

Raila Paulomäki

**SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS OULUN KAUPUNGIN
VARHAISKASVATUKSESSA**

Lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta

**SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS OULUN KAUPUNGIN
VARHAISKASVATUKSESSA**

Lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta

Raila Paulomäki
Opinnäytetyö
Kevät 2017
Sosiaali-alan tutkinto-ohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu Sosiaalian tutkinto-ohjelma

Tekijä: Raila Paulomäki

Opinnäytetyön nimi: Suomi toisena kielenä -opetus Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa - Lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta

Työn ohjaajat: Markku Koivisto & Pirjo Ylikauma

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2017

Sivumäärä 48 + 2 liitesivua

Suomalainen yhteiskunta on tänä päivänä monikulttuurisempi kuin koskaan aikaisemmin. Maahanmuuton yleistyminen on nähtävissä myös Oulun kaupungin varhaiskasvatuspalveluissa, missä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä kasvaa vuosittain. Oulun kaupungissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan tuetaan kasvatus- ja opetustoiminnalla, S2-opetuksella sekä suurimmille kieliryhmille järjestettävällä kotikielen opetuksella. Tämä opinnäytetyö toteutettiin toimeksiantona Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattorille. Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla Oulun kaupungin lastentarhanopettajien kokemuksia eri kielitaustaisten lasten S2-opetuksesta. Tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan S2-opetusta ja miten suomen kielen kehitystä arvioidaan. Lisäksi tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen, millaisia haasteita S2-opetustyössä kohdataan ja miten S2-opetusta voitaisiin kehittää.

Tietoperustassa määritellään varhaiskasvatus ja kuvataan sen tehtävä ja järjestämistä ohjaavat velvoitteet. Lisäksi tarkastellaan varhaiskasvatuksen oppimiskäsitystä ja pedagogista toimintaa. Tietoperusta sisältää myös kuvauksen kielen kehittymisestä, toisen kielen oppimisesta sekä funktionaalisen suomen kielen opetuksen ja kielen kehityksen arvioinnin menetelmistä. Opinnäytetyönä toteutettiin kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluina yksilöhaastattelemalla kolmea Oulun kaupungin monikulttuurisen päiväkodin lastentarhanopettajaa kesäkuussa 2016. Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin ja analysoitiin teemoittelulla. Tulokset esitetään teemoittain, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen mukaan S2-opetusta toteutetaan pääasiassa funktionaalisesti tukemalla suomen kielen luonnollista oppimista päiväkodin arjen aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Tärkeimpänä opetusmenetelmänä pidetään oppimisympäristöön liittyvän toiminnan ja asioiden käsitteellistämistä selkokielellä eri kielitaustaiselle lapselle. Lisäksi opetuksessa hyödynnetään monikanavaisuutta yhdistämällä puhe konkreettisiin asioihin esimerkiksi kuvien avulla. Suomen kielen kehitystä arvioidaan arkihavainnoimalla ja Pienten kielireppu -kielitason kartoitusmenetelmän avulla. S2-opetuksen haasteet liittyivät kysymykseen siitä, miten suomen kielen oppimista pystytään tukemaan riittävästi isoissa lapsiryhmissä. S2-opetuksen kehittämiseksi ehdotettiin omien työtapojen reflektointia ja kehittämistä esimerkiksi jakamalla kokemuksia toisten S2-opetustyön parissa työskentelevien varhaiskasvattajien kanssa.

Opinnäytetyön tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä -opetuksen koordinoinnissa ja S2-koulutusten järjestämisessä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetus, funktionaalinen kielenopetus, suomen kielen kehityksen arviointi

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree programme in Social Services

Author: Raila Paulomäki

Title of thesis: Finnish as a Second Language – Teaching Experiences in Early Childhood Education of City of Oulu

Supervisors: Markku Koivisto and Pirjo Ylikauma

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2017

Number of pages: 48, 2 appendix pages

Finnish society is nowadays more multicultural than ever before. Increasing of immigration can also be seen in the early childhood education (ECEC) services of city of Oulu. City of Oulu supports integration of children from different language and cultural groups by providing early childhood education, teaching Finnish as a second language (FSL) and teaching primary language to children of the largest language groups. The purpose of this thesis was to describe the experiences of kindergarten teachers about FSL-teaching. The objective was to produce information about executing FSL-teaching in early childhood education and evaluating the Finnish language skills and level of children from different language groups. The aim was also to find out some of the challenges as well as ideas for developing FSL-teaching.

The theoretical part of this study includes description of early childhood education and the main concepts of the pedagogical practices in early childhood education. Language development, second language learning and functional language teaching are also included. Additionally, an introduction to methods for evaluating Finnish language skills are presented. This thesis includes a qualitative study in which data were collected as theme-based interviews of three multicultural kindergarten teachers of city of Oulu in June 2016. The data were transcribed and analyzed by themes. The results are presented according to these themes which provide answers to the questions of this study.

According to the results of this study, kindergarten teachers use authentic situations of everyday life events in daycare for FSL-teaching. The most important method is to use common language and conceptualize events and things experienced in the learning environment. Finnish skills are evaluated mainly by daily observation with the help of language level evaluation tool Pienten kielireppu. The main concern in FSL-teaching was to sufficiently support Finnish learning within large groups of children. One of the suggestions for developing FSL-teaching was to reflect personal working methods and to share experiences of FSL-teaching with other early childhood educators.

The results of the study can be used for example in coordinating FSL teaching in early childhood education of city of Oulu.

Keywords: early childhood education, Finnish teaching as a second language (FSL) in early childhood education, functional language teaching, evaluation of Finnish language skills

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) -OPETUS VARHAISKASVATUKSESSA	8
2.1 Varhaiskasvatuksen tehtävä	8
2.2 Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet	9
2.3 Oppimiskäsitys ja pedagoginen toiminta	11
2.4 Kielen kehittyminen ja toisen kielen oppiminen	16
2.5 Funktionaalinen S2-opetus ja kielen kehityksen arviointi	19
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	23
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmä	24
4.3 Aineiston keruu ja kohderyhmä.....	25
4.4 Aineiston analyysi	27
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	28
5 TULOKSET	30
5.1 S2-opetuksen toteuttaminen	30
5.2 Suomen kielen kehityksen arviointi	33
5.3 S2-opetustyön haasteet ja opetuksen kehittäminen.....	35
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	38
7 POHDINTA	42
LÄHTEET.....	45
LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta on tänä päivänä maahanmuuton myötä monikulttuurisempi kuin koskaan aikaisemmin. Suomeen muutetaan erilaisista syistä, kuten esimerkiksi pakolaisuuden, paluumuuton, turvapaikan haun, perheen yhdistämishojelman, avioliiton, työn tai opiskelun takia. Oulun kaupungissa maahanmuuttajien määrä on kasvanut vähitellen viimeisten 20 vuoden aikana ja vuoden 2013 lopussa Oulussa oli edustettuna 122 eri kansalaisuutta. Eri kielitaustaisia oli Oulussa vuonna 2013 noin 4600, mikä on noin tuhat henkilöä enemmän kuin vuonna 2008. (Oulun kaupungin kotouttamisohjelma 2013–2017, viitattu 28.1.2017.) Maahanmuuttajien kontaktit suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuvat usein omassa asuinympäristössä peruspalveluiden käyttäjinä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, viitattu 1.10.2016) ja maahanmuuton yleistymisen on siten nähtävissä enenevässä määrin myös varhaiskasvatustalveissa.

Suomalaista varhaiskasvatusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti millä tarkoitetaan sitä, että kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen riippumatta esimerkiksi kulttuurisesta taustasta. Varhaiskasvatus tukee lapsen kotoutumista ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia suomen tai ruotsin toisena kielenä oppimiseen monipuolisten vuorovaikutustilanteiden ja oppimisympäristöjen avulla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30, 48, viitattu 28.1.2017). Suomi toisena kielenä (S2) -opetus on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa eri kielitaustaiselle lapselle annettavaa suomen kielen säännöllistä ja tavoitteellista opetusta. Opetus on tarkoitettu lapsille, joiden suomen kieli ei ole kaikilla osa-alueilla syntyperäisen kielenkäyttäjän tasolla ja kriteerinä opetukselle käytetään kielitaitoa eikä esimerkiksi synnyinmaata, kansalaisuutta, ikää, äidinkieltä tai Suomessa olon aikaa. (Halme 2011, 92).

Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oli vuoden 2016 helmikuussa 416 eri kielitaustaista lasta, mikä on melkein 300 lasta enemmän kuin vuonna 2010 (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyö). Oulun kaupungissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan tuetaan kasvatus- ja opetustoiminnalla, S2-opetuksella sekä suurimmille kieliryhmille järjestettävällä kotikielen opetuksella. S2-opetusta annetaan kaikille 3-6-vuotiaille lapsille, joilla on eri äidinkieli kuin suomi. (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013–2015, viitattu 28.1.2017.)

Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa korostetaan funktionaalista suomen kielen opettamista, missä suomen kielen opettaminen nivoutuu päiväkodin arkeen ja kielitaito karttuu vähitellen varhaiskasvattajien käsitteellistäessä lapselle oppimisympäristössä koettuja asioita ja toimintoja. (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelma 2012). Varhaiskasvattajien rooli korostuu lapsen oman äidinkielen sekä toisen kielen kehittymisen tukemisessa ja vahvistamisessa. Kielellä on niin sosiaalinen kuin kasvatuksellinenkin tehtävä ja tukemalla eri kielitaustaisen lapsen kaksikielisyttä ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä edistetään lapsen kotoutumista kasvuympäristöönsä. Näin myös ehkäistään myöhemmin perusopetuksessa ilmeneviä mahdollisia oppimisvaikeuksia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, viitattu 1.10.2016.)

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla Oulun kaupungin monikulttuuristen päiväkotien lastentarhanopettajien kokemuksia eri kielitaustaisten lasten suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta. Tutkimuksen toimeksiantajana oli Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattori. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, millaisia menetelmiä Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetuksessa käytetään ja miten eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehitystä arvioidaan. Lisäksi tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen, millaisia haasteita lastentarhanopettajat kohtaavat S2-opetustyössä ja miten S2-opetusta voitaisiin heidän mielestään kehittää.

Luvussa kaksi kuvataan opinnäytetyön tietoperusta, jonka jälkeen esitellään tutkimusprosessi sekä tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna yksilöhaastattelemalla kolmea lastentarhanopettajaa. Saatu aineisto litteroitiin ja analysoitiin teemoittelulla. Tulokset esitellään teemoittain, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2 -opetustyön koordinoinnissa.

2 SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) -OPETUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa kuvataan opinnäytetyön tietoperusta. Eri kielitaustaisten lasten varhaiskasvatus järjestetään tavallisten varhaiskasvatustaluiden yhteydessä ja varhaiskasvatusta ohjaavat siten samat valtakunnalliset linjaukset ja toimintaperiaatteet kuin kantaväestöön kuuluvien lasten varhaiskasvatuksessa. Tietoperustassa kuvataan varhaiskasvatuksen tehtävä ja sen järjestämistä ohjaavat velvoitteet sekä perehdytään varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen ja pedagogiseen toimintaan. Tietoperustan loppuosassa tarkastellaan kielen kehittymistä ja toisen kielen oppimista. Lopuksi kuvataan funktionaalista kielenopetusta ja S2-opetuksen ja menetelmiä, joita Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelmassa suositellaan käytettäväksi eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehityksen arvioimisessa.

Tietoperustassa käytetään lastentarhanopettajasta tai lastenhoitajasta lähteestä riippuen käsitettä *aikuinen, vastuu aikuinen, kasvattaja tai varhaiskasvattaja*. *Henkilöstöllä* tarkoitetaan päiväkotiyksikössä työskenteleviä varhaiskasvattajia ja *opettajalla* viitataan lastentarhanopettajaan. Suomi toisena kielenä -opetuksesta käytetään opinnäytetyössä lyhennettä *S2-opetus*.

2.1 Varhaiskasvatuksen tehtävä

Varhaiskasvatus on yhteiskunnan tarjoama palvelu, jonka tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, 14, viitattu 28.1.2017.) Jokainen alle kouluikäinen lapsi on oikeutettu saamaan varhaiskasvatusta ja vanhemmat tekevät päätöksen lapsensa osallistumisesta varhaiskasvatukseen. Esiopetus on ollut velvoittava 1.8.2015 alkaen. (Opetushallitus 2016, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatus käsitteenä tarkoittaa varhaislapsuuden kasvatuskäytäntöä ja alle kouluikäisten lasten kasvatusta. Varhaiskasvatus voidaan määritellä kaikkien kasvatustaluiden mukana olevien yhteistyöksi. Varhaiskasvatuksen keskiössä on lapsi, joka kasvaa aktiiviseksi toimijaksi

omaehtoisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan sekä vertaisryhmätoiminnan ja aikuisen tavoitteellisen ohjauksen avulla. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 41.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatusta annetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena, kuten esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintana. Varhaiskasvatustilaki ja varhaiskasvatussuunnitelma ohjaavat kaikkia toimintamuotoja. Yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto on päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus, jossa toimitaan ryhmämuotoisesti. Kolmanneksella päiväkodin hoito- ja kasvatustehtävissä toimivista tulee olla lastentarhanopettajan kelpoisuus. Lastentarhanopettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, viitattu 28.1.2017.)

2.2 Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet

Varhaiskasvatuksen yleisestä suunnittelusta, ohjauksesta ja valvonnasta sekä lainsäädännön valmistelusta vastaa Opetus- ja kulttuuriministeriö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, viitattu 28.1.2017). Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet muodostuvat Suomen perustuslaista, varhaiskasvatustilasta ja päivähoidosta annetusta asetuksesta sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14–15, viitattu 28.1.2017). Suomen perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lain mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisina yksilöinä, joiden tulee saada vaikuttaa kehitystason mukaisesti itseään koskeviin asioihin. (Perustuslaki 731/1999 2.6§, viitattu 3.4.2017.)

