



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Kuvat monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena

Korpela, Mira  
Lempinen, Taru



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

**Laurea-ammattikorkeakoulu**

Kuvat monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena

Mira Korpela  
Taru Lempinen  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Huhtikuu, 2017

Mira Korpela ja Taru Lempinen

### Kuvat monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena

Vuosi 2017 Sivumäärä 54

---

Monikielisten lasten määrä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lisääntyy koko ajan. On siis olennaista, että siinä tuetaan lapsen integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan tukemalla kielen oppimista. Yksi menetelmä kielen oppimisen tukemiseen on kuvien käyttäminen. Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, miten Järvenpään kaupungin varhaiskasvatukseen saatavilla olevaa kuvamateriaalia hyödynnetään 4-5 -vuotiaiden monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisessa.

Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys koostui monikielisydestä, uuden kielen oppimisesta ja kuvien käytöstä kielen oppimisen tukena. Näitä teemoja tarkastelimme varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä käytimme kyselylomaketta, jonka suuntasimme neljän järvenpääläisen päiväkotiryhmän kasvattajille. Kyselylomakkeella selvitimme eri kuvamateriaalien käyttöön liittyviä tottumuksia sekä kasvattajien kokemia vahvuuksia, haasteita ja hyviä käytäntöjä kuvien käyttöön liittyen.

Tuloksissa esittelimme kyselytutkimuksen avulla kerätyt kasvattajien kokemukset kuvamateriaalien käytöstä. Painopisteemme tuloksissa oli hyvissä käytännöissä, jotka on tarkoitus saada kasvattajien yhteiseen tietoisuuteen. Opinnäytetyötämme hyödynnetään Järvenpään varhaiskasvatuksen toiminnan tukena.

Mira Korpela and Taru Lempinen

**Pictures as a support for multilingual children to learn a language**

Year	2017	Pages	54
------	------	-------	----

---

The number of multilingual children in Finnish early childhood education and care is growing continuously. Using pictures is one of many methods for supporting children to learn a language. The aim of our thesis was to find out how the early childhood education and care in Järvenpää uses available picture materials for supporting the children of ages from 4 to 5 to learn a language.

The theoretical framework of our thesis described and assessed multilingualism, learning a new language and using pictures as a support to learn a language. We considered these themes from the viewpoint of early childhood education and care. The method of our research was a questionnaire that was directed to the educators of four day care groups in Järvenpää. With the questionnaire we investigated how the educators used various picture materials and how they see the strength, challenge and good conventions of pictures.

We introduced the educators' experiences with pictures in the results. The focus of the results was on good habits that are meant to get to the common knowledge of educators. Our thesis is utilized for the action of the early childhood education and care in Järvenpää.

Keywords: Early childhood education and care, Learning a new language, Multilingualism, Pictures as a support to learn a language

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Maahanmuutto, kulttuuriin integroituminen ja monikielisyys .....	7
3	Monikielinen lapsi varhaiskasvatuksessa .....	9
	3.1 Kielitietoisuus.....	11
	3.2 Kokemukset ja minäkuvan kehittyminen.....	12
	3.3 Laaja-alainen osaaminen ja kielitaito .....	12
4	Uuden kielen oppiminen ja kielitaito.....	14
5	Kielen oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	16
6	Kuvien käyttö kielen oppimisen tukena .....	19
7	Aiemmat tutkimukset .....	21
8	Tutkimuksen ja menetelmän esittely .....	22
	8.1 Järvenpään varhaiskasvatuksen kuvamateriaalit .....	23
	8.2 Kyselylomake .....	24
9	Tulokset.....	25
	9.1 Kuvamateriaalien käytön yleisyys .....	28
	9.2 Tilanteet, joissa kuvia käytetään .....	32
	9.3 Kuvien käytön vahvuudet ja mahdollisuudet .....	36
	9.4 Kuvien käytön haasteet, heikkoudet ja uhat .....	38
	9.5 Hyvät käytännöt .....	38
10	Johtopäätökset .....	40
	10.1 Kuvat päiväkodin arjen tukena .....	41
	10.2 Etukäteissuunnittelun merkitys.....	42
11	Luotettavuus ja eettisyys.....	44
12	Pohdinta .....	46
	Lähteet .....	47
	Kuviot.. .....	49
	Liitteet.....	50

## 1 Johdanto

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt viime vuosina nopeasti, mikä lisää myös eri kulttuuri- ja kielitaustaisten lasten määrää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomioiminen on osa kasvattajan työtä. Lapsen monikielisuuden, kulttuuri-identiteetin ja kotoutumisen kannalta ensimmäiset varhaiskasvatuksessa vietetyt vuodet ovat merkittävässä asemassa. (Halme & Vataja 2011, 5.) Syksyllä 2016 julkaistun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (Opetushallitus 2016, 48) mukaan osalle lapsista ensikosketus suomen kieleen ja kulttuuriin tapahtuu vasta varhaiskasvatuksessa. On siis olennaista, että siinä tuetaan lapsen integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan esimerkiksi tukemalla kielen oppimista.

Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (60/1991) ohjaa suomalaista varhaiskasvatusta (Halme & Vataja 2011, 9). Sopimuksen periaatteisiin kuuluvat syrjimättömyys (artikla 2), lapsen edun huomioiminen (artikla 3), oikeus elämään ja kehittymiseen (artikla 6) sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen (artikla 12). Lapsen osallisuutta on pyritty nostamaan esiin sopimuksen myötä, mutta kehittymisen varaa on edelleen hyvin nuorten sekä vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten kohdalla. (Suomen YK-liitto 2011, 3-7.) Esimerkiksi Halme ja Vataja (2011, 9) ovat pohtineet maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuuden huomioimista varhaiskasvatuksessa: toteutuvatko sopimuksen periaatteet parhaalla mahdollisella tavalla niiden lasten osalta, joiden kieli- tai kulttuuritausta ei ole sama kuin valtaväestöllä? Lapsen kielitaito ja ymmärretyksi tuleminen ovat väyliä osallisuuteen, minkä vuoksi niitä tulee edistää varhaiskasvatuksessa.

Välineitä lapsen suomen kielen oppimisen tukemiseen on monenlaisia. Yksi niistä on kuvien käyttö kommunikointia tukevana ja korvaavana menetelmänä. Opinnäytetyömme aihe onkin kuvien käyttäminen monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena. Saimme yhteistyökumppanin Järvenpään kaupungista, jonka varhaiskasvatuksessa on käytettävissä valmiita kuvamateriaaleja tätä tarkoitusta varten. Opinnäytetyössämme selvitimme, miten näitä kuvamateriaaleja hyödynnetään 4-5 -vuotiaiden monikielisten lasten kielen oppimisen tukena ja millaiseksi kasvattajat kokevat niiden käytön. Lisäksi yhteistyökumppanimme toivoi meidän nostavan työssämme esille hyvät käytännöt liittyen kuvamateriaalien käyttöön.

Teoreettista viitekehystä kirjoittaessamme huomasimme, että kirjallisuudessa käytetään vaihtelevasti käsitteitä kaksikielisyys ja monikielisyys. Kaksikielisyydellä tarkoitetaan nimensä mukaisesti kahden kielen osaamista, monikielisyudessa puolestaan eri kieliä osataan kaksi tai useampi. *Tässä opinnäytetyössä käytämme jatkossa käsitettä monikielinen, jolla tarkoitamme henkilöä, jonka elämään kuuluu useampi kuin yksi kieli. Monikielinen lapsi ei siis välttämättä itse käytä kieltä, mutta kuulee sitä arjessaan.*

Kielellä ja sen osaamisella on monia merkityksiä. Se on ensinnäkin vuorovaikutuksen väline, ja sen avulla avautuu väylä esimerkiksi välittämisen, ilahduttamisen, kiitoksen, anteeksipyyntön ja loukkaamisen ilmaisemiseen. Kieli on vaikuttava tekijä oppimisessa, kulttuuriin kasvamisessa ja huumorissa. Kielellä on myös vaikutus identiteettiin; henkilö voi samaistua samankielisiin ja kokea kuuluvansa joukkoon. Kielen avulla ajatellaan, ja esimerkiksi käsitteiden osaaminen tukee ympäristön jäsentämistä sekä maailmankuvan rakentumista. (Hakamo 2011, 11-12.)

Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 julkaistiin opinnäytetyömme suunnittelu-prosessin alkuvaiheessa, ja siinä on painotettu lasten kielellistä osaamista. Päiväkotiryhmässä lapsilla voi olla hyvin erilaisia kielellisiä ja kulttuurisia taustoja ja valmiuksia, ja ne rikastuttavat yhteisöä moninaisuudellaan. Monikielisen lapsen kielitaitoa tuetaan varhaiskasvatuksessa: suomen kielen oppimisen tukeminen on tavoitteellista, ja siinä otetaan huomioon kielitaidon eri osa-alueet sekä lasten yksilölliset tarpeet. (Opetushallitus 2016, 47-48.)

## 2 Maahanmuutto, kulttuuriin integroituminen ja monikielisyys

Sen, miten hyvin maahanmuuttajat kotoutetaan Suomeen, voidaan nähdä vaikuttavan yhteiskunnan hyvinvointiin. Monikielisyyden tukeminen on kotoutumisprosessissa avainasemassa. Vanhempien tulisi tukea lapsen äidinkieltä kotiooloissa, kun taas varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lapsen suomen kielen taidon kehittymistä. (Hassinen 2005, 143.) Seuraava, eli kolmas luku käsittelee sitä, miten monikielinen lapsi otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa ja miten siellä tuetaan lapsen kielen oppimista, kielellisiä valmiuksia ja identiteettiä.

Monikielisestä henkilöstä puhuttaessa yleensä edellytetään, että hän osaa molempia tai useita kieliä lähes yhtä sujuvasti. Haugenin (1968) mukaan monikielisyys alkaa silloin, kun osaa ilmaista asioita useammalla kielellä. Von Weissin (1959) mukaan monikielisyys tarkoittaa puhujan useamman kielen välitöntä aktiivista ja passiivista käyttöä: henkilö puhuu useampaa kieltä kääntämättä ilmaisuja äidinkielestään, eli hallitsee kielet automaattisesti. Fishman (1966) määrittelee monikielisyyden kyvyksi kommunikoida useammalla kielellä, esimerkiksi taitoa käydä keskustelua arkipäiväisistä asioista. (Karasma, 2012, 27.)

Myös eri tieteenalat painottavat monikielisyyden käsitteessä eri asioita. Sosiologiassa monikielisydessä korostuu alkuperä; henkilö oppii kielet kotonaan esimerkiksi äidinkieliään puhuvilta vanhemmiltaan tai on muuten aina käyttänyt useampaa kuin yhtä kieltä. Kielitieteessä painotetaan kielen hallintaa, eli monikielinen henkilö hallitsee kahden tai useamman kielen äidinkielenomaisesti tai osaa joitain kieliä kieliopillisten rakenteiden verran. Kielisosiologian mukaan monikielisyys perustuu kielen käyttöön, eli henkilö käyttää näitä kieliä elämässään. Sa-

mastumisen merkitys korostuu sosiaalipsykologiassa, yksilöpsykologiassa ja sosiologiassa; henkilö kokee samastumista monikielisyteen, useampaan kieleen tai useampaan kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 13-14.) *Tässä opinnäytetyössä käytämme käsitettä monikielinen tarkoittaen sillä henkilöä, jonka elämään kuuluu useampi kuin yksi kieli. Monikielisen henkilön ei siis itse välttämättä tarvitse käyttää kieltä, mutta se kuuluu hänen elämäänsä. Esimerkiksi varhaiskasvatusta saava monikielinen lapsi ei välttämättä vielä itse osaa puhua lainkaan suomea, mutta suomen kieli on kuitenkin merkittävässä asemassa hänen arjessaan.*

Monikielisyden voi Hassisen (2005, 17) mukaan määritellä kielten omaksumisiän, omaksumismenetelmän, kielten tason ja käyttämisen sekä samastumisen perusteella. *Lapsen kielten oppiminen voi tapahtua simultaanisti eli samanaikaisesti tai sukessiivisesti eli peräkkäin* (Halme & Vataja 2011, 14). Varhaisessa lapsuudessa, lähes syntymästä asti omaksuttua monikielisyttä kutsutaan simultaaniksi monikielisydeksi. Kolmannen ikävuoden jälkeen alkanutta uuden kielen omaksumista kutsutaan sukessiiviseksi monikielisydeksi. (Hassinen 2005, 17.) Yleensä lapsi oppii uuden kielen juuri sukessiivisellä tavalla (Cummins 2000, ks. Halme & Vataja 2011, 14). *Myöhemmässä iässä, 7-12-vuotiaasta ylöspäin, omaksuttu monikielisyys on subordinatiivista eli alisteista.* Monikielisyden omaksumisen menetelmä määrittyy sen mukaan, omaksutaanko kielet kotona vai eri ympäristöissä. (Hassinen 2005, 17.)

Tutkijat ja monikielisten lasten vanhemmat ovat olleet kiinnostuneita monikielisyden myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista: Kykenevätkö esimerkiksi kaksikieliset lapset selviämään kahdella kielellä? Voiko käydä niin, ettei lapsi opi kumpaakaan kieltä kunnolla? On melko yleistä, että maahanmuuttajaperheissä puhutaan lapsille enemmistökieltä ja opetellaan vasta myöhemmin lisää kieliä. Maahanmuuttajavanhempien kielitaito on kuitenkin harvoin syntyperäisen puhujan tasolla, joten he eivät ole lapselle parhaita mahdollisia kielellisiä esikuvia. (Hassinen 2005, 12.) Myös Tokuhama-Espinosan (2000, 56, 62) mukaan ei ole suositeltavaa yrittää tukea lasta kielessä, jota itse ei hallitse kunnolla. Johdonmukaisuus on kielen opettamisessa erittäin tärkeää. Vanhemmat tai muut hoitajat, jotka eivät ole käyttämässään kielessä päteviä (competent) altistavat lapsen kieli- ja lauseopillisille virheille. Näin ollen lapsi saattaa alkaa toistaa samoja kielellisiä virheitä.

Myös Kuusisto (2010, 70, 91) toteaa tutkimuksessaan ”Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia”, että maahanmuuttajavanhemmille on painotettava, että kotona lapselle tulee puhua kotikieltä. Joskus vanhemmat saattavat puhua lapselle suomea, vaikka eivät itsekään osaisi sitä vielä kunnolla. Tämä viivästyttää sekä lapsen kotikielen kehittymistä että suomen kielen oppimista. Kuusiston haastattelumat kasvattajat pitivät vaarallisena sitä, että maahanmuuttajavanhemmat yrittävät kotona opettaa lapsille suomen kielen oman äidinkielen opettamisen kustannuksella. Tällöin lapsi oppii usein kieliopin ja sanaston kannalta vääriä ilmaisuja. Jos kielten opettamisessa ei siis ole



johdonmukainen, voi käydä niin, ettei lapsi opi suomen kieltä eikä myöskään äidinkieltään kunnolla.

Yksi kieli/yksi henkilö -menetelmällä tarkoitetaan sitä, että henkilö puhuu lapselle johdonmukaisesti vain omaa kieltään, jolloin lapsi osaa yhdistää tietyn kielen yhteen henkilöön. Menetelmää pidetään hyvänä simultaanin monikielisyden omaksumismenetelmänä. Vanhempien puhdas kielenkäyttö voi taata lapsen kielten eriytymisen. Kun vanhemmat taas vaihtelevat puhumiaan kieliä, se voi aiheuttaa monikieliselle lapselle kielihäiriöitä. (Hassinen 2005, 41-42.) Hassisen (2005, 59) mukaan *metalingvistinen tietoisuus* voi ilmetä monikielisillä lapsilla kielen vaihdossa: lapsi osaa yhdistää tietyn kielen tiettyyn ihmiseen. Kielten eriytymisen edellytys on, että lapsi osaa erottaa kielet henkilöiden perusteella.

Hassisen (2005, 18, 67) mukaan usein monikielisellä henkilöllä kielten osaaminen ei ole täysin samantasoista, vaan hän saattaa hallita jonkin hallitsemistaan kielistä parhaiten. Dominoivaksi kieleksi voi tulla se kieli, jota lapsi kuulee ja käyttää enemmän. Sosiaalisten tekijöiden takia dominoivaksi kieleksi siis tulee useimmiten se kieli, jota ikätoverit käyttävät. Maa-hanmuuttajaperheissä päiväkotikäinen lapsi saattaa siis oppia puhumaan uutta kieltä vanhempia nopeammin, sillä hän sopeutuu uuteen tilanteeseen ja ympäristöön lyhyemmässä ajassa. Tällöin lapsesta voi tulla vanhemman apu ja tuki kielenoppimisessa.

Lapsella ei aluksi ole myönteisiä eikä kielteisiä tunteita monikielisydestään, vaan suhtautuminen siihen muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapsi havainnoi ihmisten reaktioita monikielisyteen. Monikielisen- ja kulttuurisen lapsen identiteetti kehittyy aluksi peilaten vanhempia. Identiteetti voi aika-ajoin kallistua enemmän toisen kielen suuntaan. Ihmisellä on luonnollinen tarve olla osa ryhmää, ja usein monikielinen henkilö haluaa mahdollisimman nopeasti sulautua uuteen kulttuuriin. Tämän vuoksi identiteetti voi kallistua aluksi uuden kielen suuntaan. (Hassinen 2005, 64-66.)

### 3 Monikielinen lapsi varhaiskasvatuksessa

Vaikka monikielisellä lapsella ei olisi varsinaisesti tarvetta hoitopaikalle, varhaiskasvatusta suositellaan perheille kielen, kulttuurin ja asenteiden omaksumisen vahvistumiseksi. Varhaiskasvatus mahdollistaa myös sosiaalisten taitojen kehittymisen ja tarjoaa niiden myötä kielellisiä haasteita. Lapsi oppii aikuiselta, mutta harjoittelee toisten lasten kanssa leikkiessä. (Hassinen 2005, 144.)

Hassisen (2005, 143-144) mukaan päiväkotiryhmissä lapsilla on erilaisia kielitaustoja ja erilaisia kielellisiä tavoitteita, mikä otetaan huomioon opetuksen eriyttämisellä. Monien eri kielten käyttö asettaa haasteita lasten oppimisympäristön järjestämiselle. Tokuhama-Espinosa (2005,

15) sanoo, että lapsella tulee kuitenkin olla mahdollisuus käyttää kaikkia elämässään esiintyviä kieliä niin kotona, koulussa kuin ympäröivässä yhteisössäkkin, ja kielten harjoittelua tulee tukea näissä ympäristöissä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 -asiakirjan (Opetushallitus 2016, 48) mukaan lapselle järjestetään mahdollisuuksia käyttää ja omaksua omaa äidinkieltään myös varhaiskasvatuksessa, vaikka ensisijainen vastuu oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä onkin perheellä. Kasvattajat selventävät vanhemmille varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällön ja menetelmät sekä keskustelevat lapsen kieleen liittyvistä valinnoista, taustasta, kehityksen vaiheista ja niiden merkityksestä.

Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten kielellisten taitojen valmiuksia ja kielellisen identiteetin kehittymistä. *Näitä kehittyviä kielellisen identiteetin osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus.* Kielen kehitystä tukemalla vahvistetaan kieliin, teksteihin ja kulttuureihin liittyvää kiinnostusta ja osaamista. Kielellisten taitojen kehittyessä myös vuorovaikutustaidot kehittyvät, ja lapselle avautuu uusia vaikuttamisen keinoja sekä mahdollisuuksia osallisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen. (Opetushallitus 2016, 40.)

On tärkeää, että lapsen kanssa käytetään sekä kotona että päiväkodissa opittua kieltä tasa-arvoisesti ja rikasta sanavarastoa hyödyntäen. Joissain tilanteissa uusi kieli yrittää korvata äidinkielen, jolloin kotona opittu kieli jää päiväkodissa opitun taakse. Tällaisissa tilanteissa perheen ja päiväkodin välisellä yhteistyöllä on suuri merkitys, ja kasvattajien tulisikin korostaa perheelle oman äidinkielen tärkeyttä ja kannustaa heitä käyttämään sitä lapsen kanssa. (Halme & Vataja 2011, 15.)

Pienille lapsille on yleistä, että he puhuvat aluksi omaa äidinkieltään myös uudessa kieliympäristössä, kuten päiväkodissa. Alkuun lapsella saattaa olla myös hiljainen kausi, jolloin hän ei vielä itse puhu mitään päiväkodissa, vaan kertaa kieltä itsekseen. Tämän kauden kesto vaihtelee; osa lapsista alkaa käyttää uutta kieltä välittömästi, kun taas joillakin saattaa mennä yli vuosikin ennen kielen puhumista ääneen. (Halme & Vataja 2011, 22.) Vaaralan (2006) mukaan kielen kehitys ei aina etene suoraviivaisesti, vaan taantumavaiheet kuuluvat oppimisprosessiin. Suomen kielen opettelussa saattaa olla hidas vaihe, kun samalla äidinkielessä tapahtuu paljon kehitystä. (Halme 2011, 91.) Halmeen ja Vatajan (2011, 15) mukaan ei tarvitse huolestua myöskään silloin, jos lapsi ei esimerkiksi pitkän loman jälkeen hallitse uutta kieltä yhtä hyvin kuin aiemmin. Monikielisyyden kannalta on hyvä, että lapsi on saanut uusia kokemuksia äidinkielestään ja sen vahvistumisesta. Lapsi palauttaa kyllä uuden kielen mieleensä ajan kanssa.

Kasvattajat tiedostavat kielen keskeisen merkityksen lapsen kehityksessä, oppimisessa, vuorovaikutuksessa, yhteistyössä ja yhteiskuntaan kuulumisessa. Kielen omaksumisen lähtökohtana

on arkielämän kieli ja sen sanavarasto. Lapsi saa valmiuksia havaintojen tekemiseen ja oman ajattelunsa ja mielipiteidensä ilmaisemiseen itselleen sopivalla tavalla. (Opetushallitus 2016, 48.)

### 3.1 Kielitietoisuus

Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen: tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin kielen välityksellä. Kieltä tarvitaan myös oman yksilöllisyyden ilmaisemiseen. (Nurmilaakso 2011, 31-32.) Kielitietoisuus ilmenee esimerkiksi niin, että lapsi leikkii sanoilla ja osaa hahmottaa sanojen pituuden. Kieli ei enää välitä pelkästään merkityksiä, vaan lapsi alkaa pohtia sen rakennetta ja muotoa. Kielitietoisuuden kehittymisen herkkyykskausi on syntymästä kymmenvuotiaaksi asti, mutta vilkkainta kehitys on noin viiden ja kuuden ikävuoden aikana. (Hakamo 2011, 54-58.) *Lampi (1980) on määritellyt neljä kielen käytön tasoa, jotka tulisi omata kouluun mennessä: oppimisen kieli; itsetutkiskelun kieli; vuorovaikutuksen kieli; itseksensä viihtymisen kieli.* (Nurmilaakso 2011, 31-32.) On siis tärkeää, että varhaiskasvatuksessa varmistetaan monikielisen lapsen kielellinen valmius koulussa pärjäämiseen. Kaikkiin kielen käytön tasoihin tulee kiinnittää suomen kielen oppimisen tukemisessa huomiota, eikä keskittyä vain esimerkiksi vuorovaikutuskielen tukemiseen.

Kielitietoisuus jaetaan fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. *Fonologinen tietoisuus* tarkoittaa tietoisuutta äänneistä, eli lapsen tulee ymmärtää kirjaimen ja äänneen välinen yhteys. Lapsi ymmärtää sanojen muodostuvan äänneistä ja osaa yhdistää äänneitä sanoiksi. *Morfologinen tietoisuus* on tietoisuutta sanoista, eli sanaston ja muotojen ymmärtämistä. *Syntaktinen tietoisuus* tarkoittaa tietoisuutta lauseista, ja se kattaa sekä kielen sääntöjärjestelmän että sanajärjestyksen, puheen rytmin ja melodian. Lapset oppivat puhemelodian kautta tiedostamaan kielellisiä sääntöjä, joten sen puuttuessa lapset eivät tiedä sanojen suhdetta toisiinsa. *Semanttinen tietoisuus* on tietoisuutta sanojen sisällöistä ja merkityksistä: mitkä sanat kuuluvat samaan sanaryhmään ja millainen merkitys äänenpainolla on. *Pragmaattinen tietoisuus* on tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään. (Nurmilaakso 2011, 34-35.)

*Metalingvististä tietoisuutta* on kaikki se, mitä kielestä tiedetään. Kun lapsi on kehittynyt tiettylle kognitiiviselle tasolle, hän kiinnostuu kielistä, joita hänen elämäänsä kuuluu. Metalingvistinen tietoisuus voi ilmetä monikielisten lasten luovuutena ja ylpeytenä omasta monikielisydestä. Metalingvistinen tietoisuus voi ilmetä myös kielen vaihdossa: lapsi osaa yhdistää tietyn kielen tiettyyn ihmiseen. Kielten eriytymisen edellytys on, että lapsi osaa erottaa kielet henkilöiden perusteella. (Hassinen 2005, 59.) Kehittyessään lapsi siis oppii, että tietyissä tilanteissa tai eri ihmisten kanssa keskustellessa voidaan käyttää eri kieliä. Lapsi voi esimerkiksi päiväkotipäivän aikana puhua vain suomea, mutta osaa vaihtaa kielen kotikieleen heti kun vanhempi tulee hakemaan häntä päiväkodista.

### 3.2 Kokemukset ja minäkuvan kehittyminen

Ei ole merkityksetöntä, millaisia kokemuksia ihminen saa vuorovaikutustilanteista lapsuudessaan. Sosiaalisten taitojen sekä sosiaalis-emotionaalisen toiminnan kehitys pohjautuu näille kokemuksille. Kokemuksilla on vaikutus persoonallisuuden ja temperamentin muodostumiselle sekä kognitiiviselle kehitykselle. (Hakamo 2011, 12.) Kognitiivinen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsen tietoisuus itsestään herää yleensä toisen elinvuoden lopussa ja alkaessaan kommunikoida toisten kanssa lapsi alkaa ymmärtää myös itseään. Lapsi pystyy paremmin huomioimaan ja ymmärtämään ympäristöään ja siinä olevia ihmisiä. Monikielisellä lapsella minäkuvan kehittyminen voi merkitä myös monikielisyyden ymmärtämistä. (Hassinen 2005, 56.) Minäkuva siis laajenee sen mukaan, mitä enemmän lapsi saa erilaisia kokemuksia erilaisista ympäristöistä, kuten päiväkodista. Näin ollen myös sanavarasto - niin äidinkielessä kuin suomen kielessä - karttuu, kun kieltä pääsee käyttämään ja kuulemaan eri tilanteissa ja ympäristöissä.

Ihminen tarvitsee elämässään positiivisia ja negatiivisia kokemuksia, jotta hän voi laajentaa käsite- ja kokemusmaailmaansa. Jos ei ole kokemuksia, ei voi olla paljon sanottavaakaan. (Huuhtanen 2011c, 14.) Tokuhama-Espinosan (2000, 51) mukaan varhaislapsuuden kokemukset voivat vaikuttaa lapsen kielen oppimisen kykyihin tulevaisuudessa. Jos lapsella on varhaislapsuudesta positiivisia kokemuksia vanhemman tai hoitajan käyttämästä kielestä, tämä voi auttaa häntä oppimaan kieltä myöhemmässä lapsuudessa tai aikuisuudessa. Hakamon (2011, 19) mukaan hyvää kielikykyä edistää myös se, että henkilö on vauvana kuullut useita eri kieliä. Kielen käytön tulisi luoda lapselle positiivisia kokemuksia ja kielen opetuksen tulisi olla sellaista, mistä lapsi pitää. Lapsi ei halua itse käyttää kieltä, jos hänellä on siitä vain negatiivisia kokemuksia.

### 3.3 Laaja-alainen osaaminen ja kielitaito

Varhaiskasvatuksessa lapsille tarjotaan monipuolisia vuorovaikutustilanteita oppimisympäristöissä, joissa he voivat käyttää ja omaksua suomea toisena kielenään. Arjessa käytettävä konkreettinen kieli ja sen ilmaisun tavat ovat uuden kielen omaksumisen lähtökohta. Kielen ymmärtämis- ja tuottamistaidot kehittyvät käsi kädessä, jolloin lapsi saa valmiuksia havaintojen tekemiseen sekä ajatustensa ilmaisemiseen. (Opetushallitus 2016, 48.)

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu viisi laaja-alaisen osaamisen osa-aluetta, jotka liittyvät toisiinsa: ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; osallistuminen ja vaikuttaminen.* Laaja-alainen osaaminen muodostuu ihmisen tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Osaaminen on myös

kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteessa sen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee maailmassa tapahtuvista muutoksista ja sen kehittyminen edistää lapsen kasvua yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2016, 21-22.)

Ajattelu ja oppiminen kehittyvät ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, ja ne muodostavat perustan muiden taitojen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Lapsen ajattelu ja oppiminen kehittyvät monipuolisten, merkityksellisten kokemusten kautta: ihmettelylle, oivalluksille ja oppimisen ilolle tulee antaa tilaa. (Opetushallitus 2016, 22.)

Lapset elävät maailmassa, joka on kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Siksi sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot sekä kulttuurinen osaaminen ovat tärkeitä. Vuorovaikutustaidoilla ja itseilmaisukyvyllä on suuri merkitys identiteetille, toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja sekä kulttuuriosaamista - lapsia tulee rohkaista tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. (Opetushallitus 2016, 22.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä taitoja sekä myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Lapsia tuetaan itsenäisyyteen asteittain ja heitä ohjataan toimimaan turvallisesti varhaiskasvatusympäristössä ja esimerkiksi liikenteessä. Lasten tunnetaitoja vahvistetaan muun muassa auttamalla tunteiden ilmaisussa. (Opetushallitus 2016, 23.)

Monilukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknologista osaamista tarvitaan perheiden arjessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen edistävät lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa, joten varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea osaamisen kehittymistä. Monilukutaito tarkoittaa kulttuurisesti monimuotoisten viestien ymmärtämistä, tulkintaa ja tuottamista erilaisissa ympäristöissä, ja se on vuorovaikutuksen kannalta keskeinen taito. Monilukutaitoon sisältyy esimerkiksi kuvanlukutaito, numeerinen lukutaito ja medialukutaito. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä taas voidaan edistää lapsen luovaa ajattelua ja yhteistoiminnan taitoja. Lasten kanssa tulee tutkia tieto- ja viestintäteknologian roolia elämässä ja tutustua siihen liittyviin välineisiin ja sovelluksiin. (Opetushallitus 2016, 23-24.)

Aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiskunnassa rakentavat perustan demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Osallisuus edellyttää yksilöltä taitoa osallistua yhteisön toimintaan ja luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Lapsellakin on oikeus tulla kuuluksi ja olla osallisena omaan elämäänsä liittyvissä asioissa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja kohtaamalla heidät arvostavasti, kuunte-

lemalla heidän ajatuksiaan ja vastaamalla heidän aloitteisiinsa. Lasten tulee saada suunnitella, toteuttaa ja arvioida varhaiskasvatustoimintaa yhdessä kasvattajien kanssa. Tällöin lapset oppivat muun muassa vuorovaikutustaitoja ja yhteisten sääntöjen merkityksen. (Opetushallitus 2016, 24.) Ilman kieltä lapsi ei voi osallistua. Varhaiskasvatuksessa on siis tärkeää varmistaa, että kieltä vasta harjoitteleva lapsi pääsee osalliseksi toimintaan ja sen suunnitteluun, ja että hän ymmärtää mitä tapahtuu.

*Kieltä tarvitaan siis jokaisessa laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa.* Ihminen ajattelee käyttäen kieltä ja painaa oppimansa asiat kielen avulla mieleensä. Kielet kuuluvat olennaisesti kulttuurisen osaamisen kehittymiseen esimerkiksi eri kieliin tutustumalla. Kieli on tietysti keskeisessä asemassa vuorovaikutuksessa, sillä kielen avulla ilmaistaan esimerkiksi tunteita niin että vastapuoli ymmärtää, mitä tarkoitetaan. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitoihin kuuluu esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen, mikä mahdollistuu kielen avulla tunteiden sanoittamisella. Myös monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittymisessä kielellä on keskeinen rooli: ihmisen täytyy osata käyttää kieltä, jotta hän ymmärtäisi sen käytön tavoista erilaisissa tilanteissa. Viestintäteknologinen osaaminen vaatii kielitaitoa, jotta henkilön viestimä asia tulee ymmärretyksi ilman väärinkäsityksiä. Kieltä tarvitaan myös olennaisesti osallistumisessa ja vaikuttamisessa: omaan elämään liittyviin asioihin on vaikea ottaa kantaa silloin, kun ei osaa ilmaista mielipidettään.

#### 4 Uuden kielen oppiminen ja kielitaito

Uuden kielen oppimisesta on lukuisia teorioita. Usein lähtökohtana on ensikielen omaksumista koskeva teoria: sillä miten ensikieli opitaan, voidaan nähdä olevan merkitystä toisen kielen oppimisessa. Oppiminen, eli esimerkiksi juuri uuden kielen oppiminen, on osittain tietoinen prosessi. Se tarkoittaa siis muun muassa sääntöjen ja sanojen opettelua sekä harjoittelua niiden käyttämiseksi keskustelussa. (Laurén 2008, 16-18.)

Huotilaisen (2016) mukaan oppimista tapahtuu myös tiedostamatta. Uuden oppiminen muovaa aivoja jatkuvasti ja on niille työlästä. Toistuvat aistimukset ja toiminnot luovat ihmisen tiedostamatta malleja, joiden muodostuttua opittua voidaan käyttää helpommin ja luontevammin. Esimerkiksi kun lapsi kuulee ympärillään kieltä toistuvasti, hänen aivonsa alkavat muodostaa siitä malleja ja jossain vaiheessa hän alkaa vähitellen ymmärtää ja käyttää kieltä myös itse, mallien pohjalta.

Jos vieraan kielen opettelu alkaa kolmen vanhana tai myöhemmin, lapsella on selvä äidinkieli. Hänellä on paljon kokemuksia siitä, mitä kielellä tehdään ja miten sitä käytetään. Lapsen äidinkielestä tulee opeteltavan kielen apuväline: vieraan kielen oppiminen on sen kyvyn laajentamista, mikä on hankittu äidinkielellä. (Helenius & Korhonen 2011, 70-71.) Kognitiiviset ja

kieelliset taidot ovat siis jo kehittyneet lapsen omassa äidinkielessä, ja uutta kieltä oppiessaan hän käyttää jo näitä opittuja taitoja (Halme & Vataja 2011, 23). Puhujalle kehittyy seka-monikielisyys: henkilö puhuu vierasta kieltä äidinkieltensä järjestelmän pohjalta, eli voi sekoittaa kieliä puhuessaan. Kielen asema, sen merkitys oppimisympäristössä ja kielipolitiikka vaikuttavat kielen oppimiseen ja siihen, miten aktiivisesti oppija on alttiina kielen oppimistilaisuuksiin. (Helenius & Korhonen 2011, 70-71.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen kannalta vaikuttavia tekijöitä ovat Suomessa vietetty aika ja maahantuloikä. Mitä nuorempana lapsi alkaa oppia kieltä, sitä helpommin ääntämisen oppiminen sujuu. Myös perheen kiinnostus kieleen ja sosiaaliset verkostot vaikuttavat lapsen suomen kielen oppimiseen. Vanhempien tuki ja positiivinen malli uuden kielen oppimisen ja käyttämisen suhteen on tärkeää. Kielen oppimista helpottaa myös se, että perhe on yhteydessä kantaväestöön ja suomen kieli on näin osana perheen arkea. Nuoremmat sisarukset oppivat kieltä usein vanhemmilta, jo kieltä osaavilta lapsilta. (Halme & Vataja 2011, 22-23.)

Tracey Tokuhama-Espinosa (2000, 11-13) esittelee teoksessaan ”Raising Multilingual Children” kymmenen avaintekijää monikielisen lapsen menestyksessä kasvatuksessa. Avaintekijöitä ovat: ajoitus; kyky oppia vieraita kieliä; motivaatio; strategia; johdonmukaisuus; perheen, koulun ja yhteisön tuki; kielellinen suhde ensimmäisen kielen ja opittavan kielen välillä; sisarusten vaikutus; sukupuoli ja kätisyys. Nämä avaintekijät esiintyvät eri tavoin jokaisen lapsen kohdalla, mutta ne kaikki vaikuttavat omalla vahvuudellaan lapsen monikielisyyden kehittymiseen.

Kielen ja kielitaidon voi jakaa eri osa-alueiksi eri tavoin: *Kielen voi jakaa pintasujuvuuteen ja ajattelukieleen*, joista ensin opitaan pintakieli kuuntelemalla ja sitten ajattelun kieli. Cummins (1996) mukaan pintakielen oppimiseen kuluu vuodesta kahteen. Ajattelun kieltä tarvitaan opetuspuheen seuraamiseen, ja aikaa sen oppimiseen voi kulua viidestä kymmeneenkin vuotta. (Halme 2011, 91.) Lapsi aloittaa peruskoulun usein 7-vuotiaana, jolloin vauvaiästä asti elämässä mukana ollut kieli on opittu jo ajattelukielen tasolle. Jos monikielinen lapsi aloittaa uuden kielen oppimisen vasta lähempänä kouluikää tai myöhemmin, kieli ei välttämättä ehdi kehittyä kouluun mennessä niin, että lapsi saisi opetuksesta tarpeeksi irti. Monikielisyyden ja kielen oppimisen tukemisen on siis tärkeää jatkua vähintään siihen asti, että lapsi on saavuttanut ajattelukielen tason.

