



Tyykilä Amelia

Vuorovaikutuksen merkitys S2-oppijan kielenkehitykselle sekä identiteetille

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Vuorovaikutuksen merkitys S2-oppijan kielenkehitykselle sekä identiteetille (Tyykilä Amelia)

Kandidaatin tutkinto, 25 sivua, 1 liitesivua
toukokuu 2024

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä -oppijoiden kielen ja identiteetin kehitystä vuorovaikutuksen kautta. Monikielisyyden lisääntymisen myötä S2-oppijoiden määrä on lisääntynyt. S2-oppijat kokevat kuitenkin ulkopuolisuutta, mikä heikentää heidän identiteettiään. Oppimisen näkökulma painottuu lähikehityksen vyöhykkeen mukaiseen teoriaan, jossa sosiaalinen kanssakäyminen on edellytys kehitykselle. Monikielisyyttä on tutkittu ennenkin, mutta tämän tutkielman näkökulman mukainen tieto esiintyy hajanaisesti, eikä esiinny laajasti omana tutkimusalanaan. Tämä toimi perusteena kandidaatintutkielman aiheelle.

Tutkimusongelmina tarkastellaan vuorovaikutuksen merkitystä S2-oppijan kielenkehitykselle ja identiteetille, sekä vuorovaikutuksen mahdollisuuksia S2-oppijoille. Tuloksien mukaan vuorovaikutuksessa mahdollistuu S2-oppijan kielellinen kehitys, mutta tämän vuorovaikutuksen esteenä voidaan pitää myös riittämätöntä kielitaitoa. Tätä estettä pyritään vähentämään opettajan tuella, sekä tarjoamalla S2-oppijalle vuorovaikutustilanteita, joissa ei tarvita laajaa kielellistä osaamista. Erityisesti leikki ja musiikki mahdollistavat S2-oppijoiden vuorovaikutusta sekä kielenkehitystä, ja osallisuuden kautta identiteetti kehittyy.

Tutkielma on toteutettu narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Aineistona toimivat suomen- sekä englanninkielinen kirjallisuus sekä tutkimukset. Aineiston pohjalta tarpeellisiksi jatkonäkökulmiksi nousi erityisesti S2-oppijoiden kielellisen arvioinnin haasteet ja S2-oppijan kielenkehityksen tukemisen ja kielitietoisuuden toiminnan epävarmuus varhaiskasvatuksen työntekijöissä.

Avainsanat: identiteetti, kielitietoisuus, monikielisuus, suomi toisena kielenä -oppija, vuorovaikutus

Johdanto.....	4
1 Tutkielman metodi	6
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	6
1.2 Kirjallisuuskatsaus	7
1.3 Prosessi	7
2 Teoria.....	9
2.1 Suomi toisena kielenä -oppija.....	9
2.2 Kielitietoisuus	10
2.3 Lähikehityksen vyöhyke	11
2.4 S2-oppijan kielenkehitys.....	11
2.5 S2-oppijan identiteetti.....	14
3 Identiteetin ja kielen kehittyminen vuorovaikutuksessa	16
3.1 S2-oppijan kielen ja identiteetin kehittyminen vuorovaikutuksen kautta	16
3.2 S2-oppijan äidinkielen käyttäminen.....	17
3.3 Opettajalähtöinen ja opettajan tukema vuorovaikutus	18
4 Vuorovaikutuksen mahdollisuudet vertaisryhmässä	21
4.1 Leikki vuorovaikutuksen ja kielen kehittämisessä.....	21
4.2 Musiikki vuorovaikutuksen ja kielen kehittäjänä.....	22
5 Luotettavuus ja eettisyys.....	24
6 Pohdinta	26
Lähteet	29
Liitteet	32

Johdanto

Tutkielmassa tarkastellaan suomi toisena kielenä -oppijoiden (tästä eteenpäin lyhenne S2-oppija) kielenkehitystä sekä identiteettiä vuorovaikutuksen kautta. Tutkielmassa tarkastellaan S2-oppijoiden vuorovaikutuksen mahdollistumista päiväkotiympäristössä sekä varhaiskasvatuksen työntekijän roolia tämän vuorovaikutuksen tukemisessa.

Suomessa on jo pidemmän aikaa käytetty monia kieliä, kuten saame, ruotsi ja suomi (Nieminen ym., 2018). Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee oikeuden saada varhaiskasvatusta Suomessa näillä kolmella kotimaisella kielellä. Suomessa käytettyjen kielten määrä on kuitenkin lisääntynyt (Alstad & Sopanen, 2021), ja vuonna 2022 Suomessa oli kotimaisista kielistä poikkeavia puhujia lähes puoli miljoonaa (Tilastokeskus, 2024). Varhaiskasvatuksessa näistä muita kieliä puhuvista lapsista voidaan puhua S2-oppijoina. S2-oppijoiden määrä Suomessa on kasvanut (Arvola, 2021), minkä voidaan nähdä olevan seurausta maahanmuuton lisääntymisestä (Kirsch, 2021).

Kielten lisääntyminen on tuonut varhaiskasvatukseen kielellistä moninaisuutta, mikä puolestaan voi aiheuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöille uudenlaisia haasteita. Monikielisuuden lisääntyminen on myös kasvattanut kielten arvostuksen merkitystä pedagogisessa näkökulmassa (Nieminen ym., 2018). Alstad & Sopanen (2021) esittävät Suomen kasvatuspolitiikassa monikielisuuden olevan sidottu kotimaisten kielten luomaan kaksikielisyyteen, mikä vähentää muiden monikielisten asemaa. Tämä luo tarvetta monikielisuuden tarkastelulle ei-kotimaisten kielten näkökulmasta.

Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on kirjattu tavoitteeksi kulttuurillisen sekä kielellisen tasa-arvon kunnioitus, ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa [Vasu] painotetaan kielitietoisuuden sekä monikulttuurisuuden tärkeyttä varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus [OPH], 2022). Kieleen liittyvät näkökulmat kiinnostavat itseäni ammatillisella tasolla, sillä koen tarvitsevani lisää osaamista kielitietoisuuteen sekä S2-oppijoiden kielenkehitykseen liittyen.

Tarkastelen S2-oppijoiden kielenkehitystä vuorovaikutuksen kannalta. Lapsen mahdollisuudet vuorovaikutuksen kehittämiseen sekä vertaisryhmässä osallistumiseen on kirjattu Varhaiskasvatuslakiin (540/2018). Arvolan (2021) mukaan kuitenkin S2-oppijat kuitenkin kokevat vähemmän osallisuutta. Tätä tukee Nieminen ym. (2018), joiden mukaan heikosti

valtakieltä puhuvat lapset jäävät helpommin ryhmän ulkopuolelle. Tarkasteltavaksi nousee s2-oppijan vuorovaikutuksen mahdollisuuksien tukemisen tarve.

S2-oppijan näkökulmasta identiteetti yhdistyy kieleen, sillä tämä on S2-oppijalle tapa oppia omasta taustastaan (Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Identiteetti puolestaan muodostuu Nortonin (2000) mukaan jokapäiväisissä sosiaalisissa tilanteissa. Identiteetin merkitys syntyy tässä tutkimuksessa juuri vuorovaikutuksen tarkastelun kautta. Osallisuus ja ryhmään kuuluminen ovat tärkeitä lapsen identiteetin kehittymiselle (Nieminen ym., 2018), jonka takia haluan tarkastella vuorovaikutuksen merkitystä S2-oppijoiden kielenkehitykselle. Kuitenkin Arvola (2021) sekä Nieminen ym. (2018) osoittivat S2-oppijoiden jäävän ryhmissä ulkopuolisiksi. Tutkielmassa tarkastellaan identiteetin merkitystä s2-oppijalle. Tällä perustellaan myös vuorovaikutuksen tarvetta S2-oppijan kehitykselle.

Tutkimuksen prosessi oli alussa mutkikas. Jouduin hylkäämään alkuperäisen kandin tutkimussuunnitelmani, jonka jälkeen aloin pohtimaan uutta aihetta. Olin kolmannen vuoden syksyllä tehnyt alustavan tutkimuksen S2-oppijoiden tukemisesta, joten tuntui luonnolliselta jatkaa samaan aiheeseen perehtymistä. Aiheella oli myös ammatillinen sekä yhteiskunnallinen relevanssi (Hirsjärvi ym., 2010). Pohdin pitkään identiteetin jättämistä pois tutkimuksen näkökulmista, mutta tarkastellessa S2-oppijuutta sekä vuorovaikutusta, on identiteetti merkittävä osa-alue.

1 Tutkielman metodi

Tässä kappaleessa esitellään tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset, sekä tutustutaan tutkielmassa käytettyyn kirjallisuuskatsaukseen metodina. Lisäksi käydään läpi tutkielman kirjoittamisen prosessia ja tutkielmassa käytettyjen tieteellisten lähteiden keräämistä.

1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten S2-oppijan kielenkehitykseen sekä identiteettiin yhdistyy vuorovaikutus. Lisäksi tarkastelemme vuorovaikutuksen mahdollistumista suomenkielisessä päiväkotiympäristössä. Vaikka aihetta on käsitelty aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudesta, löytyy tämän tutkielman teemoihin liittyen tietoa hajanaisesti eri lähteistä. Tämä luo tarpeen tietoa kokoavalle tutkielmalle. Puusan & Juutin (2020) mukaan laadullisen analyysin tavoitteena on luoda perusteltu ja kattava tulkinta aiheesta. Honkon & Mustosen (2021) mukaan varhaiskasvattajien keskuudessa on kuitenkin epävarmuutta kielitietoihin toimintatapoihin liittyen. Tämä ammatillisen ryhmän epävarmuus luo myös tarpeen S2-oppijoiden tukemisen tarkastelulle sekä lisätutkimuksille.

