

Kielisuihutus osana varhaiskasvatussuunnitelmaa

Anni Levander

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, ranska

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Marraskuu 2025

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, ranskan oppiaine

Anni Levander

Kielisuihutus osana varhaiskasvatussuunnitelmaa

Sivumäärät: 50 sivua, liitteet 11 sivua

Tutkielma käsittelee kielisuihituksen vaikutuksia varhaiskasvatuksessa. Kielisuihutus tarkoittaa leikinomaisia tuokioita, joissa lapsille esitellään vieraita kieliä ilman varsinaista oppimistavoitetta tavoitteena herättää myönteisiä asenteita kieliä ja kulttuureja kohtaan.

Tutkimuksen kohteena olivat kolmen turkulaisen päiväkodin espanjan- ja saksankieliset kielisuihutuskokeilut syksyllä 2024. Tutkimuksen keskeiset kysymykset koskivat vieraan kielen esiintymistä päiväkodin arjessa ennen ja jälkeen kielisuihikutusten, kielten ja kulttuurien monimuotoisuuden vaikutuksia sekä kielisuihituksen tukea varhaiskasvatussuunnitelman kielitavoitteiden toteutumiselle. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä ja vastaukset saatiin neljältä varhaiskasvatuksen opettajalta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että kielisuihutus vahvisti henkilöstön kielitietoisuutta ja pedagogista rohkeutta, lisäsi monikielisyyden näkyvyyttä arjessa sekä herätti lasten myönteisiä asenteita vieraita kieliä kohtaan. Lasten omaehtoinen käyttö kielisuihukassa opittuja sanoja ja ilmauksia lisääntyi, ja vierasta kieltä hyödynnettiin hieman myös lorujen ja laulujen yhteydessä. Henkilöstö koki toiminnan pedagogisesti merkityksellisenä ja arkea rikastuttavana, ja jatkohalukkuus oli vahvaa.

Tulosten perusteella kielisuihutus voi toimia konkreettisena välineenä varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisessa, edistää kielitietoista toimintakulttuuria sekä vahvistaa lasten ja henkilöstön kielellistä osallisuutta monikielisessä arjessa.

Avainsanat: kielisuihutus, varhaiskasvatus, kielitietoisuus, monikielisyys, kulttuurinen moninaisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Kielirikasteinen varhaiskasvatus	8
2.1	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	8
2.2	Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus	9
2.2.1	Kielitietoisuus	10
2.2.2	Kulttuurinen moninaisuus	10
2.2.3	Monikielisyys varhaiskasvatuksessa: tilannekatsaus Turkuun	11
2.3	Kielisuihutus osana kielirikasteista varhaiskasvatusta	11
2.3.1	Kielirikasteisuus ja kielisuihutus: käsitteellinen kehys	12
2.3.2	Läheiset käsitteet: kielikylpy, CLIL-opetus ja A1 -kielen varhentaminen	13
2.3.3	Kielisuihutuksia eri puolilla Suomea	14
3	Opetuksen käytäntöjen taustalla	18
3.1	Tiedon muuntaminen ja yhteiskunnallinen konteksti	18
3.2	Rakenteet, prosessit ja opetussuunnitelman soveltaminen	19
3.3	Soveltaminen kielisuihutuksissa	20
4	Aineisto	21
4.1	Kyselyaineiston kokoaminen ja vastaajajoukko	21
4.1.1	Aineiston keruu	21
4.1.2	Tutkimuksen osallistujat	22
4.2	Aineiston analyysimenetelmä	23
5	Tulokset: kielisuihkutusten vaikutukset varhaiskasvatuksessa	24
5.1	Kielitietoisuuden vahvistuminen arjessa	24
5.1.1	Pedagoginen rohkeus ja lisääntynyt ammatillinen tietoisuus	24
5.1.2	Monikielisyden tiedostaminen ja kiinnostus kulttuuriseen moninaisuuteen	25
5.2	Kielellisen moninaisuuden näkyminen päiväkodissa	26
5.2.1	Vieraat kielet ennen kielisuihutuksia	26
5.2.2	Kielisuihkun kielen säilyminen ja monikielinen arki	27
5.3	Henkilöstön kokemukset kielisuihkutuksesta ja jatkohalukkuus	27
5.3.1	Toiminnallisuuden merkitys ja havainnoinnin mahdollisuus	28
5.3.2	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden tukeminen	28
5.3.3	Halukkuus jatkaa kielisuihutuksia	29

6 Johtopäätökset	31
6.1 Tutkimuskysymysten tarkastelu	31
6.2 Kielisuihkutuksen asema suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmaan ja aiempaan tutkimukseen	32
6.3 Kielisuihkutuksen hyödyt ja haasteet varhaiskasvatuksen arjessa	33
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	34
6.5 Jatkokehitysehdotukset	36
Webografia	38
Lähteet	40
Liitteet	42
Liite 1. Kyselylomake	42
Liite 2. Yhdistetty analyysitaulukko: Kielisuihkun vaikutuksia päiväkodin arkeen	46
Liite 3. Résumé en français	50

1 Johdanto

Kiinnostus vieraisiin kieliin alkaa usein jo varhaislapsuudessa, sillä lapsilla on luonnostaan taipumus tarkkailla ympäristöään ja reagoida erilaisiin kielellisiin ärsykkeisiin. Varhaislapsuus onkin tärkeä vaihe kielellisen herkkyyksikauden näkökulmasta, jolloin lapsi omaksuu uusia kieliä ja kielellisiä rakenteita erityisen vastaanottavaisesti (Verkama, 2018; Cameron 2001: 17). Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten uteliaisuutta, kielellistä ilmaisua sekä kiinnostusta eri kieliin ja kulttuureihin. Monikielisyyttä ja kielitietoista toimintakulttuuria pidetään tärkeänä osana laadukasta varhaiskasvatusta, ja pedagogisessa arjessa pyritään luomaan mahdollisuuksia tutustua kieliin eri tavoin (Opetushallitus, 2022). Yksi konkreettinen tapa toteuttaa kielitietoista ja monikielistä pedagogiikkaa on **kielisuihkutus**. Kielisuihkutuksella tarkoitetaan toiminnallisia, leikinomaisia tuokioita, joissa lapsille esitellään vierasta kieltä ilman, että tavoitteena on vielä varsinaisen kielen oppiminen. Menetelmän tarkoituksena on herättää myönteisiä asenteita kieliä kohtaan sekä tutustuttaa lapsia monikieliseen maailmaan jo varhaisessa vaiheessa (Kuutti, 2010; Kangasvieri ym. 2012: 20). Aiemmat tutkimukset ja hankkeet (esim. Kielitivoli 2009–2010; Tuokko, Takala & Koikkalainen, 2011) ovat osoittaneet, että varhainen kielellinen altistus voi tukea lapsen myöhempää kielenoppimista ja kehittää hänen valmiuksiaan toimia monikielisessä yhteiskunnassa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen kielisuihkutuksen vaikutuksia kolmen turkulaisen päiväkodin arkeen. Tutkimus perustuu kyselyyn, johon vastasi neljä varhaiskasvatuksen opettajaa kielisuihkutustoimintaan osallistuneista yksiköistä. Kielisuihkutukset toteutettiin saksan ja espanjan kielillä ulkopuolisten ohjaajien toimesta syksyllä 2024. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia kielisuihkutuksilla oli päiväkotien kielelliseen ympäristöön ja miten ne näkyivät henkilöstön kokemuksissa. Lisäksi tarkastelen, missä määrin toiminta tuki varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisia kielikasvatuksellisia tavoitteita, ja millaisia jatkohalukkuuksia tai kehittämistarpeita henkilöstö toi esiin. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti kielisuihkutuksen vaikutukset monikielisyyden näkyvyyteen, kielitietoisien toimintakulttuurin vahvistumiseen sekä pedagogiseen työotteeseen. Tutkimusaiheeni valintaan vaikutti sekä kielikasvatuksen ajankohtaisuus varhaiskasvatuksessa että oma kiinnostukseni pienten lasten kielenopetukseen. Tutkimuksen analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, ja tulokset on jäsennetty henkilöstön kuvaamien muutosten ja havaintojen pohjalta. Tämän työn tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, miten

kielirikasteinen toiminta voi konkretisoida varhaiskasvatuksessa, ja tuoda esiin kentältä nousevia näkemyksiä kielisuihkutuksen mahdollisuuksista ja haasteista.

Aiemmissä tutkimuksissa kielisuihkutusta on tarkasteltu eri näkökulmista: opettajaopiskelijoiden kokemuksia on selvitetty kyselyin (Bärlund, Nyman & Kajander, 2015), esiopetusikäisten lasten kokemuksia on tutkittu muun muassa piirroksia ja haastatteluja analysoimalla (Nyman & Kajander, 2017), ja kielisuihkutukseen liittyvää opetussisältöä on kehitetty materiaalipakettien muodossa (Koivu, 2016; Virtanen, 2022). Näiden tutkimusten valossa kielisuihkutuksen pedagoginen merkitys tunnistetaan, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tutkielmassani käytän termiä **päiväkodin arki** viittaamaan kaikkeen päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan, niin pedagogisesti suunniteltuun kuin vapaaseenkin toimintaan. Tähän sisältyvät myös päivittäiset rutiinit, jotka kokopäiväpedagogiikan näkökulmasta nähdään opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti merkittävinä tilanteina. Arjen tilanteisiin kuuluvat siirtymät, ruokailu, ulkoilu, lepo sekä leikki, ohjattujen toimintojen lisäksi (ks. esim. Jyväskylän kaupunki, Taikalampun päiväkodin toimintasuunnitelma).

Tutkimukseni tarkastelee, miten **varhaiskasvatussuunnitelman perusteet** näkyvät päiväkodin monikielisessä toiminnassa ja onko kielisuihkutuksilla ollut vaikutusta näiden tavoitteiden toteutumiseen. Lisäksi peilaan tutkimuksesta saatuja havaintoja aiempiin kielisuihkutuskokeiluihin ja ajankohtaisiin pedagogisiin suosituksiin. Näin tutkimus tuottaa lisätietoa siitä, miten kielirikasteinen varhaiskasvatus sitoutuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kielikasvatuksellisiin tavoitteisiin. Päiväkodin arkea ja sen pedagogisia käytäntöjä ohjaavat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka Opetushallitus on laatinut varhaiskasvatustilain pohjalta. Varhaiskasvatus määritellään laissa suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan niiden tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, tukea lain mukaisia tavoitteita ja ohjata laadun kehittämistä (Varhaiskasvatustilain, 21 §). Koska varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat eheän jatkumon lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Opetushallitus, 2014: 12), on tärkeää tutkia, miten kielikasvatukselliset tavoitteet konkretisoituvat varhaiskasvatuksen arjessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteita ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten vieraat kielet esiintyvät päiväkodin arjessa: ennen kielisuihkutusta ja sen jälkeen?
2. Millainen vaikutus kielisuihkutuksilla on ollut kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen päiväkodissa?
3. Miten kielisuihku tukee varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman kielitavoitteiden toteutumista?

Luvussa 2 tarkastelen kielirikasteista varhaiskasvatusta osana varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2022). Esittelen kielitietoisuuden, kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden käsitteet sekä syvennyn kielisuihkutuksen pedagogiseen taustaan ja sen lähikäsitteisiin, kuten kielikylypyyn ja CLIL-opetukseen. Lisäksi kuvaan, miten kielisuihkutusta on toteutettu eri puolilla Suomea, erityisesti Jyväskylässä, Tampereella, Lappeenrannassa ja Turussa. Luvussa 3 käsittelen opetussuunnitelman soveltamisen ja pedagogisen käytännön suhdetta. Tämän viitekehyksen avulla avaan, miten kielisuihku voidaan nähdä osana opetussuunnitelman kielikasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista. Luku 4 esittelee tutkimuksen aineiston, kyselylomakkeen rakenteen ja analyysimenetelmän, joka on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Luvussa 5 esittelen tutkimustulokset kolmesta näkökulmasta: kielitietoisuuden vahvistuminen arjessa, kielellisen moninaisuuden näkyminen sekä henkilöstön kokemukset ja jatkohalukkuus. Johtopäätösluvussa (luku 6) vastaan tutkimuskysymyksiin ja tarkastelen tuloksia suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmaan ja aiempaan tutkimukseen. Lisäksi pohdin kielisuihkutuksen hyötyjä ja haasteita, tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimus- ja kehittämisehdotuksia. Tavoitteena on tarjota tutkimuksellista lisätietoa kielisuihkutuksen merkityksestä osana kielitietoista ja monikielistä varhaiskasvatusta.

2 Kielirikasteinen varhaiskasvatus

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen perusteita kielten käytön ja kielikasvatuksen näkökulmasta. Luvussa 2.1 esittelen lyhyesti uusimmat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja nostan esiin, miten kielten asemaa on niissä vahvistettu aiempiin perusteisiin verrattuna. Luvussa 2.2 tarkennan kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käsitteitä sekä esitän ajankohtaisen katsauksen Turun alueen varhaiskasvatuksen monikielisytyteen. Luku 2.3 keskittyy kielirikasteisiin menetelmiin ja erityisesti kielisuihkutukseen, jota tarkastelen sen lähikäsitteiden, kuten kielikylyyn ja CLIL-opetuksen rinnalla. Luvun lopussa (2.3.3) esittelen esimerkkejä kielisuihkutusten toteutuksesta eri puolilla Suomea, mukaan lukien tämän tutkimuksen kohdekaupunki Turku.

2.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Vuonna 2022 laadittiin uudet valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaamaan paikallisia sekä lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Ne otettiin käyttöön elokuussa 2022. Opetushallituksen laatimissa perusteissa todetaan, että varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja perusteiden laatimista ohjaa varhaiskasvatuslaki. Lapsen kehitystä tukee kolmitasoinen kokonaisuus, johon kuuluvat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Valtakunnallisissa perusteissa määritellään varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet, toimintakulttuuri, pedagoginen toiminta, lapsen tuki, vaihtoehtoihin pedagogisiin lähestymistapoihin tai erityiseen katsomukseen perustuva varhaiskasvatus sekä toiminnan arviointi ja kehittäminen (Opetushallitus, 2022: 7–9).

Kielten asema näkyy keskeisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Sitä käsitellään erityisesti luvussa ”Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen”, jonka yhteydessä esitetään viisi oppimisen aluetta. Näistä ensimmäinen on *kielten rikas maailma*, ja se on muodostettu esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) pohjalta. Oppimisen alueet ohjaavat henkilöstöä pedagogisen toiminnan suunnittelussa sekä ilmiöiden tarkastelussa kokonaisvaltaisesti. Muut oppimisen alueet ovat *ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn* (Opetushallitus, 2022: 44). Perusteiden mukaan kieli on lapselle tärkeä väline vuorovaikutukseen ja oppimiseen, ja kielellisten taitojen kehittyminen tukee lapsen mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa.

