

Iida Kallio

MAAHANMUUTTAJALASTEN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN ESIOPETUKSESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2020

TIIVISTELMÄ

Iida Kallio: Maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukeminen esiopetuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Joulukuu 2020

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa. Maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta löytyy varhaiskasvatuksen osalta jonkin verran aikaisempaa tutkimusta, mutta esiopetukseen kohdistuvaa tutkimusmateriaalia on hyvin niukasti. Lisäksi tutkimusmateriaali jakautuu eri osa-alueisiin eikä näin ollen muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä maahanmuutto lisääntyy Suomessa kasvavaa vauhtia. Ilmiö näkyy myös esiopetuksessa kasvavana eri kielitaustaisten lasten määränä. Tämä asettaa esiopettajat uuden haasteen eteen, sillä suomen kielen opettamisen lisäksi on myös tuettava lapsen äidinkielen kehitystä. Kielen kehityksen tukemiseen tarvitaan nyt laajempaa ja syvempää tietoa kuin aikaisemmin. Tästä syystä tutkimuksen tavoitteena on koota yhtenäinen kokonaisuus kielen kehityksen tukikeinoista avuksi esiopettajille käytännön työhön.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuskysymykset tutkimuksessa ovat: ”Miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa?” ja ”Miten kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus näyttäytyy kielen kehityksen tukemisessa?”. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin haastattelemalla esiopettajana työskenteleviä. Kaikki haastatellut esiopettajat työskentelivät eri esiopetusyksiköissä ja eri kunnissa. Tutkimusaineisto kerättiin lokakuussa 2020. Tutkimuksen teoriataustana toimivat aikaisemmat tutkimukset aiheesta.

Tutkimuksen tuloksissa esille nousee neljä teemaa, joiden avulla maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa. Nämä teemat ovat vuorovaikutus ja leikki, yksilö- ja ryhmätason tukikeinot, kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus sekä kielen kehityksen arviointi. Vuorovaikutusta ja leikkiä pidetään kielen kehityksen ensisijaisena tukikeinona, sillä lapsen toisen kielen oppiminen tapahtuu usein samalla tavalla kuin äidinkielen oppiminen. Kaikissa teemoissa esiintyy kielen kehityksen tukena kuvien, tukiviittomien sekä nopean piirtämisen käyttö. Erityisen haastavana koetaan äidinkielen kehityksen tukeminen. Syynä siihen nähdään olevan haasteet kommunikoida lapsen perheen kanssa yhteisen kielen puuttumisen takia sekä kasvattajien kielitaidon rajallisuus lapsen äidinkielen kohdalla. Kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta käytetään kielen kehityksen tukemisessa jonkin verran, mutta kaikki haastateltavat eivät miellä sitä selkeäksi kokonaisuudeksi. Aikaisemman tutkimuksen pohjalta voidaan haastatteluissa mainituista tukikeinoista poimia kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen keinot.

Avainsanat: esiopetus, maahanmuuttaja, kielen kehityksen tukeminen, toiminnallinen kaksikielisyys, äidinkieli, Suomi toisena kielenä -opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Maahanmuuttajalapsi ja esiopetus	7
2.2	Vieraskielisen lapsen kielen kehitys	9
2.3	Maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukeminen aikaisemmassa tutkimuksessa	10
2.3.1	<i>Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvat</i> us	12
2.3.2	<i>Äidinkieli ja toisen kielen oppiminen</i>	14
2.3.3	<i>Suomi toisena kielenä -opetus esiopetuksessa</i>	16
2.3.4	<i>Kielen kehityksen arviointi</i>	19
2.4	Yhteenveto teoreettisesta viitekehyksestä.....	21
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
3.1	Tutkimuksen tarkoitus	23
3.2	Laadullinen tutkimus	24
3.3	Aineiston kerääminen	26
3.4	Aineiston analysointi	28
3.5	Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	30
3.6	Tutkimuksen luotettavuus	32
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
4.1	Vuorovaikutus ja leikki kielen kehityksen tukikeinoina.....	34
4.2	Yksilö- ja ryhmätason tukikeinot	38
4.3	Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus	43
4.4	Kielen kehityksen arviointi.....	44
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	46
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	56

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa. Mielenkiinto aiheeseen nousee tutkijan omasta tarpeesta saada lisää tietoa tavoista, joilla maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea juuri esiopetusikäisenä. Aihe on kasvatustieteellisesti merkityksellinen, sillä kielen kehityksen tukeminen on hyvin keskeinen osa esiopetusta. Tämä perustuu Opetushallituksen (2014, s. 40) linjaukseen siitä, että lapsen kielelliset taidot toimivat pohjana kaikelle oppimiselle. Kieli ei ole ainoastaan oppimisen kohteena vaan se on myös oppimisen väline (Opetushallitus, 2014, s. 40). Lisäksi aiheen tärkeyttä tukee käsitys esiopetusikäisten lapsen tarpeista, joihin kuuluvat vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa, identiteetin rakentaminen, kuulluksi tuleminen, arvokkuuden tunteen tunteminen sekä kielellinen itseilmaisu (Opetushallitus, 2014). Näistä syistä maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukeminen on keskeisessä osassa esiopetusta yhdenvertaisuuden ja osallisuuden näkökulmasta (Kettukangas & Härkönen, 2020, s. 104).

Kasvatustieteellisen merkityksen lisäksi tutkimuksella on suuri yhteiskunnallinen merkitys. Tänä päivänä vallitsee tilanne, jossa yhteiskuntamme muuttuu huimaa vauhtia jatkuvasti monikulttuurisemmaksi (Kuntaliitto, 2020). Tämä näkyy esiopetuksessa nopeasti kasvavina lukuina vieraskielisten lasten määrässä (Halme & Vataja, 2011, s. 5). Näin ollen isoissa kaupungeissa maahanmuuttajalasten määrä esiopetusryhmissä kasvaa ja pienissä kunnissa voidaan olla ensikertaa tilanteessa, jossa ryhmään tulee vieraskielinen lapsi.

Kun yhteiskunnan väestörakenne muuttuu, myös eriarvoisuus lisääntyy. Eriarvoistavia asioita ovat ihmisen taustaan liittyvät tekijät (Melin & Blom, 2012, s. 194). Lasten maailmassa eriarvoisuuden ja erottelun näyttämöinä toimivat päiväkotit, esiopetus sekä myöhemmin koulu. Suomen monikulttuuristuminen vaatii uudenlaista sekä entistä laajempaa osaamista opettajilta maailmalla kehitetyn tasa-arvoisen koulutuksen säilyttämiseksi. Tämä asettaa opettajat

uusien haasteiden eteen. Tasa-arvoinen koulutus pohjautuu siihen ajatukseen, että kaikilla lapsilla on oltava mahdollisuus yhdenvertaiseen kasvatukseen ja koulutukseen taustasta riippumatta (Opetushallitus, 2014). Tässä kontekstissa kielellä on suuri merkitys.

Kielen kehityksen tukemista on tutkittu kansainvälisesti etenkin kaksikielisyyden näkökulmasta jonkin verran (vrt. Laurén, 2008; Arnberg, 1989). Kuitenkaan yhtenäisiä tutkimuksia maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemisesta ei vielä löydy paljoa, vaan tutkimustieto jakautuu useiden eri lähteiden välille erilaisiin kielen kehityksen tuen aihealueisiin. Tästä syystä tiedon saaminen omiin käsiin voi olla haastavaa ja suurta työtä vaativaa, johon monesti kiireisessä esiopettajan työssä ei ole ajallisia resursseja. Tämän tutkimuksen kannalta oleellinen tutkimusaukko aikaisemmasta tutkimuksesta löytyy juuri esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten kohdalla. Näistä syistä tässä tutkimuksessa tarkoituksena on rakentaa mahdollisimman monipuolinen ja selkeä kokonaisuus siitä, miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa.

Kun puhutaan maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta, on aikaisemman tutkimuksen mukaan otettava huomioon sekä suomen kielen kehityksen tukeminen, tuen suunnittelu, ja arviointi että lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen, vaaliminen ja siihen kannustaminen (Opetushallitus, 2014, s. 40; Halme & Vataja, 2011, s. 16). Maahanmuuttajalapsen kielelliseen opetukseen esiopetuksessa kuuluvat kieli-identiteetin tukeminen sekä turvallinen ympäristö käyttää kieltä esimerkiksi leikin lomassa. Ennen kaikkea kielet toimivat kokonaisvaltaisesti esiopetuksen eri osa-alueiden toiminnassa. (Opetushallitus, 2014, s. 40.)

Jokaisella lapsella on oikeus oman kielen ja kulttuurin harjoittamiseen sekä kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Lapsen oikeuksien yleissopimus, artikkelit 29, 30). Yhdenvertaisuus ja osallisuus ovat koulutuksen keskeisiä asioita, joka korostuvat uusimmassa esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Olemassaolollaan ne mahdollistavat jokaisen lapsen yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia ja kehittyä. (Opetushallitus, 2014.) Maahanmuuttajalasten kohdalla yhdenvertaisuuden ja osallisuuden lisäämisessä keskiössä on kielen kehityksen tukeminen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on helpottaa esiopettajien työtä

nostamalla esiin toimivia ja perusteltuja tukimenetelmiä maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on esiopettajia haastatteleamalla tuoda esiin esiopetuksen arjessa käytettäviä tukimenetelmiä maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemiseen. Tutkimuksen perustana ovat haastatteluun osallistuneiden esiopettajien omat kokemukset ja aikaisempi tutkimus. Koska tutkimusaineisto ei ole kovin suuri, tarkoituksena on saada aiheesta monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, ei laajaa ja yleistettävää tietoa. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu teemahaastatteluina ja tutkimuskysymyksinä tutkimuksessa toimii: ” Miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa?” ja ” Miten kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus näyttäytyy kielen kehityksen tukemisessa?”. Tutkimustulosten kautta esiopetuksessa työskentelevät kasvattajat voivat saada uutta tietoa, ideoita ja tukimenetelmiä omaan työhön lasten kielen kehityksen tukijana.

Tutkimus rakentuu seuraavasti. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käydään kokonaisuudessaan läpi luvussa kaksi. Teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta eri teemasta ja yhteenvetoluvusta. Luvussa kolme käsitellään tutkimuksen toteutusta. Menetelmäluvussa avataan tarkemmin aineiston keruuta sekä tutkimusaineiston analysoinnin tapoja. Lisäksi luvussa pohditaan tutkimusta eettisistä näkökulmista käsin ja tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Neljäs luku sisältää tutkimuksen tulokset ja niiden perusteellisen avaamisen. Luvussa viisi esitellään tutkimustulosten johtopäätöksiä sekä niihin kohdistuvaa pohdintaa. Samassa luvussa on myös pohdintaa jatkotutkimuksesta ja -kohteista. Liitteenä tutkimuksen lopussa on teemahaastattelujen runko.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta merkityksellisiä käsitteitä ja aikaisempaa tutkimusta. Alaluvussa 2.1 käsitellään maahanmuuttajalasta osana esiopetusryhmää ja määritellään maahanmuuttajuus käsitteenä. Alaluvussa 2.2 puolestaan määritellään, mitä tarkoitetaan puhuttaessa maahanmuuttajalapsen kielen kehityksestä. Alaluvussa 2.3 keskitytään tarkastelemaan aikaisemman tutkimuksen esiin nostamia keinoja tukea maahanmuuttajalasten kielen kehitystä. Lukuun sisältyy alalukuja, jotka käsittelevät yksitellen tärkeitä osia kielen kehityksen tuesta ja niihin sisältyvistä kokonaisuuksista. Viimeisessä alaluvussa on lyhyt yhteenveto koko teoreettisesta viitekehystä.

2.1 Maahanmuuttajalapsi ja esiopetus

Tieteellisessä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisen lapsen kohdalla voidaan törmätä useisiin eri käsitteisiin ja käsitteen määritelmiin. Voidaan puhua monikulttuurisesta lapsesta, maahanmuuttajalapsesta, monikielisestä lapsesta tai esimerkiksi kaksikielisestä lapsesta (Halme & Vataja, 2011, s. 5). Kuntaliiton (2020, s. 4) selvityksessä maahanmuuttajaksi käsitetään Suomen rajojen ulkopuolelta Suomeen muuttanut henkilö. Määritelmän mukaan maahanmuuttajaksi voidaan lukea myös paluumuuttajat, jotka puhuvat äidinkielenään suomea, ruotsia tai saamea. Myös THL (2020) määrittelee maahanmuuttajaksi henkilön, joka on muuttanut maasta toiseen. Maahanmuuttaja- käsitteen lisäksi tällaista henkilöä voidaan kutsua ulkomaalaistaustaiseksi. Poikkeavaa kuitenkin Kuntaliiton (2020) määritelmään nähden on, että henkilö on syntynyt ulkomailla ollakseen maahanmuuttaja. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajalapsesta puhuttaessa oleellista on, että lapsi ei puhu äidinkielenään suomea, ruotsia tai saamea. Tällaisia maahanmuuttajia kutsutaan vieraskielisiksi (Kuntaliitto, 2020, s. 4).

Esiopetuksessa jokaisen lapsen kohdalla noudatetaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisia yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita (Opetushallitus, 2014). Keskeistä on se, että lasten erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat sekä valmiudet tunnistetaan ja niitä kunnioitetaan sekä tuetaan (Halme & Vataja, 2011, s. 11; Lapsen oikeuksien yleissopimus, artikla 30.) Tärkeänä tavoitteena on tukea lasten kieli- ja kulttuuri-identiteetin kasvua, kielitaitoa sekä itsetunnon kehittymistä (Opetushallitus, 2014, s. 39). Maahanmuuttajalapsat osallistuvat suurimmaksi osaksi kantasuomalaisten kanssa samaan kasvatukseen, mutta tilannekohtaisesti esimerkiksi kielitaidon valmiuksien saavuttamiseksi järjestetään tukea ja valmistavaa opetusta.

Lapsen osallisuudella tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta vaikuttaa häntä ympäröivään maailmaan (Opetushallitus, 2014). Osallisuuden määritelmässä keskeistä on, että lapsella on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon hänelle tärkeissä asioissa. Lisäksi osallisuuden tarkoituksena on luoda lapselle käsitys siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja että hänen mielipiteitään ja toiveitaan kuunnellaan. (Kettukangas & Härkönen, 2020; Opetushallitus, 2014.) Näin lapselle mahdollistuu aktiivisen kansalaisen rooli sekä terveen itsetunnon ja identiteetin kehittyminen.

Haasteena esiopettajille maahanmuuttajalasten osallisuuden toteuttamisessa voi olla yhteisen kielen puute. Esiopettajien vastuulla on saada lapsi osallistettua ryhmän toimintaan, vaikka yhteistä kieltä ei ole (Opetushallitus, 2014). Tällaisessa tilanteessa lapsen kanssa voidaan kommunikoida vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen avulla samalla suomen kieltä opettaen. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan puolestaan jokaisen lapsen yhtäläistä oikeutta osallistua ryhmän toimintaan ja saada kasvatusta (Opetushallitus, 2014; Lapsen oikeuksien yleissopimus, artikla 28).

Opetushallituksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 12) määritellään esiopetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Asiakirjan mukaan maahanmuuttajalapsille kuuluu kantasuomalaisten tavoin oikeus esiopetukseen. Esiopetus on täysin maksutonta opetusta, joka kuuluu jokaiselle lapselle peruskouluun siirtymistä edeltävänä vuotena (Opetushallitus, 2014, s. 12). Lisäksi esiopetuksen järjestäminen on kunnan vastuulla ja sitä voidaan järjestää päiväkodissa tai koulussa. Asiakirjassa on myös hyvin ajankohtainen lisäys koskien maahanmuuttoa. Siinä linjataan, että kuntien vastuulla on myös

järjestää esiopetusta vastaanottokeskuksen lapsille. Esiopetus voi myös olla valmistavaa opetusta, mikä tarkoittaa, että lapsi on useamman vuoden esiopetuksessa oppiakseen suomen kielen riittävän hyvin edetäkseen peruskouluun. Pedagogisista käytännöistä ja tuesta esiopetuksessa vastaa esiopettaja. (Opetushallitus, 2014.)