Suomalaisen lainsäädännön keskeisin varhaiskasvatusta koskeva laki on Varhaiskasvatustilaki, jota sovelletaan kunnan, kuntayhtymän sekä muun palvelujen tuottajan järjestämään varhaiskasvatukseen, jota annetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena (Varhaiskasvatustilaki 36/1973 1.1§, viitattu 10.3.2017). Varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä uudistetaan vaiheittain. Ensimmäisen vaiheen lakimuutokset tulivat

voimaan 1.8.2015, jolloin lasten päivähoidosta annetun lain nimi muutettiin varhaiskasvatuslaiksi ja päivähoidon käsite korvattiin käsitteellä varhaiskasvatus. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa tukea lasten oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista. Lisäksi tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen ja edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kielellistä, kulttuurista ja katsomuksellista taustaa. Varhaiskasvatuksessa pyritään myös tunnistamaan lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestämään tarkoituksenmukaista tukea monialaisessa yhteistyössä (Varhaiskasvatuslaki 36/1973 2 a §, viitattu 10.3.2017.)

Eri kielitaustaisten lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen taustalla vaikuttaa vuonna 2011 voimaan tullut Laki kotoutumisen edistämisestä. Lain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta aktiivisesti osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010 1.1§, viitattu 2.10.2016). Laki velvoittaa kuntia edistämään tasa-arvoa ja ehkäisemään syrjäytymistä huolehtimalla siitä, että kunnan palvelut soveltuvat myös maahanmuuttajille (Oulun kaupunki 2013–2017, viitattu 1.10.2016).

Varhaiskasvatuksessa sovelletaan myös sosiaalihuollon säännöksiä sekä hallintolakia ja lakia viranomaisen toiminnan julkisuudesta. Lisäksi varhaiskasvatuksen järjestämisessä huomioidaan yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, Euroopan ihmisoikeussopimus, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14–15, viitattu 28.1.2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama, varhaiskasvatuslakiin perustuva valtakunnallinen määräys, jonka mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan ja jonka perusteella laaditaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatuksen osana toteutettava esiopetus on perusopetuslaissa säädettyä ja sitä ohjaa Opetushallituksen määräyksenä annettu *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatusta siten, että se olisi kaikkialla Suomessa laadukasta ja yhdenvertaista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, viitattu 28.1.2017.)

Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen järjestäjän varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laatima asiakirja, joka tehdään yhteistyössä paikallisen opetuksen ja sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Varhaiskasvatuksessa olevalla lapsella on varhaiskasvatusturva-oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Jokaiselle lapselle laaditaan *lapsen varhaiskasvatussuunnitelma*, jossa lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. Suunnitelmaan kirjataan pedagogisen toiminnan tavoitteet ja se laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Lapsen mielipide sekä toiveet selvitetään ja huomioidaan suunnitelmassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9-10, viitattu 28.1.2017.) Lapsiryhmän toiminnan suunnittelun perustana ovat paitsi lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, myös yleiset valtakunnan, kunnan ja yksikön tasolla laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat ja linjaukset (Heikka ym. 2009,16).

Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa huoltajat ja varhaiskasvattajat laativat yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman. Lapselle nimetty vastuuikäinen havainnoi lapsen toimintaa ja hyödyntää havainnointitietoa suunnitelmaa laadittaessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioidaan huoltajien näkemykset lapsesta sekä kasvattajien kokemukset lapsesta lapsiryhmässä. Arviointikeskustelussa sovitaan siitä, miten yhdessä toimimalla edistetään lapsen kasvua ja oppimista (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013–2015, viitattu 28.1.2017). Eri kielitautaiselle lapselle laaditaan lisäksi yhdessä vanhempien kanssa suunnitelma lapsen suomen kielen sekä lapsen äidinkielen oppimisen tukemisesta, joka sisältää S2-opetuksen menetelmät, tavoitteet, seurannan ja säännöllisen arvioinnin aikataulun (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelma 2012).

2.3 Oppimiskäsitys ja pedagoginen toiminta

Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen perustana on sosiokonstruktivistinen ja yhteistoiminnallinen oppimiskäsitys. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppimisessa sosiaalisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa pienryhmän toimintaa, jossa yhdessä toimimalla tavoitellaan yhteistä päämäärää edistämällä näin lasten yhteistyötä sekä sosiaalisia-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja. (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013–2015, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalla on oppimiskäsitys, joka korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on synnynnäisesti utelias ja jolla on halu oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. Varhaiskasvatuksessa oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat kokemukset, heidän mielenkiinnon kohteensa ja osaamisensa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, viitattu 28.1.2017.) Tietoa ei voida siirtää suoraan lapselle, vaan lapsi rakentaa käsityksensä sen pohjalta, mitä aikaisempia käsitteitä ja uutta tietoa hän on omaksunut. Oppiminen edellyttää opittavien asioiden liittymistä lapsen kasvukontekstiin ja lapsen omaan elämis- ja kokemismaailmaan, jolloin opittavat asiat tulevat lapselle merkityksellisiksi. (Heikka ym. 2009, 12, 47.)

Lapsen yksilöllistä oppimisprosessia voidaan kuvata neljän toiminnallisen vaiheen kautta, jotka ovat tietoisuuden herääminen, tutkiminen, vertaileminen ja soveltaminen. Oppimisprosessi alkaa tietoisuuden heräämisestä lapsen kohdatessa uusia asioita, tapahtumia, ihmisiä ja käsitteitä. Nämä alkavat kiinnostaa lasta ja lapsi alkaa tutkia niitä käyttämällä eri aistejaan. Tällä tavalla toimiessaan lapsi rakentaa henkilökohtaista merkitystä tutkimilleen asioille ja saamilleen kokemuksille. Seuraavassa vaiheessa lapsi alkaa vertailla merkityksiä toisten lasten ja aikuisten käsityksiin, jotta hän oppisi ymmärtämään ja hallitsemaan asiaa monipuolisesti ja syvällisesti. Viimeisessä vaiheessa lapsi alkaa käyttämään ja soveltamaan oppimiaan asioita erilaisiin tilanteisiin. (Heikka ym. 2009, 50.)

Oppimista voi tapahtua kaikkialla ja se on kokonaisvaltaista: tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät, kun lapsi tarkkailee ja havainnoi ympäristöään. Lapsi oppii paitsi jäljitellen muiden toimintaa myös leikkien, liikkuessaan, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden sekä itseään ilmaisten ja taidetoiminnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, viitattu 28.1.2017.) Opettajan tehtävänä on toimia oppimisprosessien herättäjänä ja edistäjänä mikä tapahtuu havainnoimalla oppimisprosessia ja tukemalla oppimista tietoisesti. Oppimisprosessin tukemisessa on keskeistä, että opettaja tavoittaa lapsen oman ajattelun ja suunnittelee siltä pohjalta opetusta ja oppimista. (Heikka ym. 2009, 50.)

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteistä, kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen

toteutumiseksi, mikä näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu muun muassa varhaiskasvatuksen arvoista ja periaatteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun ja luo suotuisat olosuhteet lasten kehitykselle, oppimiselle turvallisuudelle, hyvinvoinnille sekä kestäväälle elämäntavalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28, viitattu 28.1.2017.)

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen toiminta ja sen toteuttaminen ovat kokonaisvaltaista. Toiminta läpäisee kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden ja se toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Lasten omaehtoinen toiminta sekä henkilöstön ja lasten yhdessä ideoima ja henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36, viitattu 28.1.2017.) Pedagogisen toiminnan perustana on ymmärrys lapsuuden merkityksestä sekä tietämys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18, viitattu 28.1.2017). Opettajan kasvatus- ja opetustyö perustuu pedagogiseen tietoisuuteen, jolla tarkoitetaan tavoitetietoisuutta, kontekstietoisuutta ja tietoisuutta siitä, miten pieni lapsi oppii ja miten oppimista voidaan edistää (Heikka ym. 2009, 41).

Kasvatuksessa tehtävänä on muun muassa siirtää kulttuuriperintö, tärkeänä pidetyt arvot ja traditiot seuraavalle sukupolvelle sekä ohjata lapsia muodostamaan omia mielipiteitään. Lisäksi lapsia ohjataan arvioimaan vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla. Kasvatuksen sivistystehtävänä on ohjata lasten yksilöllisen identiteetin muotoutumista niin, että lapset havaitsevat toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja ympäristöön ja että he oppisivat toimimaan ja käyttämään osaamistaan myös toisten hyväksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21, viitattu 28.1.2017.)

Opetuksessa lähtökohtana on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys ja opetuksen tarkoituksena on edistää oppimista, auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä maailmasta. Varhaiskasvatuksessa lapsia innostetaan uusien asioiden opetteluun ja ohjataan käyttämään erilaisia oppimisen tapoja. Opetuksessa huomioidaan

lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tuen tarpeet ja hyödynnetään ja tuetaan lasten luontaista uteliaisuutta ja tutkimisen halua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21, viitattu 28.1.2017.)

Hoidolla tarkoitetaan lapsen fyysisistä perustarpeista huolehtimista sekä tunnepohjaista välittämistä. Lapsen tulee saada tuntea itsensä arvostetuksi, ymmärretyksi sekä olevansa toisiin ihmisiin yhteydessä. Päivittäin toistuvat tilanteet, kuten esimerkiksi ruokailu, pukeminen, lepo ja hygieniasta huolehtiminen ovat lapsen päivässä keskeisiä ja ne ovat samalla kasvatus- ja opetustilanteita, joissa oppimisen tavoitteina ovat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen, itsestä huolehtiminen ja ajan hallinta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21, viitattu 28.1.2017.)

Oulun kaupungissa varhaiskasvatusta toteutetaan *pienryhmissä*. Pienryhmätoiminta perustuu tiimityöskentelyyn ja yhteissuunnitteluun, jonka lähtökohtana ovat lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Pienryhmätoimintaa toteutetaan esimerkiksi leikeissä, liikkumisessa, taiteellisessa kokemisessa, tutkimisessa sekä arjen tilanteissa kuten ulkoilussa ja ruokailussa. Pienryhmätoiminnan tavoitteena on lapsen perusturvallisuuden tukeminen, tunne-elämän ja vuorovaikutustaitojen tukeminen sekä rauhallisen ja positiivisen ilmapiirin luominen. Pienryhmätoimintaa ohjaa oma pysyvä vastuuikäinen, joka on lasten saatavilla, läsnä ja huolehtii siitä, että jokainen lapsi tulee kuulluksi ja kohdatuksi. Vastuuikäinen myös tukee ja ohjaa lasten vuorovaikutusta, havainnoi lapsia ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä dokumentoi toimintaa. (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013–2015, 19, viitattu 28.1.2017.)

Pienryhmätoiminta on vakiintunut yhä useammassa päiväkodissa osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Pienryhmä mahdollistaa lasten yksilöllisen huomioimisen ja antaa perustan lasten havainnoinnille ja arvioinnille. Pienryhmässä opettaja kytkee arvioinnin osaksi pienryhmätoiminnan ohjaamista ja suunnittelua. Toimintaa ja sen merkitystä yksilöiden oppimisen kannalta arvioidaan jatkuvasti ja tietoa käytetään edelleen pedagogiikan suunnitteluun. Tiedon perusteella ympäristöjä rakennetaan ja muunnetaan edistämään lasten yhteistoimintaa ja oppimista sekä virittämään uutta toimintaa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 56.)

Varhaiskasvatuksen *oppimisympäristöillä* tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristön käsitetään sisältävän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden.

Oppimisympäristöjen kehitetään siitä lähtökohdasta, että ne palvelevat varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista, tukevat lapsen tervettä itsetuntoa ja edistävät sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Lisäksi oppimisympäristöjen tulee vahvistaa yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa, edistää lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta ja tehdä näkyväksi kulttuurista moninaisuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31–32, viitattu 28.1.2017.)

Niin kutsuttu *lapsilähtöinen toiminta* on sisällytetty suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sillä tarkoitetaan lapsen kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjautuvaa oppimis- ja opettamisprosessia. Lasta kunnioitetaan ja häntä pidetään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on omat tunteet, ajatukset, kiinnostuksen kohteet, mielipiteet, vahvuudet ja kehittymistarpeet. Lapsilähtöinen varhaiskasvattaja osaa nähdä lapsen kasvun ja kehittymisen tarpeet sekä lapselle merkitykselliset kokemukset ja hyödyntää tietoja toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 34–36).

Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen menetelmä, jota toteutetaan jatkuvassa prosessissa. Sen avulla saadaan tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta, tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta. Suunnitelmallisella dokumentoinnilla tavoitellaan sitä, että henkilöstö oppii tuntemaan yksittäisen lapsen, ymmärtämään lasten välisiä suhteita sekä ryhmän henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta. Tarkoituksena on lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen, jossa tietoja ja ymmärrystä hyödynnetään esimerkiksi työtapojen, oppimisympäristöjen muokkaamisessa lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaavaksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 37, viitattu 28.1.2017).

Arviointi on pedagogiikan keskeinen toimintamuoto, jossa kasvattajat hankkivat tietoa lapsesta ja hänen ympäristöstä sekä omasta toiminnastaan. Varhaiskasvatuksessa tietoa saadaan pääasiassa havainnoinnin sekä erilaisten vapaamuotoisten, valmiiden lomakkeiden ja arviointivälineiden avulla. Lisäksi havainnointi sisältää suoraa kommunikointia lasten kanssa, jotta tavoitettaisiin lasten omat käsitykset, ideat ja pyrkimykset. (Heikka ym. 2011, 58–59.) Arviointi on jatkuva prosessi ja sen tuottama tieto on perustana opetuskäytäntöjen suunnittelulle. Varhaiskasvatuksessa arviointi tapahtuu arjessa, kun opettaja kuulee lasten keskusteluja, havainnoi lasten tekemisiä ja tekee johtopäätöksiä näkemästään ja kokemastaan arkityössä. (Heikka ym. 2009, 59.)