Varhaiskasvatuksen tehtäväksi asetetaan lasten kielellisten taitojen vahvistaminen ja valmiuksien kehittäminen monipuolisessa kieliympäristössä (Opetushallitus, 2022: 45). Lisäksi tavoitteena on herättää lasten uteliaisuus erilaisia kieliä ja kulttuureja kohtaan jo varhaisessa vaiheessa. Tämä perustuu käsitykseen siitä, että lapset oppivat kieliä luontevimmin varhaisessa iässä niin kutsuttujen kielellisten herkkyyksikausien aikana (Kuutti, 2010). Nämä herkkyyksikaudet mainitaan myös perusteiden kohdassa, jossa käsitellään kaksikielistä varhaiskasvatusta. Sivulla 55 todetaan, että lapsi hyötyy tällaisina kausina erityisen monipuolisesta kielikasvatuksesta. Vaikka tämä mainitaan erityisesti kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa, herkkyyksikausien merkitys koskee kaikkea varhaiskasvatusikäisten kielen oppimista.

Kielten ja kulttuurien moninaisuuden huomioiminen on osa *kielten rikas maailma* -oppimisen aluetta. Perusteiden mukaan tämä tehdään näkyväksi muun muassa yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon lasten kielitaustat sekä se, miten kieltä käytetään kotona. Lasten kasvaminen moninaisissa kielellisissä ympäristöissä tunnustetaan tärkeäksi tekijäksi, ja tämä huomioiminen tukee lasten kielellisten identiteettien kehittymistä. Kielellinen identiteetti sisältää muun muassa vuorovaikutustaidot, kielenkäytön taidot ja kielitietoisuuden (Opetushallitus, 2022: 44–45).

Kielikasvatuksen eri muotoja ja tavoitteita täsmennetään myös perusteiden kohdassa 4.6. ”Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia” sekä ”Kaksikielinen varhaiskasvatus”. Siinä esitellään kolme toteutusmuotoa: laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus (esimerkiksi kotimaisten kielten täydellinen kielikylpy), suppeampi kielirikasteinen varhaiskasvatus (esimerkiksi kielisuihkutus) sekä kielipesätoiminta (esimerkiksi uhanalaisten vähemmistökielten tukemiseksi). Tämä tutkielma liittyy kielirikasteiseen varhaiskasvatukseen, jossa ”alle 25 prosenttia toiminnasta järjestetään säännöllisesti ja suunnitellusti jollakin muulla kuin varhaiskasvatuslaissa määritellyllä varhaiskasvatuksen kielellä” (Opetushallitus, 2022: 56). Kielirikasteisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on kielivalintojen monipuolistaminen sekä varhaisempi kosketus vieraisiin kieliin.

2.2 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus

Kielirikasteisen varhaiskasvatuksen ymmärtäminen edellyttää käsitteellistä erottelua ja syvempää tarkastelua kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmista. Näillä käsitteillä on keskeinen asema varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022), ja ne muodostavat myös perustan tämän tutkielman analyysille. Tässä luvussa tarkastellaan ensin

kielitietoisuuden käsitettä (2.2.1) ja sen roolia varhaiskasvatuksessa, minkä jälkeen kuvataan kulttuurisen moninaisuuden merkitys varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta (2.2.2). Luvun lopuksi esitetään ajankohtainen katsaus Turun alueen monikielisyyteen varhaiskasvatuksen kontekstissa (2.2.3), joka luo taustaa tutkittavalle ilmiölle.

2.2.1 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus (*eng. language awareness*) kattaa Svalbergin (2007: 288) mukaan sekä kielen käytön että sen opettamisen ja oppimisen näkökulmat. Se on tietoisuutta kielen rakenteesta, luonteesta ja merkityksestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Niin kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kerrotaan sivulla 45, on tärkeä huomioida lasten erilaiset kehitystasot. Samanikäiset lapset voivat olla hyvinkin eri vaiheissa, mikä on otettava huomioon kielellisten taitojen ja valmiuksien tukemisessa. Myös Svalberg (2007: 294) painottaa lasten metakognitiivista kehitystasoa varsinkin kirjoittamisen ja lukemisen opettelussa. Kielitietoisuus on saanut nykyisen muotonsa osana opetussuunnitelmaperusteita suhteellisen hiljattain. Sopenen (2018) osoittaa, että kielitietoisuus mainittiin omana käsitteenään varhaiskasvatussuunnitelmassa ensimmäisen kerran vuoden 2017 uudistuksen yhteydessä. Hänen mukaansa (Sopenen, 2018: 3) kielitietoisuus on laaja käsite, joka kattaa muun muassa kielellisen tiedon, monikielisyyden ja kielellisten identiteettien kehityksen näkökulmat. Se toimii elinikäisen oppimisen perustana ja ohjaa varhaiskasvatuksen pedagogisia ratkaisuja osana kielikasvatusta.

2.2.2 Kulttuurinen moninaisuus

Kielitietoisuus kytkeytyy läheisesti **kulttuuriseen moninaisuuteen**, joka esiintyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa muun muassa toimintakulttuurin ja arvopohjan yhteydessä. Kulttuurinen moninaisuus määritellään varhaiskasvatussuunnitelmassa voimavaraksi, jota tulee arvostaa ja hyödyntää: ”Varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään moninaista kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta” (Opetushallitus, 2022: 34). Moninaisuuden huomioiminen näkyy muun muassa henkilöstön tehtävissä rohkaista lapsia käyttämään omaa kieltään ja toimimaan vuorovaikutuksessa eri kieliympäristöissä. Lasten taustojen huomioiminen tukee heidän kielellisten ja kulttuuristen identiteettiensä rakentumista. Paavola ja Hakari (2021: 148–149) osoittavat, että vuoden 2018 perusteudistuksessa kulttuurisen moninaisuuden käsite korvasi aiemman ”monikulttuurisuus”-käsitteen. Tämä

muutos laajensi näkökulmaa siten, että moninaisuus koskee kaikkia lapsia, ei vain maahanmuuttajataustaisia. Myös valtaväestöön kuuluvat lapset kasvavat osana erilaisia kulttuuri- ja katsomusyhteisöjä, joten kulttuurisen moninaisuuden tunnistaminen kuuluu yhdenvertaiseen pedagogiseen lähtökohtaan. Kulttuurinen moninaisuus ilmenee konkreettisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Henkilöstön tulee ymmärtää kielen merkitys lapsen kehitykselle ja tarjota lapsille tilaisuuksia kielelliseen ilmaisuun erilaisissa tilanteissa. Kieli on läsnä kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa, ja aikuisen roolina on toimia mallina, joka tukee lasten vuorovaikutustaitoja ja kielitaidon kehittymistä (Opetushallitus, 2022: 34–35).

2.2.3 Monikielisyys varhaiskasvatuksessa: tilannekatsaus Turkuun

Monikielisuuden merkitys näkyy paitsi valtakunnallisissa tavoitteissa, myös paikallisella tasolla. Turun kaupungin verkkosivujen mukaan yli viidennes perusopetuksen oppilaista on monikielisiä. Tämä kertoo siitä, että kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on konkreettinen osa koulutuksen arkea myös varhaiskasvatuksessa. Monikielisten lasten tukemiseksi Turussa on kehitetty erityisiä tukitoimia, kuten valmistavaa opetusta (VALMO), suomi toisena kielenä (S2) -opetusta sekä lapsen oman äidinkielen opetusta. Näiden palveluiden avulla pyritään tukemaan lapsen kielellistä kehitystä sekä mahdollistamaan sujuva siirtymä esiopetukseen ja perusopetukseen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on esimerkiksi vahvistaa lapsen valmiuksia osallistua suomen- tai ruotsinkieliseen esiopetukseen (Opetushallitus, 2022; Turun kaupunki, 2025).

Tämä paikallinen tilannekuva monikielisyydestä muodostaa tärkeän taustan tälle tutkimukselle, sillä kielisuihkutukset toteutettiin juuri Turun alueen päiväkodeissa. Monikielisuuden huomioiminen ei ole siis vain teoreettinen tavoite, vaan osa arjen pedagogisia ratkaisuja, joiden tueksi kielirikasteinen varhaiskasvatus voi tarjota konkreettisia keinoja.

2.3 Kielisuihutus osana kielirikasteista varhaiskasvatusta

Kielisuihutus on yksi kielirikasteisen varhaiskasvatuksen toteuttamismuodoista, jonka tarkoituksena on lisätä lasten kiinnostusta kieliin ja kulttuureihin ilman varsinaista tavoitteellista kielitaidon opetusta. Jotta kielisuihkutuksen luonne tulisi ymmärretyksi, on tärkeää sijoittaa se osaksi varhaiskasvatuksen kielikasvatuksellista kokonaisuutta ja erottaa se muista lähikäsitteistä, kuten kielikylvystä, CLIL-opetuksesta ja varhennetusta kielenopetuksesta. Tässä luvussa esitellään ensin käsitteellinen kehys kielirikasteisuudesta

(2.3.1), sitten tarkennetaan kielisuihkutuksen eroa muihin menetelmiin (2.3.2), ja lopuksi kuvataan konkreettisesti kielisuihkutusten toteutusta ja tutkimusta eri puolilla Suomea (2.3.3). Kielisuihkutusta voidaan kutsua myös esimerkiksi termeillä kielisuihku ja kielisuihkuttelu (Kangasvieri ym., 2012: 20), mutta tässä tutkielmassa käytän termiä **kielisuihutus**, sillä lukemassani kirjallisuudessa se on yleisimmin esiintynyt muoto.

2.3.1 Kielirikasteisuus ja kielisuihutus: käsitteellinen kehys

Niin kuin luvussa 2.1 esiteltiin, kielirikasteinen varhaiskasvatus tarkoittaa suppeampaa vieraskielistä toimintaa, jossa alle neljäsosa arjen toiminnoista toteutetaan muulla kuin varhaiskasvatuslaissa määritellyllä varhaiskasvatuksen kielellä. Se on säännöllistä ja suunniteltua toimintaa, jonka ” tavoitteena on kieltenoppimisen tukeminen, lasten motivoiminen ja kielivalintojen monipuolistaminen” (Opetushallitus, 2022: 56). Kielirikasteisen varhaiskasvatuksen tarkoituksena on siis rikastaa lapsen kielellistä ympäristöä suunnitellulla mutta kevyemmällä tavalla.

Kielisuihutus sijoittuu juuri tähän viitekehykseen: se on lyhytkestoista, toiminnallista ja leikinomaista vieraskielen käyttöä, jonka tavoitteena on herättää kielimyönteisyyttä ja uteliaisuutta vieraita kieliä kohtaan (Kuutti, 2010). Virtasen (2022: 18) mukaan teoreettisesti kielisuihkutusta on käsitelty jo 1980-luvun tienoilla, mutta se on otettu käytäntöön vasta 2000-luvulla. Granö (2022: 26) kertoo, että kielisuihutus epävirallisena varhaisena kielenopetuksen muotona on yleistynyt varsinkin päiväkodeissa 2010-luvun aikana. Se mitä peruskoulussa ja lukiossa valitaan valinnaiseksi vieraaksi kieleksi, perustuu kiinnostukseen kielistä, joka on voitu saada jo päiväkotikäisenä. Tämä onkin kielisuihkujen idea: toiminnan tarkoituksena on herätellä lasten kiinnostusta oppia kieliä ja tutustua vieraisiin kulttuureihin (Bärlund, 2012). Kielisuihkutusten sisältö vaihtelee ja ne valitaan lapsia kiinnostavista asioista. Uuteen kieleen tutustutaan esimerkiksi lauluilla, leikeillä ja liikkumalla (Opetushallitus, 2014a). Bärlund (2012) kuvaa, millaisia kielisuihkutustuokiota on pidetty Jyväskylässä. Tuokioissa on tutkittu kaksikielisiä elintarvikepakkauksia, opeteltu maailmankansalaisiksi ranskalaisten pöytätapojen avulla, sekä käyttämällä lapsille jo tuttuja leikkejä ja lauluja. Hän painottaa myös, että jokainen suihkuttelee omalla tavallaan: ”kaikkien ei siis tarvitse osata laulaa tai leikkiä”. Näistä esimerkeistä kumpuaa vieraan kulttuurin sitominen kieleen tutustumiseen. Kuutti (2010) kutsuukin kielisuihkutusta kulttuurisuihkuksi, jossa eri kulttuurien tapoja on valtavasti, joita voi opettaa kielisuihkuissa.

2.3.2 Läheiset käsitteet: kielikylpy, CLIL-opetus ja A1 -kielen varhentaminen

Luvussa 2.1 esitellyt kaksikielisen varhaiskasvatuksen menetelmät ovat siis laajamittaista, suppeaa tai kielipesän käsitteen alla (katso myös kappale 2.1). Laajamittaista kielenopetusta on monelle tuttu termi **kielikylpy**. Kangasvieri ym. (2012: 20) kokoavat selkeästi muulla kuin äidinkiellellä annettavan opetuksen käsitteiden erot selvityksessään. Sen mukaan kielikylpy voi olla (varhainen) täydellinen tai osittainen, jossa erona on äidinkielen käyttö. Täydellisessä kielikylvyssä päivähoitossa tai esiopetuksessa alkava opetus tapahtuu aluksi kokonaan toisella kielellä ja vähitellen äidinkielen osuus kasvaa. Osittaisessa kielikylvyssä käytetään myös äidinkieltä osaltaan opetuksessa. Kielisuihkusta kielikylpy eroaa siis systemaattisuudellaan ja tavoitteellisuudellaan, kun kielisuihkutuksessa opetuskielen ja lasten äidinkielen vuorottelu on yleistä, ja suihkutusta ei pyri varsinaiseen kielitaitoon (Bärlund, 2012). Niin kuin Torvinen (2018) huomauttaa, kohdekielen käytön määrästä kielisuihkutuksissa on vaihtelevia mielipiteitä. Kangasvieri ym. mukaan (2012: 20) opetus tapahtuisi kokonaan kohdekielellä. Kuitenkin Bärlundin (2012) mukaan lasten äidinkieltä käytetään aktiivisesti mukana opetuksessa, jota myös Torvisen (2018) havainnot päiväkodeissa pidetyistä kielisuihkutuksista tukevat. Tämä tukee johtopäätöstä, että kielisuihkutuksen päämääränä ei ole kielen todellinen oppiminen, vaan kiinnostuksen ja motivaation herättely.

CLIL- opetus (Content and Language Integrated Learning) eli (tai vieraskielinen opetus) muistuttaa Bergrothin (2015: 5) mukaan monilta osilta läheltä kielikylpyä. Siinä aineiden sisältöjä opetetaan osittain vieraalla kielellä. CLIL-opetuksessa ei tarvitse pysytellä vain yhdessä opetuskielessä, kun taas kielikylvyssä siitä poikkeaminen ei ole suotavaa. CLIL-opetuksessa ja muissa vieraskielisessä opetuksessa yhtä tai useampaa oppiainetta opiskellaan vieraalla kielellä (Kangasvieri ym., 2012: 20). Kangasvierin ym. selvityksessä eritellään CLIL-opetus ja vieraskielinen opetus, mutta Bergrothin (2015: 5) teoksessa ne ovat eri nimityksiä muilla kielellä annettavaan opetukseen.

