

Lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteuttamisesta jyväs- kyläläisissä päiväkodeissa

Kirsi Sorri

Opinnäytetyö

Toukokuu 2018

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

Sosionomi (AMK), sosionomin tutkinto-ohjelma

Tekijä(t) Sorri, Kirsi	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Toukokuu 2018
	Sivumäärä 60	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteuttamisesta jyvaskyläläisissä päiväkodeissa		
Tutkinto-ohjelma Sosionomin tutkinto-ohjelma		
Työn ohjaaja(t) Hintikka Timo, Kuukkanen Tiina		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa varhaiskasvatuksessa tapahtuvan S2-opetuksen eri toimintatavoista, jotta opetusta voidaan kehittää. Koulutuksellinen näkökulma tuo esille ideoita, jotka auttavat kehittämään lastentarhanopettajien koulutusta S2-opetukseen liittyen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajien näkemyksiä S2-opetuksen toteuttamisesta jyvaskyläläisissä päiväkodeissa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää heidän näkemyksiään koulutuksen ja työssä saadun tuen antamista valmiuksista S2-opetukseen.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla neljää lastentarhanopettajaa kolmesta eri päiväkodista. Litteroitu aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka lopputuloksena saatiin neljä pääteemaa vastaamaan tutkimuskysymyksiin.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että S2-opetusta toteutettiin eri menetelmien, eri tahojen välisen yhteistyön ja lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olemisen kautta ja siihen liittyi vahvasti lastentarhanopettajan interkulttuurinen osaaminen. Menetelmistä korostui erityisesti puhuminen. Erillisiä S2-tuokioita tärkeämpänä pidettiin päiväkodin arjessa tapahtuvaa vuorovaikutusta lapsen kanssa. Merkityksellisenä pidettiin myös jatkuvaa kielitaidon seurantaa ja arviointia. Avoimen ilmapiirin luomista lapsiryhmään sekä positiivista suhtautumista eri kulttuureita ja kieliä kohtaan pidettiin tärkeinä. Lapsen suomen kielen oppimista tuettiin yhteistyössä vanhempien ja erityislastentarhanopettajien kanssa.</p> <p>Lastentarhanopettajankoulutuksen haluttiin antavan erityisesti menetelmällistä ja monikulttuurista osaamista S2-opetukseen. Työssä saatava tuki liittyi pääosin yhteistyöhön eri tahojen kanssa ja S2-opetusta koskeviin koulutuksiin.</p>		
Avainsanat (asiasanat)		
S2-opetus, päiväkotitoimi, kaksikielisyys ja monikielisyys, monikulttuurisuus		
Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Sorri, Kirsi	Type of publication Bachelor's thesis	Date May 2018 Language of publication: Finnish
	Number of pages 60	Permission for web publication: x
Title of publication Kindergarten teachers' views on the implementation of teaching Finnish as a second language in day care centers at Jyväskylä		
Degree programme Social Studies		
Supervisor(s) Hintikka Timo, Kuukkanen Tiina		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of the study was to collect information about different methods of teaching Finnish as a second language (F2) in early childhood education for the further development of the teaching. An educational aspect was hoped to raise ideas that would help to improve kindergarten teacher' education regarding teaching F2. The aim of the study was to examine kindergarten teachers' perspectives on the implementation of teaching F2 in day care centres in Jyväskylä. Another aim was to study their views on their readiness of teaching F2 provided by their education and the support given by the workplace.</p> <p>The data was collected by conducting theme interviews with four kindergarten teachers from three day care centres. The transcribed data was analysed with theory-guided content analysis. The analysis elicited four main themes that answered the research questions.</p> <p>The results indicated that F2 teaching resorted to different methods, cooperation with different partners and interaction with the children. The kindergarten teachers' intercultural awareness was also a major factor here.</p> <p>Speech was the key method. Communication and interaction with the children in the day care routines were found to be more efficient than specific F2-lessons. Observation and evaluation of language skills were also seen important. Creating an open atmosphere for the day care group and positive attitude towards different cultures and languages were also deemed significant. The children's F2-learning was supported in collaboration with the parents and a specialised kindergarten teacher. Methodical and multicultural expertise was considered a necessary part of kindergarten teacher education. Support from the workplace was mainly related to cooperation and F2-training.</p>		
Keywords/tags (subjects) teaching Finnish as a second language, day care, bi- and multilingualism, multiculturalism		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Monikulttuurinen varhaiskasvatus.....	4
2.1	Monikulttuurista varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat	4
2.2	Monikulttuurinen varhaiskasvatus päiväkodissa	6
3	Toisen kielen oppiminen lapsena	9
3.1	Toisen kielen oppimisen vaiheet	11
3.2	Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	13
4	S2-opetus päiväkodissa.....	15
4.1	Oman äidinkielen tukeminen ja yhteistyö vanhempien kanssa.....	16
4.2	Funktionaalisuus S2-opetuksessa.....	17
4.3	Vuorovaikutus kielen oppimisessa	19
4.4	Ohjatut S2-tuokiot	21
4.5	Kielitaidon arviointi	22
5	Tutkimuksen toteuttaminen	24
5.1	Tarkoitus ja tavoitteet	24
5.2	Tutkimusaineiston keruu.....	25
5.3	Tutkimusaineiston analysointi.....	27
6	Tutkimustulokset.....	29
6.1	Kokemukset S2-opetuksen toteuttamisesta päiväkodeissa	29
6.1.1	Menetelmät	29
6.1.2	Yhteistyö	33
6.1.3	Interkulttuurinen osaaminen	35
6.1.4	Vuorovaikutus.....	37
6.2	Lastentarhanopettajan koulutuksen antamat valmiudet ja työssä saatu tuki S2-opetukseen.....	39

	2
6.2.1 Menetelmät	40
6.2.2 Yhteistyö	41
6.2.3 Interkulttuurinen osaaminen	42
7 Johtopäätökset.....	42
8 Pohdinta.....	45
8.1 Eettisyys ja luotettavuus	45
8.2 Tutkimuksen tarkastelu	47
8.3 Tulosten arviointi.....	48
Lähteet	51
Liitteet.....	56
Liite 1. Teemahaastattelurunko	56
Taulukot	
Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysistä	28

1 Johdanto

Suomeen on saapunut viime vuosina paljon maahanmuuttajia, mikä on aiheuttanut sen, että äidinkieleltään vieraskielisten henkilöiden määrä on kasvanut. Vuoden 2017 lopussa Suomessa asui 373 325 vieraskielistä henkilöä. Heidän määränsä on yli kaksinkertaistunut 10 vuoden aikana: vuonna 2007 osuus koko väestöstä oli 3,3 % ja vuonna 2017 6,8 %. Äidinkielenään kotimaisia kieliä eli suomea, ruotsia ja saamea puhuvien määrä on sen sijaan vähentynyt. (Väestörakenne 2017; Suomen väestö 2007.)

Suomen muuttuessa monikulttuurisemmaksi myös varhaiskasvatuksen piirissä olevien kaksi- ja monikielisten lasten määrä on kasvanut ja päivähoiton on kyettävä vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) todetaan, että varhaiskasvatus on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa kulttuurien moninaisuus nähdään voimavarana. Jokaisella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Varhaiskasvatus kuitenkin tukee lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, ja suomen/ruotsin oppiminen toisena kielenä oman äidinkielen ohella luo pohjaa toiminnalliselle kaksi- tai monikielisyydelle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30, 48.)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä S2-opetuksen eli suomi kielenä opetuksen toteuttamisesta jyvaskyläläisissä päiväkodeissa. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti eri toimintatavat S2-opetuksessa eli se, kuinka kaksi- ja monikielisten lasten suomen kielen oppimista tuetaan. Toinen suppeampi näkökulma on lastentarhanopettajien näkemykset koulutuksen ja työssä saadun tuen antamista valmiuksista S2-opetukseen. Tutkimusaineisto kerätään teemahaastattelemalla lastentarhanopettajia.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esille eri toimintatapoja S2-opetuksen toteuttamisesta, jotta sitä voidaan edelleen kehittää. Koulutuksellinen näkökulma tuo tietoisuuteen lastentarhanopettajien näkemyksiä koulutuksen antamista valmiuksista S2-opetukseen, jotta koulutusta voidaan mahdollisesti räätälöidä kohtaamaan työn vaatimat tarpeet. Kaikkien vieraskielisten lasten tulisi saada laadukasta S2-opetusta, jotta kotoutuminen Suomeen olisi tehokasta. Päiväkodin henkilöstöllä on oleellinen

rooli lasten kielen tukemisessa, ja jokainen heistä on S2-opettaja ja suomen kielen malli.

Suomi toisena kielenä -opetuksesta varhaiskasvatuksessa tai toisen kielen oppimisesta lapsena ylipäätään on tehty melko vähän tutkimuksia Suomessa opinnäytetöitä lukuun ottamatta. Tutkimukset käsittelevät usein nuoria ja aikuisia kielenoppijoita spesifeillä aihealueilla (esim. Suni 2008, Mustonen 2015, Muuri 2014). Päiväkotimaa-ilmaan liittyvistä tutkimuksista lähinnä tätä tutkimusta on Savijärven (2011) väitöskirja Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen - Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Ruotsissa Anne Kultti (2012) selvitti väitöskirjassaan päivähoiton oppimisen tilanteita, jotka tukevat monikielisten lasten kielitaidon ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä sekä aktiviteetteihin osallistumista.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta, toisen kielen oppimisesta lapsena ja S2-opetuksesta varhaiskasvatuksessa. Empiirisessä osassa tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Lopussa pohditaan tutkimustuloksia ja annetaan jatkotutkimusehdotuksia.

2 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

2.1 Monikulttuurista varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat

Varhaiskasvatuksen piiriin kuului vuonna 2016 kaikkiaan 243 946 lasta, mikä tarkoittaa 68 % väestön 1-6-vuotiaista lapsista. Määrä on ollut nousussa vuosien saatossa. (Varhaiskasvatus 2016, 1.) Vieraskielisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa on myös kasvanut. Suomen kuudessa suurimassa kaupungissa vieraskielisiä varhaiskasvatusikäisiä lapsia oli vuonna 2016 15,9 % (Varhaiskasvatus kuutoskaupungeissa vuonna 2016 2017). Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat mm. varhaiskasvatuslaki (L 19.1.1937/36), YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, Suomen perustuslaki (L 11.6.1999/ 731) ja asetus lasten päivähoidosta (L 16.3.1973/239). Opetushallituksen

antama valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) toimii velvoittavana asiakirjana varhaiskasvatukselle ja on pohjana paikallisesti laadittaville varhaiskasvatussuunnitelmille. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) määrittelevät valtakunnallisesti esiopetuksen toteuttamista.

Varhaiskasvatustilain (L19.1.1973/36, 2 a §) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen sekä antaa valmiudet kunnioittaa ja ymmärtää yleisen kulttuuriperinteen lisäksi jokaisen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. Tavoitteena on myös ohjata lasta toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 ohjaavat varhaiskasvatusta ja siinä määritellään myös varhaiskasvatuksen monikulttuurinen puoli. Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus tarkoittaa sitä, että kielet, kulttuurit ja katsomukset sulautuvat osaksi kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksessa kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana ja siinä edistetään kulttuurisesti kestävästä kehitystä. Varhaiskasvatushenkilöstön on jatkuvasti tiedostettava kielen merkitys lasten kehityksessä, oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteetin kehittymisessä ja yhteiskuntaan kuulumisessa, koska kielet ovat läsnä koko ajan ja kaikkialla. Vieras- ja monikielisten lasten suomen kielen kehitystä sen eri osa-alueilla tulee tukea tavoitteellisesti monipuolisten vuorovaikutustilanteiden ja oppimisympäristöjen avulla. Kieli- ja kulttuuri-identiteetin ja itsetunnon tukeminen on myös oleellista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30, 48.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että esiopetuksessa kieli on lapselle oppimisen kohde ja väline. Kielestä tulee vahvemmin ajattelun ja vuorovaikutuksen väline, jolla jäsenetään arkea ja rakennetaan maailmankuvaa. Esiopetuksessa lasten kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus tunnustetaan ja sitä tuetaan. Eri kielten huomiointi lisää lasten kielitietoisuutta ja kulttuurista osaamista. Esiopetuksen tavoitteena on tukea jokaisen lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kasvua ja opettaa lapsia kunnioittamaan eri kieliä ja kulttuureita. Erillistä

suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta ja oman äidinkielen opetusta tarjotaan mahdollisuuksien mukaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 2016, 32, 39–40.)

Laissa maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta todetaan, että maahanmuuttajilla on oikeus kotoutumissuunnitelmaan, jossa sovi-taan eri toimenpiteistä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavien tietojen ja taito- jen, kuten suomen kielen taidon hankkimiseen. Siihen kuuluu myös perheen lasten kotoutumisen tukeminen. (L 493/1999.) Kivijärven (2017, 252) mukaan varhaiskasva- tuksessa olevan lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee huomioida ja kirjata kotoutumiseen liittyvät toimenpiteet, kuten lapsen kieli- ja kulttuuritausta, S2-opetus, vertaissuhteiden tukeminen ja lapsen elämään kuuluvat perheenjäsenet Suomessa ja muualla. Jokaisella perheellä on omat arvonsa ja tapansa ja ne korostu- vat erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa työskennellessä. Tämän- takia onkin tärkeää keskustella heidän toiveistaan, tavoistaan ja kasvatuskäsitysis- tään. Suomalainen varhaiskasvatus voi olla perheelle vierasta ja siksi asioista on ker- rottava käytännönläheisesti ja konkreettisesti ja käytettävä tulkkia tarvittaessa apuna. (Kivijärvi 2017, 252–253.)

2.2 Monikulttuurinen varhaiskasvatus päiväkodissa

Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoite on auttaa lasta saavuttamaan suurempi it- seymmärrys ja tarjota lapsille kulttuurisia, etnisiä ja kielellisiä kokemuksia. Suvaitse- vaisuus ja yhdenvertaisuus tulevat esiin esimerkiksi kiusaamista ja ystävyyttä käsitel- täessä. Monikulttuurisuuskasvatuksessa on tärkeää huomioida rasismien, diskriminaa- tion, ennakkoluulojen ja stereotyyppien poistaminen. (Halme & Vataja 2011, 43.)

Nieto (2010) esittelee monikulttuurisuuskasvatuksen neljä eri tasoa: suvaitsevaisuu- den, hyväksymisen, kunnioituksen sekä vahvistamisen, solidaarisuuden ja kriittisyy- den. Suvaitsevaisuuden tasolla erilaisuus hyväksytään mutta päämääränä on silti no- pea assimiloituminen valtakulttuuriin. Hyväksymisen tasolla erilaisuus huomioidaan

ja myönnetään sen tärkeys. Tällä tasolla ajatellaan, että jokainen yksilö omine kulttuurisine taustoineen tuo jonkin tärkeän lisän yhteisöön ja ajatus soveltuu myös päiväkotimaailmaan. Kolmas taso on kunnioitus, joka tarkoittaa, että moninaisuutta arvostetaan ja ihailaan. Kun erilaisuutta kunnioitetaan, se heijastuu koko toimintaympäristöön ja toimintoihin. Neljäs taso on vahvistamisen, solidaarisuuden ja kriittisyyden taso. Yhdessä toimimalla ja ponnistelemalla saavutetaan parhaimmat oppimistulokset, vaikka siihen kuuluisi välillä haasteitakin. Jokaisen lapsen edustama kulttuuritausta on tärkeä ja arvokas, ja ne ovat oppimisen perustana ja sen välineinä. Konfliktit kuuluvat tähän tasoon, sillä kulttuurien arvot ja näkemykset voivat erojensa takia aiheuttaa yhteentörmäyksiä. Kriittistä ajattelua ja reflektointia tarvitaan, jottei kulttuureiden ymmärrys jää vain romantisoidulle ja eksoottiselle asteelle. Tällä tasolla painottuu myös ajatus, että monikulttuurisuuskasvatus ei ole erillistä ja irrallista, vaan koko toiminta on monikulttuurista. (Nieto 2010, 249–260.)