2.4 Kielen kehittyminen ja toisen kielen oppiminen

Kielen kehittyminen

Kielen kehittyminen liittyy kiinteästi lapsen kognitiiviseen kehitykseen, kuten älykkyyden, ajattelun, muistin, havaitsemisen ja puheen kehitykseen (Nurmi 2011, 32). Kielen omaksuminen on tulos aivotoiminnan kehittymisestä sekä lapsen ja hänen ympäristönsä kiinteästä vuorovaikutuksesta. Kun lapsi opettelee kieltä, hän havainnoi puhetilanteita ympäristöstään ja tuottaa havaintojensa pohjalta valikoiden puhetta. Kielenkehitys on liitoksissa lapsen tunteisiin ja lapsen halu olla yhteydessä ja jakaa asioita toisten ihmisten kanssa voimistaa ympäristön tapahtumien havainnointia ja niiden kuvaamista kielellisesti. (Lyytinen 2014, 51.)

Lapsi on valmis sosiaaliseen vuorovaikutukseen jo syntymästään lähtien ja vauvan kieli kehittyy vuorovaikutuksessa häntä hoitaviin henkilöihin (Hakamo 2011, 8). Lyytinen viittaa Batesiin (2004) todetessaan, että lapsella on varhainen taipumus suuntautua muihin ihmisiin, puheäänien kuuntelemiseen sekä muiden ilmeiden ja eleiden katseella seuraamiseen. Lapsen varhainen sosiaalisuus herättää aikuisissa vaistonvaraista vanhemmuutta mikä vaikuttaa siihen, että vanhemmat muuttavat puhetapansa ja käyttäytymisensä otolliseksi vuorovaikutukselle. Vanhempien kanssa toteutuneen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaikuttavat lapsen ääntelyaktiivisuuteen. (Lyytinen 2014, 53.)

Vauva harjoittelee erilaista ääntelyä kiljahduksien, murinan ja puhinan muodossa. Toistuva ääntely voimistaa äänihuulia ja puhe-elinten liikkeiden täsmentyessä lapsi alkaa jäljitellä aikuisen puheessa esiintyviä ääniteitä. Ollessaan vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapsi voi hahmottaa äidinkielen äänneiden tuottamisen vaatimat puheliikkeet. (Lyytinen 2014, 53.) Puolen vuoden iässä lapsen ääntelystä alkaa erottua toistuvia tavurakenteita, eli niin kutsuttua kanonista jokeltelua (Hakamo 2014, 8). Yhdistämällä erilaisia tavuja lapsi tuottaa sanoja muistuttavaa jokeltelua, jolle aikuiset antavat merkityksiä ja vahvistavat vastaamalla jokelteluun kuin todellisiin sanoihin. Tämä lisää jokeltelun määrää. (Lyytinen 2014, 54.)

Lapsi ymmärtää sanoja ja kieltä jo ennen kuin hän pystyy itse puhumaan (Lyytinen 2014, 54). Ensimmäisen ikävuoden loppuvaiheessa lapsi kiinnostuu sanoista ja osoittelee esineitä ja ihmisiä. Lapsi alkaa toistamaan aikuisen käyttämiä sanoja ja tuottaa ensimmäiset sanansa käyttäen ilmaisunsa tukena eleitä ja ilmeitä. (Hakamo 2011, 14.) Elekielisen kommunikoinnin arvellaan

olevan linkki kielen ymmärtämisen ja puhumisen välillä. Vuoden ikäiset lapset osoittavat ymmärtämisen merkkejä esimerkiksi reagoimalla, kun heitä kutsutaan nimeltä tai lopettamalla toiminnan kuullessaan sanan "ei." (Lyytinen 2014, 54.)

1-2 vuoden iässä lapsen ensisanat ilmaantuvat. Sanaston karttuminen on yksilöllistä lapsensanavaraston vaihdellessa muutamista sanoista yli sataan. Lapsi ymmärtää sanoja enemmän kuin mitä pystyy itse käyttämään. Alle kaksivuotiailla lapsilla toimintaa osoittavat sanat ovat keskeisiä. Lapsi osoittaa ymmärryksensä toiminnan kautta ja reagoimalla asianmukaisesti kuullessaan esimerkiksi kehotuksen "pane ovi kiinni." (Lyytinen 2014, 55, 65.) Kaksivuotiaana lapsi alkaa yhdistellä sanoja toisiinsa ja pystyy jo taivuttamaan sanoja ja keksimään omia sanoja. Aluksi sanat ovat verbejä ja substantiiveja mutta vähitellen myös kuvailevat sanat ilmestyvät lapsen puheeseen. Puhe on sidoksissa lasta ympäröiviin asioihin ja tilanteisiin lauseiden vähitellen pidentyessä ja lapsen oppiessa uusia taivutusmuotoja. (Hakamo 2011, 14.) Kaksivuotias pystyy tunnistamaan myös tunneilmaisuihin liittyviä verbejä, kuten "halata", "pajata" tai "itkeä" (Lyytinen 2014, 56).

Kolmevuotiaana lapsen puhe on jo täysin ymmärrettävää. Lapsi osaa kuvailla tekemistä, esineiden ominaisuuksia ja paikkoja sekä taivuttaa eri sanaluokkien sanoja. (Hakamo 2011, 14.) Kolmivuotias lapsi oppii uusia sanoja lähes päivittäin. Lapset nimeävät ihmisiä, eläimiä, lähiympäristön esineitä ja asioita, kuten leikkivälineitä tai vaatteita. (Lyytinen 2014, 55-56.) Kolmen ensimmäisen vuoden aikana lapsi oppii käyttämään äidinkieltään melko virheettömästi. Lapsi taivuttaa ja johtaa sanoja loogisesti, käyttää aikamuotoja ja osaa vertailla ja tehdä johtopäätöksiä. Lapsen muisti kehittyy myös ja hän pystyy palauttamaan mieleensä menneitä tapahtumia. (Hakamo 2011, 14.)

Kolme-neljävuotiaat lapset käyttävät muun muassa käsky-, kielto- ja kysymyslauseita. Lauseissa esiintyy apuverbejä, kysymys- ja kieltosanoja sekä erilaisia taivutusmuotoja. (Lyytinen 2014, 57.) Neljävuotiaana lapsen ilmaisut ovat melkein yhtä tarkkoja kuin aikuisella. Lapsi on oppinut taitavaksi kertojaksi, kyselijäksi ja keskustelijaksi ja muodostaa loogisia, monisanaisia lauseita ja osaa selittää tunteitaan ja ajatuksiaan. 4-5 vuotias lapsi on kiinnostunut saduista, kertomuksista ja tietokirjoista ja aikuiset voivat entistä merkittävämmiin tukea kielen oppimista. (Hakamo 2011, 15.)

Viisivuotias pystyy hallitsemaan äidinkieltänsä taivutusmuotoihin ja sanojen yhdistelyyn liittyvät perussäännöt. Sanojen ääntäminen on yleiskielen mukaista ja lapsen ilmaisut ajan, paikan ja sijainnin kuvauksissa sekä esineiden ja asioiden laadullisessa tarkastelussa tarkentuvat. (Lyytinen

2014, 60, 65.) Esikoulun lähestyessä myös kiinnostus kirjaimiin ja äännteisiin kasvaa ja lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään kirjaimia sekä erottamaan tavuja ja äännteitä (Hakamo 2011, 15). Kuuden vuoden iässä lapsella on käytössään yli 10 000 sanaa. Sanaston nopeaan kasvuun vaikuttaa lapsen tehdessä havainnon siitä, että ympäristön kaikki asiat voidaan nimetä ja ne kuuluvat johonkin luokkaan. Kuusivuotiaana lapsi omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot ja lapsi esimerkiksi keskittyy kuuntelemaan puhetta sekä osaa esittää kysymyksiä, vastata kysymyksiin, puhuu vuorotellen ja toimii annettujen ohjeiden mukaisesti. (Lyytinen 2014, 55, 65.)

Toisen kielen oppiminen

Eri kielitaustaisten lasten suomen kielen taso ja oppimisen nopeus ovat yksilöllisiä ja ne voivat vaihdella suuresti. Lapsen toisen kielen oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi lapsen ikä, äidinkielen taito, sekä lisäksi lapsen suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa vietetty aika, varhaiskasvatuksen säännöllisyys sekä päiväkotipäivän ajankohta, jolloin lapsi on mukana varhaiskasvatuksessa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 52.) Pintakieli, josta käytetään myös käsitettä sosiaalinen kieli tai arkikieli, opitaan ensin kuuntelemalla ja sen jälkeen opitaan ajattelun kieli. Lapsi oppii pintakielen melko helposti muutamassa vuodessa ja selviytyy sen avulla arjessa toistuvista vuorovaikutustilanteista. Ajattelun kielen oppimiseen voi kulua jopa viidestä kymmeneen vuotta ja sitä tarvitaan koulussa opetuspuheen seuraamiseen. Suomen kielen keskimääräistä oppimisaikaa ei voida kuitenkaan sanoa suoraan lasten taustojen erilaisuuden takia. (Halme 2011, 87, 91.)

Päiväkoti-ikäinen lapsi oppii kielen samoin kuin muutkin sosiaaliset käyttäytymisen muodot: soveltaen aikuisilta ja vertaisilta saamiaan malleja. Kun lapsi opettelee kieltä, pyrkii hän ensisijaisesti kommunikoimaan eri tilanteisiin sopivalla tavalla, jolloin kieli näyttäytyy lapselle arkisissa tilanteissa yhtenä luonnollisena käyttäytymisen osana. Kieltä ei siten opiskella erikseen vaan se opitaan samalla kun sosiaalistutaan ryhmään. (Kela 2012, viitattu 16.4.2017.) Toisen kielen oppimisen luonteeseen liittyy se, etteivät kielitaidon osa-alueet kehity aina yhtä vahvoina. Tämä vaihe voi kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen saakka ja ujoilla lapsilla pitempään kuin aktiivisemmin ulospäinsuuntautuneilla lapsilla. Lisäksi pienille lapsille on tyypillistä oppia pintakieli muutamassa vuodessa mutta abstraktimman kielen oppimiseen kuluu enemmän aikaa. (Halme 2011, 91.)

Alkuvaiheen kielen oppimisessa on tyypillisesti hiljainen kausi, jolloin lapsi kuuntelee ja harjoittelee uutta kieltä mielessään muttei vielä tuota itse puhetta. Vaihe voi kestää muutamista kuukaudesta

vuoteen. Ujoilla ja hiljaisilla lapsilla vaihe voi kestää pidempään kuin aktiivisemmin ulospäin suuntautuvilla lapsilla. Toisen kielen oppiminen voi vaikuttaa hitaammalta kuin yhden kielen oppiminen, mutta on hyvä muistaa, että lapsi havainnoi ja kerää vähitellen uutta kieltä, vaikkei sitä vielä käytäkään. (Halme 2011, 90–91.)

Lapsi saattaa puhua aluksi aikuisille ja muille lapsille omaa äidinkieltään, kunnes hän oivaltaa, etteivät aikuiset puhu samaa kieltä. Aluksi kielet myös voivat sekoittua lapsella ja hän voi käyttää samassa lauseessa kielten sanoja sekaisin. Halme viittaa Vaaralaan todetessaan, että kielen kehitys ei myöskään etene aina suoraviivaisesti, vaan erilaiset taantumavaiheet kuuluvat oppimisprosessiin. Suomen kielen oppiminen saattaa myös hidastua, kun taas äidinkielessä tapahtuu runsaasti kehittymistä esimerkiksi pitkän kesäloman aikana, kun lapsi käyttää enemmän äidinkieltään. (Halme 2011, 90–91.)

2.5 Funktionaalinen S2-opetus ja kielen kehityksen arviointi

Kielikasvatuksen tavoitteena varhaiskasvatuksessa on toiminnallinen eli funktionaalinen kaksikielisyys, mikä tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä. Tavoitteena on, että äidinkieli ja toinen kieli elävät vahvasti rinnakkain. Toinen kieli opitaan äidinkielen rinnalle, eikä sen tarkoituksena ole korvata sitä. (Halme 2011, 92.)

Funktionaalissa kielenopetuksessa kieltä opetetaan autenttisesti, millä tarkoitetaan kielen oppimista aidoissa kielenkäyttötilanteissa (Aalto, Mustonen ja Tukia 2009, viitattu 16.4.2017). Kivijärvi jakaa S2-opetuksen luonnolliseen ja ohjattuun oppimiseen, joilla tarkoitetaan toisen kielen oppimista niin luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa kuin ohjatuissa ja suunnitelluissa opetushetkissä. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän korostuu luonnollinen oppiminen päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. (2011, 257.) Esimerkiksi pukemistilanne tarjoaa mahdollisuuden kielen oppimiselle, jos aikuinen tiedostaa toiminnan kielellisen merkityksen ja rauhoittaa hetken vuorovaikutukselle. S2-opetus voidaan näin ollen nähdä kaiken opetuksen läpäisevänä periaatteena. (Halme & Vataja 2011, 24–25.)

Varhaiskasvatuksen ympäristöt, kokopäiväinen toiminta, arjen rutiinit ja suunnitellut toiminnalliset hetket tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia ja tilaa niin spontaanille kuin tavoitteiselle vuorovaikutukselle (Korkeamäki 2011, 44). Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen suomi toisena

kielenä -opetussuunnitelmassa (2012) suositellaan, että S2-opetuksessa lapselle nimetään arkipäivän tilanteissa ympäristön tapahtumia, asioita ja esineitä ja sanoja toistetaan usein.

Selkokielen käyttäminen on apuna S2-opetuksessa ja lapsen kielen kehittyessä aikuisen on syytä tarkistaa kielenkäyttöään, sillä lapsi oppii kieltä, jota hänen kanssaan käytetään (Halme 2011, 95). Kun lapsi ymmärtää ja tuottaa vähän suomen kieltä, häntä kannustetaan ja tuetaan myös puheen tuottamiseen. Lapselle annetaan puheesta malli käyttämällä lyhyitä lauseita sekä puhumalla asioista niiden oikeilla nimillä jolloin esimerkiksi käsitteiden ”massu” tai ”poppa” sijaan käytetään käsitteitä maha ja kuuma. (Oulun kaupungin suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma, 2012.) Kasvattajan käyttäessä selkeää ja yleiskielistä suomea on lapsen helpompi erottaa mistä sana alkaa ja mihin päättyy sekä kuulla äänteet tarkasti (Gyekye & Nikkilä 2013, 16).