Lapsilähtöisyyden lisäksi esiopetuksessa oleellista on perhelähtöisyys. Perhelähtöisyys tarkoittaa, että esiopetuksen kasvattajat huomioivat yksilöllisesti jokaisen perheen tarpeita ja kuuntelevat perhettä sekä tutustuvat näin heidän arvoihinsa ja ajatteluunsa (Halme & Vataja, 2011, s. 71). Näin kasvattajat voivat perheen taustan huomioon ottaen suunnitella parasta mahdollista tukea lapselle. Lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii näin myös perheen osallisuuden toteutumista. Ensisijaisen tärkeää yhteistyössä perheen kanssa on luottamuksen syntyminen (Halme & Vataja, 2011, s. 76). Se vaatii pitkäjänteistä, aktiivista ja avointa vuorovaikutusta esiopettajalta sekä lapsen perheeltä. Vaikka perheen kasvatustavat voivat olla hyvin suomalaisesta kasvatuksesta poikkeavat, riittävän ymmärryksen ja luottamuksen syntyminen kasvatuskumppaneiden välille edesauttaa lapsen sekä perheen tukemista.

2.2 Vieraskielisen lapsen kielen kehitys

Vieraskieliseksi määritellään maahanmuuttajalapsi, joka puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea (Kuntaliitto, 2020, s. 4). Esiopetuksessa maahanmuuttajalasten kohdalla kielellisen kehityksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan sekä äidinkielellään että suomen kielellä. (Halme & Vataja, 2011, s. 21; Hassinen, 2005, s. 21.)

Maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukeminen rakentuu sekä suomen kielen opetuksesta että lapsen äidinkielen kehityksen tukemisesta (Opetushallitus, 2014, s. 40; Halme & Vataja, 2011, s. 16). Vaikka esiopetusyksikössä ei olisi lapsen äidinkieltä ymmärtävää henkilöä, lapselle pyritään mahdollistamaan arjessa tilanteita käyttää äidinkieltään suomen kielen opetuksen lisäksi. Suomen kielen oppiminen puolestaan on hyvin arkikeskeistä ja leikinomaista (Viljanmaa & Yliherva, 2020).

Aikaisemman tutkimuksen avulla voidaan koostaa käsitys, millaisessa vaiheessa lapsen kielen kehitys on yleensä kuudenteen ikävuoteen tultaessa (vrt. Buckley, 2003, s. 150; Lyytinen, 2004, s. 60; Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen, 2008, s. 20). Edellä mainittujen tutkimusten mukaan esiopetusikään mennessä lapsi saavuttaa tavallisesti vuorovaikutuksen perustaidot ja näin ollen kieli toimii lapsen elämässä tärkeimpänä kommunikaation keinona. Lisäksi yleensä lapsi on saavuttanut kielen kehityksen tason, jossa hän kykenee vastaamaan kysymyksiin ”miksi?” ja ”miten?”. Tutkimuksissa myös linjataan, että tavallisesti tähän ikään mennessä lapsella on kyky noudattaa ohjeita toiminnassaan sekä kuunnella puhetta siihen tarkasti keskittyen. Lapsi omistaa usein myös kyvyn vertailla ja luokitella esineitä esimerkiksi käyttötarkoituksen ja erilaisten ominaisuuksien mukaan (Buckley, 2003, s. 150; Lyytinen, 2004, s. 60; Aaltonen ym. 2008, s. 20).

Maahanmuuttajalapsen kielen kehityksessä käytetään apuna kaksikielistä esiopetusta, sillä esiopetusikäisenä lapsen kielen oppimisessa on herkkyyksikausi (Opetushallitus, 2014, s. 40). Herkkyyksikausi tarkoittaa aikaa, jolloin lapsi on hyvin halukas, altis ja nopea oppimaan uusia asioita kuten kieliä (Long, 2013, s. 261). Esiopetusikä on otollista aikaa lapsen kielen kehitykselle, sillä kielen herkkyyksikausi ajoittuu lapsuuteen. Lapsen kielen kehityksen tukemiseen osallistuu esiopettajan lisäksi muita ammattilaisia. Voidaan todeta, että moniammatillinen työyhteisö on laadukkaan opetuksen perusta. Sen avulla voidaan antaa lapselle paras mahdollinen tuki oppimiseen ja siinä ilmeneviin mahdollisiin pulmiin. (Karila & Nummenmaa, 2001.)

2.3 Maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukeminen aikaisemmassa tutkimuksessa

Lapsella on luontainen halu oppia kieltä sekä tulla kuulluksi ja ymmärretyksi (Hassinen, 2005, s. 82). Kielen avulla lapsi rakentaa maailmankuvaa, identiteettiään ja kommunikoi muiden kanssa (Viljamaa & Yliherva, 2020, s. 212). Tästä syystä kieli ja kielen kehitys on keskeisessä osassa lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Malisen (2019, s. 13) mukaan kielellä ei tarkoiteta pelkästään ääneen puhuttuja tai kirjoitettuja sanoja, vaan se voi olla myös viittomakieltä tai kuvakommunikaatiota. Tämän ajatuksen mukaan kieli voi

olla käytännössä mitä tahansa, jonka avulla pystytään viestimään. Edellä mainitut vaihtoehtoiset kommunikointitavat toimivat maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukikeinoina erityisesti uuden kielen oppimisen alkuvaiheessa (Malinen, 2019, s. 13).

Esiopetusikäisen lapsen elämässä kieli on myös entistä vanhemmin ajattelu, oppimisen, ilmaisun ja vuorovaikutuksen väline (Viljamaa & Yliherva, 2020). Esiopetuksessa kielikasvatus on lasten kielellisten taitojen kehityksen tukemista (Opetushallitus, 2014). Siitä syystä, että kielellä on suuri rooli lapsen leikissä, tutkimisessa, oppimisessa, liikkumisessa ja itseilmaisussa, keskeisessä osassa on kasvattajien tietoisuus tukimenetelmistä. Kielikasvatuksessa on otettava huomioon jokaisen lapsen yksilöllinen lähtötaso ja kielellinen tausta. Kasvatuksen tärkeänä tavoitteena kielellisten taitojen edistämisen lisäksi on kielitietoisuuden lisääminen, johon olennaisena osana kuuluu myös eri kulttuurien ymmärtäminen. (Opetushallitus, 2014, s. 32.)

Aikaisemman tutkimuksen tuloksissa vieraskielisen lapsen kielen kehityksen tukemisen haasteina on nähty erityisesti kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen tärkeyden sekä lapsen äidinkielen ymmärtämättömyys (Malinen, 2019; Halme & Vataja, 2011, ss. 71–74). Malinen (2019) kuvaa, että hänen oma teoksensa on syntynyt siitä syystä, että kasvattajilla ei ole kokonaiskuvaa kieli- ja kulttuuritietoisesta kasvatuksesta. Lisäksi esiin ovat nousseet vaikeudet kasvatuskumppanuudessa lapsen huoltajien kanssa, koska erilaiset kulttuuritaustat voivat sisältää toimintatapoja, jotka ovat kasvattajille vieraampia (Halme & Vataja, 2011). Tästä syystä tutkimuksissa painotetaan työyhteisön avointa vuorovaikutusta sekä erityisosaamisen tärkeyttä lapsen kaiken oppimisen ja tuen suhteen. Mitä enemmän erityisosaamista ja moninaisempaa koulutusta saaneita työntekijöitä on työyhteisössä, sitä laadukkaampaa lapsen kokonaisvaltainen tuki on (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 149).

Maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemista tutkitaan tässä tutkimuksessa kokonaisuutena esiopetuksen näkökulmasta. Aihetta on tutkittu aiemmin erilaisina irrallisina kokonaisuuksina, jotka yhdessä muodostavat pohjan maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemiselle. Tässä luvussa esitellään aikaisemmassa tutkimuksessa esiin nousseita keinoja tukea maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä.

2.3.1 Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus

Kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen lähtökohtana on se, että jokaisen lapsen ja perheen kulttuurinen ja kielellinen identiteetti nähdään ja tunnustetaan (Malinen, 2019, s. 16). Malisen (2019) mukaan taustasta riippumatta jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin kehityksessä ja kielen oppimisessa oleellista on kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus. Vaikka kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus mielletään usein eri maista tulevien asiaksi, se kuuluu esiopetuksessa jokaiselle lapselle. Näin on mahdollista, että jokainen lapsi voi kokea arvostusta omaa kielellistä ja kulttuurista taustaansa kohtaan ja suhtautua myös toisenlaisiin taustoihin arvostavasti (Malinen, 2019, s. 15; Halme & Vataja, 2011, s. 43).

Malisen (2019, s. 16) mukaan kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksesta on todettu olevan hyötyä sekä maahanmuuttajalapsille että kantasuomalaisille lapsille. Kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen kautta jokaisen lapsen oma kieli ja kulttuuri saavat tunnustusta sekä tietoisuus muista maailman kielistä ja kulttuureista laajenee (Malinen, 2019, s. 16). Halme ja Vataja (2011, s. 43) toteavat, että toisaalta kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen kautta pystytään myös ehkäisemään syrjintää ja rasismia sekä poistamaan mahdollisia ennakkoluuloja ja käsityksiä ryhmittelystä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielitietoisuus- käsite esiintyy useaan kertaan. Esiopetuksen yksi toimintatavoista on kieli- ja kulttuuritietoisuus. Sen toteuttaminen vaatii kasvattajilta lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan tunnistamista, tunnustamista ja arvostamista (Opetushallitus, 2014; Malinen, 2019). Suomalainen kulttuuri on yleensä kasvattajalle tuttu, mutta erityisesti lisää tietoa voidaan tarvita Suomen ulkopuolelta tulevista kulttuureista, että niiden omaavia lapsia voidaan tukea ja ymmärtää (Malinen, 2019, ss. 15–16). Keskeistä on tiedostaa, että vaikka perheet tulisivat samasta maasta ja heillä olisi sama kieli sekä kulttuuri, silti perheissä voi vallita erilaisia arvoja ja käsityksiä (Malinen, 2019, s. 16). Kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen yksi tavoitteista on saada lapset ymmärtämään, miten paljon erilaisia kieliä ja kulttuureita maailmassa on sekä miten ne kaikki ovat yhtä tärkeitä ja arvokkaita (Malinen, 2019, s. 23). Kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen opettaman kielten ja kulttuureiden arvokkuuden kautta jokaisen lapsen identiteetti saa positiivisia rakennusaineita. Tämä vaikuttaa puolestaan

myönteisesti uuden oppimiseen. Lisäksi kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus edistää yhdenvertaisuutta ja osallisuutta tuomalla kaikkien lasten äänet kuuluviin.

Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen tehtävänä on vaalia eri kieliä ja kulttuureita. Kieli- ja kulttuuritietoisessa esiopetuksessa keskiössä ovat katsomuskasvatus, erilaiset kulttuurit ja juhlaperinteet, Suomi toisena kielenä -opetus sekä lasten äidinkielet (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 11). Kieli vaikuttaa siihen, miten jokainen lapsi näkee ympäröivän maailman ja miten hän on osana sitä. Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen avulla näkymättömistä kielistä ja kulttuureista voidaan tehdä näkyviä (Malinen, 2019, s. 11). Tämän voidaan katsoa olevan syy siihen, miksi kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus on erityisen tärkeää ryhmässä, jossa on maahanmuuttajalapsi. Kielien ja kulttuurien positiivinen esiintuominen on edellytys sille, että maahanmuuttajalapsi voi tuntea oman äidinkielen ja kulttuurin tärkeyden ja muodostaa itselleen eheän identiteetin, joka ei ole ristiriidassa ympäröivän maailman kanssa.

Malisen (2019, s. 15) mukaan kieli- ja kulttuuritietoisessa kasvatuksessa keskeistä on kasvattajan arvostava suhtautuminen lapsen kieli- ja kulttuuritaustaan ja lisäksi se, että kasvattaja siirtää kielellistä ja kulttuurista pääomaa lapsille kaikkien esiopetuksen arjen tilanteiden kautta. Malinen (2019) kirjoittaa, että kieli- ja kulttuuritietoisesta kasvatuksesta haastavaa tekee se, että kasvatuksen toteutuminen on kiinni kasvattajasta, hänen työpanoksestaan ja ajastaan. Syynä tähän nähdään perheiden moninaisuuden kirjo. Yhdenkään perheen kielellistä ja kulttuurista taustaa ei voi opiskella suoraan kirjasta, joten taustoihin tutustuminen vaatii avointa vuorovaikutusta perheen kanssa (Malinen, 2019, s. 17). Toisaalta Hassinen (2005) toteaa, että kieli- ja kulttuurikasvatuksen toteutumisessa keskeistä on myös kasvattajan oma ymmärrys siitä, mitä tarkoittaa kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus. Tällä on välitön yhteys lapsen kielen kehitykseen, sillä lapsi peilaa muiden ihmisten kautta oman äidinkielen ja kulttuurinsa tärkeyttä (Hassinen, 2005, s. 64). Oleelliseksi seikaksi kieli- ja kulttuurikasvatuksen toteuttamisessa on noussut kielen merkityksen ymmärtäminen kokonaisvaltaisena vaikuttajana lapsen elämässä (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 10).

2.3.2 Äidinkieli ja toisen kielen oppiminen

Maahanmuuttajalasten kohdalla kielikasvatus on hieman laajempaa kuin suomea äidinkielenä puhuvien lasten, sillä äidinkielen kehityksen lisäksi lapsella on opittavana uusi kieli (Opetushallitus, 2014). Uuden kielen opettelu sekä uuteen kulttuuriin sopeutuminen voivat olla lapselle hämmentäviä kokemuksia. Siitä syystä suuressa roolissa oppimisessa ovat lapsen äidinkieli, kulttuuri sekä identiteetin tukeminen ja tunnustaminen (Malinen, 2019). Malisen (2019, s. 9) mukaan äidinkieltä saatetaan kuitenkin pitää usein itsestäänselvyytenä, eikä sen opettamiseen panosteta niin paljoa kuin suomen kielen opettamiseen.

Halme ja Vataja (2011, s. 21) esittävät, että äidinkielen tukeminen on erityisen tärkeää, sillä toisen kielen oppimista edesauttaa lapsen rohkaiseminen tutustumaan omaan äidinkieleen ja kulttuuriin. Syynä siihen nähdään olevan lapsen itsetunnon ja identiteetin kehittyminen. Mäkelä (2007, s. 14) puolestaan painottaa, että jokaisella lapsella on perusoikeus omaan äidinkieleen. Lisäksi hän perustelee äidinkielen opetuksen tärkeyttä sillä, että äidinkieli auttaa lasta kotoutumaan Suomeen. Tähän syynä voidaan ajatella olevan äidinkielen kautta kodin juurien tuoman turvallisuuden tunteen.

Useassa eri tutkimuksessa kielen kehityksen tukemisessa nousevat esiin äidinkielen ja kulttuurin tärkeys (esim. Mäkelä, 2007; Malinen, 2019; Halme & Vataja, 2011). Äidinkieli ja kulttuuri ovat lapselle muistutus turvasta ja kodista. Mäkelän (2007, s. 14) mukaan äidinkieli edustaa lapselle omia juuria, joka puolestaan vahvistaa lapsen identiteettiä ja siteitä kotiin. Siitä syystä se, miten lapsen äidinkieleen ja kulttuuriin suhtaudutaan, vaikuttaa kaikkeen lapsen oppimiseen ja kehitykseen. (Halme, 2011, ss. 87–88). Hassinen (2005, s. 56) puolestaan toteaa, että kielellisellä kehityksellä on yhteys lapsen psykologisiin prosesseihin, joiden avulla lapsen minäkuva eli käsitys omasta itsestä rakentuu. Tästä syystä lapsen kieli on suuressa osassa lapsen identiteettiä ja kokonaisvaltaista oppimista.