*Kielitaito puolestaan jaetaan tavallisesti tuottamis- ja ymmärtämistaitoihin. Kielitaito voidaan jakaa myös neljään osa-taitoon, joita ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen.* Kielen rakenteet ja sanasto ovat näiden osa-alueiden sisällä. Suomen

kielen opetuksen ja arvioinnin tulee kohdistua kaikille kielitaidon osa-alueille. Usein puhuminen ja sanastosta varsinkin substantiivit korostuvat helposti liikaa. (Halme 2011, 91-92.)

Halme (2011, 91) muistuttaa, että eri kielitaidon osa-alueet eivät välttämättä kehity yhtä vahvoina: lapsi voi oppia arkikielen helposti muutamassa vuodessa, mutta abstraktimpi kieli vaatii enemmän aikaa. Lapsen puhekieli voi olla sujuvaa, mutta yksinkertaista sanastoltaan ja rakenteeltaan, ja kielellinen ymmärtäminen voi rajoittua perussanastoon ja yksinkertaisiin ilmauksiin. Petersin (1997, ks. Hassinen 2005, 109) mukaan yksi- ja monikielisten lasten kielten omaksumisprosessit ovat samankaltaisia ja käyvät läpi samat vaiheet. Lapset omaksuvat kielen kuulleessaan sitä aikuisilta, ja kokeilevat sitä toisten lasten kanssa.

## 5 Kielen oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tokuhama-Espinosan (2000, 50) mukaan monet tutkimukset ovat osoittaneet motivaation olevan kielen oppimisessa tärkeässä asemassa: kielen tulee olla oppijalle käytännöllistä ja kielen oppimisen tarkoituksen tulee olla oppijalle ilmeistä. Jos toisella kielellä on merkitystä lapsen elämässä, hänellä on syy opetella se: kieli esimerkiksi auttaa lasta saamaan kavereita. Lapsen tulee siis kokea uusi kieli tarpeelliseksi ja osaamisen arvoiseksi, jotta oppiminen sujuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Kasvattajan tehtävä onkin motivoida lasta uuden kielen oppimiseen esimerkiksi ottamalla opetuksessa huomioon lapsen mielenkiinnon kohteet.

Suomen kielen opetuksen lähtökohtana on lapselle tärkeä sanasto; lapsi oppii kieltä sen mukaan, mihin hän sitä tarvitsee. Sosiaalisen kielen ja leikkisanaston harjoittelu helpottaa lapsen liittymistä ryhmään. Kielellä on Hallidayn mukaan monia tehtäviä varhaislapsuudessa: välinekielellä saadaan tarpeet tyydytetyksi; säätelykielellä säädellään ja kontrolloidaan käyttäytymistä; vuorovaikutuskielen avulla luodaan sosiaalisia suhteita; minäkeskeisen kielen avulla ilmaistaan tunteita; keksimisen kielellä välitetään tietoa ja opitaan; kuvittelukielellä luodaan mielikuvitustilanteita leikissä; esittäväällä kielellä lapsi voi opettaa muita. (Halme 2011, 93.)

Suomen kielen opetus liitetään päivittäiseen ja lasta kiinnostavaan toimintaan, ja siinä otetaan huomioon lapsen vahvuudet, osaamisalueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet ja ominaiset tavat toimia. Kasvattajalla on haaste havaita sopivat opetustilanteet ja hyödyntää ne. Opetuksen tulee perustua tietoon siitä, miten lapsi oppii, mitkä taidot ovat kehittymässä ja minkä asioiden oppimisesta lapsi eniten hyötyy. (Halme 2011, 93.) Päivittäisen, arkeen integroidun kielen opetuksen lisäksi järjestetään erillistä suomi toisena kielenä -opetusta. Suomi toisena kielenä -opetus on suunnitelmallista ja säännöllistä toimintaa, jonka tarkoituksena on monikulttuurisen identiteetin vahvistaminen, toiminnallinen kaksikielisyys ja tietoisuus Suomen kulttuurista. Tavoitteena on myös saada lapsi kiinnostumaan suomen kielestä. Opetus on



suunnattu maahanmuuttajalapsille, mutta kriteerinä sen saamiselle ei ole esimerkiksi kansalaisuus tai synnyinmaa, vaan ainoastaan se, millä tasolla lapsen kielitaito on. (Halme & Vataja 2011, 24-27.)

Varhaiskasvatuksessa on monia menetelmiä ja työkaluja, joiden käyttö soveltuu myös suomen kielen opetukseen. Menetelmä tulee valita aina kielitaidon tason, tarpeen ja tavoitteen mukaan. *Kieltä voidaan opettaa auditiivisesti, visuaalisesti, kinesteettisesti ja taktiilisesti.* Monikanavaiset opetusmenetelmät, kuten havainnollistaminen ja kuvien käyttö ovat etu koko ryhmälle. (Halme 2011, 94-95.) Yksilöohjaustilanteissa puolestaan olisi hyvä hyödyntää sitä aistikanavaa, joka on kyseisellä lapsella vahvana: oman aistikanavan käyttäminen auttaa lasta keskittymään ja edistää tarkkaavaisuutta (Halme & Vataja 2011, 39). Monet muista kuin suomenkielisistä perheistä tulevat lapset osaavat suomea hyvin vähän päiväkotiin tullessaan, joten kasvattajan olisi hyvä käyttää mahdollisimman paljon visuaalisia keinoja. Pelkän auditiivisen aistin varassa tapahtuva opetus on lapselle raskasta, joten esimerkiksi kuvittamisesta on opetuksessa hyötyä. Myös kielen rakenteiden, kuten vokaalien ja konsonanttien pituuksien erottelun opetteluun voidaan käyttää apuna kuvia. (Halme 2011, 94-95.) Monikanavaisuutta hyödynnetään myös oppimisympäristöjen suunnittelussa ja oppimiskokemusten tarjoamisessa, sillä kasvattajat eivät välttämättä suoranaisesti opeta lapselle kieltä, vaan tukevat sen oppimista. Leikki on yleensä monikanavaista, ja sen avulla lapsi oppiikin kieltä luonnollisesti.

Tokuhama-Espinosan (2000, 97-98) mukaan mitä useammalla tavalla informaation tallentaa muistiin, sitä helpommin asian muistaa jatkossa. Esimerkiksi sanan ”kissa” muistaa paremmin, jos sen oppii monella eri tavalla: kissa on eläin, joka maukkuu ja jolla on pehmeä turkki. Lapselle vieraan kielen opettaminen vain yksinkertaisesti kääntämällä sanat kielestä toiseen ei ole tehokasta. Halmeen ja Vatajan (2011, 22) teoksessa muistutetaan, ettei kaikille suomen kielen käsitteille ole selkeää vastinetta lapsen äidinkielessä. Esimerkiksi värien kirjo ymmärretään joissain kielissä eri tavoin; lapsi saattaa sekoittaa vihreän ja keltaisen toisiinsa, sillä hänen omalla kielellään niistä käytetään yhtä yhteistä sanaa. Käsitteiden oppimisen tehokkuus lisääntyy Tokuhama-Espinosan (2000, 97-98) mukaan esimerkiksi niin, että lapsen saa yhdistämään sanan rakastavaan hoitajaan, sanomalla sanan ääneen, yhdistämällä sanan leikkiin, kirjoittamalla tai lukemalla sanan tai käyttämällä sanaa laulussa tai mielikuvitusleikeissä. Kielen siis oppii helpommin, kun hyödyntää siinä monet eri tavat, eikä tukeudu vain yhteen menetelmään.

Leikki on yksi suomen kielen opetuksen lähtökohdista. Se kiinnittää lapsen huomion ja motivoi häntä oppimaan. Ohjatuissa tuokioissa kasvattaja tukee tietoisesti kielen oppimista esimerkiksi kertaamalla käsitteitä, sanastoa ja rakenteita. Uusi käsite ei jää mieleen heti, vaan lapsi oppii käsitteen noin 60-70 toiston jälkeen. Myös fraaseja harjoitellaan, jotta lapsen osallistuminen toimintaan helpottuisi. (Halme & Vataja 2011, 24-27.)

Hakamon (2011, 12) mukaan kasvattajan on tärkeää tiedostaa, millä tasolla lapsen kielen kehitys on, jotta hän voi tukea lasta siinä parhaalla mahdollisella tavalla. Halme (2011, 91) muistuttaa, että esimerkiksi sujuva puhekieli voi hämätä kasvattajan arvioimaan lapsen kieli- taidon paremmaksi kuin mitä se on. Halmeen ja Vatajan (2011, 22-26) mukaan puheen lisäksi myös kuullun ymmärtämisen, sanaston ja rakenteiden tason arviointi on perusta kielitasoa vastaavan toiminnan suunnittelulle. Lapsen käyttämiä kieliä arvioidaan rinnakkain. Arvioin- nissa kasvattajan tulisi keskittyä siihen, miten lapsi jo osaa kieltä, eikä siihen, mitä puutteita lapsen kielitaidosta löytyy; kukaan ei osaa edes omaa äidinkieltään täydellisesti. Nissilän, Vaaralan, Pitkäsen ja Dufvan (2009) mukaan kielen osa-alueiden kehitystä voi tarkastella myös sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kautta. Nämä eivät aina kehity samaan tah- tiin, mutta opetuksen avulla ne kehittyvät rinnakkain. (Halme 2011, 92.)

Kielen kehitystä arvioidessaan kasvattaja havainnoi arjen eri tilanteita ja leikkiä; hedelmälli- sintä havainnointi on, kun siinä keskitytään yhteen kielen osa-alueeseen kerrallaan. Arvioinnin kohteena ovat sanavaraston laajuus ja sen laatu, kuullun ymmärtäminen, suomen kielen ra- kenteiden käyttö, lauseiden pituudet, puheen sujuvuus ja ääntäminen. Havainnoinnin lisäksi arvokasta tietoa saadaan myös esimerkiksi saduttamalla ja pyytämällä lasta nimeämään asi- oita. On myös olemassa erilaisia kielitaidon arvioimiseen tarkoitettuja testejä, kuten Korpi- lahden (2002) tekemä Lumiukko-testi. Testien käytössä tulee kuitenkin käyttää harkintaa ja ottaa ne vain osaksi arviointia. Myös lapsi olisi hyvä ottaa oman kehityksensä arviointiin mu- kaan ikätasonsa mukaisesti. (Halme & Vataja 2011, 34-37.)

Arvioinnin avulla saadaan myös tietoa lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla opetuksen tu- lee Vygotskyn (1978) mukaan tapahtua: lähikehityksen vyöhyke on se tietotaso, jolle lapsi seuraavaksi siirtyisi. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi oppii kieltä esimerkiksi silloin, kun hän leikkii tai muuten toimii suomea äidinkielenään puhuvan lapsen kanssa; toisen lapsen kanssa uuden kielen käyttäminen voi tuntua myös luonnollisemmalta kuin aikuisen kanssa tai suuren porukan kuullen. (Halme & Vataja 2011, 34-37.) Lähikehityksen vyöhyke olisi hyvä muistaa myös erilaisia menetelmiä, kuten kuvatukea käytettäessä, ettei lapsi ala tukeutua niihin lii- kaa. Tavoite kuitenkin on, että lapsi oppii käyttämään ja ymmärtämään uutta kieltä myös il- man kuvallista tukea.

Halmeen (2011, 96) mukaan ymmärtämisen ja kuuntelemisen taitoja opeteltaessa kasvattajan tulisi varmistaa, että hän on esimerkiksi ohjeissaan selkeä. Ohjeet voidaan antaa myös eri ta- voilla, esimerkiksi eleiden, ilmeiden ja kuvien avulla. Halme ja Vataja (2011, 23-26) korosta- vat, että kasvattajan on tärkeää ottaa huomioon lapsen pienetkin yritykset tehdä aloitteita ja puhua. Kasvattaja arvioi jatkuvasti, miten lapsi saa toiveensa ja ajatuksensa kuuluviin ja mil- laista kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on. Monipuoliset kommunikointitilanteet

ovat lapsen kielen oppimisen kannalta merkittäviä, ja kasvattajien olisikin hyvä luoda niitä tietoisesti. Erityisesti ryhmässä koetut onnistumisen kokemukset kannustavat lasta käyttämään uutta kieltä rohkeammin. Arjen tilanteet kannattaa rauhoittaa niin, että taustamelua olisi mahdollisimman vähän, jolloin lapsi saisi paremmin selvää puheesta ja kuulisi sanat oikein.

Hassisen (2005, 132-133) mukaan monikielisten lasten kielihäiriöiden tunnistaminen on ongelmallista, sillä ei ole olemassa monikielisen lapsen peruskehityksen kuvausta, jota voisi pitää normina ja jonka avulla voisi erottaa poikkeavuudet lapsen kehityksessä. Varsinkin kehityksen viive on vaikea näyttää toteen, sillä lapset eroavat paljon kielensä omaksumisen nopeudessa. Voi käydä myös päinvastoin, eli lapsen kielen kehityshäiriö voi jäädä huomaamatta, jos häiriöihin uskotaan kuuluvan monikielisyyteen ja häviävän lapsen kasvaessa. Monikielisen lapsen kielenkehityksen häiriötä voidaan epäillä silloin, kun poikkeavuus esiintyy kaikissa lapsen elämään kuuluvissa kielissä ja se on tyypiltään samanlainen. Myös Salameh (2006, ks. Halme & Vataja 2011, 41) painottaa, että kielellisen erityisvaikeuden kriteeri on monikielisellä lapsella se, että vaikeutta on kaikissa lapsen käyttämässä kielissä. Halme ja Vataja (2011, 40-41) muistuttavat, että monikielisyyden ei aiheuta kielihäiriötä, eikä se myöskään lisää kielellisiä oppimisvaikeuksia tai estä uuden kielen oppimista.

## 6 Kuvien käyttö kielen oppimisen tukena

Ihmiselle tavallisin kommunikointimuoto on puhuminen. Puheilmaisu saattaa kuitenkin olla puutteellista tai puuttua kokonaan joko väliaikaisesti tai kokonaan. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin avulla pyritään löytämään väylä viestien välittämiseen. *Puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista käytetään lyhennettä AAC, joka tulee englanninkielisistä sanoista Augmentative and Alternative Communication.* (Huuhtanen 2011c, 15.) AAC-keinot perustuvat näkö- ja tuntoaistiin, ja niitä ovat esimerkiksi kuvat, esineet, tukiviittomat ja nopea piirtäminen. AAC-keinoja on yleensä käytetty sellaisten lasten kanssa, joilla on havaittu viiveisyyttä tai erityisvaikeutta kielen kehityksessä, mutta niitä voidaan kuitenkin käyttää vuorovaikutuksen ja suomen kielen oppimisen tukena myös maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. (Halme & Vataja 2011, 31-32.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 31-32) mukaan AAC-keinoja olisi mahdollista käyttää nykytilannetta laajemmin suomi toisena kielenä -opetuksessa ja yleisesti monikielisten lasten vuorovaikutuksen tukena. Niiden tarkoitus on tukea puheen ymmärtämistä ja tuottamista, ja ne antavat lapselle välineen myös tehdä itse aloitteita vuorovaikutuksen suhteen. Niiden pyrkimyksenä on myös tukea lasta harjaantumaan kommunikoinnissaan yhä itsenäisemmäksi ja vapaaksi tuesta (Crossley 1994, ks. Sipilä 2009, 84).

Opinnäytetyössämme käsittelemme AAC-keinoista kuvia. Kuvat voivat olla apuna lapsen arjessa silloinkin, kun puheen ymmärtäminen ja tuottaminen onnistuvat. Kuvissa hyvää on se, että ne pysyvät tarvittavan ajan paikallaan. Myös ilmaisun tuottaminen voi kuvien avulla helpottua. Kuvilla kommunikointi on hitaampaa kuin puhuminen ja siksi se edellyttääkin sekä vastaanottajalta että käyttävältä kärsivällisyyttä ja keskittymiskykyä enemmän kuin sanoilla kommunikoidessa. (Huuhtanen 2011a, 49.)

Kuvakommunikointi ei välttämättä ole erityisesti kommunikointimenetelmä, vaan osoittaminen on yksi ihmiselle luontaisista tavoista kommunikoida (Huuhtanen 2011b, 58). Kuvat tukevat ajan, paikan, toimintojen ja esineiden käyttötarkoituksen jäsentämistä sekä oman toiminnan suunnittelua ja sen toteutumisen seuraamista. Ne tukevat myös lapsen osallisuutta ja turvallisuuden kokemusta. Esimerkiksi leikkitaulun kuvat auttavat lasta kertomaan vaikkapa sen, mitä leikkiä hän haluaa leikkiä tai esimerkiksi sen, minkä tuotteen hän haluaa kauppareissussa ostaa. Laulujen ja lorujen omaksuminen voi helpottua kuvien avulla. (Halme & Vataja 2011, 31.) Toisaalta laulut ja lorut helpottavat kuviin liittyvien sanallisten ilmaisujen ymmärtämistä.

Kuvallinen päivä- ja viikkojärjestys tukee lapsen päivän tapahtumien hahmottamista ja helpottaa tulevan ennakointia (Halme & Vataja 2011, 31). Ajan jäsentämistä, tilojen ja paikkojen hahmottamista sekä esineiden käyttötarkoitusta voi selventää lisäämällä ympäristöön kuvallisia merkkejä asioista. Esimerkiksi kuvallisen viikkoalmanakan avulla voidaan kuvata mennyttä ja tulevaa ja vaatelaatikoiden reunaan kiinnitetyt kuvat vaatekappaleista helpottavat niiden löytymistä. (Huuhtanen 2011a, 55-56.)

Hannele Merikoski (2011b, 122-123) on koontanut yhteen toimivia käytännön malleja kommunikointikeinoista, joita voidaan käyttää esimerkiksi lapsiryhmissä. Läheisten ihmisten valokuvat sekä tutut ja mieleiset paikat valokuvien avulla voivat innostaa lasta käyttämään kuvia. Osa lapsista nauttii siitä, että saavat itse kuvata vaikkapa omat lelunsa. Valokuvia voi käyttää myös kertomisen tukena, sillä ne auttavat palauttamaan asioita mieleen ja helpottavat ilmaisua. Kuvat voivat olla mukana myös lauluissa, loruissa ja peleissä. Laminoituja ja tarroitettuja kuvia voi ottaa esille esimerkiksi vuodenaikoja kerratessa tai toistuvien toimintojen yhteydessä. Kuvat kannattaa kerätä kansioihin tai laatikoihin, jotta lapset voivat tarvittaessa itse valita haluamiansa kuvia. Kuvien ei välttämättä tarvitse olla valmiita tai edes aikuisen tekemiä, vaan lapset voivat tuottaa niitä myös itse.

