

Krista Jansson

# Kielitietoinen ja monikulttuurinen oppimisympäristö kasvattajan näkökulmasta

Erilaisten menetelmien ja materiaalien hyödyntäminen arjessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaaliala

Opinnäytetyö

13.01.2014

<p>Tekijä Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Krista Jansson Kielitietoinen ja monikulttuurinen oppimisympäristö kasvattajan näkökulmasta - Erilaisten menetelmien ja materiaalien hyödyntäminen arjessa.</p> <p>37 sivua + 1 Liite Kevät 2014</p>
<p>Tutkinto</p>	<p>Sosionomi (AMK)</p>
<p>Koulutusohjelma</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma</p>
<p>Suuntautumisvaihtoehto</p>	<p>Sosiaaliala</p>
<p>Ohjaajat</p>	<p>Aini Ronkainen, lehtori Anna-Riitta Mäkitalo, lehtori</p>
<p>Opinnäytetyössäni tarkastelen kasvatushenkilökunnan näkemystä kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristöstä. Pyrkimyksenä on selvittää kuinka kasvattaja ymmärtää käsitteet sekä miten nämä näkyvät päiväkodin arjessa. Opinnäytetyössäni pyrin myös selvittämään mitkä tekijät vaikuttavat oppimisympäristön muodostumiseen ja millä keinoilla oppimisympäristön kehittämistä voidaan tukea. Tarkoituksena on myös kartoittaa minkälaisia menetelmiä ja materiaaleja käytetään arjen työssä sekä onko Ota koppi! -ohjelman materiaalia hyödynnetty.</p> <p>Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus. Aineisto opinnäytetyöhön hankittiin vertaishaastattelumenetelmällä. Haastatteluihin osallistui kuusi varhaiskasvattajaa kolmesta Helsingin kaupungin päiväkodista. Haastattelut suoritettiin syksyn 2013 aikana. Haastattelun teemat koskivat kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön käsitteen määrittelyä, käsitteiden näkymistä arjessa sekä materiaalien ja menetelmien käyttöä. Analyysimenetelmänä opinnäytetyössä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Aineistosta ilmeni, että kasvattajat kokevat oppimisympäristön olevan parhaillaan paikka, jossa lapsi tuntee olonsa arvostetuksi. Kasvattajat kokivat, että kielitietoisessa oppimisympäristössä kiinnitetään tarkemmin huomiota lapsen kielenkehitykseen. Monikulttuurisessa oppimisympäristössä erilaiset kulttuurit ovat arjessa läsnä. Kasvattajat kertoivat, että oppimisympäristön muodostamisessa tulisi ottaa huomioon lapsen tausta sekä kiinnostuksen kohteet. Kasvattajat löysivät useita oppimisympäristön kehitystä tukevia keinoja, mutta myös erilaisia oppimisympäristöä haastavia tekijöitä. Ota koppi! -ohjelman materiaalia on hyödynnetty haastateltavien keskuudessa vaihtelevasti.</p> <p>Tuloksien perusteella voidaan todeta, että kasvattajat ymmärtävät oppimisympäristön kehittämisen merkityksen sekä työntekijän vastuun toiminnalle. Kasvattajat kokivat, että suurimmat haasteet oppimisympäristöjen kehittämiseksi ovat sellaisia, joihin he eivät pysty vaikuttamaan kuten resurssien puute, tulos tavoitteet ja suuret lapsiryhmät.</p>	
<p>Avainsanat</p>	<p>Monikulttuurinen varhaiskasvatus, kielellinen tietoisuus, oppimisympäristö, Ota koppi! -ohjelma</p>

Author Title	Krista Jansson Kindergarten Teachers Experiences about Multicultural and Linguistically Aware Learning Environments.
Number of Pages Date	37 pages + 1 appendix Spring 2014
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Aini Ronkainen, Senior Lecturer Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer
<p>The goal of this Bachelor's thesis was to examine how a kindergarten teacher understood the concepts of multicultural and linguistically aware learning environments. The purpose was to find out what factors influenced the development of learning environments. This study also aimed to chart different methods and materials that kindergarten teachers used in their work.</p> <p>This Bachelor's thesis was qualitative. The data were collected by peer theme interviews. Six caregivers from three daycare centers in the City of Helsinki participated in this thesis. The interviews were carried out during autumn 2013. The themes of the interviews were how caregivers defined concepts of multicultural and linguistically aware learning environments and what materials or methods they used. The data was analyzed by content analysis.</p> <p>The data revealed that caregivers felt that a learning environment was at its best when a child felt valued. In a linguistically aware learning environment caregivers should pay closer attention to children's language development. Different cultures were present in everyday life in the multicultural learning environment. The results showed that the child's background and interests should be taken into consideration while forming a learning environment. Caregivers named numerous methods and materials that they used. The data also showed that there were obstacles that challenged caregivers work. The material of Ota koppi! -program was utilized to varying degrees.</p> <p>The results lead to the conclusion that caregivers understand the meaning of learning environment to the child's education. The results also indicate that kindergarten teachers recognize their responsibility to develop the child's environment. The greatest challenges in the work are lack of resources, profit targets and large groups of children. According to caregivers those are obstacles that are out of their reach.</p>	
Keywords	multicultural early childhood education, linguistic awareness, learning environment, Ota koppi! -program

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Ota koppi! – ohjelma	3
3	Kirjallisuus katsaus	4
3.1	Monikulttuurinen varhaiskasvatus	4
3.2	Kielellinen tietoisuus	6
3.3	Oppimisympäristö	11
3.4	Oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät	12
4	Tutkimusasetelma	15
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	15
4.2	Tutkimuksen toteutus	15
4.2.1	Laadullinen tutkimus	15
4.2.2	Kohderyhmä	16
4.2.3	Vertaishaastattelu aineiston hankintamenetelmänä	16
4.2.4	Aineiston analyysi	17
5	Tulokset	19
5.1	Kasvatushenkilökunnan näkemys kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristöstä	19
5.1.1	Kielitietoinen oppimisympäristö	19
5.1.2	Monikulttuurinen oppimisympäristö	19
5.2	Kielitietoisien ja monikulttuurisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat tekijät	21
5.2.1	Oppimisympäristön rakentaminen lapsen kehitystason mukaan	21
5.2.2	Ryhmän lapsiaines	22
5.2.3	Kasvatushenkilökunnan toiminnan merkitys oppimisympäristölle	23
5.2.4	Resurssien merkitys oppimisympäristölle	24
5.3	Keinot kielitietoisien ja monikulttuurisen oppimisympäristön tukemiseen	24
5.3.1	Menetelmien ja materiaalien käyttö	24
5.3.2	Kasvatushenkilökunta osana oppimisympäristöä	26
5.3.3	Ota Koppi! – ohjelma	27
6	Johtopäätökset	29
7	Pohdinta	33



## 1 Johdanto

Teen opinnäytetyöni Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston Ota koppi! – ohjelman pariin. Laadullisessa opinnäytetyössäni tulen tarkastelemaan kielitietoista ja monikulttuurista oppimisympäristöä. Pysin vertaishaastatteluiden avulla avaamaan oppimisympäristöä kasvattajan näkökulmasta sekä ymmärtämään kasvattajan näkemyksen käytännössä. Tämän lisäksi vertaishaastattelu antaa mahdollisuuden kartoittaa miten erilaisia toiminnallisia menetelmiä sekä Ota koppi! – ohjelman materiaalia on huomioitu ja hyödynnetty käytännön työssä. Haastattelut on tehty yhteistyössä kolmen Helsingin kaupungin päiväkodin kanssa.

Pääkaupunkiseutu nähdään monikulttuurisena elinympäristönä, koska pääkaupunkiseudulla elää suuriosa Suomen maahanmuuttajista. Tämä on alueelle sekä rikkaus että haaste, erityisesti hyvinvointipalveluiden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen tärkeä tehtävä on maahanmuuttajataustaisen lapsen sosiaalisen hyvinvoinnin ja kotiutumisen edistäminen. Tämä tapahtuu uuteen kieleen ja kulttuuriin kasvattamisen kautta, turvaten samalla oman kulttuurin säilyttäminen. (Remsu, 2006:3) Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvien maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut ripeästi. Ilmiö näkyy erityisesti päiväkodeissa, joissa maahanmuuttajataustaisia lapsia enemmän kuin kantasuomalaisia lapsia. Maahanmuuttajaväestön on arvioitu kasvavan kaksinkertaiseksi 2020 mennessä. (Halme, Vataja 2011:5)

Oppimisympäristö voi olla fyysinen paikka tai ihmisten muodostama yhteisö, joka edistää oppimista. Oppimisympäristön sosiaalinen rooli korostaa yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitystä. Erilaisissa monikulttuurisissa yhteisöissä on tuotu myös esille oppimisympäristön kulttuurinen ulottuvuus, jossa tarkoituksena on ottaa huomioon erilaisten kansalaisuuksien ja alakulttuurien erityispiirteet oppimisympäristön rakentamisessa. (Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Manninen, Passi, Särkkä 2007:16)

Ota koppi! -ohjelma on yhteistyöhanke, joka on laadittu Helsingin kaupungin sosiaali-, opetus- ja terveystoimen kesken. Hankkeen tarkoituksena on tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen kehitystä sekä vahvistaa osallisuuden tunnetta. Tavoitteena olisi luoda kaikille lapsille yhdenvertaiset edellytykset oppimiseen sekä tukea kaksikielisyttä. (Helsingin kaupunki 2012:3)

Opinnäytetyössä pyrin selvittämään, miten kasvattajat näkevät monikulttuurisen ja kieli-tietoisien oppimisympäristön arjessaan sekä mitä menetelmiä tai materiaaleja he käyttävät käytännön työssään sekä oppimisympäristön uudistamisessa. Tämä antaa mahdollisuuden selvittää kasvattajien näkökulmaa Ota koppi! – ohjelman vaikuttavuudesta sekä nostaa esiin mahdollisia kehittämiskohteita.

## 2 Ota koppi! – ohjelma

Ota koppi! – ohjelma on ollut osa yhteisrahoituksella toteutettavaa Osallisena Suomessa -hanketta. Se on laadittu yhteistyössä Helsingin kaupungin eri toimien kesken. Ota koppi! -ohjelman kohderyhmä on 4-8 –vuotiaat, joiden äidinkieli on muu kuin kumpikaan kotimaisista kielistä sekä heidän vanhempansa. Ohjelman materiaalia voi kuitenkin soveltaa nuorempienkin lasten toimintaan sopivaksi. Tarkoituksena on tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielenkehitystä sekä osallisuuden vahvistamista. Ohjelmassa esitetyn toimintamallin toteutuksessa on mukana lapsi, vanhemmat sekä kasvatushenkilökunta. Toimintamalli perustuu lapselle ominaisiin tapoihin toimia. (Helsingin kaupunki, 2012:3)

Ohjelman tavoitteena on edesauttaa tarjoamaan kaikille lapsille yhdenvertaiset edellytyksen oppimiseen. Vanhemmille tarjotaan tarvittavaa tietoa lapsen äidinkielen tukemiseen ja korostetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Yhdessä vanhempien kanssa pyritään edistämään turvallista ja hyvää kasvu ympäristöä. Ohjelman myötä pyritään myös löytämään uusia toiminnallisia menetelmiä sekä malleja kielen oppimisen tukemiseen. (Helsingin kaupunki, 2012:3)

Ota koppi! -ohjelman materiaali on tarkoitettu neuvoloiden ja varhaiskasvatuksen työntekijöille sekä alkuopetuksen opetushenkilökunnalle. Materiaali sisältää paljon teoreettista tietoa kielenkehityksen tukemisesta sekä monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta ja niiden toteuttamisesta. Materiaalin tärkeä anti kohderyhmälle on myös sen sisältämät arjen vinkit kasvattajalle. Ota koppi! -ohjelma sisältää myös toiminnallisia menetelmiä kielenoppimisen tukemiseksi.



### 3 Kirjallisuus katsaus

#### 3.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Monikulttuurisuus käsitteenä tarkoittaa useampaan kulttuuriin liittyvää henkilöä tai asiaa joka sisältää useamman kulttuurin piirteitä. Monikulttuurisuus on käsitteenä monimerkityksellinen ja hyvin laaja. Tämän takia sitä voi olla hankala käyttää ja se tulisikin aina määrittää selkeästi, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin. Monikulttuurisuus on merkittävä osa nykyajan globaalissa yhteiskunnassamme. Vaikka monikulttuurisuuden käsite on yleistynyt lähiaikoina, näkee ihmisten käyttävän sitä lähinnä maahanmuuttajiin liittyvissä asioissa. Tietenkin monikulttuurisuus liittyy suuresti maahanmuuttajiin, mutta kulttuuri osa kaikkia ihmisiä ja täten käsitettä ei voi sitoa ainoastaan maahanmuuttajiin. (Paavola, Talib 2010: 11,26.)