Lapsen identiteetti ja minäkäsitys muovautuvat usein sukupuolen, kielen, kulttuurin, uskonnon, perheen tai päiväkotiryhmän kautta (Halme & Vataja, 2011, s. 11). Lapsen tulee saada tukea äidinkielen ja oman kulttuurin harjoittamiseen, mutta myös uuteen kieleen ja kulttuuriin tutustumiseen. Halme ja Vataja (2011, s. 12) kuvaavat, että lapsi peilaa itseään muiden ihmisten käytöksestä ja tavasta

katsoa itseään. He lisäävät, että lapsen katsominen lempeästi, positiivisesti ja hyväntuulisesti identiteetin rakennusvaiheessa on ensisijaisen tärkeää, sillä silloin lapsi kokee olevansa arvokas ja hyvä. Tästä syystä kasvattajan myönteisellä suhtautumisella lapsen taustaan on erittäin merkityksellinen rooli kielen kehityksen tukemisessa.

Lapsen identiteetin ja minäkäsityksen vahvistamisessa tärkeänä osana näyttäytyy avoin vuorovaikutus kasvatushenkilökunnan ja lapsen perheen välillä. Tämä mahdollistaa tutustumisen lapsen taustaan ja lisäksi myös luo mahdollisuuden tuoda esiin perheelle jokaisen kielen ja kulttuurin tasavertaisuuden tärkeyden. Sillä voidaan estää lapsen joutuminen kulttuurien väliseen ristivetoon (Halme & Vataja, 2011, s. 11; Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, ss. 8–9). Tärkeää on, että lapsi saa kokea itsensä sekä kodin kulttuurin ja äidinkielen tärkeäksi (Halme & Vataja, 2011). Toisaalta jos lapsi on asunut jo pitkään Suomessa, suomalainen kulttuuri voi olla hänelle yhtä tärkeä. Se, minkä lapsi kokee omaksi kulttuurikseen, on yksilöllistä ja voi koostua eri kulttuurien sekoituksesta. Kun lapsen oma kulttuuri huomioidaan tuessa, se muodostaa kestävästi pohjan lähteä opettelemaan kieltä turvallisessa ilmapiirissä, jossa on saanut omana itsenään tunnustusta.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on tutkittu keinoja, miten lapsen äidinkieltä voidaan tukea (Shamekhi, 2007b). Shamekhi (2007b, s. 92) esittää lapsen äidinkielen tukemisen keinoksi kuuntelemisen. Hänen mukaansa kuunteleminen on oppimisen muoto, joka sopii lapselle iästä riippumatta. Äidinkieltä voidaan harjoitella ja tukea esimerkiksi kuuntelemalla esiopetuksessa lapsen äidinkielellä lauluja, satuja tai loruja (Shamekhi, 2007b). Muiksi esiopetusikäisille lapsille sopivaksi äidinkielen tukemisen keinoksi Shamekhi (2007b, s. 97) esittää videot ja muun internetistä löytyvän materiaalin. Videot voivat olla esimerkiksi lapsen mielenkiinnonkohteisiin liittyviä, joissa puhutaan lapsen äidinkieltä.

Toisen kielen oppimisen ehtona on Halmeen (2011, s. 87) mukaan äidinkielen tukeminen. Äidinkieli on lapsen ajattelun ja tunteen kieli ja tätä kautta kaiken oppimisen perusta (Halme, 2011, s. 87). Laurén (2008, s. 16) painottaa, että usein toisen kielen oppimisessa merkityksellistä on se, miten ensimmäinen kieli on opittu. Myös Halme & Vataja (2011, s. 29) esittelevät Total Physical Response- kielenoppimismallin, joka perustuu toisen kielen oppimiseen sen mukaan, miten äidinkieli on opittu. Äidinkielen oppimista muistuttavia tilanteita

luodaan siten, että kasvattajat nimeävät ja toistavat sanoja lapsen lähiympäristöstä ja mielenkiinnonkohteista. Lisäksi kaksikielistä kieli-identiteettiä ja sen kehittymistä tuetaan mahdollistamalla tilanteita, joissa lapsi pääsee toiminnallisesti ja leikinomaisesti käyttämään kieliä (Opetushallitus, 2014, s. 40).

Toisen kielen osa-alueiden voidaan katsoa etenevän eri vaiheiden kautta. Tyypillistä on, että kaikki kielen osa-alueet eivät kehity samaa tahtia tai yhtä vahvoiksi (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010, ss. 59–60). Tästä hyvänä esimerkkinä on tavallisesti se, että lapsi oppii ensin ymmärtämään puhetta ja vasta sitten itse tuottamaan sanoja. Halme (2011, s. 91) jakaa toisen kielen oppimisen kahteen eri osaan. Nämä ovat sosiaalinen kieli eli pintakieli ja ajattelun kieli. Sosiaalisesti kieleksi kutsutaan kieltä, jonka lapsi oppii yleensä ensin. Se muodostuu arkisten vuorovaikutustilanteiden kautta, jotka toistuvat päivittäin. Tällaisia tilanteita esiopetuksessa ovat esimerkiksi ruokailu- ja pukemistilanteet. Ajattelun kieli puolestaan kehittyy pintakieltä hitaammin. Sen avulla lapsi pystyy omaksua uutta tietoa sekä jakaa ja jäsenellä sitä. (Halme, 2011, s. 91.) Tätä toisen kielen oppimista tuetaan esiopetuksessa Suomi toisena kielenä -opetuksen avulla (Opetushallitus, 2014).

2.3.3 Suomi toisena kielenä -opetus esiopetuksessa

Suomi toisena kielenä -opetus (S2) on tarkoitettu lapsille, joiden suomen kielen taidon kaikki osa-alueet eivät yllä äidinkielen tasolle. Esiopettajalla on tärkeä tehtävä opetuksessa, sillä hän toimii lapsen mielenkiinnon herättäjänä suomen kieltä kohtaan. Lisäksi esiopettajan rooli lapsen havainnoijana on tärkeä, sillä sen kautta opettaja voi löytää lapsen kielen kehityksen kannalta tärkeät tarpeet. (Halme, 2011, ss. 92–93; Halme & Vataja, 2011, s. 24.) S2-opetusta toteutetaan siten, että lapselle luodaan motivoivia kielenoppimistilanteita keskelle esiopetuksen arkea. Niiden kautta lapselle myös rakentuu pohja elinikäiselle kielten opiskelulle. (Opetushallitus, 2014, s. 40.)

S2-opetuksen keskiössä ovat vuorovaikutus ja leikki, joiden kautta lasten arkinen sanavarasto ja sosiaaliset taidot kehittyvät. Lisäksi lastenkirjallisuus ja musiikki ovat toimiviksi todettuja tapoja tukea lapsen kielen kehitystä. (vrt. Halme & Vataja, 2011; Surakka, 2020; Viljamaa & Yliherva, 2020; Dindar, Huttunen & Koivula, 2020.) Halmeen ja Vatajan (2011, s. 24) mukaan S2-opetuksen

lähtökohtina ovat lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus. Tällä tarkoitetaan, että kielen opetus kumpuaa lapsen omista kiinnostuksen kohteista ja vahvuuksista. Opetus on järjestelmällistä ja sitä jatketaan niin pitkään, että lapsi saavuttaa kaikilla kielen osa-alueilla äidinkielen puhujan tason (Halme & Vataja, 2011, s. 24).

S2-opetus on sisällytetty kaikkeen esiopetuksen toimintaan. Keskeistä on, että lapsi oppii sanoja omasta lähiympäristöstään ja saa toimia osana ryhmää. (Halme & Vataja, 2011, s. 24; Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 23.) Lapsen kielen kehityksen alkuvaiheessa todella tärkeässä roolissa ovat kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä vertaissuhteet. Kasvattajan tehtävänä on nimetä perussanoja lapselle toistuvasti esiopetuksen arjen eri tilanteissa, jotta lapsi voi omaksua ne. (Malinen, 2019.)

Esiopettajan lisäksi opetuksen toteuttamisen keskiössä on moniammatillinen työyhteisö. Työyhteisöön kuuluvat ammattilaiset auttavat esiopettajaa tuen tarpeen mukaan. S2-opetuksen tarkoituksena on kehittää lasten suomen kielen taitoa eri osa-alueilla. Näitä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus. (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 19.) Halme ja Vataja (2011, s. 25) korostavat, että S2-opetuksen on oltava esiopetuksessa luonnollinen osa arkea ja kaikkea vuorovaikutusta. Lasta ei siis tule ottaa sivuun muusta ryhmästä saadakseen S2-opetusta, vaan sen tulee tapahtua osana koko ryhmän toimintaa. Kuitenkin ryhmätilanteiden lisäksi lapselle järjestetään yksilöllistä opetusta tarpeen mukaan (Halme & Vataja, 2011).

Opetuksen saamisen kriteerinä ei ole esimerkiksi synnyinmaa, vaan se perustuu täysin kielitaitoon. S2-opetus on tarkoitettu eri kielitaustaisille lapsille ja sen tavoitteena on luoda pohjaa lapsen toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Lisäksi tavoitteina lisätä suomalaisen kulttuurin tuntemusta sekä vahvistaa lapsen monikulttuurista identiteettiä ja äidinkieltä. (Halme & Vataja, 2011.) Käytännössä S2-opetuksen saaminen tarkoittaa sitä, että lapsi osallistuu tavalliseen esiopetuksen arkeen ja toimintaan olemalla vuorovaikutuksessa kasvattajien ja vertaisensa kanssa ja oppii kieltä sen kautta.

Kun yhteistä kieltä ei ole, kielen kehityksen alkuvaiheessa keskeinen opetusmenetelmä on kuvat ja tukiviittomat. Kuvien ja tukiviittomien avulla lapselle voidaan ilmentää uusia sanoja ja tilanteita. Opetuksessa käytettävät

opetusmenetelmät valitaan sen mukaan, millainen lapsen tausta on. Valintaan vaikuttavat siis lapsen ikä, kielitaso, kiinnostuksen kohteet sekä kulttuurinen tausta. (Halme & Vataja, 2011, s. 24.) Puheen lisäksi kasvattajan kanssa vuorovaikutuksessa olevalla lapsella kehittyvät myös sosiaaliset taidot. Niiden taitojen avulla lapsi pystyy jatkossa käyttämään kieltä sopivalla tavalla erilaisissa tilanteissa. (Hassinen, 2005, s. 82.)

Sen lisäksi, että opetuksessa painottuvat arkisissa vuorovaikutustilanteissa opittavat uudet sanat, lauseet ja ilmaisut, Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan keskeistä on myös ohjattu opetus. Yksilöllistä ja ohjattua opetusta voi tapahtua yksilötasolla, pienryhmissä tai koko ryhmän kanssa yhteisesti (Halme & Vataja, 2011, s. 25). Halme ja Vataja (2011, s. 25) painottavat, että S2-opetusta ei voida irrottaa esiopetuksen arjesta, vaan se on kaiken toiminnan perusta. Keskeistä ryhmän toiminnassa tästä syystä on löytää oikeantasoisia toimintaa, joka sopii kaikille. Tasoeroista riippumatta tärkeää on, että jokainen lapsi pääsee kokemaan onnistumisen tunteita. Halme ja Vataja (2011, s. 24) painottavat, että erityisesti ryhmässä koetut onnistumiset lisäävät lapsen itseluottamusta ja näin vahvistavat muodostuvaa kieli-identiteettiä.

S2-opetuksen menetelmät valitaan lapsen kielen kehityksen tason, kiinnostuksen kohteiden ja taustan mukaan, sillä lapsilähtöisyys on koko esiopetuksen toiminnan perusta (Opetushallitus, 2014). Tärkein tehtävä opetusmenetelmillä on olla herättämässä lasten mielenkiintoa suomen kieltä kohtaan (Halme & Vataja, 2011, s. 27). Halme ja Vataja (2011, ss. 28–29) ovat koonneet yhteen S2-opetukseen soveltuvia toimintatapoja. Seuraavaksi esitellään muutama yleinen ja paljon käytetty toimintatapa.

Yhtenä toimintatapana on lasten kirjallisuuden hyödyntäminen. Suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa keskeistä on, että luettavaksi valitaan kuvitettuja kirjoja. Näin lapselle kielen ymmärtämisen tukena toimivat kuvat. Tärkeää ei ole pitkäkestoiset lukuhetket, vaan painotus on lyhyissä ja usein toistuvissa hetkissä. (Halme & Vataja, 2011, ss. 28–29; Suvanto & Ukkola, 2020.) Toisena Halmeen & Vatajan (2011, ss. 28–29) esittelemänä toimintatapana on James Asherin kehittämä kielenoppimismalli - Total Physical Responser (TPR). Oppimismallia puoltaa myös Laurénin (2008, s. 16) käsitys uuden kielen oppimisesta. Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa mainittiin, TPR-menetelmässä kielenoppimistilanne järjestetään äidinkielen oppimistilanteen kaltaiseksi. Kun

lapsi kuulee äidinkieltään riittävän pitkään, kielen oppiminen on väistämätöntä. Ensin lapsi oppii yksittäisiä sanoja ja myöhemmin yhdistelee niistä lauseita. (Halme & Vataja, 2011, s. 29.) Saman ajatellaan pätevän toisen kielen oppimiseen. Suomessa menetelmästä käytetään nimitystä Sanasäkki. TPR-menetelmää harjoitetaan säännöllisesti kasvattajan vetämien tuokioiden kautta, joissa oppimisen tukena käytetään erilaisia loruja, leikkejä ja lauluja. (Halme & Vataja, 2011, s. 30.)

S2-opetuksessa keskiössä ovat myös pelit sekä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot eli AAC-keinot (Halme & Vataja, 2011). Halmeen ja Vatajan (2011, s. 29) mukaan pelit edistävät lapsen sosiaalisia taitoja ja samalla lapsi pääsee käyttämään sekä kehittämään kieltään. Siitä syystä pelit ovat erityisen hyvä tapa rikastuttaa lapsen kieltä. Pelien avulla lapset voivat harjoitella erilaisia sanoja ja kartuttaa näin sanavarastoa. (Halme & Vataja, 2011, s. 29.) AAC-keinot voisivat puolestaan Halmeen ja Vatajan (2011, s. 31) mukaan olla enemmän käytössä maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisessa, mitä ne ovat nyt. Vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja ovat esimerkiksi kuvat, tukiviittomat ja nopea piirtäminen. Niitä käytetään puheen ymmärtämisen ja tuoton tukena erilaisissa arkisissa tilanteissa. (Halme & Vataja, 2011, s. 31.) Toisin sanoen kuvat, tukiviittomat ja nopea piirtäminen ilmentävät lapsille puhuttuja sanoja toisessa muodossa.

2.3.4 Kielen kehityksen arviointi

Toiminnallinen kaksikielisyys on lapsen kielen tavoitetilä, johon maahanmuuttajalapsen kielikasvatuksella pyritään (Halme & Vataja, 2011, s. 21). Toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttamisen reunaehtona on kielen jatkuva arviointi. Kuten koko kielen kehityksen tukeminen, myös arviointi jakautuu kahteen osaan. Äidinkielen arviointiin sekä suomen kielen arviointiin. Esiopetuksessa kielen kehityksen arviointi perustuu siihen, että arvioinnilla pystytään suunnittelemaan ja kehittämään opetusta sekä tukemaan jokaisen lapsen yksilöllistä hyvinvointia, oppimista ja kasvua. (Malinen, 2019, s. 59; Halme & Vataja, 2011, s. 33.) Kielen kehityksen arvioinnissa päävastuu on esiopettajalla, joka on saanut kielen kehityksen tukemiseen pedagogisen koulutuksen (Halme & Vataja, 2011, s. 34).

Opetushallituksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 29) arviointi on havainnointia, joka kohdistuu lapsen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin. Havainnoinnin lisäksi arviointiin lukeutuvat dokumentointi, arviointipäätelmät ja palaute. Arvioinnissa keskeistä on myös lapsen itsearviointitaitojen tukeminen. Esiopetuksessa kannustetaan lasta kertomaan missä on omasta mielestään onnistunut ja mitä hän haluaisi seuraavaksi oppia. (Opetushallitus, 2014, s. 29.)