Usein päiväkodeissa vietetään monikulttuurisuuskasvatuksen nimissä esimerkiksi eri kulttuureiden temaviikkoja ruokineen, esineineen ja vaatteineen, mutta se saattaa aiheuttaa harhaan johtavan ja erilaisuutta korostavan käsityksen kyseisestä kulttuurista, vaikka asioita tuotaisiin esille kunnioittavasti. Näkyvät ja ulkoiset kulttuurin ilmentymät sivuuttavat tärkeimmät näkökulmat kuten arvot, uskomukset, tavat ja perinteet. Monikulttuurisuuskasvatuksen pitäisi toteutua ilman stereotyyppisiä tulkin-toja ja karakterisoituja kuvauksia, mikä voi olla haastavaakin toteuttaa päiväkotiympäristössä. Kasvattajilta vaaditaan tietoista ja perusteellista asenteiden, tietojen ja käytäntöjen tarkastelua toimintaa suunnitellessa. (Erickson 2010, 43–44; Eerola-Pennanen 2017a, 222–223.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen vertaissuhteita, lähiympäristöön koutumista ja kouluun siirtymistä mahdollisimman turvallisesti. Alkuvaiheen yhteistyö perheen kanssa on tärkeää erityisesti monikulttuuristen lasten kohdalla, jotta perheellä ja varhaiskasvatuksen työntekijöillä on tieto ja käsitys toistensa toiminnasta. Kasvattajan pedagoginen rooli tarkoittaa, että vieras- ja monikielisen lapsen kehitykseen liittyvät tukitoimet yhdistetään osaksi ryhmän toimintaa. Toiminta mietitään kaikkien lasten kannalta tarkoituksenmukaiseksi esimerkiksi jakautumalla pien-

ryhmiin ja huomioimalla lasten vahvuudet ja tuen tarpeet. Lapsen tulisi pystyä jäsentämään päiväkodin arki ilman kieltäkin, ja esimerkiksi kuvien käyttö auttaa lasta ennakkoimaan päivän kulkua. Kasvattaja voi omalla toiminnallaan lisätä lapsen turvallisuudentunnetta, joka on pohja lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. (Kivijärvi 2017, 255.)

Työskentelemällä monenlaisten lasten kanssa kasvattaja pohtii samalla myös omaa arvomaailmaansa ja laajentaa maailmankuvanansa. Oma arvomaailma ja maailmankuva välittyvät toiminnan kautta myös lapsille. Lapsen näkökulmasta merkityksellistä on positiivinen suhtautuminen lapsen edustamaa kulttuuria ja katsomusta kohtaan. Interkulttuurinen osaaminen ja monikulttuurinen ammatillisuus tarkoittaa halua ja kykyä toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Interkulttuuriseen osaamiseen voidaan liittää myös laajentunut itseymmärrys, kriittinen suhtautuminen työhön, empatia ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottaminen. (Paavola & Talib 2010, 75, 77, 82)

Lasten tulisi myös oppia perusta interkulttuuriselle osaamiselle. Lasten interkulttuurisen kompetenssin määrittelyyn sopii Mattilan ja Hartikaisen (2011, 85, 87) näkemys, jonka mukaan interkulttuurisuus tulisi ymmärtää siltoja rakentavana dialogina ja toinen toisiltaan oppivana kulttuurienvälisenä vuorovaikutuksena. Termillä ei ole tarkoitus ainoastaan korostaa etnisten ja muiden kulttuuriryhmien eroja vaan se voi tarkoittaa myös yksilötason kulttuuria. Yksilöiden erilaisuus on avoimen kohtaamisen lähtökohta, ja tavoitteena on kulttuurinvälisen toiminnan taito. Oman kulttuurisen ja kielellisen identiteetin muotoutuminen on tärkeää, jotta voi oppia ymmärtämään toisia kulttuureita. Paavola ja Talib (2010, 226) toteavat myös, että kun tunnemme itseämme ja juuremme, meidän on helpompi oppia ymmärtämään toisella tavalla eläviä ja ajattelevia.

Halme ja Vataja (2011, 44) toteavat, että monikulttuurisuuskasvatus kuuluu kaikille lapsille mutta usein päivähoidossa toimenpiteitä suunnataan vain maahanmuuttajataustaisiin lapsiin, jotta he sopeutuvat valtakulttuuriin. Tämä johtuu siitä, että monet kasvattajat ovat sosiaalistuneet valtakulttuurin arvoille. He saattavat ajatella, ettei

monikulttuurisuuskasvatusta tarvita. Sen tulisi kuitenkin nivoutua kaikkeen toimintaan ja ohjata asioiden tarkastelua. (Mts. 2011, 44.)

Eerola-Pennasen (2017b, 239) mukaan kielitaito, hyvät sosiaaliset taidot ja lastenkulttuurin tuntemus avaavat tien lapsiryhmän tasavertaiseen jäsenyyteen. Kielen osaaminen takaa pääsyn vertaisryhmätoimintaan, leikkeihin ja salaisuuksiin. Kun lapsi hallitsee valtakielen, hän pystyy osallistumaan monenlaisiin keskusteluihin, joita lapset käyvät esimerkiksi toimintaideoista, ystävyyssuhteista ja leikkirooleista. Itsenäinen selviytyminen myös lisääntyy, kun lapsi ymmärtää aikuisen antamat toimintaohjeet eri tilanteissa. Toisaalta hyvät leikki- ja sosiaaliset taidot kompensoivat kielitaidon puutetta ja lapsi pääsee leikkiryhmien jäseneksi. Leikkeihin pääsemiseen tarvitaan tuntemusta lastenkulttuurista, koska lapset ammentavat sieltä ideoita leikkeihin. Suomen ulkopuolelta tulevan lapsen on siis tärkeää oppia suomalaista lastenkulttuuria, jotta hän pääsee mukaan leikkeihin. Kasvattajan on hyvä olla tietoinen myös tästä näkökulmasta. (Mts. 239–240.)

3 Toisen kielen oppiminen lapsena

Pienen lapsen toisen kielen oppiminen tapahtuu usein rinnakkain ensikielen oppimisen kanssa tai jonkin verran ensikielen omaksumisen jälkeen eli peräkkäin. Toisella kielellä viitataan ensikielen jälkeen opittavaan kieleen ja se voi olla esimerkiksi kolmas opittu kieli. Paradis, Genesee ja Crago (2010, 6) viittaavat termillä *simultaneous bilingual children* lapsiin, jotka ovat oppineet kaksi kieltä samanaikaisesti syntymästään asti tai lähes heti sen jälkeen. Termeillä *second language learners* tai *successive bilinguals* he viittaavat lapsiin, jotka yhden kielen melko hyvin omaksuttuaan alkavat oppia toista kieltä eli kielten oppiminen tapahtuu peräkkäin. Hassisen (2002, 22) mukaan tutkijat ovat eri mieltä siitä, milloin samanaikainen kielenoppiminen päättyy ja peräkkäinen alkaa, ja se on vaihdellut kahdesta ikävuodesta neljään, mutta yleensä kolmen ikävuoden jälkeen aletaan puhua toisen kielen oppimisesta tai omaksumisesta. Mitchell ja Myles (2004, 23) toteavat myös, että toisen kielen oppimisesta aletaan puhua vasta silloin, kun henkilö on jo muutaman vuoden ensin omaksunut

ensikieltään ja sen jälkeen alkaa oppia uutta kieltä. Monet käyttävät termejä omaksuminen ja oppiminen eri tarkoituksiin mutta tässä tutkimuksessa ne nähdään synonyymeina.

Maahanmuuttajataustainen lapsi alkaa oppia suomen kieltä usein vasta aloitettuaan päiväkodin, jolloin kielten oppiminen tapahtuu peräkkäin (Halme 2010, 90). Kun vanhemmat puhuvat samaa kieltä, joka ei ole ympäristön kieli, puhutaan ei-hallitsevasta kotikielestä ilman ympäristön tukea, eli lapsi puhuu kotonaan ensikieltään ja ympäristössä, kuten päiväkodissa, toista kieltä (Hassinen 2005, 43). Kahden tai useamman kielen omaksuminen yhtä aikaa tai peräkkäin onnistuu ilman pelkoa ns. puolikieliseksi jäämistä, jos vanhemmat ja ympäristö tukevat prosessia aktiivisesti. Tästä syystä on oleellista, että vanhemmat puhuvat johdonmukaisesti lapselleen omaa kieltään tai molemmat vanhemmat omia kieliään ja muussa ympäristössä lapsi oppii toisen kielen. (Vaarala, Reiman, Jalkanen, Nissilä 2016, 22.) Korpilahti (2010, 147) toteaa, että yksi vanhempi, yksi kieli -periaate takaa sen, että monipuoliset ja motivoivat kielenoppimistilanteet toteutuvat molemmilla perheen kielillä. Jotta lapsesta kasvaisi syntymästään saakka kaksi- tai monikielinen, vaatii se vanhemmilta päättävyyttä ja järjestelmällisyyttä ja erityisen tärkeää se on silloin, kun kodin kieli on vähemmistökieli, jota ei voi oppia ympäristöstä. Vanhempien ei kannata lainata puheensa ilmaisuja toisesta kielestä, vaan puhua lapsen kanssa vain omaa äidinkieltään.

Vanhempien antama kielimalli on ratkaiseva, ja kielen omaksumisen alkuvaiheessa prosodiset tekijät, kuten puheen sävelkulku ja rytmi toimivat erottavina tekijöinä kielten välillä. Jos oppimista tuetaan järjestelmällisesti 3,5-vuotiaaksi asti, lapsi oppii eri kielten natiivitasoisen hallinnan. Jos lapsi kuulee sekakieltä tai puutteellisia ilmaisuja, hän alkaa myös itse käyttää niitä. (Korpilahti 2010, 147.)

Eri tutkijat näkevät lapsen kielten omaksumisen hieman eri tavoin (ks. esim. Meisel 2011; Paradis, Genesee & Crago 2010). Hassisen (2005, 109) mukaan kielten oppimisprosessit ovat yksi- ja kaksikielisellä lapsella samankaltaiset samanlaisine oppimisvaiheineen. Halmeenkin (2011, 90) näkemyksen mukaan varhaislapsuudessa opitun toisen kielen oppimisprosessi on samansuuntainen kuin ensikielen oppiminen mutta

prosessi saattaa aluksi vaikuttaa hitaammalta. Samoin kaksikieliseksi kasvaessa kielten kehitys noudattelee samoja periaatteita kuin yksikieliseksi oppiessa (Pinter 2017, 34). Korpilahden (2010, 147) mukaan leikki-ikään jälkeen tapahtuva toisen kielen oppiminen on erilaista kuin synnynnäinen ja varhainen kaksikielisyys, koska lapsi joutuu pohtimaan äänteiden ja ääntämisen eroja ensikieleensä verrattuna ja huomioimaan sanojen merkityksiä ja lauserakenteiden eroja. Myöhemmällä iällä tapahtuva kielen oppiminen pohjautuukin suurelta osin tietoa jäsentäviin ja vertaileviin metataitoihin ja kognitiivisiin prosesseihin. (Mts. 147–148)

3.1 Toisen kielen oppimisen vaiheet

Varhaislapsuudessa opittavan toisen kielen oppimisprosessi alkaa usein sillä, että lapsi sinnikkäästi puhuu ensikieltään esimerkiksi päiväkodissa, kunnes hän tajuaa, etteivät muut puhu sitä (*home language use*). Tämä vaihe voi kestää vain muutaman päivän tai jopa pari kuukautta. Tätä vaihetta seuraa hiljainen kausi (*nonverbal period*), jolloin lapsi ei vielä itse tuota puhetta mutta katselee ja kuuntelee toisia esimerkiksi leikkitalanteissa ja kerää itselleen tietoa kielestä. Lapsi alkaa myös harjoitella kieltä joko hyvin hiljaa tai vain omassa mielessään. Äidinkieli kuitenkin jatkaa normaalisti kehittymistään. Hiljainen kausi kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen, ja ujoilla ja hiljaisimmilla lapsilla vaihe saattaa kestää pidempään, samoin pienemmillä lapsilla. Lapsen on kuitenkin ehdottoman tärkeää viettää aikaa kohdekieltä puhuvien kanssa, jotta hän kuulee kieltä ja motivoituu puhumaan sitä itse.

Hiljaisen kauden jälkeen lapsi alkaa käyttää yhden sanan ilmaisuja (*telegraphic speech*) tai lyhyitä lauseita ilmaisemaan haluamaansa (*formulaic speech*). Lapsen käyttämä yhden sanan ilmaisu voi merkitä kokonaista lausetta esimerkiksi tilanteessa, jossa aikuinen kysyy ”mikä tämä on” ja lapsi vastaa esimerkiksi että ”auto”. Lapset oppivat tiettyjä lyhyitä lauseita, joilla he selviävät leikkitalanteissa ja pysyvät ilmaisemaan itseään. Kun lapsi on oppinut tarpeeksi sanavarastoa ja käyttökelpoisia fraaseja, hän alkaa muodostamaan omia lauseita ja kokeilemaan eri rakenteita (*productive language use*). Lapsi oppii yksinkertaisten lauserakenteiden kautta monimutkaisempaa kielenkäyttöä

ja peruskommunikaatiotaitoja. Virheet esimerkiksi ääntämisessä ja morfeemien käytössä kuuluvat kielen omaksumiseen tässä vaiheessa, koska lapsi aluksi harjoittelee uuden kielen rakenteita ja sääntöjä ennen kuin alkaa osata kieltä paremmin. Lapsen käydessä läpi eri vaihteita, hän ei suoraan siirry vaiheesta toiseen vaan vaiheet ikään kuin sekoittuvat toisiinsa ja kerrostuvat toistensa päälle. (Tabors 2006, 40–42, 51, 60–69; Halme 2011, 90-91; Paradis, Genesee & Crago 2010, 111–113.)

Toista kieltä opittaessa tulee välikielen vaihe (oppijan kielen) (*interlanguage*), jolloin lapsi osaa kieltä jo melko hyvin, mutta ei kuitenkaan ole yltänyt natiivin tasoiseksi. Välikieli on systemaattista, säännönmukaista ja jatkuvasti muuttuvaa, ja näkyvissä voivat olla esimerkiksi lähtökielen ääntämys ja kielioppirakenteet. Välikieli kehittyy vähitellen yksinkertaisten muotojen kautta monimutkaisempaan kielen hallintaan. (Paradis, Genesee & Crago 2010, 113) Tulee kuitenkin muistaa, että toisen kielen oppimisen tavoitteena ei aina ole natiivintasoinen osaaminen.

Koodinvaihto on yleistä toista kieltä oppiessa. Koodinvaihto tarkoittaa kahden kielen fonologisten, leksikaalisten, morfosyntaktisten ja pragmaattisten osien käyttämistä saman keskustelun tai lauseenkin aikana tietoisesti. Se voi liittyä lapsen sosiaalistumiseen ja kieliyhteisöön kuulumiseen. (Paradis, Genesee & Crago 2010, 89; Korpilahti 2010, 147.) Transferilla eli siirtovaikutuksella viitataan äidinkielen yleiseen vaikutukseen opittavaan kieleen. Esimerkiksi ensikielen sanajärjestys voi tulla näkyviin toiseen kieleen, jos niillä on paljon eroavaisuuksia. Silloin, kun siirtovaikutusta ei näy kielten tiettyjen rakenteiden ollessa samankaltaisia, vaikutusta voidaan pitää positiivisena eli oppimisista helpottavana. Interferenssi tarkoittaa äidinkielen negatiivista vaikutusta opittavaan kieleen. Lapselle kannattaa mallintaa oikeakielisiä ilmauksia, mutta lapsen puhetta ei kannata koko ajan korjata tai pyytää toistamaan korjattuja ilmaisuja. Kielenoppimiseen kuuluu myös taantumavaiheita, jolloin esimerkiksi äidinkieli kehittyy paljon toisen kielen kehittymisen ollessa hitaampaa. Näin voi käydä päiväkodin lomien aikana. (Paradis ym. 2010, 117; Halme 2011, 91; Korpilahti 2010, 147.)

Skutnabb-Kangas (1988, 77) erottelee kielen pintasujuvuuden ja ajattelukielen toisistaan. Pintasujuvuus viittaa siihen, että kielenoppija puhuu sujuvasti arkisista ja konkreettisista asioista. Ajattelun kieltä käytetään älyllisesti vaativissa tilanteissa ajattelun

välineenä ja sitä tarvitaan esimerkiksi koulun opetuksen seuraamiseen. Korpilahti (2010, 149) toteaa, että ajattelun kielen kehitys näkyy oleellisesti esimerkiksi käsitteiden hallinnassa, kuunteluun keskittymisessä ja kuullun ymmärtämisessä, lapsen tuottamien lauseiden rakenteissa ja kirjallisissa taidoissa. Myös Cummins (2000, 58) on tutkinut sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon eroja ja hän toteaa, että pintasujuvuus saavutetaan noin kahdessa vuodessa mutta ajattelukielen oppimiseen saattaa kulua aikaa viidestä seitsemään vuoteen. Opettajat ja psykologit saattavat virheellisesti luulla lapsen osaavan kieltä hyvin, jos hän puhuu ja ääntää kieltä sujuvasti, vaikka todellisuudessa lapsen taidot eivät vielä riitä ajattelukielen tasolle. Halme (2011, 91) toteaa myös, että sujuva puhekieli ja ääntäminen saattavat hämätä kasvattajia tulkitsemaan lapsen kielitaidon todellisuutta paremmaksi, erityisesti sosiaalisilla lapsilla, jolloin lapsi jää ilman suomen kielen opetusta ja vastaavasti arkojen lasten kielitaito saatetaan arvioida heikoksi.