Kielisuihkutusta ei tule myöskään sekoittaa A1 **kielen varhentamiseen**. Hallitus päätti vuonna 2020 varhentaa kielenopetusta, ja nyt A1 kielen eli ensimmäisenä alkava vieraan kielen opetus alkaa ensimmäisellä luokalla (Granö, 2022 : 6). A1 kieli on ensimmäinen yhteinen vieras kieli (tai toinen kotimainen kieli), joka taas vaikuttaa A2 kielen (valinnainen vieras kieli tai toinen kotimainen kieli) valintaan myöhemmin, yleensä luokilla 4.–5. Esimerkiksi Jyväskylässä tavoitteena onkin tutustuttaa lapsi esiopetuksessa A1-kieliin ennen kuin ensimmäinen vieras

kieli valitaan ensimmäiselle luokalle ilmoittautuessa (Bärlund, 2012). Tämä pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014: 88), jossa mainitaan kielisuihkutukset auttamaan esiopetuksen ja perusopetuksen siirtymässä. Vaikka kielisuihku ja varhennettu A1-opetus voivat toimia jatkumona, niiden tavoitteet ja toteutusmuodot eroavat.

2.3.3 Kielisuihkutuksia eri puolilla Suomea

Kielisuihkutukset ovat levinneet laajasti eri puolille Suomea, ja niistä on saatu rohkaisevia tuloksia. Vaikka tutkimusnäyttö on vielä paikallista ja tapauskohtaista, kielisuihkutusten potentiaali osana varhaiskasvatussuunnitelman kielitavoitteita on tunnustettu useissa kunnissa. Esimerkiksi Opetushallituksen (2022) mukaan kielirikasteinen varhaiskasvatus voi toimia väylänä myös kaksikieliseen opetukseen ja vahvistaa lasten kulttuurista osaamista. Näin ollen kielisuihku ei ole vain yksittäinen pedagoginen menetelmä, vaan osa laajempaa kehittämissuuntaa, jossa varhaiskasvatus kohtaa monikielisen ja kulttuurisesti monimuotoisen yhteiskunnan. Tässä alaluvussa tarkastellaan esimerkkejä kielisuihkutuksista Jyväskylässä, Tampereella, Lappeenrannassa ja kohdekaupunki Turussa.

2.3.3.1 Jyväskylä mallina

Jyväskylä on tunnettu kielisuihkutuksen pitkäaikaisena kehittäjänä ja mallikaupunkina. Kielisuihku on ollut tutkimuksen ja kehityksen kohteena Suomessa erityisesti Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylää voidaan pitää kielisuihkutuksen edelläkävijänä, sillä Kuutti (2010) kertoo Jyväskylän kieltenopiskelijoiden pitäneen jo syksyllä 2008 tempauksen kielimaistiaisista maailmanympärysmatkan teemoin. Kielisuihkutukset on otettu käytäntöön Jyväskylässä systemaattisemmin jo vuonna 2010 Kielitivoli-hankkeessa (katso tarkemmin luku 2.3.3.4). Suihku on ollut näkyvä osa hankkeen aloittamisen jälkeen, sillä se on ollut osa esiopetuksen opetussuunnitelmaa vuodesta 2016 lähtien (Jyväskylä.fi; Bärlund, 2012: 2). Jyväskylän kesäjälkkäri, eli kielisuihkuttelu koululaisten kesäkerhossa toimi pilottina kielisuihkutustoimintaan. Tällaisen toiminnan tavoitteena oli tarjota koulun jälkeen mukavaa toimintaa, eli ”jälkiruokaa” eri kielillä (Bärlund, 2012: 2). Jyväskylän kielisuihkutellumallilla on ollut valtakunnallista vaikutusta ja sen tarkoituksena on ollut lisätä kielten oppimisen tunnettuutta ja käytäntöjä kaikkialla Suomessa. Bärlund (2012) kertookin hankkeen vakiintuneen pysyväksi toiminnaksi ja se on osa opintoja vieraiden kielten aineenopettajiksi valmistuville.

2.3.3.2 Tampereen kielisuihkutukset ja kielirikasteiset hankkeet

Tampereella kielisuihkutuksia on kehitetty sekä tutkimuksen että laajempien hankkeiden kautta. Torvinen (2020) toteutti tutkimuksen, jossa hän tarkasteli ranskan kielisuihkutusten vaikutuksia esiopetusryhmissä kolmessa eri päiväkodissa. Aineistona tutkielmassaan he käyttivät lasten tekemiä piirustuksia tuokioiden aikana, lasten ryhmähaastatteluja niiden jälkeen sekä kyselylomakkeita, jotka esiopetusryhmien henkilökunta täytti. Tutkimuksesta Torvinen (2020: 83–84) saikin positiivisia tuloksia: henkilökunta koki kielisuihkut pääosin myönteisiksi kokemuksiksi, lapset oppivat monia uusia ranskan kieleen liittyviä tietoja ja taitoja sekä käytetyt menetit olivat miellyttäviä suurimmalle osalle lapsista. Hän toteaaakin tutkimuksen pohjalta, että innokkuutta kielisuihkutusten jatkamiselle on ja niiden määrää voisi lisätä. Näin ollen jo vähäisellä kielisuihkutusten määrällä voidaan tutustuttaa lapsia vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Haasteita kielisuihkutuksissa olivat työskentelytavat, joissa lasten piti keskittyä ja ne olivat vähemmän toiminnallisia. Negatiivisia kokemuksia tuokioista lapset selittivät kielen vaikeudella, tylsyydellä ja outoudella. Tämän tutkimuksen heikkoutena oli vähäinen osallistujamäärä, eli tuloksia ei voida yleistää. Myös piirrosten analysointi tuotti haasteita, sillä se on subjektiivista tutkijoiden tulkitsemaa. Tähän tukea antaa kuitenkin lasten haastattelut, joissa he saivat itse kertoa piirroksistaan (Torvinen, 2020: 85).

Lisäksi Tampereella on toteutettu laaja Kieliä kehiin! -hanke, joka on ollut varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteinen kielirikasteinen ohjelma vuodesta 2016. Hanke on saanut rahoitusta Opetushallitukselta ja opetus- ja kulttuuriministeriöltä, ja sen tavoitteena on ollut kielivalintojen monipuolistaminen, kielitietoisuuden tukeminen sekä globaali- ja kulttuurikasvatuksen vahvistaminen (Verkama, 2018).

2.3.3.3 Lappeenrannan LEAP-hanke

Myös Lappeenrannassa kielisuihkutuksia on kehitetty osana LEAP-hanketta (Language Enrichment Advance Program), joka kesti vuoden 2019 loppuun. Halme ja Koivisto (2020) kuvaavat opinnäytteessään, kuinka teemahaastattelun avulla saatiin tietoa alakoulun opettajien näkemyksistä ja kokemuksista kielisuihkutustoiminnasta. Opettajien mielestä (n=3) kielisuihkutusten tarkoituksena oli juurikin kieliin innostaminen, eikä kielitaidon arvioiminen. Toiminnalle olisi hyvä luoda yhteinen runko, ja kehittämistä kaipaisi heidän mielestään oppimisympäristön monipuolistaminen.

2.3.3.4 Turku: tutkimuksen kohdekaupunki

Turussa on erilliset resurssit kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, joka mahdollistaa lapsen kielellisten identiteettien moninaisuuden huomioimisen. Kaupungin sivuilla kerrotaan, että tämän huomioimista tukee varhaiskasvatuksen opettajia sekä valmistavan opetuksen opettajia yhteensä 86 kunnallisessa ja 53 yksityisessä päiväkodissa (2025)¹².

Turussa kielisuihkutus on näkynyt **Kielitivoli-hankkeen** ansiosta jo vuonna 2009–2010 suunniteltu ja toteutettu **Kielireppu**. Se on Turun kielitivolin esittelymateriaalin mukaan (Aalto ym., s.a.³) alakoulun osuus Turun hankkeesta. Sen päämäärä on sama kuin muillakin Kielitivoli-hankkeen projekteilla, eli saada lapset valitsemaan enemmän vieraita kieliä alakoulussa, sekä monipuolistaa kielivalintoja vieraissa kielissä myöhemmällä. Kielitivoli-hankkeeseen johti hallituksen päätös pyrkiä parantamaan koulutuksen laatua. Tämä päätös keskittyi kehittämään vieraiden kielten opetusta peruskouluissa, ja näin syntyi kymmenien kuntien yhteinen hanke. Se sai myös Opetushallituksen suuntaaman rahoituksen, jotta vieraiden kielten valinnat monipuolistuisivat (Tuokko, Takala & Koikkalainen, 2010: 5). Aallon ym. (s.a.) mukaan kielirepun päämäärä on ”herättää lasten mielenkiinto ja luoda innostus vieraita kieliä kohtaan sekä rohkaista heitä käyttämään eri kieliä. Tarkoituksena on muun muassa madaltaa kynnystä valita vieraita kieliä oppiaineena koulussa”. Opettaja toimi niin sanottuna ”matkaoppaana”, joka johdatti lapset Kielimaan seikkailumatkalle: tämä kielimatka saattoi alkaa jo päiväkodista kielisuihkutuksen keinoin. Tuokko, Takala & Koikkalaisen (2011: 33) kirjoittaman Kielitivolin seurantaraportin mukaan hankkeen aikana ”Turussa suihkuteltiin leikkien ja laulaen saksaa, ranskaa, venäjää, ruotsia, englantia, suomea, arabiaa, kiinaa, espanjaa, japania, kurdia, somalia ja viittomakieltä”. Turun osa Kielitivoli-hankkeesta osoittaa, että kielisuihkutus on ollut osa alueen kielikasvatuksellista ajattelua jo yli vuosikymmenen ajan. Vaikka hanke kohdistui ensisijaisesti perusopetukseen, sen painotukset, kuten varhainen kontaktipinta eri kieliin, näkyvät myös tässä tutkimuksessa tarkasteltavassa kielisuihkutustoiminnassa varhaiskasvatuksessa. Kielitivoli-hanke sai myös jatkoa, kuten Turun kielitivoli-sivustolla kerrotaan⁴. Vuodesta 2012 valtionavustusta jatkettiin ja Suomi jaettiin eri

¹ <https://www.turku.fi/varhaiskasvatus-ja-esiopetus/monikielisten-lasten-tuki>

² <https://www.turku.fi/turku-kasvatusta-ja-opetusta-perinteet-tukena-ja-aina-uudistuen>

³ <https://turunkielitivoli.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/kielirepun-yleisesite.pdf>

⁴ <https://turunkielitivoli.wordpress.com/tietoa-kieltenopetuksesta/tavoitteet/>

alueverkostoihin: näin syntyi Kielitivoli 2. Sen tavoitteena oli jatkaa tulosten vakiinnuttamista ensimmäisestä vaiheesta, sekä levittää hyviä käytäntöjä.

Syyslukukaudella 2024 Turun yliopistossa järjestettiin **kurssi varhaisesta kielenoppimisesta**, jossa oli mukana Turun yliopiston 2.–5. vuosikurssin kielenopettajiksi tähtääviä opiskelijoita⁵. Turun yliopiston opinto-oppaan mukaan (2024–2027) opintojakson tarkoitus on tutustua varhaiseen kielenoppimiseen ja -opettamiseen. Sen aikana toteutettiin kielisuihkutusprojekti Turun kaupungin varhaiskasvatusyksiköissä, jonka opiskelijat olivat itse suunnitelleet ja toteuttaneet. Kielisuihkutuskokeiluun osallistui kolme Turun alueen yksikköä, joissa jokaisessa esiteltiin joko ranskaa, saksaa tai espanjaa. Kielen opiskelijat pitivät jokaisessa yksikössä useampia tuokiota.

⁵ <https://aamuset.fi/artikkeli/6493250>

3 Opetuksen käytäntöjen taustalla

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen toteuttamista ja luovat pedagogisen toiminnan perustan. Opettajan tehtävänä on kuitenkin tulkita ja soveltaa opetussuunnitelmaa konkreettisesti arjessa. Vaikka tavoitteet ja sisällöt määritellään valtakunnallisesti, pedagogisten käytäntöjen muotoilu ja toteutus jäävät opettajalle ja tiimille. Tässä luvussa tarkastellaan, kuinka opetussuunnitelman kielikasvatukselliset tavoitteet muuttuvat osaksi päiväkodin arkea, erityisesti kielisuihkuksen kaltaisissa toimintamuodoissa. Luvun keskeisenä viitekehysenä toimii Chevallardin (1982) kehittämä didaktisen transposition ja noosfäärin käsite, joita täydennetään Karvin (2019) sekä Hildén & Salon (2011) näkemyksillä opetussuunnitelman käytäntöön viemisestä.

Hildén & Salo (siteerattu Heila & Impilä, 2020: 16–17) tuovat esiin, että opettajan oma arvopohja, ihmiskäsitys ja käsitykset oppimisesta, tiedosta ja kielestä vaikuttavat hänen toimintatapoihinsa sekä siihen, miten hän tulkitsee ja soveltaa opetussuunnitelmassa esitettyjä ohjeita ja tavoitteita. Opettajan henkilökohtainen tulkinta virallisesta opetussuunnitelmasta voi erota sen varsinaisesta toimeenpanosta esimerkiksi oppilaiden tai ryhmän tilanteen perusteella. Näin opetussuunnitelman käytäntöön vieminen ei ole mekaanista, vaan edellyttää opettajalta jatkuvaa ammatillista arviointia ja mukauttamista.

3.1 Tiedon muuntaminen ja yhteiskunnallinen konteksti

Opettajalla on keskeinen vastuu siitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet konkretisoituvat käytännössä. Tätä prosessia voidaan tarkastella **didaktisen transposition** (fr. la transposition didactique) käsitteen avulla. Chevallard (1982: 13, 4) määrittelee didaktisen transposition tieteellisen tiedon muuntamiseksi opetettavaksi tiedoksi. Hänen mukaansa tämä muuntaminen mahdollistaa opettajalle sen, että hän voi irrottautua arkipäiväisestä ajattelusta ja lähestyä opetettavia sisältöjä kriittisesti. Opetussuunnitelmasta ei näin siirry suoraa ohjeistusta, vaan opettaja joutuu aktiivisesti tekemään valintoja siitä, mitä, miten ja miksi opettaa. Tieteellisen tiedon siirtyminen opetuskäyttöön edellyttää Chevallardin (1982: 7) mukaan, että se irrotetaan alkuperäisestä kontekstistään ja sijoitetaan uuteen, didaktiseen kontekstiin. Varhaiskasvatuksen arjessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja lukee varhaiskasvatussuunnitelmasta (Opetushallitus, 2022: 44–45) kielikasvatukseen liittyviä tavoitteita ja muuntaa ne konkreettisiksi pedagogisiksi toiminnoiksi, kuten kielisuihkuksiksi. Näin teoreettinen tavoite

(lasten kiinnostuksen herättäminen kieliin) muuttuu suunnitelluksi ja toteutetuksi toiminnaksi, jossa opettaja käyttää omaa tietotaitoaan lasten kehitystä tukevalla tavalla.

