



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Anna Aalto & Juulia Pirttimaa

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISEN
LAPSEN SUOMEN KIELEN TUKEMI-
NEN VARHAISKASVATUKSESSA

Sosiaali- ja terveysala
2017

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Anna Aalto & Juulia Pirrtimaa
Opinnäytetyön nimi	Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa
Vuosi	2017
Kieli	suomi
Sivumäärä	51 + 2 liitettä
Ohjaaja	Ulla Isosaari

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä menetelmiä ja toimintatapoja päiväkodeissa käytetään maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa varhaiskasvatukseen sekä tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille keinoja kielen tukemiseen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee varhaiskasvatusta, monikulttuurisuutta varhaiskasvatuksessa sekä Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lisäksi teoriaosuudessa käsitellään kielen kehitystä ja sen tukemista sekä kaksikielisyyttä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla Oulun ja Pietarsaaren kunnallisten päiväkotien lastentarhanopettajilta.

Tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista tuetaan pääasiassa arjen lomassa. Menetelminä toimivat muun muassa asioiden ja esineiden nimeäminen, leikit sekä kuvien käyttö. Kieltä kerrottiin tuettavan myös erillisellä S2-opetustoiminnalla sekä kielen kehityksen arvioinnin ja seurannan avulla. Merkittävänä asioina kieltä tukevassa toiminnassa nähtiin selkeän suomen kielen käyttö, toiminnan lapsilähtöisyys, kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutukseen ja läsnäoloon panostaminen.

Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään, että maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukeminen on moniulotteinen kokonaisuus ja toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on tärkeää ottaa huomioon kielen tukemisen näkökulma.

Avainsanat	varhaiskasvatus, maahanmuuttajataustainen lapsi, kaksikielisyys, kielen kehitys, S2-opetus
------------	--

ABSTRACT

Author	Anna Aalto & Juulia Pirrtimaa
Title	Supporting the Finnish Language Learning of Immigrant Children in Early Childhood Education
Year	2017
Language	Finnish
Pages	51 + 2 Appendices
Name of Supervisor	Ulla Isosaari

The purpose of this study was to find out what methods and procedures are used in kindergartens to support the Finnish language learning of immigrant children. The aim of this study was to develop the Finnish as a second language -curriculum in early childhood education and offer means for early childhood educators to support the language development.

The theoretical framework deals with early childhood education, multiculturalism in early childhood education and the Finnish as a second language -curriculum in early childhood education and preschool. The theoretical part of the study also deals with language development, supporting it and bilingualism. The research method used was qualitative and the study material was analyzed with data-based content analysis. The material was gathered by a questionnaire from kindergarten teachers of municipal day care centres in the cities of Oulu and Pietarsaari.

The results of the study show that the language learning of immigrant children is mostly supported in the everyday activities. The methods that were used were e.g naming things, playing and using pictures. The responses show that the language was supported with separate Finnish as a second language -educational sessions and with different evaluation and observation methods for language development.

The results of the study help us to understand that supporting the Finnish language of immigrant children is a multidimensional entity and it is important to take into account the aspect of supporting language development in the planning and execution of all activities.

Keywords	Early childhood education, immigrant child, bilingualism, language development, Finnish as a second language –teaching
----------	--

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	7
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	8
3	VARHAISKASVATUS	9
	3.1 Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa	10
	3.2 Suomi toisena kielenä -opetus varhaiskasvatuksessa	13
4	KIELEN KEHITYS.....	16
	4.1 Kielen kehittyminen.....	16
	4.2 Kielen kehityksen tukeminen.....	19
	4.3 Kielen kehityksen arviointi ja dokumentointi.....	20
5	KAKSIKIELISYYS	22
	5.1 Kaksikielisen lapsen kielen kehitys	24
	5.2 Toisen kielen oppiminen maahanmuuttajilla	25
	5.3 Kaksikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	27
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	6.1 Tutkimusmenetelmä.....	30
	6.2 Tutkimuksen kohde.....	31
	6.3 Aineistonkeruu	31
	6.4 Tutkimusanalyysi	32
	6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	33
7	TUTKIMUSTULOKSET	35
	7.1 Kielen tukemisen menetelmät.....	36
	7.2 Kielen tukemisen edistäminen	38
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
9	POHDINTA.....	46
	LÄHTEET.....	48

LIITTEET

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kunnallisessa päivähoitossa olevista lapsista 2013.	11
Kuvio 2. Perehtyneisyys S2-opetussuunnitelmaan.	35
Kuvio 3. Kielen tukeminen.	36
Kuvio 4. Kielen tukemisen kokonaisuus.	41

LIITELUETTELO**LIITE 1.** Kyselylomake**LIITE 2.** Analyysiesimerkki

1 JOHDANTO

Kieli on yksi ihmisen tärkeimmistä kommunikaation välineistä. Kieli antaa ihmiselle mahdollisuuden ajatusten, tunteiden ja tarpeiden ilmaisuun sekä mahdollistaa sosiaalisen kanssakäymisen muiden ihmisten kanssa. Yhteisen kielen puuttuessa toisen ihmisen ymmärtäminen käy haasteelliseksi ja kommunikointi rajoittuu. Lisääntyneen maahanmuuton myötä eteemme onkin tullut uusi haaste: miten kommunikoida ilman yhteistä kieltä.

Maahanmuuton lisääntyessä varhaiskasvatuksen piirissä on koko ajan enemmän lapsia, joiden äidinkieli on eri kuin suomi. Haasteena on, miten edistää ja tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista ilman yhteistä kieltä. Kielen tukemiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota, sillä kielen oppimiseen panostamalla edistetään myös maahanmuuttajataustaisen lapsen sopeutumista uuteen kulttuuriin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen avulla haluttiin karvoittaa suomen kielen tukemiseen käytettäviä menetelmiä ja toimintatapoja. Lisäksi pyrittiin selvittämään, miten suomen kielen tukemista voitaisiin edistää varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen kohteena olivat Oulun ja Pietarsaaren kunnallisten päiväkotien lapsiryhmät. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jossa tutkimusaineisto koottiin kyselylomakkeesta saatavien vastausten perusteella. Kyselylomake lähetettiin e-lomakkeena, johon vastasivat tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien lastentarhanopettajat. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja tuloksia havainnollistettiin suorien lainausten avulla.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen kohteena oli maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa Pietarsaaren ja Oulun kunnallisten päiväkotien lapsiryhmissä. Tarkoituksena oli selvittää, mitä menetelmiä päiväkodeissa käytetään maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemiseen ja miten kielen tukemista voisi lastentarhanopettajien mielestä edistää. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa varhaiskasvatuksessa sekä tarjota keinoja kielen tukemiseen varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Päätutkimuskysymyksen lisäksi oli yksi alatutkimuskysymys.

Päätutkimuskysymys:

1. Miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista tuetaan varhaiskasvatuksessa?

Alatutkimuskysymys:

2. Millä tavoin Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman toteutumista voisi edistää?

Maahanmuuttajat ovat aiheena ajankohtainen ja asiakasryhmänä suhteellisen uusi. Maahanmuuttajien tarvitsemaan erityistukeen ei ole ehditty siksi perehtyä niin paljon. Tutkimuksessa keskityttiin vain suomen kielen tukemiseen, sillä kahden eri kielen oppimista on vaikea vertailla. Koska Oulun ja Pietarsaaren kaupungeissa on paljon maahanmuuttajia, tutkimus sopi tehtäväksi näiden kaupunkien varhaiskasvatukseen.

3 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jonka tehtävänä on tukea alle kouluikäisen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää hyvinvointia ympäristössä, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (THL 2015). Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä. Tarkoituksena on tukea huoltajia kasvatustyössä sekä mahdollistaa heidän työssään käyminen tai opiskelu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14.) Varhaiskasvatus mahdollistaa lapsen suunnitelmallisen ja yksilöllisen opetuksen kasvatustilan ammattilaisten toimesta. Lapsi saa tukea kielelliselle kehitykselleen ajanvietosta niin ikätovereidensa kuin myös varhaiskasvatushenkilökunnan kanssa. (Adeinius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 172.)

Varhaiskasvatusta ohjaa vahvasti lainsäädäntö ja erilaiset asetukset. Varhaiskasvatustilain (L.19.1.1973/36) määrittelee pitkälti sen, millaista varhaiskasvatusta kunnan tulee toteuttaa. Myös varhaiskasvatuksen tavoitteet määritellään varhaiskasvatustilain ja kunnat ovat velvollisia noudattamaan annettuja säädöksiä. Näiden lakien lisäksi varhaiskasvatusta ohjaa asetus lasten päivähoidosta (A16.3.1973/239), joka täydentää tilain määriteltyjä velvollisuuksia. Myös lastensuojelulain liittyy läheisesti varhaiskasvatukseen, sillä lain tavoitteena on mahdollistaa lapsen huolto kaikissa olosuhteissa siten, kuin lapsen huollosta ja tapaamisoikeudessa annettussa tilain on säädetty. (Opetushallitus 2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen määräys, jonka Opetushallitus on luonut varhaiskasvatustilain perusteella. Varhaiskasvatusta toteutetaan näiden perusteiden mukaan ja varhaiskasvatuksen järjestäjä on oikeudellisesti velvollinen noudattamaan perusteita. Vuonna 2016 perusteet uudistettiin lasten kasvuympäristön ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutosten johdosta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä. Perusteissa määrätään varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteista ja sisällöistä, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä sekä yhteistyöstä niin huoltajien ja varhaiskasvatuksen järjestäjän

välillä kuin eri ammattikuntien välillä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8.)

Yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä arvoista on erilaisuuden hyväksyminen: varhaiskasvatuksen tarjoama huolenpito ja hoiva on tarkoitettu kaikille lapsille. Lasten erilaisuuden hyväksyminen ja suunnitelmien tekeminen lapsia varten ovat lapsikohdattaisen suunnittelun perusta. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 63.) Myös lasten päivähoitoa koskevan asetuksen (A16.3.1973/239) ensimmäisessä momentissa painotetaan, että lapsen laissa määriteltyjen kasvatustavoitteiden lisäksi lasten omaa kieltä ja kulttuuria tulee tukea yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa siitä riippumatta, mikä kieli tai kulttuuri on kyseessä.

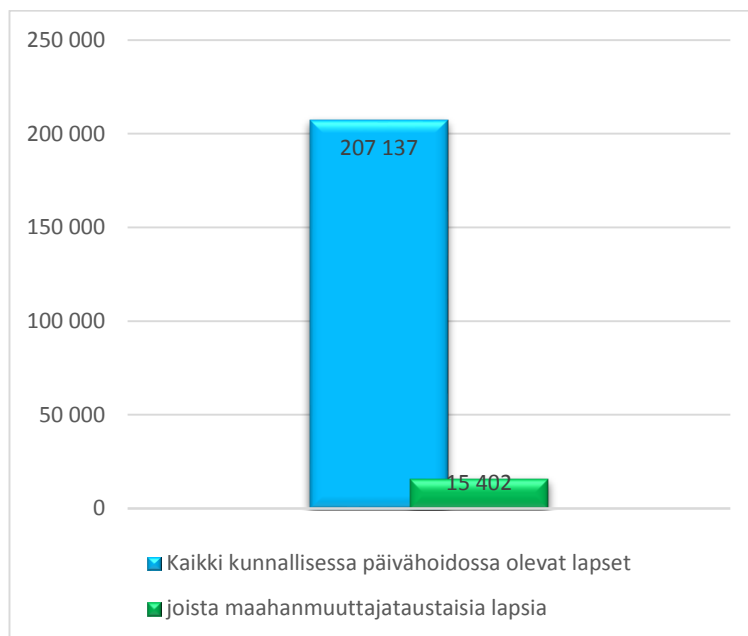
3.1 Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa

Monikulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurisesti monimuotoista yhteiskuntaa, joka sisältää useita kulttuurisesti, uskonnollisesti ja maailmankatsomuksellisesti toisistaan eroavia ryhmiä (Vitikainen 2014). Monikulttuurisen työn tarkoituksena taas on tarjota monikulttuurista ohjausta ja neuvontaa, jossa lähtökohtana on kulttuurinen erilaisuus. Työssä pyritään ottamaan huomioon kulttuurieroista nousevat haasteet. Työntekijä kehittyy entistä tietoisemmaksi omasta kulttuuritaustastaan ja sen vaikutuksesta toimintaansa ja ajatteluunsa. Työssä tulee toimia kulttuurisensitiivisesti sekä ottaa huomioon asiakkaiden kulttuuritaustat ja yksilölliset tarpeet. (Puukari & Korhonen 2013, 16.)

Monikulttuurisuuskasvatusta ohjaavat useat eri säädökset ja monikulttuurisuuden huomioon ottamisesta on paljon mainintoja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Esimerkiksi Yhdistyneitten Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen pääperiaatteita ovat jokaisen lapsen oikeus tasa-arvoiseen kohteluun sekä kaikenlaisen syrjinnän kieltäminen. (Eerola-Pennanen 2011, 233.) Myös Suomen perustuslain mukaan jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon (Halme & Vataja 2011, 9).