3.2 Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät

Halme (2011, 91) toteaa, että suomen kielen keskimääräistä oppimisaikaa ei voida määrittää, koska lasten taustat ovat erilaisia. Oppimiseen vaikuttavat muun muassa kielellisen syötöksen määrä ja laatu, ikä, kielellinen kyvykkyys, äidinkielen ominaispiirteet, motivaatio ja tunteet. Taborsin (2006, 79) mukaan lapsen pitää haluta oppia toista kieltä, jotta hän oppisi sitä. Tutkimuksellista näyttöä löytyy lapsista, jotka eivät halua oppia uutta kieltä. Motivaatio kielen oppimiseen syntyy usein myös kotona vanhempien vaikutuksesta ja se liittyy myös maassa oleskelun pituuteen. Pysyvästi maahan muuttavilla on suurempi motivaatio kielen oppimiseen kuin lyhyemmän aikaa maassa olevilla. Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa myös se, kuinka paljon kohdekielen parissa oleskelee. Oppiminen on helpompaa, kun kieltä kuullaan paljon ympäristössä. Jos aikaa vietetään omankielisten parissa, ei syötös ole riittävää kielitaidon kehittymiselle. Ikä vaikuttaa myös toisen kielen oppimiseen. Aivan pienen lapsen kognitiivinen kapasiteetti on vielä niin rajoittunut, että kielen oppiminen on hitaam-

paa verrattuna hieman vanhempiin lapsiin. Lisäksi persoonallisuudella vaikutusta toisen kielen oppimisessa. Ujot ja varautuneet lapset ovat hitaampia oppimaan kohdekieltä kuin ulospäinsuuntautuneet ja sosiaaliset lapset. (Tabors 2006, 79–86.)

Mahdollisten oppimisvaikeuksien huomaaminen voi olla vaikeaa lapsen oppiessa toista kieltä, koska voi olla vaikeaa erotella, mikä kuuluu oppimisprosessiin ja mikä on poikkeavaa. Korpilahden (2010, 149) mukaan suomea toisena kielenä oppivien lasten ensimmäisten päiväkotivuosien tavoitteena voidaan pitää arjessa tarvittavan perus-sanaston, suhdekäsitteiden (ajan, paikan ja määrä) ja suomen kielen keskeisten taivutusmuotojen (ulko- ja sisäpaikallissijat, genetiivi, monikko, partitiivi) oppimisen. Lapsen tulisi myös ymmärtää helppoja kuvilla tuettuja lauseita, noudattaa ohjeita sekä osata kertoa kuvista ja tapahtumista peruslauseilla. Syytä huoleen on, jos kaksikielisen lapsen puhe on hyvin epäselvää ja jos sanoissa esiintyy paljon äännevaihdoksia ja vääristymiä. Jos lapsi on tullut päiväkotiin 4–5-vuotiana, hänen pitäisi vuoden päästä osata uuden kielen ääntämys, arkikielinen sanasto ja perusrakenteet. Transfer saattaa kuitenkin näkyä uutta kieltä omaksuessa. Suomen taivutusrakenteet tuottavat monille erityisiä vaikeuksia, mikä saattaa vaikuttaa kuvista ja tapahtumista kertomiseen. (Mts. 149–150.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 42) mukaan kaksikielinen lapsi pitäisi ohjata puheterapeutille, jos hän ei puhu kolmen vuoden iässä tai jos hänen suomen kielensä on epäselvää ja vaikeasti ymmärrettävää, vaikka hän on ollut suomenkielisessä päiväkodissa yhtäjaksoisesti yli vuoden. Neljä vuotta täyttänyt ja suomenkielisessä ympäristössä yhdestä kahteen vuoteen ollut lapsi ohjataan tutkimukseen, kun hänen suomen kielen taitonsa kehittyvät hitaasti, hän ei ymmärrä arkikieltä, sanasto koostuu muutamasta sanasta ja aktiivinen sanasto kertyy hitaasti. Aina silloin lapsi ohjataan tutkimukseen, kun vanhemmat ovat huolissaan äidinkielen ja/tai suomen kielen kehityksestä tai lapsi ei hallitse arjen kommunikaatiotilanteita vielä kahden vuoden päiväkodissa olon jälkeen.

4 S2-opetus päiväkodissa

Kuntia ei velvoiteta järjestämään erillistä suomen tai ruotsin kielen oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa mutta vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sitä on tarkemmin linjattu. Toimenpide-esityksenä kuitenkin on, että S2-opetus tulisi koskemaan myös varhaiskasvatuksessa olevia lapsia ja että kaikki vieraskieliset lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen vähintään osa-aikaisesti. (Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II 2017, 8–9.) Maahanmuuttajataustainen lapsi tulisi ohjata riittävän varhain varhaiskasvatuksen piiriin, jotta uuden kielen omaksumiselle jäisi riittävän paljon aikaa ennen kouluun menoa. Tämä on erityisen tärkeää perheillä, jotka elävät tiiviisti oman kielisessä yhteisössään ilman riittävää kontaktia suomen kieleen. (Korpilahti, 2010, 148.)

Halme ja Vataja (2011, 24) määrittelevät suomi toisena kielenä opetuksen eli S2-opetuksen varhaiskasvatuksessa maahanmuuttajalapselle annettavana suomen kielen tavoitteellisena, jatkuvana ja säännöllisenä opetuksena, jonka tavoitteena on antaa valmiudet toiminnalliselle kaksikielisyydelle ja monikulttuuriselle identiteetille. S2-opetuksen painopisteinä päiväkodissa ovat lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja leikki. S2-opetus läpäisee kaikki oppimisen alueet, eli sitä ei tule nähdä irrallisena osana päiväkodin toimintaa vaan jokapäiväisenä rutiinina. (Halme & Vataja 2011, 24.) Opetus on tarkoitettu kaikille lapsille, joiden suomen kieli ei ole kaikilla osa-alueilla syntyperäisen tasolla. Kriteerinä opetuksen saamiselle on siis ainoastaan kielitaito, ei kansalaisuus, synnyinmaa, ikä, äidinkieli tai Suomessa vietetty aika. (Halme 2011, 93.)

Toiminnallinen kaksikielisyyden tarkoittaa Wein (2000, 5) mukaan kykyä käyttää kahta kieltä sujuvuuden kuitenkin vaihdellessa eri tilanteissa. Latomaa (2007, 40) määrittelee toiminnallisen kaksikielisyyden taidoksi toimia kahdella kielellä eri tarkoituksissa kuten esimerkiksi koulussa ja kotona. Se ei siis tarkoita täydellistä kahden kielen osaamista. Monikielinen voi osata myös kieliä toiminnallisesti. Rakkolainen-Sossa (2016) määrittelee monikielisyyden useamman kuin kahden kielen käytöksi tai olemassa oloksi henkilön elämässä tai joissakin tilanteissa. Aronin ja Singletonin (2012, 7) mukaan yksilö on monikielinen, kun hän pystyy käyttämään useampaa kuin yhtä kieltä jokapäiväisessä elämässään säännöllisesti.

4.1 Oman äidinkielen tukeminen ja yhteistyö vanhempien kanssa

Toiminnallisen kaksi- tai monikielisyysden kannalta lapsen on tärkeää ylläpitää ensikieltään. Päävastuu sen tukemisesta on perheellä, mutta lasta rohkaistaan käyttämään omaa kieltään myös päiväkodissa. Hyvä äidinkielen taito tukee toisen kielen oppimista, koska yhtä kieltä omaksuessaan ihminen omaksuu kielille yhteisen viitekehäksen. Ihminen tarvitsee myös tunnekielen, jolla voi ilmaista tunteita ja usein se on juuri äidiltä opittu ensikieli. Äidinkieli toimii ajattelun välineenä ja sen voidaan sanoa olevan kaiken oppimisen perusta. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutus mahdollistuu kielen kautta ja se on myös kulttuurin säilyttämisen väline sekä kiinteä osa identiteettiä. (Halme 2011, 87; Korpilahti 2010, 147.)

Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan tunnista kaksikielisuuden hyötyjä, jolloin oman kielen käyttämistä ei tueta. Asiaan saattaa vaikuttaa äidinkielen kansainvälinen status ja ympäröivän yhteiskunnan suhtautuminen kieleen. Jos vähemmistökielen asema on heikko, voivat sen puhujat tuntea kuuluvansa vähemmän arvostettuun etniseen ryhmään, jolloin kielen puhuminen vähenee. Jos vähemmistökieli on kansainvälisesti arvostettu, kuten englanti tai virallisessa asemassa maassa, kuten ruotsi Suomessa, niiden puhujat eivät yleensä kyseenalaista sen käyttöä. Koulun alkuun mennessä lapsi on jo sosiaalistunut tietynlaiseen kielenkäyttöön. Kotoa saadut mallit ja asenteet vaikuttavat hänen itsetuntoonsa ja kielellisiin valmiuksiinsa, joten vanhempien positiivinen suhtautuminen ja rakkaus omaa kieltä kohtaan sekä sen käyttäminen on ensiarvoisen tärkeää. (Teiss 2007, 16–17, 19.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen omaa kieltä voi tukea eri tavoin. Lapsi voi käyttää omaa kieltään leikkiessään yksin tai samaa kieltä puhuvien lasten kanssa, ja heille voi myös järjestää omankielisiä toimintatuokioita. Koko ryhmän kanssa voidaan laulaa ja lortella eri kielillä ja lapsi voi opettaa muille oman kielensä fraaseja ja tervehdyksiä. Päivälepo ja ruokailu voi olla helpompaa, jos on esimerkiksi omankielinen kaveri tukena. Jos päiväkodissa on lapsen äidinkieltä puhuvia työntekijöitä, heidän osaamistaan kannattaa hyödyntää. Lapsen kannalta on tärkeää, että oman kielen käyttö näkyy päivä-

kodin arjessa ja siihen kannustetaan. Se lisää lapsen kokemusta siitä, että hänen kielenensä on yhtä arvostettu kuin suomen kielikin. (Halme 2011, 88; Halme & Vataja 2011, 88; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 39.)

Lastentarhanopettajan on tehtävä yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa kieliasioissa. Varhaiskasvatussuunnitelman yhteyteen tehdään kaksi- tai monikielisyysuunnitelma, jossa sovitaan tavoitteet, seuranta ja arviointi yhteistyössä vanhempien kanssa. Vanhemmilla on tieto lapsen äidinkielen varhaisvaiheista, sen omaksumisesta ja kielenoppimisen nopeudesta ja äidinkielen sen hetkisestä tasosta. Tiedot lapsen kielenoppimisesta kirjataan suunnitelmaan, jotta tarvittaessa voidaan puuttua viiveeseen tai poikkeavaan kielenkehitykseen. Lastentarhanopettajan on hyvä olla tietoinen lapsen kielenkehityksen vaiheista, koska se auttaa ymmärtämään, missä vaiheessa kielenkehityksen prosessia lapsi on. (Halme 2011, 89.)

4.2 Funktionaalisuus S2-opetuksessa

Funktionaalisuus on vielä melko uusia asia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa S2-opetuksen saralla (Halme 2011, 93). Funktionaalisessa suuntauksessa kielen oppimista ohjaavat oppijan kielenkäyttötarpeet eli kieli nähdään viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena. Sen perustana on käyttöpohjainen käsitys kielen oppimisesta, jossa korostuu oppiminen vuorovaikutuksessa. Kielenoppimisen päämääränä on kyky kommunikoida. (Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 404, 407.) Varhaiskasvatuksessa kielenoppimisen lähtökohtana on lapselle oleellinen sanasto, koska lapsi oppii kieltä sen mukaan kuin sitä tarvitsee. Sanasto liittyy suurimmaksi osaksi leikkiin, ryhmään kuulumiseen ja arjen tilanteista selviämiseen, koska sosiaalisen kielen ja leikkisanaston opettelu mahdollistaa lapsen ryhmään liittymisen. (Halme 2011, 93.)

Aallon ym. (2009, 404) mukaan S2-opetuksen tavoitteena ei ole suomalaistaa oppijaa vaan antaa hänelle välineitä päästä osalliseksi yhteiskuntaan ja yhteisöön, eikä kieli- taidosta tarvitse tulla natiivin kaltaista. S2-opetuksen tehtävänä on auttaa oppijaa jäsentämään ympäröivää kieliainesta ja nostaa esille sen hetkisen tarpeen mukaisia sisältöjä. Keskeisenä osana kielitaidon tukemista on muistaa, että kieli on oppimisen

kohteen lisäksi väline, jolla lapsi oppii päiväkodissa ja kodin ulkopuolisessa ympäristössä uusia asioita. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 30)

Halmeen (2011, 93) mukaan funktionaalisuus toteutuu päiväkotikontekstissa aidoissa kielenkäyttötilanteissa, kuten retkillä. Päivittäiset rutiinit opettavat lapsille eri tilanteisiin liittyvää kieltä ja lastentarhanopettajan tehtävänä on luoda heille monipuolisia kielenkäyttötilanteita. S2-opetuksen tulee pohjautua lapsilähtöisyyteen, mikä tarkoittaa sitä, että huomioidaan lasten vahvuudet, osaamisenalueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet sekä ominaiset toiminnan tavat. Lastentarhanopettajien ja muun henkilöstön on opittava hyödyntämään kielen oppimiseen soveltuvat tilanteet päiväkodin arjessa, koska kaikki tilanteet ovat oppimistilanteita. Pukemistilanne voi esimerkiksi tarjota oivan tilaisuuden vuorovaikutukselle. Toisto on tärkeää, koska lapsen tulee kuulla yksi käsite 60–70 kertaa ennen kuin se siirtyy sanavarastoon aktiiviseen käyttöön. Leikinomaiset tilanteet ovat parhaimpia kielenoppimistilanteita, koska ne ovat lapselle yleensä mieluisia ja kiinnostavia. Ohjatut leikki- ja pelitilanteet ja muut toiminnalliset menetelmät ovat erinomaisia kielen tukemiseen, koska lapsi voi oppia niissä sanastoa, käsitteitä ja kielen rakenteita. Oleellista on ylipäänsä järjestää monipuolisia ja mielekkäistä kommunikaatiotilanteita, joissa lapsen on helppoa ja luontevaa puhua. (Halme 2011, 93; Halme & Vataja 2011, 25.)

Ladberg (2003, 146) esittää, että kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota kolmeen seikkaan tukeakseen lapsen kielenoppimista; ajan, paikan ja materiaalien organisointiin, ilmapiiriin sekä kielelliseen syötökseen. Lapsi oppii kieltä ennen kaikkea kontaktissa toisten lasten kanssa, ei niinkään aikuisten. Aikuisilta lapsi saa kielellistä mallia mutta kieli kehittyy puhumalla toisten lasten kanssa. Lapsi oppii ilmaisemaan itseään pääasiassa leikin kautta ja kommunikaatiotaitojen ohella hänen ajattelukykynsä kehittyy. Tästä syystä leikille on järjestettävä aikaa ja sopiva tila ja välineet. Lapsiryhmä tulisi jakaa sopivan pieniin ryhmiin, jotta leikkiminen sujuisi rauhallisesti luoden mahdollisuuden puheen kehittymiselle. Rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri takaa sen, että lapsi saa rauhassa kuunnella, ymmärtää ja tuottaa puhetta. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri motivoi lasta puhumaan. (Mts. 146–149.)

4.3 Vuorovaikutus kielen oppimisessa

Alasen (2000) mukaan vuorovaikutuksella on tärkeä rooli kielen oppimisessa ja hän viittaa sosiokulttuurisen teorian luojaan Lev Vygotskyyn (1978), jonka mukaan kaikki kognitiiviset prosessit kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä (*Zone of proximal development*) liittyy kiinteästi vuorovaikutukseen. Teorian mukaan oppimisen lähikehityksen vyöhyke on todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys. Itsenäisestä ongelmanratkaisusta voi päätellä todellisen kehitystason ja potentiaalinen taso näkyy siinä, kun oppija aikuisen tai kehitystasoaan kyvykkäämpien lasten avulla suorittaa tehtävän. Oppimistapahtumassa on tärkeää nähdä lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsen sisäinen kehitysprosessi alkaa toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsi ei kehity, jos hänelle antaa tehtäviä, jotka hän jo osaa, koska niissä hän ei pääse potentiaaliselle tasolle. (Alanen 2000, 99–100.)

