



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kirjallisuus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukena varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
VAKAMO
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2016
Jenni Pitkäranta

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Jenni Pitkäranta		
Työn nimi - Arbetets titel Kirjallisuus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukena varhaiskasvatuksessa		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104+5
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen hallitseminen on oman ensikielen hallitsemisen rinnalla merkittävää, jotta lapsi selviää suomenkielisessä päiväkotij- ja kouluympäristössä. Suomen kielen avulla hän pääsee ystävystymään ja osallistumaan yhteisöön.</p> <p>Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen oppimista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa eri menetelmin ja tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan näistä yhtä: kirjallisuuskasvatusta.</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajien ja suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä kirjallisuuden käytöstä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaista kirjallisuutta ja millä tavoin haastateltavat sitä käyttävät. Haastateltavilta kysyttiin myös, mitä tavoitteita he kirjallisuuden käytölle asettavat ja miten he arvioivat kirjallisuuden käytön tukeneen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista. Lisäksi kartoitettiin, miten haastateltavat arvioivat toisen kielen oppimista.</p> <p>Tutkimus on laadullinen, ja menetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä ja aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastatteluihin osallistui neljä lastentarhanopettajaa ja neljä suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajaa Helsingistä.</p> <p>Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että kirjallisuutta pidettiin hyvin sovellettavana kielenoppimisen välineenä. Kirjallisuutta käytetään suomen kielen tukemiseen päivittäin päiväkodin eri tilanteissa eri kokoonpanoilla. Etenkin pienryhmissä lukemista suositeltiin, sillä se tukee pientä kielenoppijaa paremmin. Kirjallisuutta pyritään hyödyntämään monipuolisesti, kuten laajentaen tarinaa draaman tai piirtämisen keinoin. Luetusta keskustelua korostettiin, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi oppii keskeisimpiä käsitteitä ja ymmärtää tarinan. Haastateltavat kertoivat valitsevansa suomen kielen kehittämiseen kirjoja, joissa on rikasta kieltä, lasten kiinnostusten kohteena olevia aihepiirejä sekä erityisesti kuvia, sillä pelkkä auditiivinen vastaanottaminen on eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle lapselle vaativaa. Tavoitteiksi kirjallisuuden käytölle haastateltavat mainitsivat sanavaraston rikastamisen, kuullun ymmärtämisen ja kuuntelutaitojen harjaannuttamisen sekä lauserakenteiden vahvistamisen. Haastateltavat huomasivat parhaiten suomen kielen kehittymisen lapsen monipuolistuneesta kertovasta puheesta ja rohkeudesta kielen käyttöön. Arviointikeinoina haastateltavat käyttivät Kettu-testiä ja kielen kehityksen seurantalomaketta. Myös havainnointi ja arviointitietojen vaikutus lapsen suomen kielen oppimisen suunnitteluun koettiin tärkeinä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi, kirjallisuus, kaksikielisyys		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information Tutkielma on luettavissa Helsingin yliopiston eThesis-palvelussa (ethesis.helsinki.fi)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Jenni Pitkäranta			
Title Using literature to support Finnish development of children from a different linguistic and cultural backgrounds in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education, early childhood education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year April 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104+5
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>In order to manage in Finnish environment of daycare and school, it is crucial that a child from a different linguistic and cultural background masters Finnish in addition to his/her own mother tongue. Finnish is a way to make friends and to participate to his/her community.</p> <p>There are many methods to support language development of a children from a different linguistic backgrounds in early childhood education. This study focuses on one method: literature education.</p> <p>Main purpose of this study is to discover kindergarten teacher's and Finnish as a secondary language kindergarten teacher's experiences and views related to literature usage in Finnish development with children from a different linguistic and cultural backgrounds. This research discovers what sort of literature teachers use with children from a different linguistic and cultural backgrounds. Teachers were asked what objectives they set for literature usage. In addition, research explores how literature usage has been supporting children from a different linguistic and cultural backgrounds to learn Finnish and how teachers evaluate learning process of the secondary language.</p> <p>Qualitative research was conducted by using content analysis and theme interviews as a research method. Four kindergarten teachers and four Finnish as a secondary language kindergarten teachers of Helsinki attended to interviews.</p> <p>Interviewees' answers revealed that literature is very usable tool for language development. Interviewees use literature daily in daycare in different situations and compositions. In particular reading with smaller groups are recommended because it supports small language learner better. Interviewees try to utilize literature versatile and to expand the story by drama or drawing. Discussion of story are highlighted so that a child from different linguistic and cultural background understands the story and learns essential concepts. Interviewees told that they choose literature for Finnish learning that are from the topic that children are interested about, language is versatile and literature includes pictures. Only auditative acceptance demanded a lot from a child from a different linguistic and cultural background. Interviewees aim for literature usage was richening child's vocabulary, improving listening skills and sentence structure. Interviewees used "Kettu-test" and language follow-up form for evaluating children language development. Also using observation and evaluation results as a base for child's language learning plan was mentioned.</p>			
Keywords child from a different linguistic and cultural background, literature, bilingualism			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information The study is readable in the eThesis service of the University of Helsinki (https://ethesis.helsinki.fi/en)			

Sisällys

1 JOHDANTO	3
2 LAPSI TOISEN KIELEN OPPIJANA	6
2.1 Ensikieli ja sen merkitys	6
2.2 Toisen kielen oppiminen.....	8
2.3 Kaksikielisyys	14
3 MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUS.....	16
3.1 Varhaiskasvatus ja monikulttuurisuus	16
3.2 Suomi toisena kielenä -opetus	20
3.3 Lastentarhanopettajan ja suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajan työnkuvat	22
3.4 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen oppimisen arviointi	27
4 KIRJALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	33
4.1 Kirjallisuus kielen oppimisen ja opettamisen välineenä.....	33
4.2 Kirjallisuuskasvatus ja sen metodeja	38
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	45
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	46
6.1 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmä.....	46
6.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimushenkilöt.....	47
6.3 Aineiston analyysi.....	49
7 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	51
7.1. Tutkimushenkilöiden työ- ja koulutustausta.....	51
7.2 Millaista kirjallisuutta valitaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen opettamiseen?.....	54
7.3 Miten kirjallisuutta hyödynnetään suomen kielen opettamisessa?	61
7.4 Millaisia kirjallisuuden käytölle asetut tavoitteet ovat ja miten ne toteutuvat? 70	
7.5 Miten suomen kielen oppimista arvioidaan?	75
8 LUOTETTAVUUS.....	83
9 POHDINTAA	86
LÄHTEET	92
LIITTEET	105

TAULUKOT

Taulukko 1. Kielenkäytön tasot ennen koulun alkua (Lampi, 1981,53).....	7
Taulukko 2. Kielenkehityksen keskeisiä vaiheita ikäkausittain simultaanisti kaksikielisellä lapsella (Hassinen, 2005, 136–137).....	13
Taulukko 3. Kaupunkien asukkaiden ulkomaan kansalaisten lukumäärä vuodenvaihteessa 2012-2013 (Väestörekisterikeskus, 2013, 10).....	18
Taulukko 4. Helsingin varhaiskasvatusalueet (Helsingin kaupunki, 2015).....	19
Taulukko 5. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten jakauma Helsingin varhaiskasvatusalueilla (Varhaiskasvatusvirasto, 2014).....	20
Taulukko 6. Lastentarhanopettajan työtehtävät osaamisalueittain (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007)	23
Taulukko 7. Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasosteikko	31
Taulukko 8. Keskustelunomaisen luku tuokion menetelmät (Suvanto, 2011, 281–282)	42
Taulukko 9. Lukuhetken elävöittämissä (Lampi, 1980, 128–131).....	43
Taulukko 10. Satujen käyttömahdollisuudet ja merkitykset lapsen kehitykselle (Välivaara, 1998, 22, 61, 70)	44
Taulukko 11. Lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta	52
Taulukko 12. Suomi toisena kielenä –lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta	53
Taulukko 13. Kirjallisuuden valintakriteerit suomen kielen oppimiseen	55
Taulukko 14. Kirjallisuuden hyödyntäminen suomen kielen opettamisessa	62
Taulukko 15. Kirjallisuuden käytölle asetetut tavoitteet	71
Taulukko 16. Kirjallisuuden käytön tavoitteiden toteutuminen	73
Taulukko 17. Suomen kielen seuranta käytäntöjä	76

1 JOHDANTO

Rakkauteni kirjoihin ja tarinoihin on syntynyt jo varhain. Lapsuudessani vanhempani lukivat minulle ja kaksoisveljelleni paljon kirjoja ja päiväkotiryhmäni varhaiskasvattajat kertoivat usein vanhemmilleni, miten lumoutuneina kuuntelimme kirjojen lukua päiväkodissa. Muistan, kun alakouluikäisenä vedimme kirpeässä pakkassäässä kirjastoautolta lainaamiamme kirjoja pulkassa ja miten toivoin satukirjoja joululahjaksi. Vielä nykyäänkin, kun menen lapsuudenkotini vintille tutkimaan rakkaita lastenkirjojamme, niin muistan niistä jokaisen. Tuskin muistaisin, jos niillä ei olisi merkitystä. Suojala ja Karjalainen (2001, 5) tuovatkin esiin, että muistikuvat lapsuuden lukuelämyksistä voivat säilyä elävinä vuosikymmeniä.

Koska kirjallisuus on tuonut minulle paljon ihania muistoja, olen halunnut myös työssäni lastentarhanopettajana tutustuttaa lapsia kirjallisuuden maailmaan ja sen mahdollisuuksiin. Vaikka nykypäivänä elämme teknologian valtaamassa yhteiskunnassa, silti perinteiset kirjat yhä toimivat ja ovat merkityksellisiä lapsille. Omat kotoa tuodut kirjat ja lehdet ovat tärkeitä, kirjastoautolla ja kirjastossa käyminen on lapsista mukavaa puuhaa ja lepohtelua tai aamupiirissä luetut tarinat antavat aineksia ajatteluun, keskusteluihin ja leikkeihin. Olen työskennellessäni huomannut, miten kirjallisuus tukee lasten kielen oppimista. Erityisesti olen pohtinut sitä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kohdalla, joiden kielitaito on vielä heikkoa. Yhdessä kirjan kuvien tutkiminen, nimeäminen ja kirjasta keskusteleminen on helpottanut suomen oppimista, ja se on ollut lapsista motivoiva ja mukava tapa oppia.

Tutkin kandidaatintutkielmassani lastentarhanopettajien haastattelujen kautta sitä, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset voivat oppia suomea kirjallisuuden avulla, millainen kirjallisuus tähän tarkoitukseen sopii ja mitä arviointimenetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät kielenkehityksen seuraamiseen. Aiheen tutkiminen oli kovin mielenkiintoista ja merkityksellistä, sillä suoranaista tutkimusvertailukohtaa ei ollut. Nyt opiskellessani varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa löysin tutkimuksia, jotka käsittelivät kirjallisuuden käyttöä alkuopetuksessa, esiopettajaa suomi toisena kielenä -opetuksen toteuttajana sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen taitoa esiopetuksen päättövaiheessa, mutta kirjallisuutta ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kasvatusta yhdistävää tutkimusta ei edelleenkään löytynyt. Tutkimusaiheeni on siis edelleen

relevantti; se tuo uutta tietoa kirjallisuutta ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia koskevien tutkimusten kenttään. Siksi päätin jatkaa tutkimustani pro gradu-tutkielmaksi ja haastatella myös suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajia.

Tutkimukseen motivoi myös se, että ymmärsin tutkimuskohteen merkityksen myös käytännössä työkokemukseni kautta. Se, että lapsille kehittyy tarvittava kielitaito esikouluun ja edelleen kouluun, on olennaista ja vaatii suunnitelmallista tukemista. Tällöin koulun aloittaminen helpottuu, sillä puutteellinen suomen kielen taito saattaa muodostua kompastuskiveksi koulupolun alussa (Halme, 2011, 93). Koulussa tarvitaan arkikieltä abstraktimpaa kielitaitoa ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttävät kohtuullista kielenhallintaa (Kokkonen, 2009, 77). Shaughnessy ja Sanger (2005, 68) myös vahvistavat, että lapset, joiden kielitaito ei ole kehittynyt riittävästi ja jotka eivät ole saaneet tarkoituksenmukaista tukea, saattavat kohdata vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa koulupolulla edetessään. Siksi varhaiskasvatuksen parissa työskentelevillä on todella tärkeä tehtävä eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lasten kielen kehityksen tukemisessa. Kieltä ei kuitenkaan tarvitse oppia vain koulua varten, vaan kielitaito auttaa lasta muun muassa ystäväystymään. Yhteinen kieli merkitsee lapselle kavereita ja kaverit yhteisiä leikkejä ja toimintaa, mikä luo yhteenkuuluvuutta ja iloa (Kurki, 2007, 5–6).

Sekä lastentarhanopettajat että S2-lastentarhanopettajat työskentelevät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimisen parissa, mutta työnkuvistaan johtuen erilaisista näkökulmista käsin. Haastatteleamalla molempia opettajakuntia kuva kirjallisuuden käytöstä suomen kielen oppimisen tukena laajenee. Väestörekisterikeskuksen (2013, 10) mukaan eri-kieli ja kulttuuritaustaisia lapsia on Suomessa eniten Helsingissä, minkä vuoksi keskitän tutkimukseni koskemaan pääkaupunkia ja valikoin haastateltavani niin, että he työskentelevät Helsingissä.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä lapsia, joiden ensikieli on muu kuin suomi, mutta jotka osallistuvat suomenkieliseen varhaiskasvatukseen. Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi on voinut muuttaa Suomeen ulkomailta tai syntyä Suomessa eri-kieli ja kulttuuritaustaiseen perheeseen. Myös termiä *maahanmuuttajataustainen lapsi* voisi käyttää, mutta on hankala sanoa kuinka kauan lapsi on maahanmuuttaja, sillä hän on voinut syntyä Suomessa. Maahanmuuttaja-termi ei

pidä sisällään esimerkiksi suomenruotsalaisia, kuten termin eri kieli- ja kulttuuritaustainen voidaan ajatella pitävän. Myöskään en käytä tutkimuksessani termiä lapsesta *suomi toisena kielenä-oppijana*, sillä monille suomi saattaa olla esimerkiksi kolmas kieli, jos lapsen vanhemmilla on keskenään eri ensikielät, joita he puhuvat lapsilleen ja lapsi oppii päiväkodissa suomen kolmantena kielenään. Suomi toisena kielenä -opetus ja lastentarhanopettaja ovat kyllä vakiintuneita termejä ja käsittävät nimityksistään huolimatta myös suomen oppimisen esimerkiksi kolmantena kielenä.

Kirjallisuudeksi tässä tutkimuksessa käsitetään lapsille suunnattu tieto- ja kaunokirjallisuus sekä muu lastenkirjallisuus, joka kuuluu myös kaunokirjallisuuden kenttään. Lastenkirjallisuus pitää sisällään kansansatuja, taidesatuja, saturomaaneja, kuvakirjoja, kuvitettuja kirjoja, katselukirjoja, lorukirjoja ja runokirjoja. (Suojala, 2010.) Lastenkirjallisuuden lajit tukevat kukin eri tavoin kielellistä kehitystä, sillä eri lajeissa kieli painottuu sisällön mukaisesti (Lampi, 1981, 116).

2 LAPSI TOISEN KIELEN OPPIJANA

2.1 Ensikieli ja sen merkitys

Ensikieli on lapsen ensimmäinen kieli, joka opitaan varhaislapsuudessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, tavallisimmin vanhemmilta. Ensikieliä voi olla useita, jos kotona puhutaan useita kieliä. Äidinkieli ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa ole ensikieli, ja ihminen voi pitää äidinkielenään useampia kieliä. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010, 45.) Ensikieli on tunnekieli, jonka avulla pystytään ilmaisemaan tunteet ja ajatukset täsmällisimmin. (Räty, 2002, 154).

Kielellinen kehitys pohjautuu lapsen havaintotoimintoihin, muistiin, ajatteluun, sosiaalisiin suhteisiin, tunne-elämän kehitykseen liittyviin taitoihin sekä lapsen yleiseen kommunikatiiviseen kehitykseen. Kieli on meille yhteinen, mutta myös yksityinen ja henkilökohtainen ominaisuus, joka määrittää minuutemme ja kokemuksemme. (Laakso, 2004, 28.) Lapsi jäsentää ympäristöään, rakentaa omaa identiteettiään ja itsetuntemustaan juuri kielen avulla. Kielellä vahvistetaan myös luovuutta ja tunne-elämää sekä tullaan tietoiseksi omista juurista. (Sinko, 2011, 24; Halme, 2011, 88.) Fagerholm (2001, 68) tähdentää lisäksi, että kielen avulla opimme hyväksymään itsemme ja ilmaisemaan sanoin todellisuuttamme. Kun lasta autetaan kehittämään kieltään kannustavassa ilmapiirissä, hänelle kehittyy myös myönteinen käsitys itsestä. (Fagerholm, 2001, 68.)

Kieltä pidetään järjestemänä, jolla on sosiaalinen merkitys (Wei 2000, 8). Kieli kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä, ja se on tärkeä viestintäkeino ja yhdysside ihmisten välillä. Sen avulla voi ilmaista tunteitaan, oppia uutta ja siirtää kulttuuriperintöä. (Numminen, 2005, 162; Skuttnab-Kangas, 1986, 13.) Se toimii myös työkaluna, jonka avulla hahmotetaan maailmaa, ollaan vuorovaikutuksessa, ratkaistaan tehtäviä ja pidetään hauskaa. Kielen kautta saa aineksia tuntemiseen, havaitsemiseen ja tietämiseen. (Nurmilaakso & Välimäki, 2011, 5; Dufva, 1999, 11.)

Lindberg (2011, 60) huomauttaa, että kieli ei ole kuitenkaan vain puhuttua ja kirjoitettua, vaan myös kehollista. Vaikka puhutulla kielellä on iso rooli ihmisten välisessä kommunikaatiossa, kehon kielikin on tärkeää. Haddington ja Kääntä (2011,11–12) korostavat juuri kehon kielen merkitystä. He puhuvat multimodaalista

vuorovaikutuksesta, joka tarkoittaa, että vuorovaikutuksessa hyödynnetään puheen lisäksi kehoa, eleitä, kasvonilmeitä sekä sen hetkistä ympäristöä, kuten esineitä, tilaa ja liikettä, jotta voidaan ymmärtää, mitä toinen tarkoittaa. Iso osa viestinnästä on Haddingtonin ja Käännän mukaan nonverbaalista, sillä katsetta, eleitä ja kehonosia käytetään yhdessä kielen kanssa merkitysten viestimiseen. Eleiden ja kehon välityksellä viestittävät merkitykset eivät ole kuitenkaan samalla tavoin systemaattisia kuin puhutut kielet. (Haddington & Kääntä, 2011, 11–12.)

Lapsi tarvitsee kieltä leikkiin ja osallistumiseen, ympäristön jäsentelyyn ja merkityksien löytämiseen. Lisäksi kielen avulla ymmärretään, tullaan ymmärretyksi, kuulluksi ja tietenkin puhutaan. (Kurki, 2007, 5–6). Lapsi tarvitsee kieltä kaikessa toiminnassaan, ja kielitaito kehittyy leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen sekä myös taiteellisen ilmaisemisen ja kokemisen myötä (Välimäki, 2011, 17).

Inkeri Lampi (1981, 53) on määritellyt neljä kielenkäytön tasoa (ks. taulukko 1), jotka lapsen tulisi hallita ennen koulun alkua. Siksi etenkin esiopetuksessa on merkityksellistä tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen taitoa niin, että näillä tasoilla saavutetaan riittävä kielitaito, jotta he selviytyvät suomenkielisessä kouluympäristössä.

Taulukko 1. Kielenkäytön tasot ennen koulun alkua (Lampi, 1981,53)

oppimisen kieli	<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtää, mitä opettaja puhuu • ymmärtää, mitä kirjoissa lukee
itsetutkiskelun kieli	<ul style="list-style-type: none"> • omien ajatusten ja tunteiden erittely ja niiden esiintuominen
vuorovaikutuksen kieli	<ul style="list-style-type: none"> • keskusteluun kykeneminen • yhteistyön tekeminen
itseksensä viihtymisen kieli	<ul style="list-style-type: none"> • sisältöä vapaa-aikaan, elämän suunnittelu

Lyytinen (1995, 120) korostaa kielen ensisijaisuutta oppimisessa. Kielen välityksellä lapsi voi kategorisoida asioita käsittein, hahmottaa niiden välisiä suhteita, yleistää havaintojaan sekä säädellä omia tahdonalaisia toimintojaan. (Lyytinen, 1995, 120.) Välimäki ja Sinko (2010) huomauttavat, että kieli toimii merkittävänä oppimisen välineenä, sillä tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin kielen välityksellä. Käsitteet ja sanavarasto toimivat ajatusten kielentämisen välineinä. Lapsi myös oppii kuuntelemaan, kysymään ja vastaamaan. Mitä paremmin kieli on omaksuttu, sitä paremmin lapsen ajattelu ja ilmaisu mahdollistuvat. (Välimäki, 2011, 17; Sinko, 2011, 24.) Lapsen kieli kehittyy jatkuvasti, mikä näkyy puheen kehityksessä (Nurmilaakso, 2011, 5, 31).

Kieleen liittyy kielellisen tietoisuuden ulottuvuus, joka tarkoittaa ulkoista asennoitumista kieleen eli kielen ottamista pohdinnan kohteeksi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että huomiota kiinnitetään sanojen ja ilmausten merkityksestä niiden muotoon ja funktioon. (Tornéus, 1991, 9.) Kielellinen tietoisuus tunnistaa aina moniäänisyyden, koska kieltä omaksutaan eri konteksteissa ja sen välittäjinä toimivat erilaiset ihmiset (Alanen, 2006, 23). Kielellisen tietoisuuden kehittyminen edellyttää tiettyä kognitiivista kehitystasoa, eli ajattelun kehitystasosta riippuu, pystyykö lapsi tietoisesti tarkastelemaan kieltä. Kielellinen tietoisuus jaetaan fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta äänteistä, morfologinen morfeemeista eli käytännössä sanoista ja sen muodoista, syntaktinen lauseista ja niiden rakentumisesta ja semanttis-pragmaattinen sanojen merkityksistä ja siitä, miten kieltä eri tilanteissa ja konteksteissa käytetään. Kielellisen tietoisuuden kehittämisellä on vaikutusta lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle, ja etenkin fonologisen tietoisuuden merkitys on tärkeää lukemaan oppimisen kannalta. (Nurmilaakso, 2011, 32–35.) Mekaaninen ääneen lukeminen muuttuu hyväksi lukutaidoksi silloin, kun lukija ymmärtää lukemansa (Orvasto & Levola, 2000, 6).

2.2 Toisen kielen oppiminen

Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jota opitaan kohdekielisessä ympäristössä, mutta joka ei ole puhujan oma ensikieli. Toisen kielen oppiminen tapahtuu tällöin ensimmäisen kielen oppimisen jälkeen, jolloin kielet rakentuvat toisilleen alisteisiksi eli toista kieltä ymmärretään osin ensimmäisen kautta. Lapsi oppii toista kieltä, kun hänen ympärillään on useita puheen malleja ja lapsi saa mahdollisuuden havainnoida uutta kieltä, vaikei

itse vielä käytä sitä. Vähitellen lapsi tuottaa yksittäisiä sanoja, fraaseja ja sitten kokonaisia lauseita. Lapsi oppii toisen kielen spontaanisti vuorovaikutukseen ja toimintaan osallistumalla, muiden kielenkäyttäjien tuella. Kielitaito kehittyy sekä ymmärtämisen että oman tuottamisen kautta. (Gyekye ym., 2005, 9,13; ks. myös Arvonen ym., 2010, 47). Se, miten kielen kanssa toimitaan, vaikuttaa siihen, millaiseksi kielitaito kehittyy. Kielelliseen toimintaan vaikuttaa puolestaan se, millaiseksi kielenkäyttäjää kokee toisen kielen ja miten hän onnistuu säätämään siihen kohdistuvaa toimintaansa. (Alanen, 2006, 21–22.)

Adenius-Jokivuoren (2005, 210) mukaan, toisen kielen oppiminen muistuttaa vaiheiltaan paljon ensikielen oppimista. Oppimisprosessi on hyvin yksilöllinen. Siihen sisältyy vaiheita, jolloin kielen oppiminen etenee nopeasti, välillä hitaammin, taito voi näyttää taantuvan ja taas edetä. (Arvonen ym., 2010, 60.) Toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa on kuitenkin tyypillistä hiljainen kausi. Lapsi kuuntelee ja harjoittelee uutta kieltä mielessään, muttei vielä itse tuota puhetta. Hiljainen kausi voi kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen. Ujoilla ja hiljaisilla lapsilla vaihe saattaa kestää kauemmin kuin ulospäin suuntautuneilla. Aloittaessaan esimerkiksi päivähoiton muussa kuin ensikielisessä päiväkodissa lapsi saattaa puhua aikuisille ja muille lapsille omaa ensikieltään, mutta vähitellen hän käsittää, etteivät he puhukaan samaa kieltä. Alkuvaiheessa lapsi saattaa sekoittaa kielet toisiinsa, jolloin lapsen lauseissa on sanoja molemmista kielistä. (Halme, 2011, 90.) Tämä on ymmärrettävää, sillä kielenkäyttäjää valitsee käyttöönsä ilmauksia, joilla saa haluamansa parhaiten ilmaistua (Arvonen ym., 2010, 46).

Kieltä opitaan ymmärtämään kuuntelemalla. Ensin opitaan ilmaisemaan perusasiat, eli opitaan pintasujuvuutta. Pintasujuvuuden saavuttaminen on osa kielen oppimisen prosessia, mutta se ei riitä vaativampaan kommunikaatioon. Toisen kielen oppimisen prosessiin liittyy myös välikielen vaihe, jolloin kielen kehitys saattaa vaikuttaa pysähtyneeltä. Tällöin lapsi alkaa käyttää kiertoilmauksia ja korvaavia sanoja, koska ei löydä täsmällistä ilmaisua uudella kielellä. Kielitaidon kehittymisen suunta on yleensä lapsella kuitenkin etenevä ja välikielen ilmaisut jäävät vähitellen kokonaan pois. (Gyekye ym., 2005, 9.) Sanojen ja ilmausten tilapäistä lainaamista kielestä toiseen ja kiertoilmausten käyttöä kutsutaan koodinvaihdoksi. Se ei ole sattumanvaraista kielten

sekoittumista, vaan ilmaisutapa, joka liittyy monikieliseen kielenkäyttöön ja identiteetin rakentumiseen. (Arvonen ym., 2010, 49.)

Halme (2011, 90-91) tuo esiin, että kahden kielen oppiminen samanaikaisesti saattaa näyttää aluksi hitaammalta kuin yhden kielen oppiminen. Kaksikielisen lapsen yhden kielen sanavarasto saattaa vaikuttaa kapealta, mutta lapsen sanasto sisältää ilmauksia kuitenkin molemmista kielistä, joten koko sanavarasto on laajempi kuin yhden kielen sanavarasto. On tavallista, että kahdelle kielelle yhteisen sanaston lisäksi lapsi hallitsee tiettyjä ilmauksia yhdellä ja toisia ilmauksia toisella kielellä. Kahden kielen oppimisen luonteeseen kuitenkin kuuluu, että kielitaidon osa-alueet eivät aina kehity yhtä vahvoina, vaan oppiminen voi edetä hyvin eritahtisesti. On tyypillistä, että arkikieli opitaan melko helposti, mutta abstraktimman kielen oppiminen vaatii enemmän harjoitusta ja aikaa. (Halme, 2011, 90–91; ks. myös Arvonen ym., 2010, 46.) Alasen, Dufvan ja Mäntylän (2006, 20) mukaan kielitaidon karttuessa oppijan kielellinen tieto kehittyy eritellymmäksi ja hän osaa kiinnittää huomionsa kielen merkityksiin ja muotoon tilanteen vaatimalla tavalla. Se johtaa sujuvuuteen ja tarkkuuteen, jolloin toisen kielen taito rakentuu vähemmän vaativan toiminnan kautta kohti tiedon erittelyä ja sujuvaa käsittelyä (Alanen, Dufva & Mäntylä, 2006, 20).

Toisen tai vieraan kielen oppijat voivat ilmaista itseään ensikielellään, mutta heidän tulee ymmärtää, käyttää ja löytää merkityksiä myös toisella kielellä, jotta he voivat ilmaista itseään myös sen avulla. Vieraan kielen oppija voi rauhassa tutustua uuteen kieleen, mutta toisen kielen oppijalla on kiire, sillä hänen toimintaympäristönsä kieli on hänelle sekä oppimisen kohde että väline. (Kurki, 2007, 11; ks. myös Arvonen, Katva & Nurminen, 2010, 57.) Geber (1995, 24) painottaa, että toisen kielen oppimisessa on tärkeää antaa uusille käsitteille tarpeeksi konteksteja ja lapselle aikaa niiden sisäistämiseen, jotta kielen syvempi ymmärtäminen mahdollistuu.

Toisen kielen omaksuminen omaa ikätasoa vastaavaksi kestää keskimäärin 5–7 vuotta. Toistolla onkin iso merkitys toisen kielen oppimisessa, sillä väitetään, että lapsi tarvitsee noin 60–70 toistoa oppiakseen uuden sanan. Toisen kielen oppimisprosessiin vaikuttavat mm. lapsen ikä, ensikielen taito ja lapsen toiskielisessä toiminnassa viettämä aika. (Gyekye ym., 2005, 9.) Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010, 47,60) mukaan myös

lähtökielen ja kulttuurin läheisyys vaikuttavat kielen oppimiseen, sillä aiemmin opittu kieli vaikuttaa toisen kielen oppimiseen.

Toisen kielen oppimista määrittelevät oppimiskontekstit, joissa kieltä opitaan, tapa, miten kieltä opitaan, ja kielen merkitys eli mihin sitä tarvitaan (Kurki, 2007, 11). Toinen kieli opitaan ensikielen rinnalle, ei korvaamaan sitä. Ensikielen taidot luovat perustan kielelliselle ajattelulle ja tietoisuudelle. Kun lapsi oppii ensikielen, hän ei opi vain kyseistä kieltä, vaan rakentaa samalla pohjan yleisille kielellisille taidoille, jotka ovat edellytyksenä kaikelle muulle kielen kehitykselle ja oppimiselle. Hyvät ensikielen taidot tukevat myös toisen kielen omaksumista ja muuta oppimista. (Arvonen ym., 2010, 58; ks. myös Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, 59.)

Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat toisen kielen oppimisen suhteen tilanteessa, jossa heillä ei ole valinnan mahdollisuutta. Heidän tulee oppia toinen kieli, jotta he voivat selviytyä kasvuympäristössään ja saada samat oikeudet kuin valtakieltä puhuvilla on. (Nurmi ym., 2009, 48.) Halme (2011, 100) korostaakin, että toinen kieli on tarkoitus oppia niin hyvin kuin mahdollista ennen koulun alkua, sillä puutteellinen suomen kielen taito saattaa muodostua kompastuskiveksi koulupolun alussa. Aina se ei kuitenkaan ole mahdollista, jos lapsi on vasta tullut suomenkieliseen ympäristöön. Tällöin vaihtoehtona on osallistua valmistavaan opetukseen, jonka tavoitteena on edistää lapsen suomen tai ruotsin kielen taitoa, kotouttaa lasta suomalaiseen yhteiskuntaan ja tukea lapsen tasapainoista kasvua. (Opetushallitus, 2015, 2). Valitettavan usein eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen päivittäin käyttämä kieli on huolittelematonta puhekieltä, joka riittää välttämättömään muttei pidemmälle (Lumme, 2003, 113). Vaikka eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset kehittyvät sujuviksi puhujiksi, koulun vaatimat akateemiset tavat käyttää kieltä voivat tuottaa suuria hankaluuksia, etenkin jos näitä taitoja ei ole koskaan opittu ensikielillä. Tavat, joilla koulussa puhutaan kielistä, vaikuttavat siihen, miten kielenkäyttäjät toimivat kielen kanssa ja miten he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat omaa tai toisten oppimista. (Arvonen ym., 2010, 21–23.) Koulussa lähes kaikki perustuu kieleen, myös vaikkapa matematiikan tehtävien ohjeet välitetään yleensä kielellisesti. (Yliherva, 2003, 52).

Ensin lapsen käyttämä asiasisältö on konkreettista, käsin kosketeltavaa, esimerkiksi esineiden nimeämistä tai haluamista. Vähitellen kouluiän lähestyessä ja viimeistään

koulussa lapsi kohtaa tilanteen, jossa pitäisi pystyä ymmärtämään ja kommunikoimaan abstraktimmissa asiayhteyksissä. Tuolloin tarvitaan erilaisia käsitteitä, kuten aika-, sijainti- ja lukukäsitteitä. Lapsen tulee kyetä puhumaan ja kuvailemaan asioita, jotka eivät ole konkreettisia tai läsnä olevia, vaan saattavat liittyä menneeseen tai tulevaan. (Yliherva, 2003, 52.) Suomalaisessa koulumaailmassa opetuksen lähtökohtana kuitenkin on, että toisen kielen oppijan erilaiset lähtökohdat myös huomioidaan opetuksessa. Oppijan ei tarvitse olla valmis kielenkäyttäjäksi, vaan kielen taitojen oppimiselle annetaan tilaa ja aikaa. (Arvonen ym., 2010, 57.) Kukaan ei hallitse ensikieltäänkään täydellisesti, sillä käytännössä ihmisten ensikielenkin sanavarasto vaihtelee huomattavasti (Räty, 2002, 158).

Hassinen (2005, 136–137) on koonnut taulukon (ks. taulukko 2), jossa on esiteltyinä ikävaiheittain kielen kehityksen keskeisiä vaiheita simultaanisti eli samanaikaisesti kahta kieltä opettelevalla, kaksikielisellä lapsella. Taulukko on erinomainen apuväline varhaiskasvatuksessa kielen kehityksen seuraamiseen ja tukemiseen.

Taulukko 2. Kielenkehityksen keskeisiä vaiheita ikäkausittain simultaanisti kaksikielisellä lapsella (Hassinen, 2005, 136–137)



2.3 Kaksikielisyys

Kaksikielinen ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä. Hän pystyy myös vaihtamaan tarvittaessa kielestä toiseen, vaikka kielten hallitseminen ei olisikaan samantasoista. (Hassinen, 2005, 21.) Geber (1995) toteaa, että toisen kielen kytkeytyminen suoraan käsitteisiin ja kokemuksiin on kaksikielisyyttä. Kaksikielinen ei ainoastaan ymmärrä, puhu tai kirjoita toista kieltä, vaan hän myös toimii, ajattelee, tuntee, näkee unta ja unelmoi kahdella kielellä. (Geber, 1995, 23).

Kaksikielisyteen liitetään termit toiminnallinen kaksikielisyys sekä toimiva kaksikielisyys. Toiminnallisesti kaksikielinen kielenkäyttäjä voi tehdä kummallakin kielellä sen, mitä hän tarvitsee. Hän myös kykenee kartuttamaan kielitaitoaan edelleen, mikäli uusia käyttötarpeita ilmenee. Toiminnallisesti kaksikielinen ei välttämättä jatkuvasti käytä molempia kieliä aktiivisesti, mutta hän voi tarvittaessa aktivoida ne. Toimiva kaksikielisyys puolestaan on aktiivista kaksikielisyyttä, jossa kielenkäyttäjä käyttää aktiivisesti kahta kieltä arjessaan. (Nissilä, 2003, 219; ks. myös Arvonon, Katva & Nurminen, 2010, 49–50.) Toimiva kaksikielisyys sisältää ajatuksen siitä, että lapsella on tulevaisuudessa opiskelussa ja työelämässä tarvittava kielitaito (Paavola, 2007, 43).

Aiemmat kaksikielisyystutkimukset väittivät, että kaksikielisyys haittaa lapsen kielellistä, kognitiivista ja älyllistä kehitystä. Pearlin ja Lambertin tutkimukset (Halme & Vataja, 2011, 13; Hassinen, 2005, 49) kuitenkin osoittivat vuonna 1962, että kaksikieliset lapset selviytyivät ikätovereitaan paremmin sekä kielellisissä että ei-kielellisissä tehtävissä. He menestyivät paremmin etenkin tehtävissä, jotka vaativat analyttisiä taitoja, luovuutta, joustavuutta, käsitteiden ymmärrystä ja kielellistä tietoisuutta. Kaksikieliset lapset saattavat omaksua esimerkiksi kieliopin säännöt yksikielisiin lapsiin verrattuna nopeammin, sillä he huomioivat kielen muodollista puolta enemmän. (Halme & Vataja, 2011, 13; Hassinen, 2005, 49.) Kaksikielisyys on todettu kehittävän kognitiivisia taitoja, erilaisia kommunikointitaitoja, jotka auttavat uusien kielten omaksumisessa sekä herkkyyttä erilaisten kielten kuulemiseen (Arvonon ym., 2010, 46). Arnqvist (1993, 149) tuo lisäksi esiin, että lapset pystyvät oppimaan useita kieliä yhtäaikaaisesti varhaisista kehitysvaiheista lähtien.

Lapset eroavat siinä, omaksuvatko he kielen analyttisesti, asteittain vai holistisesti eli kokonaisuuden kautta. Kaksikieliset lapset eroavat toisistaan siinä, miten he pystyvät pitämään kielet erossa toisistaan, ja siinä, miten paljon kielet vaikuttavat toisiinsa. (Hassinen, 2005, 114.) Tutkimuksissa on huomattu, että kielten omaksumiseen kaksikielisessä ympäristössä vaikuttavat erilaiset yksilön ominaisuudet kuten motivaatio, älykkyys, muisti, suhtautuminen ja tietoisuus omaksutuista kielistä. Kahden kielen oppiminen on siis prosessi, johon vaikuttavat ympäristö ja kielenoppijan tarpeet. (Hassinen, 2005, 19, 153.)

Kaksikieliseksi voidaan tulla eri tavoin. Rinnakkaisesta tai luonnollisesta kaksikielisyydestä puhutaan, kun lapsi kasvaa perheessä, jossa kumpikin vanhempi puhuu eri kieltä. Lapsi voi oppia molemmat kielet jo kielen kehityksen alkuvaiheessa, jos vanhemmat puhuvat johdonmukaisesti omaa äidinkieltään eri tilanteissa, eivätkä vaihda kielestä toiseen. Tällöin kielet kehittyvät paitsi rakenteellisesti myös semanttisesti erillisiksi. Sen myötä lapsi oppii joustavasti pitämään kielten järjestelmät erillään ja vaihtamaan kieltä puhuessaan toiselle vanhemmista. (Nurmi ym., 2014, 54.) Hassisen (2005, 10) mukaan rinnakkaisesta kaksikielisyydestä voidaan myös käyttää termiä simultaaninen eli samanaikainen kaksikielisyyys, sillä lapsi omaksuu kaksi kieltä samanaikaisesti lähes syntymästä lähtien tai ainakin ennen kolmatta ikävuotta. (Hassinen, 2005, 10.) Peräkkäisestä kaksikielisyydestä puhutaan, kun äidinkielen tai -kielten jälkeen opitaan toinen kieli, joka saa vahvan aseman yksilön elämässä. Kielen omaksuminen voi tällöin tapahtua lapsena ensikielen omaksumisen jälkeen, usein kolmannen ikävuoden jälkeen, esimerkiksi kun lapsi aloittaa päivähoiton toisenkielisessä ympäristössä. (Arvonen ym., 2010, 36; Hassinen, 2005, 10.) Tällöin kielet rakentuvat toisilleen alisteisiksi siten, että toista kieltä ymmärretään ensimmäisen kautta (Nurmi ym., 2014, 54).

3 MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUS

3.1 Varhaiskasvatus ja monikulttuurisuus

Kielten ja kulttuurien moninaisuus on osa suomalaista varhaiskasvatusta. Halme (2011, 86) korostaa, että kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa ensikieltään. Kulttuurivähemmistöön kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä oman vähemmistökulttuuripiirinsä että enemmistökulttuurin ja yhteiskunnan jäseniksi (Halme, 2011, 86).

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2013) mukaan monikulttuurisuus nähdään rikastuttavana tekijänä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä ja on tärkeää vaalia lasten, henkilöstön ja vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta. Lasten kulttuurinen tausta huomioidaan varhaiskasvatuksen arkipäivässä kehittämällä eri hoito-, kasvat- ja opetustilanteisiin sopivia toimintatapoja. Lasten sosiaalista osallisuutta tuetaan ja vahvistetaan suomen kielellä, jonka opetuksen tukena käytetään Helsingin päivähoidon suomi toisena kielenä -suunnitelmaa. Lähtökohtana on, että kaikki lapset ovat varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisia ryhmän jäseniä, joilla on yhdenvertaiset oikeudet oppimiseen. (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2013, 8–9.)

Myös Paavola (2007, 67) korostaa kaikkien tasa-arvoisuutta oppimiseen. Hänen mukaansa kasvatustilanteissa on huolehdittava siitä, että kaikilla lapsilla on tasa-arvoiset lähtökohdat ja mahdollisuudet kasvamiseen ja oppimiseen kielitaustasta, etnisestä taustasta, sosioekonomisesta taustasta tai sukupuolesta riippumatta.

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2013, 8) mukaan vanhempia kannustetaan ja rohkaistaan huolehtimaan lapsen ensikielen kehityksestä ja oman kulttuuriperinteen välittymisestä. Myös Halme (2011, 86) korostaa, että vastuu lapsen ensikielen ja kulttuurin säilyttämisestä on ensisijaisesti perheellä. Lasta rohkaistaan käyttämään omaa ensikieltään niissä ympäristöissä, joissa se on mahdollista, ja sitä oppiessaan hän omaksuu kielille yhteisen perustan, joka tukee myös toisen kielen oppimista. Lapsen ensikieltä arvostamalla ja tukemalla varmistetaan, että hän saa myös valtakielen haltuunsa. Siksi ensikieltä on tarpeen tukea jo varhaiskasvatuksessa. (Halme, 2011, 86).

Myös Yliherva (2003, 53) painottaa ensikielen ja kulttuuriperinteen vaalimista, sillä kieli on osa ihmisen identiteettiä, joka heijastaa omaa kulttuuria. Oman ensikielen säilyminen on tärkeää, jotta kuulumisen tunne perheen kulttuuriperinteisiin säilyy. Esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen on helpointa omalla ensikielellä. (Yliherva, 2003, 53; ks. myös Karlsson, 2006, 27.) Lapsi, joka kokee, että hänen ensikielensä on hyvä ja kaunis, uskaltaa ja haluaa oppia sitä. Omaa kieltään häpeilevä ei opi, vaan ennemmin taantuu ensikielen taidoissaan. Ensikielen kehittämisen päämääränä on tasapainoinen yksilö, jolla on vahva itsetunto ja joka hyväksyy oman identiteettinsä ja vanhempiensa taustan. Jotta lapsi voisi kokea taustansa monikielisyyden ja -kulttuurisuuden rikkautena, aikuisten ja kasvuympäristön tulee välittää tätä arvostusta. Lapsi tarvitsee myös aikuisen tukea ymmärtääkseen kulttuurien ristiriidat ja erot. (Räty, 2002, 155,163.)

Ensimmäisen polven maahanmuuttajat säilyttävät useimmiten hyvin ensikielensä, sillä he puhuvat sitä kotonaan, oman etnisen ryhmänsä keskuudessa tai ollessaan yhteydessä kotimaahansa. Heidän lapsillaan tällaiset luontevat tilaisuudet oman kielen puhumiseen, ovat harvemmassa, minkä vuoksi toisen polven maahanmuuttajat tarvitsevat järjestelmällistä tukea säilyttääkseen oman ensikielensä. (Räty, 2002, 155.)

Varhaiskasvatuksen asema on merkittävä perheiden kotoutumisessa ja lasten elämänlaadun ja tulevaisuuden rakentamisessa. (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2013, 8.) Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 38) määrittelevät kotoutumisen prosessiksi, jossa perhe luo omaa tapaansa ylläpitää omaa kulttuuria ja samalla elää osana uutta yhteiskuntaa. Päivähoidon työntekijät saattavat olla eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle lapselle usein ainoa suomen kielen malli, joten jokainen kohtaaminen ja päivähoidon arjen tilanne on arvokas lapsen toisen kielen oppimisen kannalta (Gyekye ym., 2005, 9). Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee lasten mahdollisuutta oppia suomea luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa sekä ohjattuna opetuksena (Hytönen ym., 2002, 33).

Väestörekisterikeskuksen (2013, 10) mukaan (ks. taulukko 3) Helsingissä on Suomen kaupunkitasolla eniten asukkaita, jotka ovat ulkomaan kansalaisia. Seuraavaksi eniten ulkomaan kansalaisia löytyy Espoosta, Vantaalta, Turusta, Tampereelta, Oulusta ja Lahdesta.

Taulukko 3. Kaupunkien asukkaiden ulkomaan kansalaisten lukumäärä vuodenvaihteessa 2012-2013 (Väestörekisterikeskus, 2013, 10)

Kaupunkien asukkaista ulkomaiden kansalaisia vuodenvaihteessa 2012/2013			
Kaupunki	Yhteensä	Miehet	Naiset
Helsinki	50 661	27 406	23 255
Espoo	20 612	11 436	9 176
Vantaa	16 024	8 367	7 657
Turku	10 086	5 519	4 567
Tampere	8 659	4 743	3 916
Oulu	4 306	2 410	1 896
Lahti	3 925	1 875	2 050

Helsingin varhaiskasvatuksessa on Tietohallintoyksikön (2014) mukaan opetus-, hoito- ja kasvatustehtävissä muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia henkilöitä yhteensä 265 eli 4,58%. Lukuihin eivät sisälly työllistetyt henkilöt eikä varhaiskasvatusvirastolla ole muita henkilöiden etniseen taustaan viittaavia tietoja käytettävissään.

Helsingin varhaiskasvatuksessa kaikki hoitomuodot yhteenlaskettuna, on Tietohallintoyksikön (2014) mukaan lapsia 99:stä eri kansalaisuudesta. Suurimmat kansalaisuusryhmät ovat suomalaiset, virolaiset, venäläiset, somalit ja irakilaiset. Varhaiskasvatuksessa yleisimpinä kielinä Helsingissä ovat suomi, ruotsi, somali, venäjä ja viro. Helsingin päiväkotihoidossa 16,5% lapsista on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia.

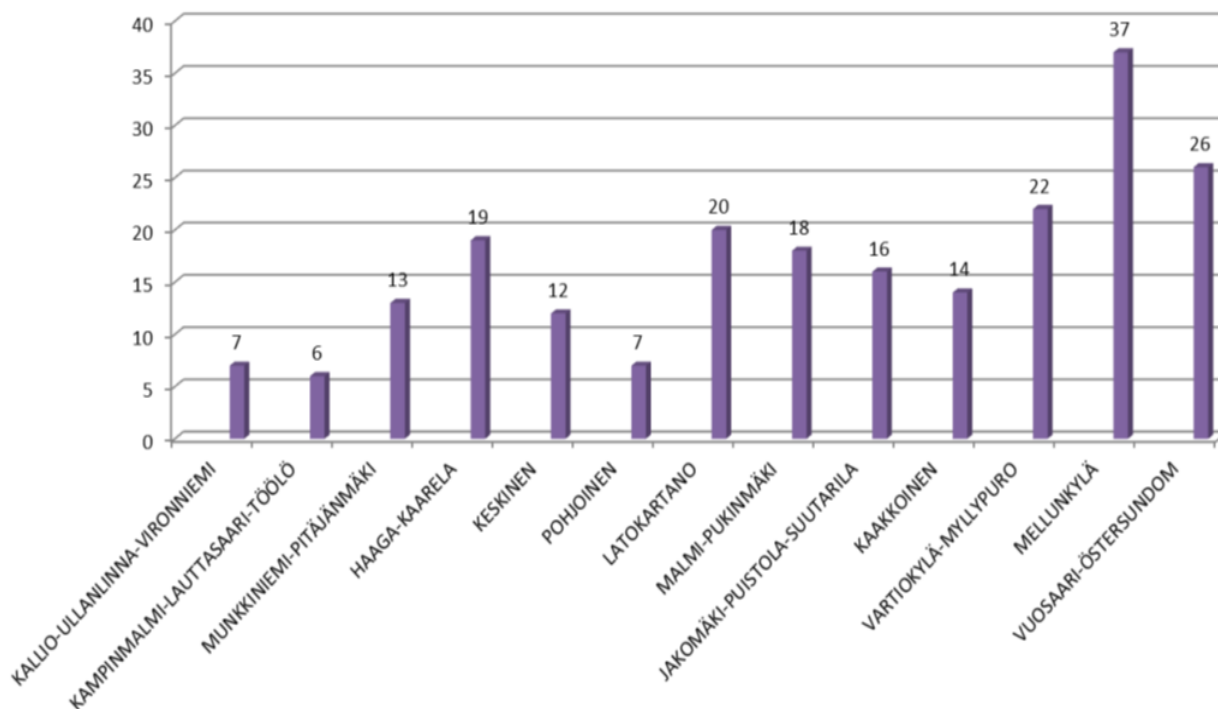
Helsinki on jaettu kolmeentoista varhaiskasvatusalueeseen (ks. taulukko 4). Varhaiskasvatusaluetta hallinnoi kullakin alueella oma varhaiskasvatusalueen päällikkö. Hän vastaa alueensa varhaiskasvatuspalveluista eli päiväkotihoidosta, esiopetuksesta, perhepäivähoidosta ja kerhotoiminnasta. (Helsingin kaupunki, 2015.)

Taulukko 4. Helsingin varhaiskasvatusalueet (Helsingin kaupunki, 2015)

Helsingin varhaiskasvatusalueet	
Eteläinen Helsinki	- Kampinmalmi-Lauttasaari-Töölö - Kallio-Ullanlinna-Vironniemi
Keskinen Helsinki	- Keskinen
Läntinen Helsinki	- Munkkiniemi-Pitäjänmäki - Haaga-Kaarela
Pohjoinen Helsinki	- Pohjoinen
Koillinen Helsinki	- Latokartano - Malmi-Pukinmäki - Jakomäki-Puistola-Suutarila
Itäinen Helsinki	- Vartiokylä-Myllypuro - Mellunkylä - Vuosaari-Östersundom
Kaakkoinen Helsinki	- Kaakkoinen

Varhaiskasvatusviraston selvityksen (2014) mukaan (ks. taulukko 5) eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia on eniten Itäisessä Helsingissä Mellunkylän, Vuosaari-Östersundomin ja Vartiokylä-Myllypuron varhaiskasvatusalueilla. Heitä on runsaasti myös Koillisen Helsingin Latokartanon varhaiskasvatusalueella sekä Läntisen Helsingin Haaga-Kaarelan varhaiskasvatusalueella. Vähiten eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia on Keskisessä ja Eteläisessä Helsingissä (Keskinen, Kampinmalmi-Lauttasaari-Töölö ja Kallio-Ullanlinna-Vironniemi varhaiskasvatusalueet) sekä Pohjoisessa Helsingissä (Pohjoinen varhaiskasvatusalue).

Taulukko 5. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten jakauma Helsingin varhaiskasvatusalueilla (Varhaiskasvatusvirasto, 2014)



3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä -opetus eli S2-opetus on tavoitteellista eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille suunnattua opetusta ja arjessa tapahtuvaa toiminnan ohjausta. S2-opetuksen tehtävänä on kehittää kokonaisvaltaisesti lapsen suomen kielen taitoa, kielellistä tietoisuutta sekä edistää joustavaa kouluun siirtymistä. Yhdessä ensikielen kehittymisen kanssa S2-opetus tukee lapsen kaksi- tai monikielistä identiteettiä. Opetuksessa huomioidaan lapsilähtöisyys, leikki ja toiminnallisuus. Lasta motivoidaan, hänelle tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia kielen opiskeluun sekä avataan uusia käsitteitä. Lapsen osallisuus ryhmän jäsenenä kasvaa, kun häntä rohkaistaan ja ohjataan kasvamaan vähitellen aktiiviseksi puhujaksi ja kuuntelijaksi monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ryhmän jäsenenä lapsi harjaantuu kuuntelemaan, kertomaan ja ilmaisemaan toiveitaan, mielipiteitään, päätelmiään ja ajatuksiaan. (Ota koppi, 10.)

S2-opetuksen oppimisen tavoitteet ovat henkilökohtaisia, ja painotukset vaihtelevat perussanaston harjoittelusta kielikuvilla leikkimiseen. Arjen toiminnassa annettu S2-

opetus, pienryhmätoiminta ja yksilöopetus eivät sulje toisiaan pois, vaan ne täydentävät toisiaan ja tukevat yhdessä suomen oppimista. S2-opetus tähtää siihen, että lapsi voi ilmaista itseään, jotta hän tulee ymmärretyksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. S2-opetuksen tavoitteena on, että lapsi oppii arkielämän perussanastoa ja osaa käyttää kieltä luontevasti eri tilanteissa. Lapsen edistyessä pyritään siihen, että hän ymmärtää ja käyttää yhä aktiivisemmin suomen kieltä sekä harjoittelee suomen kielen rakenteita. Kielitaidon kehittyessä lapsi oppii itse arvioimaan puheessaan esiintyvien rakenteiden virheellisyyden tai virheettömyyden. (Gyekye ym., 2005, 13–14, 20.)

Opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat sanaston kartuttaminen, käsitteiden käytön harjaannuttaminen ja erilaisten toimintaohjeiden ymmärtäminen. Opetuksen punaisena lankana toimii kielen opetus, jota eheytetään liikuntaan, musiikkiin, satuihin, kädentaitoihin ja teematyöskentelyyn. Päätelykyvyn ja ajattelutaitojen kehittymiseen sovelletaan luokittelutehtäviä, kuvista kertomista ja sääntöpelien pelaamista; kielellisen ilmaisun harjaannuttamiseen käytetään loruilua, riimittelyä, laulu-, liikunta-, rooli- ja muistileikkejä. S2-opetuksessa voidaan pitää pienryhmätuokioita, joissa huomioidaan lapsen ikä ja suomen kielen taso. Pienryhmätuokioissa lapsi harjaantuu kuunteluun, kertomiseen ja itsensä ilmaisemiseen. Opetuksessa käytetään toistoa ja kertausta, jotta lapsen suomen kieli vahvistuu ja aktivoituu. Leikinomaisuus ja viestien monikanavaisuus auttavat lasta motivoitumaan, keskittymään ja käyttämään myös suomen kieltä. (Gyekye ym., 2005, 4, 13–18, 20.)

S2-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lasten vahvuudet, osaamisalueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet sekä lapselle ominaiset tavat toimia eli tutkiminen, taiteileminen, liikkuminen ja leikkiminen. S2-opetuksen tulisi perustua tietoon siitä, miten pieni lapsi oppii, mitkä taidot ovat tuloillaan ja minkä oppimisesta lapsi eniten hyötyy. S2-opetuksessa havainnollistaminen, tekemällä oppiminen ja monikanavainen opetus johdattavat hyvään suomen kielen hallintaan. Monikanavaisuudella tarkoitetaan sitä, että kieltä opetetaan auditiivisesti eli kuulohavaintoon perustuen, visuaalisesti eli näköaistiin perustuen, kinesteettisesti eli toiminnallisuuteen ja kehollisuuteen perustuen sekä taktillisesti eli tuntoaistiin perustuen. S2-opetuksen osana voidaan käyttää monia eri menetelmiä sadutuksesta lauluihin, mutta eri menetelmien käytön ei tule olla itseisarvo, vaan menetelmät tulee valita aina kielitaidon tason, tarpeen ja tavoitteen mukaan. (Halme, 2011, 94.)

S2-opetus sisällytetään päiväkodissa usein lapsen arkipäivään, jolloin lapsi oppii kieltä päivittäisissä rutiineissa jäljittelyn ja osallistumisen kautta. S2-opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota lasten keskinäisiin suhteisiin, sillä vertaisryhmässä lapsi harjoittelee suomen kielen käyttöä, sosiaalisia taitojaan ja oppii rakentamaan ystävyyssuhteita. Ystävät tukevat uuden kielen oppimista ja ryhmään pääsyä. Aktiivisuus ja osallisuus lisääntyvät ja lapsi saa kokemuksen yhteenkuuluvuudesta. Suomea taitamaton lapsi tarvitsee kuitenkin aikuisen pedagogista tukea, jotta hän saa vertaisryhmästä apua kehitykselleen. (Halme, 2011, 94, 98.)

Paavola ja Talib (2010, 232) painottavat, että pelkkä sanaston ja fraasien opettelu ei riitä. Virtanenkin (2001, 66) toteaa kolme vuotta kestäneen kaksikielisen esiopetuskokeilun tuloksiin nojaten, että lasten kielitaitoa tarkemmin tarkasteltaessa huomattiin, että osa lapsista osaa ”päiväkotifraasit” ulkoa. Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi voi siis pitkäänkin pärjätä lapsiryhmässä seuraamalla ja tekemällä kuten muutkin, eikä kielitaidottomuus välttämättä paljastu. (Virtanen ym., 2001, 66.) Paavola ja Talib (2010, 232–233) huomauttavat myös, että se miten pyydetään tai käsketään tai millä ilmeillä tiettyjä asioita viestitetään, ovat asioita, joita täytyy opettaa. Ne ovat kulttuuri- ja kielisidonnaisia ja täten erilaisia eri etnisten ryhmien kommunikaatiossa.

3.3 Lastentarhanopettajan ja suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajan työnkuvat

Lastentarhanopettajan työnkuva

Sosiaali ja terveysministerion (2007) selvityksen mukaaan lastentarhanopettajan työtehtävät voidaan jaotella kolmeen osaamisalueeseen: kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalueeseen, lapsen kehityksen tuntemisen osaamisalueeseen sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämisen osaamisalueeseen. Taulukossa 6 on esitelty nämä lastentarhanopettajan työtehtävät osaamisalueittain.

Taulukko 6. Lastentarhanopettajan työtehtävät osaamisalueittain (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007)

Kasvatus, pedagogiikka ja opetus
<ul style="list-style-type: none"> - Varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien laadintaan liittyvä osaaminen - Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen sekä niiden toteutumista tukevien pedagogisten menetelmien valintaan liittyvä osaaminen - Lasten yksilöllinen ja lapsiryhmien ohjaamiseen liittyvä osaaminen - Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumon ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen
Lapsen kehityksen tuntemus
<ul style="list-style-type: none"> - Kehitys- ja oppimisprosessien tunteminen sekä kehitystä edistävien kasvatus- ja opetuskäytäntöjen rakentamiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen - Erityispedagogisen alueen osaaminen
Asiantuntijuuden ja työn kehittäminen
<ul style="list-style-type: none"> - Analyttisyyteen ja oman työn perusteiden argumentointiin liittyvä osaaminen - Varhaiskasvatustyön teoreettinen hallinta ja tutkiva työote - Kasvatukseen ja opetukseen liittyvän käsitteistön hallinta ja kehittäminen - Alan kotimaisen ja ulkomaisen tutkimuksen ja muun kehittämistoiminnan seuraaminen, siihen osallistuminen ja sen hyödyntäminen omassa työssä

Lastentarhanopettajan ammattinimikkeellä ovat päteviä työskentelemään niin opistotasoisesta 2-vuotisen lastentarhanopettajakoulutuksen, kasvatustieteen kandidaatin tai maisteritutkinnon, sosionomi AMK-tutkinnon tai sosiaalikasvattajan koulutuksen saaneet. Sosionomit voivat lisäksi suorittaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, kuten kasvatustieteen kandidaatin tai ylemmän korkeakoulututkinnon kasvatustieteiden maisteriksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007, 42, 47, 49.)

Yliopiston lastentarhanopettajan opinnoissa perehdytään lapsuuteen, lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen, varhaiskasvatuksen sisältöihin, menetelmiin ja tavoitteisiin

sekä varhaiskasvatuksen ilmiöiden analysointiin ja arviointiin. Lastentarhanopettajan koulutuksesta valmistuu varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka voivat työskennellä päivähoitossa sekä erilaisissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta edellyttävissä tehtävissä. (Helsingin yliopisto.)

Sosionomin tutkinto antaa valmiudet toimia eri-ikäisten ihmisten ohjaus- ja kasvatustyössä sosiaalialalla. Opiskelija voi suorittaa varhaiskasvatuksen sosionomi - kelpoisuuden opiskelemalla varhaiskasvatuksen opintoja valinnaisena ammatillisena opintoina, jotka vahvistavat ja suuntaavat opiskelijan ammatillisuutta. (Metropolia.)

S2-lastentarhanopettajan työnkuva

S2-lastentarhanopettaja konsultoi, auttaa henkilökuntaa S2-opetuksen toteuttamisessa, havaintojen dokumentoinnissa sekä kehittää lasten S2-opetuksen kielen oppimisen seurantaa ja opetuksen arviointia. (Gyekye ym., 2005, 12.) S2-lastentarhanopettajan työ on suunnitelmallista ja se kohdentuu sekä lapseen yksilönä, että lapsiryhmän toimintaan (Otakoppi, 10)

Haaraoja, Halonen ja Rajala (2010) määrittelevät S2-lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluvaksi olennaisena osana seuraavat osa-alueet: toimipistekäynnit, verkostot, arviointi ja kehittämistyö, yhteistyötahojen kanssa tehtävä yhteistyö sekä oman osaamisen kehittäminen. Avaan näitä osa-alueita seuraavassa.

Toimipistekäynnit

S2-lastentarhanopettaja sopii alueensa päiväkotiyksiköiden esimiesten kanssa yhteistyökäynneistä. Syksyn alussa S2-lastentarhanopettaja pitää aloituskäynnin toimipisteissä. Hän kartoittaa muun muassa toimipisteen ja lapsiryhmien tilannetta, lapsikohtaista kielitaidon edistymisen seurantaa, lapsen äidinkielen ja kulttuurin tukemista, S2-opetusta ja koko ryhmän toimintaa arjessa. Aloituskäynnillä sovitaan jatkokäynneistä ja suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajan antamasta toiminnan tukemisesta.