Suomen kielen oppimista on helppo havainnoida ja sitä kautta myös arvioida. Havainnoinnin apuna voidaan käyttää myös erilaisia tavoitetaulukkoja. Keskeisinä paikkoina havainnointitilanteissa on arkitilanteet ja leikki, joissa lapsi pääsee olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Halme & Vataja, 2011, s. 34). Arvioinnin perustana on ajatus siitä, että sen kohteena ei ole lapsen persoona, vaan se, miten on onnistuttu tukemaan kyseisen lapsen oppimista (Malinen, 2019, s. 60). Kasvattaja havainnoi lapsen puhumista, kuullun ymmärtämistä, sanastoa ja kielen rakenteita. Sadutus, erilaiset sanalistat ja tarinankerronta ovat nousseet keskeisiksi tavoiksi arvioida lapsen kielen kehitystä. (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 24.)

Lapsen äidinkielen oppimista voi olla puolestaan vaikeampi arvioida, jos kasvattaja ei osaa kyseistä kieltä. Siitä syystä, että harvalla kasvattajalla on taitoa ymmärtää lapsen äidinkieltä, kielen kehityksen arviointi tapahtuu yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Huoltajat ovat erityisen keskeisessä roolissa, kun tarkastellaan lapsen äidinkielen kehityksen selvittämistä. Esiopettaja keskustelee huoltajien kanssa lapsen kielen käytöstä kotona ja kartoittaa tätä kautta äidinkielen tasoa. (Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 15.) Shamekhi (2007a, s. 85) esittää toimivaksi äidinkielen arviointitavaksi portfolion teon. Portfolioon kootaan yhdessä lapsen kanssa tuotoksia, joissa äidinkieli on pääosassa ja lisäksi siihen voidaan yhdistää myös itsearviointia. Lopulta portfolion materiaalia voidaan tarkastella yhdessä vanhempien kanssa ja pohtia, miten lapsen äidinkieli on kehittynyt.

Kun maahanmuuttajalapsi aloittaa varhaiskasvatuksen, ensimmäisten vuosien aikana kielitaitoa arvioidaan asteikossa kolmen tason kautta. Kehittyvän kielitaidon asteikko on käytössä koko Suomessa esiopetusyksiköissä. Ensimmäinen saavutettava taso on nimeltään Kehittyvä alkeiskieli taito ja sitä kuvataan yhdistelmällä A1. Lapsi saavuttaa tason, kun hän osaa käyttää suomen

kielen fraaseja ja perussanastoa ja osaa käyttää kieltä kaavamaisesti lyhyiden ilmaisujen kautta. Lisäksi lapsi ymmärtää kuvilla tuettuja sanoja ja lauseita. (Kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 22.)

Seuraava taso on A2, jonka määritelmä on kehittyvä peruskieli. Tässä vaiheessa lapsen sanavarasto laajenee ja puheen sujuvuus kehittyy. Lisäksi lapsella on taito osallistua keskusteluun, jotka liittyvät tuttuihin aiheisiin. Kolmannella tasolla lapsi saavuttaa sujuvan peruskielitaidot eli B1 kielen. Tällöin lapsella on hallussa monipuolinen suomen kielen käsitteistö ja hän ymmärtää moniosaisia ohjeita. Lisäksi lapsella on valmiudet osallistua ryhmässä käytäviin keskusteluihin ja hallita kieliopillisesti oikeat ilmaisut. (Kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja, 2018, s. 22.)

Kielen arvioinnin yhtenä muotona on erilaiset kielitaidon testit. Halme ja Vataja (2011, s. 36) painottavat, että se on vain yksi tapa arvioida kielen kehitystä ja sitä tulisi käyttää harkinnan varaisesti. Lauran päivä - Suomi toisena kielenä - kartoitusaineisto on tukena eri kielitaustaisten lasten suomen kielen arvioinnissa. Se on kehitetty juuri esiopetukseen kielen arvioinnin tueksi. Kartoitusaineiston tavoitteena on kartoittaa lapsen kielen rakenteiden hallintaa sekä vapaata kerrontaa. (Halme & Vataja, 2011, s. 36.) Toinen tunnettu kielen kehityksen kartoitusmenetelmä on Tampereen kaupungin käyttämä Repun takanassa-menetelmä. Se soveltuu sekä lapsen äidinkielen arviointiin että suomen kielen arviointiin. Kartoitusmenetelmän avulla voidaan muun muassa arvioida lapsen puheentuottoa, värien tunnistamista ja nimeämistä, yhteenkuuluvuuksien ymmärtämistä sekä kykyä ymmärtää ohjeita. (Peda.net, 2000.)

2.4 Yhteenveto teoreettisesta viitekehyksestä

Tässä luvussa tehdään yhteenveto koko teoreettisesta viitekehyksestä. Koko tutkimuksen tarkoituksena on tukiä, miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa. Aikaisempia tutkimuksia aiheesta kokonaisuutena on niukasti, mutta nuorempien maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta, kielikasvatuksesta ja kaksikielisen lapsen kielen kehityksen tukemisesta löytyy yleisellä tasolla runsaammin yksittäisiä tutkimuksia. Lisäksi peruskouluikäisten lasten kielen kehityksen tukemisesta löytyy tutkimusta enemmän. Syitä siihen, miksi esiopetus on tutkimuksessa

väliinpuotoajana voi olla monia. Syynä voi olla esimerkiksi se, että Suomessa esiopetus ei vielä varhaiskasvatukseen ja peruskouluun verrattuna ole ollut kovin kauaa nykyisessä olomuodossaan – osana perusopetusta.

Tutkimuksessa tarkastellaan teoreettisessa viitekehyksessä esitellyiden käsitteiden ja kokonaisuuksien valossa maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä esiopetuksessa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella kielen kehityksen tukemisessa keskeisiksi asioiksi ovat nousseet lapsen äidinkieli ja kulttuuri, Suomi toisena kielenä -opetus, vuorovaikutus ja leikki, kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus sekä kielen kehityksen arviointi. (vrt. Halme & Vataja, 2011; Hassinen, 2005; Karila & Nummenmaa, 2001; Malinen, 2019; Mäkelä, 2007; Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola, 2020; Shamekhi, 2007a; Shamekhi, 2007b.) Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaisia käytännön tukimenetelmiä esiopettajat käyttävät maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisessa ja tätä kautta muodostaa tietoa siitä, millaisin keinoin maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutus kokonaisuudessaan. Luvussa 3.1 esitellään tutkimuksen tarkoitus ja merkitys. Luvussa 3.2 puolestaan määritellään ja esitellään tutkimusmenetelmä, jolla tutkimus on toteutettu. Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusmenetelmää. Luvussa 3.3 käsitellään tutkimusaineiston keräysmenetelmää. Tutkimuksen aineiston on kerätty teemahaastatteluiden avulla. Aineiston analysointitapa määritellään luvussa 3.4 ja tutkimuksen eettisiä näkökulmia tarkastellaan luvussa 3.5. Luvussa 3.6 käydään läpi tutkimuksen luotettavuutta.

3.1 *Tutkimuksen tarkoitus*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia tukimenetelmiä esiopettajat käyttävät maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemiseen esiopetuksen arjessa. Tavoitteena on tuoda esiin esiopettajien omia kokemuksia toimivista tukimenetelmistä, ja tätä kautta muodostaa tietoa miten esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä luetteloja erilaisista tukimenetelmistä, vaan tarkoituksena on aikaisemman tutkimuksen perusteella selittää, miksi haastatteluissa esille nousseet tukimenetelmät ovat hyviä ja toimivia. Lisäksi tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, miten kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatusta näyttöön kielen kehityksen tukemisessä.

Tutkimuksen tutkimuskysymyksinä ovat:

- 1) Miten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa?
- 2) Miten kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatusta näyttöön kielen kehityksen tukemisessä?

Tutkimus rajautuu tarkastelemaan esiopettajien käyttämiä tukimenetelmiä ja tätä kautta esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemista. Kielen kehityksen määritelmään lukeutuvat sekä äidinkielen kehitys, että suomen kielen kehitys (Opetushallitus, 2014, s. 40; Halme & Vataja, 2011, s. 16). Näin ollen esiopettajan työ kielen kehityksen tukijana ulottuu esiopetuksen arjen jokaiselle osa-alueelle sekä yhteistyöhön moniammatillisen työyhteisön ja vanhempien kanssa.

Aikaisempaa tutkimusta esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten kielen kehityksestä on hyvin niukasti. Yleisellä tasolla kaksikielisten lasten kielen kehityksestä löytyy kuitenkin jonkin verran tutkimusta, mutta niissä ei muodosteta yhtenäistä kokonaisuutta kielen kehityksen tukemisesta (esim. Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen, 2014; Halme & Vataja, 2011; Hassinen, 2005; Lomaa, 2007; Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola, 2020). Lisäksi kieli- ja kulttuuritietoisesta kasvatuksesta löytyy niukasta aikaisempaa tutkimusta (esim. Malinen, 2019). Vaikka suoraan esiopetukseen kohdistuvaa tutkimusta maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta ei ole runsaasti, aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan tehdä päätelmiä siitä, millaiset tukimenetelmät sopivat esiopetusikäiselle lapselle. Monimuotoistuvassa Suomessa esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten määrä lisääntyy kasvavaa vauhtia, joten esiopettajilta vaaditaan yhä enemmän tietoa, taitoa ja opetusmenetelmiä tukea lapsia (Halme & Vataja, 2011, s. 5). Näin ollen tästä tutkimuksesta saatavalle tutkimustiedolle on suurta tarvetta.

3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimusaineiston tarkastelu monesta eri näkökulmasta teorian ja tutkijan havaintojen pohjalta. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, keskeisessä osassa tutkimusta on, että tutkija pyrkii pääsemään lähelle tutkittavien näkökulmaa tutkittavasta aiheesta. Tästä syystä tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti vastaamaan tutkimuksen aihetta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14.) Tässä tutkimuksessa kohdejoukko koostuu esiopettajista, jotka työskentelevät päivittäin maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukitoimien suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana.

Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jonka aineisto kootaan todellisista tilanteista, joissa suositaan yleensä ihmistä tiedonkeruun välineenä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Keskiössä tutkimusaineiston keräämisessä on sosiaalisen todellisuuden tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 5). Siitä syystä aineiston hankinnassa käytetään metodeja, joiden kautta tutkittavien kokemukset pääsevät parhaiten esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161, 164.) Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi havainnointi, haastattelut, päiväkirjat ja elämäkerrat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 6).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkimuksen joustavuus ja tutkijan vapaus. Tutkimusta voidaan suunnitella ja muokata tutkimuksen edetessä olosuhteiden mukaisesti vastaamaan parhaiten tutkimuksen tarkoitusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Määrälliseen tutkimukseen verrattuna laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on siis hyvin erilainen. Ominaista on aineistojen tarinallisuus sekä tutkijan vapaus käyttää mielikuvitusta ja luovuutta tutkimuksen eri vaiheissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Laadullisen tutkimuksen yksi kulmakivi on teoria, jonka kautta tutkimustuloksia tarkastellaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 20). Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen osina ovat aikaisempi tutkimus ja siihen pohjautuvat teoria, empiiriset aineistot sekä tutkijan oma ajattelu ja päättely. Tutkimus ei siis perustu pelkästään havaintoihin esimerkiksi haastatteluissa, vaan teoreettinen viitekehys ohjaa ilmiöiden tarkastelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 20). Tyypillistä on myös, että tutkimusaineistot eivät ole kovin laajoja. Tutkimuksen tarkoituksena on yleistettävän tiedon sijaan saada monipuolista tietoa ja tiedon ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen kohdalla oleellista on tiedon laatu, ei määrä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14.) Vilkka (2015, s. 75) kuvaa tätä laadulliselle tutkimukselle tyypillistä ominaisuutta merkitysten ilmentämisen suhteina sekä niiden muodostamina kokonaisuuksien ymmärtämisen yleistettävyyden sijasta.

Laadulliseen tutkimukseen sisältyy useita erilaisia lähestymistapoja sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat elämämaailman tutkiminen sekä siinä esiintyvät merkitykset, joita voidaan tutkia eri tavoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 5). Laadullisen

tutkimuksen tarkoituksena on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa ei tavallisesti tehdä ennako-oletuksia eli hypoteeseja tutkimustuloksista kuten määrällisessä tutkimuksessa. Siitä huolimatta tutkijalla voi olla käsitys siitä, mitä tutkimustulokset voivat osoittaa. Keskeistä ei kuitenkaan ole tutkijan käsitys siitä, mikä tutkimuksessa on tärkeää vaan se nousee aineistosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164.)

3.3 Aineiston kerääminen

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 12). Tässä tutkimuksessa tutkijan toimesta aineistoa on kerätty teemahaastatteluiden avulla. Tutkimukseen on valittu tarkoin ja kriittisesti aikaisempaa tutkimusta aiheesta, jonka avulla tutkimusaineistossa ilmenneitä teemoja on tarkasteltu.

Haastattelu on yksi yleisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. Haastattelu on keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja sen kautta yritetään selvittää, mitä haastateltava ihminen ajattelee tutkimusta aiheesta eri teemojen avulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63). Siitä syystä, että haastattelu nähdään joustavana menetelmänä, se sopii monenlaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 34). Yksi haastattelutavoista on teemahaastattelu, joka sijoittuu puolistrukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Teemahaastattelu on keskustelu, jossa tutkijan tehtävänä on saada selville tutkimukseen liittyviä asioita tutkittavalta. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 24.)

Teemahaastattelussa tutkija ohjaa haastattelun kulkua ennalta määriteltyjen teemojen avulla. Tämä tekee eron vapaasti etenevän ja tasavertaisen keskustelun ja teemahaastattelun välille. Puolistrukturoidun haastattelusta tekee se, että haastattelukysymyksiä ei ole määritelty etukäteen vaan haastattelu etenee vapaasti eri teemoissa liikkuen. Haastattelussa on oleellista jättää tilaa haastateltavan omalle kerronnalle, jonka ei välttämättä tarvitse liittyä ennalta määriteltyihin teemoihin. Jokaisen haastateltavan kohdalla käydään samat teemat läpi, mutta ne voidaan käydä eri järjestyksessä sen mukaan, miten kunkin kohdalla haastattelu etenee. Ideana on, että tutkija voi tutkittavan puheesta nousevien kokemusten avulla rakentaa keskustelua ja

vuorovaikutusta teemoihin sopivaksi. Eri haastateltavien kohdalla teemojen käsittely painotukseltaan ja laajuudeltaan voi olla erilaista. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.)

Teemahaastattelu eroaa muista haastattelutyyleistä monella tavalla. Ominaista teemahaastatteluissa on, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet saman tilanteen, johon haastattelu liittyy. Lisäksi ennen haastattelutilannetta tutkija on selvittänyt ilmiölle ominaisia tärkeitä osia, rakenteita ja kokonaisuutta. Tällaisen teoriaan suuntautuvan analyysin perusteella tutkija kehittää teemahaastattelurungon. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47.)

Tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, koska sen avulla tutkimuksen aiheesta oli mahdollista saada monipuolisinta tietoa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia tukimenetelmiä esiopettajat käyttävät maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemiseen, joten suorat ja tarkkaan määritellyt kysymykset eivät olisi antaneet tarpeeksi laajaa tietoa. Teemahaastattelu soveltui tähän tutkimukseen myös sen takia erityisen hyvin, että kaikki haastateltavat tulivat eri työpaikoista ja erilaisesta työhistoriasta. Tarkkojen kysymysten esittäminen olisi voinut karsia pois merkityksellisiä kokonaisuuksia, joita muilla haastateltavilla ei välttämättä ollut. Puolestaan avoin haastattelu olisi voinut olla juuri tähän tutkimukseen liian avoin, sillä kielen kehityksen tukemisen käsite on itsessään laaja. Valmiiksi asetellut teemat ja ohjaavat apukysymykset auttoivat haastateltavia saamaan haastatteluissa kiinni siitä, mikä on olennaista ja tutkimukselle merkityksellistä tietoa.