Lähikehityksen vyöhykkeeseen pohjautuu myös termi *scaffolding*. Se on pedagoginen menetelmä, jossa aikuinen tarjoaa tukeaan ja apuaan lapselle vain tarpeen mukaan. Aikuisen tehtävänä on kannustaa, ohjata oikeaan suuntaan ja pitää huoli, että lapsi pystyy motivoituneesti suorittamaan tehtävän. (Pinter 2017, 11.)

Vaaralan ym. (2016) mukaan sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kieli on yksi sosiaalisista käytänteistä, joka mahdollistaa kasvun erilaisten yhteisöjen jäseniksi ja kielen toiminnallisuus korostuu. Vuorovaikutustilanteet ovat oppimisen lähtökohta eikä lopputulos. Oppijan kieli muokkautuu ympäristön kielenkäyttötapojen mukaiseksi. Keskeistä on oppia ilmaisemaan muotojen sijaan funktioita ja merkityksiä. Tiettyä rakennetta tärkeämpää on siis oppia, millaisin kielellisin keinoin esimerkiksi pyydetään tai kehoitetaan erilaisissa tilanteissa. Kielenoppijan on saatava kielellisiä välineitä, joilla hän pystyy toimimaan itselleen tarpeellisissa kielenkäyttötilanteissa tarkoituksen mukaisilla tavoilla. Perinteinen jaottelu kielitaidon eri osa-alueisiin ei ole välttämättä aina mielekästä, koska kieli on kokonaisuus ja vuorovaikutustilanteissa useat osataidot ovat läsnä. Kielitaidon voi nähdä tilanteisena, mikä tarkoittaa, että eri tilanteissa on käytössä erilaisia tilanteen ja osallistujien siihen mukanaan tuomia resursseja. Oppija voi keskustella motivoivista ja kiinnostavista aiheista aivan eri tavalla

kuin ei niin kiinnostavista. Samalta oppijalta voi puuttua konkreettista arjen tilanteissa tarvittavaa sanastoa, vaikka kiinnostavista asioista puhuminen sujuukin. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 28–33.)

Alijoen (2011, 84) mukaan lapsen on tärkeää olla vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että lasten kanssa, jotta hän saa oikean puhemallin. Lapsiryhmän tuki kielen oppimiseen on keskeinen, mutta ryhmässä lapsi voi myös kokea turhautumista yrittäessään ymmärtää toisia ja tulla ymmärretyksi, jolloin aikuista tarvitaan ymmärryksen välittäjäksi. Tähän aikuisen tulisi pystyä ennakoimaan, ettei haitallisia vaikutuksia syntyisi. Halmeen (2011, 97–98) mukaan erityisesti vasta ryhmään tullut ja suomen oppimista aloitteleva lapsi tarvitsee aikuista reagoimaan sanattomaan viestintään ja rohkaistamaan vuorovaikutukseen. Aikuisen emotionaalinen saatavilla olo on siis erityisen tärkeää. Aikuisen tukea lapsi tarvitsee myös vertaisryhmään pääsemiseen ja ystävien löytämiseen. Aikuisen vastuulla on myös ohjata lapsi mielekkään tekemisen pariin, jossa kielitaito voi kehittyä.

Halmeen ja Vatajan (2011, 26) mukaan kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön. Jos hän puhuu lapsen kanssa pelkästään arkikieltä, lapsi oppii vain arkikieltä. Varhaiskasvatuksessa ei suoranaisesti opeteta suomen kielen rakenteita ja sääntöjä mutta ne näkyvät puheessa ja siitä syystä kasvattajien on oltava tietoisia kielen rakenteista, ominaispiirteistä ja niiden käytöstä omassa puheessaan. Aikuisen tulee laajentaa ja syventää omaa kieltään lapsen kielitaidon kehittyessä. Kielen on oltava johdonmukaista, selkeää ja jäsentynyttä. Erityistä huomiota kannattaa kiinnittää sellaisiin rakenteisiin, jotka tuottavat maahanmuuttajataustaisille lapsille vaikeuksia. Pitkiä ja lyhyitä vokaaleja voi harjoitella esimerkiksi taputtamalla ja lorujen avulla. (Mts. 2011, 26) Eri tilanteet tarjoavat mahdollisuuden laajentaa lapsen sanavarastoa. Esimerkiksi ruokailutilanteissa opetellaan siihen liittyvää sanastoa ja ulkona ympäristöön liittyviä termejä ja niin edelleen. (Ellneby 2007, 150–15)

4.4 Ohjatut S2-tuokiot

Arjessa tapahtuvan suomen kielen oppimisen lisäksi on syytä järjestää säännöllistä ohjattua toimintaa yksilölle, pienryhmälle tai koko ryhmälle. Usein haasteena toiminnassa on löytää oikean tasoista toimintaa kaikille oppijoille. Ohjattua toimintaa voi olla esimerkiksi pelit ja leikit, jossa lapset saavat rauhassa keskittyä kommunikointiin. Koko ryhmän tilanteissa melu saattaa aiheuttaa sanojen väärin kuulemisen, joten siitä syystä rauhoitetut tilanteet ovat tärkeitä, jotta lapsi kuulee sanojen oikeat muodot. Tilannefraasien harjoittelu auttaa lasta ryhmään osallistumisessa. Hiljaisemmat lapset saattavat olla arkoja puhumaan suomea aikuisen seurassa tai isossa ryhmässä ja siksi on kannattavaa järjestää toimintaa pienryhmissä, joissa lapsi puhuu luonnollisemmin ja vapaammin leikin tai pelailun ohessa. Ohjattuun parityöskentelyyn on hyvä ottaa mukaan suomenkielinen lapsi suomen kielen malliksi ja ohjaajaksi lähikohityksen vyöhyke -teorian mukaisesti. (Halme & Vataja 2011, 26–27)

Kelan (2012) näkemyksen mukaan ohjatuille tuokioille on tarvetta silloin, jos rytmitehty arjen eri tilanteet eivät ole riittäviä kielenoppimiselle eli silloin, kun jokin lapsi ei pääse mukaan ryhmän toimintaan eikä siis pääse hyötymään yhteisistä vuorovaikutustilanteista. Tuokioita tarvitaan lisäksi silloin, kun esimerkiksi luettu kirja on aivan liian vaikea ja lapsi tarvitsisi helpompaa kirjaa ymmärtääkseen ja oppiakseen. Toinen näkökulma tuokioiden tarpeelle on, että erillisillä tuokioilla kaksi- tai monikielinen lapsi voisi harjoitusten kautta opetella kulttuurisidonnaista sosiaalista oheisviestintää, minkä oppiminen normaalissa kanssakäymisessä voi viedä kauan. Joka kulttuurissa on omat konventionsa, ja niiden ymmärtäminen auttaa toimimaan vuorovaikutustilanteissa oikein. Kielitietoinen kasvattaja osaa muokata päivittäiset toiminnot kaikkien lasten kielitaitoa kehittäväksi, mutta tarvittaessa erilliset tuokiot ovat eduksi. (Mts. 2012)

S2-opetuksen pitäisi perustua tietoon, siitä missä vaiheessa lapsi oppimisessa on ja minkä oppimisesta hän eniten hyötyy sillä hetkellä. Siksi opetuksen suunnittelu edellyttää arviointia. Ainoastaan lapsen kielitaitotaso vaikuttaa oppimisen tavoitteisiin, ei ikä. Monenlaiset toimintatavat ja menetelmät soveltuvat S2-opetukseen ja niitä ovat

esimerkiksi lorut, laulut, sadut, kirjat, pelit, Orff-pedagogiikka (lapsilähtöinen musiikkikasvatus), AAC-keinot (puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot) ja eri oppimismateriaalit kuten AAMU-materiaali, Sanasäkki ja Kili. Ohjatut leikit ovat myös erinomaisia kielen oppimiseen (ks. esim. Bylander, Benn Thomsen & Frylmark 2009) Menetelmien käyttäminen ei saa olla itseisarvo, vaan on mietittävä, mitä niiden käytöllä saavutetaan. (Halme & Vataja, 2011, 28–33, Halme, 200, 94.)

Nykyään teknologia luo uusia mahdollisuuksia kielen oppimiselle. Hoskins Sakamoto (2015, 150) toteaa, että tekniset laitteet soveltuvat täydellisesti tukemaan lapsen kielen oppimista aktiivisen pelaamisen, leikkimisen ja tutkimisen kautta. Internetistä voi esimerkiksi löytää sopivia lauluja ja videoita, interaktiivisia digitaalisia kirjoja sekä pelejä, joita voi hyödyntää lasten kanssa. Eri oppijoiden käyttöön voi muokata erilaisia sisältöjä tukemaan yksilöllistä kielenkehitystä. (Mts. 150, 159.) Pelisovelluksen kielen harjoitteluun on kehittänyt esimerkiksi Jyväskylän yliopisto ja Niilo Mäki Instituutti yhteistyössä. Ekapeli on tietokoneella ja mobiililaitteella pelattava oppimispeli kielen harjoitteluun. Siitä on erilaisia versioita, joista Ekapeli Maahanmuuttaja soveltuu nimenomaan kaksi- ja monikielisille lapsille. Sen avulla voi harjoitella suomen kielen perustaitoja. Pelissä sisällöt mukautuvat kielikohtaisesti ja siinä painottuvat juuri sen kielisille lapsille yleensä haastavat äänneet, äänneiden kestoerot, sanat sekä sanojen lukemisen vaiheessa myös vokaaliyhdistelmät. Peli soveltuu venäjän-, englannin-, arabian-, kurdin-, kiinan-, somalin- ja vironkielisille lapsille. Mukautettu sisältö valitaan pelaajakohtaisesti pelin alussa. (Ekapeli Maahanmuuttaja n.d.)

4.5 Kielitaidon arviointi

Kielitaitokäsitys osaltaan määrittää kielitaidon arviointia. Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka (2006, 41) esittelevät kielitaidon kämmenmallin, jossa sormien ajatellaan edustavan puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista peukalon edustaessa sanastoa ja rakenteita. Kuten peukalo on yhteistyössä kaikkien sormien kanssa, on rakenteet ja sanasto yhteydessä kielitaidon osa-alueiden kanssa. Kielitai-

toon sisältyy myös pragmaattisia, sosiaalisia, alueellisia, kulttuurisia ja tilanteisia ilmiöitä eli se on vuorovaikutusaito. Kielitaitoa voi tarkastella myös sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden näkökulmasta (Mts. 41–42, 46.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa S2-arvioinnin pohjana tulisi olla Eurooppalaisen viitekehyksen mukainen kielitaidon tasojen kuvausasteikko (Vataja & Halme 2010, 52). Siitä on muokattu varhaiskasvatukseen sopivampi Pienten kielireppu -arviointiväline, joka antaa arviointikriteerit kielitaidon kehittymisen seurantaan S2-opetukseen varhaiskasvatuksen lisäksi esi- ja alkuopetukseen. Kielireppu varmistaa, että kielitaidon arviointi ja opetus perustuvat asetettuihin tavoitteisiin. Kielireppu toimii myös varhaiskasvatuksen ja koulun yhteistyövälineenä lapsen siirtyessä kouluun, koska taitotasoasteikko on käytössä S2-opetuksessa kaikilla kouluasteilla. (Halme 2011, 94–95.)

Pienten kielirepun ohella on myös muita kielitaidon arviointiin suunniteltuja testejä. Kettu-testillä voi arvioida 3–5-vuotiaiden puheen- ja kielenkehitystä. Se sopii esimerkiksi kaksikielisten ja kielenkehityksessään viivästyneiden lasten kielen arviointiin. Materiaalina ovat esinekuvat, lelupussin tavarat ja Kettu-tarina, joiden avulla arvioidaan muun muassa nimeämistä, ohjeiden noudattamista, ääntämistä ja puheen ymmärtämistä. Tavoitteena on saada kokonaiskuva lapsen kielitaidosta ja puheesta. Toinen yleisesti käytössä oleva testi on Lumiukko. Se on yli viisivuotiaille kehitetty puheen- ja kielenkehityksen arviointimenetelmä, jolla kartoitetaan kielenkehityksen viivästyksiä. Kertomuksenomaisella tavalla testataan esimerkiksi kertovaa puhetta, ymmärtämistä, nimeämistä, ääntämistä, käsitteitä ja ohjeiden noudattamista. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 124–125.)

Lapsen kielitaitoa arvioidaan seuraamalla, havainnoimalla ja dokumentoinnilla. Usein videointi tai nauhoittaminen ovat hyviä apuvälineitä. Tärkeintä on, että lapsen kielitaitoon kiinnitetään huomiota säännöllisesti ja suunnitelmallisesti eri kielenkäyttötilanteissa. Arvioinnin täytyy kohdistua kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin eli miten lapsi ymmärtää keskeisiä käsitteitä, miten sujuvasti hän tuottaa puhetta, miten hän pystyy seuraamaan ja ymmärtämään aikuisen puhetta sekä miten selvää ovat ääntäminen ja artikulointi. On tarkkailtava myös, kuinka paljon lapsi tuottaa puhetta, löytääkö hän

sanat helposti, onko sanastonhallinta vakiintunut ja mitä sanastoa lapsi tuottaa ja kuinka paljon. Lasta havainnoimalla löydetään lähikehityksen vyöhyke. Kielellistä oppimisympäristöä ja aikuisten kielenkäyttötapaa sekä tapaa olla vuorovaikutuksessa on arvioitava myös systemaattisesti. (Halme 2011, 99–100.)

Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa myös äidinkielen osaamisen taso ja kielen ominaispiirteet. Jos opittava kieli on lähellä äidinkieltä, sen oppiminen on nopeampaa ainakin oppimisen alussa. Kun lapsi aloittaa päiväkodin, kannattaa vanhempien kanssa yhdessä arvioida äidinkielen kehitystä ja kielen kehityksen varhaisvaiheita. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikoita voi hyödyntää myös äidinkielen arvioinnissa. Vanhempien kanssa laaditaan myös kaksi- tai monikielisyyden suunnitelma ja kaikkien kielen tavoitteet, menetelmät ja arviointi kirjataan varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Vataja & Halme 2010, 58; Martin 2003, 82.)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tarkoitus ja tavoitteet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä S2-opetuksesta jyvaskyläläisissä päiväkodeissa, jotta toimintaa voidaan mahdollisesti kehittää. Selvityksen kohteena ovat erityisesti opetuksen toteuttamistavat. Kiinnostavaa on selvittää myös lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, millälaisia valmiuksia he ovat saaneet S2-opetukseen koulutuksessaan ja työssään ja mitä heidän mielestään nykykoulutuksen tulisi tarjota S2-opetukseen. Tämä näkökulma voisi auttaa kehittämään lastentarhanopettajien koulutusta vastaamaan nykyajan monikulttuurisia tarpeita varhaiskasvatuksessa. Pääpaino on kuitenkin S2-opetuksen toteutuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten lastentarhanopettajien kokemusten mukaan S2-opetusta toteutetaan tutkitavissa päiväkodeissa?

2. Minkälaisia valmiuksia koulutus ja työssä saatu tuki on antanut lastentarhanopettajille S2-opetukseen? Mitä valmiuksia lastentarhanopettajien mielestä nykykoulutuksen tulisi antaa S2-opetukseen päiväkodissa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä on tarkoitus selvittää niitä käytäntöjä ja menetelmiä, joilla kaksi- ja monikielisten lasten suomen kielen taitoa tuetaan päiväkodeissa eli S2-opetuksen toteutustapaa. Kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi se, kuinka arjen toiminnoissa tuetaan suomen kielen oppimista ja miten ohjatut tuokiot on järjestetty. Toisella kysymyksellä selvitetään lastentarhanopettajien näkemyksiä koulutuksen antamista valmiuksista S2-opetukseen sekä minkälaista tukea he työssään S2-opetukseen saavat.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelun muodossa. Teemahaastattelu etenee valittujen ja tutkimuksen viitekehykseen perustuvien teemojen ja tarkentavien kysymysten mukaisesti. Tilaa annetaan tutkittavien äänelle. Tutkittavien tulkinnat asioista ja asioille annetut merkitykset ovat teemahaastattelun tärkeintä antia. Tutkija antaa haastattelulle teemat mutta tutkittavat päättävät, mitä aiheesta haluavat kertoa. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko on suunniteltu teorian pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2004, 77.)