Verkostot

Jokaisella päivähoitoalueella Helsingissä toimii vastuuesimiehestä ja päivähoitoyksiköiden edustajista koostuva päivähoidon maahanmuuttajatyön verkosto. Sitä kautta uusi tieto välitetään päivähoitoalueelle ja pohditaan muun muassa arjessa esiin nousseita monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Verkostoa ohjaa alueen oma S2-lastentarhanopettaja, joka koordinoi, perehdyttää ja lisää työnsä kautta alueensa monikulttuurisen varhaiskasvatuksen osaamista. Verkostoissa on yhteiset vastuualueella sovitut tavoitteet. Verkostoissa jaetaan hyviä käytäntöjä ja suoritetaan muun muassa verkostotehtäviä ja vierailuja.

Arviointi- ja kehittämistyö

S2-lastentarhanopettaja osallistuu kehittämistyön näkökulmasta tarvittaessa esimieskokouksiin, työyhteisöjen kehittämispäiviin ja pedagogisiin kokouksiin. S2-lastentarhanopettaja suunnittelee lapsen yksilöllistä tukitoimintaa, kehittää toimintatapoja ja oppimisympäristöä yhdessä henkilökunnan kanssa. Hän kokoaa lasten kielellisen tason arvioinnin seurantatulokset ja kartoitukset kielikonsultaatioissa. Kielikonsultaatioon osallistuu esimerkiksi ryhmän lastentarhanopettaja, S2-lastentarhanopettaja, S2-opettaja, erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti. Konsultaatiossa kartoitetaan lapsen kielellistä kehitystä, sen hetkistä suomen kielen taitoa sekä lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita ryhmässä. Lisäksi arvioidaan, miten jokapäiväinen toiminta on tukenut lapsen kasvua ja kehittymistä. (Porvoon varhaiskasvatus, Kielikonsultaatio.)

Yhteistyötahojen kanssa tehtävä yhteistyö

S2-lastentarhanopettajan yhteistyökumppaneita ovat hänen työalueensa lapsiryhmän hoito- ja kasvatushenkilöstö, yksiköiden esimiehet, yksiköiden S2-vastaavat, erityislastentarhanopettajat, aluepäällikkö, maahanmuuttotyön asiantuntija, valmistavan opetuksen opettajat, alkuopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat sekä puheterapeutit. S2-lastentarhanopettaja osallistuu pyydettyäessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun tai esiopetuksen oppimissuunnitelma keskusteluun, jossa lapsen huoltajat ovat läsnä.

Oman osaamisen kehittäminen

Oman esimiehen kanssa käydään kehittämiskeskustelut, joissa arvioidaan työsuunnitelman toteutumista, oman osaamisen kehittämistä sekä päivähoidon vastuualueen yhteiseen kehittämistyöhön osallistumista. (Haaraoja, Halonen & Rajala, 2010)

S2-opettajat ry:n varhaiskasvatuksen edustajan Nina Thurinin mukaan S2-lastentarhanopettajan tehtäviä tekevän kasvattajan ammattinimeke vaihtelee kaupungista riippuen: Helsingissä toimii 14 S2-lastentarhanopettajaa, Espoossa 10 S2-lastentarhanopettajaa ja Vantaalla puolestaan kolme kieli- ja kulttuurikoordinaattoria. Valtakunnallisia pätevyysvaatimuksia lastentarhanopettajuuden lisäksi ei ole, eli kukin kaupunki painottaa tai asettaa toiveita haluamallaan tavalla. S2-yhdistys kouluttaa S2-lastentarhanopettajia, mutta yksinomaan varhaiskasvatuksen painopistettä koulutuksissa ei ole. S2-lastentarhanopettajat hankkivat lisäkoulutusta parhaaksi katsomallaan tavalla, kuten työnantajien, Opetushallituksen tai yliopiston tarjoamien koulutusten kautta. Osa S2-lastentarhanopettajista täydentää tutkintojaan myös yliopiston opintokokonaisuuksilla tai osa-suorituksilla esimerkiksi aikuiskasvatustieteestä tai suomi toisena kielenä – didaktiikasta. (Thurin, 2016.)

Thurinin (2016) mukaan syksyllä 2014 toteutettiin kysely niille S2-lastentarhanopettajille, jotka olivat liittyneet S2-opettajat ry:n postituslistalle. Tarkoituksena oli selvittää alle kouluikäisten lasten kanssa työskentelevien S2-lastentarhanopettajien koulutustarpeita ja työnkuvia eri kaupungeissa. Kyselyyn vastasi 47 vastaajaa, joista 12 koki itsensä asiantuntijoiksi ja joiden työnteon painopisteenä oli lapsiryhmätyö ja konsultointi. Kuusi vastaajaa totesi lähiesimiehensä olevan aluepäällikkö tai siihen rinnastettava toimihenkilö. Palkkauksen pohjana suurimmalla osalla oli lastentarhanopettajan palkkaus. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä vaihteli vastaajien mukaan viidestäkymmenestä viiteensataan. Vastaajat toivoivat yleistä S2-lisäkoulutusta, koulutusta kielitaidon arviointiin, konsultointitaitoihin, esiopetusikäisten tai alle 3-vuotiaiden S2-opetukseen sekä median mahdollisuuksien hyödyntämiseen kielen oppimisessa. (Thurin, 2016.)

Gykyen (2016) mukaan Helsingin varhaiskasvatuksessa kokeiltiin erilaisia malleja vuosina 2001–2005 eri puolilla Helsinkiä, jotta saataisiin luotua käytänteitä eri kieli- ja

kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukemiseen. Positiivisen diskriminaation eli varhaisen tuen hankekokonaisuuden osana järjestettiin Meri-Rastilan ja Rastilan päiväkotihanke 2002–2005, jossa Marjaana Gyekye toimi hanketyöntekijänä. Hankkeessa kehitettiin ja vakiinnutettiin S2-opetusta erityisesti rakenteiden, menetelmien, toimintatapojen ja seurannan osalta. Hankkeen tuloksia on sittemmin hyödynnetty edelleen opetusjärjestelyjen, rakenteiden ja seurannan kehittämisessä. (Gyekye, 2016.)

3.4 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen oppimisen arviointi

Päiväkodissa jokaiselle lapselle laaditaan yhdessä vanhempien kanssa lapsen Vasu eli varhaiskasvatussuunnitelma ja esikoululaiselle LEOPS eli lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Suunnitelmiin sisältyy eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kohdalla lapsen kaksikielisyyden suunnitelma, joka toimii pohjana lapsikohtaisen työn suunnittelulle ja arvioinnille. Kaksikielisyyden suunnitelma käsittää sekä ensikielen tukemisen kotona ja päiväkodissa että suomen kielen oppimisen tuen päiväkodissa. Suunnitelmakeskustelussa selvitetään, mitä kieliä kotona puhutaan, kartoitetaan niin ensikielen kuin suomenkin kielitaitoa sekä sovitaan, miten lapsen ensikieltä ja suomea tuetaan yksilöllisesti päivittäisessä toiminnassa, arjen tilanteissa ja pienryhmissä. Yhdessä sovitaan myös, miten lapsen suomen kielen oppimista havainnoidaan ja seurataan sekä milloin suunnitelma arvioidaan. Kouluun siirtymävaiheessa kaksikielisyyden suunnitelma siirtyy vanhempien suostumuksella lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman mukana kouluun, jolloin opettaja saa tietoa lapsen kielitaidosta. (Otakoppi, 5, 10; Halme & Vataja, 2011, 34.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 34–37) mukaan arviointiohjeissa neuvotaan kiinnittämään huomioita sanavaraston laajuuteen ja laatuun, leikkikavereiden tai ohjeiden ymmärtämiseen sekä puheen sujuvuuteen. Arvioinnissa on lisäksi otettava huomioon lapsen kulttuuritausta. Kehittymistä tulisi arvioida ja dokumentoida päiväkodissa vähintään kolmen kuukauden välein. Päävastuu kielenarvioinnista on pedagogisen koulutuksen saaneella lastentarhanopettajalla, mutta koko tiimi, yhden lapsiryhmän varhaiskasvattajat, osallistuu siihen. Erityisen keskeistä on arkitilanteiden ja leikin havainnointi. Paras tulos saavutetaan, kun arvioidaan vain yhtä kielen osa-aluetta kerrallaan ja havainnointi tapahtuu säännöllisin väliajoin päiväkodin erilaisissa tilanteissa

eri aikoina. Suullista kielitaitoa on parempi havainnoida parityöskentelyssä kuin koko ryhmän kanssa tapahtuvassa toiminnassa. (Halme & Vataja, 2011, 34–37.) Kielitaidon kehittymistä ei kannata tarkastella yhtenäisenä ilmiönä vaan pikemminkin eri tahtiin etenevien taitojen rykelmänä (Alanen, 2006, 207).

Mahdollisuuksien mukaan aikuinen voi kirjata lapsen keskustelua tai äänittää sitä vanhempien luvalla. Havainnointi voi kestää muutamista minuuteista kymmeneen minuuttiin. (Halme & Vataja, 2011, 34.) Myös Virtanen, Alanampa, Hytönen, Maijala ja Vasiljeva (2001, 67) suosittelevat lapsen tuottaman kielen nauhoittamista ja kirjaamista aika ajoin. Lapsen kielitaidon kehittymistä olisi syytä heidän mukaansa seurata ja taltioda aivan tavallisen päiväkotiryhmän arjessa, esimerkiksi pedagogista päiväkirjaa pitämällä. Lasten havainnointi ja tarkkailu ryhmätilanteissa ja leikeissä antaa paljon tietoa lapsen kielen kehityksestä. Tärkeintä on, että lapselle tehdään yksilöllinen suunnitelma eikä eri kieli- ja kulttuuritaustaisia kohdella samantasoista kielitaitoa edustavana ryhmänä. (Virtanen ym., 2001, 67.)

Halme ja Vataja (2011, 35-36) tuovat esiin, että kielitaidon arvioimiseksi ja tutkimiseksi on kehitetty varhaiskasvatukseen sopivia testejä, joita kuitenkin tulee käyttää harkiten. Ne ovat vain yksi osa kielitaidon arviointia, ja oleellista on testauksella saadun tiedon hyödyntäminen kaikessa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Arvioinnin merkitys ja tarkoitus tulee siis tiedostaa, jotta arviointitieto ei jää hyödyntämättä. (Halme & Vataja, 35-36.) Paavola ja Talib (2010, 233) painottavat, että oikein valitut ja käytetyt testit voivat tuoda opettajalle tuntuvaa apua. Siksi niiden valintaan tulisi monikulttuurisessa ryhmässä kiinnittää erityistä huomiota (Paavola & Talib, 2010, 233).

Seuraavassa esittelen lastentarhanopettajan erilaisia vaihtoehtoja kielen kehityksen seuraamiseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kohdalla. Esittelen seurantamenetelmät niin, että ensin mainitsen niitä menetelmiä, jotka sopivat 3-vuotiaille ja etenen menetelmiä kohti, jotka soveltuvat esikouluikäisistä alkuopetusikäisiin.

Seurantalomake

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen edistymistä voidaan seurata kielen oppimisen seurantalomakeen avulla. Seurantalomakkeeseen kirjatusta havainnoista keskustellaan vuosittain vanhempien kanssa, ja lomake voidaan siirtää lapsen mukana

kouluun tai toiseen päiväkotiin. Seurantalomake toimii niin varhaiskasvatussuunnitelman kuin lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman tukena. (Gyekye ym., 2005, 21.) Seurantalomakkeeseen on merkitty lapsen ikävuodet kolmesta seitsemään omiin sarakkeisiinsa, joten seurantalomakkeen voi ottaa käyttöön hyvin 3-vuotiaana ja mahdollisesti jo aiemmin. Lapsen siirtyessä toiseen ryhmään lastentarhanopettaja voi käyttää aloitettua seurantalomaketta, jolloin lapsen kielenkehitys näkyy selvästi sarakkeita tarkastelemalla.

Kettu-testi

Pauliina Eilomaan ja Pirjo Korpilahden kehittämällä Kettu-testillä pyritään kartoittamaan ne lapset, jotka tarvitsevat lisätukea suomen kielen oppimiseen ja saadaan tietoa siitä, mitä kielen osa-alueita kannattaa seuraavaksi kehittää. Alkujaan Kettu-testi on tarkoitettu 3-vuotiaiden puheen ja kielenkehityksen arviointimenetelmäksi, mutta se soveltuu hyvin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen arviointiin. Testimateriaaliin kuuluvat lelupussin tavarat, yksinkertaiset esinekuvat ja Kettu-tarina, joka liittyy lapsen kokemusmaailmaan. Testillä pyritään saamaan kokonaiskuva lapsen puheesta ja kielitaidosta, ja siinä kartoitetaan nimeämistä, kielen ymmärtämistä, toimintaohjeiden ja käsitteiden ymmärtämistä, ääntämistä, puheen ymmärrettävyyttä, kertovaa puhetta, taivutusmuotoja, lausepituutta sekä värien ja lukumäärien tunnistamista. Kettu-testiä voidaan käyttää, kun lapsi on ollut päivähoidossa vähintään yhden toimintavuoden. Arviointikertojen väli on hyvä olla vähintään kuusi kuukautta, jotta testioppiminen ei heijastuisi suoritukseen. (Gyekye ym., 2005, 21; Halme & Vataja, 2011, 36; Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2003, 122.)

Lumiukko

Pirjo Korpilahden kehittämä Lumiukko toimii 5-vuotiaiden puheseulana, jolla voidaan arvioida kertovaa puhetta, kielen ymmärtämistä, puheen motoriikkaa, lausetuotoa, auditiivista sarjamuistia, nimeämistä, ääntämistä sekä käsitteiden ja toimintaohjeiden ymmärtämistä. Tietyt osiot Lumiukosta ovat kuitenkin kulttuurisidonnaisia; esimerkiksi kuva saunasta saattaa olla vieras lapselle, minkä vuoksi se saattaa vaikeuttaa kertovan puheen ja kielen ymmärtämisen pisteytystä. (Halme & Vataja, 2011, 36.)

Kontrolloitu piirrostarkkailu

Kontrolloitu piirrostarkkailu (KPT) on Tove Kroghin 5–7-vuotiaille suunnittelema menetelmä, jonka avulla on mahdollista tutkia koko ryhmän toimintatasoa, keskittymiskykyä, motoriikkaa, tiedon käsittelyä ja -hallintaa, piirtämistä, kielellistä ymmärtämistä, käsitteiden hallintaa ja lasten kykyä kuunnella. Kontrolloidussa piirrostarkkailussa lapsia kehoitetaan kuuntelemaan tarkkaavaisesti, sillä kielellinen ohje annetaan vain kerran. Sen jälkeen lapsen tulee tehdä kynällä annettu tehtävä paperille. (Gyekye & Rouhio, 2005, 8.)

Matemaattisten käsitteiden hallintaa mittaavat tehtävät

Päivi Virtanen on mukailnut kontrolloidusta piirrostarkkailusta version, joka erityisesti sopii eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille. Tarkkailun tehtävät on suunniteltu niin, että ne eivät vaadi piirtämistä, sillä esimerkiksi pakolaisleirillä pitkään asunut lapsi on tuskin kovin harjaantunut kynän käyttäjä. Tehtävissä onnistuakseen lapsen täytyy tuntea luvut yhdestä neljään, päävärit, geometriset muodot: kolmio, neliö, ympyrä sekä käsitteet *yhtä suuri, erikokoinen, pienempi, suurempi, rivi, vierekkäin, yläpuolella, kulmassa, keskellä, ensimmäinen ja viimeinen*. Lapsen tulee keskittyä ohjeiden kuunteluun, mutta suorittamisohjeet voidaan tarvittaessa toistaa, toisin kuin kontrolloidussa piirrostarkkailussa. Pääpainona on ymmärtäminen, ei tehtävien ulkoa muistaminen. Mukailusta KPT:sta on käytetty nimeä matemaattisten käsitteiden hallintaa mittaavat tehtävät. (Virtanen ym., 2001, 55.) (Liite 3)

Breuer-Weuffen erottelukoe

Breuer-Weuffen erottelukoe on saksalaisten psykologian professori Helmut Breuerin ja logopedian tohtori Maria Weuffen kehittämä menetelmä. Sen tehtävät mittaavat kielellisiä valmiuksia, jotka eivät ole riippuvaisia äidinkielestä. Erottelukoe perustuu näkymättömien esioireiden tunnistamiseen alle kouluikäisiltä lapsilta. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusvalmiuksissa ilmenevissä puutteissa voidaan havaita esioireita jo ennen kuin lapsi osaa lukea ja kirjoittaa. Erottelukoe jakautuu viiteen erottelun osa-alueeseen: melodiseen, rytmiseen, kinesteettiseen, fonemaattiseen ja optiseen. (Virtanen ym., 2001. 52–54.)

Eurooppalainen viitekehys

Varhaiskasvatuksessa arviointimenetelmänä voi myös käyttää Eurooppalaista viitekehystä, jossa kielen osa-alueet on jaettu taitotasoihin (ks. taulukko 7). Espoossa on viitekehukseen pohjautuen kehitetty ”Pienten kielireppu - tasolta toiselle arviointityökalu”, joka on suunniteltu esi- ja alkuopetukseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen arviointiin. Kielireppu luo yhteiset kriteerit kielitaidon kehittymisen seurantaan ja sen avulla voidaan arvioida sekä äidinkielen että suomen kielen taitoa. Kielirepun painopiste on puheen ymmärtämisen ja puhumisen taidon kartoittamisessa. (Halme & Vataja, 2011, 37.)

Taulukko 7. Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikko

Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikko	
Taitotaso A1	kielitaidon alkeiden hallinta, kehittyvä alkeiskielitaito, toimiva alkeiskielitaito
Taitotaso A2	peruskielitaidon alkuvaihe, kehittyvä peruskielitaito
Taitotaso B1	toimiva peruskielitaito, sujuva peruskielitaito
Taitotaso B2	itsenäisen kielitaidon perustaso, toimiva itsenäinen kielitaito
Taitotaso C1-C2	taitavan kielitaidon perustaso

Lauran päivä

Maija Laitalan suunnittelema Lauran päivä -kartoitusaineisto on tarkoitettu esiopetusikäisten suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielitaidon kartoittamiseen. Kartoitus tehdään lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Materiaali kertoo esiopetusikäisen Laura-tytön tavallisesta päivästä, jota seurataan kolmestatoista kuvasta. Kartoittaja esittää kuvista kysymyksiä, joihin lapsi vastaa suullisesti. Materiaalin avulla voidaan kartoittaa vapaata kerrontaa sekä sanaston ja kielen rakenteiden hallintaa. Kartoitus tehdään lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen hyvissä ajoin ennen kouluvuoden alkua. (Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä, 2011,

6.) Esikoululaisten kohdalla lisäksi arvioidaan, riittääkö lapsen suomen kielen taito koulun aloittamiseksi yleisopetuksessa vai tarvitaanko kouluvalmiusarviointia (Gyekye ym., 2005, 21).

KITA

Myös KITA-tehtäväsarjaa voi hyödyntää suomen kielen arviointimenetelmänä. KITA tulee sanasta *kielitaito* ja materiaali on tarkoitettu esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. KITA-tehtäväsarjan tarkoituksena on selvittää lapsen nykyinen kielitaidontaso. Tarkoituksena ei ole pisteyttää lapsen sanaston tuntemusta tai lauseiden pituutta, vaan selvittää, onko hänellä käsitteitä arkipäivän asioille ja kykeneekö hän tuottamaan ja ottamaan vastaan suomen kieltä ja toimimaan ohjeiden mukaan. KITA-tehtäväsarja jakautuu kolmeen erilaiseen tehtävään: toimintatehtävään, kuvasta kertomiseen ja kuvasarjatehtävään. Toimintatehtävässä arvioidaan lapsen kuuntelua, ymmärtämistä ja sanojen nimeämistä. Kuvasta kertomisessa huomio kiinnitetään lapsen kykyyn kertoa kuvasta. Toimintatehtävässä selvitetään, nimeääkö lapsi vain näkemäänsä vai kertooko hän kuvasta pidemmin. Kuvasarjatehtävässä lapsi järjestää kuvat haluaamaansa järjestykseen ja kertoo niistä tarinan. Kuvien järjestyksellä ei ole väliä, vaan kerronnassa arvioidaan, onko tarina looginen vai kertooko lapsi ainoastaan irrallisia lauseita kuvista. (Kurki, 2007, 36–37.)

4 KIRJALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

4.1 Kirjallisuus kielen oppimisen ja opettamisen välineenä

Kirjallisuus on oivallinen, kiinnostava ja motivoiva tapa opettaa suomen kieltä, mutta kirjallisuuden hyödyntäminen on järkevää myös siksi, että kertomakirjallisuudessa on vaihtelevia lauserakenteita, rikasta, monivivahteista kieltä, luonnollista sanastoa ja erilaisia fraaseja. Kirjojen rikas ja monitasoinen kieli kehittää lapsen sanavarastoa sekä puhetta myös lausetasolla. (Lappalainen, 2007, 108–109; Suvanto, 2011, 280.) Kirjallisuutta voidaan hyödyntää monin eri tavoin esimerkiksi keskustelun kautta, osoittamalla ja kertomalla kuvista, muodostaen sanaryhmiä ja kysymyksiä tekstistä, käsittelemällä tunteita, täydentäen lauseita, laajentamalla tapahtumia lapsen omaan elämänpiiriin, kuvittamalla kirjan tapahtumia, näytellen, vuoropuheluiden kautta sekä käsitellen arvoituksia, sananlaskuja tai sanontoja. (Suvanto, 2011, 282; Saarinen, 2007, 119–126).

Kirjojen katselu sekä niiden lukeminen ja kuunteleminen kehittävät monipuolisesti lapsen kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Kirjallisuuden avulla tuettu kielenkehitys rikastaa lapsen mielikuvitusta sekä tukee puheen ja kielen kehittymistä ja kuuntelemaan keskittymisen taitoa. Lapsen sanavarasto monipuolistuu ja teksti- ja lausetaju vahvistuvat, jolloin lapsen sisäinen kielioppi pääsee kehittymään. On todettu, että mitä enemmän lapsella on lukukokemuksia, sitä parempi ja rikkaampi on hänen oma puhuttu ja kirjoitettu kielensä. Myös taito lukea tekstejä kriittisesti, tulkitsevasti ja eläytyvästi paranee. (Suvanto, 2011, 282; Sinko, 1995, 16.) Tolosen (2002,176) mukaan lukukokemusten myötä kasvaa myös lapsen halu omien tarinoiden kehittelyyn, mielikuvituksen laukkaamiseen ja oman tarinan sanojen muokkaamiseen. Tolonen kuvaa tätä kielimatkana, jonka seurauksena kasvaa luottamus omiin kielellisiin kykyihin ja rohkeus jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen. (Tolonen, 2002, 176.)

Lukukokemukset rikastuttavat ja johdattavat erilaisiin ilmaisu- ja lukutapoihin, sillä lukija ottaa tekstin vastaan omalla tavallaan, oman elämäkokemuksensa kautta (Virtala, 2007, 76). Kaksikielisten lasten kielitietoisuus kehittyy yleensä aikaisemmin kuin yksikielisten. Jo varhaislapsuudessa he oppivat luonnostaan tarkkailemaan kielten eroavaisuuksia. (Mikkonen, 2007, 169.) Kielitietoisuutta pidetäänkin tärkeänä tekijänä

kieltä opeteltaessa; se auttaa syvempään ymmärtämiseen vertailtaessa eri kieliä ja niiden rakenteita toisiinsa (Virtala, 2007, 76).

Kirjallisuutta voidaan hyödyntää siis erinomaisesti myös toisen kielen opetuksessa, sillä kirjallisuusteksteistä saa materiaalia sanaston, rakenteiden, kieliopillisesti keskeisten kohtien ja tiivistelmien työstämiseen. Samalla lisätään ja kehitetään oppijan tietoisuutta kielestä. (Virtala, 2007, 76.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin (2014, 117–118) painottavat kirjallisuuden merkitystä suomi toisena kielenä opetuksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoin Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus – oppimäärässä opetuksessa hyödynnetään kirjallisuutta ja tavoitteena on herättää kiinnostusta kieleen ja ilmaisuun sekä tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä (POPS, 2014, 117–118).

Kun lapselle luetaan paljon ja luetusta keskustellaan, kielellä loruillaan, riimitellään ja leikitellään, syntyy hyvä perusta kielelliselle kehitykselle. Tämä kaikki tukee lapsen muistitoimintoja, mielikuvitusta, ajattelua ja lukemaanoppimisprosessia, joka alkaa paljon ennen koulun aloittamista. (Karvonen & Lehtinen, 2009, 50–53.) Lapselle lukeminen on todettu hyödylliseksi myös ajattelun kehittymisen vuoksi. Pelkkä lukeminen ei kuitenkaan riitä monipuoliseen oppimiseen ja ymmärtämiseen, vaan merkityksellistä on lukutilanteen vuorovaikutteisuus, sillä lapsi oppii ja kehittyy vuorovaikutuksessa kasvattajan ja ympäristönsä kanssa. (Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010, 1.)

Tornéus (1991, 7) tähdentää, että läheinen ja rikas vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on sitä, mitä lapsen puhe tarvitsee kehittyäkseen. Yliherva (2003, 47–48, 53, 57) muistuttaa, että vuorovaikutustaitojen ja kuuntelemisen kehittyminen edellyttävät, että meillä on joku, jonka kanssa niitä harjoittaa. Lapselle tämä on aikuinen. Lapsen kanssa olisi hyvä olla aikaa keskustella; sitä kautta lapsi oppii kuuntelemaan ja ajattelemaan, tekemään päätelmiä ja myös kielitaito pääsee kehittymään. Jos lapsi tekee kielivirheen, lapselle kannattaa keskustelun lomassa toistaa sana oikeassa muodossa. (Yliherva, 2003, 47–48, 53, 57.) Kirjan lukeminen yhdessä eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kanssa on mitä parhainta vuorovaikutteista kielenkäyttöä, kun lapsen kanssa keskustellaan, tehdään kysymyksiä kirjasta ja annetaan lapsen tehdä omia johtopäätöksiään kirjan sisällöstä ja kielestä. Heinosen (2001, 202) mukaan lukijan ja lasten yhteys on tärkein

edellytys lukuhetkelle. Pedagogisen toiminnan lähtökohtana ovat opettajan ratkaisut siitä, miten hän lukutilanteessa ottaa lapset huomioon vuorovaikutuksen osapuolina ja miten hän luo mahdollisuuden eläytymiseen ja kirjallisuuden tulkitsemiseen. (Heinonen, 2001, 202.)

Kirjallisuudessa kieli ja kulttuuri kulkevat käsi kädessä. Ei tarvitse pohtia, tutustutaanko kirjan tekstin avulla kieleen vai kulttuuriin, koska molemmat ovat tekstissä kuitenkin läsnä. (Vänttinen, 1996, 157–158.) Kirjallisuus ei synny erillään muusta kulttuurista. Kieli ei kirjallisuudessa tule esiin vain kielenä, jota tarkastellaan kieliopin valossa, vaan puheena, jolla on taustansa ja käyttöyhteytensä kulttuurin ja yhteiskunnan eri alueilla. (Lyytikäinen, 2005, 32.)

Lapset haluavat usein kuulla saman tarinan moneen kertaan. Saman sadun uudelleen lukeminen kannattaa, sillä seuraavat lukukerrat syventävät sadun ymmärtämistä (Karvonen & Lehtinen, 2009, 50). Jos lapsella on puuttellinen suomen kielen taito, edellytys sadun ymmärtämiselle saattaa olla sen kertaaminen, jotta lapsi muodostaa sadusta tiedostettuja merkityssuhteita (Ylönen, 1998, 72). Barrat-Pugh ja Rohl (2000, 113) toteavatkin, että kun tarina koskettaa lasta, lapsi toivoo sitä luettavaksi aina uudelleen ja uudelleen. Aikuisen tulee ymmärtää lapsen tarve oppia kirjoista tällä tavoin. Lapset oppivat, että tarina pysyy samana ja sanat säilyvät samoina jokaisella lukukerralla. (Barrat-Pugh & Rohl, 2000, 113.) Mieluisiin uudelleen luettaviin tarinoihin liittyy lapsilähtöinen ulkoa oppiminen, sillä se ei ole mekaanista toistamista, vaan lapsen aktiivisen ajattelun tulosta. Kokemus on lapselle kehittävä, kun hän sijoittaa tarinassa kohdalleen juonen ja henkilöt sekä käyttää sanoja ja kielenrakenteita, jotka eivät ole lapsen aktiivisessa käytössä muulloin. Kun lapsi korvaa sanoja synonyymein, muokkaa lauserakenteita itselleen sopiviksi, tulkitsee äänenpainoillaan tekstiä, hän ilmaisee ymmärtävänsä tarinan. (Korkeamäki, 2011, 47.)

Sinko (1995, 16) ja Suojala (2009, 42) korostavat, että valittujen kirjojen tulisi tarjota mahdollisuuksia samastumiseen, tunteiden käsittelyyn, kielellisiin elämyksiin sekä empatian ja huumorin kokemiseen. He pitävät merkityksellisenä lasten osallisuutta kirjallisuuden valinnassa, sillä silloin lapset saavat kuulla, lukea ja nähdä mahdollisimman paljon heitä kiinnostavia tekstejä. Suomessa korostetaankin lukumateriaalin valinnaisuutta ja innostavuutta: kirjat tulee valita yksilön tarpeiden ja

kiinnostusten mukaan. Lapsia kiinnostavia kirjoja tulisi olla paljon saatavilla, koska tutkimusten mukaan sillä on selkeä yhteys hyvään lukutaitoon ja lukuharrastukseen. (Sinko, 1995, 16; Suojala 2009, 42.) Korkeamäki (2011) tähdentää lisäksi, että lapsille tulee tarjota kirjallisuutta myös uusista mielenkiinnonkohteista, jotka saattaisivat jäädä lapselta muuten löytämättä. Kun lukumateriaali on monipuolinen, siitä löytyy mielekkäitä kirjoja lähes jokaiselle lapselle. (Korkeamäki, 2011, 48.)

Kirjoja valitessa Halmeen ja Vatajan (2011, 28–29) mukaan tulee huomioida kirjan pituus, aihepiiri ja sisältö niin, että ne vastaavat lapsen ikätasoa ja kiinnostuksen kohteita. Valinnassa kannattaa arvioida kirjan sanastoa, tekstin eloisuutta ja vetävyyttä, kielen havainnollisuutta, rytmikkyyttä, kielen virheettömyyttä ja selkeyttä, kielen rakenteiden soveltuvuutta kohderyhmälle, luettavuutta, uusia käsitteitä ja niiden mahdollisia selityksiä (Korolainen, 2001, 178). Ongelmana tosin on, että lapsen kielitasoa vastaavien kirjojen aihepiirit saattavat olla eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle isommalle lapselle usein liian lapsellisia, jolloin ne eivät motivoi lasta lukemiseen. (Halme & Vataja, 2011, 28–29.) Lampi (1980, 116) tähdentää lisäksi, että lapsen kehitys- ja kielitasoa laajentaakseen ei tulisi tarjota liian yksinkertaista kirjallisuutta. Kielen kehittyminen edellyttää, että uusi tavoite on koko ajan edessä ja uuden omaksuminen herättää vastaanottajassa uteliaisuutta (Lampi, 1981, 116).