Erlaisia kuvia on nykyään hyvin saatavilla ja niitä on helppo muokata käyttöön sopivaksi. Kommunikointikuvia voidaan tehdä esimerkiksi valokuvista, mutta voidaan myös käyttää kaupallisesti valmistettuja tai kommunikointiin tarkoituksellisesti laadittuja kuvapaketteja. Eri-

laiset kuvat sopivat erilaisille kommunikoinnin tasoille ja henkilöille. Suomessa yksi yleisimmistä kuvapankeista on PCS, eli Picture Communication Symbols. PCS-kuvamateriaaleissa kuvat ovat yksinkertaisia piirroskuvia, joita saa värillisinä tai mustavalkoisina. Suomenkielisenä on saatavissa yli 9000 PCS-kuvaa ja lisäksi 1400 PCS-kuvaa on mahdollista saada animoituina. (Huuhtanen 2011b, 58-61.)

Kuusiston (2010, 60-61, 84) mukaan kasvattajien olisi hyvä pyrkiä tukemaan monikielisen lapsen kielen kehitystä ja oppimista monin eri tavoin: sanoittamalla arkea, eleillä, ilmeillä ja näyttämällä esimerkiksi päivärytmiä ja arjen perustilanteita kuvakorteista. Kuvat toimivat tukena sanoille. Leikkiin liittyvien perusilmausten omaksumien on suomea oppivalle lapselle avain kielen oppimiseen ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Jotta kuvat voivat olla myös lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa luonnollisena tukena, tulee aikuisen mallintaa niiden käyttöä ja mahdollistaa kuvien helppo saatavuus (Merikoski 2011b, 124).

Kuvakommunikoinnin ongelmana voidaan nähdä olevan se, että esimerkiksi kuvataulut ja -taskut saattavat olla niitä tarvitessa eri paikassa kuin käyttäjä (Huuhtanen 2011a, 50). Aina ei myöskään ole mahdollista löytää sopivaa, valmista kuvaa käynnissä olevaan tilanteeseen. Tällöin kuvan piirtäminen itse voi toimia sopivana menetelmä; sen voi toteuttaa missä ja milloin vain, eikä siihen tarvita mitään ihmeellisiä taitoja. Lapsi keskittyy ja suuntaa tarkkaavaisuutensa piirtämiseen, ja menetelmää voidaankin käyttää esimerkiksi keskustelun tukena, tapahtumien ja toimintojen selventämisessä sekä satujen kuvittamisessa. (Halme & Vataja 2011, 32.) Nopea piirroskuvakommunikointimenetelmä (Quick Drawing Communication System) soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa valmiit kuvamateriaalit eivät jostain syystä ole saatavilla. Menetelmä ei vaadi taiteellisia taipumuksia, sillä piirretyt kuvat käydään puhuen läpi. Oleellista on, että kuvia piirretään nopeaan tahtiin, jotta lapsi ei kyllästy odottamiseen. Menetelmä vaatii aikuiselta keskittymistä ja tekniikan harjoittelemista: piirtämistä käytettäessä keskustelulle tulee varata aikaa. (Merikoski 2011a, 70.)

## 7 Aiemmat tutkimukset

Lapsen kielen oppimisen tukemista kuvien avulla on tutkittu aiemmin jonkin verran. Esimerkiksi Seppänen (2015, 1) tutki Pro gradu -tutkielmassaan eri kielitaustaisten lasten kielen oppimisen tukemista päiväkodissa. Tutkimuksessa haastateltiin lastentarhanopettajia heidän käyttämistään menetelmistä kielen tukemiseksi. Yksi menetelmä oli kuvien käyttö viestinnän tukena. Haastatellut lastentarhanopettajat kertoivat hyödyntävänsä Papunet -sivuston kuvia työssään. Kuvia he käyttivät kuvitetussa päiväjärjestyksessä sekä erilaisissa arjen tilanteissa, kuten ruokailussa, pukeutumisessa ja ohjatuissa tuokioissa. Osa haastatelluista myös kertoi pitävänsä kuvia mukana nauhassa tai jossain, jolloin ne ovat aina saatavilla. (Seppänen 2015, 42-43.)

Henttulan (2016, 6) opinnäytetyössä puolestaan tuotettiin päiväkotiin kehittämishanke, jonka aiheena oli S2-kielen kuvallinen tuki. Myös tässä päiväkodissa oli käytössä mukana kulkevat kuvakortit sekä seinille sijoitetut päiväjärjestystä ja erilaisia toimintoja tukevat kuvat. Opinnäytetyön menetelminä olivat muun muassa kokeileva toiminta, keskustelut ja haastattelut. (Henttula 2016, 9, 27-28.) Tuotokseen liitettiin sekä perustietoa että haastatteluista saatua tietoa lapsen kielen oppimisesta ja sen tukemisesta. Siihen koottiin myös kuvallisen tuen välineitä ja menetelmiä (Henttula 2016, liite 10, 4).

Kuusisto (2010, 86) teki tutkimuksen aiheesta ”Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia”. Tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa isompien lasten kielten oppimista tuettiin erityisesti pienryhmätuokioissa, esimerkiksi suomi toisena kielenä -, kuviin tuettu leikki eli KUTTU - ja kieli ja liikunta eli KILI -tuokioissa. Lisäksi päiväkodeissa harjoiteltiin myös sosiaalisia taitoja pienryhmätuokioissa. Pienryhmätoiminta oli päiväkodeissa suunnattu sekä monikielisille lapsille että suomea äidin-kielensä puhuville, joilla oli esimerkiksi kielen kehityksen viivästymä.

## 8 Tutkimuksen ja menetelmän esittely

Järvenpään varhaiskasvatuksella on käytettävissään paljon kuvallista materiaalia monikielisen lapsen kielen oppimisen tukemiseksi, ja opinnäytetyömme tavoitteena olikin tehdä selvitys niiden käytöstä. Tutkimuksemme pääkysymykseksi muodostui ”*Miten Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksessa saatavilla olevaa kuvamateriaalia hyödynnetään 4-5 -vuotiaiden monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisessa?*” Tutkimuksessa selvitimme *mitä vahvuuksia ja heikkouksia kasvattajat kokevat kuvien käytössä olevan ja millaiset käytännöt kasvattajat kokevat hyviksi lasten kanssa työskennellessä.*

Aihetta tutkimme neljän järvenpääläisen päiväkotiryhmän kasvattajille suunnatun kyselyn sekä teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2002, ks. Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 38) mukaan kysely on haastattelun ja havainnoinnin ohella yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Halusimme valita menetelmän, jossa kasvattajat saisivat rauhassa pohtia vastauksiaan ja vastaaminen voisi tapahtua juuri sellaisena hetkenä, kun kasvattajille itselleen parhaiten sopii. Opinnäytetyömme toteutusvaiheessa meillä oli nopea aikataulu, ja koimme kyselyn tuottamisen ajankäytöllisesti tehokkaammaksi kuin esimerkiksi ryhmä- tai yksilöhaastattelut litterointeineen. Kyselytutkimus valikoitui siis menetelmäksi näiden kriteerien pohjalta.

Tutkimuksen perusjoukkona toimivat Järvenpään varhaiskasvatuksen kasvattajat. Perusjoukolla tarkoitetaan sitä ryhmää, johon tutkimus keskittyy. Otos puolestaan kattaa tutkimuksen vastaajat. (Vehkalahti 2014, 43.) Siihen valikoituivat neljän eri päiväkotiryhmän kasvattajat,

jotka työskentelivät 4-5 -vuotiaiden lasten parissa. Kyselyn lähetimme yhteensä 13 kasvattajalle. Koimme, että tästä määrästä vastauksia olisi mahdollista saada tarpeeksi monipuolista tietoa. Koimme myös, että näin tulosten analysoinnin työmäärä olisi sopiva opintopisteisiin nähden: tutkimuksen tavoite painottui avoimiin kysymyksiin, joiden analysoimisessa uskoimme kuluvan enemmän aikaa kuin määrällisten, esimerkiksi valintaruutujen purkamisessa.

Meidän opinnäytetyömme poikkeaa menetelmävalinnaltaan edellisessä luvussa esitellyistä, aiemmin tehdyistä Pro Gradu -tutkielmasta ja opinnäytetyöstä: Seppälä (2015) ja Henttula (2016) käyttivät molemmat haastattelua, me puolestaan loimme kyselylomakkeen. Lisäksi vaikka tutkimustemme aihe oli suurinpiirtein sama, oli otanta eri: Kuvamateriaalien käyttö voi vaihdella kaupungista, päiväkodista ja kasvattajista riippuen. Meidän työmme tavoitteena oli selvittää järvenpääläisten päiväkotien kasvattajien tämänhetkisiä kokemuksia aiheesta, eli tuotimme uutta tietoa muihin tutkimuksiin nähden.

### 8.1 Järvenpään varhaiskasvatuksen kuvamateriaalit

Kävimme tutustumassa kyselyssämme esiintyviin kuvamateriaaleihin eräässä päiväkodissa. Tässä päiväkodissa eniten kuvatuksia käytettiin leikin valinnassa leikinvalintataulun avulla. Leikitauluun oli valittu sellaiset kuvat, joiden selkeys oli varmistettu kysymällä lapsilta ymmärtävätkö he, mitä kuvassa tapahtuu. Leikinvalintataulun kuvat aiottiin vielä kiinnittää sille paikalle, missä leikkiä leikitään tai laatikkoon, jossa säilytetään leikkiin liittyviä leluja. Leikinvalintataulun yhteydessä oli myös kuvitettu ohje siitä, miten leikki valitaan, jotta lapset ymmärtävät, mikä leikinvalintataulun tarkoitus on. Taulu oli myös värikoodattu: päiväkotiryhmällä oli käytössään kolme leikitilaa, joita kuvasi kaikkia eri väri. Tällä tavalla lapsen on helppo ymmärtää, missä tilassa tiettyä leikkiä leikitään. Tässä päiväkotiryhmässä leikkitalua käytettiin päivittäin paljon, koska se sitouttaa lapset toimintaansa hyvin.

Seinillä olevia kuvamateriaaleja leikinvalintataulun lisäksi olivat myös kuvitetut viikko- ja päivärytmi ja erilaiset ohjeet esimerkiksi käsienpesusta. Kuvitetussa viikko-ohjelmassa kerrottiin kuvin, mitä päiväkodissa tapahtuu minäkin viikonpäivänä. Kaikki seinillä olevat kuvamateriaalit oli sijoitettu lapsen tasalle ja selkeästi niin, etteivät ne hukkuisi muiden seinällä olevien asioiden sekaan.

Papunetistä oli tässä päiväkotiryhmässä ladattu yksittäisiä kuvia päiväkodin käyttöön. Yhdelle lapselle oli tehty Papunetin kuvista laaja vihkonen, minkä avulla lapsen kanssa kommunikointiin päiväkodissa. Vihkosessa oli kuvia aihealueittain monista asioista, kuten väreistä, leikeistä, arjen tilanteista ja päivärytmistä. Osa kasvattajista myös piti avainnauhassaan mukanaan kuvia perustilanteista -ja toimista. Kun tärkeimmät kuvat roikkuvat koko ajan matkassa, on kuvia helppo ja nopea myös oikeasti käyttää hyödyksi kasvatustilanteissa.

Ryhmässä käytettiin Vennyn ja Eeron ihania kuvia -taidekorttipakkaa, joka on osa Suomen Mielenterveysseuran Turvallisin mielin -hankkeen materiaalia. Korttipakka ei siis varsinaisesti ole suunnattu monikielisten lasten päiväkotiarjen tukemiseen. Samaten Kaveritaitokortit ovat Turvallisin mielin -hankkeen materiaalia. Näitä kortteja ei tässä ryhmässä oltu (vielä) saatu käyttöön. Kaveritaitokortit ovat suunniteltu lasten sosiaalisten taitojen ja yhdessäolon harjoitteluun, ja niiden avulla lapsille voidaan havainnollistaa esimerkiksi ristiriitatilanteissa toimimista. Kortit ovat ilmaiseksi ladattavissa Suomen Mielenterveysseuran sivuilta. (Mieli 2017.)

Kasvattaja esitteli meille myös materiaalia kyselymme ulkopuolelta. Esimerkiksi iPadille on mahdollista ladata kattava kommunikaatiokansio. Päiväkotiryhmässä oli myös käytössä (itse tehty) kansio, johon oli tallennettu aihealueittain kuvia erilaisista tilanteista, ja kansio, mihin oli kuvitettu erilaisia laululeikkejä. Leikkiäkin voi tukea kuvilla vihkosen avulla, johon oli kuvattu eri leikeissä esiintyviä asioita ja esineitä.

## 8.2 Kyselylomake

Haastattelun ja kyselylomakkeen erottaa se, että kyselylomakkeessa vastaaja toimii itsenäisesti, ilman haastattelijan ohjausta (Vehkalahti 2014, 11). Olennaista siis oli luoda lomake niin selkeäksi, että vastaaja ymmärtää kysymyksen samoin kuin me. Päädyimme tekemään lomakkeen sähköiseen muotoon, sillä se tuntui parhaalta ja helpoimmalta vaihtoehdolta vastausten analysoinnin kannalta. Loimme lomakkeesta useita koeversioita ennen lopullisen lomakkeen valmistumista ja pyysimme niistä palautetta ohjaavalta opettajaltamme ja muilta opiskelijoilta. Lähetimme kasvattajille kyselylomakkeen lisäksi saatekirjeen, jossa esitimme itsemme, opinnäytetyömme aiheen, selvensimme käyttämäämme monikielinen lapsi -käsitettä ja painotimme, että toivoimme kyselyyn vastattavan juuri monikielisen lapsen kielen oppimisen näkökulmasta. Vehkalahden (2014, 47) saatekirje on ikään kuin kyselyn julkisivu, joka parhaassa tapauksessa motivoi vastaamaan kyselyyn.

Kyselylomakkeemme sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä: Vehkalahden (2014, 24-25) mukaan avoimet kysymykset mahdollistavat vapaamuotoisen vastauksen, suljetuissa puolestaan vaihtoehdot ovat rajatut. Suljetut kysymykset ovat helpompia analysoinnin ja tilastojen luomisen kannalta. Avoimet kysymykset puolestaan mahdollistavat sellaisen tiedon saannin, joka ei tulisi valmiiden vaihtoehtojen myötä ilmi.

Jaoin kyselylomakkeen viiteen osioon tutkimuskysymystemme pohjalta: taustatiedot, kuvamateriaalien käyttö, vahvuudet ja mahdollisuudet, heikkoudet ja uhat sekä hyvät käytännöt. Taustatiedoissa kysyimme kasvattajien päiväkotiryhmää, tehtävänimikettä, työkoekemusta alalla sekä perehtymistä kuvamateriaalien käyttöön. Kuvamateriaalien käyttö -osiossa pyysimme kasvattajia arvioimaan, kuinka usein he eri kuvamateriaaleja käyttävät, ja että



millaisissa tilanteissa ja miten kuvamateriaalien käyttö näkyy ryhmässä. Näissä kahdessa ensimmäisessä osiossa kysymykset olivat suljettuja: Taustatiedoissa käytimme valintaruutuja, pudotusvalikkoa sekä avoimia kenttiä vastausten täydentämiseen tarvittaessa. Kuvamateriaalien käyttö -osiossa puolestaan käytimme radionappeja, joista kasvattajat saivat valita parhaiten kuvaavan vaihtoehdon; esimerkiksi ”Kuinka usein käytät kyseistä kuvamateriaalia työsi aikana? Peruskuvapaketti.” ja vaihtoehdot ”En tunnista”, ”En oikeastaan koskaan”, ”1-3 kertaa kuussa”, ”Viikoittain”, ”Päivittäin”, ”Useasti päivässä” ja avoin kenttä ”Kerro enemmän!”.

Osiot vahvuuksista ja mahdollisuuksista, heikkouksista ja uhista sekä hyvistä käytännöistä olivat avoimia kenttiä. Koimme avoimet kentät parhaiksi näissä osioissa, sillä emme halunneet rajoittaa vastauksia valmiilla vastausvaihtoehdoilla, vaan saada kasvattajien äänen kuuluviin sellaisena kuin he sen halusivat ilmaista.

Vastausten analysointiin käytimme suljetuissa kysymyksissä Excel-ohjelmaa, jolla loimme selkeyttävät piirakkakuviot eri vaihtoehtojen yleisyydestä. Avoimia kenttiä analysoimme aineistolähtöisesti, koodaamalla: Luimme vastaajien kirjoittamia tekstejä useita kertoja, etsimme niistä esiin nousevia teemoja, koodasimme teemat ja ryhmittelimme vastauksia niiden mukaan. Koodimerkkien avulla aineisto on helpompi jäsentää uudelleen siitä nousseiden teemojen mukaan. (Eskola & Suoranta 1999, 155-156.) Esimerkiksi kyselylomakkeen ”Hyvät käytännöt” -osion vastauksissa toistui joitain samanlaisia tilanteita, kuten ruokailu- ja leikkitilan- teet, joihin liittyvät tekstinpätkät eri vastaajilta kokosimme yhteen tulosten analysointia varten.

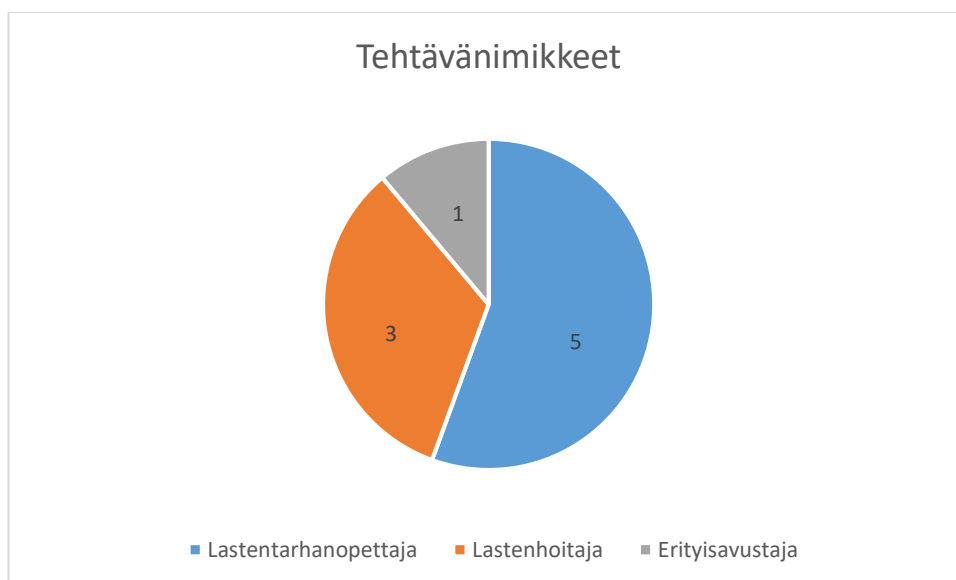
## 9 Tulokset

Kysely lähetettiin 13 kasvattajalle neljästä eri päiväkotiryhmästä Järvenpäässä. Vastauksia saatiin yhteensä yhdeksän. Jokaisesta ryhmästä vastasi vähintään kaksi kasvattajaa. Ryhmästä C saatiin kolme vastausta, muista ryhmistä kaksi. Yhdestä ryhmästä (ryhmä C) vastasivat kaikki työntekijät. Ryhmästä D saatiin vähiten vastauksia: neljästä kasvattajasta vastasi kaksi. (Kuvio 1.)