Vähemmistökulttuurit ovat tuttuja myös Suomessa. Suomessa on elänyt jo kauan omia vähemmistökulttuureita kuten saamelaiset ja romanit. Toisen maailmansodan aikoihin Suomeen tuli maahanmuuttajia useasta eri maasta. Maahanmuutto on jatkanut kasvuaan tasaisesti viime vuosikymmeninä. Suomessa asuu silti kantaväestöön verrattuna vähän ulkomaalaisia verrattaessa muuhun Eurooppaan. On ennustettu, että maahanmuuttajien lukumäärä Suomessa kaksinkertaistuisi vuoteen 2020 mennessä. Noin puolet Suomeen maahanmuuttajista asuvat pääkaupunkiseudulla ja ovat usein keskittyneet jollekin tietylle asuinalueelle. (Halme, Vataja 2011: 5,7.)

Talib (2002) kertoo uuteen maahan muuton olevan useimmiten ihmiselle suuri haaste. Uudessa kotimaassa on sopeuduttava uuteen ja vieraaseen kieleen, paikkaan ja kulttuuriin. Uuteen maahan muutto saattaa heikentää henkilön tietoisuutta itsestään ja omakuvaa. Valtaväestöllä ja heidän asenteilla on suuri merkitys maahanmuuttajien kotoutumiseen. Valtaväestö voi auttaa maahanmuuttajia oppimaan uuden maan tavat ja normit. (Halme, Vataja 2011: 11.)

Varhaiskasvatuksella on tärkeä ja keskeinen asema maahanmuuttajataustaisten lasten integroitumiseen yhteiskuntaamme. Maahanmuuttajataustaiseksi lapseksi käsitetään Suomeen muuttaneet sekä Suomessa maahanmuuttajaperheeseen syntyneet lapset. Lapselle varhaiskasvatuksen ensimmäiset vuodet ovat tärkeässä osassa ajatellen lapsen kaksikielisyyttä, kulttuuri-identiteettiä ja kotoutumista. Sen takia on tärkeää, että päiväkodin henkilökunta tuntee maahanmuuttajataustaisen lapsen omaa kulttuuria, jotta hän voi tukea ja kannustaa lasta kulttuuriin liittyvissä asioissa. Vanhempien posi-

tiivinen suhtautuminen omaan kulttuuriin ja sen siirtämiseen uudelle sukupolvelle ilman että lapsia estetään sopeutumasta uuteen kulttuuriin, saattaa helpottaa kahteen kulttuuriin kasvamista. Kasvatuksessa on tärkeää, että lapsi kokee kulttuurinsa ja kielensä arvostetuksi sekä ei joudu kahden kulttuurin painostukseen. (Halme, Vataja 2011: 5-6, 9,11.)

Päiväkodin henkilökunnalla on monia asioita joita heidän täytyy miettiä liittyen monikulttuurisuuteen. Varhaiskasvatukseen on tuettava lapsen oman äidinkielen oppimista sekä samalla tukea vieraskielisiä lapsia oppimaan suomea. Varhaiskasvatukseen tulee tukea lasta pääsemään osaksi suomalaista yhteiskuntaa, mutta lapsella pitää kuitenkin olla mahdollisuus kasvaa myös oman kulttuurin mukaisesti. Päiväkodin arjessa on tärkeää muistaa, että maahanmuuttajataustaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriin ja uskontoonsa, vaikka hänelle esitetäänkin suomen kulttuuria. Tämä pitää huomioida päiväkodin arjen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Halme, Vataja 2011: 10.)

Tulevaisuuden yhteiskunta on monikulttuurinen. Jotta yhteiskunta olisi tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen, tulisi lapsille opettaa tarvittavat taidot ja asenteet. Monikulttuurisuus kasvatukseen ja monikulttuurisen oppimisympäristön avulla suomalainen lapsi oppii kansalaistaitoja. (Halme, Vataja 2011: 43.) Suomalaiseen varhaiskasvatukseen kuuluukin kiinteästi kielten ja kulttuurien moninaisuus (Halme 2011: 86). Koska monikulttuurisuuden pääteemat ovat kirjattu varhaiskasvatusta ohjeistaviin dokumentteihin, monikulttuurisuuden tulisi näkyä päiväkodin arjessa. Tavoitteena on tarjota lapsille erilaisia kokemuksia sekä lisätä yhdenvertaisuutta ja suvaitsevaisuutta. Monikulttuurisuuskasvatus kuuluukin kaikille lapsille ja sen tulisi olla läsnä kaikessa toiminnassa. (Halme, Vataja 2011: 43-44.) Kielten ja kulttuurien osaaminen onkin globaalissa maailmassa voimavara (Halme 2011: 86).

Lapsen itsetunnolle, itseluottamukselle ja identiteetin kehittymiselle on tärkeää, että hän kokee saavansa puhua kulttuuristaan sekä tutustua omaan kulttuuriinsa päiväkodissa. Päiväkodeissa voidaan esimerkiksi järjestää eri kulttuureihin liittyviä teemaviikkoja, joiden aikana tutustutaan kulttuureihin. Vanhemmat voidaan ottaa osalliseksi päiväkodin toimintaan esimerkiksi pyytämällä heitä kertomaan omasta kulttuuristaan ja siihen liittyvistä juhlapäivistä. Mikäli päiväkodissa on samaa kieltä puhuvia lapsia, tulisi heidän saada puhua omaa äidinkieltään keskenään. Tämä vahvistaa heidän omaa kulttuuri-identiteettiä. (Hellman-Suominen, Järvinen, Laine ym. 2009: 106)

Suomessa kunnat ovat velvollisia kehittämään varhaiskasvatuspalvelut niin, että ne vastaavat myös maahanmuuttajien tarpeita. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisosaston mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen tulee saada paikka osa-aikaiseen varhaiskasvatukseen viimeistään hänen täytettyä kolme vuotta. Mikäli lapsi on mukana kotoutumissuunnitelman piirissä, on hänelle järjestettävä maksutonta päivähoitoa. Maahanmuuttajataustaisen lapsen, joka asuu vielä vastaanottokeskuksessa, tulisi olla mahdollista saada ainakin osa-aikainen paikka varhaiskasvatuksen piirissä. (Halme, Vataja 2011: 9.)

Päiväkodin toiminta ja siellä oleva ilmapiiri peilaavat yhteiskunnan ja yhteisön kulttuuria, arvoja ja asenteita. Nämä tulevat ilmi säännöissä, kommunikaatiossa sekä vuorovaikutussuhteissa. Päiväkodin henkilökunnan tulisi kuitenkin varmistaa, että kaikilla lapsilla on tasa-arvoiset lähtökohdat, mahdollisuudet kasvamiseen sekä oppimiseen taustoista riippumatta. (Paavola 2007:67.)

Kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää tuntea oma kulttuuri ja sen vaikutusten tiedostaminen omaan käyttäytymiseen ja ajattelutapaan (Halme, Vataja 2011: 53). Kasvatushenkilökunnan tulisi tiedostaa erot viestinnän tyyliässä eri kulttuureissa. Joissa kulttuureissa kirjallisella viestillä ei ole yhtä suuri painoarvo kuin sanallisella. Tärkeää on osapuolien välinen aito kunnioitus ja arvostaminen. Kiinnostus ja halu johtavat usein onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Omien ennakkoluulojen ja asenteiden tiedostaminen on tärkeää vuorovaikutuksen onnistumisessa. (Kanervo, Saarinen 2006:11) Useat kommunikaation väärinkäsitykset syntyvät kun ei tunnusteta kulttuurien välisiä viestintä eroja (Halme, Vataja 2011: 54). Työntekijältä vaaditaan kulttuurisensitiivisyyttä sekä edellytyksiä toimimiseen muiden kulttuurien parissa (Kivijärvi, 2011:249).

Monessa kulttuurissa vuorovaikutusta säätelevät tarkat säännöt. Ne voivat vaihdella kommunikointikumppanin sukupuolen, iän ja aseman mukaan. Myös kielletyt puheenaiheet vaihtelevat eri kulttuureissa. Soveliaan puheenaiheen valintaan vaikuttaa keskustelijoiden väliset suhteet, tilanteen laatu jne. (Halme ym. 2011:54-55.)

### 3.2 Kielellinen tietoisuus

Kielellistä tietoisuutta voidaan määritellä taidoksi tai kyvyksi arvioida, tutkia tai reflektoida kieltä kohteena (Alanen, 2006:11). Lapset kehittävät kielitaitoaan huomaamattaan ja

spontaanisti heidän ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Hedström ym. 1991: 7). Lapset osallistuvat eleiden avulla aktiivisesti vuorovaikutukseen jo ennen kuin osaavat puhua. (Tornéus 1991: 7). Lapsille paras keino oppia kielen käyttöä on henkilöiden kanssa, joiden seurassa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja joille on mahdollisimman luonnollista ilmaista itseään kaikilla mahdollisilla tavoilla. Näitä henkilöitä voivat olla perheen jäsenet tai muut läheiset ja turvalliset ihmissuhteet. (Hedström ym. 1991: 7.)

Kieli ja vuorovaikutus ovat merkityksellisiä lapsen kehityksessä. Lapselle ominaisten toimintatapojen kautta lapsi voi omaehtoisesti oppia kieltä. Kielen osaaminen antaa avaimet ajatteluun, tietämiseen ja tuntemiseen, ympäristön havaitsemiseen sekä kaikkeen oppimiseen, sillä tieto hankitaan ja varastoidaan kielen avulla. Kieltä tarvitaan myös minän ja identiteetin ilmaisemiseen. Kieli voidaan aikaisempien määritelmien lisäksi nähdä myös tunteiden ja toiminnan ilmaisuna sekä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Lapsien taustat ovat nykyään moninaisemmat sekä monikulttuurisemmat. Kasvattajan velvollisuus onkin havainnoida lapsen kielenkehitystä ja tarvittaessa tukea sitä tehostetusti. (Nurmilaakso, Välimäki 2011:5,7; Nurmilaakso 2011:31.)

Lapselle kieli on itsestäänselvyys. Lapsi ei vielä kykene miettimään itse sanoja, muotoja tai äänenrakenteita, vaan enemmänkin sanan konkreettisia tarkoituksia. Lapsen kasvaessa ja kielen kehittyessä kiinnostus sanamuotoja sekä äänirakenteita kohtaan kasvaa. (Tornéus 1991: 5.) Tornéus (1991) on kirjoittanut kirjassaan Löytöretki kieleen, lapsien kielellisen tietoisuuden kehittymisestä sekä heidän vaikeuksista ymmärtää kieltä sekä sen rakenteita:

*”Miksi lasten on niin vaikea kääntää huomionsa kieleen sinänsä, sen muotoon? Ennen kaikkea siksi, että irtautuminen tässä-ja-nyt-tilanteesta on lapselle luonnotonta. Lapsi uppoutuu täysin siihen, mitä hän kulloinkin on tekemässä, on sitten kyse keskustelusta toisten kanssa, ympäristön tutkimisesta tai leikistä. Irtautuminen puheen sisällöstä ja huomion kääntäminen sen muotoon ei ole lapsen perussuhtautumisen mukaista.”*  
(Tornéus 1991: 8.)

Lapsen kielellistä kehitystä ei koeta hyväksi harjoitella erilaisten harjoitusten avulla vaan lapsen tulisi saada harjoittaa sitä omassa tahdissaan. Lapsen kielellistä tietoisuutta voidaan kuitenkin harjoittaa hyvin suunnitellusti. (Hedström ym. 1991: 7.) Kas-

vattajan on tärkeää muistaa, että lapset ovat yksilöitä ja jokaisen lapsen kielen kehitys sekä kielellinen tietoisuus kehittyvät yksilöllisesti. Osa lapsista oppii käyttämään kieltä sekä osoittaa kiinnostusta kieleen liittyviin asioihin aikaisessa vaiheessa, kun taas toisilla kiinnostus näyttäytyy myöhemmässä vaiheessa. (Tornèus 1991: 9-10.) Kielellisen tietouden herkkyysvaihe kestääkin syntymästä aina kymmenvuotiaaksi asti. (Hakamo 2011: 58.)

Vaikka ajatus kielen ulkopuolisesta tarkastelusta oli työskentelyssä jo aikaisemmin läsnä, kielellisen tietoisuuden käsite rantautui Suomeen 1990-luvun alkupuolella Margit Tornéuksen mukana. Vähitellen lapset tulevat tietoiseksi kielestä ja he kykenevät tarkastelemaan kieltä ulkopuolisesti. Kognitiivinen kehitystaso, kuten kyky ajatella, muistaa ja havaita, on edellytys lapsen kielitietoisuuden kehittymiselle. Kielitietoisuus kehittyy lapsella jatkuvasti. Lapsen kielellinen tietoisuus jaetaan neljään tietoisuuden osa-alueeseen: fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus voidaan ymmärtää tietoisuutena kielen äänneistä. Lapsi ymmärtää kirjaimen ja äänneen yhteyden sekä ymmärtää sanojen rakentuvan äänneistä. Fonologisessa tietoudessa oppimisen kannalta tärkeää on juuri äänneiden yhdistäminen sanoiksi. (Nurmilaakso 2011: 32-35.) Äännetietoisuuden kehittyminen vaatii lapsen tietoista opettamista (Karvonen, Rikkola 2006: 9). Morfologinen tietoisuus on taas tietoisuutta sanastoista ja muodoista. Lasta voi auttaa tietoa, että sanat koostuvat osista ja yhdistettyinä ne määräävät sanan tarkoituksen. Morfologisen tietouden hallinta saattaa vaikuttaa lapsen luetun ymmärtämiseen. Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta lauseista sekä kielen sääntöjärjestelmästä. Tämä kehittyä kognitiivisen kehitystason mukaan. Lorujen, laulujen ja puheen rytmittämisen avulla lapset oppivat erilaisia kielellisiä säännönmukaisuuksia sekä tiedostamaan niitä. Semanttis-pragmaattinen tietoisuus sisältää tietoisuuden sanojen sisällöstä sekä siitä miten kieltä käytetään. Tietoisuus kielen käyttämisestä kehittyä vähitellen lapsen kasvaessa ja kehittyessä. (Nurmilaakso 2011: 32-35.)