Monikulttuurisessa työssä asiakasryhmänä ovat usein maahanmuuttajat. Halme ja Vataja (2011, 6–8) määrittelevät maahanmuuttajan niin, että termi käsittää niin paikolaiset, siirtolaiset, turvapaikanhakijat kuin paluumuuttajatkin. Maahanmuuttajataustaisella lapsella taas tarkoitetaan niin Suomeen muuttaneita kuin Suomessa maahanmuuttajaperheeseen syntyneitäkin lapsia. Vuonna 2015 maahanmuuttajataustaisia henkilöitä oli Suomessa jo lähes 340 000, mikä vastaa noin 6 prosenttia Suomen väestöstä (Tilastokeskus 2017). 1990-luvulla Suomeen muutti keskimäärin 13 000 henkeä joka vuosi ja viime vuosien aikana muuttoliike on kasvanut niin, että Suomeen on muuttanut vuosittain noin 30 000 henkeä (Väestöliitto 2017).

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos toteutti vuonna 2013 kyselyn kunnallisessa päivähoitossa olevista lapsista (kuviot 1). Maahanmuuttajataustaisia lapsia oli silloin kunnan päivähoitossa 15 402. Yhteensä kunnallisessa päivähoitossa oli 207 137 lasta, mikä tarkoittaa sitä, että kunnan järjestämässä päivähoitossa olevista lapsista 7 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia. (Säkkinen 2014, 4.)



Kuvio 1. Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kunnallisessa päivähoitossa olevista lapsista 2013 (lähde: Säkkinen 2014).

Halme ja Vataja (2011, 10) esittelevät maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevat valtakunnalliset linjaukset lyhyesti tiivistäen. Ensinnäkin varhaiskasvatukseen tulee tukea vieraskielisten lasten suomen/ruotsin kielen oppimista, mutta myös lapsen oman äidinkielen oppimista. Lisäksi lapsella tulee olla mahdollisuus kasvaa niin suomalaisen yhteiskunnan kuin oman kulttuuriipiirinsäkin jäseneksi. Lapsella on aina oikeus omaan kulttuuriinsa ja uskontoonsa eivätkä nämä oikeudet riipu lapsen asuinpaikasta tai taustoista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että varhaiskasvatuksessa monikulttuurisuus nähdään aina voimavarana. Yhteisön ja ympäristön kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden arvostaminen edellyttää työntekijöiltä tietämystä eri kulttuureista ja elämäkatsomuksista sekä kykyä ymmärtää asioita eri näkökulmista. Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että kasvattajat ymmärtävät kielen keskeisen merkityksen lapsen kehityksessä ja kaikessa oppimisessa. Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin tukea ja edistää vieras- ja monikielisten lasten suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä. Lapselle tarjotaan mahdollisuus oppia ja omaksua suomea/ruotsia toisena kielenä monipuolisten vuorovaikutustilanteiden avulla. Lähtökohtana on siis kielen oppiminen arkielämän eri tilanteiden kautta huomioiden aina lapsen yksilölliset tarpeet ja edellytykset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 47–48, 63.)

Usein monikulttuurisessa ympäristössä ja yhteisössä työskentely koetaan rikastuttavan omaa ammatillista osaamista. Monikulttuurinen osaaminen varhaiskasvatuksessa riippuu kuitenkin paljon siitä, kuinka paljon milläkin alueella on monikulttuurisia ja monikielisiä lapsia ja perheitä. (Pernaa 2014.) Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla joissakin päiväkodeissa maahanmuuttajataustaiset lapset ovat jo enemmistönä. Tämä tuokin päiväkodin työntekijöille täysin uusia haasteita eteen. Työntekijä joutuu esimerkiksi pohtimaan, miten opettaa lapselle suomea ja kuinka tukea lapsen omaa äidinkieltä ja kulttuuria. (Halme & Vataja 2011, 5.)

Maahanmuutto on lapselle aina haaste, sillä se heikentää lapsen käsitystä itsestään ja omasta identiteetistään. Kulttuurilla ja kielellä on suuri merkitys lapsen identiteetin muodostumisessa, joten lapsi joutuu määrittelemään itsensä täysin uudelleen

tutustuessaan uuteen maahan ja kulttuuriin. Vasta kun lapsen ymmärrys omista juuristaan ja perinteistään syvenee, hänen identiteettinsä ja minäkäsityksensä vahvistuu. (Halme & Vataja 2011, 11–12.)

Päivähoito tarjoaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Parhaassa tapauksessa varhaiskasvatushenkilökunta tekee yhteistyötä koko perheen kanssa ja siten myös tukee omalla tavallaan koko perhettä. Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä on, että henkilökunnalla on halua perehtyä eri kulttuureihin ja kasvatuseriaatteisiin. Heidän tulee myös kunnioittaa jokaisen perheen uskonnollisia ja elämäntavallisia arvoja ja vakaumuksia. (Hassinen 2005, 145.)

Jotta maahanmuuttajataustainen lapsi pääsee sisään uuteen kulttuuriin ja kieliympäristöön, hän tarvitsee paljon aikaa sekä tukea kasvattajilta. Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja tervetulleeksi, hän pystyy rauhassa tutustumaan uuteen ja vieraaseen ympäristöön. (Halme 2011, 87.) Kielen, kulttuurin ja asenteiden omaksumisen kannalta onkin tärkeää, että maahanmuuttajataustaiset lapset aloittavat päivähoiton, vaikkei varsinaista hoidon tarvetta olisikaan. Lapsi saa tällöin myös kokemuksen yhteisöllisyydestä ja se onkin tärkeä osa lapsen tasapainoista kehitystä. (Hassinen 2005, 144.)

3.2 Suomi toisena kielenä -opetus varhaiskasvatuksessa

Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen on johtanut Suomi toisena kielenä -opetuksen eli S2-opetuksen tarpeeseen (Karasma 2012, 10). Varhaiskasvatuksessa Suomi toisena kielenä -opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttajalapselle annettavaa suomen kielen jatkuvaa, säännöllistä ja tavoitteellista opetusta. Sillä pyritään kehittämään oppijan suomen kielen taitoa ja tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista sekä antamaan pohjaa lapsen kaksikielisyydelle ja tukemaan lapsen monikulttuurista identiteettiä. (Halme & Vataja 2011, 24; Karasma 2012, 69.)

Suomi toisena kielenä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa -opetussuunnitelman perustana ovat Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetu-

tuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Varhaiskasvatuksen S2-opetussuunnitelmassa kielen osa-alueita ja arviointia käsitellään saman eurooppalaisen viitekehysten pohjalta kuin perusopetuksen S2-opetussuunnitelmaa. Tämän viitekehysten mukaan kielen osa-alueet ovat kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, vuorovaikutustaidot, puheen tuottaminen ja kirjoittaminen. (Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen 2013, 1, 10)

S2-opetuksen tavoitteena on lapsen toiminnallinen kaksikielisyys sekä erilaisissa tilanteissa sujuvasti molemmilla kielillä kommunikoiva lapsi. (Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen 2013, 9). Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella eri kielellä sekä automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lapsi ei osaisikaan kieliä täysin samantasoisesti. (Kivijärvi 2016, 256–257.)

Päiväkodin johtaja on vastuussa siitä, että S2-opetusta toteutetaan. Ryhmien lastentarhanopettajat ovat vastuussa ryhmänsä opetuksesta, mutta kaikki työntekijät osallistuvat siihen. Varhaiskasvattajan rooli S2-opetuksessa on herättää lapsen kiinnostus suomen kieltä kohtaan. (Halme & Vataja 2011, 25, 27.) Jokaisessa arjen tilanteessa tulisi tiedostaa sen kasvatuksellinen ja opetuksellinen potentiaali. S2-opetuksessa tarkoituksena on hyödyntää henkilökunnan olemassa olevaa osaamista ja varhaiskasvatuksen toimintatapoja. Opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia teemoja ja yhteisiä aiheita. Kaikki päivähoidossa oleva materiaali sopii S2-opetukseen, kunhan vain tiedostetaan, kuinka niitä voidaan käyttää kielitaidon eri osa-alueiden ja kielen kehityksen eri vaiheiden tukemiseen. (Kivijärvi 2016, 252, 255, 257–258.)

Opetuksessa hyödynnetään arjen tilanteita, joissa aikuinen sanoittaa, kuvailee ja selittää asioita, tekemistä ja tunnetiloja. Opetuksessa lähtökohtana ovat lapselle lähellä olevat asiat, kuten hänen oma kehonsa, vaatteensa sekä koti- ja päiväkotiympäristö. Tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään ja käyttämään aktiivisesti suomen kieltä ja oikeita kielen rakenteita. (Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen 2013, 9.)

S2-opetuksessa voidaan erottaa toisistaan luonnollinen ja ohjattu oppiminen. Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän korostuvat luonnolliset vuorovaikutustilanteet oppimistilanteina. Myös ohjatun opetuksen tulee olla säännöllistä ja tavoitteellista ja käsiteltävät teemat on valittu lasta lähellä olevista asioista. Oppimista tukevat konkreettisuus, toisto ja toiminnallisuus. (Kivijärvi 2016, 257–258.)

S2-opetukseen sisältyy myös lapsen kehityksen havainnointia ja dokumentointia. (Kivijärvi 2016, 255). Monipuolinen havainnointi ja dokumentointi ovat yksi S2-opetuksen peruspilareista. Havainnoinnin ja dokumentoinnin tukena käytetään Suomi toisena kielenä oppimisen seuranta -lomaketta. Arvioinnin avulla halutaan saada tietoa lapsen suomen kielen oppimisesta niin lapselle itselleen, hänen vanhemmilleen kuin häntä hoitavalle ja opettavalle henkilöstölle ja seuraavalle kasvatus- ja opetusasteelle. (Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen 2013, 10.)

S2-opetuksen lähtökohtia ovat lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja leikki. Pedagogisessa suunnittelussa tulee ottaa huomioon, miten sisällyttää Suomi toisena kielenä-opetus varhaiskasvatuksen eri osa-alueisiin ja lapsen luontaisiin toimintatapoihin. (Halme & Vataja 2011, 24; Kivijärvi 2016, 258.) S2-opetuksen kriteerinä käytetään ainoastaan lapsen kielitaidon tasoa, eikä esimerkiksi synnyinmaata, kulttuuria tai merkittävää äidinkieltä. (Halme & Vataja 2011, 24–25.)

4 KIELEN KEHITYS

Kielellä on valtava merkitys ihmisten jokapäiväiseen elämään ja se onkin todella kiinteä osa ihmisen identiteettiä ja elämää. Kieli voidaan ymmärtää eräänlaisena symbolijärjestelmänä, jossa havaittavaa todellisuutta kuvataan sanallisin, kuvallisin ja numeerisin symbolein. (Pollari & Koppinen 2000, 121–122.)

Kieltä käytetään niin ajattelun, tiedonhankinnan kuin vaikuttamisenkin välineenä. Kielellä on myös suuri merkitys tunteiden ilmaisussa, sosiaalisten suhteiden luomisessa sekä oman ja toisten ihmisten käyttäytymisen säätelemisessä. (Pollari & Koppinen 2000, 123.) Kieli voidaan nähdä välineenä, jonka avulla ihminen pystyy saavuttamaan haluamiaan asioita (Laakso 2014, 24).

Ennen kuin lapsi oppii ymmärtämään tätä symbolijärjestelmää, hän tutustuu todellisuuteen havaintojensa ja liikkumisensa avulla. Pikkuhiljaa lapsi alkaa myös ymmärtää kielen ja kuvien esittävän luonteen, mutta siihen hän tarvitsee aina keskustelemaa ja lapsen kysymyksiin vastaavaa ympäristöä. Kielen omaksuminen alkaa aina äänneistä, ja vasta sen jälkeen tulevat jokeltelutavut, sanat, lauseet ja kertomukset. (Pollari & Koppinen 2000, 122–124.)

Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen ja sillä on tärkeä merkitys lapsen itseilmaisussa ja oppimisessa. Kielen kehittyminen on vahvasti yhteydessä lapsen muuhun kognitiiviseen kehitykseen, kuten älykkyyden, ajattelun ja havaitsemisen kehittymiseen. Kieli on väline, jonka avulla lapsi hankkii tiedot ja taidot ja varastoi ne muistiin. (Nurmilaakso 2011, 31–32.) Lapsi tutustuu ympäristöön ja oppii uusia asioita kielen avulla. Puhe on lapselle ajatusten ja tunteiden viestintäväline ja se mahdollistaa myös sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Lyytinen 2014, 51.)

4.1 Kielen kehittyminen

Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehityksessä merkittävässä asemassa on ihmisen synnynnäinen kiinnostus toisia ihmisiä kohtaan (Pollari & Koppinen 2000, 128). Jotta lapsi pystyy viestimään omista tarpeistaan ja kokemuksistaan, hänen on

omaksuttava ympäristönsä käyttämät erilaiset viestintäkeinot ja niitä ohjaavat säännöt (Laakso 2014, 22). Kielen kehityksen tutkijat korostavatkin erityisesti aikuisen merkitystä lapsen kielen kehittämisessä ja oppimisessa (Nurmilaakso 2011, 32). On selvää, että kieliympäristö ja sen virikkeet vaikuttavat merkittävästi kielen oppimisenopeuteen ja rakentuvan kielen monipuolisuuteen (Pollari & Koppinen 2000, 128).