Chevallardin (1982: 10–12) käsitteistöön kuuluu myös **noosfääri** (oma käänös, fr. la noosphère), joka toimii koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan välisenä vuorovaikutusalueena. Se on tila, jossa koulutuspoliittiset linjaukset ja yhteiskunnalliset odotukset kohtaavat ja jossa päätetään, mitkä osat tieteellisestä tiedosta siirtyvät opetukseen. Noosfääriin liittyy ajatus siitä, että koulutus ei toimi irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta, vaan on osa laajempaa yhteiskunnallista järjestelmää. Tämä näkökulma selittää, miksi opetussuunnitelman tavoitteet kumpuavat yhteiskunnallisista arvoista ja ajankohtaisista tarpeista, kuten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta, inklusiosta tai kielivalintojen varhentamisesta. Opettaja toimii tässä vuorovaikutuksessa välittäjänä, joka siirtää noosfäärissä muotoutuneet tavoitteet käytännön tasolle, soveltaen niitä lapsiryhmän tarpeisiin ja omaan pedagogiseen osaamiseensa perustuen.

3.2 Rakenteet, prosessit ja opetussuunnitelman soveltaminen

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) (2019: 17–19) mukaan varhaiskasvatuksen laatu rakentuu kahdesta ulottuvuudesta: rakenteellisista tekijöistä ja prosessitekijöistä. Rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatuslaki ja opetussuunnitelma, jotka määrittelevät varhaiskasvatuksen reunaehdot. Prosessitekijät puolestaan kuvaavat näiden käytäntöönpanoa eli pedagogista toimintaa, kuten henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta, toiminnan suunnittelua ja oppimisympäristöjä. Tärkeää on huomata, että rakenteet eivät sellaisenaan takaa laadukasta pedagogiikkaa. Pedagoginen toiminta syntyy vasta, kun henkilöstö soveltaa opetussuunnitelman tavoitteita arjen käytäntöihin. Tämä edellyttää ammatillista harkintaa ja taitoa siirtää opetussuunnitelmallinen tieto osaksi lasten kokemusmaailmaa: juuri sitä, mitä Chevallardin (1982) didaktinen transpositio kuvaa.

Hildén & Salo (2011, siteerattu Heila & Impilä, 2020: 16–17) vahvistavat tämän näkemyksen todetessaan, että opetussuunnitelman toteutus perustuu opettajan omakohtaiseen tulkintaan, jota ohjaa hänen arvopohjansa ja koulutuksensa. Opettajalla on myös valta päättää, kuinka hän suhtautuu uusiin opetussuunnitelman teemoihin ja kuinka hän ne toimeenpanee. Tämä toiminta ei ole passiivista toteuttamista, vaan aktiivista ja jatkuvaa ammatillista arviointia, jossa opettaja kantaa vastuun tavoitteiden saavuttamisesta.

3.3 Soveltaminen kielisuihkutuksissa

Kielisuihkutus on esimerkki siitä, kuinka opetussuunnitelman kielikasvatukselliset tavoitteet voivat muuntua konkreettiseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lasten tulee saada mahdollisuuksia tutustua erilaisiin kieliin ja kulttuureihin, ja että heidän kielellistä kehitystään tulee tukea monipuolisesti (Opetushallitus, 2022: 44–45). Näitä tavoitteita ei kuitenkaan ole määritelty tarkasti, vaan opettajan tehtävänä on päättää, miten ne näkyvät lapsiryhmän arjessa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa ulkopuolisen kielisuihkuttajan ohjaamia leikki- ja laulutuokioita, tai opettajan itse suunnittelemissa hetkiä, joissa käytetään säännöllisesti vierasta kieltä. Jokainen näistä valinnoista on esimerkki siitä, kuinka teoreettinen tavoite muuttuu käytännön toiminnaksi juuri niin kuin didaktinen transpositio edellyttää. Samalla opettaja toimii aktiivisena osana noosfääriä, tulkiten yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia tavoitteita omassa pedagogisessa ympäristössään.

Kielisuihkutoiminta voidaan kirjata myös osaksi paikallista pedagogista suunnittelua. Karvin (2019: 58) tekemän selvityksen mukaan suurimmassa osassa Suomen päiväkotia laaditaan myös yksikkö- ja ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, vaikka niiden laatiminen ei ole lakisääteistä. Ryhmä- ja yksikkösuunnitelmat konkretisoivat valtakunnallisia tavoitteita juuri kyseisen lapsiryhmän ja toimintaympäristön näkökulmasta. Näiden suunnitelmien laatiminen on tärkeä osa opetussuunnitelman soveltamista arjen tasolla: kielisuihkutus voi sisältyä ryhmävarhaiskasvatussuunnitelmaan esimerkiksi osana kielellisen moninaisuuden tukemista tai varhaista kielikasvatusta. Opettaja toimii tällöin aktiivisesti pedagogisena suunnittelijana, joka tulkitsee opetussuunnitelman tavoitteita, sovittaa ne ryhmän tarpeisiin ja dokumentoi ne osaksi suunnitelmallista kasvatustyötä. Tämä vahvistaa käsitystä opetussuunnitelmasta joustavana viitekehyksenä ja osoittaa, kuinka kielikasvatus voi nivoutua osaksi varhaiskasvatuksen arkea pedagogisesti perustellulla ja tavoitteellisella tavalla.

4 Aineisto

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyn aineiston sekä sen analysointiin valitun menetelmän. Aluksi (4.1) kuvaan Webropol-kyselyn toteutuksen, kysymysrakenteen ja tutkimukseen osallistuneen vastaajajoukon. Tämän jälkeen luvussa 4.2 tarkastelen analyysimenetelmää, joka on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tavoitteena on kuvata tutkimusprosessin eteneminen mahdollisimman läpinäkyvästi ja perustella, miten tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan.

4.1 Kyselyaineiston kokoaminen ja vastaajajoukko

Tässä alaluvussa esittelen tutkimuksen kyselyaineiston keruun ja siihen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Kysely laadittiin tukemaan tutkimuksen tavoitteita, ja sen avulla kartoitettiin, miten kielisuihkutukset näkyivät päiväkodin arjessa, miten ne suhteutuivat varhaiskasvatussuunnitelman kielikasvatuksellisiin tavoitteisiin ja millaisia kokemuksia henkilöstöllä oli toiminnan toteutuksesta. Aluksi kuvaan kyselyn toteutusta ja teknistä rakennetta, minkä jälkeen tarkastelen vastaajien taustoja sekä päiväkotien kielimaailmaa.

4.1.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselylomake, sillä sen avulla voitiin helposti kartoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaisia kokemuksia, mielipiteitä ja asenteita. Kysely mahdollisti vastaamisen omaan tahtiin ja anonyymisti, mikä oli käytännöllistä kiireisessä päiväkotiarjessa. Lisäksi lomakkeen monipuolinen rakenne (yhdistelmä avoimia ja suljettuja kysymyksiä) mahdollisti sekä määrällisen että laadullisen tarkastelun. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella, joka suunniteltiin erityisesti tätä tutkimusta varten. Kysely sisälsi sekä suljettuja monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, joiden tavoitteena oli kartoittaa vastaajien kokemuksia ja näkemyksiä kielisuihkutusten vaikutuksista päiväkodin arkeen. Kysely lähetettiin toukokuussa 2025 sähköpostitse niihin päiväkoteihin, joissa kielisuihkutuksia oli toteutettu osana Turun yliopiston varhaisen kielenoppimisen kurssia.

Kyselylomake sisälsi yhteensä 17 kysymystä, jotka jakautuivat viiteen osioon. Alussa kysyttiin vastaajien taustatietoja, kuten työtehtävää ja päiväkodin monikielisten lasten määrää sekä heidän kotikieliään. Toisessa osiossa kartoitettiin vieraiden kielten esiintyvyyttä päiväkodissa ennen kielisuihkutuksia. Kolmas osio keskittyi kielisuihkutusten toteutukseen ja vaikutuksiin

päiväkodin arjessa, sisältäen sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Neljännessä osiossa tarkasteltiin kielisuihkutuksen yhteyttä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kielikasvatuksellisiin tavoitteisiin, ja viimeisessä osiossa selvitettiin jatkohalukkuutta sekä kerättiin vapaamuotoisia kommentteja vieraiden kielten roolista varhaiskasvatuksessa. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja anonyymia. Lomakkeen täyttämiseen arvioitiin kuluvan noin 15 minuuttia, ja siihen oli mahdollista vastata tietokoneella, tabletilla tai puhelimella. Aikataulun suunnittelussa huomioitiin päiväkotien arjen hektisyys: vastausaikaa pidennettiin kesäkuulle asti, jotta mahdollisimman moni ehtisi osallistua. Kyselyn tekninen toteutus mahdollisti joustavan ja yhdenvertaisen osallistumisen. Pienen otannan vuoksi tuloksia käsitellään kokonaisaineistona eikä yksittäisiä päiväkoteja nimetä, jotta vastaajien anonymiteetti säilyy.

4.1.2 Tutkimuksen osallistujat

Kyselyyn vastasi yhteensä neljä varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta eri turkulaisesta päiväkodista. Yhdessä päiväkodissa toteutettiin saksankielinen kielisuihkutus ja kahdessa espanjankielinen. Vastaajista kolme oli osallistunut espanjankielisiin tuokioihin ja yksi saksankieliseen. Vastaajat edustivat monikulttuurisia yksiköitä, joissa puhuttiin yhteensä yli kymmentä eri kieltä. Lasten kotikieliksi mainittiin muun muassa hindi, englanti, vietnam, kurdi, sinhala, dzongkha, persian farsi, bengali, amhara, viro, japani ja arabia. Missään yksikössä ei ollut lapsia, joiden kotikieli olisi ollut kielisuihkutuksessa käytetty kieli (saksa tai espanja). Monikielisten lasten määrä vaihteli yksiköittäin: kahdessa päiväkodissa heitä oli yli kymmenen ja kahdessa yksikössä 1–5.

Koska tutkimuksen aineisto on pieni ja osallistujat työskentelevät ennalta valituissa päiväkodeissa, yksittäisten vastaajien tunnistettavuuden estämiseksi ei eritellä yksiköiden sijaintia tarkemmin, vaikka ne kysyttiin lomakkeen taustatiedoissa. Kyselyyn vastaamisen aloitti seitsemän osallistujaa, mutta loppuun asti vastasi vain neljä osallistujaa. Pienestä vastaajamäärästä huolimatta aineisto tarjoaa arvokasta tietoa siitä, millaisia vaikutuksia kielisuihkutuksilla voi olla varhaiskasvatuksen arkeen ja kielitietoisien toimintakulttuurin rakentumiseen.

4.2 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen eli kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin. Menetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jotta saatu data voitiin teemoitella systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Aineistolähtöisyys mahdollisti sen, että keskeiset teemat nousivat esiin vastaajien omista sanallisista kuvauksista ilman valmiiksi määrättyä luokittelukehystä.

Analyysi eteni sisällönanalyysin perusvaiheiden mukaisesti, mutta pienestä aineistosta johtuen menetelmää sovellettiin pelkistetyimmässä muodossa. Käytännössä analyysi eteni siten, että alkuperäisvastauksista poimittiin tutkimuskysymyksiin liittyviä olennaisia ilmaisuja, jotka ryhmiteltiin sisällöllisesti toisiaan lähellä oleviksi kokonaisuuksiksi. Näitä kokonaisuuksia hyödynnettiin tulososion jäsentelyssä. Vaiheiden tarkoituksena ei ollut rakentaa laajaa koodausjärjestelmää, vaan nostaa esiin vastausten olennaiset teemat ja antaa ääni kaikille neljälle vastaajalle. Koska vastaajia oli vain neljä, analyysissa hyödynnettiin aineistoa kokonaisuudessaan. Avoimia vastauksia tarkasteltiin laadullisesti ja suljettujen kysymysten tuloksia käytettiin kuvailevasti täydentämään havaintoja. Pienen otoksen vuoksi yksittäisten vastausten merkitys korostui, minkä vuoksi analyysin tavoitteena oli ennen kaikkea kuvata vastaajien kokemusten kirjo mahdollisimman uskollisesti. Analyysin läpinäkyvyyttä lisättiin kokoamalla keskeiset havainnot taulukkoon (kts. liite 2), mutta varsinainen tulkinta perustui vastaajien sanallisiin kuvauksiin. Näin toteutettuna analyysi tarjosi riittävän pohjan tutkimuskysymyksiin vastaamiselle, mutta tuloksia on tarkasteltava aineiston rajallisuus huomioiden. Analyysin aikana kiinnitettiin erityistä huomiota vastaajien kontekstiin ja siihen, että tulkinnat pysyivät uskollisina aineistolle. Tämä lisäsi analyysin luotettavuutta ja vahvisti sen kytköstä tutkimuksen aineistolähtöiseen tavoitteeseen.

5 Tulokset: kielisuihkutusten vaikutukset varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa esitellään kyselyaineistosta tehdyt keskeiset havainnot. Tulokset perustuvat vastaajien kuvauksiin ja niistä esiin nousseisiin painotuksiin. Vaikka kysymysten rakenne ohjasi jonkin verran vastausten sisältöä, teemat muodostuivat vastaajien kuvauksista ja heidän esiin nostamistaan näkökulmista. Näin ollen tulososion rakenne mukailee osittain kysymysten jaottelua, mutta analyysissä painotettiin erityisesti vastaajien omia sanallisia ilmaisuja ja niistä nousseita merkityksiä. Tarkastelun kohteeksi muodostui kolme toisiinsa limittyvää kokonaisuutta: 1. kielitietoisuuden vahvistuminen arjessa (miten henkilöstö koki kielisuihkutusten vaikuttaneen heidän pedagogiseen työöteeseensa ja suhtautumiseensa monikielisyteen), 2. kielellisen moninaisuuden näkyminen päiväkodissa (millä tavoin kielisuihkutukset toivat uusia piirteitä lasten kielitaustojen huomioimiseen ja arjen monikielisiin käytäntöihin) sekä 3. henkilöstön kokemukset ja jatkohalukkuus (millaisia havaintoja ja arvioita henkilöstö teki toiminnan merkityksestä sekä kiinnostuksesta jatkaa vastaavia käytäntöjä tulevaisuudessa). Tuloksia tarkastellaan myös suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kielikasvatuksellisiin tavoitteisiin, erityisesti kielitietoisuuden ja kielellisen moninaisuuden näkökulmista. Seuraavissa alaluvuissa (5.1–5.3) näitä teemoja käsitellään tarkemmin vastaajien sanallisten kuvausten ja esimerkkien avulla.

5.1 Kielitietoisuuden vahvistuminen arjessa

Vastaajien kuvauksissa korostui erityisesti kielitietoisuuden vahvistuminen. Se näkyi niin pedagogisessa arjessa kuin henkilökunnan omassa reflektoinnissa ja asenteissa vieraita kieliä kohtaan. Vastaajat kuvasivat esimerkiksi saaneensa uusia ideoita omaan opetukseen, kielisuihkutuksen madaltaneen kynnystä käyttää lasten kanssa vieraita kieliä sekä toiminnan tukeneen monimuotoisuuden huomioon ottamista. Kyselylomakkeessa esitettiin ennen monikielisten lasten määrää koskevaa kysymystä lyhyt taustatieto monikielisyuden käsitteestä, jotta vastaajille olisi selvää, millaisia asetelmia kysymyksessä tarkoitetaan. Tämä auttoi yhdenmukaistamaan vastaajien ymmärrystä ja tukee aineiston luotettavuutta. Alaluvuissa 5.1.1 ja 5.1.2 tarkastellaan tarkemmin, miten kielisuihku vaikutti vastaajien omaan pedagogiikkaan ja miten henkilöstö koki kielitietoisuuden vahvistuneen ryhmän tasolla.