Lapselle puhuminen ja lukeminen ovat merkityksellistä kielen kehityksen kannalta. Vaikka lapsi ei vielä puhu, hänen kielensä ja sanavarastonsa kehittyä hänelle puhuttaessa. Lapselle olisi tärkeää lukea, jotta tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyisi. Lasta olisi hyvä tutustuttaa vaihteleviin kirjallisiin materiaaleihin, jotta hän oppisi erilaisia kielisiä tapoja käyttää kieltä sekä miten erilaisissa tilanteissa kieltä olisi hyvä käyttää. Päiväkodin velvollisuus on tarjota lapsille kielellisesti virikkeellinen ympäristö. Lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen on paljon erilaisia materiaaleja, niin valmiita kuin itse

kehitettyjä. Materiaalin valinnassa sekä mahdollisesti valmistamisessa on hyvä käyttää hyväksi käytännön kokemusta sekä kasvattajan tuntemusta lapsiryhmästä. Kasvatushenkilökunnan velvollisuutena on seurata kielenkehitystä ja ottaa kielen kehitys huomioon kaikkialla arjen toiminnassa. (Nurmilaakso 2011: 35-37, 41; Korkeamäki 2011:43.)

Lukemaan oppiminen on olennainen osa lapsen kielellistä kehitystä. Lukemaan oppimisen valmiuksien kartuttaminen alkaa pienelle lapselle loruttelusta sekä leikki-ikäiselle lapselle lukemisesta. Äännetietoisuus on lukemisen kannalta keskeinen tietoisuuden taso. Ilman äännetason osaamista lapsen voi olla vaikea ymmärtää tekstin merkitystä. Vaikeudet fonologisen tietoisuuden osa-alueella saattavat hidastaa lukemaan oppimista. (Hakamo 2011: 56-57.)

Kaikista maailman lapsista suurin osa on kaksi- tai monikielisiä. Ennen tutkimukset väittivät kaksikielisyyden hidastavan lapsen kielellistä kehitystä. Myöhemmin tultiin siihen tulokseen, että lapsi voi oppia useita kieliä samanaikaisesti sen haittaamatta kielellistä kehitystä. On todettu, että lapsi voi oppia kahta kieltä peräkkäin tai samanaikaisesti. (Halme, Vataja 2011: 13-14.) Eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä sekä maahanmuuttajataustaisia lapsia. Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät kuitenkaan ole homogeeninen ryhmä. Kaikilla on lain mukaan oikeus ylläpitää ja kehittää äidinkieltään. Äidinkieli on kaiken oppimisen perusta ja toimii lapsen ajattelun kielenä. Varhaiskasvatuksessa lapsen äidinkielenkäyttöä tulisi kannustaa ja tukea. Erialaisten kulttuurien ja äidinkielen näkyminen päiväkodissa välittää lapselle tunteen, että häntä ja hänen kulttuuriperimäänsä arvostetaan. Erialaisten kielten osaaminen on voimavara, mutta tärkeintä päiväkodissa on, että lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi omana persoonanaan. (Halme 2011: 86-89.)

Usein lapsi oppii äidinkielen lisäksi toisen kielen vasta päiväkodissa. Toisen kielen oppiminen voi näyttää hitaammalta kuin ensimmäisen kielen oppiminen. Kaksikielisen lapsen sanavarasto saattaa näyttää köyhemmältä, mutta todellisuudessa se sisältää ilmauksia molemmista kielistä. Yleistä toisen kielen oppimiselle on myös, että kielen osa-alueet eivät kehity yhtä vahvoina. Kasvattajan on muistettava, että kielenkehitys ja oppiminen kestää vuosia. Suomen oppimista saattaa kuitenkin hidastaa suuret lapsiryhmät ja sen tuottama melu sekä ryhmän koostumus. Pienempi ryhmä mahdollistaa lapselle kielen aktiivisemmän käytön sekä erityisen tuen ja yksilöllisen huomioimisen. Meluisassa ja suuressa ryhmässä lapsi saattaa kuulla kieltä väärin, joka voi hidastaa oppimista. (Halme 2011: 90-92.)

Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on, että lapsen äidinkieli ja toinen kieli kehittyvät rinnakkain. Toisen kielen ei ole tarkoitus kuitenkaan korvata äidinkieltä. Kielikasvatukseen tavoitteena on funktionaalinen kaksikielisyys. Tällöin lapsi pystyy tietoisesti puhumaan, ajattelemaan ja ymmärtämään kahta kieltä sekä vaihtamaan niitä tietoisesti. Suomi toisena kielenä (S2) -opetus on varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa tavoitteellista ja säännöllistä suomenkielen opetusta maahanmuuttajataustaiselle lapselle. Suomi toisena kielenä (S2) -opetus on suunnattu lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole syntyperäisten tasolla. (Halme 2011: 92-93.)

Suomi toisena kielenä (S2) -opetus noudattaa varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen tavoitteita ja pyrkii funktionaalisuuteen eli toiminnallisuuteen. Lapsi oppii kieltä ja sanastoa sitä mukaan kun hän sitä tarvitsee. Opeteltavan sanaston tulisi liittyä leikkiin ja arjesta selviytymiseen. Kasvattajan on nähtävä lapsen tarpeet kielen oppimisessa ja muokattava opetusta tämän mukaan. Toiminnallisen ajattelutavan mukaan kieltä ei kuitenkaan opita irrallisena vaan osana arjen tapahtumia. Kasvattajan vastuulla on tarjota lapselle monipuolisia tilaisuuksia arjessa kielen oppimiseen. Kasvattajan tulee huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet ja vahvuudet suunniteltaessa S2-opetusta. (Halme 2011: 93.)

Opetuksessa menetelmien käyttö ei ole tärkeintä, vaan se mitä menetelmien avulla voidaan saavuttaa. Kasvattajan tulee valita menetelmä aina lapsen sen hetkisen kielitason mukaan. Kielen opettaminen monipuolisesti eri aistien kautta soveltuu hyvin suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen. Varhaiskasvatuksessa on paljon hyviä menetelmiä, jotka soveltuvat käytettäväksi S2-opetuksessa kuten laulut, lorut, sadut, saduttaminen ja kuvakirjat, liikunta sekä erilaiset pelit. Toiminnallisten menetelmien avulla lapsi pääsee osallistumaan toimintaan vaikka ei osaisi kieltä. Aikuinen toimii arjessa lapsen kielen oppimisen mallina. Selkokielisyys on merkittävä apuväline lapsen kielen oppimisessa. Aikuisen tulee tarkistaa ja monipuolistaa kielen käyttöään lapsen taitojen karttuessa. Lasta tulisikin kannustaa kielen monipuoliseen käyttöön arjen erilaisissa tilanteissa. Kasvattajan vastuulla on tehdä oppimisesta lapselle hauskaa. (Halme 2011: 94-95.) Ympäristön visuaalinen ilme auttaa muodostamaan mielikuvia tilaan astuttaessa. Tämä vaikuttaa vahvasti siihen koemmeko ympäristön houkuttelevana tai torjuvana. Ympäristön tulisi olla kiinnostava, vuorovaikutuksellinen, lapsilähtöinen sekä oppimiseen innostava. (Lindberg 2011: 54-57.)

### 3.3 Oppimisympäristö

Oppimiseen innostava ympäristö kannustaa lasta toimimaan, kokeilemaan ja ilmaiseemaan itseään. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö koostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten osa-alueiden kokonaisuudesta. Oppimisympäristöön kuuluvat näin ollen rakennetut tilat, lähiympäristö, erilaiset välineet sekä materiaalit, sosiaaliset ympäristöt ja vuorovaikutussuhteet. Ympäristön tulisi olla joustava ja tarpeen mukaan muokkautuva. Hyvin rakennettu ympäristö kannustaa lasta toimimaan lapselle ominaisilla tavoilla: leikkimällä, liikkumalla, tutkimalla ja taiteellisesti kokemalla sekä ilmaisemalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 17-18.) Oppimisympäristössä on myös didaktinen eli opettava ulottuvuus. Tämä tarkoittaa didaktista lähestymistapaa, jonka varaan oppiminen on rakennettu. Vasta opettava ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön. (Burman ym. 2007:16.)

Oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu usein reaali maailman tilanteessa ja opittavan asian kanssa on mahdollista olla vuorovaikutuksessa. Oppiminen on tällöin laaja prosessi. Oppimisympäristöissä korostuu usein oppiminen tutkimisen kautta, sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteinen oppiminen. (Burman ym. 2007:16.)

Fyysinen oppimisympäristö nähdään usein tilana tai rakennuksena. Fyysisessä oppimisympäristössä tulisi ottaa huomioon kuinka erilaiset tilaratkaisut vaikuttavat oppimiseen. Fyysisessä oppimisympäristössä tulisi ottaa huomioon myös tilojen turvallisuuden, viihtyvyyden ja mukavuuden merkitys oppimisympäristölle. (Burman ym. 2007:38.) Tilojen suunnittelussa tulisi toiminnallisten näkökulmien lisäksi ottaa huomioon myös esteettiset näkökulmat. Hyvin suunniteltu ympäristö kannustaa pienryhmätoimintaan sekä edistää lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta. Lapset voisivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun mahdollisuuksien mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005:18.)

Fyysisen oppimisympäristön näkökulmaan liittyy olennaisesti erilaiset välineet. Lapsen onnistuneeseen oppimiseen vaikuttaa konkreettinen tila sekä sen tarjoamat mahdollisuudet. Ympäristön laatu vaikuttaa lapsen oppimiseen ja oppiminen vaatii useita toistoja. Erilaisten tarvikkeiden tulisi saatavilla ja lapsille tulisi tarjota mahdollisuuksia kaikenlaisille leikeille, niin hiljaisille kuin äänekkäillekin. (Kokljuschkin, 2001: 69.)



Sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta on keskeistä sen mahdollistama yhteistoiminnallisuus ja ryhmätoiminta sekä vuorovaikutus ja kommunikaatio. Sosiaalinen oppimisympäristö voidaan nähdä fyysistä oppimisympäristöä tukevana näkökulmana. Sosiaalisen oppimisympäristön tulisi olla avoin ja luonnollinen, oppimiseen tukeva ja kannustava ja myönteinen. (Burman ym. 2007: 38-39; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 18.)

Didaktisen oppimisympäristön näkemyksen kohteena on kysymys siitä, kuinka paljon rakennetaan sellaisia oppimista tukevia ärsykeitä. Näkökulmassa painotetaan juuri kasvatushenkilökunnan roolia oppimisympäristön kehittäjänä. Kasvattajan tulisi pohtia erilaisten oppimismateriaalien, aistien ja harjoitusten käyttöä oppimisen tukena. (Burman ym. 2007:41.)

Laadukkaalla oppimisympäristöllä on suuri vaikutus lapsen kehitykseen. Maahanmuuttajataustainen lapsen integroitumista ja suomen oppimista helpottaa aktiivinen oppimisympäristö, joka kannustaa lasta käyttämään suomea. Leikkivälineiden tulee olla helposti saatavilla, jolloin heikommin suomea puhuva lapsi pääsee esteettömästi niihin käsiksi. Esimerkiksi askartelupisteen välineiden tulisi sijaita lapsen ulottuvilla tai pelihyllyn tulisi olla lapsille avoin. Leikkivälineitä hankittaessa kasvattajan tulisi ottaa huomioon monikulttuurisuuden vaikutus. Kotileikkiin voi esimerkiksi hankkia erinäköisiä nukkeja tai seinille voi ripustaa kuvia tai tervehdyksiä eri maista. Lapsen voi ottaa osaksi toimintaa ja antaa mahdollisuuden opettaa muille jotain omalla kielellään. (Halme, Vataja 2011: 91,93.)

Oppimisympäristöä tulisi kehittää sekä arvioida säännöllisesti. Tähän voi vaikuttaa vuodenaikojen tuomat muutokset sekä lapsiryhmän tarpeet. Aikuisen tehtävänä on ohjata maahanmuuttajataustainen lapsi mukaan leikkeihin, joissa ei aluksi välttämättä tarvitse vahvaa suomenkielen taitoa. Leikkipisteiden tulisi pääsääntöisesti kuitenkin houkutella lasta kielen käyttöön, ajatteluun sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Halme, Vataja 2011: 94.)

