

Lotta Auvinen

LASTENKIRJALLISUUS TUKENA MONIKIELISTEN LASTEN KIELEN KEHITYKSESSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Lotta Auvinen: Lastenkirjallisuus tukena monikielisten lasten kielen kehityksessä
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatus
Maaliskuu 2022

Lastenkirjallisuus ja lukeminen toimivat isossa roolissa, kun puhutaan lasten kielen kehityksen tukemisesta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia tukimenetelmiä varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössä liittyen monikielisten lasten kielen kehitykseen. Tutkimuksen aihe rajattiin juuri lastenkirjallisuuteen ja lukemiseen liittyviin tukimenetelmiin, lapsen iästä riippumatta. Monikielisten lasten määrä päiväkotiryhmissä on enenevässä määrin yleistymässä, mikä haastaa varhaiskasvatuksen opettajat toteuttamaan yhä monipuolisempaa kielipedagogiikkaa. Tutkimus on tästä syystä ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä monikielisten lasten tukemenetelmiä on tutkittu aikaisemmin melko vähän. Aikaisemmat tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä monikielisten lasten tukimenetelmiin vain yleisellä tasolla.

Tutkimus on toteutettu laadullisesti. Tutkimuksen ongelmanasettelua sekä tutkimusstrategian valitsemiseen ohjasi hermeneuttinen käsitys tiedon muodostumisesta. Tutkimuksen aineistoa hankittiin kyselylomakkeen avulla, jota jaettiin ensin alkuvuonna 2022 suljetussa, opettajille suunnatussa Facebook -ryhmässä sekä myöhemmin myös Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opettajille päiväkotien johtajien avustuksella. Kyselylomakkeen avulla selvitettiin, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössään, kun he tukevat monikielisten lasten kielen kehittymistä. Lopullinen aineisto muodostui kymmenen eri opettajan vastauksista. Kyselylomakkeen vastaukset analysoitiin teoriaohjaavan analyysin keinoin luomalla ensin aineistolähtöisesti alaluokat ja tämän jälkeen alaluokat yhdistettiin yläluokkiin käyttäen apuna teoreettista viitekehystä.

Tutkimustulosten mukaan opettajilla on useita eri keinoja tukea monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Tuloksissa nousee esille erityisesti lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, vuorovaikutuksen merkitys kielen oppimisessa, erinäiset kielipedagogiset ratkaisut sekä monipuolinen lastenkirjallisuus. Opettajat käyttävät toiminnassaan hyödyksi toiminnallisia lukuhetkiä, sadutusta ja keskustelua. Kuvakirjoista annetaan merkitys sanalle ja myöhemmin sadut opettavat kerronnan taitoa. Lasten mielenkiinnon kohteet, taustat sekä taitotaso ovat huomioitu, kun opettajat valitsevat ryhmässä käytettävää lastenkirjallisuutta.

Avainsanat: monikielisyys, lastenkirjallisuus, lukeminen, tukimenetelmät

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LAPSEN KIELEN KEHITTYMINEN	6
2.1	Kielen kehityksen vaiheet ja siihen vaikuttavat tekijät	6
2.2	Monikielisyys	8
2.3	Lastenkirjallisuus ja lukeminen	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymys	14
3.2	Metodologinen lähestymistapa	14
3.3	Aineistonhankinta	15
3.4	Aineiston analyysimenetelmä	17
3.5	Tutkimuksen eettisyys	19
4	TULOKSET	20
4.1	Lapsen yksilöllinen tuki	20
4.2	Vuorovaikutukselliset tukikeinot	23
4.3	Kielipedagogiset ratkaisut	26
4.4	Lastenkirjallisuuden monipuolisuus	28
5	POHDINTA	30
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	30
5.1	Tutkimuksen eteneminen ja luotettavuus	33
5.2	Lukemisen tärkeys	35
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	35
	LÄHTEET	37
	LIITTEET	41
	Liite 1 : kyselylomake	41
	TAULUKOT	
TAULUKKO 1.	MALLI ALALUOKKIEN LUOKITTELUSTA	18
TAULUKKO 2.	MALLI YLÄLUOKKIEN LUOKITTELUSTA	19