5.1.1 Pedagoginen rohkeus ja lisääntynyt ammatillinen tietoisuus

Kysymys 14 kartoitti kielisuihkutuksen vaikutuksia henkilökunnan suhtautumiseen vieraisiin kieliin ja monikielisyteen. Vastauksissa korostui kielimyönteisyys ja sen positiivinen vaikutus

omaan pedagogiikkaan. Kaksi vastaajaa viittasi suoraan siihen, että kielisuihkutusta toi uusia ideoita opetukseen. Eräs vastaaja kuvaa kielisuihkutusten tuoneen vaihtelua arkeen ja toinen vastaaja kuvasi, kuinka toiminta ”madalsi kynnystä puhua lasten kanssa eri kielillä”. Tämä viittaa paitsi lisääntyneeseen pedagogiseen uskallukseen, myös haluun kehittää omaa osaamista kielitietoisesta näkökulmasta käsin.

Yksi vastaaja mainitsi kiinnostuksensa kieliin ja kulttuureihin olleen vahvaa jo ennen kielisuihkutusta, mutta myös tässä vastauksessa toiminta nähtiin myönteisessä valossa. Toiminta koettiin innostavana, osallistavana ja pedagogisesti merkityksellisenä. Sen katsottiin tukeneen monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kasvatustavoitteita, mikä osoittaa, että kielisuihkutuksella voi olla arvoa myös jo valmiiksi kielitietoisissa toimintaympäristöissä.

5.1.2 Monikielisuuden tiedostaminen ja kiinnostus kulttuuriseen moninaisuuteen

Osa vastaajista toi esiin, että päiväkotiryhmissä oli runsaasti monikielisiä lapsia ja että kielitaustan moninaisuus näkyi arjessa. Jokaisessa päiväkodissa on useampi monikielinen lapsi, ja jokainen vastaaja mainitsi kotikielenä jonkin muun kuin englannin. Eräs vastaaja kuvasi, kuinka ryhmään kuului lapsia, jotka puhuivat kotonaan muun muassa vietnamia, kurdia, sinhalaa ja bengalia. Yksi vastaaja kertoi laajasti valmo-oppilaiden kielenkäytöstä: ”Valmo-oppilaat saattoivat esitellä omaa äidinkieltään muulle ryhmälle ja sitä huomioitiin tilanteiden ja toimintojen mukaan”. Tämä vastaus oli annettu kysymykseen, jossa tarkasteltiin vieraiden kielten näkemistä päiväkodin arjessa ennen kielisuihkutuksia (kysymys 8), mutta sen sisältö liittyi selvästi monikielisuuden tiedostamiseen, minkä vuoksi se käsitellään tässä luvussa. Tämä vastaaja osoittaa, että henkilökunta on hyvin tietoinen ryhmänsä ominaisuuksista ja taustoista ja niitä otetaan huomioon tarpeen mukaan. Vaikka muut vastaajat eivät laajasti kommentoineet, miten monikielisyys näkyi lasten toiminnassa, voidaan jo eri kotikielten tietämisestä päätellä, että henkilöstö oli tietoinen ryhmässään esiintyvistä kielellisistä moninaisuuksista. Tämä osoittaa osaltaan kielitietoisuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen arjen kontekstissa, eli kielellisen ympäristön tiedostamisena.

Useampi vastaaja mainitsi kiinnostuksen kieliin ja kulttuureihin osana opettajuuttaan, mutta vastaukset erosivat sen suhteen, missä määrin kielisuihkutusta vaikutti tähän kiinnostukseen. Yhdessä vastauksessa todettiin, että avoimuus eri kieliä ja kulttuureja kohtaan oli ollut mukana työssä jo ennen kielisuihkutustoimintaa. Kahdessa muussa vastauksessa sen sijaan kuvattiin, että

kielisuihkus lisäsi valmiutta ottaa uusia kieliä osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Näissä vastauksissa korostui uteliaisuus, ilo ja innostus osallistua tuokioihin yhdessä lasten kanssa, sekä halu tukea lasten kokemuksia monikielisestä maailmasta. Vaikka kuvaukset olivat osin niukkoja, niistä välittyi myönteinen suhtautuminen kulttuuriseen moninaisuuteen. Vastausten perusteella kielisuihkus tuki siis monikielisyyttä arvostavan ilmapiirin vahvistumista sekä kasvattajien kielitietoista ajattelua päiväkodin arjessa.

5.2 Kielellisen moninaisuuden näkyminen päiväkodissa

Seuraavaksi tarkastellaan, miten kielisuihkutukset näkyivät konkreettisesti päiväkodin arjessa kielellisen moninaisuuden näkökulmasta. Alaluvussa 5.2.1 käsitellään ensin sitä, millä tavoin vieraat kielet olivat läsnä ennen kielisuihkutusten toteutusta ja millaisia muotoja niiden käyttö sai päiväkodin arjessa. Tämän jälkeen kuvataan luvussa 5.2.2, miten kielisuihkutuksessa käytetty kieli on säilynyt osana arjen käytänteitä ja millaisia muutoksia tai uusia toimintatapoja toiminta on mahdollisesti synnyttänyt. Tarkastelussa hyödynnetään sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä, joiden perusteella voidaan arvioida kielisuihkutusten vaikutuksia paitsi määrällisesti myös laadullisesti.

5.2.1 Vieraat kielet ennen kielisuihkuksia

Ennen kielisuihkutustoimintaa vieraat kielet olivat esillä päiväkodin arjessa vaihtelevasti. Suljetun kysymyksen perusteella yksi vastaajista arvioi, että kieliä esiintyi päivittäin, yksi viikoittain ja kaksi satunnaisesti. Kukaan ei valinnut vaihtoehtoa "ei juuri lainkaan", mikä viittaa siihen, että jonkinlainen vieraan kielen näkyvyys oli arjen pysyvä osa. Avoimissa vastauksissa korostui erityisesti englannin kielen rooli. Kaikki vastaajat mainitsivat sen jollain tavoin osaksi päiväkodin kielimaailmaa. Englannin kieli esiintyi erityisesti lauluissa, loruissa, numeroiden luettelemisessa ja tervehdysten yhteydessä. Yksi vastaajista kertoi, että Englanti oli aluksi tärkeä väline lasten turvallisuuden tunteen rakentamisessa ja tunnetaitojen tukemisessa, erityisesti Valmo-oppilaiden kanssa: "Koska Valmo-oppilaiden perheissä puhuttiin myös Englantia ja tätä kieltä käytettiin aluksi, jotta lapset kokivat olonsa turvallisiksi ja sen avulla käsiteltiin esim. tunnetiloja ja murheita." Tässä vastauksessa todettiin myös, että lapset käyttivät keskenään Englantia, koska se oli heille luontainen yhteinen kieli. Vaikka vieraita kieliä siis esiintyi arjessa jo ennen kielisuihkuksia, käyttö oli rajoittunutta lähinnä Englannin kieleen ja liittyi yksittäisiin tilanteisiin tai valmiisiin materiaaleihin.

5.2.2 Kielisuihkun kielen säilyminen ja monikielinen arki

Kielisuihkutuksen jälkeen vieraat kielet säilyivät osittain osana päiväkodin arkea, joskin määrällisesti suurempaa muutosta ei havaittu. Suljetussa kysymyksessä, jossa kartoitettiin vieraiden kielten esiintyvyyttä kielisuihkutusten jälkeen, tulokset jakautuivat täsmälleen samoin kuin ennen kielisuihkutuksia: yksi vastaaja ilmoitti kieliä olevan esillä päivittäin, yksi viikoittain ja kaksi satunnaisesti. Tästä voidaan päätellä, että vieraat kielet eivät tulleet osaksi arkea merkittävästi useammin, mutta niiden käyttö on mahdollisesti muuttunut laadullisesti. Tätä laadullista muutosta tukevat vastaajien kuvaukset siitä, miten kielisuihkutuksessa käytetty kieli (saksa tai espanja) näkyy arjessa. Erityisen kiinnostava havainto oli se, että kolme neljästä vastaajasta raportoi lasten käyttäneen kielisuihkussa opittuja sanoja tai ilmauksia oma-aloitteisesti arjen tilanteissa. Kaikki vastaajat mainitsivat myös, että vierasta kieltä käytetään edelleen tervehtiessä. Yksi vastaaja mainitsi, että suihkutuksen kieli esiintyy edelleen myös loruissa ja lauluissa. Tämä viittaa siihen, että kielisuihkutus jätti muistijälkiä, jotka siirtyivät aktiiviseen käyttöön. Vaikka kukaan ei raportoinut käyttävänsä enää varsinaisia suihkutusmateriaaleja, nämä yksittäiset fraasit ovat jääneet elämään arjen vuorovaikutuksessa. Tämä viittaa siihen, että vaikka altistus oli lyhytkestoista, se onnistui jättämään jäljen päiväkodin kielimaisemaan.

On tärkeää huomioida, että kysymys 13 "Miten muut vieraat kielet näkyvät päiväkodin arjessa kielisuihkutusten jälkeen? Onko tässä tapahtunut muutoksia?" ei teknisestä virheestä johtuen näkynyt vastaajille kyselylomakkeessa. Tästä syystä avointa aineistoa muiden kielten muutoksista ei ole saatavilla. Kuitenkin kahden suljetun kysymyksen (7 ja 11) vertailu tarjoaa jonkinlaisen kuvan siitä, että vieraiden kielten esiintyvyyden määrässä ei tapahtunut suurta muutosta, mutta sisältö ja käyttötavat monipuolistuivat. Kielisuihkutus näyttää onnistuneen madaltamaan kynnystä käyttää vieraita kieliä arjessa sekä henkilökunnan että lasten keskuudessa. Erityisesti lasten oma-aloitteisuus vieraiden sanojen käytössä osoittaa, että toiminta ei jäänyt irralliseksi, vaan sillä oli konkreettista vaikutusta päiväkodin kielitietoiseen toimintakulttuuriin.

5.3 Henkilöstön kokemukset kielisuihkutuksesta ja jatkohalukkuus

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvattajien kokemuksia kielisuihkutustoiminnasta ja heidän halukkuuttaan osallistua vastaavaan toimintaan jatkossa. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten kielisuihkutukset koettiin osana varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kielitavoitteita.

Aineistona ovat sekä suljetut että avoimet kysymykset, jotka liittyivät suoraan kielisuihkutusten arviointiin, vaikuttavuuteen ja toivottuun jatkoon (kysymykset 14–17).

5.3.1 Toiminnallisuuden merkitys ja havainnoinnin mahdollisuus

Vastaajat nostivat esiin, että kielisuihkutusta tarjosi heille mahdollisuuden tarkastella omaa lapsiryhmäänsä uudesta näkökulmasta. Koska kielisuihkutustuokiota ohjasi ulkopuolinen henkilö, henkilöstö pystyi osallistumaan toimintaan lasten kanssa ilman vetovastuuta. Tämä mahdollisti lasten havainnoinnin ja oman pedagogisen työskentelyn reflektoinnin. Yksi vastaaja kuvasi ilmiötä näin: “Sai osallistua itse lasten kanssa sekä pystyi havainnoimaan lapsia paremmin samalla”. Toinen vastaaja kertoi samankaltaisesta kokemuksesta ja lisäsi, että toiminta “monipuolista kielitietoutta”, mikä viittaa lisääntyneeseen tietoisuuteen kielikasvatuksen mahdollisuuksista. Etäisyys ryhmän ohjaamisesta tarjosi tilaa tarkastella sekä lasten valmiuksia että omaa pedagogista otetta.

Toiminnalliset ja monimenetelmälliset kielisuihkutustuokiota saivat kiitosta sekä lasten että henkilökunnan näkökulmasta. Yksi vastaajista kuvasi, että kaikki tuokiota olivat “monimenetelmällisiä ja lapsia motivoivia”, mikä viittaa siihen, että pedagogiset ratkaisut olivat onnistuneita ja lapsilähtöisiä. Vastausten perusteella kielisuihkutusta ei ollut pelkkä erillinen lisä arkeen, vaan se nivoutui luontevasti osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa ja tuki henkilökunnan mahdollisuuksia kehittää omaa työtään kielitietoisemmasta näkökulmasta käsin.

5.3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden tukeminen

Kielisuihkutusten nähtiin tukevan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kielitavoitteita monin tavoin. Vastaajat kuvasivat, että tuokiota lisäsivät lasten innostusta uuden oppimiseen, rohkaisivat itseilmaisuuksiin ja vahvistivat puheen tuottamista. Yksi vastaajista kirjoitti: “Suihkutusta lisäsi lapsiryhmässä innostusta uuden oppimiseen, kielen tutkimiseen, itseilmaisuuksiin ja puheen tuottamiseen.” Erityisesti toiminnallisuus ja oppimisen ilo korostuivat vastauksissa. Yksi vastaaja toi esiin, että esiopetusikäiset lapset ovat otollisessa iässä oppimaan uusia kieliä, sillä he suhtautuvat kieliin ennakkoluulottomasti ja ovat valmiita kokeilemaan uutta. Toiminta nähtiin myös laajempaan mahdollisuuteen tutustua moninaiseen kielimaailmaan, mikä on linjassa varhaiskasvatussuunnitelman (2022) tavoitteiden kanssa. Kielisuihkutusten arvioitiin tukevan paitsi kielitietoisuutta, myös yhteiskuntatietoisuutta ja monimuotoisuuden arvostamista.

Ennen tätä kysymystä (kysymys 15) vastaajille annettiin lyhyt taustatieto vuoden 2022 varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotta he ymmärtäisivät, millaista kielikasvatuksen toimintakulttuuria kysymyksessä haettiin. Vastaajille kerrottiin, että vuoden 2022 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat kielitietoista toimintakulttuuria, jossa jokainen aikuinen toimii kielen kehityksen tukijana. Lapsen omia kieliä arvostetaan ja niitä pidetään voimavarana, ja varhaiskasvatuksessa luodaan mahdollisuuksia myös vieraisiin kieliin tutustumiseen. Monikielisyys ja kielten rikas käyttö ovat osa arkea, ja lapsen kielitaustaa tuetaan yhteistyössä huoltajien kanssa. Tämä taustoitus lisäsi kysymyksen luotettavuutta ja mahdollisti vastaajille tarkemman tulkinnan kielitavoitteiden toteutumisesta käytännössä.

5.3.3 Halukkuus jatkaa kielisuihkutuksia

Suurin osa vastaajista suhtautui kielisuihkutuksiin erittäin myönteisesti ja ilmaisi halukkuutta jatkaa vastaavaa toimintaa myös tulevaisuudessa. Kolme neljästä vastaajasta vastasi toivovansa *ehdottomasti* lisää kielisuihkutuksia, ja yksi vastaaja toivoi niitä *satunnaisesti*. Tämäkin vastaus liittyi aikataulullisiin syihin: “Esiopetuspäivään täytyy mahtua niin monipuolista toimintaa”, tämä vastaaja perusteli. Useampi vastaaja piti erityisen myönteisenä sitä, että toiminta tuli päiväkotiin ulkopuolelta. Se tarjosi mahdollisuuden osallistua lasten kanssa tasavertaisesti ja samalla arvioida ryhmän valmiuksia. Eräs vastaaja tiivisti kokemuksen näin: “Kielisuihkus innosti myös itseä opettajana, sekä auttoi tarkastelemaan oman lapsiryhmän valmiuksia ja taitoja.” Vastaajat toivat myös esiin, että kielisuihkus lisäsi kiinnostusta eri kieliin ja kulttuureihin. Tämä viittaa siihen, että toiminta ei ainoastaan tukenut lasten kielitietoisuuden kasvua, vaan vaikutti myös henkilöstön omaan ammatilliseen kasvuun. Myönteiset kokemukset osoittavat, että toiminta oli paitsi pedagogisesti merkityksellistä, myös arkea rikastuttavaa ja innostavaa.

