

Kommunikointikeinot varhaiskasvatuksessa moninaisten kielten keskuudessa.

Laadullinen tutkimus opettajien keinoista tukea yhteisen kielen muodostumista monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa.

Kandidaatintutkielma
Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

Laatija:
Sejla Kljajic

01.04.2025
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Oppiaine: Kandidaatintutkielma

Tekijä(t): Sejla Kljajic

Otsikko: Kommunikointikeinot varhaiskasvatuksessa moninaisten kielten keskuudessa.

Ohjaaja(t): Tarja-Riitta Hurme

Sivumäärä: 32 sivua

Päivämäärä: 01.04.2025

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tilanteissa, joissa ei ole yhteistä kieltä lapsen kanssa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettaja tukee yhteisen kielen muodostumista lapsen kanssa kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatuksen ympäristössä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa haastattelin kolmea varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelevät monikulttuurisissa varhaiskasvatuksen ryhmissä. Haastattelun lisäksi havainnoin kahden varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa yhden päivän ajan monikulttuurisessa päiväkodissa. Analysoin aineistoani käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käyttivät sekä ei-sanallisia että sanallisia kommunikointikeinoja lasten kanssa, joiden kanssa ei ole yhteistä kieltä. Ei-sanallisiksi kommunikointikeinoiksi nousi esiin tukiviittomat, kuvakortit ja eleet sekä ilmeet. Tukiviittomia hyödynnettiin etenkin siirtymätilanteissa ja ohjeiden antamisessa samanaikaisesti puhumalla. Tutkimustulosten mukaan kuvakortteja käytettiin erittäin paljon, joka näkyi monikielisessä varhaiskasvatuksessa kaikkialla: päiväjärjestyksessä, ruokailussa, pukemistilanteissa sekä myös laulujen sanojen ymmärtämisen apuna. Lapset käyttivät eniten eleitä, ilmeitä ja kosketusta halutessaan aloittaa vuorovaikutuksen esimerkiksi koskettamalla aikuista. Sanallisessa kommunikaatiossa painotettiin varhaiskasvatuksen opettajan hyvin selkeää yleiskieltä ja lyhyitä ohjeita, sekä ohjeiden ymmärtämisen varmistamista. Kaikessa kommunikoinnissa ei-sanallisia ja sanallisia kommunikointikeinoja käytettiin yhdessä, koska kaiken toiminnan mallintaminen ja sanoittaminen on ensiarvoisen tärkeää. Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen yhtenä merkittävänä kielen kehityksen tukemisen työkaluna pidettiin KieliPeda-työkalua. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että sanallisten ja ei-sanallisten kommunikointikeinojen yhteiskäyttö mahdollistaa vuorovaikutuksen ilman yhteistä kieltä ja näin myös edistää lapsen suomen kielen kehitystä.

Avainsanat: kielellinen moninaisuus, kommunikointikeinot, monikulttuurisuus, vuorovaikutus, yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Monikulttuurisuus ja kommunikointikeinot varhaiskasvatuksessa	7
2.1	Maahanmuutto ja monikulttuurisuus Suomessa	7
2.2	Monikulttuurisuus osana varhaiskasvatusta	7
2.3	Inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa	9
2.4	Kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa	10
2.5	Sanalliset viestintäkeinot	11
2.5.1	Kuullun ja puheen ymmärtämisen tukeminen	12
2.6	Ei-sanalliset viestintäkeinot varhaiskasvatuksessa	13
2.6.1	Tukiviittomat	14
2.6.2	Kuvatuet	15
2.7	Yhteisen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa	16
2.7.1	Oman äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa	17
2.7.2	KieliPeda-työväline	18
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	19
4	Tutkimuksen toteutus	20
4.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta	20
4.2	Aineiston analysointi	21
5	Tutkimustulokset	23
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajan kommunikointitavat yhteisen kielen puuttuessa	23
5.1.1	Sanaton viestintä	23
5.1.2	Kuvatuet	24
5.1.3	Tukiviittomat	25
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan menetelmät yhteisen kielen muodostumisessa	26
5.2.1	Mallintamisen ja yleiskielen merkitys	26
5.2.2	KieliPeda-työkalu	27
5.2.3	Kielivihko	27
6	Pohdinta	29
7	Luotettavuus ja eettisyys	32

Lähteet	33
Liitteet	37
Liite 1. Tietosuojailmoitus	37

1 Johdanto

Elämme nykyään yhteiskunnassa, jossa tapahtuu yhä enemmän globaalisia muutoksia. Globaalit kriisit kuten esimerkiksi sodat vaikuttavat laaja-alaisesti koko maailmaan, myös Suomeen, sillä maahanmuutto on lisääntynyt huomattavasti myös Suomessa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on yhä enemmän kulttuurien ja eri kielten moninaisuutta ja monimuotoisuutta, jotka lisäävät monikulttuurisuuden rikkautta arjessamme ja näin vaikuttavat myös muihin asioihin varhaiskasvatuksessa. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa on ajankohtainen ja tärkeä tutkimusaihe, sillä se heijastaa yhä monimuotoisempia yhteiskuntia, joissa lapset kasvavat. Varhaiskasvatus on kriittinen vaihe, jossa luodaan perustaa lasten sosiaaliselle ja kulttuuriselle identiteetille. Monikulttuurinen ympäristö varhaiskasvatuksessa voi rikastuttaa lasten oppimiskokemuksia ja edistää myönteisiä asenteita erilaisuutta kohtaan (Bennett, 2004).

Monikulttuurisuus on hyvin laaja käsite, mutta tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti siitä, millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät monikulttuurisissa ja monikielisissä varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Olen kiinnostunut erityisesti tilanteista, joissa varhaiskasvattajalla ja lapsella ei ole yhteistä kieltä ja siitä, millä keinoin varhaiskasvatuksen opettaja tukee yhteisen kielen muodostumista.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että kieli voi olla puhuttua, kirjoitettua, kuvallista ilmaisua sekä esimerkiksi viitottua ja lapsilla onkin taipumus tunnistaa ja omaksua samanaikaisesti useita kieliä ja oppimaan erottamaan niitä toisistaan monikulttuurisessa ympäristössä (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Ei-sanattomiksi kommunikointikeinoiksi luokitellaan katseet, ilmeet, kehon liikkeet, eleet ja muut ei-sanallisen viestinnän toiminnot kuten esimerkiksi osoittaminen (Tykkyläinen, 2000). Ei-sanaton viestintä mahdollistaa tasa-arvoisen ympäristön, koska esteetön viestintä mahdollistaa kommunikoinnin kehityksellisistä, kulttuurisista ja kielellisistä esteistä huolimatta (Merikoski & Pihlaja, 2018). Eleet ovat aikaisempien tutkimuksien perusteella maailmanlaajuisesti käytössä ja kaiken kieliset ihmiset elehtivät puhuessaan (Tykkyläinen, 2000). Jotkut eleet ovat tietyissä kulttuureissa hyvin samanlaiset, joka helpottaa kommunikointia eri kulttuurien välillä, ja näin kommunikointi onnistuu, vaikka ei löytyisikään yhteistä kieltä. Yksi yleisimpiä keinoja kommunikoinnille tilanteissa, joissa lapsi ei puhu yhteistä kieltä ovat kuvatuet. Esimerkiksi maahanmuuttajataustainen lapsi, joka puhuu toistaiseksi heikosti suomea voi ymmärtää

päiväkotiryhmän toimintaa ja eri tilanteita, kun niitä havainnollistetaan yhdessä kuvien avulla (Ketonen ym., 2014).

Bouchardin ym. (2009) nosti tutkimuksessaan esille sanallisesta viestinnästä kolme kategoriaa, jotka edistävät lapsen kielitaidon kehittymistä. Nämä ovat lapsilähtöinen toiminta, vuorovaikutusta edistävä toiminta sekä kieltä mallintava toiminta. Myös varhaiskasvattajalla on sanallisen kielen kehityksen tukemisen lisäksi vastuu tukea lasta myös puheen ja kuullun ymmärtämisessä. Maahanmuuttajataustaiset lapset, jotka eivät puhu vielä suomea saattavat helpommin ymmärtää, kuin puhua suomen kieltä. Siten on erittäin tärkeää tukea lapsen ymmärtämistä eri keinoin. Lapsen puheen ymmärtämistä voidaan tukea esimerkiksi jatkuvalla toistamisella, mitä seuraavaksi tehdään (Ketonen ym., 2014).

Olen tutkimuksessani erityisen kiinnostunut siitä, miten asiat yhteiskunnassa ovat vuosien saatossa muuttuneet monikulttuurisuuden näkökulmasta painottaen kielellistä moninaisuutta varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Cummins (2000) mainitsi artikkelissaan, että ennen 1970-lukua oli erittäin yleistä, että opettajat kritisoivat kaksikielisiä oppilaita siitä, että he puhuivat omaa kieltään koulussa. Sisäinen viesti oli, että oppilaiden kielillä, kulttuureilla ja aiemmilla kokemuksilla ei ollut sijaa tässä koulussa tai laajemmin yhteiskunnassa. Cummins nostaa esille, että tullakseen hyväksytyksi, oma kulttuuri piti jättää kotiin. Myös Lastikan ja Lipposen (2016) tutkimuksessa tulee esiin, että opettajilla oli hyvin vähän tai ei ollenkaan koulutusta maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelemisestä. Tutkimus osoittaa 27 opettajilla olevan asenteissa, uskomuksissa ja kokemuksissa suurta vaihtelua ja sen, että opettajien asenteilla on vaikutusta. Kuitenkin väistämätön totuus on, että opettajien asenteet ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa hämmästyttävän paljon oppilaiden oppimiseen ja osallisuuden tunteeseen (Nieto, 1999).

2 Monikulttuurisuus ja kommunikointikeinot varhaiskasvatuksessa

2.1 Maahanmuutto ja monikulttuurisuus Suomessa

Elämme nykyhetkessä, jossa yhä suurempi määrä ihmisistä ja perheistä muuttaa yli valtioiden rajojen, ja se onkin jokapäiväinen tosiasia (Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013). Nyky-yhteiskunnassa maahanmuutto on jokapäiväistä ja maailmalla tapahtuu kansainvälistymistä enemmän kuin koskaan aiemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että nykymaailma muuttuu yhä yhtenäisemmäksi. Maahanmuutto on saanut alkunsa 1990-luvulla, ensimmäisistä vuosista pakolaisten vastaanottamisen ja Euroopan monikulttuuristumisen seurauksena (Korpela, 2005). Keskeisiä tekijöitä maahanmuuton lisääntymiseen on työperäinen maahanmuutto, joka on lisännyt maahanmuuttajataustaisten osuutta Suomen väestössä, ja näin lisännyt myös maahanmuuttajataustaisten lapsiperheiden määrää (Tilastokeskus, 2019). Alitolppa-Niitamo & Säävälä (2013) mainitsevat tekstissään ammattilaisten toivovan niin sanottua ”kulttuurista reseptikirjaa”, josta voisi löytyä kunkin kulttuurin huomioitavia seikkoja, mutta he kuitenkin toteavat, että tämä ei ole mahdollista, sillä kulttuurinen moninaisuus on elävä ilmiö ja se, mitä jonkin kulttuuritaustan ihmiset pitävät omaan kulttuuriinsa kuuluvana, muuttuu ajan myötä. Kulttuuri on siis jatkuvasti muuttuvaa ja uudelleenluomista.