1 JOHDANTO

Maailman globalisoituminen on tuonut tilanteen, jossa monikielisyys on enenevässä määrin yleistymässä Suomen päiväkotiryhmissä. Monikielisellä lapsella tarkoitetaan lasta, jolla on kahta useampi kotikieli (Rakkolainen-Sossa, 2016). Lasten useat kotikielet haastavat varhaiskasvatuksen opettajat toteuttamaan päiväkodeissa yhä monipuolisempaa kielipedagogiikkaa, jossa lasten kotikielet näkyvät ja kuuluvat. Opetushallituksen (2018, 50) luomassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vaaditaan, että ryhmän lasten erilaiset kotikielet huomioidaan, sekä monikielisille lapsille tulisi antaa mahdollisuuksia käyttää äidinkieltään myös varhaiskasvatusympäristössä. Monikielisyyttä tuetaan varhaiskasvatuksessa esimerkiksi kuvien, viittomien, musiikkien, leikkien ja pelien avulla. Myös kirjallisuutta hyödynnetään. (Mustonen & Honko, 2020.)

Tässä tutkielmassa keskityn erityisesti lastenkirjallisuuden ja lukemisen merkitykseen tukimenetelmänä monikielisen lapsen kielellisessä kehittämisessä. Aikaisemmat tutkimukset (Mustonen & Honko, 2020) ovat varmistaneet yleisellä tasolla, että lastenkirjallisuutta käytetään tukitoimena monikielisten lasten kielen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisesti millä menetelmillä varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät lastenkirjallisuutta ja lukemista monikielisten lasten kielen kehittämisen tukemisessa. Lisäksi tavoitteena on herättää keskustelua lukemisen merkityksestä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatiman raportin (Repo ym. 2019, 99) mukaan ainoastaan puolet varhaiskasvatuksen ammattilaista hyödyntävät pedagogista lastenkirjallisuutta päivittäin. Myös Korkeamäki tukee tätä näkemystä. Lukemisen vähyys saattaa Korkeamäen (2019, 52) mukaan johtua siitä, että lukemisesta on tullut niin itsestään selvää. Lapselle lukeminen ymmärretään tärkeänä, mutta nähdään tavallisena asiana, joka on Korkeamäen mukaan mahdollisesti johtanut lukemisen aliarvioimiseen. Tutkimuksella nostan esiin erilaisia tapoja hyödyntää lastenkirjallisuutta varhaiskasvatuksessa

erityisesti monikielisiä lapsia ajatellen, mutta tulokset hyödyntävät varmasti myös yksikielisen lapsen kielen kehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen teorialuvussa käsitellään lapsen kielen kehittymisen vaiheita sekä eritoten puheen kehittymistä. Tutkielman pääaiheena on monikielisyys, minkä vuoksi on oleellista määritellä monikielisyys terminä sekä selventää monikielisen lapsen kielen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi erittelen lukemisen ja lastenkirjallisuuden vaikutusta kielen kehittymisen edesauttajana. Teorialuvun jälkeen käsitellään tutkimuksen suunnittelua ja metodologisia lähtökohtia. Tutkimuksen aineisto on hankittu verkkokyselyllä, johon on vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat eri päiväkodeista. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin tavoin. Tutkielman lopussa erittelen tutkimustulokset sekä pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 LAPSEN KIELEN KEHITTYMINEN

Trevarthenin (1979) mukaan lapsen kielellisen kehityksen perustana on synnynnäinen tarve vuorovaikutukseen. Lapsi tarvitsee jo pienestä pitäen keinoja kommunikoida, jotta hän saa tarpeensa ilmaistua. (Paavola-Ruotsalainen & Rantanen, 2020.) Lisäksi kielen avulla ihminen pystyy oppimaan uusia asioita sekä hankkia tietoa ja varastoida sitä muistiinsa. Kielenkäyttöön voidaan luokitella ajattelu, tunteiden ilmaisu, sosiaalinen vuorovaikutus ja toiminnan ilmaiseminen. (Nurmilaakso, 2011, 31.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, [OPH], 2018, 50) velvoittaa opettajat tuottamaan kielitietoista pedagogiikkaa. Perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä nähdään lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen sekä kielellisen identiteetin tukeminen. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa kielen kehitystä pohditaan ensin yleisellä tasolla, jonka jälkeen syvennyttään monikielisen lapsen kielen kehittymiseen. Lopussa tarkastellaan miten lukeminen ja erilaiset lastenkirjallisuuden alalajit vaikuttavat lapsen kielen kehittymiseen ja pohditaan lukemisen tärkeyttä.