Tutkimukseen haastateltiin kolmea esiopettajaa, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät parhaillaan maahanmuuttajalasten kanssa esiopetusryhmässä. Kaikki haastateltavat työskentelevät eri esiopetusyksiköissä ja eri puolilla Suomea. Haastateltavien kokemus maahanmuuttajalasten kanssa työskentelystä oli hyvin vaihtelevaa ja työuran pituudessa oli vaihtelua. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen sen perusteella, että tavoitteena oli saada mahdollisimman erilaisista esiopetusyksiköistä tietoa. Kriteerinä haastateltavalle tutkimuksessa oli kokemus maahanmuuttajalasten opettamisesta esiopetuksessa esiopettajan roolissa. Haastateltaville määriteltiin tutkimuksen alussa maahanmuuttajalapsen määritelmä, jonka perusteella he arvioivat sopivuuttaan haastateltavaksi.

Teemahaastattelun kysymykset jaettiin neljän eri teeman alle. Teemat olivat: (1) esiopettajan rooli kielen kehityksen tukemisessa, (2) äidinkieli ja toinen kieli, (3) yksilö- ja ryhmätason tukikeinot ja (4) kielen kehityksen arviointi. Ensimmäisen teeman kautta luotiin tutkimustietoa laajasti haastateltavan työnkuvasta. Haastateltavilla oli mahdollisuus määritellä itse, millaisilla keinoilla hän itse tuo tukea lapsen kielen kehitykseen ja millaisessa roolissa hän itse näyttäytyy kielen kehityksen tukemisessa. Lisäksi teema toimi johdattelijana haastattelun muihin teemoihin. Toisen teeman kautta pyrittiin tarkastelemaan lapsen kielen kehityksen osia – äidinkielen tukemista ja suomen kielen oppimista. Teeman kautta haastateltavat saivat käsityksen siitä, mitkä asiat kielen kehityksessä ovat tässä tutkimuksessa oleellisia. Teeman kautta oli tavoitteena ohjata haastateltavia kertomaan sekä äidinkielen tukemisen muodoista että suomen kielen oppimisen tukemisesta. Alateemoina olivat kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus, lapsen identiteetin tukeminen sekä Suomi toisena kielenä -opetus. Kolmannessa teemassa haastateltavat pääsivät vapaasti kertomaan käyttämistään konkreettisista tukimenetelmistä yksilö- ja ryhmätasolla. Viimeisessä teemassa puolestaan haastattelijat ohjattiin kertomaan kielen kehityksen arvioinnista sekä yhteistyötä lapsen perheen ja moniammatillisen työtiimin kanssa. Haastattelurunko on esitelty kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteessä 1.

Jokaisen haastateltavan kohdalla teemojen ja kysymysten järjestys vaihteli. Lisäksi haastateltavien tuomien uusien näkökulmien myötä syntyi uusia kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen. Kuitenkin jokainen haastattelu noudatti haastattelurunkoa. Haastattelun lopuksi haastateltavat saivat mahdollisuuden kertoa vapaasti aiheesta ja täydentää aikaisempia vastauksiaan. Haastattelut kerättiin puhelinhaastatteluina loka-marraskuun 2020 aikana eri viikoilla. Jokaiseen haastatteluun oli varattu tunti aikaa, mutta ne olivat kestoiltaan noin 40 minuutin mittaisia. Tutkimuksen haastattelut litteroitiin huolellisesti kirjatun mukaan kaikki haastattelussa kuuluneet haastateltavat sanat ja äänet.

3.4 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin tarkoituksena on selkeyttää ja tuottaa tietoa. Selkeyttämisen kohteena toimii aineisto ja sen kautta tuotetaan

uutta tietoa tutkittavasti asiasta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 100; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Laadullisen tutkimuksen analyysistä puhuttaessa esiintyy usein näkökulma, jossa aineistosta nousee esiin jotain (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 74). Tämän voidaan ajatella kuvaavan hyvin analysoinnin tarkoitusta. Analysointi tuo aineistosta esiin tutkimukselle merkitykselliset tekijät, joista lopulta tutkimustulokset muodostuvat.

Laadullista analyysiä tehtäessä on mahdollista lähestyä aineistoa kahdella eri tavalla. Ensimmäinen mahdollinen lähestymistapa on Eskolan ja Suorannan (1998, s. 104) mukaan grounded-malli. Siinä on tarkoituksena pitäytyä tiukasti aineistossa ja rakentaa siitä käsin tulkintoja. Toisessa tavassa tutkimusaineisto nähdään aineisto tutkijan teoreettisen ajattelun pohjana ja lähtökohtana muille tulkinnoille. Toisin sanoen teoreettisessa lähestymistavassa aineisto on tutkijan ajattelun apuväline. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Laadulliseen tutkimukseen käytettäviä analyysimenetelmiä on lukuisia ja kehitteillä on jatkuvasti uusia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 116). Koska aineisto on usein laaja ja moninainen, haasteena tutkimuksen analyysissä on sopivan menetelmän valinta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 9). Haastattelututkimuksissa aineistossa voi olla todella paljon tietoa. Osa siitä on kuitenkin epäolennaista tutkimuksen kannalta. Tämä johtuu Kiviniemen (2010) mukaan haastattelun luonteesta ja vapaudesta. Tutkijan keskeisenä tehtävänä on erottaa laajasta ja runsaasta aineistosta tekijät, jotka ovat lopulta tutkimukselle merkityksellisiä. Tutkimuksen analyysissä suuntaa antavana tekijänä toimii tutkimuskysymys ja toisaalta myös se, kohdistuuko tutkimus sisältöihin vai ilmaisuun ja kielenkäyttöön. Riittävän selkeä ja rajattu tutkimuskysymys toimii läpi aineiston analyysin suuntaviivana, jonka kautta on mahdollista tunnistaa tutkimukselle merkitykselliset tekijät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 125.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi pohjautuu aineistolähtöisyyteen, jossa analyysi ei perustu tiettyyn teoriaan vaan se etenee täysin aineiston mukaan. Aineistolähtöinen analyysi poikkeaa teoriasidonnaisesta ja teorialähtöisestä analyysistä siten, että aineiston analysoinnin tarkoituksena on luoda uutta teoriaa aineistosta nousevien tekijöiden avulla. Teoriasidonnaisessa ja teorialähtöisessä analyysissä analyysi pohjautuu tiettyihin teorioihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 15.)

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) esittelemän teemoittelumenetelmän avulla. Teemoittelu on luonteva analysointitapa teemahaastatteluaineiston analysoinnissa ja sitä voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Lisäksi teemoittelua on hyvä käyttää sellaisten aineistojen analysoinnissa, jossa päämääränä on ratkaista käytännönläheinen ongelma (Eskola & Suoranta, 1998, s. 128). Aineistolähtöisyys on analyysin tapa, joka ei pohjautu teoriaan vaan ohjaajana toimii aineisto. Teorialähtöisessä analyysissä puolestaan analyysiä ohjaa jokin tarkasti valittu teoria. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 15).

Tässä tutkimuksessa aineiston keskeisiä aiheita eli teemoja lähdetään muodostamaan aineistolähtöisesti. Tämän tutkimuksen aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litteroinnissa kaikki haastattelussa kuulunut puhe ja äännähdykset kirjoitettiin auki tekstin muotoon. Tämän jälkeen litteroidut haastattelut jäsennettiin teemoittain. Tämä oli mahdollista, koska jokaisessa haastattelussa käytiin samat teemat läpi. Litteroituja haastatteluita käytettiin tutkimusraportissa teemojen käsittelyn yhteydessä esittämällä osia haastattelusta. Tämä on haastattelututkimuksessa oleellinen osa tutkimuksen tulosten esittelyä, sillä se antaa lukijalle todisteita todellisesta aineistosta, johon koko tutkimus pohjautuu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 106).

3.5 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 151) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä käyttäviä tutkijoita ja heidän tutkimuksiaan on kritisoitu luotettavuudesta. Haasteena laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tulkinnassa on se, että tutkimuksen aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei ole mahdollista erotella samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija voi laadullisessa tutkimuksessa vapaasti liikkua tutkimuksen eri vaiheissa edes taikaisin ja muokata niitä vapaammin tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan itse tutkijan ja hänen koko tutkimusprosessinsa kautta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 151.)

Melko uusi ja koko ajan tarkentuva aihe suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa on tutkimuksen eettinen näkökulma. Kokonaisuudessaan

tutkimus muodostuu erilaisista osista, joilla jokaisella on oma tarkoituksensa, ja niistä jokainen tulee olla eettisesti perusteltu. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 39.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) linjaa, että tutkimuksen eettisyys pohjautuu hyvään tieteelliseen käytäntöön ja sen noudattamiseen. Näitä hyvän tieteellisen käytännön perusteita ovat rehellinen ja tarkka tutkimustyö, huolellinen suunnittelu ja toteutus sekä yksityiskohtainen ja läpinäkyvä raportointi.

Tutkimuksessa haastateltavien informointi ja suojaaminen on yksi oleellinen osa eettisyyttä (Tietoarkisto, 2020). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006, s. 23) esittävät hyvän tutkimuskäytännön kriteereiksi luottamuksellisuuden ja anonymiteetin. Nämä kriteerit tulee täytyä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 23). Tässä tutkimuksessa on läpi tutkimuksen eri vaiheiden pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta sekä täyttämään luottamuksellisuuden ja anonymiteetin kriteerit. Aivan tutkimuksen alussa on pohdittu tutkimuksen aiheen eettisyyttä ja syytä tutkimuksen tarpeellisuuteen. Lisäksi selvitettiin mitkä tutkimusmenetelmät palvelevat valittua aihetta parhaiten. Tutkimuksen alkuvaiheessa selvitettiin myös tutkimuslupaan liittyvät asiat ja haastateltaville annettiin tietoa tutkimuksen luonteesta, haastattelutavasta ja vapaaehtoisuudesta.

Tutkimuksen alussa tutkittavia informoitiin sähköpostitse useaan kertaan. Tutkittaville lähetettiin informaatiopaketti tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelutavasta. Informaatiopaketti sisälsi myös tietosuojailmoituksen, joka laadittiin yksityiskohtaisesti juuri tätä tutkimusta varten. Lisäksi sähköpostitse lähetettiin suostumuskirje, jolla tutkittavat saivat halutessaan osallistua ilmaista suostumuksensa tutkittavan tehtävään. Allekirjoitettuaan suostumuskirjeen, tutkittavat vahvistivat ymmärtäneensä tutkittavan roolin vapaaehtoisuuden sekä antoivat luvan käyttää haastattelumateriaalia tutkimukseen. Tutkittavilla on koko tutkimuksen teon ajan ollut mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä tutkijalle tai perua osallistuminen.

Tutkimuksen luottamuksellisuudelle ja anonymiteetille ominainen piirre on, että tutkimusaineistoa ei luovuteta ulkopuolisille henkilöille tai tahoille. Lisäksi tutkimusaineisto tulee hävittää tutkimuksen päätyttyä, ellei sen säilyttämiselle tutkimuksen jälkeen ole lupaa. Haastateltavaa on suojattu tässä tutkimuksessa rajaamalla aineistosta sellaiset tekijät pois, joiden kautta olisi mahdollista

selvittää haastateltavan henkilöllisyys. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi työpaikka ja sukupuoli. Tutkimushaastattelut on tehty suljetussa tilassa puhelimitse vallitsevan pandemiatilanteen takia. Puheluiden äänitallenteet on säilytetty sähköisenä suojattuna käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Tutkimushaastatteluiden litterointi tapahtui suljetussa tilassa tai kuulokkeiden avulla, jolloin muut ihmiset eivät päässeet kuulemaan haastatteluita. Litteroidut tutkimukset säilytettiin sähköisesti salasanalla suojatussa tiedostossa, eikä siihen pääsyä ollut tutkijan lisäksi muilla missään vaiheessa tutkimusta. Tutkimuksen valmistuttua sähköinen tutkimusaineisto tuhottiin. Missään vaiheessa tutkimusta aineistosta ei ollut paperista versiota.

Tutkimukseen on kerätty haastatteluaineiston lisäksi tietoa aikaisempien tutkimusten kautta. Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruu- ja analysoinnin menetelmät ovat tieteellisesti hyväksytyjä ja ne on valikoitu ottaen huomioon, miten tutkimusaiheesta saadaan mahdollisimman monipuolista tietoa. Aineistonkeruu- sekä analyysimenetelmiin on perehdytty jo tutkimuksen alkuvaiheessa ja niiden kautta tutkimuksessa on kuvattu yksityiskohtaisesti, monipuolisesti ja avoimesti aineistoa sekä tutkimustuloksia.

3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa korostuvat erilaiset käsitykset, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vapaus aiheuttaa monelle tutkijalle kysymysmerkkejä (Sarajärvi & Tuomi, 2009). Eskola ja Suoranta (2014, s. 153) nimeävät kolme luotettavuuden kriteeriä, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Uskottavuudella luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta tutkittavien esille tuomien teemojen kanssa. Puolestaan siirrettävyys on tutkimustulosten siirrettävyyttä tutkimuksen kaltaisiin kokonaisuuksiin, vaikka laadullinen tutkimus ei olekaan yleistettävää. Kun tutkimus saa vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista aiheeseen liittyen, myös vahvistettavuuden kriteeri täyttyy. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 153.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu eettisten seikkojen tapaan tutkijaan ja koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta, 2014, s. 152). Keskeisiä käsitteitä luotettavuuden tarkastelun yhteydessä ovat

reliabiliteetti ja validiteetti. Käsitteet yhdistetään usein määrälliseen tutkimukseen, mutta myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kyseisten käsitteiden kautta. Reliaabeliutta voidaan tarkastella esimerkiksi vertaamalla useiden eri tutkijoiden käyttämiä tutkimusmenetelmiä ja tutkimustuloksia toisiinsa. Jos tutkimustulokset osoittautuvat keskenään samankaltaisiksi, voidaan ajatella tutkimuksen olevan luotettava. Validiudella tarkoitetaan sitä, että voidaan osoittaa, onko tutkimus tehty oikein – onko tutkija tehnyt oikeita päätelmiä ja ovatko tutkimustulokset oikein. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 27.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen reliaabeliutta voidaan tarkastella juuri aikaisemman tutkimuksen kautta. Tutkimuksen tulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin aikaisemmissa aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa. Esiopettajien esiin nostamat tutkimusmenetelmät olivat samoja, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa kielen kehityksen kannalta tärkeänä pidetyt tutkimusmenetelmät. Huomioon tulee kuitenkin ottaa, että aikaisemmat tutkimukset ovat kohdistuneet varhaiskasvatukseen eivätkä esiopetukseen. Validiutta voidaan puolestaan tarkastella kohdistamalla katse tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimustuloksiin. Keskeistä on, että tutkija on selittänyt tutkimuksen eri vaiheet auki ja sen, miten tutkimuksen tuloksiin on päädytty. Tässä tutkimuksessa on kuvattu tarkasti tutkimuksen kaikki eri vaiheet sekä olosuhteet ja paikat, joissa tutkimus on toteutettu.

Tutkimustulosten edustavuutta voidaan tarkastella valittujen haastateltavien sekä aineistosta nousseiden asioiden avulla. Tutkimukseen valikoitui kolme esiopettajaa, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea. Tutkimusaineisto ei ole kovin laaja, sillä se ei kata Suomen jokaista maakuntaa. Tästä syystä on todennäköistä, että haastatteleamalla useampia henkilöitä saataisiin esiin vielä useampia kielen kehityksen tukikeinoja. Kuitenkin tutkimuksen tulokset näyttäytyivät samankaltaisina kuin aikaisempi tutkimus, joten voidaan ajatella, että keinot, joita haastatteluissa nousi esiin ovat yleisiä ja laajalti Suomessa käytössä olevia.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia. Luvussa esitellään haastatteluissa esiin nousseita asioita, joiden kautta esiopettajat tukevat maahanmuuttajalasten kielen kehitystä. Luvun alaluvut on nimetty aineistosta nousseiden teemojen pohjalta. Kahden ensimmäisen alaluvun teemat nousivat voimakkaasti esiin tutkimushaastatteluissa. Nämä teemat olivat vuorovaikutuksen ja leikin merkitys sekä yksilö- ja ryhmätason tukikeinot. Seuraavissa kahdessa alaluvussa käsitellään aineistossa ilmenneitä teemoja, jotka eivät nousseet yhtä voimakkaasti esiin kuin edelliset teemat. Nämä kaksi teemaa ovat kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus sekä kielen kehityksen arviointi.