Maahanmuuttaja tarkoittaa yleiskäsitteenä henkilöä, joka on muuttanut maasta toiseen. Käsitteellä viitataan yleensä henkilöihin, jotka ovat syntyneet ulkomailla. Käsitteellä viitataan kaikkiin erilaisista syistä Suomeen muuttaneisiin henkilöihin. Syitä voivat olla ovat esimerkiksi perhesyyt, työ, opiskelu tai lähtömaan tilanteesta johtuva pakolaisuus (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2021). Vuonna 2023 varhaiskasvatukseen osallistui 235 300 lasta, joista 31 000 eli 13 % lapsista oli vieraskielisiä lapsia, eli lapsia, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea (Tilastokeskus, 2024.) Tämä osoittaa sen, että vieraskielisten määrä jatkaa kasvuaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

2.2 Monikulttuurisuus osana varhaiskasvatusta

Maahanmuuton myötä myös monikulttuurisuus on lisääntynyt Suomessa huomattavasti, ja näin ollen kulttuurisuutta ja kulttuurisia eroja esiintyy kaikkialla. Varhaiskasvatuksestakin on tullut yhä enemmän monikulttuurinen. Tämä näkyy siinä, että ensimmäisen kerran Varhaiskasvatussuunnitelmaan (2005) tuli rakenteellinen muutos otsikolla ”Kieli- ja

kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa”, joka on huomattavasti laajentunut uuteen vuonna 2022 ilmestyneeseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022). Hengin (2014) aikaisemman tutkimuksen perusteella eri perheiden kulttuurinen, ekonominen ja kielellinen pääoma etenkin esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa voi vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö on vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa. Hengin tutkimuksessa tuli ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö oli paljon oma-aloitteisempi ja positiivisempi pitämään keskustelua yllä, kun lapsen vanhemmat olivat korkeammasta sosioekonomisesta asemasta. Kuitenkin opetushallitus (OPH, 2025) korostaa, että varhaiskasvatus on osa yhteiskuntaa, joka on kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 3 §) määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteisiin sen, että jokaisella lapsella on yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen edistämällä yhdenvertaisuutta ja kulttuuriperinnettä sekä jokaisen lapsen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa.

Souto-Manning (2013) käsittelee teoksessaan kaikkia lähestymistapoja, strategioita ja työkaluja monikulttuuriseen opettamiseen jo varhaisvuosina. Hän mainitsee teoksessaan, että lapset voivat jo hyvin nuoresta iästä lähtien alkaa osoittaa sukupuoleen ja rotuun liittyviä mieltymyksiä tai assosiaatioita ja kehittää ennakkoluuloja ja hän toteaaakin, että oikeudenmukaisen yhteiskunnan luomiseksi opettajilla on vastuu luoda monikulttuurinen opetus varhaiskasvatuksessa, sillä jättämällä huomiotta moninaisuuden, vahvistamme stereotypioita lapsille. Monikulttuurinen koulutus perustuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon ihanteisiin sekä omistautumiseen koulutuskokemusten tarjoamiseen, joiden avulla jokainen lapsi voi saavuttaa täyden potentiaalinsa oppijana ja sosiaalisesti tietoisena ja aktiivisena olentona (Banks, 1995; Nieto, 1999). Monikulttuurisessa koulutuksessa tunnustetaan, että erityisesti opettajat, luokkayhteisöt ja koulut kokonaisuudessaan ovat vaikuttavia tekijöitä ja välttämättömiä yhteiskunnan muutoksen ja epäoikeudenmukaisuuden poistamisen perustan luomisessa (Souto–Manning, 2013).

Souto-Manningin (2013) mukaan, monikulttuurista opettamista varten opettajan on identifioitava itsensä niin sanotuksi ”kulttuuriolennoksi”, sillä monet opettajat eivät pidä itseään ”kulttuuriolentoina”, erityisesti ne opettajat, jotka kokevat kasvaneensa ”tavallisissa” kulttuureissa. Hänen mukaansa kulttuuri voi merkitä monelle jotain eksoottista tai vierasta, mutta todellisuudessa olemme kaikki ”kulttuurisia olentoja” ja on tärkeää tunnistaa oman

kulttuurisen ”langan”, jotta voimme ymmärtää sekä oman, että toisen kulttuurin ja näin opettaa monikulttuurisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) mainitaankin, että henkilöstöltä edellytetään tietoa kulttuureista ja katsomuksista sekä taitoa nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan. Yksi keskeisistä edellytyksistä on myös se, että oppilaiden ja heidän perheidensä kokemukset tuodaan esille luokkahuoneessa, mikä tekee oppimisesta aktiivisempaa, vuorovaikutteisempaa, merkityksellisempää ja mukaansatempaavampaa ja näin perinteinen opetusmenetelmä, jossa opettaja on ainoa asiantuntija luokkahuoneessa, kumoutuu (Souto–Manning, 2013). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) mainitaankin, että lasten, henkilöstön ja huoltajien aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Tämä edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä.

2.3 Inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa

Monikulttuurisuus ja erilaisuus ovat osa inklusiota. Suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) mainitaan inklusiivisuudesta erityisesti painottaen lapsen kehityksen ja oppimisen tukea inklusiivisesti. Inklusiivisuus on käsitteenä laaja ja se tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä periaatteena, arvona ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella. Inklusio ei ole yksiselitteinen käsite, vaan se voi tarkoittaa osittain eri ihmisille, eri asioita (Gidlund, 2018). Inklusiota voi olla hyvin vaikeaa selittää käsitteenä, mutta inklusioon kuuluvia arvoja ovat muun muassa kaikkien ihmisten tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja jokaisen ihmisen yhtäläiset oikeudet (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Inklusio on yleiskäsitteenä kaikkien lasten oikeus ja mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan (Ainscow, Miles, 2009 & Booth 2011).

Booth (2011) kuvaa inklusiota prosessina, jossa pyritään jatkuvaan osallisuuteen ja syrjäytymisen vähentämiseen. Jokaisella pitäisi olla oikeus ja mahdollisuus osallistua paikalliseen koulutusympäristöön niin, että koulutusympäristöjä ja -järjestelmiä on muokattu kaikille sopiviksi niin, että se on tasa-arvoinen kaikille sekä lapsille, nuorille, että heidän perheilleen. Inklusiota liitetään usein arvoihin, sillä arvot ovat niin sanottuja perustavanlaatuisia oppaita ja, jonka mukaan ihmiset toimivat. Hän mainitsi erityisesti viisi arvoa, jotka lisäävät osallisuuden mahdollistamista koulutuksen kehittämisessä. Ne ovat tasa-arvo, osallistuminen, yhteisöllisyys, monimuotoisuuden kunnioittaminen ja kestävyys (Booth, 2011). Tasa-arvo tarkoittaaakin sitä, että kaikkia kohdellaan samanarvoisesti ja se vaikuttaa

tapaan, jolla lapset ryhmitellään koulujen ja luokkien välillä ja sisällä jotta arvohierarkiat vältetään (Booth, 2011). Laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus tulisi hyödyntää kaikkia sekä niitä, joilla ei ole tuen tarpeita, että niitä, joilla on tuen tarpeita, sillä lapset oppivat toisiltaan sosiaalisia taitoja, leikkitaitoja sekä kielellistä kehitystä (Viitala, 2018). Yksi inklusion onnistumisen edellytyksistä on hyvä monialainen yhteistyö varhaiskasvatuksessa.

Viitalan (2018) mukaan monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan esimerkiksi yhteistyötä vanhempien kanssa, sekä yhteistyötä erityisopettajan ja ryhmän terapeuttien kanssa. Monialainen yhteistyö edistää varhaiskasvatuksen opettajienkin inklusiivisen opettamisen toteutusta, sillä terapeutit ja erityisopettajat antavat vinkkejä hyvistä toimintatavoista inklusiivisesti. Monialaisen yhteistyön lisäksi erittäin tärkeää on myös kasvattajayhteisön sitoutuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja opettajan minäpystyvyyden tunne vastaamaan kaikkien lasten kasvatukseen ja opetukseen (Viitala, 2018). Inklusiivisuuden toteuttaminen käytännössä edellyttää uudistuksia eri toiminnoissa. Esimerkiksi varhaiskasvatukseen on tullut uusi tehtävänimike ”Kieli- ja kulttuuriopettajat”, jotka kiertävät varhaiskasvatuspalveluissa konsultoimassa ja kouluttamassa henkilöstöä kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvissä asioissa. He ovat mukana monikielisten lasten suomen kielen opetuksen suunnittelussa, seurannassa ja arvioinnissa sekä monialaisessa yhteistyössä. Huoltajilla on aina halutessaan mahdollisuus keskustella kieli- ja kulttuuriopettajan kanssa. Nämä kunnan uudistukset lisäävät inklusiivisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa siten, että jokaiselle annetaan mahdollisuus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen omat tuen tarpeet huomioiden. Inklusiivisuuden edistäminen läpäisee koulutusohjelmaa esimerkiksi kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuutta on lisätty viime vuosien ajan (Halme ym., 2022).

