

Annamari Skyttä

# **KIELELLINEN JA KULTTUURINEN MONINAISUUS ESIOPETUKSESSA**

Suomen kieltä harjoittelevan lapsen vuorovaikutus,  
osallistuminen, osallisuus ja kielenoppiminen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Annamari Skyttä: ”Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus esiopetuksessa.”

Suomen kieltä harjoittelevan lapsen vuorovaikutus, osallistuminen, osallisuus ja kielenoppiminen.

Pro gradu

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus, Kasvatustieteen maisteri, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Helmikuu 2022

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä kaksi- ja monikielisten lasten vuorovaikutustodellisuudesta ja kielenoppimisesta suomenkielisessä esiopetuksessa silloin, kun heidän suomen kielen taitonsa on vielä vähäinen. Tutkimuksessa kysyttiin varhaiskasvatuksen opettajien havaintoja siitä, miten kaksi- ja monikielisten, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vertaisvuorovaikutus näyttäytyy lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Toinen kysymys selvitti opettajien havaintoja siitä, miten suomen kieltä harjoittelevien lasten osallistuminen ohjattuun toimintaan onnistuu. Kolmanneksi tutkimuksessa pohdittiin, miten opettajat arvelevat edellä kuvattujen ilmiöiden vaikuttavan lasten suomen kielen oppimiseen.

Tutkimuksen aineisto koostui varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista. Aineisto kerättiin kuulemalla yhdeksää esiopetuksessa toimivaa opettajaa. Haastattelut suoritettiin yhtä lukuun ottamatta Microsoft Teams ympäristössä, ja haastattelut tallennettiin. Opettajat saivat etukäteen heidän havainnointiaan ohjaavan kirjeen. Haastattelutilanne oli muodoltaan vapaa. Saatu aineisto tutkittiin eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä etsimällä. Noin 8 tuntia kestänyt ja 54 sivusta koostunut haastatteluaineisto lyhennettiin, ja saatu tieto yhdistettiin.

Lapset kasvavat monikielisiksi syntymäkodeissaan, tai kun he omaksuvat uuden kielen elämänpiiriensä laajenemisen myötä. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien havaintoihin perustuen todetaan, että esiopetuksessa suomen kieltä harjoittelevien lasten vuorovaikutus jää usein vähäiseksi. Opettajat toteavat, että suomen kieltä harjoittelevat lapset jäävät helposti rinnakkaisleikkijän rooliin. Opettajat mainitsevat, että rinnakkain leikkimällä kieli ei kehity. Opettajien mukaan, kun lapsilla on vähäinen suomen kielen osaaminen, myös aikuisen ohjaamaan toimintaan osallistuminen on pulmallista. Tämän tutkimuksen keskeisiksi teemoiksi nouseekin aikuisen kieltä opettelevalle lapselle suuntaama sitkeä tuki, toimintaan osallistumisen mahdollistaminen, kaikkien lasten osallisuuden tukeminen ja lasta arvostava ote. Vuorovaikutteisen leikin mahdollistaminen on ensiarvoisen tärkeää.

Avainsanat: Kaksi- ja monikielinen, eri kieli- ja kulttuuritaustainen, formaali ja funktionaalinen oppimisenäkemys, esiopetus, vuorovaikutus, osallisuus, leikki, osallistuminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KIELET HEIJASTAVAT KULTTUURIA</b> .....	<b>8</b>
2.1	Kulttuurinen moninaisuus .....	8
2.2	Monikieliseksi kasvaminen .....	9
2.3	Monikielisen lapsen identiteetti.....	10
2.4	Kieli opitaan vuorovaikutuksessa .....	11
<b>3</b>	<b>OSALLISUUS</b> .....	<b>13</b>
3.1	Lapsen osallisuus.....	13
3.2	Vertaiset leikissä osallisuuden ilmentäjänä .....	16
<b>4</b>	<b>KIELI ON EROTTAMATON OSA VARHAISKASVATUSTA</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITTEET</b> .....	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>23</b>
6.1	Tieto on ihmisen tuottamaa .....	23
6.2	Laadullinen tutkimus .....	24
6.3	Kerronnallisuus laadullisessa aineistonkeruussa .....	25
6.4	Aineistonkeruu .....	27
6.5	Analyysi .....	30
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>33</b>
7.1	Kielitaidon merkitys lasten vertaissuhteissa.....	33
7.2	Persoonallisuuden vaikutus eri kielisten lasten vertaissuhteissa .....	36
7.3	Kielitaidon merkitys lasten keskinäisiin arvostuksiin ja ristiriitoihin.....	38
7.4	Kielikupla .....	40
7.5	Vapaa leikki.....	41
7.6	Osallistuminen ohjattuun toimintaan.....	43
7.7	Aikuisen tuki .....	46
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>52</b>
8.1	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vertaissuhteet .....	53
8.2	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisena ryhmässä.....	55
8.3	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen osallistuminen ohjattuun toimintaan .....	58
8.4	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen oppiminen .....	60
8.5	Aikuisen tuen merkitys lapsen toisen kielen oppimiselle .....	62
8.6	Tutkimuksen eettisyys.....	63
8.7	Tutkimuksen luotettavuus .....	64
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUS EHDOTUKSET</b> .....	<b>67</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>KAKSI ERILAISTA KIELENOPPIMISEN TEORIAA</b> .....	<b>12</b>
--------------------	--	-----------

## **KUVIOT**

<b>KUVIO 1.</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI.....</b>	<b>32</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>ERI KIELI- JA KULTTUURITAUSTAISEN LAPSEN VUOROVAIKUTUKSEN LAATU VAIKUTTAA KIELEN OPPIMISEEN.....</b>	<b>57</b>
<b>KUVIO 3.</b>	<b>ERI KIELI- JA KULTTUURIYMPÄRISTÖSTÄ TULEVAN LAPSEN TUKI ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>	

# 1 JOHDANTO

Käsitteet, kuten kantaväestö, maahanmuuttaja, muun kielinen, kaksikielinen, monikielinen, monikulttuurinen, erikulttuurinen, kieli- ja kulttuuritaustainen, suomen kielen taustainen tai vaikkapa suomen kulttuuri taustainen, ovat tuttuja kielessämme esiin nousevia määritelmiä. Pro gradu tutkimukseni edetessä huomasin, että samaa ainetta käsittelevää ja samaa ilmiötä voidaan nimetä lukuisilla eri nimityksillä. Tärkeää on kuitenkin oivaltaa, että sillä miten ilmiöstä puhutaan, on merkitystä. Kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2019) toteavat, kielenkäytöllä sosiaalisena toimintana on väliä. Sanotulla on aina merkityksiä keskustelun aiheelle ja osallistujille. Kielen käytölle on ominaista rakentaa tietoa, solmia suhteita, muuttaa käytänteitä ja käyttää valtaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 5–6.) Tähän tutkimukseen olen valinnut käsitteiksi muutaman, koska jotakin ilmaisua tulee käyttää ilmiöstä puhuttaessa. Valitsin käsitteet kaksi- ja monikielinen ja kieli- ja kulttuuritaustainen ilmaisemaan samaa asiaa, joka tässä tarkoittaa lapsia, jotka aloittavat esiopetusvuoden käyttäen yhtä tai useaa muuta kieltä kuin suomi ja joiden suomen kielen taito on esiopetuksen alkaessa vielä vähäinen.

Kielellä on tärkeä merkitys ihmisen kehittymiselle ja oppimiselle. Kieli on ajattelun työkalu ja keskinäisen ymmärryksen mahdollistaja. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa, mutta oppiminen ei ole itsestään selvä tapahtuma, vaan oppiminen vaatii toteutuakseen paljon oppijan omaa aktiivisuutta ja motivaatiota, joiden kehittymistä ympäristön tulee aktiivisesti tukea. Lisäksi ympäristön tulee tarjota runsaasti monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia vuorovaikutuksen, kielen ymmärtämisen, puheen tuottamisen, kielen käyttötaitojen, kielellisen muistin, sanavaraston ja kielitietoisuuden kehittymisen suhteen. (Opetushallitus 2018, 41–42.)

Kun lapsi aloittaa esiopetusvuoden hyvin vähäisen suomen kielen turvin, on tärkeää kysyä, mikä on lapsen asema ja mahdollisuus vuorovaikutukseen ja oppimiseen? Miten lapsi muodostaa ystävyysuhteita, pystyy osallistumaan ohjattuun toimintaan ja kehittymään suomen kielen taitajana? Tämä pro gradu tutkimus pyrkii selvittämään, miten kaksi- ja monikielisen lapsen vuorovaikutustodellisuus

suomenkielisessä esiopetuksessa näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien havainnoimana silloin, kun lapsen suomen kielen taito on esiopetusta aloitettaessa vähäinen.

Koska vuorovaikutuksessa olemisen ja toinen toiseltaan oppimisen ajatellaan olevan lähtökohta lapsen oppimiselle (Opetushallitus 2018, 39), ei ole samantekevää, miten lapsi onnistuu vertaissuhteita luodessaan. Kielellä on yksilön ystävyyssuhteiden luomisessa ja onnistumisessa tärkeä merkitys, ja kuten Kyttälä (2013) toteaa, ystävyyssuhteiden onnistumisella on merkitystä lapsen hyvinvoinnille, ja sen myötä paremmalle oppimiselle (Kyttälä ym., 2013, 28).

Vaikka Suomella on lyhyt historia maahanmuuttajien vastaanottamisessa, ja ulkomailla syntyneiden asukkaiden määrä on Suomessa kansainvälisesti mitattuna pieni, on kasvu henkeä kohden mitattuna viimeisen vuosineljänneksen aikana ollut OECD:n nopeinta. Suomen ulkomailla syntynyt väestö on kasvanut 6,8 prosentin vuosivauhtia. (OECD 2018, 13.) Varhaiskasvatus onkin osa monikulttuurista ja muuntuvaa yhteiskuntaa, mikä edellyttää henkilöstöltä eri kulttuureihin liittyvää osaamista, näkökulmien avartamista ja taitoa asettua toisen asemaan (Opetushallitus 2018, 31).

Varhaiskasvatuksen jatkumo esiopetuksesta perusopetukseen on tärkeä, kun ymmärretään sen mahdollisuus tukea lapsen oppimista taaperoiästä lähtien. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) muistuttaa, että varhaiskasvatuksen tulee edistää lasten välistä tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä. Tavoitteena on lasten kasvaminen yhteiskunnassaan osallisiksi ja aktiivisesti toimiviksi kansalaisiksi. (Opetushallitus 2018, 14.) Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet (vasu) on velvoittava asiakirja, joka nojaa muun muassa Suomen perustuslakiin ja sen pykälään (6§), joka painottaa ihmisten yhdenvertaisuutta lain edessä:

”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 2.luku. Perusoikeudet 6§. Yhdenvertaisuus.)

Esiopetus on merkittävä ajanjakso lapsen elämässä. Esiopetus jatkaa varhaiskasvatuksen viitoittamaa tietä ohjaamalla lapsia kokemaan itsensä oppimisessaan pystyvinä ja yhdenvertaisina. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 12) korostaa

esiopetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä olevan lapsen myönteisen minäkuvan ja minäpystyvyyden kehittämisen, minkä tulee tapahtua inklusiivisesti, vuorovaikutuksessa ja sosiaalisia taitoja vahvistaen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppimisen vuorovaikutteisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Olennaista oppimistapahtumalle on lasten oma toiminta, motivaatio ja kehittyvät yhdessä toimimisen taidot. (Opetushallitus 2014, 16.)

Kaikki edellä mainittu on meidän kulttuurissamme ja koulutuspoliittisesti ymmärrettävää ja jopa itsestään selvää, mutta miten varmistamme lain asettamien tavoitteiden toteutumisen? Miten mahdollistamme kaksi- ja monikielisen lapsen yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja pystyvyyden kehittymisen? Miten suomenkielisten ja kaksi- tai monikielisten lasten vertaisvuorovaikuttaminen toteutuu? Mitä kasvattajat havaitsevat seuratessaan lasten välisen vuorovaikutuksen laatua, on tärkeä kysymys.

Useamman kielen oppiminen ei ole yksitahoinen tapahtuma, vaan kaksi- tai monikieliseksi kehittyäkseen lapsi tarvitsee sekä omaa sisäistä oppimismotivaatiota että ympäristön, joka on sopusoinnussa hänen sisäisten tavoitteidensa kanssa (van Lier 2013, 99). Meidän tulee oikeudenmukaisen yhteiskunnan myötä tarjota lapselle kieli, jonka turvin hän voi muodostaa tasa-arvoisia ihmissuhteita, luoda ystävyksiä ja kokea osallisuutta ja oppia.

Malinen (2019) toteaa, että kieli mahdollistaa meille oman paikkamme ottamisen yhteiskunnassa ja yhteyden toisiin ihmisiin. Jokaisen lapsen on saatava sanat, joilla voi kertoa oman tarinansa, joka sekä mukautuu todellisuuteen, että mukauttaa todellisuutta. Lapsen valtautuminen omissa asioissaan tapahtuu, kun hän saa haltuunsa kielitaidon. (Malinen 2019, 76.)

Yhteiskunnan monimuotoistuminen lisää varhaiskasvatusympäristömme joustavuuden vaatimusta. Ympäristö ilmentää kulttuuria ja ympäristön tulee nostaa kulttuurien kirjo näkyväksi. (Lindberg, 2011, 60.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvailee esiopetuksen perustuvan käsitykseen lapsuuden itseisarvosta ja lapsen ymmärtämiseen arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus yhteisön jäsenyyteen ja kuulluksi tulemiseen. Esiopetuksen henkilöstön tulee suhtautua kunnioittavasti erilaisiin perheisiin, katsomuksiin, perinteisiin ja näkemyksiin. (Opetushallitus 2014, 15.)

## 2 KIELET HEIJASTAVAT KULTTUURIA

Tässä luvussa käsittelen lapsen monikielisyyttä ja identiteettiä ja nostan esiin ympäröivän kulttuurin vaikutuksen lapsen kehittymiseen omaksi itsekseen. Malinen (2019) toteaa, että kielellä ja kulttuurilla on vahva sidos. Lisäksi kulttuuriin liittyy tekijöitä, jotka ovat yksilön identiteetille merkityksellisiä. (Malinen 2019, 21–23.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt monikielistyvät (Malinen 2019, 29). Tästä johtuen olemme vähitellen siirtymässä yksikielisyysajattelusta monikielisyys näkökulmaan (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016). Kielen oppimista voidaan tarkastella kahden erillisen oppimisteorian kautta. Formaalisessa traditiossa kielen oppiminen perustuu äidinkielen käsite- ja rakennejärjestelmään ja aikaisempaan kielitietoon. Funktionaalisessa traditiossa toisen kielen oppimista käsitellään ensikielen oppimisen kanssa samankaltaisena ilmiönä (Laihiala-Kankainen 1993, 13–14). Tämä luku sisältää myös näiden kahden oppimisenäkemyksen esittelyn.

### 2.1 *Kulttuurinen moninaisuus*

Lapset kasvavat monikulttuurisessa, monikielisessä ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa (Opetushallitus 2018, 25). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset, niin sanotusti monikulttuuriset lapset, ovat hyvin heterogeeninen ryhmä lapsia. (Arvola 2021, 21.) Tässä pro gradu tutkimuksessa monikulttuurisuus käsitetään, kuten Arvola (2021) sen toteaa, suppeasti. Tässä sillä tarkoitetaan joukkoa lapsia, joiden kotitausta ei ole kantasuomalainen. (Arvola 2021, 21.) Monikulttuurisuus vaikuttaa lasten arkeen, sillä samalla kun lasten kodeissa olevat yksilöt (lapset, lasten vanhemmat ja isovanhemmat, ja sukulaiset) tuottavat kulttuuria, kodin kulttuuri vaikuttaa kaikkien sen perheenjäsenten kokemukseen ja elämään. Kulttuurin ja käyttäytymisen suhteet ovat vastavuoroiset. (Berry, ym., 2002, 15.) Tärkeää on oivaltaa, että lasten kotien antama ja ylläpitämä kulttuuriperintö poikkeaa siitä kulttuuriperinnöstä, jota esimerkiksi päiväkodeissa noudatetaan (Paavola, 2007, 1).



Toisaalta kuten Alisaari, ym. (2020) toteavat, erilaiset kulttuurit, kielten ja katsomusten ohella, ovat osa myös opettajien identiteettiä. Paavola (2007) toteaa, että opettajat käsittelevät monikulttuurisuuskasvatusta usein kielen kautta. Toisen kielen oppimista pidetään tärkeänä. Kuitenkin lapsen oman äidinkielen säilyttäminen nähdään merkityksellisenä lapsen kaiken oppimisen kannalta. (Paavola 2007, 161.) Vygotsky (1987) toteaa, että samalla kun lapsi oppii sanoja, hän oppii myös ajattelutapoja. Ajattelu on sosiaalista alkuperää. Sanojen ja ajattelutapojen kautta lapsi sitoutuu ympärillä oleviin ihmisiin. (Smagorinsky 2013, 197). Kielet ovat muodostuneet pitkän ajan kuluessa, ja niihin on tallentunut eri kulttuurien ihmisten tapa elää ja kokea elämä. Jos kieli häviää, häviää myös sen välittämä tapa nähdä maailma. Kieli kuvaa ihmisyyhteisöjen eletyn elämän erilaisuutta eri puolilla maailmaa. (Malinen 2019, 62.)

## *2.2 Monikieliseksi kasvaminen*

Maailman ihmisistä suurin osa on kaksi- tai monikielisiä (Nissilä, ym., 2009, 36). Monikielisyyden käsitteen määrittelemisen ei ole yksinkertaista. Määrittelyyn saattaa vaikuttaa se, miten henkilö on monikieliseksi kehittynyt, ja miten hän kieliä käyttää. (Bialystok 2001, 2.) Lapsella on kaksi mahdollisuutta kehittyä monikieliseksi (Tabors, 2008, 11). Hänen on mahdollista oppia kielet kodin kasvuympäristössään, kun perheissä kommunikoidaan useammalla kielellä. Usein kodin kaksikielisyys syntyy vanhempien päätöksestä puhua lapselle eri kieliä siten, että kumpikin vanhemmista puhuu hänelle omaa kieltään. Joissakin tapauksissa tätä luonnollista tapahtumaa vielä vahvistetaan jonkin yhteisön organisoimassa kielikerhossa. (Bialystok 2003, 3.) Toisessa tapauksessa lapsi vakiinnuttaa ensin kodin kielen arkiympäristössään ja alkaa opetella toista kieltä, kun aloittaa koulunkäyntiä (Tabors, 2008, 11).

Monikielisen lapsen kielet voivat kehittyä eri aikaisesti, eikä kehitys ole välttämättä tasaista eri kielillä, kaikilla kielen osa-alueilla (Malinen 2019, 74). Vaikka lapsi puhuu pienestä pitäen useampaa kuin yhtä kieltä, jokin kielistä kehittyy yleensä hyväksi. Se, että kahta tai useampaa kieltä opetteleva lapsi näyttäytyy kielellisiltä taidoiltaan heikolta verrattuna vain yhdellä kielellä operoivaan ikätoveriinsa, ei johdu neurologisista tai kognitiiviskielellisistä pulmista vaan siitä, että heidän tilaisuutensa saada kielen oppimiskokemuksia vaihtelevat. (Kohnert, ym., 2008, 102.)

Kaksi- ja monikielisillä lapsilla esiintyy oppimisen ongelmia, mutta vain samassa suhteessa kuin yksikielisillä lapsilla (Nissilä, ym., 2009, 37–38). Tärkeää on, että

lapsen ensimmäinen kieli opitaan hyvin. Rikas äidinkielen sanasto, ennen toisen kielen oppimista, mahdollistaa lapselle koulussa käytetyn kielen oppimisen ja aikaisemman luku- ja kirjoitustaidon. (Zeliha, ym., 2010, 261.)

### *2.3 Monikielisen lapsen identiteetti*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) toteaa, että esiopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta, ja lapsen ymmärtämisestä arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on myös oikeus yhteisön jäsenyyteen ja kuulluksi tulemiseen. Esiopetuksen henkilöstön tulee suhtautua kunnioittavasti erilaisiin perheisiin, katsomuksiin, perinteisiin ja näkemyksiin. (Opetushallitus 2014, 15.) Yhteiskunnan monimuotoistuminen lisää varhaiskasvatusympäristömme joustavuuden vaatimusta. Ympäristö ilmentää kulttuuria ja ympäristön tulee nostaa kulttuurien kirjo näkyväksi. (Lindberg, 2011, 60.)

Sosiaalisena olentona ihminen kasvaa omaksi itsekseen yhteydessä toisiin ihmisiin. Ihmisen minuus on tarina, mutta kenenkään tarina ei ole täysin hänen omansa, vaan se on aina yhteydessä toisten ihmisten toisiin tarinoihin. (Harjunen 2002, 42.) Bialystock (2003) toteaa, että kieli on läheisessä yhteydessä sosiaaliseen kulttuuriin. Kieli on kiinteä osa yksilöä ja sitä, miten muut yksilön määrittelevät. Erilaiset kielet sisältävät erilaisia tapoja käsitellä todellisuutta, jolloin henkilö, joka toimii ympäröivästä todellisuudesta eroavan kieliperinteen mukaan, saattaa tuntea yhteisössään toimiessaan sosiaalista eristäytyneisyyttä. (Bialystok 2003, 239–240.)

Lienee siis mahdollista, että kaksikielisyys vaikuttaa lapsen psykososiaaliseen kehitykseen tilanteessa, jossa lasta vaaditaan puhumaan kieltä, joka ei ole hänelle luonnollista. (Bialystock 2003, 5.) Tilanteessa, missä lapsella ei ole mahdollisuutta toimia valtaväestön enemmistön kielellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen odotusten mukaisesti, lapsella on riski vetäytyä syrjään ja jopa riski ryhtyä käyttäytymään epätoivottavalla ja epäsosiaalisella tavalla (Bialystok 2003, 242–243).

Toisaalta Malinen (2019) esittää, että lapsen normaalia elämää on juuri se elämä, jota hän parhaillaan elää yhdellä tai useammalla kielellä. Käytettävissä olevien kielten määrä harvoin häiritsee lasta, vaikka kielten määrä vaikuttaisikin ympäristöstä paljolta. (Malinen 2019, 75.) Bialystok (2003) pohtii, miten on mahdollista, että kaksikielisellä henkilöllä on mahdollisuus erillisen persoonan olemassaoloon ja jopa mahdollisuus vaihtaa persoonaansa itseään hyödyttävällä tavalla käyttökieltänsä vaihtamalla.

(Bialystok 2003, 241). Hakuta (1986) toteaa, että kaksikielisyys saattaa johtaa yksilön parempaan metalingvistiseen tietoisuuteen ja kognitiiviseen kyvykkyyteen (Hakuta 1986, 4). Lähtenmäki puolestaan huomauttaa, että kun lapsi tuntee yhteenkuuluvuutta sekä perheensä, että kodin ulkopuoliseen kulttuurin kanssa ja saa myönteistä palautetta kanssaihmisiltään, hän voi olla ylpeä identiteetistään (Lähtenmäki, 2004, 67). Yksilölle ja yhteisöille monikielisyys on enemminkin hyödyllistä kuin haitta. Monikielisuuden myötä tapa nähdä maailma monipuolistuu. (Malinen 2019, 40.)

#### *2.4 Kieli opitaan vuorovaikutuksessa*

Lapsen varhaisen kielenkehityksen alkutaipaleella viestintä sisältää paljon vuorovaikutusta, joka on lapsen kehittyvän kielitaidon ulkopuolella. Se sisältää kielen mekaniikkaa (dynamiikka), sosiaalisuutta (jaettu tarkkaavuus), kognitiivisuutta (puhujan tarkoitus), kulttuurisuutta (kohteliaisuussäännöt) ja kielellisyyttä (diskursio). Kysymys siitä, onko kieli osa suurempaa kommunikaatiota, joka kasvaa vuorovaikutuksessa, on ratkaiseva. (Bialystock 2003, 30–31.)

Kieltä opitaan monista lähteistä, mikä haastaa ajatuksen kielen opetuksen kaikkivoipaisuudesta. Kieliympäristöllä on toisen kielen oppimiselle ja oppimisen tavoitteenasettelulle suuri merkitys. On huomioitava, että yksinkertaisempi kielen rakenne ei aina tue oppimista monimutkaista rakennetta paremmin, vaan oppiminen on ymmärrettävä tarvesidonnaisena ilmiönä, jolloin juuri itselle merkityksellinen asia opitaan parhaiten. Yksilöllinen tarve siis ratkaisee kielenoppimisen onnistumisen. (Aalto, ym., 2009, 403–404.)