Tutkielmassa tarkastellaan aihetta kielenkehityksen, identiteetin sekä kielitietoisien pedagogiikan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa päiväkotiympäristöä. Tämä rajaus tehdään tiedostaen, että varhaiskasvatusta tarjotaan eri toimintamuodoissa, kuten esimerkiksi päivähoidossa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Tutkielman rajaaminen päiväkotiympäristöön ei tarkoita, etteikö kielitietoisuus ja tutkimuksen esiin nostamat teemat päde muihin varhaiskasvatuksen toimintamuotoihin, mutta rajaus tehdään kirjoittajan oman ammattialueen ja rajattujen resurssien vuoksi (Hirsjärvi ym., 2010)

Tutkimuskysymyksenä toimii:

Miten vuorovaikutus on yhteydessä S2-oppijan kielen oppimiseen ja identiteettiin?

Toissijaisena tutkimuskysymyksenä tarkastellaan:

Miten S2-oppijan vuorovaikutusta tuetaan kielitietoisien pedagogiikan keinoin varhaiskasvatuksessa?

1.2 Kirjallisuuskatsaus

Tutkielma toteutettiin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, sillä narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan luoda johdonmukainen yleiskatsaus olemassa olevaan tietoon (Vilka, 2023). Kuten aiemmin esitettiin, tutkielman aiheeseen liittyvää tietoa löytyy hajanaisesti, minkä vuoksi narratiivinen kirjallisuuskatsaus on ihanteellinen metodi tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Puusan & Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen tuottaminen perustuu tulkintaan ja päättelyyn: tässä päättelyssä laajasta tiedon ja aineiston määrästä luodaan tiivistetty tulkinta, mikä on tämänkin tutkielman tarkoitus. Aiemmissa tutkimuksissa korostuivat S2-oppijoiden osallisuuden tukeminen, ja kielenoppimista sosiaalisissa ympäristöissä tarkasteltiin pääasiassa yleisesti. Kirjallisuuskatsausta hyödyntäessä kuitenkin tulee ottaa huomioon, ettei sen tehtävä ole toimia arvosteluna, vaan kriittisen käsittelyn läpikäyneen tiedon esille tuojana (Salminen, 2011). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on myös tilanteeseen sopiva ottaen huomioon, ettei tutkijalla ollut laajaa pohjatietoa aiheeseen liittyen etukäteen. Tätä tukee Vilka (2023), jonka mukaan narratiivisessa katsauksessa tutkijan tietämys kasvaa kehämaisesti aineistoon tutustumisen myötä.

Kritiikkinä narratiiviselle tutkimukselle pidetään sen sattumanvaraisuutta ja laadunarvioinnin puutetta aineiston keruussa (Vilka, 2023). Salmisen (2011) mukaan tästä huolimatta narratiivisen kirjallisuuskatsauksen on mahdollista tuottaa johtopäätös. Aineiston laadukkuudelle esitettyä kritiikkiä käsitellään vielä luvussa 5 luotettavuuden sekä eettisyyden kohdalla.

1.3 Prosessi

Ensimmäinen tutkimuskysymys muotoutui jo suunnittelun ja aineistonkeruun alussa, mutta näkökulma tarkentui myöhemmin vuorovaikutukseen ja tukemiseen. Toinen tutkimuskysymys liittyi mukaan tutkielman edetessä. Tämä kehitys on Vilkan (2023) mukaan seurausta tiedon lisääntymisestä. Puusan & Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen toteutuksen vaiheisiin kuuluvat muun muassa aineistoon tutustuminen, pelkistäminen, kategorisointi sekä tulkinta. Tämä osoittaisi prosessin etenevän vaihe kerrallaan. Hirsjärvi ym. (2010) puolestaan esittää kirjoitusprosessin vaiheiden kulkevan myös lomittain, mikä on toteutunut tämän tutkielman kohdalla.

Kirjallisuutta kerättiin aiemman tutkielman pohjalta. Lähteitä on haettu hyödyntäen OulaFinnan, EbscoHostin sekä Scopusen tietokantoja. Lisäksi tutkimuksessa esitetyt näkökulmat perustuvat varhaiskasvatuksen ohjaaviin asiakirjoihin, kuten Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022). Hirsjärvi ym. (2010) mukaan tällainen yleistason tiedonkeruu on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Aineistoa on kerätty sekä englanniksi että suomeksi. Avainsanoja aineistonkeruussa eri taivutusmuodoissa ovat olleet *kielitietoisuus*, *monikielisyys* sekä *kielenkehitys*. Englanninkielisiä aineistoja hankkiessa tärkeimpiä termejä ovat olleet *language awareness* sekä *multilingualism*. Lisäksi on pyritty saamaan mahdollisimman ajankohtaisia tutkimuksia kielitietoisuuteen liittyen viiden vuoden sisältä. Monikielisyyteen sekä kielenkehitykseen liittyen osa aineistosta on vanhempaa, mutta kuitenkin pääasiassa 2010-luvun jälkeen julkaistuja. Aineistoa analysoitiin keräämällä lukemalla, sekä keräämällä muistiinpanoja.

Tutkimuksen kirjoittamisessa käytettiin vapaan kirjoittamisen, eli silmukoinnin keinoa (Hirsjärvi ym., 2010). Tämän metodin mukaisesti tutkielmaan kirjoitetaan aineistosta nousseiden ajatusten sekä lainausten ympärille tutkijan omaa pohdintaa. Näiden pätkien perusteella kokonaisuus alkoi muotoutumaan. Samalla tekstiä jäsenneltiin rakentaen selkeää kokonaisuutta. Kirjoittaessa pyrittiin kielitietoiseen sekä kunnioittavaan näkökulmaan.

2 Teoria

Tutkielmalle keskeisiä käsitteitä ovat *suomi toisena kielenä -oppija* eli *S2-oppija* sekä *kielitietoisuus*. Lisäksi kappaleessa tarkastellaan kielenkehitykseen sekä kielen ja vuorovaikutuksen kautta identiteetin muodostumiseen liittyvään teoriaan. Teoriassa tutustutaan myös lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan, jonka perusteella tarkastellaan kielen oppimisen sosiaalista puolta.

2.1 Suomi toisena kielenä -oppija

Toinen kieli -termiä (eng. *secondary language*) käytetään varhaiskasvatuksen asiakirjoissa, kun puhutaan suomen tai ruotsin toissijaisesta käytöstä äidinkielen sijaan (Alstad & Sopanen, 2021). Tutkielmassa käsitellään lapsia, joiden toinen kieli on valtakieli, eli tässä näkökulmassa suomi. Termiä S2-oppijan käytetään esimerkiksi Vasussa esiintyvän ”vieraskielisen” (OPH, 2022, 54) sijaan, sillä termi itsessään voi olla lapselle leimaava (Paavola & Pesonen, 2021).

Halmen & Vatajan (2011) mukaan s2-opetuksen lähtökohtina toimivat lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja leikki. Nieminen ym. (2018) esittää lapsen olevan s2-oppija tilanteessa, jossa kielitaito ei riitä toisen kielen sujuvaan arkikäyttöön. Hieman erilaisessa Halmen & Vatajan (2011) mukaisessa määritelmässä S2-oppija syntyy, kun tämän suomen kieli ei ole äidinkielen tasolla. Tämän tutkielman näkökulman kannalta keskitymme sellaiseen S2-oppijuuteen, jossa lapsella ei ole niitä arkikielen taseisia taitoja, joita tarvitaan vertaissuhteiden ja tukea tarvitsemattoman osallisuuden syntymiselle. Pelkkä monikielisyys ei siis tutkielman näkökulmasta luo automaattisesti tilannetta, jossa lapsi on S2-oppija, sillä monikielinen lapsi voi puhua suomea äidinkielen taseisesti.

Tutkielmassa tarkastellaan erityisesti muita kuin ruotsin tai saamenkielisiä S2-oppijoita, sillä edellä mainituilla kielillä on Suomessa tarjolla varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatustilaki, 540/2018), eikä täten suomen osaaminen ole vuorovaikutuksen mahdollisuuksien esteenä. Tällöin lapsen äidinkieli, joka vielä päiväkodissa on tässä tapauksessa lapsen vahvempi eli dominantti kieli (Nieminen ym., 2018) on muu kuin kotimainen kieli. Tämä ei tarkoita, etteikö ruotsin tai saamenkielinen lapsi voisi olla S2-oppija tai kaivata tukea vuorovaikutukseen, mutta tätä näkökulmaa ei tässä tutkielmassa tarkastella. On myös kielitietoisien pedagogiikan mukaisesti otettava huomioon, etteivät S2-oppijat ole yhtenäinen ryhmä, vaan jokaisella lapsella on yksilöllinen tausta (Nurmilaakso & Välimäki, 2011).

Suomi toisena kielenä -oppija, eli S2-oppija on siis tässä tutkielmassa kaksi- tai monikielinen lapsi, jonka äidinkieli on muu kuin kotimainen kieli. Lapsi puhuu ja opettelee toisena kielenään suomea. Nurmilaakso & Välimäki (2011) esittävät, että S2-oppijuuteen vaikuttaa vain suomen kielen taso. Tutkielmassa ei suoraan käytetä tätä näkökulmaa, sillä kielitaidon tasoja on monenlaisia eikä ole siten tarkka määritelmä.