2.1 Kielen kehityksen vaiheet ja siihen vaikuttavat tekijät

Kielen kehittyminen alkaa jo kohdussa, jossa sikiö kuulee puhutun kielen äänteitä (Niemitalo-Haapola, ym., 2020). Tämän vuoksi on tärkeää puhua jo raskausaikana sikiölle. Heti syntymän jälkeen lapsi alkaa kommunikoida, esimerkiksi erilaisilla itkuilla ja ääntelyillä. Ensimmäisinä kuukausina ääntely muuttuu sosiaaliseksi käyttäytymiseksi. (Leiwo, 1986, 73.) Voidaankin päätellä, että lapsen sosiaalinen kanssakäyminen alkaa heti syntymän jälkeen. Varhaisvuosien merkitys lapsen kielen kehitykselle on merkittävä, sillä lapsen varhainen kielellinen kehitys muodostaa pohjan tulevalle kielen oppimiselle (Niemitalo-Haapola, ym., 2020).

Kielen kehittymiseen on luotu monenlaisia eri teorioita, mutta tunnetuimmiksi teorioiksi ovat nousseet Piaget'n ja Vygotskyn luomat teoriat liittyen kielen ja ajattelun kehittymiseen. Piaget'n mukaan kielen kehitys tapahtuu ikään painottuvissa kausissa ja kehitys etenee samassa järjestyksessä kronologisesti. Kehityskausiin liittyy tietyt toiminnot, jotka lapsi oppii. Piaget'n teoriassa korostuu lapsen kognitiivinen kehitys kielen oppimisen yhteydessä. (Leiwo, 1986, 59–61.) Lapsen kielen kehitystä voidaan seurata helposti, sillä pieni lapsi ajattelee puhuen. Ensimmäiset sanat perustuvat vanhempien puheen avulla, sillä näin lapsi ymmärtää, että sanoilla on kohde ja merkitys. Lapselle muodostuu symbolifunktio, eli lapsi oppii kielen avulla tarkoittamaan eri asioita. (Nurmilaakso, 2011, 33.) Paavola-Ruotsalainen & Rantanen (2020) pitävät tavoitteellisen kommunikaation kykyä yhtenä esikielellisen kehitysvaiheen tärkeänä saavutuksena. Ilman puheen viivästymistä tai muita kielelliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä lukuun ottamatta lapsi alkaa noin neljän tai viiden ikävuoden kohdilla kykenemään sujuvaan keskusteluun (Loukusa, ym. 2020).

Vygotskyn teoriassa painottuu sosiaalisen ympäristön vaikutus. Vygotskyn mukaan kieli ja ajattelu ovat lähellä toisiaan, sillä esimerkiksi lapsen ajattelutoiminta, ymmärtäminen, aktiivinen osallistuminen ja eritoten lapsen ja aikuisen vuorovaikutus ovat pohjana kielellisen kehityksen edistymiseen. Lapsen kielen nähdään kehittyvän, kun egosentrinen puhe muuttuu sisäistyneeksi puheeksi, eli ajatteluksi. Teorian mukaan puhe nähdään ajattelun edellytyksenä. (Leiwo, 1986, 57.) Vygotsky korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä, mikä nähdään erityisen tärkeänä tekijänä puhuttaessa lapsen kielen kehittymisestä. Lapsi vaatii kielellisen virikeympäristön omaksuakseen kielen (Leiwo, 1986, 66). Sanojen käyttötarkoitukset selkiytyvät lapselle vuorovaikutuksessa ja rikastuttavat lapsen sanavarastoa. (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020.) Lapsen sanavaraston laajuuteen vaikuttavat aikuiskontaktien määrä sekä vanhempien käyttämä kieli. Myös sisaruksien määrä on yhteydessä lapsen sanavaraston laajuuteen ja sitä myöten kielen kehittymiseen. (Nurmilaakso, 2011, 33.)