Mela (2003, 107) painottaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille tulee lukea niin suomeksi kuin heidän omalla ensikielellään. Ongelmana on, että jokaisen lapsen kulttuuriin ei välttämättä kuulu kirjallinen perinne eikä päiväkodinhenkilöstö voi osata kaikkia kieliä, joten päiväkodin henkilökunnan tulee rohkaista vanhempia lukemaan lapsilleen omalla ensikielellään, jos kirjoja on saatavilla. (Mela, 2003, 107.) Kun lapsi opettelee itse lukemaan, lukemisharrastus olisi hyvä herättää ensin lapsen omalla ensikielellä ja siirtää vasta sitten suomenkieliseen kirjallisuuteen. Siinä tapauksessa jos eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen ensikielen kirjoitusjärjestelmä on erilainen kuin suomen, suomenkieliset pienemmille lukijoille tarkoitetut selkokirjat lukemista aloitteleville voivat olla sopivia. (Mikkonen, 2007, 162.) Ekebom (2001, 53) määrittelee selkokirjan sellaiseksi, jonka sisältö ja ulkoasu on muokattu tietoisesti helpommaksi ymmärtää. Selkokirjat varustetaan Suomessa erityisellä selkomerkillä ja sijoitetaan kirjastossa usein omaksi ryhmäkseen. Selkokirjat madaltavat kynnystä tarttua kirjaan ja tarjoavat näin tien tarinoiden maailmaan (Volotinen, 2004, 87).

Saarinen (2007, 114) korostaa, että kielenopiskelussa materiaalina tulee käyttää mahdollisimman paljon monenlaisia laadukkaita lastenkirjoja, jotka ovat monikerroksisia, jolloin niiden sisältö kiehtoo. Lastenkirjojen tyylikeinoihin kuuluu usein toisto, jonka avulla kielen rakenteet painuvat muistiin ja näin ollen tukevat lapsen kielen oppimista. (Saarinen, 2007, 114.) Tolonen (2002, 175) suosittelee, että lukuhetkiä tulisi olla päivittäin ja niissä tuotaisiin eri kirjallisuuden lajeja lasten kokemusmaailmaan kuten esimerkiksi loru- ja riimikirjoja, runokirjoja, juonellisia kuvatarinoita ja satuja (Tolonen, 2002, 175). Näin lapsi oppii erilaisia kieliä, kielen käyttötapoja ja sen, että erityyppisissä tilanteissa käytetään erilaista kieltä (Nurmilaakso, 2011, 36).

Tekstit, etenkin runot, välittävät jo pienelle lapselle taide-elämyksiä. Runot soveltuvat hyvin eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille, sillä niiden rytmi toimii muistin tukena ja sanoja oppii kuin itsestään, sillä vaikka lapsi ei ymmärtäisikään kaikkien sanojen merkityksiä, runojen monipuolinen kieli tarttuu helposti lapsen mieleen. Runojen teksti voi olla monitulkintaista, mikä tukee sekin kielen kehittymistä. Runot voivat auttaa lasta löytämään kieleensä uusia vivahteita. (Vänttinen, 1996, 157–158; Lampi, 1981, 33.)

Myös Sirkka-Liisa Heinonen (2001, 130, 212) suosittelee kielen kehittämiseen runoja, sillä ne ovat uudenlaisten kokemusten välittäjiä. Heinosen mukaan runot voivat heijastaa lapsen ajattelua, sillä lapsen ajattelu kiinnittyy havaintoihin kuten runojenkin ilmaisu. Hän viittaa myös Jo Weinbergeriin, jonka mukaan lapsilla on luonnollinen kiinnostus toistoon, riimeihin, sävyihin ja runomittaan. Riimit herkistävät lapsen havaitsemaan eri äänneitä ja runon poljento tavuja. Fonologinen tietoisuus kehittyy helposti runojen avulla. Runojen myötä lapsi alkaa kuunnella sanoja, havaita niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. (Heinonen, 2001, 130, 212.) Runot kehittävät lisäksi muistia ja kartuttavat sanavarastoa. Lasten itse toistamana runon uudetkin sanat painuvat nopeammin mieleen, lapsi oppii kuuntelemaan ja maistelemaan kieltä, nauttimaan äänneiden soinnista ja vivahteista. Runot ovat myös hyvää ääntämisen harjoittelua, sillä ne sisältävät puhkielestä poikkeavia sanoja ja äänneyhdistelmiä, joiden ääntäminen tarjoaa haastetta. (Lampi, 1981, 122.)

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia auttaa, jos kirjoissa on kuvia. Kuvista voidaan tällöin nimetä yhdessä asioita ja vähitellen siirtyä tekstin lukemiseen. (Halme & Vataja, 2011, 28–29.) Kuvien tarkoitus on auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään esineitä ympärillään

(Kåreland, 1994, 48). Kysymys on siis symbolifunktion herättelemisestä: lapsi oivaltaa, että puhuttu sana ja konkreettinen esine vastaavat toisiaan. Kuvakirjojen maailma on havainnollistava, joten ne toimivat hyvin lapsen käsitteenmuodostuksen ja kuvan havainnoimisen kehittäjänä. (Heinimaa, 2001, 146–147.) Myös Laukka (2001) tunnistaa kuvien merkityksellisyyden: kuvan viivat, muodot ja värit vaikuttavat kirjasta saatuun kokonaiselämykseen. Hänen mukaansa lapsi kiinnittää harvoin analyttistä huomiota kuvan teknisiin ominaisuuksiin tai erityisiin esteettisiin seikkoihin. Lapsi eläytyy välittömästi kuvan kertovaan sisältöön. Teksti on usein kuvitukseen nähden johtavassa asemassa silloinkin, kun kuvakirjassa on tekstiä vain vähän tai ei lainkaan. Kuvitusta ohjaa usein näkymätön käsikirjoitus, joka lapsen kanssa lukiessa muotoutuu kerrotuksi tarinaksi. (Laukka, 2001, 64–65.)

Korkeamäen (2011, 81) mukaan on muistettava, että myös lasten tietokirjallisuus soveltuu hyvin kielen oppimisen tueksi. Tietotekstit vahvistavat niin kielen oppimista kuin oppimista yleensä, sillä niiden avulla syntyy pohja tiedon käsittelemiselle. Esimerkiksi tietotekstien ja satujen vertailu auttaa huomaamaan tekstien erilaiset rakenteet, ja luetun pohjalta voi hyvin lähteä keskusteluun, jonka avulla lapset voivat ilmaista omia käsityksiään asioista, kommentoida toisten käsityksiä ja esittää kysymyksiä. (Korkeamäki, 2011, 81.) Myös Lampi (1981, 38) painottaa tietokirjojen lukemisen merkitystä, sillä se harjaannuttaa lasta itsenäiseen tiedon omaksumiseen ja tulkittamiseen. Lammen mukaan tietokirjat antavat vastauksia ja herättävät lapsen kiinnostusta sellaisiin asioihin, jotka eivät ole hänen jokapäiväisessä elämässään läsnä. (Lampi, 1981, 38.)

4.2 Kirjallisuuskasvatus ja sen metodeja

Rättyä (2013) määrittelee kirjallisuuskasvatuksen tavoitteeksi lukukokemusten luomisen, kirjallisuuden pariin ohjaamisen ja lukuharrastukseen syventämisen. Kirjallisuuskasvatuksen myötä lapsi saa hänen mukaansa esteettisiä kokemuksia, välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja tietoa kirjallisuuden historiasta, lajeista, kirjailijoista ja kuvittajista. Rättyä kuvaa kirjallisuuskasvatusta kolmen perustan mukaan: 1) mahdollisuutena lukukokemuksiin, 2) sisältönä eli mitä valitaan luettavaksi ja käsiteltäväksi sekä 3) työskentelytapana, jota hyödynnetään luetun työstämiseen. Kirjallisuuskasvattajia ovat niin vanhemmat, päiväkotihenkilöstö, opettajat, kirjastojen

henkilökunta kuin muidenkin lähialojen instituutioiden työntekijät. (Rättyä, 2013.) Mäkelä (2011, 24) kuitenkin korostaa etenkin päiväkotihenkilöstön merkitystä lapsen totuttamisessa kirjoihin, sillä kaikkien lasten vanhemmat eivät ole lukemisesta kiinnostuneita. Kaikkien lasten kotona lukeminen ja kirjojen tutkiminen yhdessä lasten kanssa ei ole tavanomaista, jolloin päiväkotihenkilöstön tulee tuoda erityisesti näiden lasten ulottuville mielikuvien muodostusta, tarinan hahmottamista ja kielen kehitystä tukevia kirjoja (Suojala, 2009, 42). Päiväkodin henkilöstöllä onkin hyvät mahdollisuudet ohjata lasta sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana (Ylönen, 1998, 166). Ennen koulun alkua hankitut kielelliset kokemukset vaikuttavat siihen, millaiseksi lukijaksi lapsi kehittyy (Karvonen & Rikkola, 2006, 9).

Lapset oppivat sanastoa ja käsitteitä eli ympäröivän maailman jäsentämistä kirjallisuuden avulla, joten lukemista pidetään lasten kielen ja ajattelun kehitykselle ensiarvoisena. Ympäristön kanssa kommunikoidessa puhekielen taito vakiintuu, mutta kirjallisuuden avulla opitaan myös kirjakielen sanastoa, käsitteitä ja ilmaisuja. (Mela, 2003, 106.) Laulajainen (2009, 73) tähdentää, että kirjoitettu kieli noudattaa yleensä yleiskielen ja oikeakielisyyden sääntöjä. Yleiskieli on tarpeen, että kaikkiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvat ihmiset voisivat ymmärtää kieltä, sillä murteelliseen puhekieleen on pääsy vain jollain erityisellä ryhmällä. (Laulajainen, 2009, 73).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen on opittava sekä puhumaan että kirjoittamaan suomen normitettua yleiskieltä, sillä se on menestyksen avain yhteiskunnassa. Lapsille voi opettaa erilaisia kielenkäyttötilanteita ja keinoja saada kerrotuksi omia ajatuksiaan ja tarpeitaan. Samalla harjoitetaan erilaisia rakenteita ja opitaan sanastoa. Kirjallisuus on hyvä keino kasvattaa kielenoppijan sanavarastoa, sillä sanat eivät kerry oppijoille itsestään. (Mikkonen, 2007, 10–11.) Mitä laajempi sanavarasto lapsella on, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on toimia aktiivisena osallistujana erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. On tärkeää, että lapsi kykenee käyttämään sanavarastoaan eri yhteyksissä. Monipuolinen sanavarasto tukee kaikkea oppimista; lukemisesta tulee mielekästä, kun sanat saavat merkityksen ja lauseet muodostavat ymmärrettäviä kokonaisuuksia. (Orvasto & Levola, 2000, 6.)

Luodon ja Luodon (2001,199) mukaan kirjallisuuskasvatus kehittää kielen rakenteiden hallintaa, sanavarastoa, taitoa innostua uudesta, tunteiden käsittelyä, ongelmatilanteista

selviytymistä, valmiutta kohdata pelottavia asioita, myötäelämisen taitoa, sosiaalisuutta, mielikuvitusta, ajattelua, kauneudentajua, keskittymiskykyä sekä etenkin lapsen rohkeutta ilmaista itseään ja uskallusta tuoda esiin omaa sisäistä maailmaansa. Lapsiin, joilla on puutteellinen suomen kielen taito, olisi kiinnitettävä huomiota, etteivät he ymmärtäisi satua tai tarinaa väärin. Sen vuoksi tulee selvittää, millaisia merkityksiä lapsille välittyy ja tarvittaessa korjata ja lisätä sadusta saatuja tietoja. Päiväkodissa tulisi tarjota kirjallisuuden käytölle olosuhteet, joissa lasten ymmärtämistä tuetaan kertaamalla tapahtumia ja henkilöitä lukemisen yhteydessä. (Ylönen, 1998, 165.)

Kirjallisuuskasvatus merkitsee lapsen kasvun tukemista sanataiteen keinoin. Se luo perustan yksilön emotionaaliselle, esteettiselle ja älylliselle kasvamiselle. Tavoitteena on tukea lapsen myönteisen asenteen kehittymistä kielelliseen ilmaisuun, jotta hän tuntisi mielihyvää ilmaistessaan itseään kielellisesti ja hänen ilmaisunsa vapautuisi ja rikastuisi. Lasta totutetaan kuuntelemaan luettua ja käyttämään itse kirjoja. Häntä rohkaistaan kertomaan havaitsemastaan ja tuottamaan itse vuoropuheluita, satuja, loruja ja lauluja. (Luoto & Luoto, 2001, 184–185.)

Karvonen ja Lehtinen (2009,50–53) suosittelevat, että lapsen kanssa keskustellaan luetusta sadusta, esitetään tekstistä kysymyksiä, osoitetaan ja nimetään kirjan kuvia sekä annetaan positiivista palautetta lapselle. Kirjallisuuskasvattajat ehdottavat, että lukuhetkissä kasvattaja lukee ääneen kirjoittajien nimet sekä muut etu- ja takakannen tiedot. Ennakoiva lukustrategia olisi suositeltavaa, sillä se virittää kuulijoiden odotukset ja kytkee luettavan aiempaan tietämykseen ja kokemusmaailmaan. Kasvattajaa neuvotaan aloittamaan kirjan lukeminen niin, että hän silmäilee luettavaa aukeamaa aluksi ja lukee vasta sitten, kun hän hahmottaa, mitä missäkinpäin aukeamaa näkyy. Kasvattajan tulisi eläytyä ilmeillään ja äänenpainoillaan tarinaan ja havainnollistaa esimerkiksi verbejä näyttelemällä. Mitä useampi aisti on mukana lukuhetkessä, sitä varmemmin sanat painuvat mieleen. Joskus voidaan lukea esimerkiksi eri versioita teoksista. Lapset oppivat, että sama asia voidaan sanoa ja kuvittaa hyvin eri tavoin, ja kertomukset ja kirjat ovat jonkun tekemiä. (Laurila & Koljonen, 2010, 4; Suojala, 2009, 43; Korkeamäki, 2011, 47.)

Kasvattajan ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä on tarkoitus kasvattaa lapsen lukemismotivaatiota ja yhteisellä keskustelulla luetusta pyritään kasvattamaan

sanavarastoa, sillä kirjojen kieli ei ole yleensä yhtä yksinkertaista kuin arkinen puhekieli. (Niemi, 2001, 58–59.) Lyytisen (2003, 67) mukaan on oleellista, että lapsi itse saa esittää kysymyksiä kirjan pohjalta. Lasten esittämät kysymykset ovat uusia mielen ilmentymiä, jotka suhteutuvat sadusta tiedettyyn ja tunnettuun kokemuksesta (Ylönen, 1998, 67). Vastaamalla lapsen kysymyksiin kirjasta aikuiset laajentavat tietoja, joiden varassa lapsi jäsentää ympäristöään. Äänensävyjen avulla aikuiset voivat suunnata lasten tarkkaavaisuutta ja ilmaista tunteitaan. Aikuisen puheen tulisi myötäillä lapsen aloittamaa toimintaa, sillä lapsen toiminnan ja siihen liittyvän aikuisen puheen samanaikaisuus auttavat lasta ymmärtämään kieltä. Runsaskaan puhe, joka ei liity lapsen sen hetkiseen kiinnostuksen kohteeseen tai puheen sisältöön, ei samalla tavalla edistä lapsen kielen kehitystä. Vuorovaikutustilanteet antavat lapselle malleja siitä, mihin kieltä voidaan käyttää. Lapsi oppii pitämään luonnollisena asioiden ja ongelmien ratkaisemista kielen keinoin, esimerkiksi kysymällä, vastaamalla, kuvaamalla ja selittämällä. (Lyytinen, 2003, 67.)

Baker (2007, 112) suosittelee lukuhetken kolmea ohjetta, joilla lukemisesta voi tehdä aktiivista. Ensinnäkin lapselle tulee tämentää ja selittää kirjan teksti. Se laajentaa ja syventää lapsen kokemusta tarinasta. Toiseksi tarina tulee yhdistää lapsen omiin kokemuksiin. Silloin lapselle syntyy kiinnostus lukemiseen ja tekstin merkityksen ymmärtämiseen. Kolmanneksi lapselta tulee kysellä kysymyksiä ja varmistaa, että lapsi ymmärtää tarinan, juonen ja henkilöhahmot, jotta lapsen mielikuviutus laajenee. (Baker, 2007, 112)

Suvanto (2011, 281–282) esittelee *Lapset kieltä käyttämässä* -kirjassa erilaisia menetelmiä keskustelunomaiseen lukutuokioon (ks. taulukko 8). Kaikkia menetelmiä ei tarvitse käyttää yhden lukuhetken aikana, vaan niistä voi valita muutaman, jotka soveltuvat lapsen kielelliseen tasoon. Menetelmien tarkoituksena on aktivoida lasta osallistumaan kirjan katseluun ja tarinan tuottoon. (Suvanto, 2011, 281–282.)

Taulukko 8. Keskustelunomaisen lukutuokion menetelmät (Suvanto, 2011, 281–282)

Keskustelunomaisen lukutuokion menetelmät	
Menetelmä	Selite
Osoittaminen ja eleet	Kirjan kuvista voidaan lukemisen yhteydessä näyttää sormella henkilöitä, tapahtumia ja tapahtumapaikkoja
Kysymysten käyttö	Lapselta voidaan kysyä kuka-, mikä-, missä- ja miksi-kysymyksiä kirjan kuvista. Kysymyksiä voi esittää sekä kirjan edetessä että kirjanluvun päätteeksi
Valitseminen vaihtoehdoista	Aikuinen voi esittää valintoja esim. seuraavasti: ”Onko tytön essu puhdas vai likainen?”
Lauseen täydentäminen	Kertomusta lukiessa aikuinen voi pitää tauon ja odottaa lapsen täydentävän puuttuvan sanan
Mieleen palauttaminen	Lapselta voi kysellä lukemisen jälkeen yksityiskohtia tarinasta. Näin tarkistetaan, onko lapsi ymmärtänyt kuulemansa ja mitä hän muistaa tarinasta
Vuorolukeminen	Lasta voi rohkaista kertomaan kuvista omin sanoin. Esim. ”Minä kerroin edellisen sivun kuvasta. Nyt sinä voit kertoa tämän sivun kuvasta.”
Laajentaminen	Kirjan tapahtumia voidaan yhdistää lapsen omaan elämänpiiriin. Esim. ”Oletko sinä käynyt hammaslääkäriäsi niin kuin Teemu?”

Annika Mickos ja Inger Carlson (2006, 12–13) esittelevät Kielitaito puhkeaa kukkaan - kirjassaan ohjelman siitä, miten satuja voidaan käsitellä 3-6-vuotiaiden lasten ryhmissä kielen kehityksen tukena. Ohjelma perustuu kolmeen vaiheeseen: sadun esittelyyn, sadun mieleen palauttamiseen sekä sadun toistoon. Käsiteltävän sadun valinnassa huomioidaan lapsiryhmän kielellinen taso, minkä jälkeen satu esitellään lapsille, mutta ei vielä tässä vaiheessa lukemalla vaan havainnollistavaa materiaalia käyttämällä. Näin varmistetaan, että jokaisella lapsella on mahdollisuus ymmärtää tarinan sanasto ja sisältö. Havainnollistavina keinoina voivat olla esimerkiksi laulaminen, näytteleminen käsinukein tai pöytäteatterin keinoin, kertominen valokuvien avulla, piirtoheittimen kautta, jolloin piirtoheittimen lasille asetetaan leiketyjä paperihahmoja, tai tarina esitellään käyttäen satupussia, josta poimitaan satua kerrottaessa tarinan johonkin vaiheeseen liittyvä hahmo. Sadun esittelyn jälkeen aloitetaan kieltä kehittävien

harjoitusten työstäminen, kuten äänneleikit, nimeämisleikit, käsiteleikit ja muistileikit. Harjoitukset on jaoteltu kahdeksaan portaaseen, jotka etenevät ensimmäisestä helpoimmasta portaasta kohti vaikeinta kahdeksatta porrasta. Muutaman päivän kuluttua satu palautetaan mieleen joko havainnollistavin keinoin tai lukemalla. Kun lapset osaavat tarinan kulun ja sanaston, on lasten vuoro toistaa satu. Toistoon valitaan menetelmä, jossa lapset saavat hyödyntää oppimiaan sanoja ja taitoja. Toistomenetelmiä voivat olla esimerkiksi näytteleminen, piirtäminen, sadun kertominen toiselle, kuvakorteista sadun juonen muodostaminen aikajärjestykseen tai sadun hahmojen muovailu, ja niillä sadun esittäminen. (Mickos & Carlson, 2006, 12–13.)

Myös Lampi (1980, 128–131) suosittelee lukuhetkiä tukevaa elävöittämistä ja havainnollistamista. Jotta kirjallisuus välittyisi lapsille mahdollisimman innostavana, voidaan kerrontaan liittää hänen mukaansa yksinkertaisia havainnollistamistapoja (ks. taulukko 9). Elävöittäminen tulee kuitenkin tapahtua yksinkertaisin keinoin, sillä silloin se ei vie aikaa tai sumenna alkuperäistä tekstiä. (Lampi, 1980, 128–131.)

Taulukko 9. Lukuhetken elävöittämissäpoja (Lampi, 1980, 128–131)

<p style="text-align: center;">tehosteäännet</p> <ul style="list-style-type: none"> • musiikki • lapset tuottavat ääntä • puhe ja tehosteet vuorottelevat 	<p style="text-align: center;">piirtäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • piirretään samaa tahtia kuin tarina etenee • osa tarinasta piirretty valmiiksi ja juonen kannalta olennaisimmat kohdat lisätään kerrottaessa
<p style="text-align: center;">kuvat</p> <ul style="list-style-type: none"> • leikatut tai itsetehdyt kuvat, jotka kiinnitetään seinälle tai tarrataululle • luetun jälkeen kuvat jätetään esille, jotta lapset voivat itse kertoa tarinan niiden avulla 	<p style="text-align: center;">esineet, asusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • näytetään tarinaan liittyvää esinettä • puetaan asusteita elävöittämään sadun henkilöitä
<p style="text-align: center;">nukketeatteri</p> <ul style="list-style-type: none"> • esitys nukketeatterina • yksi nukke, joka kertoo koko tarinan tai esittää jotain roolia 	<p style="text-align: center;">lapset osallistuvat kerrontaan</p> <ul style="list-style-type: none"> • tarinan loppu jätetään avoimeksi ja lapset ideoivat päätöksen • kuunnellaan myös miten tarina kirjassa päättyi

Välivaara (1998, 22) on koonnut Marja-Leena Koppista mukaillen taulukon, jossa on koottuna satujen eri käyttötapoja sekä satujen vaikutuksia lapsen kehitykselle (ks. taulukko 10). Satujen kautta lapsi voi samaistua satukirjan hahmojen tunteisiin ja käsitellä turvallisesti omia tunneristiriitojaan. Lapsen minäkuva vahvistuu satujen avulla ja lapsi rakentaa mielikuvia kuullusta sadusta, mikä auttaa lasta keskittymään. Sadut aktivoivat lapsen muistia ja ajattelua, sillä lapsen kertoessa itse satua hän muistelee tarinaa ja harjoittelee samalla rikasta ja elävää kielenkäyttöä. Kertomuksista lapsi oppii arvoja, asenteita sekä normeja ja sosiaalistuu niihin. Sadut voivat parhaimmillaan lisätä kulttuurista ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta sekä tukea lapsen etnistä identiteettiä. Satujen myötä lapsi oppii eläytymään toisen ihmisen asemaan, jolloin empatiakyky kasvaa. (Välivaara, 1998, 22.)

Taulukko 10. Satujen käyttömahdollisuudet ja merkitykset lapsen kehitykselle (Välivaara, 1998, 22, 61, 70)

Mitä lastenkirjan pohjalta voi tehdä?	Kun luet lapselle:
<ul style="list-style-type: none"> • keskustella, tutkia, pohtia • leikkiä • maalata, piirtää • muovailia, askarrella • tanssia, liikkua • näytellä, dramatisoida, tehdä ryhmätöitä ja teatteria • musisoida • jatkaa satua • rakentaa miljöitä, taidepajoja, taidenäyttelyitä • tehdä omia kirjoja, sarjakuvia, satuja, elokuvia, radiokuunnelmia • leipoa • tehdä käsitöitä tai kuvataidetoita • sadun tuottaminen lasten kertomana 	<ul style="list-style-type: none"> • kehität hänen kielitaitoaan ja viestintäkykyään • kehität hänen ajatteluaan ja ongelmanratkaisuaan • annat hänelle läheisyyttä, turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta, arvostusta • tarjoat minäkuvan ja maailmankuvan rakennusaineiksi, kehität persoonallisuutta • autat häntä ymmärtämään itseään ja muita • autat häntä tiedostamaan tunteitaan sekä hyväksymään ja ilmaisemaan niitä • kehität hänen havaintokykyään ja aistejaan • tarjoat virikkeitä toiminnalle ja luovuudelle • herätät tiedonhalua • kehität lukemisen valmiuksia • tarjoat käyttäytymismalleja ja kokemuksia

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin lastentarhanopettajien ja suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajien näkemyksiä ja toimintatapoja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen kirjallisuuden avulla. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen seuranta ja arviointimenetelmiä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista kirjallisuutta käytetään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukemisessa?
2. Miten kirjallisuutta hyödynnetään suomen kielen kehityksen tukemisessa?
3. Mitä tavoitteita kirjallisuuden käytölle asetetaan ja miten niiden nähdään toteutuvan?
4. Miten suomen kielen kehitystä seurataan ja arvioidaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Koska kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista tutkittavien näkökulman esille tuominen, tämä tutkimusote sopii omaan pro graduuni. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti keskittyen pieneen määrään tapauksia ja pyrkimyksenä on analysoida niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeriksi nousee näin ollen laatu ja käsitteellistämisen kattavuus, ei tutkittavien tapausten määrä. (Metsämuuronen, 2011, 220; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161, 164; Eskola & Suoranta, 1998, 18.)

Tutkimukseni tausta on fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä, jossa tutkija tekee tulkintoja, jotta hän ymmärtäisi paremmin toiminnan merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34). Tutkimusmenetelmänä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiksi nimitetään kaikkea tutkimusaineiston tiivistämistä sekä kategorioihin ja luokkiin järjestämistä. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 6, 103.)

Laadullisen tutkimushaastattelun tavoite on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi tietyistä asioista tai ilmiöistä tehtävää tutkimusta varten (Rastas, 2005, 79). Aineistoa keräsin teemahaastattelulla, joka on puolistrukturoitu menetelmä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Lisäksi siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tiukka muoto ja järjestys. (Eskola & Vastamäki, 2001, 26.)

Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, joka käydään tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin liittyvät asiat. Tarkoituksena on huomioida ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. Haastateltavat saavat kertoa omista kokemuksistaan ja tuoda esiin mielipiteitään vapaasti, vaikka ennalta laaditut teemat pyritään keskustelemaan kaikkien haastateltavien kanssa. Teemahaastattelu edellyttää aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista, jotta haastattelu voidaan

kohdistaa juuri tiettyihin teemoihin. Käsiteltävät teemat valitaan tutkittavan aiheeseen perehtymisen pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 36; Eskola & Vastamäki, 2001, 24–27)

Valitsin teemahaastattelun, koska sen avulla on mahdollista saada monipuolista ja syvällistä tietoa haastateltavilta tutkimuksen aiheesta. Lisäksi on mahdollisuus keskustella vapaammin, tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä sekä varmistaa ymmärtäneensä haastateltavan esittämät ajatussisällöt (Pietilä, 2010, 415). Jos olisin toteuttanut tutkimukseni kyselylomakkeella, en usko, että olisin saanut niin kattavasti tietoa näkökulmista, kuin mitä vuorovaikutuksessa käytävällä haastattelulla kykenin saavuttamaan.

6.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimushenkilöt

Tutkimuksen toteutuksen alkuvaiheessa hain tutkimuslupaa tutkimukseni suorittamista varten. Luvan saatuani soitin Helsingissä työskenteleville lastentarhanopettajille (2011) ja S2-lastentarhanopettajille (2014). Kerroin omasta taustastani, esittelin heille tutkimukseni aiheen ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Haastateltaviksi valikoitui neljä lastentarhanopettajaa ja neljä S2-lastentarhanopettajaa.

Tutkimusaihetta valitessani, minua pohditutti lähtökohtaisesti se, miten eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi selviäisi mahdollisimman hyvin suomen kielellä koulussa. Kielen kehityksen tukeminen on tärkeää koko varhaiskasvatuksen ajan, mutta viimeistään esiopetuksessa kielenhallintaa vaaditaan jo hieman enemmän, saati sitten, kun lapsi aloittaa koulun. Sen vuoksi rajasin tutkimukseni koskemaan erityisesti esiopetuksen kontekstia, ja siksi haastattelemani lastentarhanopettajat ovat esiopettajia. Mutta haastateltavien esittelemät keinot kirjallisuuden hyödyntämiseen eri kieli ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa soveltuvat suurilta osin myös pienempien lasten kasvatukseen.

Haastattelut sovittuani laadin teemahaastattelurungon. Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) mukaan teemoja miettiessä on olennaista muistaa tutkimusongelmat, joihin on hakemassa vastausta, sillä tutkimusongelmat oikeuttavat erilaisten kysymysten esittämisen ja sitovat kokonaisuuden yhteen. Sen vuoksi kokosin haastattelurungon teemat

tutkimuskysymyksieni pohjalta. S2-lastentarhanopettajia varten muokkasin lastentarhanopettajien teemahaastattelurunkoa sen verran, että S2-lastentarhanopettajat pystyvät vastaamaan kysymyksiin oman työnkuvansa kautta.

Teemahaastattelulle tyypillistä on haastattelujen tallentaminen nauhoittamalla. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 14–15) mukaan nauhoittaminen antaa mahdollisuuden palata tilanteeseen uudelleen, jolloin nauhoitus toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkistamisen välineenä. Nauhoituksen ansiosta haastattelusta myös pystytään raportoimaan tarkemmin. Päädyin tutkimuksessani nauhoittamaan keskustelut, joten ennen varsinaisia haastatteluja harjoittelin digiäänittimen ja litterointiohjelman käyttöä. Tein ennen lastentarhanopettajien haastatteluja esihaastattelun, jotta sain testattua tekemääni teemahaastattelurunkoa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72) suosittelevat esihaastattelujen tekemistä myös siksi, että haastattelujen keskimääräinen pituus selviää sekä haastatteliija harjaantuu tulevaan haastattelijan rooliinsa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) mainitsevat, että haastattelussa on merkityksellisintä saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, minkä vuoksi on perusteltua, että kysymykset annetaan haastateltaville jo ennen haastattelua. Sen vuoksi lähetin sähköpostilla teemahaastattelurungon kaikille haastateltavilleni, jotta jokaisella olisi mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin. Mainitsin sähköpostissa myös haastatteluajankohdan ja paikan, jotta haastateltavat varmasti muistavat missä ja milloin haastattelu on tarkoitus käydä.