Puheen ymmärtämisestä, äänteistä, sanastosta, kieliopillisesta rakenteesta, kielen käytöstä sekä kielellisestä luovuudesta muodostuu monimutkainen ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa rakentuva kieli (Karasma 2012, 52). Vuorovaikutuksen lisäksi kielen omaksuminen liittyy vahvasti myös lapsen aivotoiminnan kehittymiseen (Lyytinen 2014, 51).

Karasma (2012, 52) jakaa lapsen kielen kehityksen kolmeen eri vaiheeseen, joita ovat esikielellinen kausi, konkreetin kielen kausi sekä abstraktin kielen kausi. Pollari ja Koppinen (2000, 128–129) kuitenkin korostavat, että lapsen kielen kehittyminen alkaa jo sikiövaiheessa, sillä syntymätön lapsi kuulee jo kohdussa paljon erilaisia ääniä ja on tällä tavoin kosketuksessa kieleen. Onkin siis tärkeä muistaa, että lapsen kielen kehitys alkaa jo paljon ennen kuin hän osaa itse vielä kieltä käyttää.

Ensimmäinen kielen kehityksen vaihe, esikielellinen kausi, kestää noin puolentoista vuoden ikään saakka, joista ensimmäiset keskimäärin kahdeksan kuukautta ovat lähinnä ääntelyä, jokeltelua ja itkua. Kielen ymmärtäminen alkaa noin vuoden ikäisenä, jolloin lapsi ymmärtää jo lyhyitä käskyjä. (Karasma 2012, 52.) Tässä ikävaiheessa kielen kehityksen kannalta erityisen tärkeää on, että lapsen itkiessä ja kaivattaessa seuraa turvallinen aikuinen on aina läsnä ja saavutettavissa (Pollari & Koppinen 2000, 130).

Seuraava lapsen kielen kehitysvaihe, konkreetin kielen kausi, kestää noin puolestoista ikävuodesta 11 ikävuoteen saakka. Tässä vaiheessa kehittyä muun muassa lapsen symbolifunktio eli ymmärrys sanoista symboleina. Symbolifunktion herääminen tapahtuu noin 1–2 vuoden ikäisenä. (Karasma 2012, 52.) Ensimmäisten elinvuosien aikana yksilölliset erot tuotettujen sanojen määrässä ovat lasten välillä suuret ja osa lapsista laajentaa sanavarastoaan hyvinkin nopeasti. Lapsen sanastoa rikastuttavat asioista ja esineistä puhuminen sekä niiden aktiivinen nimeäminen.

(Pollari & Koppinen 2000, 133.) Symbolifunktion herääminen on kuitenkin erittäin merkittävä vaihe kielen kehityksessä, sillä vasta sen jälkeen lapsen sanavarasto alkaa kunnolla kehittyä (Nurmilaakso 2011, 33). Karasman (2012, 53) määrittelemä viimeinen kielen kehitysvaihe, abstraktin kielen kausi, alkaa noin 10–12 iässä, jolloin lapsi alkaa ymmärtää ja sen seurauksena käyttää abstrakteja sanoja, sananlaskuja ja vertauksia.

Sanoja lapsi omaksuu kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa sanat ovat lapselle vain yksittäisissä tilanteissa käytettyjä ilmauksia, joiden merkitystä hän ei vielä ymmärrä. Seuraavassa vaiheessa lapsi on jo vakiinnuttanut joukon sanoja, joita hän sitten yleistää haluamallaan tavalla esimerkiksi asian tai esineen koon, muodon, toiminnan tai äänen mukaan. Viimeisessä vaiheessa lapsi ymmärtää sanojen olevan merkkejä, joita voidaan yleistää vain yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaan. (Pollari & Koppinen 2000, 131.)

Lapsen varhainen kommunikaatio on ilmeinen ja eleinen tapahtuvaa. Ensimmäiseksi lapsi oppii tunnistamaan äänensävyjä sekä puheen rytmiä. Vasta sen jälkeen hän oppii ymmärtämään kielellisen viestin sanoja ja lauseita. Ensimmäiset tunnistettavat sanat lapsi sanoo keskimäärin kahdentoista kuukauden iässä. Sanavarasto kehittyy vähitellen ja kahden vuoden iässä lapsen sanavarastoon kuuluu usein muutamia kymmeniä sanoja. (Hermanson 2012.)

Tärkein kielellinen kehitystehtävä kaksivuotiaalle on sanojen yhdistäminen lauseiksi (Pollari & Koppinen 2000, 133). Karasman (2012, 52) mukaan yhden sanan lauseiden kausi kestää keskimäärin noin kahdeksan kuukauden iästä vajaan kahden vuoden ikään asti, ja vasta tämän jälkeen lapsi alkaa tuottaa kahden sanan lauseita. Arvioiden mukaan suomalaislapsen sanavarastoon kuuluu kahden vuoden iässä noin 0–6000 sanaa ja kolmen vuoden iässä lapsi oppii uusia sanoja jo lähes päivittäin (Lyytinen 2014, 55).

Jatkuvasti sanavaraston ja kielen kehittyessä lapsen tuottamat lauseet pitenevät ja taivutusmuodot lisääntyvät, ja noin 4–5 vuoden iässä lapsen puhe onkin lauseopillisesti jo lähes aikuisen kielen tasoista (Karasma 2012, 52–53). Viisivuotias siis

hallitsee jo lähes täysin sanojen yhdistelyä koskevat perussäännöt sekä äidinkielen sä taivutusmuodot (Lyytinen 2014, 60).

4.2 Kielen kehityksen tukeminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 40–41) määritellään lapsen kielen kehityksen keskeiset osa-alueet sekä niiden huomioiminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on vahvistaa lapsen kielellisen identiteetin sekä kielellisten taitojen kehittymistä. Lapsen uteliaisuutta ja kiinnostusta kieliin ja teksteihin vahvistetaan varhaiskasvatuksen keinoin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 40–41) määriteltyjä lapsen kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti sekä kielitietoisuus. Vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta tärkeänä pidetään sitä, että lapsia kannustetaan kommunikoimaan toisten lasten ja myös henkilöstön kanssa. Lisäksi on tärkeää, että lapsi kokee tulleensa kuulluksi ja ymmärretyksi. Kielen ymmärtämisen tukemisessa painotetaan keskustelemista sekä toiminnan tarkkaa ja kuvailevaa sanallistamista. Myös puheen tuottamisen taitoja tuetaan pääasiassa rohkaisemalla lapsia puhumaan niin aikuisten kuin toisten lastenkin kanssa. Kielellisen muistin tukemisessa käytetään esimerkiksi loruja, laululeikkejä ja tarinoiden kertontaa. Kielitietoisuuden kehittymistä tuetaan esimerkiksi kannustamalla lapsia keksimään itse tarinoita ja satuja. Myös lukemaan ja kirjoittamaan rohkaisemisella halutaan tukea lapsen kielitietoisuuden kehittymistä.

Kielen kehityksen tukemisessa kasvattajan on syytä keskittyä ennen kaikkea vuorovaikutuksen tukemiseen, lapsen kannustukseen, havainnollistamiseen ja ohjaukseen keskusteluun sekä aktiiviseen kertaukseen ja toistoon (Aro & Siiskonen 2014, 189–197). Erittäin merkityksellistä lapsen kielen kehityksen kannalta on, että lapselle puhutaan. Kun lapselle myös luetaan, hänen tietoisuutensa kirjoitetusta kielestä kehittyy. Kun lapsi tottuu kuulemaan ja kuuntelemaan, hänen kiinnostuksensa kielestä sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta herää. (Nurmilaakso 2011, 35–36.)

Kielen kehityksen tukemisen kannalta on tärkeää, että aikuinen pyrkii käyttämään lyhyitä ja yksinkertaisia ilmaisuja vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Lisäksi keskeisten asioiden toistaminen, asioiden ja tunteiden nimeäminen sekä tarkentavien kysymysten esittäminen lapselle tukevat kielen kehittymistä. Lapselle täytyy antaa aikaa ja mahdollisuuksia yrittää kertoa ja selostaa asioita itse ilman aikuisen puutumista liikaa hänen puheeseensa. (Aro & Siiskonen 2014, 189.)

Kannustuksella on suuri rooli kielen tukemisessa, sillä turvallisessa, sallivassa ja kannustavassa ilmapiirissä lapsen luottamus omiin taitoihin kasvaa ja hän uskaltaa ilmaista itseään rohkeammin. Kun lapsen itseluottamus lisääntyy, se tukee parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kielen ja muiden taitojen kehittymistä. Aikuisen on siis tietoisesti rohkaistava lasta ja huomioida lapsen onnistumiset sekä myös sallia epäonnistumiset. (Aro & Siiskonen 2014, 191.)

Kielen oppimisen ja sen tukemisen kannalta on kuitenkin tärkeä tiedostaa, että kielen omaksuminen tapahtuu hyvin yksilöllisesti ja saman ikäisten lasten kielen kehitys voi olla ihan eri vaiheissa. Tähän vaikuttaa muun muassa se, että lapset kasvavat erilaisissa kielellisissä ympäristöissä ja perheiden tavat käyttää kieltä ja olla vuorovaikutuksessa keskenään vaihtelevat suuresti. Monipuolisella varhaiskasvatuksen kieliympäristöllä sekä yhteistyöllä huoltajien kanssa voidaan tukea lapsen kielellisten taitojen kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 40.)

Kielellisen kehityksen tukemiseksi voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä. Nurmilaakso (2011, 37–40) sekä Halme & Vataja (2011, 28, 33) luettelevat teoksissaan erilaisia menetelmiä lapsen kielen tukemiseen, joita voidaan soveltaa myös maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemiseen. Tällaisia kielen tukemisen menetelmiä ovat esimerkiksi loruttelu, sadutus, kuvakortit sekä muistipelit (Nurmilaakso 2011, 37–40).

4.3 Kielen kehityksen arviointi ja dokumentointi

Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen edellyttävät pedagogista dokumentointia. Se tuottaa tietoa muun muassa lasten elämästä, kehityksestä, ajattelusta sekä

tarpeista. Dokumentoinnin avulla lasten kehitystä ja oppimisen tuen tarpeita voidaan arvioida ja toimintaa kehittää lasten tarpeita ja kiinnostusta vastaavaksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 37.) Dokumentointia voidaan hyödyntää myös lapsen kielen kehitystä seurattaessa. Kivijärven (2016, 259) mukaan ihanne-tilanteessa lapsen käyttämien kielten tasoa arvioidaan rinnakkain, jotta saadaan kokonaiskuva lapsen kielen kehityksestä. Tämä auttaa löytämään ne lapset, joilla voi olla kielen kehitykseen liittyviä erityisvaikeuksia.

Kielitason arvioinnin tueksi on kehitetty erilaisia menetelmiä, joita voidaan hyödyntää kielen tukemisessa varhaiskasvatuksessa. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi Kettu-testi ja Pienten kielireppu. Korpilahden ja Eilomaan tekemää Kettu-testiä voidaan soveltaa vieraskielisten lasten suomen kielen arvioimiseksi. Kun kyseessä on vieraskielinen lapsi, testiä voidaan käyttää vasta kun lapsi on ollut päivähoidossa vähintään vuoden verran. Kettu-testi on tarkoitettu 3-vuotiaille tai vanhemmille ja testin tuloksien avulla saadaan tietoa siitä, mitä kielen osa-alueita lapselle kannattaa opettaa seuraavaksi. (Halme & Vataja 2011, 36.) Pienten kielireppu on Espoon suomenkielisen opetustoimen ja varhaiskasvatuksen yhteishanke, jonka tavoitteena on luoda yhtenevät arviointikriteerit kielen kehityksen seurantaan. Yhtenäiset arviointikriteerit ja niiden käyttö auttavat päiväkoteja ja kouluja suunnittelemaan S2-opetusta ja ohjaamaan lapset tarvitsemansa tuen piiriin. (Halme, Kauber, Paatelma, Ryyänen-Ahvensalmi & Venho 2010, 2.)

5 KAKSIKIELISYYS

Arviolta noin puolet maailman asukkaista on kaksikielisiä tai käyttävät muitakin kieliä kuin ensikieltään (Hassinen 2005, 11). Maahanmuuton yleistyessä myös kaksi- tai monikielisiä sekä kahteen eri kulttuuriin kuuluvia on entistä enemmän (Arnberg 2004, 32). Kaksikielisyyttä voidaan määritellä monella eri tavalla. Sitä voidaan määritellä muun muassa kielten omaksumisiin ja -menetelmän perusteella tai kielten tason ja käyttämisen perusteella. Eri määritelmien avulla pystytään erottamaan simultaani eli samanaikainen kaksikielisyys, jolloin lapsi oppii ympäristönsään kaksi kieltä ennen kolmea ikävuotta ja suksessiivinen eli peräkkäinen kaksikielisyys, joka tapahtuu kolmannen ikävuoden jälkeen. Näiden lisäksi on olemassa myös subordinatiivinen eli alisteinen kaksikielisyys, josta puhutaan kun uuden kielen oppiminen alkaa vasta myöhemmässä iässä (7–12-vuotiaasta ylöspäin). (Hassinen 2005, 17.)