Tekemisen sanoittaminen havainnollistamalla ja käyttämällä eleitä ilmaisunsa apuna auttaa lasta ymmärtämään, miten tekeminen ja puhe liittyvät toisiinsa (Gyekye & Nikkilä 2013, 16). S2-opetuksessa olisi hyvä käyttää monikanavaista opetusta eli aistien monipuolista käyttöä, sillä pelkän auditiivisen aistin varassa tapahtuva opetus on lapselle raskasta etenkin alkuvaiheessa (Halme 2011, 94). Lehtikuvat, itse piirretyt kuvat, valokuvat tai papunetistä saatavat kuvat auttavat kommunikoinnissa ja päiväkodin päiväjärjestys, leikkimahdollisuudet, jakotilat, laulut ja lorut voidaan myös kuvittaa (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma, 2012).

Suomen kielen kehityksen arviointi

S2-opetuksen tulisi aina perustua tietoon siitä, miten pieni lapsi oppii, mitkä taidot ovat tuloillaan ja minkä oppimisesta hän eniten hyötyy (Halme 2011, 93). Lapsi oppii kieltä sen mukaan, mihin hän sitä tarvitsee ja S2-opetus perustuu näin lapsilähtöisyyteen, jossa lasten vahvuudet, osaamisen alueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet sekä ominaiset toiminnan tavat huomioidaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Oulun kaupunki 2006, S2-opetus päiväkodissa). Opetuksen suunnittelu edellyttää arviointia, jota kasvattaja tekee havainnoidessaan lasta ja paikantaessaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen (Halme 2011, 93).

Keskeisin työväline eri kielitaustaisen lapsen suomen kielen kehityksen arvioimisessa on arjessa tapahtuva kielen havainnointi ja dokumentointi (Kivijärvi 2011, 257). Varhaiskasvattajan tehtävänä on seurata miten ja missä tilanteissa lapsen osaaminen tulee esille, mikä tarkoittaa käytännössä

kasvattajan havainnointia lapsen tekemisistä ja kiinnostuksen kohteista, kontaktin otosta sekä puheesta. Havainnot dokumentoidaan ja tietoa analysoidaan, jotta saadaan selville mikä on kullekin lapselle ominainen tapa toimia ja oppia. Tiedon pohjalta arvioidaan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistymistä sekä kehittävät toimintaa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 29.)

Kielitaito jaetaan Halmeen mukaan tavallisimmin tuottamistaitoihin ja ymmärtämistaitoihin. Taitotasojen kuvausasteikossa kielitaito on jaettu puhumiseen, puheen ymmärtämiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kielitaidon kämmenmallissa sormet edustavat taitoja: puhumista, ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo tarkoittaa rakenteita ja sanastoa, joka yhdistyy muihin taitoihin. Kielitaitoa opittaessa taidot kehittyvät kaikilla näillä osa-alueilla. S2-opetuksen ja arvioinnin tulisi kohdistua kaikille kielitaidon osa-alueille monipuolisesti, sillä vaikka lapsen puhekieli voi vaikuttaa sujuvalta ja ääntäminen olla virheetöntä voi kieli olla yksinkertaista sanastoltaan ja rakenteeltaan. Sujuva kielitaito voivat hämätä arvioimaan lapsen kielitaidon paremmaksi kuin mitä se todellisuudessa on. Ulospäin suuntautuneiden lasten kielitaito tai vastaavasti arempien kielenkäyttäjien kielitaito voidaan arvioida väärin, jos sosiaalinen kielitaito on yleistetty koskemaan kaikkia kielitaidon osa-alueita. (Halme 2011, 91-92.)

Erlaiset havainnointimenetelmät, tehtävät ja testit ovat suuntaa antavia ja osana laajaa ja monipuolista arviointia. Tärkeintä on työntekijöiden lapsituntemus ja kokonaiskäsitys kielen kehityksestä (Kivijärvi 2011, 257). Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa suositellaan, että arkihavainnoinnin tukena suomen kielen kehitystä ja kielitasoa arvioidaan pedagogisen työvälineen *Pienten kielireppu - tasolta toiselle* avulla (Oulun kaupunki 2006, S2-opetus päiväkodissa).

Pienten kielireppu on Espoon suomenkielisessä opetustoimessa ja varhaiskasvatuksen yhteishanke, joka on laadittu kielitaidon kuvausasteikon pohjalta. Kielirepun avulla voidaan seurata lapsen kielitaidon kehittymistä sekä suunnitella ja toteuttaa suomi toisena kielenä -opetusta. (Halme 2011, 93.) Pienten kielireppu perustuu eurooppalaiseen viitekehukseen. Yhtenäisten arviointikriteerien käytön tavoitteena on auttaa päiväkoteja ja kouluja suunnittelemaan lasten suomi toisena kielenä -opetusta. (Espoon kaupunki 2010, viitattu 28.1.2017.) Menetelmä on tarkoitettu varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen opettajille ja se soveltuu maahanmuuttajataustaisten lasten arvioimiseen, ohjeistukseen ja ohjaamiseen henkilökohtaisen kielitaidon kehityksen mukaan oikeanlaisten tukitoimien piiriin (Opetushallitus 2016, viitattu 28.1.2017).

Pienten Kielireppu koostuu arviointimateriaalista, joka sisältää *Eväspussin*, *Kielikompassin*, *Seurantalomakkeen* ja *Kuvajutun*. Eväspussi on huoltajan arvio lapsen kielitaustasta. Kielikompassi on lapsen ja oman äidinkielen opettajan arvio lapsen äidinkielen taidosta ja se koskee koulussa olevia oppilaita, jotka osallistuvat oman äidinkielen opetukseen. Seurantalomake sisältää puhumisen ja kuuntelemisen taitotason profiilin ja Kuvajuttu on arviointimateriaali vuorovaikutustaitojen kehittymisen seurantaan. (Espoon kaupunki 2010, viitattu 28.1.2017.)

Muita Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelmassa kuvattuja arvioinnin menetelmiä ovat esimerkiksi *Kettu-testi* ja *Repun takanassa*. Kettu-testi on logopedian professorin Pirjo Korpilahden ja puheterapeutti Pauliina Eilomaan kehittämä 3-vuotiaiden puheen ja kielenkehityksen arviointimenetelmä. Testi soveltuu myös eri kielitaustaisten lasten suomen kielen arvioinnissa suuntaa antavana välineenä. Testi on suunniteltu siten, että se kattaa monipuolisesti lapsen puheen, kielen ja kommunikaation taitoja. Testissä arvioidaan kuvien ja esineiden avulla seuraavat osa-alueet: nimeäminen, kielen ymmärtäminen, toimintaohjeiden ymmärtäminen, puheen ymmärrettävyys, lapsen kertova puhe, taivuttaminen, värit ja lukumäärät sekä puheen lausepituus. (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelma 2012.)

Repun takanassa on puheterapeutti Riitta Mikkosen, kiertävän erityislastentarhanopettaja Ritva Paularanta-Kokkosen ja lastentarhanopettaja Virve Savolaisen Tampereella kehittämä kielen kartoituksen menetelmä yli 5-vuotiaiden eri kielitaustaisten lasten suomen kielen ja oman äidinkielen arviointiin (Mikkonen, Paularanta-Kokkonen & Savolainen 2006). Repun takanassa -menetelmän avulla voidaan kartoittaa lapsen puheen tuottoa sekä ymmärtämistä. Menetelmän osa-alueina on puheentuoton arviointi, yhteenkuuluvuuksien ymmärtäminen ja perustelu, värien nimeäminen ja tunnistaminen, laskeminen ja lukumäärien hallinta, sarjamuisti sekä ohjeiden ymmärtäminen. (Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelma 2012.)

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa kuvaillaan opinnäytetyönä toteutetun kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusprosessi. Luvussa esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen metodologisten lähtökohtien valintaan, aineiston keruuseen ja kohderyhmän valintaan vaikuttaneet tekijät. Tämän jälkeen luvussa esitellään aineiston analyysivaihe ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla Oulun kaupungin lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta. Tutkimuksen toimeksiantajana on Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattori. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, millaisia menetelmiä Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetuksessa käytetään ja miten eri kielitaustaisten lasten suomen kielen tasoa arvioidaan. Lisäksi tutkimuksessa haettiin vastauksia kysymyksiin millaisia haasteita lastentarhanopettajat kohtaavat S2-opetustyössä ja miten S2-opetusta voitaisiin heidän mielestään kehittää. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opetustyön koordinoinnissa.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten Oulun kaupungin lastentarhanopettajien kokemuksen mukaan suomi toisena kielenä (S2) -opetusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa?
2. Miten Oulun kaupungin lastentarhanopettajat arvioivat lapsen suomen kielen tasoa?
3. Millaisia haasteita Oulun kaupungin lastentarhanopettajat kohtaavat suomi toisena kielenä (S2) -opetuksessa ja miten he kehittäisivät S2-opetustyötä?

Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön

asiantuntijatehtävässä (Oulun ammattikorkeakoulu 2016, viitattu 21.11.2016). Henkilökohtaisena oppimistavoitteenani opinnäytetyössä oli oppia toteuttamaan kvalitatiivinen tutkimusprosessi ja syventää tietojani eri kielitaustaisten lasten suomi toisena kielenä -opetuksesta ja kielitason arvioimisesta. Suuntaudun opinnoissani varhaiskasvatuksen lisäksi monikulttuurisuuteen ja opinnäytetyö kehittää valmiuksiani työskennellä tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa eri kielitaustaisten lasten ja heidän perheidensä parissa.

4.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen näkökulma on fenomenologis-hermeneuttinen edustaen tutkimusperinnettä, jossa ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat elämismaailma ja inhimillisen kokemuksen merkitykset. Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa tulkinnalle yritetään etsiä mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen pystyttäisiin puhumaan vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys ja tehdä siten jo tunnettu tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Tutkimuksessa haluttiin kuvailla lastentarhanopettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Siksi opinnäytetyö toteutettiin laadullisena, eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen ja tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkityksistä; miten ihmiset kokevat ja näkevät reaalimaailman. Tutkija on tiedon keruun ja analysoinnin työkalu, joka suodattaa reaalimaailman tutkimustuloksiksi. (Kananen 2014, 19.) Opinnäytetyönä tehtävässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien kokemukset reaalimaailmasta kootaan tutkimustuloksiksi, jonka jälkeen tulokset analysoidaan ja siitä muodostetaan johtopäätökset.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoksi valitaan usein ihmisten kokemukset puheen muodossa, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineisto kerätään haastatteluin (Vilka 2005, 100). Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, jotta voisin kerätä tutkimustietoa suoraan henkilöiltä, joilla tiesin olevan kokemusta S2-opetuksesta. Teemahaastattelussa pyritään vuorovaikutuksessa selvittämään haastateltavilta tutkijaa kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet on määrätty etukäteen ja haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki niistä käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Vastamäki 2015, 27, 29.)

Laadin haastattelua varten teemarungon (liite 2), joka koostui kolmesta pääteemasta sekä tarkentavista apukysymyksistä. Pääteemat muodostettiin alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä. Ensimmäisen teeman ja sen apukysymysten tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla lastentarhanopettajat toteuttavat S2-opetusta päiväkodin arjessa, mitkä tekijät heidän mielestään edistävät S2-opetusta ja minkä he kokevat haasteellisena opetustyössä. Lisäksi apukysymysten avulla haluttiin selvittää, millainen vaikuttavuus päiväkodin arkeen nivoutuvalla funktionaalisella S2-opetuksella on lastentarhanopettajien mielestä ja miten he kehittäisivät S2-opetustyötä. Toisen teeman kysymysten tarkoituksena oli kartoittaa, millä eri menetelmillä lastentarhanopettajat arvioivat eri kielitaustaisten lasten suomen kielen tasoa ja miten S2-opetuksen tavoitteet näkyvät ryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa.

Alun perin kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millaista koulutusta lastentarhanopettajat kaipaavat S2-opetustyönsä tueksi. Lisäkoulutukseen liittyvää tutkimusaineistoa kertyi kuitenkin niukasti minkä vuoksi päätin analyysivaiheessa rajata tutkimuskysymyksen pois opinnäytetyöstä. Kokosin toimeksiantajalle aineistosta lisäkoulutustarpeista koosteen erilliselle dokumentille siten, että haastateltavien anonymiteetti säilyi. Hyväksyin dokumentin haastateltavilla ennen kuin luovutin tutkimustiedot toimeksiantajalle. Aineistosta nousi analyysivaiheessa uusi teema, johon liittyvää haastatteluaineistoa oli sen verran paljon, että se kannatti lisätä kolmanneksi tutkimuskysymykseksi.

Teemahaastattelussa suositellaan koehaastattelujen tekemistä sen varmistamiseksi, että kysymykset ovat yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä kohderyhmässä (Vilkkä 2005, 109). Tutkimuksen aikataulun puitteissa ei ollut mahdollista suorittaa koehaastatteluja, mutta hyväksyin teemarungon toimeksiantajalla ennen haastatteluja. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi tutkimuksessa.

4.3 Aineiston keruu ja kohderyhmä

Suunnittelin tutkimuksen kohderyhmän harkinnanvaraisesti toimeksiantajan kanssa toukokuussa 2016. Haastattelututkimukseen päätettiin pyytää mukaan kolme lastentarhanopettajaa, jotka työskentelivät Oulun kaupungin monikulttuurisissa päiväkodeissa ja joilla olisi jo useamman vuoden ajalta kokemusta eri kielitaustaisten lasten S2-opetuksesta varhaiskasvatuksessa. Kolmen haastatteluaineiston arvioitiin riittävän tuottamaan tarpeeksi tutkimustietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston koolla ei ole väliä, sillä aineiston kokoa säätelee määrän sijaan

laatu. Aineiston tehtävänä on toimia apuvälineenä asian tai ilmiön ymmärtämisessä eikä tutkimuksen tavoitteena ole tavoitella yleistettävyyttä samassa merkityksessä kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Vilka 2005, 126.)