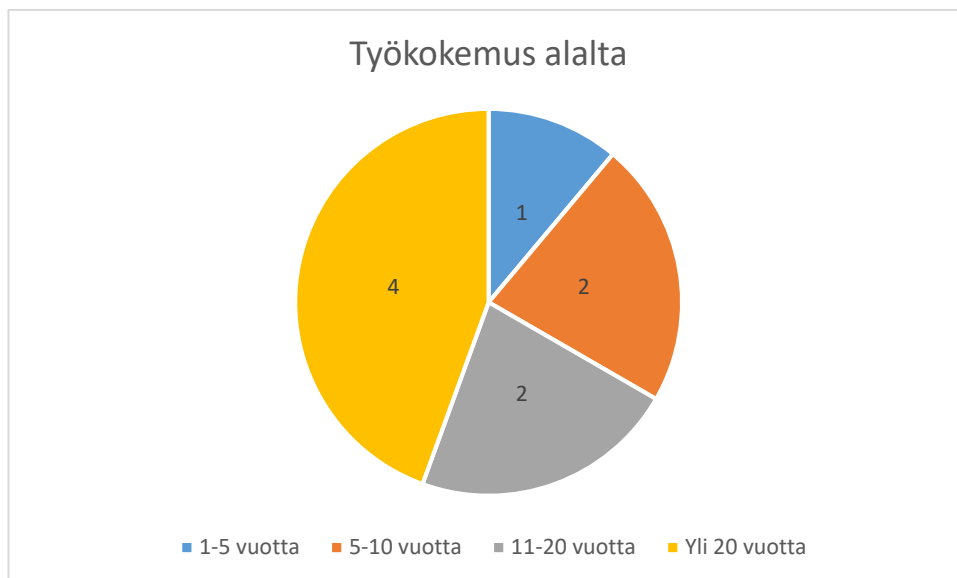
Kuvio 1: Vastaajamäärät ryhmissä

Vastaajista viisi oli lastentarhanopettajia, kolme lastenhoitajia ja yksi erityisavustaja. Kaikista ryhmistä vähintään yksi vastaajista oli lastentarhanopettaja. Jokaisesta ryhmästä vastasi myös vähintään yksi lastenhoitaja. Kysymyksessä oli mahdollista valita myös vaihtoehto ”jokin muu”, jonka avoimeen kenttään vastaaja tarkensi olevansa erityisavustaja. (Kuvio 2.)



Kuvio 2: Tehtävänimikkeet

Kaikilla vastaajilla oli yli vuoden työkokemus alalta: Yksi vastaajista kertoi työskennelleensä alalla 1-5 vuotta, kaksi 5-10 vuotta, kaksi 11-20 vuotta ja neljä yli 20 vuotta. Jokaisessa ryhmässä työskenteli yksi yli 20 vuotta alaa nähnyt. (Kuvio 3.)



Kuvio 3: Työkokemus alalta

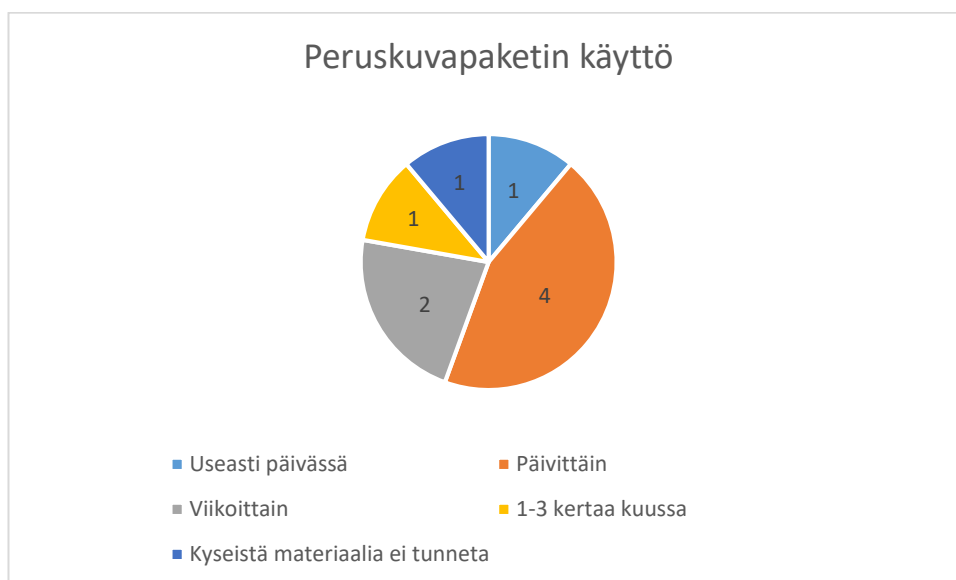
Jokainen vastaajista oli jollain tavalla perehtynyt kuvamateriaalien käyttöön. Kuusi vastaajista ilmoitti saaneensa perehdytystä ammatillisen koulutuksen osana, lisäkoulutuksissa kuusi vastaajista ja kirjallisuuden kautta viisi vastaajista. Kyselyssä oli myös vaihtoehto ”jotenkin muuten”, jonka valitsi neljä vastaajista. Tähän vaihtoehtoon sisältyi avoin kenttä, jossa vastaajat saivat tarkentaa vastaustaan. Näissä kentissä mainittiin keskustelut ja palaverit esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan, puheterapeutin, toimintaterapeutin ja toisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Lisäksi mainittiin itsenäinen perehtyminen verkossa, iPadin sovellukset sekä työn kautta tutustuminen. (Kuvio 4.)



Kuvio 4: Perehtyneisyys kuvamateriaalien käyttöön

## 9.1 Kuvamateriaalien käytön yleisyys

Peruskuvapakettia käytettiin vastausten perusteella eniten: neljä vastasi käyttävänsä peruskuvapakettia työssään päivittäin ja yksi useasti päivässä. Kaksi vastasi käyttävänsä peruskuvapakettia viikoittain ja yksi 1-3 kertaa kuussa. Kahdeksan yhdeksästä vastaajasta sanoi siis käyttävänsä peruskuvapakettia vähintään kerran kuussa. Yksi vastaaja ei tunnistanut materiaalia. (Kuvio 5.)



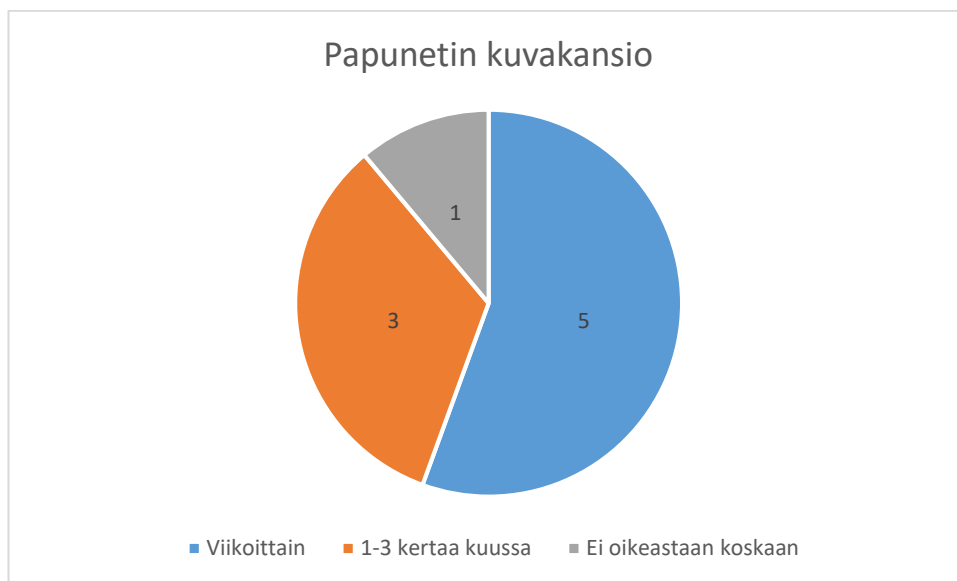
Kuvio 5: Peruskuvapaketin käyttö

Kuvakortit peleistä ja leikeistä oli myös suosittu: kuusi vastasi käyttävänsä niitä vähintään viikoittain. Kaksi vastasi käyttävänsä niitä useasti päivässä, kaksi päivittäin ja kaksi viikoittain. Kaksi vastaajista sanoi käyttävänsä kuvakortteja vähintään kerran kuussa ja yksi ei tunnistanut materiaalia. (Kuvio 6.)



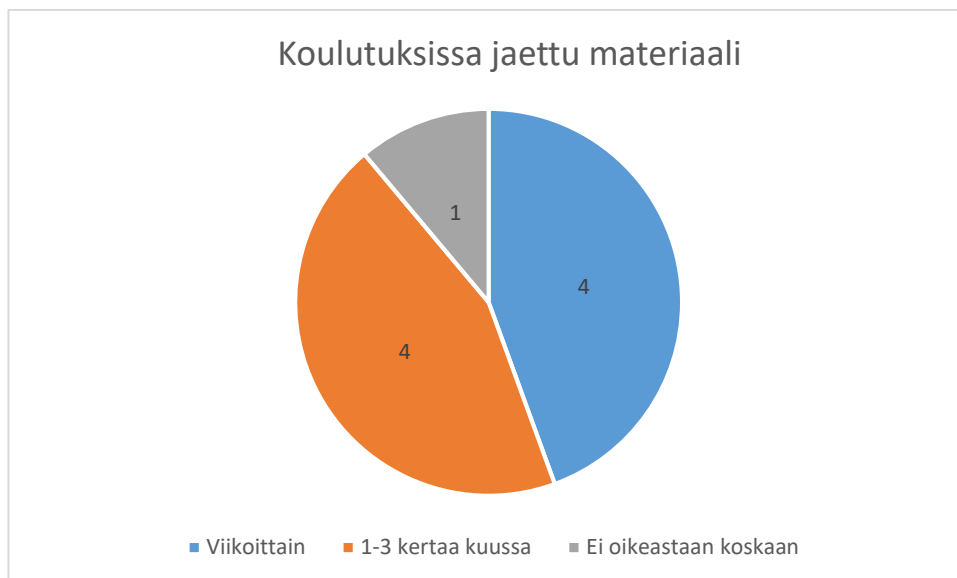
Kuvio 6: Kuvakortit peleistä ja leikeistä

Papunetin kuvakansiota kertoi käyttävänsä viikoittain viisi vastaajista. Kahdessa vastauksessa tarkennettiin, että Papunettiä käytetään esimerkiksi päivien ja viikkojen suunnitteluun, ja sieltä on tulostettu yksittäisiä kuvia ryhmän tarpeen ja tilanteen mukaan. Kolme kertoi Papunetin kansion olevan käytössä 1-3 kertaa kuussa ja yksi vastasi ettei sitä käytetä oikeastaan koskaan. (Kuvio 7.)



Kuvio 7: Papunetin kuvakansio

Koulutuksissa jaettua materiaalia kertoi käyttävänsä viikoittain neljä vastaajista. Materiaalia 1-3 kertaa kuussa kertoi käyttävänsä samaten neljä vastaajista. Koulutusmateriaalia sanottiin käytettävän esimerkiksi tulevaa toimintaa suunniteltaessa. Yksi vastasi, että materiaalia ei käytetä oikeastaan koskaan, tarkemmin "harvemmin tai satunnaisesti". (Kuvio 8.)



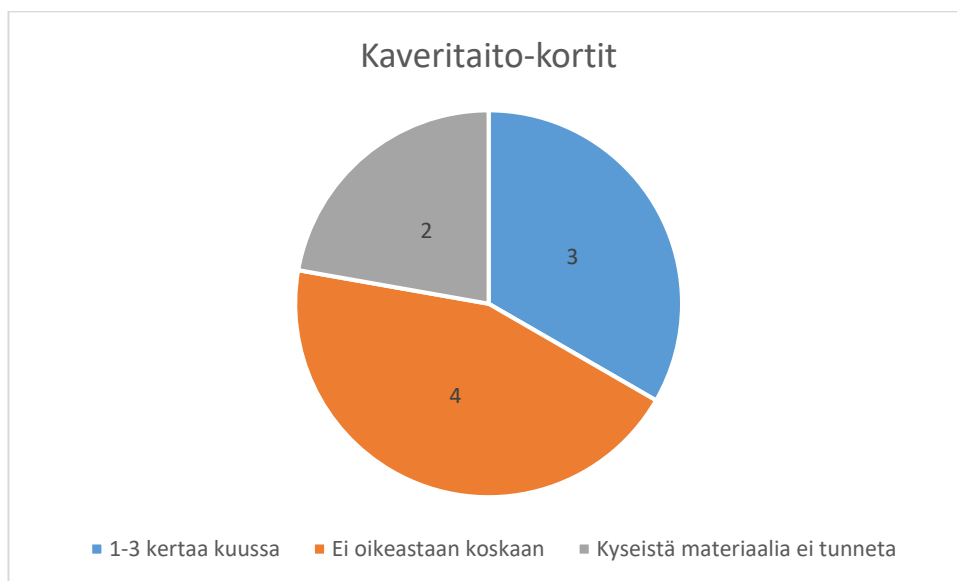
Kuvio 8: Koulutuksissa jaettu materiaali

Vennyn ja Eeron ihania kuvia -taidekorttipakkaa kertoi käyttävänsä 1-3 kertaa kuussa vastaajista kuusi. Yksi vastaajista kertoi käyttävänsä sitä viikoittain, varsinkin tunnetuokioissa. Kaksi vastasi, ettei materiaalia käytetä oikeastaan koskaan. (Kuvio 9.)



Kuvio 9: Vennyn ja Eeron ihania kuvia -taidekorttipakka

Kaveritaito-kortteja käytettiin materiaaleista kaikkein vähiten: neljä vastasi, ettei Kaveritaito-kortteja käytetä oikeastaan koskaan. Kaksi näin vastanneista selvensi, ettei kortit joko ole (vielä) saatavilla päiväkodissa tai ei ole tietoa, onko niitä saatavilla päiväkodissa. Kolme vastasi Kaveritaito-kortteja käytettävän 1-3 kertaa kuussa, esimerkiksi tunnetuokioissa ja riskitiriitoja selviteltäessä. Kaksi vastaajista ei tuntenut materiaalia. (Kuvio 10.)



Kuvio 10: Kaveritaito-kortit

Kysymyksessä oli myös vaihtoehto ”Jokin muu”, johon pystyi lisäämään jonkin vaihtoehtoista puuttuneen materiaalin ja kertoa siitä enemmän. Tämän vaihtoehdon valitsi vastaajista kuusi, ja jokaisen vastaukseen sisältyi pikapiirroksia. Kaaviossa näkyy siis se, kuinka usein pikapiirroksia käytetään vastaajien työn tukena. Päivittäin pikapiirroksia sanoi käyttävänsä kaksi vastaajaa, esimerkiksi tilanteissa, joissa muita kuvamateriaaleja ei ole saatavilla. Kolme vastasi käyttävänsä pikapiirroksia viikoittain ja yksi 1-3 kertaa kuussa. (Kuvio 11.)

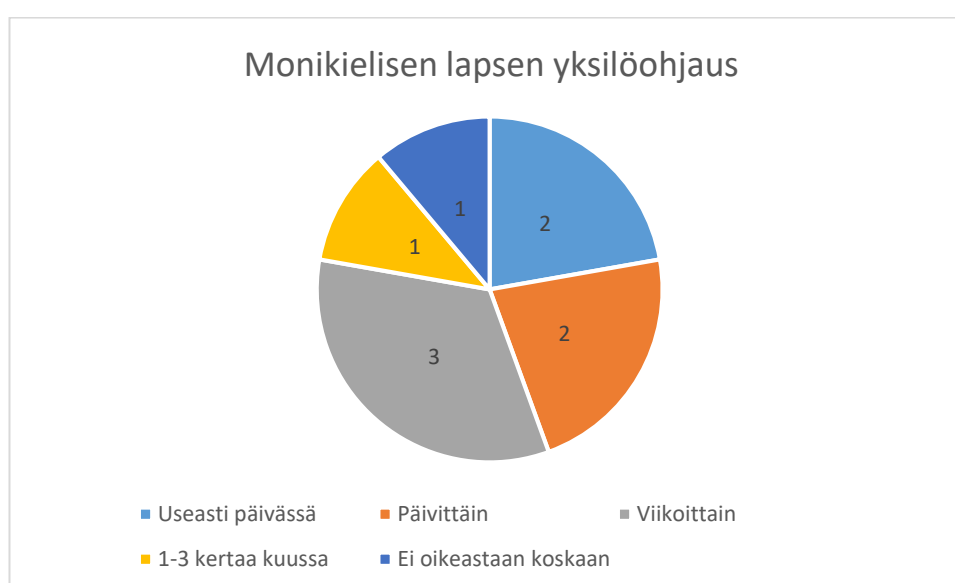


Kuvio 11: Jokin muu: Pikapiirroksia

## 9.2 Tilanteet, joissa kuvia käytetään

Kyselylomakkeessa kysymykseen ”Millaisissa tilanteissa ja miten kuvamateriaalien käyttö näkyy ryhmässäsi?” sisältyi jokaiseen vaihtoehtoon myös avoin kenttä ”Kerro enemmän!”, johon vastaaja pystyi tarkentamaan vastaustaan.