2.2 Kielitietoisuus

Tutkielmassa tutustutaan kielitietoisuuden kautta S2-oppijuuteen sekä varhaiskasvatuksen toimintatapoihin. Oletuksena on, että tutkielmassa esitettävien toimintatapojen tulisi olla kielitietoisia. Kivijärven (2020) mukaan nämä kielitietoiset toimintatavat tulisi näkyä varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä toiminnassa. Kess & Kielinen (2020) puolestaan tarkentavat kielitietoisuuden näkymistä myös arjen kohtaamisissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan kielitietoisesta toimintakulttuurista oikeutena omaan kansalliskieleen (OPH, 2022), mikä yhdistyy Repon (2023) kielitietoisuuden mukaisesti S2-oppijan äidinkielen tukemiseen. Nieminen ym. (2018) puolestaan esittelevät kielitietoisuuden olevan yhteiskunnallisessa kontekstissa kielen roolin ymmärtämistä sekä havaitsemista. Tässä tutkielmassa nämä näkökulmat yhdistyvät. Kielitietoisella pedagogiikalla tarkoitetaan niitä kasvatustieteeseen perustuvia toimia, jotka kunnioittavat sekä tukevat lapsen kielellistä kehitystä ja kieli-identiteettiä.

OPH (2022) nostaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kielitietoisuudesta esille myös henkilöstön tietoisuuden kielten merkityksestä lapsen identiteetille, kehitykselle, oppimiselle, vuorovaikutukselle sekä yhteisöön kuulumiselle. Ohjaavana asiakirjana Vasun asettamat toimintatavat ja arvot velvoittavat varhaiskasvatuksen työntekijöitä (Paavola & Pesonen, 2021). Kielitietoisuuden sekä kielten arvostuksen tulisi siis näkyä jokaisen varhaiskasvattajan toiminnassa. Tätä tukee Halme & Vataja (2011), joiden mukaan työntekijöiden tulee osoittaa kiinnostusta ja arvostusta lapsen äidinkieltä kohtaan. Pelkkä kielitietoisuus ei kuitenkaan riitä, sillä tietoisuuden näkökulmasta nousevat esiin toimijuuden sekä havainnoimisen ja pohtimisen tärkeys (Nieminen ym., 2018). Tällöin otetaan huomioon myös kasvattajan motivaation ja aktiivisen toimimisen merkitys kielitietoisuuden toteutumiselle. Myös kasvattajan arvot sekä kieltenoppimiseen liittyvä käsitys tulisi selvittää ennen S2-opetuksen tarjoamista (Nurmilaakso & Välimäki, 2011).

Honkon & Mustosen (2021) mukaan varhaiskasvattajat kokevat kaipaavansa lisää koulutusta kielitietoisuuteen liittyen. Toisaalta Kess & Kielinen (2020) esittävät, että omaa kielitietoisuuttaan voi olla haastava tunnistaa. Voidaankin pohtia, pystyvätkö varhaiskasvattajat arvioimaan omaa kielitietoisuuttaan objektiivisesti. Kieliin liittyvä monimuotoisuus voidaan kokea päiväkodissa haastavaksi, sillä kielitietoisuudessa tulee ottaa myös huomioon kielten homogeenisuus, mikä lisää kielitietoisuuteen liittyviä haasteita (Alstad & Sopanen, 2021).

2.3 Lähikehityksen vyöhyke

Lähikehityksen vyöhykkeen teoria tarkastelee oppimisen ja tiedon jakamisen sosiaalista näkökulmaa. Tämän Vygotskin (1978) mallin mukaan tiedon oppiminen vaatii vuorovaikutusta, jossa kokeneempi oppija jakaa osaamistaan (Lehtinen & Koivula, 2022). Niemitalo-Haapola ym. (2020) mukaan lähikehityksen vyöhyke toteutuu lapsen leikkiessä ja lapsi pystyy tämän vuorovaikutuksen avulla toimimaan oman osaamisensa ääri rajoilla, jolloin oppiminen mahdollistuu. Näin ollen S2-oppija tarvitsee kieltä myös oppiakseen vuorovaikutusta, jossa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja omalla kielitaidollaan mahdollistaa S2-oppijan toisen kielen oppimisen. Vuorovaikutus ja kielen oppiminen ovat lähikehityksen vyöhykkeellä vastavuoroisia, sillä ne mahdollistavat toisensa.

2.4 S2-oppijan kielenkehitys

Vasun oppimisen alueissa nousee esille kielten rikas maailma (OPH, 2022). Nämä oppimisalueet ovat varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavia. Vasun mukaisesti kielenkehitystä tarkastellaan vuorovaikutuksen, kielen ymmärtämisen, puheen tuottamisen, kielenkäytön, kielellisen muistin ja sanavarannon sekä kielitietoisuuden osa-alueiden kautta (OPH, 2022, s.45). Nissilä ym. (2009) puolestaan jakavat S2-oppijoiden kielenkehityksen hieman eri tavalla neljään merkittävimpään osa-alueeseen: lukeminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen sekä puhuminen. Osa-alueiden välillä on yhtäläisyyksiä, mutta Vasussa (OPH, 2022) esitetyt osa-alueet on jaoteltu Nissilä ym. (2009) tarkemmin. Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan nämä ovat hyviä alueita kielenkehityksen arvioimiseen myös varhaiskasvatuksessa, mutta varhaiskasvatusikäisten S2-oppijoiden kannalta lukeminen sekä kirjoittaminen jätetään tämän tutkielman ulkopuolelle. Tämä rajaus pohjautuu osittain Vasuun, jossa lukemista ja kirjoittamista käsitellään pääosin kiinnostuksen herättämisen sekä motivoinnin kautta (OPH, 2022), eikä niinkään osaamisen ja opettamisen vaatimuksena. S2-oppijan kielenkehityksen

kannalta tässä tutkielmassa korostuvatkin vuorovaikutus sekä kielenkäyttö, ja tätä tukevissa toimissa kielitietoisuus.

Kun tarkastellaan S2-oppijan päiväkotiyä kielenkehitystä, tulee ottaa huomioon dominantin, eli äidinkielen kehitys, sekä toisen kielen, suomi, kehitys. Näiden kielten kehitys tapahtuu osittain rinnakkain. Halmen & Vatajan (2011, 21) mukaan ”kaikilla lapsilla on motivaatio kielen oppimiseen”. Tämän ajatuksen mukaisesti jokainen lapsi haluaa luonnollisesti oppia kieltä. Tämä periaate asetetaan tutkielmassa S2-oppijoiden kielen oppimiseen, jotta kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen osalta tukeminen helpottuu.

Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan saman aikaisesta kieltenoppimisesta voidaan puhua, kun toisen kielen oppiminen aloitetaan ennen S2-oppijan kolmatta ikävuotta. Tästä määritelmästä poikkeavasti tutkielman näkökulmasta S2-oppijalle syntyy Nieminen ym. (2018) mukainen sekventiaalinen kaksikielisyys eli tilanne, jossa lapsi alkaa oppimaan toista kieltä vasta myöhemmin lapsuudessa. Sekventiaalisen kaksikielisuuden kautta suomen kielen oppiminen voi kuitenkin aiheuttaa ensikielen menettämisen tai heikentymisen (Halme & Vataja, 2011). Yleisesti päiväkotiy (1–5-vuotias) on Halmen & Vatajan (2011) mukaan kuitenkin hyvä aika kielen oppimiselle. Tätä voidaan perustella Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan kielen oppimisen mahdollistavasta ympäristöstä, jossa tutkiminen sekä kokeileminen ei ole rajoitettua. Nieminen ym. (2018) puhuvat myös varhaisen toisen kielen oppimisen puolesta, sillä tämän mukaan varhain opittu kieli voi myöhemmin vastata kielitaidoltaan ja kielen käytön automatisoitumiselta S2-lapsen äidinkieltä. Päiväkodissa S2-oppijalla voi tyypillisesti myös esiintyä hiljainen kausi, jolloin lapsi puhumisen sijaan kuuntelee muita (Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Tämä osoittaa päiväkotiympäristön mahdollistavan kielen oppimista myös muita kuuntelemalla.

Tämä tutkielma perustuu pääasiassa toisen kielen kehittymisen tarkasteluun. Kessin & Kielisen (2020) mukaan kielen oppiminen alkaa nimeämisestä ja toistamisesta: tätä voidaan tukea kiinnittämällä huomiota lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Nieminen ym. (2018) puhuvat tästä nimeämisen vaiheesta termillä leksikaalinen prosessointi. Leksikaalisen prosessin on tutkittu olevan hitaampaa S2-oppijoilla myös dominantin, eli äidinkielen käytössä (Nieminen ym., 2018). S2-oppijalla siis kestää kauemmin etsiä kuvausta vastaava sana. Toisaalta mitä varhaisemmin S2-oppija on aloittanut toisen kielen opettelun, sitä pienempi ero nimeämisen nopeudessa on yksikielisiin lapsiin (Nieminen ym., 2018). Tarkastellessa toisen kielen oppimisessa yleisesti esiintyviä haasteita esiintyy muutama keskeinen osa-alue. Yksi näistä on

morfosyntaksin, eli lauserakenteiden ja sanamuotojen oppiminen (Nieminen ym., 2018). Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan myös äänneiden pituudet aiheuttavat haasteita S2-oppijoille. Näiden haasteiden esiintyminen ei ole kuitenkaan yleistettävissä, sillä S2-oppijan toisen kielen oppimiseen ja tähän liittyviin haasteisiin vaikuttavat esimerkiksi altistumisikä sekä -määrä ja kielten samankaltaisuus (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Nieminen ym. (2018) mukaan keskeinen haaste S2-oppijalle on kuitenkin äidinkielen sekä toisen kielen käytön hahmottaminen eri tilanteissa. S2-oppija ei välttämättä pysty erottelmaan, kenen kanssa tulisi käyttää mitäkään kieltä. Tämä kielten sekoittaminen on kuitenkin Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan tavallista, eikä tulisi aiheuttaa huolenaiheita.