Tutkimukseen etsittiin vapaaehtoisia haastateltavia puhelimitse ja sähköpostitse päiväkodeista ympäri Jyväskylää. Haastateltaviksi löytyi neljä lastentarhanopettajaa kolmesta eri kaupunginosasta. Kaksi heistä työskentelee samassa päiväkodissa mutta erillisissä itsenäisesti toimivissa ryhmissä. Valintakriteerinä oli, että tutkittavilla on kokemusta kaksi- ja monikielistä lapsista ja että päiväkotiryhmässä on S2-opetusta tarvitsevia lapsia. S2-opetusta tarvitsevien lasten määrällä päiväkodissa ei ollut väliä, ja kaksi päiväkotia sijaitsivatkin alueilla, joissa maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on vähäisempi kuin joillakin muilla alueilla. Tutkittavien iällä, sukupuolella tai työssäoloajalla ei ole tässä tutkimuksessa väliä.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tutkittavien työpaikoilla teemahaastattelun muodossa. Haastattelutilat olivat rauhallisia erillisiä huoneita, joihin ei kantautunut ääniä. Tällä varmistettiin, ettei haastatteluihin tule ylimääräisiä häiriötekijöitä ja niiden taltioiminen onnistuu. Haastateltaville oli yhtä lukuun ottamatta lähetetty etukäteen teemahaastattelurunko, jotta he pystyivät ennalta pohtimaan teemoja (ks. liite 1). Yhden kanssa haastattelu sovittiin niin nopealla aikataululla, ettei haastattelurunkoa ehditty toimittaa. Tuomen ja Sarajärven (2004, 75) mukaan haastatteluissa on tarkoitus saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, jolloin on perusteltua antaa haastattelukysymykset etukäteen tutustuttavaksi. Haastateltaville myös esitettiin hyväksytty tutkimuslupa, ja heille kerrottiin, että haastattelut ovat luottamuksellisia eli kaikkien henkilöllisyydet ja päiväkodit pysyvät salassa. Tutkimusaineisto luvattiin hävittää asianmukaisesti kahden viikon päästä tutkimuksen julkaisemisesta. Haastateltaville lisäksi kerrottiin, että he saavat halutessaan tutkimustulokset luettavaksi ennen tutkimuksen julkaisemista, jotta he voivat vahvistaa tulosten luotettavuuden heidän omalta kannaltaan (Kananen 2015, 354).

Haastattelut tallennettiin puhelimella ja tablettitietokoneella, koska haluttiin varmistaa, että jos toinen laite ei jostakin syystä nauhoita, on toinen laite varmistamassa nauhoituksen onnistumisen. Teemahaastattelurungon läpikäynnin lisäksi muilla kysymyksillä varmistettiin, että vastaukset ovat tarpeeksi kattavat ja että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Haastatteluissa pyrittiin käyttämään avoimia kysymyksiä, jotta liialta johdattelulta vältyttiin ja jotta haastateltavat pääsivät kertomaan aiheesta kokonaisiin, selittävin lausein (Kananen 2015, 151).

Haastattelut kestivät puolesta tunnista neljäänkymmeneen minuuttiin. Haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin kirjalliseen muotoon Microsoft Word-tekstinkäsittelyohjelmalle ja niistä tuli n. 24 sivua litteroitua tekstiä (Calibri, fonttikoko 12, reunukset 2.5 cm ja 2 cm). Litteroinnista jätettiin pois täytesanat ja empimiset, koska ne eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta.

Vaikka haastateltavien määrä oli vähäinen, pienikin tutkittavien joukko antoi tärkeää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelujen riittävyys näkyi siinä, että haastateltavien vastaukset alkoivat toistua eli saavutettiin kylläntymispiste (Kananen 2015, 355).

Uudet haastattelut eivät välttämättä olisi tuoneet enää uutta tietoa tai näkökulmaa aiheesta.

5.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysoitiin kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivalla teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavassa analyysitavassa on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Analyysistä näkyy aikaisemman tiedon vaikutus mutta mitään teoriaa ei sinällään testata, vaan luodaan uusia ajattelumalleja. Aineiston analyysissä edetään aluksi aineistolähtöisesti mutta loppuvaiheessa mukaan otetaan teoreettinen viitekehys ohjaamaan luokittelua. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98–99.)

Tässä tutkimuksessa analyysi eteni Tuomen ja Sarajärven esittämällä tavalla (2004). Tutkimuskysymykset toimivat analyysin perustana. Jo heti haastattelujen jälkeen oli selvää, että toiseen tutkimuskysymykseen, joka koski lastentarhanopettajien koulutuksen antamia valmiuksia S2-opetukseen, ei saatu analysoitavaa sisältöä, joten tutkimuskysymystä oli tarkoituksenmukaista muokata. Siihen lisättiin jatko-osa, jolla selvitettiin lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, mitä valmiuksia nykyisten lastentarhanopettajan koulutusten pitäisi antaa S2-opetukseen päiväkodissa. Näin tutkimuksen yhtenä tarkoituksena ollut koulutuksen kehittämistä koskeva näkökulma saatiin esille.

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla tekstiaineisto useaan kertaan. Seuraavaksi aineisto redusointiin eli litteroidusta aineistosta nostettiin esiin tutkimuksen kannalta oleelliset asiat alleviivaamalla ja kirjoittamalla ne erilliselle sivulle. Seuraava vaihe oli klusterointi. Klusteroinnissa aineistosta koodatut ilmaukset käytiin tarkasti läpi ja etsittiin samankaltaisia käsitteitä ja apuna käytettiin esimerkiksi värikoodausta. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistettiin alaluokaksi ja nimettiin asioita yhdistävällä käsitteellä. Abstrahointi oli analyysin viimeinen vaihe ja siinä muodostettiin teoreettisia pääluokkia eli pääkäsitteitä alaluokkia yhdistämällä. Empiirinen aineisto yhdistyy

abstrahoinnissa teorettisiin käsitteisiin, jotka tässä tutkimuksessa poimittiin S2-ope-
tusta ja monikulttuurisuutta koskevasta kirjallisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2004,
110–115.) Tällä tavoin tutkimuskysymyksiin löydettiin vastaukseksi neljä pääkäsi-
tettä, jotka ovat menetelmät, yhteistyö, interkulttuurinen osaaminen ja vuorovaiku-
tus. Taulukko 1 kuvaa aineiston analyysin eri vaiheita yhden teeman osalta.

Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysistä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka, pääkäsite
Sä ymmärrät sitä lasta, et missä se lapsi kulkee, minkälaisessa tilanteessa se on. Mistä nämä lapset on tänne tullu.	Lapsen lähtökohdan ja tilanteen ymmärrys	Suhtautuminen lapseen	Interkulttuurinen osaaminen
Se lapsi ei oo irrallinen siellä vaan se ryhmä on tärkeä, et se on sen ryhmän jäsen ja arvokas ja tärkeä ja hyvä.	Lapsi tärkeä ja arvokas ryhmän jäsen.		
Tärkeinä mun mielestä on se, että lapsi kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu omana itsenään, on sitten kielitaito minkälainen tahansa.	Lapsi arvokas ja hyväksytty kielitaidon tasosta huolimatta		
No tuetaan vanhempia puhumaan sitä omaa äidinkieltä, että se tulee vahvasti sitten ja se kulttuuri ja se identiteetti sieltä kotoa.	Äidinkielen tukeminen myös identiteetin ja kulttuurin kannalta.	Kulttuurinen tieto	
Jos saa lapsen vanhemmat mukaan, niin laajentaa ymmärrystä siitä kulttuurista, mistä se lapsi on tullut.	Lapsen oman kulttuurin tunteminen		
Mutta sitten että siinä osattaisiin huomioida nää kulttuuritaustat ja nää tämmösetkin, tietoisuus, että saattaa vastaan kentällä tulla erilaisia tilanteita, jotka tulee ihan sieltä kulttuurin pohjalta.	Kulttuurien ymmärtäminen ja huomiointi		
Sen ryhmän hengen luominen semmoseks positiiviseksi ja vastaanottavaksi ja siel on vuorovaikuista.	Ryhmän positiivinen ja vastaanottavainen ilma- piiri	Ilmapiiirin merkitys	

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa kuvataan tutkimustulokset, jotka on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen alaotsikkoon. Alaotsikoiden alle tulokset on jaoteltu vielä analyysissä löydettyjen teemojen mukaisesti. Teemat ovat menetelmät, yhteistyö, interkulttuurinen osaaminen ja vuorovaikutus. Koska ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkimuksessa pääosassa, sen tuloksia käsitellään laajemmin kuin toisen tutkimuskysymyksen tuloksia.

Tuloksiin on otettu haastateltavien suoria lainauksia kuvaamaan heidän ajatuksiaan. Se lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavat on eroteltu lyhenteillä H1-H4. Numerot ei vastaa haastattelujen toteutusjärjestystä vaan ne on sekoitettu, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi. Jos haastateltavan sitaatista on poistettu jokin osa, se on merkitty kahdella ajatusviivalla.

6.1 Kokemukset S2-opetuksen toteuttamisesta päiväkodeissa

6.1.1 Menetelmät

Erilaisia menetelmiä käytetään yleisesti S2-opetuksessa ja niiden valintaan vaikuttaa lapsen ikä, kiinnostuksen kohteet sekä kielitaidon taso (Halme 2011, 94). Koska toimintatavat S2-opetuksessa olivat tutkimuksen tärkein selvityksen kohde, menetelmät yhtenä pääkäsitteenä on siksi perustelu valinta.

Yksi pääasiallinen S2-opetuksen toteutustapa päiväkodeissa oli eri menetelmien käyttö. Haastateltavat toivat esille runsaasti eri menetelmiä, joiden avulla kaksi- ja monikielisten lasten suomen kieltä tuetaan päiväkodeissa. Päämenetelmänä päiväkodeissa oli lapsen kanssa kommunikoiminen eli puhuminen, toistaminen, kertaaminen ja asioiden ja esineiden nimeäminen. Selkeä puhe nähtiin tärkeänä. Yksi haastateltavista mainitsi, että selkeää puhetta käytetään erityisesti S2-tuokioilla.

Selvä puhe, mahdollisimman selvästi yritetään ääntää kaikki sanat. H4

Sitten ihan kaikille, että nimetään kaikkea esineitä, leikkivälineet, samoin tunteet, käsitteet. Siis ihan kaikessa siten, että tulee käsitteet tutuksi. H3

Nimeämisen myötä lapsen sanvarastoa pyrittiin lisäämään, jotta hänellä olisi laajempi mahdollisuus ilmaista itseään ja oppia itselleen tärkeää sanastoa. Esimerkkinä toistamisesta ja nimeämistä mainittiin esimerkiksi pukemistilanne, jossa voi nimetä muun muassa vaatekappaleita, värejä ja kehonosia.

Toiminnallisista menetelmistä käytettiin esimerkiksi leikkejä, pelejä ja erilaisia tehtäviä. Taidelähtöisistä menetelmistä mainittiin piirtäminen, sarjakuvittaminen, laulut, lorut ja musiikki. Lisäksi kaikissa päiväkodeissa hyödynnettiin monipuolisesti lastenkirjallisuutta, kuten satuja ja kuvakirjoja lapsen kielitaidon tason mukaisesti. Kaksi vastaajasta kertoi, että musiikkia on helppo hyödyntää etenkin lapsen kielitaidon ollessa niukka, koska musiikkia ymmärtävät kaikki eri kulttuuritaustoista huolimatta ja rytmi auttaa kielen oppimisessa.

-- musiikki on niin ku valtava opas siinä, et laulun sanat voi oppia sieltä ja laulujakin voidaan piirtää, et mitä siinä laulussa kerrotaan. H4

Leikki nähtiin tärkeänä osana arkea ja kielenoppimista, koska leikkitilanteet ovat lasten ehdoilla toimivia vuorovaikutustilanteita. Yksi haastateltava kertoi leikin olevan hyvä menetelmä myös silloin, kun lapsi on vasta saapunut ryhmään, eikä osaa vielä suomea. Toisten kanssa leikkiessä lapsi oppii siihen liittyvää sanastoa, mikä on lapsen kokemusmaailmassa oleellista. Eräs haastateltava mainitsi, että leikkiä pyritään tukemaan, jotta se ei kaatuisi kommunikaatio-ongelmiin.

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja eli AAC-keinoja käytettiin myös kaikissa päiväkodeissa. Käytössä oli esimerkiksi kuvia, taululle piirtämistä ja mallin näyttämistä etenkin silloin, kun lapsen suomen kielen oppiminen on vasta alussa. Yhdessä päiväkodissa käytettiin myös tukiviittomia. AAC-keinojen käyttö nähtiin tärkeänä myös siitä syystä, että lapsen ei tarvitse ainoastaan keskittyä kuuntelemiseen,

vaan hän voi myös katsomalla saada selville ohjeet, sadun tai muun aikuisen antaman informaation.

Ja sitten meidän talossa on suurella osalla henkilöstöstä tukiviittomat hallussa eli niitä käytetään myös siinä. Ja sitten on PCS-kuvat, ne tukee sitä, päiväjärjestykset katsotaan aina kuvista ja viitotaan, viikonpäivät viitotaan ja ruokailut ja ruuat viitotaan. H2

Ihan puhutaan, lapselle puhutaan suomea, ja sitten hänelle esitetään ihan siinä käytännössä: ota lapanen pois, että tämä on lapanen ja vaikka tule syömään ja ota lautanen, tässä on lautanen. H1

Valmiiden kuvien käyttö tai niiden nopea piirtäminen auttaa lasta hahmottamaan esimerkiksi päiväntulkua. Kuvia käytettiin päiväkodeissa päivän aikana eri tilanteisiin. Kaksi lastentarhanopettajaa kertoi, että lapsella voi tarpeen mukaan olla myös oma henkilökohtainen päiväjärjestys tai muita kuvia omassa lokerossaan, ja niistä hän voi tarkistaa päivän toimintoja.

Erillisen S2-materiaalin käyttö kielen tukemisessa ei painottunut vastauksissa, mutta mainintoja saivat Aamu-materiaali ja Kuttu (kuvien tuettu leikki). Yksi lastentarhanopettaja mainitsi, että hänellä on käytössään itse keräämänsä materiaalipankki ja haastateltavat mainitsivat myös erilaisten lastenkirjojen sopivan S2-materiaaliksi.

-- samoin hyvät kuvakirjat jossa hyvät kuvat niin kerrotaan niistä. Toki sitten ihan luetaan satuja ja sit siitä voi tehdä kysymyksiä, et mitä siinä tapahtui. H3

Sitten on materiaalia, viime vuonna oli Aamu-kirja, aamukirjan tehtäväkirja myöskin, ja siellä oli paljon niitä käsitteitä kaikenlaisista vaatteista ja ruuista ja kaikesta siis ja käytiin niitä. H3

Lastentarhanopettajat tiedostivat, että mikä tahansa materiaali sopii S2-kielen tukemiseen. Etenkin pienet lapset hyötyvät nimenomaan kuvakirjoista ja saduista. Isom-

mille lapsille materiaalit ja erilaiset tehtävät ovat perusteltuja. Kirjan kuvista tai luetusta sadusta kertominen mainittiin hyvänä tapana kielen harjoittelemiselle kaiken ikäisellä lapsilla.

Erillisenä menetelmänä voidaan pitää myös kielitaidon arviointia ja siihen liittyvää seuranta- ja dokumentointia. Lasten suomen kielen taitoa havainnointiin päiväkodeissa ympäri vuoden, mutta erityisen tarkkailun alla se on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun lähestyessä.

Kielitaidon arviointi on aika lailla jatkuvaa mutta oikeestaan just siihen syksylle ja keväälle mä olen sitten tehnyt sellasen arvioinnin, et pystyy tuomaan vanhemmillekin esiin, et näin ja näin hän on edistynyt. Ennen keskusteluja on se haarukoitava kasaan. H1

Arvioinnissa käytettiin erilaisia materiaaleja. Käytetyin materiaali oli Pienten kielireppu mutta mainintoja saivat myös Kettutesti, Lauran päivä ja Repun takanassa. Myös lapsen oman kielen taitoa on arvioitu. Haastateltavat kertoivat, että kielitaidon arviointia tekee heidän lisäksi myös erityislastentarhanopettaja, ja yhdessä paikassa arviointi testien avulla on pääasiassa erityislastentarhanopettajan vastuulla. Arvioinnissa painotettiin myös uuden velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden osuutta.