Sosiologian näkökulman mukaan henkilö on kaksikielinen, jos hän on oppinut eri kielet syntyperäisiltä puhujilta, kun taas kielitiede luokittelee kaksikieliseksi henkilön, joka hallitsee kaksi kieltä yhtä hyvin (Halme & Vataja 2011, 13–14). Hassinen (2005, 9) puolestaan määrittelee kaksikielisyyden siten, että ihmisen on mahdollista aktiivisesti puhua, ymmärtää ja ajatella kahdella eri kielellä ja vaihtaa niiden välillä automaattisesti, vaikka kielet eivät ole aivan yhtä vahvoja. Hänen mukaansa kaksikielinen ihminen on henkilö, joka on omaksunut kaksi eri kieltä kasvuympäristöönsä ja käyttää niitä päivittäin. Kaksikielisyyden omaksuminen varhaislapsuudessa johtaa korkealaatuiseen kaksikielisyyteen eli kykyyn ymmärtää, puhua ja ajatella kahdella kielellä sekä vaihtaa kieltä automaattisesti (Arnberg 2004, 102; Hassinen 2005, 9).

Arnbergin (2004, 75) mukaan lapsi oppii kieltä samalla tavalla huolimatta siitä, oppiiko hän samalla yhtä vai kahta kieltä. Eri tutkimusten tulokset kuitenkin eriävät toisistaan melko paljon, kun tutkimuksen kohteena on ollut kahden kielen oppiminen ja kaksikielisyys (Hassinen 2005, 132). Verrattuna muihin kielentutkimuksen kohteisiin, varhaiskasvatukseen ja varhaislapsuuteen liittyvä kielentutkimus on melko niukkaa (Lee 1996, 517). Ainoastaan noin kaksi prosenttia kielen kehityksen

tutkimuksista sisältää kaksikielisten lasten tutkimista ja silloinkin tutkimuksen kohteena ovat olleet pääasiassa kouluikäiset lapset ja varhaislapsuuden kaksikielisyys on jäänyt vähälle huomiolle (Fernald 2006, 19).

Tutkimusten niukkuuden lisäksi kaksikielisten lasten kielen kehityksestä tehtyjen tutkimusten tulokset eivät ole yhteneviä. Tästä syystä on mahdotonta kehittää yleistä normia, jonka avulla selviäisi normaalin, hidastuneen tai häiriintyneen kielen kehityksen raja. Monikielisten kielihäiriöisten lasten tunnistaminen on erittäin haastavaa, sillä yleisesti hyväksyttyä monikielisen lapsen peruskehityksen kuvausta ei ole olemassa. Kehityksen viiveen osoittaminen kaksikielisellä lapsella on vaikeaa, koska lapset omaksuvat kieliä eri tahdissa. Kaksikielisen lapsen kielihäiriötä voidaan epäillä sellaisessa tapauksessa, jossa poikkeama esiintyy lapsen kummasakin kielessä ja on tyypiltään samanlainen. (Hassinen 2005, 132–133.)

Lapsen suhtautuminen kaksikielisyteensä muodostuu usein vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Kaksikieliseksi syntyvän lapsen identiteetti kehittyy aluksi vanhempien peilaamisella. Lapsen minätietoisuuden herääminen auttaa lasta ymmärtämään, että hän eroaa kielen osalta yksikielisistä yhteiskunnan jäsenistä. Lapsen kannalta monikielisyys on etu: lapsi on omaksunut kaksi kieltä ilman erityistä opettelua ja vaivannäköä. (Hassinen 2005, 64–66.) Pitää kuitenkin muistaa, että lapsi on vasta kielten opettelu vaiheessa, joten virheitä ja erehdyksiä kielen käytössä sattuu. Nämä ovat luonnollisia oppimisen tilanteita, ei merkkejä kielen häiriöstä. Lapsi saattaa esimerkiksi käyttää ”väärää” kieltä ollessaan hermostunut tai jännittynyt tai jos hän unohtaa kenelle puhuu (Hassinen 2005, 79).

Jos lapsi oppii useampaa kieltä samaan aikaan, on hyvä noudattaa periaatetta, jossa yksi aikuinen puhuu aina yhtä tiettyä kieltä lapsen kanssa (Kivijärvi 2016, 255). Tällä yksi kieli–yksi henkilö -menetelmällä tarkoitetaan sitä, kun tietty henkilö puhuu lapsen kanssa johdonmukaisesti omaa kieltään ja siten lapsi yhdistää kielen yhteen henkilöön. Menetelmää pidetään toimivan simultaanin kaksikielisuuden omaksumismenetelmänä. (Hassinen 2005, 41–42.)

5.1 Kaksikielisen lapsen kielen kehitys

Ympäristössään kahta kieltä puhuva lapsi ei aluksi erottele kieliä toisistaan vaan kehittää oman sanaston, joka koostuu molemmista kielistä. Lapsen kasvaessa kielten sanasto- ja kielioppijärjestelmä erottuvat vähitellen toisistaan. Lapset eivät aina ymmärrä, että on mahdollista puhua useampaa kuin yhtä kieltä, koska lapsille on ominaista luokitella asiat tarkasti. Kun lapsi tulee tietoiseksi eri kielistä, kielten sekoittaminen vähenee ja lopulta häviää. (Arnberg 1989, 68–70.) Jos lapsi on kuitenkin oppinut äidinkielen kotona ja tutustuu toiseen kieleen vasta uudessa ympäristössä, ei lapsen tarvitse erotella kieliä tai tulla tietoiseksi kaksikielisyydestään, koska hän osaa jo yhden kielen (Arnberg 2004, 113).

Kun lapsi on kehitykseltään saavuttanut tietyn tason, hänen kiinnostuksensa herää niihin kieliin, joita hän puhuu ja kuulee. Tätä kutsutaan metalingvistiseksi tietoisuudeksi. Kaksikielisen lapsen metalingvistinen tietoisuus ilmenee kielten vaihdossa ja kaksikielisen lapsen tietoisuus kielistään kehittyy aikaisemmin kuin yksikielisen. Lapsi huomaa jo hyvin pienenä (toisen elinvuoden lopussa) mitä kieliä hänen vanhempansa puhuvat. Näin lapselle kehittyy kuva monikielisestä maailmasta, jossa osa ihmisistä käyttää toista kieltä. Edellytykset kielten eriytymiseen syntyvät, kun lapsi osaa erottaa kielet niitä puhuvien henkilöiden perusteella. (Hassinen 2005, 42, 59.)

Kaksikielisen lapsen varhaisen kielen kehityksen sisältö ja järjestys vastaavat tavallisen yksikielisen lapsen kielellistä kehitystä. Ensimmäiset sanat opitaan suunnilleen saman ikäisenä. Vaikka kaksikielisen lapsen yhden tai kummankin kielen sanasto ei ole yhtä laaja kuin saman ikäisen yksikielisen lapsen, on sanoja yhteensä määrällisesti kuitenkin noin puolet enemmän kuin yksikielisellä. Myös kielelliset lipsahdukset ovat sekä yksi- että kaksikielisellä lapsella samankaltaisia. Lapset puhuvat kommunikoidakseen ja luodakseen sosiaalisia kontakteja riippumatta siitä, ovatko he yksi- tai monikielisiä. Yksi- tai monikielisyydestä riippumatta lapset leikkivät kielellä, kokeilevat kielen rajoja ja keksivät uusia sanoja. (Hassinen 2005, 81,

86, 109.) Useat eri tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kaksikielisyydellä on positiivinen vaikutus kognitiivisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi kielellisiin kykyihin, luovuuteen ja omaperäiseen ajatteluun (Lee 1996, 506).

Kaksikielisen lapsen varhaiskehitystä, eli vaihetta ennen kuin lapsi tiedostaa puhuvansa kahta kieltä, pidetään yksikielisen lapsen kielen kehityksen mukaisena siinä mielessä, että lapsi ei erota kieliä vaan tallentaa kaiken kielellisen tiedon ja käyttää sitä yhtenä järjestelmänä (Hassinen 2005, 110). Useimmille käsitteille kaksikielinen lapsi oppii kaksi eri nimeä, mutta ei ehkä kuule kumpaakaan niin systemaattisesti kuin yksikielinen lapsi kuulee yhden nimen. Kaksikielinen lapsi saattaa vain omaksua ensimmäisenä kuullun sanan ja alkaa käyttää sitä puhuessaan molemmilla kielillään. (Hassinen 2005, 89.)

Simultaanisti kaksikielinen lapsi omaksuu yleensä kahden kielen taivutuksen alun alkaen rinnakkain. Viitteitä muoto-opin kehityksen viivästymisestä on vain vähän. Useiden tutkimusten mukaan kaksikielisten lasten taivutusjärjestelmän omaksumiseen vaikuttavat lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet ja kahden kielen typologiset rakenteet. (Hassinen 2005, 98.) Tutkimuksissa on havaittu, että jo yhtä kieltä puhuvat lapset tekevät uutta kieltä opitellessaan samanlaisia virheitä, kuin yksikieliset lapset äidinkieltään opitellessa (Arnberg 1989, 73).

Kielenomaksumisen hidastumista saattaa havaita vasta myöhemmässä vaiheessa, kun lapsi alkaa erottaa kieliä toisistaan ja pitää niiden sanastoja toisistaan erillään. Kaksikielisten kielen omaksuminen eroaa siinä, milloin ja missä järjestyksessä lapsi omaksuu kunkin kielen sanat ja milloin hän osaa pitää niiden sanastot erillään. Kaksikielinen lapsi oppii melko nopeasti, että yhdellä asialla on ainakin kaksi eri nimeä. (Hassinen 2005, 86–87.)

5.2 Toisen kielen oppiminen maahanmuuttajilla

Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat muun muassa etninen tausta, maahanmuuttoikä, asumisaika, koulutus, perhe ja sosiaaliset verkostot sekä valtaväestön asenteet ja maahanmuuttopolitiikka. Suomen sukulaiskieltä äidinkielenään puhuvan on

helpompi oppia suomea, koska sanasto, kielioppi ja lauserakenne ovat samankaltaisia. Uuden kielen taito on sitä parempi, mitä kauemmin tulomaassa on asuttu ja käyty koulua. Jos vieraan kielen oppiminen alkaa kolmen vuoden iässä tai myöhemmin, on lapsella selvä äidinkieli. Äidinkielen opittuaan siitä tulee seuraavaksi opittavan kielen apuväline. (Karasma 2012, 70–72.) Vahva äidinkielen hallinta on hyvä perusta uuden kielen oppimiselle (Kivijärvi 2016, 255).

Yleensä ensikielen opettelussa ympäristö rohkaisee ja kannustaa lasta kommunikointiin, mutta toista kieltä opettelevat lapset eivät välttämättä saa samanlaista rohkaisua. Usein kiinnitetään huomiota virheisiin ja lasta yritetään saada sanomaan ilmaisu uudestaan sen sijaan, että häntä yritettäisiin ymmärtää ja virheet jätettäisiin huomiotta. (Halme & Vataja 2011, 21.) Tällöin lapsen uskallus uuden kielen käyttöön saattaa heiketä.

Suomen kieli on niin oppimisen kohde kuin sen väline. Pintakielen oppimiseen tarvitaan aikaa puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Pintakielellä tarkoitetaan kieltä, jolla lapsi pärjää arjessa. (Kivijärvi 2016, 257.) Lapset yleensä oppivat puhumaan toistakin kieltään yhtä hyvin kuin sitä äidinkielenään puhuvat. Taidon saavuttamisen edellytyksenä on kuitenkin se, että lapsi kuulee kieltä tarpeeksi ja on halukas oppimaan sitä. (Arnberg 1989, 75.)

Myös vanhempien on tärkeää oppia uutta kieltä, vaikka puhuisivatkin äidinkieltään lapsilleen. Vanhempien kyky puhua ja ymmärtää uutta kieltä auttaa vahvistamaan lasten uuden kielen oppimista. Jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita oppimaan uutta kieltä, he saattavat tietoisesti tai tiedostamattaan hidastaa lapsen uuden kielen oppimista. (Arnberg 2004, 33.) Vaarana voi kuitenkin olla, että lapsi unohtaa omaa äidinkieltään sitä mukaan, kun uuden kielen omaksuminen etenee. Tällöin toinen kieli pyrkii korvamaan äidinkielen. Tutkimusten mukaan kriittinen vaihe kielen oppimisessa on 1-2 vuoden iässä. Kieliympäristön vaihtuminen saattaa silloin olla haitallista, sillä sen ikäinen lapsi vasta harjoittelee kielen käyttötarkoituksia. (Halme & Vataja 2011, 14–15.)

Lapsen uuden kielen oppimiseen vaikuttavat maahantuloikä sekä maassaoloaika. Ääntämisen oppiminen on helpompaa nuorempana: ennen 6 ikävuotta lapsi voi oppia uuden kielen äänteet ja rakenteet syntyperäisen kielenpuhujan tasolle. Uuden kielen oppimiseen vaikuttavat myös perheen sosiaaliset verkostot; kontaktit valtaväestöön edistävät uuden kielen oppimista. Tämän lisäksi myös sisarukset tukevat toistensa uuden kielen oppimista. (Halme & Vataja 2011, 22–23.) Lapsen kotikieli voi myös toimia kielellisenä pohjana uutta kieltä opetellessa (Grosjean 2010, 176).