Toimeksiantaja ohjasi minut olemaan yhteydessä niihin Oulun kaupungin päiväkoteihin, joissa tutkimushetkellä oli hänen tietojensa mukaan suhteellisesti enemmän eri kielitaustaisia lapsia päivähoitossa kuin muissa Oulun kaupungin päiväkodeissa. Ennen yhteydenottoa päiväkoteihin hyväksyitin tutkimussuunnitelmani ja anoin tutkimusluvan Oulun ammattikorkeakoulun sosiaalialan yksiköstä ohjaavalta opettajaltani. Saatua tutkimusluvan olin puhelimitse yhteydessä monikulttuuristen päiväkotien johtajiin kertoakseni heille tutkimuksesta ja tiedustellakseni, olisiko heidän päiväkodeissaan kohderyhmään sopivia haastateltavia. Sovin johtajien kanssa, että toimittaisin heille sähköpostitse saatekirjeen (liite 1) lähetettäväksi henkilökunnalle, jossa olisi tietoja tutkimuksesta. Saatekirjeessä tutkijat perustelevat tutkimuksen tärkeyttä ja mieltä. Saatekirjeen tehtävänä on vakuuttaa tutkimuskohde tutkimuksesta ja motivoida hänet osallistumaan tutkimukseen (Vilka 2005, 152.)

Seuraavalla viikolla olin uudestaan puhelimitse yhteydessä johtajiin ja sain niiden lastentarhanopettajien yhteystiedot, joilta voisin suoraan kysyä halukkuutta osallistua tutkimukseen. Olin puhelimitse yhteydessä lastentarhanopettajiin ja löysin lopulta kolme kohderyhmään sopivaa henkilöä, jotka suostuivat haastateltaviksi. Haastattelut päätettiin sopia pidettäväksi heti sen jälkeen, kun saisin Oulun kaupungilta tutkimusluvan. Hain tutkimuslupaa Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuritoimesta sähköpostitse ja tutkimuslupa myönnettiin viikon kuluessa. Olin uudelleen yhteydessä puhelimitse haastateltaviin ja sovimme, että haastattelut toteutetaan kesäkuussa 2016.

Haastattelut päätettiin pitää haastateltavien työyksiköissä. Pyysin haastateltavilta etukäteen lupaa haastattelun nauhoittamiseksi, mikä sopi kaikille. Lähetin haastateltaville etukäteen sähköpostitse teemahaastattelun rungon, jotta he voisivat tutustua haastattelun sisältöön ennen tapaamistamme. Haastattelut pidettiin kussakin työyksikössä rauhallisessa tilassa. Ennen haastattelun alkamista valmistelin haastateltavien kanssa tilan siten, että asetimme istumaan pöydän ääreen vierekkäin ja sanelukone oli pöydän keskellä. Testasin sanelukoneen käytön ennen haastattelun alkamista varmistaakseni, että puhe kuului selkeästi. Olin varannut sanelukonetta varten mukaani varapatterin ja minulla oli mukana myös toinen tallennusväline, jota olisin voinut käyttää tarpeen tullen.

Aloitin haastattelut kertomalla haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta. Kerroin, kenen käyttöön tutkimustulokset oli tarkoitettu ja miten niitä voitaisiin hyödyntää. Kerroin myös haastateltaville, että heidän anonymiteettinsä säilytetään tutkimuksessa ja että missä tahansa tutkimuksen vaiheessa heillä olisi oikeus lähteä pois tutkimuksesta, mikäli he sen haluaisivat tehdä. Olin tulostanut teemarungon haastattelua varten ja haastattelut etenivät sen mukaisesti. Kysyin myös tarvittaessa lisäkysymyksiä kaivatessani tarkennuksia vastauksiin.

Haastattelut onnistuivat teknisesti ilman ongelmia ja äänitteet olivat selkeitä. Jokaiseen haastatteluun kului aikaa noin puoli tuntia. Haastattelun jälkeen ilmoitin haastateltaville lähettäväni valmiin tutkimuksen heille luettavaksi ja hyväksyttäväksi ennen tutkimuksen julkistamista. Ilmoitin myös tuhoavani äänitiedostot aineiston käsittelyn jälkeen. Varmuuskopioin äänitteet ja tekstimuotoisen aineiston muistitikuille ja tietokoneelleni, jonka tietoturva oli ajantasainen ja tuhosin äänitteet sanelukoneesta. Opinnäytetyön valmistuttua tuhosin äänitiedostot tietokoneeltani.

4.4 Aineiston analyysi

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen kuuntelin äänitteet ensin kertaalleen kokonaan, minkä jälkeen ryhdyin litteroimaan aineistoa sanelukonetta ja Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Litteroinnissa tallenteet, kuten esimerkiksi äänitteet kirjoitetaan kirjalliseen muotoon, mikä mahdollistaa niiden käsittelyn manuaalisesti tai ohjelmallisesti erilaisilla analyysimenetelmillä. Litterointi voidaan tehdä eri tarkkuudella; tarkin taso huomioi puheen lisäksi eleet ja äänenpainot taukoineen mutta usein riittää karkeahko taso, jossa lauseen ydin huomioidaan tiivistetyssä muodossa. Lopullisessa raportissa voidaan siteerata sanatarkkaa kuvausta. (Kananen 2014, 101–102.)

Kuuntelin äänitteitä lyhyissä osissa tauottaen ja kelaten sekä samalla litteroiden niitä mahdollisimman sanatarkasti. Jätin merkitsemättä tekstimuotoon haastateltavien eleet ja mahdolliset äänenpainot taukoineen, koska en katsonut niillä olevan merkitystä tutkimuksen kannalta. Kirjoitin kaikki haastatteluaineistot samalle tekstitiedostolle teemarungon mukaiseen järjestykseen. Kirjoitusprosessin jälkeen kuuntelin vielä kerran äänitteet ja tarkistin, ettei tekstimuodosta ollut jäänyt mitään olennaista pois. Litterointiin kului kaiken kaikkiaan aikaa noin 25 tuntia ja tekstiä kertyi yhteensä 31 sivua.

Litteroinnin jälkeen etenin analyysissä teemoitteluun. Teemoittelulla tarkoitetaan analyysivaiheessa tarkasteltavia aineiston piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Piirteet saattavat pohjautua teemahaastattelun teemoihin ja ainakin lähtökohtateemojen voidaan odottaa nousevan esiin aineistosta. Lisäksi on tavallista, että esille nousee muita teemoja. Hirsijärvi & Hurme (2008, 173.) Merkitsin aluksi kunkin haastateltavan puheenvuorot omalla värikoodilla käyttämällä Wordin alleviivaus – toimintoa, jonka jälkeen siirsin litteroidusta aineistosta Wordin leikkaa-liimaa-toiminnon avulla teemaotsikkojen alle niihin liittyvät puheenvuorot. Teemoittelun yhteydessä pelkistin aineistoa kirjoittamalla puheenvuorot yleiskielelle jättäen samalla pois täytesanat (niinku, tota noin jne.) ja muut tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Rajasin teemoihin kuulumattomat puheenvuorot pois aineistosta.

Pelkistämisen jälkeen ryhdyin tekemään aineiston varsinaista analyysiä tiivistäen ja luokitellen sitä asiasisällön mukaan. Luokittelu on olennainen osa analyysiä ja se luo pohjan aineiston myöhemmälle tulkitsemiselle, yksinkertaistamiselle ja tiivistämiselle (Hirsijärvi & Hurme 2008, 147). Luokitteluvaiheessa katsotaan, mitkä ilmaisut muodostavat oman ryhmänsä ja ryhmälle, eli luokalle, annetaan nimi. Tässä vaiheessa pidetään mielessä tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset ja luokittelun filttinä käytetään tutkimusongelmaa. (Kananen 2014, 100.) Teemahaastattelun tuloksena saadaan aineisto, joka valottaa tutkittavaa ilmiötä ja aineiston pitäisi tuottaa ymmärrys ja ratkaisu tutkimusongelmaan (Kananen 2014, 86). Muodostin tiivistetystä ja luokitellusta aineistosta vastaukset tutkimuskysymyksiin ja muodostin tutkimuksen tulokset, jotka kuvataan luvussa viisi. Rajasin tutkimuksesta pois sellaiset teemat, mitkä eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin. Teemat mainitaan jatkotutkimusehdotuksina pohdinnassa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuustarkastelun edellytyksenä on riittävä dokumentaatio sekä valintojen ja ratkaisujen perustelu (Kananen 2014, 151). Kiinnitin koko tutkimusprosessin ajan dokumentointiin tarkasti huomiota ja pyrin raportoimaan kaiken tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Näin tutkimuksesta saadaan tarkistettua kaikki ratkaisut, joihin päädyin tutkimuksen aikana, mitkä asiat tutkimukseen vaikuttivat ja mitä menetelmiä käytin lopputulosten saamiseksi. Tutkimuksen luettavuuden ja luotettavuuden kannalta keskeistä on kuvata raportissa tutkimusprosessin eteneminen, ilmiön ymmärryksen lisääntymisen prosessit ja perusteet esitetyille tulkinnoille. (Puusa & Juuti 2011, 51).

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä ja uskottavuuden perustana on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia, eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tulosten julkistamisessa. Muiden tutkijoiden työt ja saavutukset huomioidaan asianmukaisella tavalla kunnioittaen heidän tekemäänsä työtä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 132.) Kiinnitin opinnäytetyössäni tarkasti huomiota siihen, että käyttämäni www-lähteet olivat ajantasaisia ja että painettujen ja elektronisten lähteiden viittaukset ja lähdemerkinnät olivat Oulun ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjeiden mukaiset.

Haastatteluvaihetta ennen selvitin haastateltavien oikeudet ja tutkijan velvoitteet, jotka tulisi huomioida tutkimusprosessissa. Tutkittavien suojaan kuuluu esimerkiksi tutkijan velvollisuus selvittää osallistujille ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, koska tutkittavilla on oikeus tietää mistä tutkimuksessa on kysymys. Lisäksi tutkittavilla on oikeus tietää, että osallistuminen tutkimukseen on heille vapaaehtoista ja että milloin tahansa tutkimuksessa olon aikana heillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai kieltää itseään koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Haastattelutilannetta ennen varmistin, että haastateltavat tiesivät mistä tutkimuksessa oli kysymys, mitä kysymyksiä teemahaastattelu pitäisi sisältää ja mihin haastattelun tietoja käytetään. Haastattelutilanteessa varmistin, että haastateltavat tiesivät, että heillä olisi oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä tahansa tutkimusvaiheessa.

Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun kuin kuvattuun tarkoitukseen. Tutkittavilla on oikeus jäädä nimettömäksi ja odottaa tutkijalta vastuuntuntoa, eli tutkijan on noudatettava lupaamiaan sopimuksia vaarantamatta tutkimuksen rehellisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Kerroin haastateltaville, että heidän anonymiteettinsä säilyy läpi tutkimusprosessin. Pyysin myös luvan etukäteen haastattelujen nauhoittamiseksi ja kerroin tuhoavani nauhoitteet aineiston käsittelyn jälkeen. Ilmoitin toimittavani tutkimustulokset luettavaksi ja hyväksyttäväksi ennen opinnäytetyön julkaisemista. Lähetin maaliskuussa 2017 tutkimustulokset haastateltaville sähköpostitse luettavaksi ja he antoivat hyväksyntänsä tutkimukselle.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään opinnäytetyönä toteutetun kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset. Tulokset on jaoteltu kolmeen alaotsikkoon, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin: S2-opetuksen toteuttaminen, suomen kielen kehityksen arviointi ja S2-opetustyön haasteet ja työn kehittäminen. Tutkimustuloksien havainnollistamiseksi aineistosta on otettu sitaatteja, jotka on kursivoitu.

5.1 S2-opetuksen toteuttaminen

Tässä luvussa tulokset esitellään lihavoitujen otsikkojen mukaan jaoteltuna, joita ovat *luonnollisen oppimisen tukeminen aidoissa kielenkäyttötilanteissa, kuvat oppimisen tukena sekä suunnitellut ja ohjatut opetustuokiot.*

Luonnollisen oppimisen tukeminen aidoissa kielenkäyttötilanteissa

Lastentarhanopettajat toteuttavat S2-opetusta pääasiassa tukemalla suomen kielen luonnollista oppimista päiväkodin arjen aidoissa kielenkäyttötilanteissa. S2-opetusta toteutetaan käsitteellistämällä eri kielitaustaiselle lapselle oppimisympäristön toimintaa sekä tilanteeseen liittyviä asioita ja esineitä. Lapselle puhutaan selkokielellä, puhetta toistetaan ja puhuttu kieli yhdistetään konkreettisiin asioihin käyttämällä apuna esimerkiksi kuvia, pantomiimia tai esineitä.

Oikeastaan eniten painotan sitä opetuksessa, että se on sitä arjessa kieleen huomion kiinnittämistä ja selkeää, yksinkertaista puhetta.

S2-opetus integroidaan muun muassa perushoitotilanteisiin, joissa lapselle nimetään kehonosia, vaatteita ja värejä samalla kun hänelle autetaan vaatteet päälle (*laitetaan hanska käteen*) tai ruokailun yhteydessä lapselle käsitteellistetään ateriaan liittyviä esineitä ja toimintoja (*ojentaisitko lautasen.*) Koko lapsiryhmän tai pienryhmän pedagogisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi liikuntatuokiolla S2-opetuksessa huomioidaan eri kielitaustaiset lapset antamalla lyhyet, selkokieliset toimintaohjeet ja käyttämällä kuvallisia ohjeita puhutun kielen tukena.

Olivatpa tilanteet sitten perushoitoon liittyviä, tai sitten konflikteja tai erilaisia selvittelyjä, niin ne ovat niitä pääasiallisia tilanteita, joita käydään lapsen kanssa läpi ja joissa sanoitetaan tunteita ynnä muuta.