Kielenoppijoilla on taipumus luottaa funktionaaliin eli toiminnallisiin vihjeisiin, eli kielen merkitykseen ja sen käyttöyhteyteen vuorovaikutuksessa (Meisel 2009, 30). Funktionaalinen lähestymistapa kielenoppimiseen on, että lapselle ei voi opettaa kieltä irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöistä. Autenttisuus oppimisessa nousee esiin, kun oppiminen tapahtuu aidoissa kielenoppimistilanteissa. (Halme 2011, 93.) Myöskään ei ole odotettavissa, että formaali kielenopettaminen riittäisi lapsen kielen oppimiseen ilman kodin kielirutiineita. (Bialystok 2003, 3.)

Funktionaalista tai tilanteisesta kielitaidosta voidaan puhua, kun kielellä tullaan toimeen ilman, että sitä osataan täydellisesti (Duffa & Pietikäinen 2009, 4). Funktionalismilla ymmärretään kieli ennen kaikkea käytännöllisenä ja käytettävänä, ei niinkään kielen rakenteina (Sunni 2008, 205). Puhetilanteella on tässä perustava yhteys.

Savijärvi (2011) toteaa, että vieraan kielen tulkitseminen ja kielen oppiminen mahdollistuu puhutuissa vuorovaikutustilanteissa. Kielellisten rakenteiden hallintaan päädytään vuorovaikutustilanteiden kautta. Kun oppija onnistuu näissä tilanteissa, riittävä yhteisymmärrys syntyy ilman täsmällistä ymmärrystä toisen sanomasta. (Savijärvi 2011, 228.)

Bialystockin (2003) mukaan, kielen oppimista käsittelevässä kieliteoriassa on kolme keskeistä kysymystä, jotka erottavat muodollisen eli formaalin ja toiminnallisen eli funktionaalisen lähestymistavan. *Ensimmäinen* on kielen suhteellinen riippumattomuus yleisistä kognitiivisista toiminnoista. Formaalisessa lähestymistavassa kieli on universaali, eikä juurikaan ole riippuvainen muista kognitiivisista päärakenteista. Funktionaalisessa lähestymistavassa kieli lähestyy yksilön yleisiä kognitiivisia rakenteita ja toimintoja. *Toinen* on ajatus kielen opettamisen tarpeellisuudesta. Formaalisessa lähestymistavassa opettamisen merkitys nähdään tärkeänä kielen universaalista olemuksesta huolimatta. Funktionaalisessa lähestymistavassa ajatellaan, että vaikka kielen oppimisprosessi on kognitiivinen ja universaali, se rakennetaan toimimalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. *Kolmantena* on käsitys kielitiedon luonteesta. Formaalisessa lähestymistavassa kieliopin rakenteet ovat edustettuna abstrakteina sääntönä. Funktionaalisessa lähestymistavassa kielen säännöt, jos niitä ylipäättään on, kehittyvät asiayhteyden sidottuina. (Bialystock 2003, 33.) Alla esittelen formaalisen ja funktionaalisen kielenoppimisen tradition pääpiirteet tiivistetysti (taulukko 1).

**TAULUKKO 1.** Kaksi erilaista kielenoppimisen teoriaa (Bialystoc 2003)

Formaali, muodollinen kielenoppimisteoria	Funktionaalinen, toiminnallinen kielenoppimisteoria
Kieli on universaali ja riippumaton yksilön yleisistä kognitiivisista toiminnoista	Kieli lähestyy yksilön yleisiä kognitiivisia rakenteita ja toimintoja
Kieli opitaan formaaleissa oppimistilanteissa	Kieli opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
Kielioppi edustuu abstrakteina sisältöinä	Kielen säännöt kehittyvät asiayhteyden sidottuna

# 3 OSALLISUUS

Tässä luvussa esittelen nykykäsityksen lapsen osallisuudesta. Kirby ym., (2003a) erottavat osallisuuden käsitteen ja osallistumisen käsitteen ja korostavat osallisuuden olevan vaikuttamista päätöksentekoon ja toimintaan, ei pelkkää toiminnassa mukana olemista, osallistumista (Kirby ym., 2003a, 5). Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia koskevat havainnot osoittavat heillä olevan vähemmän osallisuuden kokemuksia, kuin kantäväestön lapsilla (Arvola 2021, 58). Kuitenkin kaikki lapset tarvitsevat mahdollisuuden osallisuuteen vertaistensa parissa toimiessaan, jotta voivat oppia arvoja, asenteita, yhteistyötä, jakamista, ongelmanratkaisua ja voivat rakentaa käsitystä itsestään. Tähän he tarvitsevat erilaisia taitoja. (Laaksonen 2010, 6.)

## 3.1 *Lapsen osallisuus*

Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa todentuu aikuisen ja lapsen sekä ryhmän ja yksilön kohtaamisissa ja etenkin yhteisessä toiminnan suunnittelussa. Pelkkä osallistuminen toimintaan ei tarkoita osallisuutta, vaan osallisuudella tarkoitetaan lapsen omaa kokemusta itselleen merkityksellisestä kohtaamisesta tai tilanteesta. (Leinonen 2020, 16.) Leinonen (2020) jatkaa, että osallisuuden kokemus on tärkeä, koska se synnyttää lapsessa innostuksen ja luo mielekkään oppimistilanteen.

Hart (1992) kuvailee lapsen mahdollisuutta osallisuuteen kahdeksalla osallisuuden lisääntymistä kuvaavalla portaalla, jossa alimmalla tasolla on aikuisen lapsen kohdistama ajattelun ja sanomisen manipulointi. Seuraava taso sisältää tunnelman luomista lasten osallistumisen kautta. Kolmannella tasolla lapsia kuullaan muodollisesti ja neljännellä lapset tulevat kuulluiksi aikuisten ehdoilla. Viidennellä tasolla lapset ovat konsultteina aikuisten projekteissa ja kuudennella lapset osallistuvat päätöksen tekoon aikuisten projekteissa. Portaikon seitsemäs taso sisältää lasten projektit, joita aikuiset tukevat ja kahdeksas, todellinen osallisuuden taso, on aikuisten ja lasten yhteistoiminnallisuuden taso. (Turja 2011, 27.)

Osallisuus on mahdollisuutta olla osa yhteisöä. Se ei ole passiivista mukana kulkemista, vaan tekemisen suuntaan vaikuttamista. Kun lapsi johdatellaan uuden asian äärelle, ja hän on vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa, hänen oppimisensa mahdollistuu. (Malinen 2019, 96–98.) Arvola (2021) on tutkimuksessaan todennut, että lasten osallisuus korreloi toimintaan sitoutumisen kanssa. Kun lapsella on mahdollisuus intensiiviseen läsnäoloon, hänen osallisuuden kokemuksensa syvenee, ja hänen positiiviset emotionensa eli ilo ja mielihyvä tulevat näkyviksi (Arvola 2021, 58.)

Reunamo ja Nurmi (2014) toteavat, että kun lapset saavat mahdollisuuden vaikuttaa ryhmän toimintaan, heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa ja viihtyvyytensä lisääntyvät ja heidän sosiaaliset vuorovaikutustaitonsa kehittyvät (Reunamo & Nurmi 2014, 204). Myös varhaiskasvatustutkimus edellyttää lapsen varhaiskasvatusta toteutettaessa ja arvioitaessa, että lapsen mielipide ja toivomukset selvitetään ja otetaan huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. (Varhaiskasvatustutkimuslaki 540, 2018. 1.luku. 3§ Varhaiskasvatuksen tavoitteet).

Voidakseen kokea osallisuutta ja luodakseen ystävyyssuhteita lapsi tarvitsee vahvaa kansallisten kielten osaamista. Toisaalta tutkimuksen keinoin on osoitettu, että aina hyvä kielitaitokaan ei riitä yhdenvertaisuuden saavuttamiseen, vaan tarvitaan ympäröivän yhteisön tukea. Se, että lapsiryhmät opetetaan hyväksymään moninaisuutta, on tärkeää. On suotavaa, että varhaiskasvatuksessa erilaiset kielet saavat tasa-arvoisen aseman suomen kielen rinnalla, ja kaikkien lasten identiteetin kehittymistä tuetaan. Näin rakennetaan samalla myös rikkaampaa suomalaista demokratiaa. (Honko & Mustonen 2021, 39.)

Reunamo ja Nurmilaakso (2006) korostavat, että nopeasti muuttuvassa maailmassa lapsen on ajoissa totuttava ja adaptoiduttava muutokseen. Tämän adaptoitumisen kautta lapsen on mahdollista saada keinoja muutoksen edellyttämään jatkuvaan osallisuuteen aikuisuudessa. Saadakseen elämänsä suunnan omiin käsiinsä, lapsella on oltava taidot ja tiedot, joiden avulla hän voi osallistua kulttuurinsa ja ympäristönsä kehittämiseen kielen näytellessä tässä tärkeää osaa. (Reunamo & Nurmilaakso 2006, 2.) Turja (2011) mainitsee, että osallisuuden ilmenemistavat, tavoitteet ja edellytykset tarvitsevat vielä lisätutkimusta, jotta osallisuuden käytänteet pääsevät kehittymään (Turja 2011, 25). Malinen (2019) toteaa, että lapsen osallisuus ei tarkoita vastuun siirtämistä toiminnasta lapselle. Vastuu on opettajalla. Oppimista syntyy, kun lapsi johdatellaan uusien asioiden äärelle ja kun hän saa olla vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että toisten lasten kanssa. (Malinen 2019, 96–98.)

Lansdown (2005) kirjoittaa teoksensa johdannossa, että vaikka 15 vuotta YK:n yleissopimuksen lapsen oikeuksista sopimisen jälkeen lasten osallisuus yhteiskunnan monilla aloilla huomioitu ja mahdollistunutkin, on alle 8-vuotiaan lapsen huomioiminen tästä näkökulmasta ollut vähäistä. Hän toteaa tämän johtuvan osittain siitä, että keskustelua on käyty lähinnä vanhempien lasten kanssa toimivien valtiosta riippumattomien järjestöjen toimijoiden keskuudessa. Lisäksi keskusteluissa on painottunut nuorempien lasten kehityksellisten seikkojen edistäminen, ennen heidän oikeuksistaan puhumista. Myös Mahkonen (2018) toteaa Yk:n lastenoikeuksien sopimuksen sisältävän kannanottoja lasten osallisuudesta. Hän huomauttaa, että säännökset on kuitenkin tarkoitettu koskemaan jo varttuneempia lapsia. (Mahkonen 2018, kappaleessa: Oikeus osallistumiseen.)

Vuorovaikutustilanteissa edellytetään yksilöltä erilaisia tapoja toimia. Ihmisen tulee mukautua, osallistua ja pitää tiukasti kiinni omista näkemyksistään ja hänen tulee osata myös vetäytyä. Lapsen tulee voida harjoitella oman näkökulmansa esiin tuomista ryhmän yhteisissä pohdinnoissa ja saada muiden esiin tuomia näkökulmia mukaan omiin pohdintoihinsa. (Reunamo & Nurmi 2014, 201.) Reunamon ja Salomaan (2014) tutkimuksen mukaan lapset suuntautuvat huomattavasti enemmän vertaisiinsa ja ryhmänsä lapsiin, kuin aikuisiin. Näin ollen toiset lapset muodostavat tärkeän oppimisympäristön kieltä opettelevalle lapselle. Aikuisten tehtävä onkin tiedostaa lasten välisen kommunikaatioympäristön muodostumisen laatu ja oivaltaa, että lasten toiminnan ydin on tuottaa vertaisten kanssa yhteisesti jaettua kokemusmaailmaa. (Reunamo & Salomaa 2014, 40.)

Jos lapsi ei ole koko sydämellään mukana yhteisissä toiminnoissa, hän ei käytä koko kapasiteettiaan, hänen sosiaaliset taitonsa jäävät vähäisemmälle harjoitukselle ja hänen mielikuvansa syrjäytyvät toiminnan kehittämisestä (Reunamo & Salomaa 2014, 34). Kun lapsi on osallistumassa keskittyneesti ja innostuneesti, hänen on mahdollista saavuttaa oma maksimaalinen oppimiskykynsä (Laevers & Declercq 2018, 327). Osallistava toiminta lisää lapsen positiivisesti virittynyttä tunne-elämää ja hyvinvointia. Osallistumisen mahdollisuus, suomen kieltä vielä opettelevalle lapselle, on henkisesti palkitsevaa. Toisten lasten vuorovaikutus- ja vertaissuhteet ovat erityisen merkityksellisiä lapsen emotionaalille hyvinvoinnille. (Arvola, ym. 2017, 2545.) Lapsen osallisuutta mahdollistavana tekijänä on erityisesti huomioitava ryhmän toisten lasten kanssa tapahtuva leikki, erityisesti roolileikki, leikin ohjaus, leikin mallintaminen ja yhteisesti jaettavaan tarinaan kiinnittyminen (Arvola 2021, 60).

### 3.2 *Vertaiset leikissä osallisuuden ilmentäjänä*

Lasten vertaiskulttuurissa leikki on lasten keskinäistä ja mielekästä toimintaa, jolla on itseisarvon lisäksi välinearvo. Leikin välinearvon myötä lapsi voi joko saavuttaa tai menettää paikkansa vertaisryhmässä. (Vuorisalo 2009, 164–165.) Jokaisessa ryhmässä on lapsia, joiden leikkiin liittyminen vaatii aikuisilta erityistä huomiota, kuten esimerkiksi ryhmän uudet lapset, muista kulttuureista tulleet ja erityistä tukea tarvitsevat lapset. (Helenius & Lummelahti 2013, 95.) Perusta leikkiin osallistumiselle ei aina olekaan leikin mielekkyydessä, vaan leikkiyhteisöstä nousevissa tekijöissä (Vuorisalo 2009, 179). Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat lasta pääsemään mukaan leikkiryhmiin. Suositut lapset osaavat neuvotella keskenään ja toimivat erilaisissa ryhmissä. Kun lapsi pääsee mukaan leikkeihin, hänen vuorovaikutustaitonsa lisääntyvät. Lasten vuorovaikutustaitojen eritasoistuminen saattaa muodostaa kuilun lasten välille. (Reunamo & Nurmi 2014, 203.)

Vertaisten kanssa toimiminen edellyttää lapsilta aina neuvottelemista, kompromissien tekemistä ja toisten huomioimista. Lapset neuvottelevat keskenään monista elämänpiiriinsä kuuluvista asioista. Lapset rakentavat neuvottelemalla omaa arkeaan. (Lehtinen 2009, 154–155.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppimisen vuorovaikutteisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Olennaista oppimistapahtumalle on lasten oma toiminta, motivaatio ja kehittyvät yhdessä toimimisen taidot. (Opetushallitus 2014, 16.)

Lasten kielellisten taitojen merkitys vertaissuhteissa kasvaa lasten iän myötä. Pienemmät lapset kohdistavat huomionsa enemmän tilanteiden ei-sosiaalisiin kohteisiin kuten leluihin, hiekkään, tai omaan minään. Vanhemmilla lapsilla tämän ei-sosiaalisen suuntautumisen osuus on vuorovaikutuksesta enää viidesosan. Lasten kasvaessa heidän huomionsa kohdistuu enemmän asioihin, joissa lapset yhdessä tuottavat toiminnan, sen sisällön ja vuorovaikutuksen. He kommunikoivat ja luovat sosiaalisia rakenteita keskinäisissä suhteissaan. (Reunamo & Salomaa 2014, 27–28.)

Suomalaiselle varhaiskasvatukselle on ominaista oivaltaa leikin merkitys lapsen oppimisen kontekstissa. Lasten keskinäisessä vuorovaikuttamisessa katsotaan tapahtuvan paljon oppimaan motivoitumista. Lapset oppivat toinen toisiltaan. Rantanen (2009) toteaa, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yhteydessä esiintyy usein käsite ”vapaa leikki”, jossa käsite vapaa on hankalasti avautuva ja hahmottuva ja tuo käsitteelle lukuisia eri määritelmiä (Rutanen 2009, 209). Yleisesti vapaa leikki



määrityksi, jossa lapsi itse määrittää mitä, ja kenen kanssa hän leikki (Reunamo & Salomaa 2014, 24). Rutanen (2009) toteaa, että vapaa leikki käsitteenä sisältää monia auki kirjoittamattomia oletuksia siitä, mitä leikki sisältää, ja miltä sen tulee näyttää (Rutanen 2009, 213). Esikouluikäisten lasten yhteisessä leikissä korostuvat valmistelu, varustautuminen, yhteinen suunnittelu ja uudet keksinnöt. (Helenius & Lummelahki 2013, 103).

Lapsen osallisuutta mahdollistavana tekijänä on erityisesti huomioitava lapsiryhmän lasten keskinäinen leikki, erityisesti roolileikki ja leikin ohjaus, leikin mallintaminen ja yhteisesti jaettavaan tarinaan kiinnittyminen (Arvola 2021, 60). Tutkimukset, jotka ovat keskittyneet esiopetusikäisten lasten vuorovaikutukseen ja roolileikkiin, kiinnittävät huomionsa lasten kehittyvien itsesäätelytaitojen ja sääntöihin sopeutumisen oppimisen mahdollisuuteen lasten keskinäisessä toiminnassa, kun sitä vertaa vain aikuisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tutkimukset esittävät, että lapsen mahdollisuus oppia edellä mainittuja taitoja onnistuu parhaiten lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Lapset edistävät toistensa vuorovaikutustaitoja ja kielellistä kyvykkyyttä (Andersen 2005, 410).

Roolileikki on lapsille tärkeä tapa oppia kieltä. Roolileikissä lapset käyttävät kieltä työkaluna, jossa he mielikuvien kautta luovat uusia leikkiympäristöjä. On pulmallista, jos lapsen kielelliset valmiudet eivät riitä kannattelemaan vuorovaikutusta, joka perustuu kielelliseen kommunikaatioon. Kun kielellistä vuorovaikutusta toisten lasten kanssa ryhmässä ei synny, ei synny myöskään tilanteita harjoitella kielenkäyttö taitoja. (Reunamo & Salomaa 2014, 30.) Roolileikki on osallistamisen ydin. Roolileikissä lapset tarvitsevat mielekkäitä vertaissuhteita ja kulttuurisineistöä leikkiään varten. Yhteisessä leikissä kaikkien lasten on mahdollista olla yhteydessä vertaisiin, vaikka kommunikointi olisikin vaativaa. (Kirova 2010.)

## 4 KIELI ON EROTTAMATON OSA VARHAISKASVATUSTA

Leikki on lasten kielenkehitykselle tärkeää. Leikin ohella varhaiskasvatuksen päivän kulkuun liittyy myös opettajan ohjaamaa toimintaa. Opettaja tuo toimintaan niitä asioita, joita lasten tulisi opettajan mielestä oppia. Opettajan ohjaama toiminta sisältää opetettavan aineksen kielellistämistä. (Reunamo & Salomaa 2014, 23–24.) Opettajan on tärkeää tuntea lapsi ja oivaltaa, mikä mahdollisuus juuri kyseisellä lapsella, juuri kyseisellä hetkellä on oppimiseen. Lapsi, joka ponnistelee oman lähikehitysvyöhykkeensä yläpuolella, tai saa opetusta lähikehitysvyöhykkeensä alapuolelta ei opi, tai hänen oppimisensa hankaloituu. On yhtä hedelmätöntä opettaa lapselle sitä, mitä hän ei voi oppia, kuin opettaa hänelle sitä, mitä hän voi jo tehdä itsenäisesti. (Ebadi 238, 2010.)

Kun aikuisen merkitys pienen lapsen kielen kehittymisen kannalta keskittyy rikkaan oppimisympäristön luomiseen, isomman lapsen kohdalla tärkeää on lasten vertaissuhteissa ilmenevien prosessien tukeminen. (Reunamo & Salomaa 2014, 28.) Kun opettajan toiminta kohdistuu, esiopetusikäisen lapsen kyseessä ollen, jo enemmän tiedollisen oppisisällön tarjoamiseen, tulee opettajan kiinnittää toiminnassaan huomio niihin asioihin, joilla on lapselle itselleen tärkeä kokemuksellinen sisältö. (Reunamo & Salomaa 2014, 26–27.) Kasvattajan tai opettajan tehtävänä on tarjota tieto maailmasta sellaisessa muodossa, että jokainen lapsi pystyy sen ymmärtämään. Lapsi käsittelee maailmaa sen mukaisesti, mitä hän siitä jo tietää. (Malinen 2019, 99–100.)

Mielekäs oppimiskokemus perustuu oppijan mahdollisuuteen nivoa ulkopuolinen todellisuus osaksi omaa kokemusmaailmaansa. Oppimiskokemus tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kanavoituu kulttuurisesti. Tämä tapahtuma voi olla pulmallinen silloin, kun opettajan oma kehityspolku on ristiriidassa oppilaiden kotien kehityspolkujen kanssa. (Smagorinsky 2013, 198.) Pedagogiikassa korostuu opettajien ja oppilaiden sekä sosiaalisten ja materiaalistien resurssien välinen vuorovaikutus. Kyse

on sosiaalisesta toiminnasta, joka hyödyntää käytettävissä olevia resursseja. (Vaarala, ym. 2016, 14.)

Jotta päiväkotikielenoppiympäristö, sen fyysiset tilat ja sosiaalinen toiminta on suunniteltava kielitietoisuutta tukevaksi. Kasvattajan tulee olla tietoinen ja suunnitelmallinen lapsen oppimisen mahdollistaja. Pieni lapsi ei oivalla harjoittelevansa suomen kieltä, vaan hän oppii kieltä päiväkodin arkisissa tilanteissa samalla, kun sosiaalistuminen ryhmään tapahtuu. (Kela 2012.) Kielitietoinen kasvattaja ymmärtää, että kieli on sidoksissa vuorovaikutukseen, lapsen osallisuuteen, mielipiteen ilmaisuun, kehityspolkuun ja uuden oppimiseen. Hän käyttää tietoisesti kieltä, ja käsittelee eri oppimiskokonaisuuksiin liittyvää sanastoa, joka kytketään sekä opetustuokioihin että päivittäistapahtumiin toistuvasti. (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja 2018, 11–12.)

Kasvattajan tulee tietoisesti tarkastella omaa tapaansa opettaa kieltä. Hänen tulee myös tiedostaa oman kulttuuri- ja kielitaustansa pohjalla olevat arvot, jotka ovat tiiviisti sidoksissa hänen kasvatus- ja opetustyöhönsä. Ympäröivän yhteiskunnan arvot heijastuvat opettajan arvomaailmaan. On kysymys etiikasta, joka välittyy kohtaamisissa ja joka tulee näkyväksi lapsiryhmän ilmapiiritekijöissä. (Halme 2011, 86.) Kasvatuksen kontekstissa keskeiseksi määrittyy kasvatuksesta vastuussa olevien aikuisten suhde kasvatettaviin ja tehtäväänsä. Se että opettaja on omassa roolissaan kuin kotonaan ja tuntee olonsa turvalliseksi, lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Arvostus ja kunnioitus herättävät arvostusta ja kunnioitusta. (Harjunen 2002, 462.)

Ammattikasvattajan tehtävänä on tukea jokaisen lapsen itseilmaisua sillä kielitaidolla, joka lapsella kyseisellä hetkellä on ja tarjota lapselle mahdollisuus kehittää kielitaitoa lapsen omista lähtökohdista käsin. Jotta lapsen kielen oppimista voidaan tehostaa, tarvitaan lapsen kielitaidon arviointia. (Malinen 2019, 88.) Olisi suotavaa, että lasten käyttämien kielten taso selvitettäisiin ennen kuin he tulevat osaksi koulutusjärjestelmiä. Monikulttuuristen ja -kielisten opetussuunnitelmien kehittäminen, lasten tarpeiden mukaan, auttaisi lapsia saavuttamaan paremman äidinkielen ja samalla myös toisen kielen taidon. Tämä soisi lapselle mahdollisuuden kehittää itsetuntoaan ja arvostaa omia juuriaan, suoden samalla mahdollisuuden arvostaa toisia kulttuureita ja kieliä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tässä tärkeässä asemassa. (Zeliha, ym., 2010, 266.)

Kun lapsen kielitaidon kehittymistä arvioidaan aikajanalla, nousee esiin lapsen mahdollinen oppimisen tuen tarve ja toisaalta se, onko aikuisten toiminta ollut onnistunutta (Malinen 2019, 91).