5.3 Kaksikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon, kieli- ja kulttuuri-identiteettien sekä itsetunnon kehittymistä. Varhaiskasvatus on osalle lapsista ensikosketus suomalaiseen kulttuuriin ja suomen kieleen ja se tukee lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomen kielen taitoa pyritään kehittämään tavoitteellisesti kielitaidon eri osa-alueilla. Monipuolisten vuorovaikutustilanteiden ja oppimisympäristöjen kautta lapset saavat mahdollisuuksia käyttää ja omaksua suomea toisena kielenä. Kielen ymmärtämisen- ja tuottamistaitojen kehittyminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Huoltajien kanssa käydään keskustelua perheen kielivalinnoista, lapsen kielellisten ja kulttuuristen identiteettien muodostumisesta sekä äidinkielen kehityksen vaiheista ja merkityksestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 48.)

Päivähoidon kautta lapsi pääsee oppimaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa leikin ja toiminnan avulla. Päivähoidon tehtävänä on lapsen suomen kielen taidon kehittäminen ja siten toimivan kaksikielisyyden saavuttaminen. (Hassinen 2005, 143.) Leikinomaiset tilanteet ovat otollisia kielen oppimisen tilanteita. Päiväkohteissa tulee luoda monipuolisia kommunikaatiotilanteita, joissa puhuminen on helppoa, luontevaa ja mieluisaa. Lapsen itseluottamusta lisää enemmän onnistuminen ryhmässä kuin esimerkiksi kahden kesken aikuisen kanssa. (Halme & Vataja 2011, 25.)

Päivähoidon aloitusvaiheessa lapsi saattaa puhua muille omaa äidinkieltään. Tämän jälkeen tulee jakso, jota kutsutaan hiljaiseksi kaudeksi. Tällöin lapsi harjoittelee kielen malleja mielessään tai kotona eikä vielä tuota puhetta päiväkodissa. Toiset

lapset alkavat toistaa suomen kielen sanoja lähes heti hoitoon tultuaan, mutta toisilla lapsilla se voi kestää jopa vuoden. Varhaiskasvattajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten lapsi osaa suomen kieltä, ei siihen, mitä hän ei osaa. (Halme & Vataja, 2011, 22.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee pyrkiä sisällyttämään omaan puheeseensa, toimintaansa ja opetukseensa erilaisia kielen rakenteita. Tämän edellytyksenä on, että työntekijät ovat tietoisia kielen rakenteista ja säännöistä, vaikkei niitä varsinaisesti varhaiskasvatuksessa lapselle opeteta. Kielen opetuksessa tarvitaan myös säännöllistä ohjattua toimintaa niin yksilötasolla, pienryhmissä kuin koko ryhmän tasolla. Lapsen opetuksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle eli hieman lapsen taitotason yläpuolelle. (Halme & Vataja 2011, 25–26.)

Maahanmuutto voi vaikuttaa lapsen kielelliseen kehitykseen ja maahanmuutosta seuraavaan kaksikielisyysyteen, esimerkiksi silloin kun sosiaalinen verkosto, jonka kautta lapsi oli kytköksissä kotimaansa kieleen ja kulttuuriin, hajoaa. Tällöin lapsen vähemmistökielen käyttöön tulee kiinnittää huomiota. (Arnberg 2004, 29.) Vuonna 1991 The No-Cost Research Group (NCRG) suoritti tutkimuksen Yhdysvaltojen kaksikielisten esikouluikäisten kielen tasosta. Tutkimukseen osallistui maahanmuuttajaperheiden lapsia, joista osa oli suorittanut esikoulun englanniksi, osa kaksikielisessä ympäristössä ja osa täysin omalla äidinkielellään. Tutkimuksen mukaan englanninkielisessä tai kaksikielisessä esikoulussa olevien lasten äidinkieli kärsi ja sen sijaan heidän englannin kielen taitonsa kehittyi. Lasten äidinkielen syrjäytyminen uudella kielellä voi olla kognitiivisesti vahingollista, sillä monet lapset hylkäävät äidinkielensä ennen kuin heidän kielellinen pätevyytensä ja kommunikaatiotaitonsa uuden kielen kanssa ovat kehittyneet riittäviksi. (Lee 1996, 515.) Vanhempien tulisi kehittää strategia, jonka tavoitteena on lapsen äidinkielen säilyttäminen, mikäli se on vähemmistökieli ja vaarassa syrjäytyä kodin ulkopuolisella enemmistökielellä (Grosjean 2010, 174).

Lapsille tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää myös omaa äidinkieltään. Sekä oma äidinkieli että suomen oppiminen toisena kielenä rakenta-

vat pohjaa lasten toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on kuitenkin pääasiassa perheellä ja vanhempia kannustetaan tukemaan kotona lapsen äidinkieltä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 48; Hassinen 2005, 143.) Kaksikielisen lapsen kannalta on erittäin tärkeää, että niin opettajat kuin vanhemmatkin oppivat kaksikielisyydestä. Tämä auttaa heitä ymmärtämään, mitä lapsi käy läpi ja tarjoamaan hänelle kaksikielisen lapsen tarvitsemaa tukea. (Grosjean 2010, 177.) Vaikka vastuu äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä on ensisijaisesti perheellä, varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulee kertoa vanhemmille äidinkielen ja oman kulttuurin merkityksestä lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Kivijärvi 2016, 255).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia olemassa olevia menetelmiä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemiseen varhaiskasvatuksessa on. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Tutkimukseen saatiin vastauksia vain yhdeksältä eri lastentarhanopettajalta, vaikka kysely lähetettiin useaan eri päiväkotiin, joissa jokaisessa työskentelee useampi lastentarhanopettaja. Vastausten määrä oli kuitenkin riittävä tämän tutkimuksen tarkoituksiin, koska saimme vastauksia sekä Oulusta että Pietarsaaresta. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 85) korostavat, että opinnäytetyön aineiston kokoa ei tule pitää työn merkittävimpänä kriteerinä. Tämän tutkimuksen painopiste oli lastentarhanopettajien vastauksissa ja niiden merkityksissä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 59) nostavat esiin, että yleistämisen sijaan kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite on kuvailla, ymmärtää ja tulkita kyseessä olevaa ilmiötä.

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Hakalan (2001, 17) mukaan kvalitatiivista tutkimusta käytetään yleensä silloin, kun tiettyä ilmiötä halutaan ymmärtää perusteellisesti ja sen tarkoituksena on tuoda esille tulkintoja tutkimuksen kohteena olevista asioista. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa kvantitatiivista eli määrällistä informaatiota varhaiskasvatuksessa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemisesta, oppimisesta tai sen tasosta vaan kerätä yhteen suomen kielen tukemiseen käytettyjä metodeja sekä arvioida olemassa olevia keinoja ja niiden tavoitteellisuutta lastentarhanopettajien näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää ja tiedon keruussa käytetään useimmiten ihmistä. Laadullisessa tutkimuksessa tietoa pyritään hankkimaan kokonaisvaltaisesti ja sen aineisto kootaan todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152, 155.) Kohderyhmä kvalitatiiviseen tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimuksen pyrkimyksenä on tuoda esille tutkimuksen kohteiden näkökulmat (Mattila, Ruusunen & Uola

2005, 98). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen sekä tulkinnan antaminen, ja huomio on tutkittavien näkökulmassa. Laadullista tutkimusta tehdessä kiinnostus on merkityksissä: miten ihminen kokee ja näkee reaali maailman. (Kananen 2014, 18–19.)

6.2 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena olivat Oulun ja Pietarsaaren kunnallisten suomenkielisten päiväkotiryhmien lastentarhanopettajat. Kyselyyn haluttiin vastaukset lastentarhanopettajilta, sillä heillä on pedagoginen vastuu ryhmästä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 85) mukaan on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on kokemusta ja laaja tietopohja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusta varten haettiin tutkimusluvut sekä Oulun että Pietarsaaren kaupunkien varhaiskasvatusjohtajilta.

6.3 Aineistonkeruu

Aineisto koottiin kyselylomakkeesta saatavien vastausten perusteella. Kyselylomake (liite 1) laadittiin Maaria Alangon, Nelli Gabrielsonin ja Nina Hautalan opinäytetyön ”Lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteutumisesta Helsingin päivähoitossa” teemahaastattelurungon pohjalta ja sitä sovellettiin tähän tutkimukseen sopivaksi. Kyseisen opinäytetyön haastattelurungosta poimittiin S2-opetusta koskevia kysymyksiä, jonka lisäksi muita kysymyksiä sovellettiin maa-hanmuuttajataustaisia lapsia koskeviksi.

Kyselylomake toteutettiin e-lomakkeena, joka lähetettiin sähköpostilla tutkimuksessa mukana olleiden päiväkotien johtajille, joita pyydettiin välittämään lomake päiväkotinsa lastentarhanopettajille. Pietarsaassa kyselylomake lähetettiin kunnallisten päiväkotien johtajille, joiden yksiköissä on suomenkielisiä ryhmiä. Tällaisia päiväkoteja on Pietarsaassa vain viisi, joten kyselylomake lähetettiin kaikille viidelle johtajalle. Oulussa lomake lähetettiin satunnaisesti valituille kunnallisten päiväkotien johtajille, joita valittiin tutkimukseen 17. Kyselylomake lähetettiin touko-kuun 2017 alussa, ja vastauksia palautui touko- ja kesäkuun aikana yhteensä yhdeksän kappaletta. Kyselylomakkeista saadut vastaukset kerättiin yhteen, jonka jälkeen aineisto analysoitiin.

Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34), tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kyselylomake. Kyselylomaketta käytetään, kun halutaan kerätä ja tarkastella tietoa esimerkiksi erilaisista ilmiöistä tai ihmisten mielipiteistä ja asenteista (Vehkalahti 2014, 11). Tähän tutkimukseen valittiin kyselylomake haastattelun sijaan, koska tavoitteena oli saada mahdollisimman monta vastausta ja näin nostaa tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi haastattelutilanteiden järjestäminen kahdessa eri kaupungissa olisi aiheuttanut valtavasti lisähaasteita tutkijoille. Haastattelua ei myöskään koettu tarpeelliseksi, sillä tutkimusta varten laadittujen kysymysten katsottiin olevan melko suoraviivaisia ja helposti tulkittavissa olevia. Siksi kyselylomake koettiin riittäväksi ja sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi tämän tutkimuksen toteuttamiseen.

6.4 Tutkimusanalyysi

Kvalitatiivinen analyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, sillä tutkimuksen eteneminen ja tulokset riippuivat täysin lastentarhanopettajien vastauksista. Tarkoituksena ei siis ollut testata jo olemassa olevaa teoriaa kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissä.

Kyselylomake koostui pääasiassa avoimista kysymyksistä, joten aineisto käsiteltiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Kun aineiston sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti, on kyse sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 106). Tuomi ja Sarajärvi (2013, 108–111) käsittelevät Milesin ja Hubermanin luomaa aineistolähtöisen analyysin prosessia. Prosessi on kolmevaiheinen: ensin aineisto pelkistetään, toisessa vaiheessa se ryhmitellään ja kolmannessa vaiheessa luodaan teoreettiset käsitteet. Pelkistämisvaiheessa karsitaan aineistosta tutkimukselle epäolennainen pois ja nostetaan esille tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Ryhmittelyvaiheessa pelkistetystä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nämä ilmaukset ryhmitellään ja luokitellaan. Kolmannessa vaiheessa eli abstrahointivaiheessa luodaan näille luokitelluille ilmaisuille teoreettiset käsitteet.

Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynnettiin tätä kolmivaiheista prosessia. Analysointi aloitettiin poimimalla aineistosta tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaukset ja karsimalla epäolennainen tieto pois. Seuraavassa vaiheessa esiin nostettuja ilmauksia ryhmiteltiin kokonaisuuksiksi samankaltaisuuksien perusteella. Lopuksi muodostuneille kokonaisuuksille luotiin yläkäsitteet selkiyttämään tutkimustuloksia. Tehdystä tutkimusanalyysistä on malliesimerkki liitteenä tutkimuksen lopussa (liite 2). Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkijat analysoivat aineiston erikseen, jonka jälkeen tuloksia verrattiin ja todettiin tulosten samankaltaisuus.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta voidaan arvioida kahdella eri konseptilla, reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta: olisivatko tutkimuksen tulokset yhteneviä, mikäli tutkimus toistettaisiin. Validiteetti mittaa käytettyjen metodien kelpoisuutta eli kykyä tutkia sitä, mitä oli tarkoituskin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Tuomi ja Sarajärvi (2013, 136) kuitenkin nostavat esiin, että näitä käsitteitä on alun perin käytetty kvantitatiivisissa tutkimuksissa ja sopivat siten paremmin kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien tarpeisiin.

Tutkimusta varten laaditun kyselylomakkeen avulla pystyttiin tutkimaan sitä, mitä oli tarkoituskin. Aineistosta saadut tulokset vastasivat onnistuneesti tutkimusongelmaan ja siksi tutkimusmenetelmän voidaan katsoa olevan validi.

Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan reliabiliteetin arvioiminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa liittyy koko tutkimusprosessiin, joka tulisi kuvata yksityiskohtaisesti. Tiedonkeruu-, analysointi- ja tulkintamenetelmiä valitessa tulee kirjata valinnan syyt ja perustelut (Kananen 2014, 153). Tässä opinnäytetyössä on pyritty tuomaan esiin yksityiskohtainen ja rehellinen kuvaus tutkimusprosessista, ja tehdyt päätökset ja päätelmät on pyritty selittämään mahdollisimman perusteellisesti. Analyysiprosessin reliabiliteettia on kuitenkin vaikea taata, kuten Metsämuuronen (2011, 86) huomauttaa, sillä tutkimuksen tekijän oma intuitio ja tulkinta näkyvät aina analyysissä ja saman aineiston tulkitsemiseen on useita eri tapoja.

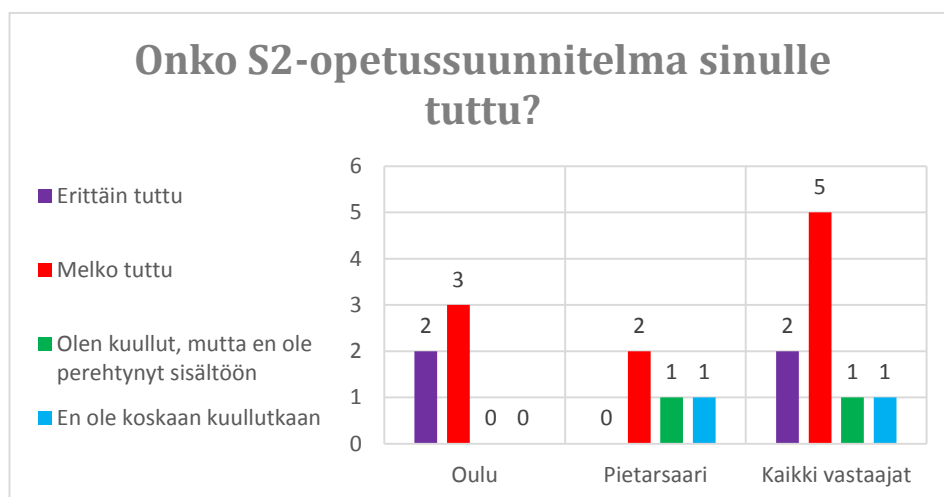
Tutkimuksen luotettavuutta lisää analyysivaiheessa tehdyt molempien tutkijoiden erilliset sisällönanalyysit, joita sitten vertailtiin ja yhdisteltiin lopullisen analyysin tulokseksi. Kahden tutkijan sama lopputulos lisää tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2014, 153).

Kuula (2006, 29) siteeraa teoksessaan Jaana Hallamaan määritelmää tutkimusetiikasta, jonka mukaan tieteen etiikka on koko tiedeyhteisön sinnikästä sitoutumista rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen tieteen harjoittamisessa. Tässä tutkimuksessa eettisyys huomioitiin muun muassa siten, että vastaajilta ei kerätty henkilötietoja, eikä kukaan ole siten tunnistettavissa. Tutkimuksessa ei tullut myöskään esille, mistä päiväkodista mikäkin vastaus oli tullut. Kyselyssä haluttiin tietää vastaajan työskentelykaupunki ainoastaan kaupunkien välistä vertailua varten. Yksityisyyden lisäksi otettiin huomioon luottamuksellisuus tutkimusaineistoa käsitellessä: vain aineiston kerääjät käsittelivät aineistoa ja se kerättiin vain tämän yhden tutkimuksen tekoa varten. Tarkoituksena tutkimuksessa ei ollut myöskään vaikuttaa ryhmän maahanmuuttajataustaisiin lapsiin lastentarhanopettajan kautta vaan aineisto kerättiin lastentarhanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Aineisto jaoteltiin kahteen pääteemaan tutkimuskysymysten perusteella. Ensimmäinen teema kehkeytyi päätutkimuskysymyksen ympärille ja sen tarkoituksena oli selvittää käytössä olevia kielen tukemisen menetelmiä ja niiden toteuttamista. Toinen teema käsittelee kielen tukemisen edistämistä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen vastasi yhdeksän lastentarhanopettajaa. Vastaajista viisi oli Oulusta ja neljä Pietarsaaresta. Heistä kaksi työskenteli 0–3-vuotiaiden, viisi 3–5-vuotiaiden, yksi 5–7-vuotiaiden ja yksi 6–7-vuotiaiden ryhmässä.

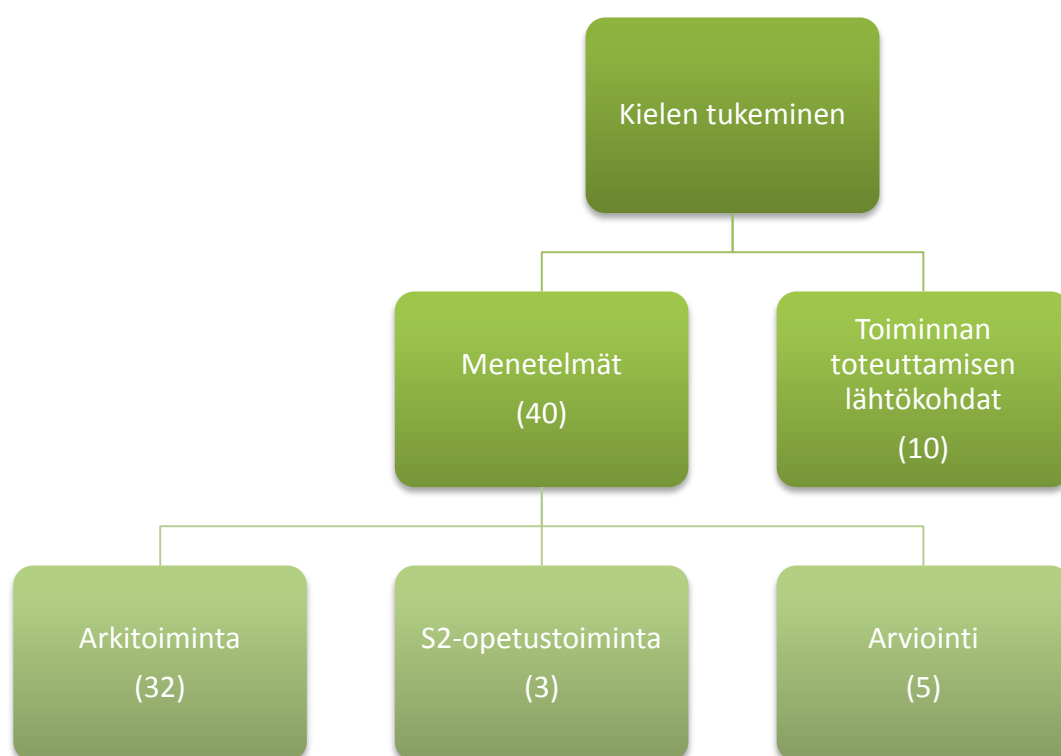
Ensimmäisenä vastaajilta haluttiin tietää, kuinka hyvin he ovat perehtyneet Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaan varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Suurimmalle osalle vastaajista opetussuunnitelma oli melko tuttu (kuvio 2). Opetussuunnitelma oli kuitenkin Oulussa työskenteleville lastentarhanopettajille selkeästi tutumpi kuin Pietarsaarella työskenteleville.



Kuvio 2. Perehtyneisyys S2-opetussuunnitelmaan.

7.1 Kielen tukemisen menetelmät

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisilla menetelmillä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kieltä tuetaan. Vastaajilta kysyttiin sekä maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemisessa käytettäviä menetelmiä että S2-opetuksen toteuttamistapoja. Koska näiden kahden kysymyksen vastaukset olivat pitkälti hyvin samankaltaisia, ne päädyttiin yhdistämään yhdeksi kokonaisuudeksi. Saadut vastaukset voitiin jaotella kahden eri yläkäsitteen alle: menetelmiin ja toiminnan toteuttamisen lähtökohtiin. Menetelmiin saatiin 40 ilmaisua ja toiminnan toteuttamisen lähtökohtiin 10 ilmaisua. Käytetyt menetelmät voitiin vielä jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: arkitoimintaan, S2-opetustoimintaan ja arviointimenetelmiin (kuvio 3).



Kuvio 3. Kielen tukeminen.

Toiminnan toteuttamisen lähtökohdilla tarkoitetaan toiminnan taustalla olevia periaatteita, jotka mahdollistavat tavoitteellisen ja kieltä tukevan toiminnan. Tämän yläkäsitteen alle saatiin lastentarhanopettajien vastauksista 10 ilmaisua. Vastauksissa tuotiin esille selkeän ja hyvän suomen kielen merkitys sekä sen tavoitteellinen käyttö. Lisäksi painotettiin jokapäiväistä vuorovaikutusta ja aikuisen läsnäoloa leikeissä. Vastaajien mukaan toiminnan suunnittelussa on tärkeää tarkkailla ja kuunnella lasta, ottaen huomioon myös lapsen oma kulttuuri, sekä kannustaa lasta suomen kielen käyttöön.

”Kuuntelemme/tarkkailemme lapsia ja lasten mielenkiinnon kohteista suunnittelemme tuokiot. Olemme havainneet, että tämä lisää maahanmuuttajalasten mielenkiinnon pysymisen kyseisessä aiheessa, joka edistää suomen kielen oppimista.”

Vastauksista poimittiin 40 ilmaisua kielen tukemisen menetelmistä. Suuri osa vastaajista painotti kielen tukemista arjen tilanteissa. Osa vastaajista kertoi, että heillä toimintaan sisältyy myös erillistä S2-opetusta. Pääasiassa S2-opetuksen katsottiin kuitenkin tapahtuvan arjen lomassa ilman erillisiä tuokioita. Jokainen vastaaja mainitsi jonkin arkitoiminnan menetelmän, jonka kautta kieltä heidän ryhmässään tuetaan. Kieltä tukevaksi arkitoiminnaksi nimettiin laulut, leikit, pelit, kuvat, satuhetket, viittomat, asioiden ja tekemisen sanoittaminen sekä pienryhmätoiminta. Arkitoiminnan menetelmistä saatiin 32 ilmausta.

”Henkilökunta ei varsinaisesti puhu Suomi toisena kielenä-opetuksesta, mutta se toteutuu kuitenkin.”

Osa vastaajista mainitsi heidän ryhmässään toteutettavan erillistä S2-ryhmätoimintaa. Yksi lastentarhanopettaja kertoi säännöllisesti kokoontuvasta S2-ryhmästä, jossa tehdään kielen kehitystä tukevia tehtäviä. Toinen vastaaja toi esille ylimääräisen esiopetustunnin, jossa kieltä pyritään tukemaan ohjatun leikin tai pelaamisen avulla. Kolmas vastaaja mainitsi maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnatusta pienryhmätoiminnasta, jossa lapsia rohkaistaan puhumaan suomen kieltä muun muassa kuvakorttien ja pelien avulla.

”Toimimme pienryhmissä, joissa on mahdollisuus ottaa huomioon maahanmuuttajataustaiset lapset.”

Vastaajat korostivat myös kielen arvioinnissa käytettyjä menetelmiä. Maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen kehityksen arvioinnissa kerrottiin käytettävän Kettutestiä. Lisäksi painotettiin tiimipalavereiden merkitystä kielen kehityksen ja tuen tarpeen arvioinnissa. Kolme vastaajaa mainitsi käyttävänsä Pienten kielireppua kielen kehityksen seurannassa. Erityistä huomiota herätti se, että kielireppun maininheet olivat kaikki Oulussa työskenteleviä lastentarhanopettajia.

Kyselyyn vastanneet lastentarhanopettajat kertoivat huomioivansa kielen tukemisen päivittäin, arjen lomassa. Myös erillistä ryhmätoimintaa kerrottiin järjestettävän viikoittain ja lisäksi mainittiin S2-ryhmästä, joka kokoontuu vähintään joka toinen viikko.

”Kaikki menetelmät ovat käytössä koko ajan, aina arjessa mukana.”

Vastaajilta kysyttiin myös heidän tekemästään yhteistyötä muiden tahojen kanssa maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen tukemisessa. Yleensä yhteistyötä ei tehdä, paitsi silloin kun kielen oppiminen ei jostain syystä edisty. Tällöin yhteistyötä tehdään muun muassa neuvolan ja puheterapeutin kanssa. Muiksi yhteistyötahoiksi nimettiin varhaiserityisopettaja sekä erityislastentarhanopettaja. Yksi Oulussa työskentelevistä vastaajista kertoi olevansa päiväkotinsa monikulttuurisuusvastaava ja tekevänsä yhteistyötä kaupungin muiden monikulttuurisuusvastaavien kanssa.

7.2 Kielen tukemisen edistäminen

Tutkimuksen toisena pääaiheena oli selvittää, millä tavoin maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemista voidaan edistää. Kysyimme lastentarhanopettajilta kehitysideoita S2-opetussuunnitelmaan sekä heidän kokemuksiaan koulutuksen tarjoamista valmiuksista kielen tukemiseen.