### 3.4 Oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät

Kaikkialla työelämässä arvostetaan koulutuksen merkitystä, niin myös varhaiskasvatuksen parissa tehtävässä työssä. Kasvatushenkilökunnan koulutuksella on suuri vaikutus lapsille tarjottaviin elämyksiin ja kokemuksiin päiväkodissa. Vastuu lapsen kasva-

tuksesta ja opetuksesta kuuluu lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille. (Kalliala, 2012: 126-127.) Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrittää lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuusvaatimukseksi kasvatustieteen kandidatin tutkinnon lastentarhanopettajan koulutuksella tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon, jonka aikana on suoritettu varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, § 7.) Kasvattaja on vastuussa toiminnan ja kasvatuksen järjestämisestä. Työntekijän tulisi tiedostaa omat asenteensa, arvot sekä kasvatuseriaatteet. Kasvattajan tulisi tietoisesti toimia eettisten ohjeistuksen ja ammattiperiaatteiden mukaan. Kasvattajalta vaaditaan myös sitoutuneisuutta työhön sekä kykyä reagoida lapsen tarpeisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 16-17.)

Kulttuurisesti pätevä lastentarhanopettaja kasvattaa kulttuuritietämystään, ymmärrystään toisista yksilöistä ja heidän taustoista sekä osaa tulkita yhteiskunnallista kielenkäyttöä. Kulttuurinen pätevyys auttaa kasvattajaa hallitsemaan kulttuurien välisen viestinnän. Kulttuuriselle pätevyydelle ominaista on myös avoimuus uuden tiedon ja taidon oppimiselle sekä moninaisuuden hyväksyminen. Kasvattajien tulisi ottaa huomioon toimintaa suunniteltaessa sekä toteuttaessa erilaisten kulttuurien perinteet, arvot sekä käyttäytymismallit. Lapselle tulee antaa yksilöllistä huomiota sekä luoda turvallinen ja suvaitsevainen oppimisympäristö. (Halme, Vataja 2011: 101-103.)

Kasvattajat tarvitsevat paljon tukea ja koulutusta alati muuttuvan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi. Koulutuksen puute saattaa aiheuttaa väsymystä sekä turhautumista muutosta kohtaan. Usein toiminnan kehittäminen tai käytänteiden muuttaminen vaatii koko työyhteisöltä juuri avointa asennetta muutokselle. Toiminnan tai työntekijän henkilökohtainen kehittyminen vaatii sitoutumista sekä motivaatiota muutokseen ja muutokselle avointa ympäristöä. Kriittinen reflektio on varhaiskasvattajan työn kehittämisen lähtökohta. Arvostelemalla omia arvoja ja asenteita, kehitämme tapaamme havainnoida, ymmärtää ja toimia. (Halme, Vataja 2011:100, 103-104.) Päiväkodin tulisi olla mielenkiintoinen paikka, jossa sekä työntekijällä on mahdollisuus kehittää uutta että lapsella oppia uutta. Toiminnan kehittäminen vaatii työntekijältä luovuutta, uskallusta ja ennakkoluulottomuutta kokeilla uusia menetelmiä sekä toimintatapoja. Usein tulosvastuu ja suorittamisen tarve kuitenkin hautaa luovuuden ja ilon kehittää toimintaa sekä lapselle suunnattua oppimisympäristöä. (Kokljuschkin, 2001: 27,30-31.)

Ryhmäkoko on yksi tämän hetken puhuttavimmista aiheista varhaiskasvatuksessa. Vaikka ryhmäkoko on yksi laatutekijöistä, ei Suomessa ole määritelty ryhmien enimmäiskokoja. Ryhmäkoko määräytyy aikuisen ja lapsien suhdelukusäännöksen mukaan. Päivähoitopaikoista on pulaa, jolloin houkutus sijoittaa lapsia jo täysiin ryhmiin kasvaa. Suhdelukusääntö ei kuitenkaan estä liian suurien ryhmien syntymistä. Liian suuret ryhmät rasittavat sekä lapsia että aikuisia. Kalliala (2012) kirjoittaa, että suuria ryhmäkokoja ei tulisi kuitenkaan käyttää selityksenä varhaiskasvatuksen laadun vaihteluille. Ryhmäkoon pienentäminen ei yksissään tee kasvattajista motivoituneita tai tuo lisää osaamista. (Kalliala, 2012:157,166,169)

Ryhmän päivittäisen toiminta-ajan venyessä yhä pidemmäksi, eivät suhdelukusäännöt aina pidä paikkaansa. Päivän pidentyessä, aika jolloin kaikki aikuiset ovat paikalla vähenee. Mikäli henkilökunnalla olisi enemmän resursseja, lapsien yksilöllinen kohtaaminen toteutuisi ja henkilökunnalla olisi enemmän aikaa toiminnan toteuttamiseen sekä suunnitteluun. (Kalliala, 2012: 158-159.)

## 4 Tutkimusasetelma

### 4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Pyyntö opinnäytetyölleni tuli Helsingin kaupungin varhaiskasvatus viraston Ota koppi! -ohjelman parista. Opinnäytetyöni tarkoituksena on kartoittaa kasvatushenkilökunnan näkemyksiä kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristöstä sekä Ota koppi! -ohjelman materiaalin näkymistä arjen työn tukena. Pysin selvittämään kuinka kasvatushenkilökunta ymmärtää edellä mainitut käsitteet, miten käsitteet näkyvät päiväkodin arjessa sekä mitkä tekijät vaikuttavat oppimisympäristön muodostumiseen. Lisäksi selvitän minkälaisia keinoja kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön tukena on käytetty sekä miten Ota koppi! -ohjelman materiaalia on hyödynnetty.

Tutkimuskysymykset ovat muodostuneet toimeksiannon sekä kirjallisuuden pohjalta.

- Miten kasvatushenkilökunta ymmärtää kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön käsitteet?
- Mitkä tekijät vaikuttavat kasvatushenkilökunnan näkemyksen mukaan kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön muodostumiseen?
- Minkälaisia keinoja kasvatushenkilökunta käyttää kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön tukena?

### 4.2 Tutkimuksen toteutus

#### 4.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on terminä hyvin laaja ja sen alle voidaan luetella useita hyvin erilaisia laadullisia tutkimuksia (Sarajärvi, Tuomi 2002: 7). Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan nähdä aineiston kuvaamisena ja tutkimuksena, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on usein ilmiasultaan tekstiä, esimerkiksi litteroidut haastattelut. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on usein suppeampi kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään analysoimaan aineistoa mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on liittää aineisto erilaisiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin. (Eskola, Suoranta 1998: 13,15,18.)

#### 4.2.2 Kohderyhmä

Tutkielmani kohderyhmänä on Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät kasvattajat. Opinnäytetyöhöni osallistui kolme Helsingin kaupungin päiväkotia. Yhteistyöpäiväkodit sijaitsivat eri puolella Helsinkiä. Jokaisesta päiväkodista opinnäytetyöhön osallistui kaksi kasvattajaa. Opinnäytetyöhön osallistuneet päiväkodit ovat työyhteisön kesken valinneet haastatteluihin osallistuneet kasvattajat.

#### 4.2.3 Vertaishaastattelu aineiston hankintamenetelmänä

Haastattelun tavoite on selvittää ihmisen ajatuksia. Haastattelu on vuorovaikutusta osapuolten välillä. Haastattelulle tyypillistä on suunnitelmallisuus, haastattelijan vastuu haastattelusta sekä aineiston käsittelystä. Teemahaastattelussa aihepiirit tai teemat ovat ennalta määritettyjä. Teemahaastattelun tarkoituksena on löytää tutkimuskysymyksien kannalta merkityksellisiä vastauksia. Avoin haastattelu muistuttaa tilanteena keskustelua. (Eskola, Suoranta 1998: 85-87.)

Valitsin aineiston hankintamenetelmäksi vertaishaastattelun. Koska vertaishaastattelu perustuu kasvattajien vertaissuhteelle, uskoin menetelmän tuovan haastatteluissa esille enemmän näkökulmia kuin perinteinen haastattelumetodi. Pienessä ryhmässä toteutettu haastattelu antaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin. Koin haastattelumetodin sopivan myös päiväkodin hektiseen arkeen antaen haastatteluun osallistujille mahdollisuuden valita sopiva aika sekä miljö haastattelulle.

Vertaishaastattelu on eräs ryhmähaastattelun muoto (Järvi, Välimäki 2005:17). Vertaishaastattelu tapahtuu haastateltavien välisenä tasavertaisena keskusteluna etukäteen toimitetun materiaalin pohjalta. He ovat samanarvoisessa asemassa ja yhdessä vastuussa tiedonkeruutapahtumasta. Haastattelun kulku ja toteutuminen jää osallistujien vastuulle, koska haastatteliija ei ole haastattelutilanteessa läsnä. (Välimäki 1994: 7,11,13.) Haastateltavat ovat keskenään vertaisia, tässä tapauksessa saman päiväkodin kasvatushenkilökuntaa. Tavoitteena on haastateltavien tasavertainen keskustelu tutkijan toimittaman materiaalin pohjalta (Välimäki 1994:16), ei niinkään perinteinen haastattelu (Järvi, Välimäki 2005:17).

Vaikka haastattelu on osallistujien välistä dialogia, sitä ohjaa tutkijan määräämä aihe tai teema kehikko. Haastatteluun osallistujat määrittävät itse miten ja kuinka pitkään

keskustelevat teemoista. Haastattelut dokumentoidaan ja toimitetaan tutkijalle. (Järvi, Välimäki 2005:17) Vertaishaastattelut toteutuivat pareittain ja ne nauhoitettiin.

Yhteistyöpäiväkodeille toimitettiin saatekirje, nauhoitusvälineet ja haastattelulomakkeet. Saatekirje sisälsi yleistä tietoa opinnäytetyöstä, tutkielman luotettavuudesta sekä haastattelun kulusta. Haastattelumateriaalit oli jaettu numeroituihin kirjekuoriin teemoittain. Ensimmäinen teema käsitteli oppimisympäristön käsitteen määrittelyä, toinen käsitteen näkyväksi tekemistä arjen työskentelyssä ja kolmas erilaisia menetelmiä ja materiaaleja sekä niiden käyttöä. Ota koppi! -ohjelmaa ei mainittu saatekirjeessä, jotta haastateltavia ei johdateltu vastaamaan haastattelukysymyksiin. Haastattelun teemat sekä kysymykset ovat muodostettu sekä teorian että yhteistyötahon toiveiden pohjalta. Toimitaessani haastattelumateriaalit yhteistyöpäiväkodin edustajalle, kuvasin lyhyesti opinnäytetyötäni, haastattelumetodia, haastattelun toteutusta sekä opinnäytetyöprosessin kulkua.

#### 4.2.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisten aineistojen analysointitapoja on useita. Tarkoitukseni oli käyttää opinnäytetyöni aineiston analyysissä menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista sekä aineiston teoreettisten käsitteiden luomisesta eli abstrahoinnista. (Sarajärvi, Tuomi 2002: 110-111.) Tarkastelin tekstimuotoon kokoamaani aineistoa eroja ja yhtäläisyyksiä etsien sekä eritellen kokonaisuutta. Pysin analyysin kautta muodostamaan aineistosta selkeän, mielekkään ja tiivistetyn kokonaisuuden, kuitenkin yhtään tietoa kadottamatta tai muuttamatta. (vrt. Sarajärvi, Tuomi 2009:108.)

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla nauhoitetun aineiston kirjalliseen muotoon. Analyysin litterointivaiheessa kaikki haastatteluissa ilmenneet nimet sekä tunnistetiedot häivytettiin ja haastateltavien anonymiteetin säilymiseksi nimet koodattiin. Koko litteroitu aineisto luettiin useaan kertaan mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan saamiseksi. (vrt. Eskola, Suoranta 1998: 154-155.) Aineiston analyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa pelkistettiin ja tiivistettiin sekä pyrittiin karsimaan pois kaikki tutkimuskysymyksen kannalta epäolennainen (vrt. Sarajärvi, Tuomi 2002: 110-111). Pelkistäminen aloitettiin etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimuskysymyksiä kannalta relevantteja ilmaisuja, ajatussisältöjä tai tekstikatkelmia. Nämä alleviivattiin erisävyisin kynin ja pel-

kistettiin ilmaisuiksi sekä merkittiin litteroidun aineiston sivun reunaan. Erityistä huomiota tuli kiinnittää siihen, että haastateltavan vastauksia ei irroteta asiayhteydestä tai vääristetä haastateltavan sanomaa. Aineisto järjestettiin niin, että siihen voi palata tarvittaessa tarkistamaan vastauksien asiasisältöä.

Aineiston klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset käytiin läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ja samaa teemaa kuvaavat ilmaukset yhdistettiin luokiksi. Luokat nimettiin sisältöä kuvaavalla nimellä. Seuraavassa vaiheessa aineistoa käsitteellistettiin erottelemalla tutkimuskysymyksien kannalta olennainen tieto. Luokkia yhdistettiin niin pitkään kuin se oli aineiston sisällön kannalta edullista. (vrt. Sarajärvi, Tuomi 2002: 112-114.) Aineistosta rajattiin pois käsitteet, jotka eivät olleet tutkimuskysymyksien kannalta olennaisia tai sisältäneet tarpeeksi aineistoa. Analyysin valmistuttua palattiin alkuperäiseen aineistoon varmistamaan, ettei sanoma ole muuttunut analyysin aikana.