S2-oppijan toisen kielen kehityksen tasoon ja edistymiseen on esitetty erilaisia muotoja. Halme & Vataja (2011) esittävät S2-oppijan kehittävän toisesta kielestä 1–2 vuodessa pintakielen. Vastaavasta kielenkehityksen vaiheesta puhuvat Nurmilaakso & Välimäki (2011). Pintakieli on kehitystasoltaan arjessa pärjäämiseen riittävä. Kess & Kielinen (2020) puhuvat puolestaan hieman kehittyneemmän tason arkikielestä, jonka S2-oppija omaksuu noin kahdessa vuodessa. Näiden määritelmien perusteella voidaan yleisesti arvioida S2-oppijan pärjäävän toisella kielellä arjen tilanteissa noin kahden vuoden sisään altistumisesta sekä oppimisen aloittamisesta. Arkikielen jälkeen Halmen & Vatajan (2011) mukaan lapsi oppii akateemisen kielen, joka on vaatimus kouluelämässä pärjäämiselle ja oppimiselle. Nurmilaakso & Välimäki (2011) puhuvat vastaavasta akateemisen kielen kehitystasosta, mutta esittää tätä myös termillä ajattelun kieli. Tämän kielenkehitysvaiheen edistymisen kestoa on hankala arvioida S2-oppijoiden erilaisten taustojen sekä kielellisten kykyjen takia, mutta akateemisen kielen arviona pidetään kuitenkin yleisesti 5–10 vuotta (Nurmilaakso & Välimäki, 2011).

OPH (2022) nostaa esille myös samanikäisten lapsen erilaisten kehitystasojen normaaliuden. Nieminen ym. (2018) mukaan valtakieltä heikommin puhuvat oppilaat leimataan usein erityisiksi, mikä leimaa S2-oppijan kielitaitoa oppimisvaikeudeksi. Vastaavaa tulosta osoittaa Arvola (2021), jonka mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arvioidaan kaipaavan kantasuomalaisia lapsia puolet enemmän erityistä tukea. On myös hyvä huomioda, ettei monikielisillä lapsilla ja täten S2-oppijoilla kielihäiriöt eli puheen haasteet ole yleisempiä kuin yksikielisillä lapsilla (Nissilä ym., 2009). Kielenkehityksen arviointi voi S2-oppijoilla kuitenkin olla haastavaa (Nissilä ym., 2009), eikä arviointia tule tehdä samalla asteikolla, kuin yksikielisellä lapsella (Nieminen ym., 2018). S2-oppijan kielenkehityksen arvioinnissa tulisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää vanhempien osaamista sekä heidän havaintojaan

(Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Nurmilaakso & Välimäki (2011) esittävät myös, että kielellisesti aktiivisen lapsen kielenkehitystä voi valheellisesti paremmaksi esittää puheen sujuvuus, joka kuulostaa kehitystasoa edistyneemmältä yksinkertaisen sanaston ja ilmaisujen käytön vuoksi. S2-oppijan kielenkehitystä voi olla siis haastavaa arvioida, sillä muihin S2-oppijoihin tai yksikielisiin vertaaminen ei anna todellisia tuloksia.

2.5 S2-oppijan identiteetti

Identiteetti muodostuu Nortonin (2000) mukaan jokapäiväisissä sosiaalisissa tilanteissa. Identiteetin merkitys syntyy tässä tutkielmassa juuri vuorovaikutuksen tarkastelun kautta. Arvola (2021) sekä Nieminen ym. (2018) osoittivat S2-oppijoiden jäävän vertaisryhmissä ulkopuolisiksi. Vuorovaikutuksen mahdollistuminen ja tärkeys korostuvat, kun S2-oppijan identiteetti syntyy vuorovaikutuksen myötä. OPH (2022) mukaan kasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kielellisen identiteetin muodostumista. Tätä voidaan päiväkodissa tukea kielitietoisuudella. Esimerkiksi Halmen & Vatajan (2011) mukaan äidinkieli on tärkeä osa s2-oppijan persoonallisuutta. Kielitietoisien toimintaympäristön mukaisesti S2-oppijan äidinkieltä on arvostettava sekä tuettava. Tätä tukee Taylor-Leech & Tualalelei (2021), joiden mukaan äidinkielen arvostaminen kehittää S2-oppijan identiteettiä ja oppimista. Onkin huomattava, kuinka vahvasti S2-oppijan äidinkieli sekä vuorovaikutuksen mahdollistuminen yhdistyy S2-oppijan identiteettiin eli minuuteen ja persoonallisuuteen. Nieto (2018) esittää S2-oppijan äidinkielen puhumisen kieltämisen olevan kuin sielun repimistä.

Nieton (2018) mukaan äidinkieli on erityisesti kielivähemmistöille tärkeä asemaa osoittava symboli, jolloin S2-oppijan toisen kielen opettelu itsessään tukee vallankäyttöä ja eräänlaista omavaraisuutta (Norton, 2000). Toisen kielen oppimisen motivaatiotausta on myös monitulkintainen, ja muokkaa S2-oppijan identiteettiä (Norton, 2000). Halme & Vataja (2011) esittävätkin tärkeäksi luoda S2-oppijalle identiteetti suhteessa omaan äidinkieleen ennen vieraiden kielten mukaan ottamista, sillä S2-oppijan kehittyvää identiteettiä voi heikentää suomen kielen jokapäiväisyys (Nieminen ym., 2018). Tämä suomen kielen valta-asema voi aiheuttaa S2-oppijalle ryhmässä myös ulkopuolisuutta ja syrjäytymistä (Halme & Vataja, 2011; Nieminen ym., 2018). Myös muiden vieraiden kielten esiintymisen määrä sekä valta-asetat tulee ottaa ryhmässä huomioon. Kess & Kielinen (2020) esittävät esimerkiksi englantia käytettävän yliverlaisen paljon kasvatuksessa sen saatavuuden helppouden takia.

Kess & Kielinen (2020) kannustavat S2-oppijan kieli-identiteetin tukemiseksi tuomaan ryhmässä vaikuttavien kielten tiloihin näkyviin. Tätä tukee Nissilä ym. (2009) sekä Nurmilaakso & Välimäki (2011), joiden mukaan S2-oppijan kokemukselle on tärkeää oman äidinkielen näkyminen ja arvostaminen arjessa. On myös huomioitava, että S2-oppijan identiteetti voi myös kehittyä ja muuttua ajan myötä, sillä se on sidottu ympäristöön (Nieminen ym., 2018). S2-oppijan identiteetin voidaan nähdä muotoutuvan varhaiskasvatuksen aikana eri ryhmissä ja vertaissuhteissa äidinkielen käyttömahdollisuuksien ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksien kautta.

3 Identiteetin ja kielen kehittyminen vuorovaikutuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan, miten vuorovaikutus yhdistyy S2-oppijan kielenkehitykseen sekä identiteettiin. Merkittäviksi näkökulmiksi nousevat S2-oppijan äidinkielen käyttämisen mahdollisuudet sekä tukeminen, sekä opettajan rooli tämän vuorovaikutuksen tukemisessa.

3.1 S2-oppijan kielen ja identiteetin kehittyminen vuorovaikutuksen kautta

Vuorovaikutuksen merkitys kielenkehityksessä nousee esille, kun kieltä tarkastellaan Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaisesti oppimisen kohteena sekä välineenä. Tämä osoittaa, että oppiakseen kieltä S2-oppijan on myös käytettävä kieltä. Nissilä ym. (2009) tukevat tätä oppimisen sosiaalista näkökulmaa, perustellen sosiaalisen tuen olevan edellytys kaikelle oppimiselle. Toisen kielen oppimisen tulisi olla myös tavoitteellista (Kivijärvi, 2020), ja varhaiskasvatuksessa opettajan tehtävänä on mahdollistaa tämä kielen oppiminen luomalla S2-oppijalle vuorovaikutustilanteita (Nissilä ym. 2009). S2-oppijan vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa voidaan puolestaan tarkastella vertaissuhteissa muun lapsiryhmän kanssa, sekä vuorovaikutuksessa aikuisen, kuten varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Nurmilaakso & Välimäki (2011) esittävät S2-oppijan vuorovaikutuksen olevan oppimisen kannalta tehokkaampaa aikuisen kanssa, kuin vertaissuhteissa. Tätä voidaan perustella esimerkiksi Arvolan (2021) mukaisesti sillä, että S2-oppijat kaipaavat varhaiskasvattajalta tukea sosiaalisiin tilanteisiin. Kasvattajan osallistumista ja läsnäoloa tukevat myös Nurmilaakso & Välimäki (2011), joiden mukaan aikuisen läsnäolo kehittää vuorovaikutusta. Varhaiskasvattajan kanssa S2-oppija saa kielitietoista tukea vuorovaikutukseen, joka vertaissuhteissa ei välttämättä toteudu ilman kasvattajan tukea. Näin ollen vertaissuhteissa vuorovaikutus ei ole riittävän kehittävää S2-oppijan kielitaidolle.

Vuorovaikutustaidot tunnistetaan myös Vasussa osana kielellistä kehitystä (OPH, 2022). Vuorovaikutusta voi ajatella huomaamattaan pelkästään kaksisuuntaisen kielellisen kommunikaation kautta, mutta Nurmilaakso & Välimäki (2011) kuitenkin muistuttavat myös eleiden, kehonkielen ja ilmeiden liittyvän vuorovaikutukseen. Ollessa vuorovaikutuksessa S2-oppijan kanssa näitä eleitä voidaan hyödyntää osana vuorovaikutusta (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Eleiden avulla kasvattaja ja vertaisryhmä voi osallistaa S2-oppijaa arjen tilanteissa sekä toiminnassa ja kehittää näin tämän mahdollisuuksia ilmaisulle ja ymmärretyksi tulemiselle. Nämä kuulluksi tulemisen kokemukset ovat tärkeitä S2-oppijan vuorovaikutustaitojen

kehittymiselle (OPH, 2022). Samalla voidaan tukea S2-oppijan identiteettiä luomalla merkityksellistä vuorovaikutusta. Kirschin (2021) mukaan kasvattajan tulee osoittaa vuorovaikutuksessa S2-oppijalle kuuntelevansa osoittamalla aktiivisesti kiinnostustaan esimerkiksi nyökyttämällä päätään. S2-oppijaa voidaan myös omalta osaltaan kannustaa vuorovaikutukseen esimerkiksi kuvakorttien avulla (Zheng ym., 2021).