2.4 Kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kieli ei ole yksiselitteinen asia, vaan kielellä on monta ilmenemismuotoa. Kieli voi olla puhuttua, kirjoitettua, kuvallista ilmaisua sekä esimerkiksi viitottua (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Kielen kehitykseen kuuluu erilaisia osataitoja, joita ovat äänteiden tunnistaminen ja tuottaminen, sanojen ymmärtäminen, puherytmin tunnistaminen ja sanojen liittäminen laajemmiksi ilmaisuiksi (Macintyre 2005). Lapsilla onkin taipumus tunnistaa ja omaksua samanaikaisesti useita kieliä ja oppimaan erottamaan niitä toisistaan monikulttuurisessa ympäristössä (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Kieli ilmenee jokapäiväisessä elämässämme niin kotona, kuin koulussakin ja kaikissa sosiaalisissa tilanteissa ja kieli on väline sosiaalisten

suhteiden ylläpitämiseen. Kielen avulla ilmaistaan itseään monella eri tavalla, kuten omia tunteita, omia ajatteluja ja keksitään jatkuvasti uutta kuten uusia sanoja, runoja ja satuja (Korpilahti & Pihlaja, 2018). Kielen avulla lapset ilmaisevat varhaiskasvatuksessa myös omaa toimintaansa, ja hankkivat ja välittävät tietoa asioista ja toisista ihmisistä. Bouchard ym. (2009) tutki tutkimuksessaan sitä, millaisia monipuolisia opetuskäytäntöjä varhaiskasvatuksenopettajat käyttivät 4-vuotiaiden lasten kanssa kielen kehittymisen tueksi. Heidän mukaansa laadukkaassa varhaiskasvatuksessa käyminen edistää lapsen kielitaitoa, ja laadukas lastenhoito on jaettu rakenteelliseen laatuun ja prosessin laatuun. Rakenteellisen laadun indikaattoreita, jotka yleensä yhdistetään lapsen taitoihin, ovat kasvattajan ja lapsen välinen suhde, ryhmäkoko sekä kouluttajan koulutus ja kokemus, kun taas prosessin laadulla tarkoitetaan kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja sitä, miten lapset kokevat lastenhoitoympäristön. Bouchardin ym. (2009) mukaan myös varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus vaikuttaa lapsen kielen kehitykseen, sillä tutkimustulosten mukaan korkeakoulutetut opettajat ovat useammin tekemisissä hoidossa olevien lasten kanssa kuin vähemmän koulutetut opettajat.

2.5 Sanalliset viestintäkeinot

Bouchardin ym. (2009) tutkimuksessa tuli esille myös kolme kategoriaa, jotka edistävät lapsen kielitaidon kehittymistä. Nämä ovat lapsilähtöinen toiminta, vuorovaikutusta edistävä toiminta sekä kieltä mallintava toiminta. Lapsilähtöisessä toiminnassa aikuinen keskittyy lapsen kiinnostuksenkohteisiin ja luo yhteisiä toimintajaksoja, jossa aikuinen kuuntelee lapsen ajatuksia ja liittyy mukaan leikkiin. Vuorovaikutusta edistävässä toiminnassa opettaja edistää lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja kannustaa heitä puhumaan vuorotellen. Opettajat esittävät erilaisia avoimia kysymyksiä, jotka auttavat lapsia kommunikoimaan keskenään, saavat lapset puhumaan vuorotellen ja saavat heidät kaikki osallistumaan.

Kieltä mallintavassa toiminnassa opettajat voivat käyttää monipuolista sanastoa esimerkiksi substantiiveja, verbejä, adjektiiveja, adverbejä ja prepositioita laajentaakseen lapsen sanavarastoa. Kieltä mallintavassa toiminnassa on tärkeää, että opettaja ei korjaisi heti lapsen väärin lausuttua sanaa/lausetta, vaan he voivat laajentaa sanavarastoa toistamalla väärin lausutun ja/tai väärin käytetyn sanan ja kommentoida, ideoita ja esittää lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen (Bouchard ym., 2009). Vuorovaikutuksen laatua on haasteellista arvioida varhaiskasvatuksessa, kun varhaiskasvattaja on itse tilanteessa. Vuorovaikutuksen laatua voi

kuitenkin arvioida esimerkiksi vuorottelemalla varhaiskasvattajien kesken havainnoijan roolia tai esimerkiksi videoida vuorovaikutustilanne.

Havainnoinnin avulla havainnoimme sekä lasta, että omaa toimintaa ja omaa vuorovaikutuksen laatua (Merikoski & Pihlaja, 2018). Varhaiskasvattajilla onkin vastuu siinä, mitä he sanovat, miten ne sanovat, ja kuinka rakentaa vuorovaikutusta lasten kanssa. Vuorovaikutuksessa tulisi välttää lyhyitä kysymyksiä, johon voi vastata pelkästään kyllä- tai ei-vastauksella. Lasten kanssa onkin rakennettava vuorovaikutustilanteita niin, että lapsi pääsee ilmaisemaan omia vuorovaikutusentaitoja (Merikoski & Pihlaja, 2018).

2.5.1 Kuullun ja puheen ymmärtämisen tukeminen

Sanallisen kielen kehityksen tukemisen lisäksi varhaiskasvattajalla on vastuu tukea lasta myös puheen ja kuullun ymmärtämisessä. Etenkin maahanmuuttajataustaiset lapset, jotka eivät puhu vielä suomea saattavat helpommin ymmärtää, kuin puhua suomen kieltä. Siten on erittäin tärkeää tukea lapsen ymmärtämistä eri keinoin. Lapsen puheen ymmärtämistä voidaan tukea esimerkiksi jatkuvalla toistamisella, mitä seuraavaksi tehdään (Ketonen ym., 2014). Näin lapsi saattaa ymmärtää lauseesta esimerkiksi yhden sanan, mutta silti ymmärtää toiminnan perusteella, mitä häneltä odotetaan. Varhaiskasvattajan onkin aina varmistettava, että lapsi ymmärtää ohjeen. Ohjeen on aina oltava hyvin selkeä, yleiskielellä ja lapsen ymmärryksen tasoinen (Ketonen ym., 2014). Varhaiskasvattajan vastuulla on myös pitää huoli siitä, että lapsi kuuntelee sillä hetkellä. Tämän voi varmistaa esimerkiksi lapsen huomion kiinnittämisellä katsekontaktilla, kosketuksella tai nimen sanomisella (Ketonen ym., 2014).

Lapsen ymmärtämistä tukee myös se, että aikuinen puhuu ja toimii samanaikaisesti kuin tekee arjen tavallisia askareita. Lapsen ymmärrystä tukee myös tilanteen etenemistä jäsentävät ilmaisut ensin, sitten, lopuksi (Ketonen ym., 2014). Yleensä varhaiskasvattaja käyttää näissä tilanteissa myös esteetöntä viestintää, kuten osoittamista, viittomia ja kuvia. Etenkin varhaiskasvatuksessa toimiva vuorovaikutus on työntekijöiden vastuulla mallintaa esteetöntä viestintää lapsille, sillä lapset eivät voi ottaa sitä käyttöön ilman mallia ja ohjausta (Merikoski & Pihlaja, 2018). Nykyään kielen kehitys ja kommunikaation mahdollisuus on luotu kaikille mahdolliseksi erityistarpeista huolimatta perinteisen puhekielen lisäksi esteettömällä viestinnällä. Esteettömällä viestinnällä tarkoitetaan kaikkia niitä puhetta tukevia ja korvaavia

kommunikointikeinoja eli AAC:tä (augmentative and alternative communication) (Merikoski & Pihlaja, 2018).

2.6 Ei-sanalliset viestintäkeinot varhaiskasvatuksessa

Vuorovaikutuksella ei tarkoiteta pelkästään sanallista vuorovaikutusta, vaan vuorovaikutusta luodaan paljon laajemmin, ei-sanallisen viestinnän avulla. Ei-sanallisia viestintäkeinoja ovat katseet, ilmeet, kehon liikkeet, eleet ja muut ei-sanallisen viestinnän toiminnat kuten esimerkiksi osoittaminen (Tykkyläinen, 2000). Esteettömällä viestinnällä kuten kehonkielellä, tukiviittomilla ja kuvilla voidaan tukea lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja esteetön viestintä mahdollistaa tasa-arvoisen ympäristön toteutumisen, koska esteetön viestintä mahdollistaa meille kommunikoinnin kehityksellisistä, kulttuurisista ja kielellisistä esteistä huolimatta (Merikoski & Pihlaja, 2018). Monissa tilanteissa vuorovaikutus voi rakentua kokonaan ei-sanallisesta aineksesta (Tykkyläinen, 2000) kuten esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi ei puhu yhteistä kieltä. Näin lapsi voi ilmaista itseään esimerkiksi osoittamalla tai pudistamalla päätään.

Eleet ovat maailmanlaajuisesti käytössä ja kaiken kieliset ihmiset elehtivät puhuessaan. Jotkut eleet ovat tietyissä kulttuureissa hyvin samanlaiset, joka helpottaa kommunikointia eri kulttuurien välillä. Useimmiten nyökkäyksellä tarkoitetaan kyllä, pään pudistuksella ei ja vilkutuksella hei hei (Tykkyläinen, 2000). Eleiden lisäksi myös katseella on hyvin tärkeä vaikutus vuorovaikutuksessa. Katse on se, joka rakentaa keskustelun vuorovaikutuksessa, sillä kohdistamamme katse toiseen ihmiseen, saamme yhteyden häneen. Katseiden ja eleiden avulla luomme, vaihdamme ja ylläpidämme vuorovaikutusta. Katseen ja eleiden lisäksi, myös kosketus on ei-sanallinen viestintäkeino, jolla useimmiten vauvat sekä lapset ilmaisevat tarpeensa vuorovaikutukseen (Tykkyläinen, 2000).

Ei-sanalliset viestintäkeinot tulevat esille erityisesti lasten välisissä leikkihetkissä, ja ei-sanallisten viestintäkeinojen tärkeyttä voikin havainnoida parhaiten leikki-tilanteiden kautta. Leikki-tilanteet sisältävät paljon ei-sanallista viestintää kuten kehollista ilmaisua ja leikkijöiden välistä yhteistyötä ei-sanallisella ilmaisulla (Tykkyläinen, 2000). Esteettömän viestinnän eli puhetta tukevien kommunikointikeinojen menetelmiä on nykyään monenlaisia. Näiden puhetta tukevien kommunikointikeinojen on tarkoitus tukea lapsiryhmän vuorovaikutusta ja toimintaa (Merikoski & Pihlaja, 2018). Monet lapset saattavat kokea

turhautumista viestinnän ongelmien vuoksi, joka voi näkyä levottomuutena tai vetäytymisenä (Ketonen ym., 2014). Näin voi olla myös monikulttuurisessa ympäristössä, kun lapsi ei osaa ilmaista itseään tai kysyä kielellisesti eri asioita. Kuvien, graafisten merkkien ja viittomien on tarkoitus jäsentää aikaa, toimintoja ja paikkaa, joka lisää lapsen turvallisuuden tunnetta, rauhoittaa tilannetta ja kehittää lapsen omantoiminnanohjausta (Ketonen ym., 2014). Monikulttuurisessa ympäristössä lapsille voi esimerkiksi kuvien avulla jäsentää päiväryhtiä, joka helpottaa lapsen ymmärrystä päivän toiminnasta ja lisää turvallisuuden tunnetta. Jo vuosikymmenten ajan, Suomessa on aloitettu käyttämään tukiviittomia kielen kehityksen tukemiseksi.

