

# Vieraan kielen kehityksen tukeminen Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa

Kati Rytönen

Opinnäytetyö, kevät 2014

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK)

Lastentarhanopettajan virkakelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Rytkönen, Kati. Vieraan kielen kehityksen tukeminen Rauman Englanninkielisessä Lastentarhassa. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki, kevät 2014. 68 s., 2 liitettä. Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijöiden keinoja tukea lapsen vieraan kielen kehittymistä ja sitä kuinka he valitsevat kussakin tilanteessa käytettävän kielen. Lisäksi selvitettiin millaisia haasteita ja positiivisia tekijöitä työntekijät kokevat kaksi- ja monikielisuuden tuovan heidän työhönsä. Rauman Englanninkielinen lastentarha on yksityinen päiväkotitoiminta, jossa käytetään kielisuihkua eli käytännössä käytetään limittäin suomen ja englannin kieliä. Päiväkodissa oli lapsia useista kulttuureista ja he puhuivat äidinkielenään ja vieraana kielenä useita kieliä. Näitä kieliä tutkimuksen tekohetkellä olivat suomi, englanti, venäjä, arabia, bulgaria ja saksa.

Tutkimus on laadullinen ja se toteutettiin haastattelemalla päiväkodin neljää työntekijää. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluin ja teemahaastattelurunkoa apuna käyttäen. Litteroitu tutkimusaineisto analysoitiin teemoitellen.

Tutkimustulosten mukaan Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijät tukivat lasten vieraan kielen kehittymistä moninaisesti. Lapsen vierasta kieltä tukevia tekijöitä päiväkodissa olivat kielisuihkumenetelmä, välineet ja tilat, kielen limittäinen käyttäminen, toistaminen ja vertaistuki. Lasten kielen kehittymistä havainnoitiin satunnaisesti ja dokumentoitiin harvoin. Käytettävän kielen valinta koostui työntekijöillä monien tekijöiden summasta. Kielen valintaan vaikuttivat kasvatuskumppanuus, lapsen turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen, tilannesidonnaisuus ja lukuisat muut yksittäiset tekijät. Jokainen työntekijä oli kokenut työssään haasteita, kuten päiväkodin kaksikielisuuden tuoma työmäärän lisääntyminen, kulttuuri- ja kielierot sekä lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ryhmässä. Työntekijät kokivat samoja tekijöitä myös positiivisiksi asioiksi, sillä haasteita asettava työ teki heistä motivoituneita.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lapsen vieraan kielen kehitystä tuettiin Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa monipuolisesti, mutta siinä nähtiin myös tarvetta kehittämiseksi. Toiseksi voidaan todeta, että käytettävän kielen valintaan vaikuttivat lukuisat tekijät, mutta kasvatuskumppanuus ja lapsen turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen koettiin erityisen merkitykselliseksi valintaa tehtäessä. Päiväkodin työntekijät kokivat kaksi- ja monikielisuuden työssään rikkaudeksi, mutta se toi työhön myös raskautta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, kielen kehitys, kaksikielisyys, monikielisyys, kielisuihku

## ABSTRACT

Rytkönen, Kati. Supporting foreign language development in The English Kindergarten of Rauma. 68p., 2 appendices. Language: Finnish. Helsinki, Spring 2014. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services. Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

The goals of this study was to examine ways that the workers of the English Kindergarten of Rauma supported children's development of foreign language and to examine what affected to their decisions to use particular language in each situation. Moreover I examined what kind of challenges and positive factors the bi- and multilingualism bring to their work. The English Kindergarten of Rauma is a private kindergarten that uses language shower as its method in supporting development of foreign language of children which means that in practice Finnish and English are used side by side. The kindergarten had children from many different cultures whom spoke various languages. During my study those languages were Finnish, English, Russian, Arabic, Bulgarian and German.

This study is a qualitative study and it was executed by interviewing individually four workers of the kindergarten by using theme interview framework. Transcribed interview material were analyzed theme by theme.

Results indicated that the workers of the English Kindergarten of Rauma supported the development of the children in varied ways. Supportive methods that were used in the kindergarten were the language shower –method, equipments and spaces, using languages side by side, repeating and peer support. Language development of the children were observed randomly and documented rarely. The selection of the language that were used by the workers was a cause from many factors such as educational partnership, creating and reserving children's sense of security, situation related and several separate factors. Each worker had experienced challenges in their work such as increasing workload caused by kindergartens bilingual agenda, cultural –and lingual differences and paying attention to children's individual needs in group situations. Same factors were also considered as positive things because challenges made workers more motivated.

As a conclusion it can be said that children's development of the foreign language were supported in the English Kindergarten of Rauma in multiple ways, but also need for improvement was noticed. Furthermore it can be said that various factors had an effect on the selection of chosen language but educational partnership plus creating and reserving children's sense of security were considered particularly meaningful when selecting language. Workers found bi –and multilingualism as richness in their work but felt also that it added their workload.

Key words: early childhood education, language development, bilingualism, multilingualism, language shower

## Sisältö

|   |    |
|---|----|
| 1 JOHDANTO .....  | 6  |
| 2 VARHAISKASVATUS .....   | 8  |
| 2.1 Päivähoito.....   | 8  |
| 2.2 Kasvatuskumppanuus .....  | 9  |
| 2.3 Lapsi vertaisoppijana.....  | 10 |
| 2.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.....  | 11 |
| 3 VARHAISKASVATUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS .....   | 13 |
| 3.1 Äidinkielen kehitys.....  | 13 |
| 3.2 Kaksi- ja monikielisyiden kehittyminen .....  | 14 |
| 3.3 Kaksi- ja monikielisyiden haasteet ja vahvuudet .....   | 15 |
| 4 VIERAAN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN.....  | 18 |
| 4.1 Kasvattaja kielen kehitystä tukemassa .....   | 18 |
| 4.2 Oppimisympäristön tuki .....  | 21 |
| 4.3 Kielisuihku lapsen vieraan kielen kehitystä tukevana menetelmänä .....                                  | 23 |
| 4.4 Kielen kehitystä tukeva toiminta .....  | 24 |
| 4.5 Kielen kehityksen havainnointi ja dokumentointi .....   | 27 |
| 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....   | 30 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....  | 31 |
| 6.1 Tutkimusympäristö .....   | 31 |
| 6.2 Yhteistyöprosessi .....   | 32 |
| 6.3 Tutkimusote ja aineistonkeruumenetelmä .....  | 33 |
| 6.4 Aineiston analyysi.....   | 36 |
| 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....  | 38 |
| 7.1 Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijöiden keinoja tukea lapsen vieraan kielen kehitystä..... | 38 |
| 7.1.1 Kielisuihku.....  | 38 |

|   |    |
|---|----|
| 7.1.2 Kielen vaihtaminen ja toistaminen.....                          | 39 |
| 7.1.3 Välineet ja tilat.....  | 40 |
| 7.1.4 Eleet ja kehonkieli.....  | 41 |
| 7.1.5 Vertaistuki .....   | 41 |
| 7.1.6 Havainnointi ja dokumentointi .....                             | 42 |
| 7.1.7 Kehittämistarpeet lapsen vieraan kielen tukemisessa.....        | 43 |
| 7.2 Kielen valintaan vaikuttavat tekijät.....                         | 44 |
| 7.2.1 Kasvatuskumppanuus vaikuttajana kielen valinnassa .....         | 45 |
| 7.2.2 Turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen lapsella ..... | 47 |
| 7.2.3 Ohjattu toiminta.....   | 49 |
| 7.2.4 Muut tekijät .....  | 50 |
| 7.3 Kaksi- ja monikielisyysvaikutukset työhön.....                    | 51 |
| 7.3.1 Haasteet työssä .....   | 51 |
| 7.3.2 Positiiviset vaikutukset työhön .....                           | 53 |
| 8 YHTEENVETO.....   | 55 |
| 8.1 Johtopäätökset .....  | 55 |
| 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....                       | 59 |
| 8.3 Ammatillinen kasvu.....   | 61 |
| 8.4 Jatkotutkimusideat.....   | 63 |
| LÄHTEET.....  | 64 |
| LIITE 1 Teemahaastattelurunko.....                                    | 69 |
| LIITE 2 Teemoittelun kulku .....                                      | 72 |

## 1 JOHDANTO

Usean kielen oppiminen on varhaislapsuudessa mahdollisuus, mutta myös täynnä haasteita. Pienellä lapsella on normaalisti erinomainen oppimiskyky, ja mitä aiemmin hän pääsee oppimaan useita kieliä, sitä helpommin hän ne oppii. Pitkään ajateltiin, että kaksi- tai monikielisyys heikentävät lapsen muita kognitiivisia taitoja, ja siksi monikielisyys suhtauduttiin varauksella. Pelkona oli, että lapsesta tulee niin sanotusti puolikielinen. Puolikielisyys ajateltiin olevan sitä, että lapsi oppii kahta tai useampaa kieltä jonkin verran, mutta ei hallitse mitään näistä kielistä kunnolla. Ihmisen ajateltiin olevan luonnostaan kykenevä yksikielisyys. Tämä aiheutti varauksellisuutta monikielisyyskannustamisessa. (Raevaara 2012.)

Sittemmin asia on alettu käsittää positiivisemmin. Nykyään kaksi- ja monikielisyys ymmärretään mahdollisuutena, rikkautena ja monitaitoisuutena. (Raevaara 2012.) Kaksi- tai monikielisyyskasvaminen vaatii tukea perheeltä, ympäristöltä sekä varhaiskasvattajalta. Kaksi- ja monikielisyys on tyypillistä, että kielitaidot kehittyvät hieman eri aikoihin. Kielien kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi niin ympäristöstä kuin kasvattajilta saatava tuen määrä. Lapsen elinympäristössä ja -yhteisössä ei ole aina yhtä paljon virikkeitä molempien tai useiden kielten samanaikaiselle kehittämiselle. Tässä kielen kehittymisen vaiheessa vaaditaan kärsivällisyyttä tukea lasta hänen tarvitsemallaan tavalla, jolloin monikielisyys hyödyt toteutuvat myöhemmällä iällä. (Pietiläinen 2008.)

Tässä opinnäytetyössä perehdyn siihen, kuinka työntekijät Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa tukevat 2–6-vuotiaiden lasten vieraan kielen kehittymistä. Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa lapsen vieraana kielenä voi olla suomi tai englanti tai jopa molemmat yhtä aikaa äidinkielen ollessa vielä jokin muu kieli kuin suomi tai englanti. Tarkoituksena on myös selvittää, millä perusteella päiväkodin työntekijät valitsevat käytettävän kielen työn eri tilanteissa. Lisäksi tutkin sitä, millaisia haasteita ja positiivisia asioita työntekijät kokevat kaksi- ja monikielisyyskannustamisessa.

Opinnäytetyöni aihe on muodostunut yhteistyössä työelämätahoni Rauman Englanninkielisen lastentarhan johdon kanssa. Yhteistyöni päiväkodin kanssa alkoi vuoden 2013 keväällä, jolloin suoritin siellä viimeisen opintoihini kuuluvan työharjoittelun. Tein syksyllä 2012 työharjoitteluni unkarilaisessa lastensuojelulaitoksessa, jolloin pääsin ensimmäistä kertaa työskentelemään itselleni vieraalla kielellä ja tukemaan lasten vierasta kieltä, englantia. Olin kiinnostunut käyttämään työssäni hyödyksi osaamiani kieliä ja siksi ulkomailta palattuani päädyinkin ottamaan yhteyttä Rauman Englanninkieliseen lastentarhaan. Opinnäytetyön tekeminen liittyen kieliin tuntui luonnolliselta jatkumolta viimeisille työharjoitteluilleni.

Tämä opinnäytetyö tulee olemaan hyödyksi niin Rauman Englanninkielisen lastentarhan kasvatushenkilöstölle kuin päiväkodin asiakasperheille. Toisaalta työ hyödyttää myös muita varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja kaksi- ja monikielisiä perheitä. Lisäksi tutkimukseni tuo uutta tietoa kielisuihkumenetelmästä, josta ei löydy kattavasti tietoa entuudestaan.

## 2 VARHAISKASVATUS

### 2.1 Päivähoito

Varhaiskasvatus on kokonaisuus, joka pitää sisällään kasvatusta, hoivaa ja opetusta. Varhaiskasvatus on lapselle tärkeää vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää tasapainoista kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatuspalveluita lapsiperheille järjestävät kunnat ja yksityiset palveluntarjoajat. Yleisimmät varhaiskasvatuspalvelut ovat kunnan järjestämä päivähoito ja esiopetus. Päivähoidossa mahdollistuu lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja samalla vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013a.) Varhaiskasvatuksessa korostuu suunnitelmallinen ja tavoitteellinen vuorovaikutus, jossa lapsen leikillä on keskeinen merkitys (Vasu 2005, 11).

Päivähoidon tavoitteena on tukea perheitä lapsen kasvatuksessa ja yhdessä vanhempien kanssa edistää lapsen tasapainoista kasvua. Päivähoidon tulee tarjota lapselle suotuisa kasvuympäristö, turvallisia ihmissuhteita ja kehitystä edistävää monipuolista toimintaa. Lisäksi päivähoidon tulee edistää lapsen kehitystä niin fyysisillä, sosiaalisilla kuin tunne-elämän osa-alueilla. Myös esteettinen, älyllinen, eettinen ja uskonnollinen kasvatus ovat osa päivähoidon tehtävää. (Laki lasten päivähoitosta 1973, 2a§.)

Päivähoito on tällä hetkellä monen sosiaalialan palvelun tavoin muutoksen ja arvioinnin kohteena. Uusien toimintatapojen ja linjauksien tarvetta tulee kartoittaa muun muassa muuttuneen taloustilanteen ja ikärakenteen vuoksi. Muita päivähoitoon liittyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi kritiikki subjektiivista päivähoito-oikeutta kohtaan, henkilöstön palkkataso tai päivähoiton vaihtoehtoiset järjestämistavat. (Petäjaniemi & Pokki 2010, 15.)



## 2.2 Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä, jonka tarkoituksena on yhdessä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Näillä ammattilaisilla voidaan tarkoittaa varhaiskasvatuksessa, koulussa, lastensuojelussa, perhekeskuksessa tai muussa lapsen vapaa-ajan toiminnassa työskenteleviä henkilöitä, mutta tässä tutkimuksessa rajaan kasvatuskumppanuuden koskemaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014.) Kasvatusyhteistyötä on kutsuttu aikaisemmin muun muassa vanhempainvalistukseksi, vanhempainkasvatukseksi, kodin kasvatustyön tukemiseksi ja vanhempien vaikuttajuudeksi. Vuonna 2003 yhteistyötä alettiin kutsua kasvatuskumppanuudeksi, kun se kirjattiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. (Kekkonen 2012, 33, 42.)

Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja henkilöstö nähdään tasavertaisina vuorovaikuttajina. Kasvatuskumppanuuden tarkoituksena on, että kaikkien osapuolten tietoja ja näkemyksiä lapsen kehityksestä, taidoista ja käyttäytymisestä jaetaan ja hyödynnetään lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana tulee olla lapsen tarpeet ja edut. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17–18.) Kasvatuskumppanuuteen liittyy haasteita juuri siksi, että kaikilla yhteistyön osapuolilla on omat arvonsa ja näkemyksensä lapsen kasvatuksesta, taidoista ja tarpeista. Lapselle hyödyllisintä kasvatuskumppanuus on silloin, kun vanhemmat ja päiväkodin työntekijät näkevät erilaiset näkökulmat ja mielipiteet voimavaroina eikä niinkään haasteina. (Karila 2006, 95–97, 108.)

Kasvatuskumppanuus on tärkeässä osassa myös lapsen vieraan kielen kehitystä tuettaessa. Merkityksellistä on se, että lapsen kasvatukseen osallistuvat henkilöt tekevät yhteistyötä kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden kasvatusyhteistyö eli kasvatuskumppanuus on avain onnistuneeseen tukemiseen. Vanhemmilla, päiväkodin työntekijöillä ja muilla lapsen kasvatukseen osallistuvilla on erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä lapsen kasvusta ja kehityksestä, jotka tulee jakaa

lapsen tarpeiden täyttämiseksi. Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää tutustua muihin kasvattajiin, jotta molemminpuolinen luottamussuhde voi syntyä. (Karila 2006, 95.) Lasten kanssa työskennellessä kasvatuskumppaneiden on erityisen tärkeää jakaa tietoa vastavuoroisesti lapsen kehityksestä, jotta kaikki osapuolet ovat tietoisia lapsen kasvusta, oppimisesta ja osaamisesta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 20–21.) Tämä sama pätee kaksi- ja monikielisten lasten kanssa työskennellessä. Lapsen kielten kehitysten tukeminen onnistuu paremmin, kun ammattilaiset ja vanhemmat jakavat tietojaan toisilleen.

### 2.3 Lapsi vertaisoppijana

Vanhemmilta ja varhaiskasvattajilta saadun kasvua ja kehitystä edistävän tuen lisäksi lapsi saa sitä toisilta lapsilta. Lapsi oppii ja kehittyy vertaissuhteissa eli toisten lasten kanssa. Vertais- ja kaverisuhteilla on oleellinen merkitys lapsen identiteetin muodostumiselle. Päiväkodissa lapsella on mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja toimia vertaisryhmässä. (Koivunen 2009, 52.) Kronqvistin (2004, 102–106) mukaan vertaisilla on suuri merkitys lapselle oppimisen edistäjinä. Lapset opettavat toisiaan ja oppivat seuraamalla, toistamalla ja jäljittelemällä toistensa käyttäytymistä. Lapsen käytös voi myös rohkaista toista lasta toimimaan.

Lapsien välinen vertaistuki voi edistää niin lapsen sosiaalisia ja motorisia taitoja, leikkitaitoja kuin kielen kehitystäkin. Aikuisilta ja toisilta lapsilta saatavat tuen muodot lapsen varhaisessa kehityksessä eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan monipuolinen tuki on merkityksellistä kasvulle ja kehitykselle. (Christensen 2014.)

Lapsi saa vertaistukea toisilta lapsilta esimerkiksi kielen käyttöön ja sanastoon. Käytännössä tämä tapahtuu lasten leikeissä ja vuorovaikutuksessa lapsen kuullessa muiden puhetta tai osallistumalla keskusteluun itse. Lasten välisessä kanssakäymisessä lapsi opettelee myös sosiaalisia taitoja ja näin lapsella on myös mahdollisuus oppia esimerkiksi milloin on hänen vuoronsa puhua ja milloin tulee kuunnella. (Christensen 2014.)

Leikkiessä lapsi kuulee ja tuottaa usein paljon ääntä sekä puhetta. Äänillä ja puheella lapsi selittää leikkiä itselleen ja leikkitovereille sekä ohjaa näin leikin kulkua. (Elovaara, Kivi, Lindholm, Manninen & Nieminen i.a.) Leikkiessä lapsi oppii ratkaisemaan ristiriitoja, tekemään kompromisseja ja tulemaan toimeen toisten lasten kanssa. Lapsi käyttää kieltä neuvotellakseen ja tehdäkseen yhteistyötä, jolloin yhtä aikaa kehittyvät sosiaaliset taidot ja kielelliset taidot. (Frobose 2008.) Ryhmässä toiminen ja leikkiminen voi olla haastavaa, jos lapsella on sosiaalisia tai kielellisiä vaikeuksia. Tällöin varhaiskasvattaja voi kuitenkin omalla toiminnallaan ehkäistä lapsen jäämistä ryhmän ulkopuolelle ja tukea hänen ryhmässä toimimistaan. (Koivunen 2009, 40–41.)

