; Hassinen, 2005, 66–68). Muiden suhtautuminen usean kielen käyttämiseen ja kielten eriarvoinen asema vaikuttavat kielelliseen ilmaisuun ja kielen valintaan eri tilanteissa (Wardhaugh & Fuller, 2015, 82–113).

Enemmistökielen valta-asema aiheuttaa kielellisen identiteetin rakentumiseen haasteita, sillä vähemmistökielellä kommunikointi tapahtuu pääasiassa vain kotona ja näin kielen käyttämiseen ei ole enemmistökieleen verrattuna yhtä paljon mahdollisuuksia (Iskanus, 2006, 79). Hassisen (2005) mukaan on odotettavaa, että kaksikielisen lapsen identiteetissä on vaihtelevasti kahteen kieleen liitettäviä piirteitä. Hän korostaa, että vähemmistökieltä käyttävällä vanhemmalla on tärkeä rooli lapsen kaksikielisyyden ja kahden kielen avulla muodostettavan kielellisen identiteetin tukemisessa. Kaksikielinen lapsi tarvitsee tasapuolisesti molempien kielten käyttötilanteita niin lasten kuin aikuisten kanssa sekä kaksikielisyyden hyväksyvän kasvuympäristön myös kodin ulkopuolella, jotta molempien kielten käyttäminen on miellyttävää ja aktiivista (Hassinen, 2005, 53–55, 66).

Seuraavan kuvion avulla tiivistän keskeiset käsitteet eli kielen, kulttuurin, kielellisen identiteetin sekä kaksikielisyyden määritelmät 0–6-vuotiailla, mikä edesauttaa tutkimustulosten tulkitusta. Selkeyden lisäämiseksi pääkäsitteet on värjätty.



Kuvio 1. Kaksikielisyyden, kielellisen identiteetin, kielen ja kulttuurin käsitteiden yhteydet.

5 Kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa keskityn vastaamaan kattavasti tutkimuskysymykseen, miten varhaiskasvatuksessa tuetaan kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä. Tarkastelen varhaiskasvatuksen asiakirjoja ja niistä nousevia tavoitteita kaksikielisyyteen ja kielellisen identiteetin tukemiseen liittyen. Tarkastelen myös varhaiskasvatuksen ja pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajan roolia lapsen kielellisen identiteetin tukemisessa sekä erittelen teoriaan ja asiakirjoihin pohjautuvia käytännön tukikeinoja. Kuvaan tarkemmin miten juuri kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä tuetaan, kun lapsi on omaksunut suomen lisäksi toisen kielen kolmeen ikävuoteen mennessä ennen varhaiskasvatuksen aloittamista.

Varhaiskasvatuksen teoksissa ja aiemmassa tutkimuksessa lasten kaksikielisyys ja kielellinen identiteetti yhdistetään moninaisuuteen. Paavolan (2017) mukaan moninaisuus on vahvasti läsnä varhaiskasvatuksessa, joka muodostuu esimerkiksi erilaisista etnisistä, sosioekonomisista, katsomuksellisista ja kielellisistä taustoista. Hän kertoo lapsen identiteetin kannalta olevan tärkeää tuntee kuuluvansa ryhmään ja tuntee samanlaisuutta. Hän kuitenkin korostaa, että samanlaisuus ei tarkoita tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista, sillä tällöin eri taustat tasapäistetään. Samanlaisuuden etsiminen ja korostaminen ei ota huomioon lasten ainutlaatuisia tarpeita ja taustoja, jotka muodostavat moninaisuuden ja rakentavat identiteettiä (Paavola, 2017). Sen sijaan lasten tutustuttaminen erilaisiin kieliin ja kulttuureihin rakentaa lapsille myönteisiä kokemuksia ja käsityksiä toisista ihmisistä sekä moninaisuudesta, mikä antaa lapsille tietoja ja taitoja omaksi itsekä kasvamista varten (Opetushallitus, 2018, 25).

5.1 Kielellinen identiteetti ja kaksikielisyys varhaiskasvatuksen asiakirjoissa

Myös varhaiskasvatuksen asiakirjoissa keskitytään moninaisuuden käsitteeseen ja siitä nouseviin kieleen ja identiteettiin liittyviin varhaiskasvatustoiminnan tavoitteisiin. Varhaiskasvatusta laissa (2018/540 3§) todetaan seuraavasti: ”varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa”. Lakiin perustuvassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esitetään tarkemmin, että moninaisessa maailmassa toimiminen perustuu vuorovaikutustaitoihin ja kulttuuriseen osaamiseen. Perustei-

den mukaan kulttuurinen osaaminen sisältää muun muassa omien arvojen ja asenteiden arviointia ja pohdintaa sekä kyvyn ymmärtää erilaisia käsityksiä, mikä perustuu vahvasti itsetuntemukseen ja ilmaisutaitoihin. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on tärkeässä roolissa tukemassa näitä taitoja, jotka edistävät lapsen kulttuurisen ja kielellisen identiteetin kehittymistä (Opetushallitus, 2018, 25).

Varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kaksikielisyys otetaan huomioon suomen, ruotsin ja saamen kielen osalta, mutta muut kielet sisällytetään monikielisyyskäsitteeseen. Opetushallitus (2018) toteaa varhaiskasvatuksen tavoitteena olevan monipuolisten ja vaihtelevien oppimisympäristöjen sekä vuorovaikutustilanteiden tarjoaminen, mikä tukee myös monikielisten lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Lisäksi varhaiskasvatustoiminnassa mahdollistetaan resurssien mukaan muiden kuin valtakielen käyttäminen ja kehittäminen, sillä varhaiskasvatuksen arvoihin sisältyy vahvasti eri kulttuurien ja kielten arvostaminen sekä kunnioittaminen. Pää tavoitteena on monikielisyys huomioiden vahvistaa ja tukea lasten kielellisiä taitoja eli vuorovaikutustaitoja, kielen ymmärtämisen taitoja, puheen tuottamisen taitoja, kielen käyttötaitoja, kielellistä muistia ja sanavarantoa sekä kielitietoisuutta, joista muodostuu kokonaisuudessaan lapsen kielellinen identiteetti (Opetushallitus, 2018, 40–41, 50). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) korostetaan vielä enemmän esiopetuksen keskittyvän erityisesti tukemaan kaksi- ja monikielisten lasten eri kieliin liittyviä taitoja. Kokonaisuudessaan asiakirjat kuitenkin käsittelevät identiteettiä vain pintapuolisesti, vaikka se määrittää vahvasti jokaista lasta yksilöllisesti ja sosiaalisesti (Mäkinen, 2020).

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu ja osaaminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 76) mukaan varhaiskasvatustoiminta nojautuu pedagogiikkaan, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista lapsen hyvinvointia edistävää toimintaa, mikä perustuu monitieteiseen ja erityisesti kasvatustieteeseen ja varhaiskasvatustieteeseen tietoon lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, kasvusta ja oppimisesta. Varhaiskasvatuslaki (2018/540) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) korostavat varhaiskasvatuksen opettajalla olevan pedagoginen päävastuu suunnitella, toteuttaa ja arvioida sekä kehittää lapsiryhmän toimintaa ryhmään kuuluvien lasten tarpeiden, mielenkiinnonkohteiden ja taustojen mukaisesti. Opettajalla on ratkaiseva rooli kaksikielisen lapsen kielellisen identiteetin tukemisessa, sillä lapsiryhmässä vallitseva valtakieli ja -kulttuuri sekä niiden rinnalla olevat vähemmistökielet ja -kulttuurit näyttäytyvät opettajan suunnittelemassa ja toteuttamassa lapsiryhmän toiminnassa tietyssä suhteessa (Benjamin, 2014). Jokaisella lapsella on oikeus omaan kieleen

ja kulttuuriin, mikä velvoittaa varhaiskasvatuksen opettajaa ottamaan ne osaksi varhaiskasvatustoimintaa sekä pitämään huoltajat ajan tasalla äidinkielen tärkeydestä ja opastamaan heitä äidinkielen tukemisessa (Kivijärvi, 2020).