S2-opetusta toteutetaan myös ohjaamalla lasten omaehtoista toimintaa, kuten leikkejä ja pelejä. Lasten omaehtoinen leikki on tilanne, jossa lapset toteuttavat omia tavoitteitaan ja jonka he suunnittelevat itse. Lapset myös päättävät, mihin ryhtyvät, kenen kanssa leikkivät, kuka osallistuu leikkiin sekä mistä leikki alkaa ja mihin se päättyy. Leikissä lapset kehittelevät keskinäisiä suhteitaan, harjoittelevat vuorovaikutusta ja omien tavoitteiden asettelua. Lapsen kehitystaso vaikuttaa siihen osallistuuko aikuinen tilanteisiin suoraan vai vaikuttaako vain välillisesti, mutta joka tapauksessa aikuisen osallistuminen alistuu leikin vaatimuksille. (Helenius & Korhonen 2011, 70.)

S2-opetusta toteutetaan joka tilanteessa: lauluissa, leikissä ja arkitilanteissa selostamalla ihan arkipäiväisiä asioita kuten istu tuolille, istu punaiselle tuolille ja leikissä sanoittamalla leikkiä ”ojenna kuppi minulle” ja keitetään puuroa ja hämmennetään ja tässä on kuppi ja kattila ja kaikkea.

Eri kielitaustaisten lasten vuorovaikutusta tuetaan auttamalla heitä löytämään sanat joiden avulla voi ilmaista omaa tahtoa tai liittyä leikkiin. Vertaisryhmän lasten kanssa toimimisen merkitystä painotettiin suomen kielen oppimisessa. Yksi lastentarhanopettaja totesi, että kun eri kielitaustaiset lapset kuulevat vertaisryhmän suomalaisten lasten puhetta leikeissä ja muussa toiminnassa ja aikuiset lisäksi sanoittavat tekemistä, oppivat he suomea siinä samalla. Kun opetus yhdistetään aitoihin puhetilanteisiin, koetaan oppiminen tehokkaampana kuin jos sanoja opeteltaisiin erikseen tilanteessa, johon ei liity aito tekeminen.

Omasta mielestäni arjessa tapahtuva S2-opetus on paras mahdollinen tapa opettaa. Se on niin konkreettista ja siinä kieli tulee lapselle eläväksi, eikä opetus ole vain jollakin erillisellä tuokiolla tehtyjä asioita ja kun sitten lähdetään leikkimään niin lapsi ei osaa yhdistää sanoja käytäntöön.

Kun lapsi on oppinut puhumaan jo jonkin verran ja hakee jotakin sanaa mielessään muttei muista sitä, selvitetään hänen kanssaan keskustelemalla mistä sanasta on kysymys. Lapselta myös varmistetaan, onko hän ymmärtänyt ja tullut varmasti ymmärretyksi. Esimerkiksi jos lapselle luetaan kirjaa ja hän löytää kuvasta jotain kiinnostavaa mistä haluaisi kysyä jotain, voidaan samalla seurata kysymyksen muodostusta. Mikäli lapsi ei löydä oikeita sanoja kysyäkseen kuvaan liittyvistä

asioista ja yrittää esittää asiansa kiertoilmaisujen avulla, voidaan keskustelemalla selvittää mitä hän tarkoittaa ja yhdessä miettimällä ratkaistaan, miten hän voisi esittää kysymyksen. Kielitaitoa myös laajennetaan suomen kielen taitojen karttuessa esimerkiksi opettamalla synonyymejä; kun lapsi on oppinut ymmärtämään, mitä sana hanska tarkoittaa, voidaan sanavarastoa rikastuttaa puhumalla seuraavaksi käsineestä.

Kuvat opetuksen tukena

Lastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä oppimisympäristöissä runsaasti kuvia päiväkotiin liittyvien asioiden ja toimintojen havainnollistamiseksi eri kielitaustaisille lapsille. Esimerkiksi ryhmän päiväjärjestys on kuvitettu ja pukeutumistilasta voi löytyä kuvat niistä vaatteista, mitä ulos tulisi pukea päälle. Kuvat voidaan myös laittaa sellaiseen järjestykseen missä vaatteet kuuluisi pukea ylle.

Pelien säännöt tai leikkien kulku voidaan myös esittää kuvien avulla; kotileikissä lapset voivat valita kuvista missä roolissa haluavat olla leikissä ja toisesta kuvasta valitaan mitä leikissä tapahtuu: kuka korjaa autoa tai ajaa sitä, kuka siivoaa tai laittaa ruokaa. Lisäksi päiväkodin erilaiset leikkimahdollisuudet voidaan esittää seinälle kiinnitettyjen kuvien avulla, joista lapset voivat valita mitä he haluaisivat tehdä. Kuvien käyttöä hyödynnetään lisäksi myös pienryhmälle tai koko lapsiryhmälle suunnitellussa pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi siten, että liikuntatuokiolla tehtävät ilmaistaan puhutun ohjeen lisäksi kuvien avulla, tai satuhetkellä tarinaa havainnollistetaan piirtämällä.

S2-opetuksen tukena on myös käytetty aikuisen mukana kulkevaa, avaimiin kiinnitettyä kuvanippua, josta löytyy kuvakortit erilaisiin tilanteisiin, kuten ”mennä vessaan”, ”mennä pukemaan”, ”anna”, ”tuo.” Päiväkodin nopeasti vaihtuvissa tilanteissa mukana kulkevien kuvien avulla on voitu kommunikoida silloin, kun yhteistä kieltä lapsen ja aikuisen välillä ei vielä ole ollut. Kuvia on tehty itse kuvaohjelmilla tai varhaiserityisopettaja on voinut toimittaa ryhmien käyttöön erilaisia kuvia, kuten piktogrammeja. Piktogrammeissa (Pictogram Ideogram Communication) on kuvattuna valkoisia siluetteja mustalla taustalla. PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat myös käytettyjä kuvakommunikoinnissa ja niissä on yksinkertaisia, mustavalkoisia ääriiviipiirroksia. Piirroksen merkitysvastine on kirjoitettu kuvan ylä- tai alapuolelle ja kuvista voidaan koota kirjanen, josta löytyy symbolit sanoille erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Alijoki 2011, 82.)

Suunnitellut ja ohjatut opetustuokiot

Vaikka lastentarhanopettajat kertoivat S2-opetuksen painotuksen olevan luonnollisessa oppimisessa, kertoivat he tarvittaessa kokoavansa pienemmän lapsiryhmän suunnitellulle ja ohjatulle S2-opetustuokiolle. Siihen, missä muodossa S2-opetusta annetaan minäkin vuonna, vaikuttaa erään lastentarhanopettajan mukaan millaisesta lapsiryhmästä on kysymys. Välillä on voitu järjestää yksilöllistä tai muutaman lapsen pienryhmälle kohdennettua S2-opetusta ja toisinaan kaikki ryhmän eri kielitaustaiset lapset ovat saattaneet olla yhtä aikaa S2-opetustuokiolla. Pienryhmä- tai yksilötyöskentelyssä S2-opetusta voidaan esimerkiksi toteuttaa keräämällä tilanteeseen sellaisia leikkejä, lauluja ja pelejä, joita lapsen on helppo ymmärtää ja jotka liittyvät lapsen arkeen.

...aina välillä sitten on pienempi porukka ja silloin harjoitellaan jotakin tiettyä tietyn teeman ympärillä olevia asioita tai leikkiä, kauppaleikkiä tai kotileikkiä tai jotakin.

Ohjatulla tuokiolla suomen kieltä harjoitellaan aikuisen johdolla jonkin tietyn teeman ympärillä ja opetus kohdennetaan yleensä sellaisille eri kielitaustaisille lapsille, joiden suomen kielen taso edellyttää vahvistusta. Oppiminen tapahtuu konkreettisesti ja opetuksen tukena käytetään kuvia tai esimerkiksi rakennusleluja osoittamaan, mitä käsitteet ”päällä” ja ”alla” tarkoittavat. Tuokiolla lapsen sanavarastoon on voitu myös esimerkiksi lisätä verbejä keksimällä yhdessä tarinoita kuvien avulla. S2-tuokiolla on voitu harjoitella myös sosiaalisia taitoja, kuten oman vuoron odottamista, mihin liittyen yksi lastentarhanopettaja totesi, että kun lapsia on vähemmän, tulee oma vuoro kohdalle äkkiä ja silloin harjoittelu on mielekästä lapselle.

5.2 Suomen kielen kehityksen arviointi

Tärkeimpänä suomen kielen kehityksen arvioinnin menetelmänä lastentarhanopettajat pitävät arjessa tapahtuvaa havainnointia. Kun varhaiskasvattaja tuntee lapsen, pystyy hän seuraamalla lasten keskinäisiä sekä lapsen ja aikuisen välisiä vuorovaikutustilanteita arvioimaan, mikä lapsen suomen kielen taso on: ymmärtääkö lapsi mitä hänelle puhutaan, toimiiko hän suullisesti annettujen ohjeiden mukaan ja osaako hän käyttää kieltä. Esimerkiksi leikin havainnointi antaa tietoa kielitasosta, koska kielitaidon karttuessa alkavat myös leikit toisten lasten kanssa sujua.

Arkihavainnoinnin lisäksi lastentarhanopettajat dokumentoivat lasten puhetta esimerkiksi saduttamalla. Sadutus on menetelmä, jonka avulla omia ajatuksia muokataan tarinaksi. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja kirjaa sanatarkasti. (Karlsson, 2005,10.) Tutkimuksen mukaan kirjoitettu puhe tai nauhoite voi paljastaa lapsen puheesta jotakin sellaista, mikä lapsen kanssa keskustellessa on voinut jäädä aikuiselta huomaamatta.

Käytetyin menetelmä arkihavainnoinnin tukena on Pienten kielireppu, jonka lastentarhanopettajat kertoivat toteuttavansa eri kielitaustaisille lapsille laajemmin syksyisin ja keväisin. Syksyllä menetelmän avulla kartoitetaan lapsen suomen kielen taso ja kun keväällä tehdään uusi arviointi, pystytään tarkistamaan, missä asioissa lapsen suomen kieli on kehittynyt. Pienten kielireppu tehdään myös lapsen siirtyessä toiseen lapsiryhmään. Menetelmä koettiin jonkin verran työläännä toteuttaa mutta siitä huolimatta se arvioitiin toimivaksi ja hyväksi. Toisaalta todettiin, ettei sitä ole välttämätöntä täyttää kerralla kokonaan vaan sen avulla lapsen suomen kielen oppimista voidaan seurata muulloinkin toimintakauden aikana arkihavainnoinnin yhteydessä ja tietoja voidaan sitä mukaan kirjata muistiin ja hyödyntää pedagogisen toiminnan suunnittelussa.

Pienten kielireppua voi tehdä myöskin arkitilanteissa, että ei tarvi joka kohtaan aina pyytää sitä lasta erikseen, että sano minulle nyt tämmöinen ja tuommoinen asia.

Pienten kielirepun etuna pidetään sitä, että se on kaikille sama, konkreettinen ja strukturoitu työväline, joka kertoo paljon lapsen suomen kielen osaamisesta. Menetelmän avulla pystytään paitsi seuraamaan lapsen suomen kielen kehitystä myös tarkistamaan, mikä on seuraava vaihe lapsen kielen oppimisessa ja suuntaamaan lapsille sellaista toimintaa, mikä edistäisi kielen oppimista seuraavalle tasolle. Muita mainittuja menetelmiä olivat Repun takanassa ja Päiväkotiportaati, joita on käytetty joskus Pienten kielirepun lisäksi.

Kielitason arvioinnissa haastavaksi koettiin kielen kehityksen häiriöiden tunnistaminen. Jos eri kielitaustaiselle lapselle suomen kielen oppiminen on vaikeaa, koetaan joskus hankalana sen erottaminen, onko kyse hahmotushäiriöistä tai muista kielelliseen kehitykseen liittyvistä ongelmista vai pelkästään kahden kielen oppimisesta. Tämän kaltaisissa tilanteissa lastentarhanopettajat arvioivat monen erilaisen materiaalin avulla, onko kielellisen kehityksen häiriön taustalla jotain muutakin kuin vain kahden kielen oppimiseen liittyvät haasteet. Lisäksi vanhemmilta selvitetään,

miten lapsi kommunikoi kotona ja millä tasolla lapsen oman äidinkielen oppiminen on. Tarvittaessa konsultoidaan varhaiserityisopettajaa ja mietitään, miten oppimisen haasteisiin vastataan.

Kielitasoa arvioidaan lisäksi vanhempien kanssa käytävissä arviointikeskusteluissa, missä pohditaan mitä lapsi on oppinut ja mitkä ovat suomen kielen oppimisen tavoitteet seuraavalle vuodelle. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat kulkevat S2-opetuksen rinnalla ja vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen ja lastentarhanopettajien havaintojen pohjalta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan mitä tavoitteita S2-opetukselle asetetaan.

...jos esimerkiksi ei osaa sanoa paikallissijoja, jos pitää sanoa, että tule tänne niin sanoo, että tule tässä, niin sitten mää aina kirjoitan ihan konkreettisesti sinne vasuunkin.

5.3 S2-opetustyön haasteet ja opetuksen kehittäminen

Lastentarhanopettajien mielestä S2-opetustyön haasteet liittyvät usein kysymykseen siitä, miten ison lapsiryhmän kanssa toimittaessa pystytään tukemaan riittävästi eri kielitaustaisten lasten suomen kielen oppimista. Ison lapsiryhmän kanssa aikuisen aika ei välttämättä aina riitä varmistamaan perusteellisesti eri kielitaustaisilta lapsilta ymmärsivätkö he mistä puhutaan. Yksi lastentarhanopettaja koki haastavana tilanteet, joissa joutuu toteamaan, ettei lapsi saa toiminnasta vastaavaa hyötyä kuin minkä hän voisi saada pienemmässä ryhmässä.

Jos on paljon tuen tarpeisia lapsia ja isot lapsiryhmät, niin aikuinen ei välttämättä ehdi kuulemaan ja huomaamaan sellaisia tilanteita, joissa lapsella olisi arjessa tarve saada käsite jollekin asialle.