Ja tietenkin tää Pienten kielireppu, missä on tää seurantalomake. Täähän on uusittu, ni se on hyvä. H3

Tässä uudessa vasussahan sitä arviointia käydään läpi vuoden. Et päivitetään sitä aluetta, ja sit meillä on nää testit, joilla testataan tätä lapsen kielitasoa. H2

Arvioinnin ja jatkuvan seurannan tärkeys on huomioitu kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa haastateltavien kertoman perusteella. Esille tuli myös eri kielitaidon osa-alueiden havainnointi eli on tiedostettu, mistä kielitaito koostuu. Se

näkyi haastateltavien mukaan esimerkiksi siinä, miten lapsi ymmärtää käsitteitä, miten sujuvasti hän tuottaa puhetta ja miten hän pystyy seuraamaan ja ymmärtämään toisten puhetta.

Yksi käytetyistä menetelmistä oli myös yksilöopetus ja suunnitelmallinen pienryhmätoiminta. Kaikissa päiväkodeissa järjestettiin erillisiä S2-tuokioita sekä tuettiin arjen keskellä yksilöllisesti lapsen suomen kielen oppimista.

Sitten jo viikottaissuunnittelussa, et se kerran kaks viikossa on näitä hetkiä. Mahdollisuuksien mukaan voi olla useitakin mut ainakin ne kaks. H4

Kaksi haastateltavista mainitsi, että on tärkeää, että ryhmätoiminta on säännöllistä ja suunniteltua. Toinen heistä kertoi, että heillä pienryhmähetki noudattelee aina samaa kaavaa sisältäen aloituksen, toiminnallisen osuuden ja lopetuksen loppulauluineen. Tuokioilla myös edetään ennalta suunniteltujen teemojen mukaisesti.

Yksilöllinen kielen tukeminen arjen keskellä nähtiin merkityksellisenä. Arjessa pyrittiin huomaamaan pienet hetket, jossa S2-oppimista voi tukea. Näitä ovat esimerkiksi pukemistilanne, kirjan luku ja leikit.

No sitten on myös yksilöopetus, elikkä jos sinä puuet lasta tai autat häntä pukemistilanteessa, niin siinä tulee myös se yksilöllinen vuorovaikutus. H2

Yksi haastateltavista kertoi, että kun menee mukaan lasta kiinnostavaan toimintaan, lapsi keskittyy tekemiseen, jolloin puheen tuottaminen on helpompaa. Tällaisten tilanteiden huomaaminen on tärkeää päiväkodin kiireisessä arjessa. Kiire mainittiinkin olevan haittapuolena tilanteiden huomaamiselle ja toiminnan organosoinnille.

6.1.2 Yhteistyö

Lapsen suomen kielen oppimisen tukeminen vaatii yhteistyötä eri tahojen kanssa, jotta oppiminen etenisi tavoitteiden mukaisesti ja sitä osattaisiin arvioida paremmin.

Halme (2011, 89) korostaa vanhempien osallisuutta esimerkiksi lapsen kaksikielisyys-suunnitelmaa tehtäessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 32) todetaan myös yhteistyön tarve monialaisesti sekä huoltajien kanssa, jotta lapsi saa omien tarpeiden mukaista opetusta, kasvatusta ja hoitoa. Yhteistyön tekeminen nousi aineistosta esille monissa eri yhteyksissä, siksi se valikoitui yhdeksi pääkäsitteeksi.

Pääasiallisina yhteistyökumppaneina lastentarhanopettajat mainitsivat lapsen vanhemmat ja erityislastentarhanopettajan. Vanhempien näkemykset nähtiin tärkeänä lapsen suomen kielen taidon arvioinnissa, mahdollisten oppimisen viivästymien ja vaikeuksien tunnistamisessa sekä lapsen omaan kieleen ja kulttuuriin liittyvissä asioissa. Yhteistyön pääasiallisina muotoina kerrottiin olevan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut sekä keskustelut lapsen tuonti- ja hakutilanteissa.

Ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö se on tosi tärkeä. Jos vanhempien kieli ei oo sama esim. englanti, et se on meille vieraampi, se yhteistyötä vähän sitten hankaloittaa. H4

Työtä vanhempien kanssa hankaloitti yhteisen kielen puute, mutta monien vanhempien kanssa keskustelun kerrottiin onnistuvan joko suomen tai englannin kielellä. Kaikki haastattelijat mainitsivat tulkkipalvelut yhdeksi yhteistyötahoksi kaksikielisten lasten vanhempien kanssa toimiessa etenkin varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa, jotta molemmin puolinen ymmärrys toteutuisi ja kieleen liittyvistä asioista pystyttäisiin keskustelemaan.

Sitten toki niiden kenen kanssa otetaan tulkkipalvelu, että vanhempi saa äidinkielellään puhua sitten vasussa. Sen kautta saadaan mekin tietää ja voidaan niitä asioita avata myös vanhemmille -- H3

Yksi haastateltava totesi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä helpottavan se, että tulkkipalvelu on kääntänyt materiaalia, jonka avulla lapsen päivästä voi kertoa vanhemmille.

Yksi haastateltava kertoi, että yhteistyö vanhempien kanssa toteutuu myös siten, että maahanmuuttajataustainen vanhempi otetaan ryhmään vierailemaan ja opettamaan lapsille omaa kieltään esimerkiksi laulun muodossa. Tässä toteutuu myös monikulttuurisuuskasvatuksen aspekti ja kulttuurien välinen yhteistyö.

Yhteistyötä erityislastentarhanopettajien kanssa pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Heillä nähtiin olevan erityistä osaamista toisen kielen oppimisen tukemisessa ja arvioimisessa. Kaksi lastentarhanopettajaa kertoi, että aikaisemmin erityislastentarhanopettajat pitivät lapsille erillisiä S2-tuokioita mutta nykyään se on ryhmien vastuulla. Yksi lastentarhanopettaja kertoi, että heillä erityislastentarhanopettaja viettää aikaa myös ryhmässä ja keskittyy silloin S2-kielen tukemiseen.

Meillä on aina ollut -- näitä erityislastentarhanopettajia, että monesti he ovat sitten suorittaneet ja panostaneet tähän testaamiseen ja tähän puoleen. H2

Sit tietysti se, et jos on erityisvaikeuksia, niin sit erityisopettaja meitä auttaa siinä. H4

Puheterapeutti mainittiin myös yhtenä yhteistyötahona, jos lapsella havaittiin olevan erityisvaikeuksia kielen kehityksessään joko oman kielen tai suomen kielen osalta.

6.1.3 Interkulttuurinen osaaminen

Tärkeä osa kaksi- ja monikielisten lasten kanssa työskennellessä on kulttuuristen asioiden huomioiminen. Monikulttuurisuuskasvatus kohdistuu kaikkiin lapsiin. Lastentarhanopettajan on pohdittava omaa ajatusmaailmaansa ja asenteitaan ja kyettävä luomaan päiväkotiin avoin ja hyväksyvä ilmapiiri. Kasvattajan ajatusmaailma heijastuu ryhmän toimintaan ja siksi omaa toimintaa on jatkuvasti reflektoitava. Interkulttuuriseen osaamiseen liittyy myös kielellisen ja kulttuuri-identiteetin näkökulma ja kasvattajan on tuettava lasta sen kehittymisessä. (Paavola & Talib 2010, 75, 77; Halme & Vataja 2011, 43–44.) Näiden ajatusten ja aineiston analyysin pohjalta interkulttuurinen osaaminen nousi yhdeksi teemaksi S2-opetukseen.

Haastatellut lastentarhanopettajat ymmärsivät lapsen oman kielen tärkeyden identiteetin ja toisen kielen oppimisen kannalta, mutta erityisesti sitä pidettiin tärkeänä juuri oman kulttuurin säilyttämisen kannalta. Kaikissa päiväkodeissa huomioitiin lapsen oma kieli ja sitä kannustettiin puhumaan sopivissa tilanteissa. Päiväkodeissa myös kasvattajilla oli halu oppia lapsen oman kielen fraaseja ja sanoja sekä takia, että lapsi huomaa kielen tärkeyden toistenkin sitä osatessa edes hiukan. Kaksi haastateltavaa mainitsi päiväkodeissa olevan myös lasten oman kielistä materiaalia, kuten kirjoja ja lauluja. Kaikille lapsille haluttiin myös opettaa kielten moninaisuudesta ja että usean kielen hallinta on arvokas asia. Äidinkieltä myös pidettiin lapsen tunnekielenä, jolla on tärkeä rooli lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa ja näin ollen oman kulttuurin eteenpäin viemisessä.

Mä aina ajattelen, et se on omaa kulttuuria ja se on varmaan siinä lähinnä oleva kieli kuitenkin sillä lapsella ja kun kotona puhutaan. H1

Kaksi haastateltavista kertoi, että aina vanhemmat eivät ymmärrä oman äidinkielen tärkeyttä, vaan puhuvat lapselle suomea, vaikka se olisi huonoa. Yhtenä syynä tähän on pelko, että lasta kiusataan kielen ja sen edustaman kulttuurin takia. Kielen status maassa voi siis olla syynä sen puhumattomuudelle. Samalla vanhempi siirtää omia asenteitaan lapselle, jolloin lapsi ei välttämättä pääse kasvamaan kahden tai useamman kulttuurin kansalaiseksi. Omien juurien ymmärtäminen olisi kuitenkin tärkeää.

Ilmapiirin merkitys ja sen luominen avoimeksi päiväkotiryhmässä tuli esille etenkin yhden haastateltavan vastauksessa. Hänen mukaansa lapset on ikään kuin ajettava sisään uuden lapsen tullessa, jotta tämä pääsee ryhmän jäseneksi. Tämä on tärkeää myös kielenoppimisen näkökulmasta. Kuitenkin hän totesi lasten olevan luonnostaan avoimia ja suvaitsevaisia, jolloin kiusaamista ja ihmettelyä ei edes synny. Kaksi haastateltavaa totesi, että nykyään maahanmuuttajataustaisia ihmisiä on Suomessa niin paljon, että heihin on jo totuttu, ja päiväkodeissa he ovat etenkin tietyillä alueilla hyvin edustettuina. Tämäkin on syynä sille, että lapset ottavat maahanmuuttajataustaiset lapset hyvin ryhmässä vastaan.

Se rohkeus ja hyväksyä, hyväksymisen ilmapiiri se on tietyllä tavalla hirveän hyvä. Lapset ei ihmettele, ei meilläkään oo kiusaamista, et se on minusta hienoo. H4

Lastentarhanopettajan interkulttuuriseen osaamiseen liittyy positiivinen asenne ja kunnioitus eri kulttuureista tulleita ihmisiä kohtaan. Esille nousi, että eri kulttuureista tulleiden perheiden kanssa työskentely myös laajentaa ymmärrystä eri kulttuureiden tavoista ja näkemyksistä ja muokkaa omaa ajatusmaailmaa.

-- ja että suhtautuu avoimesti erilaisiin ihmisiin ja lapsiin ja kulttuureihin. Saattaa joskus itelle tulla, että tää oli vaan mun näkemys tästä jostain tietystä kulttuurista, et se voikin muuttua, kun tutustuu ja et voi olla ennakkokäsityksiä. H2

Yksi lastentarhanopettaja toi esille, että on ymmärrettävä lapsen taustan vaikutus hänen sopeutumiseensa ja kielen oppimiseen. Ilman taustojen tuntemista ei pysty hahmottamaan lapsen kokemusmaailmaa.

Sä ymmärrät sitä lasta, et missä se lapsi kulkee, minkälaisessa tilanteessa se on. Mistä nämä lapset on tänne tullu. H4

6.1.4 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus nähdään sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kielen oppimisen lähtökohtana myös toisen kielen oppimisessa. Keskeistä S2-opetuksessa päiväkodissa on lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus ja sen laatu. (Vaarala ym. 2016, 26; Halme 2011, 97–98.) Tähän pohjautuen yhdeksi teemaksi analyysistä muodostui vuorovaikutus. Vuorovaikutukseen liittyvät näkemykset esiintyivät aineistossa monessa eri yhteydessä.

Lastentarhanopettajien mielestä kielenoppimisessa on tärkeää, että lapsella on vuorovaikutusta sekä toisten lasten että aikuisten kanssa. Kontaktin ja suhteen luominen lapseen ja lapsituntemus nähtiin myös oleellisena.

Mä oon onnellinen et päiväkotiryhmässä on useita aikuisia et sille lapselle löytyis ainakin se yksi, joka siitä lapsesta välittää, totta kai välittää kaikki, mutta et on semmonen emotionaalinen suhde parempi. Se on kaikille a ja o. Mutta ennen kaikkea se on näille lapsille. H4

Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka vaikeaa oli aluksi muodostaa luottamuksellinen suhde toisesta kulttuurista tulleeseen lapseen. Ilman luottamusta ja kontaktia lapsi ei uskalla puhua, jolloin kielenkehitys ei pääse etenemään. Suhteen syntyminen nähtiin tapahtuvan arjen keskellä ja erityisesti kahdenkeskisissä tilanteissa.

Arjen vuorovaikutustilanteet nousivat erillisiä S2-tuokioita merkityksellisemmiksi oppimistilanteiksi.

Et siihen ei monesti herätä tai hoksata, että hei tääkin on sitä oppimista. Et mun mielestä tärkeimpiä ja suurimpia on ne arjen tilanteet, et niitä mää pidän tärkeimpänä, et niitten ei tarvi välttämättä olla niin hienosti suunniteltuja tuokioita ja oppimistilanteita, vaan se arki, lapsen kohtaaminen, aito välittäminen, vuorovaikutus ja sitä kautta se oppimisen tapahtuminen. H2

Arjen tilanteissa oppiminen linkittyi myös käsitykseen, että toisen kielen oppiminen nivoutuu koko päiväkodin toimintaan, esimerkiksi perushoitotilanteisiin. Oppimista koettiin tapahtuvan kaikkien arjen toimintojen yhteydessä vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin.

Lähinnä se on ihan arkipäivän tilanteissa joka hetki. H4

S2-oppijan oleminen vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa nähtiin merkityksellisenä oppimisen kannalta, koska vertaistensa seurassa hän saa juuri oikeanlaista kielellistä mallia. Lasten todettiin olevan parhaat opettajat ja paras tuki vieraskieliselle lapselle.

-- kun sä kuuntelet lasten vuorovaikutustilannetta, sehän samassa iässä oleva lapsi on paras opettaja minun mielestä, koska hänen se kielitasonsa on sillä tasolla, mitä se ikä antaa olettaa tai ymmärtää. H2

Kyvyn itsenäiseen vuorovaikutukseen ja viestintään nähtiin olevan kielenoppimisen tavoitteena. Tämä näkökulma tuli esille etenkin yhden lastentarhanopettajan puheessa.

Iloa on se oppiminen kyllä. Sen näkee siitä lapsesta, että se pärjää, se selviää ja osaa toimittaa ne asiat. -- On ilo nähdä sit, kun lapsi pystyy puhumaan ja ilmasemaan itseään --H3

Muidenkin haastateltavien puheesta kuitenkin ilmeni kielitaidon edistymisen ja viestinnällisten taitojen oppimisen tärkeys. Asia ilmaisi esimerkiksi uusien sanojen oppimisena, kasvattajan puheen ymmärtämisenä ja vanhemmillä lapsilla lukemisen ja kirjoittamisen oppimisena.

6.2 Lastentarhanopettajan koulutuksen antamat valmiudet ja työssä saatu tuki S2-opetukseen

Toinen tutkimuskysymys on pienemässä roolissa verrattuna ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Siihen vastaukset löytyvät samoista teemoista kuin ensimmäiseenkin tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykseen, joka koski koulutuksessa saatuja valmiuksia S2-opetukseen, ei juuri saatu analysoitavaa materiaalia. Kaikki lastentarhanopettajat nimittäin kertoivat, että heidän lastentarhanopettajan opinnoissa ei huomioitu S2-opetusta, koska he ovat opiskelleet silloin, kun S2-aihekokonaisuus ei ollut vielä niin tunnettu ja esillä. Maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ei silloin vielä ollut Suomessa siinä määrin kuin nykypäivänä.

6.2.1 Menetelmät

Lastentarhanopettajien näkemysten mukaan nykykoulutuksen tulisi opettaa lastentarhaopettajaopiskelijoille erilaisia menetelmiä ja arjen käytäntöjä S2-opetukseen. Yksi ehdotti, että S2-kouluttaja voisi käydä pitämässä oppitunnin aiheesta. Kaksi oli sitä mieltä, että opiskelija voisi käydä päiväkodissa seuraamassa S2-opetusta, jotta hän näkisi, mitä työ käytännössä on.