Teemahaastattelut pidettiin kolmen viikon aikana esiopettajille ja viikon aikana S2-lastentarhanopettajille. Haastattelu järjestettiin heille sopivana ajankohtana heidän työpaikallaan tai kotonaan. Haastattelutilana käytimme häiriötöntä huonetta, jossa ei ollut haastateltavan ja haastattelijan lisäksi muita. Näin haastattelujen nauhoittaminen helpottui, kun nauhalle tallentui ainoastaan keskustelua, eikä taustahälinää. Eskola ja Vastamäki (2010, 29) huomauttavatkin, että haastattelutilanne tulee järjestää rauhalliseksi, sillä tarkoitus on keskittyä itse haastatteluun. Ennen haastattelun aloittamista tiedustelin haastateltavalta sopiiko hänelle nauhurin käyttö tilanteen tallentamiseen ja luvan saatuaani testasin nauhurin toimimisen. Sen jälkeen aloitimme haastattelut, joiden kesto vaihteli haastateltavasta riippuen puolesta tunnista reiluun tuntiin.

6.3 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa analysoidaan, jotta siitä saadaan esiin uutta tietoa. Analysoinnilla pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta, 1998, 138.) Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden esiin sellaista tietoa, jota suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 19). Aineiston analyysi etenee haastattelututkimuksessa tyypillisesti seuraavasti: haastattelujen kuunteleminen, litterointi, sisältöön perehtyminen, tutkimustehtävän ohjaama pelkistäminen, aineiston ryhmittely eli samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen, asioiden yhdistely ja kokoaminen, käsitteellistäminen sekä johtopäätösten tekeminen (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 109–111).

Purin nauhoitetut keskustelut auki mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen kirjoittamalla teemahaastattelun sanasta sanaan tietokoneelle. Apunani käytin litterointiohjelmaa, jonka avulla sain hidastettua äänennopeutta sille tasolle, että pystyin kirjoittamaan tekstiä samaan tahtiin. Kirjoitettua, litteroitua tekstiä kertyi 66 sivua rivivälillä 1,5. Kirjoittamisen jälkeen kuuntelin haastatteluja ja luin kirjoittamaani tekstiä useamman kerran. Aineisto tuleeikin käydä järjestelmällisesti läpi keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien sekä tutkimusongelman määrittämällä tavalla (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 18). Eskolan ja Suorannan (1998, 152) mukaan aineiston perinpohjainen tunteminen ja uudelleen lukeminen ovat hyväksi myös siksi, että silloin aineisto avautuu tutkijalle. Aineistoon tutustuminen auttaa lisäksi huomaamaan ja arvioimaan kriittisesti omia aineistoon ja tutkimustuloksiin kohdistuvia odotuksia (Eskola & Suoranta, 1998, 152). Luopumalla omista ennako-odotuksistaan ja kuuntelemalla aineistoaan tutkija saa selville haastateltavien puheessa esiintyviä uusia jäsennyksiä. Lisäksi työvaihe on paitsi materiaaliin tutustumista, myös alustavan koodauskeeman rakentelua ja esiintulkintojen koettelua. (Nikander, 2010, 435; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 18.)

Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista. Haastateltavat eivät sano asioita samoin sanoin, mutta tutkija yhdistelee ne samaan luokkaan tulkitessaan vastauksia. Tutkijan omat näkemykset siis vaikuttavat analysointiin koko tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 173; Barbour,

2008, 233.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 213) mukaan tulosten analysoinnin jälkeen niitä on vielä tulkittava ja etsittävä johtopäätöksiä. Tähän pyrin sillä, että etsin haastateltavien vastauksista tutkimusongelmiin liittyviä asioita, merkityksiä, samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Aineiston analysoinnin koin hedelmälliseksi, sillä koin haastateltavillani olevan paljon tietoa haastattelemistani asioista ja onnistuin löytämään vastaukset tutkimusongelmiini.

7 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

7.1. Tutkimushenkilöiden työ- ja koulutustausta

Tässä luvussa esittelen haastateltavien työ- ja koulutustaustaa. Koska S2-lastentarhanopettajilla ei ole valtakunnallisia pätevyysvaatimuksia lastentarhanopettajuuden lisäksi, voidaan moninaista koulutustaustaa pitää myös tutkimuksen yhtenä tuloksena. Haastateltavien tiedot työ- ja koulutustaustasta on koottu taulukoihin 11 ja 12.

Lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta:

L1

- Koulutus: Lastentarhanopettajaopisto (Ebeneser)
- Ikä: 47 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 24
- Työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa vuosina: 11
- Eri kieli ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä ryhmässäsi: 5

L2

- Koulutus: Sosiaalialanohjaaja (Esi- ja alkuopetuksen perusopinnot avoimessa yliopistossa suoritettu)
- Ikä: 34 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 9
- Työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa vuosina: 9
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä ryhmässäsi: 19

L3

- Koulutus: Varhaiskasvatuksen maisteri
- Ikä: 29 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 3,5
- Työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa vuosina: 2,5
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä ryhmässäsi: 2

L4

- Koulutus: Kasvatustieteiden kandidaatti
- Ikä: 30 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 5
- Työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa vuosina: 2
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä ryhmässäsi: 9

Taulukko 11. Lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta

Lastentarhanopettaja	Koulutus	Ikä	Työkokemus päiväkodissa vuosina	Työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista vuosina	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä ryhmässäsi
L1	Lastentarhanopettaja (Ebeneser)	47	24	11	5
L2	Sosiaalialan ohjaaja	34	9	9	19
L3	Varhaiskasvatuksen maisteri	29	3,5	2,5	2
L4	Kasvatustieteiden kandidaatti	30	5	2	9

S2-lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta:

S1

- Koulutus: Lastentarhanopettajaopisto (Ebeneser). Täydennyskoulutuksena S2-opintoja
- Ikä: 46 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 14
- Työkokemus S2-lastentarhanopettajana vuosina: 5
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi: 240

S2

- Koulutus: Lastentarhanopettajaopisto (Ebeneser) ja kasvatustieteiden kandidaatti
- Ikä: 42 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 8
- Työkokemus S2-lastentarhanopettajana vuosina: 4
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi: 290

S3

- Koulutus: Lastentarhanopettajaopisto (Ebeneser) ja kasvatustieteiden kandidaatti
Lisäksi S2-perusopinnot suoritettuna
- Ikä: 50 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 23
- Työkokemus S2-lastentarhanopettajana vuosina: 4
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi: 260

S4

- Koulutus: Sosionomi. Täydennyskoulutuksena monikulttuurisuus- ja S2-opintoja
- Ikä: 44 vuotta
- Työkokemus päiväkodissa vuosina: 20
- Työkokemus S2-lastentarhanopettajana vuosina: 5
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi: 350

Taulukko 12. Suomi toisena kielenä –lastentarhanopettajien työ- ja koulutustausta

S2-lastentarhanopettaja	Koulutus	Ikä	Työkokemus päiväkodissa	Työkokemus S2-ito:na	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi
S1	Lastentarhanopettaja (Ebeneser)	46	14	5	240
S2	Lastentarhanopettaja (Ebeneser) ja kasvatustieteiden kandidaatti	42	8	4	290
S3	Lastentarhanopettaja (Ebeneser) ja kasvatustieteiden kandidaatti	50	23	4	260
S4	Sosionomi	44	20	5	350

Lastentarhanopettajat työskentelevät Itäiseen, Eteläiseen ja Keskiseen Helsinkiin kuuluvilla varhaiskasvatusalueilla. S2-lastentarhanopettajat työskentelevät myös Helsingin varhaiskasvatusalueilla, mutta haastateltavien tunnistettavuuden estämiseksi en tuo esiin tarkemmin heidän työskentelynsä sijaintitietoja. Helsingissä on kolmetoista varhaiskasvatusaluetta ja jokaisella varhaiskasvatusalueella työskentelee yhdestä kahteen S2-lastentarhanopettajaa. S2-lastentarhanopettaja on ammatina uusi, joten työkokemusta ei ole voinutkaan kertyä runsaasti. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärän ero haastateltavien S1 ja S4 välillä on suuri, mutta toisaalta ymmärrettävä. Eri alueilla on eri määrä eri kieli- ja kulttuuritaustaisia perheitä, ja lasten jakaminen S2-lastentarhanopettajien alueille voi aiheuttaa vaihtelua.

Lastentarhanopettajien lapsiryhmissä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä vaihteli kahdesta yhdeksääntoista, mikä tuo hyvin esille varhaiskasvatuksen moninaisuuden. Monikulttuuristen perheiden määrä vaihtelee eri alueilla, ja se näkyy päiväkotien lasten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrässä. Esimerkiksi L2:n lapsiryhmässä on 17 eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta enemmän kuin L3:n ryhmässä. Mutta myös samalla alueella on vaihtelua. L3 ja L4 työskentelevät samassa kaupunginosassa lähellä toisiaan olevissa päiväkodeissa ja L4:lla on lapsiryhmässään seitsemän eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta enemmän kuin L3:n lapsiryhmässä.

S1, S3 ja S4 toivat haastatteluissa esiin täydennyskoulutuksena käymänsä suomi toisena kielenä -opinnot ja S4 monikulttuurisuuskasvatuksen opinnot. Myös kaksi S2-lastentarhanopettajaa oli jatkanut opistotasoista koulutustaan kasvatustieteiden kandidaateiksi. S2-lastentarhanopettajien koulutus onkin vaihtelevaa, minkä jo näin pienestä otoksesta haastateltavia voi todeta. Haastatteleman S2-lastentarhanopettajat ovat hyvin samanikäisiä ja he ovat toimineet lapsiryhmässä lastentarhanopettajina, ennen siirtymistään S2-lastentarhanopettajan työhön. Kokemus lastentarhanopettajan työstä auttaa S2-lastentarhanopettajia ymmärtämään päiväkotien maailmaa ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten elinpiiriä niissä. Tämän tuntemuksen, lapsiryhmävierailujen ja varhaiskasvattajien välillä käytävien keskustelujen avulla S2-lastentarhanopettajat voivat vahvistaa toimintakulttuureja ja työtapoja, jotka edistävät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista.

Tulevissa luvuissa esittelen tutkimuksesta saadut tulokset. Käytän aineistosta suoria lainauksia tulkintojen perustelemiseksi. Suorat lainaukset on sisennetty ja lainauksen lopussa oleva lyhenne kertoo, kenestä haastateltavasta on kyse.

7.2 Millaista kirjallisuutta valitaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen opettamiseen?

Tässä luvussa tuon esiin haastateltavien käsityksiä siitä, millaisen kirjallisuuden he ovat kokeneet toimivaksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehittämisen kannalta. Erittelen lisäksi mitä heidän mielestään kirjallisuuden valinnassa tai lukuhetkessä tulee huomioida ja millaista kirjallisuutta he pyrkivät välttämään.

Taulukossa 13 kuvaan haastateltavien mainitsemat valintakriteerit. Haastateltava-otsikon alla on mainittuna ne haastateltavat, jotka mainitsivat kyseiset kriteerit. Viimeinen sarake sisältää lukumäärän siitä, kuinka monta haastateltavaa yhteensä toi esiin kyseisen kriteerin.

Taulukko 13. Kirjallisuuden valintakriteerit suomen kielen oppimiseen

Kirjallisuuden valintakriteerit suomen kielen oppimiseen			
Valintakriteeri	Haastateltava		Lukumäärä
Kuvat	L1, L2, L3, L4	S1, S2, S3, S4	8
Lasten kiinnostusten kohteet, valinnaisuus	L1, L2, L4	S1, S2, S3, S4	7
Kirjallisuuden laji	L1, L2, L3	S2, S2, S3, S4	7
Kielenkehityksen taso	L1, L2	S1, S2, S3, S4	6
Rikas kieli	L2, L3, L4	S2, S4	5
Seuraavaa kielen tasoa	L1, L2, L3	S2, S3	5
Aihe lähellä lapsen kokemusmaailmaa	L1, L3	S1, S2, S4	5
Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oma kulttuuri	L1, L3	S1, S2	4
Samastumisen kohteet	L1	S1, S2, S4	4
Ymmärrettävyys	L3	S3, S4	3
Monipuolisuus	L4	S2, S3	3
Sisällöt	L4	S1, S4	3
Pedagogisuus, suunnitelmallisuus	L3	S2, S3	3
Etukäteisperehtyminen	L3	S2	2
Pituus	L4	S3	2
Suomalainen kulttuuri	L1, L3	-	2

Kirjallisuuden valinnassa tärkeimmäksi koettiin se, että kirjoissa on kuvia. Kuvien merkityksen mainitsi jokainen haastateltava. Kuvien avulla eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi pystyy seuraamaan tarinaa paremmin. Pelkkä auditiivinen kuunteleminen vaatii eri kieli- ja kulttuuritaustaiselta lapselta paljon, joten kuvat pitävät lapsen mukana tarinassa. Myös Lampi (1980, 118) painottaa kuvien merkitystä, sillä kuva vahvistaa lapsen keskittymis- ja kuuntelukykä, palauttaa tekstin yksityiskohdat mieleen ja tekee kirjan tapahtumat havainnollisiksi.

”Sul on se kuva apuna siellä, että saa jonku vihjeen siinä. Et on joku konkreettinen apu siinä myöskin sit tekstin ohella” (L2)

”Jos on kysymys eri kieli- ja kulttuuritaustaisesta lapsesta nii kuva pitäis näkyä, et täytyy olla se visuaalinen tuki sille ymmärtämiselle” (S3)

Haastateltavat toivat lisäksi esiin, että kuvien ja tekstin tulee liittyä olennaisesti toisiinsa, jolloin kielen oppiminen tehostuu. Myös kuvituksen laatuun ja sisältöön otettiin kantaa. S1 mainitsee kuvallisuuden merkittävyyden, jota niin ikään Korkeamäki painottaa. Ympäristö on täynnä kuvallista ja sanallista informaatiota, jota hyödyntämällä lapset oppivat muistamaan mitä missäkin lukee kuvina ja logoina. Tämä toimii varhaisena lukemaanoppimisena (Korkeamäki, 2011, 49).

”Mä kiinnittäisin kyllä huomion siihen, et kuvakirjoissa kuva vastaa tekstiä, elikkä siel ei oo kuvitus jotain ihan muuta, kun se teksti. Kuvakirjoissa kiinnittäisin huomion niin, ettei oo eri kulttuureista vaikka tiettyjä stereotyyppioita, vaan kuvitus luo kauniita mielikuvia joistakin kulttuureista esimerkiksi” (S4)

”Kuvakirja, niin siin on se kuvatuki. Mut tavallaan siit kuvasta on niinku helpompi ymmärtää, kun just se sana ja kuva, tai kuva ja teksti tukee toinen toisiansa” (S2)

”Ja tietenkä se, et kuvissa olis jotain mikä tuo vielä lisää siihen tarinaan. Monissa kuvakirjoissa on just semmosta, et kuvatki kertoo enemmän ku se teksti ja tälläi. Mut semmoset mis on aika selkeet kuvat, muttei tylsät” (L4)

”Ihan semmonen jo, että osaa katsoa kuvia. Voi olla, et se ei oo tuttua, mut tulee ymmärtää, että länsimaises kulttuuris niin hirveesti on kuvasymboleita jokapaikassa. Jossei oo tottunut käyttään niitä hyväkseen, niin on vähän vaikeeta.” (S1)

Seitsemän haastateltavaa nosti esiin kirjojen valinnaisuuden ja lasten kiinnostusten kohteiden näkymisen valituissa kirjoissa. Heidän mukaansa kielen oppiminen on motivoivaa silloin, kun lapset voivat lukea, selailla ja kuunnella itseä kiinnostavia kirjoja ja silloin sanatkin tarttuvat helpommin mieleen. Toisaalta taas S1 taas korostaa, että niille lapsille, jotka eivät tee luontevasti aloitteita kirjanlukua kohtaan, heille tulee avata reitti kirjojen maailmaan. Korkeamäki (2011, 48) mainitsee, että vaikka kirjat eivät inspiroi

kaikkia aluksi, innostuneet lapset vetävät usein nämä vähemmän innostuneet lapset mukanaan. Lukemiseen motivoiva oppimisympäristö on ensiarvoista juuri näille lapsille, joilla ei ole aiempia lukukokemuksia tai omaa innostusta.

”Lasten kiinnostusten kohteet ovat tärkeitä. Et sä näät et millon ne on kiinnostuneita dinosauruksista tai muusta, et tottakai sä tarjoat vähä sinne sitä kirjallisuutta. Et siel niinkun on kirjoinaki sitä, eikä vaan olla aina niissä tavaroissa kiinni. Se myös yhdistää sitä ryhmääki et meil on tää juttu, me ollaan näistä kiinnostuneita tai jotku on. (S3)

”Lapset tuo omia kirjoja kotoa ja me yritetään käsitellä niitä ja käydä mahdollisuuksien mukaan niitä tärkeitä kirjoja. Ja välillä kysyä, että ketkä haluaa tulla kuuntelemaan tätä jne” (L2)

”Kun lapsi tuo kirjan ja tekee aloitteen lukemiselle. Ne on kullanarvoisia hetkiä. Mutta enemmän mä aattelen, et ne lapset, jotka ei hakeudu kirjojen ääreen, niin heille se pitää ihan sit ottaa ja pikku hiljaa luoda suhde niihin kirjoihin” (S1)

Hyvin toimivina kirjallisuuden lajeina haastateltavat mainitsivat kuvakirjallisuuden, runo- ja lorukirjallisuuden, satukirjallisuuden ja tietokirjallisuuden. Kirjan selkeyttä, juonen kiinnostavuutta sekä mielenkiintoista kirjan alkua ja loppua arvostettiin. Hyvin toimivina kirjoina mainittiin Xing ja supersankarikaverit, Veera-, Sanna- ja Teemu-kirjat, selkokirjat, Risto Rappääjät sekä Astrid Lindgrenin kirjat. L3 mainitsi myös Bibi muuttaa Suomeen -kirjan hyvin sovellettavana, mutta Helsingin yliopistossa työskentelevä tutkija Heidi Layne (2014) toteaa tämän lastenkirjan korostavan stereotyyppioita. Laynen mukaan Bibi muuttaa Suomeen -kirja jakautuu ”meihin” ja ”heihin” ja kuvastaa Suomea homogeenisenä, parempana ja modernimpana yhteisönä kuin Afrikkaa. Vaikka kirjan tarkoitus on hyvä, se sisältääkin stereotyyppioita, joita kasvattajien olisi syytä haastaa, sillä se välittää vain yhdenlaista kuvaa maailmasta. (Layne, 2014.)

”Kertomukset, sadut, runot. Perusjutut, ne on niinku kauheen hyviä, kun just aatellaan tämmösi runojaki, nii niissäki tulee kaikkii riimityksii ja muita. Siin tulee aina ne tietyn kielen ominaispiirteet esiin ja alkaa se kielellinen tietoisuus kehittymään.” (S1)

”Mikä toimii hyvin, niin tietokirjallisuus. Semmonen minkä ääressä kaikki lapset on tasavertaisia. Et kaikille lapsille on yhtä uutta, vaikkapa avaruuden kuut ja tähdet. Semmonen, mikä edistää sen lapsen tasavertaisuutta muiden kanssa. (L1)

Kuusi haastateltavaa painotti eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen kehityksen tason vaikuttavan kirjallisuuden valintaan. Myös kirjan ymmärrettävyyttä pidettiin merkittävänä. Jotta eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi voi kirjan kertomuksesta ymmärtää, tulee siinä olla hänelle jo tuttuja sanoja, jonka myötä hän voi kertomusta seurata. Toisaalta taas viisi haastateltavaa toi esille sen, että kirjallisuuden valinnassa tulee myös huomioida jo seuraavaa kielen tasoa. Lapsen kielenkehitys ei etene, jos käsitellään jatkuvasti vain hänen kielitaidollaan ymmärrettäviä kirjoja. Vähitellen lasta tulee haastaa käsittelemällä vaativampaa kieltä sisältävää kirjallisuutta.

Pienten lasten kirjat isommille lapsille herättivät eriäviä mielipiteitä soveltuvuutensa vuoksi. Mutta toistaalta S2:n kommentteista voi todeta, että hän käyttää pienten lasten kirjoja isommille lapsille, mutta kokee, että silti kirjallisuudessaakin tulee edetä kielellisesti vaativampaan, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielitaito suomeksi karttuisi.

”Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kohdalla tulee nimenomaan huomioida, että se kieli, mitä siin kirjassa ja kirjallisuudessa on, vastaa lapsen kielitaidon tasoa, että ei lueta liian vaikeita satuja, loruja, tarinoita. Vaan varmistetaan, että se on ymmärrettävää ja lapsi ymmärtää” (S4)

”Jotkut aattelee et lähdetään esim. katselukirjoista. Mun mielestä ei enää esiopetuksessa. Ajattelen tässä vaiheessa niin, että lapsi on menossa tavalliseen luokkaan, niin silloin mun tehtävä on tukea sitä suomen kielen jo sillä tavalla ikäistä kehitystä. En käytä yhtään sen helpompi kirjoja.” (L1)

”Ehkä semmonen toiminnallisuus, esimerkiksi luukut tai tämmöset et tulee jotain tekemistä, et keskittyy paremmin. Että aika usein joutuu valitsemaan pienempien lasten kirjoja, et semmoset mitä ei yleensä 5-vuotiaalle enää lukisi, nii 5-vuotiaalle eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle joutuu ottaa vähä selkeempii pienten lasten kirjoja. Niis on lyhyitä tekstejä ja lauseita, joissa joku tekee jotakin eli subjekti ja verbi. Et niistä ne tykkää, kun ne kuulee yksinkertaisia lauseita ja se on samalla tasolla se heidän kielen ymmärtäminen ja tuottaminen” (S2)

”Ei niitä samoja, vaan et kun sen lapsen kielentaidon taso kartuu, niin sitten huomioidaan siinä kirjallisuuden valinnassa sitte jo seuraavaa tasoa, ettei niinku jatkuvasti niitä samoja kirjoja ja samantasosia. Et vähän niinku niissäki edetään kyllä eteenpäin. Et huomioi sen lapsen lähikehityksenvyöhykkeen, että tavallaan ettei liian sitä niinkun helppoa kirjaa ota. Et tavallaan sillä olis siihen opetukseenki, että tähän

me ollaan menossa. Että se tukis sitä lapsen seuraavaa vaihetta ja oppimista.” (S2)

Viisi haastateltavaa toi esiin kirjallisuuden rikkaan ja kieliopillisesti oikean kielen. On oleellista valita kirjallisuutta, jonka kielimaailma on hyvin rikasta ja normitetun yleiskielen mukaista, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi voi oppia suomen kieltä mahdollisimman monipuolisesti. Silloin hän kuulee kieltä suomen kielen lähtökohdasta, kielen rakenteineen, rytmeineen ja tempoineen.

”Valitaan semmosta kirjallisuutta, missä on meidän mielestä hyvää suomen kieltä. Että se kieli soljuu eteenpäin ja siin on semmosta rakennetta.” (L3)

”No kyl mä niinku hirveen paljon kiinnitän huomioo siihen tekstiin, kielioppiin, onko siinä kieliopillisesti hyvin kirjoitettua tekstiä, onko se kirjoitettu oikein. Kun kieli on kirjoitettu oikein kieliopillisesti, se tukee lapsen kielitaidon kehittymistä.” (S4)

Viisi haastateltavaa korosti, että kirjallisuuden aihepiirin tulee olla lapsille tuttua ja myös etukäteen kirjaan perehtyminen koettiin merkittävänä; tulee tietää miksi juuri kyseistä kirjaa lukee. Heikkilä-Halttunen (2015, 184) suosittelee kirjaan perehtymistä lukien tai selaillessa etukäteen myös siksi, ettei luettavaa tarvitse lukiessa sensuroida, vaan tietää mitä on tulossa.

”Ryhmän aikuinen oli tempassu Miina ja Manu keskiaikaisilla markkinoilla -kirjan ja aikuinen vaan luki ja luki. Ryhmästä puolella kielitaito oli ehkä siinä alkeiskielitaito tai ei yhteistä kieltä ollenkaan. Voi vaan kuvitella, ettei nää lapset löytänyt mitään yhtymäkohtaa heidän elämäänsä. Joten pitää ottaa huomioon se lapsen kielitaito ja tavallaan myöskin sitä kontekstia missä niinkun ollaan ja eletään” (S4)

”Että mietitään ja ei vaan oteta niitä kirjoja, että ehkä selataan ja katsotaan, oisko tää meidän ryhmälle. Olisi kauheen kiva, et ne ensin luettais itse ja paneuduttais, niin löydettäis se kirjan pointti. Jos et itsekään ymmärrä teemaa, niin harvoin sitten lapsetkaan” (S2)

L1 ja L3 painottivat suomalaisen kulttuurin näkymistä kirjoissa. Myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen oman kulttuurin näkyminen kirjoissa koettiin merkittävänä. Kun kirjallisuutta on valittuna eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten omista kulttuureista,

lapsen identiteetti vahvistuu ja lapsi kokee, että hänen kulttuurinsa ja kielensä ovat arvostettuja päiväkodissa (Halme & Vataja, 2011, 11). Toivanen (2010, 33) myös mainitsee kirjallisuuden valitsemisen eri kulttuureista tärkeänä, sillä lapset joilla on monikulttuurinen tausta, tutustuvat satujen ja tarinoiden avulla valtaväestön kulttuuriin ja päinvastoin. Heikkilä-Halttusen (2015, 101) mukaan puolestaan eri kulttuureista peräisin olevat sadut edistävät kansainvälisyyskasvatusta. Vaikka sadun maisemat, tavat ja sankarit saattavat vaikuttaa vieraammilta, taustalla vaikuttaa kaikille maailman kansoille yhteinen tarinaperimä.

Neljä haastateltavaa korosti myös samastumisen merkitystä valitussa kirjallisuudessa. S2 mainitsee kuvituksessa ilmenevät erinäköiset ihmiset, mikä osaltaan tukee hyvin samastumisen mahdollisuutta.

”Koen et pitää olla tietonen siitä, et lapsi saa myös siitä omasta kulttuurista, niin sitä pyrkii kun menee kirjastoon, niin kattoon semmosia kirjoja, jotka kertoo vaikka Marokosta tai jostain lapsen omasta maasta. Mut sit myöskin mun mielestä korostuu se, et he ovat Suomessa, he ovat menossa suomalaiseen kouluun. Myöskin valitsen suomalaisesta kulttuurista kertovia kirjoja, koska mä koen et se on mun työ.” (L1)

”Lähtökohtana voi olla suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen, sillä oon huomannut, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisissa perheissä ei välttämättä samalla tavalla harrasteta lastenkulttuuria ja varsinkaan suomalaista lastenkulttuuria. Esimerkkinä Risto Räppääjä. Ei lasten vanhemmilla ole tietoa mikä se on, mutta se on kuitenkin täällä hirveen tärkeä sosiaalinen juttu.

Yritetään jonkun verran tuoda tarinoita heidän sieltä niinku omista kulttuureista, jonkun verran sitä omaa kulttuuritaustaa yritetään myös vahvistaa ja ihan kantasuomalaisille tuoda esille.

Itsetuntoa tukee semmoset kirjat, mitkä kertoo erilaisuudesta ja muista kulttuureista. Se jotenkin kohottaa sitä itsetuntoa, joka taas tuo sitä rohkeutta ehkä käyttää sitä kieltä sitten enemmän” (L3)

”Kirjallisuudella pystyy vahvistamaan sitä omaa kulttuuri-identiteettiä ja sitä omaa minäkuva myöskin. Eli tuoda niitä oman kulttuurin kirjoja näkyville ja semmosia samastumiskohteita siihen omaan kulttuuriin.” (S1)

”Ja kuvat sais olla erilaisia niinkun kuvitukseltaan ja kuvissa olis esimerkiksi erinäköisiä ihmisiä” (S2)

Haastateltavat mainitsivat myös esimerkkejä kirjallisuudesta, joiden sovellettavuutta kielitaidon kartuttamisessa he eivät suosittelle. S2 toteaa, että mikäli kirjan kieli on huonoa tai tarina on monimutkainen, on parempi hyödyntää kielen tukemiseen toisenlaista kirjallisuutta. Puhekielellä kirjoitettu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten suomen kielen oppimiseen suunniteltu Mamumuksut -kirja, sarjakuvat, pitkät tekstiosuudet ja kuvien vähäinen määrä koettiin hankalina, samoin kuin huumori ja nonsense. Leikinlasku ja sanaleikit onnistuvat ensikielellä, sillä tunnistamme helpommin puhujan tavoittelemat sävyt: huumorin, ironia ja muodollisuuden. (Räty, 2002, 154). Mutta kun eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi vasta opettelee suomen kieltä, huumori ja nonsense eivät häntä välttämättä vielä tavoita.

”Kiinnitän huomion siihen kieleen, niin kyllä nousi karvat pystyyn Mamumuksut -kirjasta. Kun se ilmestyi, multa kysyttiin, että onko se hyvä kirja lukea, niin sanoin että ei. Että jos haluat lukea sen, nii luet sen oikein. Kun meillä Suomessa on puhuttu ja kirjoitettu kieli ja me myöskin opetetaan lapsia siihen, että he oppivat kuulemaan kirjoitettua kieltä oikein ja me luetaan se kirjoitettu kieli. Niin tavallaan me ei voida lähteä kirjottaan puhuttua kieltä kirjaan. Kun kieli on oikein kirjoitettu kieliopillisesti, se tukee suomen kielen kielitaidon kehittymistä” (S4)

”Huumori on mun mielestä vaikea laji, sillä joka kansalaisuudella on omanlainen huumori ja siihen tulee kieleen sävyjä, joita mun on vähän vaikea selittää. Siinä oon vähän varovainen. Ja niinkun semmonen sanoilla leikkiminen, semmonen nonsense, mitä taas 6-vuotias rakastaa, sitä että leikitellään kielellä ja puhutaan siansaksaa. Mut silloin kun lapsi opettelee suomen kieltä, niin se hämmentää mun kokemuksen mukaan” (L1)

7.3 Miten kirjallisuutta hyödynnetään suomen kielen opettamisessa?

Tässä luvussa esittelen niitä kirjallisuuden hyödyntämisen tapoja, joita lastentarhanopettajat ja S2-lastentarhanopettajat mainitsevat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukemiseen kirjallisuuden avulla. Tarkoituksena on myös kartoittaa missä tilanteissa he kirjallisuutta käyttävät ja mitä he pitävät tärkeänä kirjallisuuden hyödyntämisessä. Avaan menetelmiä edempänä ja taulukossa 14.