## 2.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatusta ohjataan valtakunnallisilla ja kunnan omilla asiakirjoilla. Valtakunnallisen ohjauksen asiakirjat ovat asetuksia, lakeja ja suunnitelmia (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013b). Laki lasten päivähoitosta (36/1973) koskee lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana kuten vuorohoidona.

Valtakunnallista varhaiskasvatuksen sisältöä ja laatua ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman (vasu) perusteet. Vasu on väline, joka sisältää varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämiskohteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on ohjata ja edistää valtakunnallista yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi sen tavoitteena on lisätä ammattilaisten tietoisuutta, vanhempien osallisuutta ja moniammatillista yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen perusteet ovat laatineet yhteistyössä Stakes eli nykyinen Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, sosiaali- ja terveysministeriö, opetusministeriö, Opetushallitus, Suomen Kuntaliitto ja muut asiantuntijatahot. Vasun perusteet valmistuivat vuonna 2003 ja toinen painos ilmestyi vuonna 2005 ensimmäisen version saatua paljon palautetta ja kehittämis ehdotuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilta. (Vasu 2005, 7–9, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013c.)

Varhaiskasvatuksen perusteissa linjataan kuusi eri sisältöaluetta, joiden avulla lapsi pystyy perehtymään ja ymmärtämään ympärillä olevia ilmiöitä ja asioita. Näitä sisältöjä kutsutaan Vasussa orientaatioiksi. Sisällön orientaatiot ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 13–16.) Näiden orientaatioiden lisäksi varhaiskasvatuksen perusteissa on otettu huomioon kielinäkökulma. Lapsi voi osallistua varhaiskasvatuksessa kielikylpyyn, vieraskieliseen tai vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan, jolloin varhaiskasvatukseen sovelletaan valtakunnallisia linjauksia ja varhaiskasvatuksen perusteita. Lapsen ollessa vieraskielisessä varhaiskasvatuksessa, jää lopullinen vastuu äidinkielen kehittämisestä kuitenkin vanhemmille. Varhaiskasvatuksen perusteet on pohjana kuntien omien varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja suunnitelmaan tulee merkitä muun muassa eri kielitaustaisten varhaiskasvatuksen järjestäminen. (Vasu 2005, 39–45.)

### 3 VARHAISKASVATUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS

#### 3.1 Äidinkielen kehitys

Kielen kehitys on pitkä prosessi, joka on osa lapsen koko kehitystä. Se on kiinteästi yhteydessä kognitiiviseen kehittymiseen, kuten ajatteluun, havaitsemiseen, muistiin ja puheeseen. Kieli on ihmiselle yksilöllisen ilmaisemisen väline ja sitä tarvitaan oman minuuden ymmärtämiseen ja ilmaisemiseen. (Nurmilaakso 2011, 31–33, 41.) Kieli on merkittävässä osassa monenlaisessa oppimisessa ja kulttuuriin kasvamisessa. Kieli liittyy tiiviisti lapsen identiteetin syntymiseen ja kasvamiseen. Kielen avulla lapsi on sidoksissa esimerkiksi perheeseensä ja ympäristöönsä. (Hakamo 2011, 11.)

Kielellinen tietoisuus lapsella kehittyy vaiheittain ja se vahvistuu, kun lasta tutustutetaan ensikieleen ja lisäksi vieraisiin kieliin. Tätä voidaan tehdä helpoiten lapselle juttelemalla ja lukemalla. Vaikka lapsi ei vielä itse puhuisi, on hänen kielellinen tietoisuutensa kuitenkin herännyt. (Nurmilaakso 2011, 32–37.) Kieli on lapselle keino tutustua ympäristöönsä, jäsentää havaintojaan ja oppia uutta. Puhetaito taas on pääsy sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ajatusten ja tunteiden viestimiseen ja ongelmanratkaisuväline. Kielen kehittyminen on tulosta aivotoiminnan kehittymisestä ja lapsen ja hänen ympäristönsä kiinteästä vuorovaikutuksesta. Ikätovereiden kielen kehittyminen ja kielen hallinta voi edetä hyvinkin eri tahtiin, sillä kielen kehittyminen on hyvin yksilöllistä. (Lyytinen 2003, 48–49.)

2–6-vuotias lapsi oppii ja opettelee kieltä omaehtoisesti muun muassa leikin avulla. Varhaiskasvatusikä on oivallista aikaa opetella ja parantaa kielen taitoja ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5–8.) Lapsen kielellisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että varhaiskasvatusympäristö on innostava, motivoiva ja lasta osallistava. Ympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia kiinnostua niin puhutusta kuin kirjoitetusta kielestä. Varhaisen kielen kehittymisen tiedetään olevan myös yhteydessä tunteisiin. Lopulta lapsen kielenkehityksen ympäristö muotoutuu

vasta toimiessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että aina kielen kehittyminen ei etene toivotulla tavalla, vaikka ympäristö olisi sille otollinen. Erityisen tärkeää lapsen kielelliselle kehitymiselle ovat kaikki lapsen vuorovaikutussuhteet ja niissä tapahtuva kommunikointi. (Lindberg 2011, 55–61; Korkeamäki 2011, 45.)

### 3.2 Kaksi- ja monikielisyiden kehittyminen

Kaksikielisyys on monimuotoinen ilmiö ja näin ollen sille on myös useita määritelmiä. Laajan määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat kaikki ne, jotka puhuvat kahta kieltä äidinkielen tasolla ja lisäksi ne, jotka käyttävät jollakin tasolla muitakin kieliä kuin ensikieltään. Ensikieltä käytän tutkimuksessani synonyyminä äidinkielelle. Suppeasti määriteltynä kaksikielisiä ovat vain ne, jotka ovat omaksuneet kasvuympäristössään kaksi kieltä ennen neljää ikävuotta. Toisaalta määrittely voi olla henkilökohtaisella tasolla; henkilö voi itse määrittää, kokeeko hän olevansa kaksikielinen. Lisäksi määrittelyyn vaikuttaa yhteiskunnallinen näkökulma; onko valtiossa yksi vai useampi virallinen kieli ja miten valtio ja yksilö suhtautuvat toisen kielen käyttöön. Yksi-, kaksi- ja monikielisyiden merkitys vaihtelee merkittävästi kontekstista riippuen. Esimerkiksi harvinaisen suomen kielen oppiminen voi olla globaalisti melko merkityksetöntä, mutta henkilökohtaisista lähtökohdista merkittävää. (Hassinen 2005, 16–18.) Tässä tutkimuksessa kaksikielisyys käsitetään laajan määrittelyn kautta, eikä kaksikielisyiden ikäsidonaisuutta painoteta. Tutkimuksessani vieraalla kielellä tarkoitetaan mitä tahansa muuta kieltä kuin ensikieltä, välittämättä siitä minkä ikäisenä lapsi on sitä alkanut omaksua, eli kaksikielisyyttä käsitellään olettaen vieraan kielen olevan muu kuin lapsen äidinkieli.

Lapsi voi oppia yhtä aikaa kahta kieltä esimerkiksi syntymästään lähtien tai vieraan kielen oppiminen äidinkielen rinnalle voi tapahtua kodin ulkopuolella, esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa. (Silvén 2010, 139–141, 143–145.) Leikki-ikäisenä tapahtuva vieraan kielen oppiminen eroaa synnynnäisestä ja erittäin varhaisesta kaksikielisydestä. Opetellessaan uutta kieltä äidinkielen rinnalle,

joutuu lapsi vertaamaan kieltä äidinkieleensä ja suhteuttamaan kieliä toisiinsa. (Korpilahti 2010, 146–148.)

Vastasyntyneellä on valmius oppia mikä tahansa kieli, sillä terveen lapsen aivot ovat valmiita kielelliseen kommunikaatioon. Kaksikielisessä kodissa tai ympäristössä lapsi oppii aluksi kaksi ensikieltä, joita hän ei erota toisistaan. Kielen kehityksen edetessä, toisesta kielestä tulee dominoiva eli lapsi käyttää jompaakumpaa kieltä prosentuaalisesti enemmän. Lisäksi kielissä saattaa olla laadullisia eroja. Erityisen tärkeäksi kaksikielisille lapsille on niin kutsuttu tunnekieli. Tällä tarkoitetaan kieltä, jolla lapsi kokee mielekkäämmäksi ilmaista emootioitaan. Varhaiskasvatuskäisen lapsen käytettävän kielen valinta erilaisissa tilanteissa on kuitenkin vielä melko tiedostamatonta. (Korpilahti 2010, 146–148.)

Kaksi- tai monikieliset lapset etenevät kielenkehityksessään samojen vaiheiden kautta kuin yksikielisetkin. Tuen määrällä on merkitystä siihen, aiheuttaako kaksi- tai monikielisyys kielihäiriöitä tai haittaa kokonaiskehitykselle. Lapsi voi saada tukea kielen kehitykseen kasvu ympäristöstään niin vanhemmilta kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisilta. (Korpilahti 2010, 148–151.)

### 3.3 Kaksi- ja monikielisuuden haasteet ja vahvuudet

Varhain useita kieliä kuulleelta lapselta voidaan usein odottaa hyvää kielikyvykkyyttä myöhemmällä iällä, jos kielellistä kehitystä on tuettu tarpeeksi varhaislapsuudessa. Kaksikielisuuden omaksumisessa auttaa one parent–one language -menetelmä, jolla tarkoitetaan sitä, että tietty henkilö valitsee johdonmukaisesti yhden kielen, jota hän käyttää lapsen kanssa. Näin lapsi yhdistää tämän kielen tiettyyn henkilöön ja hahmottaa tällöin useat kielet helpommin toisistaan erillisinä. Tätä menetelmää käytetään usein silloin, kun vanhemmilla on eri äidinkielet ja molemmat puhuvat lapselle omaa äidinkieltään. Toisaalta toisen vanhemman äidinkieli saattaa olla juurikin ympäristön valtakieli ja samalla vanhempien keskinäisen kommunikaation kieli.

(Hakamo 2011, 18–21.) Valtakielellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kieltä, jota enemmistö samalla alueella asuvista puhuu.

Vanhempien puhuessa samaa äidinkieltä, joka ei ole sama kuin ympäristön valtakieli, puhutaan menetelmästä, jossa kotikielenä on muu kuin valtakieli ilman ympäristön tukea. Tällöin lapsi oppii valtakielen ympäristöstään, ei kotoa. Lapsen äidinkielen kehitys on kiinni siis kotona saadusta kielen kehityksen tukemisesta ja valtakielen oppiminen taas ympäristöstä. (Hakamo 2011, 18–21.)

Monimutkaisimpia ovat tilanteet, joissa vanhemmat ovat itse kaksi- tai monikielisiä ja perhe asuu kaksi- tai monikielisessä yhteisössä. Vanhemmat tai yhteisö voivat yhdistellä kieliä ja käyttää niitä epäjohdonmukaisesti sekaisin. Vanhemmat saattavat myös puhua lapselleen muuta kuin äidinkieltään, etenkin heidän ollessaan monikielisiä. Kielelliset koodit ja säännöt menevät helposti sekaisin näissä tilanteissa. (Hakamo 2011, 18–21.)

Ensikielen olisi tärkeää kehittyä sellaiseksi, että kielellinen ajattelu on mahdollista. Tämän helpottaa myöhemmin toisen kielen oppimista ja toisella kielellä opiskelua. Mitä pidemmälle maahanmuuttajan äidinkieltä tuetaan, sitä paremmin lapsi myöhemmin pärjää valtakielen kouluissa. (Hakamo 2011, 20–21.) Kaksikielisyys ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että kaikki kielen osa-alueet kehittyisivät samalla tavalla. Lapsi saattaa olla puheessa kaksikielinen, mutta kaksikielisyys myöhemmin lapsen luku- ja kirjoitustaidoissa ei ole itsestäänselvyys. (Ullakonoja, Nieminen, Haapakangas, Huhta & Alderson 2012, 116.)

Kaksi- ja monikielisuuden vahvuuksia lapsella ovat kielellinen rikkaus ja henkinen lisäarvo. Näitä tekijöitä on analysoitu vielä vähän, mutta niiden merkitys on alettu ymmärtää viime vuosina. Usein hallinnolliset elimet, opettajat ja joskus vanhemmat painottavat kielen käytännöllistä merkitystä, jolloin saatetaan unohtaa itsensä ilmaisemisen, ympäristön jäsentämisen ja identiteetin luomisen tärkeys. (Hakamo 2011, 20–21.) Kaksi- ja monikieliset



lapset ovat usein avoimempia ja hyväksyvämpiä uusia kulttuureita kohtaan, johtuen omasta lähtökohdastaan ja kokemuksistaan. (Gillette 2013.)

## 4 VIERAAN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

### 4.1 Kasvattaja kielen kehitystä tukemassa

Kielen oppiminen on taito, jonka lapsi oppii suotuisissa olosuhteissa spontaanisti. Jos ympäristökijät ovat epäsuotuisat, voi kielen ja puheen oppiminen hidastua. Lapsen opetellessa kieltä tai useita kieliä, hän tarvitsee tukea, huomiota ja aikaa kasvattajilta sekä yhteisiä toimintatuokioita. (Tolonen 2002, 163–165.) Tässä luvussa kasvattajalla tarkoitetaan lapsen kasvatukseen osallistuvaa henkilöä, oli se sitten vanhempi, varhaiskasvatuksen ammattilainen tai muu aikuinen.

Vieraan kielen kehityksen tukemiseksi lapsi tarvitsee siis tukea muun muassa perheeltään. Nykymailman perhe-elämä on kuitenkin hyvin hektistä. Vanhemmilla on työkiireitä, perheiden koot ovat pienenevät eli sisarusten määrä laskee ja sosiaaliset verkostot kutistuvat. Yhä useammin sukupolvien välinen kanssakäyminen vähenee, usein esimerkiksi pitkien välimatkojen takia. Tämä johtaa siihen, että yhä useammalla lapsella on haasteita saada tukea kielen oppimiseen. Lapsen saama tuki voi olla hajanaista tai jopa olematonta. (Tolonen 2002, 163–165.)

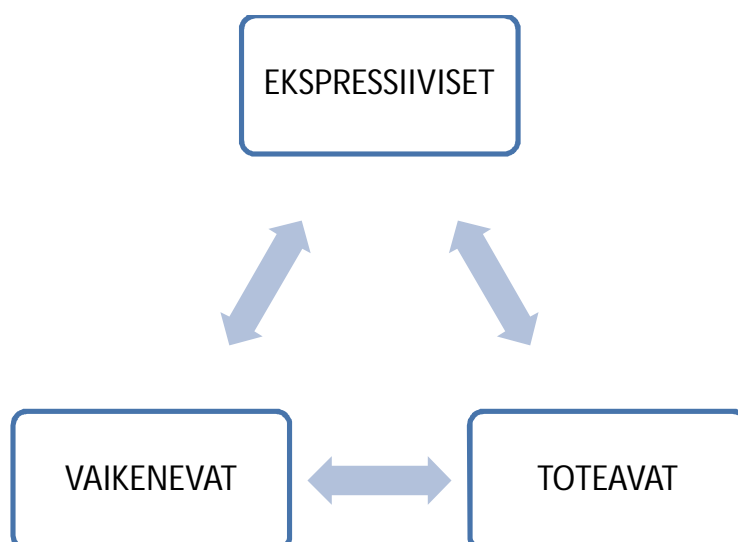
Eriyisen tärkeää lasta kehittäväälle vuorovaikutukselle on, että lapsi ja aikuinen jakavat kiinnostuksen kohteen keskenään. Kasvattajalla on mahdollisuus tukea lapsen kielen kehitystä havaitessaan hänen kielellisen kehityksen tason. Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, että kasvattaja laajentaa lapselle sanojen merkitystä ja esittää kertomusta tai ymmärrystä tukevia kysymyksiä. Kysymykset ovat keino, joiden avulla lapsi joutuu prosessoimaan sitä, millä tavalla kieltä käytetään erilaisissa konteksteissa. Kielen kehityksen tukeminen voi olla myös suoraa ohjausta, esimerkiksi opettamalla, kuinka jokin sana taipuu. (Hakamo 2011, 11–13.)

Kaksi- ja monikieliset lapset saattavat aluksi reagoida myös pelkin ilmein, elein ja kehonkielellä, jos kielitaidot ovat vielä vajavaiset. Tällöin kasvattajan on

tärkeää olla emotionaalisesti läsnä, millä tarkoitetaan eläytymistä ja reagoimista lapsen tunteisiin, vaikka yhteistä kieltä ei aina olisi. Olennaista on olla rohkaiseva ja reagoida lapsen pieniinkin yrityksiin ottaa kontaktia. (Halme 2011, 97.)

Aktiivisessa kielenkehityksen vaiheessa aikuinen on merkittävä roolimalli kielen käyttäjänä. Aikuinen kuuntelijana, keskustelukumppanina ja kielenkäytön esikuvana on tärkeä lapselle ja tämän kielenkehitykselle. Aikuinen voi omalla kielen käytöllään tukea lapsen kielen kehitystä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi äänenvoimakkuuden säätely eli kuiskaaminen ja huudahdukset sekä puheen nouseva intonaatio. Lapsen kielen kehitystä edesauttaa selkeät, lyhyet ja ympäristöön liittyvien ilmauksien käyttö. Myös tietoiset tauot puheessa, lyhyet toteamukset ja toistot ovat kehitystä tukevia keinoja. Edellä mainitut keinot toimivat huomionherättäjinä, jolloin lapsi kiinnostuu aikuisen käyttämästä kielestä ja näin ollen alkaa itsekin kokeilla kielen eri keinoja ja myöhemmin käyttää kieltään tai kieliään rikkaammin. (Tolonen 2002, 172–173.)

Kielen kehittämisessä on suuria yksilöllisiä eroja. Tämä kertoo osittain ympäristötekijöiden erilaisuudesta, mutta myös siitä, että puhuminen ja kielen omaksuminen on yksilöllinen ominaisuus. Kieli ja puhe kuuluvat ihmisen kokonaispersoonallisuuteen. Lapset voidaan jakaa kuvion 1 mukaan esimerkiksi kolmeen erilaiseen puhujatyypin: ekspressiivisiin, jotka nauttivat puheen tuottamisesta, toteaviin, jotka käyttävät kieltä harkiten ja tarpeen tullen sekä vaikeneviin, jotka usein ymmärtävät puhetta ja ovat taitavia toiminnallisesti, mutta käyttävät kieltä hyvin varoen. Varhaiskasvattajan tulee huomioida nämä puhujatyypit ja pohtia, suosiiiko hänen oma käyttäytymisensä tai pedagogiset ratkaisut jotakin tiettyä puhujatyypin. Kasvattaja voi tiedostamattaan käyttää sellaisia kielenkeinoja, jotka tukevat vain tietyn lapsiryhmän kielen kehitystä. Merkittävää onkin, kuinka kasvattaja reagoi lapsen kielen käyttöön ja tapaan tehdä aloitteita puheessa. Huomioimalla lapsen yksilöllinen tapa oppia kieltä, voi kasvattaja saada aikaan vastavuoroisen kommunikaatiosuhteen, joka edistää lapsen kielenkehitystä. (Tolonen 2002, 172–173.)