Avoimessa palautekentässä, jossa vastaajilla oli mahdollisuus jakaa vapaamuotoisia kommentteja kielisuihkutuksesta tai vieraiden kielten roolista varhaiskasvatuksessa, esiin nousi erityisesti kieliympäristön rikastuminen ja ajattelun laajeneminen. Yksi vastaajista kuvasi, kuinka “on tärkeä pitää yllä rikasta kieliympäristöä ja haastaa ajattelua, oppimista ja aivoja myös monipuolisella ja rikkaalla kieliympäristöllä”. Toimintaa pidettiin sivistävänä ja toivottiin enemmänkin: “kaltaista toimintaa voisi tarjota enemmänkin päiväkoteihin” toivoi yksi vastaajista. Eräs vastaaja nosti esiin myös käytännön toteutuksen näkökulman ja totesi, että kielisuihkutusten ajankohdan yhteensovittaminen muun toiminnan kanssa vaatii tarkkaa

suunnittelua, jotta päällekkäisyyksiä ei synny. Näistä kommentteista välittyy kokonaisuudessaan myönteinen ja kehittämisorientoitunut suhtautuminen kielisuihkutukseen varhaiskasvatuksessa.

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen keskeiset havainnot ja tarkastelen niitä suhteessa tutkimuskysymyksiin, varhaiskasvatussuunnitelman kielikasvatuksellisiin tavoitteisiin sekä aiempaan tutkimukseen. Johtopäätöksissä painottuvat varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset kielisuihkutuksesta, sen vaikutuksista arkeen ja kielelliseen ympäristöön sekä näkemykset toiminnan hyödyistä ja kehittämistarpeista. Luvun aluksi vastaan tutkimuskysymyksiin tulosten pohjalta (6.1) ja tarkastelen sen jälkeen havaintojen yhteyttä varhaiskasvatussuunnitelmaan ja tutkimuskirjallisuuteen (6.2). Luvuissa 6.3 ja 6.4 pohdin toiminnan vahvuuksia ja rajoitteita sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi (6.5) esitän kehittämissuunnitelmia ja suuntaviivoja jatkotutkimukselle.

6.1 Tutkimuskysymysten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kielisuihkutuksen vaikutuksia varhaiskasvatuksen arkeen kolmen turkulaisen päiväkodin näkökulmasta. Tutkimuskysymykset koskivat vieraan kielen näkyvyyttä ennen ja jälkeen kielisuihkutuksia, kielten ja kulttuurien moninaisuuden ilmenemistä sekä kielisuihkutusten yhteyttä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten vieraat kielet esiintyvät päiväkodin arjessa ennen kielisuihkutusta ja sen jälkeen?” vastaukset osoittivat, että vieraat kielet olivat läsnä jokaisen tutkimuksen päiväkodin arjessa. Ennen kielisuihkutusta vieraita kieliä esiintyi lähinnä englannin kautta. Vieraita kieliä oli sisällytetty pedagogiseen toimintaan esimerkiksi laulujen, lorujen ja leikkien avulla. Kielisuihkutusten jälkeen vieraiden kielten näkyvyys oli muuttunut laadullisesti, kun mukaan oli tullut kielisuihkutuskielten sanastoa mm. tervehdyssanojen muodossa. Melkein kaikkien vastaajien päiväkodeissa käytettiin yksittäisiä sanoja ja fraaseja, niin aikuisten aloitteesta kuin lapset oma-aloitteisestikin. Yksi vastaaja kertoi, että kielisuihkun kieli esiintyy edelleen loruissa ja lauluissa. Hän raportoi englannin kieltä käytettävän tällä tavalla päiväkodin arjessa enne kielisuihkutuksia, eli ehkä kielisuihkutuskieltä oli nyt opeteltu samalla tavalla kuin englannin kieltä aikaisemmin. Tämä viittaa siihen, että kielisuihkutus ei jäänyt täysin irralliseksi tapahtumaksi, vaan joitakin sen elementtejä säilyi arjessa ja sulautui osaksi päiväkodin kielellistä ympäristöä.

Toiseen tutkimuskysymykseen ”Millainen vaikutus kielisuihkuksilla on ollut kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen päiväkodissa?” saadut vastaukset kuvasivat sekä lasten että henkilöstön lisääntyntä kiinnostusta eri kieliin ja kulttuureihin. Kielisuihkuokiossa kuultiin lapsille ennestään vieraita kieliä (espanja ja saksa) ja tämä herätti uteliaisuutta ja iloista kiinnostusta. Henkilökunta raportoi kielisuihkutusten tuoneen arkeen uutta virikettä ja ideoita oman kielitietoisien kasvatuksen kehittämiseen. Joissain vastauksissa korostettiin, että kielisuihkuksilla haluttiin tukea lasten kuvaa monikielisestä maailmasta ja rohkaista heitä suhtautumaan kieliin luontevasti jo varhaisessa iässä. Vaikka kulttuurinen ulottuvuus ei noussut esiin vahvasti, toiminta lisäsi lasten tietoisuutta siitä, että maailmassa on useita kieliä, ja auttoi näin rakentamaan kielimyönteistä ilmapiiriä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Miten kielisuihkuksella tuetaan varhaiskasvatussuunnitelman kielitavoitteiden toteutumista?” vastaukset osoittivat, että toiminta oli linjassa useiden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa. Kielisuihkutukset toteutettiin juuri siinä kehitysvaiheessa, jolloin lapset omaksuvat uusia kieliä erityisen herkästi (Opetushallitus, 2022: 55; Kuutti, 2010). Vastajat kuvasivat lasten kiinnostusta, uteliaisuutta ja aktiivisuutta, joka voidaan tulkita kielellisen herkkyyksikauden hyödyntämiseksi. Lisäksi kielisuihkuksella tuettiin kielen rikas maailma -oppimisen alueen tavoitteita, kuten kielen avulla ilmaisemista, tiedon hankintaa ja osallistumista vuorovaikutukseen (Opetushallitus, 2022: 44). Myös kielitietoisien toimintakulttuurin tukeminen näkyi erityisesti siinä, että henkilöstö sai mahdollisuuden pysähtyä havainnoimaan lapsia ja reflektoimaan omaa pedagogista toimintaansa. Tämä osoittaa, että kielisuihkuksella voi vahvistaa paitsi lasten kielellisiä taitoja myös henkilöstön omaa ammatillista kasvua.

6.2 Kielisuihkuksien asema suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmaan ja aiempaan tutkimukseen

Tässä luvussa tarkastelen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielisuihkuksella tuetaan monella tapaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) keskeisiä kielikasvatuksellisia tavoitteita. Erityisesti ”Kielten rikas maailma” -oppimisen alueen ja kielitietoisien toimintakulttuurin edistäminen näkyivät vastaajien kuvauksissa. Kolme vastaajaa kertoi, että kielisuihkuksella lisäsi lasten innostusta ja uteliaisuutta kieltä kohtaan, tarjosi mahdollisuuksia monipuoliseen kielen käyttöön sekä rohkaisi osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin. Tämä on linjassa perusteiden (Opetushallitus, 2022: 44–45)

näkemyksen kanssa, jonka mukaan kielellisten taitojen kehittäminen tukee lapsen osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia. Kielitietoisuuden vahvistuminen osana pedagogista arkea ilmeni myös selkeästi. Kolme vastaajaa kertoi havainneensa lasten oma-aloitteista vieraiden sanojen käyttöä kielisuihkuuokioiden jälkeen, ja jokainen vastaaja mainitsi, että kielisuihkuutuksessa käytetty kieli (saksa tai espanja) säilyi arjessa ainakin tervehdyksissä. Yksi vastaaja toi esiin, että vierasta kieltä käytettiin edelleen myös lauluissa ja loruissa. Lisäksi puolet vastaajista kertoivat, että kielisuihkuutus lisäsi heidän valmiuksiaan käyttää vieraita kieliä ja mahdollisti lapsiryhmän havainnoinnin uudesta näkökulmasta. Nämä havainnot tukevat varhaiskasvatussuunnitelman (2022: 45) kielitietoisuuden työtteen ajatusta, jossa jokainen aikuinen toimii kielen kehityksen tukijana ja monikielisyyttä pidetään voimavarana.

Aineiston tulokset vahvistavat myös aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseita havaintoja kielisuihkuutuksen myönteisistä vaikutuksista. Torvinen (2020) raportoi tutkimuksessaan, että kielisuihkuutukset koettiin esiopetuksessa innostavina ja toiminnallisina, mikä lisäsi lasten kiinnostusta uusiin kieliin. Tässä tutkimuksessa havaittiin vastaavaa, kun kolme neljästä vastaajasta raportoi lasten käyttäneen kielisuihkuussa opittuja sanoja oma-aloitteisesti. Samoin Bärlundin (2012) kuvaama pedagoginen rohkaistuminen opettajien keskuudessa näkyi tässä tutkimuksessa kahden vastaajan kommentteissa: he kuvasivat madaltunutta kynnystä käyttää vieraita kieliä ja saaneensa uusia ideoita omaan opetukseensa.

Vaikka tutkimuksen otanta oli rajallinen, sen tulokset tukevat käsitystä siitä, että kielisuihkuutus voi toimia konkreettisenä välineenä varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden käytännön toteuttamisesta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että kielisuihkuutus edistää kielitietoista toimintakulttuuria, vahvistaa lasten ja henkilöstön kielellistä osallisuutta ja lisää valmiuksia kohdata monikielinen arki kasvatustyössä. Aineisto tukee näin käsitystä siitä, että suppeakin kielirikasteinen toiminta voi tuottaa merkityksellisiä pedagogisia kokemuksia ja syventää varhaiskasvatuksen kielikasvatuksellista näkökulmaa.

6.3 Kielisuihkuutuksen hyödyt ja haasteet varhaiskasvatuksen arjessa

Kuten aiemmissa kappaleissa 6.1 ja 6.2 on käsitelty, kielisuihkuutus näyttäytyi tutkimuksessa useiden myönteisten vaikutusten kautta. Tässä kappaleessa tarkastellaan näitä hyötyjä ja haasteita kokonaisuutena, erityisesti varhaiskasvatuksen arjen ja henkilöstön toiminnan näkökulmasta.

Yksi selkeä hyöty oli henkilöstölle tarjoutunut mahdollisuus tarkastella omaa työtään uudesta näkökulmasta. Kaksi vastaajaa kertoi, että ulkopuolisen ohjaajan vetämät tuokioiden antoivat tilaisuuden keskittyä lasten havainnointiin ja reflektoida omaa pedagogista työskentelyä. Yksi vastaaja kuvasi myös saaneensa uusia ideoita kielitietoiseen opetukseen. Tällaiset kokemukset voivat vahvistaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista tietoisuutta, mikä tukee myös kielitietoisien toimintakulttuurin toteutumista käytännössä (ks. myös 6.2). Lasten osallistumisesta välittyi vastausten perusteella pääasiassa innostunut ja kiinnostunut sävy. Kolme vastaajaa kuvasi, että toiminta lisäsi lasten motivaatiota ja iloa uuden oppimisessa. Kuten kappaleessa 6.1 tarkemmin esitettiin, yksittäiset fraasit ja tervehdykset säilyivät joidenkin vastaajien mukaan arjessa vielä kielisuihkutuokioiden jälkeen. Tämä osoittaa, että ainakin osa toiminnan sisällöstä jäi elämään lasten kielenkäytössä. Haasteista esiin nousi erityisesti toiminnan aikataulutus. Yksi vastaaja mainitsi, että kielisuihkutusten yhteensovittaminen esiopetuspäivän muiden sisältöjen kanssa vaati tarkkaa suunnittelua. Tämä havainto muistuttaa siitä, että kielirikasteinen toiminta edellyttää onnistuakseen riittävästi suunnittelua sekä päiväkodin ajallisten ja tilallisten resurssien osalta.

Kuten myös kappaleessa 6.2 todettiin, kielisuihkutuksen vaikutukset näyttäytyivät tässä tutkimuksessa ennen kaikkea osallistuneiden kokemuksina yksittäisten tuokioiden yhteydessä. Vastaajat kuvasivat toiminnan olleen motivoivaa ja arkea rikastavaa sekä lasten että henkilökunnan näkökulmasta. Erään vastaajan mukaan kielisuihku “auttoi tarkastelemaan oman lapsiryhmän valmiuksia ja taitoja”, mikä kertoo toiminnan potentiaalista paitsi lasten osallisuuden tukemisessa myös kasvattajien pedagogisessa kehityksessä. Yhteenvetona voidaan todeta, että kielisuihku tarjosi vastaajien mukaan hyödyllisiä ja innostavia kokemuksia, vaikka toiminnan rakenteellinen satunnaisuus ja aikataulutushaasteet toivat mukanaan rajoitteita. Tulosten perusteella kielisuihkutuksen kaltaisen toiminnan kehittäminen edellyttää jatkossa suunnitelmallisuutta ja riittävää resurssitukea, jotta sen hyödyt voisivat juurtua osaksi varhaiskasvatuksen arkea.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kielisuihkutusten vaikutuksia varhaiskasvatuksen arkeen tapaustutkimuksenomaisesti. Tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, johon vastasi neljä varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta Turun alueen päiväkodista. Tutkimus on laadullinen ja aineistolähtöinen, ja siksi luotettavuuden arviointi

kohdistuu erityisesti aineiston käsittelyn läpinäkyvyyteen, tutkijan aineistouskollisuuteen sekä tutkimuksen rajauksiin.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein, ja sen kulku on kuvattu luvussa 4.2. Analyysin etenemisessä pyrittiin systemaattisuuteen ja uskollisuuteen alkuperäisille vastauksille. Pelkistämisen, ryhmittelyn ja kategorisoinnin kautta muodostetut pääteemat nousivat suoraan vastaajien sanallisista kuvauksista, eikä analyysiä ohjattu ennalta määritellyllä teoreettisella viitekehyksellä. Analyysin tukena käytettiin esimerkkikatkelmia, joiden avulla aineiston tulkinta voidaan jäljittää alkuperäisiin ilmauksiin. Tämä vahvistaa analyysin läpinäkyvyyttä ja jäljitettävyyttä, jotka ovat keskeisiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen keskeinen rajoitus liittyy aineiston kokoon. Vastaajia oli vain neljä, mikä tekee tutkimuksesta tapauskohtaisen ja tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä. Pieni vastaajamäärä lisää myös yksittäisten vastausten painoarvoa: yksittäinen ilmaus saattoi ohjata koko luokan muodostumista. Tähän on kuitenkin pyritty vastaamaan nostamalla esiin kaikki vastaajien näkökulmat tasapuolisesti ja käyttämällä määrällisiä täsmennyksiä silloin, kun se on ollut tulkinnan kannalta olennaista (esim. "yksi vastaaja", "kolme vastaajaa"). Lisäksi on huomioitava, että kyselyyn vastanneet henkilöt valikoituivat itse tutkimukseen. Tämä voi tarkoittaa sitä, että he olivat erityisen kiinnostuneita aiheesta tai kokivat kielisuihkutuksen myönteisesti. Tällöin vastauksissa saattaa korostua kielimyönteinen näkökulma, mikä voi vaikuttaa tulosten painottumiseen. Lisäksi on mahdollista, että kielisuihkutuokioiden ja kyselyyn vastaamisen välissä kulunut aika vaikutti vastaajien muistikuviiin, erityisesti konkreettisista toimintatavoista tai lasten reaktioista.