Taulukko 14. Kirjallisuuden hyödyntäminen suomen kielen opettamisessa

Kirjallisuuden hyödyntäminen suomen kielen opettamisessa			
Kirjallisuuden hyödyntämisen tapa	Haastateltava		Lukumäärä
Keskustelu, vuorovaikutus	L1, L2, L3, L4	S1, S2, S3, S4	8
Lukutapa	L2, L3, L4	S1, S2, S3, S4	7
Odottelutilanne	L3, L4	S1, S2, S3, S4	6
Lepohetket	L1, L3	S2, S3, S4	5
Lapset yksin	L1, L2, L3	S2, S4	5
Kasvattajan toimesta	L1, L3, L4	S1, S4	5
Koko ryhmä	L1, L2, L3, L4	S1	5
Ryhmäjako kielitaidon perusteella	L2, L3	S1, S2, S4	5
Pienempi ryhmä	L1, L2	S1, S4	4
Piirit	L2, L3, L4	S2	4
Draama	L2, L3	S1, S2	4
Nimeäminen	-	S1, S2, S3, S4	4
Käsitteiden läpikäynti	L2	S3, S4	3
Piirtäminen, maalaaminen	L1	S1, S4	3
Elävöittäminen	L1	S1, S3	3
Kahden kesken	L1, L2	S1	3
Lasten parilukeminen	L1, L2, L3	-	3
Lapset yhdessä	L1, L3, L4	-	3
Ilmapiiri suotuisaksi	L2	S1, S3	3
Lasten vireystila	L1, L3	-	2

Kaikki haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä kirjallisuutta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa päivittäin. Odottelutilanteet, lepoaikat sekä aamu- ja päiväpiirit olivat hetkiä, jolloin kirjaan useimmiten tartuttiin. Kirjoja pyrittiin käyttämään varsin monipuolisilla kokoonpanoilla: lapset käyttivät niitä yksin, pareittain, porukalla, kahdestaan aikuisen kanssa sekä ryhmän yhteisissä lukuhetkissä.

”Kyl me niinkun joka päivä luetaan yks kirja. Toisinaan ehkä ihan kaksiki kirjaa, jos on niinkun aamupiirissä ja sitte monesti välipalan jälkeen ennen uloslähtöä ehditään vielä lukemaan, kun eskarit on niin nopeita siirtymissä.

Tietenkin tommosissa ohjatuissa tilanteissa käytetään paljon niinkun ope ja lapset yhdessä mutta odottelutilanteissa lapset voi ottaa kirjan katseltavaksi. Lapset keskenäänkin tykkää selailta” (L4)

”Meillä on semmosta, että kaks lasta ottaa yhden kirjan yhdessä ja kertoo siitä toisilleen. Et tää on just hedelmällistä sen eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kannalta ja hirveen hienoo, et lapset kuitenkin käyttää kieltä, vaikkei se olisikaan niin kauheen rikasta” (L1)

Neljä haastateltavaa koki kirjanluvun pienemmässä ryhmässä olevan kielenoppijalle tehokkaampaa kielen oppimista ajatellen. Viisi haastateltavaa perusteli pienryhmien muodostusta eritasoisten kuulijoiden ja kielen tason mukaan, mutta toivat esiin myös, että suomen kielisiä ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia voi molempia olla pienryhmissä läsnä. Kuukka (2003, 13) painottaakin, että lapset oppivat aina toisiltaan, kun malleja ja tietoa siirtyy lapselta toiselle. Heterogeenisen lapsiryhmän rikkaus piilee juuri tässä. Pidemmälle ehtinyt lapsi voi joskus ohjata oppimaan tehokkaammin ja luontevammin kuin aikuinen.

”Jos on ollu hyvin eritasoista, nii heitäkin on jaettu, että joidenkin kanssa on käyty kirjaa, että tässä on kissa, kissa sanoo miau ja näin se menee sen suomen kielen tason mukaan. Eikä voi oikeestaan niin, et täs on nyt eri kieli- ja kulttuuritaustainen ja tossa suomenkielinen, et saattaa olla joku suomenkielinenkin lapsi sitten joukossa” (L3)

”Kielenoppille on tottakai tehokkaampaa pienemmässä ryhmässä, kun siinä isommassa ryhmässä menee mahdollisesti hirveesti ohi. Pienemmässä ryhmässä ei oo niin sitä taustahälyä ja on helpompi kysyä, kun on mukavaa lämmintä keskustelua pienemmässä ryhmässä. On myös mielekkäämpää pienryhmässä, kun tulee se läheisempi side niiden kesken.

Hedelmällistä myös se sekaryhmä. Toisaalta sit vois olla semmonenkin pointti, et jos kerää nää eri äidinkieliset lapset, et ne saa sellasta vertaistukea, niin se vois olla semmonen pointti, että täällä on muitakin, ketkä ei osaa niin hyvin, en oo ainoa. Mut sit me hävitään se kielen malli, et jos on sekaryhmä, niin siinä sais kummatkin” (S1)

Kaikki haastateltavat mainitsivat tärkeimpänä kirjallisuuden hyödyntämisen keinona keskustelun. Kirjaa ei pelkästään lueta, vaan luetusta nostetaan kysymyksiä, herätetään ajatuksia ja mietitään yhdessä, samalla kun kirjaa luetaan. Näin myös ymmärtäminen parantuu. Myös Orvasto ja Levola (2000, 8) korostavat keskustelun tärkeyttä kirjan lukemisen lomassa. Heidän mukaansa lapsen kuunnellessa satua, tälle nousee mieleen kysymyksiä, minkä vuoksi on oleellista antaa kysymyksille tilaa ja aikaa. Lapsi kartuttaa omaa käsitemaailmaansa, hänen sanavarastonsa laajenee ja sanojen kaksoismerkitykset avautuvat, kun lapsi ja aikuinen pohtivat sadussa esiintyviä asioita ja ilmiöitä. (Orvasto & Levola, 2000, 8.)

”Kun luetaan sitä kirjaa, niin pysähdytään, jutellaan, mietitään ja ihmetellään yhdessä siitä kirjasta nousseita asioita. Käsitellään asioita samalla kun luetaan, nostetaan kysymyksiä ja käydään sitä vuorovaikutusta.. Kyllä ne keskustelut ja vertaistuki on hirveen tärkeitä” (S4)

”Yritän saada lapsia keskustelemaan kirjasta ja kysyn mitä heille tulee tarinasta mieleen. Aika kiva joskus arvuuttaa lapsia, et mitäköhän tässä tarinassa seuraavaksi tapahtuu. Sitten voidaan vaikeuttaa ja käsitellä samaa aihepiiriä eri kirjan kautta” (L2)

Karvonen ja Rikkola (2006, 16) suosittelevat kirjanlukuhetkiä siten, että kirjaa koskevat kysymykset kannattaa esittää vasta kerronnan jälkeen. Tarinaa ei tule keskeyttää liian usein, koska se vaikeuttaa eläytymistä. Tarinan lopussa lapsille kannattaa usein antaa mahdollisuus keskusteluun ja omiin kommentteihin. (Karvonen & Rikkola, 2006, 16.) Haastateltavien vastauksissa esiin nousee kuitenkin vahvasti keskustelu myös kirjan luvun aikana, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi varmasti ymmärtää tarinan sisällön. Tätä mieltä on myös Korkeamäki (2011, 46), jonka mukaan spontaanien kommenttien ja kysymysten teko kesken lukemisen tulee olla sallittua ja opettaja voi jopa jättäytyä hieman taka-alalle, mikäli lapset haluavat viedä aihetta keskustellen eteenpäin.

Mikäli kysymyksiä tehdään vain kirjanluvun jälkeen, elämyksellisyys kärsii ja kokemus jää ainoastaan tietopainotteiseksi. Lasten kokemuksia tulee arvostaa ja kannustaa heitä ilmaisemaan niitä. Näin lapset huomaavat, että kukin tulkitsee tekstiä eri tavoin, ja he oppivat toistensa merkityksistä. (Korkeamäki, 2011, 46.)

”Ei riitä, että avaa vaan sen kirjan ja monotonisesti paapattaa. Vuorovaikutteisuus on tärkeää siinä lukutilanteessa. Kasvattajan on luotava tilanne sellaiseksi, että lapsi rohkenee kysyä. Silloin se lapsi hyötyy siitä kirjallisuudesta, eikä vaan niin et lukea posotetaan. Ja yleensäkin kasvattajan oltava tietonen siitä lapsen kielitaidosta, et hän voi auttaa jo siinä lukiessaan ja selittää joitakin sanoja, jos ne on vanhaa suomen kieltä tai muuten vaan uusia kaikille lapsille. Kaikki hyötyy siitä, että keskustellaan sanojen merkityksestä.

Oma kokemus itsellä on, että ei se tarinan intensiteetti niinkun katoa, jos siinä välillä kysytään. Se nimenomaan tukee siihen tarinaan sitoutumista, kun kaikki varmasti ymmärtää, mistä siin on kysymys ja se on meidän yhteinen tarina, jota käydään läpi” (S3)

Näkökulmat lepohekellä luettavien kirjojen lukutapaan, aiheuttivat kuitenkin hajontaa haastateltavien kesken. Eriäviä mielipiteitä ilmeni niin lastentarhanopettajien kuin S2-lastentarhanopettajien keskuudessa. Toiset haastateltavat puollustivat käsitteiden avaamisen merkitystä myös lepohekien jatkokertomusten luvun yhteydessä niinkuin kuvakirjojenkin kohdalla. Toiset puolestaan tyytyivät toteamaan, että eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi kuitenkin kuulee lepoheksen kirjanluvussa suomea, vaikkei tarinan sisältöä ymmärräkään ja käsitteitä ei avata. He silti olivat sitä mieltä, että käsitteiden avaaminen on oleellista esimerkiksi kuvakirjojen kohdalla, mutta mikäli kyse on pitkästä kirjanlukuhetkestä lepohekellä jatkokertomuksen muodossa, kieli on sen verran vaativaa, että heikommin suomen kieltä hallitsevat ymmärtävät tekstistä sen mitä ymmärtävät. Päiväkoti-arjessa ei ole välttämättä mahdollisuutta henkilöstöresurssien ja tilajärjestelyjen takia järjestää useampia lepohekiä kielitaidon tason mukaan. Mutta lukutyylisiin ja ennakoivaan lukutapaan voisi kiinnittää huomiota, kuten käymällä esimerkiksi tarinaa ja sen käsitteitä ennalta läpi, edes niiden kesken, joille tarina ei välttämättä aukea, ja myös selventää niitä lisäksi kirjan luvun lomassa. Se tukee samalla myös suomenkielisiä. Lepoheksen saduista keskustelu jälkikäteenkin auttaa tarinan ja sanojen sisäistämisessä. Toki lepohekelle valittaessa kirjallisuutta, tulee huomioida kyseisen lapsiryhmän kielitaidon taso.

”Toimii huonosti, että aikuinen pulputtaa karrikoiden nukkarissa. Aikuinen lukee siellä kirjan takana hiljaisella äänellä, tavoitteena en tiedä mikä. Eikä millään tavalla tue sitä tekstiä tai tarinaa. Päivälevolla me luetaan tarinoita ja eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset osallistuu nyt samaan hetkeen; tänä vuonna me ollaan yhdessä. Me ehkä avataan niitä enemmän, me ehkä kerrotaan niistä enemmän, et kaikki lapset pysy mukana tarinassa” (L1)

”On tyypillistä, että päivähoitossa kun luetaan lepohetkellä kirjaa, niin ei avata mistä se kirja kertoo. Esim. siellä sanotaan nimiä, että tuolla Kalle menee tai Jaana menee. Et tietääkö eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi, että nyt on kysymys jonkun ihmisen nimestä. Henkilöt on hyvä käydä läpi, että ketä henkilöitä tässä kirjassa on. Se, että saa sen lapsen kiinnostumaan siitä ja kyllä lapsen tulee ymmärtää mistä on kysymys, mistä tämä kirja kertoo” (S3)

”Vaikka se lapsi ei aina ymmärrä mitä siinä kirjassa niinkun vaikka lepohetkellä luetaan, niin ei se haittaa, vaikka se lapsi ei ymmärrä. Siinähan se lapsi kuulee sitä suomen kieltä ja siinä tulee sen suomen kielen rytmi, intonaatiot ja rakenteet tutuksi, kun hän kuulee sitä. Jotkut just sanoo, et pitääkö nyt leposadut unohtaa, kun ryhmässä on näin paljon, jotka eivät vielä ymmärrä. Ni kyl me ohjeistetaan, että ei pidä. Vaikka he ei ymmärrä siitä, niin siinä kuulee monia asiota kuitenkin vaikka ei ymmärrä yhtään mitään siitä mitä siinä tapahtuu” (S2)

”Lepohetkellä ollaan luettu Risto Rappääjää, Katto Kassista, missä on monipuolista suomen kieltä. Siellä mä uskon, että kaikki sitä kuuntelee ja varmaan ne suomen kieliset saa sen lukuelämyksen ja ymmärtää jonkin verran enemmän. Mutta joillakin saattaa mennä enemmän ohi. Siellä luetaan ja ehkä jokainen lapsi saa napata sen mitä siinä sitten pystyy saamaan” (L2)

”Pitkät sadut ja esimerkiksi lepothetket eskarissa, jossa puolisen tuntia levätään ja luetaan se koko aika. Et kyl sen niinku huomaa, että toisille se on pitkä aika ja kun itsekin ajattelee, et kuuntelee jotain vierasta kieltä puoli tuntia ja muut naureskelee tietyissä kohdissa ja itte ei oikeen ymmärrä, niin kyl sen niinku huomaa” (L3)

”Lepohetkellä ollaan luettu saturomaaneja, mut sitäkin ollaan nyt vähennetty, kun ollaan huomattu, et se tekee aika levottomaks ton meidän populan, et se vaatii niin paljon se pelkkä kuulonvarainen vastaanottaminen et. Semmonen rauhallinen musiikki toimii siin hetkes paremmin” (L4)

Seitsemän haastateltavista toi esiin erilaisia keinoja kirjojen lukutapaan ja siihen, miten monella tavalla kirjallisuutta kannattaa hyödyntää kielen oppimisessa. Haastatteluista ilmeni vahvasti, miten monipuolinen väline kirja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten

kielen oppimiselle voi olla. Sen avulla voidaan muun muassa laajentaa tietoja, lukea kirjaa kuvankerronta tyyppisesti tai tehdä kielellisen tietoisuuden harjoitteita.

”Me katotaan ensin se kansi. Mä näytän sen kansikuvan ja kerron kirjan nimen. Toisinaan luetaan takakannen teksti, et he saa vähän käryy siitä, että mistä se kirja kertoo. Sitten kysellään, jos siinä on jotain tuttuja hahmoja, et onko jotain tarttumapintaa ennestään. Et sillai saa sen kiinnostuksen heräämään.

Käydään luetun kirjan tarinaa uudelleen läpi kuvia näyttäen aukeama kerrallaan ja kysyn mitä alussa tapahtui, mikä oli tilanne, mitä sitten tapahtui ja miksi. Ja pohditaan mimmonen tarina se oli, et oliko vaikka joku opetus tai miksiköhän tässä oli tämmönen tapahtuma nyt tai mimmonen tunnelma siel ehkä oli ja tämmösiä.

Kuunnellaan alkukirjaimia, etsitään tietyllä kirjaimella alkavia asioita ja esineitä, se on kyl tosi haasteellista monelle mut et. Sitten me maistellaan äänettä, mietitään millä tavalla kieli on suussa ja miten huulet on ja mitä suu tekee silloin, kun sanotaan se äänne. Viime vuonna käytettiin peiliä myöskin, et näki sen oman suun mitä se tekee.” (L4)

”Pyrin lukemaan niin, että ne lapset näkee mitä mä luen. Ei niin, että kääntäisin itselle kasvojen eteen.

Kyllä sen huomaa lukiessa, että mitä vivahteikkaampaa kieltä käytät, sitä parempaa kuuntelukin on silloin” (L2)

”Voi lukea vähän kuvankerrontatyyppisenä, et ei ehkä luekaan koko tekstiä, vaan lukee sitä kuvaa että nämä tekee tätä ja tätä. Tai niin et näytän kuvaa ja lapset saa ihan kertoa mitä siinä tapahtuis” (L3)

Lukemisen keston ja lukutapaan vaikuttaa myös lasten vireystila. Pitkää lukuhetkeä ei voi levottomassa hetkessä ottaa tai jos intensiteetti on hyvä, lukemista voi jatkaa pidempäänkin. Toiminnan tarkoitus ja lapsilähtöisyys on hyvä pitää mielessä kirjoja lukiessa.

”Mulle on kauheen tärkeätä, että se mitä luetaan, oikeesti kuunnellaan ja kuullaan. Et riippuu paljon siitä lasten intensiteetistä ja vireystilasta kuinka pitkään mä luen.

Esimerkiksi luettiin kirjaa, joka oli semmosessa kohdassa, et lapset ei halunnu et lopetetaan lukeminen, kun oli ratkasuhetket ja viimeinen luku, niin tuli aikuisena tarve saada kaari loppuun. Et nyt kävi näin onnellisesti, koska oli ollu aika jännä tarina ja menny tarina tosi syvälle ni katsoin et luetaan sit urakalla” (L1)

”Siinä hetkessä päättää katsotaanko me tällä kertaa kuvia vai luetaanko, et se riippuu vähän niinkun lastenkin vireystasosta. Et joskus etsitään

vaikka Mauri Kunnaksen kirjasta Herra Hakkarasta, jos se on se tapa keskittyä, kun muuten hypittäis penkeillä” (L3)

Neljä haastateltavaa näki draaman mahdollisuudet kirjallisuuden hyödyntämisen keinoina. L3 tuo esiin, miten draamassa kaikki voivat olla täysvaltaisia jäseniä kieli- ja kulttuuritaustasta huolimatta. Myös Virtanen ym. (2001, 32) korostavat, että draaman kieli on kaikille lapsille yhteinen kieli, ihan samoin kuin musiikin ja liikkeenkin kielet. Tällöin kaikki lapset ovat samassa asemassa. Luoto ja Luoto (2001, 185) lisäävät, että pedagoginen draama perustuu heidän mukaansa lapsen kokonaisvaltaiseen ilmaisuvoimaan, mielikuvitukseen ja vuorovaikutukseen. Pedagogisen draaman myötä sadut ovat yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen välineitä.

”Varsinkin tämmösissä elämyksellisissä tavoissa, kuten draamassa kirjallisuuden pohjalta, tulee monia taitoja esiin. Että muutamalla sanalla sä oot joku susi ja sanot muutamaa sanaa, nii voitkin olla jo tosi tärkeä hahmo siinä koko sadussa. Vaikka muuten sun kielellinen kommunikaatio ei välttämättä aina riitä esimerkiksi konfliktitilanteissa tai kehittämään leikkiä eteenpäin.

Sit on aikuiset voineet esittää vaikka jonkun Punahilkkan tai Piparkakkupojan ja sen jälkeen lapset on tullut siihen ja he on sit sen saman tutun sadun esittäneet. Aikuiset on vähä sit kuiskinut vuorosanoja” (L3)

”Tarinoita koetetaan värittää sillä tavalla, että meillä saattaa olla kertojana joku tarinassa, joka kertoo mitä sieltä sit aina tulee. Ja kun meitä on neljä aikuista nii pystytään pitämään pientä draamaa, että aikuisilla on hahmoroolit. Se elävöittää sitä, kun otetaan sitä draamaa mukaan. Joskus voidaan ottaa keppinukeilla ja tossa on ollut eri variaatioita, että vähä eri kantilta sitten” (L2)

Kolme haastateltavaa mainitsi, että kirjan luvulle tulee luoda myönteinen ilmapiiri, jotta jokainen löytää hyvän paikan ja olon kirjan kuunteluun ja keskusteluun. L4:n mukaan lapsen oma vastuunotto itsestä yhteisissä tilanteissa on myös oleellista opetella: jokainen varmistaa, että on hyvä istumapaikka, että pystyy kuuntelemaan, rauhoittumaan ja ottamaan vastuun olemistaan ja keskittymisestään. Kolme haastateltavista mainitsi kirjallisuushetkien elävöittämisen merkittävänä, mikä sitouttaa lapsia kuuntelemaan. Näin lapsi oppii vähitellen keskittymään sekä juonen että kielen vivahteiden kuunteluun. Havainnollistettu esitys myös tuo elämyksellisyyttä, kun useampi aistikanava on kytköksissä samanaikaisesti. (Lampi, 1981, 68–71.) Haastatelussa korostui kirjojen

tarinoiden laajentaminen monella tavalla, jolloin kirjallisuuden hyödyt kielen oppimisen tukemisessa saadaan maksimoitua. Aineistossa mainittiin kirjan pohjalta muun muassa piirtely, maalaaminen sekä leikkiminen. Luodon ja Luodon (2001, 185) mukaan lapset saavatkin lastenkirjoista ja saduista aiheita leikkeihinsä. Lapset samaistuvat satuhahmoihin ja rakentavat leikkiään sadun mukaan.

”Koetetaan tehdä rauhallinen hetki, että voidaan aluksi ottaa joku pieni jumppa siinä ja tehdään muutamat kehon liikkeet. Joskus laitetaan musiikkia soimaan ja pyritään rauhoittumaan, niin että kaikki löytää hyvä paikan ja olon. Joskus myös laitetaan kuvitteelliset lasit päähän ja sukellaan siihen maailmaan. Et jotenki se et, sais luotua sen tilanteen lapsille sopivaks” (L2)

”Lukuhetket yhdistävät lapsia ja he saavat elämyksiä ja virikkeitä muuhun toimintaan. Satuja tosiaan suosittelen työstämään. Kuvia voi käyttää tarinan tukena, kuvia ja tarinoita voi tehdä itse, voi leikkiä tarinan pohjalta, laittaa kuvia järjestykseen tarinan mukaan ja lapsi kertoo niistä, se on aika tehokasta se omilla sanoilla kertominen. Kyllähän niitä havainnollistavia juttuja on mitä voi siihen kirjallisuuteen liittää, kuten musiikkia, piirtämistä ja tulee mieleen tää Kylli-täti, joka maalasi ja kertoi. Eleilmaisujen käyttö on tietysti yks, kunhan ei mene liiallisuuksiin. Ja äänet ja tehosteet. Nekin on hauskoja, et heittelee vaikka kiviä veteen kun lukee jotain, niin ihan pienillä keinoilla lapset on aivan hereillä, pienetkin jo” (S1)

S3 mainitsee kirjan hyödyntämisessä merkittävänä myös sen, että kirjan mahdollisuudet kielen kehittämisen välineenä ilmenevät erityisesti silloin, kun kirja on luettu lapselle. Myös Inkeri Lampi on samaa mieltä. Kirjanluvun myötä lapsi katselee luettua kirjaa mielellään myös itsekseen, jolloin kuvat palauttavat luetut asiat hänen mieleensä ja näin kirjan sanasto siirtyy huomaamatta hänen jokapäiväiseen käyttöönsä (Lampi, 1980, 115). Korkeamäki (2011, 46) on myös samoilla linjoilla ja viittaa Louise Rosenblattiin, jonka mukaan tekstillä itsellään ei ole merkitystä, vaan merkitys luodaan lukuprosessin aikana. Teksti muuttuu eläväksi vain kokemuksen kautta, joka puolestaan rakentuu aiempien tietorakenteiden ja kokemusten pohjalle.

”Kun puhun kirjallisuuden käytöstä, niin näen koko ajan, että sillä kirjalla, joka on lapsen katseltavankin, niin se se on luettu lapselle. Sillon sillä kirjalla on merkitys ja se tukee parhaiten sitä kielitaidon kehittymistä. Kun kirja on luettu, meillä on yhteinen kokemus siitä kirjasta. Sillon kun se lapsi tarttuu siihen kirjaan uudelleen, hän usein alkaa kertomaan sitä kirjaa ja tarinaa ääneen ja se tukee sitä hänen kielenkehitystään ja niitä asioita, joita hän just on oppimassa. Et se on

niinku tosi keskeistä, kun mietitään tätä kirjallisuutta ja sen hyödyntämistä” (S3)

7.4 Millaisia kirjallisuuden käytölle asetut tavoitteet ovat ja miten ne toteutuvat?

Tässä luvussa esittelen tavoitteita, joita lastentarhanopettajat ja S2-lastentarhanopettajat asettavat kirjallisuuden käytölle. Lisäksi tuon esiin, miten he kokevat kirjallisuuden tukeneen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista ja millä osa-alueilla kehitys selvimmin näkyy. Olen koonnut haastateltavien kirjallisuuden käytölle asetettuja tavoitteita taulukkoon 15 ja kirjallisuuden käytölle asetettujen tavoitteiden toteutumisen osatekijöitä taulukkoon 16.

Taulukko 15. Kirjallisuuden käytölle asetetut tavoitteet

Kirjallisuuden käytölle asetetut tavoitteet			
Tavoitteet	Haastateltava		Lukumäärä
Sanavarasto	L1, L2, L3, L4	S1, S2, S3, S4	8
Kuullun ymmärtäminen	L2, L4	S1, S3, S4	5
Mielikuvitus	-	S1, S2, S3, S4	4
Kuuntelutaidot	L2	S2, S4	3
Lauserakenne	L3	S3, S4	3
Kertova puhe	L3	S3, S4	3
Kirjallisuuteen tutustuminen	-	S1, S2, S3	3
Lukemaanoppimisen pulumien ennaltaehkäisy	-	S1, S2, S3	3
Mielipiteen esiin tuominen	L2	S2, S4	3
Elämykset	L2	S1	2
Kielen rakenne	L3	-	1
Sanajärjestys	L3	-	1
Itsetunto	L3	-	1
Tietoisuus eri kulttuureista ja kielistä	-	S1	1
Yhdistävyys	-	S1	1
Vaihtoehto medialle	-	S1	1
Ympäristön hahmottaminen	-	S1	1
Saman kirjan luku myös kotona omalla äidinkielellä	-	S1	1
Tutustuminen kirjakieleen		S3	1
Kokonaiskehitys	-	S3	1
Kirjan luku alusta loppuun	-	S4	1

Kirjallisuuden käytölle asetetuissa tavoitteissa esiintyi paljon vastauksia, jotka tulivat mieleen vain yhdelle kahdeksasta tai vain muutamalle haastateltavista. Syynä mahdollisesti voi olla, että kirjallisuuden käytölle ei tietoisesti aseteta tavoitteita, vaikka niitä jokapäiväisessä arjessa hyödynnetäänkin. Tai kun niitä asetetaan, tavoitteet ovat

kerrasta toiseen samoja. Tämä näkyy etenkin lastentarhanopettajilla, sillä vastauksien määrässä näkyy selkeästi, miten paljon laajemmin ja monipuolisemmin S2-lastentarhanopettajat ovat tähän teemaosioon vastanneet. Koska vastaukset olivat tähän tutkimuskysymysoosioon hyvin samankaltaisia, käsittelem eritoten niitä vastauksia, joita useampi haastateltava on nostanut esiin.

Jokainen haastateltava korosti keskeisenä kirjallisuuden käytön tavoitteena sanavaraston kehittämisen. Hallitakseen suomen kieltä monitasoisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat uusia sanoja, jotta heidän omaan puheeseensa tulee lisää syvyyttä ja kertova puhe monipuolistuu. Myös seitsemän haastateltavaa asettaa kirjallisuuden käytön tavoitteeksi kuullun ymmärtämisen. Ei riitä, että eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi vain kuuntelee, vaan kirjan luvun tavoitteena on saada lapsi ymmärtämään kuulemansa. Sen vuoksi luetusta tehdään erilaisia kysymyksiä, jotta nähdään, mitä kukin tarinasta on tavoittanut. S1 korostaa myös suunnitelmallisuutta kirjojen valinnassa, jotta voidaan nimenomaan keskittyä sanastoon, joka ei ole hallinnassa.

”Kirjallisuuden avulla pyrin kehittämään suomen kielen kehitystä. Lähinnä sanan nimeämisnopeutta ja sanavarastoa, jolloin lapsi pystyisi käyttämään kieltä rikkaammin. Kun lapsen suomen kieli vahvistuu, on se lapselle ihan hirveän hieno asia, sillä mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen laajenevat” (L1)

”Kirjallisuuden käytölle voi antaa koviakin tavoitteita, kun mietitään lasten kielellisten taitojen kartuttamisen näkökulmasta. Voidaan ajatella et kuullun ymmärtäminen kehittyis ja kuuntelutaitojen harjaannuttaminen. Tavallaan se, et opit kuulemaan suomen kielen lähtökohdasta, opit kuuleen suomee ja ymmärtämään mitä kuulet. Ja pääset osalliseksi siihen tekstiin ja sisäistät sitä” (L2)

”Kirjan kautta lapsi saa uutta sanastoa ja voi oppia niitä uusia sanoja ja käsitteitä. Jos on tavoitteena esim. sijaintikäsitteet (edessä, takana..) niin on hyvä hakea sellaisia kirjoja, missä tulee kuka on edessä ja takana. Koko ajan tulee siinä samalla sitä uutta sanastoa ja lauserakenteita” (S3)

”Suunnitelmallista myöskin se lukeminen. Suunnitelmallista, et mitä sanastoa ja millaista kieltä, et jos mä aattelen et on eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi ryhmässä ja sille on tehty se suunnitelma, et mitä sanastoo sen tarvii nyt harjoitella ja mitä puuttuu, niin kirjathan tukee sitä. Silloin valitaan vähän sen mukaan, millaista sanastoa on tarkoitus kartuttaa” (S1)

Kaikki S2-lastentarhanopettajat korostivat kirjallisuuden käytön tavoitteena mielikuvituksen rikastamista. Heikkilä-Halttunen (2015, 106) kirjoittaakin, että lasten taidot muodostaa sisäisiä kuvia ovat heikentyneet. Lapset eivät myötäsyttyisesti pysty siirtämään kokemiaan tuntemuksia mielikuviksi ja työstämään niitä itseksensä. Siksi lapsi tarvitsee kirjallisuuskokemuksia, sillä se edesauttaa mielikuvien muodostamista.

Kolme S2-lastentarhanopettajaa toi lisäksi esiin mahdollisten lukemaanoppimisprosessien pulmien ennaltaehkäisyä kirjallisuuden käytön tavoitteena.

”Kirjallisuus on tosi hyvä väline siihen mielikuvien rakentamiseen. Ja niitä mielikuvia se lapsi tarvii kaikkeen mahdolliseen, kuten leikkiin ” (S3)

”Kirjat auttaa siinä lukemaan oppimisessakin ja ehkäisee niitä ongelmia, mitä saattaa tulla. Kun lapsi kuulee sitä kirjallisuutta, niin sillä on hyvin ennaltaehkäisevät vaikutukset kyllä. Kannattaa alkaa sormella sit seuraamaan tekstiä, et se valmistaa sitä lukemaan oppimista, et se lapsi ymmärtää, et se mitä mä luen tai mitä suusta tulee, se on tätä tekstiä” (S2)

Taulukko 16. Kirjallisuuden käytön tavoitteiden toteutuminen

Kirjallisuuden käytön tavoitteiden toteutuminen			
Kehittyminen	Haastateltava		Lukumäärä
Sanavarasto	L3, L4	S2, S3, S4	5
Kertova puhe	L2	S1, S3, S4	4
Mielipiteen esiin tuominen	L2	S1	2
Kielen rakenne, lauserakenteet	-	S2, S4	2
Leikkiminen, kaverit	L1	S1	2
Ymmärtäminen	-	S2, S4	2
Lauseita jää mieleen	L3	-	1
Lapsi itse tarttuu kirjaan	-	S2	1
Osallistuminen, keskittyminen	-	S2	1
Käsitteiden oppiminen	-	S4	1

Myös kirjallisuuden käytön tavoitteiden toteutumisen -osioon S2-lastentarhanopettajat vastasivat hyvin paljon laajemmin. Vastauksia, jotka usealle tulivat mieleen, ei ollut monia. Mutta ellei tavoitteita kirjallisuudelle aseta, ei voi silloin myöskään arvioida kirjallisuuden käytön tavoitteiden toteutumista. Toisaalta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehitykseen on vaikuttanut niin moni muukin asia, kuten varhaiskasvattajien käyttämä kieli tai yhdessä laulettu laulut, että kahden lastentarhanopettajan mielestä on hankala eritellä tarkasti, mikä suomen kieltä on edistänyt. L2 tuokin esiin, että on tärkeää muistaa kehittää eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kieltä monipuolisesti, jotta hyvä suomen kielen taito on mahdollista saavuttaa.