Vuorovaikutuksen osapuolia tarkastellessa kuitenkin Nissilä ym. (2009) esittävät, ettei puhekumppanilla ja tämän käyttämän kielen taitotasolla ole väliä, sillä S2-oppija pystyy tarttumaan puheesta kehitykselle kaipaamiinsa osa-alueisiin. Halme & Vataja (2011) puolestaan kannustavat paritilanteisiin, joissa S2-oppijan tukena toimii äidinkieleltään suomenkielinen lapsi. Mallien välillä esiintyy siis näkökulmien eroavaisuuksia siitä, millainen vuorovaikutus olisi S2-oppijan kielenkehityksen kannalta kehittävin: tuleeko vuorovaikutusta olla tukemassa suomea äidinkielenään puhuva henkilö, vai kehittääkö kaiken tasoinen toisen kielen käyttö? Mikäli tätä lähestytään lähikehityksen vyöhykkeen teorian kautta, S2-oppija kehittyy vuorovaikutuksessa vain itseään taitavamman puhujan kanssa Halmen & Vatajan (2011) mukaisesti. On myös pohdittava, voiko taitotasosta huolimatta Nissilä ym. (2009) mukaisesti kaikki vuorovaikutus olla S2-oppijaa kehittävää, vai esimerkiksi vain ylläpitävää.

3.2 S2-oppijan äidinkielen käyttäminen

S2-oppijan kielenkehityksen sekä identiteetin muodostumiseen vuorovaikutuksen kautta lähestyttävissä näkökulmissa toistuu lapsen oman äidinkielen käytön tärkeys. Muun muassa Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan kun suomen kielen kehitystä tuetaan S2-oppijan äidinkielen rinnalla, luodaan pohjaa kielelliselle ajattelulle. Nieto (2018) tukee tätä esittämällä ainoastaan toisen kielen käyttämisen jopa mahdollisesti vaikeuttavan lapsen akateemista kehitystä. Tämä perustuu siihen, että S2-oppijan sisäiset kielen rakenteet ja kielen muodostamisen tietoisuus kehittyvät monia kieliä oppiessa (Nieto, 2018). Tätä ajatusta tukevat myös Halme & Vataja (2011), joiden mukaan äidinkielen vahvistuminen tukee suomen kielen vahvistumista.

S2-oppijan identiteetin kannalta on tärkeää huomioida, että toisen kielen kehittymisen kautta lapsen dominantti kieli voi vaihtua (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Mikäli kieli nähdään osana identiteettiä, voi dominanttikielen vaihtuminen myös S2-oppijan muuttaa minäkuvaa ja -käsitystä. Kieli on myös S2-oppijalle yhteisöön kuulumisen keino (Nieto, 2018), jolloin dominanttikielen muuttumisen riskinä voi olla ulkopuolisuuden tunne ja syrjäytyminen.

Dominanttikielen aseman kannalta on tärkeää huomioida, että Suomessa valtakielinä sekä enemmistökielenä käytetään suomea. S2-oppijan äidinkieli on tällöin todennäköisesti vähemmistöasemassa, ja voi vaatia ylläpitämisekseen myös tukea (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Zheng ym. (2021) mukaan vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvat vanhemmat toivovat myös varhaiskasvatuksen tukevan S2-oppijan äidinkielen kehitystä. Onkin huomattava, että Taylor-Leechin & Tualaleleinin (2021) mukaan äidinkielen menettäminen voi johtaa myöhemmin huonoon itsetuntoon sekä epävarmuuteen. S2-lapsen kielen oppimista voidaan kuitenkin tukea kielitietoisesti mahdollistamalla esimerkiksi vuorovaikutustilanteita äidinkielellä. Näitä vuorovaikutustilanteita tulee esiintyä kuitenkin luonnostaan arjessa, jotta S2-oppijan äidinkielen kehitys mahdollistuu (Kivijärvi, 2020).

Useissa monikielisyyttä tarkastelevissa tutkimuksissa käytetään S2-oppijoiden kielenkäyttöä tukevan mallin termiä *translanguaging*. Tällä tarkoitetaan S2-oppijan osaamien kielten käyttöä samanaikaisesti tai sekaisin (García & Wei, 2014). Tämä kielenkäyttöä tukeva malli mahdollistaa kaikkien S2-oppijan osaamien kielten sujuvaa yhteiskäyttöä (Kirsch, 2021). Rowe (2018) kannustaa mallin käyttöä oppimisen välineenä, mutta mallia hyödynnettäessä opettajalle vaatimuksena on S2-oppijan käyttämien kielten osaaminen. Kieltenkäyttöön kannustava malli ei toimi siis tämän tutkielman näkökulmassa, mutta on yleisenä opetusmallina huomioon otettava näkökulma. *Translanguaging*-mallia voidaan kuitenkin hyödyntää S2-oppijoilla esiintyvien kielellisten aukkojen tukena, sillä S2-oppijoilla esiintyy kielellisiä, sanavaraston vähäisyydestä syntyviä aukkoja (Niemitalo-Haapola ym., 2020). S2-oppija voi *translanguaging*-mallin avulla täyttää nämä kielelliset aukot esimerkiksi äidinkielellään. Tätä toimintaa Niemitalo-Haapola ym. (2020) kutsuvat koodinvaihdoksi, eli kielten vaihteluksi. S2-oppija voi saman lauseen sisällä vaihtaa käyttämäänsä kieltä sujuvoittaakseen puhettaan (Niemitalo-Haapola ym., 2020). García & Wein (2014) mukaan tämä koodinvaihto nähdään S2-oppijoilla tyypillisesti negatiivisena tapana. Lähestymällä koodinvaihtoa *translanguaging*-mallin ja kielen sujuvoittamisen kannalta koodinvaihto voidaan kuitenkin nähdä kielitaitoa kehittävänä toimintana, eikä opettajan kielen osaamattomuus välttämättä ole näin esteenä mallin hyödyntämiselle.

3.3 Opettajalähtöinen ja opettajan tukema vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksen opettajan tukiessa S2-oppijan kielenkehitystä tulisi hyödyntää kielenkehityksen tutkimukseen pohjautuvaa tietoa. Tätä Zheng ym. (2021) kutsuvat

kielitieteihin perustuvaksi malliksi (eng. *linguistic-based strategies*). Tämän mallin perusteella opettajan on tärkeää ymmärtää vuorovaikutuksen merkitys sekä pystyä tarjoamaan kielitietoisesti mahdollisuudet S2-oppijan kielenkehitykselle. Tätä kielitieteisiin perustuvaa mallia voidaankin hyödyntää, kun ryhmässä ei ole mahdollista käyttää S2-oppijan äidinkieltä vuorovaikutukseen. Kielitieteeseen perustuvat toimintatavat antavat vastuuta varhaiskasvatuksen opettajille, ja tilanteessa nousee tärkeäksi myös suomen kielen käyttötapa. S2-opetusta pohtiessa Nurmilaakso & Välimäki (2011) suosittelevat integroimaan kieltä kaikkien oppimiseen, mutta kannustavat myös antamaan sille omia opetushetkiään. Tällaisiin opetushetkiin sopivia malleja tarkastelevat esimerkiksi Nissilä ym. (2009, 42), jotka esittävät tiivistetysti seuraavia esimerkkejä vuorovaikutuksellisesta tuesta kielenoppimiselle:

1. *Tehtävän pilkkominen osiin; lisäohjeiden antaminen*
2. *Vastaavan, mutta helpotetun tehtävän tarjoaminen*
3. *Ongelmanratkaisun tukeminen mallintamalla*
4. *Ongelmanratkaisun sanoittaminen ja perusteleva*
5. *Toiminnan tiivistäminen ja kertaaminen*

Esimerkeissä nousee osittain esille opettajan tukema vuorovaikutus. Nämä Nissilä ym. (2009) esimerkit keskittyvät enemmän kouluikäisiin S2-oppijoihin, mutta ovat sovellettavissa varhaiskasvatustoimintaan. Esimerkeissä hyödynnetään vertais- ja mallioppimista. Esimerkeissä opettaja kannustaa S2-oppijaa vertailemaan omaa vastaustaan niin sanottuun esimerkkiin. S2-oppijan tulee tällöin kriittisesti tarkastella omaa toimintaansa. Mikäli opettaja kuitenkin vain korjaisi S2-oppijan vastauksen suoraan, muuttuisi vuorovaikutus puolestaan opettajalähtöiseksi. Kirsch (2021) kuitenkin kannustaa aikuisen johtamaan laadukkaaseen vuorovaikutukseen, jossa kieltä mallintamalla kehitetään S2-oppijan kielellisiä taitoja. S2-opetuksessa onkin vedettävä raja opettajalähtöisen sekä opettajan tukeman vuorovaikutuksen välille. Nurmilaakso & Välimäki (2011) kritisoi opettajalähtöisen vuorovaikutuksen asettavan rajoja S2-oppijan vuorovaikutukselle, kun taas opettajan tukema vuorovaikutus kannustaa S2-oppijaa kielenkäyttöön. Opettajalähtöisessä vuorovaikutuksessa tulisi esimerkiksi vähentää S2-oppijoille osoitettuja suljettuja kysymyksiä, joihin vastataan yksinkertaisesti kyllä tai ei (Kirsch, 2021).

Repo (2023) esittää toimivien pedagogisten keinojen luovan kielellistä oppimista tilanteissa, joissa opitaan tuetusti yhdessä. Näissä Repon (2023) esittämissä tilanteissa S2-oppijat tuottavat pienryhmissä opettajan avulla kieltä, joka on kehitystasolle sopivaa ja tukee kriittistä ajattelua.