## 5 Tulokset

### 5.1 Kasvatushenkilökunnan näkemys kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristöstä

#### 5.1.1 Kielitietoinen oppimisympäristö

Haastateltavien näkemyksen mukaan kielitietoisessa oppimisympäristössä kieli ja kielen kehitys huomioidaan tarkemmin. Haastateltavat kokivat äidinkielen vahvistamisen ja käytön tukemisen olevan olennainen osa kielitietoista oppimisympäristöä.

*”...kielitietoinen et yleensäkin otetaan huomioon kieli ja kielenkehitys ja sen niinku tavallaan vahvistaminen oli äidinkieli mikä tahansa...”*

Aineistosta käy ilmi, että kasvatushenkilökunta kokee kuvien käytön arjen tukena olevan kiinteä osa kielitietoista oppimisympäristöä. Työntekijät kertoivat, että kuvien avulla voidaan havainnollistaa ryhmän päiväjärjestys, nimetä lukuja, värejä ja leikkejä sekä tukea kielenkehitystä ja kommunikointia. Työntekijät kokivat myös tärkeäksi, että kielitietoinen oppimisympäristö on lapselle suunnattua, sisältää värejä sekä erilaiset tavarat ovat lasten saatavilla.

Haastateltavat kertoivat, että kielitietoista oppimisympäristöä olisi hyvä kehittää ja lisätä sitä tahtia kun ryhmässä opitaan uusia asioita tai taitoja. He kokivat myös, että kielitietoinen oppimisympäristö olisi hyvä olla levittänyt päivähoitoyksikön kaikkiin tiloihin.

#### 5.1.2 Monikulttuurinen oppimisympäristö

Haastateltavat kokivat, että monikulttuurisen oppimisympäristön rakentamisen tulisi olla kasvatushenkilökunnan tekemää tietoista toimintaa. Oppimisympäristön rakentamisen ja kehittämisen esteenä saattaa olla usein arjen kiire ja resurssien vähyys. Aineistosta kuitenkin ilmeni kasvatushenkilökunta kokevan monikulttuurisen oppimisympäristön parhaimmillaan paikaksi, jossa lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi.

*” Monikulttuurinen oppimisympäristöhän on parhaimmillaan sitä, että lapsi tuntee olonsa kotoisaksi ja tuntee että kuuluu siihen ympäristöön missä on.”*



Haastateltavat kertoivat, että heidän näkemyksen mukaan monikulttuuriseen oppimisympäristöön kuuluu kiinteästi eri kulttuurien ja juhlapäivien näkyminen lapsiryhmän arjessa. Perheen etninen tausta tulisi ottaa huomioon lasten leikkien järjestämisessä sekä muussa toiminnassa.

*” No mä taas ymmärrän, että monikulttuurinen oppimisympäristö on rakennettu siitä lähtökohdasta että siinä ympäristössä on paljon lapsia eri kulttuureista.”*

Kasvatushenkilökunnan mukaan monikulttuurinen oppimisympäristö on rakennettu siitä näkökulmasta, että ryhmässä on lapsia useista kulttuureista. Tärkeä osa monikulttuurista oppimisympäristöä on erilaisuuden ja kulttuurien kunnioittaminen. Tämä voi näkyä päiväkodin arjessa esimerkiksi eri maiden lippuina seinillä, erikielisinä tervehdyksinä, kuvina erilaisista maista sekä erilaisten kulttuurien juhlapyhien kunnioittamisena. Erään haastateltavan näkemyksen mukaan päiväkotia, jossa on vain kantasuomalaisia lapsia, ei voi olla monikulttuurinen oppimisympäristö.

*”Tavallaan että, päiväkotia missä ei oo yhtään lasta maahanmuuttajataustaista tai muuten äidinkielenään jotain toista kieltä puhuvaa niin se ei taas ole monikulttuurinen oppimisympäristö...”*

Kasvatushenkilökunnan näkemyksen mukaan osana monikulttuurista oppimisympäristöä on myös eri kulttuureista löytyvät yhteneväisyydet. Haastatteluissa ilmeni, että kulttuurien erilaisten tapojen lisäksi kasvatushenkilökunta koki tärkeäksi osoittaa lapsille myös kulttuurien yhteneväisyyksiä.

*”... mut niin on kaikissa muissa kulttuureissa omat tavat ja sieltä löytyy se sellanen ihmisyys ja mitä yhteistä meillä voi olla. ...et miten me kohdellaan toisiamme ja miten me puhutaan kavereille ja toisillemme ja niinku semmonen yhteinen hyvä.”*

Kasvatushenkilökunta koki, että aikuisen avoin asenne ryhmästä löytyvälle moninaisuudelle ja tämän kunnioittamiselle on avainasemassa monikulttuurisen oppimisympäristön muodostamisessa. Haastatteluissa ilmeni, että lapsien kanssa käytävä keskustelu monikulttuurisuudesta on tärkeä työväline.

*”...paljon sitä semmosta keskustelua siitä et minkä näkösiä lapset on ja mistä maasta vanhemmat on kotoisin ja mitä kieltä osataan puhua ja on eri kieliä...”*

Haastatteluissa ilmeni myös monikulttuurisuuden käsitteen laajuus kasvatushenkilökunnan keskuudessa. Monikulttuurisuuden koettiin olevan taitoa huomioida erilaisuus ja hyväksyä myös seksuaalivähemmistöt sekä vammaiset. Haastatteluissa käytiin myös keskustelua siitä, missä monikulttuurisuuden raja menee ja onko esimerkiksi kolmannen sukupolven maahanmuuttaja enää maahanmuuttajataustainen lapsi.

## 5.2 Kielitietoisien ja monikulttuurisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat tekijät

### 5.2.1 Oppimisympäristön rakentaminen lapsen kehitystason mukaan

Työntekijät kokivat, että jokainen ryhmä on sekä omaan toimintakulttuuriinsa, mutta myös lapsen ikään ja kehitystasoon sidottu. Haastatteluissa kävi ilmi kasvattajien kokevan, että heidän tulee olla tietoisia lapsien tarpeista sekä kehitystasosta oppimisympäristöjä muodostaessaan. Oppimisympäristöä voi kehittää, kasvattaa ja lisätä lapsien taitojen ja tietojen karttuessa.

*”...et jos sä oot pienten ryhmässä niin ei siellä tarvii olla aakkosia seinällä, mut sit jos sä oot eskari ryhmässä ni sit on ihan hyvä et ne on...”*

*”...oppimisympäristöä voi lisätä sitä mukaan mitä on tehty...”*

Haastateltavien kokemuksista käy ilmi, että mikäli oppimisympäristö on liian vaikea tai liian helppo lapset turhautuvat. Työntekijät kertovat tukevansa kielen oppimista esimerkiksi käyttämällä selkokieltä, toistamalla ohjeita, hidastamalla puheen nopeutta sekä käyttämällä paljon kuvia puheen tukena. Ryhmissä, joissa on sekä suomenkieltä äidin-kielenään puhuvia, että muuta kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia, haastateltavat näkevät ristiriidan. Toiminta ei saa olla liian hidastempoista, mutta ei myöskään liian haastavaa, jotta kaikki lapset voisivat osallistua toimintaan ja kehittyä.

### 5.2.2 Ryhmän lapsiaines

Haastateltavat kertoivat, että he ovat työnsä suunnittelussa sekä toteutuksessa ottaneet erilaisin tavoin huomioon lapsien kulttuuri- ja kielitaustat. Työntekijät ovat muun muassa kuvittaneet toimintaa lapsien tarpeen mukaisesti. Työntekijöiden kertomuksien perusteella erilaiset kielitaustat näkyvät jatkuvasti päiväkodissa sekä perheiden keskinäisessä kommunikoinnissa että lasten leikeissä. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että työntekijät pyrkivät ottamaan huomioon lapsien kulttuureihin liittyviä juhlapyhiä esimerkiksi Id –juhla.

Toisaalta aineistosta käy ilmi työntekijöiden kokevan, että lapsiryhmässä jossa on paljon muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia, ei suomea äidinkielenään puhuvaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta pystytä tukemaan tarvittavasti. Haastateltavat kertoivat, että tällöin tukea tarvitseva saattaa jäädä helpommin ilman apua.

*”... et ehkä helposti jää väliinputojaks sitte, et tarttis tukea mut sit on niitä viel enemmän tukea tarvitsevia.”*

Haastateltavien näkemyksen mukaan oppimisympäristö ei ole koskaan valmis, vaan kehittyy jatkuvasti. Oppimisympäristöä tulisi muokata erityisesti lasten kiinnostusten mukaisesti sekä lapsille kiinnostavaksi. Haastatteluissa kävi ilmi kasvatushenkilökunnan kokevan, että leikkipaikkoja olisi hyvä muokata lasten sen hetkisten kiinnostusten mukaisesti, jotta ne herättäisivät edelleen keskustelua ja kutsuisivat leikkiin. Haastateltavat toivat esille, että ympäristön tulisi olla myös värikäs ja inspiroiva

*”...meil on torileikkejä et siel on vihanneksia ja siihen tulee sitä nimeämistä lasten leikeissä ja just ehkä niitä semmosia perusfraaseja et miten puhutaan kun sä oot torilla ja sillai...”*

Kasvatushenkilökunta toi esille haastatteluissa, että oppimisympäristö ja sen tukena käytettävät menetelmät määräytyvät usein lapsiryhmän perusteella. Jossakin ryhmissä tarvitaan esimerkiksi enemmän toiminnan kuvittamista ja selkeämpää ohjeistusta kuin toisissa.

### 5.2.3 Kasvatushenkilökunnan toiminnan merkitys oppimisympäristölle

Haastatteluissa keskeiseksi tekijäksi oppimisympäristön muodostumisessa ja kehittämisessä ilmeni työntekijä. Oppimisympäristön rakentaminen, lapsiryhmän tarvikkeet ja leikit sekä niiden saatavuus on haastateltavien mukaan kasvatushenkilökunnasta riippuvaista. Työntekijät kokivat, että heidän toiminnan tulee olla harkittua ja tietoista. Tietoisuuden tulee näkyä arjen kaikissa tilanteissa. Haastatteluissa tuli voimakkaasti esille kasvatushenkilökunnan kokevan vastuuta oppimisympäristön sekä sen tukena käytettävien materiaalien jatkuvasta kehittämisestä.

Aineistosta kävi ilmi, että työntekijät kokivat roolinsa tärkeänä myös jokapäiväisessä kommunikoinnissa lapsen kanssa. Sen lisäksi, että aikuiset puhuvat lapsen kehitykselle sopivalla tavalla, työntekijät kokivat tärkeäksi myös katsekontaktin ottamisen lapseen. Työntekijät kertoivat katsekontaktin ottamisen olevan osa kielitietoisuutta. He kokivat katsekontaktin takaavan paremman yhteyden lapsen kanssa.

*” jos lapsille puhutaan niinku et sekin on kielitietoisuutta et sä niinku pyrit katsoa et sä saat sen yhteyden lapseen et on niinku katsekontaktii... et sä tiedät et se lapsi kuulee sua ja kuuntelee”*

Tärkeää työntekijän näkökulmasta on myös uuden tiedon, toimintamallien ja työskentelytapojen oppiminen sekä kehittäminen. Haastattelussa selvisi, että kasvattajat pyrkivät arjessa mahdollisuuksien mukaan tutustua uusien tutkimusmateriaaleihin sekä työmenetelmiin. Aineistosta kävi kuitenkin ilmi työntekijöiden kokevan, ettei tutkimustuloksiin tutustumiselle jää tarpeeksi aikaa.

Haastateltavat kertoivat myös, että heidän oma toimintansa toimii mallina lapsille. Mallintaminen voi olla käytöksellistä mallintamista tai esimerkiksi ruokailuvälineiden käytön mallintamista. Työntekijät kokivat, että heidän tulee toimia samojen sääntöjen mukaisesti, jotta hyvän käytöksen malli siirtyisi lapsille.

*”... me aikuiset ollaan, toimitaan niillä samoilla säännöillä. Ja että niinku näin se hyvä malli sitten niinku siirtyisi lapsille.”*

Aineistosta käy ilmi, että työntekijät uskovat myös suvaitsevaisuuden mallintamisen olevan kasvatushenkilökunnan tehtävä. Suvaitsevaisuus nähdään erilaisuuden hyväk-

symisenä ja eräänlaisena maailmankansalaisuutena. Tehtävää kasvatushenkilökunta toteuttaa tuomalla esiin erilaisuutta maailmassa. Työntekijät uskovat arvokasvatuksen kuitenkin lähtevän lapsen sosiaalisesta lähiverkostosta.