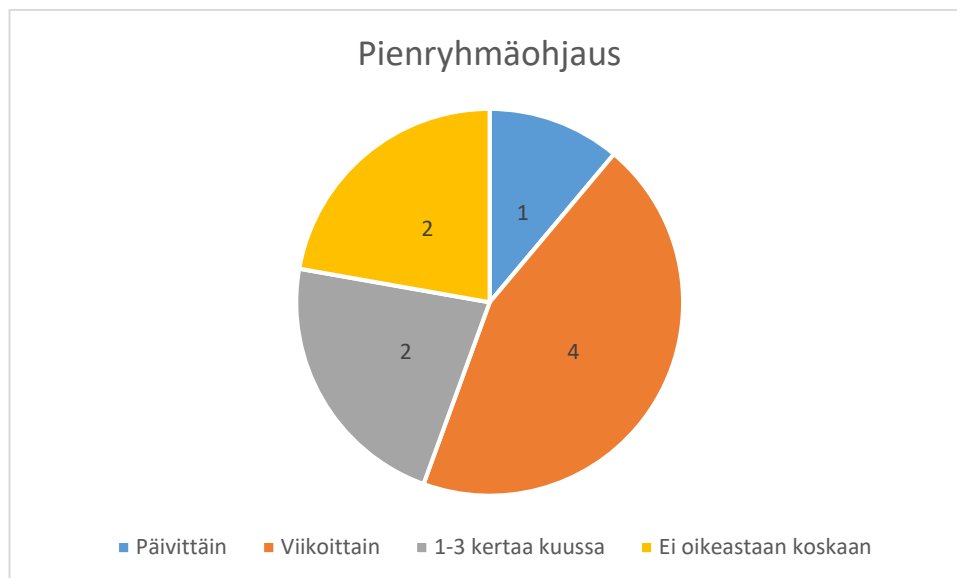
Suurin osa vastaajista kertoi käyttävänsä kuvia monikielisen lapsen yksilöohjauksen tukena vähintään viikoittain: kaksi vastasi käyttävänsä niitä useasti päivässä, kaksi päivittäin ja kolme viikoittain. Yksi vastasi käyttävänsä niitä 1-3 kertaa kuussa ja yksi ei oikeastaan koskaan. (Kuvio 12.)



Kuvio 12: Monikielisen lapsen yksilöohjaus

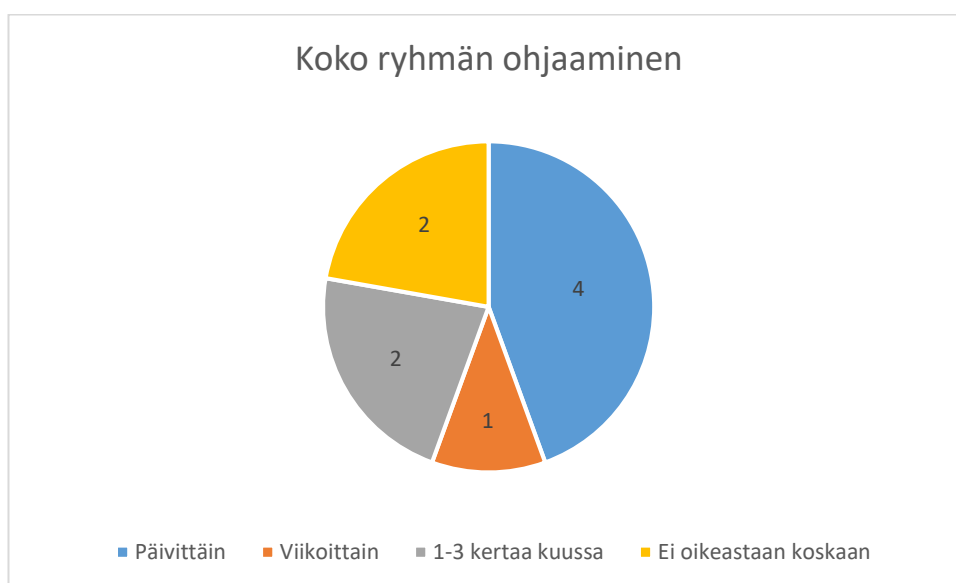
Pienryhmäohjauksessa suurin osa vastaajista kertoi käyttävänsä kuvamateriaalia vähintään 1-3 kertaa kuussa: yksi päivittäin, neljä viikoittain ja kaksi 1-3 kertaa kuussa. Viikoittain materiaalia käytetään pienryhmäohjauksessa esimerkiksi S2-tuokioissa laulujen ja lorujen tukena. Kaksi vastasi, ettei materiaalia käytetä pienryhmäohjauksessa juuri koskaan, esimerkiksi siksi, että nämä tuokiot ovat järjestetty oman ryhmän ulkopuolella toisen kasvattajan ohjaamina. (Kuvio 13.)





Kuvio 13: Pienryhmäohjaus

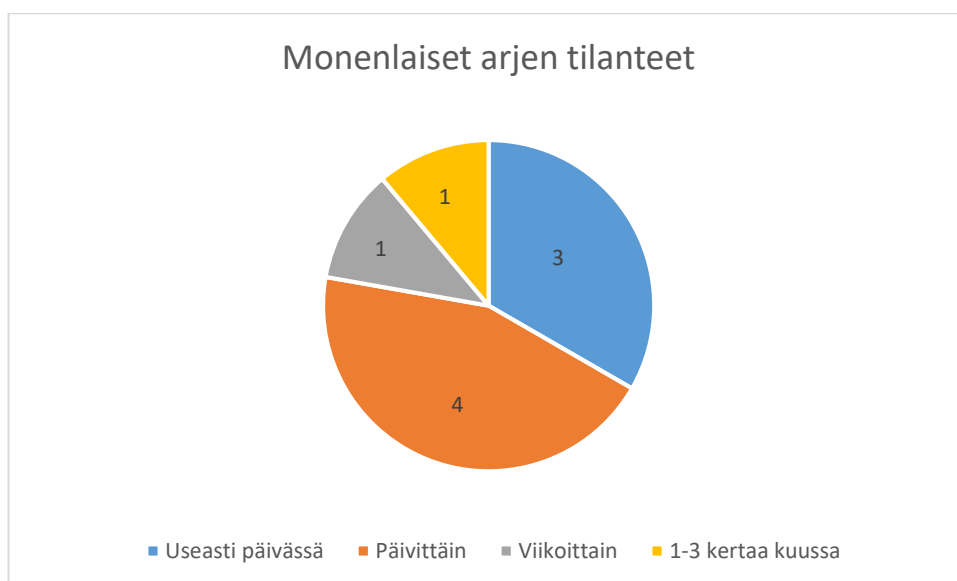
Neljä vastaajista kertoi käyttävänsä materiaaleja koko ryhmän ohjaamisessa päivittäin. Kuvia käytetään esimerkiksi musiikkileikkien ja jumppien tukena. Yksi vastasi käyttävänsä materiaalia koko ryhmän ohjaamisen tukena viikoittain ja kaksi 1-3 kertaa kuussa. Kaksi vastasi, ettei tukea käytetä näissä tilanteissa oikeastaan koskaan, toisen vastaajan mukaan sen takia, että päiväkodissa toimitaan kokonaan pienryhmissä. (Kuvio 14.)



Kuvio 14: Koko ryhmän ohjaaminen

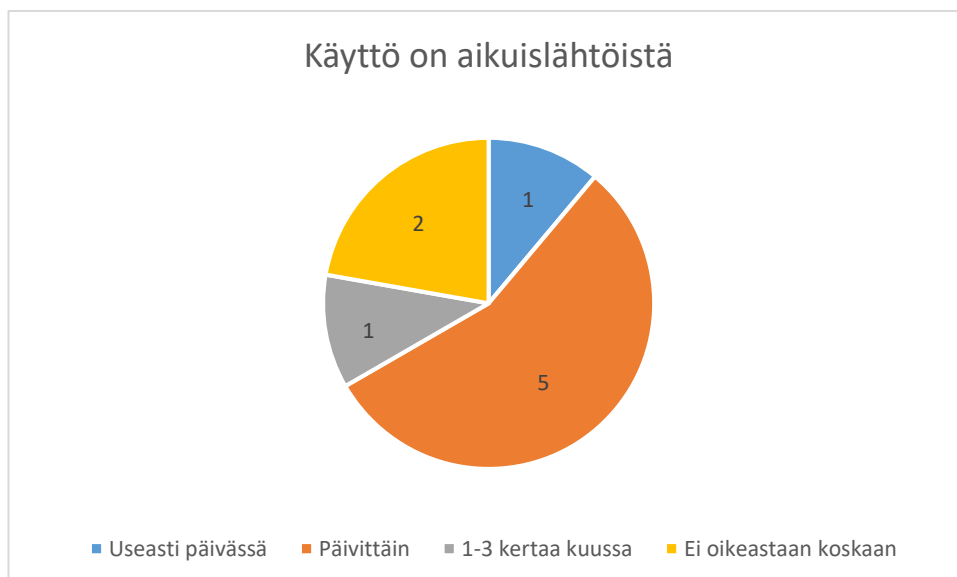
Monenlaisissa arjen tilanteissa kuvia käytetään kaikista tilanteista useimmin: neljä vastasi käyttävänsä kuvia näissä tilanteissa päivittäin ja kolme useasti päivässä. Kaikki vastaajista

käytti kuvia monenlaisissa arjen tilanteissa siis vähintään kerran kuussa: seitsemän vähintään päivittäin, yksi vastaajista viikoittain ja yksi 1-3 kertaa kuussa. (Kuvio 15.)



Kuvio 15: Monenlaiset arjen tilanteet

Kuvamateriaalien käyttö on viiden kasvattajan vastauksen perusteella aikuislähdistä päivittäin, yhden vastauksen perusteella useasti päivässä. Kaksi taas vastasi, ettei käyttö ole aikuislähdistä oikeastaan koskaan, ja yksi 1-3 kertaa kuussa. (Kuvio 16.)



Kuvio 16: Käyttö on aikuislähdistä

Lapset käyttävät kuvamateriaalia oma-aloitteisesti aikuisten kanssa harvoin: neljä vastaajista sanoi, etteivät lapset käytä kuvia oma-aloitteisesti oikeastaan koskaan. Vaihtoehdon ”1-3 kertaa kuussa” valitsi kaksi vastaajaa tarkentaen vastausta esimerkiksi niin, että käyttö on satunnaista: joskus lapsi tarkistaa aikuiselta kuvan avulla puettavat vaatteet tai kertoo haluavansa leikkiä jotain tiettyä leikkiä. Kuitenkin yksi vastaajista sanoi lasten käyttävän kuvia oma-aloitteisesti aikuisen kanssa useasti päivässä ja yksi vastasi käytön olevan päivittäistä. Samaten yksi vastaajista sanoi lasten omatoimista käyttöä aikuisen kanssa tapahtuvan viikoittain. (Kuvio 17.)



Kuvio 17: Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti aikuisten kanssa kommunikoideissaan

Lapset käyttävät kuvia oma-aloitteisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan harvoin: kuusi vastaajista vastasi, ettei tätä tapahdu oikeastaan koskaan, yksi vastasi tätä tapahtuvan 1-3 kertaa kuussa. Kuitenkin myös yksi vastaajista sanoi käyttöä tapahtuvan päivittäin, ja yksi viikoittain. (Kuvio 18.)



Kuvio 18: Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan

### 9.3 Kuvien käytön vahvuudet ja mahdollisuudet

Vastauksissa kuvamateriaalien vahvuutena toistui useimmin se, että ne auttavat lapsen sanavaraston kartuttamisessa, ja ne laajentavat ja rikastuttavat sitä: sanavarasto mainittiin sellaisenaan neljässä vastauksessa. Kuvien sanottiin myös tukevan uusien käsitteiden oppimista.

*”Sanavaraston laajentaminen muillakin kuin arjen sanoilla.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 1-5 vuotta.

*”Haastavampaan sanastoon ja sanavaraston rikastuttamiseen kuvat ovat hyvä apu.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 5-10 vuotta.

Sanavarastoon liittyen monessa vastauksessa mainittiin myös oman kerronnan kehittyminen kuvien avulla. Vastauksissa todettiin kuvien helpottavan ja harjoittavan kertovaa puhetta sekä virittävän keskustelua, vaikka yhteistä kieltä ei keskustelijoilla vielä olisikaan.

*” [...] tai kun lapsi esim. kertoo viikonlopun tekemisistään, hän voi kuvataulua apuna käyttäen kertoa laajemmin kuin mihin hänellä oma sanavarasto vielä riittäisi.”*

Lastenhoitaja, alalla 11-20 vuotta.

Toistuva teema vastauksissa oli myös annettujen ohjeiden ymmärtäminen kuvien avulla: ohjeiden ymmärtäminen ja vastaanottaminen mainittiin sellaisenaan kolmessa vastauksessa.

Vastaajien mukaan kuvat toimivat sanallisten ohjeiden tukena ja auttavat lasta ymmärtämään, mitä seuraavaksi tapahtuu.

*”Myös esim.päivärytmin tai toimintatuokion (jumppa esim.) hahmottamisessa, mitä seuraavaksi tapahtuu ja näin selkiyttää lasta ymmärtämään ohjetta/mitä tehdään seuraavaksi.”*

Lastenhoitaja, alalla 5-10 vuotta.

Kuvien mainittiin olevan tukena myös sosiaalisten tilanteiden harjoittelussa: kuvien avulla lapsi voi harjoitella tunneilmaisuaan leikeissä tai arjen tilanteissa ja ne voivat olla apuna riskitilanteiden selvittämisessä.

*”Lapsi voi käyttää kuvia tukena myös tunneilmaisussa ja sosiaalisia taitoja harjoitellessaan leikeissä tai muissa arjen tilanteissa.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 11-20 vuotta.

Kuvien mainittiin tukevan lapsen omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Eräs vastaajista totesi, että kuvien avulla lapsen on helpompi jäsentää ja suunnitella omaa toimintaansa. Toinen vastaajista sanoi kuvamateriaalien yhdeksi suurimmaksi hyödyksi sen, että ne tukevat lasta toiminnassaan mahdollisimman omatoimiseksi.

*”Kuvat auttavat lasta itseohjautumaan, kun hän tietää, mistä voi tarvittaessa katsoa/hakea apua itselleen.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 11-20 vuotta.

Neljässä vastauksessa mainittiin kuvien auttavan uusien asioiden ja sanojen jäämistä muistiin. Yhdessä vastauksessa mainittiin, että esimerkiksi laulut, joissa on paljon sanoja ja säkeistöjä, on helpompi omaksua kuvien avulla. Vastauksissa mainittiin asioiden jäävän kuvien avulla paremmin mieleen ja visuaalisen muistin kautta oppivat lapset oppivat kuvien avulla uusia sanoja helpommin. Kuvat myös auttavat silloin, jos tilanteessa ei vielä löydy omia sanoja. Kuviiin, ja näin ollen sanoihin voi myös aina palata.

*”Kuvien kautta lapsi saa heti konkreetin selityksen sanalle ja kuvaan / asiaan voi aina palata.”*

Lastentarhanopettaja, alalla yli 20 vuotta.

Vastauksissa mainittiin kuvien selkiyttävän viestintää ja varmistavan, että molemmat osapuolet ymmärtävät, mistä puhutaan. Eräässä vastauksessa mainittiin, että lapsen on mahdollista osallistua toimintaan tasavertaisesti muiden lasten kanssa, kun hän ymmärtää paremmin mitä

tapahtuu. Myös toisessa vastauksessa mainittiin kuvien suureksi hyödyksi se, että lapsi tulisi samanarvoiseksi toisten kanssa.

*”Kuvat helpottavat kerrontaa ja selkeyttävät viestintää eli molemminpuolisesti on varmem-  
paa, että puhumme samasta asiasta.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 5-10 vuotta.

*”Lapsi pystyy tasavertaisesti osallistumaan toimintaan muiden kanssa, kun hän ymmärtää pa-  
remmin tai saa välineitä joilla kertoa ajatuksistaan/tunteistaan [...]”*

Lastenhoitaja, alalla 5-10 vuotta.

#### 9.4 Kuvien käytön haasteet, heikkoudet ja uhat

Yleisimmäksi heikkoudeksi kuvien käytössä nimettiin se, ettei sopivia kuvia ole välttämättä saatavilla jokaisessa tilassa ja tilanteessa eikä niiden etsimiseen ole aikaa. Esimerkiksi eteisestä ei välttämättä löydy pukeutumiseen liittyviä kuvia tai kuvia ei ole otettu mukaan retkelle. Myös kuvien käyttö sujuvasti osana ohjattua toimintaa koettiin haastavaksi. Toisaalta koettiin myös, että tällaiset haasteet helpottuvat käytön ja opettelun myötä.

*”Tilanteet kuvien käyttöön jäävät valitettavan usein käyttämättä, kun ne tulevat paikoissa,  
jossa kuvat, kortit eivät ole ihan kädenulottuvilla.”*

Lastentarhanopettaja, alalla yli 20 vuotta.

*”Etukäteissuunnitteluun tarvittavan ajan puute rajoittaa kuvien aktiivista käyttöä.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 5-10 vuotta.

Kolmessa vastauksessa tuli ilmi kuvien liiallinen käyttö. Se voi olla sekavaa ja hidastaa toimintaa tukemisen sijasta. Liikakäytön uhaksi mainittiin se, että oma ajattelu voi heiketä lapsen tukeuduttua kuviin liikaa ja liian kauan. Muita vastaajien kokemia heikkouksia ja uhkia olivat epäselvät, väärinkäsityksiä aiheuttavat kuvat sekä satunnainen ja epäjohdonmukainen käyttö. Myös suuret ja vilkkaat ryhmät koettiin haastaviksi kuvien käytön kannalta.

*”Satunnainen ja epäjohdonmukainen käyttö voi aiheuttaa sen, että lapsi ei niitä opi käyttä-  
mään toivotulla tavalla.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 11-20 vuotta.

#### 9.5 Hyvät käytännöt

Vastauksista tuli ilmi, että hyvä käytäntö kuvatukeen liittyen on pitää asianmukainen kuvama-  
teriaali siellä missä sitä tarvitaankin, helposti saatavilla, näkyvillä ja lapsen tasolla. Kuvien

sijainti ja käyttö olisi hyvä sopia tarkkaan, jotta se olisi johdonmukaista. Kasvattajien, vanhempien ja mahdollisten yhteistyötahojen kannattaa keskustella kuvamateriaalien käytön tarpeesta kunkin lapsen kohdalla. Alussa voidaan ottaa vaikkapa vain muutaman kuva käyttöön; lapsen suomen kielen ja kuvien käytön oppimisen myötä katsotaan, millaisissa tilanteissa lapsi tarvitsee kuvatukea eniten, ja toimitaan sen mukaan.

Kuvia voidaan käyttää päivä- ja viikko-ohjelman tukena. Esimerkiksi aamukokoontumisessa lasten kanssa voidaan käydä päivärytmi läpi ja kerrata sanastoa, esimerkiksi ajan käsitteitä, toimintoja, viikonpäiviä ja kavereiden nimiä. Kuvitetusta päivä- ja viikko-ohjelmasta lapsi oppii myös itse tarkistamaan, mitä tulee tapahtumaan. Sitä voidaan käyttää myös pitkin päivää esimerkiksi siirtymä- ja ikävöimistilanteiden apuna.