Lapsen kielellinen tietoisuus on yhteydessä myöhempään kielen kehitykseen. Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa neljään osaan. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan äännetason ymmärtämistä ja morfologisella tietoisuudella kielen sanaston ymmärtämistä. Syntaktisella tietoisuudella

tarkoitetaan esimerkiksi ymmärrystä esimerkiksi sanajärjestyksestä ja semanttispragmaattisella tietoisuudella viitataan sanojen sisältöjen ymmärtämiseen. (Nurmilaakso, 2011, 33–35.) Lapsen kielellisen tietoisuuden kehittyminen on rinnastettavissa lapsen kielen kehitykseen, sillä esimerkiksi äännetason ymmärtäminen vaikuttaa lapsen puheen kehitykseen merkittävästi. Kielellistä tietoisuutta voidaan tukea hyödyntämällä erilaista kirjallisuutta sekä mediaa. On tärkeää, että lapsi oppii tunnistamaan puhutun ja kirjoitetun kielen erot, sillä myös nämä erot näkyvät myös suomen kielessä. (Nurmilaakso, 2011, 36–37.)

Ymmärtäen molempien kielitieteilijöiden sekä Vygotskyn että Piaget'n teorialaajien voidaan luoda pohja lapsen kielen kehityksen laaja-alaiseen ymmärtämiseen. Kielen kehitykseen vaikuttaa lapsen sosiaalinen ympäristö ja kielen kehittyminen tapahtuu vaiheittain. Yksilöllisyyttä luo erilaiset perheet ja sosiaalinen ympäristö sekä esimerkiksi kielelliset häiriöt ja muut kielen kehittymisen viivästyttäviä aiheuttavat tekijät. Lapsen kielen kehitystä voidaan tukea sekä varhaiskasvatuksessa että kotona. Kieltä voidaan kehittää leikin, lastenkirjallisuuden, musiikin tai esimerkiksi draaman keinoin. Tutkimusten mukaan esimerkiksi musiikki edistää lapsen kognitiivisia kykyjä sekä lapsen kykyä käyttäytyä myönteisesti toisia lapsia kohtaan. Myös puheen havaitseminen taustahälyssä kehittyy. (Torppa ym. 2020.) Harjoitellessa draaman taitoja lapsen sisäinen kieli kehittyy. Lapsi oppii käyttämään mielikuvitustaan ja kehittämään omaa ajatteluaan niin, että jokin symboli voi edustaa toista asiaa. (Pulli, 2020.) Tukiessaan lapsen kielen kehittymistä oleellista on laadukas vuorovaikutus. Aikuisen aito läsnäolo, lapsen aloitteisiin vastaaminen sekä ymmärrys kielen kehityksen yksilöllisyydestä edesauttavat lapsen kielen kehittymistä.

2.2 Monikielisyys

Yhä useampi ihminen puhuu maailmassa kahta tai useampaa kieltä. Nykyään monikielisyys on jopa yleisempää kuin yksikielisyys. Monikielisyyttä voidaan määritellä eri tavoin perustuen esimerkiksi saavutettuun taitotasoon, käyttöön tai kielialtistuksen alkamisen ajankohtaan. (Smolander, 2020.) Leiwon (1986) mukaan monikielisellä lapsella tarkoitetaan lasta, jolla on kaksi tai useampi kotikieli. Lisäksi voidaan puhua kaksikielisistä lapsista, jotka puhuvat kahta eri

kieltä. Kaksikielisyyden määrittelemiseen vaikuttaa se, kuinka hyvin kieltä osataan ja missä tilanteissa. Samanlaista määrittelyä voidaan hyödyntää myös monikielisten lasten tilanteissa. Puhuttaessa monikielisestä lapsesta ymmärretään, että lapsi ymmärtää montaa eri puhuttua kieltä sekä osaa puhua montaa eri kieltä yksilöllisellä tasolla. Lisäksi voidaan puhua simultaanimonikielisyydestä, jossa lapsi altistuu usealle kielelle jo varhaislapsuudessa sekä peräkkäisestä monikielisyydestä, jolloin lapsi oppii toisen kielen esimerkiksi koulussa. (Arkkila, ym. 2013.)