KUVIO 1. Lapset puhujatyyppeinä

Varhaiskasvattajan ja vanhempien tulisi jakaa toisille tietoa keinoista, joilla he voivat tukea lapsen äidinkielen tai vieraan kielen kehittymistä. Varhaiskasvatuksessa luodaan pohja lapsen monikulttuuriselle identiteetille ja kaksi- tai monikielisuudelle. Tämä pohja tulee luoda yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvattajan tulee tukea lapsen monikielisuuden ja -kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Lapsella tulee olla oikeus tietoisuuteen kulttuuri- ja kieliperinnöstään. Kotoutumista edistää oman äidinkielen ylläpitäminen ja kehittäminen, sillä se vahvistaa lapsen identiteettiä ja persoonallisuuden kehittymistä. Vahva äidinkielen hallinta on pohja vieraiden kielten oppimiselle. (Kivijärvi 2011, 247, 253–255.)

Lisäksi on tärkeää huomata, että lapsen kielen kehityksen tukemisen onnistumiseksi varhaiskasvatuksessa, tulee ammattilaisten arvioida omaa toimintaansa. Oman työn arviointi on hyvin tärkeää, jotta toiminta voi kehittyä. Koko työyhteisön yhteinen prosessi työn kehittämiseksi voi myös lisätä motivaatiota työn tekemiseen. Työyhteisö pystyy jakamaan tietämystään ja asiantuntijuuttaan, mikä kehittää työtä ja sitä kautta edistää varhaiskasvatuksen laadukkuutta. (Kupila 2004, 113–116.)

## 4.2 Oppimisympäristön tuki

Suotuisalla oppimisympäristöllä voidaan edistää lapsen oppimista, mikä pätee myös kielen oppimiseen. Monikielisten lasten kanssa työskennellessä suotuisan oppimisympäristön luominen vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaisilta ponnisteluja, sillä monia kulttuuri- ja kielitekijöitä tulee ottaa huomioon. (Halme 2011, 97–99.) Sekä aikuiset että lapset vaikuttavat siihen, millaiseksi oppimisympäristö muodostuu. Oppimisympäristöllä ei tarkoiteta ainoastaan fyysistä ympäristöä, vaan se voidaan käsittää paljon laajemmin. (Raittila 2011, 66.) Koivunen (2009, 179–186) jakaa oppimisympäristön kuuteen eri osa-alueeseen, jotka ovat fyysinen, toiminnallinen, psyykinen, sosiaalinen, pedagoginen ja kulttuurinen toimintaympäristö. Näiden kaikkien osa-alueiden summa vaikuttaa siihen, miten oppimisympäristö palvelee jokaisen lapsen ja koko ryhmän tarpeita.

Fyysisellä toimintaympäristöllä Koivunen (2009, 179–180) käsittää konkreettisia ja rakenteellisia tekijöitä lapsen päivähoidoympäristössä. Näitä ovat esimerkiksi päiväkotirakennus ja piha-alueet. Fyysiseen toimintaympäristöön liittyy myös valaistus, kaikuminen, materiaalit ja värit. Lisäksi olennaista on, vastaavatko fyysiset puitteet lapsiryhmän ja työryhmän tarpeita. Varhaiskasvattajalla on yleensä hyvin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa fyysiseen toimintaympäristöön, mutta sen vaikutusta lasten hyvinvointiin ja viihtyvyyteen ei voi kiistää.

Se, mihin varhaiskasvattaja voi vaikuttaa, on toiminnallinen toimintaympäristö. Toiminnallista ympäristöä kehitettäessä tulee kiinnittää huomiota visuaalisiin ärsykkeisiin. Näitä ovat esimerkiksi tekstiilien värit, kuvat, esineiden määrä ja esineiden sijoituspaikat. Huoneiden ei tulisi olla liian täynnä tavaraa, ja pelejä ja leluja tulisi olla kohtuullinen määrä esillä. Suositeltavaa on myös pitää vain osa esineistä esillä ja vaihtaa niitä säännöllisin väliajoin. Huomionarvoista on myös tavaroiden sijoituskorkeudet lapsen näkökulma huomioiden. (Koivunen 2009, 180.)

Toisaalta tulee kiinnittää huomiota auditiivisiin ärsykkeisiin. Lapsiryhmä itsessään aiheuttaa melua, mutta varhaiskasvattaja voi valinnoillaan ja teoillaan

vaikuttaa melutasoon. Lapsia voidaan sijoittaa eri huoneisiin, jotta volyymitaso ei nouse liikaa. Useat pienet tilat toimivat varhaiskasvatuksessa hyvin, sillä lapsista pystytään tällöin muodostamaan pienryhmiä useisiin fyysisiin tiloihin. Usein tämän ei kuitenkaan fyysisen toimintaympäristön takia ole mahdollista. Lisäksi kasvattaja voi käyttää kuvia tai yhteisesti sovittuja merkkejä kertoessaan lapsille liian korkeasta melutasosta. Kasvattaja voi esimerkiksi soittaa jotakin soitinta, jolloin lapset tietävät, että nyt pitää kuunnella. Myös leluista lähtee ääntä, mutta sitäkin voidaan luovasti hallita. Tietyillä kovan äänen lattiaan osuessaan päästäviä leluilla voidaan leikkiä esimerkiksi huovan päällä. Kaikkia luonnollisia ärsykeitä ei pidä kuitenkaan poistaa tai häivyttää, sillä lapselle suotuisassa oppimisympäristössä niitä tulee olla. (Koivunen 2009, 180–182.)

Kielten oppimisen kannalta on tärkeää, että visuaalisia virikkeitä on monipuolisesti, mutta melutason ei tulisi nousta liian korkeaksi. Melu saattaa heikentää tai hidastaa kielten oppimista, sillä meluisassa ympäristössä lapsi voi kuulla kieltä väärin ja puheen tuottaminen voi olla raskaampaa. (Halme 2009, 92.)

Psyykkisellä toimintaympäristöllä tarkoitetaan ilmapiiriä tai tunneilmastoa, joka tilassa tai tietyssä tilanteessa vallitsee. Varhaiskasvattajien arvot ja toimintatavat ovat psyykkisessä toimintaympäristössä keskiössä. Myös lasten ja vanhempien käytös vaikuttaa päiväkodissa tähän. Jotta psyykinen toimintaympäristö olisi suotuisa, tulee kiinnittää huomioita äänensävyihin, vuorovaikutustaitoihin ja käyttäytymiseen. Suotuisassa psyykkisessä toimintaympäristössä lapsi kokee turvallisuuden tunnetta. Sosiaalisella toimintaympäristöllä taas käsitetään ryhmädynamiikkaa, vuorovaikutusta ja ihmisten väliä suhteita. Myös hoitoon tuleminen ja kotiinlähtötilanteet, ja niissä tilanteissa vaikuttavat ihmiset, ovat osa sosiaalista toimintaympäristöä. (Koivunen 2009, 182–183.)

Pedagogisen toimintaympäristön määrittelee varhaiskasvattajan käyttäytyminen ja toiminta. Käytännössä sillä tarkoitetaan varhaiskasvattajan käsitystä lapsen taidoista ja oppimiskyvystä, hänen tapaansa lähestyä lasta ja ymmärrystä kasvattajan roolista ja merkityksestä. Pedagogisen toimintaympäristön määrittää varhaiskasvattajan kasvatusnäkökulma ja sen kautta suunniteltu ja

toteutettu toiminta. Pedagogisessa toimintaympäristössä tulee huomioida myös lapsen erityisen tuen tarpeet, liittyivät ne sitten keskittymiseen, tarkkaavaisuuteen tai monikielisyteen. (Koivunen 2011, 183–186.)

Kulttuurisen toimintaympäristön tulisi olla päivähoitossa hyväksyvä. Varhaiskasvatuksen asiakaskunnan muuttuessa yhä monikulttuurisemmaksi, tulee varhaiskasvattajan huomioida lapsen synnyinmaan kulttuurin ja kielen merkitystä. Toimintaa tulee suunnitella ja toteuttaa niin, että lasten tarpeet ja kulttuurilliset taustat otetaan huomioon. (Koivunen 2009, 186.)

#### 4.3 Kielisuihku lapsen vieraan kielen kehitystä tukevana menetelmänä

Kielisuihku on tutkittu varhaiskasvatuskontekstissa vähän. Tutkimustietoa aiheesta löytyy niukasti ja silloinkin kontekstina on koulussa tapahtuva oppiminen. Kielisuihkun määritelmä ei ole vakiintunut, vaan se voidaan määritellä ainakin seuraavilla tavoilla.

Mehisto, Frigols ja Marsh (2008, 14) määrittelevät kielisuihkun 6–10-vuotiaille tarkoitetuksi kielelle altistumiseksi. Käytännössä tämä altistuminen tarkoittaa tilannetta, jossa opettaja puhuu päivässä puolesta tunnista tuntiin vierasta kieltä, käyttäen tilanteessa lasten äidinkieltä erittäin vähän. Tällöin tarkoituksena ei ole lähtökohtaisesti opettaa kieltä, vaan saada lapsi tietoiseksi muista kielistä sekä valmistella vieraiden kielten oppimista.

Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä (2012, 20) määrittelevät kielisuihkun lyhyiksi oppimistuokioiksi, joissa lapsella on mahdollisuus tutustua kieleen erilaisilla keinoilla. Heidän määrittelemässä kielisuihkuksaan puhutaan vain vieraalla kielellä. Pääpaino kielisuihkuksessa on puhumisella, ei sisällöntavoitteilla. Suihkun tarkoituksena on saada lapsi kiinnostumaan kielestä ja luoda positiivista mielikuvaa kielistä.

Kielisuihku on käytössä myös Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa. Nämä edellä mainitut määritelmät kuitenkin eroavat osin siitä menetelmästä,

jota Rauman Englanninkielinen lastentarha käsittää kielisuihkuksi. Kohdepäiväkodissani kielisuihku käsitetään kevyeksi tavaksi oppia kieltä. Varhaiskasvatuksessa kielisuihku näkyy lauluissa, leikeissä, loruissa ja jokapäiväisten fraasien opettelussa. Vierasta kieltä käytetään pitkin päivää useita kertoja. Kasvatuksen kannalta tärkeimmät keskustelut käydään lapsen omalla äidinkielellä. Kielisuihkupäiväkodissa kieltä ei opeteta kokonaisvaltaisesti, vaan lapsella on mahdollisuus tutustua kieleen ja opetella sen alkeita. Puheen tuottaminen vieraalla kielellä ei ole lapselle ensisijaista, vaan tarkoituksena on herättää lapsen kiinnostus vieraaseen kieleen. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.)

Kielisuihku tunnetumpi ja käytetympi menetelmä lapsen vieraan kielen kehittymiseksi on kielikylpy, joka perustuu kanadalaiseen malliin. Usein kielisuihku kuvataan vertaamalla sitä kielikylpyyn. Kielikylvyssä vierasta kieltä käytetään kielisuihku enemmän. Kielikylpypäiväkodissa tai -koulussa vähemmistökieltä opetetaan enemmistökielille lapsille. Usein myös varhaiskasvattaja tai opettaja puhuu äidinkielenään kielikylvyn kieltä, ja se nähdäänkin lapsen kielen kehitystä tukevana tekijänä. (Hiidenmaa 2003, 86–87.)

#### 4.4 Kielen kehitystä tukeva toiminta

Aikuisilta saadun tuen lisäksi merkittävää on toisilta lapsilta opitut taidot, joita lapset havainnoivat erityisesti leikkiatilanteissa (Hakamo 2011, 13). Lapsi oppii usein aikuiselta, mutta harjoittelee taitojaan toisen lapsen kanssa leikkien. Näitä taitoja voivat olla puhuminen, keskusteleminen ja kaksikielisyyden harjaannuttaminen. (Hassinen 2005, 75.) Leikkiessä lapsi on kielellisessä ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapsi joutuu yhteisleikkeissä keskustelemaan, neuvottelemaan, suunnittelemaan sekä sovitteluun ristiriitoja, mikä edistää ymmärtämistä ja ymmärretyksi tuleamista. Leikki on väline kommunikoinnin ja kielitaidon kehittymiseen ja monipuolistumiseen. (Lyytinen 2003, 63–64.) Lapsen itseohjautuvan leikin lisäksi kielen kehitystä edistää moni muu toiminta, joista tutkimuksessa



seuraavaksi. Nämä toiminnot ovat esimerkkejä muutamista varhaiskasvatuksessa yleisesti käytettävistä keinoista lapsen vieraan kielen kehittymisen tukemiseksi.

Lasten kirjallisuus on hyvä tapa tutustuttaa lasta niin äidinkieleen kuin vieraaseen kieleen. Aluksi tulee valita kirjoja, joissa on vahva kuvallinen tuki, näin lapsen mielenkiinto säilyy ja oppiminen on mielekäästä. Aikuinen ja lapsi voivat nimetä ja toistella eri asioiden nimiä kirjoista, ja vähitellen voidaan siirtyä lukemiseen ja kuuntelemiseen. Kirjallisuutta valitessa tulee huomioida lapsen ikätasoisuus ja kiinnostuksen kohteita. (Halme & Vataja 2011, 28–29.) Kirjojen lukeminen voi olla lapselle hyvin elämyksellinen kokemus, joka lisää lapsen kiinnostusta kieliin, kuviin ja tarinoihin. Varhaiskasvattaja voi lisätä elämyksellisyyttä kyselemällä kirjan lukemisen jälkeen esimerkiksi hahmoista, tapahtumista ja paikoista. (Korkeamäki 2011, 46.)

Kirjojen kuvien katselu ja lukeminen kehittävät monipuolisesti lapsen kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Lapsi voi osallistua kirjoihin tutustumiseen joko passiivisesti tai aktiivisesti. Passiivisessa tavassa lapsi kuuntelee ja katselee kuvia, kun aikuinen lukee tarinaa. Passiivinen tapa sopii etenkin hetkiin, jossa lapsen halutaan rauhoittuvan esimerkiksi nukkumaan. Aktiivisen mallin tavoitteena on kuntouttaa kieltä, jolloin lapsi osallistuu aikuisen kanssa tasavertaisesti kirjan tarinan muodostamiseen. Tällöin lukuhetkestä muodostuu vuorovaikutuksellinen ja lapsen huomioille, kysymyksille ja kerronnalle on tilaa. (Suvanto 2011, 279–281.)

Myös piirtäminen soveltuu hyvin käytettäväksi kaksi- tai monikielisten lasten kanssa työskennellessä. Piirtäminen ei vaadi ennakovalmisteluja, se on lapsilähtöistä ja antaa tilaa spontaanille vuorovaikutukselle, niin kasvattajan kuin muiden lasten kanssa. Piirtäminen kehittää kielen lisäksi myös keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. Aikuinen voi ohjata lasta piirtämään tietystä aiheesta tai lapsi kertoa tarinoita piirroksistaan. (Halme & Vataja 2011, 32.) Piirtäminen on lapsen keino ilmaista itseään ja jakaa kokemuksiaan muiden kanssa (Pääjoki 2011, 112.)

Tarinallisuutta ja piirtämistä yhdistää esimerkiksi sadutus. Se on narratiivinen menetelmä, jonka avulla kerätään lasten tuottamia ajatuksia ja kertomuksia. Sadutus sopii minkä ikäiselle ihmiselle tahansa ja on sovellettavissa erittäin monipuolisesti kohderyhmästä riippuen. Sadutuksen pääperiaatteena on antaa lapselle mahdollisuus kertoa tarina aikuisen kirjoittaessa se ylös. Myöhemmin satu voidaan lukea ääneen tai siihen voidaan lisätä kuvia. Sadutus soveltuu myös tukemaan monikielisten lasten kielen kehitystä. Vieraan kielen oppimisen ollessa alussa, voi lapsen sadutus olla vain yksi sana tai yksittäisiä sanoja. Lapselle on kuitenkin tärkeää, että hän pääsee tuottamaan jotakin ja saa esimerkiksi kuvittaa satunsa. Säännöllisen sadutuksen avulla menetelmä tulee tutuksi lapselle ja kasvattajan on mahdollista seurata lapsen kielen kehittymistä. (Halme & Vataja 2011, 28.)

Yksi kielen kehitystä tukeva toiminta voi olla myös pelaaminen. Perinteisillä lautapeleillä voidaan edistää vuorovaikutusta ja sitä kautta keskustelutaitoja. Pelatessa lapsi kartuttaa sanastoa ja käsitteistöä, kuten värejä, muotoja, lukuja tai aikamääreitä. Tarinalliset pelit soveltuvat loogisen ajattelun ja kulttuurin tuntemuksen lisäämiseen ja toisaalta nekin kehittävät lapsen sanastoa ja kielen hallintaa. (Halme & Vataja 2011, 28–29.) Muistipelit taas kehittävät muistia ja sanastoa sekä puheen ja kuvan yhdistämistä (Nurmilaakso 2011, 40).

Sanavarastoa ja kielellistä tietoisuutta kartuttavat myös varhaiskasvatuksessa usein käytettävät loru- ja riimitteilytehtävät. Loruset ja riimit kehittävät lapsen kykyä muistaa sanoja ja tuottaa puhetta. Riimitellessä lapsi opettelee vertailemaan sanoja, tunnistamaan loppusointuja ja huomaamaan, mitkä sanat kuulostavat samalta. Loruset ja riimit ovat keino harjoitella ääntämystä ja saada lapselle rohkeutta käyttää kieltä. (Hakamo 2011, 58–59.)

Myös liikunta kaikessa monipuolisuudessaan tukee kielen kehitystä, sillä motorinen ja kielellinen kehitys liittyvät läheisesti toisiinsa. Liikunnalla voidaan vaikuttaa lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiseen, itsetunnon vahvistumiseen ja sosiaalistaitojen kehittymiseen. Liikuntaharjoitteisiin voidaan lisätä helposti tekijöitä, jotka tukevat kognitiivisten taitojen kehittymistä, kuten sanastoa, käsitteistöä sekä auditiivista ja visuaalista muistia. (Halme &

Vataja 2011, 32–33.) Toiminta ja keholliset kokemukset tukevat lapsen kielellistä kehittymistä ja ilmaisujen oppimista. Tästä syystä liikunnalla on suuri merkitys esimerkiksi abstraktien käsitteiden ymmärtämisessä. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 137–138.)

Kieltä ja liikuntaa yhdistävä työskentelymenetelmä on esimerkiksi Kili. Se on pienryhmälle suunniteltu kuntoutusohjelma, jossa on sekä motorisia että kielellisiä osioita. Kili on suunniteltu kielihäiriöisille lapsille, mutta se soveltuu käytettäväksi myös kaksi- tai monikielisillä lapsilla. Kilin tarkoituksena on kehittää kielellisiä taitoja, puheilmaisua ja sensomotorisia taitoja. Kilissä yhdistyvät kognitiivinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja motorinen kehittyminen. Kili on työväline, johon kuuluu harjoituksia kuvineen ja se sopii siksi erityisen hyvin käytettäväksi varhaiskasvatuksessa. (Halme & Vataja 2011, 32–33.)

Musiikki on universaalisti käytetty väline varhaiskasvatuksessa. Myös se on keino tukea lapsen kielen kehitystä, sillä sitä voi hyödyntää päiväkodin tai kodin arjessa lukuisin eri tavoin. Musiikin avulla pystytään luomaan erilaisia tunnetiloja, elämyksiä sekä niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä kokemuksia. Aluksi lapsi voi kuunnella musiikkia ja vähitellen oppia sieltä lisää sanoja tai yhdistää niitä johonkin asiaan, esineeseen tai liikkeeseen. Musiikilla voidaan tukea lapsen kielen kehitystä monin tavoin, kuten laulamalla, kuuntelemalla ja soittamalla. (Halme & Vataja 2011, 32–33.)