#### 5.2.4 Resurssien merkitys oppimisympäristölle

Aineistossa kävi ilmi useaan otteeseen resurssien sekä suurten lapsi ryhmien merkitys työlle ja sen laadulle. Työntekijöiden kertoman mukaan lapsiryhmän ollessa taidoiltaan kovin eritasoinen tai suuri lasten opettaminen kärsii. Tällöin huomio keskittyy usein niihin lapsiin jotka tarvitsevat enemmän tukea ja enemmän haasteita kaipaava lapsi saattaa turhautua. Työntekijät kokivat pystyvänsä toteuttamaan työtään paremmin, mikäli saisivat keskittyä pienempään lapsiryhmään kerrallaan sekä toisinaan lapsiin yksilöinä.

Haastatteluissa ilmeni myös ristiriita kasvatushenkilökunnan työn ja erinäisten esimiehiltä tulevien tavoitteiden ja resursoinnin välillä. Haastateltavat kokivat, että päiväkodit joissa suuri osa lapsista on maahanmuuttajataustaisia saa saman verran resursseja käytettäväksi kuin päiväkotit missä monikulttuurisuus ei ole yhtä näkyvää.

*”...me ei voida kehittää sitä millään tavalla koska meillä ei oo resursseja siihen kehittämiseen yhtään sen enempiä kuin missään muuallakaan.”*

Aineistosta käy ilmi kasvatushenkilökunnan kokevan, että oppimisympäristöä voi aina kehittää ja se ei ole koskaan valmis. Kuitenkin haastateltavien näkökulmasta resurssien ja ajan puute estää tai hidastaa uusien materiaalien sekä oppimisympäristön aktiivisen kehittämisen. Haastateltavat kertovat, etteivät voi hankkia haluamiaan materiaaleja pienen budjetin vuoksi ja kokevat ettei materiaalien itse kehittämiseenkään jää arjen työn ohella riittävästi aikaa.

### 5.3 Keinot kielitietoisien ja monikulttuurisen oppimisympäristön tukemiseen

#### 5.3.1 Menetelmien ja materiaalien käyttö

Haastatteluissa kuvien käyttö arjen toimintojen tukena oli merkittävässä asemassa. Työntekijät kertoivat, että kuvia ja pictoja käytetään tukena lähes kaikissa arjen toiminnoissa kuten päivä- ja viikko-ohjelmassa, ruokailussa ja leikeissä. Haastatteluissa työn-

tekijät kertoivat, että toimintojen kuvittaminen näkyy koko päiväkodissa. Eräs työntekijä kertoi, että päivän ruoka on kuvitettu lapsille. Kuvat ovat usein myös tekstitetty. Kuvien käyttö korostui erityisesti ryhmissä, joissa lapsien kielitaito kaipaa vahvaa tukea.

*”... ylipäätään aika paljon meillä on kuvitettu myös toimintaa lapsille joilla ei ole kielitaitoa...”*

*”...jos sulla ei ole kieltä esimerkiksi suomenkieltä, sä voit ympäristöä havainnoimalla silti niinku oppia ehkä jotain.”*

Oppimista tuetaan haastateltavien mukaan kuvittamalla myös lauluja, leikkejä ja loruja. He kokevat esimerkiksi laulun sanojen kuvittamisen auttavan lasta oppimaan. Haastateltavien mukaan leikkien kuvittaminen mahdollistaa lapselle, jonka kielitaito tarvitsee tukea, osallistumisen mieluisiin leikkeihin. Haastateltavat kuitenkin pohtivat runsaan kuvien käytön kuuluvan enemmän erityisryhmän toimintaan.

Haastateltavat kertoivat dokumentoinnin olevan yksi olennainen työväline oppimisympäristön tukena. Havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla he pystyvät kehittämään oppimisympäristöä tarpeiden mukaan ja luomaan lapsille suotuisan ympäristön oppimiselle ja kasvulle. Aineistosta ei kuitenkaan selvinnyt konkreettisia tapoja hyödyntää dokumentointia työssä.

Kasvatushenkilökunta toi haastatteluissaan esille käyttävänsä paljon erilaista kirjallisuutta oppimisen tukena. Valitsemillaan saduilla, loruilla ja lauluilla he kertoivat pyrkineensä herättämään keskustelua lasten kanssa erilaisuudesta sekä maailman eri kulttuureista ja kielistä.

Oppimisympäristön tukena toimii haastatteluiden perusteella myös erilainen kielellä leikittely. Kasvatushenkilökunta käyttää eri äänenvoimakkuuksia ja -nopeutta loruissa, lauluissa ja saduissa kielenoppimisen tukikeinoina. Myös musiikin ja liikkumisen avulla lapset pääsevät osallistumaan ryhmän yhteiseen toimintaan, vaikka heidän kielitaitonsa ei olisi tarpeeksi riittävä.

*”...et musiikki ja se liike ylipäätänsä, niinku sen kautta pystytään toimimaan niin että lapset osallistuu ja niinku että pääsee heti mukaan”*

Kasvatushenkilökunta koki, että oppimisympäristön tulisi koostua monista eri osa-alueista kuten musiikista, kuvaamataidosta, liikunnasta, kielen harjoittelusta ja matematiikasta. Nämä muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa osa-alueet tukevat toisiinsa.

Aineiston perusteella kielitietoisien ja monikulttuurisen oppimisympäristön selkeänä tukena toimii suomi toisena kielenä (S2) -verkosto, suomi toisena kielenä(S2) -lastentarhanopettaja, mahdollinen puheterapia, erilaiset kielen osaamista mittaavat testit ja menetelmät sekä kielikerho, jossa lapsi saa tehostettu tukea kielenkehitykseen. Haastatteluissa kävi ilmi, että suomi toisena kielenä (S2) -lastentarhanopettajan kieli-konsultaatio käynnit tukevat kasvatushenkilökuntaa työssään. Kasvatushenkilökunta toi esille merkittävimmiksi menetelmiksi kettu- ja lumiukkotestit sekä Lauran päivä materiaalin. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että vaikka päiväkodeissa on paljon suomi toisena kielenä(S2) -materiaalia, kasvattajat kokevat ettei aika arjessa riitä niihin tutustumiseen tai käyttöönottoon.

*”Et oikeestaan harmillisen vähän sitä tulee käytettyä ku tuntuu et se arki pyörittää niin et menee aika siihen normaaleihin rutiineihin.”*

Aineistosta kävi ilmi kasvattajien tiedostavan päiväkodista löytyvän myös valmista materiaalia, jota voisi hyödyntää oppimisympäristön kehittämiseen ja tukemiseen. He kertoivat haastatteluissa käyttävänsä paljon materiaalia, joka on valmiiksi jo ryhmän tiloissa. Haastatteluissa kävi ilmi, että kasvatushenkilökunta soveltaa paljon arkisia lauluja, leikkejä, materiaaleja ja menetelmiä sen hetkiseen käyttötarkoitukseen sopivaksi.

### 5.3.2 Kasvatushenkilökunta osana oppimisympäristöä

Aineistosta ilmeni, että haastateltavat pitävät tärkeänä työntekijän motivaatiota ja ammatillista kasvua oppimisympäristön jatkuvan kehittymisen kannalta. Työntekijät pyrkivät mahdollisuuksien mukaan tutustumaan ammattikirjallisuuteen, uusiin tutkimustuloksiin sekä erilaisiin oppimismateriaaleihin.

*”Meillä on paljon täällä erilaisia niinku oppimateriaaleja lapsen kielen kehityksestä, psykologisia teoksia... kasvatustieteellisiä teoksia ja sitten niinku tälläisiä pedagogisia teoksia ja tota monikulttuurisia teoksia...monikulttuurisuutta tutkivien tutkijoiden julkaisuja ollaan luettu.”*

Haastatteluissa ammatillisen kehittymiseen liittyi tiiviisti myös työntekijän tietoisuus kielen tukemisesta sekä eri kulttuureista koettiin tärkeäksi. Haastateltavien mukaan työntekijän tulee olla avoin sekä tietoinen ryhmästä löytyvistä erilaisista kulttuureista ja mahdollisuuksien mukaan ottaa niitä huomioon ja tehdä näkyväksi oppimisympäristön kehittämisessä ja rakentamisessa. Tietoisuus näkyy myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Haastattelujen perusteella työntekijän motivaatio oli avain asemassa oppimisympäristön kehittämisessä. Haastateltavien mukaan kehittäminen vaatii erityistä vaivannäköä ja luovuutta. He kertoivat haastatteluissaan kehittävänsä ja ideoivansa paljon asioita itse, koska usein budjetti ei riitä uusien materiaalien hankkimiseen.

### 5.3.3 Ota Koppi! – ohjelma

Haastatteluissa ilmeni, että Ota Koppi! -materiaali oli nimeltä tuttu haastateltaville. Haastateltavat kertoivat kuulleensa materiaalista joko päiväkodin palaverissa, suomi toisena kielenä verkostossa tai toisilta päivähoiton työntekijöiltä. Osa haastateltavista kertoi tietävänsä materiaalista, mutta eivät olleet käyneet sitä läpi, hyödyntäneet sitä, tienneet tarkemmin mistä materiaalin löytää tai ovat unohtaneet materiaalin olemassaolon. Hieman yli puolet haastateltavista kertoi käyneensä materiaalin ainakin pintapuoleisesti läpi.

*”No täytyy myöntää että en ole tutustunut. Tiedän, että se on tuolla johtajille tuolla jossain...”*

*”No mulle on tuttu se nimi ja kyl mä olen sitä ihan vähän silmäilykin... mä oon nyt taas vähän unohtanu et sellanen on olemassa.”*

Osa haastateltavista kertoi kokeneensa aineiston hyödylliseksi ja tulostaneensa sen omaan työyhteisöön. Ota Koppi! ohjelman materiaalia on aineiston perusteella kuitenkin käytetty vaihtelevasti ja epäsäännöllisesti tai vähäisesti.

*”Oon tulostanut sen tonne meidän ryhmään. Ja viimeksi oon hyödyntänyt sitä kun oli yhden vanhemman kanssa keskustelu niin käytiin läpi että minkälaisia asioita viisivuotiaan lapsen tulisi hallita puheessa.”*



*”Kyllä me viime vuonna katottiin sieltä ku joku meist oli menos vasu keskusteluun ja mietittiin sitä kielenkehitystä... et miten ottaa tää monikielisuuden ja kielen kehittäminen puheeksi...”*

*”...siel on ollu esim. jotain leikkejä ja sanoittamislistoja tämmösiä et mikälaista sanastoa sit leikeissä tulee jotain semmosta mä oon kattonut.”*

Muutama haastateltavista kertoi, ettei ole hyödyntänyt Ota koppi! -ohjelman materiaalia työnsä suunnittelussa lainkaan. He toivat myös esille, etteivät suunnittele käyttävänsä sitä jatkossakaan työnsä tukena. Osa haastateltavista kertoi kuitenkin haastattelun toimineen muistutuksena Ota koppi! -ohjelmasta ja pyrkivät mahdollisuuksien mukaan tutustua materiaaliin tarkemmin.

## 6 Johtopäätökset

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005: 17-18) mukaan oppimisympäristö koostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten alueiden kokonaisuudesta. Tällöin oppimisympäristöön kuuluu tilat, lähiympäristöt, välineet ja materiaali sekä sosiaaliset ympäristöt. Tämän lisäksi oppimisympäristön tulisi olla kannustava, innostava ja muokattavissa oleva. Haastatteluiden perusteella kasvattajat ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa yksimielisiä. Tuloksien mukaan kasvattajat ovat tietoisia oppimisympäristön eri ulottuvuuksista, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä kehittämisestä.

Tuloksien perusteella voi sanoa, että kasvatushenkilökunta on tietoinen lapsia ympäröivästä oppimisympäristöstä. Kasvattaja tuntee ymmärtävän kielitietoisesta ja monikulttuurisesta oppimisympäristön pääpiirteet. Haastatteluun osallistuneet kasvattajat myös tiedostavat oppimisympäristöihin vaikuttavien tekijöiden merkityksen toiminnan kehittämiseksi. Suurimpia esteinä laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä oppimisympäristöjen luomiselle kasvattajat kokevat resurssien vähyyden, aika pulan sekä suuret lapsiryhmät.

Tulokset osoittavat, että haastatteluiden kasvattajien ymmärrys kielitietoisuudesta on hieman pintapuoleista. Korkeamäen (2011: 43) mukaan kasvatushenkilökunnan vastuulla on juuri kielenkehityksen seuraaminen ja se huomioon ottaminen arjen toiminnassa. Haastatellut kasvattajat ymmärsivät vastuunsa lapsen kielen kehityksestä ja kokevat, että kielitietoisessa oppimisympäristössä kieli ja kielen kehitys otetaan tarkemmin huomioon. Haastatteluissa ei kuitenkaan saa syvällisempää kuvaa kasvattajan näkemyksestä kielitietoisuudesta. Kasvattajat eivät tuoneet esille mahdollista ymmärrystä lapsen kielellisen tietoisuuden eri tasoista tai laajemmin lapsen kielen kehityksestä.