Repon (2023) luomat pienryhmätilanteet tarjoavat mahdollisuuksia lähikehityksen vyöhykkeessä oppimiseen: malliin perustuen voidaankin luoda S2-opetusryhmiä, jonka tarkoituksena on luoda kielellisen oppimisen ympäristöjä. Tämä malli on linjassa Halmen & Vatajan (2011) kanssa, jonka mukaan oppiakseen akateemista kieltä S2-oppijan on saatava suunniteltua kielistä opetusta. Vaikka opetus onkin suunniteltua ja tavoitteellista, kielen oppiminen on kuitenkin luonnoltaan spontaania (Arvonen ym., 2016).

Kirschin (2021) mukaan mitä enemmän varhaiskasvatuksen työntekijä yleisesti käyttää opittavaa kieltä, sitä paremmin S2-oppija kehittyy. Näkökulmassa painottuu kielen käytön määrä. Tämä on kuitenkin osittain ristiriidassa Kessin & Kielisen (2020) kanssa, sillä he esittävät tärkeäksi selkeän, lapsen kehitystason mukaisen puheen. Voidaan pohtia, missä tilanteissa erilaista kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta hyödynnetään. Niemitalo-Haapola ym. (2020) kannustavat opettajaa laajentamaan S2-oppijan kielenkäyttöä toistamalla ja laajentamalla tämän puhetta. Tämän mukaisesti, kun lapsi esimerkiksi pyytää juotavaa sanomalla ”maito” ja tarjoaa tyhjää lasiaan, voi opettaja kysyä: ”Haluatko lisää maitoa?”. Näin lapsen kielellistä kehitystä tuetaan laajentamalla ja jatkamalla vuorovaikutustilannetta. Tämä myös Zheng ym. (2021) mukaan laajentaa S2-oppijan sanavarastoa. On siis tärkeää käyttää Kirschin (2021) mukaisesti paljon kieltä, mutta kielen tulee olla myös Kessin & Kielisen (2020) mukaisesti ymmärrettävää, ja kannustaa S2-oppijaa puhumaan. Mikäli varhaiskasvatuksen työntekijä myös puhuu jatkuvasti ja täyttää hiljaiset hetket, voidaan pohtia S2-oppijan vuorovaikutuksen mahdollistumista ja muuttumista opettajalähtöiseksi opettajan tukeman vuorovaikutuksen sijaan. Tätä tarkastellaan myös seuraavassa luvussa.

4 Vuorovaikutuksen mahdollisuudet vertaisryhmässä

Kirsch (2021) sekä Zheng ym. (2021) esittelevät vuorovaikutukseen kannustavan mallin (eng. *interaction-promoting*). Tässä mallissa keskeistä on luoda tilanteita, joissa mahdollistetaan ja kannustetaan lapsen ajatusta vaativaa kielenkäyttöä (Kirsch, 2021: Zheng ym., 2021). Lapselle pitää tämän perusteella tarjota myös tilaa puhua. Nurmilaakso & Välimäki (2011) esittävätkin S2-oppijan osalta tärkeäksi mahdollistaa tilanteet, joissa lapsi pystyy toimimaan kehitystasonsa mukaisesti toisen kielen rajoittamatta. Tähän yhdistyy opettajan tukema vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen mahdollisuuksia tulee Nortonin (2000) mukaan tarkastella syynä S2-oppijan toisen kielen kehityksen pysähtymiselle. On siis perusteltua ajatella, että vuorovaikutusmahdollisuudet ovat merkittävä osa S2-oppijan toisen kielen kehitystä. Tällaisen vuorovaikutuksellisen toiminnan suunnittelu ja mahdollistaminen on kasvattajan vastuulla. Halmen & Vatajan (2011) mukaan tämän varhaiskasvatuksessa tarjotun toiminnan tulisi huomioida S2-oppijoille monipuoliset sekä mielekkäät kommunikaatiotilanteet. Kivijärven (2020) mukaan toiminta tulisi suunnitella myös jokaisen yksilön kielitaso ja osallistumismahdollisuudet huomioiden. Seuraavaksi tarkastellaan S2-oppijan vuorovaikutuksen mahdollistamista musiikin ja leikin kautta päiväkodin vertaisryhmissä. Tarkastelemme myös näiden vuorovaikutustilanteiden vaikutusta kielenkehitykseen sekä S2-oppijan identiteettiin.

4.1 Leikki vuorovaikutuksen ja kielen kehittämisessä

Monissa S2-oppijaa käsittelevissä tutkimuksissa nousee esille leikki. Leikin mahdollistaminen ja suunnittelu on Kirschin (2021) mukaista vuorovaikutukseen kannustavaa toimintaa, sillä leikissä S2-oppija oppii kieltä ja toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Leikinomaiset tilanteet ovat S2-oppijan kielenkehitykselle optimaalisia (Halme & Vataja, 2011), sillä leikki on S2-oppijan kielenkäytölle turvallinen ja kehittävä ympäristö (Nurmilaakso & Välimäki, 2011).

Halme & Vataja (2011) kannustavat luomaan ohjattuja leikki- ja pelitilanteita. Ohjatuissa leikitilanteissa aikuinen tukee leikkiä, mahdollistaen lähikehityksen vyöhykkeen (Lehtinen & Koivula, 2022) ja S2-oppijan kielenkehityksen. Niemitalo-Haapola ym. (2020) mukaan kielen avulla lapsi ohjaa leikkiä. Onkin siis huomattava, että leikkiäkseen S2-oppija myös tarvitsee riittävää kieltä. Arvolan (2021) mukaan erityisesti mukaan pääseminen ja kontekstin

ymmärtäminen ovat esteitä S2-oppijoiden vuorovaikutukselliselle leikille. S2-oppijan osallistuminen kielellisistä taidoista huolimatta on kuitenkin Lehtisen & Koivulan (2022) mukaan mahdollista huolellisesti suunnitelluissa leikeissä. Tällaista ohjattua leikkiä voidaan toteuttaa esimerkiksi pienemmissä ryhmissä, jolloin lapsella on paremmat mahdollisuudet päästä mukaan. Tätä tukevat Nurmilaakso & Välimäki (2011), joiden mukaan pienryhmässä matalampi äänen taso helpottaa S2-oppijan roolia ja kielenkäyttöä. Myös Niemitalo-Haapola ym. (2020) esittävät erityisesti puheenkehityksen häiriintyvän taustameteleissä.

Näissä ohjatuissa leikkitalanteissa voidaan käyttää tukena kuvia, jotka edistävät puolestaan S2-oppijan osallisuutta (Halme & Vataja, 2011). Osallisuuden kokemukset voivat kehittää S2-oppijan identiteettiä (Nieminen ym., 2018). Kessin & Kielisen (2020) mukaan kuvien avulla voidaan myös kehittää S2-oppijan kriittistä ajattelua, esimerkiksi nimeämisen ja ymmärtämisen kautta. Kuvatuen lisäksi lasta voi yleisesti kannustaa leikkiin tarjoamalla aikaa, tiloja sekä välineitä (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Nämä Niemitalo-Haapola ym. (2020) esittämät tekijät voivat kannustaa siis S2-oppijaa vuorovaikutukseen, mutta eivät riitä yksinään mahdollistamaan vertaisryhmään ja leikkiin mukaan pääsemistä. Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan kuitenkin aikuisen tukemassa roolileikissä S2-oppijan oma-aloitteinen vuorovaikutus mahdollistuu ja luo näin tilaa kielelliselle kehitykselle.

Arvolan (2021) mukaan erityisesti mielikuvia ja sosiaalisia rooleja vaativa leikki on haastavaa S2-oppijoille. Tätä voidaan perustella Niemitalo-Haapola ym. (2020) mukaan sillä, että leikissä lapsi käyttää erilaista sanastoa ja kielellistä rakennetta. Tällöin lapsen osaama arkikielen taso ei välttämättä riitä leikin kontekstin ja juonen ymmärtämiseen. S2-oppijan vuorovaikutusta voidaan kuitenkin mahdollistaa erilaisissa leikeissä. Muun muassa Lehtinen & Koivula (2022) esittävät sääntöleikkien olevan vuorovaikutuksellisesti helpompia S2-oppijoille. Tällöin S2-oppijalle tulee selkeästi kertoa leikin säännöt. Tällöinkin vaaditaan tietty kielen ymmärtämisen taso, mutta esimerkiksi yksinkertainen hippaleikki voidaan selittää lyhyesti ja kuvien avulla. Arvolan (2021) mukaan S2-oppijan identiteetille merkittävintä on kuitenkin roolileikki, jota voidaan mahdollistaa edellä mainituin keinoin.

4.2 Musiikki vuorovaikutuksen ja kielen kehittäjänä

S2-oppijan kielenkehitystä voidaan tukea myös musiikin avulla. Musiikki ja kieli ovat Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan yhteydessä toisiinsa, sillä molemmissa korostuu vuorovaikutus. Zheng ym. (2021) mukaan musiikki voi myös kannustaa S2-oppijaa osaltaan

vuorovaikutukseen. Halmen & Vatajan (2011) mukaan musiikki onkin jaettu sosiaalinen kokemus, jossa mahdollistuu S2-oppijan vuorovaikutus ryhmään kuulumisen kautta (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Tämä musiikin kautta tapahtuva vuorovaikutus voi osallistumiseltaan ja mukaan kuulumiseltaan olla myös sanatonta, jolloin S2-oppija voi olla vuorovaikutuksessa myös ilman laajaa kielellistä osaamista. Musiikin kautta S2-oppija voi osallistua sanattomaan vuorovaikutukseen esimerkiksi tanssimalla (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Toisaalta Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan musiikin kautta laulaminen myös kehittää kieltä, mikä puolestaan vahvistaa S2-oppijan vuorovaikutusmahdollisuuksia. Musiikin hyödyllisyyttä S2-oppijan vuorovaikutukselle voidaankin tarkastella äänen tuottamisen, kuten soittamisen ja laulamisen kautta, sekä musiikin kuuntelun ja nauttimisen kautta.