Kyselylomake suunniteltiin huolellisesti, mutta tekninen virhe yhden avoimen kysymyksen kohdalla (kysymys 13) johti siihen, ettei tietoa muiden kielten näkyvyydestä kielisuihkutusten jälkeen saatu vastausten kautta avoimessa muodossa. Tämä rajoittaa tulkintaa siitä, miten päiväkodin kielellinen ympäristö mahdollisesti muuttui kielisuihkutuksen vaikutuksesta laajemmin kuin suihkutuksen kielten osalta. Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa sen läpinäkyvä ja aineistopohjainen analyysi sekä pyrkimys tehdä näkyväksi kaikki vastaajien äänenpainot. Samalla tutkimuksen rajoitteet (pieni ja itsevalikoitunut otos, kysymysten tekniset rajat sekä yksittäisten havaintojen suuri painoarvo) on syytä pitää mielessä tuloksia tulkittaessa.

6.5 Jatkokehitysehdotukset

Tulosten ja aiemman tutkimuksen perusteella esiin nousee useita kehittämistarpeita. Tutkimuksen perusteella kielisuihkutuksella on potentiaalia tukea varhaiskasvatuksen kielikasvatuksellisia tavoitteita, erityisesti lasten kielimyönteisyyden vahvistamista ja henkilöstön pedagogisen tietoisuuden kehittämistä. Kyselyvastauksissa toiminta koettiin pääosin myönteisenä ja motivoivana, ja vastaajat ilmaisivat halukkuutta osallistua kielisuihkuihin jatkossakin. Näiden havaintojen pohjalta voidaan esittää suosituksia toiminnan kehittämiseksi ja laajentamiseksi varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Ensimmäinen jatkokehitysehdotus koskee toiminnan suunnitelmallisuutta. Tutkimusaineiston perusteella kielisuihkutukset koettiin arvokkaiksi, mutta niitä ei juurrutettu osaksi pidempikestoista pedagogista käytäntöä. Jotta kielisuihkutoiminta voisi vaikuttaa pitkäjänteisemmin kielelliseen ympäristöön, olisi suositeltavaa laatia konkreettisia toimintamalleja ja esimerkkejä, joiden avulla kielirikasteisen kasvatuksen tavoitteet voidaan toteuttaa osana paikallisia suunnitelmia ja päiväkodin arkea. Tämä tukisi henkilöstön mahdollisuuksia suunnitella ja toteuttaa toimintaa osana varhaiskasvatuksen pedagogisia rakenteita ja helpottaisi sen sisällyttämistä myös muihin arjen tilanteisiin. Toinen keskeinen kehittämiskohde on henkilöstön osaamisen ja materiaalien saatavuus. Vaikka tässä tutkimuksessa kielisuihkut toteuttivat yliopisto-opiskelijat, useampi vastaaja kuvasi, että tuokiot herättivät heissä itsessään kiinnostusta ja ideoita. Tämä viittaa siihen, että myös varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on valmiuksia ja motivaatiota kielirikasteiseen toimintaan, kun siihen tarjotaan tukea. Toiminnan kehittämistä voisi tukea tarjoamalla henkilöstölle helposti sovellettavia materiaaleja sekä järjestämällä koulutuksia, joissa jaetaan esimerkkejä kielisuihkuuokioiden toteuttamisesta. Näin toimintaa olisi mahdollista jatkaa myös ilman ulkopuolista ohjaajaa. Kolmanneksi, aineistosta nousee esiin tarve toiminnan saavutettavuuden ja rakenteiden huomioimiseen. Kuten kappaleessa 6.3 käsiteltiin, aikataulutuksen haasteet voivat rajoittaa osallistumismahdollisuuksia erityisesti esiopetuksen tiiviissä päivärytmissä. Jatkossa olisi tärkeää varmistaa, että kielisuihkuille osoitetaan riittävästi aikaa ja tilaa päiväkodin arjessa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi toimintakulttuurin tarkastelua siitä näkökulmasta, miten kielikasvatus voi näkyä osana siirtymätilanteita, leikkiä tai pienryhmätoimintaa, eikä pelkästään erillisinä tuokioina.

Lopuksi voidaan todeta, että jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti lasten näkökulman esiin nostamiseksi. Tässä tutkimuksessa aineisto koostui ainoastaan henkilöstön vastauksista, mikä rajoittaa ymmärrystä siitä, miten lapset itse kokivat kielisuihkutuksen ja millaisia vaikutuksia toiminnalla oli heidän kielitietoisuuteensa tai kiinnostukseensa kieliä kohtaan. Lisäksi olisi hyödyllistä tarkastella kielisuihkutuksen vaikutuksia pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi seuraamalla, millä tavoin suihkutuskielet tai kielimyönteisyys säilyvät osana lasten arkea myöhemmin esiopetuksessa ja koulussa. Yhtenä jatkotutkimuslinjana voitaisiin toteuttaa vertaileva tutkimus, jossa tarkastellaan päiväkoteja, joissa kielisuihku on toteutettu, ja päiväkoteja, joissa sitä ei ole ollut. Tällainen asetelma mahdollistaisi sen arvioimisen, missä määrin kielisuihku tukee varhaiskasvatussuunnitelman kielikasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista verrattuna yksiköihin, joissa vastaavaa toimintaa ei ole ollut. Vertailuasetelma voisi auttaa konkretisoimaan menetelmän vaikuttavuutta ja tarjoaisi arvokasta tietoa sen mahdollisesta vakiinnuttamisesta osaksi varhaiskasvatuksen käytänteitä.

Kielisuihku näyttäytyy tässä tutkimuksessa käyttökelpoisena keinona rikastuttaa varhaiskasvatuksen kielikasvatusta, erityisesti silloin kun sen toteutus on suunnitelmallista ja osa pedagogista arkea. Vaikuttavuuden vahvistaminen edellyttää kuitenkin selkeitä toimintamalleja, henkilöstön osaamisen tukemista ja rakenteellista tukea. Jatkossa syvempää ymmärrystä menetelmän mahdollisuuksista voitaisiin saavuttaa kohdistamalla tutkimusta lasten kokemuksiin, vertaileviin asetelmiin ja pidempikestoisiin tarkasteluihin osana kielitietoista ja monikielistä varhaiskasvatusta. Kuten Kuutti (2010) on todennut, kielisuihkutuksen kaltaiset tempaukset voivat lisätä sekä lasten että heidän huoltajiensa tietoisuutta vieraista kielistä ja herättää kiinnostusta niiden opiskelua kohtaan. Tämä havainto vahvistuu myös tämän tutkimuksen perusteella: vaikka kielisuihku oli ajallisesti rajattua, sen vaikutukset ulottuivat kielellisen ilmapiirin ja pedagogisen työotteen tasolle.

Webografia

Aamuset-kaupunkimedia (AKM). (2024). Kielisuihutusprojektissa lapset pääsevät tutustumaan ranskan, saksan ja espanjan kieleen. Viitattu 30.7.2025 osoitteesta: <https://aamuset.fi/artikkeli/6493250>

Jyväskylän kaupunki. Taikalampun päiväkodin toimintasuunnitelma. Viitattu 4.4.2025 osoitteesta: <https://www.jyvaskyla.fi/varhaiskasvatus/paivakodit/kuokkala/taikalamppu/taikalampun-paivakodin-toimintasuunnitelma-0>

Kielisuihutus Jyväskylän kaupungin esiopetuksessa. Viitattu 4.4.2025 osoitteesta: <https://www.jyvaskyla.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/esiopetus/kielisuihutus-esiopetuksessa>

Opetushallitus. Perusopetukseen valmistava opetus maahanmuuttotilaisille oppijoille. Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-valmistava-opetus>

Turun kaupunki. Turku – kasvatusta ja opetusta perinteet tukena ja aina uudistuen. Viitattu 30.7.2025 osoitteesta: <https://www.turku.fi/turku-kasvatusta-ja-opetusta-perinteet-tukena-ja-aina-uudistuen>

Turun kaupunki. Monikielinen opetus perusopetuksessa. Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.turku.fi/perusopetus/monikielinen-opetus>

Turun kaupunki. Monikielisten lasten tuki. Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.turku.fi/varhaiskasvatus-ja-esiopetus/monikielisten-lasten-tuki>

Turun kaupunki. Perusopetukseen valmistava opetus (VALMO). Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.turku.fi/perusopetus/perusopetukseen-valmistava-opetus-valmo>

Turun kielitivoli, tavoitteet. Viitattu 4.4.2025 osoitteesta: <https://turunkielitivoli.wordpress.com/tietoa-kieltenopetuksesta/tavoitteet/>

Verkama, O. (s.a.). Varhaiskasvatuksen näkökulma kaksikieliseen opetukseen. Opetushallitus. Viitattu 30.7.2025 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-nakokulma-kaksikieliseen-opetukseen>

Tämän työn laatimisessa on käytetty seuraavia tekoälytyökaluja:

Chat GPT, saatavilla osoitteessa <https://chatgpt.com/>

Microsoft Copilot, saatavilla osoitteessa <https://copilot.microsoft.com/>

DeepL, saatavilla osoitteessa <https://www.deepl.com/en/translator>

Näitä työkaluja käytettiin apuna inspiraatioon, oikeinkirjoitukseen, sanavalintoihin, oikolukuun, lähteiden etsimiseen sekä tekstin jäsentelyyn.

Lähteet

- Aalto, M., Forsberg, O., Inberg, E. ja Savolainen, T. (s.a.). *Turun kielitivoli, Kielireppu Turku*. Viitattu 4.4.2025 osoitteesta: <https://turunkielitivoli.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/kielirepun-yleisesite.pdf>
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882751>
- Bärlund, P. (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010>
- Bärlund, P., Nyman, T., & Kajander, K. (2015). "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.), *Elävä ainepedagogiikka : Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (ss. 76–96). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 9. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge university press.
- Chevallard, Y. (1982). *Pourquoi la transposition didactique*. Actes du Séminaire de Didactique et de Pédagogie des Mathématiques de l'IMAG, 167.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Granö, K. (2022) "Varmaan aika kirjavaa opetusta eri kouluissa" – A1-kielen opetuksen varhentaminen opettajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022060945115>
- Halme, A., & Koivisto, L. (2020). *Alkuopetuksen opettajien näkemyksiä kielisuihkutoiminnasta varhaiskasvatuksessa*. Opinnäytetyö, LAB-ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/324391>
- Heila P. & Impilä, F., 2020. *Luokanopettajien asenteet ja valmiudet varhennettuun kielten opetukseen*. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202003259291>
- Kangasvieri, T.; Miettinen, E.; Palviainen, H.; Saarinen, T. ja Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen 89 tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>
- Karvi. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 31.7.2025 osoitteesta:

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

- Koivu, J. (2016). *Ett materialpaket för språkdusch: svenska för finskspråkiga barn*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kuutti, N. (2010). Kielisuihkutus – kielimaistiaisia lapsille suomalaisen kielivarannon monipuolistamiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(4). Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielisuihkutus-kielimaistiaisia-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi>
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 30.7.2025
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 30.7.2025
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Viitattu 30.7.2025
- Paavola, H., & Hakari, S. (2021). Lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentuminen: näkökulmia eri konteksteista. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine, & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (ss. 148–164). Lasten Keskus.
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language teaching*, 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Torvinen, N. (2020). *La douche linguistique en tant que méthode d'apprentissage préscolaire du FLE*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004233596>
- Tuokko, E., Takala, S. ja Koikkalainen, P. (2011). *Kielitivoli – Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraportti 2009–2010*. Tampere University Press. Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://docplayer.fi/9703859-Kielitivoli-perusopetuksen-vieraiden-kielten-opetuksen-kehittaminen-seurantaraportti-2009-2010-eeva-tuokko-sauli-takala-ja-paivikki-koikkalainen.html>
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>
- Turun yliopisto, (2024–2027). *KOOT1013 Varhainen kielenoppiminen* (opintojakson kuvaus). Viitattu 9.6.2025 osoitteesta: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KOOT1013/100458?period=2024-2027>
- Virtanen, A. (2022). *Let's go!: An early English language showering material package*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Kielisuihkutuskokeilu varhaiskasvatuksessa – henkilökunnan kysely pro gradu - tutkielmaan

Hei!

Tämä kysely liittyy Turun yliopistossa tehtävään pro gradu -tutkielmaan, jossa tarkastellaan syksyllä 2024 toteutetun kielisuihkutuskokeilun vaikutuksia päiväkotinne arkeen ja varhaiskasvatuksen kielitietoisiin käytäntöihin.

Kysely on suunnattu niille päiväkotien työntekijöille, joiden yksikössä kielisuihkutuksia toteutettiin. Vastauksesi ovat erittäin arvokkaita tutkimuksen kannalta, ja kyselyyn täyttäminen vie noin 10–15 minuuttia.

Kaikki vastaukset käsitellään nimettömästi ja luottamuksellisesti. Vastauksista ei voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia eikä päiväkoteja. Aineistoa käytetään vain tämän pro gradu -tutkielman tutkimustarkoituksiin, eikä sitä luovuteta ulkopuolisille. Aineisto säilytetään Turun yliopiston ohjeistuksen mukaisesti ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen missä vaiheessa tahansa.

Ystävällisin terveisin,

Anni Levander

Turun yliopisto

anni.l.levander@utu.fi

1. Suostumus

Annan suostumukseni siihen, että vastauksiani käytetään nimettömästi osana Turun yliopiston pro gradu -tutkielmaa.

- Kyllä

TAUSTATIEDOT

2. Päiväkotisi nimi: (avoin kenttä)

3. Työtehtäväsi päiväkodissa:

- Päiväkodin johtaja
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Lastenhoitaja
- Muu, mikä?