Nummenmaa (2006) nostaa esille yhdenvertaisen toiminnan tärkeäksi lähtökohdaksi kasvattajien tietoisuuden omista arvoista ja käsityksistä sekä yhteiskunnan asettamista arvo- ja kulttuurikehyksistä. Hänen mukaansa varhaiskasvattajat siirtävät tietoisesti ja tiedostamatta lapsille tietynlaisia arvoja ja käsityksiä tietynlaisessa kielellisessä ja kulttuurisessa ympäristössä. Kasvatussyhteisössä vallitsevia asenteita ja arvoja pitää kyseenalaistaa sekä pohtia jatkuvasti, jotta varhaiskasvatus edistää jokaisen lapsiryhmän lapsen yksilöllistä ja kokonaisvaltaista kasvua sekä kehitystä (Nummenmaa, 2006). Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan arvojen ja käsitysten reflektointiin vaikuttaa kuitenkin vahvasti työyhteisöön jo valmiiksi rakentunut toimintakulttuuri ja sen asettamat raamit opettajan toiminnalle, mikä voi joko edistää tai estää jopa kokonaan lasten yhdenvertaisen kohtaamisen. Varsinkin uutena työntekijänä aloittaminen jo valmiiksi muodostuneen toimintakulttuurin sisällä voi väsyttää varhaiskasvatuksen opettajan, jolloin hän luopuu pedagogisesti ja eettisesti perustellusta toiminnasta (Halme & Vataja, 2011, 103–104).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) varhaiskasvatuksen henkilöstö ohjataan kuitenkin toimintatapojen ja rakenteiden jatkuvaan arviointiin sekä kehittämiseen. Lisäksi korostetaan varhaiskasvatuksen perustuvan yhdenvertaisuudelle, tasa-arvolle ja osallisuudelle, jolloin jokaisen kasvattajan on yksilönä ja kasvatustiiminä pohdittava asenteita sekä käsityksiä muun muassa moninaisuuteen liittyen (Opetushallitus, 2018, 30). Pätevä varhaiskasvattaja pyrkii yhdenvertaiseen kohtaamiseen sekä varmistaa jokaisen perheen kanssa yhdenvertaisen yhteistyön, jonka hän näkee myös antoisana uusien tietojen ja taitojen lähteenä (Halme & Vataja, 2011, 101–104).

Aiemmassa tutkimuksessa asenteiden ja arvojen tiedostamiseen yhdistetään opettajan interkulttuurinen kompetenssi eli pätevyys. Halme ja Vataja (2011) esittävät, että varhaiskasvatuksen opettajan interkulttuurinen pätevyys pohjautuu vahvasti omien asenteiden, yhteiskunnassa vallitsevien käsitysten ja asenteiden tiedostamiseen, mikä muodostaa kyvyn kohdata eri kulttuurit ja kielet avoimesti, kunnioittavasti sekä ymmärtäväisesti. Lisäksi interkulttuurinen kompetenssi kertoo opettajan taidosta sisällyttää lapsiryhmän toimintaan eri kielten ja kulttuurien ulottuvuuksia (Halme & Vataja, 2011, 101–103). Jokikokko (2010) lisää vielä, että interkulttuurinen kompetenssi rakentuu ja kehittyy jatkuvasti vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Se

ei ole staattinen tila, vaan opettajan motivaatiosta, taidoista, tiedoista ja asenteesta riippuvainen ammatillisuuden osa (Jokikokko, 2010, 24–27).

5.3 Lapsen kielellistä identiteettiä tukevat keinot varhaiskasvatustoiminnassa

Kieli- ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatustoiminnassa päätavoitteena on antaa lapsille monipuolisesti kielellisiä, etnisiä ja kulttuurisia kokemuksia, jolloin keskitytään luomaan suurempaa ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja hävittämään rasismia, syrjintää, ennakkoluuloja sekä stereotypioita (Halme & Vataja, 2011, 43). Lapset saavat hyvän pohjan kielellisen identiteetin rakentamiselle, kun varhaiskasvatuksen opettaja toimii esimerkkinä lapsille, heidän huoltajilleen ja muulle henkilöstölle suhtautuessaan avoimesti, arvostaen ja kunnioittaen moninaiseen ympäristöön ottamalla sen näkyväksi osaksi lapsiryhmän suunnitelmallista toimintaa (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017). Tämä tapahtuu luonnollisesti tekemällä yhteistyötä huoltajien kanssa, jolloin lapsen oman kulttuurin ja kielen tuominen osaksi varhaiskasvatuksen arkea tapahtuu juuri hänen perheestään lähtöisin (Opetushallitus, 2018, 41). Vaikka yleinen käsitys perheen edustamasta kulttuurista ja kielestä olisi tiedossa, varhaiskasvatuksen opettajan on tiedostettava jokaisen perheen edustavan yksilöllisiä kulttuurisia ja kielellisiä tapoja (Kivijärvi, 2020). Huoltajien ja varhaiskasvatustoiminnan arvot sekä käsitykset voidaan rakentaa lapsen hyvinvointia edistäväksi kokonaisuudeksi, kun yhteistyö perustuu vuorovaikutteiselle, avoimelle ja rakentavalle keskustelulle (Opetushallitus, 2018, 34).