2.6.1 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksittäisiä viittomia viittomakielestä, mutta ne eivät ole suoranaisesti viittomakieltä. Tukiviittomissa on tarkoituksena antaa kehollista ilmaisua puheen kanssa samanaikaisesti ja se on helpoin tapa kaikista vuorovaikutuksen keinoista, koska kädet ovat osa ihmisen kehoa (Merikoski & Pihlaja, 2018). Tukiviittomien käytössä on tärkeää henkilöstön hidastava puhe ja avainsanojen korostuminen samanaikaisesti viittomalla. Tutkitusti puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot puheen rinnalla kehittää lapsen sanavarastoa, sillä lapsi oppii uusia sanoja ja tukiviittomat helpottavat oikean sanan palauttamista mieleen (Ketonen ym., 2014). Vaikka lapsi oppisikin puhumaan sujuvasti kieltä, tukiviittomista on hyötyä sekä kielellisissä, että sosiaalisissa taidoissa, koska hän pystyy olemaan vuorovaikutuksessa kaikkien ihmisten kanssa, kielellisistä haasteista huolimatta (Ketonen ym., 2014).

Tukiviittomien käyttöönotto koko ryhmässä yhden lapsen sijasta onkin olennainen osa tasa-arvoista toimintaa lapsiryhmässä. Tämä onkin osa nykyistä inklusiivista varhaiskasvatusta. Tukiviittomien opettelu ja niiden mallintamisen vastuu on aikuisella (Merikoski & Pihlaja, 2018). Tukiviittomien aktiivinen ja toistuva käyttö varhaiskasvatuksessa lisää myös lapsen tukiviittomien oppimista ja käyttöä. Erityisen hyvät hetket tukiviittomien käyttöön on lyhyisiin ohjeisiin ja siirtymiin (Merikoski & Pihlaja, 2018). Siirtymät voivat olla hyvin levottomia usein, kun lapsi ei tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Näissä tilanteissa visuaalisuus eli esimerkiksi tukiviittomien käyttö rauhoittaa tilannetta ja selkeyttää lapselle, mistä on kyse. Tukiviittomista voi myös tehdä mieluisia ja lapsille

innostavia yhdistämällä tukiviittomia esimerkiksi eri lauluihin ja loruihin (Merikoski & Pihlaja, 2018)

2.6.2 Kuvatuet

Nykyään varhaiskasvatuksessa voi nähdä kuvakortteja joka puolella ryhmätilaa. Päiväjärjestys ja päiväohjelma on kerrottu usein kuvakorteilla, josta myös vanhempien lisäksi lapset pääsevät katsomaan päivän ohjelman ja rytmin (Merikoski & Pihlaja, 2018).

Päiväjärjestyksen lisäksi, kuvakortit ovat usein helpottamassa ryhmän järjestystä niin, että esimerkiksi lelulaatikat ovat merkitty kuvilla, josta näkee mitä lelulaatikko sisältää

Kuvakorttien käyttö on yleistynyt lähiaikoina hiljattain, ja monet kokevat sen hankalaksi, koska kuvat eivät ole käytössä luontaisesti osana ihmisen kehoa, mutta samalla kuvilla voi ilmaista paljon enemmän kuin esimerkiksi yhdellä sanalla (Merikoski & Pihlaja, 2018).

Graafisten merkkien ja muiden kuvien avulla lapsi voi ilmaista itselle tärkeitä asioita, vaikka ei pystyisi ilmaisemaan sitä sanallisesti (Trygg, 2010). Kuvakortit ovat myös oiva tapa eri asioiden nimeämiseen ja lauseiden muodostamiseen. Myös maahanmuuttajataustainen lapsi, joka puhuu toistaiseksi heikosti suomea voi ymmärtää päiväkotiryhmän toimintaa ja eri tilanteita, kun niitä havainnollistetaan yhdessä kuvien avulla (Ketonen ym., 2014).

Niin kuin muissakin esteettömän viestinnän keinoissa, myös kuvatuissa päävastuu kuvien aktiiviseen käyttöön ja niiden mallintamiseen on aikuisella. Aikuisen jatkuva kuvakorttien käyttö totuttaa myös lapset kuvakorttien tulkitsemiseen ja käyttöön (Merikoski & Pihlaja, 2018). Kuvatukien käyttö voi siirtymätilanteiden lisäksi käyttää myös muissa lapsia innostavissa tilanteissa, kuten eri leikeissä, musiikkihetkissä ja liikunnassa. Kommunikointi kuvien kautta on alkanut laajentua yhtä enemmän, ja se on erityisen suosittu päiväkodeissa, jossa on eri kieltä puhuvia lapsia. Kuvien avulla lapset esimerkiksi pitävät yllä leikkiin liittyvää keskustelua, kun lapsilla ei ole yhteistä kieltä. Erityisesti myös opiskelijat, jotka opiskelevat suomi toisena kielenä sekä henkilöt, jotka tarvitsevat tukea toiminnanohjauksessa hyötyvät kuvista kommunikaatiossaan (Heikurainen, 2020). Yksi suosituimmista alustoista tukiviittomille ja kuvakorteille on Papunet-sivusto. Papunetissä on ilmaisia kuvatyökaluja, josta voi tulostaa erilaisia kuvakortteja ja kuvia tukiviittomista. Kuvakortteja voi ottaa mihin tahansa tilanteeseen varhaiskasvatuksessa. Papunetin selkeät kuvat helpottavat esimerkiksi ruokailutilanteita ja muuta päiväkodin ohjelmaa. Kuvat ovat erityisen tärkeitä etenkin niille lapsille, jotka tarvitsevat jäsenystä päiväohjelmaan. Lapsi näkee kuvitetusta ohjelmasta, mitä

tapahtuu seuraavaksi, jolloin lapsi voi osallistua aktiivisesti päivän toimintoihin sen sijasta, että esimerkiksi odottaisi oven edessä, milloin häntä tullaan hakemaan (Ketonen ym., 2014).

2.7 Yhteisen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Merikosken ja Pihlajan (2018) mukaan kun lapsella on kielellisiä haasteita, työntekijän puhetyylillä on iso vaikutus lapsen kielen kehitykseen. Työntekijän jatkuva puhetulva on enemmän haitaksi, kuin hyödyksi, sillä lapsen on ensisijaisen tärkeää saada puheesta selvää, ja työntekijän vastuulla onkin rytmittää puhetta, sillä vähemmän puhetta on palkitsevampaa, kuin enemmän puhetta lasten kanssa, joilla on kielellisiä haasteita. Lapset yleensä pitävät toistoista ja asioiden toistaminen onkin ensiarvoisen tärkeää kielen kehityksen kannalta. Opettajan on reflektoitava jatkuvasti omaa kielellistä ilmaisua vuorovaikutuksessa lasten kanssa, ja erityisen tärkeitä elementtejä vuorovaikutuksen aloittamiseksi ovat katsekontakti, kosketus ja esimerkiksi huomion hakeminen äänen avulla. Työntekijän vastuulla on selkeä ja rikas kieli. Merikoski ja Pihlaja (2018) kuvasivat myös selkeää ja rikasta kieltä seuraavasti: se sisältää uusia käsitteitä ja niiden nimeämistä, lapsen kielen rikastamista ja erilaisten kysymyksien ja tarkentavien kysymysten esittämistä lapsille, toistoja ja hyvin lyhyitä ohjeita sekä lapsen erilaisten ilmaisujen tukemista. Varhaiskasvattajan rooli vuorovaikutussuhteiden syntymiselle on erittäin merkityksellinen ja aikuinen on vastuussa myönteisestä ja lapsia osallistavasta ilmapiiristä. Olennaista vuorovaikutustilanteissa on, että lapsi pääsee ilmaisemaan itseään, mutta myös seuraamaan, miten ympäristössä olevat ihmiset reagoivat hänen toimintaansa.

Kun aikuiset toimivat johdonmukaisesti jokaisessa tilanteessa ja lapselle sopivalla tavalla, lapsi saa luottamuksen aikuiseen siinä, että hän saa tarvittaessa tukea ja apua (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Yhteisen kielen muodostumisen tukemisessa on siis erittäin tärkeää antaa lapsille luottamus ja turvan tunne ilmaista itseään ja mahdollistaa tilaisuuksia toimia aktiivisesti vuorovaikutuksessa (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Yksi vaikuttavista tekijöistä yhteisen kielen muodostumiselle on myös se, miten fyysinen oppimisympäristö on organisoitu, jotta se tukisi lapsen vuorovaikusta ja itsenäistä toimintaa (Merikoski & Pihlaja, 2018). Varhaiskasvattajan tehtävänä on rakentaa fyysinen oppimisympäristö niin, että jokaisella on mahdollisuus osallisuuteen ja vuorovaikutukseen, rauhallisessa ja toimivassa ympäristössä. Varhaiskasvattajan onkin hyvä tuntee lapset ja

muokata ympäristöä sen mukaisesti esimerkiksi kuka istuu kenenkin vieressä ja jakaa lapset pienryhmittäin, jolloin mahdollistetaan se, että jokaisella lapsella on enemmän mahdollisuuksia itsensä ilmaisulle (Merikoski & Pihlaja, 2018). Opettajan toiminnalla ja fyysisen ympäristön muokkaamisen lisäksi, yhteisen kielen kehittymistä edistää myös oman äidinkielen tukeminen päiväkodissa tai koulussa. Opettajan on tämän lisäksi myös arvioitava yhteisen kielen muodostumisen kehittymistä, joita voidaan toteuttaa erilaisilla kielen kehityksen arvioinnin työkaluilla, johon on kehitetty Kielipeda-työväline (Harju -Luukkainen ym., 2020)