# 5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää, miten sellaisen lapsen, jonka suomen kielen taito on esiopetuksen alkaessa vielä vähäinen, vuorovaikutus ja osallistuminen toteutuvat esiopetuksessa. Miten lapsen osallisuus toteutuu, ja miten osallisuus vaikuttaa lapsen mahdollisuuteen kehittyä suomen kielen taitajana? Nämä kolme tulokulmaa vuorovaikutus, osallistuminen ja osallisuus muodostavat tutkimuksen pääteemat, joiden vaikutusta lapsen suomen kielen omaksumiseen heidän opettajansa arvioivat. Koski (2020) toteaa, että tutkimuksen teoreettisen ajattelun tärkein tehtävä on tutkimusongelman asettaminen. Se on tutkimuksen punainen lanka. (Koski 2020, 154.) Tämä tutkimus selvittää varhaiskasvatuksen opettajien huomioita esiopetuksen havainnoitavissa olevasta todellisuudesta. Miten lapsen liittyminen toisiin lapsiin onnistuu, miten yhteiset leikit sujuvat, miten kaverisuhteet muodostuvat ja toisaalta, miten aikuisen ohjauksessa oleminen, tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen onnistuvat silloin, kun lapsen suomen kielen taito on vielä vähäinen, ja miten edellä mainitut ilmiöt vaikuttavat lapsen suomen kielen omaksumiseen.

Tässä tutkimuksessa kysytään, toteutuuko lapsen osallistuminen ja osallisuus ja onko lasten välistä vuorovaikutusta riittävästi niin, että kieltä opettelevan lapsen suomen kielen taito voi vahvistua. Mitkä seikat varhaiskasvatuksen arjessa vahvistavat lapsen toisen kielen oppimista ja onko jokin seikka, joka ei vahvista sitä. Varhaiskasvatus sisältää paljon itsestään selvinä ja luonnollisina pidettäviä käytänteitä, joita tulisi sosiaalisen konstruktivismin silmälasien takaa tutkia. Koski (2020) toteaa, että sosiaalisessa konstruktivismissa ajatellaan erilaisten toimintamekanismien rakentuvat ihmisten toiminnassa, ollen olemassa vain niille annettujen merkitysten kautta (Koski 2020, 154).

Piker (2013) on todennut, tutkiessaan 4–5-vuotiaiden espanjankielisten lasten englannin kielen oppimista, että tutkimuksessa mukana olleet espanjankieliset lapset leikkivät mieluusti niiden espanjaa puhuvien tovereidensa kanssa, jotka toisinaan leikkivät englanninkielisten ikätovereidensa kanssa. Nämä leikkihetket kahden

kieliryhmän välillä tuottivat optimaalisen mahdollisuuden monipuoliselle englannin kielen oppimiselle. Englanninkielisten lasten halu leikkiä englannin kieltä osaamattomien lasten kanssa oli tässä tärkeää. Nämä vuorovaikutussuhteet kahden kieliryhmän välillä kannustivat espanjankielisiä lapsia rohkeammin käyttämään englannin kieltä, jotta he saivat toivomansa yhteisen leikin jatkumaan. (Piker 2013, 196.)

Tutkimuskysymyksiksi määrittyvät:

1. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vertaisvuorovaikutus näyttäytyy lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa lasten opettajien havainnoimana?
2. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten aikuisen ohjaamaan toimintaan osallistuminen näyttäytyy lasten opettajien havainnoimana?
3. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suhde vertaisiin ja toimintaan osallistuminen vaikuttavat lapsen suomen kielen oppimiseen lasten opettajien arvioimana?

# 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tieteenfilosofista perustaa. Tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksen opettajien havaintoihin ja kokemuksiin, joille opettajat antavat merkityssisältöjä. Tutkimus perustuu fenomenologiseen tieteen filosofiaan ollen laadullinen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että Suomalainen metodikirjallisuus ja tutkimusraportit käyttävät laadullisesta tutkimuksesta synonyymikäsitteitä kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. Ihmisyyden ymmärtävä tutkimus on kuin eläytymistä tutkimuskohteiden henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22–25.) Laadullinen tutkimus perustuukin ajatukseen, jonka mukaan ihmisyyttä ei voida lähestyä vain väitelauseiden avulla (Heikkinen 2018,151). Tämä tutkimus on narratiivinen ja perustuu haastatteleamalla saatuun runsaaseen kerronnalliseen aineistoon. Tässä luvussa esittelen myös aineiston keruun ja analyysin tavan.

## 6.1 *Tieto on ihmisen tuottamaa*

Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa on yhteisiä periaatteita, kuten loogiset perustelut ja objektiivisuus. Tutkijoiden on nojattava havaintoaineistoihin, ei omiin arvonäkökulmiinsa tai subjektiivisiin mieltymyksiinsä. (Alasuutari 2011, 26.) Fenomenologia pyrkii selvittämään, miten ihmiset kokevat ne ilmiöt, joiden keskellä he elävät ja konstruoivat, eli rakentavat merkitysyhteyksiä kokemassaan todellisuudessa. Tämän tieteenfilosofisen suuntauksen mukaan ihmiset ovat sosiaalisen todellisuuden kohteita ja samalla vaikuttajia. Ihmiset luovat yhdessä toistensa kanssa merkityksiä, jotka siirtyvät aikojen saatossa seuraaville sukupolville. Näistä merkityksistä olisikin tärkeää ymmärtää, että ne eivät luonnollisella tavalla liity olemassa oleviin ilmiöihin, vaan ovat ihmisten tuottamia. (Juuti & Puusa 2020, 9.) Fenomenologisesti suuntautuneet kenttätutkijat korostavat tiedon henkilökohtaista viitekehystä, maailmankuvaa, joka on syntynyt jäsenten kokemuksista ja on samansuuntainen ja josta

puhuessaan he käyttävät samansuuntaisia ilmauksia. Yhteisöllä on yhteinen ymmärrys. (Grönfors 2011, 10.)

Tämä tutkimus sijoittuu, kuten Heikkinen (2018) ilmiötä kuvailee, postmodernille ajalle tyypilliseen ajatukseen tiedon ajallisesta, paikallisesta ja sosiaalisesta luonteesta, joka on vastakohta modernin ajan ajatukselle universaalien yleispätevän tiedon olemuksesta, joka tukahduttaa ihmisten mahdollisuuden hahmottaa todellisuutta ja alistaa tiedon tietyllä tavalla rajattujen tieteellisten metodien alle (Heikkinen 2018, 151).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että tutkimustulokset eivät ole käytetystä havainnointimenetelmästä tai sen käyttäjästä irrallisia. Puhdasta objektiivista tietoa ei ole olemassa, vaan tutkija toimii aina oman subjektiivisen ymmärryksensä varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19–21). Tutkijan onkin ymmärrettävä omat todellisuus- ja ihmiskäsityksensä ja eri tutkimusmenetelmien ja tutkimuskohteiden luonne. Näiden tutkimukseen liittyvien esiodotusten paljastaminen on tärkeää, jotta niiden piiloiset vaikutukset tutkimuksen kulkuun tulevat näkyviksi. (Eskola & Suoranta 1998, 22.) Narratiivisen tutkimusaineiston jatkokäsittely sisältää aina tulkintaa. (Heikkinen 2018, 153). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 168) kysyvätkin, onko tutkimuksessa saavutettu todellisuus aina haastateltavan ja haastattelijan konstruoimaa, josta haastattelu vain ja ainoastaan kertoo.

## 6.2 *Laadullinen tutkimus*

Laadullisen tutkimuksen voi sanoa luovan verbaalista maailmankuvaa, jossa keskeistä on merkitysten tulkinta, ei yleisten lakien ja syiden selittäminen. Toisaalta laadullisen tutkimuksen vahvaa kategorisointia tulee välttää ja lain ja ymmärtämisen vastakkainasettelu ei ole tarpeellista. Laadullinen tutkimus etenee tutkittavien omien kokemusten selvittämisestä tutkittaville itselleen ymmärrettäviin tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ohjaa teoriaa ja käsitteen muodostusta ja laadullisen tutkimuksen aineistoa kerätään ilman etukäteistä strukturointia ja teoretisointia. (Tuomivaara 2005.)

Laadullinen tutkimus voidaan suorittaa haastattelemalla, kyselemällä, havainnoimalla tai kokoamalla tietoa erilaisista dokumenteista (Heikkinen 2018, 152). Saatua aineistoa käsitellään usein kokonaisuutena eikä argumentaatiota voida laatia muuttujien suhteen. Lisäksi kaikki luotettavat selvittelyn kohteena olevat havainnot



tulee avata siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Analyysin johtolangaksi ei siis kelpaa tilastolliset todennäköisyydet (Alasuutari 2011, 30.)

Tutkimusasetelman vapauden aste määrittelee aineistonkeruun tavan ja vapaampi tutkimusmenetelmä johdattaa käyttämään aineiston keruussa havainnointia, keskustelua tai omaelämäkertoja. Tämä tutkimus suoritettiin keskustelunomaisesti, tiettyjä keskustelua ohjaavia teemojen mukaillen. Saatu aineisto osoittautui esimerkkirikkaaksi ja runsaaksi ja sisälsi varhaiskasvatuksen opettajien pohdintaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Heikkinen (2018) toteaa, että kerrontaan perustuva narratiivinen aineisto saattaa koostua esimerkiksi haastatteleamalla, tai vapaan kirjallisen tuotoksen kautta saadusta materiaalista, jossa tutkittavat kertovat kokemuksistaan omin sanoin (Heikkinen 2018, 152). Tiittula ja Ruusuvuori (2005) huomauttavat, että strukturoimaton, eli avoin haastattelu on kyseessä ennen kaikkea silloin, kun haastattelun rakenne muotoutuu ensisijaisesti haastateltavan ehdoilla. Se muistuttaa vapaata keskustelua, jossa sekä haastattelija että haastateltava nostavat puheenaiheita keskusteluun ja kuljettavat sitä toivomaansa suuntaan. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9.)

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään toimintaa, tai antamaan mielekäs teoreettinen tulkinta tutkituille ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Kun teoriaa pyritään rakentamaan havaintojen pohjalta, on kyseessä induktio, joka usein, vaikka myös deduktiivinen eli teorialähtöinen tulokulma on mahdollinen, liitetään ennalta strukturoimattomiin pelkästään kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Induktiivinen tutkimus onkin ikään kuin hypoteesien muodostamista saadun aineiston pohjalta. (Grönfors 2011, 15.) Tässä tutkimuksessa pyritään nostamaan näkyväksi niitä tutkimusongelmaan liittyviä tyypillisiä piirteitä, joita opettajat ovat kertomuksissaan kuvailleet. Toisin sanoen pyritään tekemään päätelmiä saadusta aineistosta, jolloin myös toisistaan eroavat opettajien havainnot tulevat huomioiduksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 76) mainitsevat, että tutkimuksessa tulee ratkaista, halutaanko siinä kuvata ilmiötä sen yhtenäisyyden vai erityispiirteiden avulla.

### *6.3 Kerronnallisuus laadullisessa aineistonkeruussa*

Inhimillinen maailma koostuu tarinoista ja niiden kertomisesta (Eskola & Suoranta 1998, 18). Kertomukset ovat narratiivisen tutkimuksen aineistoa, jonka kautta meidän on mahdollista lisätä ymmärrystämme siitä, miten maailma koetaan ja ymmärtää

ympäriämme tapahtuvaa muutosta. Kerronnallisessa haastattelussa pyydetään kertomuksia, annetaan kertomiselle mahdollisuus ja esitetään kysymyksiä, joihin on mahdollista saada kertomuksenomaisia vastauksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 157–158.) Kertomukset perustuvat kokemuksista johdettuihin tulkintoihin (Ropo & Huttunen 2013, johdanto).

Kerronnallinen tutkimus korostaa ymmärtämisen prosessia. Narratiivisuus toimii tutkimuksessa ikään kuin kaksisuuntaisesti, jolloin kertomukset ovat tutkimuksen lähtökohta, mutta myös lopputulos. (Heikkinen 2018, 151.) Tässä tutkimuksessa kymmenestä kertomuksesta muodostui yksi tutkimuksen kannalta olennainen kertomus. Tämä tutkimus kuljettaa teemaa kaksi- ja monikielisen lapsen tilanteesta oppimisryhmässä, mutta myös suomenkielisen lapsen vuorovaikutusosaamista ja aikuisen mahdollisuutta vaikuttaa näihin ilmiöihin, sillä kuten Eskola ja Suoranta (1998, 27) toteavat, tutkimuksessa on hyödyllistä ajatella tutkimuskohteen asioiden ääripäitä ja vastakohtia.

Narratiivisessa tutkimuksessa kertojalle annetaan mahdollisuus kertoa tarinansa täysin vapaasti, tai kertomiselle annetaan lähtökohtia tai perspektiivejä tutkijan tarpeen mukaan. Väljän määrittelyn mukaan narratiiviseksi tutkimusmateriaaliksi voidaan lukea kaikki, edes jossakin määrin kerrontaan perustuvat aineistot, jotka analysoidaan pyrkien **tulkintaan**. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämä tutkimus lähestyy narratiivista tutkimusta sen väljemmässä määrittelyssä.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 158) toteavat, että kerronnallista haastattelua voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma liittyy tutkimuksen kohteena olevaan aihepiiriin, toinen haastattelutekniikkaan, sen vapaaseen tai tarkkaan määrittelyyn, kolmas kysymysten määrään ja neljäs vuorovaikutuksen laatuun. Tämän tutkimuksen aihepiiri oli tarkoin määritelty, mutta haastattelutekniikka oli sangen avoin ja eteni kertojan tarinaa myötäillen. Kysymysten määrä riippui kertojan kertomuksesta, koska kaikkiin tutkimuksessa olennaisiin seikkoihin toivottiin saatavan opettajan näkökulma. Vuorovaikutuksen laatu oli näissä etänä suoritetuissa haastatteluissa hyvä. Henkilökohtaisemman narratiivisen haastattelun suorittaminen etäyhteydellä saattaisi kuitenkin olla pulmallinen, koska kehon sanaton viestintä jää etäyhteydessä havainnoimatta. Tässä tutkimuksessa tällä seikalla ei kuitenkaan ollut merkitystä.

Toisaalta Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) mainitsevat, että kerronnallinen haastattelu tulee nähdä pyrkimyksenä kertomusten kokoamiseen ilman ajatusta

haastattelun oikeasta tai väärästä suorittamisesta (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 167). Narratiivin tulkinnassa merkitystä on myös kertomuksen kontekstilla. Kertoja sitoutuu aina aikaan ja paikkaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen suorittajalla on pitkä kokemus varhaiskasvatuksen opettajana, esikouluopettajana ja varhaiskasvatuksen erityisopettajana työskentelystä moninaisissa varhaiskasvatus- ja esiopetusympäristöissä ja myös monikielisten lasten ohjaamisesta ja opettamisesta suomalaisessa varhaiskasvatus- ja esiopetus kontekstissa.

#### *6.4 Aineistonkeruu*

Koski (2020) toteaa, että tutkimuskohteeksi valikoituneesta aiheesta kerätään ensin kontekstuaalinen tieto, joka voi olla joko yleinen tai erityinen. Yleinen konteksti sisältää tutkimuskohteen historialliset ja rakenteelliset suhteet. Erityinen konteksti puolestaan on ilmiön kiinnittämistä aikaan ja paikkaan ja niissä vallitseviin olosuhteisiin. (Koski 2020, 153.) Tämän tutkimuksen konteksti on erään Suomalaisen pikkukaupungin esiopetusryhmät, jotka toimivat kaupungin oman esiopetussuunnitelman pohjalta ja perustuvat lapsen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Ryhmät toimivat samankaltaisin resurssein, joskin joissakin ryhmissä lasten suomen kielenoppimista on tehostettu yhdellä ylimääräisellä suomen kielen opettamiseen liittyvällä tunnilla, 4 tuntia viikossa (valuopetus).

Tutkimuksessa kuultiin kymmentä varhaiskasvatuksen opettajaa heidän kokemuksistaan ja havainnoistaan kaksi- ja monikielisten lasten opettamisesta suomenkielisissä esiopetusryhmissä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat saman kaupungin eri esiopetusryhmissä ja heillä kaikilla oli vankkaa kokemusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentelystä. Hyvärinen (2017) toteaa, että haastattelut ovat tärkeitä monien elämänilmiöiden näkyväksi tekemisessä asioista, jotka ovat tapahtuneet joskus jossakin ja jotka nostetaan haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa esiin tässä ja nyt (Hyvärinen 2017, 9).

Vuonna 2021 etähaastattelut valikoituivat tämän tutkimuksen aineiston keräämisen muodoksi, koska maailman laajuinen koronaepidemia vaikutti mahdollisuuteen asettua esiopetusryhmiin havainnoimaan lapsia henkilökohtaisesti. Kaikki ulkopuoliset kontaktit ja vierailut lapsiryhmissä oli pääosin kielletty. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa lähestyin opettajia suoraan ja kahdestatoista

yhteydenotosta sain kymmenen tutkimukseen osallistumista koskevaa myönteistä vastausta. Lähetin tutkimukseen osallistuville opettajille sähköpostin välityksellä tutkimustiedotteen. Tutkimustiedote sisälsi tiedotteen tutkimukseen osallistuville ja sisälsi toivomukseni koskien lapsiryhmästä havainnoitavia asioita ja lomakkeen allekirjoitettavaksi tutkimukseen suostumisen varmistamiseksi

Haastattelut toteutuivat ajanjaksolla 3.3.2021-19.4.2021 ja ne suoritettiin Microsoft Teams-ympäristössä haastattelut tallentaen. Yksi haastattelu suoritettiin puhelinhaastatteluna ja se kesti noin 40 minuuttia. Puhelua ei tallennettu. Teamsin tallennetunteja syntyi noin 8 ja litteroitua aineistoa kertyi tallenteista noin 54 sivua.

Haastateltaville opettajille ei asetettu ennako-odotuksia minkään muun ominaisuuden suhteen kuin sen, että he olivat ohjanneet ryhmiä, joissa on suomen kieltä vielä oppivia kaksi- tai monikielisiä, eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että haastattelun eduksi voidaan lukea se, että haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat myös, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, jotka tutkimukseen osallistuvat, tietävät ilmiöstä mahdollisimman paljon. Toisin sanoen tietolähteiden valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.) Kaikilla tähän tutkimukseen haastatelluilla opettajilla oli runsaasti kokemusta monikielisten esiopetusryhmien ohjaamisesta.

Tämä tutkimus perustui opettajien ennalta tapahtuvaan lapsiryhmähavainnointiin, jota ennakkokysymykset ohjasivat. Kysymykset eivät olleet sitovia, vaan suuntaa näyttäviä. Havainnoitavat asiat käsittelivät lasten vapaata leikkiä, lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja sen runsautta, ryhmän yhteistoiminnallisuutta ja keskinäistä kommunikointia. Ne käsittelivät kaverisuhteiden pysyvyyttä ja runsautta, lasten kiintymyksen osoituksia ja yhteisen leikin aloittamista. Mitä keinoja lapsilla oli liittyä leikkeihin? Lisäksi opettajat havainnoivat niitä tunteita, joita lapset osoittavat leikin aikana siihen osallistuessaan tai leikkiessään yksin. Vielä tarkasteltiin, miten lapset puolustivat oikeuksiaan tai toistensa oikeuksia. Oliko lasten välillä ristiriitaisuuksia ja miten ne syntyivät? Entä miten ryhmän lapset osoittivat toisilleen arvostusta?

Lisäksi opettajia pyydettiin havainnoimaan lasten ohjattuun toimintaan osallistumista. Opettajat havainnoivat, miten lapset osallistuivat tai olivat osallistumatta ohjattuun toimintaan. Millaisiin ohjattuihin toimintoihin lapset osallistuivat mielellään tai osoittavat haluttomuutta osallistua. Entä mitä tunnetta lapset ilmaisivat ohjattuun

toimintaan osallistuessaan tai ollessaan osallistumatta. Miten lapset ilmensivät tarkkaavaisuutta tai tarkkaamattomuutta ja miten he pyrkivät ymmärtämään ohjeet, osallistuivat keskusteluihin ja noudattivat aikuisten antamia ohjeita? Mikä mahdollisti lasten osallistumisen? Opettajia pyydettiin vielä arvioimaan miten heidän havaintonsa, heidän mielestään, vaikuttaa lapsen suomen kielen oppimiseen esiopetus vuoden aikana. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että haastattelun tarkoituksena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa kiinnostuksen kohteena olevasta asiasta. Siksi on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.)

Opettajien havainnot koostuivat useamman vuoden ajalta tai painoutuivat aivan viimeisempiin tai viimeiseen vuoteen. Tarkoitus oli, että opettajat eivät kuvailisi yhtä lasta tai yksittäistä lapsiryhmää, vaan ainoastaan kokemuksiaan vuorovaikutuksellisista ja kaikkien lasten osallistumiseen liittyvistä ilmiöistä, joita olivat lapsiryhmissä havainneet. Tämä ei tutkimuksessa täysin onnistunut, koska tuoreimmat ryhmät ja lapset luonnollisesti olivat esiopetuskeväänä opettajien mielessä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin häivytetään yksittäistapaukset.

Yhdeksän tutkimukseen osallistuvan opettajan kohdalla haastattelu toteutui kertomuksellisesti, ennalta annettuja teemoja vapaasti mukailien. Aineistoa syntyi runsaasti ja monet opettajista kertoivat kokemuksistaan esimerkkien avulla. Yksi haastattelu tapahtui tutkimukseen osallistuvan opettajan toiveesta puhelimitse ja kerrottu kirjattiin muistiin. Koska tuon haastattelun aineisto poikkesi muodoltaan merkittävästi toisista haastatteluista saaduista aineistoista, se jäi pois lopullisesta analyysistä varsinkin, koska sen sisältämät näkökohdat mukailivat pääosin toisista haastatteluista saatuja kerronnallisempia aineistoja. Eskola ja Suoranta (1998, 47) toteavat, että aineistoa on tutkimusaiheesta riittävästi, kun tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta mitään uutta tietoa. Saturaatiopiste voidaan saavuttaa, kun tutkija on selvillä siitä, mitä hän pyrkii aineistosta saamaan selville.

Hyvän ilmapiirin luominen on tärkeää haastattelua aloitettaessa. Ei johdattelevassa haastattelussa haastattelijan tulisi keskeyttää haastateltava ainoastaan silloin kun hän pyrkii haastateltavaa tarkentamaan sanomansa. Tutkijan tulee luonnollisesti myös saada haastateltava pysymään aiheessa niin, että tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus mahdollistuu. On tärkeää, että tutkija ei koskaan keskeytä haastateltavaa kesken lauseen. Haastateltavalla täytyy pysyä luottamus siihen, että hänen antamansa tietoa arvostetaan. Kuitenkin saatua haastatteluaineistoa voi pyytää

tarkentamaan esimerkkien avulla. (Grönfors 2011, 61–62.) Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 167) korostavat, että haastattelijan ei tule olla metodistaan jäykkä ja hermostunut, vaan luonteva.

Tässä tutkimuksessa jokainen haastattelu sisälsi paljon hyödyllistä informaatiota tutkimuskysymyksiä ajatellen. Ohjasin keskustelua tutkimusongelman edellyttämään suuntaan. Opettajat usein myös pysähtyivät pohtimaan vastauksiaan. Hyvärinen & Löyttyniemi (2005, 167) korostavat, että tutkijan on ennen kaikkea osoitettava kuuntelevansa kertojaa.

## 6.5 *Analyysi*

Laadulliselle tutkimukselle on siis tunnusomaista, että se pyrkii johtopäätöksiin, jotka ovat aineistolähtöisiä. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös teorian ja aineiston välillä käytävä vuoropuhelu siten, että teoria on aineistonkeruun, analysoinnin ja tulkinnan apuväline. (Juuti & Puusa 2020, 9.) Tutkija tarvitsee teoreettista ajattelua tutkimuksessaan keräämänsä aineiston luonteen ymmärtämiseksi ja analysoinnin aloittamiseksi, jolloin tutkijan teoreettinen ajattelu täydentyy aineiston analyysin edetessä (Koski 2020, 153). Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, jossa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan uusia ajatuksia avaava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.)

Tämä tutkimus pyrki luomaan näköaloja siihen todellisuuteen, joka saattaa olla hienovarainen ja ulkopuoliselta pikaisesti katsottuna hyvin piilossa. Lasten vuorovaikutusluonteen laadulle on annettava merkitys, koska se on yksi oppimisen perustekijöistä samalla, kun se on yksilön identiteetin kehittymiselle tärkeää. Ymmärrys siitä, miten merkityksellinen seikka tämä on kasvavan lapsen elämässä, perustuu aikaisempaan tutkimustietoon lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Se, miten todellisuus näyttäytyy esiopetuskontekstissa, luo uusia näköaloja lasten maailmaan ja oppimisen mahdollisuuksiin. Toisaalta tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat, miten suomen kieltä vielä opettelevat lapset pystyivät osallistumaan heidän ohjaamaansa toimintaan, ja miten nämä kaksi edellä mainittua seikkaa mahdollistavat lasten suomen kielen kehittymisen tai ehkäisevät sitä.