*”Viikko-ohjelma kuvitettuna auttaa lapsia ajan käsitteiden hahmottamisessa. Muistelun avulla voidaan myös kuvien kanssa palauttaa mieleen menneitä tapahtumia.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 11-20 vuotta.

Suurin osa vastaajista mainitsi hyväksi käytännöksi leikin valintaa tukevat kuvat tai kuvataulut. Niiden avulla lapsi valitsee itselleen leikin ja leikkipaikan. Valintatilanteen lisäksi kuvia voi olla esillä myös eri leikkipaikoissa tukemassa eri leikkejä; esimerkiksi koti- ja lääkäri-leikissä voi olla näkyvillä niihin liittyviä kuvia.

*”Leikinvalintataulu seinällä aina samassa paikassa. Lasten nimet vieressä ja lapset voivat kuvien avulla miettiä, mitä haluaisivat leikkiä. Se auttaa lapsia jäsentämään omaa toimintaa ja sitoutumaan paremmin toimintaansa.”*

Lastentarhanopettaja, alalla 11-20 vuotta.

*”Erilaiset leikkitilat sisältävät niitä koskevat kuvataulut, joita läsnäoleva aikuinen ottaa käyttöön nimeämisen, ymmärtämisen ja leikinhjauksen tueksi.”*

Lastenhoitaja, alalla 11-20 vuotta.

Ruokailutilanteissa voidaan käyttää kuvia, jotka esittävät ruokalajeja, määriä (vähän, paljon) sekä toiminnan järjestystä: esimerkiksi astioiden ja ruuan haku, syöminen ja astioiden poivienti. Kuvia voidaan sijoittaa ruokapöytään, seinälle ja annostelupisteen läheisyyteen.

Vuodenaikoihin, pukeutumiseen ja riisumiseen liittyvät kuvat ovat vastaajien mukaan hyviä eteisessä siirtymätilanteita varten: niiden avulla voidaan tukea pukeutumistilanteita ja keskustelua esimerkiksi siitä, mitä ulkona leikitään.

*”Siirtymätilanteissa pikapiirtämisestä on apua, etenkin jos tarpeellisia kuvia ei juuri ole hel-  
posti saatavilla.”*

Lastenhoitaja, alalla 11-20 vuotta.

Kuvien avulla voidaan tukea myös monia muita tilanteita: ne voivat tukea ohjattujen tuokioi-  
den, kuten laulu- ja jumppahetkien ymmärtämistä ja ohjausta. Tunteita voidaan nimetä ku-  
vien avulla ja lapsi voi niiden avulla kertoa esimerkiksi sen, jos hänellä on hauskaa, häntä har-  
mittaa tai on ikävä. Kaiken kaikkiaan kuvien avulla voidaan tukea oman toiminnan ohjausta,  
opetella käsitteitä ja tutustua arkeen.

*”Henkilökohtaiset kuvat tärkeitä”*

Lastentarhanopettaja, alalla 1-5 vuotta.

*”Tilanteet arjessa: ensin, sitten, tunnekuvat, käsitekartat, toisinaan laulujen, jumpan oh-  
jauksessa.. pikapiirros, taidekortit pienessä ryhmässä eri tavoin käytettynä.”*

Lastenhoitaja, alalla 5-10 vuotta.

## 10 Johtopäätökset

Kyselystä saadut tulokset kuvamateriaaleista ja kuvatukeen liittyvistä hyvistä käytännöistä  
voidaan liittää lapsen osallisuuden tukemiseen. Kuvat lisäävät osallistumisen mahdollisuuksia  
sekä tukevat molemminpuolista ymmärrystä vuorovaikutustilanteissa, ovat sanojen opette-  
lussa apuna ja kehittävät kerrontaa. Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 -  
asiakirjassa (Opetushallitus 2016, 40) korostetaan kielellisten taitojen vaikutusta osallisuus-  
teen ja toimijuuteen. Myös Hakamon (2011, 11-12) mukaan kielen avulla lapsi samaistuu mui-  
hin ja kokee kuuluvansa joukkoon.

Kuvat ovat päivittäisen arjen tukena helpottamassa kommunikointia, selkeyttämässä annet-  
tuja ohjeita, kartuttamassa sanavarastoa ja vahvistamassa lapsen samanarvoisuuden tunnetta  
kieltä paremmin osaaviin lapsiin. Nämä kaikki arjessa selviytymisen tilanteet liittyvät lapsen  
osallisuuden kokemukseen. Kun lapsi selviää päiväkodin arjessa, hän kokee olevansa siinä  
osallinen ja voivansa vaikuttaa asioihin paremmin.

Jotta kuvatuki päiväkodin arjessa olisi mahdollisimman tehokasta, tulee kuvien käyttöä suun-  
nitella. Tuen tarpeesta tulee esimerkiksi sopia vanhempien kanssa, jotta kuvatukea ei anneta  
liikaa tai turhaan. Myös kasvattajayhteisössä täytyy suunnitella tarkkaan kuvien käytöstä. Esi-  
merkiksi kuvien sijainnista ja käytöstä tulee sopia, jotta kuvatukeminen olisi johdonmukaista.

Johtopäätökset on siis jaettu kahteen alalukuun kuvaamaan arjessa selviytymistä kuvien  
avulla sekä etukäteissuunnittelun merkitystä kuvatuon onnistumiselle arjen tilanteissa.



## 10.1 Kuvat päiväkodin arjen tukena

Suomen kielen opetuksen lähtökohtana on Halmeen (2011, 93) mukaan lapselle tärkeä sanasto, eli lapsi oppii kieltä sen mukaan, mihin hän sitä tarvitsee. Tokuhama-Espinosa (2000, 50) taas toteaa, että oppiakseen kielen, sen merkityksen tulee olla oppijalle ilmiselvää. Vastausten perusteella kuvatuon avulla lapsen sanavarasto karttuu ja laajenee sekä uusia käsitteitä on helpompi painaa mieleen. Vastausten mukaan esimerkiksi lauluja voi kuvittaa, jolloin niitä on helpompi oppia. Halme ja Vataja (2011, 31) sekä Merikoski (2011b, 122-123) ovat samaa mieltä: kuvia voidaan käyttää lauluissa ja loruissa niiden omaksumisen tukena. Vastauksissa mainittiin myös, että kuvien avulla lapsen sanavarasto voi rikastua ja ne ovat hyvänä tukena haastavamman sanaston opettelussa. Lapsen kielen oppimisen kannalta onkin Halmeen ja Vatajan (2011, 15) mukaan tärkeää, että uutta kieltä käytetään rikasta sanavarastoa hyödyntäen.

Vastauksista ilmeni, että kuvien avulla lapsen oma kerronta voi kehittyä ja keskustelu virittyä erikielisten henkilöiden välille päiväkodissa. Halme ja Vataja (2011, 23-26) pitävät tärkeänä, että kasvattaja ottaa huomioon lapsen yritykset tehdä aloitteita ja puhua uudella kielellä. Kasvattaja myös arvioi jatkuvasti, miten lapsi saa ajatuksensa kuuluviin ja millaista vuorovaikutus on kasvattajan ja lapsen välillä. Lapsen osallisuus siis lisääntyy, kun hän pääsee omin sanoin ilmaisemaan omat ajatuksensa.

Kuvatuon tärkeänä hyötynä pidettiin myös annettujen ohjeiden ymmärtämisen helpottuminen. Halmeen (2011, 96) mukaan tulee varmistaa, että lapselle annetut ohjeet ovat selkeitä. Ohjeita voi antaa eri tavoilla, kuten juuri kuvia apuna käyttäen. Vastauksissa mainittiin, että lapsi voi tuntea olonsa samanarvoiseksi kieltä paremmin osaavien lasten kanssa, kun hän ymmärtää ohjeista, mitä seuraavaksi tapahtuu. Samanarvoisuuden tunne taas liittyy osallisuuden: kun lapsi kokee, että on merkityksellistä, että hänkin ymmärtää ohjeet, hänen osallisuuden tunteensa vahvistuu. Hassinen (2005, 64-66) sanookin, että lapsella ei aluksi ole myönteisiä eikä kielteisiä tunteita monikielisyydestään, vaan hän suhtautuu kieleen havainnoiden muiden ihmisten reaktioita siihen.

Crossleyn (1994, ks. Sipilä 2009, 84) mukaan kommunikointia tukevien keinojen pyrkimyksenä on, että lapsi harjaantuu kommunikoinnissaan yhä itsenäisemmäksi ja vapaaksi tuesta. Kyseilyllä saatujen vastausten mukaan kuvat tukevatkin lapsen omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta, sillä lapsen voi olla helpompi suunnitella ja suorittaa toimintaansa kuvien avulla. Kun lapsi tietää, mistä voi katsoa tai hakea apua itselleen, hän kehittyi toiminnassaan omatoimisemmaksi. Lisäksi Huhntasen (2011a, 49) mukaan kuvien vahvuus on se, että ne pysyvät tarvittavan ajan paikallaan. Vastauksistakin ilmeni, että kuviin voi aina palata, sillä ne eivät katoa. Näin ollen kuvaan liittyvään sanaankin on helppo palata.

Osallisuudessa tärkeä teema on myös sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Vastauksissa mainittiin, että kuvien avulla lapsi voi harjoitella esimerkiksi tunneilmaisua leikeissä tai arjen tilanteissa sekä aikuisten että keskenään lasten kanssa. Halmeen (2011, 93) mukaan sosiaalisen kielen ja leikkisanaston harjoittelu helpottaa lapsen liittymistä ryhmään. Merikoski (2011b, 124) taas painottaa, että aikuisten tulee mallintaa kuvien käyttöä ja mahdollistaa niiden helppo saatavuus, jotta lapset voisivat ottaa ne keskinäisen vuorovaikutuksensa tueksi.

Monenlaisissa arjen tilanteissa kuvia käytettiin kaikista tilanteista useimmin: neljä vastasi käyttävänsä kuvia näissä tilanteissa päivittäin ja kolme useasti päivässä (Kuvio 15). Vastajien mukaan kuvat selkiyttävät päivä- ja viikko-ohjelmia. Kuvat voivat tukea niissä ajan käsitteitä, päivärytmiä ja arkisia toimintoja. Lapsen on helppo tarkistaa kuvitetusta ohjelmasta, mitä milloinkin tulee tapahtumaan. Myös leikin valintaa tukevat kuvat ja kuvataulut mainittiin vastauksissa hyvinä käytäntöinä. Ruokailutilanteissa kuvat voivat selventää lapsille muun muassa määriä ja toiminnan järjestystä. Eteisessä kuvat taas voivat selventää lapsille vuodenaikaa, pukemista ja riisumista, ja ne voivat virittää myös keskustelua vaikkapa siitä, mitä ulkona voisi leikkiä. Myös Huuhtanen (2011a, 55-58) sekä Halme ja Vataja (2011, 31) sanovat, että kuvat tukevat ajan, paikan, toimintojen ja esineiden käyttötarkoituksen ymmärtämistä sekä oman toiminnan suunnittelua, päivän tapahtumien hahmottamista ja tulevan ennakoimista. Esimerkiksi juuri kuvallisen viikko-ohjelman avulla voidaan kuvata mennyttä ja tulevaa, ja vaa-telaatikoiden reunaan kiinnitetyt kuvat voivat helpottaa niiden löytymistä.

## 10.2 Etukäteissuunnittelun merkitys

Heikkouksiksi vastauksissa mainittiin kuvien liiakäyttö, joka voi tukemisen sijasta olla sekavaa tai hidastaa toimintaa. Huuhtanen (2011a, 49) mukaan kuvilla kommunikointi onkin hitaampaa kuin puhuminen ja siksi se edellyttää kommunikoijilta kärsivällisyyttä ja keskittymiskykyä. Vastausten mukaan lapsen oma ajattelu voi myös heiketä, kun kuviin tukeudutaan liikaa ja liian kauan. Tästä syystä kuvien käytöstä tulisikin vastausten mukaan sopia yhteistyössä esimerkiksi vanhempien kanssa: mitä kuvia, ja millaisissa tilanteissa kuvia tarvitaan?

Kuvien liiakäyttöön liittyen myös lapsen kuvatuon tarpeen jatkuvaa arviointia pidettiin vastauksissa hyvänä käytäntönä. Myös Hakamo (2011, 12) sekä Halme ja Vataja (2011, 22-26) toteavat, että lapsen kielen kehityksen ja osaamisen taso tulee tiedostaa, jotta voidaan suunnitella sitä tukevaa toimintaa. Hakamon (2011, 12) ja Halmeen (2011, 93) mukaan kasvattajan tulee tiedostaa, millä tasolla lapsen kielen kehitys on ja minkä asioiden oppimisesta lapsi eniten hyötyy, jotta sitä voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnittelun ja arvioinnin avulla voitaisiin suunnata kuvien käyttö lähikehityksen vyöhykkeelle, jolla opetuksen tulisikin tapahtua (Vygotzky 1978, ks. Halme & Vataja 2011, 34-37).

Tarkka suunnittelu ja käyttötarpeen arviointi yksilöllisten tarpeiden mukaan helpottaisi luultavasti näitä haasteita, mutta niin kuin vastauksissakin tuli ilmi, aina sille ei ole aikaa. Pohdimme, että voisiko lähikehityksen vyöhykkeen huomioiminen vähentää joissain tapauksissa kuvien liikkakäytön haittoja; heikkeneekö oma ajattelu, jos kuvia käytetään sen taitotason mukaisesti, jolle lapsi seuraavaksi yltäisi?

Tarkan etukäteissuunnittelun merkityksen lisäksi vastauksissa mainittiin myös pienryhmät kuvien käyttöä helpottavaksi tekijäksi. Hassisen (2005, 143-144) mukaan päiväkotiryhmissä voi olla monia erilaisia kielitaustoja ja kielellisiä tavoitteita, mikä asettaakin haasteita oppimisympäristöjen järjestämiselle. Halmeen ja Vatajan (2011, 24-27) mukaan monikielisille lapsille tulisi järjestää suunnitelmallista ja säännöllistä suomi toisena kielenä -opetusta, jonka tarkoituksena on vahvistaa identiteettiä, tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista ja toiminnallisen kaksikielisyyden hallintaa. Tulisiko päiväkodeissa toimia enemmän pienryhmissä, jotta kuvien käyttö ja kielen oppimisen tukeminen olisi tehokkaampaa? Riittävätkö suomi toisena kielenä -opetustuokiot takaamaan tehokkaan suomen kielen oppimisen? Miten suuressa päiväkotiryhmässä voidaan taata kuvien tarkoituksenmukainen käyttö, tai miten pienryhmätoimintaa voitaisiin toisaalta lisätä?

Kuvat eivät vastausten mukaan ole aina saatavilla oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Vastaajat kirjoittivat myös kuvien epäselvyydestä ja käytön epäjohtonmukaisuudesta. Kuvatuen hyviin käytäntöihin liittyvän kysymyksen vastauksissa kirjoitettiin, että asianmukaiset kuvat tulisi sijoittaa sinne missä niitä tarvitaan, helposti saataville, näkyville ja lapsen tasolle. Kuvien sijainnista ja niiden käytöstä tulisi vastaajien mukaan sopia tarkkaan, jotta kuvatukeminen olisi johdonmukaista. Yksi keino kuvien helpon saatavuuden varmistamiseksi on ripustaa avainnauhaan eri kategorioista usein tarvittavia kuvia, mikä todettiin hyväksi käytännöksi vierailukäynnillämme eräässä järvenpääläisessä päiväkodissa. Myös Seppäsen (2015, 42-43) Pro Gradu -tutkielmassa kävi ilmi, että osa kasvattajista piti tästä käytännöstä, koska näin kuvat ovat aina saatavilla.

Kysymykseen ”Lapset käyttävät oma-aloitteisesti aikuisten kanssa kommunikoidessaan” (Kuvio 17) neljä yhdeksästä valitsi vaihtoehdon ”ei oikeastaan koskaan”. Kysymykseen ”Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan” (Kuvio 18) kuusi yhdeksästä vastasi vaihtoehdon ”ei oikeastaan koskaan”. Toisaalta kaksi vastaajista vastasi lasten käyttävän materiaaleja oma-aloitteisesti aikuisen kanssa vähintään päivittäin. Myös jälkimmäiseen kysymykseen yksi vastaajista vastasi käytön olevan päivittäistä. Saatujen vastausten perusteella voi pohtia, kokevatko lapset kuvamateriaalin mielekkääksi tavaksi oppia kieltä, ovatko kuvat ryhmissä helposti lapsenkin saatavilla ja jaksavatko lapset keskittyä kuviin, sillä niiden kanssa kommunikointiin menee kuitenkin enemmän aikaa kuin puhumiseen tai esimerkiksi eleiden avulla kommunikointiin.

Kysymyksessä ”Kuinka usein käytät kyseistä materiaalia?” oli myös vaihtoehto ”Jokin muu”, johon pystyi lisäämään jonkin vaihtoehtoista puuttuneen materiaalin ja kertoa siitä enemmän. Tämän vaihtoehdon valitsi vastaajista kuusi, ja jokaisen vastaukseen sisältyi pikapiirroksiset (Kuvio 11). Nopeaa piirroskuvakommunikointimenetelmää (Quick Drawing Communication System) voi Halmeen ja Vatajan (2011, 32) sekä Merikosken (2011a, 70) mukaan käyttää missä ja milloin vain muun muassa keskustelun tukena sekä tapahtumien ja toimintojen selkeyttämiseksi. Pikapiirtäminen ei tarvitse taiteellisia taitoja, vaan oleellista on, että kuvia piirretään nopeaan tahtiin, jotta lapsi ei kyllästy odottamiseen.

## 11 Luotettavuus ja eettisyys

Suojanen (1982, ks. Eskola & Suoranta, 1998, 52) on luetellut tutkimuksen eettisiksi ongelmakohtiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäytön, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottamisen. Tutkimusluvan saimme Järvenpään kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta opinnäytetyömme toteutusvaiheen alussa, eli helmikuussa 2017.

Peruskysymyksiä tutkimuksen teossa on, mitä hyötyä tai haittaa tutkimuksesta on tutkittavalle, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan ja miten varmistetaan, ettei tutkittavia johdeta harhaan. (Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja 1987, 9-12, ks. Eskola & Suoranta 1998, 56.) Tutkittaville on annettava riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Myös vastaamisen vapaaehtoisuutta on korostettava. Tietojen käsittelyssä ja niitä julkistaessa luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat keskeisessä asemassa. Kun tietoja hankittaessa on luvattu nimettömyys, tuloksia julkistettaessa tulee huolehtia siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Ainakin henkilöllisyyden paljastuminen tulee tehdä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 56-57.) Laitoimme kyselylomakkeen mukana kasvattajille saatekirjeen, jossa pyrimme motivoimaan heitä vastaamaan ja korostimme, että heidän anonymiteettinsä säilyy: emme missään vaiheessa julkaisseet tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien, -ryhmien tai kasvattajien nimiä.