Monikielisyyden lasten kielen kehitykseen vaikuttavat monia eri tekijöitä, kuten altistumisikä, altistuksen määrä sekä kielenkäyttömahdollisuudet (Smolander, 2020). Kielen oppimiseen vaikuttaa myös esimerkiksi kielen rakenne ja tekniikka. Esimerkiksi englantia puhuvat lapset oppivat ennemmin substantiivit, kun taas kiinalaiset lapset opettelevat verbejä ensimmäiseksi (Wang, 2008). Kielen oppimiseen vaikuttavat persoona ja temperamentti, mutta jokainen lapsi kykenee oppimaan usean eri kielen, kunhan lapsi altistuu kielelle säännöllisesti. Kielen oppimiseen vaikuttaa myös kielten arvojärjestys. Lapsen oppima kolmas kieli saattaa olla herkempi muutoksille. Toisaalta heikoin kieli voi muuttua eri tilanteista johtuen vahvimaksi kieleksi. Lapsen käyttämien kielten määrä on yhteydessä siihen, miten muutosalttiimpi kielten tilanne on. (Rakkokainen-Sossa, 2016.)

Kielen kehityksen etenemiseen vaikuttaa myös se, onko lapsi simultaanisti kaksikielinen vai peräkkäisesti kaksikielinen. Simultaanisti kaksikieliset lapset oppivat kielen pääasiassa samaan aikaan yksikielisten lasten kanssa. Lasten kielen kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi se, että he ovat jo kohdussa altistuneet useammalle eri kielelle. Simultaanisti kaksikielinen lapsi aloittaa keskustelun ensin jokelteleamalla ja myöhemmin tuottamalla sanoja samoihin aikoihin kuin yksikielinen lapsi. Myös kielen tekniikka hioutuu pääasiassa yksikielisen lapsen kehityksen mukaisesti. (Smolander, 2020.) Simultaanisesti kolmikieliseksi kehittyvän lapsen kielen oppiminen tapahtuu vaiheittain ja kielen omaksumiseen saattaa herkästi vaikuttaa esimerkiksi kielelliset asetelmat. (Rakkokainen-Sossa, 2016.)

Peräkkäisesti kaksikielisten lasten kielen kehittymisessä on eroavaisuuksia verrattaessa simultaanisti kaksikielisen lapsen kielen kehittymiseen. Peräkkäisesti kaksikielinen lapsi saattaa olla hyvin kehittynyt ensimmäisessä

kielessään. Lapsen kehittyneet kognitiiviset taidot vaikuttavat myös kielen oppimiseen. Kielen oppimisen eroavaisuudet näkyvät erityisesti varhaisessa vaiheessa. Tabors (2008) teoksessa (Smolander, 2020, 37) kuvaa toisen kielen omaksumista neljällä kehitysvaiheella, kun näkökulmana on lapsen asettuessa muun kieliseen ympäristöön. Ensin lapsi käyttää ensimmäistä kieltään, mutta huomattessaan etteivät ympärillä olevat ihmiset ymmärrä häntä, seuraa puhumattomuus. Seuraavaksi lapsi siirtyy fraasien vaiheeseen, jolloin lapsi alkaa käyttämään hänelle vierasta kieltään kehotuksien ja vastauksien muodossa. Kolmas vaihe, välikielen vaihe, alkaa noin vuoden kuluttua. Tällöin lapsi käyttää uutta kieltä alkeellisesti. (Smolander, 2020.) Kuten simultaanisesti kaksikielisen lapsen niin myös peräkkäisesti kaksikielisen lapsen kielen kehittyminen tapahtuu yksilöllisesti (Smolander, 2020), jolloin myös kielen kehittymisen tukitoimet tulee olla yksilöllisesti luotuna.