2.7.1 Oman äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Monikielisyydestä saattaa olla vääränlaisia ennakkoluuloja esimerkiksi sellaisia, että monikielisessä perheessä pitäisi painottaa pelkästään yhtä kieltä kuten esimerkiksi suomea, jotta lapsi varmasti oppisi sen. Näin ei kuitenkaan ole sillä, mitä vahvempi taito lapsella on omaan äidinkieleen tai omissa äidinkielissään, sitä paremmin hän tulee oppimaan niin suomea kuin muitakin kieliä (Cummins, 2000). Monikielisyydestä on etua sekä kognitiivisesti, että lapsen oman identiteetin ja tunne-elämän ja ajattelun kehittymiseen (OPH, 2016). Tutkimusten mukaan, monikielisyys voi nopeuttaa oppimista lukemiseen ja kirjoittamiseen, ja monikielisillä lapsilla on laajempi käsitys kielistä, ja siksi heidän on yleensä helpompi oppia uusia kieliä kuin yksikielisen (Opetushallitus, 2016). Oman äidinkielen tai omien äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on vastuu ensisijaisesti perheellä (OPH, 2022). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tehtäessä on sovittava yhdessä huoltajien kanssa, miten monikielisyyttä ja omaa äidinkieltä tuetaan sekä varhaiskasvatuksessa, että kotona (Opetushallitus, 2016). Monikielisyuden tukemisessa varhaiskasvatuksessa on erittäin tärkeää varhaiskasvattajien positiivinen asenne monikielisyyttä kohtaan, kuten oman äidinkielen salliminen esimerkiksi leikeissä (Opetushallitus, 2016). Monikielisyuden edistämässä erityisen tärkeää on myös huoltajien osallistaminen päiväkodin ja kodin välillä. Huoltajien kanssa toimivan yhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön yhteinen sitoutuminen lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen (OPH, 2022). Kun esimerkiksi päiväkodissa opetellaan joitakin uusia sanoja tai ilmaisuja suomeksi, olisi hyvä oman äidinkielen kehittymisen kannalta pyytää huoltajilta harjoittelemaan samoja ilmaisuja omilla kielillä (Opetushallitus, 2016). Tämä voisi toteutua esimerkiksi siten, että koteihin annetaan esimerkiksi monisteena kuvat niistä asioista, joita varhaiskasvatuksessa on opeteltu

ja ne kerrataan kotona omalla äidinkielellä (Opetushallitus, 2016). Tähän on hyvä esimerkki kielivihot, jotka ovat käytössä monissa monikulttuurisissa päiväkodeissa.

2.7.2 KieliPeda-työväline

KieliPeda-työväline on vuonna 2020 ilmestynyt työväline, joka on kehitetty varhaiskasvatuksen käyttöön, joka on monessa monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa jo käytössä. Sen tarkoituksena on kehittää kielitietoisia toimintatapoja, ja erityisesti monikielisten lasten suomen kielen oppimista (Harju-Luukkainen ym., 2020). KieliPeda-työvälineen tarkoituksena on tukea lasten kieli- ja kulttuuri-identiteetin muodostumista sekä arvioida ja kehittää varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä kielitietoisuuden näkökulmasta, tarkastella yhdessä huoltajien kanssa monikielisen lapsen kielimaailmaa ja seurata monikielisen lapsen suomen kielen taitojen edistymistä (Harju-Luukkainen ym., 2020). KieliPeda-työvälineessä on kolme osiota, joissa painottuu eri asiat. 1 lomakkeessa lapsiryhmän tiimin tarkoitus arvioida ja kirjoittaa yhdessä, miten lomakkeen väittämät ovat toteutuneet omassa ryhmässä. Osion 2 tarkoituksena on tarkastella yhdessä huoltajien kanssa monikielisen lapsen kieliä ja kielen käyttötilanteita eli milloin, missä ja kenen kanssa lapsi käyttää kieliään eri tilanteissa. Lomaketta voi hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatus- tai esiopetuksen oppimissuunnitelmakeskustelun yhteydessä. Lomakkeita on 2, 2a ja 2b, joista voi valita mieluisemman täytettäväksi. Lomakkeessa 2a kielimaailma on jaettu eri osaluokkiin: lapsen perhe, vapaa-aika ja harrastukset sekä varhaiskasvatus/esiopetus. Huoltajan tehtävänä on kirjata lapsen elämässä läsnä olevat kielet. Toisin kuin lomakkeessa 2a, 2b:ssä huoltajan on tarkoitus kirjoittaa lapsen elämässä läsnä olevat kielet viivoille ja valita jokaiselle kielelle oman värin, jonka mukaan lomaketta väritetään. Osio 3 tarkoituksena on arvioida lapsen suomen kielen kehittymistä, jota arvioidaan neljästä eri taitotasosta: ei vielä suomen kielen taitoja (esi-A1), kehittyvä alkeiskielitaito (A1), kehittyvä peruskielitaito (A2) ja sujuva peruskielitaito (B1) (Harju-Luukkainen ym., 2020).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Yhteiskuntamme on monikulttuurisempi yhä enemmän ja monikulttuurisuus ja vieraskielisyys on nykyaikaa sekä tulevaisuutta, sillä maahanmuutto on jokapäiväinen asia nyky-yhteiskunnassa. Monikulttuurisuus näkyy varhaiskasvatuksessa yhä enemmän ja monikulttuurisuus on rikkaus, joka mainitaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022). Jokaisella on oikeus tasa-arvoon, kuulluksi tulemiseen ja oikeus tulla ymmärretyksi, siksi on erittäin tärkeää kehittää eri kommunikointikeinoja, kun lapsen kanssa ei ole yhteistä kieltä. Mielenkiintoni aiheeseen heräsi omien kokemuksieni kautta, sillä olen ollut tilanteessa, jossa kommunikointi lapsen kanssa on ollut erittäin haastavaa yhteisen kielen puuttumisen vuoksi, ja näin lähdin kiinnostumaan eri kommunikointikeinoista varhaiskasvatuksessa yhä enemmän. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda konkreettisia keinoja vuorovaikutukseen lapsen kanssa, vaikka lapsen kanssa ei olisikaan yhteistä kieltä. Haluan tutkimuksessani vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksenopettaja käyttää tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä?
2. Millä tavalla opettaja tukee yhteisen kielen muodostumista?

4 Tutkimuksen toteutus

Valitsin kandidaatintutkielmaani tutkimusmenetelmäksi laadullisen tapaustutkimuksen, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavan kohteen laatua sekä ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimusotteen tavoitteena on tutkia toimintaa arkisissa tilanteissa, johon tutkija ei ole itse vaikuttanut (Juhila, 2021.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on myös saada selvää tutkimukseen osallistuneiden tietämyksistä ja näkemyksistä (Flick, 2018). Tutkimusstrategiani tutkimuksessani oli laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tapaustutkimuksessa keskitytään yhteen yksittäiseen tapaukseen, joka edustaa tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tapaustutkimus mahdollistaa syvällisempää ja intensiivisempää tietoa monipuolisten aineistonkeruumenetelmien avulla, sillä aineistona käytetään esimerkiksi haastatteluja, havainnointia ja erilaisia dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

4.1 Tutkimukseen osallistajat ja aineiston hankinta

Pyrkisin tutkimuksessani löytää erityisesti niitä varhaiskasvatuksen opettajia, jotka toimivat monikulttuurisessa ympäristössä parhaan tutkimustuloksen saamiseksi. Lähetin muutamille varhaiskasvatuksen opettajille tietoa tutkimuksestani ja kyselyn tutkimukseen osallistumisesta sähköpostitse, johon sain kolmelta varhaiskasvatuksen opettajalta suostumuksen tutkimuksen osallistumiseen. Tämän myötä hain tutkimusluvan kaupungilta, ja myönnetyn luvan lähetin varhaiskasvatusyksiköiden päiväkodin johtajille, joiden työntekijät osallistuivat tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui yhteensä siis kolme opettajaa, joista kahta haastattelin kasvotusten kirjoittamalla samalla tietokoneeseen tutkimuskysymysten vastauksia, ja yhtä opettajaa haastattelin Zoomin -välityksellä kirjoittamalla samalla ylös opettajan vastauksia. Haastattelujen jälkeen pääsin havainnoimaan kahden varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa monikulttuurisessa varhaiskasvatusyksikössä. Havainnoin yhden päivän varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa 1-3-vuotiaiden ryhmässä, ja toisena päivänä varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa 4-5-vuotiaiden ryhmässä. Keskityin havainnoinnissa pelkästään varhaiskasvatuksen opettajan toimintaan, en havainnoinnut lapsia.

Aineistonkeruuni eteni niin, että sopisimme kahden opettajan kanssa tapaamisajan sähköpostitse, jolloin tapasin opettajat kasvotusten ja sovittiin haastattelujen ja havainnointien ajankohdat. Haastattelukysymykset olivat ennalta laadittuja, jotka lähetin opettajille muutaman päivän ennen haastattelua, jotta opettajat voisivat tutustua ja valmistautua

kysymyksiin ennen haastattelua. Näin takasin sen, että saisin mahdollisimman laajoja vastauksia kysymyksiini. Kyse oli siis puolistrukturoidusta haastattelusta, sillä laatin kysymykset ennakkoon ja vastaamisen tyyli oli vapaa (Hyvärinen ym., 2021). Haastattelin kahta varhaiskasvatuksen opettajaa kasvotusten haastatteleamalla kysymys kerralla ja kirjaamalla vastaukset samaan aikaan muistiinpanoihini. Jos joistakin vastauksista tuli liian lyhyitä tai tarvitsin tarkennusta vastauksiin, esitin jatkokysymyksiä varhaiskasvatuksen opettajalle, jotta saisin mahdollisimman tarkat vastaukset. Yhden opettajan haastattelun toteutin Zoom-etävideo-sovelluksen välityksellä, jossa haastattelin varhaiskasvatuksen opettajaa kysymys kerralla. Tallensin haastattelut anonyymeillä tiedostonimillä tietokoneeseeni. Sopisin myös kahden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa havainnoinnit, joissa pääsin havainnoimaan opettajien toimintaa varhaiskasvatuksen ympäristössä, jossa lapset puhuvat hyvin vähän tai ei yhtään suomea. Ensimmäisessä havainnoinnissa havainnoin opettajaa, joka toimii 1–3-vuotiaiden ryhmässä. Havainnoin ryhmässä koko päivän, jotta sain kaikista päivän toiminnoista havainnoiteja, miten opettaja toimii eri tilanteissa. Havainnoin niin, että osallistuin mukaan päiväkodin toimintaan ja otin kuvia erilaisista materiaaleista, joita hyödynnettiin päivän aikana. Päivän päätteeksi tein kenttämuistiinpanot havainnoinneista ja keskustelin niistä opettajan kanssa. Toisessa havainnointikerrassa pääsin havainnoimaan toisen opettajan toimintaa 4–5-vuotiaiden ryhmässä, jossa myös osallistuin toimintaan päivän aikana ja tein päivän päätteeksi kenttämuistiinpanot. Käsittelen opettajia tutkimustulos osiossa nimimerkeillä H1, H2 ja H3, jotta opettajia ei ole tunnistettavissa.