Musiikin merkitystä S2-oppijan kielenkehitykselle tukevat myös Kess & Kielinen (2020), joiden mukaan laulamisen kautta lapsi voi oppia ensimmäiset sanat. Ensisanojen lisäksi laulaminen voi Torppa ym. (2019) mukaan helpottaa sanaston oppimista (Niemitalo-Haapola ym., 2020) Nurmilaakso & Välimäki (2011) puolestaan tarkastelevat musiikin vaikutusta kielenkehitykselle yleisellä tasolla. Vaikka tämä tarkastelu ei rajoitu S2-oppijoihin, voidaan musiikin hyödyllisyyttä asettaa yleisen kielenkehityksen kautta myös S2-oppijaan. Niemitalo-Haapola ym. (2020) mukaan vieraan kielen oppiminen perustuu fonetiikkaan eli ääntämiseen, jota musiikki tukee erityisesti laulamisen kautta. Musiikin hyödyllisyys kielenkehitykselle perustuukin näihin kielellisten rakenteiden yhteisiin piirteisiin, joita ovat Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan esimerkiksi rytmi, lauserakenne sekä melodia. Melodiasta ja rytmistä voidaan kielenkehityksessä puhua myös termillä prosodia (Niemitalo-Haapola ym., 2020).

5 Luotettavuus ja eettisyys

Osa hyvää tutkimuskäytäntöä on omien valintojen reflektointi (Puusa & Juuti, 2020), jota on tehty alustavasi jo luvussa 1. Tässä luvussa kuitenkin tarkastellaan tarkemmin tutkielmaan liittyviä eettisiä näkökulmia ja luotettavuuden kritiikkiä.

Puusa & Juuti (2020) esittävät luottautuvuuden kannalta tärkeäksi tutkijan oman olettamusten ja subjektiivisuuden esittämisen jo tutkimuksen alussa ilmiöön liittyen, sillä tämä luo tutkimukselle objektiivisen pohjan (Puusa & Juuti, 2020). Oma kokemattomuuteni sekä etukäteistiedon puuttuminen luovat tilanteen, jossa en koe omaavani oletuksia kielitietoisuuteen liittyen. Luotettavuuden kehittämiseksi olisin voinut tuoda esille oman käsitykseni lapsesta oppijana, sillä tutkijan oma ihmiskäsitys olisi hyvä tuoda esille ihmistieteiden tutkimuksissa (Puusa & Juuti, 2020). Tutkielmassa pohjana toiminut oppimiskäsitys perustuu kuitenkin yliopistotaustan takia Vasun luvun 2.5 mukaiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään kokonaisvaltaisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (OPH, 2022). Tämän laadullisen tutkielman luotettavuutta kehittää kuitenkin myös Hirsjärvi ym. (2010) mukaan tutkimuksen toteutuksen riittävä ja selkeä kuvaus. Tässä tutkielmassa on kuvattu prosessia, aihevalintaa sekä toteutusta laajasti ja läpinäkyvästi.

Hirsjärvi ym. (2010) nostaa esille tutkimuksen aineistoa valitessa lähdekritiikin tärkeyden. Tätä lähdekritiikkiä on Hirsjärven ym. (2010) mukaan esimerkiksi tiedon ajankohtaisuus sekä julkaisualusta. Näitä käsiteltiin osittain jo luvussa 1. Tutkielmassa käytetty aineisto on tieteellisesti vertaisarvioitua muutamaa poikkeusta (kuten Tilastokeskus) lukuun ottamatta, sekä lähteet on kerätty luotettavista tietokannoista. Nämä vertaisarvioimattomat poikkeukset ovat kuitenkin tunnettuja sekä puolueettomia tiedonlähteitä, eivätkä siten vähennä tutkielman luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2010).

Salminen (2011) sekä Vilka (2023) esittivät narratiivisen kirjallisuuskatsauksen kritiikiksi aineiston laajuuden sekä korkeatasoisuuden. Tätä narratiivisen kirjallisuuskatsauksen liittyvää aineiston luotettavuutta voidaan kuitenkin tutkia ristiin arvioinnin avulla (Puusa & Juuti, 2020). Tutkielmassa eri lähteistä saadut tiedot eivät ole merkittävästi esiintyneet ristiriidassa toistensa kanssa, mikä osoittaa kerätyn aineiston ja tutkielmassa esitettyjen tulosten luotettavuuden. Toisaalta lähteistä valitut viitteet on valittu tukemaan juuri tutkielman tueksi kaipaamaa ajatusta, mikä saattaa kaventaa esitettyä näkökulmaa. Puusan & Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi yleisesti olla haastavaa arvioida, sillä abstrakteihin

ilmiöihin ei voida määritellä yhdenlaista totuutta. Tällöin voidaan perustella, että aineiston pohjalta luodut tulkinnat luovat yhdenlaisen totuuden S2-oppijoiden kielenkehityksestä vuorovaikutuksessa. Tutkielman keskeiseen ilmiöön sekä erilaisiin näkökulmiin perehtyminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta (Puusa & Juuti, 2020). Näitä näkökulmia on pyritty tarkastelemaan myös tutkielmassa. Kuten narratiivisen kirjallisuuskatsauksen suorittamiseen kuuluu, on tutkielmaa kirjoittaessa tutkija kerännyt myös itselleen laajat perustiedot aiheeseen liittyen. Tämä onkin Hirsjärvi ym. (2010) mukaan opinnäytetyön tehtävä.

Tutkielma palautetaan Turnitin-ohjelman kautta plagioinnin poissulkemiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi. Hirsjärvi ym. (2010) mukaan lainausten ja tiedonlähteiden käyttö on yleisesti sallittu, kun lähde on mainittu ja tunnistettavissa. Tässä tutkielmassa on Hirsjärvi ym. (2010) ohjeiden mukaisesti hyödynnetty muiden tutkijoiden tuottamaa tietoa, kuitenkin omaksi kokonaisuudekseen muokattuna ja asianmukaisesti lähteisiin merkattuna. Viittausmenetelmänä on hyödynnetty APA7-tekniikkaa APA6 sijaan sen sujuvamman hallitsemisen vuoksi.

6 Pohdinta

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella S2-oppijoiden kielenkehitystä vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksen mahdollistamista ja merkitystä S2-oppijan äidinkielellä pohdittiin, sekä tutustuimme vuorovaikutuksen tukemiseen toisella kielellä. Tämä vuorovaikutuksen mahdollistamisen merkitys esiintyy myös identiteetin kehittymiselle Vasussa (OPH, 2022). Vuorovaikutusta tarkasteltiin opettajan tukemissa vuorovaikutus- sekä opetustuokioissa, sekä vertaissuhteissa muiden lasten kanssa. Vuorovaikutuksen tukemisen keinoja tarkasteltiin Zheng ym. (2021), Kirsch (2021) sekä Niemitalo-Haapola ym. (2020) mukaisten, kielenkäyttöön sekä vuorovaikutukseen kannustavien mallien kautta. Vuorovaikutuksen merkitystä kielenkehitykselle perusteltiin lähikehityksen vyöhykkeen teorialla, sillä oppimisen todettiin olevan sosiaalinen prosessi. Kivijärven (2020, luku 19) mukaan vertaisryhmässä S2-oppija saa harjoitella ”vuorovaikutusta, sosiaalisia taitoja, oppimiseen liittyviä asioita ja suomen kieltä”. Lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti kielenkehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja S2-oppijan vuorovaikutus toisella kielellä puolestaan mahdollistuu kielenkehityksen avulla, vaikka ei olekaan vaatimus toteutumiselle. S2-oppijan vuorovaikutuksen mahdollisuuksia tarkasteltiin leikin sekä musiikin kautta.

Suomen kasvatustieteiden tavoitteena on Nissilä ym. (2009) mukaan luoda funktionaalinen eli toiminnallinen kaksikielisyys. Käytännössä tämä funktionaalinen kaksikielisyys toteutuu, kun suomen kielen valta-aseman luoman kielitaidollisen tarpeen rinnalla tuetaan S2-oppijan oman äidinkielen ylläpitoa ja kehittämistä (Nissilä ym., 2009). Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan funktionaalisen kielen keskuudessa on lapselle tärkeä sanasto, ja S2-oppija oppii kieltä vastaamaan omaa käyttötarvettaan, jolloin varhaiskasvatuksessa voitaisiin ajatella arkikielen taidon riittävän. Tämä kielen tarvetta vastaava näkökulma on kuitenkin tulkinnallinen. Mikä nähdään vuorovaikutuksen sekä leikin kannalta tarpeelliseksi tai riittäväksi kielitasoksi, tai pysähtyykö kielenkehitys tämän tarpeen tullessa täyteen? Nurmilaakso & Välimäki (2011) tarkentavat tätä määritelmää leikissä mukaan pääsyyn ja osallistumiseen, mutta selkeää rajaa vuorovaikutuksen edellytyksenä toimivalle kielitasolle ei aseteta. Tutkielmassa kuitenkin osoitettiin, että opettajan tukemassa vuorovaikutuksessa pystytään S2-oppijan toisen kielen tasosta huolimatta luomaan vuorovaikutustilanteita. Vuorovaikutustilanteita pystyttiin luomaan myös nonverbaalisti esimerkiksi musiikin kautta (Niemitalo-Haapola ym., 2020). Mikäli kuitenkin tutkitaan kielellisten taitojen tarvetta funktionaalisen kaksikielisyyden kautta, voidaan ajatella S2-oppijan toisen kielen tason olevan

suhteellinen ympäristöön nähden. Varhaiskasvatuksessa voi tällöin riittää vuorovaikutukseen mukaan pääsemiseksi arkitason osaaminen. Kasvatuksessa S2-oppijaa kehitetään näin kohti aiemmin esitettyä akateemista kieltä, jotta tämän oppiminen kouluinstituutioissa iän myötä mahdollistuu. Tätä tukee Arvonen ym. (2016), joiden mukaan toisen kielen oppimisen tavoitteena on yhteiskunnassa selviytyminen. Tiivistetysti S2-opetuksen tavoitteena on siis oppia käyttämään sujuvasti useampaa kieltä ympäristön vaatimusten mukaan.