Haastattelemalla saatu aineisto saattaa olla tutkijalle hämmentävä, koska haastateltaville esitetyt kysymykset eivät ole ne tutkimuskysymykset, joihin tutkija on

etsimässä vastauksia. Tämä tarkoittaa, että haastattelun keinoin tutkimuskysymyksiin ei saada suoria vastauksia, vaan haastatteluaineistoa käsitellessään tutkija tarvitsee vielä sellaiset analyttiset kysymykset, joiden avulla tutkimus lopulta antaa vastaukset haluttuun asiaan. (Ruusuvuori, ym., 2010, 8.)

Tässä tutkimuksessa, tiivistettyjen kertomusten tutkimisen myötä, paljastui kaikkien opettajien kertomuksissa samankaltaisia elementtejä heidän ajattelustaan tutkittavasta ilmiöstä. Nämä elementit eivät ole vain tutkimuksessa esillä olleita teemoja, vaan opettajien itsensä kertomuksissaan esiin nostamia asioita. Grönfors (2011, 16) mainitsee, että tärkeää induktiivisessa analyysissä on yritys järjestää saatu materiaali sellaiseen muotoon, että merkitykselliset luokittelut, ominaisuudet ja ulottuvuudet muodostuvat ja yhdistävät empiirisen aineiston osat toisiinsa ja edustavat mahdollisimman hyvin kerätyn aineiston avainpiirteitä.

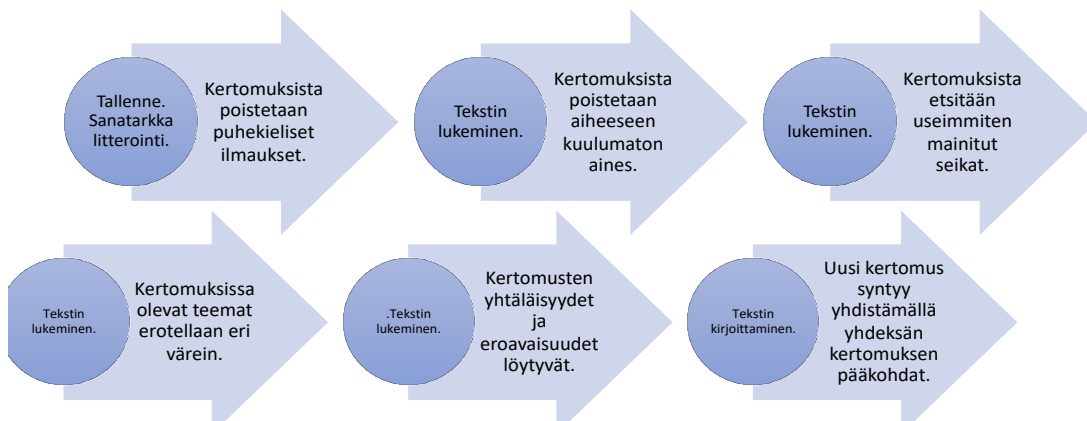
Aineistolähtöisessä induktiivisessa tutkimuksessa analyysiyksiköt eivät ole ennalta määriteltyjä ja teoria rakentuu aineiston pohjalta yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tämä tutkimus, vaikka onkin aineistolähtöinen, on samalla myös kevyen teoriasidonnainen, sillä aineiston analyysi vaikkakaan ei suoranaisesti pohjautu teoriaan, kytkeytyy siihen kyllä. (Eskola 2018, 182). Teoriaohjaava (teoriasidonnainen) lähestyminen aineiston analyysiin, jossa analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, luvussa 4).

Tämän tutkimuksen toteuttamista ja kysymyksen asettelua ohjasi tutkijan kontekstuaalinen tieto ilmiöstä, sekä varhaiskasvatus- ja esiopetuskulttuurin tuntemus, samoin kuin tieto lapsen oppimisen, minä pystyvyyden, itsetunnon rakentumisen ja osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksista. Aineiston analyysivaiheessa paljastui tietoa, joka alkoi ohjata ajattelua uusille urille, avaten kokonaan uuden näkökulman käsiteltyyn aiheeseen.

Grönfors (2011, 16–17) erottaa kuvailevan induktion ja aineistokohtaisen empiirisen yleistyksen toisistaan todetessaan, että kuvailevassa induktiossa ilmiötä kuvataan vain siinä muodossa ja järjestyksessä kuin se todellisuudessa esiintyy. Aineistokohtaisissa empiirissä yleistyksissä edellä mainitun kaltaisten kuvausten lisäksi pyritään myös aineistokohtaisiin selityksiin ja aineistokohtaisiin analyttisiin johtopäätöksiin. Tutkija pyrkii siis saamaan vastauksen kysymykseen ”millainen”, mutta samalla myös kysymykseen ”miksi”. Tällöin tutkija tekee yhteisöä koskevat yleistykset oman sosiologisen mielikuvituksensa ja loogisen päättelykykynsä

perusteella, jolloin yleistysten ei voi olettaa pätevän hänen tutkimansa yhteisön ulkopuolella.

Tässä tutkimuksessa (kuvio 1) syntyi runsas kerronnallinen aineisto, joka litteroitiin tallenteiden perusteella sanatarkasti, mutta diskursiivista lähestymistapaa välttämättä. Olennaista oli se, mitä haastateltava kertoi, ei se miten hän sen sanoi. Kaikki yhdeksän kertomusta muutettiin huolellisesti tarkoiksi tekstitiedostoiksi, mutta puhekielistä ilmaisua karsien. Seuraavaksi kertomuksista poistettiin tutkimusongelman ratkaisemiseen liittymätön aines. Kertomuksia lukemalla teksteistä löytyi useimmiten mainitut opettajien havainnot ja teemat. Tekstit värjättiin Microsoft Wordissa teemojen mukaisin värein, minkä jälkeen kaikista tiivistetyistä teksteistä oli helppo löytää kertomuksia yhdistävät ja erottavat tekijät, ja yhden kertomuksen muodostaminen yhdeksästä onnistui.



**KUVIO 1.** Aineiston analyysi

Polkinghorn (2003), erottelee narratiivien analyysin narratiivisesta analyysistä, jossa ensimmäinen kuvaa narratiivien luokittelevaa analyysia ja jälkimmäinen tuottaa uuden kertomuksen aineiston kertomusten perusteella (Polkinghorn 2003, 5–6). Oma aineiston analyysini tuotti yhdeksästä kertomuksesta yhden kertomuksen, jolloin Polkinghornia (2003) mukailen, analyysini on narratiivinen.



# 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä luku sisältää tutkimuksen päätulokset, jotka luovat varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksiin perustuvan kuvan eri kieli- ja kulttuuritaustan omaavan lapsen vuorovaikutusilmastosta suomenkielisessä esiopetusryhmässä. Lisäksi tutkimus tuottaa opettajien havainnoimaa tietoa suomen kieltä vielä osaamattoman lapsen osallistumisesta ohjattuun toimintaan, ja näiden ilmiöiden vaikutuksesta lapsen mahdollisuuteen omaksua itselleen uuden kielen, suomen. Tutkimukseni tulokset noudattavat pääosiltaan muita aiheetta käsitteleviä teoksia esimerkiksi Outi Arvolan (2021) väitöstutkimus: Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana, sisältää paljon yhteneväisyyttä oman pro gradu tutkielmani kanssa.

## 7.1 *Kielitaidon merkitys lasten vertaissuhteissa*

Lähes kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat, että suomen kieltä vielä opettelevien esikoululaisten vertaisvuorovaikutus on ainakin aluksi vähäistä. Myös Arvola (2021) toteaa, että hänen tutkimuksensa mukaan, kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on enemmän vetäytyvää ja ei-sosiaalista käyttäytymistä, kuin kantaväestön lapsilla. (Arvola 2021, 58). Eräs tämän tutkimuksen opettaja arvelee, että eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi voi kokea ryhmässään yksinäisyyttäkin, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

Opettaja 7 ”Kieltä vielä opetteleva lapsi voi olla aika yksinäinen.”

Useat opettajista kuitenkin toteavat, että lapsen omalla aktiivisuudella on vaikutusta, kun hän pyrkii esiopetusryhmänsä jäseneksi ja ystävyysuhteisiin. Alla esimerkki yhden opettajan lausumasta:

Opettaja 1 ”Lapsi, joka on avoin ja kiinnostunut joukkoon pääsemisestä onnistuu siinä, mutta ne lapset, jotka ovat vetäytyviä, eivät pääse mukaan.”

Toisin kuin Arvolan (2021) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvatushenkilöstö ei havainnut eroja eri lapsiryhmien välillä, tämän tutkimuksen opettajat tekivät havaintoja eroavaisuuksista suomenkielisten ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuudessa vuorovaikuttamiseen. Arvolan (2021) tutkimuksessa kasvatushenkilöstö ei ole havainnut eroa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kyvyssä esimerkiksi toisten huomioimiseen, oman toiminnan ohjaukseen, tunteiden säätelyyn, itsepintaisuuteen, omaehtoisuuteen, itsekeskeisyyteen tai vetäytyvyyteen, verrattuna suomenkielisiin ja suomen kulttuuritaustaisiin lapsiin. (Arvola 2021, 52.) Alla olevat esimerkit, jotka on poimittu tämän tutkimuksen opettajien havainnoista, ovat kuvauksia tästä ilmiöstä. Useissa opettajien kertomuksissa suomen kieltä vielä osaamattoman lapsen liittyminen vuorovaikutukseen on vähäistä, ja jopa kieliryhmän täydellistä eriytymistäkin havaitaan. Ilman aikuisen tukea lasten keskinäinen vuorovaikutus saattaa jäädä vähäiseksi. Seuraavat esimerkit kuvailevat tilannetta opettajien havainnoimana:

Opettaja 1 "Lapsi toimii siten, että tekee sivussa vähän jotain, mutta ei ole varsinaisesti liittynyt vuorovaikutukseen."

Opettaja 2 "En ole kertaakaan havainnut, että suomenkieliset lapset ja suomen kieltä harjoittelevat lapset olisivat ulkoleikeissä hakeutuneet toistensa seuraan tai kutsuneet toisiaan leikkiin."

Opettaja 7 "Jos lapsen tuottava kielitaito on vähäinen, on melko vähäistä myös vuorovaikutus, joka syntyy lasten aloitteista. Aikuiset kyllä tekevät aloitteita, mutta lasten keskinäiset aloitteet voivat olla hyvin vähäisiä."

Opettaja 5 "Kieltä vielä osaamattomat lapset eivät tahdo päästä leikkeihin mukaan. He jäävät sivusta seuraajiksi."

Seuraavat sitaatit kuvailevat samanlaista ilmiötä kuin edellä. Seuraavissa esimerkeissä opettajat mainitsevat, että lapset tarvitsevat paljon aikaa keskinäisen vuorovaikutussuhteen muodostamiseen, ja aina se ei ole onnistua ollenkaan. Suomen kieltä osaamaton lapsi saattaa vetäytyä täysin. Erään opettajan arvioimana lapsen päättäväisyydelläkin on osuutta ilmiöön, kuten myös lapsen aiemmalla kokemuksella ulkopuoliseksi joutumisesta.

Opettaja 5 "Vuorovaikutussuhteen muodostuminen kestää kauan. Saattaa olla, että joukossa on lapsia, jotka eivät puhu mitään ja vetäytyvät täysin. Lapsi on usein ikään kuin leikissä mukana."

Opettaja 6 "Mutta hän oli päättänyt, että hän leikkii vain sen omankielisen lapsen kanssa. Aikaisemmassa paikassa häntä ei ollut hyväksytty muiden kanssa leikkimään. Hän oli ulkopuolinen ryhmässään."

Tämän tutkimuksen opettajien havainnot myötäilevät Arvolan, ym. (2020) tekemiä havaintoja, kun he toteavat, että suomenkielisessä ryhmässä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset luovat ja jakavat asioita vähemmän verrattuna suomenkielisiin ikätovereihinsa. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset olivat heidän havainnoimanaan olleet enemmän keskittyneitä omiin leikki-ideoihinsa ja pystyivät suomenkielisiä lapsia vähemmän rakentavaan yhteistoimintaan. Lisäksi heillä oli suomalaislapsia vähemmän vuorovaikutustilanteita vertaisryhmässään. (Arvola, ym. 2020, 7.)

Tässä tutkimuksessa useat opettajat ovat havainneet, että lapsen syrjään jääminen tapahtuu etenkin niissä tilanteissa, kun aikuinen ei ole ohjaamassa toimintaa. Saattaa myös olla, että ensin suomen kieltä opettelevat lapset pääsevät leikkeihin mukaan, mutta putoavatkin pian leikistä pois. Opettajat ovat todenneet, että aluksi yhteisleikki sujuu, mutta sitten kieltä harjoitteleva lapsi haluaa jo itsekin pois, koska mukana oleminen on hänelle raskasta. Esimerkit opettajien havainnoista ovat alla olevissa sitaateissa:

Opettaja 8 "Huonolla kielitaidolla eskarissa oleminen on hankalaa, kun on muitakin vaikeuksia. Aikuinen ei koko ajan ehdi kääntää ja tulkata lapselle asiaa. Silloin lapsi jää varjoon, etenkin sellainen kieltä opetteleva lapsi, jolla ei ole muuta ongelmaa. Aikuisten aika menee näkyvien ongelmien kanssa."

Opettaja 9 "Jotkut lapset haluavat myös leikkiä yksin ja vain omalla kielellään. Joskus kehotan toisia lapsia hakemaan tällaisen lapsen mukaan yhteisiin leikkeihin, mutta pian huomaan, että tämä kieltä osaamaton lapsi on vähän aikaa leikissä mukana, mutta lähtee sitten pois."

Eräs opettaja huomauttaa, että leikkiä tarkkailemalla saatetaan todeta kielitaidon vaikuttavan myös leikkiin valikoituneen ystävän ikään. Vähäisemmällä kielitaidolla syntyy leikki helposti itseä nuoremman lapsen kanssa, jos se vain on mahdollista.

Opettaja 8 "Monet kieltä osaamattomat lapset leikkivät pienempien lasten kanssa. Se antaa vaikutelman siltä, että lapsella on kavereita ja leikit sujuvat."

Muuan opettajista mainitseekin, että mitä suuremmiksi lapset kasvavat, sitä vaikeampaa ystävyysuhteiden luominen ilman kielitaitoa on. Tästä esimerkki seuraavassa sitaatissa.

Opettaja 2 "Kysymys on siitä, että mitä suuremmaksi lapset kasvavat, sitä vaikeampaa ystävyysuhteiden luominen on. Varhaiskasvatustyössä ystäväystymiseen ei tarvita niin paljoa kieltä, mutta 6–7-vuotiaana ystäväystyminen ilman yhteistä kieltä on jo vaikeampaa."

Saman kieliset lapset liittyvät helposti yhteen. Lapset saattavat olla aivan erityyppisiä ja kiinnostuneita aivan eri asioista, mutta kieli yhdistää heidät, kuten eräs opettaja lausuu:

Opettaja 9 ”Saman kieliset lapset, vaikka he olisivat ihan erityyppiset, hakeutuvat toistensa seuraan ja puhuvat omaa kieltään.”

Myös lapsen ulkoisella olemuksella on merkitystä kaverileikkiin liittymisessä, sillä kuten eräs opettaja toteaa, jos lapsella ei ole ryhmässä saman kielistä ystävää, hän liittyy helpommin saman näköisen lapsen kanssa, vaikka yhteistä kieltä ei olisikaan.

Opettaja 2 ”Toisaalta myös saman näköiset lapset hakeutuvat yhteen, jos toista saman kieliryhmän lasta ei esiopetuksessa ole.”

Huomion arvoinen on myös erään opettajan toteamus, että toisinaan jos ryhmässä on kaksi lasta, joilla molemmilla on suomen kielen pulmaa, toisella yleisesti kielen oppimisen vaikeutta ja toisella vielä tulollaan oleva suomen kieli toisena opittavana kielenä, se auttaa lapsia ystäväystymään. Opettaja toteaa, että erilaisuus yhdistää:

Opettaja 9 ”Jos suomenkielisellä lapsella on kielellinen pulma, se hieman auttaa heidän ystävyttään, sillä molemmat kokevat olevansa vähän erilaisia.”

Kaikki opettajat tunnistivat ilmiön, missä saman kieliset lapset hakeutuvat omaan tilaansa, eli ”kuplaan”, kuten opettajat ilmiötä nimittävät. Eräs opettajista mainitsee, miten nuo ”kuplassa” olevat lapset ovat olemiseensa täysin tyytyväisiä ja viihtyvät esiopetuksessa hyvin. Eräs opettaja mainitsee, että kaksi- ja monikieliset lapset hakeutuvat myös itseään vanhempien koululaisten seuraan, koska halu puhua omaa äidinkieltä on niin vahva.

Ystäväystymisiäkin eri kielisten lasten välillä kuitenkin myös tapahtuu ja nämä liitot ovat vahvoja. Eräs opettajista mainitsee, että vaikka voisi ajatella, että kukaan lapsista ei sanoisi suomen kieltä vielä opettelevaa lasta ystäväkseen, näin kuitenkin tapahtuu.

## *7.2 Persoonallisuuden vaikutus eri kielisten lasten vertaissuhteissa*

Vain yksi opettajista toteaa kielitaidon olevan ystävyssuhteiden luomisessa persoonallisuutta merkittävämpi tekijä. Hän toteaa, että kieltä osaamaton lapsi saatetaan helposti jättää ryhmän ulkopuolelle:

Opettaja 2 ”Mielestäni lapsen persoona ei juurikaan vaikuta lapsen mahdollisuuteen liittyä toisten lasten leikkiin, vaan merkitystä on kielellä.”

Useat opettajat korostavat persoonallisuustekijöiden ensisijaista merkitystä ryhmältä saatavan arvostuksen suhteen. Opettajat toteavat, että lapsen persoonallisuus, luonne, minäkäsitys, temperamentti kulttuuri, itsetunto ja sosiaaliset taidot vaikuttavat paljon siihen, miten hän kielitaidottomana saa paikkansa ryhmän jäsenenä. Seuraavat esimerkit nostavat nämä opettajien äänet esiin:

Opettaja 1 ”Minun mielestäni suomen kieltä esiopetusvuotenaan vielä opettelevan kaksi- ja monikielisen lapsen persoonallisuus vaikuttaa hänen mahdollisuuteensa liittyä vertaisiin.”

Opettaja 3 ”Lapsen persoonallisuudella on merkitystä siihen, miten hän pääsee leikkeihin mukaan. Ulospäin suuntautuneelle lapselle se on helpompaa. Epävarma ja jännittävä lapsi tarvitsee paljon kannustusta ja opettajan tukea.”

Opettaja 5 ”Myös temperamenttieroit vaikuttavat leikkiin pääsemiseen, samoin kulttuuri ja lapsen persoona. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto vaikuttavat myös. Jos ne ovat vahvoja, niin lapsikin menee rohkeammin leikkeihin mukaan.”

Opettaja 8 ”Jos lapsella on sosiaalisia taitoja, hän onnistuu luomaan vertaissuhteita vähäiselläkin kielitaidolla. Toisaalta jos sosiaaliset taidot ovat vähäiset, tilanne on haastava.”

Opettaja 9 ”Se riippuu tyypistä. Jotkut ovat ulospäin suuntautuneita ja haluavat leikkiä. Se on helpompaa. Hankalampaa on lapsilla, jotka ovat vähän ujompia ja vetäytyvät.”

Eräät opettajat toteavat, että avoimet ja kiinnostuneet lapset pääsevät kyllä joukkoon, mutta aremmat ja vetäytyvämmät lapset eivät pääse mukaan. Epävarma ja jännittävä lapsi tarvitsee paljon kannustusta ja opettajan tukea. Seuraavat sitaatit korostavat vetäytyvyyden vaikuttavan lapsen mahdollisuuteen ystävyysuhteiden luomisessa.

Opettaja 4 ”Leikkiin mukaan pääseminen riippuu persoonasta. Ujot ja vetäytyvät lapset ovat enemmän vaikeuksissa ja tarvitsevat tukea.”

Opettaja 1 ”Jos lapsi on itse vastaanottavainen ja kiinnostunut pääsemään joukkoon, se onnistuu. Vetäytyville lapsille tämä on vaikeampaa. Lapset jäävät sivuun ilman kieltä.”

Pulmallista lapsen kannalta on se, että jos lapsen sosiaaliset taidot ovat heikot, lapsi putoaa helposti pois jo alkaneestakin leikistä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Opettaja 8 ”Jos lapsella ei ole sosiaalisia taitoja, eikä kieltä, niin kaveri jaksaa kannatella tätä suomen kieltä osaamatonta kaveria hetken.”

### *7.3 Kielitaidon merkitys lasten keskinäisiin arvostuksiin ja ristiriitoihin*

Se, että lapset oppivat arvostamaan toisiaan ja kohtelemaan toisiaan kunnioittavasti nähdään erään opettajan kertomuksessa opetettavaksi ja opittavaksi asiaksi.

Opettaja 2 ”Kun puhut jostain asiasta, niin se häiriökäyttäytyminen periaatteessa loppuu.”

Monet opettajat toteavat, että esiopetusikäiset lapset ovat taipuvaisia puolustamaan toisiaan silloin, kun huomaavat vääryyden tapahtuneen. Tämä todentuu varsinkin saman esiopetusryhmän lapsien kesken kielestä riippumatta, kuten alla olevista sitaateista on luettavissa.

Opettaja 7 ”Kuitenkin kaikkien oikeuksia puolustetaan mielestäni tasapuolisesti.”

Opettaja 8 ”Kuitenkin nämä maahanmuuttaja lapset ovat osa ryhmäänsä.”

Kuitenkin yksi opettaja erottaa ilmiössä erikieliset ja saman kieliset lapset:

Opettaja 5 ”Samat kieliset lapset puolustavat yleensä toisiaan.”

Opettajista kuusi mainitsee väärinymmärryksiä lasten välillä syntyvän säännöistä, joita yhden opettajan mukaan ratkotaan fyysisestikin. Toisaalta eräs opettajista sanoo, että vuorovaikutuksen vähäisyydestä johtuen ristiriitoja ei pääse syntymään. Hän toteaa, että:

Opettaja 2 ”Ristiriitaisuuksia ei suomen kielen osaamattomuudesta johtuvista väärinymmärryksistä synny. Ristiriidat liittyvät persoonallisuuksiin. Kun eri kieliryhmien välillä ei juurikaan ole vuorovaikutusta, ei väärinymmärryksiäkään synny.”

Eräät opettajat toteavat puolestaan, että ristiriitaisuudet eivät liity erikielisyyteen.

Opettaja 9 ”En ole huomannut väärinymmärryksestä johtuvia ristiriitoja. Ristiriidat johtuvat jostakin muusta tekijästä.”

Opettaja 3 ”Joskus ryhmän lapsien välille tulee riitoja, kun joku sanoo jotakin mistä toinen ei tykkää. Tämä ei liity eri kieliin ryhmässämme.”

Arvola (2021) mainitsee, että hänen tutkimuksessaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on todettu olevan hieman kantaväestöön kuuluvia lapsia heikommat itsesääätelytaidot. Nämä lapsiryhmät eroavat toisistaan tarkkaavaisuuden, vireystason säätelyn ja turhauttaviin tilanteisiin reagoimisen osalta. Hänen mukaansa kyseessä on tilannespesifisten tekijöiden huomiointi. (Arvola 2021, 62.) Eräät tämän tutkimuksen opettajat mainitsevat itsesäätelyn puutteen lapsen käyttäytymisessä, jonka he arvelevat johtuvan siitä, että lapsi ei tule suomen kielen puutteen vuoksi ymmärretyksi, kuten seuraavat sitaattit kertovat:

Opettaja 6 ”Pulmallista on se, että kun lapsi huomaa, että hän ei pääse mukaan leikkiin, koska kielitaito on vielä vähäinen, niin välillä leikit muuttuvat kavereiden tökkimiseksi.”

Opettaja 7 ”Ristiriitoja saattaa syntyä, kun ei ole kieltä ratkomaan pulmia, silloin fyysinen ratkaiseminen tulee mukaan”.

Opettaja 8 ”Saattaa kuitenkin olla, että he kokevat huonommuuden tunnetta, kun eivät voi kertoa mitä ajattelevat, eivätkä pysty puolustamaan oikeuksiaan. Silloin otetaan helposti nyrkit esille.”