Haastaviksi kuvattiin myös tilanteet, joissa eri kielitaustainen lapsi ei vielä ymmärrä suomea eikä siksi malta keskittyä ryhmän yhteiseen toimintaan. Lapsi voi tällöin alkaa käyttäytyä levottomasti ja hänet saatetaan joutua siirtämään yhteisestä tilanteesta pois. Tämän kaltaisiin tilanteisiin esitettiin ratkaisuna sitä, että ryhmän toimintaa ja haastavia tilanteita voitaisiin pyrkiä ennakoimaan. Jos tiedetään, että jokin hetki on jollekin tietylle lapselle liian vaativa, niin mikäli resursseja olisi käytettävissä, voisi toinen työntekijä toteuttamaan saman asian lapselle yksinkertaisemmalla tavalla ja tarvittaessa kuvien avulla.

...pitäisi aina olla meitä aikuisia niin paljon, että niille lapsille, joille suomen kieli on vielä vaikeaa, voitaisiin ottaa jotain muuta toimintaa rinnalle. Siinä ainakin itse koen, että meillä olisi parantamisen paikka.

Yksi lastentarhanopettajista koki, että lapsiryhmän osapäiväisten eri kielitaustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen on toisinaan haastavaa. Jos ryhmässä on paljon lapsia ja päivä on täynnä tekemistä, on aikuisella vähemmän aikaa käytettävissä lasten kohtaamiseen ja suomen kielen opetukseen. Haasteelliseksi koettiin myös se, miten saataisiin osa vanhemmista tuomaan lapsi päivittäin säännöllisesti samaan kellonaikaan päiväkotiin.

...monilla on se kello vähän erilainen kuin täällä, että ei olla opittu mitä ne kellonajat on ja jos se päiväkotiaika on paljon pienempi ja jos se tunnilla-kahdella sieltä alkupäästä lipsuu, niin se saattaa se päivä huveta sitten siinä.

Lastentarhanopettajat etsivät haastaviin tilanteisiin aktiivisesti ratkaisuja löytääkseen tasapainon suhteessa lapsien ja aikuisten määrään ja pedagogisen toiminnan toteuttamiseen. Esimerkiksi päivän voi jakaa erilaisiin tilanteisiin: muutama varhaiskasvattaja voi huolehtia osasta lapsista ja toiset voivat silloin paneutua pienryhmän tai isommankin ryhmän kanssa lastentarhanopettajien suunnittelemaan toimintaan. Erään lastentarhanopettajan kokemuksen mukaan haastavan ryhmän kanssa on auttanut, kun aikuiset ovat luoneet oman struktuurin turvatakseen kaikille lapsille tasavertaisen toiminnan. Toinen lastentarhanopettaja koki, että työssä on onnistuttu verrattain hyvin keskittymään eri lasten kanssa vuorotellen pedagogiseen toimintaan.

Itse olen vähän sitä mieltä, että se miten me se päivä organisoidaan; miten me jaetaan sitä henkilökuntaa suhteessa lapsiin, niin se on tärkeämpää kuin se, että montako aikuista ja montako lasta.

Yksi lastentarhanopettaja totesi, että hänen mielestään paras tapa kehittää S2-opetusta on arvioida omia työtapoja. Kun toimitaan lapsiryhmän kanssa ja tunnistetaan, mitä ryhmä tarvitsee, pitäisi miettiä miten itse työskentelee lasten kanssa. Esimerkiksi kun oppimisympäristöissä on tarjolla runsaasti S2-opetukseen tarkoitettua opetusmateriaalia, kuten esimerkiksi kuvia, voitaisiin niitä hyödyntää vieläkin enemmän eri kielitaustaisten lasten kanssa. S2-opetuksessa voitaisiin myös pyrkiä vieläkin aktiivisemmin siihen, että sen sijaan, että lapselle vain kerrottaisiin sanoja, pyydettäisiin lasta puhumaan enemmän esimerkiksi kysymällä lapselta, muistaako hän mikä asia

on kyseessä ja osaako hän kertoa siitä. Tällä tavalla varmistettaisiin, että lapsi käyttää kieltä mahdollisimman paljon erilaisissa käytännön tilanteissa.

Aina pitäisi arvioida se, että onko lapsi oppinut, onko se saanut siitä kielen opetuksesta, siitä toiminnasta niin paljon kuin voisi saada ja just se, että vähän pysähtyä aina aikuiset miettimään, että pitääkö eriyttää sitä materiaalia.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvailla Oulun kaupungin lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen S2-opetuksesta: miten lastentarhanopettajat toteuttavat S2-opetusta ja miten he arvioivat eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehitystä. Lisäksi opinnäytetyössä kuvaillaan S2-opetustyön haasteita ja kehittämisehdotuksia. Tässä luvussa käsitellään opinnäytetyönä toteutetun kvalitatiivisen tutkimuksen johtopäätökset vastaamalla tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa S2-opetusta toteutetaan pääasiassa funktionaalisesti tukemalla suomen kielen luonnollista oppimista kaikissa päivän aikana tapahtuvissa kasvatuksellisissa, opetuksellisissa ja hoidollisissa vuorovaikutustilanteissa. Kivijärven (2011, 252) mukaan kaikki arjen tilanteet tulisi tiedostaa kasvatuksellina ja oppimisen mahdollistavina tilanteina, jolloin jokainen työntekijä antaa mallin suomen kielestä ja ohjaa lapsia kielen oppimisessa. Opetuksen tulisi olla luonnollinen osa lapsen arkea, jolloin kaikki päivittäiset tilanteet voidaan nähdä oppimistilanteina (Halme & Vataja 2011, 25).

Tutkimus osoitti, että tärkeimpänä opetusmenetelmänä S2-opetuksessa on oppimisympäristössä koettavan toiminnan sekä siihen liittyvien asioiden käsitteellistäminen selkokielellä eri kielitaustaiselle lapselle. Puhetta myös toistetaan usein ja se yhdistetään konkreettisiin asioihin. Halmeen mukaan selkokielistämisestä on S2-opetuksessa apua ja lapsi oppii kieltä, jota hänen kanssaan käytetään. Puheen toistoilla ja kertauksella on tärkeä rooli ja kieltä pitää harjoitella riittävästi, jotta taidot vakiintuvat käyttöön. (Halme 2011, 94.)

S2-opetuksessa lapsia kannustetaan puheen tuottamiseen heidän kehitystasonsa huomioiden. Vuorovaikutustilanteissa lapsia autetaan löytämään sanat, millä lapsi voi ilmaista asiansa tai vastaavasti kieltä rikastutetaan esimerkiksi laajentamalla sanavarastoa. Gyekyen ja Nikkilän mukaan kielitietoinen kasvattaja mukauttaa puhettaan ja rikastuttaa lapsen kieltä hänen kielellisten taitojensa mukaisesti käyttämällä ilmaisussaan lapsen ymmärtämää sanastoa ja ilmauksia, mutta muodostamalla ilmaisuistaan pidempiä, kuin mitä lapsi käyttää. Käyttämällä tietoisesti pedagogista

kieltä ohjataan lapsen puheilmaisuutta eteenpäin sujuvoittamalla, täsmentämällä ja monipuolistamalla sitä. (2013, 11, 17.)

S2-opetuksessa hyödynnetään monikanavaisuutta ja puhetta havainnollistetaan muun muassa kuvien, pantomiimin tai esineiden avulla. Halmeen mukaan monikanavainen opetus soveltuu hyvin S2-opetukseen ja usein opetusmenetelmistä on etua muillekin ryhmän lapsille. Käyttämällä visuaalisia keinoja, kuten kuvittamista, havainnollistamista ja tekemällä oppimista aikuiset auttavat lapsia pääsemään mukaan toimintaan ilman yhteistä kieltä ja saamaan tällä tavalla onnistumisen kokemuksia. (2011, 94.) Myös Kivijärvi korostaa opetuksessa selkeyttä, havainnollistamista ja toiminnallisuutta, mitkä tukevat lapsen ymmärtämistä. Konkreettisuus, toisto ja eri aistikanavien käyttäminen antavat mahdollisuuden oppimiseen. (2011, 254.)

Luonnollisen oppimisen tukemista ja aitoihin kielenkäyttötilanteisiin integroitavaa S2-opetusta pidetään tutkimuksen mukaan hyvänä opetusmenetelmänä. Eri kielitaustaisten lasten koetaan oppivan suomen kieltä paremmin silloin, kun opittavat asiat yhdistyvät luonnollisessa kontekstissa konkreettisiin asioihin, kuin jos niitä opeteltaisiin erikseen irrallaan kontekstista. Vertaisryhmän suomenkielisten lasten kanssa toimiminen aikuisen samalla sanoittaessa toimintaa edistää myös kielen oppimista. Sinkon mukaan kielellisessä kehittämisessä virikkeitä antavat paitsi aikuisen kielimallit myös erilaiset lapsipuhujat. Vertaisoppiminen on tärkeää kielen oppimisessa ja lapset oppivat kieltä toisiltaan vuorovaikutustilanteissa luonnollisessa kontekstissa. (Sinko 2011, 25–26.)

Tärkeimpänä menetelmänä eri kielitaustaisten lapsen suomen kielen kehityksen arvioimisessa on tutkimuksen perusteella arkihavainnointi, mikä liittyy kiinteästi myös S2-opetukseen. Havainnoimalla vuorovaikutustilanteissa eri kielitaustaisen lapsen suomen kielen ymmärtämistä ja puhetta päiväkotipäivän aikana tapahtuvassa toiminnassa, voidaan S2-opetus kohdentaa niihin asioihin, joissa lapsi tarvitsee suomen kielen vahvistusta. Heikka ym. korostavat konstruktivistisista lähestymistapaa arviointiin, jossa arviointi liitetään pedagogiikkaan. Arviointiprosessi on pedagogiikan ydin ja sillä tuetaan ja edistetään lapsiyksilöiden ja koko ryhmän oppimista ja opetuksen kehittämistä. (2009, 52.)

Tutkimuksen mukaan arkihavainnoinnin lisäksi suomen kielen kehitystä ja kielitasoa arvioidaan käyttämällä apuna Pienten kielireppua. Laajemmat kielitason kartoitukset tehdään muutaman kerran vuodessa ja lisäksi menetelmää käytetään pedagogisen toiminnan suunnittelun tukena muulloinkin toimintakauden aikana. Halme ja Vataja kehottavat hyödyntämään Pienten kielireppun

avulla kartoitettua arviointitietoa kaikessa toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa niin yksilö- kuin ryhmätasolla, sillä tieto nostaa esille lapsen lähikehityksen vyöhykkeen ja kielellisen tuen tarpeen (2011, 37).

S2-opetustyössä koettiin haastavana eri kielitaustaisten lasten suomen kielen ymmärtämisen ja oppimisen tukeminen isoissa lapsiryhmissä, mikä voi lisätä levotonta käyttäytymistä ryhmätilanteissa. Halme (2011, 92) mainitsee suomen kielen oppimista heikentäviksi tekijöiksi suuret lapsiryhmät, ryhmän koostumuksen ja melun, mitkä voivat tehdä kielen oikein kuulemisen ja puheen ymmärtämisen vaikeaksi. Lapsiryhmien kokoon liittyviin haasteisiin ehdotettiin tutkimuksessa ratkaisuksi lapsimäärän ja henkilöstöressurssien välisen suhteen joustavaa säätelemistä. Riittävien henkilöstöressurssien turvaamiseksi asiaan toivottiin ratkaisua esimerkiksi työvuorojen suunnittelulla.

Toisaalta lastentarhanopettajat pyrkivät myös itse vastaamaan haasteisiin suunnittelemalla ryhmän toimintaa siten, että he jakavat päivän aikana tapahtuvaa toimintaa osiin ja lapset jaetaan pienempiin ryhmiin. Heikan ym. mukaan pienryhmän toimintaa ja sen merkitystä oppimisen näkökulmasta tulisi arvioida ja tietoa tulisi käyttää pedagogiikan suunnitteluun. Tehtävien ja toimintojen päämäärät voivat olla avoimia, jolloin lapset voivat vapaasti päätyä monenlaisiin lopputuloksiin käyttämällä monia toimintatapoja ja materiaaleja omien taitojensa, intressiensä ja ymmärryksensä mukaisesti. (2011, 56) Myös Halme ja Vataja (2011, 39-40) suosittelevat huomioimaan erilaiset oppimistyyliä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa esimerkiksi jakamalla lapset oppimistyylien mukaisiin ryhmiin ja valitsemalla erilaisia oppimateriaaleja.

Eri kielitaustaisen lasten kielelliseen kehitykseen liittyvien häiriöiden tunnistaminen oli tutkimuksen mukaan toisinaan haasteellista. Sen erottaminen, milloin suomen kielen oppimisen vaikeuksien taustalla on muutakin kuin vain kahden kielen oppimiseen liittyvä taantumavaihe, on joskus vaikeaa. Tutkimuksesta selvisi, että näissä tilanteissa korostuu yhteistyö vanhempien ja moniammatillisen tiimin kanssa lapsen tuen tarpeiden kartoittamiseksi ja kehityksen ja oppimisen tukemiseksi.

Tutkimuksesta ilmeni, että vaikka S2-opetuksen pääpaino on luonnollisen oppimisen tukemisessa, voidaan eri kielitaustaisille lapsille järjestää tarvittaessa S2-opetusta suunnitellulla ja ohjatulla opetustuokiolla. Kelan mukaan S2-tuokio voi olla paikallaan esimerkiksi silloin, kun päiväkodin arjen kielitietoisesta vuorovaikutuksesta huolimatta ryhmän uusi lapsi ei pääse mukaan ryhmän toimintaan eikä näin ollen hyödy kielellisesti ryhmän yhteisistä vuorovaikutustilanteista (2012,

viitattu 16.4.2017). Koko ryhmän tilanteissa taustamelu voi vaikuttaa lapsen kielen ymmärtämiseen, minkä vuoksi erilliset kielen oppimistilanteet ovat tärkeitä ja mahdollistavat sanojen oikein kuulemisen. (Halme 2011, 26.)