-- jos sä lähdet harjoittelujaksolle vaikka, niin sulla vois olla yhtenä tehtävänä tuolla käytännön kentällä se semmonen perehtyminen ihan siihen S2-opetukseen, koska se kuuluu meidän velvollisuuteen järjestää sitä päiväkodissa -- H2

Kaksi haastateltavista kertoi, että S2-materiaaliin ja opetussuunnitelmiin voisi tutustua jo opiskeluaikana. Kielitaidon arviointivälineistä mainittiin Pienten kielireppu.

-- että käytäis se kielireppu läpi, varmaan se ehkä käydäänkin. Et mikä se on ja miten sitä työstetään. H1

Jotta eri menetelmiä pystytään hyödyntämään, on tärkeää tietää myös kielenoppimisen teoriasta. Kaikki haastateltavat pitivät sitä tärkeänä asiasta kysyttäessä. Kielitaidon arviointi on helpompaa, kun ymmärtää esimerkiksi lapsen kielen oppimisen eri vaiheista.

Kyllä se ihan hyvä olis olla jotain tutkittua tietoa siitä, missä tahdissa se (kielen oppiminen) etenee. H2

Yksi haastateltava kertoi, että vaikka lastentarhanopettajan koulutus ei suoraan antanut valmiuksia S2-opetukseen, se antoi yleisiä valmiuksia lapsen kielen tukemiseen erilaisten menetelmien, kuten satujen, musiikin ja lorujen kautta. Kaksi lastentarhanopettajaa myös totesi, että vaikka koulutus ei ole antanut valmiuksia S2-opetukseen,

voi itsenäisesti perehtymällä ja lukemalla saada tietoa S2-opetukseen liittyvistä asioista. Oma motivaatio ja kiinnostus aihetta kohtaan on tärkeä tekijä, mitä ei koulutuksen kautta voi edes saavuttaa.

Lastentarhanopettajille on tarjolla paljon erilaisia koulutuksia ja kaikki haastateltavat kertoivatkin, että työssä on mahdollista päästä S2-opetukseen liittyviin koulutuksiin. Ne mainittiin yhtenä työssä saatavan tuen muotona.

Onneksi koulutuksia on ja uutta tietoa tulee ja saa työhönkin uusia ideoita, että miten vielä vois lasta tukea. H3

6.2.2 Yhteistyö

Työssä saatu tuki S2-opetukseen liittyi eri tavoin yhteistyön tekemiseen eri tahojen kanssa. Lastentarhanopettajat mainitsivat, että pääasiallinen yhteistyökumppani S2-asioissa on erityislastentarhanopettaja. Erityislastentarhanopettajan tukea ja tietoutta arvostettiin suuresti.

-- mut sitten ensiarvoisen kultakimpale on ollut tuo meidän erityislastentarhanopettaja ja hänen tukensa. H1

Erityislastentarhanopettajien apua tarvittiin esimerkiksi silloin, kun lapsella on huomattu erityisvaikeuksia kielen oppimisessa ja myös kielitaidon arviointiin on tarvittu apua. Erityislastentarhanopettajan kanssa myös mietittiin tarvetta puheterapiaan.

Tukea S2-opetukseen saatiin myös työkavereilta ja monikulttuurisuusvastaavilta. Monikulttuurisuusvastaavat myös välittivät S2-koordinaattorilta saatua tietoa eteen päin lastentarhanopettajille. Yksi kertoi olevansa itse moniku-vastaavana ja saavansa eri päiväkotien välisen yhteistyön kautta tukea S2-opetukseen. Jyväskylässä koettiin olevan hyvät S2-verkostot, jonka kautta saa tietoa ja apua S2-opetukseen.

6.2.3 Interkulttuurinen osaaminen

Interkulttuurisen osaaminen näkökulma esiintyi erityisesti kahden lastentarhanopettajan puheissa kysyttäessä koulutuksen antamista valmiuksista. Avoimen ilmapiirin luominen lapsiryhmään nähtiin yhtenä avaintekijänä kielenoppimiseen ja maahanmuuttajataustaisen lapsen ryhmään pääsemiseen. Kasvattajan on itse oltava esimerkkinä.

Sen ryhmän hengen luominen semmoseks positiiviseks ja vastaanottavaks ja siel on vuorovaikuista. H4

Yhden lastentarhanopettajan mielestä lastentarhanopettajan koulutuksen on tarjottava myös monikulttuurisuuteen liittyvää opetusta, jotta työskentely eri kulttuuritaustan omaavien perheiden kanssa olisi helpompaa. Jos kulttuuriin ja uskontoon liittyviä tapoja ei tiedä, se voi aiheuttaa hämmentäviä tilanteita.

Mutta sitten, että siinä (koulutuksessa) osattaisiin huomioida nämä kulttuuritaustat ja nämä tämmösetkin, tietoisuus, että saattaa vastaan kentällä tulla erilaisia tilanteita, jotka tulee ihan sieltä kulttuurin pohjalta. H2

Yksi haastateltava myös mainitsi, että oma ulkomailla vietetty aika on auttanut ymmärtämään Suomen ulkopuolelta tulleita lapsia, koska itse on ollut samassa tilanteessa.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä S2-opetuksen toteuttamisesta jyvaskyläläisissä päiväkodeissa sekä saada selville heidän näkemyksiään koulutuksen ja työn kautta saaduista valmiuksista S2-

opetukseen. Tässä luvussa käsitellään tutkimustuloksista saadut johtopäätökset ja yhdistetään ne teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että päiväkodissa tapahtuva S2-opetus toteutuu pääasiassa eri menetelmien, eri tahojen välisen yhteistyön ja lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olemisen kautta ja siihen liittyy vahvasti kasvattajan interkulttuurinen osaaminen. Lastentarhanopettajan koulutus ei tuonut valmiuksia S2-opetukseen mutta nykykoulutuksen toivottiin antavan menetelmällisiä valmiuksia ja monikulttuurisuuteen liittyvää osaamista. Työssä saatu tuki liittyi pääsääntöisesti eri ammattilaisten väliseen yhteistyöhön sekä S2-koulutuksiin, joista koettiin saavan menetelmällistä osaamista.

Eri menetelmillä on oleellinen rooli S2-opetuksessa ja niitä käytettiin monipuolisesti kaikissa päiväkodeissa. Kaikki toivat esille puhumisen tärkeyden, jonka kautta lapsi kerää sanavarastoa ja oppii kielioppirakenteita. Selkeää puhetta pidettiin myös tärkeänä. Halme (2011, 95) toteaa, että selkokielistämisestä on usein apua toisen kielen oppimisessa mutta aikuisen on tarkistettava kielenkäyttöään lapsen kielen kehityksessä, koska lapsi oppii kieltä, jota hänen kanssaan käytetään. Lapsia kiinnostavia toiminnallisia ja taidelähtöisiä menetelmiä kuten leikkiä ja piirtämistä käytettiin menetelminä yleisesti. Kaikissa päiväkodeissa käytettiin myös AAC-keinoja, joista erityisesti kuvien käyttö koettiin kielen oppimista helpottava tekijänä. Halmeen ja Vatajan (2011, 31) mielestä AAC-menetelmiä voisi hyödyntää varhaiskasvatuksen S2-opetuksessa enemmänkin, sillä ne tukevat lapsen kielellisen vuorovaikutuksen kehittymistä tehokkaasti.

Lapsen kielitaidon havainnointia ja arviointia toteutettiin säännöllisesti päiväkodeissa ja Pienten kielireppu oli käytetyin arviointiväline. Kielireppua voidaan pitää erinomaisena arviointivälineenä, koska sen käyttö mahdollistaa Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon kuvausasteikon mukaisen arvioinnin jatkumon kielitaidon seurannassa aina varhaiskasvatuksesta muille koulutusasteille (Nissilä 2010, 29). Pienryhmätöitä ja yksilöllistä opetusta järjestettiin myös kaikissa päiväkodeissa, ja lastentarhanopettajien näkemyksissä niiden toteuttamisesta on paljon yhteistä Kivijärven

(2017) näkemysten kanssa. Kivijärven (2017, 259) mukaan pienen lapsen kielen oppimisessa korostuu luonnollinen oppiminen arjen vuorovaikutustilanteissa. Isommat lapset hyötyvät ohjatusta opetuksesta ja siinä on tärkeää valita aiheet lapsen kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan. Ohjatun toiminnan on oltava säännöllistä, toiminnallista ja konkreettista.

Ilman eri tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä ei lastentarhanopettaja pysty tukemaan lapsen suomen kielen kehitystä täysipainoisesti. Vanhempien tietämystä lapsen kielenkehityksestä tarvittiin tavoitteiden asettamisessa sekä kielitaidon arvioinnissa. Yhteistyö vanhempien kanssa liittyi myös kulttuurisiin seikkoihin sekä lapsen oman kielen tukemiseen. Kivijärvi (2017, 251) toteaa, että perheen kanssa yhteistyössä luodaan perusta lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetille ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Erityislastentarhanopettajien tietotaitoa S2-asioissa arvostettiin ja heidän apuaan kaivattiin kielitaidon arvioinnissa ja lapsen kielenkehityksen vaikeuksien kanssa. Tulkkipalvelua käytettiin varhaiskasvatuskeskustelujen yhteydessä, jos vanhemmalla ei ollut tarvittavaa osaamista suomen tai englannin kielessä.

Interkulttuurinen osaaminen ilmeni lapsen oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen kannalta, avoimen ilmapiirin luomisessa sekä kasvattajan haluna oppia eri kulttuureista. Kaikille lapsille haluttiin opettaa kielten moninaisuudesta. Lastentarhanopettajat pitivät lapsen omaa kieltä tärkeänä ja sitä kannustettiin puhumaan aina kotona ja sopivissa tilanteissa myös päiväkodissa. Halmeen (2011, 87) mukaan ensikieli on kulttuurin säilyttämisen väline mutta sen oppiminen myös rakentaa kaikille kielille yhteisen perustan, eli se varmistaa toisen kielen oppimisen. Interkulttuurisen osaamisen tärkeys painottui erityisesti kahden lastentarhanopettajan puheissa.

Kieltä voi oppia vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tämä on huomioitu kaikissa päiväkodeissa. Arjessa tapahtuvaa vuorovaikutusta toisen kielen oppijan kanssa pidettiin tärkeämpänä kuin erillisiä ohjattuja S2-tuokioita. S2-opetuksen ymmärrettiin nivoutuvan kaikkeen toimintaan ja oppimisen alueisiin. Päiväkodin toimintaan nivoutuminen on myös Halmeen ja Vatajan (2011, 24) mukaan S2-opetuksen periaate. Tämä linkittyy myös funktionaaliseen käsitykseen kielen oppimisesta ja opetuksesta (Aalto ym. 2009). Suomen kielen oppimisen tavoitteena pidettiin kykyä

viestiä ja kommunikoida toisen ihmisen kanssa. Suomalaisia lapsia pidettiin hyvinä suomen kielen malleina ja opettajina, ja lapsiryhmää pyrittiin organisoimaan siten, että maahanmuuttajataustaiset lapset viettävät aikaa suomalaisten lasten kanssa, jolloin he saavat sopivan kielen mallin. Tämä liittyy osaltaan Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -teoriaan (esim. Alanen 2000).

Lastentarhanopettajat toivoivat, että lastentarhanopettajan koulutus toisi menetelmällisiä valmiuksia, kuten tietoa eri S2-materiaaleista, päiväkodin toisen kielen tukemiseen. Yhden kasvattajan mielestä koulutuksen tulisi antaa myös interkulttuuriseen osaamiseen liittyviä valmiuksia. Nämä ajatukset liittyvät Kivijärven (2017, 261) näkemukseen asiasta, sillä hänen mukaansa koulutuksissa tulee saada perustietoa eri kulttuureista tulevien perheiden kohtaamiseen sekä tietoa kaksi- ja monikielisyteen liittyvistä asioista. Lastentarhanopettajan työssä saatu tuki S2-opetukseen koettiin olevan yhteistyötä esimerkiksi erityislastentarhanopettajan kanssa liittyen muun muassa kielitaidon arviointiin. S2-koordonaattorilta saatua informaatiota arvostettiin myös. S2-opetukseen antoivat valmiuksia myös S2-koulutukset ja niistä sai lähinnä menetelmäosaamista.

8 Pohdinta

8.1 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä on aina muistettava eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät seikat. Tässä tutkimuksessa eettisyys huomioitiin esimerkiksi haastateltavien informoinnissa. Heille muun muassa kerrottiin, että heillä on mahdollisuus peruuttaa osallistumisensa milloin vain, koska osallistuminen tutkimuksiin on aina vapaaehtoista. Tärkeää oli myös varmistaa heidän anonymiteettinsä. Tutkimustuloksista jätettiin pois sitaattiesimerkit, joista olisi voinut päätellä haastateltavien työpaikkoina toimivat päiväkodit tai esimerkkinä olleet lapset ja perheet. Haastatteluaineistot säilytettiin siten, ettei kukaan ulkopuolinen pääsyt niitä lukemaan. (Kuula 2006, 106, 205.)

Luotettavuuden kannalta on syytä ottaa huomioon se, että tässä tutkimuksessa tutkimustuloksiin saattoi vaikuttaa haastateltavien lastentarhanopettajien perehtyneisyys ja kiinnostus S2-opetusta kohtaan. Aiheen epäkiinnostavaksi ja ei niin tärkeäksi koettava saattaisi kertoa asioista toisin ja tutkimustulokset voisivat olla erilaiset. Huomioiden on myös pohtia tutkittavien tarkoituspäätä, eli sitä, halusivatko haastateltavat esimerkiksi kaunistella asioita ja kertoa sen, mitä he ajattelivat tutkijan haluan kuulla. He ovat todennäköisesti saaneet paljon ohjeistusta ja tietoa, miten S2-opetusta tulisi järjestää mutta noudattavatko he sitä oikeasti. Toisaalta kyse oli heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan ja jokainen näkökulma oli yhtä tärkeä ja oikea. On mahdollista päästä samoihin tuloksiin toistamalla haastattelut samojen lastentarhanopettajien kanssa, mutta koska haastattelu on aina konteksti- ja tilansidonnainen, voivat vastaukset ja sitä kautta tutkimustulokset olla erilaiset toisella kertaa. Lisäksi se, muistivatko haastateltavat kertoa kaiken oleellisen, on saattanut vaikuttaa tutkimukseen. Opinnäytetyöhaastattelu oli tilanteena kaikille uusi ja se on voinut jännittävyytensäkin takia vaikuttaa vastauksiin, vaikka siitä pyrittiin tekemään mahdollisimman rento ja keskustelunomainen.

Tutkijan vastuulla oli esittää oikeanlaiset haastattelukysymykset, jotka eivät johdattele haastateltavia. Johdattelevat kysymykset ovat epäeettisiä, koska niillä saadaan haluttu vastaus (Kananen 2015, 151). Tämä ei välttämättä haastatteluissa koko ajan onnistunut, vaikka siihen pyrkimys olikin, ja jo teemat itsessään johdattelivat vastaajien ajattelua. Kun kysyttiin koulutuksen antamista valmiuksista S2-opetukseen, osassa haastatteluissa tarkentavana kysymyksenä oli kielen oppimisen teorian tiedon tärkeys. Kysymyksessä oli ennako-oletuksena, että teorian tieto on tutkijan mielestä tärkeää, joten myös vastauksissa sitä pidettiin tärkeänä. Todennäköisesti haastateltavat eivät olisi itse maininneet asiasta ollenkaan. Tutkimustulos ei siltä osin ole siis kovin validi. Kuitenkin pääosin kysymykset muotoiltiin oikein.

Aineistoa oli tähän tutkimukseen riittävästi, koska haastateltavien vastaukset alkoivat toistua. Toisaalta lisähaastattelut olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 90) myös huomauttavat, että saturaatioon vetoaminen ei sovellu kaikkeen laadulliseen tutkimukseen, ehkä vain harvoihin tutkimustyyppihin.

Aineiston analyysi pyrittiin suorittamaan ilman haastateltavien näkemysten vääristelyä, jottei tulkintavirheitä pääsyt syntymään. Tulososan esimerkkisitaatit ja tutkimusvaiheiden tarkka dokumentaatio lisäsivät myös luotettavuutta. Tutkija saattoi kuitenkin vaikuttaa saatavaan tietoon jo haastatteluvaiheessa, ja aina kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien näkemykset sovitetaan. Tutkimuksessa kuitenkin pyrittiin olemaan mahdollisimman objektiivinen. Luotettavuutta lisäsi myös kriteerivaliditeetti, eli tulkinnoille haettiin vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista ja alan kirjallisuudesta. (Kananen 2015, 353, 355; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

8.2 Tutkimuksen tarkastelu

Tutkimuksen toteutus onnistui suunnitelmien mukaisesti ja aikataulua noudattaen ilman vastoinkäymisiä. Haastavinta oli löytää vapaaehtoisia lastentarhanopettajia tutkimukseen mukaan, sillä ajankohtana ollut joulukuu on yleensä päiväkodeissa kiireinen. Haastattelut saatiin sovittua neljän osallistujan kanssa tammikuulle 2018 ja haastattelut litteroitiin helmikuun alussa. Tutkimusaineiston analysointi toteutettiin helmi- ja maaliskuun aikana.