Paavolan ja Talibin (2010:26) mukaan monikulttuurisuus on käsitteenä monimerkityksellinen sekä laaja. Tämä näkyi myös haastateltavien vastauksissa. Haastateltavat kokivat monikulttuurisuuden olevan taitoa hyväksyä erilaisuus, esimerkiksi seksuaalivähemmistöt tai vammaiset. Käsitteen yleistymisestä huolimatta käytetään sitä yhä pääsääntöisesti maahanmuuttajiin liittyvissä asioissa, vaikka sitä ei voi sitoa ainoastaan maahanmuuttajiin (Paavola, Talib 2011:11). Eräässä haastattelussa nousi esille, että päiväkotia, jossa ei ole maahanmuuttajataustaisia lapsia ei ole monikulttuurinen oppimisympäristö. Halme ja Vataja (2011:43) kirjoittavat kuitenkin monikulttuurisuus

kasvatuksen ja monikulttuurisen oppimisympäristön olevan tarpeellinen kaikkien lapsien kasvatuksessa. Nämä auttavat kasvatushenkilökuntaa opettamaan lapsista maailmankansalaisia. Tuloksien perusteella voisi väittää, että haastateltavilla on vaihtelevat näkemykset monikulttuurisuus kasvatuksen- ja oppimisympäristön kohdentamisesta.

Halme ja Vataja (2011:11) kirjoittavat kasvattajan ja varhaiskasvatuksen roolista maahanmuuttajalapsen integroitumisen tukemisessa. Jotta kahden kulttuurin välissä eläminen ei heikentäisi lapsen identiteettiä, kasvattajan tulee tukea lasta kulttuuriin liittyvissä asioissa sekä luoda lapselle ilmapiiri, jossa hän kokee itsensä arvostetuksi (Halme, Vataja 2011:11). Haastatteluissa kävi ilmi, että kasvattaja kokevat erään tärkeimmistä elementeistä monikulttuurisessa oppimisympäristössä olevan juurikin hyväksytyksi tuleminen omana itsenään. Halmeen ja Vatajan (2011) tavoin kasvattajat uskoivat eri kulttuurien tuntemuksen olevan työn kannalta merkittävää. Tuloksien perusteella voidaan sanoa, että lapsiryhmän erilaisuuden ja kulttuurien arvostaminen on kasvattajien työssä paljon esillä. Haastateltavat näyttävät ymmärtävän kulttuurien tuntemuksen tärkeyden, mutta eivät haastatteluissa avaa kulttuurien tuntemuksen merkitystä työlle tarkemmin. Osa kasvattajista kertoi pyrkivänsä ottaa eri kulttuureja mukaan toimintaan esimerkiksi juhlimalla eri kulttuurien juhlapäiviä tai tuomalla ryhmään esille erikielisiä tervehdyksiä.

Halmeen mukaan kasvattaja tulee valita ympäristö aina sekä lapsen kehitystason että kiinnostusten mukaisesti. Oppimisympäristön tulisi olla kaikkia aisteja ruokkiva mahdollisimman monipuolisen kielenoppimisen takaamiseksi. (Halme 2011: 93-95.) Haastatteluiden perusteella voidaan sanoa kasvattajien uskovan rikkaan oppimisympäristön ruokkivan lapsen halua oppimiseen. Didaktisen oppimisympäristön näkemyksen mukaan kasvattajan rooli on oppimisympäristön kehittäjä (Burman ym. 2007:41). Kasvattajat näkevät selkeästi päiväkodin kaikkien tilojen olevan osa oppimisympäristöä. Lisäksi kasvattajat uskoivat vahvasti, että oppimisympäristön kehittämisessä tulee ottaa erityisesti huomioon lapsiryhmä ikä- ja kehitystaso sekä kiinnostuksen kohteet. Kasvattajat kertoivat pyrkivänsä tuomaan oppimisympäristöön lapsia kiinnostavia elementtejä ja muuttamaan niitä lapsiryhmässä esiin tulleiden aiheiden mukaisesti. Aineiston perusteella voidaan myös sanoa, että erityisesti lapsiryhmä vaikuttaa kasvattajan menetelmä ja materiaali valintoihin.

Kouluttautumisen merkitys työlle oli merkittävä aihe niin haastatteluissa kuin aihetta koskevassa kirjallisuudessaakin. Marjatta Kalliala (2012:156) kirjoittaa, että koulutuksella

on suuri merkitys lapsen kokemuksiin päivähoiton arjessa. Haastatteluissa merkitys suuntautuu enemmänkin lisäkouluttautumisen puolelle. Ammatillinen kehittyminen on kasvattajille tärkeää. Aineiston perusteella voidaan väittää, että kasvattajan ammatillinen kehittyminen sekä motivaatio ovat selkeästi yhteydessä toiminnan ja oppimisympäristön kehittämiseen. Koulutuksista kasvattajat kokivat saavansa uusia välineitä oman työnsä kehittämiseen. Haastatteluissa kävi useasti ilmi kasvattajien kokevan resurssien olevan niukat. Työntekijän tulee siis olla motivoitunut kehittämään työtä sekä ajattelemaan luovasti. Kasvattajat kokivat, että arjen kiireessä kehittäminen vaatii erityistä vaivannäköä. Kokljuschkin (2001:31) on myös tunnistanut tulosvastuun ja suorittamisen olevan esteenä toiminnan kehittämiseksi ja luovuudelle. Kalliala (2012: 157-159) kirjoittaa myös suurien lapsiryhmien tuottamasta ongelmasta. Hän kertoo suurien ryhmien rasittavan myös ryhmässä toimivia aikuisia. Lapsen hoitopäivien pidentyessä aikuiset joudutaan jakamaan kokopäivälle, jolloin lapsen yksilölliseen kohtaamiseen ja toiminnan suunnitteluun jää niukemmat resurssit. (Kalliala 2012: 157-159) Haastatellut kasvattajat näkevät tämän myös ongelmallisena. He kertovat, että ajan ollessa niukka yksilöllistä huomiota saa lapset, jollain on erityisiä tarpeita. Halme (2011) uskoo pienempien ryhmien tukevan lapsen kielellistä kehitystä. Haastattelussa käy myös ilmi, kasvattajien kokevan päivittäisen kommunikoinnin lapsen kanssa olevan tärkeä osa työtä. Voidaan todeta, että niukat resurssit ja työntekijän näkemys omasta työstä ovat suuressa ristiriidassa. Kuinka siis toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta kiireen, resurssien niukkuuden ja mahdollisesti motivaation laskemisen läsnä ollessa?

Haastatteluiden perusteella voi väittää menetelmien ja materiaalien vaihtelevan yksikön, ryhmän ja työntekijän mukaan. Haastateltavat kertoivat, että jokaisessa päiväkodissa on oma toimintakulttuurinsa, jonka voi nähdä vaikuttavan toimintaan liittyviin valintoihin. Tämän lisäksi näihin valintoihin vaikuttaa työntekijän osaaminen sekä lapsiryhmän tarpeet. Halme ja Vataja (2011: 93) painottavat tämän lisäksi, että materiaalien tulisi olla lasten saatavilla. Tämä kannustaa lasta, jonka kielitaidossa on puutteita, osallistumaan myös toimintaan sekä vapaaseen leikkiin. Kuvien käyttö kielellisen tietoisuuden tukemisessa sekä monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa on aineiston perusteella tärkeä menetelmä. Myös erilainen kielellä leikkely näkyi aineistossa hyväksi todettuna menetelmänä. Tuloksissa ilmenee, että yksiköiden käytössä olevien materiaalien ja menetelmien välillä on selviä eroja. Eroihin vaikuttanee työntekijöiden panostaminen kehittämiseen, vanhemmilta ja muilta tahoilta saadut lahjoitukset sekä kasvattajien luovuus.

Kaikki kasvattajat kertoivat ainakin tietävänsä nimeltä Ota koppil -ohjelman. Vaikka ohjelma on tarkoitettu 4-8 -vuotiaalle, voi se sisältöä soveltaa nuoremmillekin lapsille (Helsingin kaupunki, 2012 :3). Näin ollen voisi väittää, että ohjelman materiaali voi olla hyödyllinen kaikille päiväkodin ryhmille. Haastatteluiden perusteella on kuitenkin nähtävissä, että yhteistyöpäiväkodeissa materiaali ei ole aktiivisessa käytössä. Osa haastateltavista jopa myönsi, että ei ole lainkaan tutustunut materiaaliin. Haastatteluissa kävi myös ilmi, ettei osa haastateltavista ole suunnitellut käyttävänsä materiaalia työnsä tukena jatkossakaan. Aineiston perusteella voidaan väittää, ettei kasvattajat ole myöskään kovin tietoisia materiaalin sisällöistä.

Kasvattajat olivat saaneet tietää ohjelmasta muutamilta tahoilta. Materiaali oli haastatteluiden perusteella ollut esillä erityisesti suomi toisena kielenä (S2) -verkostoissa sekä päiväkodin omissa palaverissa. Haastateltavat myönsivät materiaalin olemassa olon hieman unohtuneen. Voisi nähdä, että materiaalin hyödyntämisen kannalta olisi hyvä tuoda Ota koppil -ohjelmaa esille uudelleen erilaisilla forumeilla kuten palaverissa ja verkostotapaamisissa.

Haastatteluissa kävi ilmi, että kasvattajat pyrkivät toimintansa avulla kasvattamaan lapsista maailman kansalaisia ja arvostamaan erilaisuutta. Aineiston perusteella voisi väittää kasvattajien pyrkivän arvo ja tapakasvatuksella luomaan kaikille lapsille tasarvoiset lähtökohdat oppimiselle ja kasvulle. Kasvatuksen perusteena on opettaa kunnioitusta muita kulttuureja kohtaan, huolimatta lapsen taustoista tai yhteiskunnan asenteista. Haastateltavat painottivat myös kasvattajan omien asenteiden merkitystä työlle ja oppimisympäristölle. Haastatteluissa kävi ilmi kasvattajien kokevan, että työntekijän asenteen tulee olla avoin moninaisuudelle. Halme ja Vataja (2011:53) lisäävät tähän omien asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostamisen. Kivijärvi (2011: 249) kokee, että edellytys muiden kulttuurien kanssa toimimiseen on erityinen kulttuurisensitiivisyys.

## 7 Pohdinta

Kasvattamalla tietopohjaa monikulttuurisuudesta varhaiskasvatuksessa sekä kielitietoisuuden merkityksestä kasvattajat pystyisivät toteuttamaan toimintaa tiedostavammalla työotteella. Kielen oppimista ei voi rajoittaa tiettyihin tuokioihin vaan sen tulisi olla pu-nainen lanka arjen kaikessa toiminnassa. Kielellisen tietoisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa tulisi edelleen korostaa. Henkilökunnan tiedon lisää opinnäytetyön keskiössä olevista aiheista tukisi kasvattajien työtä oppimisympäristön kokonaisvaltaisessa kehitystyössä.

Varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi tulisi kiinnittää huomiota päiväkotien resurs-sien riittävyteen sekä henkilökunnan kouluttautumismahdollisuuksiin. Tulosten perus-teella koen, että henkilökunta on avainasemassa varhaiskasvatuksen laatua tarkastel-lessa. Henkilökunnan työmotivaatioon sekä luovuuteen vaikuttaa muun muassa re-surssien niukkuus, koulutusmahdollisuuksien vähäisyys sekä kiire. Mikäli henkilökunta ei ole sitoutunut ja motivoitunut työhönsä sekä sen kehittämiseen ei työn laadunkaan voida olettaa kehittyvän.

Haastatteluista ilmeni, että kasvattajilla on jo käytössä useita erilaisia menetelmiä niin valmiita kuin itse tuotettuja. Erilaiset koulutustaustat sekä menetelmä osaaminen ovat rikkaus nykypäivän varhaiskasvatuksessa. Työntekijöiden osaamista tulisi pyrkiä val-jastamaan tehokkaammin koko työyhteisön käyttöön. Aineiston perusteella voidaankin väittää, että kasvattajat kaipaavat enemmän koulutusmahdollisuuksia. Tämän ei tarvit-se välttämättä olla maksullisia koulutuksia, vaan jokainen yksikkö voi hyödyntää omien työntekijöiden osaamista esimerkiksi järjestämällä mahdollisuuden kasvattajille jakaa tietojaan, taitojaan tai osaamistaan.

Aineiston perusteella voidaan väittää, että Ota koppi! -materiaali ei ole yhteistyöpäivä-koodeissa kovinkaan suurella käytössä. Henkilökunta kertoi käyttäneensä materiaalia satunnaisesti tai ei ollenkaan. Haastatteluista kävi myös ilmi, että materiaalia ei käytetä aktiivisesti osana toiminnan suunnittelua. Vaikka materiaali on haastatteluiden perus-teella otettu esille yksiköiden kokouksissa tai suomi toisena kielenä (S2) -verkostoissa, ei materiaalin todellinen sanoma tai tarkoitus ole juurtunut arjen työhön. Jotta materiaa-lista muodostuisi todellinen apuväline kasvattajien työhön, tulisi sen sanomaa ja sisäl-töä nostaa uudelleen esille erinäisillä foorumeilla ja tehdä näkyväksi. Materiaalin aihe-han on edelleen ajankohtainen Helsingin kaupungin päiväkodeissa.