”Semmonen niinku eheyttämisen ajatus tässäkin, et sit kun tavallaan käytetään niitä kirjoja, luetaan lapsille, et sit myöskin lauletaan. Et olis tasapainossa, ei niinku unohdeta mitään osa-alueita. Ne tukee toinen toisiansa” (L2)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että he huomaavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielitaidon etenemisen ymmärtämisen taitojen parantumisesta tai kun he kuuntelevat lapsen kertovaa puhetta. Lapset kehittyvät kuvailemisessa, kertomisessa sekä selittämisessä. Myös lauserakenteet ja kielen rakenteet ovat S2:n ja S4:n mukaan paremmin hallussa, kun kirjallisuutta on hyödynnetty kielen tukemisessa. Viisi haastateltavaa kokee kirjallisuuden hyödyntämisen näkyvän etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sanavaraston laajentumisena. Puheeseen on ilmennyt kirjallisuuden myötä sanoja, joita ei muuten ilmenisi.

”Kirjallisuuden myötä tulee paljon nimeämistä ja sanavarasto karttuu hyvin ja se lapsen kielen tuottaminen. Ja se kielen rakenne, se kieliopillisesti oikea suomen kieli tulee näissä kirjoissa monesti, että se vaikuttaa ihan siihen lapsen käyttämän kielen rakenteeseen (S2)

”Sanavaraston rikastumisena, että lapsella on lisääntynyt ne käytettävät sanat. Kieleen on myös löytynyt semantiikkaa, pystyy käyttämään sävyjä ja pystyy ymmärtämään. Suomi ei oo helppo kieli. Voi ymmärtää että on kissa ja katti ja sit näitä samalle ilmiölle eri sanoja ja voi käyttää niitä. Et niinkun se puheen tuottaminen, oman tekstin tuottaminen on se, missä eniten näkyy” (L1)

”Kyllä se niinkun sanastossa ja sanavarastossa näkyy. Ja just et puheeseen saattaa tulla semmosiakin sanoja, mitä ei muuten tulisi. Ja semmosia hauskojakin, et käytetään sitä jotain sanaa sitte, joka ei ehkä suomenkielisille ja suomalaisen kulttuurin tuntevalle tulisi mieleen yhdistää siihen yhteyteen. Tai sitten kaksi sanaa kuulostaa samalta ja käytetään niitä sitten sekaisin” (L3)

L2:n ja S1:n mukaan kirjallisuuden lukemisen ja luetusta keskustelun myötä, lapset uskaltavat aiempaa enemmän ottaa kantaa ja kertoa omia mielipiteitään. Kahden haastateltavan mielestä suomen kielen kehittyminen näkyy myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen leikkiessä, kavereiden kanssa käytetyssä kielessä sekä ystävystymisessä.

”Kun käytetään kirjallisuutta, niin kyl sen näkee, kun lapsi alkaa innostuun ja niinkun syttyyn. Ne asiat mitkä lasta koskettaa, et ne siirtyy niihin leikkeihin kielenkäyttönä.

Lapsi tuottaa enemmän sitä puhetta, pääsee leikkeihin ylipäänsä ja saa kavereita. Kukaan lapsi ei pääsääntöisesti halua olla yksin. Siksi tärkeä muistaa, että jos eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi on paljon pöytätekemisessä, se voi olla se tekeminen mihin ajautuu, kun ei ole sitä kielitaitoa ja se on se helpoin tapa selvitä päiväkotipäivistä. Et lapsella pitäisi olla kavereita, sen pitäis päästä leikkeihin ja ilmaisemaan itseään kaikilla niillä kielillä, mitä sillä on” (S1)

7.5 Miten suomen kielen oppimista arvioidaan?

Tässä luvussa esittelen millaisia seuranta- ja arviointikäytäntöjä haastateltavilla on käytössään, kun he arvioivat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista. Olen koonnut haastateltavien mainitsemista seurantakäytännöistä taulukon 17.

Taulukko 17. Suomen kielen seurantakäytäntöjä

Suomen kielen seurantakäytäntöjä varhaiskasvatuksessa			
Seurantatapa	Haastateltava		Lukumäärä
Kettu-testi	L1, L2, L3, L4	S1, S2, S3	7
Kielen kehityksen seurantalomake	L1, L2, L3, L4	S1, S2	6
Lumiukko	L2, L3, L4	S2	4
Lauran päivä	-	S1,S2,S3, S4	4
Havainnointi	L1	S1, S2, S3	4
KPT	L3	S1, S2	3
Sadutus	L1	S1, S2	3
Kirjallisuuden avulla	L1	S2, S4	3
Yhteistyö S2-lastentarhanopettajan kanssa	L2, L3	-	2
Repun takanassa	-	S1, S2	2
Breuer Weuffen	-	S1	1
Reissuvihko	-	S1	1
KPT (mukailtu)	-	S1	1
Pienten kielireppu	-	S2	1
KITA	-	S4	1

Taulukosta voi havaita, että S2-lastentarhanopettajat vastasivat huomattavasti laajemmin arviointikäytäntöjä kartoittavaan teemahaastattelun teemaosioon kuin lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettajien vastaukset painottuivat Ketun, kielen kehityksen seurantalomakkeen ja Lumiukon hyödyntämiseen, kun taas S2-lastentarhanopettajien vastauksissa tuli esiin hyvin monia menetelmiä. Tässä tulee mielestäni ilmi se, että S2-lastentarhanopettajilla on työnkuvansa ja lisäkoulutuksensa myötä paljon tietoa kielen kehityksen tukemisesta ja sen menetelmistä. Heillä on malleja ja kartoitusmenetelmiä enemmän tiedossaan. Helsingin kaupungin Ota koppi -ohjelman mukaan, joka on suunniteltu monikulttuurisen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välineeksi, havainnointi, Kettu-testi ja Lauran päivä ovat keskeiset suomen kielen

arvioinnin apuvälineet (Ota koppi, 15). Eli vaikka kartoitusmenetelmiä on paljon, niiden vaihtoehtoja ei nosteta esiin, vaan korostetaan käyttökelpoisimpia. Arjen työssä painottuu Ota koppi -ohjelman mukaan havainnointi, jonka tulisi johtaa toiminnan kehittämiseen lapsen kielen kehitystä tukevaksi (Otakoppi, 15). Ja kuten S2 mainitsee, kartoitusmenetelmien käytöllä tulee olla tarkoitus; tulee tietää, mitä asioita sen käytöllä halutaan selvittää. Arviointitietoa tulee lisäksi hyödyntää toiminnan suunnittelussa, esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksen sisältöjen laadinnassa.

”Kartoitusmenetelmissä tulis muistaa, et olis joku tarkoitus aina, et miks mä teen tän, et mitä mä haluan tietää. Ettei vaan niinkun tehdä”(S2)

Arvioinnin ja seurannan perustaksi neljä haastateltavaa nostikin juuri havainnoinnin. Arviointi ei ole vain lopputuloksen arviointia, vaan prosessin arviointia välipysäkeillä (Nissilä, ym., 2006, 180). Siihen havainnointi on hyvä keino. Kun havainnot on kirjattu, niihin voi palata ja seurata kehittymistä. S2 ja S3 korostavat myös tiimissä havaintojen jakamisen merkitystä, jolloin syntyy kokonaiskuva lapsen kielenoppimistilanteesta.

”Se mitä tietty korostetaan arjessa on se havainnointi. Et havainnoidaan erilaisissa kielenkäyttö tilanteissa niitä lapsia. Dokumentoidaan, laitetaan ylös ja sit tietty arvioidaan yhdessä tiimissä, vanhempien kesken et ne on ehkä ne pohjana siinä, mut tietty on erilaisia kielenkartoitus menetelmiä, mitä käytetään” (S2)

”Kaikista tärkeintä on se systemaattinen seuranta elikkä havainnointi. Havainnoinnin pitää olla sovittua, ennalasuunniteltua ja se pitää kirjata ylös. Et sitä pitää niinku siinä tiimissä sopia ja niitä havaintoja pitää niinkun jakaa siinä tiimin kesken, et mitä on niinku huomannu. Niin saadaan se kokonaiskuva sen lapsen kielenoppimistilanteesta. Havainnointi ei voi olla semmosta, että musta tuntuu, vaan sen pitää seurata sitä lasta ja kirjata ylös mitä hän osaa, että kasvattajalla täytyy aina olla tuntuma siitä ymmärtämisestä ja sanastosta, mikä lapsella on hallussa. Ja varsinki siinä tilanteessa, jossa hän ymmärtää arjen ohjeet, et siihen ei voi jättää, et kyl se kulkee siel ryhmässä mukavasti. Vaan täytyy sitten miettiä, että mitä seuraavaksi” (S3)

Seitsemän kahdeksasta haastateltavasta käytti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen arviointiin Kettu-testiä, jota käytetään monikulttuuristen ja monikielisten lasten suomen kielen arvioinnissa suuntaa antavana välineenä (Gyekye & Rouhio, 2005,

7). Kettu-testi on suunniteltu mittaamaan 3-vuotiaan suomen kielen taitoa, mikä on hyvä muistaa esimerkiksi esiopetusikäisen testituloksen tarkastelussa. Testiin on kuitenkin merkitty suorituskriteerit yli 3-vuotiaalle (Halme & Vataja, 2011, 36). Testi antaa suuntaa siihen, mihin eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielitaidon opettelussa tulee kiinnittää huomiota.

”Kettu on 3-vuotiaan puheseula, joka mittaa kognitiivista kielitaitoa. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kohdalla voi tehdä tän kun lapsi on täyttänyt kolme ja ollu suomen kielisessä toiminnassa vähintään vuoden.” (S1)

”Kettu- testistä saa sellasen karkeen. Kyl se vähä jaottelee, et pystyt näkemään missä osa-alueella niitä puutteita ehkä on. Et ku miettii ku tässä Ketussa on nimeämistä, kielen ymmärtämistä, toimintaohjeiden noudattamista, ääntämistä, kertovaa puhetta, taivutusmuotoja et näitä asioita katotaan ja miten ne on niinku lapsella hallussa.” (L2)

Kuusi haastateltavista mainitsi käyttävänsä arvioinnissa apunaan kielenkehityksen seurantalomaketta, mikä on suuri tuki havainnoinnille ja lapsen kehityskaaren seuraamiseen. S1 mainitsi myös kirjaamisen merkityksen henkilökuntaa sitouttavana tekijänä. L2 toi esiin myös S2- lastentarhanopettajien kanssa tehtävän yhteistyön, mitä myös L3 korosti. Kukaan S2-lastentarhanopettajista ei maininnut päiväkodin henkilökunnan ja S2-lastentarhanopettajien yhteistyötä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukemisessa. Uskon sen olevan niin itsestäänselvä asia, ettei kukaan heistä tullut maininneeksi asiaa.

”Suomen kielen seurantalomake on ihan hyvä. Se on just siihen niinku lapsen havainnointiin, se vahvistaa sitä. Siin sä näät, sä pystyt seuraan sitä lasta, että missä mennään, sen niinkun arvio. Ja näät sitä lapsen sosiaalista kielitaitoa. Seurantalomakkeen voi alottaa heti ja eka taso on se, et lapsi ei vielä tuota mitään, mut silloinki se on kirjattuna ja hänet on havainnoinu kunnolla ja sen muistaa. Puolessa vuodessa näkee päivämäärissä et nythän se on jo tässä. Kun kirjataan säännöllisesti, se sitouttaa henkilökuntaa enemmän ja kun syksyn ja kevään ero on niin huima, nii on ilonen lapsen puolesta, mutta tietää myöskin, että on itse tehnyt oikein.” (S1)

”Meil on siis olemas kielenseurantalomake, mihin aina sit tota palataan mielellään syksyllä ja keväällä. Me tehdään tiivistä yhteistyötä S2-lastentarhanopettajien kanssa ja he on tän lomakkeen laatinu. Jokaselle eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle lapselle on olemassa tää ja sit me

käydään nää läpi S2- lastentarhanopettajien kans aina syksyllä ja keväällä ja seurataan miten on niinku kehitytty.” (L2)

Lumiukko -puheseulaa suositteli kolme lastentarhanopettajaa ja yksi S2-lastentarhanopettaja. S2-lastentarhanopettajat eivät yleisesti tuoneet sitä esille, ja L1 totesi puheseulasta näin:

” Lumiukkoa en oo käyttäny. Se on nii hassu testi, ku siel on se lumiukko saunas. Se on mulle kärsimys!” (L1)

Halme ja Vataja (2011, 36) toteavatkin, että lumiukkotestissä on kulttuurisidonnaisia osioita, minkä vuoksi testi on eri kieli- ja kulttuuritaustaisen perheen lapselle huonosti sovellettavissa. Kuva saunasta saattaa olla lapselle vieras ja se vaikeuttaa kertovan puheen ja kielen ymmärtämisen pisteytystä. Testistöä voi kyllä soveltaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille, kunhan vain muistaa johdatella lapsen aiheeseen esimerkiksi keskustelulla. (Halme & Vataja, 2011, 36.)

Kaikki S2-lastentarhanopettajat suosittelivat Lauran päivä -arviointia. Koska haastattelin lastentarhanopettajia jo vuonna 2011, luulen, että Lauran päivä ei ollut silloin vielä kovin tunnettu arviointimenetelmä, vaikka se ilmestyi vuonna 2007. Uskon, että tässä kohdassa haastatteluajankohta saattoi vaikuttaa vastauksiin. Käsitteeni mukaan Lauran päivä -arviointia käytetään varhaiskasvatuksessa nykyään laajemmin, ja jos olisin tehnyt lastentarhanopettajien haastatteluja myös vuonna 2014, kuten S2-lastentarhanopettajien, tämä arviointimenetelmä olisi saattanut nousta esiin. Ja kuten aiemmin mainitsin, Ota koppi -ohjelmassa Lauran päivä -arviointi on erikseen nostettu esille, mikä myös puoltaa ajatusta siitä, että sitä hyödynnetään laajemmin.

”Lauran päivä, joka on tämmönen kertomus kuvien avulla, niin se on tosi hyvä siihen sanaston kartuttamiseen.” (S3)

Kolme haastateltavaa suositteli kielen seurantaan kontrolloitua piirrostarkkailua (KPT). KPT:n avulla on mahdollista tutkia esimerkiksi kielellistä ymmärtämistä, käsitteiden hallintaa ja tiedon käsittelyä (Gyekye & Rouhio, 2005, 8). S1 mainitsi myös mukailun

version kontrolloidusta piirrostarkkailusta, joka on tarkoitettu eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille. Virtanen ym. (2001, 55) toteavat, että tarkkailu haluttiin suunnitella sellaiseksi, ettei sen suorittaminen vaadi piirtämistä. Haluttiin estää tilanne, jossa piirtämistä harjoittamattomat lapset suoriutuisivat tehtävistä piirtämistaitojensa puutteellisuuden vuoksi huonommin kuin muut. (Virtanen, ym., 2001, 55.)

”KPT:ssa se sanasto ja tämmönen niinku käsitteet tulee tosi hyvin tota esille. Et kyl me sitä käytiin syksyllä läpi ja just pohdittin vanhempien kanssa.” (L3)

”Mukaillussa KPT:ssa ei tarvitse piirtää. Siin on vähä silleen jyvät akanoista, kun siinä on ne geometriset muodot ja niitä pitää laittaa siihen A4-arkille, että siinä tulee se sama sisältö kun KPT:ssa, mut ei tarvi piirtää” (S1)

Kuten ylläolevasta L3 puheenvuorosta tuli esille, myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, yhdessä suomen kielen oppimisen seuraaminen ja suomen kielen kehityksen etenemiseen liittyvä informointi vanhemmille koettiin tärkeäksi. Vanhempien kanssa keskitytään keskustelemaan siitä, miten lapsen äidinkielen kehittyminen on edennyt ja lähdetään sitä kautta tukemaan suomen kielen oppimista. Äidinkielen kehittymisen tukeminen ja seuraaminen onkin perheen vastuulla.

L1 toi esille tarinavihot, joiden avulla hän arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehittymistä. Tarinavihoissa hän hyödyntää sadutusta. Sadutusta hänen lisäksi myös suositteli kaksi S2-lastentarhanopettajaa. Myös Karlsson (2005, 180–181) ehdottaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille tehtävää sadutusta. Lapsen sadutuksen pidempiaikainen seuraaminen tuo monia uusia näkökulmia. Lapset tuovat Karlssonin mukaan satujen kautta usein esiin sellaista, mitä aikuiset eivät ole aiemmin tienneet.

”Meil on tarinavihot, joihin lapsi piirtää jotain ja kertoo aikuiselle tarinan, jonka aikuinen kirjoittaa ylös. Kyllähän siel näkyy se vuoden kaari hyvin. Et lapsi kertoo: ”Auto on katossa”. Mut kun tullaa keväälle, nii osaa jo kertoa, että ”Isä ajoi auton talliin” ja käyttää kieltä kieliopillisestikin oikein.” (L1)

”Sadutus on hirveen hyvä. Siit saa niitä lapsen lauserakenteita ja muita.” (S1)

Kielen arvioinnissa myös kirjallisuuden käyttökelpoisuus korostui kolmen haastateltavan kohdalla. Kirjan kuvista keskustelemalla ja kyselemällä voi saada paljon tietoa lapsen kielen kehityksen tilanteesta. Korkeamäen (2011, 46) mukaan lasten keskustelusta ja vastauksista opettaja voi päätellä, miten lapset tulkitsevat kuulemaansa. Opettaja voi auttaa ymmärtämään ja haastaa lasta tekemään johtopäätöksiä.

”Sit kahen kesken lapsen kanssa voin ottaa jonkin tietyn kuvakirjan kuvan ja kerro mulle tästä kuvasta ja sit mä kirjotan muutamalla sanal itelleni muistiinpanon et käyttikö suomen kieltä, taivuttiko suomen kielen sanoja, käyttääkö pronomineja ja kaikkee tämmöstä.” (L1)

”Otaa jonkun hyvän kuvan kirjasta. Joku sellanen kuva mistä löytyis paljon käsitteitä et sieltä tulis tavallaan kielen osa-alueita paljon mitattua, et kun me helposti keskitytään siihen tuottamiseen kielen kehityksen seuraamisessa, ni pitäs myöskin seurata sitä ymmärtämistä. Kuvakirjasta pyydän näyttämään et näytä mulle missä on pallo, löytyyks täältä kuvasta perhosta ja sit mä pyydän myöskin nimeämään.” (S4)

Kaksi S2-lastentarhanopettajaa mainitsi Repun takanassa -kielenkartoitusmenetelmän. Sitä voidaan hyödyntää 5-vuotiaasta ylöspäin sekä suomen että ensikielen arviointiin. Repun takanassa kartoittaa puheen tuottoa ja ymmärtämistä kuvasta kertomalla, värien nimeämisen ja tunnistamisen avulla, laskemalla, lukumääriä hallitsemalla, muistamalla, ja yhteenkuuluvuuksien ymmärtämisellä ja perustelulla. (Porvoon varhaiskasvatus, Kartoitus- ja havainnointimenetelmät.) Koska Repun takanassa on Tampereella käytetty menetelmä, se ei tämän tutkimuksen Helsingissä työskentelevien lastentarhanopettajien vastauksista noussut esiin. S2 mainitsi puolestaan Pienten kielirepun, joka on laajalti käytössä Espoon varhaiskasvatuksessa.

”Eri alueilla voi olla vähä eri juttuja vielä lisäksi, tää Repun takanassa Tampereella on aika hyvä.” (S1)

S4 toi esille lisäksi KITA-materiaalin. Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä (2011, 4) kuvaavat KITA-materiaalia käytettäväksi suomen kielen taidon arviointiin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Tavoitteena on selvittää koulussa aloittavan oppilaan edellytykset opiskella perusopetuksessa sekä selvittää mahdollinen tarve valmistavaan tai

S2-opetukseen. Materiaalilla mitataan oppilaan arkipäivän käsitteistöä sekä kykyä tuottaa suomen kieltä ja ymmärtää ohjeita. (Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä, 2011, 4.)

S4 ei kuitenkaan ollut KITA-materiaaliin täysin tyytyväinen:

”KITA-arvioinnissa on epäselvät kuvat, se ei mittaa niin hyvin. Siel on sellasia asioita, kun sitä on paljon tehnyt, ni huomaa, et lapset jumittuu tiettyihin kohtiin siellä ja se ei mun mielestä kartota sitä suomen kielen kehitystä kauheen hyvin.” (S4)

8 LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen teossa pyrin käyttämään monipuolisia lähteitä ja viittaamaan niihin asianmukaisesti, antaen muille kunnian heidän sanomisistaan. Pyrin olemaan huolellinen koko tutkimustyössä, tulosten esittelyssä ja tutkimuksen arvioinnissa, jotta tutkimuksen luotettavuus vahvistuu. Tutkimuksen luotettavuutta nostaa myös tarkka kertomus tutkimuksen etenemisestä eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Pyrin kuvaamaan tutkimukseni kulkua mahdollisimman johdonmukaisesti, jotta lukija saa selvän kuvan siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tutkijan työskentelyn systemaattisuus ja analyysivaiheiden selkeä auki kirjoittaminen parantavat paitsi tutkimuksen arvioitavuutta myös antavat lukijalle kuvan niistä ajatusprosesseista ja teknisistä operaatioista, jotka ovat raportoitaviin tuloksiin johtaneet (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15).

Haastattelujen aluksi korostin haastateltavilleni, että heidän henkilöllisyytensä ei tule missään tutkimuksen vaiheessa esille. Anonymiteetti parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavat uskaltavat silloin puhua avoimemmin. Kerroin myös haastateltavilleni, että poistan haastattelunauhut asianmukaisesti, kun olen saanut kerättyä niistä tarvittavat tiedot ja litteroinut ne. Litteroinnit pyrin tekemään heti haastattelujen jälkeen, jolloin vielä itsekin muistin, mitä haastattelussa keskusteltiin. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) mainitsevatkin, että haastattelun laatua parantaa mahdollisimman pian haastattelun jälkeen tehty litterointi, etenkin jos haastattelija itse sekä haastattelee että litteroi.

Teemahaastattelurungon laatimisessa huomio täytyy kiinnittää omiin ennakko-oletuksiin, sillä tutkijan on tiedostettava mahdolliset ennakko-oletuksensa, jotta ne eivät ohjaisi prosessia ja voisi oppia uutta (Eskola & Suoranta, 1998, 19–20). Haastattelurunkoa rakentaessa mietin kysymykset niin, etten johdattele haastateltavaa vastaamaan omien ennakko-oletuksieni mukaisesti. Haastattelurungon suunnittelun lisäksi pohdin etukäteen lisäkysymyksiä, joita voisin kysyä. Kirjoitin myös paperille ylös haastattelujen jälkeen asioita, joita nousi haastatteluista mieleen, jotta voisin parantaa haastattelutekniikkaani seuraavia haastatteluja varten. Se oli hyvä tapa, ja kysyin esimerkiksi muutamia tarkentavia kysymyksiä seuraavilta haastateltavilta. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 184) toteavatkin, että teemojen syventäminen ja lisäkysymyksien pohtiminen ja esittäminen lisäävät tutkimuksen laadukkuutta.

Hirsjärvi ym. (2009, 207) mainitsevat, että haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastatteli ja osaa tulkita haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. Laadullinen tutkimusprosessi on pitkälti tutkijan omaan tulkintaan, intuitioon ja järkeilykykyyn perustuvaa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aina tutkijan eettinen vastuu tutkimustuloksen ja aineiston vastaavuudesta sekä tutkijan omaksumat käsitykset todellisuudesta. (Kyngäs & Vanhanen, 1999, 10; Metsämuuronen, 2011, 32, 214.) Tutkijana minun on tiedostettava tämä ja ymmärrettävä oma roolini tutkimuksen luotettavuuteen.

Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 27). Siksi käytin haastateltavien suoria lainauksia tulosten esittämisessä. Pyrin poimimaan haastatteluista ne kohdat, jotka mielestäni parhaiten vastaavat tutkimuskysymyksiin. Valikoin mahdollisimman monipuolisia vastauksia jokaisesta haastattelusta, jotta tutkimus olisi luotettava ja vastauksista selviäisi, mistä olen johtopäätökseni tehnyt.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) mainitsevat tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden olevan merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri. Tämä tutkimus muodostaa mielestäni selkeän kokonaisuuden, jossa teoria ja tulososa liittyvät eheästi toisiinsa, sillä tulokset tukevat teoriataustaa. Teemahaastattelurunko oli laadittu huolellisesti, mikä näkyy siinä, että jokaiseen tutkimuskysymykseen löytyi vastaus haastatteluista. Toki aineiston analyysivaiheessa huomasin, että vastauksen merkitys saattaa muuttua täysin puheenvuoron lopussa ja vastauksia tutkimuskysymyksiin saattoi löytyä eri kysymysten alta, mitä voisi olettaa. Siksi aineisto tuli lukea läpi moneen kertaan huolellisesti, jotta sain varmasti kaiken tarvittavan informaation tutkimuskysymyksiin liittyen. Aiheen rajaus oli mielestäni onnistunut, sillä suoranaisesti samaa aihetta tutkivia tutkimuksia ei löytynyt.

Ennen lastentarhanopettajien haastatteluja tein esihaastattelun, mutta S2-lastentarhanopettajia varten en sellaista tehnyt. Se olisi toisaalta voinut olla paikallaan ja tuonut lisävarmuutta haastattelun tekoon, mutta toisaalta teemahaastattelu menetelmänä oli kandidaatin tutkielman myötä jo tuttu, joten haastattelut sujuivat tottuneemmin. Esihaastattelu ennen lastentarhanopettajien haastattelua oli kuitenkin merkityksellistä, sillä sen myötä sain karsittua pois kysymyksiä, jotka eivät suoranaisesti vieneet tutkimustani eteenpäin. Teemahaastattelurunko tuli olla niin lastentarhanopettajille kuin S2-lastentarhnaopettajille samanlainen, joten muutin runkoa vain sen verran, että S2-lastentarhanopettajat kykenevät vastaamaan siihen erilaisen työnkuvansa kautta.

9 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lastentarhanopettajien ja S2-lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia kirjallisuuden käytöstä varhaiskasvatuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukena. Tutkimuksessa kartoitettiin, millaista kirjallisuutta haastateltavat käyttävät suomen kielen tukemiseen sekä mitä tavoitteita he kirjallisuuden käytölle asettivat. Lisäksi selvitettiin, miten eri tavoin kirjallisuutta voi kielenkehityksen tukemiseksi käyttää ja kuinka kirjallisuuden käyttö on tukenut eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista. Tutkimuksessa myös tarkasteltiin, miten haastateltavat arvioivat suomen kielen oppimista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että haastateltavat pyrkivät käyttämään kirjallisuutta hyödykseen runsaasti ja he uskoivat kirjallisuuden käytöllä olevan merkittäviä etuja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehitykselle. Heidän mukaansa kirjallisuuden käyttö suomen kielen oppimisen tukena vahvistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten rohkeutta kielenkäyttöön ja parantaa heidän kuullunymmärtämistään. Kirjallisuuden käyttö laajentaa heidän mielestään myös lasten sanavarastoa, sanan nimeämisnopeutta ja kertovaa puhetta, kuten kertomista, kuvailua ja selittämistä. Myös Suvanto (2011, 280) toteaa lapsen sanavaraston ja lausetason puheen kehittyvän, kun kielenkehityksen tukena käytetään rikasta ja monitasoista kieltä sisältävää kirjallisuutta.

Lastentarhanopettajat ja S2-lastentarhanopettajat korostivat kirjan lukemisen yhteydessä keskustelua ja kysymysten tekoa, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ymmärtävät paremmin kirjan tarinan. Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010, 6–7) painottavat myös kirjasta keskustelemisen merkitystä. Keskustelut, johdattelut, kysymykset ja kommentit selkiyttävät lapsille tarinan tapahtumia ja auttavat ymmärtämään niiden välisiä yhteyksiä. Keskustelun ja kysymysten tehtävänä on kehittää lapsen itsesäätelytaitoa ja ymmärtämisen valvontaa eli saada lapsi pysähtymään tilanteessa, jossa hän ei ymmärrä. (Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010, 6–7.)

S2-lastentarhanopettajilla oli selvästi enemmän tietoa tutkimukseni aiheesta ja heidän haastattelunsa kestivät reilusti kauemmin kuin lastentarhanopettajilla. Oli hyvä ratkaisu

ottaa heidät tutkimukseen mukaan, sillä näkökulmat syvenivät, kuten ajattelinkin. S2-lastentarhanopettajilla on kuitenkin usein lisäkoulutuksena suomi toisena kielenä -opintoja ja monikulttuurisuuskasvatuksen opintoja ja he työskentelevät pelkästään kielen oppimisen parissa, kun taas lastentarhanopettajien työhön kuuluu paljon myös muuta. Tutkimuksessani tulee esiin hyvin molempien opettajakuntien näkemykset. On ensiarvoista tietää lastentarhanopettajien käytännön esimerkkejä ja näkemyksiä sekä lisäksi S2-lastentarhanopettajien tietämystä ja kokemuksia. Toisaalta myös S2-lastentarhanopettajat ovat myös aiemmin toimineet lastentarhanopettajina, jolloin heillä on näkökulmia myös sitä kautta. Jokaiselta haastateltavalta löytyi uutta näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen, mikä oli tutkijalle antoisaa.

Tämä tutkimus vahvisti entisestään omia näkemyksiäni kirjallisuuden hyödyistä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa. Vaikka tutkimuksesta voi oppia erilaisia keinoja kielen kehittämiseen, tavoitteenasetteluun ja arviointiin, on myös merkittävää tietää, miten kaksikielisyys ja toisen kielen oppimisen prosessi etenee, jotta voi parhaalla tavalla tukea oman lapsiryhmänsä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen kehittymistä tunnistamalla heidän kielenkehityksensä polun vaiheita. Vaikka tutkimus käsittelee tavoitteita ja menetelmiä erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten näkökulmasta, tutkimuksen anti hyödyttää koko lapsiryhmää ja menetelmät ovat hyödynnettävissä koko ryhmälle. Kielen tukemisen ja kirjallisuuden käytön tavoitteet suunnitellaan kuitenkin kunkin lapsen kehitystason ja tarpeiden mukaan.