4.1 Vuorovaikutus ja leikki kielen kehityksen tukikeinoina

Aineistosta voimakkaasti esiin nousi vuorovaikutus ja leikki kielen kehityksen tukikeinoina. Vuorovaikutus ja leikki voidaan lukea sekä yksilötason että ryhmätason tukikeinoin. Haastateltavat kertoivat, että maahanmuuttajalasten kielen kehityksen kannalta tärkeää on aktiivinen ja selkeä vuorovaikutus sekä lapsen kanssa kahdestaan että koko ryhmän kanssa. Tämä teema nousi esiin jokaisessa haastattelussa, ja sen kautta haastateltavat kuvasivat laajasti kokemuksiaan maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta. Haastateltavat kertoivat, että yleensä lähtötilanteessa aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä vertaissuhteet ovat pääroolissa kielen kehityksen tukemisessa. Vuorovaikutustilanteiden kautta lapsi saa kokea olonsa turvalliseksi, kun kasvattaja on hänen tukenaan. Vaikka yhteistä kieltä ei vielä ole, keinot vuorovaikutukseen löytyvät elekielestä, kuvista, tukiviittomista tai konkreettisesti kädestä pitäen näyttämisestä.

”–” niin sitten on paljon sitä aikuisen tukea ja kannustusta sinne leikkeihin ja kuvatukea ja sitä kädestä pitäen näyttämistä.
(H1)

Kun ryhmään tulee maahanmuuttajalapsi, hänen taustaansa tutustutaan. Taustan ja kielitaidon perusteella valitaan lapselle sopivat tukimenetelmät. Oli taitotaso suomen kielen kohdalla mikä tahansa, haastatteluissa esiin nousi vuorovaikutuksen ja leikin merkitys kielen kehityksen tukemisessa. Vuorovaikutus ja leikki ovat keskeinen osa kielen kehityksen tukemista, sillä lapselle luontaisin tapa oppia kieltä on toistamalla ja leikkimällä. Esiopetuksen arki rakentuu haastateltavien mukaan hyvin kaavamaisesti, joka mahdollistaa samojen sanojen toiston kuukausittain, viikoittain ja päivittäin. Lisäksi leikki on luonteva paikka oppia ja puhua suomea, sillä suomenkieliset lapset puhuvat maahanmuuttajalapselle suomea leikin lomassa ja näin sanavarasto kasvaa leikiten. Tästä syystä haastateltavat näkevät leikin yhdeksi tärkeimmistä kielen kehityksen tukimuodoista.

Ja sitten hirveesti katsotaan niitä leikkioporukoita et yritetään ottaa niihin pieniin ryhmiin aina sitte tosiaan. Olis sitä tukea sinne suomen kielen oppimiselle lapselle ja pääsis leikkimään. (H1)

Lapset kyllä opettaa toisiaan parhaiten ja sanastoa ja just leikkien kautta. ”–”. Että tekee tosi hyvää olla ryhmässä. Ja oppia sielä sitä kieltä arkikäytössä. (H3)

Toisaalta jos suomen kielen taito ei ole kovin hyvä, kasvattajan tuki leikissä on ensisijaisen tärkeä. Kasvattajan rooli leikin tukemisessa on toimia viestin välittäjänä lapselta toiselle, jotta jokaisella lapsella on mahdollisuus ohjata leikin kulkua. Jos suomenkielinen lapsi kysyy maahanmuuttajalapselta jotain, mitä maahanmuuttajalapsi ei ymmärrä, kasvattaja voi havainnollistaa toisen lapsen kysymyksen kuvien tai piirtämisen avulla. Haastateltavat kertoivat käyttävänsä tukikeinona myös tukiviittomia. Kuvakorttien ja tukiviittomien lisäksi kielen kehityksen tukemisen keskeiseksi osaksi nousi selkokielellä puhuminen, joka korostuu erityisesti esiopetuksen arjen eri ohjeistustilanteissa. Toisaalta taas

esiin nousi ajatukset siitä, että rikkaan kielen tuottaminen on tärkeää sosiaalisissa tilanteissa, sillä hyvin harvoissa paikoissa esiopetuksen ulkopuolella puhutaan selkokielellä. Jos lapsi oppii pelkkää selkokieltä, voi olla vaikeaa myöhemmin oppia puhekielen eri sanoja ja asiayhteyksiä.

Elikkä käytetään paljon kuvia, käytetään selkeää kieltä, kierrätetään samaa samoja sanoja. ”– –”. Jos mennään ulos, niin me kaikki käytetään samaa sanaa. Että joku ei sano pihalle ja joku ulos, koska se ei tarkoita ja sano sille lapselle mitään, jos kaikki aikuiset sanoo eri tavalla. (H1)

”– –” tavallaan toisetki lapset sit puhuu hitaammin ja kirjakielellä ja peruskieltä. Tai niinku sanoo selvemmin ja pyydetään et näytä käsiliikkein. Että kyllähän toisaalta ne sit myös leikkii spontaanisti ja puhuu ”– –” murteella ja maahanmuuttajalapsset oppii niitäki sanoja sit. (H3)

Leikin lisäksi muiden vuorovaikutustilanteiden kautta lapsi oppii suomenkielisiä sanoja ja kasvattaa sanavarastoa. Haastatteluista nousi esiin, että arkikielen käyttö vuorovaikutustilanteissa toimii tehokkaana suomen kielen opetusmuotona. Tavallisesti lapsi oppii ensimmäisenä sanat, jotka toistuvat esiopetuksen arjessa päivittäin. Sanat ja lauseet, joita esiopetuksen arjessa usein harjoitellaan liittyvät päiväjärjestyksen eri toimintaan. Esimerkiksi haastateltavat nostivat esiin ruokailuvälineiden ja vaatteiden nimet. Tätä kautta lapsi myös pääsee paremmin osalliseksi ryhmän arkeen, sillä hän alkaa ymmärtämään mitä tapahtuu ja milloin tapahtuu.

Että lähetään siitä, et se lapsi pärjäis arjessa. Että ne sanat ja kuvat mitä käytetään, liittyy päiväjärjestykseen. Meillä esimerkiks lapset ensimmäiseks oppi tyyliin sanan keräysaika. Et sit ne tiesi et sit mennään syömään. (H1)

”– –”. Ja se että lapsi osais ehkä kysyä. Esimerkiks tänään ois voinut tulla sellanen et lapsi osaa tulla hupparin kanssa. Sit hän

sanoo niinku ”huppari” ja niinku näyttää et ilme on sellanen kysyvä. Et vähä niinku tarviiko laittaa hupparia. (H2)

Haastateltavat kokivat, että tärkeämpää lapsen kielen kehityksen kannalta on ryhmään kuuluminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja aktiivinen suomen kielen käyttö kuin täydellisen kieliopin oppiminen. Hyviksi paikoiksi käyttää suomen kieltä kuvattiin leikit ja pelit pienryhmissä. Lisäksi laulut ja lorut kuvattiin matalan kynnyksen tilanteina käyttää kieltä ryhmässä.

” – ”. Että mielummin se, että pääsee siihen ryhmään sisälle ja osaa toimia siinä ryhmässä. Ja heillä varsinki se, että he uskaltais käyttää sitä suomen kieltä. (H1)

Jos lapsella ei ole vielä riittävän hyvää kielitaitoa tuodakseen oman mielipiteen esiin, hyvä tukikeino on kuvakortit. Jokainen haastateltava kertoi käyttävänsä kuvakortteja puhutun kielen tukena havainnollistamassa lapselle sanojen merkitystä. Lasten lisäksi haastateltavat kertoivat käyttävänsä tukikuvia myös vanhempien kanssa kommunikoimiseen, jos yhteistä kieltä ei ole. Kuvat ovat erityisen hyvä tukimuoto siksi, että ne havainnollistavat puhuttua kieltä selvästi ja näin sulkevat pois myös väärinymmärryksiä. Yleisiä käytössä olevia kuvakortteja ovat esimerkiksi päiväjärjestystä ja siihen liittyviä asioita kuvaavat kortit. Esimerkiksi värejä, ruokailuvälineitä ja vaatteiden nimiä kerrottiin harjoiteltavan kuvakorttien avulla. Papunetin kuvapankkia kuvattiin haastatteluissa helpoksi ja hyväksi paikaksi hankkia kuvamateriaalia.

No siis kuvat on ihan ehdoton. Ja oon käyttänyt myös tukiviittomia. Ja siis valmiita kuvia ja paljon oon käyttänyt myös nopeeta piirtämistä. Et ne on oikeestaan niinku ne sellaset päivittäisessä käytössä olevat menetelmät. (H2)



Kuvat: Papunetin kuvapankki, Papunet.fi, Paxtoncrafts Charitable Trust, Aino Ojala, Sergio Palao ja Elina Vanninen.

Leikkien lisäksi musiikki ja pelit nousivat esiin keskeisinä suomen kielen opetusmuotona. Musiikkia kuvattiin hyvänä oppimismuotona, koska siinä toistuvat samat sanat ja niiden tukena ovat käsiliikkeet. Ryhmässä laulettaviksi lauluiksi ja loruiksi valitaan sellaisia lauluja ja loruja, jotka ovat hyödyllisiä jokaiselle ryhmän jäsenelle. Haastetta opettajan työhön tuokin haastateltavien mukaan se, että pitää muistaa jokaisen lapsen paras. Aina ei siis voi ajatella vain mitä se maahanmuuttajalapsi tästä hyötyy, vaan kokonaiskuva on tärkeä. Peleissä puolestaan painotus on sääntöjen kuuntelemisessa ja esimerkiksi laskemisessa ja numeroiden harjoittelemisessa.

”– –”. Että sit kun niissä on niitä käsiliikkeitä, niin oppivat tosi monta laulua ja paljon käsitteitä niitten kautta. (H3)

Ja sitte pelataan paljon. Uno-peli, Kimblet, tämmöset nyt on kauheen tuttuja. ”– –”. Et siinä tulee sitä laskemista ja muuta. (H1)

4.2 Yksilö- ja ryhmätason tukikeinot

Vuorovaikutuksen ja leikin lisäksi kielen kehityksen tukikeinoina esiintyi haastatteluissa myös muut yksilö- ja ryhmätason tukikeinot. Ne muodostivat laajan kokonaisuuden, johon vuorovaikutus ja leikki liittyvät jollain tavalla. Vuorovaikutus ja leikki oli kuitenkin niin laaja ja paljon painotettu teema, että se ansaitsi erillisen kokonaisuuden. Yksilötason tukikeinoiniin kuuluivat haastatteluissa äidinkielen tukeminen ja taustan huomioiminen. Suomi toisena

kielenä -opetus kuului sekä yksilö- että ryhmätason tukikeinoihin. Ryhmätason tukikeinoihin kuului myös yksikön rakenteelliset muutokset.

Haastateltavat kokivat tärkeänä, mutta myös haastavana asiana lapsen äidinkielen tukemisen. Tärkeänä sitä pidettiin siitä syystä, että oma äidinkieli ja kulttuuri tuovat lapselle turvallisuuden tunteen. Haastavaksi haastateltavat kuitenkin kokivat äidinkielen tukemisen, koska itse kasvattajilla ei usein ole juuri kyseisen kielen puhumisen taitoa. Tästä syystä samalla tavalla äidinkieltä ei pystytä tukemaan kuin suomen kieltä. Lisää haastetta tuovat myös vähäiset kommunikointimahdollisuudet lapsen perheen kanssa, sillä yhdessä perheen kanssa olisi tärkeä keskustella, millä tasolla lapsen äidinkieli on ja onko vanhemmilla yleisesti jotain mielessä lapsen kehitykseen liittyen.

Mutta on myös sitten tosiaan sitten päivässä niitä hetkiä, milloin he leikkivät niinku nyt kun meillä on saman kielisiä lapsia. Et he leikkii myös keskenään. Ja on annettu sitä lepoa siitä sitten, että saa välillä käyttää sitä omaa äidinkieltä. (H1)

Sitteku meillä on päiväkodissa ei ryhmissä samoista kulttuureista tulleita lapsia niin sitte myöski, jos iät menee yhtään yksiin niin sitten tutustutetaan heitä toisiinsa. Että heillä on mahdollista myös eskarissa puhua sitä omaa äidinkieltä. (H2)

Ryhmässä, jossa on useita samaa äidinkieltä puhuvia lapsia, haasteita oli useita. Kun lapset riitelevät ja kinastelevat keskenään, kasvattajilla ei ole tietoa mitä lapset puhuvat. Tällaisissa tilanteissa on lähes mahdotonta selvittää tilannetta täysin, varsinkin, jos lapsilla ei ole hyvää suomen kielen taitoa. Lisäksi haasteena kielen kehityksen näkökulmasta tällaisissa ryhmissä nähtiin se, että saman kieliset lapset hakeutuvat usein keskenään leikkimään. Tällöin lapsen suomen kielen sanavarasto ei pääse kasvamaan niin paljon kuin olisi mahdollista ja lisäksi aktiivinen kielen harjoittelu arkikäytössä vähenee. Toisaalta kuitenkin saman kielisten lasten kanssa leikkiminen nähtiin hyvänä asiana, koska se on helppo tapa tukea lapsen omaa äidinkieltä.

Joo ja sitten tietysti se, että nyt kun meillä on monta, jotka puhuu samaa kieltä ja heille tulee riitoja niin meillähän on mitään käsitystä mitä he puhuu toisilleen. (H1)

Yksi haastateltavista kertoi, että hänen ryhmässään on musiikin kautta tuettu lapsen äidinkieltä. Yhteisissä ryhmätilanteissa on kuunneltu lapsen äidinkielellä laulettavaa musiikkia, ja ryhmän muut lapset ovat päässeet näin tutustumaan lapsen äidinkieleen. Samalla myös itse maahanmuuttajalapsi on saanut äidinkielelleen tunnustusta. Toisaalta tällainen toiminta on myös osa kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Tämä on valikoitunut yhdeksi lapsen äidinkieltä tukevaksi keinoksi, koska haastateltava on kokenut äidinkielen puhumistilanteet lapselle stressaaviksi. Jos lasta pyydetään kertomaan esimerkiksi miten omalla äidinkielellä sanotaan kiitos, lapsi voi mennä lukkoon, koska ympäristö, jossa normaalisti äidinkieltä puhutaan on eri.

”–” lapset on saanut kertoa jonku laulun ja sitte se ollaan etitty tuolta netistä ja ollaan kuunneltu sieltä sitten sitä kieltä niinku kaikkien lapsien kanssa. Että hei, tässä on nyt tämän lapsen kotimaan kieli, että siellä puhutaan näin. (H3)

Musiikin lisäksi kirjat ovat toimineet keinona tukea lapsen äidinkieltä. Keskeistä äidinkielen tukemisessa on äidinkielen käyttämiseen kannustaminen. Yleisenä tapana haastateltavien työssä ilmeni vieraskielisten kirjojen lainaaminen sekä ryhmän yhteinen toiminta. Haastateltavat kertoivat, että ryhmän kanssa on yhdessä voitu opetella lapsen äidinkielellä numeroita tai yksinkertaisia sanoja kuten tervehtimistä ja kiittämistä. Niiden kautta lapselle välittyy viesti siitä, että hänen äidinkielensä on tärkeä ja häntä arvostetaan. Myös tämän voidaan ajatella liittyvän vahvasti kieli- ja kulttuuritietoiseen kasvatukseen.