Vastaajista kukaan ei antanut opetussuunnitelmalle kehitysideoita ja suunnitelmaa pidettiin pääosin kattavana ja monipuolisena. Opetussuunnitelman katsottiin toimivan hyvänä pohjana vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja se koettiin toimivaksi työkaluksi lastentarhanopettajan työhön.

Kyselyyn vastanneet lastentarhanopettajat olivat pääasiassa sitä mieltä, että heidän koulutuksensa ei anna riittäviä valmiuksia maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemiseen. Osa vastaajista kaipasi lisää koulutusta aiheeseen.

”Pidän (S2-)ryhmää ohjeiden mukaisesti, mutta en ole varma, toiminko ”oikein”.”

Osa vastaajista koki kuitenkin heillä olevan hyvät valmiudet kielen tukemiseen. He kertoivat saaneensa monipuolista koulutusta, joka edesauttaa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen opettamista. Yhden vastaajan mielestä kielen tukemiseen pystyy jokainen huolimatta koulutuksesta.

”Työntekijän koulutuksella ei ole väliä, vaan kielen tukemiseen pystyy jokainen päiväkodissa työskentelevä, kun vain asiaan kiinnitetään huomiota.”

Osa kyselyyn vastanneista lastentarhanopettajista koki työkokemuksen tuovan valmiuksia kielen tukemiseen. Myös vertaistuen merkitystä painotettiin, sillä kollegojen kanssa käytyjen keskustelujen nähtiin tuovan kehitysideoita omaan toimintaan.

”Olisi erittäin antoisaa ja mielenkiintoista pitää yhteyttä johonkin toiseen päiväkotiin, jossa on paljon maahanmuuttajalapsia vain vaihtaaksemme kuulumisia ja kokemuksia.”

Vastaajat korostivat oman kiinnostuksen sekä kulttuurintuntemuksen merkitystä kielen tukemisessa ja maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskennellessä.

”Minulla on hyvä tuntemus eri kulttuureista...Näitä seikkoja huomioiden ymmärrän maahanmuuttajalasten käyttäytymistä lapsiryhmässä ja

pystyn helposti muuttamaan opetusta siten, että heidän mielenkiinto pysyy aiheessa.”

Lopuksi lastentarhanopettajat saivat vielä halutessaan kertoa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemiseen liittyviä ajatuksiaan. Vastaajat toivat esille, että maahanmuuttajataustaisten lasten kielen tukemiseen kaivattaisiin lisäresursseja. He olivat sitä mieltä, että suomen kielen tukemiseen pitäisi tarjota suunnitelmallista avustusta, kuten muihinkin erityistarpeisiin tarjotaan palkkaamalla avustajia päiväkotiryhmiin. Vastaajien mukaan lapsen koulun aloittaminen helpottuisi, jos kielen tukemiseen panostettaisiin enemmän jo päiväkotimaailmassa. Heidän mukaansa kielen tukemisessa on myös alueellisia eroja, joita tulisi tasoittaa resursseja lisäämällä.

”...samalla tavalla kun meillä on avustajia päiväkotiryhmässä niin myös suunnitelmallista avustusta maahanmuuttajien tilanteeseen.”

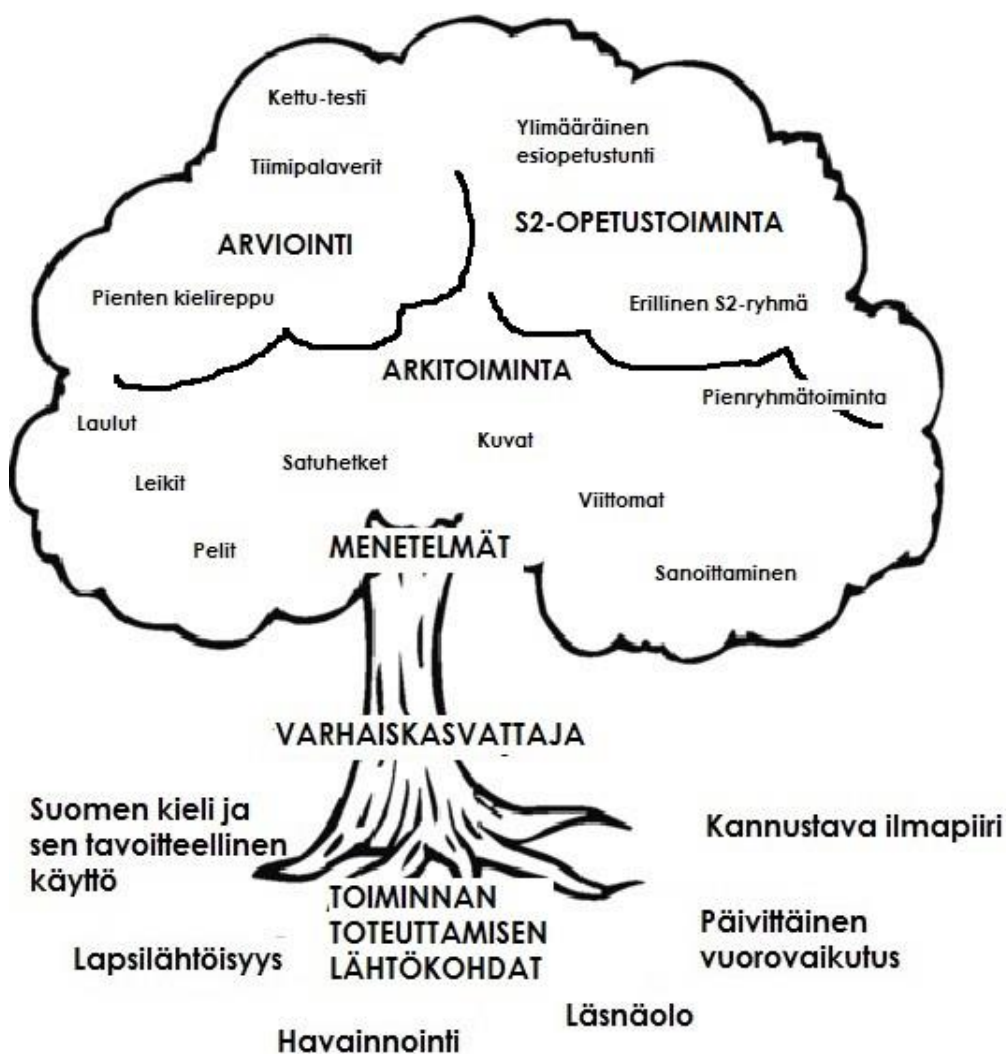
Yksi vastaajista kertoi hänen ryhmässään olevan maahanmuuttajataustaisia lapsia niin paljon, että suomen kielen tukeminen on niin rutiininomaista ja osa arkea, että siihen ei kiinnitä erityishuomiota. Toinen vastaaja taas oli sitä mieltä, että suomen kielen tukeminen ei ole niin vaikeaa. Hänen mielestään tärkeintä oli, että aikuinen on turvallinen ja läsnä niin lapsen hyvinä kuin huonoinakin hetkinä.

”...en edes osaa ajatella sitä (maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemista) erillisenä tapahtumana, vaan se on osa jokapäiväistä arkeamme.”

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksella haluttiin kartoittaa, mitä menetelmiä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemisessa käytetään Oulun ja Pietarsaaren päiväkodeissa. Tämän lisäksi haluttiin selvittää, miten kielen tukemista varhaiskasvatuksessa voitaisiin edistää.

Vastauksista tehdyistä johtopäätöksistä luotiin puukuvio (kuvio 4), jolla pyritään selkiyttämään maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemisen kokonaisuutta.



Kuvio 4. Kielen tukemisen kokonaisuus.

Kuviossa puun juurina ovat toiminnan toteuttamisen lähtökohdat, jotka kuvastavat varhaiskasvattajan omaa ammattitaitoa. Minkä tahansa kieltä tukevan toiminnan perustana on selkeä suomen kieli ja sen tavoitteellinen käyttö sekä päivittäinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä. Varhaiskasvattaja toimii lapselle kielellisenä mallina ja siksi hänen tulee kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30). Käyttämällä lyhyitä ja yksinkertaisia ilmaisuja sekä toistamalla ja nimeämällä asioita aikuinen tukee lapsen kielen kehitystä (Aro & Siiskonen 2014, 189).

Kannustavalla ilmapiirillä ja aikuisen läsnäololla rohkaistaan lasta käyttämään suomen kieltä. Aro ja Siiskonen (2014, 191) korostavat kannustuksen merkitystä kielen tukemisessa, sillä lapsen luottamus omiin taitoihin kasvaa turvallisessa ja sallivassa ilmapiirissä. Havainnoinnilla, lapsilähtöisen toiminnan järjestämisellä sekä lapsen kulttuurin huomioonottamisella mahdollistetaan lapsen osallisuus kieltä tukevaan toimintaan. Aikuinen toimii mallina lapsille kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23).

Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukemisen menetelmät jaettiin kolmeen eri kategoriaan, joita ovat arkitoiminta, S2-opetustoiminta sekä kielen kehityksen arviointi. Tämä menetelmien kokonaisuus käsittää koko puun latvuston, ja niiden monipuolinen käyttö mahdollistaakin kielen tukemisen varhaiskasvatuksessa. Kielen tukemisessa painopiste on vahvasti arkitoiminnassa, jossa kieltä opitaan muun muassa leikkien, pelien ja satuhetkien avulla. Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukeminen ei eroa merkittävästi kantasuomalaisen lapsen kielen tukemisestä varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksessa oppiminen tapahtuu ennen kaikkea luonnollisissa arjen tilanteissa, kuten leikeissä ja vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. Kielen kehityksen tukemisen tulee rakentua leikin ympärille, sillä se on lapsen oppimisen keskeisin väline (Aro & Siiskonen 2014, 189). Varhaiskasvattaja toteuttaa arkitoimintaa tavoitteellisesti siten, että se tukee suomen kielen oppimista. Arkitoiminta on sijoitettu puun latvuston alaosaan, sillä se on tärkeimmässä roolissa kielen

tukemisessa maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Sen lisäksi on mahdollista käyttää myös erityismenetelmiä niin kielen arvioinnissa kuin sen tukemisessakin.

S2-opetustoiminta sijoittuu puun latvuston yläosaan, sillä se on toimiva lisä kielen tukemiseen. S2-opetuksessa voidaan erottaa toisistaan luonnollinen ja ohjattu oppiminen ja ohjatun S2-opetuksen tulee olla säännöllistä ja tavoitteellista (Kivijärvi 2016, 257–258). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että tällaista erillistä kielen tukemisen toimintaa järjestetään kuitenkin melko vähän. Siksi sen merkitys suomen kielen oppimisessa on suhteellisen pieni. Puukuviossa pienryhmätöiminta on sijoitettu sekä arkitoiminnan että S2-opetustoiminnan alle, sillä sitä käytetään menetelmänä niin erillisissä maahanmuuttajataustaisille lapsille kohdistetuissa tuokioissa kuin kaikille lapsille järjestetyissä toiminnoissa, joissa tavoitteena on pyrkiä huomioimaan jokaisen lapsen yksilölliset tuen tarpeet.

Puukuviossa arviointi sijaitsee puun latvuston yläosassa, sillä se on tärkeä apu kielen kehityksen tukemiseen ja sen seurantaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 60) painotetaan arvioinnin merkitystä toimivan ja kokonaisvaltaisen pedagogisen toiminnan osana. Pedagogisen toiminnan arvioinnin tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusta ja parantaa lasten kehityksen ja oppimisen edellytyksiä.

Koska varhaiskasvattaja toimii edellä mainittujen menetelmien toteuttajana, kuvailee kuviossa puun runko varhaiskasvattajaa. Hän on vastuussa toiminnan suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta toteuttamisesta ja arvioinnista. Ammattitaitoinen varhaiskasvattaja huomioi maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen tukemisen toiminnassaan jatkuvasti. Varhaiskasvattajan tehtävänä on toteuttaa suunnitelmallista ja tavoitteellista pedagogista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20).

Suunnitelmallisen toiminnan järjestämisen tueksi on kehitetty S2-opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sitä ei kuitenkaan tietoisesti käytetä kielen tukemisen apuna, mutta se oli pääasiassa kyselyyn vastanneille lastentarhanopettajille melko tuttu. Opetussuunnitelmaa toteutetaan kuitenkin tiedostamatta ja suunnitelmassa mainitut menetelmät ovatkin päivittäin lastentarhanopettajien käytössä. Pääasiassa S2-opetuksessa on tarkoitus

hyödyntää arjen tilanteita, joissa aikuinen sanoittaa, kuvailee ja selittää asioita, tekemistä ja tunnetiloja (Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen 2013, 9).