Musiikkia hyödyntää myös Orff-pedagogiikka, joka on lapsilähtöistä musiikkikasvatusta. Pedagogiikassa musiikki yhdistetään liikkeeseen, puheeseen ja tanssiin. Lapsen improvisaatio, puhe- ja lauluääni sekä kehosoitimet ovat keskiössä Orff-pedagogiikassa. (Halme & Vataja 2011, 33.)

#### 4.5 Kielen kehityksen havainnointi ja dokumentointi

Jotta kasvattaja pystyy tukemaan lapsen kielen kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla, tulee hänen olla tietoinen lapsen äidinkielen ja vieraan kielen kehityksen tasosta. Kaksi- ja monikielisten lasten kielentason

seuraaminen ei ole aivan yksinkertaista, etenkin, jos jompikumpi kielistä on kasvattajalle tuntematon. Lapsen kielitaidon tunnistaminen on tärkeää, jotta kasvattaja pystyy suunnittelemaan lapsen kielitasoa vastaavaa toimintaa. Varhaiskasvattajalla saattaa olla niukasti tietoa lapsen äidinkielen tasosta ja sen ominaispiirteistä, jotka heijastavat vieraan kielen oppimiseen. (Halme & Vataja 2011, 33.)

Lapsen kielitaitoa havainnoitaessa tulee ottaa huomioon kulttuuritausta ja lapsen aiemmat kokemukset. Varhaiskasvatuksessa havainnointitilanteita olisi hyvä tehdä yhdessä vanhempien kanssa, jotta kaikki pääsevät ymmärrykseen lapsen kunkin kielen tasosta. Keskeistä on havainnoida arkisia tilanteita, kuten myös leikkiä. Suullista kielitaitoa on helpompi havainnoida lasten parityöskentelynä kuin ison ryhmän kanssa. Aikuinen voi havainnoida kahden lapsen leikkiä muutamasta minuutista kymmeneen minuuttiin. Vanhempien luvalla keskustelun tai leikin nauhoittaminen tai kuvaaminen on myös hyödyllistä. Havainnoinnissa voi keskittyä kielen eri osa-alueisiin, kuten sanavaraston laajuuteen, fraaseihin, kysymyssanojen käyttöön tai monikkomuotoihin. Myös puheen sujuvuuteen voidaan kiinnittää huomiota: joutuuko lapsi etsimään sanoja, pitääkö hän taukoja puheessaan tai onko ääntämys luontevaa. (Halme & Vataja 2011, 34.)

Kielen kehityksen tukemisessa oleellisia ovat vuorovaikutuksen määrä ja laatu. Tämän vuoksi oppiympäristön sekä lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta tulisi havainnoida säännöllisesti. Arjen kiireen keskellä jää usein hyödyntämättä päivittäiset kielelliset tilanteet. (Halme & Vataja 2011, 35.) Havainnoin lisäksi on oleellista dokumentoida havaintoja. Dokumentoinnilla lapsen kasvua ja kehitystä voidaan seurata ja näin ollen vastata hänen tarpeisiinsa paremmin.. Dokumentoinnilla on tarkoitus luoda kokonaiskuvaa jostakin lapsen taidosta, ja tätä dokumenttia voidaan hyödyntää lapsen hyväksi työyhteisön sisällä tai vanhempien kanssa. Lapsen kehityksestä ja oppimisesta saadaan kattavin kuva niin, että havainnointiin ja dokumentointiin osallistuu useampi työntekijä tai koko työyhteisö. Dokumentoinnin hyödyt eivät näy heti, vaan se palkitsee viiveellä. Lapsen taitotason havaitseminen ja hänen parempi ymmärtämisensä voivat

johtaa lapsen kannalta merkittäviin muutoksiin kasvun ja kehityksen tukemisessa. (Seitz 2008, 88–93.)

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata vieraan kielen kehittymistä tukevia keinoja Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa. Haluan selvittää, millaisilla konkreettisilla keinoilla lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tukevat lasten vieraan kielen kehitystä päiväkodissa. Toiseksi olen kiinnostunut selvittämään, millä perusteella he valitsevat kumpaa kieltä missäkin tilanteessa käyttävät, suomea vai englantia. Lisäksi selvitän tutkimuksessani, millaisia haasteita ja positiivisia asioita haastateltavat kokevat kaksi- ja monikielisyden tuovan heidän työhönsä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- Miten Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa tuetaan lapsen vieraan kielen kehitystä?
- Miten päiväkodin lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat valitsevat käytettävän kielen eri tilanteissa?
- Mitä haasteita työntekijät kokevat kaksi- ja monikielisyden tuovan heidän työhönsä?
- Mitä positiivista työntekijät kokevat kaksi- tai monikielisyden tuovan heidän työhönsä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimusympäristö

Tämä tutkimus tehdään yhteistyössä Rauman Englanninkielisen lastentarhan kanssa. Rauman Englanninkielinen lastentarha on yksityinen päiväkoti, jossa perheille tarjotaan sekä varhaiskasvatusta että esiopetusta. Päiväkodissa käytetään työskentelymenetelmänä kielisuihkuja. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.) Päiväkodissa käytettävään kielisuihkuun sisältyy olennaisesti enkkupäivä. Enkkupäivä pidetään jokaiselle päiväkodin kolmelle ryhmälle noin kerran kahdessa viikossa. Enkkupäivinä ohjatussa toiminnassa korostetaan englannin kieltä ja opetellaan mahdollisesti uusia sanoja ja ilmauksia. (Knuutila 2013.)

Päiväkodin toiminnan tarkoituksena on vieraan kielen kehityksen tukemisen lisäksi tarjota laadukasta ja yksilöllistä varhaista kasvua tukevaa päivähoitoa. Päiväkodin tavoitteena on luoda hyväksyvä ja rohkaiseva ilmapiiri, joka on edellytys niin kielen oppimiselle kuin muullekin varhaislapsuuden tasapainoiselle kasvamiselle. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.)

Päiväkodissa työskentelee viisi työntekijää: kaksi lastentarhanopettajaa, joista toinen on päiväkodin johtaja, sosionomi sekä kaksi lastenhoitajaa. Lisäksi päiväkodissa on työllistetty päiväkotiapulainen ja keittiöapulainen sekä usein myös harjoittelijoita. Rauman Englanninkielinen lastentarha on yksityinen päiväkoti, jonka toimintaa ylläpitää yhdistys. Jokainen päiväkotimaksun maksanut kuuluu yhdistykseen ja heistä valitaan johtokunta. Tämä johtokunta vastaa esimerkiksi työntekijöiden palkkauksesta ja päiväkodin toiminnan linjauksista ja mahdollisesta kehittämisestä. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.)

Päiväkodissa on 39 lasta, joista osa on puolipäiväisiä. Kyseessä on melko pieni päiväkoti, jossa työskentelee pieni työyhteisö. Lapset on jaettu kolmeen ryhmään: mineihin, junioreihin ja esikoululaisiin, mutta päiväkodin ideologiaan

kuuluu, että lapset toimivat myös paljon yli ryhmärajojen. Päiväkodissa on pääsääntöisesti 3–6-vuotiaita lapsia, mutta tapauskohtaisesti voidaan harkita myös nuoremman lapsen hoitoa. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.)

Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa lapsen äidinkieli voi olla niin suomi kuin englantia. Lapsen äidinkielen ollessa suomi, hän saa kielisuihkua englannin kielestä. Toisaalta lapsen äidinkielen ollessa englantia, hän oppii päiväkodissa myös suomen kieltä. (Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012.) Lisäksi päiväkodissa on jatkuvasti lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai englantia. Tutkimuksen tekohetkellä tällaisia kieliä olivat venäjä, saksa, bulgaria ja arabia. Näiden lasten suomen ja englannin kielten taidot olivat hyvin vaihtelevia. Jos sekä suomen että englannin kielen taidot ovat lapsella heikot tai olemattomat, pyritään aluksi hänen kanssaan käyttämään vain toista päiväkodin kielistä. (Knuutila 2013.)

Päiväkodin johtaja ja varajohtaja ovat sanoittaneet, että tutkimukseni on hyvin tarpeellinen päiväkodille, jotta työntekijöiden toiminnasta tulisi tietoisempaa ja he joutuisivat reflektoimaan toimintaansa. Haastattelin päiväkodin työntekijöitä selvittääkseni millaisia valintoja he tekevät työssään tukeakseen lapsen vieraan kielen kehitystä.

## 6.2 Yhteistyöprosessi

Yhteistyöni Rauman Englanninkielisen lastentarhan kanssa alkoi tammikuussa 2013. Olin juuri palannut työharjoittelusta unkarilaisesta lastenkodista ja innostunut vieraalla kielellä työskentelemisestä. Rauman Englanninkielinen lastentarha ei ollut minulle entuudestaan tuttu, mutta kiinnostuin heidän kielididaktiikastaan, sillä en ollut ennen kuullut kielisuihkumenetelmästä. Sovin tekäväni harjoittelun päiväkodissa ja kerroin aloittelevani opinnäytetyöprosessia. Ehdotin päiväkodille yhteistyötä kanssani, josta päiväkodin johto kiinnostui.

Keskustelin harjoitteluni aikana päiväkodin varajohtajan kanssa opinnäytetyöni aiheesta ja hän antoi minulle vapaat kädet aiheen ja näkökulman valintaan.



Varajohtaja oli kiinnostunut siitä, miten heidän päiväkodissaan olleet lapset pärjäsivät englannin kielen opinnoissa myöhemmin koulussa. Hän kuitenkin epäili, että tällaisten tietojen käsiin saaminen voisi olla haastavaa. Totesin saman myös itse ja päätin rajata aihettani käsittelemään kielisuihkun käytäntöjä kohdepäiväkodissa.

Myöhemmin rajasin aiheen johdon kanssa käymieni keskustelujen jälkeen käsittelemään vieraan kielen tukemista, työntekijöiden kielivalintoja ja kokemuksia kaksi- ja monikielisyysvaikutuksista työhön. Päiväkoti allekirjoitti kanssani yhteistyösopimuksen ja sain tiedon, että tutkimukselleni ei tarvita tutkimuslupaa. Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi sovin kuitenkin päiväkodin johtajan kanssa, että hän esitellee tutkimussuunnitelmani päiväkotia hallinnoivan hallituksen kokouksessa. Tällöin keskustelin myös päiväkodin nimen virallisesta kirjoitusasusta, joka oli jäänyt itselleni epäselväksi. Kerroin tapaamisessa opinnäytetyöprosessini aikataulusta ja myöhemmin sovimme haastattelut syksylle.

Haastattelut toteutuivat suunnitelman mukaan syyskuun lopussa. Yhteistyömme on sujunut melko mutkattomasti. Ensisijaisesti kanssani on työskennellyt päiväkodin varajohtaja, mutta myös johtaja on ollut yhtäläillä tukenani ja vastaamassa kysymyksiini. Olen kokenut, että minuun luotetaan ja työpanostani arvostetaan. Kirjallista materiaalia en ole valitettavasti päiväkodilta saanut, sillä heillä ei ole omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, vaan päiväkotit noudattaa Rauman kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa vuodelta 2006. Lisäksi päiväkodin johto ei kokenut, että vuosikertomuksista voisi olla hyötyä tutkimuksessani niitä pyytäessäni. Yhteistyömme päättyy maaliskuussa 2014, kun lähetän valmiin kansitetun tutkimukseni päiväkodille.

### 6.3 Tutkimusote ja aineistonkeruumenetelmä

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 151–155) mukaan kvalitatiivinen tutkimus perustuu todellisen elämän kuvaamiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään

ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiötä tai ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja harkiten, ei satunnaisotannalla.

Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa tietoa hankintaan laajasti ja aineisto kerätään ensisijaisesti ihmisiltä luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tarkoituksena on, että tutkittavien kohdehenkilöiden mielipiteet ja näkökulmat pääsevät esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152–155.)

Laadullisessa tutkimuksessa tietoa kerätään ihmisiltä todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. Teemahaastattelu on usein käytetty metodi kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä. Teemahaastattelun etuna on joustavuus, sillä tutkija voi haastattelun edetessä muuttaa kysymysjärjestystä, pyytää haastateltavalta selvennystä, tarkennuksia tai perusteluja mielipiteille. Jotta joustavuus voi toteutua, on haastateltavan oltava suorassa ja avoimessa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Teemahaastattelua tehtäessä tämä toteutuu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 151–163.)

Teemahaastattelu sopii aiheeseeni hyvin, sillä näin saan kerättyä laajimmin tietoa vielä yleisesti melko tuntemattomasta aiheesta. Koska aihe ei ole kovin tutkittu, on hyvä, että teemahaastattelu rajaa aiheen käsittelyä, mutta ei aseta liian tarkkoja kysymyksiä. Teemahaastattelun avulla haastateltavani eli asiantuntijat pääsevät nostamaan esille merkityksellisimpiä seikkoja, joita strukturoidulla haastattelulla en välttämättä ymmärtäisi kysyä ja ne saattaisi jäädä nousematta esille. Teemahaastattelua tehdessäni minun tulee muistaa ohjata keskustelua pysymään oikeilla raiteillaan, jotta haastatteluista ei tule liian laajoja.

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat Rauman Englanninkielisen lastentarhan kasvatushenkilöstö, ja haastattelun opinnäytetyötäni varten heistä neljää. Päiväkodissa työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa, sosionomi ja kaksi lastenhoitajaa. Yksi lastenhoitajista aloittaa työnsä juuri haastattelujeni kynnyksellä ja puhuu ainoastaan englantia. Hänen haastattelemisensa ei ole relevanttia tutkimukseni kannalta, sillä selvitän tutkimuksessani työntekijöiden

tietoisuutta kielivalinnoistaan, tässä tapauksessa suomen ja englannin kielen välillä. Toinen tutkimuskysymyksen kuuluu: miten päiväkodin lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat valitsevat käytettävän kielen eri tilanteissa. Vain englantia puhuvan työntekijän haastattelemine ei vastaa tutkimuskysymykseeni ja sitä kautta se ei anna lisäarvoa tutkimukselleni. Työntekijän vaihtuminen selvisi kesken tutkimustyön. Haastatteluihin osallistuu neljä päiväkodin työntekijää.

Haastatteluni ensimmäisenä teemana on Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa käytettävät menetelmät ja keinot vieraan kielen kehityksen tukemiseksi. Toisena teemana haastattelussa on vieraan kielen kehityksen tukemisessa käytettävän kielen valinnan tietoisuus. Tällä tarkoitan sitä, että haluan selvittää, millä perusteella työntekijät valitsevat erilaisissa tilanteissa käyttämänsä kielen ja kuinka lapsen taustat ja tuntemus vaikuttavat kielen valintaan. Lisäksi selvitän, millaisia negatiivisia ja positiivisia tekijöitä kaksi- ja monikielisyys tuo heidän työhönsä. Teemahaastattelurunko on nähtävissä liitteessä yksi.

Haastatteluteemojen ja -kysymysten pohtiminen oli pitkällinen prosessi, jonka koin haasteelliseksi. Tätä prosessia kuitenkin auttoi se, että ajatustyön kysymysten laatimiseksi aloitti hyvissä ajoin teoriaa kirjoittaessa ja näin ollen haastattelurunko muovautui teorian mukana. Haastattelurungon pitkällinen pohtiminen on erityisen tärkeää, jotta tutkimukseni on luotettava. Koska tutkimukseni aihe on vähän tutkittu, on perusteltua keskustella teemoittain, yksityiskohtaisten kysymysten sijaan. Näin saan aiheesta mahdollisimman paljon uutta tietoa. Teemoja loin runsaasti, jotta asiaa tulisi käsiteltyä monesta eri näkökulmasta. Jokaiseen teemaan laadin useita apukysymyksiä, mutta teemahaastattelussa niiden ei tarvitse nousta keskusteluun etukäteen kirjoitetussa järjestyksessä.

## 6.4 Aineiston analyysi

Jotta kerätty tutkimusaineisto voidaan analysoida, tulee se muuttaa puhutusta muodosta kirjoitetuksi tekstiksi. Tämä tapahtuu litteroimalla haastattelut. Tutkimuksen tavoitteet ohjaavat sitä, kuinka tarkasti aineisto tulee litteroida. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 78.) Tutkimuksessani kielenkäyttö ja vuorovaikutus eivät ole keskiössä, joten en merkinnyt litterointeihin esimerkiksi haastateltavan pitämiä taukoja puheessa tai nauramista. Muuten litteroin tarkasti kaikki lauseet ja virkkeet. Seuraavaksi tutustuin tutkimusaineistooni kuuntelemalla haastattelunauhoja useita kertoja. Lisäksi luin litteroidut tekstit läpi useampaan otteeseen, jotta aineisto olisi minulle mahdollisimman tuttu.

Aineistoon perehtymisen perusteella analyysimenetelmäksi valikoitui teemoittelu. Teemoittelu on usein luonnollinen analyysimenetelmä teemahaastatteluilla kerätylle aineistolle, sillä aihetta on käsitelty teemoissa edeten jo haastatteluvaiheessa. On mahdollista, että analysoitu aineisto noudattelee samaa rakennetta kuin teemahaastattelurunko, mutta näin ei kaikissa tapauksissa ole. Tämä johtuu siitä, että aineistosta voi nousta teemoja, jotka eivät ole olleet haastattelurungossa. Haastattelurungon ei pidä antaa ohjata tutkijaa liikaa analysointi vaiheessa, vaan aineistoihin tulee suhtautua ennakkoluulottomasti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 105–106.)

Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaan. Aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näitä seikkoja erotellessa tulee huomioida tutkimusongelman kannalta olennaisimmat asiat. Jotta teemoittelu voi onnistua, tulee aineistoa samalla peilata myös teorian tietoon. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 105–106.)

Käytännössä toteutin teemoittelua muodostamalla tekstinkäsittelyohjelmalla tiedostoja tietyille aiheille eli teemoille. Leikkasin eri haastatteluista tiettyyn teemaan liittyviä lauseita ja virkkeitä. Lisäksi määrittelin jokaiselle haastateltavalle oman värin, jolla maalaisin kunkin uuteen tiedostoon leikatun tekstiosion. Näin teemoittelusta aineistosta näki värikoodien avulla edelleen,

monenestako haastatteluaineistosta osio oli alun perin. Tämän värikoodiston ansiosta tutkimustulososiossa käytettävät sitaatit oli helppo poimia aineistosta.

Teemoittelu oli sujuvaa, koska olin tutustunut aineistoon tarkasti ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista. Näin jo analysoinnin alkaessa yhtymäkohtia teorian tietoon sekä huomasin aineistosta nousevan teemoja, jotka eivät olleet teemahaastattelurungossani. Kun pääteemat olivat selvillä, jaottelin niiden sisältämää aineistoa alateemoihin etsien lisää eroja ja yhtäläisyyksiä. Liitteessä kaksi on nähtävissä teemoittelun kulku.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijöiden keinoja tukea lapsen vieraan kielen kehitystä

Päiväkodin haastatellut työntekijät nimesivät useita asioita, joiden he kokivat tukevan lasten vieraan kielen kehitystä. Tukevat tekijät liittyvät niin ympäristöön, työntekijöiden omaan toimintaan kuin lasten väliseen kanssakäymiseen. Tukemisessa nähtiin myös tarvetta kehittämiseksi.