On meillä sit sitäkin, et nyt ollaan tuotu sillä omalla äidinkielellä joitakin kirjoja ja sitten ollaan oltu kiinnostuneita siitä kulttuurista ja kielestä. Et ollaan itse vähän opeteltu laskemaan sillä kielellä ja. Että tulee myös sellasta turvallisuudentunnetta myös niin päin. (H1)

Yhtenä keinona tukea lapsen äidinkielen kehitystä kuvattiin perheiden kannustamista äidinkielen puhumiseen kotona. Haastatteluissa nousi esiin, että perheiden motivaatio suomen kielen puhumiseen on hyvin vaihteleva. Jotkut perheet ovat todella innostuneita suomen kielen opiskelusta ja puhumisesta. Näin ollen he myös saattavat kotona harjoitella kieltä lapsen kanssa. Toisaalta on myös perheitä, jotka eivät ole kiinnostuneita suomen kielen opiskelusta. Siitä syystä, että lapsen äidinkielen tukikeinot ovat rajallisia esiopetuksessa, haastateltavat painottivat äidinkielen puhumista kotona.

No tietenki sillä tavalla, että me kannustetaan perheitä puhumaan sitä omaa äidinkieltä lapselle kotona. Ja tota ihan sillee, et vaikka vanhemmat opettelee suomenkieltä tai vaikka lapsi kysyy suomeksi niin hänelle vastataan sillä omalla äidinkielellä. (H2)

Äidinkielen lisäksi kokonaisvaltaisessa kielen kehityksen tukemisessa on otettava huomioon lapsen tausta. Lapsi oppii parhaiten, kun hän kokee olonsa turvallisiksi sekä itsensä merkitykselliseksi ja arvostetuksi. Tämä vaatii kasvattajien tuntemusta lapsen taustasta, sillä kulttuuriset ja kasvatukselliset erot voivat olla suuria. Jos lapset taustaa ei ymmärretä ja esiopetuksessa toimitaan täysin eri tavalla kuin kotona, lapsi voi hämmentyä. Parhaan kehityksen ja oppimisen kannalta on siis tärkeää tuntea lapsen tausta tukitoimilla suunniteltaessa.

”– –”. Niinku siinä on paljo sellasia kulttuurisia asioita, jotka pitää ottaa huomioon. Että tässä me yritetään käydä semmosta keskustelua näistä vanhempien kanssa niin paljon kun me vaan pystytään siinä aluksi ja sit siin matkan varrellakin. (H1)

Haastatteluissa nousi esiin, että maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä tuetaan myös rakenteellisilla muutoksilla esiopetusyksiköstä riippuen. Tehokkaana tukitoimena osa haastateltavista koki kasvattajien määrän lisäämisen. Kaikki haastateltavat kuvasivat, että maahanmuuttajalapsi ryhmässä lisää esiopettajan työtä. Syynä tähän nähtiin olevan se, että kaikki arjen tilanteet tulee suunnitella

huolellisesti esimerkiksi kuvia apuna käyttäen. Useammassa esiopetusyksikössä maahanmuuttajalapsia pidettiin tehostetussa tuessa, koska kielitason takia lapsi tarvitsi paljon aikuisen tukea. Toisaalta mukaan mahtui myös kokemus siitä, että eri kieliset lapset ovat arkipäivää, eikä tarvetta tehostetulle tuelle ole. Kielen kehityksen tukemisen keskiössä kaikkien haastateltavien mukaan on riittävä ja ammattitaitoinen henkilökunta.

”–” meillä on semmoinen systeemi, että se lapsi on tehostetussa tuessa. Kyl se lapsi siinä niin paljon tarvii sitä aikuista. Että kielitaidosta riippuen sitten, meillä on ollut nämä lapset tehostetun tuen lapsia yleensä ensimmäisen puoli vuotta. (H1)

Että nyt ku on näin isoja ryhmiä ja on yks avustaja siellä, niin kyllähän tämmönen maahanmuuttajalapsi vie sitte sen ryhmäavustajan. ”–”. (H3)

Olellisena osana maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemista on Suomi toisena kielenä -opetus (S2). Esiopetusyksiköstä riippuen S2-opetusta toteuttavat joko esiopettaja, S2-opettaja, erityisopettaja tai kaikki yhdessä. Haastateltavat kertoivat, että S2-opetukseen kuuluu yksilöllistä opetusta, pienryhmäopetusta sekä koko ryhmän kanssa tapahtuvaa opetusta.

Koko ryhmän kanssa S2-opetus näkyy selkokielenä ja vaihtoehtoisina kommunikointitapoina, kuten kuvina ja tukiviittomina. Tärkeää koko ryhmän toiminnassa on, että jokainen lapsi pystyy osallistua toimintaan. Tästä syystä haastateltavat kertoivat käyttävänsä paljon kuvatukea. Esimerkiksi erilaiset oppimistuokiot on sanojen lisäksi ohjattu kuvien avulla.

”–” jos me esimerkiksi pidetään tunnetuokiota missä on kaikki lapset niin meillä on kuvat tarinan joka ikiseen hetkeen. (H1)

Koko ryhmän kanssa tapahtuvan opetuksen lisäksi S2-opetusta toteutetaan pienryhmissä. Pienryhmä voi olla joko maahanmuuttajalapsista koostuva oma ryhmä tai koko lapsiryhmästä muodostunut pienempi ryhmä. Pienryhmässä oppiminen nähtiin tehokkaana kielen kehityksen tukimuotona, sillä usein lapset

rohkaistuvat puhumaan pienemmässä ryhmässä. Lisäksi yksi haastateltavista kertoi, että lapsia jaetaan pienryhmiin taitotason mukaan. Tällöin jokaisella ryhmän jäsenellä on tasavertaiset mahdollisuudet oppia uutta, eikä tasoeroja ryhmän jäsenten välillä pääse syntymään niin paljoa kuin ehkä koko ryhmän kanssa.

Et meillä on esimerkiksi semmonen tapa et me pidetään, vaikka tämmöstä äidinkielen oppimistuokiota niin niin me on jaettu lapset sen taitotason mukaan. ”– –”. (H1)

”– –”. Et se Suomi-kerho on niinku ryhmä ja siihen kuuluu useempi monikielinen lapsi. (H2)

Ryhmässä tapahtuvan tuen lisäksi yksilölliselle tuelle pyritään löytämään viikoittain aikaa. Yksilöllisissä oppimistuokioissa esiopettaja käy lapsen kanssa ennalta suunniteltuja asioita läpi. Kielen opettamisen lisäksi haastateltavat kertoivat yksilöllisissä tuokioissa antavansa aikaa vapaalle keskustelulle ja ihmettelulle, sillä myös sitä kautta lapsen kieli kehittyy.

Sit me käydään ihan systemaattisesti [sanoja läpi] kun meillä on sitä omaakin aikaa. Ja yritetään sitä aina arjessa ottaa niin. Värejä ja numeroita ja kirjaimia. Kirjaimia toki tulee niinku eskaritoiminnassa, mut et ihan niinku semmosta niinku arjen sanastoa. (H1)

”– –”. Mut et sen lisäksi ihan henkilökohtasia hetkiä, keskustelua ja sadutusta ja muuta. (H2)

4.3 Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus

Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus nousi haastatteluissa yhdeksi maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemisen muodoksi. Lapsen sopeutumista ryhmään edesauttaa kaikille lapsille suunnattu kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatus. Lisäksi sen avulla maahanmuuttajalapsi voi tuntea

oman taustansa ja kielensä tärkeäksi. Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen keinoin haastateltavat myös kertoivat opettavansa maahanmuuttajalapsille myös suomalaisia tapoja. Kun lapsi omaksuu suomalaiselle kulttuurille ominaisia tapoja ja oppii kieltä, ryhmään kuuluvuuden tunne lisääntyy ja kiinnostus uuden kielen oppimista kohtaan voi kasvaa.

”– –”. Kunnioittaen siis tietysti heidän omia tapojaan, mutta kuitenkin myös opettaa niitä suomalaisia käytäntöjä. (H1)

Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen yleisimmiksi keinoiksi haastateltavien työssä nousivat erilaisuudesta kertovat kirjat sekä kieliin ja kulttuureihin tutustuminen musiikin avulla. Haastatteluista nousi esiin, että esiopettajat pitivät tärkeänä erilaisuuden tunnustamista ryhmässä. Maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä tukee lapsen terve itsetunto ja arvostuksen tunne. Näitä edesautettiin haastateltavien mukaan käsittelemällä erilaisuutta yhdessä ryhmän kanssa.

Tietysti sit jos on joku tosi näkyvä erilaisuus, et vaikka on tosi tumma iho. Niin lapset on tosi uteliaita, et miksi se on sen näkönen. Nii sitte otetaan sitä käsitteleviä kirjoja, josta voidaan katsoa tätä erilaisuutta. (H3)

Ja sitten kun lapsia on erilaisista kulttuureista niin se on tosi mielenkiintosta sit yhdessä lasten kanssa tutustua niin eri kulttuureihin. Tai just sitte et lapset oppii myös ymmärtämään et miks joku tekee noin ja joku tekee näin ja joku pukeutuu tietyllä tavalla ja joku syö tietyllä tavalla. ”– –”. (H2)

4.4 Kielen kehityksen arviointi

Haastatteluissa kielen kehityksen arviointi nousi yhdeksi osaksi maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemista. Haastatteluissa ilmeni, että kielen kehityksen arviointiin voi osallistua sekä esiopettaja että varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kielen kehityksen arvioinnilla lapselle annettavia tukitoimia voidaan muokata taitotason kehittyessä lapselle

sopivammiksi. Arviointi on tärkeä osa oppimisen tukea, sillä ilman sitä ei pystytä antamaan lapselle sellaista yksilöllistä tukea, joka vastaa juuri hänen taitotasoaan ja tarpeitaan.

Tärkeimpänä ja eniten käytettynä kielen kehityksen arviointimenetelmänä haastatteluihin ilmeni havainnointi. Haastateltavat kertoivat havainnoivansa lasta jatkuvasti arkisissa tilanteissa ja lisäksi myös tilanteissa, joissa on lapsen kanssa kahdestaan. Esiopettajat kartoittivat erilaisten sanalistojen ja tukimateriaalien lapsen suomen kielen kehitystä. Sanalistoja ja tukimateriaalin lisäksi kieltä arvioitiin arkisten keskustelujen ja sadutuksen avulla. Äidinkielen arviointia ei nostettu esiin ollenkaan.

Me olla nyt käytetty jonkun verran tukimateriaalina semmoista kielireppu- materiaalia, mutta me ollaan siis tehty semmoinen oma versio ”– ”. Niin meillä on semmoset ovat kivet, mitä me väritetään aina kun lapsi on niinku edenny seuraavalle tasolle. Elikä siinä on niitä A1 ja A1.1 ja erilaisia tasoja. niin me ollaan niitä nyt niinku katottu. ”– ”. Mut että hyvin paljon se on sitä arjen havainnointia. (H1)

No jos aattelee niinku sanavarastoa niin meillä on niinku erilaisia sanalistoja. Et yläkäsitteiden alla olevia sanalistoja ja sitte tota niitä voidaan käydä lasten kanssa läpi. Et meillä on esimerkiksi sellaseen intensiivijaksoon niin kun tietty kuvasarja, josta niinku niitä käydään systemaattisesti läpi lapsen kanssa kahden viikon ajan joka päivä. Ja sit merkitään niinku lähtötilanne ja lopputilanne. (H2)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä voidaan tukea esiopetuksessa. Lisäksi toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelussa oli kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen keinot maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisessa. Tutkimalla teemahaastattelun kautta esiopettajien keinoja tukea maahanmuuttajalasten kielen kehitystä pyrittiin luomaan tietoa toimivista tukimenetelmistä. Johtopäätösten ja pohdinnan lisäksi luku sisältää ideoita jatkotutkimukseen.

Tutkimuksen edetessä havaittiin, että haastateltavien välillä oli suuria eroja siinä, minkä tasoisia suomen kielen osaajia heidän ryhmien maahanmuuttajalapset ovat olleet. Tämä loi toisaalta entistä laajempaa tietoa siitä, miten eri vaiheessa olevia maahanmuuttajalapsia voidaan kielen kehityksessä tukea. Tutkimukseen osallistui tutkittavia ympäri Suomea ja tämä oli hyvä asia tutkimusaineistossa nousseiden teemojen kannalta, sillä sitä kautta saatiin tietoa eri kokoisista yksiköistä. Lisäksi aineistoa rikastutti se, että osalla haastateltavista oli paljon kokemusta maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta ja osalla puolestaan koko aihe oli melko uusi.

Aikaisemmassa tutkimuksessa toisen kielen eli tässä kohtaa suomen kielen oppiminen tapahtuu äidinkielen tavoin. Usein äidinkieli opitaan vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa ja leikkien vertaisten kanssa. (vrt. Laurén, 2008, s. 16; Halme & Vataja, 2011, s. 29.) Haastatteluissa juuri nämä asiat nousivat keskeisiksi kielen kehityksen tukikeinoiksi. Lapsi oppii kieltä arkisessa vuorovaikutuksessa sekä leikkien, sillä ne ovat luontaisia ja toiminnallisia tilanteita kuulla ja tuottaa kieltä. Lapsi ei opi itsestään sanoja ja lauseita, vaan kasvattajan ja vertaisten vuorovaikutus lapsen kanssa on suuressa osassa oppimista. Keskeistä sanavaraston kasvattamisessa on esineiden ja asioiden nimeäminen lapsen puolesta (Malinen, 2019, s. 72).

Tutkimuksen tuloksissa selkeimmin esille nousivat yksilö- ja ryhmätason tukikeinot. Yksilö- ja ryhmätason tukikeinoiniin lukeutuvien vuorovaikutuksen ja

leikin merkitys painotus oli haastatteluissa yhtä merkittävä kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Halme & Vataja, 2011; Hassinen, 2005; Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola, 2020). Aikaisemmissa tutkimuksissa vuorovaikutuksen ja leikin merkitys kielen oppimiselle nähtiin suurena (vrt. Halme & Vataja, 2011; Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola, 2020). Voidaan sanoa, että sitä painotettiin jopa kielen kehittymisen ehtona. Samat asiat ilmenivät myös haastatteluissa. Haastatteluissa vuorovaikutus ja leikki oli keskeisin kielen kehityksen tukikeino riippumatta siitä, minkä tasoinen suomen kielen puhuja oli kyseessä. Lisäksi maahanmuuttajalasten kielen kehitystä voidaan tukea kirjallisuuden ja musiikin avulla.

Vuorovaikutustilanteissa tukikeinoina käytetään haastateltavien mukaan kuvatukea sekä tukiviittomia. Myös nämä asiat näkyivät vahvasti aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Halme & Vataja, 2011; Hassinen, 2005). Kuvatuki on yksi maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen kannalta tärkeistä tukimuodoista, sillä se ilmentää lapselle sanan todellista merkitystä parhaiten. Toisaalta kuvatuki helpottaa ryhmätilanteissa myös muita lapsia, jotka omaavat esimerkiksi kielellisiä pulmia. Haastatteluista nousi esiin myös, että maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisesta ryhmätasolla on tukea jokaiselle lapselle. Aikaisempien tutkimusten sekä haastattelujen perusteella voidaan todeta, että kuvatuki on ensisijaisen tärkeä osa kielen kehityksen tukemista. Sen avulla voidaan ilmentää lapselle sanojen tarkoitusta ja lapsi puolestaan pystyy esimerkiksi kuvia osoittamalla ilmaista tahtoaan, jolloin aikuinen voi sanoittaa lapsen tahdon muille ja lapselle itselleen.

Yksilö- ja ryhmätason tukikeinoiksi muodostuivat haastatteluissa äidinkielen tukeminen, suomen kielen opettaminen sekä ryhmän rakenteelliset muutokset henkilöstössä. Suomen kielen tukeminen S2-opetuksen kautta oli haastattelujen perusteella vakiintunut tukimuoto esiopetusyksiköissä. S2-opetus jakautui yksilölliseen, pienryhmässä tapahtuvaan sekä ryhmätasoiseen opetukseen ja tukeen kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Halme & Vataja, 2011; Hassinen, 2005; Viljanmaa & Yliherva, 2020). S2-opetuksessa eri opetusmuotojen kautta esiopettajat kertoivat täydentävänsä lasten arkisanastoa. Erilaiset sanalistat ohjaavat opetuksen sisältöä ja lasten kielen kehitystä havainnoimalla esiopettajat arvioivat ja suunnittelevat tulevaa tukea.