S2-opetuksen kehittämiseksi ehdotettiin kokemusten jakamista muiden S2-opetuksen parissa työskentelevien varhaiskasvattajien kanssa. Lisäksi tuotiin esille omien työtapojen reflektoinnin merkitys S2-opetustyön kehittämiseksi. Omassa työssä voitaisiin esimerkiksi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota siihen, että opetusmateriaalia hyödynnettäisiin monipuolisemmin eri kielitaustaisten lasten kanssa. Heikan mukaan pedagoginen kehittäminen edellyttää koko kasvattajatiimiltä reflektiivistä keskustelua ja siihen perustuvaa pedagogiikan suunnittelua (2016, 53).

7 POHDINTA

Opinnäytetyön taustalla on yhteistyöni toimeksiantajan, Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattorin kanssa, jonka ohjauksessa suoritin sosionomin koulutukseen kuuluvan ammattiharjoittelun vuonna 2013. Toteutin harjoittelussani kyselyn S2-opetuksen toteuttamisesta Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa, mikä osoitettiin varhaiskasvatuksen monikulttuurisuudesta vastaaville henkilöille. Kyselyn tulokset herättivät lisäkysymyksiä ja tarkempaa tietoa kaivattiin S2-opetuksen toteuttamisesta, suomen kielen kehityksen arvioinnissa käytettävistä menetelmistä sekä S2-opetukseen liittyvistä koulutustarpeista ja kehittämisideoista. Sovimme toimeksiantajan kanssa alkusyksystä 2014 opinnäytetyönä toteutettavasta kvalitatiivisesta tutkimuksesta, jonka varsinaisen työstämisen aloitin syksyllä 2015.

Tutkimus osoitti, että funktionaalinen, luonnollista oppimista painottava ja arjen luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa toteutettava S2-opetus on juurtunut varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. Varhaiskasvattajilla on jo tarvittavat työmenetelmät käsiensä ulottuvilla ja S2-opetusta ja suomen kielen kehityksen arviointia voidaan toteuttaa kaikissa päivän aikana tapahtuvissa lapsen ja aikuisen välisissä kohtaamisissa. Myös monikanavaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen S2-opetuksessa oli tutkimuksen perusteella yleistynyt osaksi pedagogista toimintaa. Toisaalta tutkimuksesta myös ilmeni, että vaikka kuvia käytetään kommunikoinnin tukena monipuolisesti, voitaisiin S2-opetustyötä kehittää hyödyntämällä opetuksessa vieläkin enemmän konkreettisia asioita, kuten kuvia.

Varhaiskasvatukseen ja monikulttuurisuuteen suuntautuvana sosionomiopiskelijana koin varhaiskasvatuksen S2-opetukseen liittyvän opinnäytetyöaiheen kiinnostavana. Opinnäytetyön aihe oli myös ajankohtainen, sillä turvapaikanhakijoiden määrän lisääntyessä vuonna 2015 keskustelu maahanmuuton vaikutuksista oli vilkasta Oulun kaupungissa. Samaan ajankohtaan ajoittui myös varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistaminen. Vaikka haastatteluiden toteuttamisen aikana kesällä 2016 muutokset eivät olleet vielä konkretisoituneet, olivat vaikutukset vuoden 2016 toimintakauteen jo tiedossa. Uudistuksen myötä Oulun kaupungissa tehtiin muun muassa rajoituksia subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen ja lisäksi lapsiryhmien kokoa kasvatettiin suhteessa henkilöstön määrään.

Muutokset vaikuttanevat myös S2-opetuksen toteuttamiseen, sillä tutkimuksessa suurimpana haasteena koettiin eri kielitaustaisten lasten suomen kielen ymmärtämisen oppimisen tukeminen isossa lapsiryhmässä. Vaikka lastentarhanopettajat pyrkivät säätelemään lapsiryhmän toimintaa turvatakseen kaikille lapsille tasavertaisen toiminnan ja oppimisen edellytykset on kuitenkin selvää, että kun ryhmässä on enemmän lapsia, on aikuisten haasteena jakaa huomiota lapsille tasapuolisesti ja löytää aikaa ja tilaa läsnäolevalle vuorovaikutukselle. Kasvattajien kielitietoisuuden merkitys korostuu jatkossa entistä enemmän. Se, millaisia kielellisiä malleja lapsiryhmän kasvattajat ovat ja millaista kieltä lapset kuulevat kasvattajilta, vaikuttaa olennaisesti siihen mitä lapsen on mahdollista oppia päiväkotipäivän aikana (Gyekye & Nikkilä 2013, 10).

Opinnäytetyöprosessi oli erittäin opettavainen mutta yllättävän haasteellinen. Tietoperustan kokoaminen osoittautui odotettua vaativammaksi, sillä varhaiskasvatuksen S2-opetukseen liittyvää kirjallisuutta oli vähän tarjolla. Lisäksi uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkistettiin opinnäytetyöprosessin aikana ja vanhat viittaukset oli päivitettävä. Varhaiskasvatuksen hallinnointi oli jo aikaisemmin siirtynyt sosiaali- ja terveystoimelta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältö oli muuttunut. Uuden asiakirjan opiskeleminen ja viitekehyksen uudelleenjäsentely kestivät pitkään.

Tutkimusmetodologian sisäistäminen tapahtui hitaasti, sillä en ollut aikaisemmin toteuttanut kvalitatiivista tutkimusta. Metodologian opiskeleminen limittyikin pääasiassa tutkimuksen konkreettiseen toteuttamiseen, jolloin prosessin edetessä pystyin hahmottamaan paremmin, kuinka teoria ja käytäntö yhdistyivät toisiinsa. Tässä vaiheessa jouduin erityisesti reflektoimaan tietojani, taitojani ja käytettävissä olevaa aikaa suhteessa opinnäytetyöltä vaadittavaan laajuuteen. Sisällönanalyysin sijaan ohjaavat opettajani suosittelivat minulle teemoittelua, mikä osoittautui selkeäksi ja hallittavissa olevaksi menetelmäksi suorittaa aineiston analyysi.

Haastattelutilanteet onnistuivat mielestäni verrattain hyvin, mutta toinen haastattelukierros olisi syventänyt tietoa S2-opetuksesta ja kielen kehityksen arvioimisesta. Kokemattomuuteni haastattelijana näkyi siinä, että en välttämättä osannut esittää haastattelutilanteessa tarkentavia kysymyksiä ja toisaalta esitin lisäkysymyksiä, jotka eivät liittyneet suoranaisesti tutkimuskysymyksiin. Tämä osa aineistosta nousi erilliseksi teemaksi, minkä rajasin pois opinnäytetyöstä mutta niitä voitaisiin tarkastella jatkotutkimuksina. Jatkotutkimusaiheiksi voisivat sopia mielestäni kielellisen kehityksen häiriöiden tunnistaminen ja siihen liittyvä vanhempien

kanssa tehtävä yhteistyö tai oppimisympäristöjen kehittäminen eri kielitaustaisten lasten ja S2-opetuksen näkökulmasta.

Opinnäytetyön piti alun perin valmistua syksyllä 2016, mutta tietoperustan uudelleentyöstäminen töiden ohella viivästytti työn etenemistä. Sain soviteltua yksilöohjausta opinnäytetyölleni riittävästi mutta aikataulujen yhteensovittaminen ohjaajien kanssa vaikutti siihen, että ohjausavun saamista piti välillä odottaa. Olin opinnäytetyöprosessin aikana yhteydessä toimeksiantajaan ja tiedotin työn viivästyneisyydestä ja etenemisestä. Toimeksiantajan ja perheeni tuki ja kannustus ovat olleet suurimmat motivoijat ajoittain mahdottomalta tuntuneen opinnäytetyön työstämisessä ja valmiiksi saattamisessa.

Loppujen lopuksi olen tyytyväinen koko opinnäytetyöprosessiin. Vaikka jouduinkin kirjoittamaan tietoperustan uudestaan opinnäytetyön loppumetreillä, oli tietojen päivittämisestä pelkästään hyötyä sekä Oulun ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle asetettujen, että henkilökohtaisten tavoitteideni saavuttamisessa. Olen sisäistänyt kvalitatiivisen tutkimusprosessin vaiheet ja reflektoinut opinnäytetyötä koko prosessin ajan. Opinnäytetyö on myös kehittänyt asiantuntijuuttani varhaiskasvatuksesta ja S2-opetuksesta. Toivon, että tutkimustiedosta on hyötyä niin toimeksiantajalle kuin myös kaikille muillekin, jotka ovat tekemisissä S2-opetuksen kanssa.

LÄHTEET

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113 (3). (402-423.) Viitattu 16.4.2017, <http://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>.

Alijoki, A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.* (77-85.) Helsinki: Unigrafia Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.* (27–44.) Juva: Bookwell Oy.

Espoon kaupunki 2010. Pienten kielireppu. Viitattu 28.1.2017, <http://www.espoo.fi/download/noname/%7BF7EC611C-4AC6-466B-8C2E-EDD2F7C5B973%7D/12227>.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiympyrä.* Vantaa: Pedatieto Oy.

Hakamo, M-L. 2011. *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden herättäminen.* Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.* (86-101.) Helsinki: Unigrafia Oy.

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

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa.* Helsinki: Multiprint Oy.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (55-67.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (68-77.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Jyväskylä: Kirjapaja.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Karlsson, L. 2005. Sadutus - avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? Kieli, koulutus ja yhteiskunta 1.6.2012. Viitattu 16.4.2017, <http://www.kieliverkosto.fi/article/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita>.

Kivijärvi, T. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (246-259.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Korkeamäki, R. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. (86-101.) Helsinki: Unigrafia Oy.

Laki kotoutumisen edistämisestä. 30.10.2010/1386. Viitattu 2.10.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>.

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (Toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. (51-71.) 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mikkonen, R., Paularanta-Kokkonen R. & Savolainen, V. 2006. Maahanmuuttajalasten kielitason kartoitus. Tampere: Kasvatus- ja opetuspalvelukeskus.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. (36-41.) Helsinki: Unigrafia Oy.

Oulun ammattikorkeakoulu 2016. Opinto-opas. opinnäytetyö. Viitattu 21.11.2016, https://www.oamk.fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/?koulutus=tik2016s-web&lk=s2016&alasivu=opintojakso&oj=K1003YY_fi.

Opetushallitus 2016. Pienten kielireppu – tasolta toiselle. Viitattu 28.1.2017, <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1565/?q=01d3fc5b8c598c0c0ad4df3ba77c1d6b>.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatus. Viitattu 28.1.2017, http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Viitattu 28.1.2017, http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Varhaiskasvatus. Viitattu 28.1.2017, <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/varhaiskasvatus/?lang=fi>.

Oulun kaupunki 2016. Kotini on täällä – kotouttamisohjelma 2013-2017. Viitattu 28.1.2017, http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=32f15a41-9446-4dd0-bcc9-6f9a428bd3e0&groupId=526368.

Oulun kaupunki 2012. Varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) -opetussuunnitelma.

Oulun kaupunki 2013-2015. Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013-2015. Viitattu 28.1.2017, http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=600e7e2c-74b6-48a1-9cff-8c30f8648e1f&groupId=112792.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. (59-90.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Perustuslaki. 11.6.1999/731. Viitattu 3.4.2017, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. (47-57.) Johtamistaidon opisto. Hansaprint.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. (73-87.) Johtamistaidon opisto. Hansaprint.

Sinko, P. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. (22-29.) Helsinki: Unigrafia Oy.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Viitattu 1.10.2016, <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74374/Selv200762.pdf?sequence=1>.

Tilastokeskus. Väestörakenne 2015. Viitattu 2.10.2016 http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_fi.pdf.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Vantaa: Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Viitattu 10.3.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Oulun ammattikorkeakoulusta ja olen tekemässä opinnäytetyötä S2-opetuksesta Oulun kaupungin varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön toimeksiantaja on Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajakoordinaattori Raija Veijola.

Toteutan opinnäytetyössäni laadullisen tutkimuksen, jota varten haastattelen kolmea lastentarhanopettajaa, joilla on kokemusta eri kielitaustaisten lasten S2-opetuksesta.

Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluna ja tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten Oulun kaupungin lastentarhanopettajien kokemuksen mukaan suomi toisena kielenä (S2) -opetusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa?
2. Miten Oulun kaupungin lastentarhanopettajat arvioivat lapsen suomen kielen tasoa?
3. Millaista lisäkoulutusta Oulun kaupungin lastentarhanopettajat kaipaavat S2-opetustyönsä tueksi?

Haastattelut nauhoitetaan ja aineiston käsittelyn jälkeen äänitteet tuhoetaan. Haastateltavien anonymiteetti säilyy tutkimuksessani.

Yst.terv.

Raila Paulomäki
Sosiaali-alan koulutusohjelma
OAMK

1. S2-opetuksen toteuttaminen

- Kuvailisitko miten toteutat S2-opetusta päiväkodin arjessa?
- Millaiset tekijät mielestäsi edistävät S2-opetuksen toteuttamista päiväkodin arjessa?
- Millaiset tekijät mielestäsi hankaloittavat S2-opetuksen toteuttamista päiväkodin arjessa?
- Millainen vaikuttavuus funktionaalisella S2-opetuksella on kokemuksesi mukaan?
- Millaisia ehdotuksia sinulla on S2-opetuksen kehittämiseksi?

2. Suomen kielen kielitason arviointi

- Miten arvioit eri kielitaustaisten lasten suomen kielen tasoa?
- Millaisia menetelmiä käytät eri kielitaustaisen lasten suomen kielen tason arvioinnissa?
- Miten eri kielitaustaisten lasten S2-opetuksen tavoitteet huomioidaan ryhmän toiminnan suunnittelussa?

3. S2-opetustyön valmiudet

- Millaista koulutusta olet saanut S2-opetukseen liittyen?
- Millaiset valmiudet sinulla on mielestäsi S2-opetukseen?
- Millaista koulutusta tarvitset S2-opetustyön tueksi?