#### 7.1.1 Kielisuihku

Laajimmin lasten vieraan kielen kehitystä tukee työntekijöiden mukaan päiväkodin käyttämä kielisuihku. Kaikki haastateltavat vertasivat kielisuihku kielikylpyyn. He kertoivat kielikylvyn käytännöistä, ja siitä millaisia eroja kielisuihkussa on kielikylpyyn nähden. Kielisuihkun nähtiin eroavan kielikylvystä siten, että vierasta kieltä tulee kielisuihkussa kielikylpyä vähemmän. Kielikylvyn edellytyksenä nähtiin, että työntekijöistä useampi puhuisi kielikylpykieltä äidinkielenään tai että työntekijöiden kielitaidot olisivat parempia. Haastateltavat kokivat, että heidän taidoillaan kielisuihku on sopivampi menetelmä päiväkotiin.

Se (kielisuihku) on periaatteessa sitä, kun jos sitä vertaa kielikylpyyn, jota on sitä, että osa henkilökunnasta tai jopa koko henkilökunta puhuu sitä kielikylvyn kieltä, niin kun pelkästään. Niin se, et meil puhutaan sekasin ja meidän kuitenkin peruskäyttökieli on suomi. Sit se englanti on se lisä. (H3.)

Jos tää ois englannin kielikylvypäiväkoti, niin tää vaatis myöskin työntekijöiltä varmasti parempaa kielitaitoa ja jopa enemmän natiivipuhujia kuin vain yksi. (H4.)

Haastateltavista kaikki pitivät englanninkieltä päiväkodin arjessa lisänä, ei niinkään pääasiana. Tärkeimpinä asioina he pitivät kielisuihkussa lapsen

kannalta kieleen tutustumista ja kulttuurien kohtaamista, eikä niinkään kielen oppimista ja vieraalla kielellä puhumista.

Kielisuihkun periaatteenahan on se, että halutaan tutustuttaa lapsi uuteen kieleen ja saada lapsi innostumaan siitä. Et ei niinkään, et pitäis oppia hirveesti itte tuottamaan sitä kieltä. Vaan et se tulee sellaseks luonnolliseks osaks. Et uuden kielen oppiminen tuntuu luonnollisesti. (H3.)

Se kielisuihku on semmonen lisä mejän arjessa. Mauste. (H4.)

### 7.1.2 Kielen vaihtaminen ja toistaminen

Jokainen haastateltavista kertoi kielisuihkussa käytettävän molempia päiväkodin kieliä jatkuvasti limittäin, suomea ja englantia. Tätä tehtiin osittain siksi, että sekä suomenkieliset että englanninkieliset lapset ymmärsivät mistä milloinkin puhuttiin, mutta myös siksi, että lapsi tutustuisi vieraaseen kieleen.

Kolme haastateltavista arvioi käyttävänsä työssään 60 prosenttia ajasta suomea ja 40 prosenttia englantia. Yksi haastateltava arvioi käyttävänsä englantia hieman vähemmän eli 30 prosenttia englantia ja 70 prosenttia suomea. Päiväkodissa ei käytetty muita kieliä haastatteluhetkellä.

Siin sit yritetään, et molemmil kielil kerrotaan, leikitään ja tehdään. Aina sana tai kaksi suomeks ja sit sanotaan englanniks tai toisinpäin, et tulis ne molemmat aina siin. Periaatteessa pyritään siihen, et oli sit mikä toiminta tahansa, niin sit tulis ne molemmat kielet. (H2.)

Lasten vieraan kielen kehitystä tuettiin toistamalla asioita molemmilla kielillä. Toistoa tehtiin niin, että samoja asioita käytiin läpi vieraalla kielellä useina hetkinä ja päivinä. Tervehdyksiä, aikamääreitä, säätiloja ja lukuja käytiin läpi joka päivä. Lisäksi tietyn aihepiirin sanastoa pyrittiin harjoittelemaan moninaisen toiminnan keinoin.

Et on se sitten viikonpäivä, väri tai vaatekappale, niin sen voi opettaa monella tavalla. Ja sitä täytyy kerrata moneen kertaan. (H1.)

### 7.1.3 Välineet ja tilat

Päiväkodissa käytettiin lapsen vieraan kielen kehittymiseksi kuvallisia tukia. Tällaisia olivat esimerkiksi kuvat ja kuvakirjat. Lisäksi lapsen kielenkehitystä tuki lauta- tai muistipelien pelaaminen, jolloin aikuinen kertoi sanoja vieraalla kielellä niiden näyttäytyttyä pelissä. Lisäksi näitä sanoja voitiin toistaa yhdessä. Kuvallinen tuki koettiin erityisen tärkeäksi niiden lasten kanssa, joiden vieraan kielen taitotaso oli vielä heikko.

Silleen just, et yritetään kuvien ja sanojen yhdistämisen kautta, paljon käytetään kuvii oikeestaan. (H1.)

Monesti kuvan tuominen siihen, niin se auttaa. Et se on semmonen mitä me käytetään tääl käytetään paljon, visuaalista puolta tuodaan mukaan. (H4.)

Vieraan kielen kehitystä tukivat myös päiväkodin tilat ja ryhmäjakojen ylittäminen. Haastateltavat kertoivat lasten olevan vaihtelevasti erilaisissa ryhmissä, tiloissa ja toiminnoissa yli alkuperäisten ryhmärajojen ja näin ne kuuluivat ja käyttivät vieraita kieliä useampien lasten kanssa, kuin vain oman ryhmän sisällä. Yhden haastateltavan mukaan useat pienet tilat tukisivat vieraan kielen kehitystä paremmin kuin yksi tai muutama suuri tila. Päiväkodissa on kaksi isompaa tilaa, joissa iso joukko lapsia aiheutti melutason nousemisen, minkä ei koettu edistävän vieraan kielen kehitystä.

Tiloina muuten pienten rauhallisten tilojen puute näkyy, missä varmasti vois sitä kieltä oppia paremmin, kun hälinässä ei kukaan kovasti opi. Vapaan leikin aikaan se metelin taso on niin kova, et se varmasti ei edistä lainkaan. (H4.)



#### 7.1.4 Eleet ja kehonkieli

Päiväkodissa käytettiin tukena kehonkieltä ja eleitä, jotta heikon vieraan kielen taitotason omaava lapsen kanssa saataisiin mahdollisimman hyvä yhteys. Käsillä viittomista käytettiin lasten kanssa, jotta asiat jäisivät paremmin muistiin ja siksi, että lapsen olisi helpompi ymmärtää asiayhteyksiä. Työntekijöillä ei ollut yhteistä sovittua linjaa viittomista, vaan sillä tarkoitettiin asioiden osoittamista käsillä samalla kun puhuu. Kaksi haastateltavista korosti myös ilmeiden merkitystä. Ilmeillä ja eleillä pystyi saamaan oman viestin lapselle paremmin perille.

Täytyy käyttää paljon tukisanoja ja kaikkee muutakin tukea. Niin kun viittelöidä ja ilmeillä näyttää semmosille, jotka ei viel ymmärrä niit sanoja. (H3.)

#### 7.1.5 Vertaistuki

Lasten vieraan kielen kehitystä päiväkodissa edisti toisilta lapsilta saatu vertaistuki. Lapset opettivat toisiaan leikin ohessa etenkin niissä tilanteissa kun suomenkielinen ja englanninkielinen lapsi leikkivät keskenään. Lisäksi työntekijät kokivat osan suomalaislapsista olevan arkoja käyttämään uusia taitojaan tai uusia sanoja. Lasten koettiin tekevän helpommin asioita nähdessään muiden ryhmässä tekevän samoin. Työntekijän esimerkiksi kysyessä miten jokin asia sanotaan vieraalla kielellä, rohkaistui ujompi lapsi tekemään samoin vertaistuen voimalla.

Ryhmässä lapsi tekee enemmän, kun se huomaa et hei muutkin tekee. Sit tulee sitä rohkasuu, kun on ne muutkin siin. (H2.)

Vaikka vertaistukea pidettiin tärkeänä tekijänä vieraan kielen tukemisessa, oli se myös hyvin olennaista osalle lapsista äidinkielen harjoittelussa. Erityisen tärkeää se oli niille lapsille, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai englanti. Niissä tilanteissa, joissa lasten yhteinen äidinkieli ei ollut suomi tai englanti, ei

vieraan kielen kehittyminen kuitenkin edistynyt toivotulla tavalla. Näitä kieliä päiväkodissa ei kuitenkaan ollut työntekijöiden taholta mahdollista tukea, joten haastateltavat pitivät hyvänä, että lapset saavat äidinkielen oppimiseen vertaistukea toisilta lapsilta. Perheille tehtiin selväksi, että lapsen äidinkielen tukemisen vastuu oli perheellä itsellään.

Elikkä sillan, jos meil tulee sellanen lapsi, niin sillan perhe tietää hakiessaan ei me ei voida tukee sen lapsen äidinkieltä, niin vanhemmat tietää, et se on kotona heidän tehtävänsä. (H1.)

#### 7.1.6 Havainnointi ja dokumentointi

Lasten vieraan kielen kehitystä havainnoitiin päiväkodissa satunnaisissa tilanteissa. Jokaisen työntekijän tekemiä huomioita lasten äidinkielen ja vieraan kielen kehityksestä käytiin läpi työyhteisössä ajoittain keskustellen. Lisäksi lapsen vieraan kielen taitotasosta keskusteltiin vanhempien kanssa varhaiskasvatuskeskusteluissa. Vanhemmat eivät osallistuneet tilanteisiin, joissa lapsen vierasta kieltä havainnoitiin tai arvioitiin päiväkotiympäristössä.

Kaikki haastateltavat kertoivat, että äidinkielen kehitystä kirjataan varhaiskasvatussuunnitelmaan, mutta lapsen vieraan kielen kehitystä ei dokumentoida erityisesti. Puolet haastateltavista kertoi, että lapsen vieraan kielen kehitystä arvioitiin syvemmin vain jos työntekijöillä oli herännyt suuri huoli lapsen kielellisestä kehityksestä.

Meil ei oo ainakaan siihen vieraan kielen arviointiin olemassa mitään strukturoitua juttua. Et äidinkieleen on sit olemassa, sen lisäksi on olemassa kaiken näkösii testeii. Mut ne on lähinnä sellasii, et jos koetaan et vois olla jotain ongelmaa, niin sit testataan. (H3.)

Dokumentointi herätti kaikissa työntekijöissä ristiriitaisia ajatuksia. Yksi työntekijöistä koki, että tiedot lapsen kehittymisestä vieraassa kielessä perustuivat suurimmaksi osaksi jokaisen työntekijän omaan muistiin, mitä hän ei kokenut aina luotettavaksi. Tämän vuoksi hän piti dokumentoinnin lisäämistä

positiivisena asiana. Samalla häntä huoletti kirjallisen työn lisääntyminen. Toinen haastatelluista ei pitänyt vieraan kielen kehittymisen seuraamista päiväkodin tärkeimpänä tehtävänä, mutta silti koki, että siitä voisi olla jotain hyötyä. Hän ei osannut nimetä, mitä hyötyä dokumentoinnista olisi.

Yksi työntekijöistä piti dokumentoinnin lisäämistä positiivisena asiana oman työn suunnittelun kannalta, mutta pelkäsi, että se voisi luoda vanhemmille paineita oman lapsen onnistumisesta ja näin ollen lisätä lapselle asetettuja odotuksia. Lisäksi yksi haastateltava piti dokumentointia itsessään hyvänä asiana, mutta koki resurssien vähäisyyden olevan esteenä sen lisäämiselle.

Ei siit dokumentoinnist haittaa olis. Tietenkin jos joku asia on niin kun sun oman muistin varas tietyl taval, niin sekin on pettävää. Ja jos olis jonkunlainen mihin vähän merkattas, et minkä tasosii jokainen on ja myöhemmin katottas miten se on muuttunu. Hyötyy vois kyl olla. Helpottas seuraamista. (H2.)

Se vois olla hyödyllistä.. aina dokumentoinnissa pelkään sitä, et meille tulee lisää paperityötä, joka on pois siitä perustyöstä, joka on työtä tuolla lasten kanssa. Et sinänsä dokumentointi on sellanen pelottava asia, ja miettiin, et onko siitä sellanen riittävä hyöty olla pois ryhmästä. (H4.)

#### 7.1.7 Kehittämistarpeet lapsen vieraan kielen tukemisessa

Äidinkielenään englantia puhuvan työntekijän saaminen työyhteisöön oli ollut työyhteisön toiveena vuosia. Kaksi työntekijöistä kertoi, että lasten englannin kieli kehittyi paremmin heidän toimiessaan natiivipuhujan kanssa. Kun englantia oli lapselle vieras kieli, pystyivät suomenkieliset työntekijät opettamaan lausahduksia, tervehdyksiä ja sanoja englanniksi. He kuitenkin kokivat, että englantia äidinkielenään puhuvan työntekijän kanssa lasten kielitaito kehittyi pidemmälle. Yksi työntekijöistä koki painetta siitä, että tuleeko suomenkielisen työyhteisön käytettyä lasten kanssa tarpeeksi englannin kieltä. Tämä työyhteisön kehittämistoive toteutui syksyllä 2013 yhdysvaltalaisen työntekijän aloittaessa työt päiväkodissa.

Se on elinehto, et täällä olis natiivipuhuja. Et koska mä oon niin pitkään tehny tätä ilman natiivipuhujaa, niin me on nähny mitkä tulokset on silloin ja nyt kun meillä on natiivipuhuja ja tulokset onkin aivan jotain huimaa ja paljon enemmän. (H1.)

Me ollaan monta monta vuotta kärvistely sen kanssa et ei oo ollu saatavilla, pienel paikkakunnal vaikee saada. Nyt ollaan saatu ja se on varmasti se suurin yksittäinen asia mikä nyt tukee tätä. (H4.)

Kolmen haastateltavan mukaan lasten vieraan kielen kehittymistä tukisi johdonmukainen suunnitelma siihen, mitä asioita milloinkin käydään läpi. He käyttivät tästä suunnitelmasta nimeä opetussuunnitelma ja käsikirja. Heidän mukaansa päiväkodin toiminnasta puuttui strukturoitu yhteinen linja ja sille kirjallinen suunnitelma. Jotta lapsen vieras kieli voisi kehittyä, tulisi heidän mukaansa työyhteisöllä olla selkeä tieto siitä, minkälaisia aihealueita milloinkin käsitellään ja miten.

Yksi haastateltavista kertoi, että toiminnan kirjallista suunnittelua ja dokumentointia tarvittaisiin myös siihen, että lasten kanssa työskennellessä tietäisi mitä heidän kanssaan on tehty ja käsitelty lähimenneisyydessä. Hänen mukaansa ohjatun toiminnan suunnittelu helpottuisi, toiminta olisi johdonmukaisempaa ja lasten vierasta kieltä tuettaisiin paremmin.

Sen mä olen ittekin kokenu joskus ongelmaks, et ei oo mitään käsitystä, et mitä niitten kanssa on tehty viime kerralla, et edes yhtään mitä aiheita, saati sitten et mitä sanoja tai lauluja. Semmonen suunnitelma et ne saatais jotenkin kaikkien tietoon, et mitä on tehty, niin kun yleisestikin meidän toiminnassa se toimii, mut englannin osalta välttämättä ei. (H3.)

## 7.2 Kielen valintaan vaikuttavat tekijät

Työntekijät käyttivät työssään limittäin suomen ja englannin kieltä. Koska kielen valintaa vaikuttivat lukuisat eri tekijät, aiheutti se jatkuvasti haasteita kielen valinnalle. Kielen valinta ei ollut tilanteissa yksiselitteistä, vaan työntekijä valitsi

kielen tilanteen ja taustat tuntien. Kieltä valittaessa nousi esille kolme tärkeätä pääteemaa sekä muita yksittäisiä seikkoja, joista tuloksissa seuraavaksi.

### 7.2.1 Kasvatuskumppanuus vaikuttajana kielen valinnassa

Kaikki haastattelut työntekijät kertoivat vanhempien toiveiden olevan merkittävä tekijä työntekijän valitessa mitä kieltä milloinkin käytti. Vanhempien toiveita käytettävästä kielestä toteutettiin etenkin perushoitotilanteissa. Jokainen haastateltava kertoi, että vanhempien toiveet lapsen kanssa käytettävistä kielistä ja odotukset lapsen oppimisesta käytiin läpi Vasu-keskusteluissa. Vasu-keskusteluilla tarkoitetaan tapaamista, jossa työntekijä ja vanhemmat tekevät yhdessä keskustellen lapselle varhaiskasvatussuunnitelman.

Paljolti vanhempien kanssa näis vasu-keskusteluissa on juteltu näist kieliasioista. (H4.)

Lähinnä just sitä, että sovitaan yhdessä vanhempien kanssa näit meidän keskusteluissa, et mikä on se kieli mitä halutaan vahvistaa ja onks jotain tietty sanastoo, mitä halutaan käytävän. (H3.)

Vanhempien toiveiden näkyminen lapsen kanssa käytettävistä kielistä tuli esille etenkin niissä tilanteissa, joissa sekä englannin että suomen kielen taito oli lapsella olematon tai heikko. Jos kumpikaan päiväkodissa käytetyistä kielistä ei noussut toista vahvemmaksi, kokivat työntekijät haasteelliseksi valita, millä kielellä kommunikoida. Näissä tilanteissa kuunneltiin ensisijaisesti vanhempien toiveita.

Tietyst meil on myös lapsia, jotka ei ymmärrä englantiakaan paremmin kun suomea. Sit se vähän myös siitä, et mikä on vanhempien toivomus. (H3.)

Haasteellisiksi osoittautuivat ne tilanteet, joissa lasten yhteinen kieli oli muu kuin suomi tai englanti. Tällaisia kieliä päiväkodissa ovat olleet esimerkiksi saksa, venäjä ja arabia. Lapsen suomen tai englannin kielen oppimisen koettiin hidastuvan vastoin vanhempien mahdollista toivetta, sillä lapsi saattoi tarvita

suomea tai englantia hyvin marginaaleissa tilanteissa. Tällöin lapsi oppi vain muutamia fraaseja tai alkeet suomen tai englannin kielestä. Oppimisen jääminen alkeiden tasolle mahdollistui lapselle päiväkodin ystäväpiirin kautta, kun leikkiminen tapahtui lapselle luontaisimmalla kielellä tai ystävät tulkkasivat työntekijöiden ja lapsen välistä kommunikaatioita. Haastateltavat pyrkivät näissä tilanteissa ohjaamaan lasta leikkimään sellaisen lapsen tai lapsien kanssa, jotka eivät puhu samaa kieltä hänen kanssaan. Tällä toiminnalla pyrittiin tukemaan lapsen vieraan kielen kehittymistä.

Kylhän tääl tälläkin hetkel on sellasii lapsii, jotka puhuu keskenään muuta kieltä. Siis kyllä se on sallittua, ellei siitäkkin oo jotain erillistä toivomusta vanhemmilta. Sekin on menny niin päin tässä jossain vaiheessa, et oli semmosii lapsii kenen toivottiin oppivan suomee, niin heit pistettiin vähän erilleen, tai ei pistetty, mutta siis vähän niin kun et ”mee sä leikkimään ton suomalaisen lapsen kanssa ja sä ton suomalaisen lapsen kanssa” et ei tulis käytettyy sitä omaa kieltä niin paljon. (H3.)