Opettajista monet kantavat huolta suomen kieltä opettelevan lapsen erillisyyden vaikutuksesta lapsen identiteetin kehittymiseen. He toteavat esimerkiksi, että

Opettaja 5 ”Suomen kieltä harjoittelevat lapset jäävät helposti altavastaaajiksi. Arvelen tällä ilmiöllä olevan negatiivisen vaikutuksen lapsen identiteettiin.”

Opettaja 7 ”Jos lapsi kokee yksin jäämistä ja jäsenyyden puutetta, niin se vaikuttaa kyllä hänen mielialaansa. Lapsi voi olla apaattinen, kiltti suorittaja. Tämä vaikuttaa kyllä lapsen identiteettiin, kun tiedollisten opittavien asioiden määrä lisääntyy jatkuvasti. Varhaisilta vuosilta jää puutoksia, jotka vaikuttavat jatkossa. Ongelma on herkästi kumuloituva.”

Opettaja 9 ”Kyllä se varmaan jonkin verran vaikuttaa identiteettiin, heikentävästi mieluummin.”

Toisaalta eräät opettajista arvelevat, että ainakin ajan kuluessa lapsen kaksi- ja monikielisyydestä on hänelle hyötyä, eikä ilmiö vaikuta heikentävästi heidän identiteettiinsä, ja että lapset saattavat kokea ylpeyttä juuristaan. kuten esimerkit alla osoittavat.

Opettaja 2 ”Lapset ovat ylpeitä omasta taustastaan.”

Opettaja 2 ”Lapsen identiteetin kehittymiseen monikielisyyden voi katsoa olevan vahvistava seikka, alkuvaikeuksien jälkeen.”

Opettaja 4 ”En usko kielitaidottomuuden vaikuttavan lapsen itsetuntoon.”

#### 7.4 Kielikupla

Lähes kaikki opettajat mainitsevat kertomuksessaan, että kun esikoulu alkaa, saman kieliryhmän lapset hakeutuvat mielellään toistensa joukkoon ja hakevat turvaa toisistaan. Saman kieliset lapset hakeutuvat yhteen. Näissä kieliryhmäleikeissä kiinnostuksen kohteet eivät määrittele joukkoon kuulumista, vaan ryhmään pääsyn ratkaisee lapsen puhuma äidinkieli. Tämän ilmiö koetaan opettajien taholta hieman haastavaksi, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Opettaja 1 ”Olen huomannut, että jos lapset saavat esikoulussa käyttää omaa äidinkieltään vapaasti, niin he aivan kuin sulkeutuvat omaan kieleensä niin, että eivät edes vaikuta kuulevan suomen kielistä puhetta. He eivät ikään kuin herkisty kuuntelemaan.”

Opettaja 7 ”On myös niin, että nämä kieltä vielä opettelevat lapset, ollessaan samaa kieliyhteisöä, sulkeutuvat omiin ryhmiinsä, joihin heidän on helppo mennä, mikä toisaalta estää suomen kielen oppimista, kun suomen kieltä ei tarvitse käyttää.”

Eräs opettajista nostaa esiin myös näkökulman siitä, miten tärkeää on, että lapsi saa käyttää esikoulussa myös omaa kieltään.

Opettaja 9 ”On ikävää, jos lapsi joutuu koko päivän pinnistelemaan vieraalla kielellä.”

Opettaja kertookin sallineensa omalla kielellä leikkimisen ja mahdollisuuden rentoutua saman kielisen lapsen kanssa, vaikka se ei tuekaan lapsen suomen kielen oppimista. Zeliha ym. (2010) toteavat, että maahanmuuttajalapsia kuvataan usein kaksikielisiksi, mutta ei ole lainkaan selvää, että heillä on sellainen äidinkielen taito, joka antaa heille mahdollisuuden hyötyä toisella kielellä annettavasta opetuksesta. Onkin niin, että jos lapsella on alhainen äidinkielen taitotaso, koska hänellä on vähemmän mahdollisuuksia kehittää sitä, ratkaisu on tarjota hänelle mahdollisuus kehittää äidinkieltään tarjoamalla enemmän mahdollisuuksia sen käyttämiseen. Kehittyvä äidinkieli mahdollistaa lapselle paremman oppimisen myös toisella kielellä. (Zeliha, ym. 2010, 261–262.)

Reunamo ja Salomaa (2014) puolestaan toteavat pulmallista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa olevan, että se mahdollistaa lapsille vapauden valita toimintansa ja suuntautua toiminnassaan haluamallaan tavalla. Lasten taipumus hakeutua kaltaiseensa



seuraan aiheuttaa sen, että kieltä opettelevan lapsen lähikontaktit näyttäytyvät myös kieltä vielä harjoittelevina, ja kieltä hyvin jo osaavat lapset hakeutuvat puolestaan toistensa seuraan. Tämä ilmiö on noussut esiin erityisesti tutkittaessa kielen kehityksen pulmista kärsiviä lapsia, mutta yhtä lailla tämän ilmiön voi ajatella vaikuttavan myös suomea toisena kielenään opettelevien lasten kielen oppimistodellisuuteen. (Reunamo & Salomaa 2014, 38–39.)

## 7.5 Vapaa leikki

Opettaja 8 ”Esikouluikäiset puhuvat jo paljon niin, että kieltä osaamaton lapsi ei oikein jaksa pysytellä leikissä mukana.”

Opettaja 7 ”Lasten vapaa ja omaehtoinen leikki ei juurikaan näyttäydy suomen kieltä osaamattoman lapsen kohdalla vuorovaikutteisena tai vastavuoroisena.”

Arvola, ym. (2020) korostavat, että ollakseen sosiaalista ja osallistuvaa, lasten toiminnan tulee olla sekä toisten mielipiteet huomioivaa, että jotenkin yhteisen toiminnan suuntaan vaikuttavaa (Arvola 2020, 8). Tämän tutkimuksen opettajat kertovat, että lasten yhteisistä tekemisistä onnistuvat parhaiten ulkona, pihalla ja metsässä tapahtuva liikunta. Liikkumisleikeissä riittää yleensä kehon kielen lukeminen. Näissä leikeissä lasten aloitteet ovat toiminnallisia kuten myös itse tekeminen on toiminnallista ja vauhdikasta, kuten hippaleikki. Näissä leikeissä suomen kieltä osaamaton lapsi voi olla osallisena. Kielelliset elementit ovat niissä vähäisiä ja ilmaisut ovat enemmänkin hikkaisuja ja toteamisia. Eräs opettaja mainitseekin, että perinteisesti ajateltuna ”poikien leikit” suosivat kieltä vielä osaamatonta lasta, kuten seuraavasta sitaatista voidaan todeta:

Opettaja 9 ”Poikien leikkeihin on kielitaidottomana helpompi mennä. Vauhdikkaissa leikeissä ei niin paljon keskustella. Ei odoteta niin paljon vuorovaikutusta. Tyttöjen leikit ovat verbaalisempia ja niihin on kielitaidottomana vaikeampi päästä mukaan.”

Sisällä leikitään esimerkiksi rakenteluleikkejä, joitten äärelle lapset itsenäisesti hakeutuvat. Sääntöleikit, kuten vaikkapa muistipeli sujuvat, vaikka kielitaito olisi vielä tulollaan. Sääntöjä pystyy paremmin seuraamaan katsomalla muista mallia. Arvola, ym. (2020) ovat tutkimuksessaan havainneet samanlaisen ilmiön ja kirjoittavatkin kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten leikkivän enemmän sääntöleikkejä, kuin suomalaistaustaisten

lasten. He arvelevat tämän johtuvan siitä, että yhteiset säännöt mahdollistavat lasten välisen yhteisymmärryksen. (Arvola, ym. 2020, 9.)

Arvola (2021) kirjoittaa, että suurin tilastollinen ero hänen havainnoissaan, lasten aktiviteetteja tutkittaessa, on roolileikin ilmenemisessä. Kantasuomalaisilla lapsilla havaittiin enemmän roolileikkiä, kun taas eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset leikkivät enemmän sääntöleikkejä. (Arvola 2021, 58.) Myös Arvola, ym. (2020) kirjoittavat tutkimustensa osoittavan, että vertaisryhmässä suomalaislapset leikkivät enemmän roolileikkejä kuin kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, joiden esikoulupäiviin liittyi enemmän sääntöleikkejä suomalaistaustaisiin lapsiin verrattuna. Näitä leikkejä tutkijat totesivat olevan lautapelit, pallopelit, elektroniset pelit, kilpailut ja muut toiminnot joissa oli selkeät säännöt. (Arvola, ym. 2020, 7.)

Tässä tutkimuksessa enemmistö opettajista piti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten roolileikkien ja juonellisten leikkien onnistumista epätodennäköisenä niissä tarvittavan runsaan kielellisen vuorovaikutuksen takia. Autoleikit mainittiin mahdollisiksi kaavamaisuutensa tähden. Rakentelu, palapelin kokoaminen ja piirtely toisten rinnalla ovat tavallisin sisällä tapahtuva vapaan toiminnan muoto. Näissä toimissa ei ehdottomasti tarvita kieltä. Opettajat kuvailevatkin suomen kieltä osaamattomien, mutta suomenkielisessä esiopetuksessa olevien lasten leikin olevan rinnakkaisleikkiä. Toisten seuraan hakeudutaan, mutta vuorovaikutusta ei juurikaan ole, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan lukea.

Opettaja 3 "Ikään kuin ollaan leikissä, mutta ei kuitenkaan olla."

Tilanne koetaan lapsen suomen kielen oppimisen kannalta pulmalliseksi. Eräs opettaja toteaa, että kieli ei voi kehittyä rinnakkaisleikissä.

Opettaja 1 "Suomen kieltä opettelevan lapsen sanavarasto jää pieneksi ja suppeaksi, jos leikki kavereiden kanssa on vähäistä."

Tarvitaan aikuisen aktiivisuutta, jotta lapsi ei jää yksin lelujensa kanssa touhuilemaan. Kieli ei kehity, jos aikuiset ovat vain valvomassa leikkiä. Eräs opettaja toteaa sen olevan täysin mahdotonta. Yksinäisen lapsen, jota ei kutsuta mukaan, on vaikeaa liittyä ilman apua toisten lasten seuraan. Se, että aikuiset ohjaavat toimintaa on kieltä oppiville lapsille edullista. Opettaja toteaa, että heidän esiopetuksessaan on tarkoituksellisesti paljon ohjattua toimintaa kuten, sitaatissa alla todetaan.

Opettaja 3 ”Meillä on paljon ohjattua toimintaa. Lähes koko eskariaika on ohjattua ja ulkoilu vapaampaa, mutta toiminta on leikinomaista.”

Toinen opettaja huomauttaa, että jos vapaata leikkiä olisi runsaasti seuraus olisi se, että eri kieliryhmät olisivat enemmän keskenään. Hän toteaa, että aikuisten tulee olla tarkkana, ettei vain yhden kieliryhmän lapset hakeudu yhteen. Yksi opettajista kritisoi vapaan leikin käsitettä seuraavasti:

Opettaja 7 ”Käsite vapaa leikki tulee kieltää kokonaan. Sen tilalle käsite tuettu leikki, on otettava käyttöön.”

Esikouluopettajat ajattelevat, että suomen kieltä opettelevan lapsen tilanteeseen tulisi kiinnittää huomio jo varhaiskasvatuksessa, kuten seuraavista sitaateista havaitaan:

Opettaja 7 ”Leikkiä tulisi tukea aikuisen ohjauksessa jo varhaiskasvatuksessa, jotta lapsen kehittyvä kielitaito mahdollistaisi esiopetuksessa kaiken tarvittavan oppimisen.”

Opettaja 5 ” Uskon että kielitaito kyllä kehittyy leikissä mutta mielestäni varhaiskasvatuksessa tulisi määrätietoisemmin keskittyä kielelliseen tietoisuuteen, ja jo alle kolmevuotiaiden ryhmässä aloittaa lorut ja riittäminen.”

Opettaja 5 ”Leikin ohjaaminen on vaativaa ja vaikeaa. Siihen tarvitaan pitkäkestoisuutta.”

Roolileikin merkitys koulua edistävänä ajanjaksona on tärkeä. Sillä on erityinen merkitys lapsen persoonallisuuden kehittymiselle esiopetusiässä. Tuon ajanjakson tehtävä onkin luoda seuraavan kehitysvaiheen perusta ja kehittää kouluvalmiuksia. (Helenius & Lummelahti 2018.)

## *7.6 Osallistuminen ohjattuun toimintaan*

Opettajien puheenvuoroissa nousee esiin aikuisen johtaman ja ohjaaman toiminnan merkitys suomen kieltä opettelevan lapsen aseman ja oppimisen mahdollistajana. Aikuisen rooli lapsen kielen oppimisen tukijana paljastuu tärkeimmäksi kertomuksia yhdistäväksi tekijäksi. Aikuisen ohjauksen tarpeellisuus mainitaan kertomuksissa usein. Lasten temperamenttieroit nousevat tässäkin kohdin esiin siten, että opettajat kuvaavat joitakin lapsia sinnikkäiksi mutta huomauttavat, että usein suomen kieltä osaamattomat lapset passivoituvat ja jättäytyvät syrjään. Lapset eivät kiinnostu eivätkä osallistu ohjattuun toimintaan. Varsinkin silloin, jos aikuinen on kiireinen ja lapsen tuen tarve

suomen kielen oppimiseksi ohitetaan, tilanteen mainitaan johtavan lapsen kohdalla tarkkaamattomuuteen, kuten esimerkissä alla.

Opettaja 1 ”Jos aikuinen on kiireinen ja lapsen tuen tarve suomen kielen suhteen ohitetaan, tilanne johtaa tarkkaamattomuuteen. Lapsi tarvitsee aikuisen huomion, että ei vain jää pyörittelemään kynää. Olen huomannut, että enemmistönä ovat ne lapset, jotka vain jäävät sivusta seuraamaan.”

Opettaja siis toteaa, että enemmistönä ovat ne lapset, jotka vain jäävät sivusta seuraajiksi. Useat muutkin opettajat huomauttavat, että niiden lasten, joiden suomen kieli on vielä tulollaan, on vaikea pysyä tarkkaavaisena. Alla jälleen esimerkkejä kertomuksista.

Opettaja 4 ”Lapsen tarkkaavaisuuteen vaikuttaa se, että hän ei ymmärrä kaikkea. Siinä lapsi tarvitsee aikuisen lähituen. Lapselta vaaditaan rohkeutta, että hän pystyy sanomaan, ettei hän ymmärrä.”

Opettaja 8 ”Välillä myös tuntuu, että saattaa olla tarkkaavaisuuden pulmaa, koska jos me kerromme ohjeet kaikille, ja kerromme ohjeet vielä henkilökohtaisesti lapselle niin kuitenkin lapsi epäonnistuu eikä huomaa viereisestä lapsesta mitä hän tekee.”

Kuitenkin erään opettajan mielestä kysymys saattaa olla myös persoonallisuustekijästä viitaten seuraavaan sitaattiin:

Opettaja 3 ”Tarkkaavaisuuden pulmaa esiintyy. Se on myös persoonallisuustekijä, sillä vaikka he opiskelisivat omilla kielillään, niin ilmiö olisi sama.”

Ja vielä aivan erilainen näkökanta asiaan paljastuu seuraavan opettajan kannanotossa, kun hän toteaa että:

Opettaja 5 ”Hän saattaa häiritä, mutta useimmiten jää passiivisena odottamaan, että aikuinen tulisi avuksi, eikä saa kysytyä itselleen apua. En kuitenkaan näe, että lapsi olisi tarkkaamaton.”

Väsyessään opettajien havainnoimat lapset siis hyöriivät ja pyöriivät, katselevat muualle, osoittavat että eivät ole kiinnostuneita ja vetäytyvät. Joskus kieltä opettelevien lasten käyttäytyminen on puolestaan hyvin runsasta ja impulsiivista kuten sitaatissa alla, jossa opettaja huomauttaa, että ilmiö saattaa hyvinkin johtua väärinymmärryksestä.

Opettaja 5 ”Joskus kieltä opettelevien lasten käyttäytyminen on hyvin runsasta ja impulsiivista tai vetäytyvää. Silloin aikuinen joutuu rajaamaan lasta. Tämä saattaa osittain johtua väärinymmärryksestä, kun yhteinen kieli puuttuu.”

Arvola, ym. (2020) kirjoittavat, että kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat heidän havaintonsa mukaan useammin kielletyissä puuhissa kuin suomalaistaustaiset lapset. Tutkijat pitävät mahdollisena, että ilmiö johtuu osaltaan myös kulttuurisista eroista. Säännöt saattavat sisältää kulttuurispesifistä ja sanatonta tietoa, jota monitaustaisten lasten voi olla vaikea ymmärtää. Lisäksi on mahdollista, että eri kulttuureissa samat säännöt korostuvat ja toisaalta ovat keskenään ristiriitaisia. (Arvola, ym. 2020, 7–9.) Eräs opettaja toisaalta toteaa, että on mahdollista, että vaikka eri kieli ja kulttuuritaustaiset lapset ohjeistuksen ymmärtäisivätkin, he ovat uupuneita kuuntelemaan, kuten esimerkissä alla.

Opettaja 2 ”Näiden lasten, joiden suomen kielen taito on vielä tulollaan, on vaikea pysyä tarkkaavaisena. Väsyessään suomen kieltä vielä harjoittelevat lapset hyöriivät ja pyöriivät, katselevat muualle ja osoittavat että eivät ole kiinnostuneita. Saattaa olla, että vaikka he ohjeistuksen ymmärtäisivätkin he ovat uupuneita kuuntelemaan.”

Arvola (2021, 51) mainitsee, että hänen tutkimuksessaan, varhaiskasvatus henkilöstön kokemuksen mukaan, eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on hieman kantaväestön lapsia heikommalla itsesäätelytaidoilla muuttujien ”säätää tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla”, ”kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason”, ”hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla” ja ”ei vaikeuksia kohdata tai käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti”.

Lapsilla on kuitenkin myös innokkuutta osallistumiseen. Tässä tutkimuksessa useat opettajat mainitsevat laulumusiikin kaikkein tärkeimmäksi. Musiikissa on kantava voima. Musiikin avulla voidaan opettaa, ja oppia paljon kieltä. Myös esiintyminen on lapsista hauskaa. Toisaalta toiminnallisuuden tärkeys nousee esiin useissa kertomuksissa, josta esimerkki alla.

Opettaja 6 ”Täällä eskarissa kaikki toiminnallinen tekeminen auttaa lasta. Leikin varjolla oppiminen ja musiikki on tärkeää.”

Eräs opettaja mainitsee, että perinteiset leikit ovat lasta innostavia. Toisten lasten malli on tärkeää. Toisaalta eräät toiminnot, kuten vaikkapa sadutus tai jokin muu sellainen toiminta, missä lapsi joutuu ponnistelemaan heikolla kielitaidolla, esimerkiksi kuulumisten kertominen, saattaa olla lapselle jopa ahdistavaa. Oppimisympäristöön tulisikin kiinnittää erityinen huomio, kuten alla olevasta sitaatista voimme opettajan ajatuksen lukea.

Opettaja 7 ”Jos kieltä vielä opettelevalla lapsella esiintyy tarkkaamattomuutta, ajattelen sen johtuvan ennen kaikkea oppimisympäristön puutteellisuudesta. Jos lapsi ei ymmärrä mitä puhutaan, tulee puhuttu hänelle havainnollistaa.”

Kuitenkin alla olevassa esimerkissä muuan opettaja mainitsee, että lapsen oma motivaatio, ja hänen aiemmin hankkimansa taidot, ovat hänen osallistumistaan tukevia tekijöitä.

Opettaja 6 ”Jos lapsi on motivoitunut, hän toimii vaikkei ymmärtäisikään, kun pystyy katsomaan muista mallia. Mutta jos lapsella on vaikeutta yleisissä taidoissa niin silloin lapsi helpommin jää syrjään.”

Myös toiminnan toistuvuus nousee kertomuksissa esiin lasta kannattelevana tekijänä. Eräs opettaja toteaa havaintonaan, että lapset nauttivat pystyessään toimimaan suomen kielellä. Yllätykset toiminnassa eivät sen sijaan tunnu lapsista mukavilta ja muutokset ovat heille vaikeita selittää. Myös toisten lasten malli auttaa lasta, kuten alla olevat esimerkit osoittavat.

Opettaja 8 ”Toiminnan toistuvuus tietyllä kaavalla helpottaa mukaan pääsemistä. Lapset nauttivat, kun he pystyvät toimimaan suomen kielellä. Yllätykset eivät ole mukavia koska niitä on vaikea selittää. On vaikeaa, jos vaikkapa vastaus on jokaiselle eri, silloin lapsi ei pysty ottamaan muista mallia. Tuleekin katsoa kukaan ensimmäinen vastaaja. Silloin kieltä osaamaton lapsikin saa mahdollisuuden onnistua.”

Opettaja 9 ”Jonkinlaiset, ei kuulonvaraiset väritystehtävät onnistuvat parhaiten. Usein lapset katsovat, mitä muut tekevät ja tekevät sitten sen mukaan.”

## *7.7 Aikuisen tuki*

Aikuisen merkitys suomen kieltä opettelevalle lapselle, nousee tärkeimmäksi ja useimmin mainituksi seikaksi kaikkien tämän tutkimuksen opettajien kertomuksissa. Arvola (2021) mainitsee, että oppimisympäristön osallisuutta mahdollistavaksi tekijäksi ovat hänen tutkimuksessaan osoittautunut perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, leikki- ja lukutilanteet, projektit ja pedagoginen johtaminen (Arvola 2021, 58). Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsevat suomen kieltä opettelevien lasten tarvitsevan paljon tukea vertaisten kanssa toimimiseen ja siihen, että lapset otetaan ja ohjataan mukaan kaikkeen ryhmän toimintaan. Aikuisten tulee kannatella lasta. Arvola (2021) kirjoittaa, että kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset vaikuttavat tarvitsevan tukea varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kiinnittymisessä ja sosiaalisissa tilanteissa. He tarvitsevat tukea

myös toisen kielen ja metakognitiivisten taitojen kehittymiseen. (Arvola 2021, 58–60.) Alla esimerkkejä tämän tutkimuksen opettajien lausumista liittyen aikuisen roolin tärkeyteen suomen kieltä harjoittelevan lapsen tukemisessa:

Opettaja 1 ”Aikuisen merkitys on suuri. Lasta tulee tukea joka käänteessä.”

Opettaja 6 ”Alussa me aikuiset jouduimme olemaan todella sinnikkäitä niin, että lapsi pidettiin koko ajan mukana toimissa, kunnes jonkin ajan kuluttua, hän alkoi yrittää suomen kielellä puhumista.”

Eräs opettaja toteaa, että aikuisten arvostava ote ja se, että lapsi otetaan mukaan toimintaan ja se, että hän kokee osallisuutta, alkaa vähitellen näkyä myös hänen kaverisuhteissaan.

Opettaja 6 ”Olen aina pitänyt tärkeänä sitä, että lapsi pidetään mukana esimerkiksi ryhmätilanteissa ja vähitellen lapsi onkin päässyt ryhmän toimiin mukaan.”

Opettaja 6 ”Mielestäni olennaisinta on, että aikuinen ottaa lapsen suojelukseensa ja näyttää muulle ryhmälle, että lapsi on hyväksytty ryhmän jäsen.”

Aikuisen ohjaama leikki on tärkeää. Yksi opettajista toteaa, että hänen havaintonsa mukaan lapsi pääsee mukaan vain aikuisen järjestämään toimintaan ja toinen korostaa ryhmäytymisen merkitystä.

Opettaja 2 ”Jotta vuorovaikutusta tapahtuisi, täytyy aikuisen olla tilanteessa välittäjänä.”

Opettaja 5 ”Olisi tärkeää käyttää ryhmäytymiseen paljon aikaa, koska jos se ohitetaan nopeasti, pulmia varmasti syntyy. Ikävä kyllä suomen kieltä harjoittelevat lapset jäävät helposti altavastajiksi, jolloin väliintuloon tarvitaan aikuista.”

Eräs opettaja painottaa, että jokaisessa esikoulupäivässä tulisi olla aikuisen ohjaamaa systemaattista ja suunnitelmallista vuorovaikutteista toimintaa. Lapset tulisi auttaa yhteiseen leikkiin ja pelaamaan keskenään kaikkina esikoulupäivinä.

Opettaja 2 ”Havaintoni mukaan lapsi pääsee mukaan vain aikuisen järjestämään leikkiin. Jokaisessa esikoulupäivässä tulisi olla aikuisen ohjaamaa vuorovaikutteista toimintaa. Vuorovaikutukseen houkuttelevan toiminnan tulisi olla systemaattista, ja suunnitelmallista esimerkiksi siten, että lapset asetetaan päivittäin ryhmiin leikkimään tai yhdessä pelaamaan tunnin ajaksi.”