Pyrimme luomaan kyselylomakkeestamme mahdollisimman selkeän ja ymmärrettävän ohjaavan opettajamme ja muiden opiskelijoiden avustuksella. Vastausten saamisen jälkeen aloimme kuitenkin pohtia onnistumistamme tässä: Kysymyksen ”Käyttö on aikuislähtöistä” vastauksissa näkyi hajontaa. Viisi vastaajista vastasi tähän kuvatuen käytön olevan päivitäistä, mutta kaksi kuitenkin vastasivat, ettei se ole aikuislähtöistä juuri koskaan. Vastaajat ovat saattaneet käsittää kysymyksen eri tavoin. Jos aikuinen käyttää kuvatukea esimerkiksi lapselle ohjetta antaessaan, onko kuvatuen käyttö aikuislähtöistä? Voiko kaikkea aikuisen antamaa kuvatukea kutsua aikuislähtöiseksi, kun lähtökohta on kuitenkin auttaa juuri lasta. Li-

säksi kuvamateriaalien käytöstä kysyttäessä yksi kasvattajista ei tunnistanut erästä materiaalia, minkä muut kasvattajat tunnistivat. Tästä syystä voi pohtia, onko kyselylomake muotoiltu tarpeeksi selkeästi niin, että kaikki siihen vastaavat tietävät, mistä on kyse.

Yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 211-212) mukaan pitää uskottavuutta: tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen uskottavuutta ei kuitenkaan välttämättä voi lisätä siten, että veisi tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi. Tutkimustulosten siirrettävyys taas on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka usein katsotaan, etteivät yleistyksyet ole mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen. Varmuutta tutkimukseen taas lisätään niin, että otetaan huomioon tutkijan omat ennako-oletukset. Vahvistuvuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista, jotka ovat tarkastelleen samaa aihetta. Tämän opinnäytetyön tulokset muodostuivat yhteensä yhdeksän kasvattajan vastausten perusteella. Vastajien määrä oli pieni, mutta koimme sen olevan riittävä kertomaan järvenpääläisten kasvattajien kokemuksista ja näkemyksistä. Saadut tulokset vastasivat ainakin omia ennako-oletuksiamme sekä kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista lukemiamme näkemyksiä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi voi johtaa uusien ongelmien jäljille, mitä voi pitää osoituksena tehdyn analyysin onnistuneisuudesta. Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan yksi tutkimuksen pätevyyskriteeri onkin hedelmällisyys, eli tuloksellisuus: Millaista uutta tietoa tai uusia näkökulmia tutkimus on tuottanut? (Eskola & Suoranta 1998, 222.) Opinnäytetyömme tuotti ajantasaista tietoa siitä, miten Järvenpään varhaiskasvatuksessa käytettiin kuvamateriaaleja tutkimushetkellä, eli alkuvuodesta 2017. Toivomme, että opinnäytetyön tulokset antavat kasvattajille uusia ideoita ja näkökulmia siihen, miten ja miksi kuvamateriaaleja ja kvalifikaalista tukea yleensä voidaan käyttää monikielisten lasten kanssa työskennellessä.

Eskolan ja Suorannan (1998, 225) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä: näin voidaan etsiä vastauksia tutkimusongelmiin. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on, että analyysi luo uusia merkityksiä kaikissa vaiheissaan, oli aineisto sitten kerätty millä tavalla tahansa. Aineiston järjestämisen jälkeen merkityksiä luodaan esittämällä kuvauksia, tekemällä päätelmiä ja tulkintoja sekä selittämällä tehtyjä ratkaisuja (Kakkuri-Knuutila 1992, ks. Eskola & Suoranta 1998, 225). Analysoimme opinnäytetyömme aineistoa juuri tällä tavoin: ensin järjestimme ja jaoimme aineiston osiin aineistolähtöisesti koodaamalla, jonka jälkeen aloimme analysoida tuloksia tarkemmin ja tehdä niistä tulkintoja teoreettisen viitekehyksen pohjalta johtopäätösoisioon.

## 12 Pohdinta

Aloitimme opinnäytetyöprosessin syyskuussa 2016. Meidän molempien tavoitteena oli suorittaa opinnoissamme lastentarhanopettajan kelpoisuus, joten oli selvää, että opinnäytetyömme aiheen tulisi liittyä varhaiskasvatukseen. Yhteiseksi kiinnostuksenkohteeksi jaoimme monikulttuurisuuden ja -kielisyden: aihe on ajankohtainen, siitä on puhuttu paljon opintojemme varrella ja molempien mielenkiinto aihetta kohtaan oli herännyt aiempien harjoitteluiden myötä.

Ehdotimme aihetta Järvenpään kaupungin varhaiskasvatukselle, josta saimme yhteistyökumppanin. Lokakuussa olleessa tapaamisessa selvisi, että heillä oli tarve selvitykselle, joka koskisi monikielisten lasten kielen oppimisen tukemista kuvamateriaalien avulla. Erityisesti hyvien käytäntöjen nostaminen yhteiseen tietoisuuteen nousi toiveeksi. Opinnäytetyön suunnitelma tarkentui vielä ohjaavan opettajamme sekä muiden opiskelijoiden ideoiden ja näkemysten pohjalta. Toteutusvaiheeseen pääsimme alkuvuodesta 2017, kyselylomake oli kasvattajien vastattavana saman vuoden maaliskuussa ja valmiiksi työmme saimme huhtikuun lopulla.

Meillä kummallakaan ei ollut juurikaan aiempaa kokemusta kuvien käytöstä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyöprosessin edetessä opimme siis itse aiheesta erityisen paljon. Tulemme varmasti työskentelemään tulevassa ammatissamme monikielisten lasten parissa, joten sekä teoriasta että tuloksista oppimamme tieto tulee käyttöön, työmme tueksi. Opinnäytetyöprosessista opimme sinnikkyyttä, kärsivällisyyttä, innovatiivisuutta ja yhteistyötaitoja. Lisäksi saimme kokemusta teoreettisen tiedon etsimisestä ja sen soveltamisesta sekä tutkimuksen tekemisestä. Prosessi on myös ehdottomasti edistänyt ammatillista kasvuamme sekä antanut uusia näkökulmia tulevaan työhömmme.

Toivomme, että Järvenpään kaupungin varhaiskasvatus hyödyntää opinnäytetyömme tuloksia kasvattajien työn tukena. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli saada kuvamateriaalien käyttöön liittyvät hyvät käytännöt kasvattajien yhteiseen tietoisuuteen. Toivomme työmme antavan Järvenpään varhaiskasvatukselle uutta tietoa kuvien käytöstä ja kuvien käytön mahdollisuuksista.

Opinnäytetyömme aihetta voisi tutkia lisää etukäteissuunnittelun ja käytön johdonmukaisuuden näkökulmasta: Miten kuvamateriaalit ovat päiväkodeissa konkreettisesti esillä ja käytössä? Onko olemassa hyvää menetelmää sen varmistamiselle, että kuvat olisivat aina saatavilla tilanteissa?

Tietysti aiheemme tutkimista voisi jatkaa myös siitä näkökulmasta, että onko runsas määrä kuvamateriaalia edes tarpeen. Auttavatko kuvat kielen oppimisessa, vai voivatko ne olla myös haitaksi, jos niitä esiintyy päiväkodin ympäristössä ja arjessa liikaa? Myös lasten osallisuutta kuvatuessa sekä lasten mielenkiintoa kuviin voisi selvittää lisää.

## Lähteet

### Painetut lähteet

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Hakamo, M. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten keskus.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Huuhtanen, K. 2011. Esineillä ja graafisilla merkeillä kommunikointi. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry.

Huuhtanen, K. 2011. Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry.

Huuhtanen, K. 2011. Mitä kommunikointi on? Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry.

Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2015. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. United Press Global.

Karasma, K. Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet. 2012. Helsinki: Finn Lectura.

Laurén, C. 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Merikoski, H. 2011. Kommunikoinnin strategioita: esimerkki 2, Nopea piirroskuvakommunikointi. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry.

Merikoski, H. 2011. Viittomat, kuvat ja piirtäminen viestinnän tukena lapsen arjessa. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Sipilä, A. 2009. Tuettu kommunikointi avustajien käsitysten valossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

## Sähköiset lähteet

Henttula, M. 2016. S2-kielen kuvallinen tuki - kehittämishanke päiväkotiviilla Sukassa. Opinnäytetyö (AMK). Turun Ammattikorkeakoulu. Turku. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/113300/S2-KIELEN%20KUVALLINEN%20TUKI%20-%20kehittamishanke%20paivakoti%20VillaSukassa.pdf?sequence=1>

Huotilainen, M. 2016. Mitä oppiminen tekee aivoillemme? Helsingin seudun kesäyliopisto. Viitattu 12.4.2017. <http://www.kesayliopistohki.fi/2016/01/19/mita-oppiminen-tekee-aivoillemme/>

Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (MUCCA) -hanke. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia 2010:3. <http://docplayer.fi/9039861-Kulttuurinen-kielellinen-ja-katsomuksellinen-monimuotoisuus-paivakodissa-haasteita-ja-mahdollisuuksia-arniika-kuusisto.html>

Mieli. 2017. Kaveritaitokortit. Suomen Mielenterveysseura. Viitattu 3.4.2017. <http://www.mielenterveysseura.fi/fi/julisteet-ja-kortit/kaveritaitokortit>

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Seppänen, T. 2015. Eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukeminen päiväkodissa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu. <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201510092043.pdf>

Suomen YK-liitto. 2011. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Luettu 5.3.2017. [http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen\\_oikeudet\\_paino.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf)

Tokuhama-Espinosa, T. 2000. Raising Multilingual Children. Westport, Connecticut, USA: Greenwood Publishing Group, Inc. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/reader.action?docID=3000482>

## Lait

Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991.



## Kuviot

Kuvio 1: Vastaajamäärät ryhmissä .....	26
Kuvio 2: Tehtävänimikkeet .....	26
Kuvio 3: Työkokemus alalta .....	27
Kuvio 4: Perehtyneisyys kuvamateriaalien käyttöön .....	27
Kuvio 5: Peruskuvapaketin käyttö .....	28
Kuvio 6: Kuvakortit peleistä ja leikeistä .....	29
Kuvio 7: Papunetin kuvakansio .....	29
Kuvio 8: Koulutuksissa jaettu materiaali .....	30
Kuvio 9: Vennyn ja Eeron ihania kuvia -taidekorttipakka.....	30
Kuvio 10: Kaveritaito-kortit .....	31
Kuvio 11: Jokin muu: Pikapiirroukset .....	31
Kuvio 12: Monikielisen lapsen yksilöohjaus .....	32
Kuvio 13: Pienryhmäohjaus .....	33
Kuvio 14: Koko ryhmän ohjaaminen .....	33
Kuvio 15: Monenlaiset arjen tilanteet.....	34
Kuvio 16: Käyttö on aikuislähtöistä .....	34
Kuvio 17: Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti aikuisten kanssa kommunikoidessaan ..	35
Kuvio 18: Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan .....	36

## Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa.....	51
Liite 2: Kyselylomake .....	53

## Liite 1: Tutkimuslupa



## TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Allokijoitettu hakemus toimitetaan osoitteeseen:  
Järvenpään kaupunki, kirjaamo.PL 41, 04401 Järvenpää

Lomakkeen voi täyttää sähköisesti (lähetetään allekirjoitettuna)

<b>Tutkimuksen nimi</b>	Selvitys hyvistä käytännöistä: Monikielisen lapsen kielen oppimisen tukeminen kuvamateriaalien avulla		
<b>Tutkijat</b>	Nimi/Nimet Mira Korpela mira.korpela@student.laurea.fi Taru Lempiäinen taru.s.lempinen@student.laurea.fi	Osoite	Puh.
	Yhtäyshenkilö molemmat		
<b>Tutkimuksen luonne</b> (opinnäytetyö, pro gradu jne., mihin tutkintoon?)	Opinnäytetyö		
<b>Tutkimuksen arvioitu toteutusaika</b>	Alustavasti viikot 9 ja 10		
<b>Tutkimusmenetelmän kuvaus</b>	Kyselytutkimus Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksen neljän päiväkotiryhmän kasvattajille		
<b>Tutkimukseen liittyvä asiakastietojen käyttö</b>  (mahdollisesti muodostuvan henkilötietoja sisältävän tutkimusrekisterin rekisteriseloste kuvauksista, miten tiedot kryptataan, miten osarekisteri suojataan, kenelle tietoja luovutetaan).	Tutkimuksessa ei käytetä asiakastietoja.		
<b>Potilaita/Asiakkaita koskevat haastattelut</b> kirjallinen lupakaavake, HUS:n eettisen tutkimustoimikunnan lupa, kuvaus tutkimuksesta (suomi,ruotsi) Liitteeksi.	Tutkimuksessa ei haastatella potilaita/asiakkaita.		





Tutkimuksen mahdollinen ulkopuolinen rahoitus	Ei rahoitusta.	
Tutkimuksen ohjaajat	Nimi/Nimet Kaarina Marjanen	arvo / ammatti / tiedekunta Ohjaava opettaja
Tutkimussuunnitelman lyhyt kuvaus (tutkimussuunnitelma tulee olla liitteenä)	Opinnäytetyössämme solvitämme, miten monikielisen lapsen kielen oppimista tuetaan päiväkodissa kuvien avulla: Miten Järvenpään kaupungin varhaiskasvatukseen saatavilla olevaa kuvamateriaalia hyödynnetään 4-5-vuotiaiden monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisessa? Millaiset käytännöt kasvattajat kokevat hyviksi lasten kanssa työskennellessä, ja miksi? Mitä on saavutettu näitä käyttämällä?	
Tutkimuksen vastaava ohjaaja	 Allekirjoitus ja nimenselvennys	
Vastaava tutkija	 Allekirjoitus ja nimenselvennys	
Tutkimuslupa myönnetty	Päiväys 16.2 20 17  Allekirjoitus ja nimenselvennys	
Järvenpään kaupunki edellyttää, että valmistunut lopputyö toimitetaan paperiversiona osoitteeseen: Järvenpään kaupunki, asiakkuusjohtaja, PL 41, Hallintokatu 2, 04401 Järvenpää ja sähköisesti etunimi.sukunimi@jarvenpaa.fi		
Liite 1: Tutkimuslupa		
Liite 2: Tutkimussuunnitelma		
Muut liitteet:		



## Liite 2: Kyselylomake

22.4.2017

E-lomake - Kyselytutkimus 6.-17.3.2017: Kuvamateriaalien käyttö varhaiskasvatuksessa

**Kyselytutkimus 6.-17.3.2017: Kuvamateriaalien käyttö varhaiskasvatuksessa**

Tämän kyselyn ideana on selvittää, miten Järvenpään varhaiskasvatuksessa käytettävää kuvamateriaalia hyödynnetään 4-5-vuotiaiden monikielisen lasten kielen oppimisen tukena. Tätä tarkoitusta varten päiviköyryhmin kasvattajien tuottamien vastausten pohjalta.

Monikielisellä lapella tarkoitamme lasta, jonka elämänsä kuuluu joihinkin muuhun kielen kuin suomen. Lapsen ei siis välttämättä tarvitse itse käyttää kieltä, mutta hän kuitenkin kuulee sitä arjessaan.

Vastatessaasi kyselyyn pyydämme sinua keskittymään kuvamateriaalien käyttöön juuri monikielisen lapsen kielen oppimisen näkökulmasta.

Kiitos vastauksestasi!

**Taustatiedot**

Missä ryhmässä työskentelet?

Tähtävänimikkeesi:

Lasentarjoajaja

Mikäli vastat edelliseen "jokin muu", niin mikä on tähtävänimikkeesi?

Kuinka kauan olet työskennellyt alalla?

- Alla 1 vuoden  
 1-5 vuotta  
 5-10 vuotta  
 11-20 vuotta  
 Yli 20 vuotta

Miten olet perehtynyt kuvamateriaalien käyttöön? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Ammatillisen koulutuksen osana  
 Lisäkoulutuksessa  
 Kirjallisuuden kautta  
 Jotain muuta

Mikäli vastat edelliseen "jotain muuta", niin miten olet perehtynyt kuvamateriaaleihin?

**Kuvamateriaalien käyttö**

Kuinka usein käytät kyseisiä kuvamateriaaleja työsi aikana?

	En tunnista	En oikeastaan koskaan	1-3 kertaa kuussa	Viikottain	Päivittäin	Useasti päivässä	Kerro enemmän!
Parakuvaspekeli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Kuvakortit peleissä ja leikeissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Papuneidin kuvakansio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Kouluksissa jaettu materiaali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Venymän ja Eeron ihania kuvia -kaldekorttipakka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Kaveritaito-kortit (Turvallisin mielin -hanka)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Jokin muu, tarkenna "Kerro enemmän!"-kentässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

Milloin ja missä tilanteissa ja miten kuvamateriaalien käyttö näyry ryhmässäsi?

	Ei oikeastaan koskaan	1-3 kertaa kuussa	Viikottain	Päivittäin	Useasti päivässä	Kerro enemmän!
Monikielisten lasten yksilöohjauksissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Pienryhmätyöskentelössä (esim. s2-työskentely)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Koko ryhmän ohjauksessa työskentelössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Momentissa arjen tilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Käyttö on aikuisohjauksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti aikuisten kanssa kommunikoidessaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Lapset käyttävät niitä oma-aloitteisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

**Vaihtoehdot ja mahdollisuudet**

Kuvalle, millaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia koet kuvamateriaalien kautta avautuvan lapsen suomen kielen oppimiselle.

**Heikkoudet ja uhat**

Kuvalle, millaisia heikkouksia ja uhkia koet kuvamateriaaleissa olevan lapsen suomen kielen oppimisen kannalta. Esim. millaisissa tilanteissa koet käytön haastavaksi?

<https://ei.omake3.laurea.fi/omakeet/13869/omake.html>

1/2

22.4.2017

E-lomake - Kyselytutkimus 6.-17.3.2017: Kuvamateriaalien käyttö varhaiskasvatuksessa

**Hyvät käytännöt**

Kuvale hyvä käyttöönjää kuvamateriaalien käytössä. Miten käytät kuvia eri arjen tilanteissa? Esim. ruokailut, siirtymätilanteet, leikki jne.

**Tietojen lähetyks**

Tallenna

Kiitos vastauksestasi!

Järjestelmän Eduix E-lomake 3.1, [www.e-lomake.fi](http://www.e-lomake.fi)