4.2 Aineiston analysointi

Analysoin aineistoani teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti, jossa analyysi etenee aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaava sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämisestä karsitaan epäolennainen tieto aineistosta, jonka jälkeen aineisto klusteroidaan, jotta tutkimus saa pohjan perusrakenteelle. Abstrahoinnin tarkoituksena on löytää aineiston olennainen tieto tutkimusta varten ja luoda teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin saan analysoitua tärkeimmät käsitteet tutkimustulokseeni havainnointieni perusteella.

Taulukko 1. Esimerkki kategorioiden muodostamisesta.

Havainnointi varhaiskasvatuksen opettajan toiminnasta 4–5-vuotiaiden ryhmässä.

Alkuperäinen muistiinpano	Pelkistys	Ryhmittely	Abstrahointi
Aamupiiri: Jokaisella lapsella omat eläinkuvat, josta lapset pääsevät laittamaan kuvansa johonkin kohtaan sellaiselle alustalle, joissa on eri rakennuksia. Opettaja kysyy kenen kuva ja sitten kun lapsi vastaa, että minun, lapsi pääsee laittamaan sen haluamaansa kohtaan esimerkiksi kotiin. Kun lapsi on laittanut sen kodin kohdalle opettaja käy hitaasti sanasta sanaan osoittamalla esimerkiksi, tiikeri meni kotiin ja lapsen tehtävänä on kertoa muille ”tiikeri meni kotiin”. Aamupiirissä hyvin selkeät ja lyhyet ohjeet yleiskielellä. Aamupiirissä sanoitetaan ja käytetään tukiviittomia samanaikaisesti. Lapset osasivat hienosti myös viitota, selkeästi käytössä päivittäin. Aamupiirissä kuvat, mitä tänään luvassa. Maantaisin jumppaa, josta lapset osasivat hienosti kuvan avulla tulkita, että tänään luvassa jumppaa.	Eläinkuvien kiinnitys, kuvien nimeäminen ja eläimen toiminnan sanoitus, lapsi toistaa lauseen, selkeät ja lyhyet ohjeet, yleiskielen käyttö, tukiviittomat, kuvat toiminnan tukena	- eläinkuvien kiinnitys - kuvien nimeäminen - kuvat toiminnan tukena - tukiviittomat - lyhyt, selkeä ohje - toiminnan sanoittaminen	Kuvatuki Tukiviittomat Ohjeet

Järjestin ja analysoin havainnointeja ja haastattelujani yllä olevan taulukon mukaisesti, joita aion seuraavaksi avata Avaan väliotsikoilla käsitteitä, joita mainittiin eniten haastatteluissa, ja nähtiin havainnoinneissa.

5 Tutkimustulokset

Haastattelujen ja havaintojeni myötä, sain vastauksia tutkimuskysymyksiini ja tutkimustuloksissa oli kiinnostavaa huomata, että varhaiskasvatuksen opettajilla oli paljon samoja vastauksia sekä kommunikointikeinoja ja välineitä, vaikka jokainen tutkimukseen osallistuva oli eri ryhmässä. Näin voimme todeta, että kommunikointikeinot monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa ovat hyvin samankaltaisia ja paljon samoja materiaaleja sisältäviä. Kaikki kolme varhaiskasvatuksen opettajaa mainitsivat sanattoman viestinnän eli eleiden ja ilmeiden tärkeyden. Vaikka lapsi ei puhuisikaan samaa kieltä, lapset kommunikoivat hyvin paljon osoittamalla ja katsekontaktilla, mitä tarvitsevat. Sanaton viestintä on erittäin tärkeää erityisesti uusille lapsille, joilla ei ole vielä käsitystä suomalaisen varhaiskasvatuksen käytännöistä eikä yhtään yhteistä kieltä. Aion seuraavaksi alaotsikoiden avulla esittää tutkimustuloksiani tutkimuskysymykseeni, millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä ja miten varhaiskasvatuksen opettaja tukee yhteisen kielen muodostumista.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajan kommunikointitavat yhteisen kielen puuttuessa

5.1.1 Sanaton viestintä

Haastattelujen ja havainnointien myötä tuli ilmi, että sanaton viestintä kuten eleet, ilmeet ja kosketus ovat hyvin tärkeitä kommunikointikeinoja lapsien kanssa, joilla ei ole yhteistä kieltä. Sanattomat viestinnät mainittiin tärkeänä vuorovaikutuksen syntymisessä, vaikka lapsi ei osaisi ilmaista itseään sanallisesti. Vuorovaikutuksen syntymisessä on erittäin tärkeää katsekontakti. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat, että katsekontakti ja kosketus ovat yleisempiä lapsen ilmaisukeinoja, kun haluavat aloittaa vuorovaikutuksen. Opettajat taas saavat lapsen huomion joko nimen maininnalla, katsekontaktilla tai kosketuksella. Sanatonta viestintää on myös osoittaminen, jota esiintyi hyvin paljon sekä haastatteluissa, että havainnoinneissa. Osoittamista havaittiin etenkin ruokailutilanteissa ja pukemistilanteissa. Pukemistilanteissa opettaja osoitti kehonkielellä ja kuvakorttien avulla, mitä puetaan seuraavaksi ja ruokailussa lapsi on esimerkiksi osoittanut, ottaako vähän tai paljon joko tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen opettaja on tukiviittonnut paljon/vähän tai lapsi on osoittanut kuvakorttia, jossa on paljon/vähän.

iso vaikutus eleillä ja ilmeillä toiminnassa, vaikka lapsi ei puhuisikaan vielä. Lapsi osoittaa esim. ruokailussa eleillä ja ilmeillä haluavansa lisää ja lapsi on päässyt näyttämään osoittamalla mitä ja kuinka paljon haluaa lisää. (H1)

Tärkeintä on non-verbaaliset keinot: hymy, rauha, lapsen silmiin katsominen ja lapsen tasolle meneminen. (H2)

Jotkut lapset hakevat ihan katsekontaktia, toiset koskettaa. Isommat lapset sanoo nimellä tai sanoo esim. aikuinen. Pienemmät lapset saattavat hakeutua syliin ja näin hakeutua ”vuorovaikutukseen” (H1)

Sanattomassa viestinnässä, etenkin lapsen aloitteesta vuorovaikutuksen aloittamisessa voi välillä olla myös hankaluuksia, jos lapsi on esimerkiksi hyvin arka tai lapsia on niin paljon samassa tilassa, jotka eivät puhu samaa kieltä.

On lapsia, jotka eivät puhu tai kosketa, esim. katsekontaktia vaikea havaita, jos o paljon lapsia ympärillä. Riippuu paljon myös lapsen luonteesta, jotkut hyvin arkoja ja odottavat omaa vuoroa katsekontaktilla. (H1)

5.1.2 Kuvatuet

Yhteisen kielen muodostumisen yksi tehokeinoista on kuvakorttien käyttö. Havainnoidessani päiväkodissa, kuvakortteja käytettiin hyvin paljon 4–5-vuotiaiden lasten kanssa, mutta 1–3-vuotiaiden kanssa kuvakorttien käyttö jäi vähemmälle. Kuvakorttien käyttö monikielisessä ympäristössä on tutkimustulosteni mukaan erittäin merkityksellinen. Ryhmässä on päivittäin aamupiiri, johon on koottu jokaisen viikonpäivän ohjelma kuvakorteilla. Esimerkiksi jumppasalin kuvasta ja nuolesta lapsi tietää, mitä on luvassa. Kuvakortteja oli erityisen paljon päiväkodin käytävillä, kuten päiväjärjestys, jota siirretään päivän kulun mukaan, josta lapsi pääsee yhteisen kielen puuttumisesta huolimatta katsomaan, missä kohtaan päivää mennään. Havainnoidessani, kuvakorttien avulla lapsi pääsi ilmaisemaan, mitä teki lomalla niin, että järjesti kuvat oikeaan järjestykseen. Kuvakortit auttavat myös jäsentämään lapsille pukeutumistilanteissa, mitä pukea päälle. Kuvien tärkeyteen kiinnitin erityisesti huomiota havainnoidessani ruokailutilannetta. Päiväkodissa oli iso ruokala, jossa oli isossa näytössä kuvina päivän ruoat. Opettaja osoitti lapsille näyttöä ja kertoi suomeksi kuvien lisäksi, mitä

linjastolla viittoen paljon/vähän. Tukiviittomien käyttö esiintyi havainnoinneissani etenkin siirtymätilanteissa, jossa lapsille sanoitettiin ja viitottiin samaan aikaan esimerkiksi, ”mene jonoon”. Lasten kanssa harjoitellaan myös tukiviittomia kuvakorttien avulla. Tietty kuva viitotaan yhdessä, ja samalla toistetaan sana suomeksi. Opettajat painottivat, että tukiviittomien käytön tarkoituksena ei ole korvata suomen kielen oppimista, vaan nimenomaan oppia samanaikaisesti suomen kieltä niin, että opettaja samalla sanoo sanan ja samalla käyttää tukiviittomia. Tukiviittomia harjoitellaan jo ihan pienten kanssa mallintamalla lapsia tukiviittomia, kuten mainittiinkin seuraavasti haastattelussa:

Tukiviittomia käytetään paljon etenkin ruokailussa esim. maito. tukiviittomia harjoiteltu paljon esim. 2-vuotiaatkin saattavat osata tukiviittata esim. maidon. (H1)

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan menetelmät yhteisen kielen muodostumisessa

5.2.1 Mallintamisen ja yleiskielen merkitys

Haastatteluissa mainittiin paljon toiminnan ja suomen kielen mallintamisesta. Vaikka lapsen kanssa ei puhuisikaan yhteistä kieltä, mallin näyttäminen on isossa roolissa tullakseen ymmärretyksi. Mallin näyttämistä haastattelujen mukaan on jokapäiväisessä toiminnassa, kuten jumpassa, pukeutumistilanteissa ja muissa päivän tilanteissa. Opettaja esimerkiksi mallintaa lapselle samanaikaisesti itse pukien ”nyt puetaan kengät”, josta lapsi katsoo mallia ja tekee perässä. Samoin myös jumpassa näytetään ensin mallia ja sitten lapset saavat suorittaa jumpan toimintaa. Havainnointikerroissani kiinnitin huomiota siihen, missä tilanteissa esiintyi mallintamista. Mallintamista esiintyi aamupiirissä, jossa opettaja ensin näytti mallia, mihin lapsen eläinkuva pitäisi laittaa, jonka jälkeen lapsi pääsi laittamaan eläinkuvan paikoilleen. Mallintamista esiintyi myös pukemis- ja riisumistilanteissa, jossa opettaja mallinsi samanaikaisesti itse toimien. Jumpassa varhaiskasvatuksen opettaja esimerkiksi mallinsi, miten radassa kuuluu kulkea, jonka jälkeen lapset saivat suorittaa rataa.