Kivijärvi (2020) korostaa, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristöillä on suuri vaikutus lapsen itsetuntoon, vuorovaikutukseen ja kielen kehitykseen. Hänen mukaansa jokaisen lapsen oman kulttuurin ja kielen tulee näkyä toiminnassa, mikä mahdollistuu tiedostamalla arjen vuorovaikutus- ja oppimistilanteet. Lisäksi erityistä huomiota on kiinnitettävä henkilöstön välittämisiin kielellisiin malleihin (Kivijärvi, 2020). Myös Smolander (2020) yhtyy samaan näkemykseen, sillä hänen mukaansa useaa kieltä käyttävän lapsen identiteettiä tuetaan parhaiten ottamalla huomioon kielellinen ja kulttuurinen tausta koko lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Hän korostaa myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyyttä, sillä heidän näkemyksensä esimerkiksi lapsen eri kielten tavoiteltavasta tasosta ja kehittämisestä on ratkaisevaa. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kattavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee ottaa tavoitteellisesti huomioon eri kielet sekä niiden käyttämisen ja kuulemisen mahdollistaminen osana lapsen arkea niin kotona kuin varhaiskasvatuksessa (Smolander, 2020, 300–301). Tämä on erityisen tärkeää, kun lapsen toinen kieli on vähemmistökieli

ja sen kuuleminen sekä käyttäminen tapahtuu pääasiassa kotona (Hassinen, 2005, 53–54). Esimerkiksi fyysiset toiminnan tilat voidaan täyttää eri kieliin ja kulttuureihin liittyvillä materiaaleilla ja lapsiryhmässä voidaan kuunnella ja laulaa useilla eri kielillä (Kivijärvi, 2020).

5.3.1 Rikas kieliympäristö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nostetaan käytännön tason toiminnasta erityisesti monipuolinen kieliympäristö osana lapsen kielellisen identiteetin tukemista. Liian vähäiset ja tiettyihin kieliin keskittyvät oppimisympäristöt eivät tue lapsen kehitystä, joten niihin on kiinnitettävä pedagogisesti erityistä huomiota (Kivijärvi, 2020). Opetushallituksen (2018) mukaan monipuolinen kieliympäristö muodostuu kokonaisuudessaan vaihtelevista kielen käyttötilanteista, joihin sisältyy esimerkiksi lukemista ja sanallista, kehollista, kuvallista sekä musiikillista ilmaisua eri kielistä ja kulttuureista lähtöisin. Lapsi kokee aikuisesta poiketen kielelliset ominaisuudet kokonaisvaltaisesti eri aistein, jonka takia kielellisiä valmiuksia ja taitoja on tärkeä tukea sekä spontaanissa että suunnittelussa toiminnassa esimerkiksi tuomalla sanataide, teatteri, tanssi ja lastenkirjallisuus osaksi ryhmän päivittäistä toimintaa (Opetushallitus, 2018, 40–44).

Lastenkirjallisuus nähdään muun tekemisen ohella myös aiemmassa tutkimuksessa tärkeänä osana identiteetin tukemista. Pesonen (2015) mainitsee lastenkirjallisuuden olevan merkittävä, mutta aliarvostettu tapa avartaa lasten maailmankatsomusta ja antaa heille mahdollisuuksia kritisoida yhteiskunnassa vallitsevia normeja itsestä ja muista ihmisistä. Lisäksi vuorovaikutteinen lukutuokio voi nostaa lapsia mietityttäviä teemoja esille, joista seuraa keskustelua aikuisen kanssa (Suvanto & Ukkola, 2020). Varhaiskasvatukseen voi hankkia myös muilla kielillä kirjoitettuja kirjoja, mikä korostaa eri kielten yhdenvertaista asemaa ja myös suomenkieliset lapset saavat näin uutta tietoa sekä tutkittavaa (Halme & Vataja, 2011, 17–18). Suvanto ja Ukkola (2020) muistuttavat kuitenkin, että lastenkirjallisuus voi muun kirjallisuuden tavoin pyrkiä vaikuttamaan myös negatiivisesti lapsen arvoihin ja moraalikäsitteisiin tietoisesti tai tiedostamatta. Esimerkiksi tietyllä kuvallisella ilmaisulla voi olla hyvin vahva vaikutus lapseen (Suvanto & Ukkola, 2020). Kasvattajalla on aina vastuu valita lapsille kirjoja, jotka esittävät kielet ja kulttuurit yhdenvertaisina (Pesonen, 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30) tunnustetaan lastenkirjallisuuden lisäksi leikin merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Myös Viljamaa ja Yliherva (2020) toteavat, että leikki on ehdottoman merkityksellistä lapsen identiteetin kehittymiselle, sillä lapset tuovat