4. Kuinka paljon monikielisiä lapsia päiväkodissanne on?

- Ei yhtään
- 1–5
- 6–10
- Yli 10

5. Mitä kieliä monikielisten lasten perheissä puhutaan (kotikielet)? (avoin kenttä)**6. Osallistuiko yksikössänne kielisuihkutukseen lapsia, joiden kotikieli on jokin seuraavista?**

- Ranska: kyllä / ei / en osaa sanoa
- Saksa: kyllä / ei / en osaa sanoa
- Espanja: kyllä / ei / en osaa sanoa

KIELIRIKASTEISUUS ENNEN KIELISUIHKUTUSTA**7. Ennen kielisuihkutuksia: miten usein vieraita kieliä oli esillä päiväkotinne arjessa?**

- Päivittäin
- Viikoittain
- Satunnaisesti
- Ei juuri lainkaan

8. Millä tavoin vieraat kielet näkyivät päiväkodin arjessa ennen kielisuihkutuksia? (avoin kenttä)

KOKEMUKSET KIELISUIHKUTUKSESTA

9. Minkäkielinen kielisuihutus toteutettiin yksikössänne?

- Ranska
- Saksa
- Espanja

10. Mikä oli oma roolisi kielisuihkutusten aikana?

- Seurasin tuokiota aktiivisesti
- Osallistuin tuokioihin yhdessä lasten kanssa
- En ollut paikalla kielisuihkutusten aikana

11. Kielisuihkutusten jälkeen: miten usein vieraita kieliä on esillä päiväkotinne arjessa?

- Päivittäin
- Viikoittain
- Satunnaisesti
- Ei juuri lainkaan

12. Millä tavoin kielisuihkutuksessa käytetty kieli (esim. ranska) näkyy päiväkodin arjessa tällä hetkellä? (Valitse kaikki, jotka sopivat)

- Käytämme kielisuihkutuksen materiaaleja edelleen
- Käytämme yksittäisiä sanoja tervehtiessä
- Käytämme kieltä loruissa tai lauluissa
- Lapset saattavat käyttää kielen sanoja tai ilmaisuja oma-aloitteisesti
- Kieltä ei käytetä enää
- Muu, mikä?

14. Oliko kielisuihkutuksella vaikutuksia henkilökunnan suhtautumiseen vieraisiin kieliin tai monikielisyyteen? Jos kyllä, niin millaisia? (avoin kenttä)

KIELISUIHKUTUS JA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA

15. Miten kielisuihkutus tuki mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman kielitavoitteiden toteutumista? (avoin kenttä)

16. Toivoisitko kielisuihkutusten kaltaista toimintaa jatkossa päiväkotinne?

- Ehdottomasti
- Kyllä, satunnaisesti
- En osaa sanoa
- En

17. Miksi / miksi ei? (avoin kenttä)

LOPUKSI

18. Muita kommentteja tai ajatuksia kielisuihkutuksesta tai vieraiden kielten roolista varhaiskasvatuksessa? (avoin kenttä)

Liite 2. Yhdistetty analyysitaulukko: Kielisuihkun vaikutuksia päiväkodin arkeen

Teema	Keskeiset vastaukset (monivalinnat ja avovastaukset)	Pelkistetyt ilmaukset ja alaluokat	Yläluokat
1. Taustatiedot	<p>4x varhaiskasvatuksen opettaja (Kysymys 3)</p> <p>4x osallistui tuokioihin lasten kanssa (Kysymys 10)</p> <p>2x 1–5 monikielistä lasta päiväkodissa, 2x yli 10 monikielistä lasta (Kysymys 4)</p> <p>1x saksankielinen, 3x espanjankielinen kielisuihku (Kysymys 9)</p> <p>Laaja kirjo kotikieliä: hindi, englanti, vietnam, kurdi, sinhala, dzongkha, persian farsi, bengali, amhara, viro, japani, farsi, arabia (Kysymys 5)</p>	<p>Paljon kotikieliä → Kielirikkaus</p>	Rikas kielimaailma
2. Vieraat kielet arjessa ennen kielisuihkua	<p>1x päivittäin, 1x viikoittain, 2x satunnaisesti (Kysymys 7)</p>	<p>Englannin kieli Valmo-oppilaat → Rikas</p>	Kielten käyttö ennen kielisuihkua

	<p>Vieraat kielet näkyivät lähinnä englannin kielen kautta (laulut, numerot). Valmo-oppilaat esittelivät omia äidinkieliään muille; englanti kielenä kommunikoinnissa (Kysymys 8).</p>	<p>kielimaailma ennen kielisuihkua</p>	
<p>3. Kielisuihkun kielen käyttö kielisuihkutusten jälkeen arjessa</p>	<p>1x päivittäin, 1x viikoittain, 2x satunnaisesti (Kysymys 11)</p> <p>Kieltä käytetään edelleen yksittäisinä sanoina tervehtiessä (n=4).</p> <p>Lapset käyttävät sanoja oma-aloitteisesti (n=3) (Kysymys 12).</p>	<p>Yksittäiset sanat</p> <p>Lasten oma-aloitteisuus</p> <p>→ Rohkeus käyttää uutta kieltä</p>	<p>Kielisuihkun jatkuvuus arjessa</p>
<p>4. Henkilökunnan asenteet ja kokemukset</p>	<p>Kielisuihkutus vaikutti myönteisesti arkeen: madalsi kynnystä puhua eri kielillä, antoi vaihtelua ja ideoita opetukseen sekä vahvisti kielitietoutta.</p> <p>Yksi vastaaja: kiinnostus kieliin ja kulttuureihin oli jo</p>	<p>Ideoita opetukseen</p> <p>Madaltunut kynnys kommunikaatioon</p> <p>Pysynyt kiinnostus</p> <p>→ Positiivinen lisä omaan pedagogiikkaan</p>	<p>Tukea omaan opetukseen ja rohkeutta monikieliseen vuorovaikutukseen</p>

	ennestään (Kysymys 14).		
5. Yhteys varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin	<p>Kaikki vastaajat kokivat kielisuihkutusten tukevan tavoitteita hyvin.</p> <p>Lisäsi innostusta uuden oppimiseen ja kielen tutkimiseen sekä rohkaisi käyttämään vieraita kieliä.</p> <p>Näkemykset moninaisesta kielimaailmasta avartuivat (Kysymys 15).</p>	<p>Innostus uuden oppimiseen</p> <p>Rohkeus käyttää kieliä</p> <p>Näkemyksen avartuminen</p> <p>Toiminnallinen kieleen tutustuminen</p> <p>→ Positiivinen yhteys tavoitteisiin</p>	<p>Tukea varhaiskasvatussuunnitelman kieli- ja kulttuuritavoitteille</p>
6. Halukkuus jatkaa kielisuihkuksia	<p>3/4 toivoo ehdottomasti, 1/4 satunnaisesti (Kysymys 16)</p> <p>Ehdottomasti vastanneet: mukavaa jonkun muun vetäessä, mahdollisuus tarkkailla omaa ryhmää.</p> <p>Lisääntynyt mielenkiinto kieliä ja kulttuureita kohtaan.</p> <p>Satunnaisesti vastannut: opetuksen monipuolisuus rajaa aikaa (Kysymys 17).</p>	<p>Mahdollisuus tarkastella omaa ryhmää</p> <p>Lisääntynyt mielenkiinto kieliin ja kulttuureihin</p> <p>→ Motivoiva lapsille ja opettajille</p>	<p>Kielitietoisuuden ja opetuksen monipuolistuminen</p>

Liite 3. Résumé en français

1 Introduction

La petite enfance est considérée comme une période de sensibilité linguistique, durant laquelle les enfants sont particulièrement réceptifs à l'apprentissage de nouvelles langues (Verkama, 2018 ; Cameron, 2001). Selon le programme national d'enseignement et d'éducation de la petite enfance (2022), le multilinguisme et une culture opérationnelle sensible à la langue sont des éléments essentiels d'une éducation de la petite enfance de haute qualité. Une forme concrète d'activité est la « douche linguistique », qui désigne des séances ludiques au cours desquelles les enfants sont initiés à des langues étrangères sans objectif d'apprentissage réel (Kuutti, 2010 ; Kangasvieri et al., 2012). L'objectif est de favoriser une attitude positive envers les langues et les cultures. Cette étude examine les effets de la douche linguistique sur la vie quotidienne dans trois crèches de Turku. Elle se fonde sur les réponses à un questionnaire soumis à quatre éducateurs de la petite enfance concernant des séances de douche linguistique en espagnol et en allemand organisées à l'automne 2024. Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment les langues étrangères apparaissent-elles dans la vie quotidienne de la crèche avant et après la douche linguistique ?
2. Quel impact la douche linguistique a-t-elle eu sur la diversité linguistique et culturelle ?
3. Comment les séances de douche linguistique contribuent-elles à la réalisation des objectifs linguistiques du programme d'éducation préscolaire ?

L'objectif de l'étude est de mieux comprendre la mise en œuvre d'activités riches en langues dans l'éducation préscolaire et de mettre en évidence les expériences du personnel quant à ses avantages et ses défis.

2 Contexte théorique

L'éducation préscolaire riche en langues désigne les activités dans lesquelles moins d'un quart des activités quotidiennes sont menées dans une langue autre que celle de l'éducation préscolaire (OPH, 2022). La douche linguistique s'inscrit dans ce cadre : il s'agit d'une utilisation fonctionnelle et à court terme d'une langue étrangère dans le but de renforcer la positivité linguistique (Kuutti, 2010). L'immersion linguistique diffère de l'immersion linguistique et de l'enseignement CLIL en ce que son objectif n'est pas d'atteindre une réelle maîtrise de la langue, mais de stimuler la motivation et l'intérêt (Bärlund, 2012 ; Torvinen, 2018).

La douche linguistique diffère de l'immersion linguistique et de l'enseignement CLIL en ce que son objectif n'est pas d'atteindre une véritable maîtrise de la langue, mais de stimuler la motivation et l'intérêt (Bärlund, 2012 ; Torvinen, 2018). L'apprentissage précoce de la langue A1 fait partie de l'éducation de base, mais la douche linguistique peut servir d'activité préparatoire à cet apprentissage (Granö, 2022). Des études antérieures (par exemple, Bärlund, Nyman & Kajander, 2015 ; Torvinen, 2020) montrent que l'immersion linguistique augmente l'intérêt des enfants pour les langues et les cultures et peut soutenir le courage pédagogique des enseignants. Cependant, le point de vue du personnel a reçu moins d'attention, ce qui rend cette étude pertinente.

3 Enquête et méthodes

Les données ont été recueillies en utilisant un questionnaire Webropol, qui comprenait 17 questions sur les informations générales, la visibilité linguistique, les effets de la douche linguistique, la correspondance avec les objectifs du curriculum et la volonté de poursuivre l'activité. Quatre enseignants de la petite enfance issus de trois crèches de Turku ont répondu à l'enquête. Dans une unité, l'immersion linguistique était mise en œuvre en allemand et dans deux autres en espagnol. Les répondants représentaient des unités multiculturelles où plus de dix langues différentes étaient parlées. Les langues maternelles des enfants comprenaient par exemple l'hindi, le kurde, le vietnamien et l'arabe. Dans aucun des groupes, la langue utilisée dans l'immersion linguistique n'était la langue de la famille des enfants.

Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu basée sur les données (Tuomi & Sarajärvi, 2018). En raison de la petite taille de l'échantillon, l'analyse s'est concentrée sur la description des expériences et des observations des répondants de la manière la plus fidèle et la plus impartiale possible.

4 Résultats

4.1 Renforcer la sensibilisation aux langues dans la vie quotidienne

Les réponses ont mis en évidence une attitude positive envers les langues et leur impact positif sur la pédagogie de chacun. Certaines personnes interrogées ont estimé avoir acquis de nouvelles idées pour l'enseignement et ont considéré que cette activité favorisait le multilinguisme. Une personne interrogée a décrit comment l'immersion linguistique « avait abaissé le niveau de confiance nécessaire pour parler avec les enfants dans différentes langues ». L'intérêt pour la

diversité culturelle s'est également accru. D'après les réponses, la douche linguistique a contribué à renforcer une atmosphère valorisant le multilinguisme et la sensibilisation linguistique des éducateurs dans la vie quotidienne à la crèche.

4.2 La visibilité de la diversité linguistique à la crèche

D'après les réponses, les langues étrangères étaient déjà présentes dans la vie quotidienne avant la douche linguistique, mais leur utilisation se limitait principalement à l'anglais et était liée à des situations individuelles ou à du matériel prêt à l'emploi. Après la douche linguistique, les langues étrangères ont continué à faire partie de la vie quotidienne à la crèche. Aucun changement quantitatif significatif n'a été observé, mais leur utilisation a peut-être changé sur le plan qualitatif. Une conclusion particulièrement intéressante est que trois répondants sur quatre ont indiqué que les enfants utilisaient de leur propre initiative des mots ou des expressions appris dans le cadre de l'immersion linguistique dans des situations quotidiennes. Tous les répondants ont également mentionné que la langue étrangère était toujours utilisée pour saluer les autres. Un répondant a indiqué que la langue de la douche continuait également d'apparaître dans les comptines et les chansons. Cela suggère que même si l'exposition a été de courte durée, elle a réussi à laisser une empreinte sur le paysage linguistique de la crèche.

4.3 Expériences du personnel et volonté de poursuivre

Le personnel a trouvé les activités inspirantes et pratiques, et elles ont été considérées comme favorisant les objectifs linguistiques du programme d'éducation préscolaire. Les répondants ont décrit comment les séances ont accru l'enthousiasme des enfants pour l'apprentissage de nouvelles choses, encouragé l'expression personnelle et renforcé la production verbale. Les douches linguistiques ont été considérées comme favorisant non seulement la conscience linguistique, mais aussi la conscience sociale et l'appréciation de la diversité. La possibilité d'observer a été considérée comme importante, car elle a permis d'examiner plus en détail les capacités de son propre groupe. Tous les répondants ont exprimé leur intérêt à poursuivre les douches linguistiques à l'avenir, même si l'organisation de l'activité posait des défis dans la pratique. Les expériences positives des répondants montrent que l'activité était non seulement significative sur le plan pédagogique, mais qu'elle enrichissait et inspirait également la vie quotidienne.

5 Conclusions

L'étude montre que la douche linguistique a eu des effets positifs sur la vie quotidienne à la crèche. La sensibilisation à la langue a été renforcée, ce qui a accru la confiance pédagogique

du personnel. Aussi, le multilinguisme est devenu plus visible lorsque de nouvelles langues ont été introduites dans la vie quotidienne de la crèche, parallèlement aux langues maternelles des enfants. Les activités ont soutenu les objectifs du programme d'éducation de la petite enfance, en particulier dans le domaine de l'apprentissage de la richesse du monde des langues et il y avait une forte volonté de poursuivre, ce qui suggère que l'immersion linguistique était considérée comme un élément significatif de la pratique pédagogique quotidienne.

Les défis comprenaient la durée limitée et des problèmes de ressources. L'objectif de cette étude était d'examiner les effets de la douche linguistique dans l'éducation de la petite enfance à partir d'une étude de cas. La fiabilité de l'étude est limitée par la petite taille de l'échantillon, mais les données fournissent des informations valables sur les expériences du personnel. À l'avenir, il serait important d'utiliser un ensemble de données plus large pour étudier comment la douche linguistique affecte les attitudes et les compétences des enfants. Bien que la taille de l'échantillon de l'étude ait été limitée, ses résultats soutiennent l'idée que l'immersion linguistique peut servir d'outil concret pour la mise en œuvre pratique des objectifs du plan d'éducation préscolaire. Sur la base des résultats, on peut conclure que la douche linguistique favorise une culture opérationnelle sensible à la langue, renforce la participation linguistique des enfants et du personnel et augmente leur disposition à rencontrer une vie quotidienne multilingue dans le cadre du travail éducatif.