Mallintamisen lisäksi, varhaiskasvatuksen opettajat painottivat yleiskielen merkityksen puhumisessa. Koska lapsilla on haasteita suomen kielessä, on lasten kanssa puhuttava hyvin yleiskielellisesti esimerkiksi ”mä” sijaan ”minä”. Yleiskielen puhumisen lisäksi on kiinnitettävä huomiota puhumisen nopeuteen ja käyttöä lasten kanssa, joilla on haasteita suomen kielessä mahdollisimman lyhyitä ohjeita. Varhaiskasvatuksen opettaja varmistaa lyhyillä ja selkeillä ohjeilla sen, että lapsi varmasti ymmärtää ohjeet.

Käytämme ryhmässämme selkeää suomen kieltä eli siis yleiskieltä (H3)

Käytetään paljon yksinkertaisempaa suomea, ns. yleiskieltä ei murteita ei esim. mä menen vaan minä menen. (H1)

5.2.2 KieliPeda-työkalu

Haastatteluissa esitin kysymyksiä mahdollisista apuvälineistä tai lomakkeista, jolla arvioidaan suomen kielen kehitystä. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat KieliPeda-työkalun, joka on tullut pakollisesti monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat täyttävät lomakkeen vasukeskustelussa, jota käydään yhdessä huoltajien kanssa läpi.

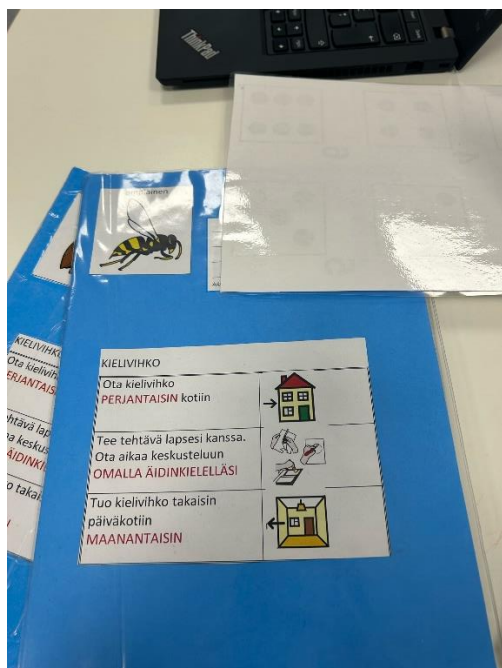
KieliPeda-työkalun avulla opettajat arvioivat, miten lapsen suomen kieli on kehittynyt eri osioiden avulla. KieliPeda-työkalussa on eri tasoja, jolla voidaan arvioida, millä tasolla lapsen suomen kielen taito on. Sen avulla myös opettajat reflektoivat omaa toimintaansa, ja arvioivat onko heidän toiminnassaan jotain muutettavaa kielen kehityksen tukemiseksi.

5.2.3 Kielivihko

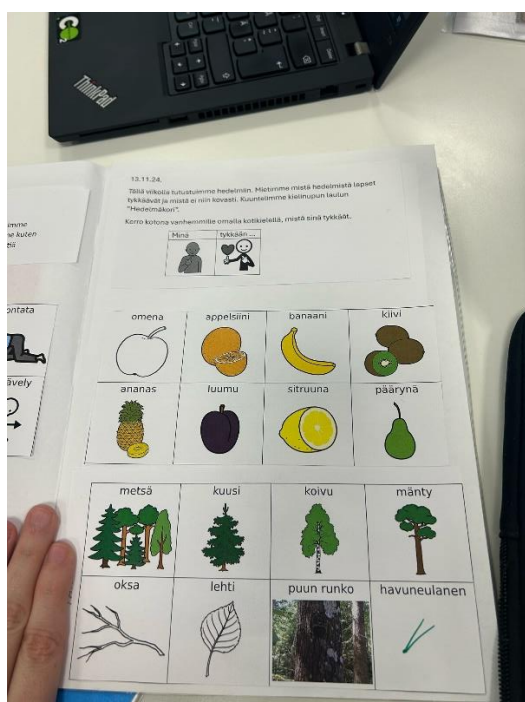
Haastatteluissa tuli ilmi kielivihko osana kielen kehitystä. Kielivihon tarkoituksena on kehittää päiväkodissa oppimia sanoja ja kerrata ne myös omalla äidinkielellä. Oman äidinkielen kehittäminen edistää varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös suomen kielen kehittymistä. Varhaiskasvatus on vastuussa suomen kielen opettamisesta, ja perhe on vastuussa oman äidinkielen oppimisessa ja kielivihko on todettu siihen erittäin sopivaksi.

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi myös, että kielivihko toimii hyvin myös kommunikointikeinona vanhempien kanssa, jotta vanhemmat näkevät, mitä päiväkodissa on tehty ja harjoiteltu. Otin vieraillessani päiväkodissa muutamia kuvia esimerkkinä kielivihosta.

Kielivihko toimii samalla myös ”infona” kotiin, mitä on esimerkiksi tehty päiväkodissa. (H2)



Kuva 2. Kielivihko



Kuva 3. Esimerkki tehtävästä

6 Pohdinta

Halusin tutkimuksessani selvittää, millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä ja miten opettaja tukee yhteisen kielen muodostumista. Käsittelin edellisessä tutkimusosiossani kaikkia niitä keinoja, joita tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät yhteisen kielen muodostamisessa. Vuorovaikutuksen keinoiksi nousi kuvatuot, tukiviittomat, varhaiskasvatuksen opettajan eleet/ilmeet, osoittaminen ja mallintaminen. Jotkin tutkimustuloksista olivat jo ennalta odotettuja, sillä tukiviittomat ja kuvakortit ovat yleisimpiä sanattoman viestinnän kommunikointikeinoja. Se, mitä ei itselle tullut ajatelleeksi oli se, kuinka iso merkitys on yleiskielen puhumisella ja lyhyillä ohjeilla monikielisessä ympäristössä. Ketonen ym., (2014) mainitsikin tutkimuksessaan siitä, että varhaiskasvattajan tehtävänä on selkeä ja yleiskielellinen puhe, jotta lapsi varmasti ymmärtää ohjeen.

Haastattelujen ja havainnointien myötä kiinnitin huomiota siihen, kuinka tärkeää on opettajan varmistaminen, että lapsi ymmärsi, mitä opettaja tarkoitti. Ymmärtämisen varmistamista tuki se, että opettaja mallinsi suurimman osan toiminnasta. Jatkuva sanojen nimeäminen ja toiminnan mallintaminen edistää yhteisen kielen muodostumista ja kiireettömyys antaa lapsille aikaa kerrata opettajan perässä tiettyä sanaa, joka on tutkimustulosteni mukaan ensiarvoisen tärkeää monikielisten lasten kanssa. Tutkimustulokseni arjen kiireettömyyden tärkeydestä heijastuu myös aikaisempaan tutkimukseen aiheesta. Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen (2020) mainitsivat tutkimuksessaan, että lapsille on ensiarvoisen tärkeää mahdollistaa tilaisuuksia toimia kiireettömästi ja aktiivisesti vuorovaikutuksessa niin, että lapselle syntyy turvan tunne ilmaista itseään. Uusina kommunikointikeinojen edistämisenä ja arviointikeinoina oli KieliPeda-työkalu, joka edistää lapsen kanssa yhteisen kielen muodostumista. En ollut aiemmin tutustunut KieliPeda-työkaluun, mutta uusi työkalu helpottaa huomattavasti kielen kehityksen arviointia. Työkalussa on myös se hyvä puoli, että lapsi ei ole pelkästään arvioinnin kohteena, vaan myös varhaiskasvatuksen tiimi arvioi omaa toimintaansa kielen kehityksen edistämiseksi.

Kiinnitin havainnoissani myös siihen huomiota, kuinka isossa roolissa kuvatuot ovat lapsilla. Päivärytmin seuraaminen kuvataulun avulla on erittäin tärkeää lapsille, jota he aktiivisesti siirtävät päivän aikana. Pohtisin entistä enemmän sitä, kuinka tärkeää on pitää yllä rutiineja varhaiskasvatuksen toiminnassa. Havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, että vaikka lapsilla ei ollut hyvää suomen kielen taitoa eivätkä lapset osanneet ilmaista itseään, nuolen

siirtäminen päivän edessä oli lapsille erittäin tärkeää, jotta lapset hahmottavat kielen vaikeuksista huolimatta, missä kohtaa päivää mennään. Tämä korostuu myös aikaisemmissa tutkimuksissa, jossa Ketonen ym., (2014) korostavat, että kuvat ovat erityisen tärkeitä etenkin niille lapsille, jotka tarvitsevat jäsennystä päiväohjelmaan. Lapsi näkee kuvitetusta ohjelmasta, mitä tapahtuu seuraavaksi, jolloin lapsi voi osallistua aktiivisesti päivän toimintoihin sen sijasta, että esimerkiksi odottaisi oven edessä, milloin häntä tullaan hakemaan.

Oletukseni tutkimuksen suhteen olivat kaikki ei-sanalliset keinot, jota tutkimuksessani tulikin esille. Tutkimuskysymykseeni millaisia vuorovaikutuksen keinoja opettaja käyttää tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä nousi vastaukseksi tutkimustulosteni mukaan etenkin kaikki sanattoman viestinnän keinot, kuten ilmeet, eleet, osoittaminen, kuvatuet sekä tukiviittomat. Haastattelujen ja havainnointien myötä oli mielenkiintoista huomata, että kaikki kolme varhaiskasvatuksen opettajaa mainitsi haastatteluissaan katsekontaktin ja esimerkiksi kosketuksen tärkeyden, joka auttaa vuorovaikutuksen aloittamisessa lapsen kanssa, jonka kanssa ei ole yhteistä kieltä. Opettajat myös korostivat osoittamisen tärkeyttä ja sitä, että samaan aikaan osoitetaan ja nimetään kuvakortin kuva. Kuvakortin nimeämistä korostettiin entistä enemmän, sillä se edistää samalla yhteisen kielen muodostumista. Tutkimustuloksissa oli mielenkiintoista huomata, kuinka paljon erilaisia kommunikointikeinoja opettajat käyttävät samaan aikaan, joka takaa sen, että opettaja varmistaa, että lapsi ymmärtää mistä puhutaan tai mitä sanotaan.