Tutkimusmenetelmiä voidaan pitää sopivina tutkimuksen tarkoitukseen nähden. Teemahaastattelua käyttämällä tutkittavat pääsivät kertomaan näkemyksiään ja kokemuksistaan vapaasti kuitenkin tiettyjen ennalta päätettyjen teemojen sisältä. Aineistoa kertyi tutkimuksen kannalta riittävästi, mikä varmisti, että tutkimuskysymyksiin löytyi vastaukset. Toisen tutkimuskysymyksen osa, joka koski lastentarhanopettajien omassa koulutuksessaan saamia valmiuksia S2-opetukseen, jäi vaille vastauksia mutta syy siihen oli heidän koulutuksensa suorittamisajankohta, eikä kysymyksen huonous. Tähän olisi voitu varautua muotoilemalla alun perin tutkimuskysymys toisella tavalla. Tämä oli siis syynä siihen, miksi tutkimuskysymystä muokattiin analyysivaiheessa. Muokkaaminen varmisti sen, että tutkimuksen tarkoitus toteutui suunnitelmien mukaisesti. Toisena vaihtoehtona olisi voinut olla se, että tutkimukseen olisi

etsitty myös viime vuosina lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneita haastattavia mutta koska toinen tutkimuskysymys oli toissijaisessa roolissa, ei tätä vaihtoehtoa nähty tarpeellisena toteuttaa.

Analyysimenetelmänä ollut teoriaohjaava sisällönanalyysi toimi menetelmänä hyvin, koska se varmisti teorian mukana olon, vaikka muuten analyysiä pyrittiin suorittamaan aineistolähtöisesti. Jo haastattelujen aikana oli selvää, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja haastatteluaineisto kohtaavat. Vaikka haastattelurunko oli suunniteltu teorian pohjalta, haastatteluissa nousi esille uusiakin asioita, joista ei kysytty, mutta jotka kuitenkin liittyivät S2-aihekokonaisuuteen. Yksi tällainen aihe on kaksi- ja monikielisyteen oleellisesti linkittyvä monikulttuurisuus ja siihen liittyvät seikat. Tämä näkyi myös analyysivaiheessa ja siksi interkulttuurinen osaaminen valikoitui yhdeksi pääkäsitteeksi.

8.3 Tulosten arviointi

Tutkimustuloksia ei voi yleistää koskemaan koko varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa S2-opetusta, eikä se ollut tarkoituskaan. Tutkimuksella haluttiin saada käsitys jyväs- kyläläisissä päiväkodeissa tapahtuvasta S2-opetuksesta muutaman lastentarhanopettajan näkemyksen perusteella, mutta tuloksia ei voi yleistää koskemaan edes koko Jyväskylän päiväkotien S2-opetusta, sillä jokaisen lastentarhanopettaja näkökulma on henkilökohtainen ja työn painotukset erilaisia erityisesti interkulttuurisen osaamisen kohdalla. On mahdollista, että kaikissa päiväkodeissa S2-opetusta toteutetaan menetelmien, lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olemisen ja eri toimijoiden välisen yhteistyön kautta ja johon kasvattajan interkulttuurinen osaaminen on sidoksissa mutta niiden painotukset varmasti vaihtelevat päiväkoti- ja ryhmäkohtaisesti johtuen juuri jokaisen omista S2-opetuksen toteuttamiskäsityksistä.

On huomioitava, että S2-opetuksesta linjataan myös valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), joten se jo ohjeistaa tekemään työtä tiettyjen periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 48) mu-

kaan varhaiskasvatukseen on tarjottava monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja oppimisympäristöjä toisen kielen omaksumiselle ja lähtökohtana on arkielämän konkreettinen kieli. Huoltajien kanssa käydyt keskustelut tuovat tietoa puolin ja toisin kielellistä ja kulttuurisista seikoista, ja tarpeen mukaan keskusteluissa käytetään apuna tulkkia. Nämä kaikki seikat ilmenivät myös tässä tutkimuksessa. Tutkimustulokset yhdistyvät myös esimerkiksi Halmeen ja Vatajan (2011) näkemyksiin varhaiskasvatuksen S2-opetuksesta sekä sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kielen oppimisesta (ks. esim. Vaarala ym. 2016; Suni 2008) Tutkimustuloksista löytyy lisäksi yhtymäkohtia Kultin (2015) tutkimukseen, jossa todettiin erilaisten leikkien, satu- ja laulutuokioiden sekä ruokailuhetkien olevan hyviä toisen kielen oppimistilanteita.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että tutkimuksessa mukana olleiden päiväkotien S2-opetus toteutuu hyvin: se on tavoitteellista, suunnitelmallista ja monipuolista. Ne antavat myös toivoa, että muidenkin päiväkotien S2-opetus olisi samalla tasolla.

Kehittämisehdotuksena on, että leikki otettaisiin paremmin huomioon S2-opetuksessa. Kaikki haastateltavat mainitsivat leikin yhtenä menetelmänä mutta se ei saanut niin korostettua merkitystä kuin olisi voinut. Leikki kuitenkin on lapsen ominainen tapa toimia. Vataja (2011, 98) toteaa, että aikuisen tulisi ottaa leikissä suurempi rooli ja ohjata leikkiä eteenpäin, jolloin lapsen kielitaito kehittyy leikkitaitojen ohella. Lehtinen ja Koivula (2017, 178) toteavat myös, että tutkimustieto osoittaa leikin sujuvan paremmin ja lasten oppivan enemmän, kun kasvattaja tukee leikkiä ja osallistuu siihen. Leikki luo lapselle myös lähikehityksen vyöhykkeen.

Toisena kehittämisehdotuksena on teorian tiedon hyödyntäminen S2-opetuksessa. Lastentarhanopettajan olisi syytä perehtyä lapsen kielen oppimisen ja toisen kielen oppimisen teorioihin, jotta hän ymmärtäisi niiden eri vaiheet. Turja (2017, 158) toteaa myös, että kehityspsykologiset teoriat auttavat seuraamaan lapsen kehitystä sekä tunnistamaan viiveitä ja poikkeuksia. Tällä tavoin siis varmistettaisiin, että lapsen mahdolliset toisen kielen kehittymisen häiriöt tunnistettaisiin paremmin ja oppimisen eri ilmiöt ymmärrettäisiin. Haastatellut lastentarhanopettajat eivät itsenäisesti

tuoneet esille teorian tiedon tärkeyttä ja heidän tietonsa toisen kielen oppimisesta lapsena olivat osin heikkoja.

Päiväkodin S2-opetus oli aiheena ajankohtainen, sillä kuten johdannossa jo todettiin, on maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä Suomessa lisääntynyt viime vuosina ja varhaiskasvatukseen on pystyttävä osaltaan huomioimaan tämä toiminnassaan. Sen on tarjottava laadukasta opetusta S2 mukaan lukien silläkin perusteella, että kaikilla lapsilla olisi tulevaisuudessa yhtäläiset lähtökohdat kouluttautua sekä osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnassa. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää varhaiskasvatuksen S2-opetuksen ja lastentarhanopettajan koulutuksien kehittämisessä.

Jatkossa olisi hyödyllistä selvittää, minkälaisia koulutuksellisia valmiuksia tuoreilla lastentarhanopettajilla on S2-opetukseen, koska tämä tutkimus ei siihen vastauksia antanut. S2-opetusta päiväkodissa voisi tutkia myös kyselyn avulla, jolloin vastaajia tavoitettaisiin enemmän ja aiheesta saataisiin kattavampi kuva. Kiinnostavaa olisi myös tutkia eri pedagogisten menetelmien kuten scaffoldingin hyödyntämistä lapsen toisen kielen tukemisessa.

Lähteet

- Aalto, E, Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana (Functionalism as the basis for teaching a second language). Virittäjä nro 3. 2009. Viitattu 12.11.2017. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kielikoulussa – kieli koulussa. Toim. Kalaja, P. & Nieminen, L. AFinLan vuosikirja 2000. Suom en soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä. 95–120.
- Aronin, L. & Singleton D. 2012. Multilingualism. Viitattu 6.11.2017. <https://janet.finna.fi>, Ebook Central Academic Complete International Edition.
- Bylander, H. I., Benn Thomsen, I. & Frylmark, A. 2009. Språka och lek. Språklekar för barn från 2 till 9 med ett eller flera språk. SFP-utbildning.
- Cummins, J. 2000. Language, power, and pedagogy bilingual children in the crossfire. Multilingual matters Ltd. Viitattu 10.1.2018. <https://janet.finna.fi>, Ebook Central Academic Complete International Edition.
- Eerola-Pennanen, P. 2017a. Kulttuurinen moninaisuus. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Toim. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampere Vastapaino. 221–233.
- Eerola-Pennanen, P. 2017b. Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä: PS-kustannus. 236–249.
- Ekapeli Maahanmuuttaja. N.d. Lukimat, Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Viitattu 26.2.2018. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/ekapeli-maahanmuuttaja>.
- Ellneby, Y. 2007. Pedagoger mitt I mångfalden. Att möta barn från andra kulturer I förskolan. Sveriges utbildningsradio AB.
- Erickson, F. 2010. Culture in Society and in Educational Practices. Teoksessa Multicultural Education. Issues and Perspectives. Toim. Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. Wiley. 33–56.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3. painos. Opetushallitus. Viitattu 23.2.2018. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Toim. Nurmilakso, M. & Välimäki, A.-L. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 86–101.
- Halme, K. & Vataja A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

- Hassinen, S. 2002. Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. Väitöskirja. Oulun yliopisto, suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Viitattu 6.11.2017. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951426648X.pdf>.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoskins Sakamoto, B. 2015. The role of technology in L2 education. Teoksessa Early Years Second Language Education. International perspectives on theory and practice. Toim. Mourão, S. & Lourenco. Routledge. 149–162.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 202. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti. Kieliverkosto. Viitattu 1.2.2018. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita>,
- Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä: PS-kustannus. 250–262.
- Korpilahti, P. 2010. Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa Kieli ja aivot. Toim. Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto. 146–151.
- Kultti, A. 2012. Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- L 19.1 1973/36 Varhaiskasvatuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 10.10.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>.
- L 493/199 Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 3.1.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493#Pidp451611632>.
- L 11.6.1999/731 Suomen perustuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 10.10.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>.
- L 16.3.1973/239 Asetus lasten päivähoidosta. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 10.10.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>

- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Toim. Latomaa, S. Opetushallitus. 36–40. Viitattu 20.10.2017. http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf.
- Lehtinen, E. & Koivula M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Toim. Koivula, M., Siipainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampere Vastapaino. 177–194.
- Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Viitattu 9.11.2017. <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7> Viitattu <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7>.
- Martin, M. 2003. Kieli on kuin lammikko – johdatusta kielen oppimiseen. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Toim. Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain. 75–90.
- Mattila, P. & Hartikainen, M. 2011. Interkulttuurinen kompetenssi. Teoksessa *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Toim. Jääskeläinen, T. & Repo, T. Oppaat ja käsikirjat 2011: 6. Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. Opetushallitus. 85–89. Viitattu 25.2.2018. http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf.
- Meisel, J. M. 2011. Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28. 5–34. Viitattu 20.11.2017. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsw.2009.28.issue-1/zfsw.2009.002/zfsw.2009.002.pdf>.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. 2.p. Hodder Arnold.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Viitattu 1.2.2018. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45976/978-951-39-6213-5_vaitos06062015.pdf?sequence=1.
- Muuri, A. 2014. ”Kielestä kiinni”. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Väitöskirja. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 1.2.2018. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/101018/AnnalesC389Muuri.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Nieto, S. 2010. *Language, Culture, and Teaching. Critical perspectives*. 2. p. Routledge.
- Nissilä, L. 2010. Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa. Teoksessa *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Toim. Tani, H. & Nissilä, L. Oppaat ja käsikirjat 2010: 4. Helsinki: Opetushallitus. 24–30.

- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset vaikeudet ja oppimisen tuki. Teoksessa Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Toim. Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. 2. painos. Opetushallitus. 36–63.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. 2010. Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning. 2. painos. Brookes Publishing Co.
- Pinter, A. 2017. Teaching Young Language Learners. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford university press.
- Rakkolainen-Sossa S.2016. Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. Julkaisussa: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. Viitattu 13.9.2017. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kasvatuskumppanuuden-hengessa-kansainvaliset-perheet-ja-varhaiskasvatus-monikielisten-lasten-kehitysta-tukemassa/>.
- Savijärvi, M. 2011. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuskien laitoksen tutkimuskeskus. Viitattu 1.2.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf>.
- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. 2014. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Toim. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–136.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Painokaari.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta, kielten laitos. Viitattu 1.2.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf>.
- Suomen väestö 2007. 2008. Väestörakenne. Suomen virallinen tilasto. (SVT) Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 29.3.2018. https://www.stat.fi/til/vaerak/2007/vaerak_2007_2008-03-28_tie_001_fi.html.
- Tabors, P. O. 2006. One child, two languages. A guide for preschool educators of children learning English as a second language. Viitattu 1.2.2018. <http://www.buildinitiative.org/Portals/0/Uploads/Documents/One%20Child,%20Two%20Languages.pdf>.
- Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä. Teoksessa Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Toim. Latomaa, S. Helsinki: Opetushallitus. 16–25. Viitattu 15.1.2018. http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Toim. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampere Vastapaino. 145–162.

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

Varhaiskasvatus 2016. 2017. Tilastoraportti. 29/2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 10.10.2017. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29_17_vuositolasto.pdf?sequence=5.

Varhaiskasvatus kuutoskaupungeissa vuonna 2016. 2017. Kuusikkotyöryhmä. Sosiaali- ja terveystieteiden sekä varhaiskasvatuksen kaupunkivertailua. Viitattu 9.11.2017. http://www.kuusikkokunnat.fi/varhaiskasvatus_tiivistelma.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Opetushallitus. Viitattu 4.10.2017. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.

Vataja, A. & Halme, K. 2010. Kielitaidon kuvausasteikon käyttö varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Toim. Tani, H. & Nissilä, L. Oppaat ja käsikirjat 2010: 4. Helsinki: Opetushallitus. 52–58.

Väestörakenne 2017. 2018. Liitetaulukko 2. Väestö kielen mukaan maakunnittain 1997–2017. Suomen virallinen tilasto. (SVT) Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 29.3.2018. https://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tau_002_fi.html.

Wei, L. 2000. Dimensions of bilingualism. Teoksessa The Bilingualism Reader. Toim. Wei, Li. London: Routledge 2000. 3–24.

Yleissopimus lapsen oikeuksista. N.d. Unisef. Viitattu 20.11.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

1. Taustatiedot

- koulutus ja lisäkoulutukset
- työkokemus alalta
- kokemus kaksi- ja monikielisistä lapsista
- kaksi- ja monikielisten lasten määrä ryhmässä

2. Kielen tukeminen päiväkodin arjessa

- millä tavoin suomen kieltä tuetaan
- lapsen oman kielen tukeminen
- toimintatavat

3. Ohjatut tuokiot

- miten kaksi- ja monikieliset huomioidaan yhteisillä tuokioilla
- onko erillisiä S2-ryhmiä tai muunlaista yksilöllisempää työskentelyä ja mitä menetelmiä niissä käytetään

4. Suunnittelu (esim. lapsen vasu), arviointi ja dokumentointi

- miten tapahtuu
- kuinka usein

5. Yhteistyö huoltajien kanssa kieliasioissa

- miten tapahtuu

6. Haasteet ja onnistumiset S2-opetuksessa/ arjessa tapahtuvassa suomen kielen tukemisessa

- miksi ja minkälaisia

7. Koulutus ja työssä saatu tuki

- mitä valmiuksia koulutus on antanut S2-opetukseen tai yleensä suomen kielen tukemiseen
- mitä toivoisit nykykoulutukselta kyseiseen asiaan
- minkälaista tukea työssä saa kaksi- ja monikielisten lasten suomen kielen tukemiseen ja mille olisi tarvetta (esim. erityislastentarhanopettajalta, lisäkoulutukset ym.)

8. Mitä muuta haluat sanoa/täydentää