Kielenkehittämiseen tulee mielestäni keskittyä läpi varhaiskasvatuksen, mutta erityisesti esiopetuksessa, jotta esikoulun jälkeen lapsilla olisi tarvittava kielitaito opiskelun aloittamiseen koulussa. Esiopettajien on tiedostettava ja arvioitava erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen taso ja hyödynnettävä monipuolisesti erilaista kirjallisuutta lasten kielenkehityksen tueksi. Kirjallisuuden rinnalla muut kieltä kehittävät keinot ovat merkityksellisiä, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi saa parhaimmat edellytykset suomen kielen oppimiseen. Tässä tutkimuksessa tuotiin näkyväksi kirjallisuuden mahdollisuudet, mutta itsessään kirjan lukemistilanne ja oheistavat, se miten kirjan sisältöä ja sanastoa voi lähteä laajentamaan, ovat tärkeitä kielen oppimisen tukemisessa. Lisäksi esimerkiksi arjen siirtymätilanteissa käytettävä kielitietoinen puhe, lasten keskinäinen puhe leikkiessä ja musiikin kautta opittu kieli ovat tärkeitä, eikä niiden merkitystä kielen kehityksen tukena sovi unohtaa.

Tutkimuksen teoreettisessa taustassa ja tutkimustuloksissa ilmeni äidinkielen merkitys toisen kielen oppimisessa ja sen korostaminen vanhemmille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 39) mukaan vastuu lapsen oman äidinkielen kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä, mutta lasta rohkaistaan käyttämään myös varhaiskasvatuksessa omaa ensikieltään. Vanhempien ja lapsen ensikielisen kasvuympäristön tietoa ja osaamista hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan oman ensikielen tukemisessa myös varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 39). Perheen ensisijainen vastuu ensikielen vahvistajana on merkittävä, sillä ensikielen hallinnan myötä lapsi voi oppia myös uutta kieltä. Kun uusi opittava sana merkitsee jotain jo toisella kielellä, se saa uuden merkityksen opittavalla kielellä, jolloin sana jää muistiin. Jos lapsi ei tiedä sanan merkitystä ensikielellään, sana saattaa unohtua, sillä lapsi ei voi linkittää sitä aiempiin tietorakenteisiinsa. Ensikielen tukeminen varhaiskasvatuksessa voi olla haaste, mutta sitä voi esimerkiksi tukea samaa ensikieltä puhuvien lasten kesken niin, että varhaiskasvattajat mahdollistavat heidän yhteisiä leikkejään ja touhujaan, jolloin he voivat vahvistaa omaa ensikieltään leikkien tiimellyksessä. Toisaalta myös eri kieli- ja kulttuuritaustaiset varhaiskasvattajat ovat ensikielen tukemisessa kullannarvoisia, mutta läheskään aina sellaista mahdollisuutta ei ole. Rädyn (2002, 168) esittämä tavoite on mielestäni kunnianhimoinen: ”Lapsen ensikieltä puhuvien työntekijöiden puuttuessa, päiväkodin tulisi etsiä vapaaehtoisvoimia, esimerkiksi vapaaehtoisia vanhempia paikallisista maahamuuttajayhdistyksistä tukemaan kasvatustyötä” (Räty, 2002, 168). Monikulttuurisuuskasvatuksen ja kielen oppimisen ja vahvistamisen panostamiseen on tärkeä paneutua monin tavoin, mutta varhaiskasvatuksen kentällä on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lisäksi lukuisia muita asioita, jotka vaativat huolellista syventymistä, kuten esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat lapset. Täten Rädyn esittämä tavoite ei hektisessä päiväkotiarjessa välttämättä toteudu.

Tutkimuksessa käsiteltiin useita kielen kehityksen arviointiin ja seurantaan suunniteltuja testejä ja menetelmiä, jotka olivat laajemmin S2-lastentarhanopettajien tiedossa, mikä onkin ymmärrettävää työnkuvan painotuksesta johtuen. On merkityksellistä, että kielen seurantaan on useita menetelmiä, mutta kuten tutkimus osoitti, arvioinnin tulee olla systemaattista ja tulee todella tiedostaa, mitä arvioinnilla pyrkii selvittämään ja miten saatua informaatiota voi hyödyntää parhaiten toiminnan suunnittelussa.

Monikulttuurisuus-tietouden lisääminen jo opiskeluvaiheessa on olennaista, jotta lastentarhanopettajilla on riittäviä valmiuksia kohdata työssään eri kieli- ja kulttuuritaustaisia perheitä ja kehittää näiden lasten kohdalla suomen kielen oppimista. Helsingin yliopistossa lastentarhanopettajaopiskelijoiden opintopolkuun kuuluu pakollisena Varhaisvuosien erityis- ja monikulttuurisuuskasvatuksen -kurssi, jossa käsitellään monikulttuurisuuskasvatusta sekä erityispedagogiikkaa. Lisäksi sivuaineina on mahdollista suorittaa suomi toisena kielenä -didaktiikan tai monikulttuurisuuskasvatuksen kokonaisuudet. Yliopistolla voi myös suorittaa yksittäisiä monikulttuurisuuteen liittyviä kursseja, joita itse suoritin vapaavalintaisina opintoina. Monikulttuurisen tietouden kartuttaminen jo opiskeluaikana on tärkeää, ja on merkityksellistä, että sitä opetetaan juuri pakollisina opintoina. Työelämässä tietouttaan voi laajentaa kokemuksen kautta, sekä Helsingissä esimerkiksi juuri S2-lastentarhanopettajien pitämiin verkostoihin osallistumalla, sinne itekin osallistun päiväkotimme S2-vastaavan roolissa. Verkostoissa saa lisää koulutusta ja oppii myös oman ideoinnin myötä. Verkostoihin kuuluu usein lapsia osallistavan toimintakokonaisuuden suunnittelu vuosittain, jossa painottuu eri osa-alueita, kuten esimerkiksi lapselle ominaiset tavat toimia eli leikkiminen, liikkuminen, taiteileminen ja tutkiminen, tai ohjelman suunnittelu eri kielen oppimisen vaiheissa oleville lapsille kuten esimerkiksi alkeiskielitaitoisille lapsille. Verkostoissa muun muassa jaetaan hyväksi koettuja ideoita, esitellään suunniteltuja toimintakokonaisuuksia, kuunnellaan asiantuntijaesityksiä sekä vierailaan tutkien erilaisia monikulttuurisesti monimuotoisia päiväkodin oppimisympäristöjä.

Monikulttuurisuuskasvatuksen teemat koskettavat ihan jokaista lapsiryhmää, oli joukossa eri kieli- ja kulttuuritaustaisia tai ei. Siksi valmius eri kieli- ja kulttuuritaustaisten tukemiseen tulee olla ympäri Suomea, jotta toimintatapoja päiväkodeissa ja kouluissa pystytään muokkaamaan tarvittaessa ja saamaan enemmän tietoa eri kulttuureista. Se miten olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, miten kohtaamme itsestä erilaista, miten huomioimme toisia, liittyvät kaikki monikulttuurisuuskasvatuksen teemoihin ja ovat merkityksellisiä taitoja, oli kyseessä sitten valtakulttuurinen ryhmä tai valta- ja vähemmistökulttuurinen ryhmä. Helsingissä toimivat S2-lastentarhanopettajat ja verkostot, mistä vertaistukea ja apua on saatavilla, mutta esimerkiksi Etelä-Pohjanmaalla, josta olen kotoisin, ei tällaista mahdollisuutta ole. Tällöin korostuu kasvattajien itsenäinen tiedon kerääminen, jotta tarvittava valmius ja tietous aiheesta saavutetaan.

Pohjanmaallakin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa kuitenkin kasvaa. Pakolaisia on nyt runsaasti ja ympäri Suomen on perustettu vastaanottokeskuksia. On siis erittäin ajankohtaista oppia tukemaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä kotoutumaan uuteen kotimaahansa, mutta myös tuoda esiin, miten omasta kulttuuristaan ei tarvitse luopua uuteen kotimaahan muuttaessaan. Tämä vaatii arvostuksen lisäämistä ja interkulttuurista valmiutta eli valmiutta kulttuurien väliseen yhteistyöhön.

Tutkimus vahvisti näkemystäni kirjojen valinnan merkityksestä. On oleellista pohtia tavoitteenasettelua, kirjojen sisältöä, kuvitusta, pituutta, sanastoa ja yleisesti kieltä ja sitä, että kirjallisuutta valittaisiin myös lapsen omasta kulttuurista. Tietoisuus eri kulttuureista nousee merkittäväksi, ettei valitse kirjallisuudeksi mitään sopimatonta. Toisaalta tulee muistaa, etteivät kaikki eri kieli- ja kulttuuritaustaiset edusta automaattisesti omaa etnistä ryhmäänsä ja he eivät välttämättä kiellä tiettyjen aiheiden käsittelyä kulttuuriinsa vedoten. Ovathan suomalaisetkin erilaisia. Sen vuoksi päiväkodin henkilökunnan ja perheiden väliset keskustelut ovat tärkeitä, sillä niiden myötä saadaan käsitys lapsen kasvatuksesta niin kotona kuin päiväkodissa ja kuullaan perheen näkemyksiä siitä, mitä he pitävät tärkeänä ja onko jotain aiheita, jotka eivät heidän arvoissaan tai kulttuurissaan ole sopivia. Vaikka kirjallisuus ja sen käyttö ei kuulu kaikkiin kulttuureihin, sen merkitys tulisi tuoda vanhemmille kuitenkin esiin. Kirjojen lukeminen, kirjastoautolla käyminen tai kirjastoretket kuuluvat suomalaiseen kulttuuriin. On tärkeää, että kirjat ovat jo tuttuja ennen koulun alkua, sillä kirjat ovat tärkeitä opiskelussa. Nyt toki painetun tekstin rinnalle on noussut myös sähköisiä tekstejä digitalisaation myötä. Vaikka yhteiskuntamme teknologisoituu enemmän ja enemmän, koen perinteiseen kirjallisuuteen tutustumisen edelleen tärkeänä. Korkeamäki (2011, 47) toteaa, että ”inhimillisen tunteen ja vuorovaikutuksen vuoksi mikään nykyteknologian laite ei voi korvata luonnollista lukutilannetta, vaikka niilläkin on paikkansa”.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä se mahdollisti haastateltavien äänen kuulemisen ja tarjosi niin haastateltavalle kuin haastattelijalle tilaisuuden tarkentaa omaa vastaustaan tai kysymystään. Haastattelutilanteessa voitiin puolin ja toisin korjata väärinymmärryksiä ja tehdä lisäkysymyksiä. Teemahaastattelu oli menetelmänä minulle mieluisa ja koko tutkimuksen teossa mielenkiintoisin ja antoisin osuus. Koska laajensin kandidaatintutkielmaani pro gradu -tutkimukseksi, tässä

tutkimuksessa on mukana kandidaatin tutkielmassa olleet lastentarhanopettajien haastattelut. Sain heiltä tutkimukseni kannalta merkittävää tietoa, jota nyt pystyin laajentamaan S2-lastentarhanopettajien näkemyksien kautta.

Jatkotutkimusaiheena toteutin jo yhden suunnitelmani, eli otin haastatteluun lisäksi S2-lastentarhanopettajia. Mutta aiheeseen voisi edelleen perehtyä syvemmin hyödyntämällä esimerkiksi menetelmätriangulaatiota. Lisäämällä havainnoinnin tutkimusmenetelmäksi, seuraamalla lastentarhanopettajien tai S2-lastentarhanopettajien työskentelyä lasten kanssa ja kirjaamalla, miten kirjallisuus näyttäytyy eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen oppimisen tukemisessa, on mahdollista saavuttaa edelleen yhä monipuolisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni tulokset edustavat yksittäisten lastentarhanopettajien ja S2-lastentarhanopettajien tulkintoja ja näkemyksiä, minkä vuoksi niitä ei voida yleistää koskemaan koko opettajien joukkoa. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan antaa yleiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä, vaan ymmärtää ja kuvata haastateltavien kokemuksia kirjallisuuden hyödyntämisestä suomen kielen kehityksen tukena. Tutkimustuloksia voidaan pitää merkityksellisinä, sillä ne kuvaavat hyvin niitä käytänteitä ja näkemyksiä sekä kertovat, miten kyseiset Helsingissä toimivat S2-lastentarhanopettajat ja Itäisen, Eteläisen ja Keskeisen Helsingin varhaiskasvatusalueilla työskentelevät lastentarhanopettajat tukevat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen oppimista kirjallisuuden avulla.

LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M. (2005). Maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukeminen päivähoitossa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. (ss. 208–213). Helsinki: WSOY

Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.). (2006). *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitterature

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Baker, C. (2007). *A parents´ and teachers´ guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters

Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 3.6.2015.)

<http://srmo.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/view/introducing-qualitative-research/d1.xml>

Barrat-Pugh, C. & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press

Dufva, H. (1999). Kieli, mieli ja konteksti: psykolingvistiksesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. (ss. 11–44). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Ekebon, U-M. (2001). Jep, sanoi Kirjava Kukko : Helppolukuiset ja selkokirjat tuovat tasa-arvoa. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (ss. 49–60). Helsinki: Tammi

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (ss. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (ss. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus

Fagerholm, T. (2001). Kielen rikastuttaminen. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna* (ss. 63–68). Jyväskylä: Gummerrus

Geber, E. (1995). Identiteetistä ja kaksikielisyydestä. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*. (ss. 19–25). Helsinki: Opetushallitus

Gyekye, M., Kurki, R., Lounela, M., Ronsi, M., Sakko, S. & Linna, H. (2005). *Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2)-suunnitelma*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto

Gyekye, M. & Rouhio, M. (2005). *Työkalupakki*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 3.9.2015.)

http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/240c7f804a176e1e9484fc3d8d1d4668/8_tyokalupakki.pdf?MOD=AJPERES

Haaraoja, T., Halonen, K. & Rajala, K. (2010). *S2-lastentarhanopettajan työnkuva*. Helsinki

Haddington, P. & Kääntä, L. (2011) *Kieli, keho ja vuorovaikutus : multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 86–101). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinninlaitos

Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Hämeenlinna: Tammi

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus

Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! : Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena

Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen. *Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. (ss. 142–164). Helsinki: Lasten keskus

Heinonen, S-L. (2001). Kuulen runon sykkivän. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen. *Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. (s.130, 212). Helsinki: Lasten keskus

Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto & Opetusvirasto. (2011). *Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2011*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 3.1.2016.)
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/96a1aa004a177cbcb670fe3d8d1d4668/olk_3105_liite_mky_esiopetusops.pdf?MOD=AJPERES&lmod=1719117083

Helsingin kaupunki. (2013). *Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 12.4.2016).
<http://www.hel.fi/static/vaka/liitteet/ph/Vasu2013.pdf>

Helsingin kaupunki. (2015). Päivähoito ja koulutus. *Varhaiskasvatusalueet*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 10.11.2015.)
<http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/paivahoito-ja-koulutus/paivahoito/paivakotihoito/varhaiskasvatusalueet>

Helsingin yliopisto. (2015). *Lastentarhanopettajan koulutus*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 10.11.2015.)

<http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/varhaiskasvatuksen/lastentarhan.html>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu*. (7.painos.) Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press

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* (10.osin uudistettu painos.) Helsinki: Tammi

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13.osin uudistettu painos.) Helsinki: Tammi

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos.) Helsinki: Tammi

Hytönen, M-L., Laurell, H., Manninen, K., Marttila, I. & Rouhio, M. (2002). *Maahanmuuttajatyön käsikirja*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto

Jokinen, P., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. (2011) *Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 7.4.2015.)

http://www.oph.fi/download/135734_kommentoitu_luettelo_maahanmuuttajataustaisten_opetuksen_ja_koulutuksen_materiaaleista_2011.pdf

Karlsson, F. (2006). *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino

Karlsson, L. (2003). *Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus

Karvonen, P. & Lehtinen, T. (2009). *Yhdessä – leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa*. Erilaisten oppijoiden liitto. Jyväskylä: Gummerrus

Karvonen, P. & Rikkola, L. (2006). *Lukuleikkitaikoja*. Jyväskylä: Gummerrus

Kokkonen, L. (2009). *Maahanmuuttajataustaisten lasten kaksikielisyyden ja kulttuuri-identiteetin tukeminen päiväkotiryhmässä*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 13.3.2015.)
http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/Kokkonen_opinnaytetyo.pdf

Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 42–53). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos

Korolainen, T. (2001) Monosukka ja Kontio-saappaat: Kulttuuritieto vie juurille. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (ss. 162–182). Helsinki: Tammi

Kurki, R. (2007). ”*Sitte se menee koulu*” – Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen taito esiopetuksen päättövaiheessa. (Elektroninen versio.) (Viitattu 3.1.2016.)
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20136/sittesem.pdf?sequence=1>

Kuukka, I. (2003). Opetuksen eriyttäminen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen – Opas opettajille*. (ss. 12–33). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede Vol.11, no 1/-99*, s. 10

Kåreland, L. (1994) *Möte med barnboken: linjer och utveckling I svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stoockholm: Natur och kultur

Laakso, M-L. (2003). Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? – kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (ss. 20–47). Jyväskylä: PS-kustannus

Lampi, I. (1981). *Lorusta lukuhetkeen*. (2.painos.) Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto

Lampi, I. (1980). *Auta lasta puhumaan*. (2.painos.) Espoo: Weilin + Göös

Lappalainen, U. (2007). Kirjallisuutta ja kulttuuria yläkoulun monikielisille oppilasryhmille. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. (ss. 94–111). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Laukka, M. (2001). Sotketut peikon kasvot: Kuvakirjat ja kirjojen kuvat. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (ss. 63–76). Helsinki: Tammi

Laulajainen, L. (2009). *Sanan taika*. Helsinki: Books on Demand

Laurila, N. & Koljonen, H. (2010). *Mamumuksut – suomea leikki-ikäisille*. Helsinki: Finn Lectura

Layne, H. (2014). Kasvatus monikulttuuriseen yhteiskuntaan –kurssin 3. luento 11.11.2014. Helsingin yliopisto

Lindberg, P. (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 54–61). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus

Lumme, H. (2003). Onko kielioppia opetettava. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen – Opas opettajille*. (ss. 113–121). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa – kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (ss. 1–16). Turku: Uniprint

Luoto, T. & Luoto, S. (2001). Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen. *Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. (ss. 184–200). Helsinki: Lasten keskus

Lyytikäinen, P. (2005). Mitä kirjallisuus on. Teoksessa M. Kantokorpi, P. Lyytikäinen & A. Viikari (toim.) *Runousopin perusteet*. (ss. 13–35). Helsinki: Yliopistopaino

Lyytinen, P. (2003). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? – kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (ss. 48–80). Jyväskylä: PS-kustannus

Lyytinen, P. (1995). Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen ohjaaminen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan*. (ss. 105–121). Helsinki: WSOY

Mela, M. (2003). Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen – Opas opettajille*. (ss. 106–112). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Metropolia. (2015). Koulutustarjonta. *Sosionomi*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 10.11.2015.)

<http://www.metropolia.fi/haku/koulutustarjonta-nuoret-sosiaali-ja-terveysala/sosiaaliala/>

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. E-kirja. Opiskelijalaitos. (Elektroninen versio.) (Viitattu 13.3.2015.)

<https://www-booky-fi.libproxy.helsinki.fi/lainaa/1021>

Mickos, A. & Carlson, I. (2006). *Kielitaito puhkeaa kukkaan: kieltä rikastuttavia leikkejä 3-6-vuotiaille lapsille*. Helsinki: Folkhälsan

Mikkonen, P. (2007). Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (ss. 160–170). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

- Niemi, P. (2001). Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna* (ss. 57–62). Jyväskylä: Gummerus
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. . Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (ss. 432–442). Tampere: Vastapaino
- Nissilä, L. (2003). Oppimateriaaleja S2-opetukseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea – Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. (ss. 115–120). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä –opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus
- Numminen, P. (2005). *Avaa ovi lapsen maailmaan – kysellään, ihmetellään ja liikutaan yhdessä*. Tampere: Pilot-kustannus
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2009) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 31–41). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (2011). Saatteeksi. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 5–8). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos

Opetushallitus (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 20.1.2016.)

http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Orvasto R-L. & Levola, K. (2000). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Helsinki: Tammi

Ota koppi. (2015). *Monikulttuurisuus Helsingissä- kieli, osallisuus ja oppiminen ohjelma 4-8-vuotiaille lapsille*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 10.11.2015.)

<http://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/1-%E2%80%93-monikulttuurisuus-helsingin-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 3.1.2016.)

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/6108/monikult.pdf?sequence=1>

Paavola, H. & Talib, M-T. (2010) *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus

Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. (2008). *Mediametkaa! osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. (2.painos.) Helsinki: Mediakasvatus Metka

Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (ss. 411–423). Tampere: Vastapaino

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 19.4.2016.)

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Porvoon varhaiskasvatus (2015). *Kartoitus- ja havainnointimenetelmät, Kielikonsultaatio* (Elektroninen versio.) (Viitattu 7.4.2015.)

<http://peda.net/veraja/porvoo/paivahoito/s2/suomi/kartoitus>

Rastas, A. (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (ss. 78–102) Tampere: Vastapaino

Ruusuvuori, J. , Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (ss. 9–36). Tampere: Vastapaino

Rättyä, K. (2013). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi-lehti* 1, (ss. 53–56) (Elektroninen versio.) (Viitattu 21.11.2015.)

<https://issuu.com/skidi/docs/skidi1>

Räty, M. (2002). *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tampere: Tammer-Paino Oy

Saarinen, E. (2007). Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä – opetuksessa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (ss. 112–131). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Shaughnessy & Sanger (2005). Kindergarten Teachers' Perceptions of Language and Literacy Development, Speech—Language Development, Speech-Language. Pathologists and Language interventions. (Elektroninen versio.) (Viitattu 7.4.2015.)

<http://cdq.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/content/26/2/67.full.pdf+html>

Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. (2003). Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? – kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (ss. 118–130). Jyväskylä: PS-kustannus

Sinko, P. (2011). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 22–29). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos

Sinko, P. (1995). Millainen on vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetussuunnitelma?. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*. (ss. 11–18). Helsinki: Opetushallitus

Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). *Varhaiskasvatushenkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 7. (Elektroninen versio.) (Viitattu 21.11.2015.)

[http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen henkiloston koulutus ja osaaminen Nykytila ja kehittämistarpeet fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen%20henkiloston%20koulutus%20ja%20osaaminen%20Nykytila%20ja%20kehittamistarpeet%20fi.pdf)

Suojala, M. & Karjalainen, M. (2001) *Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lastenkeskus

Suojala, M. (2009). Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. (ss. 40–47). (Elektroninen versio.) (Viitattu 13.3.2016.)

<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b>

Suojala, M. (2010). Lastenkirjallisuus - kurssin 3.luento 15.4.2010. Helsingin yliopisto

Suvanto, A. (2011). Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä – pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (ss. 279–289). Jyväskylä: PS-kustannus

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (ss. 14–15). Tampere: Vastapaino

Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! – draamakasvatusta 1-8- vuotiaille*. (1.painos.) Helsinki: WSOYpro

Tolonen, K. (2002). Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitossa – alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (ss. 163–178). Helsinki: WSOY

Tornéus, M. (1991). *Löytöretki kieleen*. 1.-2.painos. Helsinki: VAPK-kustannus

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes: oppaita 56 (Elektroninen versio.) (Viitattu 12.4.2016.)

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Virtala, A-L. (2007). Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (ss. 74–93). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Virtanen, P., Alanampa, A., Hytönen, M-L., Maijala, K. & Vasiljeva, L. (2001). *Maahanmuuttajalasten esipetusta kahdella kielellä – kaksikielisen arvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämisenprojekti*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 13.3.2015.) http://www.kidson.fi/wp-content/uploads/2009/06/maahanmuuttajalasten-esiopetusta-kahdella-kielella-2001_8.pdf

Väestörekisterikeskus (2013). *Taskutieto Fickfakta 2013*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 30.12.2014.) <http://www.vrk.fi/default.aspx?docid=7597>

Välimäki, A-L. (2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (ss. 13–21). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos

Välivaara, C. (1998). *Sadut ja draamapedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän kopiokeskus

Vänttinen, K. (1996). Aitoa maitoa – hedelmällinen lukumateriaali maahanmuuttajaopetuksessa. Teoksessa H. Ruuska & S-M. Tuomi (toim.) *Moneja baareja – tiellä toimivaan kaksikielisyteen*. (ss. 157–160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto

Wei, Li. (2000). *The Bilingualism Reader*. (Elektroninen versio.) (Viitattu 7.1.2015.)
<http://lib.myilibrary.com.libproxy.helsinki.fi/Open.aspx?id=9453&loc=&srch=undefined&src=0>

Yliherva, A. (2003). ”Piikkikantasista hipaksiin” – lapsen kielenkehitys ja sen tukeminen. Teoksessa E. Ainali, T. Alin, M. Kummala-Mustonen, S. Lauhikari, M. Peltoketo, A. Ruuttula-Vasari & K. Santaholma (toim.) *Kirja kantaa – tarina tukee*. (ss. 47–58). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu

Ylönen, H. (1998). *Taikahattu ja hopeakengät – sadun maailmaa: Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Henkilökohtaiset tiedonannot

Gyekye, M. Henkilökohtainen tiedonanto. 9.4.2016

Keskinen, R. Henkilökohtainen tiedonanto. 21.11.2014

- Helsingin kaupungin tietokeskus: Helsingin muun kielinen väestö äidinkielen mukaan
- Muun kielinen henkilökunta, Helsingin kaupunki, Varhaiskasvatusvirasto
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten jakauma eri varhaiskasvatusalueilla Helsingissä
- Helsingin kaupunki, Varhaiskasvatusvirasto, Tietohallintayksikkö. Tilastoja lasten kansalaisuuksista ja kielistä

Thurin, N. Henkilökohtainen tiedonanto. 5.4.2016

LIITTEET

Liite 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

lastentarhanopettajille

Taustatiedot

- Nimi ja ikä
- Koulutus
- Työkokemus ja työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omassa lapsiryhmässäsi

1. teema: *Kirjallisuus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten opetuksessa*

- Kirjallisuudenkäytön tavoitteet; mitä pyrit kirjallisuuden avulla kehittämään?
- Miksi juuri *kirjallisuuden* hyödyntämistä kielen tukemiseen?
- Suomalaisen- ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielenkehityksen tukeminen
-mitä siinä tulisi huomioida, eroja, yhtäläisyyksiä, eri kirjoja suomalaisille ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille..

2. teema: *Kirjallisuuden käyttö eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa*

- Millaista kirjallisuutta?
- Mitä tulee huomioida kirjallisuuden valinnassa?
- Millainen kirjallisuus +/- ?
- Millä eri tavoin kirjallisuutta voi hyödyntää?
- Mistä voi huomata, mitkä kirjat ovat olleet avuksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen kehitykselle ja mitkä eivät?
- Kuinka usein?
- Missä tilanteissa?

- Kuinka kauan kerrallaan?
- Millä kokoonpanolla?
- Miten parhaiten pystyt edistämään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen taitoa kirjallisuuden avulla?

3. teema: *Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehitys*

- Miten kirjallisuus voi tukea suomen oppimista?
- Millä osa-alueilla se näkyy?
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen kehityksen seurantamenetelmiä?
- Yhteistyö vanhempien kanssa
- Eroaako mielestäsi eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen kehitys suomalaisen lapsen kielen kehityksestä? Jos niin miten?

Termit: *Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi jne.*

Liite 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO
suomi toisena kielenä –lastentarhanopettajille

Taustatiedot

- Nimi ja ikä
- Koulutus
- Työkokemus ja työkokemus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten parissa suomi toisena kielenä -lastentarhanopettajana
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä omalla alueellasi

1. teema: *Kirjallisuus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten opetuksessa*

- Kirjallisuudenkäytön tavoitteet; mitä pyrit kirjallisuuden avulla kehittämään?
- Miksi juuri kirjallisuuden hyödyntämistä kielen tukemiseen?
- Suomalaisen- ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielenkehityksen tukeminen
-mitä siinä tulisi huomioida, eroja, yhtäläisyyksiä, eri kirjoja suomalaisille ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille..

2. teema: *Kirjallisuuden käyttö eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa*

- Millaista kirjallisuutta?
- Mitä tulee huomioida kirjallisuuden valinnassa?
- Millainen kirjallisuus +/- ?
- Millä eri tavoin kirjallisuutta voi hyödyntää?
- Mistä voi huomata, mitkä kirjat ovat olleet avuksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen kehitykselle ja mitkä eivät?
- Kuinka usein?
- Missä tilanteissa?
- Kuinka kauan kerrallaan?

- Millä kokoonpanolla?
- Miten parhaiten pystyt edistämään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen taitoa kirjallisuuden avulla?

3. teema: *Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kielen kehitys*

- Miten kirjallisuus voi tukea suomen oppimista?
- Millä osa-alueilla se näkyy?
- Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kielen kehityksen seurantamenetelmiä?
- Yhteistyö vanhempien kanssa
- Eroaako mielestäsi eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kielen kehitys suomalaisen lapsen kielen kehityksestä? Jos niin miten?

Termit: *Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi jne.*

Liite 3

MATEMAATTISTEN KÄSITTEIDEN HALLINTAA MITTAAVAT TEHTÄVÄT

Kontrolloitu piirrostarakkailu- kokeesta (Tove Krogh/Ritva Rauhala) mukailut Päivi Virtanen 1996.

Aluksi painotetaan, että lapsen on kuunneltava tarkkaan. Ohjeet ovat pelkästään kielellisiä.

Ohjeet voi toistaa useampaan kertaan. Tarkoituksena on saada selville mitkä käsitteet lapsi

hallitsee. Virheitä ei tarvitse korjata. Tehtävät suoritetaan pöydällä paperin päällä ja niissä käytetään kahta kokoa ja kolmea väriä olevia neliöitä, kolmioita ja ympyröitä (esim. kartongista

tehdyt tai muoviset).

Tehtävät:

1. Laita paperin keskelle pieni, punainen ympyrä. Tyhjennä paperi.
2. Laita paperin kulmiin nelikulmiot. Tyhjennä paperi.
3. Laita paperille kaksi ympyrää, jotka ovat erikokoisia. Tyhjennä paperi.
4. Laita paperille kolme kolmiota, keskelle pienempi kuin muut. Tyhjennä paperi.
5. Laita paperille kolme ympyrää, joista kaksi on yhtä suuria. Näytä yhtä suuret. Tyhjennä paperi. (Tarkasta kysymyksillä, että lapsi ei tarkoita yhtä suurella suurta.)
6. Nyt tulee pitkä ohje. Kuuntele se ensin kokonaan ja tee vasta sitten. Laita riviin neljä neli kulmiota/neliötä. Rivin ensimmäinen on punainen ja viimeinen on suurin ja sininen. Sanon ohjeen vielä kerran... Näytä, missä on ensimmäinen ja missä viimeinen. Tyhjennä paperi.
7. Laita vielä vierekkäin kaksi nelikulmiota/neliötä... ja niiden yläpuolelle keltainen ja punainen kolmio.

Lapsen nimi _____

Alkumittaus syksyllä Loppumittaus keväällä

Lapsen ikä ___v. ___kk. Lapsen ikä ___v. ___kk.