leikkiin luontaisesti omia ajatuksiaan maailmasta ja omasta itsestään. Leikin avulla lapset luovat omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään asettumalla erilaisiin rooleihin ja tilanteisiin (Viljamaa & Yliherva, 2020). Tahvanainen ja Turunen (2017) kertovat kasvattajan ja lasten yhteistyössä rakentaman oppimisympäristön antavan lapsille enemmän mahdollisuuksia erilaisiin leikkeihin, mutta myös ohjaavan lapset moninaisuuteen liittyviin aiheisiin heidän mielenkiinnonkohteisiin perustuen. Tahvanainen ja Turunen puoltavat myös kasvattajan ja lasten yhteisleikkiä, sillä kasvattajan osallistuessa leikkiin hän voi antaa lapsille lisätietoa ja vihjeitä leikin aiheisiin liittyen. Näin lapset saavat uusia näkökulmia ja vastauksia heitä pohdituttaviin asioihin, mikä tukee osaltaan identiteetin kehittymistä (Tahvanainen & Turunen, 2017). Leikin lisäksi lasten kanssa voi syntyä arkisen tekemisen ohessa avointa ja spontaania keskustelua erilaisista elämäntavoista ja -tapahtumista, mikä antaa otollisia yhteisiä hetkiä omien arvojen ja ajatusten ihmettelylle sekä reflektoinnille (Paavola, 2017).

5.3.2 Lapsen toisen kielen tukeminen

Aiemmassa tutkimuksessa ja varhaiskasvatuksen asiakirjoissa yksikielisistä lapsista poiketen kaksi- ja monikielisen lapsen identiteetin tukemisessa kiinnitetään erityishuomiota muiden kielten tukemiseen. Smolanderin mukaan (2020) varhaiskasvatuksessa pyritään tuomaan lapsen kaikkia kieliä osaksi ryhmän toimintaa, mutta viime kädessä huoltajat päättävät miten ja kuinka paljon he haluavat lapsen muita kieliä osaksi varhaiskasvatusta. Osa huoltajista voi haluta lapsen kuulevan ja käyttävän molempia kieliä monipuolisesti, mutta osa huoltajista voi nähdä tärkeämpänä valtakieleen eli suomeen keskittymisen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön on kunnioitettava perheen näkökulmaa (Smolander, 2020, 297–301). Tosin Halme ja Vataja (2011) korostavat varhaiskasvatuksen velvollisuutta toimia lapsen edun mukaisesti, kun huoltajat eivät ole varmoja halustaan kehittää lapsen toista kieltä. Tällöin Halmeen ja Vatajan mukaan varhaiskasvatuksen vastuulla on kannustaa ja rohkaista perhettä käyttämään lapsen molempia kieliä tasavertaisesti vetoamalla molempien kielten tärkeään merkitykseen lapsen kokonaiskehityksessä. Huoltajille voi myös esimerkiksi ehdottaa toisen kielen kirjojen ja median hankintaa sekä toisen kielen kerhoihin osallistumista (Halme & Vataja, 2011, 15–17).

Aiemmasta tutkimuksesta nousee myös varhaiskasvatustoiminnan erityisiä kielellisen identiteetin tukikeinoja, mutta ne ovat vahvasti resursseista riippuvaisia. Esimerkiksi Kivijärvi (2020) nostaa esille monikulttuurisen ja -kielisen työyhteisön. Hänen mukaansa lapsen kanssa samaa kielellistä ja kulttuurista perintöä edustavat kasvattajat voivat tukea lapsen identiteetin kehittymistä tuomalla arkeen yhä enemmän lapsen omaa kieltä ja kulttuuria uudesta näkökulmasta.

Kivijärvi ehdottaa, että lasten kanssa samaa kieltä puhuva kasvattaja voi järjestää heille säännöllisesti yhteisiä opetushetkiä omalla kielellä, mikä osaltaan rohkaisee lasta käyttämään kaikkia kieliään omassa arjessa. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista kaikissa päiväkodeissa (Kivijärvi, 2020). Paavola (2007) ehdottaa myös samaa kieltä käyttävien lasten järjestämistä samaan ryhmään. Jos lapsiryhmässä on useampi samaa kieltä käyttävä lapsi, varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on pedagogista osaamista ohjata heidät yhteiseen leikkiin ja mahdollistaa heille turvallinen ympäristö käyttää omaa kieltään suomen lisäksi (Halme & Vataja, 2011, 18). Näin lapset saavat vertaistukea ja vapautta käyttää myös äidinkieltään jatkuvana osana toimintaa (Paavola, 2007, 38). Lisäksi Opetushallitus (2016) kertoo Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaksi- ja monikielisen esiopetuksen ryhmistä, joissa käytetään yleisestä esiopetuksesta poiketen useaa kieltä. Opetushallituksen mukaan kaksikielistä toimintaa on saatavilla resurssien mukaan eri toteutustapoina, joissa keskitytään vaihtelevasti suomen kielen lisäksi muihin kieliin. Kuitenkin jokaista toteutustapaa yhdistää useiden kielten käyttäminen opetuksen lisäksi myös arkisessa toiminnassa (Opetushallitus, 2016, 40).