Se, miten tutkimukseni tuloksissa ilmenee opettajan tuet yhteisen kielen muodostumisessa KieliPeda-työkalun lisäksi, olivat yleiskielen merkitys ja mallintamisen tärkeys. Tätä yleiskielen merkitystä en ole tullut ajatelleeksi aiemmin ja se tuli ikään kuin uutena tietona minulle haastattelujen ja havainnointien myötä. Oli mielenkiintoista huomata, että jokainen kolmesta opettajasta mainitsi selkeän yleiskielen tärkeyden ja lyhyet ohjeet. Yhteisen kielen muodostumisessa ilmeni kahden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa myös kielivihon käytön, joka ei ollut minulle ennestään tuttu. Tutkimustulosteni myötä kiinnitän entistä enemmän huomiota siihen, kuinka tärkeässä ja isossa roolissa on varhaiskasvatuksen opettajan läsnä oleva toiminta ja kuinka tärkeää on tukea myös lapsen oman äidinkielen kehittymistä.

Vaikka tutkimustuloksistani tuli hyvin laajat, pohdin tuloksissani sitä, olisinko saanut vielä tarkempia ja konkreettisimpia esimerkkejä, jos olisin havainnoinut ryhmässä pidemmän ajan ja toisenlaisella aineistonkeruu menetelmällä. Opettajan toiminnan videointi olisi saattanut tarkentaa ja näyttää myös kaikki ei-sanattomat viestintäkeinot tarkemmin kuten katsekontakti, eleet ja ilmeet, jota ei tavallisissa muistiinpanoissa voi kirjata niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Mietin myös olisiko tutkimustulokseni ollut erilainen, jos tutkimukseeni olisi osallistunut enemmän varhaiskasvatuksen opettajia esimerkiksi eri kunnista. Olisi ollut mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi, kuinka monessa eri kunnassa on KieliPeda-työkalu jo käytössä, koska työkalu on äskettäin ilmestynyt. Olisi ollut halukas myös tietämään, onko kunnan välisiä eroja paljon varhaiskasvatuksen opettajan toiminnassa, kun lapsen kanssa ei ole yhteistä kieltä. Jatkotutkimuksena voisi tutkimukseni pohjalta esimerkiksi tutkia, mikä kommunikointikeinoista korostuu muita kommunikointikeinoja enemmän ja tutkia isommalla otoksella esimerkiksi, millä tavalla lapset, joilla ei ole yhteistä kieltä ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

7 Luotettavuus ja eettisyys

Olen huomionut tutkimusetiikan tutkimuksessani siten, että sain osallistujilta suostumuksen ennen tutkimuksen aloittamista. Olen kertonut avoimesti ja rehellisesti osallistujille mihin haastatteluja ja havainnoiteja käytetään ja olen lähettänyt jokaiselle Turun yliopiston laatiman tietosuojailmoituksen, josta näkee anonymiteetin ehdot. Olen lähettänyt osallistuville varhaiskasvatuksen opettajille allekirjoitettavan suostumuksen tutkimuksen osallistumiseen ja pitänyt huolen siitä, että osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Tämä näkyy siinä, että olen tallentanut tietokoneelleni haastattelut ja havainnoinnit tiedostonimillä, joista ei ole henkilöllisyyttä tunnistettavissa. Olen myös aineiston analysoinnissa käyttänyt keksittyjä nimiä kuten H1, H2 ja H3. Haastattelut ovat kirjoitetussa muodossa, jotka tuhotaan jonkin ajan kuluttua tutkimuksen tekemisestä. Suojasin osallistujien henkilökohtaisia tietoja siten, että pidin huolen siitä, että tutkimukseen osallistuvat eivät ole tunnistettavissa. Olin itse myös vastuussa siitä tapaustutkimuksessa, että kerätyt tiedot ovat luotettavia ja oikeita. Olen ollut rehellinen ja tarkka tiedonkeruussa sekä analyysissä, vääristelemättä tietoa. Pidin huolen myös siitä, että lasten vanhemmat ovat tietoisia siitä, että tulen havainnoimaan opettajaa painottaen, että en havainnoi lapsia ja lasten oppimista. Havainnoidessani keskityin myös siihen, että olen salassapitovelvollinen ja olin tarkka mitä kirjoitan muistiinpanoihini kunnioittamalla talon sisäisiä asioita.

Tutkimuksessani näkyy tutkimuksen luotettavuus sillä, että olen valinnut oikean tutkimusmenetelmän tutkimukseeni. Tutkimusmenetelmänäni toimi laadullinen tapaustutkimus, johon osallistui kolme varhaiskasvatuksenopettajaa, jotka toimivat monikulttuurisessa ympäristössä. Tämä pitää yllä tutkimuksen luotettavuutta, sillä olen otokseksi valinnut juuri ne opettajat, jotka toimivat tutkimukseeni sopivassa ympäristössä. Käytin aineistonkeruumenetelminä haastattelua ja havainnointia, ja käytin puolistrukturoitua haastattelua, jossa vastaamisen tyyli oli vapaa ja kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Tämä myös lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja tiedot tuotiin esille hyvin tarkasti sanasta sanaan, vääristelemättä opettajien vastauksia. Havainnoinnissa pääsin myös katsomaan haastattelun pohjalta kaikkia niitä kommunikointikeinoja, joita varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä, joka vahvistaa entistä tarkemmin haastattelujen vastauksia myös havainnoinnin avulla. Havainnointi siis vahvisti myös ihan konkreettisesti, mitä kaikkia kommunikointikeinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää arjen tilanteissa.

Lähteet

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Banks, J. A., Banks, C.A.M. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Macmillan.
- Bennet, J.M. & Bennet M.J. (2004). *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennet & M.J. Bennet (toim.) *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bouchard, C., Biras, N., Cantin, G., Coutou, S., Blain-Briere, B., Eryasa, J., Charron, A. & Brunson, L. (2009). *Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers*. *Early Childhood Educational Journal*, 37.
- Cummins, J. (2000). Negotiating Intercultural Identities in the Multilingual Classroom. *The Catesol Journal*. <https://doi.org/10.5070/B5.36467>
- Flick, U. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications Ltd. Thousand Oaks, California.
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4).
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>

- Halme ym. (2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen rakentaminen Vantaalla. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuvaksi tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus.
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N., & Tyrer, M. (2020). *KieliPeda-työväline: Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- Heikurainen, I. (2020). *Kipinä ja käytännön ideoita kuvakommunikointiin* -verkkokoulutus. Kipinä-keskus. 21.5.2020.
- Heistel Trygg, B. (2010). *Graafinen kommunikointi: Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Heng, T. (2014). The nature of interactions between Chinese immigrant families and preschool staff: How culture, class, and methodology matter. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), 111–127.
- Hyvärinen, M. & Suoninen, E. (2021). *Haastattelut*. Teoksessa: Vuori, J. (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*.
saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>
- Juhila, K. (2021). *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 14.4.2025,
saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Ketonen ym. (2014). *Kieli ja viestintä*. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. *Joko se puhuu?* PS-kustannus.
- Korpela, H. (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa Kristiina Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus käytäntöön* (s. 26–38). Opetushallitus.

- Lastikka, A. & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(3), 75–94.
- Macintyre, C. (2005). *Identifying additional learning needs*. Oxon: Routledge.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa: Niemitalo-Haapola, N., Haapola, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus.
- Salminen, J., Lahdenperä-Mustajärvi, M., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., Hiltunen, J., Kyttälä, M., Korpilahti, P., Merikoski, H., & Pihlaja, P. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Söderling, I. (2013). Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa A. Alitolppa Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme* (s. 15–31). Väestöliitto.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom: Approaches, Strategies, and Tools, Preschool–2nd Grade*. Teachers College Press.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2. tarkistettu painos). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. (2022). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus – käsitteet* [verkojulkaisu]. Viitattu 13.3.2025. Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>

Tilastokeskus. (2024). *Varhaiskasvatukseen osallistui 235 300 lasta vuonna 2023*. Viitattu 13.3.2025. Haettu osoitteesta: Varhaiskasvatukseen osallistui 235 300 lasta vuonna 2023 | Tilastokeskus

Tuomi, J., ym. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tykkyläinen, T. (2000). Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa Loukusa, S., & Paavola, L. (2000). *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Saatavilla osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

1. **Rekisterin nimi:** Varhaiskasvatuksenopettajien kokemuksia ja käsityksiä kommunikointikeinoista monikulttuurisessa ympäristössä varhaiskasvatuksessa.
2. **Rekisterinpitäjä:** Sejla Kljajic, sejla.s.kljajic@utu.fi Turun yliopisto, kasvustieteiden laitos, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma
3. **Vastuuhenkilön yhteystiedot:** Sejla Kljajic, sejla.s.kljajic@utu.fi
4. **Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:**
 Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opettajien kokemuksia ja käsityksiä kommunikointikeinoista monikulttuurisessa ympäristössä varhaiskasvatuksessa. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi päiväkodin arjesta painottaen kommunikointikeinoja kielellisesti moninaisessa ympäristössä, miten opettaja kommunikoi lapsen kanssa, kun ei ole yhteistä kieltä ja esimerkiksi millaisia erilaisia apuvälineitä opettaja käyttää tilanteissa. Haastattelussa ollaan kiinnostuneita myös yhteisen kielen muodostumisen tukemisesta. Haastattelujen lisäksi, tutkija havainnoi arjen vuorovaikutus tilanteita ja kirjoittaa kenttämuistiinpanoja opettajan kommunikointikeinoista.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

- käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)
- rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)
- muu mikä _____

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Havainnoitavan päiväkotiryhmän opettajien sähköpostiosoitteita käytetään ainoastaan aikataulujen sopimiseksi. Opettajien haastattelut tallennetaan tietokoneeseen aineiston myöhempää käsittelyä varten ja samalla

henkilötiedot häivytetään siten, että haastateltava ei ole tunnistettavissa tekstitiedostosta. Tutkijan kenttämuistiinpanoihin kirjataan ainoastaan kommunikoinnin tapoja arjen vuorovaikutustilanteissa eikä niissä käytetä tutkittavien opettajien eikä ryhmässä olevien lasten nimiä, vaan nimet korvataan pseudonyymeillä esimerkiksi ”opettaja 1, lapsi 1”. Havainnoinneissa ei kiinnitetä huomiota eikä analysoida lasten käyttäytymistä tai oppimista.

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:

Tutkimusaineistoksi muodostuu anonyymit kenttämuistiinpanot sekä anonyymisoidut haastatteluaineistoista litteroidut tekstitiedostot. **Henkilötietoja säilytetään ainoastaan siihen asti, kunnes kandidaatintutkielma on hyväksytty opinnäytetyönä. Aineisto tuhoetaan tietoturvallisesti viimeistään 31.12.2025**

10. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Haastattelukutsujen lähettämiseksi sähköpostiosoitteet on saatu päiväkotien johtajilta. Muut tiedot kerätään tutkimukseen osallistuvilta.

12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.