Lasta tulee opettajien mielestä auttaa leikkiyhteyteen pääsemisessä, ja aikuiset ovatkin avainasemassa leikin mahdollistajina, jolloin aikuisen suunnitelmallisuus on tärkeää.

Eräs opettaja muotoilee asian seuraavasti:

Opettaja 1 ”Jos suomea opetteleva lapsi ei saa kavereita, häntä tulee auttaa vuorovaikutukseen aikuisten toimesta. Rakennetaan leikki, mistä opetellaan sanoja jo etukäteen, esimerkiksi leipomoleikki tai kuvitettu leikki.”

Pedagogisen leikin käsite nousee esiin eräässä kertomuksessa.

Opettaja 5 ”Ryhmässämme teemme pedagogista leikinohjausta siten, että aikuiset muodostavat leikkiryhmät.”

Toimintaan osallistamisen ja leikkiyhteyden mahdollistamisen lisäksi opettajat korostavat, että aikuisen tulee tukea lapsia myös leikkiyhteydessä pysymisessä. Erään opettajan lausuma asiasta alla.

Opettaja 7 ”Minun mielestäni sekä kielen oppijat että myös suomenkieliset lapset tarvitsevat hyvin paljon aikuisen apua vuorovaikutuksensa kannatteluun, sillä on riski, että jos aikuinen ei ole mukana lasten leikissä, lasten vuorovaikutus loppuu. Silloin kieltä opetteleva lapsi lähtee pois leikistä.”

Eräs opettaja mainitsee, että kun lapsi saa suomen kielen opetteluunsa tukea, suomen kielen käyttämiseen kannustetaan ja jopa vaaditaan, hän kiinnostuu kielestä, mikä mahdollistaa kielen oppimisen. Ryhmässä on kuitenkin tärkeää säilyttää epäonnistumisia salliva ilmapiiri ja palautteen tulee olla myönteistä ja oikeaan ohjaavaa.

Opettaja 1 ”Kun suomen kielen käyttämistä edellytetään, lapset herkistyvät kielelle, ja suomen kielen taito vähitellen monipuolistuu. Kun opettajana itse on sinnikäs ja tarjoaa lapselle sanan oikean muodon, alkaa lapsen suomen kielen taito kehittyä”.

Monet opettajista huomauttavat, että suomen kielen oppimiseen pitäisi jo varhaiskasvatuksessa ja ennen esiopetukseen siirtymistä kiinnittää erityinen huomio. Suomen kielen käyttämistä tulisi vaatia jo silloin, kun lapsella on käytössään vain muutama sana. Lisäksi, kuten alla olevasta sitaatista saattaa lukea, kuvat auttavat kielenoppijaa aluksi, mutta lasten eleitä ei tulisi liikaa ymmärtää vaan pelkkää puhetta tulisi suosia ja lapsen virheellistä kieltä korjata.

Opettaja 3 ”Kuvat tukevat kielenoppimista, mutta jos jotakin on jo opeteltu suomen kielellä sanomaan, niin pelkän puheen tulisi riittää. Lapselta tulee myös



vaatia suomen kielen puhumista oikeassa muodossa. Lapset oppivat kielen, kun sitä korjataan.”

Eräs opettajista puolestaan mainitsee, että varhaiskasvatuksessa monet suomen kieltä osaamattomat lapset leikkivät itseään nuorempien lasten kanssa. Tästä saattaa tulla vaikutelma, että lapsi osaa kieltä riittävästi, vaikka näin ei olisi. Lisäksi toinen lapsi kielen mallintajana ei ole riittävä tuki suomen kieltä opettelevalle lapselle:

Opettaja 1 ”Pulmallista on, että lapset puhuvat toisilleen selkokieltä, esimerkiksi: ”Toi tänne, ja tää sinne”. Kieli ei voi tässä kehittyä.”

Opettajat korostavat, että aikuisten on aina tarkastettava, että lapset ovat ymmärtäneet tehtävänannot. Ohjeet on annettava selkeästi ja toiminnallisuus on tärkeää. Alla erään opettajan lausumaa esimerkkinä:

Opettaja 9 ”Annan kyllä aina selkokielliset ohjeet ja tarkastetaan että tulinko ymmärretyksi. Kuitenkin jos kaikki lapset ovat mukana, niin annan hyvin pienen tehtävän. Tekemisen pitää myös olla toiminnallista.”

Suomen kielen sanastoa on opetettava suunnitelmallisesti, ja se tulee huomioida toiminnan järjestämisessä, mutta puhetta ei saa olla liikaa. Opettajat korostavat, että kielen opettamisen ei tarvitse toteutua erillisenä muusta ryhmätoiminnasta, vaan se voi hyödyttää kaikkia ryhmän lapsia, niin suomenkielisiä kuin kaksi- ja monikielisiä lapsiakin, kuten alla olevat esimerkit osoittavat.

Opettaja 1 ”Kielen opetuksen ei tarvitse olla erillistä vaan se hyödyttää koko ryhmää.”

Opettaja 1 ”Usein lapset esikoulussa saavuttavat kielitaidossaan vauhdilla arkikielen tason, mutta käsiteiden oppimista tulee harjoitella koko ryhmän, myös suomen kieltä äidinkielenään puhuvien lasten kanssa. Aikuisen työskentelyn tulisikin olla tässä tietoisempaa.”

Lapsen oman äidinkielen oppimisen merkitystä korostetaan opettajien keskuudessa. Opettajat myös ymmärtävät, että oman kielen käyttäminen on lapselle tärkeää. Zeliha, ym. (2010) toteavat, että vain lapsen toisena opittavaan kieleen keskittyminen saattaa jopa heikentää tuon kielen oppimisen mahdollisuutta. He huomauttavat, että jos äidinkielen kehittyminen hyvälle tasolle estyy, vaikeutuu myös toisen kielen oppiminen. (Zeliha, ym. 2010, 266). Alla kaksi esimerkkiä tämän tutkimuksen opettajien toteamaa ilmiöstä.

Opettaja 2 ”Toisen kielen oppiminen onnistuu silloin, kun oma äidinkieli osataan hyvin.”

Opettaja 6 ”Tietysti suomen kielen käyttäminen on näille lapsille välillä kurjaa koska oma kieli on kuitenkin se kieli, jolla pystyy selvittämään tunteet ja keskustelemaan asiasta tarkasti. Niin, että tavallaan ymmärtää, että lapset ovat tästä harmissaan.”

Kuitenkin suomen kielen oppimista pidetään tärkeänä. Eräs opettaja korostaa aikuisen vastuun merkitystä kielen oppimisen ja lapsen viihtymisen ja hyvinvoinnin tasapainottajana.

Opettaja 7 ”On luonnollista, että lapsi leikkii oman kielisensä lapsen kanssa, mutta tässä kasvattajalla on vastuu koko päivän havaitsemisesta ja sen kokonaisuuden ymmärtämisestä, että suomen kieli on esillä riittävästi. Esimerkiksi ruokapöytä keskustelut voidaan käydä täysin suomen kielellä.”

Opettaja 6 ”Tämä on kuitenkin suomenkielinen esikoulu ja sanoma lapsille onkin, että täällä opetellaan suomen kieltä. On tärkeää, että täällä puhutaan suomea.”

Opettajat korostavat, että eri kielistä ja kulttuureista puhuminen on merkityksellistä. Lasten tulee voida olla ylpeitä taustoistaan. Opettajan oma innostus on tärkeää ja se, että omalla innostuksellaan opettaja saa lapsetkin innostumaan. Lapset tarvitsevat aikuisen innostunutta läsnäoloa. Lisäksi lasten leikin havainnoiminen on tärkeässä osassa. On havainnoitava, onko lapsi oikeasti mukana leikissä vai vain toisten lasten rinnalla leikkimässä. Aikuisten hyvällä panostuksella ystävyyssuhteita alkaa syntyä. Aikuisten ohjauksella ja ohjatulla toiminnalla on suuri merkitys. Tästä alla kaksi esimerkkiä.

Opettaja 3 ”Hyviä ystävyyssuhteita syntyy, mutta me panostammekin keinoihin paljon. Meillä on paljon ohjattua toimintaa.”

Opettaja 6 ”Aikuiselta tarvitaan herkällä korvalla kuuntelua ja sen huomaamista, milloin lapsi tarvitsee apua ja milloin hänen täytyy antaa yrittää itse.”

Kaikki kertomukset sisältävät runsaasti mainintoja aikuisen läsnäolon merkityksestä lapsen osallistumiselle, vuorovaikutukselle ja suomen kielen oppimisen mahdollistamiselle. Seuraavassa esimerkissä tutkimukseen osallistunut opettaja kuvailee tilannetta.

Opettaja 5 ”Tarvitaan enemmän ohjattua toimintaa ja aikuisen havainnointia, väliintuloja ja puuttumista. Tarvitaan pedagogista leikin ohjausta. Minä ajattelen, että vapaa leikki on ihan hyvä asia, mutta en minä tiedä onko se leikki se avain. Vuorovaikutus on, mutta jos lapsi ei pääse siihen, niin että leikki onkin vain

rinnakkaista, niin siihen täytyisi miettiä työkaluja. Aikuisen läsnäolo, väliintulo ja pedagoginen ohjaus, se tuottaisi toivottua hedelmää.”

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koskien heidän esiopetusryhmiensä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuutta vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja osallisuuteen. Tutkimus painotti lapsen havaittavissa olevaa toimintaa ja opettajien mielteitä lapsen kokemusmaailmasta silloin, kun hänen suomen kielen taitonsa on vielä vähäinen. Opettajat havainnoivat myös lasten mahdollisuutta osallistumiseen aikuisten ohjaamassa toiminnassa, ja näiden edellä mainittujen ilmiöiden vaikutusta kieltä opettelevan lapsen kielen oppimiseen. Tässä luvussa pohdin opettajien kertomuksista koostettuja pääkohtia koskien lasten välisiä vertaissuhteita ja seikkoja, jotka näiden vertaissuhteiden muodostumiseen vaikuttavat, tai mitä vaikutuksia niillä on lapsen kielen kehittymisen kannalta. On huomioitava, että lasten väliset suhteet ilmenevät leikissä. Lisäksi pohdin opettajien esiin nostamia seikkoja lasten mahdollisuudesta osallistua ohjattuun toimintaan, ja tämän mahdollisuuden vaikutuksista lapsen kielen kehittymiseen vaikuttaviin ilmiöihin.

Lapsen toisen kielen kehittyminen ei ole yksinkertainen tapahtuma, vaan siihen vaikuttavat monet seikat, alkaen kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta jatkuen aikuisten suorittamaan lapsihavainnointiin ja aikuisten tarjoamaan aktiiviseen tukeen lasten vertaissuhteissa. Olisi pohdittava, miten luodaan kaikille lapsille kulttuurisesti ymmärrettävä leikkiympäristö. Rinnakkain leikkiminen ei vahvista lapsen suomen kielen oppimista, kuten ei vain lapsen omalla kotikielillä tapahtuva leikkiminenkään. Tarvitaan runsaasti aikuisten kielellistämää ohjattua ja leikkiin perustuvaa toimintaa. Suomen kieltä vielä harjoittelevien lasten toimintaan liittyvä kielellinen ymmärrys tulee varmistaa, samalla kun heitä kannustetaan puhumaan. Elekielen ymmärtäminen ei auta lasta. Toisaalta eri kulttuurien ja kielten arvostava esiin nostaminen ryhmässä on tärkeää. Turvallisen oppimisympäristön luominen, perinteiset yhteisleikit, liikuntaleikit ymmärrettävine sääntöineen, toiminnan toistuvuus ja ennakoitavuus, ja aikuisten mukana leikkiminen roolileikkijöiden tueksi, on suositeltavaa. Lisäksi perheitä tulee kannustaa lapsen kotikielen tai -kielten aktiiviseen käyttämiseen ja opettamiseenkin, sillä toinen kieli opitaan hyvän kotikielen alustalle. Lapsen kotikielen vahvistaminen

saattaa tapahtua formaalissa oppimisympäristössä, jonkin lapsen kotikielillä tapahtuvan toimijan järjestämänä. Tai kotikieltä voidaan vahvistaa funktionaalisessa kielenoppimis ympäristössä, jos perheellä on saman kielinen lähisuku- tai tuttavaverkosto. Kieli kehittyy sitä käyttämällä. Tämä ajatus sopii sekä lapsen kotikielen vahvistamiseen, että toisen kielen oppimiseen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

### *8.1 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vertaissuhteet*

Pro gradu tutkimukseni varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista kävi ilmi, että kaksi- ja monikielisten ja suomea äidinkielenään puhuvien lasten leikistä puuttui useissa tapauksissa vastavuoroisuus. Lasten yhtenäiselle ymmärrykselle ei tuntunut löytyvän keinoja. Arvola (2021) toteaa, että varhaiskasvatuksen leikkiympäristön voisi jo odottaa muuttuvan globalisoituvan maailman mukaiseksi. Hän painottaa, että leikkiin mukaan pääsemiseksi tarvitaan lasten keskinäistä yhteistä jaettua kokemusta ja kysyy, miten leikkiä, jos leikkijällä ei ole kokemusta leikin käsittelemästä teemasta. (Arvola 2021, 69.)

Arvolan ym. (2020) tutkimuksen mukaan kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat enemmän keskittyneitä omiin leikki-ideoihinsa ja pystyivät suomenkielisiä lapsia vähemmän rakentamaan yhteistoimintaan. Heillä on suomalaislapsia vähemmän vuorovaikutustilanteita vertaisryhmässään (Arvola, ym. 2020, 7). Esiopetusiässä lasten leikki perustuu jo paljon kielelliseen vuorovaikuttamiseen ja juonellisuuteen, jota kannatellaan yhdessä keskustellen. Tällöin yhteisen kielen puuttumisen vaikutus on merkittävä, vaikkakin rohkeammilta ja ulos suuntautuneilta lapsilta yhteiseen toimintaan ryhtyminen ja leikkiin liittyminen onnistuu paremmin.

Opettajat totesivat, että lasten ohjaaminen yhteistoimintaan ja -leikkiin ei ole helppoa. Arvolan (2021) mukaan olennaista kaikkien lasten osallisuuden kokemukselle on ennen kaikkea toisten lasten kanssa toimimisen mahdollistaminen ja leikki, erityisesti roolileikki, ja se miten leikkiä ohjataan, leikin mallintaminen ja yhteisesti jaettavaan tarinaan kiinnittyminen. (Arvola 2021, 60.)

Kiire saattaa johtaa suomen kieltä vielä opettelevan lapsen syrjäytymiseen ryhmässä. Opettajien kertomuksissa syrjäytyminen näkyy kieltä opettelevan lapsen täydellisenä puhumattomuutena, vaikeutena pysyä leikissä siihen mukaan päästyään, rinnakkaisleikin omaisena toimintana, levottomuutena, tarkkaavaisuuden puutteena ja impulsiivisuutena. Syksyllä, esiopetuksen alkaessa ryhmäytymiseen tulisikin kiinnittää

erityinen huomio. Arvola (2021) toteaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö ei, hänen tutkimuksensa mukaan, ole juurikaan tehnyt havaintoja kieltä opettelevien lasten vetäytyvyydestä vertaisryhmissä. (Arvola 2021, 52.) Tämä ilmiö ei ole yhdenmukainen omaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kertomusten kanssa, koska valtaosassa tämän tutkimuksen puheenvuoroista korostui suomen kieltä vielä opettelevien lasten vetäytyminen ryhmän suomea puhuvien lasten leikeistä.

Tämän tutkimuksen opettajat kertoivat huomanneensa, että alun onnistuneen yhteisen leikin jälkeen suomen kieltä puhuvan ja vielä suomen kieltä harjoittelevan lapsen tiet saattoivat erota pian. Lapset eivät yhteisen kielen puuttuessa ikään kuin jaksaneet kannatella leikkiä pitkäkestoisesti. Aluksi yhteisleikki näytti sujuvalta, mutta pian suomen kieltä harjoitteleva lapsi halusikin pois leikistä, koska siinä mukana oleminen oli hänelle raskasta. Tämän pro gradu tutkimukseni tulos myötäilee Arvolan (2021) väitöstutkimuksessa havaitsemaa seikkaa hänen kirjoittaessaan, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on enemmän vetäytyvää ja ei-sosiaalista käyttäytymistä verrattuna kantaväestön lapsiin (Arvola 2021, 58). Sikäli kuin vetäytyvä käyttäytyminen johtuu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sisäisistä piirteistä, eikä oppimisympäristön tekijöistä.

Opettajat mainitsivat ulkoleikkien, joissa kehon kielellä on tärkeä merkitys, sujuvan kielellisiä roolileikkejä paremmin. Opettajat ovat huomanneet suomen kieltä vielä opettelevien lasten leikkivän enemmän sääntöleikkejä kuin roolileikkejä. Yhteiset säännöt, kun ne ymmärretään, helpottavat yhteyden löytymistä ilman kieltäkin.

Opettajien mukaan lasten välisiä ristiriitaisuuksia syntyy silloin, kun sääntöjen ymmärtäminen on vaillinaista. Kieltä opettelevan lapsen saattaa olla vaikea ymmärtää, miksi tilanteessa toimitaan niin kuin toimitaan. Arvola (2020) nostaa esiin huomion ja ajatuksen siitä, että annetut säännöt, joita ei kielen puutteesta johtuen täysin käsitellä voivat olla lapselle myös kulttuurisesti vaikeat ymmärtää (Arvola, ym. 2020, 7–9). Viittaan tässä myös aiempaan kirjoitukseeni tämän tutkimuksen kappaleessa 2.1. *Kielellä on vaikutus* (Vygotsky), jossa kieliperinteen todetaan vaikuttavan lapsen ajatteluun, ajattelun ollessa sosiaalista alkuperää. (Smagorinsky 2013, 197.) Ja Malisen (2019) tärkeään toteamukseen, kun hän kirjoittaa, että kieliin on tallentunut eri kulttuurien ihmisten tapa elää. Kieli kuvastaa ihmisyhteisöjen eletyn elämän erilaisuutta eri puolilla maailmaa. (Malinen 2019, 62.)

Salmivalli (1989) mainitsee, että kaikki lapset eivät tule vertaisryhmässä hyväksytyiksi. Uudessa ryhmässä ensitapaamisen status korreloi melko voimakkaasti

lapsen lopulliseen asemaan ryhmässä. Uuden lapsen ei ole suotavaa rynnätä mukaan tavalla, joka on vastoin ryhmän normeja. Toisaalta olemuksen passiivisuus jättää uuden lapsen vaille toisten huomiota. (Salmivalli 1989, 14–17.)

Tämän tutkimuksen opettajat nostivat esiin myös ryhmän merkityksen kaikille lapsille riippumatta lasten kieli- ja kulttuuritaustasta. Opettajat kuvasivat, että kaikki lapset kuuluvat ryhmään sen tärkeinä jäseninä. Ryhmä on ikään kuin lasten instituutio, joka ottaa kaikki lapset osakseen. On huomattu, että silloinkin kun yhteistä leikkiä ei ole, ja lasten keskinäinen vuorovaikutus on vähäistä, jonkinlainen ”me henki” vallitsee ryhmässä. Kaikki lapset tietävät mihin ryhmään he kuuluvat, ja ketkä kuuluvat heidän omaan ryhmäänsä.

Opettajat kuvasivat myös lasten välistä klikkiytymistä, johon vaikuttaa lapsen ensisijaisesti käyttämä kieli, ja jossakin tapauksessa jopa samankaltainen ulkoinen olemus, vaikka lapsia yhteen liittävää kieltä ei olisikaan. Saman kaltaista ilmiötä kuvaa Salmivalli (2005) kertoessaan, että lapsen asemaan vertaisryhmässä vaikuttaa ryhmän normeista riippuen hänen käyttäytymisensä, ulkonäkönsä, liikunnallisuutensa ja fyysiset poikkeavuutensa (Salmivalli 2005, 29).

## *8.2 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisena ryhmässä*

Useat tämän tutkimuksen opettajat arvelivat ulkopuolisuuden vaikuttavan negatiivisesti lapsen identiteetin kehittymiseen. Käsitteellisesti kielitoimiston sanakirja määrittelee yksilön identiteetin yksilön omimmaksi ominaisuudeksi, ominaislaaduksi, yksilöllisyydeksi ja henkilöydeksi. Käsitteen yksilön persoonallisuudesta, sanakirja puolestaan määrittelee yksilön psyykkisten ja fyysisten ominaisuuksien kokonaisuudeksi. (Kielitoimiston sanakirja 2021.) Nämä kaksi käsitettä, identiteetti ja persoonallisuus, lähestyvätkin tiiviisti toisiaan.

Opettajien kertomuksissa persoonallisuustekijät olivat kielen ohella määräävässä asemassa vaikuttamassa kieltä harjoittelevan lapsen mahdollisuuteen liittyä vertaisiin, joka vaikuttaa lapsen identiteettiin ja mahdollisuuteen oppia ympärillä puhuttu kieli. Arvolan, Reunamon ja Kyttälän (2017) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset eivät aina tunnista tilanteiden vaatimia käyttäytymistapoja, ja kielitaidon puutteesta johtuen heillä on vain vähän tilaisuuksia yhteisten sosiaalisten sisältöjen rakentamiseen ja vähän mahdollisuuksia harjoitella osallisuutta. He eivät saa harjoitusta toisten kanssa toimimisessa. (Arvola, ym. 2017, 170.)

Eräs osallistuneista opettajista kuitenkin totesi, että ajan kuluessa kaksi- tai monikielisyys saattaa olla rikkaus ja vahvuus lapsen tulevaisuuden kannalta. Huttunen (2013) kirjoittaa, että kielellis-sosiaalisen ympäristön tuki vahvistaa lapsen identiteettiä silloin, kun se ohjaa lapsen kokemusmaailman sävyttymistä myönteiseksi. (Huttunen 2013, 148.) Teiss (2007) puolestaan toteaa, että lapselle tulee tarjota mahdollisuus käyttää osaamiaan kieliä monipuolisesti. Tällöin hän saa vahvan kielellisen identiteetin, mikä herättää hänessä tarpeen vahvistaa näiden kielten osaamista. (Teiss 2007, 24.)

Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan lapsen kieli kehittyy parhaiten vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä koskee sekä lapsen ensikieltä, että hänen muita myöhemmin opittavia kieliään. Tämän tutkimuksen opettajat kertoivat, että kaikilla lapsilla on voimakas tarve käyttää omaa äidinkieltään. Pulmalliseksi koettiin ryhmän saman kielisten lapsien taipumus liittyä lujasti toisiinsa. He ovat, kuten tämän tutkimuksen opettajat totesivat, kuin kuplassa. Ilmiö toteutuu silloinkin, kun nämä samaa kieltä puhuvat lapset ovat aivan erilaisia persoonallisuuden piirteiltään tai kiinnostuksen kohteiltaan. Kuvatussa kielikuplassa olevat lapset ovat tyytyväisiä tilanteeseensa. He ymmärtävät ja tulevat ymmärretyksi. He leikkivät ystävän kanssa omalla kielellään ja nauttivat leikistä. Ongelmaksi paljastuu, että kielikuplassa lasten suomen kielen taito ei kehity riittävästi.

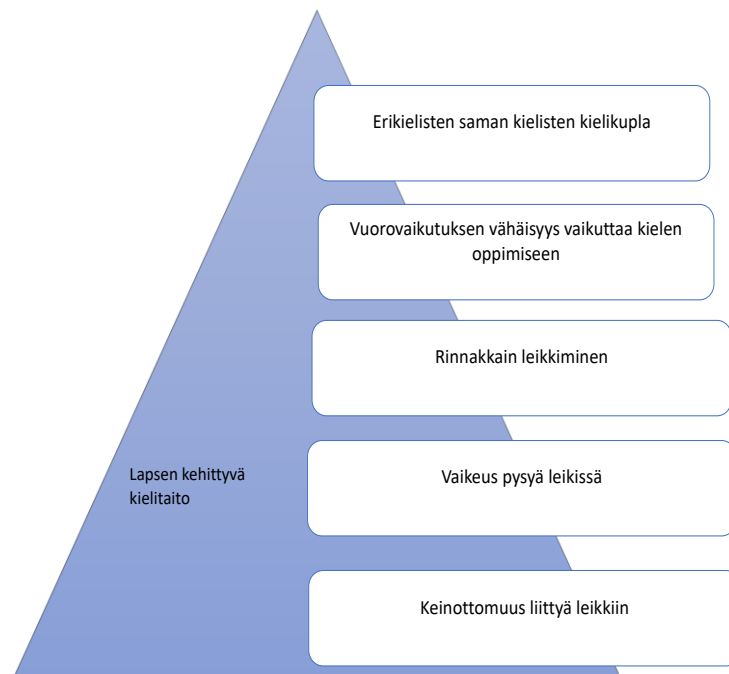
Kun eletään suomenkielisessä kieliympäristössä, suomenkieliset lapset saavat ikään kuin kaksin- tai kolminkertaisen vahvistuksen suomen kielen taidoilleen kotona, formaalissa oppimisympäristössä ja funktionaalisesti, ystävien kanssa leikkiessään ja vaikkapa sukulaisten luona vieraillessaan. Kaksi- ja monikielisen lapsen oman kotikielen kehittyminen saa puolestaan vain yksinkertaisen vahvistuksen kodeissa, ellei lapsen perheellä ole saman kielisiä ystäviä tai lapsella ei saa opetusta jossakin äidinkielisessä formaalissa ympäristössä. Teiss (2007) mainitsee, että lapsen kotikielen tukemiseksi olisi hyödynnettävä kaikki lapsen kieltä kehittävät mahdollisuudet, kuten omankieliset kulttuuritapahtumat, yhteydenpito muihin saman kielisiin perheisiin, oman kieliseen kerhotoimintaan ja muuhun toimintaan osallistuminen ja vierailut alueella, joilla kyseistä kieltä tai kieliä puhutaan (Teiss 2007, 24).