Opinnäytetyöstä saamani tiedon perusteella uskon, että oivia jatkotutkimus- tai kehittämiskohteita olisivat kasvatushenkilökunnan motivaation vaikutus työn laatuun ja miten tähän vaikuttaa kouluttautuminen, erilaisten menetelmien jakaminen työyhteisölle sekä Ota koppi! -materiaalin tuominen uudelleen kasvattajien tietoisuuteen. Kasvattajat nostivat esille useasti kiireen syövän motivaatiota perustyön toteuttamiseen ja luovuuteen. Koulutukset tuovat uusia näkökulmia ja ideoita työhön. Parantaisiko lisäkouluttaminen motivaatiota kehittää toimintaa sekä varhaiskasvatuksen laatua? Kasvattajat kertoivat myös, että aikaa luovuudelle ja ideoinnille ei arjesta löydy. Olisiko mahdollista järjestää kasvattajille menetelmäfoorumi, jossa voisi jakaa muille ideoita ja osaamista. Pohdinnan alle voisi myös ottaa Ota koppi! -materiaalin käyttöasteen. Opinnäytetyön aineiston perusteella kasvattajat tietävät materiaalin olemassa olosta. Mielenkiintoista olisikin kehittää tapoja tuoda materiaalia kasvattajien käyttöön.

Hain tutkimusluvan opinnäytetyölleni Helsingin kaupungin varhaiskasvatus virastolta. Tutkimusluvan myöntäminen puoltaa mielestäni opinnäytetyöni lähtökohtien olevan eettiset. Jokainen tutkimus sisältää useita päätöksiä ja näin ollen tutkijan etiikkaa koetellaan useasti tutkimuksen aikana (Eskola, Suoranta 1998: 52). Pysin opinnäytetyössäni noudattamaan hyviä eettisiä käytänteitä. Opinnäytetyöhön osallistuminen oli täysi vapaaehtoista. Haastateltaville selvitettiin etukäteen opinnäytetyön tavoitteet, tarkoitus sekä toteutustapa. Haastateltaville selvitettiin, että kysymyksiin ei halutessa tarvitse vastata ja oman vastauksen saa halutessaan vetää pois tutkielmasta. (vrt. Eskola ym. 1998: 52,54-56.) Haastateltaville kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan

Opinnäytetyötä suoritettaessa tärkeää oli tietojen luottamuksellisuus sekä haastateltavien anonymiteetin säilyminen. Tämä tulee muistaa erityisesti julkaistaessa tutkimusta. (vrt. Eskola ym. 1998:57.) Haastatteluun osallistuneiden nimitiedot muutettiin koodeiksi litterointi vaiheessa. Haastateltavien joukko oli pienehkö, joten henkilökoodit jätettiin mainitsematta lopullisessa opinnäytetyössä anonymiteetin takaamiseksi. Myös haastatteluissa ilmenneet muut nimet tai tunnistetiedot poistettiin.

Tärkeä kysymys tutkielmaa tehdessä oli tutkimuksen luotettavuus. Tärkeää on myöntää olevani olennainen tutkimusväline opinnäytetyössä. (vrt. Eskola ym. 1998: 208-210.) Opinnäytetyön tekijänä oli olennaista tiedostaa omat ennakoajatukset aiheesta sekä tutkielman teemoista. Tärkeää oli kiinnittää huomiota siihen, että haastateltavia kuullaan ja omat ennakoajatukset eivät näy tuloksissa läpi. (vrt. Sarajärvi, Tuomi

2009:135-136.) Opinnäytetyön luotettavuutta pyrin lisäämään tutustumalla monipuolisesti aihealueeseen. Tämä mahdollisti haastatteluiden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen. Haastatteluihin osallistui kuusi kasvattajaa kolmesta eri päivähoitoyksiköstä. Useampi haastateltava lisää aineiston tarkkuutta sekä luotettavuutta (Eskola, Suoranta 1998: 213). Luotettavuutta opinnäytetyössä on pyritty lisäämään myös tarkalla opinnäytetyö prosessin kuvaamisella. Luotettavuutta lisää myös tuloksien ja teorian yhtymäkohdat.

Opinnäytetyö prosessin lähentyessä loppuaan, olen pohtinut asioita jotka toteuttaisin opinnäytetyössä toisin. Valitsisin vertaishaastattelumetodin sijaan perinteisen teema-haastattelumetodin. Vertaishaastattelumetodin avulla sain kerättyä hyvän aineiston, mutta metodista johtuen en kyennyt esittämään haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, jonka vuoksi osa materiaalista oli hyvin monitulkinnallista. Tämän lisäksi osa saamistani vastauksista jäi hyvin lyhyiksi, eivätkä vastanneet tarpeeksi kattavasti tutkimuskysymyksiin. Pohdin olisiko haastattelulomakkeeseen pitänyt laittaa enemmän tarkentavia kysymyksiä. Toisaalta tämä olisi saattanut tehdä lomakkeista liian raskaita haastateltaville.

Opinnäytetyötä ja sen tuloksia on mahdollista hyödyntää sekä yhteistyöpäiväkotien oppimisympäristön ja menetelmien kehittämiseen että Ota koppi! -ohjelman eri tarpeisiin. Opinnäytetyössä pyrin keräämään kasvatushenkilökunnalta myös hyväksi todettuja menetelmiä, koskien kielitietoisessa ja monikulttuurisessa oppimisympäristössä oppimista. Näitä menetelmiä voi hyödyntää kaikki aiheesta kiinnostuneet, mutta erityisesti niistä kiinnostuneet alan ammattilaiset.



## Lähteet

- Alanen, Riikka 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa Alanen, Riikka – Dufva, Hannele – Mäntylä, Katja (toim.), Kielen päällä – Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 11.
- Burman, Anne – Koivunen, Annukka – Kuittinen, Esko – Luukannel, Saara – Manninen, Jyri – Passi, Sanna – Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietouden kehittäminen. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 86-101.
- Halme, Katjamaria – Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hedström, Gun-Britt – Lundberg, Ingvar – Tornéus, Margit 1991. Löytöretki kieleen – leikkejä ja harjoituksia. Ahlblom, Riikka ym. (suom.). Helsinki: VAPK-Keskus.
- Helsingin kaupunki, Neuvolatyö, varhaiskasvatus ja alkuopetus 2012. Ota Koppi! – monikulttuurisuus Helsingissä. Verkkodokumentti. Saatavilla myös sähköisenä osoitteessa: < <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/>>. Luettu 1.4.2013.
- Järvi, Seija – Välimäki, Anna-Leena 2005. Vertaishaastattelu ja dialoginen vertaisprosessi. Teoksessa Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. Verkkodokumentti. Saatavana myös sähköisenä osoitteessa: <http://www.sosiaaliportti.fi/File/19c3cb84-4a50-47e0-83afd3a63e046cd2/vertaismenetelmat.pdf>. Luettu 15.10.2013.
- Kanervo, Sari – Saarinen, Tiina 2006. Kulttuurit keskuudessamme -opas. Turun kaupunki. Verkkodokumentti. Saatavilla myös sähköisessä muodossa osoitteessa: < <http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=12913&culture=fi-FI&contentlan=1>>. Luettu 12.1.2014.
- Karvonen, Pirkko – Rikkola, Leena 2006. Lukuleikkitaikoja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kivijärvi, Taru. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, Eeva - Turja, Leena (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Kokljuschkin, Mikael 2001. Unelmien päiväkotit – Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 42-52.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Verkkodokumentti. Saatavilla myös sähköisenä osoitteessa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050272>>. Luettu 20.12.2013.

Lindberg, Päivi 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 54-61.

Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 31-41.

Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy.

Paavola, Heini 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283. Verkkodokumentti. Saatavilla myös sähköisenä osoitteessa: <<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/6108/monikult.pdf?sequence=1>>. Luettu 12.1.2014.

Paavola, Heini - Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Remsu, Niina 2006. Tuhat ja yksi kieltä pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa. Selvitys varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustilanteesta kunnan järjestämässä päivähoitossa pääkaupunkiseudulla helmikuussa 2005. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, SOCCA.

Sarajärvi, Anneli - Tuomi, Jouni 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sarajärvi, Anneli - Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tornéus, Margit 1991. Löytöretki kieleen. Jokela, Jorma (suom.). Helsinki: VAPK-Kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Verkkodokumentti. Saatavilla myös sähköisenä osoitteessa: <[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1)>. Luettu 24.2.2013.

Välimäki, Anna-Leena 1994. Vertaishaastattelu – Metodinen kuvaus ja arviointi. Stakes. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

## **Kielitietoinen ja monikulttuurinen oppimisympäristö kasvattajan näkökulmasta – Erilaisten menetelmien ja materiaalien hyödyntäminen arjessa.**

Arvoisa vastaaja,

Haastattelu on osa opinnäytetyötäni Metropolia Ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa. Pysin opinnäytetyössäni vertaishaastatteluiden avulla tarkastelemaan kielitietoista ja monikulttuurista oppimisympäristöä kasvattajan näkökulmasta. Tämän lisäksi kartoitan erilaisten materiaalien ja menetelmien hyödyntämistä käytännön työssä.

Opinnäytetyön aineisto kerätään vertaishaastatteluilla Helsingin kaupungin päiväkotien kasvatushenkilökunnalta. Haastatteluun osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Haastateltava voi halutessaan keskeyttää haastattelun tai jättää vastaamatta kysymyksiin.

Luottamuksellisuus

Kaikki vastaajan tunnistamista mahdollistavat tiedot poistetaan. Haastatteluihin osallistuneiden nimitiedot muutetaan koodeiksi ja haastatteluissa ilmenneet nimet muutetaan.

Haastattelun eteneminen ja välineet

Kuoressa on haastattelua varten tarkoitettu nauhuri sekä haastattelukysymykset jaoteltuna kolmeen numeroituun kuoreen. Aloittaessasi haastattelun sanele nauhurille päivämäärä, nimesi sekä päiväkotisi missä työskentelet. Aloita haastattelu kuoresta numero yksi ja etene numero järjestyksessä viimeiseen kuoreen. Kuorissa oleviin kysymyksiin tulisi vastata annetussa järjestyksessä sekä sanella kysymys nauhurille ennen vastausta.

Kysymyksien tai epäselvyyksien noustessa voitte olla minuun yhteydessä. Kiitän ajastanne!

Ystävällisin terveisin

---

Krista Jansson  
[krista.jansson@metropolia.fi](mailto:krista.jansson@metropolia.fi)

## **Haastattelulomake 1 – Oppimisympäristön määrittely**

1. Mitä ymmärrät kielitietoisella oppimisympäristöllä?
2. Mitä ymmärrät monikulttuurisella oppimisympäristöllä?
3. Mikä merkitys edellä mainituilla oppimisympäristöillä on lapsen kasvuun ja oppimiseen?
4. Miten oppimisympäristö tukee lapsen ja perheiden osallisuutta monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa?

## **Haastattelulomake 2 – Käsitteiden näkyminen arjen työssä**

1. Millä tavoin kielitietoinen ja monikulttuurinen oppimisympäristö huomioidaan päiväkotinne arjessa?
2. Löytyykö näistä eroavaisuuksia? Jos eroavaisuuksia löytyy, minkälaisia ne ovat?
3. Kuinka kielitietoista ja monikulttuurista oppimisympäristöä voisi kehittää oppimista tukevammaksi?
4. Miten erilaiset kulttuurit näkyvät päiväkotinne arjessa?

## Haastattelulomake 3 – Menetelmät ja materiaalit sekä niiden käyttö

1. Minkälaisia toiminnallisia menetelmiä käytät kielitietoisen ja monikulttuurisen oppimisympäristön tukena osana arjen työtä?
2. Minkälaisia materiaaleja käytät kielitietoisen ja monikulttuurisen oppimisympäristön tukena osana arjen työtä?
3. Oletko aikaisemmin tutustunut Ota Koppi! – ohjelmaan?
  - I. Mikäli olet tutustunut ohjelmaan aikaisemmin vastaa seuraaviin kysymyksiin
    - Mistä sait tietää ohjelmasta?
    - Miten olet hyödyntänyt tai suunnitellut hyödyntäväsi ohjelman materiaaleja?
  - II. Mikäli Ota Koppi! – ohjelma on tuntematon, tässä tietoa.
    - Ota koppi! – ohjelma on ollut osa yhteisrahoituksella toteutettavaa Osallisena Suomessa –hanketta. Se on laadittu yhteistyössä Helsingin kaupungin eri toimien kesken. Ota koppi! – ohjelman kohderyhmä on 4-8 –vuotiaat, joiden äidinkieli on muu kuin kumpikaan kotimaisista kielistä sekä heidän vanhempansa.
    - Tarkoituksena on tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielenkehitystä sekä osallisuuden vahvistamista. Ohjelmassa esitetyn toimintamallin toteutuksessa on mukana lapsi, vanhemmat sekä kasvatushenkilökunta. Toimintamalli perustuu lapselle ominaisiin tapoihin toimia.
4. Onko Sinulla mielessäsi vielä jotain olennaista minkä haluaisit tuoda esille?

Kiitos ajastanne!