6 Johtopäätökset

Tutkielman tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatustoiminnassa korostuu jokaisen lapsen yhdenvertainen kohtaaminen sekä kielellisten ja kulttuuristen taustojen huomioon ottaminen monipuolisessa toiminnassa. Kielellistä identiteettiä tuetaan kielenkehityksen eri osa-alueita tuemalla ja näyttämällä avointa arvostusta moninaisuutta kohtaan (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen asiakirjoista ja teoksista nousee käytännöllisiä toimintatapoja, joiden avulla kaksikielisen lapsen kielellistä identiteettiä voidaan tukea. Tärkeimpiä näistä ovat monipuolisten kielellisten, etnisten ja kulttuuristen kokemusten tarjoaminen, rikas kieliympäristö sekä lapsen toisen kielen tukeminen. Myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön avulla voidaan tuoda lapselle merkityksellisiä kielellisiä ja kulttuurisia ulottuvuuksia osaksi koko lapsiryhmän toimintaa (Smolander, 2020). Koko aineistossa korostuu varhaiskasvatuksen henkilöstön arvostava, kunnioittava ja yhdenvertainen kohtaaminen niin lasten kuin huoltajien kanssa. Opettajan tulisi tiedostaa omat ja yhteiskunnalliset asenteet, jolloin hän voi kohdata kielet ja kulttuurit yhdenvertaisesti arvostaen sekä ottaa ne osaksi lapsiryhmän toimintaa (Halme & Vataja, 2011; Jokikokko, 2010).

Rikas kieliympäristö koostuu Opetushallituksen (2018) mukaan vaihtelevista kielen käyttötilanteista, joihin sisältyy esimerkiksi lukemista ja sanallista, kehollista, kuvallista sekä musiikkilista ilmaisuja eri kielistä ja kulttuureista lähtöisin. Yhdenvertaisuutta korostava lastenkirjallisuus on yksi konkreettinen keino, jolla lasten maailmankatsomusta voi avartaa (Halme & Vataja, 2011; Suvanto & Ukkola, 2020). Kirjallisuuden lisäksi monipuoliset leikki-tilanteet antavat lapsille tilaisuuksia kehittää omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiä asettumalla erilaisiin rooleihin ja tilanteisiin (Viljamaa & Yliherva, 2020). Myös kasvattajan ja lasten yhteisleikki antaa lapsille uusia näkökulmia ja vastauksia heitä pohdituttaviin asioihin, mikä tukee osaltaan identiteetin kehittymistä ja ohjaa lapset moninaisuutta käsittelevien aiheiden pariin (Tahvanainen & Turunen, 2017). Sen sijaan kaksikielisen lapsen toisen kielen tukeminen tapahtuu luonnollisesti esimerkiksi monikielisen henkilöstön tai lapsiryhmän avulla sekä mahdollistamalla toisen kielen käyttäminen ja kuuleminen osana päiväkotiarkea (Halme & Vataja, 2011; Paavola, 2007; Smolander, 2020).

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä olen määritellyt aiempaan tutkimukseen perustuen kaksikielisyyden ja kielellisen identiteetin pääkäsitteet sekä niihin liittyvät kehitysvaiheet varhaiskasvatusiässä. Kaiken kaikkiaan aiemman tutkimuksen mukaan kaksikielisyyden ja kielelli-