Haastatteluissa ja aikaisemmassa tutkimuksessa kuvattiin myös pelejä hyväksi suomen kielen oppimisen väliseksi. Tämän tiedon pohjalta voidaan todeta, että hyödyllinen tukimuoto kielen kehitykselle voisi olla maahanmuuttajille suunnattu Ekapeli, vaikka se ei suoraan noussut esiin haastatteluissa (Lukimat). Peliä voidaan hyödyntää erityisen hyvin, jos lapsen äidinkieli vastaa pelin sisällöstä löytyviä kieliä. Tällöin peli tukee suomen kielen oppimisen lisäksi myös lapsen äidinkieltä. (Lukimat).

S2-opetuksen noustessa voimakkaasti esiin esiopetuksessa käytettävänä tukikeinona, lapsen äidinkielen tukeminen tuntui jäävän taka-alalle. Lisäksi äidinkielen arviointi ei noussut lainkaan esiin haastatteluissa. Haastateltavat olivat selvästi miettineet äidinkieleen kannustavia tapoja, mutta hyvin vähän konkreettisia tukikeinoja käytettiin verrattuna S2-opetukseen. Lisäksi haastateltavat painottivat, että suomi on kuitenkin ensisijainen kieli, jota esiopetuksessa puhutaan. Siitä syystä lapsen äidinkielen tukeminen jää vähemmälle. Aikaisempien tutkimusten mukaan lapsen äidinkielen tukeminen on keskeinen osa lapsen kielen kehityksen tukemista, sillä lapsen identiteetti rakentuu kodin kielen ja kulttuurin varaan (esim. Halme & Vataja, 2011; Malinen, 2019; Hassinen, 2005). Tästä syystä lapsen äidinkielen tukemiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja tietoisuutta sen tärkeydestä lisätä.

Oman äidinkielen tunnustetuksi ja arvostetuksi kokeminen tarkoittaa lapselle hyväksytyksi tuleamista ja tämä puolestaan edesauttaa kasvua, kehitystä ja uuden oppimista. Uuden kielen oppimisen yksi edellytyksistä on tästä syystä tuki myös äidinkielen kohdalla. Koska kasvattajilla ei yleensä ole taitoa ymmärtää lapsen äidinkieltä, yhtenä tukitoimena korostuu yhteistyö ja vuorovaikutus lapsen huoltajien kanssa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lapsen äidinkielen tukemiseen hyvä on kuunteleminen (vrt. Shamekhi, 2007b, ss. 92–93). Kuunteleminen on helppo toteuttaa esiopetuksen arjessa, sillä se ei vaadi esiopettajalta lapsen äidinkielen taitoa. Kuuntelun kohteena voidaan käyttää esimerkiksi lapsen äidinkielellä laulettavaa musiikkia, loruja, satuja tai videoita. Lisäksi Halme ja Vataja (2011, s. 18) painottavat kodin roolia äidinkielen kehityksen tukijana, mikäli lapsen kanssa samaa äidinkieltä puhuvaa lasta esiopetuksessa ei ole. He ehdottavat, että esimerkiksi isovanhemmat ja sisarukset voivat tulla lukemaan lapsen äidinkielellä satuja lapsille, jos tällainen tilanne on mahdollista järjestää. Halme ja Vataja (2011, s. 18) lisäävät myös, että

paikallisten järjestöjen ja yhdistysten kieli- ja kulttuuritoimintaa kannattaa hyödyntää maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemisessa.

Haastatteluissa yllättävänä asiana esiin nousi rakenteelliset muutokset esiopetuksen henkilökunnassa, jos ryhmässä on maahanmuuttajalapsi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on painotettu aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä, mutta selviä suosituksia henkilökunnan määrästä ryhmässä, jossa on maahanmuuttajalapsi ei ole (vrt. Halme & Vataja, 2011; Malinen, 2019; Hassinen, 2005). Myös haastatteluissa oli toisistaan eroavia toimintatapoja. Toisissa paikoissa lapsi oli automaattisesti tehostetun tuen lapsi, toisissa taas ei. Tietysti huomioon on otettava lapsen kielitaito. Haastatteluista nousi esiin, että maahanmuuttajalapsi ryhmässä lisää esiopettajan työmäärää ja vaatii usein enemmän suunnittelua ja huomiota. Ryhmäkokojen kasvaessa voi muodostua ongelmaksi se, että vuorovaikutus kasvattajan kanssa jää vähäisemmäksi, sillä huomio jakautuu yhä useammalle lapselle. Tästä syystä maahanmuuttajalapsi ei saa tarvitsemaansa tukea. Voidaan todeta, että tärkeä osa maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemista on riittävät henkilöstölliset resurssit, jotka tulisi mahdollistaa jokaiselle yksilölle.

Aikaisemmassa tutkimuksessa lapsen itsetuntoa tuettiin kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksen avulla (vrt. Malinen, 2019). Haastatteluissa nousi esiin, että kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta käytettiin eniten lapsen äidinkielen tukemiseen. Tuomalla lapsen äidinkieltä lapsen saataville, myös muut lapset pääsivät hyötymään siitä. Kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatusta näkyi siinä, että haastateltavat kertoivat keskustelewansa lapsiryhmän kanssa eri kielistä ja kulttuureista esimerkiksi kirjallisuuden ja musiikin avulla. Tämä on hyvä keino koko ryhmän kannalta tukea maahanmuuttajalapsen kielen kehitystä, sillä näin maahanmuuttajalapsi voi tuntea oman kielensä arvokkaaksi ja muut lapset voivat puolestaan oppia muista kielistä.

Kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta ei haastatteluissa nähty suomen kieleen ja kulttuuriin kasvattamisena, vaan pikemmin tutustumisena vieraisiin kieliin ja kulttuuriin. Näin kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatusta jää hieman yksipuoliseksi eikä täyttää hyötyä saada. Lisäksi kieli- ja kulttuuritietoisen kasvatuksesta on hyvin vähän tuoretta tutkimusta (esim. Malinen, 2019). Näistä syistä kieli- ja kulttuuritietoinen kasvatusta on aihe, josta varmasti olisi tulevaisuudessa tarvetta tehdä jatkotutkimusta. Näin voitaisiin koostaa yhtenäinen paketti siitä, mitä kieli-

ja kulttuuritietoiseen kasvatukseen kuuluu ja miten sen avulla voidaan kokonaisvaltaisesti tukea maahanmuuttajalasten kielen kehitystä. Lisäksi esiin voitaisiin tuoda esiin myös muita hyötyjä, joita kasvatusta tarjoaa jokaiselle lapselle kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta.

Haastatteluissa kieli- ja kulttuuritietoisesta kasvatuksesta yhteydessä maahanmuuttajalapsi nousi esiin muihin verrattuna erilaisena. Erilaisuuden tekijäksi määriteltiin ulkonäkö, muista lapsista poikkeavat kulttuurilliset toimintatavat ja kieli. Haastateltavat myös kertoivat, että kieli- ja kulttuuritietoisessa kasvatuksessa yhdessä lasten kanssa tutustutaan erilaisuuteen ja sitä kautta opetetaan arvostamaan jokaista ihmistä. Erilaisuus on suhteellista ja aina katsoja silmässä. Samalla tavalla lapsesta, joka ei ole kotoisin Suomesta voi tuntua, että muut ovat häneen nähden erilaisia. Mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde voisi olla erilaisuus ja se, mitä esiopettajien mielestä on erilaisuus.

Kielen kehityksen arviointi nousi haastatteluissa aikaisempien tutkimusten tapaan olennaiseksi osaksi maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemista (vrt. Halme & Vataja, 2011; Malinen, 2019; Kieli- ja kulttuuritietoisesta kasvatuksesta käsikirja, 2018). Jokaisen lapsen kielen kehityksen arviointi on yksilöllistä, kuten myös kielen kehitykseen annettu tuki on. Tutkimuksessa arviointi nähdään kielen kehityksen tukemisen keinona, sillä sen kautta saadaan tietoa mitä lapsi oppii ja miten. Näin voidaan mahdollistaa lapselle paras mahdollinen tuki ja toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen. Äidinkieltä ei kuitenkaan haastateltavien esiopetusyksiköissä arvioitu haastattelujen mukaan. Hyväksi äidinkielen arviointimenetelmäksi Shamekhi (2007a, s. 85) esittää portfolion, johon kootaan lapsen kielellisiä tuotoksia. Haastateltavat kertoivat, että sadutus on yksi suomen kielen arviointimenetelmistä. Se voi olla yksi keino myös äidinkielen arvioimisen kohdalla. Portfolioon voidaan tallentaa esimerkiksi lapsen piirtämä kuva, jonka yhteyteen hän on kertonut nauhoitteelle äidinkielellään, mitä kuvassa on. Yhdessä lapsen perheen kanssa voidaan tarkastella portfolioa ja arvioida miten lapsen äidinkieli on kehittynyt.

Haastatteluissa yleisimmäksi kielen arviointikeinoksi nousi havainnointi. Lisäksi erilaiset sanalistat ja kartoitusmenetelmät ohjasivat kielen kehityksen arviointia. Voidaan todeta, että käytössä on esiopetusyksiköstä riippuen erilaisia kartoitusmenetelmiä. Tärkeimpänä arviointikeinona kuitenkin nähdään

havainnointi, sillä oli kyseessä mikä tahansa kartoitusmenetelmä, se pohjautuu havaintoihin lapsen kielestä ja sen käytöstä. Kielen kehityksen arviointi voidaan nähdä myös yhtenä jatkotutkimuskohteena, sillä sen avulla voitaisiin selvittää havainnoin avuksi laajemmin konkreettisia kartoitusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa itse kartoitusmenetelmät jäivät hyvin suppeaksi.

Kun tarkastellaan kokonaisuutena maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemista, katse kohdistuu esiopettajan toimintaan. Haastateltavat kokivat, että kaikki tukimenetelmät, joita he käyttivät maahanmuuttajalasten tukemiseen on itse opittu ja selvitetty työn ohessa. Koulutuksesta haastateltavat eivät kokeneet saaneensa juuri mitään aiheeseen liittyen. Tästä syystä erittäin mielenkiintoinen ja tarpeellinen jatkotutkimuskohde on esiopettajien valmiudet maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukemisesta. Kyseisestä aiheesta ei juurikaan ole aikaisempaa tutkimusta Suomessa ja näin ollen tutkimustieto tulisi tarpeeseen ajatellen opettajakoulutuksen kehitystä ja työpaikkojen lisäkoulutusta, sillä tulevaisuudessa varmasti jokainen opettaja kohtaa tilanteen, jossa ryhmässä on yksi tai useampi maahanmuuttajalapsi.

Ku mä oon ite töissä semmosessa paikassa missä tää on ihan arkipäivää mutta aikasemmin olin sellasessa paikassa, jossa se ei todellakaan ollu arkipäivää. Työntekijöillä ei ollu niinku minkäänlaista käsitystä S2-opetuksesta. Et tavallaan se et ku se on arkipäivää nyt joka puolella. ”– –”. Mut jotenki se et sitä [tukumateriaalia] vois saada niinku laajemmalti jakoon. Et sit sellasessa kunnassa työskennellessä missä tulee se ensimmäinen S2-lapsi varhaiskasvatukseen. Et ois niinku jotain mistä mä nyt lähden liikkeelle. (H2)

”– –”. Että kyllä kun se omaan ryhmään tuli niinku joku lapsi niin oli vähä semmosta hämmäntävää et hetkinen mitenkäs mä tämän kans nyt niinku pärjään et. Et mitenkäs tämän kans nyt niinku toimitaan ja piti ite ottaa hirveesti selvää ja kokeilla lapsen kans tottakai heti. (H3)

LÄHTEET

- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. (2008). *Havainnointi ja pedagoginen tuki 3–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Arnberg, L. (1989). *Tavoitteena kaksikielisyys*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arvonen, A., Katva, L., & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Buckley, B. (2003). *Children's Communication Skills. From Birth to Five Years*. London: Routledge.
- Dindar, K., Huttunen, K., & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa: *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 225–246).
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 24–46).
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa: Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. (s. 86–101).
- Halme, K., & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15. uud. p.)*. Helsinki: Tammi.
- Karila, K., & Nummenmaa, A. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Kettukangas, T., & Härkönen, U. (2020). Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa: Elo, J., Fonsén, E., Heikka, J., & Leinonen, J. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. (s. 97–115).
- Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen käsikirja. (2018). Vantaa.
https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf Viitattu 11.11.2020.
- Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa: Korpilahti, P., Aaltonen, O., & Laine, M. (Toim.) *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turku: Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. (s. 146–151).
- Kuntaliitto. (2020). Väestönkehitys C23-kaupungeissa. C23-kaupunkien vieraskielisen ja ulkomaalaistaustaisen väestön kehitys vuosina 2000–2019 sekä vieraskielisen väestön väestöennuste vuoteen 2040 saakka.
https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/MDI_V%C3%A4est%C3%B6kehitys-maahanmuuttajat-vieraskieliset%2020200519.pdf Viitattu 11.11.2020.
- Lapsen oikeudet. (2020). *YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus*.
<https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Viitattu 11.11.2020.
- Laurén, C., & Hovila, A. (2008). *Varhain monikieliseksi: kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Long, M. (2013). Some Implications of Research Findings on Sensitive Periods in Language Learning for Education Policy and Practice. Teoksessa: Granena, G., & Long, M. *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. (s. 259–271).

- Lukimat. (2020). Ekapeli Maahanmuuttaja.
<http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/ekapeli-maahanmuuttaja> Viitattu 11.11.2020.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni: kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Melin, H., & Blom, R. (2011). *Yhteiskunnallinen eriarvoisuus*. Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-826> Viitattu 11.11.2020.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa: Latomaa, S. *Oma kieli kullan kallis. Opas oma äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. (s.14–15).
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., & Ukkola, S. (2020). *Lapsen kielen kehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 11.11.2020.
- Repun takanassa. (2000). Tampereen kaupunki. <https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/vtis/mm/kt/kjh2/rttk2> Viitattu 11.11.2020.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 25.10.2020.)
- Shamekhi, M-R. (2007a). Mihin osaamisen arviointi perustuu? Teoksessa: Latomaa, S. *Oma kieli kullan kallis*. Helsinki: Opetushallitus. (s. 92–97).
- Shamekhi, M-R. (2007b). Oman äidinkielen opetusmenetelmistä. Teoksessa: Latomaa, S. *Oma kieli kullan kallis*. Helsinki: Opetushallitus. (s. 84–86).
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (Toim.) (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suvanto, A., & Ukkola, S. (2020). Kirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielen kehityksen tukena. Teoksessa: *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 271–290).

- Terveystieteiden tutkimuskeskus. (2020). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus*. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet> Viitattu 11.11.2020.
- Tietoarkisto. (2020). *Informointi henkilötietojen käsittelystä*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tutkittavien-informointi/> Viitattu 11.11.2020.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 11.11.2020
- Viljanmaa, E., & Yliherva, A. (2020). Leikki on kaikki. Teoksessa: *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 205–224).
- Vilkkumäki, H. (2015). *Tutki ja kehitä (4. uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Teemahaastattelurunko

Esiopettajien rooli kielen kehityksen tukemisessa

Äidinkieli ja toinen kieli

-Miten äidinkieltä tuetaan?

-Miten uuden kielen oppimista tuetaan?

Yksilö- ja ryhmätason tukikeinot

-Millaisia tukikeinoja käytetään yksilötasolla?

-Miten maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukeminen näkyy koko ryhmän toiminnassa?

Kielen kehityksen arviointi

-Miten kielen kehitystä arvioidaan?

Vapaa sana kielen kehityksen tukemisesta

-vastausten täydennysmahdollisuus