Kielenkehityksen ajateltiin ennen toisaalta olevan kognitiivista, mutta nykyään tunnistetaan tärkeäksi kielenkehityksen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen puoli (Nissilä ym., 2009). Tämä nousee esille myös ohjaavissa asiakirjoissa kuten Vasussa (OPH, 2022), mutta keinoja luoda vuorovaikutustilanteita erityisesti S2-oppijoille ei tarjota ohjaavissa asiakirjoissa. Monissa monikielisyyttä tarkastelevissa tutkimuksissa nousi kuitenkin esille opettajan vastuu kielitietoisuudesta. Ohjaavat asiakirjat ovat monitulkintaisia ja siirtävät näin paljon vastuuta opettajalle (Paavola & Pesonen, 2021). Esimerkiksi Rowe (2018) esittää opettajan vastuulla olevan selvittää mahdollisimman paljon S2-oppijan kieleen ja taustaan liittyviä tekijöitä. Ohjaavien asiakirjojen luoma tulkinnallisuus voi olla haasteellinen varhaiskasvatuksen työntekijöille, sillä monikielisyys vaatii myönteistä tukemista itsestäänselvyytenä ottamisen sijaan (Niemitalo-Haapola ym. (2020).

Myös vanhempien osaamista S2-oppijan identiteetin ja äidinkielen vahvistamiseksi voidaan hyödyntää, mutta tämä voi olla haastavaa kielimuurin takia (Honko & Mustonen, 2021). Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö S2-oppijan tukemiseksi on kuitenkin tärkeää, sillä Nurmilaakson & Välimäen (2011) mukaan S2-oppijan perheessä voidaan käyttää myös useampia kieliä. Tämän yhteistyön luomiseksi voidaan siis tarvita ulkopuolisia resursseja, kuten tulkkeja. Halme & Vataja (2011) esittävät kuitenkin äidinkielen oppimisen päävastuun olevan S2-oppijan vanhemmilla, ja päiväkodin roolin olevan vain tätä tukeva. Honko & Mustonen (2021) kuitenkin pohtivat kasvatusvastuun jakautumisen haasteita monikielisyteen liittyvissä tilanteissa, sillä vanhemmilla voi olla asiasta erilainen näkökulma. Kess & Kielinen (2020) kannustavat tällaiseen monialaiseen yhteistyöhön ja pohtivat äidinkielen opettajan hankkimisen mahdollisuutta, kun taas Halme & Vataja (2011) esittävät saman kielisen työntekijän hyödyntämistä. Nämä tilanteet ovat kuitenkin resursointikysymyksiä, eikä mahdollistaminen välttämättä onnistu. Mikäli ryhmästä löytyy saman kielisiä lapsia, leikki-tilanteiden mahdollistaminen saman kielisten lasten kanssa on keino kehittää vuorovaikutusta S2-oppijan äidinkielellä (Halme & Vataja, 2011).

García & Wein (2014) mukaan kasvatusinstituutit tarjoavat usein opetusta vain valtakielellä monikielisyyden lisääntymisestä huolimatta. Alstadin & Sopasen (2021) mukaan Suomessa tästä monikielisyydestä pyritään luomaan kuitenkin rikkaus negatiivisen näkökulman sijaan. Tämän näkökulman muutos ei välttämättä ole vielä täysin onnistunut. Monikielisyyden näkeminen negatiivisessa valossa voi osittain johtua vanhentuneista ajatusmalleista. Esimerkiksi Nieminen ym. (2018) mukaan monikielisyyden on ennen ajateltu vaikeuttavan lapsen oppimista, mutta nykyään sen tiedetään tukevan muiden kielten oppimista. Monikielisyyttä ja toisen kielen oppimista on tutkittu monelta näkökulmalta, mutta suomen oppimisen kautta syntyvää monikielisyyttä ei ole tutkittu toistaiseksi laajasti. Smolander ym. (2016) mukaan tutkimukset S2-oppimisesta keskittyvätkin suurempiin kieliin, kuten englantiin ja espanjaan.

Olisin tulevaisuudessa kiinnostunut havainnoimaan S2-oppijoiden osallisuutta leikissä. Mielestäni olisi myös tärkeää tutkia lisää varhaiskasvattajien kokemuksia kielitietoisuuteen ja omaan koulutustarpeeseensa liittyen. Nämä tutkimukset voisivat kehittää Vasun mukaista kielitietoista opetusta, sekä mahdollisesti edistää S2-oppijoiden mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Erityisesti lisätutkimusta kaivattaisiin kuitenkin S2-oppijoiden arviointimenetelmiin. Kivijärven (2020) mukaan ilman arviointia emme pysty tarjoamaan S2-oppijan kaipaamaa tukea. Monikielisyyteen liittyvää epäselvyyttä lisää arviointiin liittyvät haasteet, sillä S2-oppijoiden kehityksen arviointia ei pystytä vaihtelevien taustojen vuoksi standardisoimaan (Smolander ym., 2016). Tätä tarvetta tulisi kuitenkin monikielisyyden lisääntymisen takia tarkastella.

Pro gradu -tutkielmassa aihetta voisin jatkaa selvittämällä varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulkintoja kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisesta. Ohjaavien asiakirjojen tarkastelua monikielisyyden sekä kielitietoisuuden selventämiseksi tulisi toteuttaa, sillä näiden sisällöt ovat Paavolan & Pesosen (2021) mukaan velvoittavasta asemastaan huolimatta epäselviä sekä monitulkintaisia. Tutkimalla tätä monitulkintaisuutta ohjaavien asiakirjojen sisältöä voitaisiin kehittää, jotta S2-opetus ja kielitietoisuus loisi tasavertaisemman pohjan kielten oppimiselle ja S2-oppijoiden osallisuudelle valtakunnallisesti.

Lähteet

- Alstad, G. T. & Sopanen, P. (2021) Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Turun yliopiston julkaisuja. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2016). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. PS-kustannus.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave mcmillan.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010) *Tutki ja kirjoita* (15.–16. uudistettu painos). Tammi.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2).
- Kess, R. & Kielinen, M. (toim.) (2020). *Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta*. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526226590>
- Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European early childhood education research journal*, 29(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kivijärvi, T. (2020). *Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen*. Teoksessa E., Hujala & L., Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2022) *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa M., Koivula, A., Siippainen & P., Eerola-Pennanen (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (2018). Monimuotoinen monikielisyys. *Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja* 50, 2018: 3–9.
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) (2020). *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-Kustannus.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Third edition. Routledge, Taylor & Francis Group

- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L., Nissilä & Sarlin, H-M. (toim.). Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. 36–61.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman.
- Nurmilaakso, M., Välimäki, A-L. (toim.) (2011). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Paavola, H., & Pesonen, J. (2021). Diversity discourses in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(3)
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Repo, E. (2023). Towards language-aware pedagogy? Experiences of students in multilingual Finnish schools. *Language and Education 37*(4), 460–482. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2116985>
- Rowe, L. (2018). Say it in your language: Supporting translanguaging in multilingual classes. *The Reading Teacher 72*(1), 31–38. <https://doi.org/10.1002/trtr.1673>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisu.
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen., M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli 36*(1), 57–75.
- Taylor-Leech, K., & Tualalelei, E. (2021). Knowing Who You Are: Heritage Language, Identity and Safe Space in a Bilingual Kindergarten. *TESOL in context, 30*(1), 63–83. <https://doi.org/10.21153/tesol2021vol30no1art1581>
- Tilastokeskus. Maahanmuuttajat väestössä. Viitattu 1.5.2024. Saatavilla: https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen_Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vx.px/
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018) Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkkä, H. (2023). Kirjallisuuskatsaus metodina, oppinnäytetyön osana ja tekstilajina. *Art House*

Zheng, Z., Degotardi, S. & Djonoc, E. (2021). Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review. *International journal of educational research*, 110, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101894>

Liitteet

Liite 1: Kotimaisten ja vieraskielisten puhujien määrä

Väestö 31.12. muuttujina Vuosi, Kieli, Tiedot, Sukupuoli ja Ikä

	Väestö 31.12.								
	Yhteensä			Miehet			Naiset		
	Yhteensä	0 - 17	18 -	Yhteensä	0 - 17	18 -	Yhteensä	0 - 17	18 -
2022									
KIELET YHTEENSÄ	5 563 970	1 026 192	4 537 778	2 753 477	524 530	2 228 947	2 810 493	501 662	2 308 831
KOTIMAISET KIELET	5 067 978	918 234	4 149 744	2 494 295	469 383	2 024 912	2 573 683	448 851	2 124 832
Suomi	4 778 891	857 093	3 921 798	2 348 440	438 240	1 910 200	2 430 451	418 853	2 011 598
Ruotsi	287 052	60 607	226 445	144 833	30 876	113 957	142 219	29 731	112 488
Saame	2 035	534	1 501	1 022	267	755	1 013	267	746
VIERASKIELISET YHTEENSÄ	495 990	107 958	388 032	259 181	55 147	204 034	236 809	52 811	183 998

Vieraskielisten puhujien määrä Suomessa joulukuussa 2022 (Tilastokeskus, 2024).