nen identiteetti ovat laajoja ja kerrostuneita käsitteitä, jotka voidaan määritellä monesta eri lähtökohdasta. Hassisen (2005) määritelmän mukaan kaksikielinen henkilö kykenee käyttämään kahta kieltä aktiivisesti osana jokapäiväistä elämää, kuten ajattelemaan ja vaihtamaan kieltä ympäristön mukaan. Tämä määritelmä on johdattanut tätä tutkielmaa. Erityisenä piirteenä kaksikielisyyden määrittelyssä tutkielmassani on lisäksi ollut kaksikielisen lapsen määrittely simultaanisti suomea ja jotain muuta kieltä puhuvaksi. Lapsi on tällöin omaksunut perheessään suomen lisäksi toisen kielen ennen kolmea ikävuotta (Hassinen, 2005). Kielellisen identiteetin olen määrittelyt Martinin (2002) näkemyksen mukaisesti, jonka mukaan kielellinen identiteetti sisältää muun muassa ihmisen tunteman arvostuksen käyttämiinsä kieliin. Lisäksi kielellinen identiteetti määrittelee, mikä kieli tai kielet ihminen kokee omakseen ja mihin kielelliseen ympäristöön hän kokee kuuluvansa (Martin, 2002). Aiemmat teokset ja tutkimukset yhtyvät näkemykseen, jonka mukaan kaksikielisen varhaiskasvatukseen lapsen kielellinen identiteetti on herkkä sosiaalisen ympäristön vaikutukselle. Erityisesti lapsen käyttäessä suomen lisäksi vähemmistökieltä hän huomaa varhaiskasvatuksessa eroavansa Suomen yksikielisestä valtaväestöstä (Benjamin, 2014; Hassinen, 2005). Tämä ja muiden suhtautuminen vaikuttaa vahvasti kielelliseen ilmaisuun ja kielen valintaan eri tilanteissa (Wardhaugh & Fuller, 2015, 82–113).

6.1 Pohdinta ja jatkotutkimusideat

Vallin ja Aarnoksen (2018) mukaan on tärkeää, että tutkija tuntee aiheensa, tutkimuksen tavoitteet ja saa rajattua näkökulmansa. Tässä tutkielmassa olen korostanut pääkäsitteisiin liittyvän paljon aiempaa tutkimusta ja teoksia, joiden rajaaminen on ollut olennaista tutkimusta tehdessä. Tutkimusaiheen poikkitieteellisyys ja kaksikielisyyden määrittely on vaatinut eniten työstämistä ja perehtymistä aineistoon. Kuitenkin jo tutkielman alusta lähtien olen onnistunut pitämään teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymyksen täsmällisinä, minkä takia koen tutkimuksen vastaavan kysymykseen kattavasti rajatun aineiston viitteissä. Tutkimuksessa käytettävien keskeisten käsitteiden laadukas määrittely kertoo tutkimuksen yhteydestä aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin, mikä perustuu kokonaisuudessaan ilmiön kattavaan ja kriittiseen perehtymiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 134).

Aihe on ollut minulle aluksi aika tuntematon, mutta kattavaan aineistoon perehtyminen on onnistunut luomaan aiheesta tutun. Olen tiedostanut oman ennakko-olettamukseni tutkimusaiheeseen liittyen, jonka mukaan varhaiskasvattajat yrittävät parhaansa mukaan noudattaa ohjaavia ja määrääviä asiakirjoja nopeasti moninaistuvalla varhaiskasvatuksen kulttuuri- ja kielikentällä.

Mielestäni tämä ennakko-olettamus on ottanut realistisesti huomioon yhteiskunnan tämän hetkisen tilanteen ja on auttanut minua lähestymään tutkimusaihetta kriittisesti, jolloin olen ottanut huomioon myös tutkimusaiheen käsittelyssä ristiriitaista aineistoa. Oma huomiona aiheen aiemmasta tutkimuksesta ja teoksista on noussut kaksikielisen tai monikielisen lapsen yhdistäminen useasti maahanmuuttoon, jolloin keskitytään lapsen suomen kielen tukemiseen tukemalla lapsen omaa äidinkieltä. Tämän takia on tärkeää, että varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja käytännön toiminnassa keskityttäisiin yhä enemmän lapsiin, joilla on varhaislapsuudesta saakka ollut suomen lisäksi myös toinen kieli aktiivisesti käytössä. Tarkastelu ei saa rajoittua lapsen suomen kielen tason mukaan, sillä myös suomea kiitettävästi käyttävät lapset tarvitsevat arvostusta ja hyväksyntää toista kieltään kohtaan.

Olen käyttänyt uudempaa tutkimusta ja teoksia tutkielmassa, sillä varhaiskasvatus on muuttunut viimeisten vuosien ja vuosikymmenten aikana ratkaisevasti. Olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä käyttämällä laadukasta tieteellistä aineistoa, kuten väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleita tai niistä koottuja teoksia ja lisäksi mukana on varhaiskasvatuksen asiakirjoja. Suurimmassa osassa lähteistä on käytetty aiheeseeni liittyvää tutkimuskirjallisuutta, mikä tekee lähteistä suhteellisen luotettavia ja juuri tähän aiheeseen liittyen laadukkaita. Lähteiden vertaaminen keskenään ja samojen päätelmien löytäminen lisää luotettavuutta, jolloin väitteet eivät perustu vain yhden tutkijan varaan (Alasuutari, 2011, 78). Aineisto on koostunut kokonaisuudessaan suomen- ja englanninkielisestä kirjallisuudesta. Lähteiden alkuperäisyys ja kansainvälisyys lisää entisestään tutkielman luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 137–138).