S2-opetussuunnitelman toteutumista voidaan edistää panostamalla lisää maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnattuun tukeen sekä tarjoamalla työntekijöille lisäkoulutusta aiheesta. Vastauksista kävi ilmi, että tämänhetkinen koulutus ei anna lastentarhanopettajille riittävästi valmiuksia tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kieltä, ja siksi heidän opintoihin tulisikin sisällyttää enemmän opintoja maahanmuuttajataustaisten lasten tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Viimeaikainen maahanmuuton lisääntyminen antaa aihetta lisätä monikulttuurisuutta koskevia sisältöjä koulutukseen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 78). Lisäkoulutusta tarjoamalla lastentarhanopettajat saavat lisätietoa kielen tukemisesta, mikä auttaa heitä tukemaan kielen oppimista entistä paremmin. Vaikka lastentarhanopettajat käyttävätkin tällä hetkellä työssään kielen tukemisen menetelmiä, lisäkoulutus antaisi heille varmuutta menetelmien aktiivisempaan käyttöön. Paavola ja Talib (2010, 234) korostavat, että henkilökunnan jatkuva kouluttaminen mahdollistaa monipuolisen kasvatuksen ja opetuksen kehittymisen.

Koska Suomessa maahanmuuttajat ovat asiakasryhmänä koko ajan kasvava, tulisi heille suunnattuun tukeen panostaa entistä enemmän. Lisäresursseja ja monikulttuurisen työn erityisosaajia kaivataan lapsiryhmiin, joissa on erityisen paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 tuodaan esille monikulttuurisen työn osaamisen tarve maassamme, ja kyseisen alan osaajia tarvitaankin varhaiskasvatukseen välittömästi (Karila ym. 2017, 103).

Koska Suomessa on koko ajan enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia, on tämän tutkimuksen aihetta tutkittu jo aiemmin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin yhteneviä aiempien samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Myös Senni Laamasen ja Anniina Vihavaisen opinnäytetyön ”Maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen kehityksen tukeminen päivähoitossa” sekä Minna Kettusen ja Iris Mäen

opinnäytetyön ”Suomi toisena kielenä (S2) –opetus varhaiskasvatuksessa” tuloksissa nousi esiin luonnollisen oppimisen ja erilaisten arkitoiminnan menetelmien merkitys kielen tukemisessa sekä erillinen S2-opetustoiminta ja erilaiset kielenkehityksen arviointimenetelmät. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Laamasen ja ViHAVaisen opinnäytetyössä nostettiin esille lisäresurssien ja koulutuksen merkitys kielen tukemisen kehittämisessä.

9 POHDINTA

Idea opinnäytetyön aiheeseen syntyi jo opintojen alussa ja muotoutui lopulliseen muotoonsa puolelta välissä opintoja. Päiväkodissa tehdyt harjoittelujaksot antoivat aiheesta pohdittua kielen tukemista maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Keskustelut harjoittelupaikkojen lastentarhanopettajien kanssa vahvistivat opinnäytetyön tarpeellisuuden. Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti myös se, että maahanmuuttajat ovat aiheena ajankohtainen ja asiakasryhmänä meitä molempia eniten kiinnostava. Oli luonnollista yhdistää maahanmuuttajat ja varhaiskasvatus aiheina, sillä halusimme molemmat lastentarhanopettajanpätevyyden.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, koska tarkoituksena oli saada mahdollisimman monta vastausta ja vieläpä kahdesta eri kaupungista. Jos olisimme tienneet, että vastauksia tulee huomattavasti vähemmän kuin olimme odottaneet, olisimme muuttaneet aineistonkeruumenetelmäämme kyselylomakkeesta teemahaastatteluun. Koimme kyselylomakkeen muutoin onnistuneeksi, mutta olisimme voineet yhdistää joitain kysymyksiä, koska niihin saadut vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Lisäksi olisimme voineet ottaa tutkimukseen mukaan myös maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkielen tukemisen. Koska äidinkieli toimii osana maahanmuuttajataustaisen lapsen uuden kielen oppimista, olisi sen voinut ottaa huomioon kyselyä tehtäessä.

Tarkoituksenamme oli vertailla Pietarsaaresta ja Oulusta saatuja vastauksia keskenään, mutta vertailua ei syntynyt, koska saimme niin vähän vastauksia eikä eroavaisuuksia juurikaan löytynyt. Opinnäytetyöprosessin edetessä laitimme tutkimuskysymykset myös muotoutuivat uudelleen siten, että päätutkimuskysymyksen pysyessä samana alatutkimuskysymykset vaihtuivat kokonaan. Koska kyselylomakkeen avulla emme saaneet vastauksia aiempiin alatutkimuskysymyksiimme, loimme uuden alatutkimuskysymyksen vastauksien perusteella esiin nousseista teemoista.

Opinnäytetyöprosessimme eteni sujuvasti ja suunnitelmien mukaan ilman suurempia haasteita. Tutkimuslupien saaminen kuitenkin venytti hieman aikataulumme emmekä ehtineet saada tutkimuslupia huhtikuun 2017 aikana niin kuin olimme

suunnitelleet. Saimme tutkimusluvut vasta toukokuun puolella ja siksi myös kyselylomakkeet voitiin lähettää vasta silloin. Ajankohtana toukokuun puoliväli on varmasti kiireistä aikaa lastentarhaopettajille, joten uskomme, että se saattoi osaltaan vaikuttaa vähäiseen vastaajamäärään. Saamamme vastaukset olivat kuitenkin yllättävän kattavia ja vastauksiin oli selkeästi panostettu, joten opinnäytetyöprosessimme lähti etenemään toivotulla tavalla.

Koska asumme eri paikkakunnilla, etätyöskentely toi pieniä lisähaasteita kirjoitusprosessiin. Siitä huolimatta pysyimme hyvin aikataulussamme ja tutkimuksemme valmistui ajallaan. Olemmekin erittäin tyytyväisiä valmistuneeseen tutkimukseen ja koko sen prosessiin. Tutkimuksen tekeminen antoi meille molemmille paljon uutta tietoa ja ymmärrystä niin monikulttuurisuudesta kuin kielen tukemisestakin.

Koemme, että tutkimustulokset antavat hyvän käsityksen siitä, millä tavoin maahanmuuttajataustaisten lasten kieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimustuloksia tukee vahvasti teoria lapsen kielen tukemisen edistämisestä. Tutkimus antaa varhaiskasvattajille käytännön tietoa ja vinkkejä siitä, miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukeminen on hyvä huomioida varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimustuloksissa tulee ilmi, miten maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen tukemista voidaan edistää entisestään.

Tutkimuksemme auttaa ymmärtämään, että maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen tukeminen on moniulotteinen kokonaisuus. Varhaiskasvattajan on ymmärrettävä, että kielen tukemiseen ei riitä pelkästään eri menetelmien käyttö vaan kielen tukemisessa on jatkuvasti huomioitava myös oman toiminnan merkitys. Toiminnan suunnittelussa onkin aina otettava huomioon myös kielen tukemisen näkökulma.

Hyvänä jatkotutkimuksena aiheesta voisi olla perehtyminen esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen lapsen oman äidinkielen huomioimiseen varhaiskasvatuksessa. Kuten kielen kehityksen teoriaan perehtyessämme opimme, lapsen oma äidinkieli toimii aina pohjana uuden kielen oppimiselle. Siksi sen huomioiminen varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää.

LÄHTEET

A.16.3.1973/239. Asetus lasten päivähoidosta. Säädös säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 3.7.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. 2014. Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* 171–186. Toim. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. Juva. PS-Kustannus.

Alanko, M., Gabrielson, N. & Hautala, N. 2012. Lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteutumisesta Helsingin päivähoidossa. *Opinnäytetyö*. Laurea Ammattikorkeakoulu. Otaniemi. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2012092613910>

Arnberg, L. 1989. *Tavoitteena kaksikielisyys*. Jyväskylä. Gummerus.

Arnberg, L. 2004. *Så blir barn tvåspråkig*. Falun. ScanBook AB.

Aro, T & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* 188–200. Toim. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. Juva. PS-Kustannus.

Eerola-Pennanen, P. 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja* 233–245. Toim. Hujala, E & Turja, L. Juva. PS-Kustannus.

Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.

Fernald, A. 2006. When Infants Hear Two Languages: Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children. Teoksessa *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age, Multilingual Matters* 19–29. Toim. McCardle, P. & Hoff, E. ProQuest Ebook Central.

Grosjean, F. 2010. *Bilingual : Life and Reality*. Harvard University Press. ProQuest Ebook Central.

Hakala, J. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1 10–23. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä. PS-kustannus.

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

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja* 86–101. Toim. Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. Helsinki. Unigrafia Oy.

- Halme, K., Kauber, A., Paatelma, A., Ryyänen-Ahvensalmi, A. & Venho, T. 2010. Pienten kielireppu. Tasolta toiselle. Suomi toisena kielenä oppimisen seuranta. Espoo. Viitattu 20.9.2017. https://peda.net/pori/opiskelun-tuki/mmo/arviointi/nimetön-4176/p:file/download/21adc25c4cbbad4d8e53621e33d0a824b165db73/Pienten_kielireppu.pdf
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Jyväskylä. Gummerus.
- Hermanson, E. 2012. Kielen ja kommunikaation kehitys. Terveyskirjasto Duodecim. Viitattu 3.7.2017. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=kot00607
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä. Gummerus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää. Edufin.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Juvenes Print.
- Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä -opetustieteen perusteet. Finn Lectura.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 30*. Helsinki. Viitattu 12.10.2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Kettunen, M. & Mäki, I. 2015. Suomi toisena kielenä (S2) –opetus varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia S2-opetuksesta. Opinnäytetyö. Centria ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015112016939>
- Kivijärvi, T. 2016. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja 248-261. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Juva. Bookwell Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2012053110926>
- L.19.1.1973/36. Varhaiskasvatuslaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 29.6.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Laakso, M-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* 22–50. Toim. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. Juva. PS-Kustannus.

Laamanen, S. & Vihavainen, A. 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen kehityksen tukeminen päivähoitossa. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2012053110926>

Lee, P. 1996. Cognitive development in bilingual children: A case for bilingual instruction in early Childhood education. *The bilingual research journal Summer/fall 1996*, 20, 3 & 4, 499–522.

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* 51–71. Toim. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. Juva. PS-Kustannus.

Mattila, H., Ruusunen, T. & Uola, K. 2005. Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle. Helsinki. WSOY.

Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* 81–150. Toim. Metsämuuronen, J. Helsinki. International Methelp Oy.

Nurmilaakso, M. 2011. Lapsen kielen kehittyminen. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja* 30–52. Toim. Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. Helsinki. Unigrafia Oy.

Opetushallitus. 2017. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö. Viitattu 26.7.2017. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/lainsaadanto/varhaiskasvatus

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva. PS-kustannus.

Pernaa, M. 2014. Monikulttuurisuus on arkea varhaiskasvatuksessa. Tesso. Viitattu 4.7.2017. <https://tesso.fi/artikkeli/monikulttuurisuus-arkea-varhaiskasvatuksessa>

Pollari, J & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva. PS-Kustannus.

Puukari, S. & Korhonen, V. 2013. Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* 12-31. Toim. Korhonen, V. & Puukari, S. Juva. Ps-kustannus.

Suomi toisena kielenä-opetus suunnitelma varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. 2013. Kasvatus- ja opetuslautakunta. Järvenpää.

Säkkinen, S. 2014. Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 10.10.2017. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4

THL. 2015. Varhaiskasvatus. Viitattu 2.2.2017. <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/varhaiskasvatuspalvelut>.

Tilastokeskus. 2017. Maahanmuuttajat väestössä. Viitattu 10.10.2017. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa. Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print.

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

Vitikainen, A. 2014. Monikulttuurisuus. Viitattu 2.2.2017. <http://filosofia.fi/node/6867>

Väestöliitto. 2017. Maahanmuuttajien määrä. Viitattu 10.10.2017. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/

LIITE 1

Kyselylomake lastentarhanopettajille

Teemme opinnäytetyötä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemisesta varhaiskasvatuksessa Oulun ja Pietarsaaren kunnallisissa päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kieltä tuetaan ja miten sen tukemista voisi kehittää. Tutkimuksemme onnistumiselle on tärkeää, että pyrkisitte vastaamaan kaikkiin kysymyksiin mahdollisimman huolellisesti.

1. Työskentelypaikkakunta

Missä kaupungissa työskentelet?

- Oulu/Pietarsaari

2. Ryhmän ikätaso

Minkä ikäisten lasten päiväkotiryhmässä työskentelet?

3. Suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma

A. Onko Suomi toisena kielenä (S2) -opetussuunnitelma sinulle tuttu?

- erittäin tuttu
- melko tuttu
- olen kuullut, mutta en ole perehtynyt sisältöön
- en ole koskaan kuullutkaan

B. Miten Suomi toisena kielenä (S2) -opetus toteutuu ryhmässäsi?

C. Mitä kehitettävää S2-opetussuunnitelmassa mielestäsi on?

4. Koulutuksellinen valmius

Millaisia valmiuksia sinulla on tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista? Koetko, että koulutuksesi antaa riittävästi valmiuksia kielen tukemiseen?

5. Miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista ryhmässäsi tuetaan?

A. Millaisia menetelmiä ja toimintatapoja käytetään?

B. Kuinka usein menetelmiä käytetään (esim. viikon aikana)?

C. Teettekö yhteistyötä muiden tahojen kanssa? Jos teette, niin keiden kanssa? Mitä näissä tapaamisissa tehdään?

6. Muita kommentteja ja ajatuksia

Lopuksi voit vielä kertoa, jos sinulla heräsi muita ajatuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemiseen.

LIITE 2

Analysiesimerkki