Haastateltavista kaksi kertoi myös tilanteista, joissa lapsi hallitsee joko englannin tai suomen kielen taidon, ja vanhemmilla oli toive jommankumman kielen painottamisesta. Vanhempien toiveet liittyivät perheen tulevaisuuden suunnitelmiin. Jos suomalaisen perheen tarkoituksena oli muuttaa ulkomaille lähitulevaisuudessa, pyydettiin päiväkodissa painottamaan englantia. Toisaalta taas jos englantia taitavan lapsen perhe oli jäämässä pidemmäksi ajaksi tai pysyvästi Suomeen, pyydettiin lapsen kanssa käyttämään enemmän suomen kieltä.

Jotkut englanninkielisten lasten vanhemmat on toivonu, et heidän kanssa puhuttas kuitenkin mahdollisimman vähän sitä englantia, että he oppis myös suomee, jos on tarkoitus jäädä Suomeen asumaan ja mennä Suomes kouluun. (H2.)

Kaikki haastateltavat kokivat vanhempien toiveiden olevan suuressa merkityksessä, kun he valitsevat kielen, jolla kommunikoivat lapsen kanssa. Tämän lisäksi kielen valintaan vaikuttivat kuitenkin useat muut tekijät etenkin silloin, jos erillistä toivetta vanhemmilta ei ollut.

### 7.2.2 Turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen lapsella

Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi kokee olevansa päivähoitossa turvassa. Turvallisuuden tunteen luominen ja sen säilyttäminen näkyi heidän toiminnassaan käytettävää kieltä valittaessa. Käytettävän kielen valinnassa jokaisella haastateltavalla korostui syiden moninaisuus, mutta lapsen kokemusta turvallisuudesta ei haluttu vaarantaa. Laadukasta varhaiskasvatusta pidettiin tärkeimpänä asiana heidän toiminnassaan ja kielisuihkua lisänä toiminnassa.

No se tarkoittaa just sitä, et sitä kieltä tulee sopivina annoksina, kuitenkin lapsen perusturvallisuutta vaarantamatta. Se vieras kieli on semmonen lisä meidän arjessa. Mauste. Se ei oo se pääasia, pääasia ei ole se englannin oppiminen, täällä on pääasia laadukas varhaiskasvatus ja hyvä ja turvallinen arki sil lapselle. (H4)

Et mitä pienempi lapsia ja niin kun tavallaan mitä huonompi se englannin kielen taito, niin meidän se perustehtävä on järjestää laadukasta varhaiskasvatusta ja se Englanti on vaan lisä. Niin se et lapsi tulee ymmärretyksi itse ja hän ymmärtää meitä, niin se on niin kun se. (H3)

Käytännössä Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijät pyrkivät luomaan lapselle kokemuksen turvasta ja ymmärretyksi tulemisesta tutustuttamalla heidät vieraisiin kieliin asteittain. Työntekijät pyrkivät lapsen yksilöllisessä kohtaamisessa aluksi käyttämään lapselle tuttua kieltä ja lisäämään vieraan kielen käyttämistä vähitellen.

Aluks käytän tosi paljon suomen kieltä varsinkin suomenkielisille, mutta sitte kauden kuluessa sitä Englantii lisätään. (H1.)

Alottavalle suomenkieliselle lapselle mä käytän Englantia tosi vähän. Et ensiks yritetään et hänel tulee täällä se turvallinen olo. Jotenkin jännää tää arki, niin saati sitten et mä kovasti puhusin kieltä, mitä hän ei ymmärrä. (H4)

Turvallisuuden tunteen säilyttäminen näkyi kielivalinnoissa etenkin lapsen negatiivisiin tunteisiin vastatessa. Suru, ikävä, loukkaantuminen tai mielen

pahoittaminen olivat tilanteita, joissa pyrittiin käyttämään lapselle tutuinta kieltä. Lapselle pyrittiin vastamaan hänen äidinkielellään tai lapsen ollessa monikielinen hänen tunnekielellään, sillä sen koettiin tuovan hänelle surun hetkellä turvaa ja lohtua.

Suomalaiselle lapselle käytän suomee, jos esim. lohduhan häntä. Mis hänellä on murhe tai on loukannut tai surullinen tai ikävöi tai on ollu kinaa. Koska se on se hänen äidinkieli ja se tuo hänelle sitä turvaa siinä. Samoin englanninkielisille sit käytän vastaavasti englantia. (H4.)

Kaikkein haastavimmaksi työntekijät kokivat kielen valinnan ja sitä kautta turvallisuuden tunteen säilyttämisen tilanteissa, joissa lapsen äidinkieli on muu kuin suomi tai englantia eikä lapsi hallitse vielä kumpaakaan näistä kielistä. Kaikilla haastateltavilla oli erilaiset keinot valita tällaisissa tilanteissa käytettävä kieli.

Kielen valinnan syitä olivat tällöin muun muassa vanhempien toiveet, lapsen taustat ja ympäristön antama tuki. Näissä tilanteissa tärkeäksi koettiin myös se, että lasta kuunneltiin, vaikka häntä ei välttämättä täysin ymmärretty. Tällaisella käyttäytymisellä pyrittiin viestimään lapselle, että hänestä välitetään, vaikka molemminpuolista ymmärrystä ei aina ollut.

Siin tilantees jos molemmat kielet on lapsella heikkoi, niin siin tilantees jos ei oo mitään erillist toivetta vanhemmilta, niin yleensä mä silloin käytän suomee. Koska se on se mikä tääl heil eniten vahvistuu kun he on suomenkielisten lasten kanssa. (H3.)

Sillon kun näit saksalaisii oli, niin hehän puhus meil saksaa. Meil oli silloin, kun hei osannu suomee eikä englantii, niin meil oli simmonen suhtautuminen, et koitetaan olla ymmärtävinään. Onhan se lapselle raskas, jos koko päivän ollaan ”et ei ymmärretä ja mitä sä nyt selität”. (H2.)

Lapsen alkaessa hahmottaa kielten eroja ja hänen harjoitellessaan niiden käyttämistä, kokivat työntekijät tärkeäksi jälleen turvallisuuden tunteen säilyttämisen. Tämän tunteen säilyttämiseksi lapsella työntekijät kannustivat uuden kielen käyttämiseen, mutta eivät aluksi aina korjanneet lapsen tekemiä



virheitä. Vaikka lapsi tekisikin puheessa virheen, pyrittiin silti olemaan kannustavia ja kehuaan lasta. Tällä pyrittiin siihen, että lapsi uskaltaa jatkossakin käyttää kieltä pelkäämättä epäonnistumista. Oikein puhumisen sijaan tärkeänä nähtiin yrittäminen sekä kieliin ja kulttuureihin tutustuminen.

Ja vaiks se menis ihan päin mäntyä niin aina kehutaan. Et se on mun mielest se tärkein, et ne uskaltaa, ihan sama mitä ne sanoo. Täs varmaan viime syksynä yks aika uus lapsi lähti ruokailusta ja sano, et bank you! Ja me kehuttiin ja kiitettiin, ja sit sen jälkeen vedet valu silmistä, ku se oli jotakin niin sulosta se bank you. Mut pääasia, et hän alko puhumaan. (H1.)

### 7.2.3 Ohjattu toiminta

Kaikkien haastateltavien mukaan englannin kielen käyttö lisääntyi ohjatussa toiminnassa lukuun ottamatta esiopetusta. Jokainen työntekijä käytti englantia aina aamupiireissä eli hetkissä, joissa päivä aloitetaan yhteisesti kaikkien lasten kesken aikuisen johdolla. Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa aamupiirissä käytiin läpi esimerkiksi vallitsevan sään, viikonpäivä, päivämäärä ja muita ajankohtaisia asioita. Lisäksi aamupiirissä saatettiin leikkiä tai laulaa. Tällaisessa tilanteessa englannin kieli oli aina vahvasti läsnä suomen kielen ohessa. Lisäksi kaikki haastateltavat kertoivat englannin kielen käytön lisääntyvän ruokailutilanteissa.

Se korostuu niis toimintatuokioissa, niissä mä käytän englantia eniten. (H4.)

Mut nyt me harjotellaan ruokailussa ihan systemaattisesti sitä, että "a little or a lot" ja et he käyttäsivät myös please sanaa ja ihan sit ihan kappalemääriä: one, two, three potatoes. (H1.)

Englannin kielen käyttö lisääntyi erityisesti enkkupäivinä. Enkkupäivillä työntekijät tarkoittivat päivää, jolloin ohjatussa toiminnassa korostettiin englannin kielen käyttöä. Enkkupäivänä englanninkielistä sanastoa pyrittiin lisäämään tietoisesti. Enkkupäivä järjestettiin päiväkodin kaikille kolmelle

ryhmälle joustavasti noin kerran kahdessa viikossa. Työntekijät käyttivät englannin kieltä omasta tahdostaan ohjatussa toiminnassa myös muulloin kuin enkkupäivinä.

Esimerkiksi sellasen lapsen kanssa, jonka tietää jo ymmärtävän paljon, niin pyrkii puhumaan esim nyt jos ois sit enkkupäivä, niin voi todella pyrkiä puhumaan englantia koko ajan. (H3.)

#### 7.2.4 Muut tekijät

Haastateltavat nimesivät useita muita syitä, jotka vaikuttivat kielen valintaan. Näitä syitä olivat lapsen äidinkieli, tieto lapsen kielitaidosta, lapsen ikä ja lapsen taustat. Lisäksi kielivalintaan vaikutti se, kohdattiinko lapsi kahden kesken vai oliko kyseessä ryhmätilanne. Vaikutusta oli myös sillä, keitä lapsia ryhmässä kunakin hetkellä oli.

Merkityksellistä oli myös se, millä kielellä lapsi aloitti kommunikoinnin työntekijän kanssa. Työntekijät eivät aina vastanneet lapselle sillä kielellä, millä lapsi oli kommunikoinnin aloittanut. Tällöin lapselle vastatessa vaikuttivat jälleen lapsen äidinkieli, kielitaito, mahdollinen ryhmätilanne ja se, oliko kyseessä perushoitotilanne vai opetustilanne.

Se vaikuttaa, et minkä tasonen kieleltään tämä lapsi on. (H3.)

Valitsen sen perusteella, et keitä lapsia siin on. (H1)

Jos on esim. useampi lapsi siinä läsnä ja vaiks kaikki ymmärtävät suomea ja yks kysyy englanniks, niin sit mä saatan vastata suomeks, että kaikki muutkin ymmärtää. (H3.)

Kielen valintaan vaikutti myös vallitsevan tilanteen hektisyys. Tilanteissa, joissa työntekijät tunsivat kiirettä, he käyttivät helpommin lapsen äidinkieltä saadakseen tiedon lapselle nopeasti. Yhdeksi kielen valintaan vaikuttavaksi tekijäksi nimettiin myös keskustelun aihe, sen sanaston vaikeus sekä se, miten hyvin lapset tunsivat tiettyä sanastoa milläkin kielellä.

Suomea käytän, kun pitää saada äkkiä saada informaatio lapselle. Esim pukemistilanteetkin on välillä kaaoksii, niin kyl mä siin käytän pelkästään suomee oikeestaan. (H2.)

Se riippuu aiheesta mistä puhutaan, kuinka vaativa sekin on, et mitä kieltä käytän. (H4.)

### 7.3 Kaksi- ja monikielisyyden vaikutukset työhön

Jokainen työntekijä koki kaksi- ja monikielisyyden tuovan omaan työhönsä sekä positiivisia tekijöitä että haasteita. Osittain samat teemat toistuivat sekä haasteissa että positiivisissa asioissa, sillä työntekijät kokivat samoilla asioilla olevan monta puolta.

#### 7.3.1 Haasteet työssä

Jokainen haastateltava kertoi kaksi- ja monikielisyyden tuovan työhön moninaisia haasteita. Haastateltavat kokivat kahdella kielellä työskentelemisen raskaammaksi, työläämmäksi ja haasteellisemmaksi kuin pelkällä äidinkielellä työskentelemisen. Heidän nimeämänsä haasteet olivat sekä käytännön työhön että työntekijä omaan jaksamiseen ja henkiseen hyvinvointiin liittyviä.

Päiväkodin kaksikielisyyden vuoksi kaikki kirjallinen työ tuli tehdä sekä englanniksi että suomeksi. Paperitöiden tekemisen koettiin vievän enemmän aikaa, koska ne piti suunnitella yhdellä kielellä ja kääntää lisäksi toiselle kielelle. Sekä kirjallisessa työssä että suullisessa puheessa haasteelliseksi koettiin oikean ja tarpeeksi laajan englannin kielen sanavaraston hallitseminen.

Yks haaste on se, että jossain tilanteessa haluis käyttää englantii, mut joku lause on vaan niin vaikee et sanoo sen suomeks. Joskus ei vaan löydä niit sanoi. (H3.)

Ongelmallisiksi koettiin ne tilanteet, joissa työntekijän ja lapsen välillä oli kielimuuri. Tällainen kielimuuri syntyi, kun lapsi ei hallinnut suomen eikä englannin kieltä eikä työntekijä osannut lapsen äidinkieltä. Yhteyden saaminen lapseen koettiin haastavaksi ja työntekijöiden oli vaikea arvioida millä kielellä kannattaisi kommunikoida. Työntekijät olivat opetelleet tilanteisiin joitakin apusanoja lapsen äidinkielellä. Tällaisissa tilanteissa käytettiin lisäksi viittomia, ilmeitä ja eleitä.

Kielen valitseminen ryhmätilanteessa koettiin haasteeksi. Samassa ryhmässä olevien lasten kielitaidot eivät olleet samalla tasolla, vaikka he olivatkin suurin piirtein samanikäisiä. Ryhmää ohjattaessa piti käyttää paljon toistoa, jotta huonoimman kielitaidon omaavat ymmärsivät mistä oli kyse. Samassa ryhmässä osa lapsista turhautui, sillä he olisivat kaivanneet enemmän haasteita paremman kielitaitonsa vuoksi. Tuokioiden vaikeusasteen asettaminen oli haastavaa lasten kielenkehityksen yksilöllisen vaiheen ja kielitaidon vuoksi.

Niin se eriyttäminen on siin se hankala, kun se ei mee edes selkeesti niin, et minit tietäis vähemmän kun junnut tai eskarit. Joka ryhmässä on niit, jotka tietää ja niit, jotka ei tiedä. (H3.)

Puolet työntekijöistä oli työvuosien aikana tuntenut riittämättömyyden tunnetta. He olivat kokeneet oman kielitaitonsa ajoittain riittämättömäksi ja olleet epävarmoja osaamisestaan. Toinen heistä kokee olleensa itselleen liian ankara ja kertoo ymmärtäneensä vuosien saatossa, että oman englannin kielen taidon ei tarvitse olla täydellinen.

No niit haastaita, et tuntee itsensä riittämättömäks. Et osaanko mä ja mikä on oikeesti tärkeetä. (H1.)

Kaikki työntekijät kokivat, että itsensä ilmaiseminen olisi ajoittain helpompaa omalla äidinkielellä kuin vieraalla kielellä. Vieraskielisten sanojen löytäminen joka tilanteessa tuotti vaikeuksia ja hidasti kommunikointia. Kielen vaihtaminen keskeen puheen tai jopa kesken lauseen koettiin tarpeelliseksi, mutta haastavaksi.

Ja sit on se haaste, että kun joutuu välil niin kun lennosta vaihtamaan toiseen kieleen. Ja saman lauseenkin kesken kerran tai kaks. Et tulis niin kun ymmärretyks. (H3.)

Monesti mietin, et tää juttu olis paljon helpompi ottaa jos voisin ottaa sen omalla äidinkielelläni. (H4.)

### 7.3.2 Positiiviset vaikutukset työhön

Haastateltavat kokivat osittain samojen seikkojen olevan sekä haasteita että positiivisia asioita työssään. Vaikka kaikilla oli kokemuksia kahden kielen työhön tuomasta raskaudesta, kokivat he samalla kahden kielen käyttämisen palkitsevaksi ja mielekkääksi.

Kaksi- ja monikielisyys koettiin päiväkodin arkea rikastuttavana tekijänä. Työntekijät pitivät vieraalla kielellä työskentelemistä piristävänä, aktivoivana ja innostavana. Yksi haastateltavista koki kahdella kielellä työskentelemisen olevan hänelle motivaatiotekijä työn tekemiseen.

Siel rinnalla kulkee se englannin kieli. Et se pitää jotenkin, mul se sellanen olo, et se pitää meidät hereillä ja aktiivisina. (H1.)

Oman kielitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen oli tärkeää jokaiselle haastateltavalle. Kaksikielinen työympäristö koettiin positiiviseksi asiaksi oman kielitaidon kehittymiselle. Työn tekemisen koettiin haastavan jatkuvasti laajentamaan vieraan kielen sanavarastoa ja kehittymään puhujana. Kehittymistä koettiin tapahtuvan etenkin natiivipuhujien kanssa keskustellessa ja natiivipuhujaa kuuntelemalla sekä käyttämällä kieliä mahdollisimman paljon itse. Työntekijän vieraan kielen kehittymistä edesauttoi myös muiden työntekijöiden ja lasten kanssa kommunikointi.

Oma kielitaito pysyy myös yllä, kun sitä kieltä käyttää. Ja myöskin se, et oppii uusii sanoii, kun kuuntelee näit natiivipuhujii. (H3.)

Puolet haastateltavista piti kahdella kielellä työskentelemistä kyllästymistä ehkäisevänä tekijänä. Mielenkiinto työskentelemiseen säilyi heillä paremmin kahta kieltä käytettäessä kuin vain yhdellä kielellä toimiessa. He pitivät mielekkäänä sitä, että työntekijällä itsellään on vapaus käyttää sitä kieltä, joka tuntuu tilanteessa parhaimmalta. Toinen heistä kuvaili päiväkotiarjen voivan olla ajoittain tylsää ja kahdella kielellä työskentelemisen poistavan tämän mahdollisen tylsyyden tunteen.

Se on tietysti toisaalta se sama asia positiivista, et voi vaihdella sitä kieltä. Välillä kun tuntuu, et on suomeks joku tosi tylsä lause, niin englanniks voi sanoo sen monel eri tavalla. (H3.)

Kaikki haastateltavat kokivat kaksi- ja monikielisyyden vaikuttavan lapsiin positiivisesti. Eri kielten kuulemista pidettiin lapsille merkityksellisenä, jotta kielistä ja kulttuureista tulisi mahdollisimman luonnollisia heille. Lasten kielellisen kehittymisen seuraaminen toi haastateltavien työhön ilon hetkiä. Yhden haastateltavan mukaan lapset eivät hätkähdä vanhempinakaan vieraita kieliä kuullessaan, koska he ovat kuulleet niitä jo varhaislapsuudessaan.

Kyl se varmasti lastenkin kannalta tuo paljon hyvää. Just se niinkun, et mikä onkin tavote, et kielet tulee luonnolliseksi. (H2.)