Kielten kehittyminen hyväksi on lapsen tulevaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Vygotskyn mukaan kieli on mentaalinen työkalu, joka ohjaa kaikkea toimintaa ja ajattelua. Arvola (2021, 66) nostaa esiin lapsen oman äidinkielen kehittymisen tärkeyden ja kehottaa varhaiskasvatukseen henkilökuntaa kiinnittämään lasten perheiden huomio lastenkirjallisuuden käyttöön. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa



(2014) korostetaan, että lasten kielellistä tietoisuutta tulee kehittää kielellä leikkien, loruillen sekä tutustuen puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Oppimisympäristöt tulee suunnitella siten, että mahdollisuus tutkia, havainnoida ja kokeilla puhuttua ja kirjoitettua kieltä onnistuu. Lisäksi lasten sanavarastoa tulee pyrkiä laajentamaan. Lasten, joiden äidinkieli ei ole suomi, on tarkoituksellista saada tukea kieleen, jolla se saavat opetusta ja kokemus oman kotikielensä tärkeydestä. Lapsille tulee lukea erilaisia tekstejä, joista yhdessä keskustellaan. (Opetushallitus 2014, 33.)

Kuvio 2 alla esittää ne funktionaaliseen kielenoppimisteoriaan liittyvät haasteet, joita eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi tämän tutkimuksen tuloksen mukaan kohtaa matkallaan taitavaksi suomen kielen käyttäjäksi.



**KUVIO 2.** Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa kielen oppimiseen

Kuten yllä olevasta kuviosta voidaan havaita, lapsella ei ensin välttämättä ole keinoja, ilman yhteistä kieltä, liittyä toisten lasten leikkiin omatoimisesti. Toisaalta leikissä pysyminenkin saattaa olla hänelle ponnistelua vaativaa. Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi saattaa ajautua leikkimään rinnakkaisleikkiä siten, että hän kyllä hakeutuu sinne, missä muut lapset leikkivät, mutta varsinaista vuorovaikutusta ei synny. Vuorovaikutus, vähäisenä pysyessään, vaikuttaa puolestaan lasten välisen kielellisen taitoeron

suurenemiseen. Suomenkielisten lasten suomen kielen taito lisääntyy ja suomen kieltä vielä osaamaton ja harjoitteleva lapsi jää vaille toisten lasten tarjoamaa kielen käytön harjoitusta. Lisäksi, jos ryhmässä on toinen tai toisia samankielisiä erikielisiä lapsia, he vetäytyvät helposti omaan rikkomattomaan tyydyttävään leikkimaailmaansa ja he eivät juurikaan pyri leikkiin erikielisten lasten kanssa, jolloin suomen kieltä osaamattomien lasten suomen kielen oppiminen edelleen hidastuu.

### *8.3 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen osallistuminen ohjattuun toimintaan*

Tämän tutkimuksen opettajien kuvaukset suomen kieltä vielä osaamattomien lasten mahdollisuudesta osallistua ohjattuun toimintaan nosti esiin havainnot passivoituvista ja syrjään jättyneistä lapsista. Lasten osallistuminen toimintaan ei ole itsestään selvää, ja kielen hallintaa vaativat yhteiset toiminnot ovat vaikeita. Suomen kieltä osaamattomat lapset saattavat vaikuttaa tarkkaamattomilta ja levottomilta. Toisaalta lasten käyttäytyminen saattaa näyttää impulsiivisena. Opettajat kuitenkin korostivat, että lasten väliset temperamentit vaikuttavat heidän osallistumiseensa.

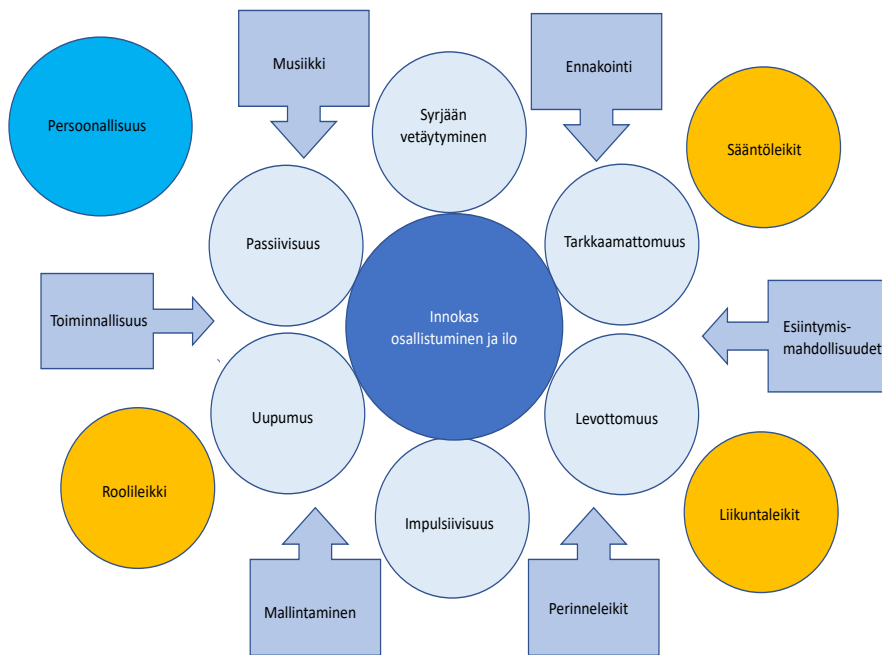
Jossakin opettajan kertomuksessa nousi toisaalta esiin myös kuvaus lapsista, jotka osallistuvat innokkaasti ja varsinkin laulamisen on osoittautunut lapsille mukavaksi yhteiseksi puuhaksi. Lapset nauttivat saadessaan esiintyä ja kaikessa tekemisessä toiminnallisuus on lasten osallistumista mahdollistava tekijä. Perinteiset leikit mainittiin lapsia innostavana toimintana ja mahdollisuutta matkia toiminnassa toisia lapsia, pidettiin tärkeänä. Toiminnan toistuvuuden todettiin mahdollistavan lapsille paremman ennakkoinnin ja osallistumisen. Joku opettajista totesi, että lapset selvästi nauttivat voidessaan toimia suomen kielellä. Opettajat totesivat, että yllätykset sen sijaan ovat lapsille hankalia, koska yhteisen kielen puuttuessa, yllättäviä tapahtumia on lapsille vaikea selittää.

Eräs opettajista oli kiinnittänyt huomionsa seikkaan, että aikuisen kohdistamasta tuesta huolimatta lapsi ei ole onnistua annetuissa tehtävissä. Opettaja epäili tarkkaavuuden haasteiden vaikuttavan ilmiöön. Lasten huomiota herättävä käyttäytyminen saattaa kuitenkin riippua kulttuurisista tekijöistä. Jotkin käyttäytymissäännöt tai tavat voivat olla eri kulttuureissa erilaiset ja lapsen saattaa olla vaikea mukauttaa käyttäytymistään ympäristön erilaisten vaatimusten alla. Saattaa myös olla, että lapset eivät ymmärrä annettuja ohjeita, suomen kielen ymmärryksen ollessa

vielä heikkoa tai se, että he ovat yksinkertaisesti liian väsyneitä ja uupuneita kuuntelemaan. Arvola, ym. (2020) nostavat esiin, että ei pelkästään kieli, vaan kulttuuri saattaa vaikuttaa mahdollisuuteen tuottaa keinoja yhteisleikkiin suomalaisesta kulttuurista tulevien lasten kanssa. Kulttuuri tarjoaa tai ehkäisee mahdollisuutta ymmärtää sanattomia ja toimintaa ohjaavia säätöjä (Arvola, ym. 2020, 8).

Arvola (2021, 65) mainitsee, että roolileikin tukeminen saattaisi olla tärkeä keino lisätä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toimijuutta varhaiskasvatuksessa. Sääntöleikkien käyttäminen puolestaan mahdollistaa lasten mukaan saamisen yhteiseen raamitettuun tekemiseen, jossa varsinkin liikuntaleikit luovat hyviä yhteisen tekemisen kokemuksia.

Kuvio 3 alla, nostaa esiin opettajien kertomuksissa ilmenevän, suomen kieltä vielä opettelevan lapsen ilmiön, suomenkielisessä esiopetuksen oppimisympäristössä.



**KUVIO 3.** Eri kieli- ja kulttuuriympäristöstä tulevan lapsen tuki

Kuviota tarkasteltaessa esiin nousee kertomuksissa esiintynyt lapsen syrjään vetäytyminen, tarkkaamattoman oloinen käyttäytyminen, levottomuus, impulsiivisuus, uupumus ja väsyminen, kuten myös passivoituminen. Kuitenkin persoonallisuustekijät vaikuttavat tähän ilmiöön siten, että rohkea ja ulospäin suuntautunut lapsi ilmentää ryhmässä erilaista olemusta ja pääsee helpommin erikielisten lasten kanssa leikkiyhteyteen, ja hänen on myös helpompi osallistua ohjattuun toimintaan Toisaalta

oppimisympäristön tuki, kaikkia lapsia hyödyttävä toiminnallisuus ja ennakointi eli tilanne, jossa lapset eivät joudu itselleen yllättävien sattumusten äärelle sekä musiikki, perinneleikkien tuottama yhteys ja riittävä mallintaminen kaikessa toiminnassa, tuottavat kuvion keskiössä olevan innokkaan osallistuvan ja iloisen lapsen ilmenemän. Aikuisen ohjaamien sääntöleikkien, liikuntaleikkien ja roolileikkien käyttäminen tukee kaikkien lasten osallistumista, osallisuutta ja kielen oppimista.

#### *8.4 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen oppiminen*

Jos lapsi tulee varhaiskasvatuksesta esiopetukseen kovin vähäisellä suomen kielen taidolla, ja jos hän on omaksunut rinnakkaisleikki roolin eikä pyri aktiivisesti vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, on kielen oppiminen esikoulussa hankalaa. Erään opettajan havainto erilaisuuden kokemuksen yhdistävästä voimasta silloin, kun yhteiseen leikkiin ryhtyvät toisaalta suomen kieltä toisena kielenään opetteleva lapsi ja suomenkielinen kehityksellisen kielihäiriön omaava lapsi on pulmallinen, koska molempien lasten saama kielellinen harjoitus jää keskinäisessä leikissä vähäiseksi.

Toisen kielen oppiminen vaatii toteutuakseen paljon oppijan motivoituneisuutta ja oppimisen tilaisuuksia. Formaalin kielenoppimisen teorian mukainen kielen muodollinen opettaminen ei tarjoa lapsille riittävästi mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Oppimistapahtuman oivaltaminen funktionaalisen oppimisnäkömyksen mukaisesti, nostaa esiin vertaisryhmän tärkeyden lapsen suomen kielen kehittymiselle. Vertaisryhmässä tapahtuva motivoituminen yhteiseen toimintaan, ja siinä käytävä väsymätön asioiden toistaminen, kielen käytettävyys ja ympäristön tarjoamat vihjeet tukevat oppimista. Rinnakkaisessa leikkimisasetelmassa mahdollisuus yhteiseen toimintaan motivoitumisessa, toistossa ja ympäristön vihjeissä jää kuitenkin käyttämättä. On tärkeää pohtia, miten kaikkien lasten yhteisten leikkien rakentamista voitaisi esiopetusryhmissä parhaiten tukea. Ryhmytymiseen toiminnan alettua tulisi kiinnittää erityinen huomio, ja jo varhaiskasvatuksessa kiinnittää huomio lapsen leikkitaitojen kehittymiseen, kuten esiopetuksen opettajat kertomuksissaan totesivat.

Tässä tutkimuksessa, esikoulussa toimivat opettajat painottivat jo varhaiskasvatuksessa tapahtuvan, kieleen keskittyvän oppimisympäristön merkitystä. Arvola (2021) mainitsee, että varhaiskasvatuksessa hankitut taidot luovat kivijalan lapsen koulunaloitukselle. Hän toteaa, että ennen kaikkea lapsen toisen kielen

oppimiseen ja hänen metakognitiivisiin taitoihinsa tulisi keskittyä. Arvola mainitsee tehdyn työn kantavan lasta pitkälle eri koulutusasteille. (Arvola 2021, 64.)

Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat myös, että suomen kieltä opettelevat lapset tarvitsevan paljon tukea vertaistensa kanssa toimimiseen ja siihen, että heidät otetaan ja ohjataan mukaan kaikkeen ryhmän toimintaan. Arvola (2021, 51) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan nousseen esille, että varhaiskasvatushenkilöstön mukaan, eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot tai oppimisen taidot tarvitsevat noin kaksi kertaa enemmän erityistä tukea, kuin kantasuomalaisten lasten vastaavat taidot.

Katse onkin käännettävä jokaisen lapsen tulevaisuuteen. Suomen kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin (2021) tutkimus osoittaa, että vaikka suomen kieltä toisena kielenään opettelevat lapset ovat hyvin heterogeeninen joukko, monikielisten lasten oppimisen taso on kuitenkin ryhmänä keskimäärin suomenkielisen kantaväestön oppimisen tasoa heikompaa sekä alkuopetuksessa (ks. Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021) että perusopetuksen lopussa. (ks. Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen & Nousiainen 2021) (Karvi 2021, 29.) Myös Arvola (2021, 54) toteaa, että varhaiskasvatushenkilöstön kuvaamana, kaikkien lasten motoriset ja hienomotoriset taidot ovat kyllä samalla tasolla, mutta eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat enemmän tukea etenkin kielellisiin ja oppimaan oppimisen taitoihinsa. Dufa ja Pietikäinen (2009), puolestaan toteavat, että vaikka monikielisyttä ei tule pitää ongelmana, se ei kuitenkaan itsestään selvästi ole vain voimavara, vaan ympäröivät tekijät voivat muuttaa sen syrjäyttäväksi kielitaidon puutteeksi. Tästä syystä monikielisydestä tuleekin käydä julkista keskustelua, ja kielitaidolle asetettavia tavoitteita ja kielitaidon saavuttamiseksi käytettäviä keinoja tulee pohtia aktiivisesti. (Dufa & Pietikäinen 2009, 11.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältävät ohjeistuksen tutkia eri kieliä lasten kanssa. Erityisesti tulee tutkia lapsiryhmässä ja sen lähiympäristössä puhuttuja kieliä. Lapsia tulee myös ohjata huomioimaan maailman kielellinen ja kulttuurinen rikkaus. On tärkeää, että lapset, joiden kieli on muu kuin esiopetuksen kieli saavat tuen esiopetuskielen kehittymiselle, mutta myös kokemuksen siitä, että heidän kotona puhumansa kieli on arvokas. (Opetushallitus 2014, 33–34.)

## 8.5 *Aikuisen tuen merkitys lapsen toisen kielen oppimiselle*

Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esiin aikuisen tarjoaman tuen merkityksen suomen kieltä opettelevalle lapselle. Opettajat korostivat, että aikuisten tulee aktiivisesti pyrkiä ohjaamaan lapsi mukaan kaikkeen ryhmän toimintaan. Lasten välistä vuorovaikutusta tulee tukea. Kun aikuiset arvostavat lasta, lapsen osallisuus mahdollistuu ja lapsen kaverisuhteet vahvistuvat. Ryhmän ilmapiirillä on merkitystä. Aikuisen ohjausta tarvitaan, jotta lapsi saa kokemuksen yhdessä leikkimisestä. Lapsi, jonka suomen kieli on vielä tulollaan, on hankala omin voimin päästä mukaan leikkiin ja pysyä leikissä.

Tämän tutkimuksen opettajat painottivat aikuisen ohjaaman toiminnan merkitystä lapsille, joiden on muuten vaikea onnistua vertaissuhteiden solmimisessa. Eräät opettajat totesivat, että aktiivista ja suunnitelmallista opettajan ohjaamaa toimintaa tulee olla paljon, koska se mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen ja vähitellen myös osallisuuden kokemuksen. Pedagogisella leikillä ja aikuisen omalla innostuksella on ryhmän toiminnassa tärkeä merkitys. Tärkeää on myös lasten havainnoiminen. Aikuisten tulisi havainnoida, onko leikkivä ja suomen kieltä opetteleva lapsi todellisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, vai luoko tilanne vain vaikutelmaa yhteisestä leikistä ja ymmärryksestä.

Suomen kieltä opetteleva lapsi tarvitsee kielen oppimiseensa aikuisen tukea. Toinen lapsi ei ole riittävä kielellinen malli kieltä opettelevalle lapsille, vaan mallin antaminen on aikuisten tehtävä. Ohjeet tulee antaa lapsille ymmärrettävästi ja mahdollistaa lasten oma toiminta. Lapset väsyvät runsaaseen kuuntelemiseen. Kielitietoinen oppimisympäristö tukee kaikkia ryhmän lapsia, myös suomenkielisiä lapsia, kun se toteutuu aikuisten toimesta osana koko ryhmän toimintaa.

Kaikkien lasten tulee voida olla ylpeitä taustastaan, sillä itsensä arvostaminen mahdollistaa toisen arvostamisen. Esiopetuksessa tuleekin nostaa esiin erilaiset kulttuurit, arvostukset ja kielet. Aikuisten ohjauksella ja toiminnalla on merkitystä. Vapaa leikki ei ehdottomasti ole ratkaisu eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kokemiin hankaluuksiin esiopetusvuoden aikana. Tarvitaan ohjattua toimintaa, havainnointia ja havainnointiin perustuvia interventioita. Lapsille tulee mahdollistaa ystävyysuhteiden syntyminen. Tuo tehtävä ei ole aikuisille helppo, vaan tarvitaan paljon aiheeseen paneutumista ja työnantajalta riittävää resurssien suuntaamista lasten tukea mahdollistamaan.

## 8.6 Tutkimuksen eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että on eettisesti tärkeää kertoa haastateltaville, mitä haastattelu koskee, koska näin henkilöt voivat lupautua tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Kuula (2011) toteaa, että ihmisiä ei saa tutkia salaa ja tutkittavilta tulee saada suostumus osallistumiselle (Kuula 2011, 61). Toisaalta kattava tutkimuksesta tiedottaminen riittää tutkimuksen aloittamiseen tutkittavan kanssa. Osallistujille kerrotaan, kuka saatua aineistoa käsittelee ja miten se säilytetään. Merkityksellistä on siis tietoturvasta kertominen. (Kuula 2011, 71–72). Tutkittavalle täytyy myös ilmoittaa tutkimusta suorittava taho ja vastuuhenkilöt. Vielä tutkittaville täytyy tarjota mahdollisuus seurata tutkimuksen edistymistä ja omaa osaansa siinä. Lisäksi osallistujia on informoitava, että heidän on mahdollisuus irtautua tutkimuksesta näin halutessaan. (Kuula 2011, 74–75.)

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat saivat ennalta kirjallisen tutkimustiedotteen. Tiedotteessa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja toteuttamistapa, tutkijan henkilötiedot, tutkimusorganisaatio (Tampereen yliopisto) ja että kyseessä on pro gradu tutkimus. Lisäksi kirjeessä kuvattiin tutkimuksen kulku ja se, että tutkimukseen on saatu kunnan lupa. Lisäksi kerrottiin, että tutkimukseen osallistuviin henkilöihin otetaan henkilökohtaisesti yhteyttä, jotta varmistetaan heidän suostumuksensa tutkimukseen, ja jotta suodaan heille mahdollisuus kysyä heitä kiinnostavista tutkimukseen tai sen suorittamiseen liittyvistä asioista. Suullisen tutkimukseen ilmoittautumisen lisäksi jokainen tutkimukseen osallistuja saisi vielä kirjemuodossa allekirjoitettavan sopimuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Lisäksi kerrottiin osallistujan tietoturvaan liittyvistä seikoista ja tutkimuksen valmistumisaikataulusta. Myös se, että tutkimukseen osallistuvilla on oikeus seurata tutkimuksen edistymistä ja että he voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta kerrottiin. Kuitenkin kerrottiin myös, että aineisto, jota on kerätty ennen kuin he vetäytyivät tutkimuksesta, jää tutkijan käyttöön. Lisäksi tutkimukseen osallistujat saavat etukäteen luettavakseen ne haastattelukysymykset, joita tutkimus pääpiirteittäin noudatteli ja allekirjoitettavakseen tutkimukseen osallistumislomakkeen

Kuula (2011) toteaa, että tutkijan on suojeltava tutkittavan yksityisyyttä (Kuula 2011, 12). Empiirisessä tutkimuksessa lähdeaineistoa tuottavat yksilöt häivytetään tunnistamattomiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Tässä tutkimuksessa vastaajan anonymiteetti suojattiin. Haastateltaville luvattiin, että vain tutkija ja tutkimusta ohjaava

opettaja käsittelevät aineistoa, joka säilytetään huolellisesti muistitikulla lukitussa paikassa. Tämän tutkimuksen aineisto sovittiin tuhottavan tutkimuksen valmistuttua. Kuula (2011) toteaa, että tutkimuksen luottamuksellisuus toteutuu, kun aineiston käytöstä ja säilyttämisestä tehdään tutkittavien kanssa sopimus (Kuula 2011, 63). Tässä tutkimuksessa havainnoidaan ryhmäilmiötä. Aineiston hankinnan eettisyydelle ei ole erityistä vaatetta. Kuitenkin osallistuvien kanssa sovittiin, että aineisto käsitellään siten, että heitä ei voi tutkimuksen valmistuttua tutkimuksesta tunnistaa.

Opetusministeriön vuonna 1991 asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjeistaa tutkijoita. Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinneissa. Se tarkoittaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Se tarkoittaa muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomioimista ja kunnioittamista. Se edellyttää sitä, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Lisäksi rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet tulee ilmoittaa osallistuville ja raportoida tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. (Kuula 1991, 25–26.) Tässä tutkimuksessa tutkittaville ilmoitettiin jo ennalta, että tutkimus on kaikista sidonnaisuuksista vapaa.

## 8.7 *Tutkimuksen luotettavuus*

Tässä tutkimuksessa kuultiin kymmentä varhaiskasvatuksen esiopetuksessa työskentelevää opettajaa. Saadusta aineistosta käyttöön soveltui yhdeksän samankaltaisesti käsiteltävissä olevaa kertomusta. Opettajat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa työskentelystään suomenkielisissä esiopetusryhmissä. Opettajien kerrontaa tuki heille ennalta lähetetyt ryhmän havainnointiin liittyvät seikat ja tutkimushaastattelussa nämä seikat nostettiin esiin yhteisessä keskustelussa. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina ja ulkopuoliset tekijät eivät vaikuttaneet haastattelun sujuvuuteen tai salassapitoon. Grönfors (2011) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijat kiinnittävät huomionsa aineiston hankintaan ja pyrkivät osoittamaan, että aineistonhankinnan olosuhteet ovat olleet tieteelliset, siis validit. Tutkimus on luotettava eli validi silloin, kun se todella kertoo siitä, mistä sen sanotaan kertovan (Grönfors 2011, 4.)



Tämän tutkimusraportin aineiston keruu ja analysointi kappaleissa 6.4 ja 6.5 kuvataan tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) siteeraavat Engeströmiä (1987, 20) kirjoittaessaan, että on mahdotonta ajatella empiiristä tutkimusta, joka ei selostaisi lukijalle aineiston keräämis- ja analyysimetodia. Tämä avaa lukijalle mahdollisuuden tutkimuksen tulosten luotettavuuden arviointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20.)