Tutkielmaa tehdessä ja aineistoon perehtyessä olen huomannut, kuinka kerrostuneita kielen, identiteetin, kielellisen identiteetin, kulttuurin, kaksikielisyyden ja monikielisyyden käsitteet ovat, mikä aiheutti tutkielmassa mielestäni hieman toistoa. Jatkotutkimusideaa gradua varten täytyy työstää lisää ja aion pohtia aiheen muuttamista kaksikielisyydestä monikielisyteen. Koen kuitenkin tutkimusaiheen tärkeäksi niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnallisella tasolla. Koen tärkeänä päästä tutkimaan aihetta lisää kokoamalla oman aineiston käytännön puolelta varhaiskasvatuksen henkilöstöltä ja verrata teoreettisen aineiston sijaan ajankohtaisella aineistolla, miten kaksi- tai monikielisen lapsen kielellistä identiteettiä tuetaan käytännössä varhaiskasvatuksen toiminnassa. Lisäksi varhaiskasvatuksessa vallitsevien varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteiden ja arvojen tutkiminen antaisi varmasti lisätietoa monikulttuurisuuden ja -kielisyyden kohtaamiseen liittyen.

Lähteet

- Aikio-Puoskari, U. (2002). Kielten ja kulttuurien risteysasemalla – kysymyksiä saamen kielestä ja identiteetistä. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 90–108). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Baquedano-López, P. & Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. Teoksessa L. Wei & P. Auer. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (s. 69–100). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatustutkimus – kulttuuriperintökasvatustutkimuksen tukena*. (s. 56–105). Haettu osoitteesta http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/moni-kulttuurisuus_kansio/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 21–38). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Edwards, J. (2003). *Multilingualism*. London: Taylor & Francis.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. Teoksessa F. Grosjean & P. Li, *The psycholinguistics of bilingualism*. (s. 5–26). Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons cop.
- Gyekye, M. & Lamminmäki-Vartia, S. (2017). Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatussuunnitelma-keskusteluun. Teoksessa T. Haapsalo (toim.), H. Penttinen, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen. *Varhaiskasvatustutkimuksen keskeisiä kysymyksiä*. (s. 97–129). Helsinki: Lasten Keskus.
- Halliday, M. A. K. & Webster, J. J. (2007). *Language and society*. London: Continuum.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatustutkimus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (2000). *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys*. Oulu: Oulu University Press.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Iskanius, S. (2002). Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa – venäjänkielisten maahanmuuttajien kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 200–218). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Iskanius, S. (2006). *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Jokikokko, K. (2010). *Intercultural learning and competence*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos.). (s. 263–273). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki. (toim.), *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 42–53). Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi: kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 51–71). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martin, M. (2002). Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 39–53). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäkinen, M. (2020). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos.). (s. 99–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, A-R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki. (toim.), *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 31–41). Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (2011). Saatteeksi. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki. (toim.), *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 5–8). Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paavola, H. (2017). Identiteetin tukeminen monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Haapsalo, T. (toim.), Petäjä, H., Vuorelma-Glad, P., Sänden, M., Pulkkinen, H. & Tahvanainen, I. *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. (s. 194–201). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. Teoksessa L. Wei & P. Auer. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. (s. 15–44). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Peltola, M. (2010). Kaksikielisyyden eri tasot – äänteiden omaksuminen ja oppiminen. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine, (toim.). *Kieli ja aivot*. (s. 162–167). Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: Reimagining sociocultural categories*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. (2002). Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 9–18). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rutledge, M. D. (2008). *Biculturalism, self identity and societal development*. Bingley: Emerald JAI.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti*. (s. 170–181). Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequ
- Smolander, S. (2020). Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 286–303). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 229–245). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tahvanainen, I. & Turunen, S. (2017). Leikin katsomukselliset ulottuvuudet. Teoksessa Haapsalo, T. (toim.), Petäjä, H., Vuorelma-Glad, P., Sänden, M., Pulkkinen, H. & Tahvanainen, I. *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. (s. 166–176). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Tarkka, K. (2017). Millainen lapsikäsitys ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita? Teoksessa Haapsalo, T. (toim.), Petäjä, H., Vuorelma-Glad, P., Sänden, M., Pulkkinen, H. & Tahvanainen, I. *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. (s. 22–32). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540*. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viljamaa, E. & Yliherva, A. (2020). Leikki on kaikki. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 170–188). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wardhaugh, R. & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. (Seventh edition.). Chichester: Wiley Blackwell.