## 8 YHTEENVETO

### 8.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisin keinoin Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijät tukevat lapsen vieraan kielen kehitystä, miten he valitsevat käytettävän kielen ja miten kaksi- ja monikielisyys vaikuttaa heidän työhönsä. Tutkimustulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset ovat seuraavat. Lapsen vieraan kielen kehitystä tukee Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa kielisuihku, kielen vaihtaminen ja toistaminen, eleet ja kehonkieli, tilat ja välineet sekä vertaistuki. Tukemisessa nähtiin lisäksi kehittämistarpeita. Toisena johtopäätöksen voidaan todeta, että käytettävän kielen valintaan vaikuttavia tekijöitä ovat turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen lapsella, kasvatuskumppanuus ja lukuisat yksittäiset tekijät. Lisäksi englannin kielen käyttö korostuu ohjatussa toiminnassa. Kolmanneksi voidaan todeta, että päiväkodin työntekijät kokivat kaksi- ja monikielisyiden työssään rikkaudeksi, mutta se toi työhön myös raskautta.

Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa lapsen vieraan kielen kehitystä tuetaan monin keinoin. Haastateltavat näkivät tukemisessa myös kehittämisen tarpeita, mutta kertoivat monien asioiden tukevan vieraan kielen kehitystä. Vieraan kielen kehityksen tukemiseen kaivattiin strukturoidumpaa yhteistä linjaa, jonka mukaan toimia. Tutkimuksen tekohetkellä kaikki työntekijät tukivat lapsen kielen kehitystä parhaaksi kokemallaan tavalla, mutta yhteisesti määriteltyä kirjallista linjausta tukemiseen ei ollut.

Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa lapsen vierasta kieltä tuettiin kielisuihulla, kielen vaihtamisella ja toistamisella, välineillä ja tiloilla, eleillä ja kehonkielellä sekä vertaistuella. Lisäksi lapsen kielenkehitystä havainnoitiin, mutta sitä ei juurikaan dokumentoitu. Tolosen (2002, 163–165) mukaan lapsi tarvitsee kieltä oppiessaan paljon tukea kasvattajilta ja yhteisiä toimintatuokioita. Tutkimustulosten perusteella Rauman Englanninkielisessä

lastentarhassa tämä toteutui, sillä tukeminen oli monipuolista ja lapsen yksilölliset tarpeet tukemisessa pyrittiin ottamaan huomioon.

Varhaiskasvattaja on lapselle esikuva kielen käyttäjä, jolta lapsi voi oppia puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta. Varhaiskasvattaja voi omalla kielen käytöllään herättää lapsen kiinnostuksen kieliin ja niiden käyttämiseen. Lapsen mielenkiintoa herättävät esimerkiksi toistaminen, äänenpainot, kuiskaaminen tai huudahdukset. (Tolonen 2002, 172–173.) Lasta havainnoimalla ja hänen kielen kehityksen tasonsa huomioimalla, pystyy taitava pedagogi auttamaan lasta laajentamaan kielellistä osaamistaan. (Hakamo 2011, 11–13.) Haastateltavat käyttivät limittäin suomea ja englantia sekä paljon toistoa molemmilla kielillä, mikä voidaan nähdä lapsen kieliin kohdistuvaa mielenkiintoa ylläpitävänä tekijänä. Toistamalla samoja teemoja ja sanoja päivittäin, rohkaistui lapsi käyttämään kieliä helpommin niiden tullessa lapselle yhä tutummaksi.

Päiväkodissa oli lapsia, joiden sekä englannin että suomen kielen taidot olivat heikkoja, jolloin työntekijät käyttivät kuvallisia tukia sekä eleitä ja kehonkieltä vuorovaikutuksen välineenä. Kuvallisina tukina toimivat kuvat, kuvakirjat ja pelit. Vieraan kielen kehitystä ja kommunikointia tällaisten lasten kanssa edesauttoi päiväkodissa myös ilmeet ja viittomat. Eleillä, kehonkielellä ja ilmeillä pyrittiin helpottamaan asiayhteyksien ymmärtämistä. Halmeen (2011, 97) mukaan eleet ja ilmeet tukevat kaksi- ja monikielisten lasten kielten kehittymistä. Niiden avulla lapseen pystytään saamaan yhteys, vaikka yhteinen kieli puuttuisi. Lapsen rohkaiseminen vuorovaikutuksessa elein ja ilmein voi edistää lapsen kielten kehitystä.

Ottamalla lapsen kieli- ja kulttuuritaustan huomioon, voi varhaiskasvattaja luoda kaksi- ja monikielisille lapsille suotuisan toimintaympäristön kielten oppimiselle (Halme 2011, 99). Lapsen vieraan kielen kehityksen oppimisympäristön toimivuuteen vaikuttaa niin fyysiset tilat, toiminnallinen ympäristö, vallitseva pedagogiikka, kulttuurien huomioinen sekä päiväkodin yleinen tunneilmasto. (Koivunen 2009, 179–186)



Liian voimakkaat auditiiviset ärsykkeet oppimisympäristössä saattavat hidastaa tai haitata lapsen vieraan kielen kehitystä (Halme 2009, 92.) Varhaiskasvattaja voi kuitenkin tukea lapsen vieraan kielen kehitystä kiinnittämällä huomioita näihin ärsykkeisiin. Pienryhmissä toimiminen voi vähentää melutasoa, mikäli se on mahdollista fyysisten päiväkotipuitteiden ja resurssien ansiosta. (Koivunen 2009, 180–182.) Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa toivottiinkin, että päiväkodissa olisi useita pienempiä tiloja, joihin lapsia voisi jakaa, jotta melutaso ei nousisi liian korkeaksi.

Hassinen (2005, 75) ja Lyytinen (2003, 63–64) pitävät toisilta lapsilta saatavaa vertaistukea tärkeänä lapsen kielen kehittymisessä. Leikkiessä lapsi kuulee muiden lasten käyttävän kieliä, ja pääsee itsekin harjoittelemaan niiden käyttöä vertaisessa yhteisössä. Tutkimustulosten mukaan lapset saivat tukea kielen oppimiseen Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa toisilta lapsilta niin leikkitilanteissa kuin ohjatussa toiminnassa.

Lasten vieraan kielen kehityksen havainnointi ja etenkin dokumentointi oli tutkimustulosten mukaan vähäistä. Havainnointia tehtiin kyllä satunnaisesti, mutta dokumentteja siitä ei vanhempien kanssa laaditun varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi tehty. Dokumentoinnin hyödyistä kysyttäessä, haastateltavat näkivät asiassa ristiriitoja. Toisaalta nähtiin, että dokumentointi voisi olla hyödyllistä, mutta kukaan haastateltavista ei osoittanut suurta motivaatiota käytännön uusimiseen. Seitz (2008, 90–92) pitää dokumentointia erittäin merkityksellisenä työn kehittymisen kannalta. Lapsen tarpeisiin pystytään vastaamaan paremmin, kun lapsen taitojen kehittymisestä on seurattu säännöllisesti. Dokumentoinnilla toimintaa voidaan tehdä myös läpinäkyvämmäksi, ja sillä voidaan osoittaa vastuullisuutta ja luotettavuutta. Haastateltavat pelkäsivät kuitenkin työmäärän lisääntyvän ja vanhempien paineiden kasvavan lapsen kehittymisen suhteen. Toisaalta hyödyiksi nähtiin se, että omaa työtä voisi dokumenttien avulla kehittää.

Haastateltavat näkivät vieraan kielen kehityksen tukemisessa kehitettävää yhteisessä toimintalinjassa. Päiväkodilla ei ole kirjallista ohjetta siihen, miten lapsen vieraan kielen kehitystä tulisi tukea. Haastateltavat kertoivat toiminnan

tarvitsevan kirjallisen ohjeen tukemiseen, tästä he käyttivät nimitystä opetussuunnitelma ja käsikirja. Strukturoidun ohjeen avulla työn suunnittelun ja kehittämisen uskottiin toimivan paremmin. Lisäksi kehittämällä päiväkodille käsikirjan, ajateltiin lasten kanssa toimimisen olevan johdonmukaisempaa. Toinen päiväkodin kehittämistarpeista oli äidinkielenään englantia puhuvan työntekijän saaminen työyhteisöön. Tämän uskottiin tukevan merkittävästi lasten englannin kielen kehitystä. Tämä kehittämistarve oli kuitenkin saatu täytettyä syksyllä 2013.

Kasvatuskumppanuus nähtiin Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa merkittävänä vaikuttajana lapsen kanssa käytettävän kielen valinnassa. Vanhempien kanssa keskusteltiin heidän toiveistaan ja odotuksistaan, niin kielten kehityksen suhteen kuin muunkin kehityksen osalta. Vanhempien toiveita kunnioitettiin ja otettiin mahdollisimman hyvin huomioon. Etenkin silloin, kun lapsi hallitsi molemmat päiväkodin kielet hyvin tai molemmat kielet olivat heikkoja, vanhempien mielipiteet ja näkemykset korostuivat kielen valinnassa. Perheiden kanssa keskusteltiin heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan ja pohdittiin sitä kautta, mikä kielitaito lapselle oli hyödyllisintä tulevaisuudessa hallita. Karilan (2006, 95,108) mukaan kasvatuskumppanuus onkin toimivinta juuri silloin, kun työntekijät ja vanhemmat jakavat mielipiteitään ja kunnioittavat toistensa ajatuksia ja elämäntapoja. Koska vanhemmilla ja työntekijöillä voi olla erilaista tietoa lapsen kehityksestä tai taidoista, voidaan ne tiedot jakamalla tukea lasta kasvussa ja kehityksessä parhaalla mahdollisella tavalla.

Korpilahden (2010, 146) mukaan tunnekieli on tärkeässä roolissa kaksi- ja monikielisillä lapsilla. Vaikka lapsi hallitsisi useamman kuin yhden kielen, muodostuu hänelle usein yksi kieli, jolla hän mieluiten ilmaisee emootioitaan. Rauman Englanninkielisen lastentarhan työntekijät olivat huomioineen lapsen tunnekielen tärkeyden. Käytettävää kieltä valitessaan he pyrkivät luomaan ja säilyttämään turvallisuuden tunteen lapsella. Käytännössä he huomioivat lapsen tunteet niin, että he valitsivat lapselle tutuimman kielen tämän kokiessa negatiivisia tunteita, kuten surua tai ikävää. Tunne turvallisuudesta päivähoidossa pyrittiin säilyttämään myös niin, että vierasta kieltä puhuttiin aluksi hyvin vähän sellaiselle lapselle, joka oli aloittanut päiväkodissa hiljattain. Tilanteissa, joissa

lapsi ei puhunut suomea tai englantia, oli turvallisuuden tunteen luominen vaikeampaa, koska työntekijä ei pystynyt reagoimaan lapselle tämän tunnekielillä.

Tutkimustulosten mukaan työntekijät valitsivat käytettäväksi kieleksi ohjatussa toiminnassa perushoitotilannetta useammin englannin. Kielisuihkussa englantia ja suomi olivat molemmat useimmissa tilanteissa läsnä, mutta ohjatussa toiminnassa englannin kielen valinta korostui. Lisäksi tutkimustuloksista selviää, että edellä mainittujen seikkojen lisäksi käytettävän kielen valintaan vaikutti työntekijöillä lukuisat muut tekijät. Voidaan siis todeta, että käytettävän kielen valinta ei ollut työntekijöillä yksiselitteistä tai johdonmukaista, vaan pikemminkin tilannesidonnaista ja muodostui monista tekijöistä. Kielisuihkon tavoitteena onkin saada lapsi kiinnostumaan kielistä (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä 2012, 20; Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012), ja nimenomaan kielen erilaisilla keinoilla, kuten limittäisellä käytöllä, voidaan herättää lapsen mielenkiintoa kieliin. (Tolonen 2002, 172–173.)

Kaksi- ja monikielisyys vaikuttavat työhön jäivät tutkimuksessa lopulta melko pieneen osaan. Voidaan todeta, että haastateltavat kokivat kaksi- ja monikielisyys tuovat työhön sekä negatiivisia että positiivisia seikkoja, mutta kovin suuria johtopäätöksiä näin suppealla aineistolla ei voida vetää. Haastateltavat kokivat kaksi- ja monikielisyys työssään rikkaudeksi, mutta se toi työhön myös työläyttä ja raskautta.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu tutkijaan ja hänen rehellisyyteensä. Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimusmenetelmän valinta tulee olla perusteltua ja harkittua. (Vilkkä 2005, 158–160.) Laadukkuus, ammattitaitoisuus, avoimuus ja rehellisyys ovat avaimia sekä eettisyyteen että luotettavuuteen.

Tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden takaamiseksi minun tuli huomioida lukuisia tekijöitä tutkimusprosessin aikana. Pyrin avoimeen kanssakäymiseen työelämänyhteistyötahoni kanssa. Käytännössä tämä toteutui keskusteluilla niin kasvotusten kuin sähköpostin välityksellä. Kerroin heille työni tarkoituksesta ja tavoitteista, työn julkisuudesta ja tutkimusaineiston käyttötarkoituksista sekä omista tavoitteistani. Luotettavuuden ja eettisyyden kannalta oli myös olennaista, että olen vaitiolovelvollinen haastatteluissa esille nousseista perheitä koskevista asioista. Luotettavuuteen vaikuttaa myös käyttämäni kirjallisuuden ja muun aineiston tiedon oikeellisuus. Minun tuli olla lähdekriittinen ja pyrkiä palaamaan tiedon alkulähteelle.

Pidin työelämän yhteistyötahoni Rauman Englanninkielisen lastentarhan ajan tasalla tutkimukseni vaiheiden etenemisestä, jolloin tein toiminnastani läpinäkyvää. Olin tuttu työyhteisölle tehtyäni työharjoittelun Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa ja minun tuli huomioida tämä niin haastatteluiden kuin koko tutkimuksen luotettavuuden kannalta. En tarvinnut tutkimukselleni tutkimuslupaa, mutta sovin kuitenkin päiväkodin johtajan kanssa, että hän esittelee opinnäytetyösuunnitelmani päiväkotia hallinnoivan yhdistyksen hallituksen kokouksessa. Näin lisäsin tutkimukseni läpinäkyvyyttä.

Pohdin ennen haastatteluja, tulisiko minun lähettää haastattelurunko haastateltavien nähtäväksi. Aiheesta olisi saattanut saada enemmän tietoa, jos haastateltava olisi ehtinyt perehtyä kysymyksiini etukäteen. Toisaalta samassa työyhteisössä työskentelevät haastateltavat olisivat voineet pohtia kysymyksiä yhdessä etukäteen, mikä olisi saattanut heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Lopulta päädyin siihen, että en lähetä haastattelurunkoa haastateltavien nähtäväksi nimenomaan tutkimuksen luottavuuden takaamiseksi.

Koska minä ja haastateltavat tunsimme toisemme useamman kuukauden ajalta, olivat toteutuneet haastattelutilanteet luonnollisempia ja rentoja. Tutkijana minun tuli kuitenkin varmistua siitä, että aikaisempi tuttuutemme ei vaikuttanut vastauksiin. Koska havainnointi ei ollut tutkimusmenetelmänäni, ohjeistin haastateltavia vastaamaan kysymyksiini kuin emme tuntisi entuudestaan. Esitin tarkentavia kysymyksiä niissä tilanteissa, joissa haastateltava kertoi jostakin

asiasta olettaen minun tuntevan sen. Pidän haastattelutilanteiden onnistumista edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti erittäin merkittävänä tutkimukseni luotettavuuden kannalta.

Tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden kannalta oli olennaista, että litteroin haastattelut huolellisesti ja tietoa vääristämättä. Pidin tutkimustuloksia analysoidessani tärkeänä mielessäni, että on eettisesti oikein tuoda esille kaikki haastatteluissa ja tutkimusprosessissa esille nousseet asiat, jotta tutkimustulos on luotettava, olivat seikat sitten positiivisia tai negatiivisia.

Opinnäytetyöni vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, mikä onnistui aiheen tarkalla rajaamisella sekä tutkimusprosessin hallinnalla. Tutkimukseni luotettavuudesta viestii myös selkeä rakenne, monipuolinen lähteiden käyttö sekä asettamassani aikataulussa pysyminen.

Pyrin toteuttamaan opinnäytetyössäni myös sosiaalialan eettisiä kompetensseja sekä toimimaan lastentarhanopettajan ammattietiikan mukaisesti. Olen tällä tutkimuksella pyrkinyt sosiaalialan eettisten ohjeiden mukaisesti edistämään tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta. Lisäämällä tietoa lasten ja perheiden tarpeista sekä kulttuurien eroista, on tavoite tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden lisäämisestä toteutunut.

### 8.3 Ammatillinen kasvu

Reilun vuoden kestänyt opinnäytetyöprosessini on ollut haastava, mutta samalla mielenkiintoinen ja mielekäs. Haastavaksi prosessin on tehnyt se seikka, että opinnäytetyö on tähän asti laajin tekemäni työ ja ensimmäinen tutkimukseni. Vuosi on vaatinut muun maussa pitkäjänteisyyttä, luovuutta ja aikataulutusta sekä samalla rentoutumista ja omien tavoitteiden punnitsemista.

Kiinnostavan tutkimusaiheen valinta on ollut merkittävässä roolissa opinnäytetyöprosessissani. Olen ollut motivoitunut etenemään tutkimuksessani, koska olen ollut aiheesta suunnattoman kiinnostunut. Ennen opinnäytetyöni

aloittamista tuttavani neuvoivat minua valitsemaan itseäni kiinnostavan aiheen ja rajaamaan sen huolellisesti. Nämä neuvot eivät ole olleet turhia, vaan olen kokenut, että juuri rajaus ja kiinnostava aihe ovat taanneet motivaation säilymisen läpi koko prosessin.

Olen kehittynyt opinnäytetyöni myötä tiedonhankkijana sekä tutkimuksen suunnittelijana ja toteuttajana. Lisäksi olen oppinut paljon tutkimusmenetelmistä, haastattelujen toteuttamisesta sekä itsestäni opiskelijana ja ihmisenä. Olen aina ollut hyvin vastuuntuntoinen ja panostanut opintoihini. Opinnäytetyöprosessin aikana olen joutunut pohtimaan omia arvojeni, tavoitteitani ja työskentelyäni. Koska olen aina opinnoissani saanut hyviä arvosanoja, on tämän prosessin aikana minun täytynyt pohtia, mitä haluan saavuttaa tutkimuksellani. Olen yrittänyt luopua siitä ajatuksesta, että tavoittelisin tiettyä arvosanaa. Aivan helppoa siitä ajatuksesta ei ole ollut päästä irti, koska hyvän opiskelumenestyksen tavoittelun olen oppinut jo lapsena. En tarkoita, ettenkö olisi halunnut panostaa tutkimukseeni, mutta iltaisin unen ollessa kateissa, olen päättänyt, että haluan nauttia opinnäytetyöprosessistani, en valvoa ja stressaantua. Tämän prosessin aikana olen opetellut rentoutumaan ja hyväksymään sen, että teen parhaani ja se riittää.

Niinä hetkinä, kun arvosanapaineet ovat kuitenkin itsestään muistutelleet, olen miettinyt yhteistyötahoni kanssa käymiäni keskusteluita. Rauman Englanninkielisen lastentarhan johto on ollut suunnattoman kiinnostunut opinnäytetyöprosessistani. Minua suuresti motivoiva tekijä on ollut juuri se, että tiedän tekeväni heidän päiväkodilleen hyvää ja saavani arvostusta työpanoksestani. Ammatillinen kasvu on siis samalla ollut myös henkilökohtaista kasvua, joka tulee hyödyttämään minua niin yksityiselämässä kuin tulevaisuuden työhaasteissa.