Tutkimusprosessin edetessä tutkimuksen metodologian kerronnallinen luonne paljastui. Opettajat kertoivat havainnoistaan, kokemuksistaan ja ajatuksistaan kertomuksen omaisesti, jolloin aineiston analyysi oli järkevintä suorittaa lukemalla saadut kertomukset monta kertaa, etsimällä kertomuksista opettajien yhteinen ääni ja toisaalta toisistaan eroavat havainnot ja näkökannat. Yhdeksän kertomuksen aktiivisen lukemisen ja käsittelyn myötä kertomusten yhteinen juoni alkoi paljastua. Opettajat kuvailivat saman kaltaisen ilmiön, vain ratkaisuisissa pulmiin nousi hienoisia eroavaisuuksia, jotka kertomuksissa vaikuttivat tutkittaviin ilmiöihin ajan kuluessa. Lapsuus ei ole stabiili tila ja aikuisella on mahdollisuus vaikuttaa. Nämä ilmiöt toin tutkimuksessa esiin niin tarkasti kuin se oli mahdollista ja jätin pois vain merkityksettömiä pieniä itse ilmiöön vaikuttamattomia lausahduksia ja tietysti kaiken täysin tutkimuksen kannalta tarpeettoman materiaalin, jota jäi litteroituna runsaasti jatkotutkimusta varten. Tämä materiaali kuitenkin hävitetään, koska näin on tutkittavien kanssa sovittu tehtäväksi. Jo alussa tutkimussuunnitelmaa tehdessäni, minun olisi pitänyt pystyä huolellisesti rajaamaan havainnoitavaksi valitsemani asiat. Nyt tutkimushaastattelut kestivät kauan noin 45 minuuttia haastattelua kohden, ja saatu aineisto sisälsi monia tutkimusongelman kannalta tarpeettomia huomioita.

Heikkinen (2018) toteaa, ottaen kantaa kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuteen, että kerronnallinen analyysi perustuu aina tulkintaan ja konstruktoiden luomiseen. Hän kirjoittaa, että tästä syystä perinteiset tutkimusta kuvaavat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät ole tarkoituksen mukaisia. Heikkinen toteaa, että perinteinen tutkimus perustaa luotettavuutensa uskomukseen tietävästä subjektista (tutkija), joka avaa tutkimuksessaan objektin, ulkoisen todellisuuden ilmiön. Tulkinnallinen tutkimus, keskittyessään ihmisten sosiaaliseen todellisuuteen, tekee kuitenkin mahdottomaksi erottaa tutkija todellisuudesta erilliseksi olennoksi. (Heikkinen 2018, 156.) Myös Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) kysyvät, onko tutkimuksessa saavutettu todellisuus aina haastateltavan ja haastattelijan konstruoimaa, josta haastattelu vain ja ainoastaan kertoo (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 168).

Tämän tutkimuksen konteksti on minulle tuttu ja läheinen. Tällä hetkellä toimin varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja kohtaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa. Mielestäni onnistuin kuitenkin saamaan opettajien äänen kuuluviin ja onnistuin häivyttämään omat ajatukseni ilmiöstä takalalle. Oli kuitenkin mielenkiintoista kuulla opettajia ja verrata heidän kokemuksiaan omiini. Omat kokemukseni eivät kuitenkaan vaikuttaneet keskustelujen kulkuun tai aineiston analyysiin. Ainut asia, missä omalla kokemuksellani aiheesta oli merkitystä, oli ennalta annettu opettajien havainnointia ohjaava ohjeistus. Tarpeellisia olivat luonnollisesti ne tutkimuksen kannalta tärkeät havainnot, joiden tarkasteluun opettaja ohjasin. Uskon kuitenkin, että koska havainnoitavia asioita oli kovin runsaasti, tutkittava ilmiö olisi saanut saman ilmiön, ilman ennalta annettua havaintoja ohjaavaa asiakirjaa.

Raatikainen (2005) mainitsee metodologiseksi dualismiksi lähestymistavan, joka nostaa esiin toimijoiden oman näkökulman (Raatikainen 2005, 3). Tässä tutkimuksessa todellistuu osittainen metodologinen dualismi. Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasta häntä havainnoivan kasvattajan kautta, joka on itsekin osallinen vuorovaikuttaja. Lapsen oma kokemus osallisuudestaan, tutkimuksen päähenkilönä, ei nouse esiin. Tuo lapsen kokemus onkin tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Lapsen oma näkökulma tulee nostaa näkyväksi.

## 9 TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUS EHDOTUKSET

Tämä tutkimus paljastaa niitä piilossakin olevia ilmiöitä, joiden parissa varhaiskasvatuksen henkilökunta työskentelee. Miten voidaan tarjota kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä, oppia, hioa sosiaalisia taitojaan, kehittää identiteettiään ja sen myötä tarjota mahdollisuus heitä ympäröivän kielen oppimiselle siten, että lapset ovat oman elämänsä määrääviä tekijöitä.

Tämä tutkimus raivaa tilaa keskustelulle, mitä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulisi huomata ja huomioida, jotta lapsen paras mahdollinen tuki toteutuisi. Kaikkien tämän tutkimuksen opettajien puheenvuoroissa nousivat esiin saman kaltaiset ajatukset, joista aikuisen lapselle tarjoama tuki nousi tärkeimmäksi. Maailman moninaistuminen tuo varhaiskasvatuksen kentälle uusia ratkaistavia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia. Kaikkien lasten tasapuolinen kohtaaminen ja tuen tarjoaminen heidän kehittymiseensä ja oppimiseensa vaikuttaviin pulmiin on tärkeää.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijat tarvitsevat tarkkaa havainnoivaa otetta lapsiryhmien vertaisvuorovaikuttamisesta ja heillä tulisi olla keinot ja mahdollisuus muokata oppimisympäristöt monikulttuurinen näkökulma huomioivaksi. Oppimisympäristön muokkaaminen on ensiarvoisen tärkeää. Hyvin rakennettu oppimisympäristö tarjoaa kielellisiä ja kulttuurisia vihjeitä, samalla kun se kannustaa yhdessä toimimiseen ja takaa turvalliset lähtökohdat myös kielen oppimiselle. Oppimisympäristö on muokattava eri kulttuuritaustoista tuleville lapsille ymmärrettäväksi. Lasta ei tule jättää selviämään yksin, vaan aikuisten tehtävä on nähdä ympäröivä todellisuus lapsen silmin ja heidän on tarpeellista asettaa lapsen tueksi.

Eri kulttuurien ja kielten arvostava esiin nostaminen on tärkeää. Lasten ryhmäytymiseen tulee kiinnittää huomio. Oman kulttuurin arvostaminen mahdollistaa toisen kulttuurin arvostamisen. Kaikkien lasten itsetunnon ja minä pystyvyyden kehittymiseen tulee varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa kiinnittää huomio. Ei ole toivottavaa, että lapsen minä kehittyy syrjästä katsojan identiteetiksi. Kuten

tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat, rohkea ja aktiivinen olemus helpottaa vuorovaikutukseen pääsyä ja vuorovaikutus mahdollistaa toisen kielen oppimisen. Aikuisten tehtävä on tukea suomen kieltä opettelevan lapsen identiteetin kehittymistä siihen suuntaan, mikä vaikuttaa lapsen mahdollisuuteen oppia ympäröivä kieli, joka ei kuitenkaan ole hänen kotikielensä.

Lapsen kielten ja oppimisen kielen kehittyminen vahvaksi, mahdollistaa hänelle oman paikkansa löytämisen siinä yhteiskunnassa, missä hän juuri elää. Lapset, joilla on rikkaus elää usean eri kulttuurin vaikutuspiirin yhteydessä, oppivat samalla useita eri tapoja nähdä maailma. Ehkä voidaan ajatella, että näiden eri kulttuurien tuomat tuulahdukset avaavat ja avartavat myös kantasuomalaisina pidettävien lasten ja aikuisten ajattelua. Maailma globalisoituu ja Suomi on vain pieni osa maailmaa. Eri kielet ja kulttuurit ovat rikkaus suomalaisille, kuten suomen kieli ja kulttuuri ovat säilyttämisen ja siirtämisen arvoiset ja arvostettavat asiat toisille kansoille ja kansallisuuksille. Kaikki perustuu toisen ihmisen, aikuisen ja lapsen arvostavaan ja kunnioittavaan kohtaamiseen.

Lasten yhteisten leikkien syntyminen edellyttää keskinäistä ymmärrystä ja esiopetusikäisen lapsen vuorovaikutus todentuu lasten keskinäisessä leikissä. Leikin onnistuminen on haastava tehtävä, kun yhteinen kieli puuttuu kokonaan tai on vähäistä. Tämän tutkimuksen opettajat kuvailevat leikkihetkiä, joissa suomen kieltä vielä harjoitteleva lapsi asemoituu rinnakkaisleikkiin ja varsinaista yhteyttä toisiin lapsiin ei ole. Toisaalta opettajat kuvailevat tilannetta, missä saman kieliset erikieliset lapset vetäytyvät täysin omaan leikkimaailmaansa. Rauhallinen leikki tilanne ryhmässä ei helposti paljasta ryhmän vuorovaikutuksen laatutekijöitä, vaan tarvitaan tarkkaa havainnointia. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen oman kielen käyttäminen on tärkeää ja arvostettavaa, mutta aikuisten tehtävä on löytää keinoja lapsen eri kielten käyttämisen tukemiseen. Lapsen suomen kielen oppimista tulee havainnoida ja kielen oppimiselle tulee aktiivisesti tarjota oppimismahdollisuus, samalla kun lapsen vanhempia kannustetaan tukemaan lapsen oman kotikielen kehittymistä.

Yhteisen ymmärryksen saavuttamisessa myös lapsen persoonallisuustekijöillä on kielitaidon ohella merkitystä. Kielitaito kuitenkin lisääntyy yhdessä toimien ja yhdessä toimiminen vahvistaa persoonallisuutta, kun se tukee lapsen itseymmärrystä ja identiteettiä. Tämän tutkimuksen mukaan tilanteessa, missä erikieliset lapset pyrkivät yhteiseen leikkiin, tarvitaan runsaasti aikuisen ohjaamista ja osallistumista. Toisaalta

tarvitaan myös keinoja lapsen oman äidinkielen vahvistamiseen, sillä toinen kieli tarvitsee kehittyäkseen vahvan ensimmäisen kielen osaamisen.

Aikuisen tuki lapselle on ensiarvoisen tärkeää. Sen lisäksi, että kaikkia lapsia kunnioittava ja eri kulttuureita arvostava ja turvallinen ilmapiiri on merkityksellinen, tarvitaan myös, kuten tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat, aikuisen ohjaamaa, hyvin suunniteltua, ennakoitavissa olevaa, mallintamisen mahdollistavaa ja toistuvaa, musiikkipainotteista ja leikinomaista toimintaa. Suomen kieltä osaamattomat lapset väsyvät pelkkään kuuntelemiseen.

Kaikkien lasten tulee saada kokea osallistumisen ilo ja osallisuus. Lapsen itsetunnon kehittymiselle on tärkeää tuntea itsensä arvokkaaksi ryhmän jäseneksi. Kun lapsella on mahdollisuus arvostaa omia juuriaan ja kieltään, hänen on mahdollista arvostaa myös muita kieliä ja kulttuureita. Moninaisessa maailmassa kohdataan haasteita, joihin tulee paneutua. On tärkeää pohtia, miten tukea kaikkien lasten kehittymistä oman arvon tunteviksi suomen kielen taitajiksi ja oman kieli- ja kulttuuriperinteensä säilyttäväksi koulualokkaiksi. Tähän pohdintaan pro gradu tutkimukseni, eri kieli ja kulttuuritaustaisesta lapsesta suomenkielisessä esiopetusryhmässä, pyrkii antamaan yhden näkökulman.

Vuonna 2020 maailmanlaajuinen korona epidemia esti lapsiryhmissä tapahtuvan havainnoinnin. Myös opettajahaastattelut olivat tarkoituksellista suorittaa etäyhteyden välityksellä. Kymmenestä haastattelusta valikoitui aineiston lopulliseen analyysiin yhdeksän. Saatu aineisto vastasi hyvin annettuihin kysymyksiin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ääni nousi kuuluviin, vaikkakin heidän opettajiensa kertomana. Saatu aineisto oli runsas ja paljon karsimista tarvittiin. Edelleen tutkimusotteen laajentaminen lapsihavainnointiin, vanhempien haastatteluun ja lasten itsensä kuulemiseen toisi lisäarvoa tutkimukselle. Samoin suomenkielisten lasten haastattelu, heidän ajatuksistaan koskien erikielisyyttä ja toisaalta alkuopetuksen opettajien kuuleminen olisi kannattavaa. Olisi mielenkiintoista myös tietää, miten paljon kielellistä hyötyä saadaan valuopetukseen liittyvästä esiopetuspäivien neljän tunnin mittaisesta pidennyksestä viikossa. Lisäksi kiinnostavaa olisi tietää, miten lasten kasvattajat, opettajat, lasten vanhemmat ja varhaiskasvatuksen organisaatio suhtautuvat kielen oppimisen mahdollistamiseen, sen formaalin ja funktionaalisen oppimiskäsitykseen kautta.

# LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [Functionalism as the basis for teaching a second language]. *Virittäjä*, 113(3), 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204> Viitattu 9.5.2021.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685030>
- Alisaari, J., Bergroth, M., Kangasvieri, T., Moate, J., & Viinikainen, T. (2020). Kieli, kulttuuri ja katsomustietoisuus koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta verkkolehti*. 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kieli-kulttuuri-ja-katsomustietoisuus-koulutuksen-ja-kasvatuksen-kentalla> Viitattu 29.1.2022.
- Alisaari, J. & Rakkolainen-Sossa (2016). Kokonaisvaltaista kotoutumista vauvasta vaariin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 7(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/kokonaisvaltaista-kotoutumista-vauvasta-vaariin> Viitattu 5.2.2022.
- Andersen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & psychology*. 11(4), 387–414. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1177/1354067X05058577> Viitattu 26.9.2021.
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana* (Väitöskirja). <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/152202/AnnalesB539Arvola.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 30.11.2021.
- Arvola, L., Lastikka A.-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children’s Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20 (3), 2538–2548. <https://search-proquest->

[com.libproxy.tuni.fi/psychology/docview/2178518700/fulltextPDF/3510EED4397C453FPQ/7?accountid=14242](https://com.libproxy.tuni.fi/psychology/docview/2178518700/fulltextPDF/3510EED4397C453FPQ/7?accountid=14242) Viitattu 3.2.2021.

Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key? *Early Child Development and Care*. 19 (15), 2351–2363. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744> Viitattu 29.8.2021.

Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 48 (3), 161–173. <https://www.utu.fi/sites/default/files/public://media/file/Arvola,%20Reunamo,%200&%20Kyttälä,%202017.pdf> Viitattu 18.9.2021.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M & Dasen, P. (2002). *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. (2. painos). Cambridge University Press. [https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994025674205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994025674205973)

Viitattu 29.1.2022.

Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=157015> Viitattu 1.5.2021.

Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe- ja kieli*, 29(1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789> Viitattu 30.10.21.

Ebadi, K. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4). 237–248. [https://www.academia.edu/2679793/Vygotskys\\_Zone\\_of\\_Proximal\\_Development\\_Instructional\\_Implications\\_and\\_Teachers\\_Professional\\_Development?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/2679793/Vygotskys_Zone_of_Proximal_Development_Instructional_Implications_and_Teachers_Professional_Development?from=cover_page) Viitattu 5.1.2022.

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. painos, s. 180–200). PS-Kustannus <https://www.elliblibrary.com/reader/9789524518758> Viitattu 1.11.2021.

- Eskola, J. & Suoranta J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047> Viitattu 5.11.2021.
- Grönfors, M. (2011). Fenomenologia. Teoksessa M. Grönfors & H. Vilka (toim.)  
*Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu  
Vilka, 10. [http://vilka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)  
Viitattu 13.10.2021.
- Grönfors, M. (2011). Induktiivinen logiikka. Teoksessa M. Grönfors & H. Vilka  
(toim.) *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-  
Filosofiapu Vilka, 15–17. [http://vilka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)  
Viitattu 13.10.2021.
- Grönfors, M. (2011). Johdanto. Teoksessa: M. Grönfors & H. Vilka (toim.)  
*Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu  
Vilka, 4–6. [http://vilka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf) Viitattu  
12.10.2021.
- Grönfors, M. & Vilka, H. (2011) Kenttätömenetelmät. Teoksessa: M. Grönfors & H.  
Vilka (toim.) *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-  
Filosofiapu Vilka, 49–76. [http://vilka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)  
Viitattu 2.4.2021.
- Hakuta, K. (1986). Cognitive development of bilingual children. *Clear. Center for  
Language Education and Research*. ER3. 1–11.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278260.pdf> Viitattu 3.3.2021.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta  
esiopetukseen. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A.L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja  
kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin  
laitos. Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 86–100.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-  
%20a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-%20a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1) Viitattu 2.5.2021.
- Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettaja  
arjesta. (Väitöskirja). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-06-3> Viitattu  
12.3.2021.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita  
tutkimusmetodeihin 2*. (5. painos, s. 145–161). PS-kustannus.  
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758> Viitattu 1.12.2021.
- Helenius, A., Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. PS-kustannus.



- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Education Research* 10(29), 28–44. <https://jecer.org/lisaa-taitoja-ja-mahdollisuuksia-varhaiskasvatukseen-tavoitteena-tasa-arvoisempi-ja-kielitietoisempi-varhaiskasvatus/> Viitattu 10.3.2021.
- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampereen yliopistopaino <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9166-5> 125–154. Viitattu 29.12.2021.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 9–38. Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686112> Viitattu 5.12.2021
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino. 157–184. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685016> Viitattu 6.12.2021.
- Juuti, P & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Johdanto. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167> Viitattu 20.12.2021.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Karvi (2021). Millainen on koulutuksen tasa-arvon yhdenvertaisten mahdollisuuksien tila suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa: A. Ukkola & H. Vääänen (toim.) *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus, ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin*. 19–36. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI\\_T1621.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_T1621.pdf) Viitattu 29.12.2021.
- Kela, M. (2012). Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita> Viitattu 3.4.2021.

- Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja (2018). Vantaa.  
[https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa\\_wwwstructure/139821\\_UUSIN\\_2018\\_Kieku\\_kasikirja.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa_wwwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf) Viitattu 15.12.2021
- Kielitoimiston sanakirja. (2021). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.  
 URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu.  
 Päivitetty 11.11.2021 Viitattu 20.2.2022.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003a). Handbook – Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. *National Childrens Bureau (NCP) and PK Research Consultancy (PKRC)*. <https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/1259.pdf> Viitattu 6.2.2020.
- Kirova, A. (2010). Children's Representations of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition from Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4 (2), 74–91.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15595691003635765?scroll=top&needAccess=true> Viitattu 4.4.2021.
- Kohnert, K., Windsor, J. & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and language* 109 (2–3), 101–111.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/176jdvt/cdi\\_pascalfrancis\\_primary\\_21693571](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdvt/cdi_pascalfrancis_primary_21693571) Viitattu 14.3.2021.
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. 153–166. <https://www.ellibrary.com/reader/9789523456167> Viitattu 12.12.2021.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI Bulletin* 23(3), 13–31. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Kyttälä.pdf> Viitattu 30.1.2021.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi. *Puheviestinnän vuosikirja*. 6–24. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena1 - Journal.fi Viitattu 6.2.2022.

- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *Eur J Educ*, 53(3), 325–335.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12286> Viitattu 2.5.2022.
- Laihiala-Kankainen, S. (1993). Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. (Väitöskirja). Viitattu 5.2.2022.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development. Working Paper 36. Bernard van Leer Foundation*. Johdanto.  
<https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/114976.pdf> Viitattu 8.5.2021
- Lehtinen, A.-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja toiminta*. Vastapaino. 138–155. Viitattu 3.5.2021.
- Leinonen, J. (2020). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: J.Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry.15–40. Viitattu 5.5.2021.
- Lindberg, P. (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. Opas 13. Yliopistopaino. 54–62.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-%20a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1> Viitattu 15.3.2021.
- Lähteenmäki, M. 2004. Monikulttuuristen lasten identiteetti. Teoksessa E. Heikkilä (toim.) *Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina*. Web Reports No. 2. Siirtolaisinstituutti, 66–70.  
[https://www.researchgate.net/publication/328655748\\_Monikulttuuriset\\_avioliitot\\_sillanrakentajina](https://www.researchgate.net/publication/328655748_Monikulttuuriset_avioliitot_sillanrakentajina) Luettu 2.5.2021
- Mahkonen, S. (2018). Vuoden 2018 Varhaiskasvatuslaki. Edita. [https://shop-edita.fi.libproxy.tuni.fi/digikirja/37-7446-2#J\(e4\)sentely](https://shop-edita.fi.libproxy.tuni.fi/digikirja/37-7446-2#J(e4)sentely) Viitattu 1.9.2021.
- Malinen, H. (2019). Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa. PS-kustannus.

- Meisel, J. (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>  
Viitattu 15.5.2021.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa: L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. (2.painos, s. 36–64). Opetushallitus.
- OEDC (2018). *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en>  
Viitattu 1.5.2021.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet#5103f555> Viitattu 21.2.2021.
- Opetushallitus (2016). *Leikki esiopetuksessa*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki\\_esiopetuksessa\\_tukimateriaali\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf) Viitattu 29.8.2021.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet. 2018:3a  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) Viitattu 21.2.2021 ja 30.1.2022.
- Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. (Väitöskirja). Viitattu 29.1.2022.
- Pietikäinen, S., Mäntynen A. (2019). Diskurssitutkimuksen perusajatuksia. Teoksessa S. Pietikäinen A. & Mäntynen (toim.) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino 5–40. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517688253> Viitattu 24.2.2022.
- Piker, R. A. (2013). Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of early childhood research* 11(2), 184–200. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1177/1476718X12466219> Viitattu 10.4.2021.
- Polkinghorne, D.E. (2003). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*. Qualitative studies series 1. The Falmer Press. 5–25.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=167247>  
Viitattu 4.11.2021.

- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. 1–24.  
[https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet - tiedett%C3%A4 vai tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa)  
Viitattu 12.12.2021.
- Reunamo, J., Nurmi, H. (2014). Lasten valintojen merkitys. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus. 183–212. Viitattu 20.5.2021.
- Reunamo, J. Nurmilaakso M. (2006). Language objectives in the Finnish preschool curriculum. Teoksessa A. Pipere (toim.). *Education sustainable development: first steps toward changes*. Saule. 188–200  
[https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/lang\\_obj.pdf](https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/lang_obj.pdf) Viitattu 13.5.2021.
- Reunamo, J., Salomaa, P. (2014). Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 23–65. Viitattu 30.5.2021.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* Tampere University press. 9–17. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103171/978-951-44-9166-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 3.10.2021.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja toiminta*. Vastapaino. 207–226. Viitattu 3.5.2021.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Haastattelun analyysi. J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Vastapaino. 8–31. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685023>  
Viitattu 31.12.2021.
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. (2006). KvaliMOT – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). *Narratiiviset tarkastelutavat*.  
Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html) Viitattu 14.8.2021.
- Salmivalli, C. (1989). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Gaudeamus.
- Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. (Väitöskirja).

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 3.9.2021.

Smagorinsky, P., Hansen, M. R. & Fink, L. (2013). What does Vygotsky provide for the 21st-century language arts teacher? *Language Arts*, 90(3), 192–204.

<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/scholarly-journals/what-does-vygotsky-provide-21st-century-language/docview/1327229192/se-2?accountid=14242> Viitattu 12.8.2021.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* (Väitöskirja).

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 18.8.2021.

Suomen perustuslaki (731) 1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 21.2.2021.

Tabors, P. O. (2008). *One Child Two Languages. A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language.* (2. painos). Cambridge.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=1787419> Viitattu 16.8.2021.

Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullankallis.* Opetushallitus. (16–26).

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf> Viitattu 3.9.2021.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Vastapaino. 8–18.

<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685016> Viitattu 10.10.2021.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* (Uudistettu laitos). Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118> Viitattu 11.11.2021.

Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Profesori Eeva Hujalan matkassa.* Suomen varhaiskasvatus ry. (24–35). <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> Viitattu 8.5.2021.

- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> Viitattu 6.2.2022.
- Turja, L. (2016). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. 41–78.
- Tuomivaara, T. (2005). *Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus> Viitattu 30.10.2021.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen J., Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! :näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2016:1
- van Lear, L. (2013). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=1702343> Viitattu 5.2.2022.
- Varhaiskasvatuslaki (540) 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540> Viitattu 5.5.2021.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy. – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja toiminta*. Vastapaino. (156–181).
- Zeliha, Y., BinnurGenc I., Glover P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother tongue proficiency and learning trough a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259–268. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2010.521297> Viitattu 10.10.2021.