Tulevana sosionomina ja lastentarhanopettajana tulen tarvitsemaan sitä samaa pitkäjänteisyyttä ja luovuutta, jota tämä prosessi on vaatinut. Yhä monikulttuurisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassamme tullaan tarvitsemaan sosiaalialan koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia eikä kielididaktiikkaan

keskittyneestä opinnäytetyöstänikään ole varmasti tulevaisuudessani haittaa. Opinnäytetyöni tulee vahvistamaan ammatillisuuttani etenkin tulevana lastentarhanopettajana, mutta myös sosionomina. Sosionomina tulen tarvitsemaan monikulttuurisessa yhteiskunnassamme tietoisuutta eri kulttuureista ja kielistä, ja niiden vaikutuksista perheiden elämään ja palvelutarpeisiin. Yksi minua suuresti motivoiva tekijä opinnäytetyöprosessissani on ollut se, että opinnäytteestäni voi olla tulevaisuudessa hyötyä niin monelle taholle; minulle itselleni, Rauma Englanninkieliselle lastentarhalle, muille varhaiskasvatuksen ammattilaisille sekä kaksi- ja monikielisille perheille.

#### 8.4 Jatkotutkimusideat

Lapsen vieraan kielen kehittymistä voidaan tukea lukuisin erilaisin tavoin. Jatkotutkimushaasteeksi nouseekin tukimuotojen satunnaisuus ja monimuotoisuus. Olisi mielenkiintoista tutkia, onko kielipainotteisille päiväkodeille olemassa valtakunnallista, alueellista tai yksilöllistä ohjeistusta siitä, miten lapsen vierasta kieltä tulisi tukea ja kehittää. Yksityisessä yhteistyöpäiväkodissani ohjeistusta tai linjauksia ei ollut, mutta jatkotutkimuksessa voisi selvittää, onko tilanne sama myös muualla. Tutkimukseni haastatteluissa kävi ilmi, että työntekijät kokivat työssä heikkoudeksi yhteisen linjan puuttumisen. Tästä aiheesta olisi hyödyllistä tehdä myös produkti, jonka tuotteena kirjallinen linjaus syntyisi.

Jatkotutkimusta voitaisiin tehdä myös kasvatuskumppanuudesta kielikontekstissa. Lapsen vieraan kielen tukeminen perustuu monikielisissä perheissä siihen, että lasta tuetaan niin kotona kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisten taholta. Vanhemmilla on usein laajin käsitys lapsen kielen taitotasoista ja kielen kehittymisistä. Voisikin selvittää, miten vanhempien ja varhaiskasvattajien välistä yhteistyötä voitaisiin hyödyntää parhaiten lapsen vieraan kielen kehittymiseksi.

## LÄHTEET

- Christensen, Julia 2014. Peer Influence on Development in Early Childhood. Viitattu 17.1.2014 <http://everydaylife.globalpost.com/peer-influence-development-early-childhood-1076.html>
- Elovaara, Maarit; Kivi, Johanna; Lindholm, Leena; Manninen, Annina & Nieminen, Arja i.a. Monikielisen lapsen puheen ja kielen kehityksen tukeminen. Viitattu 20.1.2014 [http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/64322\\_MKE\\_suomi\\_1.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/64322_MKE_suomi_1.pdf)
- Frobose, Jane K. 2008. Learning Through Play – a Child’s Job. Viitattu 20.1.2014 <http://www.ext.colostate.edu/pubs/columncc/cc010309.html>
- Gillette, Hope 2013. Growing up bilingual is so good for you! Viitattu 20.1.2014 <http://voxxi.com/2013/05/11/bilingual-children-health-benefits/>
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekuplia – Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten keskus.
- Halme, Katjamaria & Vataja Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Hiidenmaan, Pirjo 2003. Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Palviainen, Hannele; Saarinen, Taina & Alavähälä, Timo 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen



- ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Karila, Kirsti 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Kekkonen, Marjatta 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kivijärvi, Taru 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen perheen tukeminen. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Knuutila, Marika 2013. Lastentarhanopettaja Marika Knuutilan haastattelu Raumalla syyskuussa 2013.
- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitos, 42–53.
- Korpilahti, Pirjo 2010. Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) Kieli ja aivot. Turku: Turun yliopisto, 146–151.
- Kronqvist, Eeva-Liisa 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Kupila, Päivi 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Päivi Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 113–124.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.
- Lehtinen, Tia 2013. Sosionomi Tia Lehtisen haastattelu Raumalla huhtikuussa 2013.

- Lindberg, Päivi 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 54–61.
- Lyytinen, Paula 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus; 48–68.
- Mehisto, Peeter; Frigols, Maria-Jesus & Marsh, David 2008. Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
- Nurmilaakso, Marja & Välimäki Anna-Leena 2011. Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana lapsen kielellistä kehitystä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 31–41.
- Pääjoki, Tarja 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.
- Petäjaniemi, Tuulikki & Pokki, Simo 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Sosiaali- ja terveysministeriö & Opetusministeriö. Viitattu 10.11.2013  
[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf)
- Pietiläinen, Nina 2008. Kaksikielisyys on valtava haaste, mutta mainio mahdollisuus. Viitattu 24.8.2013  
<http://ellit.fi/ihmissuhteet/perhe/kaksikielisyys-on-valtava-haaste-mutta-mainio-mahdollisuus>
- Pönkkö, Anneli & Sääkslahti, Arja 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–150.

- Raevaara, Tiina 2012. Kaksikielisyys on monitaitoisuutta. Viitattu 24.8.2013  
<http://suomenkuvalehti.fi/blogit/tarinoita-tieteesta/kaksikielisyys-on-monitaitoisuutta>
- Raittila, Raija 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa Kirsi Alila & Sanna Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 57–68.
- Rauman Englanninkielinen lastentarha 2012. Viitattu 24.4.2013.  
<http://www.enkkutarha.com/>
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkkopökirja. Viitattu 27.11.2013  
[http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv\\_pdf/KvaliMOTV.pdf](http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf)
- Seitz, Hilary 2008. The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom. Viitattu 22.12.2013  
<https://www.naeyc.org/files/tyc/file/Seitz.pdf>
- Silvén, Maarit 2010. Lapsen kaksikielinen varhaiskehitys. Teoksessa Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) Kieli ja aivot. Turku: Turun yliopisto, 139–145.
- Suvanto, Anne 2011. Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa Soile Loukusa & Leila Paavola (toim.) Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–290.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013a. Varhaiskasvatus. Viitattu 11.5.2013  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut)
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013b. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö, suositukset, oppaat ja esitteet. Viitattu 11.5.2013  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus\\_ja\\_paivahoito](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus_ja_paivahoito)
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013c. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 11.5.2013  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Kasvatuskumppanuus -menetelmä rakentaa dialogista kasvatuskulttuuria. Viitattu 4.1.2014  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus)

Tolonen, Kaisa 2002. Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa Aili Helenius, Kirsti Karila, Hilikka Munter, Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 163–178.

Ullakonoja, Riikka; Nieminen, Lea; Haapakangas, Eeva-Leena; Huhta, Ari & Alderson, J. Charles 2012. Kaksikieliset oppilaat venäjää ja suomea kirjoittamassa: Minun rakkaus väri – valeasininen ja violetti. Teoksessa Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (toim.) Monikielinen arki. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 113–134.

Vasu = Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Vilka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

## LIITE 1 Teemahaastattelurunko

### 1. Taustatiedot

- Koulutus?
- Asema/ toimi Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa?
- Kauanko olette työskennelleet Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa?
- Kielitaitonne?
- Lasten lukumäärä päiväkodissa? Iät?
- Lasten äidinkielet ja muu kielitaito?

### 2. Vieraan kielen kehityksen tukeminen

- Kuinka paljon käytätte työssänne päivittäin suomea/englantia, arvio prosentuaalisesti?
- Mitä muita kieliä käytätte työssänne, arvio prosentuaalisesti?
- Millaista toimintaa päiväkodissa järjestetään vieraan kielen kehittymisen tukemiseksi?
- Mitä/ millaisia työskentelymenetelmiä päiväkodissa käytetään vieraan kielen kehittymisen tukemiseksi?
- Miksi käytetään näitä menetelmiä?
- Mikä menetelmä tai työskentelymuoto on työssänne mielestänne toimivin?
- Millaiset menetelmät eivät mielestänne toimi kielen kehityksen tukemisessa?
- Millaisia ongelmia/haasteita olette kohdanneet vieraan kielen tukemisessa?
- Kuinka huomioitte lapsen vieraan kielen taitotason ja kielen kehityksen vaiheen? Kertokaa käytännön esimerkkejä a) arjen tilanteissa b) toiminnassa.
- Millaista tukea lapsi voi saada mahdollisiin kielellisiin vaikeuksiin?
- Tuetteko lapsen oman äidinkielen kehittymistä? Jos, niin miten?

### 3. Käytettävän kielen valinta

- Missä tilanteissa käytätte suomen kieltä? Miksi kyseisissä tilanteissa käytätte juuri tätä kieltä?
- Missä tilanteissa käytätte englannin kieltä? Miksi kyseisissä tilanteissa käytätte juuri tätä kieltä?
- Missä tilanteessa käytätte muita kieliä? Miksi kyseisissä tilanteissa käytätte juuri näitä kieliä?
- Mitä kieliä lapset puhuvat teille? Kuvaile esimerkki tilanteita.
- Saavatko lapset vertaista tukea toisiltaan: milloin käyttävät keskenään äidinkieltä, milloin vierasta kieltä?
- Vastaatteko lapselle aina samalla kielellä kuin millä hän kysyy? Perusteluita.
- Yhteenvedo: Millä perusteella valitsette kussakin tilanteessa käytettävän kielen?

### 4. Oppimisympäristön tuki

- Kuinka päiväkotiympäristönne tilat ja erilaiset välineet tukevat lapsen vieraan kielen kehitystä?
- Kuka vastaa vieraan kielen kehitystä tukevan toiminnan suunnittelusta? Miten sitä suunnitellaan?
- Toteuttavatko kaikki työntekijät yhtä paljon vieraan kielen kehitystä tukevaa toimintaa vai onko se vain tiettyjen henkilöiden vastuulla?
- Kuinka lapsen vieraan kielen/ äidinkielen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan?
- Jos edellä mainittua arviointia ja dokumentointia tehdään: Mitä hyötyä koette siitä olevan?
  - a) lapselle, b) lapsiryhmälle, c) työn kehittymisen kannalta?

### 5. Yhteistyö vanhempien kanssa

- Millaista yhteistyötä päiväkodissa tehdään vanhempien kanssa lapsen vieraan kielen kehittymisen tukemiseksi?

- Osallistuvatko vanhemmat tilanteisiin, joissa lapsen kielen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan?
- Millaisia odotuksia arvioitte vanhemmilla olevan oman lapsensa vieraan kielen kehittämisestä päiväkodissa?

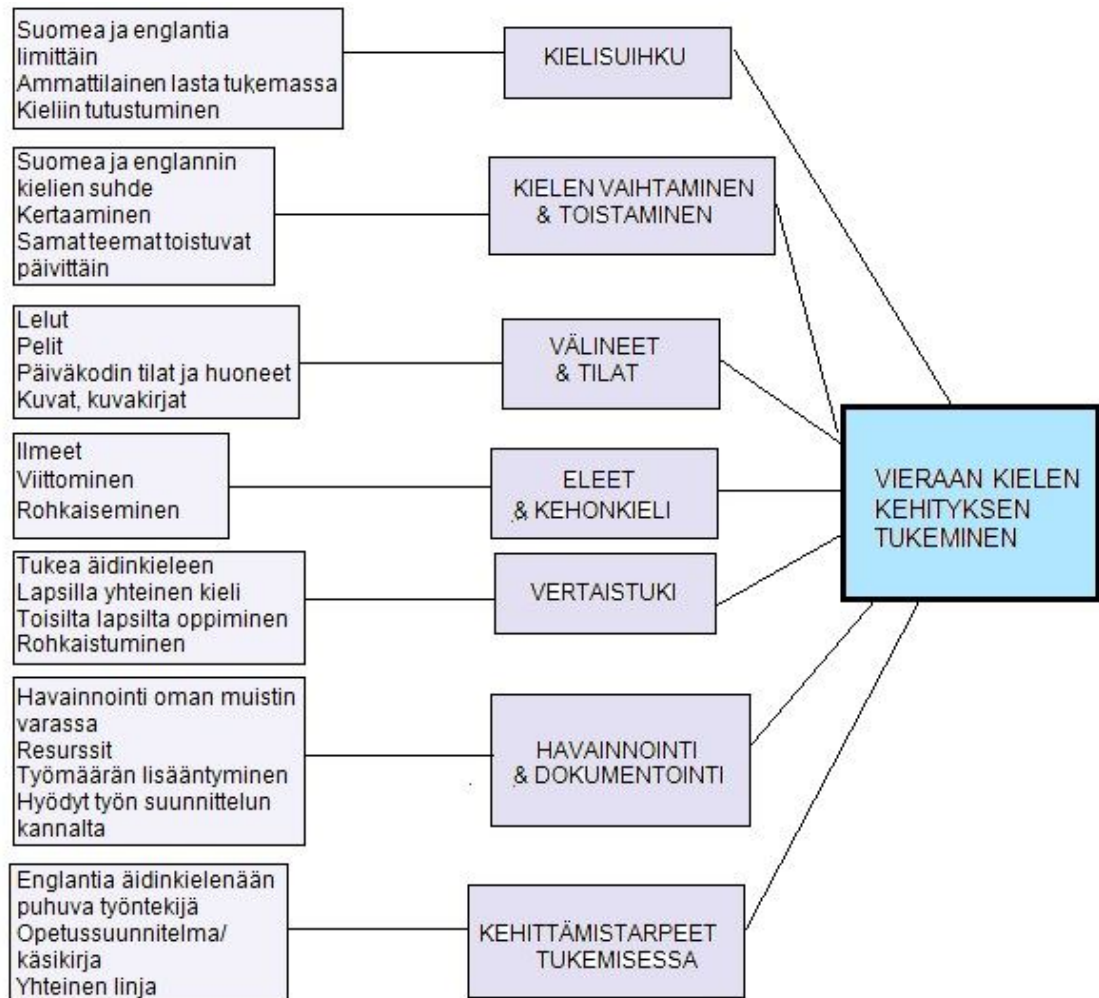
#### 6. Haasteet ja kehittäminen

- Mitä haasteita kaksi- tai monikielisyys aiheuttavat työssäsi?
- Mikä kaksi- tai monikielisyudessa on positiivista työsi kannalta?
- Kuinka vieraan kielen kehityksen tukemista tulisi kehittää päiväkodissanne?

Nousiko aiheesta mieleenne jotakin muuta, mitä haluaisitte kertoa?

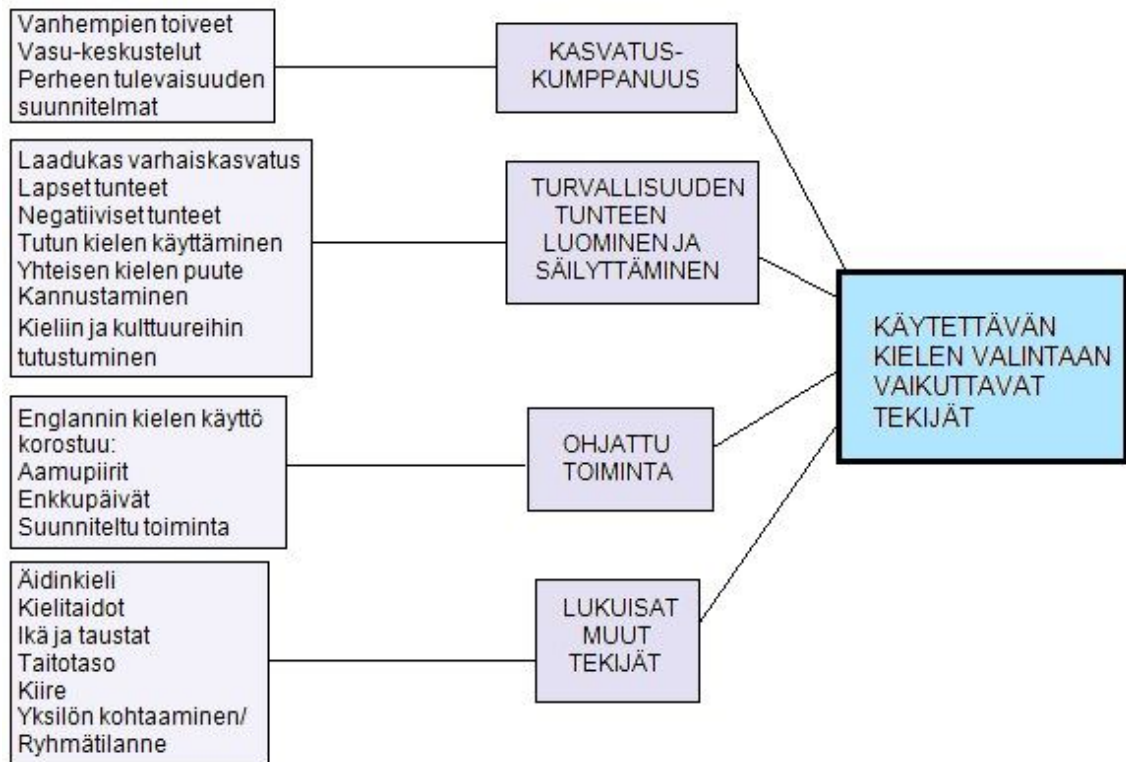
Kiitos haastattelusta!

## LIITE 2 Teemoittelun kulku

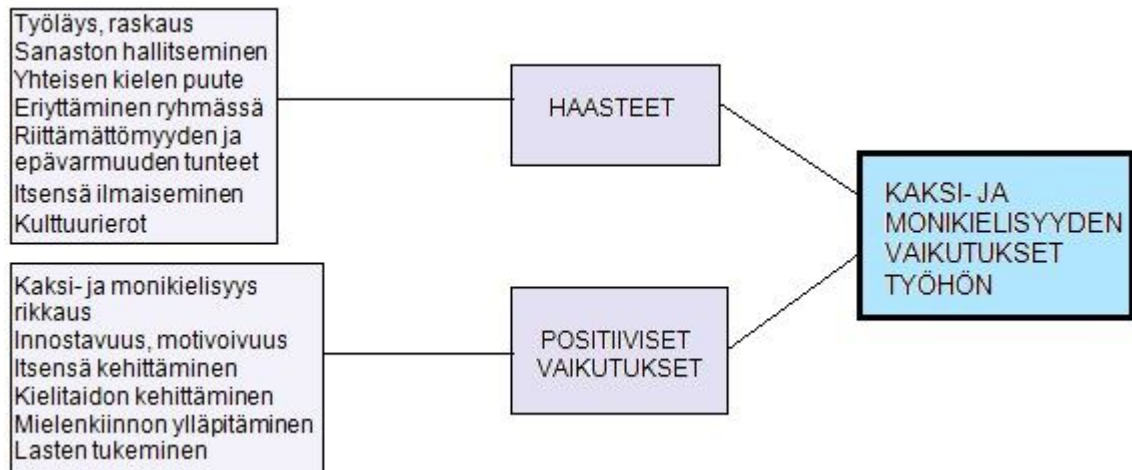


Teemoittelu 1. Vieraan kielen kehityksen tukeminen Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa





Teemoittelu 2. Käytettävän kielen valintaan vaikuttavat tekijät Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa



Teemoittelu 3. Kaksi- ja monikielisyysvaikutukset työhön Rauman Englanninkielisessä lastentarhassa