Lasten monikielisyys tulee huomioida varhaiskasvatuksessa, sekä nähdä ryhmän toimintaa rikastavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee rohkaista lapsia käyttämään kieliä eri tilanteissa. Lapsia rohkaistaan vuorovaikutukseen monipuolisten tilanteiden sekä oppimisympäristöjen avulla. (OPH, 2018, 49.) Lapsi saa käyttää varhaiskasvatuksen arjessa omaa äidinkieltään esimerkiksi leikkimistilanteissa (Halme, 2011, 88). Lapsen käyttämät kielet tuodaan ryhmässä esiin, jolloin kehitetään koko ryhmän kielitietoisuutta. Tällä tavoin tuetaan lapsen kieli-identiteettiä ja annetaan malli, jonka mukaan oman kielen käyttäminen on hyväksyttävää ja kielen käyttämiseen rohkaistaan. Jos päiväkodissa on lapsen äidinkieltä osaavia työntekijöitä, tulisi heidän osaamisensa hyödyntää. Lisäksi esimerkiksi samaa kieltä puhuvien lasten yhdistäminen leikkituokioissa voi lisätä heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan. (Halme, 2011, 88.) Monikielisiä lapsia voidaan tukea myös kuvittamalla ympäristöä, puhumalla lapsen kielitason mukaisesti sekä toteuttamalla kielipedagogiikkaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Aikuisen on tärkeää sanoittaa toimintaa sekä hyödyntää erilaisia lauluja, loruja ja tarinoita. (Smolander, 2020.) Kielen kehitystä voidaan tukea myös kaksikielisen kirjallisuuden avulla. Tällaisissa kirjoissa tarina on kerrottu kahdella kielellä joko samassa kirjassa tai eri painoksissa. (Latomaa, 2013, 142.)

Tukiessa monikielisen lapsen kielen kehittymistä laadukas yhteistyö vanhempien kanssa on merkittävää. Vanhempien kanssa tulee keskustella

heidän toiveistaan ja heidän käyttämistään toimintatavoistaan. Avoin keskustelu tukee ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatuksen työntekijät arvostavat lapsen monikielisyyttä ja tukevat monikielisyyteen kasvamista. (Smolander, 2020.) Kasvatuskumppanuus vanhempien ja ryhmän aikuisten välillä tukee myös lapsen äidinkielen kehitystä, mikä on yhteydessä kielellisen ajattelun laajempaan kehittymiseen. Vaikka vastuu lapsen äidinkielen kehittämisessä on perheellä, voidaan varhaiskasvatuksessa tukea tämän mahdollistumista. Vanhemmille voidaan esimerkiksi kertoa varhaiskasvatuksessa käytettyjä sanoja, jonka jälkeen he voivat kotona opetella sanat myös lapsen äidinkielellä. (Halme, 2011, 87.)

Monikielisyydestä on puhuttu aikaisemmin negatiiviseen sävyyn, sillä on ajateltu, että useamman kielen yhdistämisestä on haittaa puheen kehitykselle (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Nykytutkimusten mukaan monikielisyydestä on enemmän hyötyä kuin haittaa lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiselle. Esimerkiksi useiden tutkimuksien mukaan kaksikieliset lapset ovat tarkkaavaisempia erilaisissa tehtävissä sekä kaksikielisyys ehkäisee muistisairauksien kehittymistä. (Dufva & Pietikäinen, 2009.)

2.3 Lastenkirjallisuus ja lukeminen

Lastenkirjallisuudella tarkoitetaan lapsille suunnattua kirjallisuutta, kuten kuva-, satu-, tietokirjoja tai lasten lyriikkaa. Lastenkirjallisuudella on monia eri tehtäviä. Kirjallisuudella pyritään kasvattamaan, kehittämään mielikuvitusta, houkutella lukemaan ja kirjoittamaan sekä tarjota esteettistä mielihyvää. (Rastas, 2013, 7.) Tarinat muovaavat lasten maailmankuvaa sekä rakennuttavat lapsen minäkuvaa. Lapset omaksuvat tarinoiden sisältämät opetukselliset viestit. (Pesonen, 2013, 62–66.) Tämän vuoksi on tärkeää antaa lapsille monipuolista sisältöä. Lapsi voi esimerkiksi tarinoiden kautta samaistua tarinoiden tilanteisiin sekä saada tukea. Tarinoiden avulla lapsi näkee maailmaa avarammin, mitä ulkomaailma ei välttämättä tarjoa. Lisäksi kirjallisuuden avulla lapsille voidaan tuoda tutuksi monikielisyyttä, sen luonnollisuutta ja monia hyötyjä. (Latoma, 2013, 135.)

Lapsi omaksuu kielen vuorovaikutuksessa ja puhetilanteissa aikuisen kanssa (Loukusa, ym., 2020). Lukeminen ja lukemistilanteet ovat isossa roolissa

tukiessa lapsen kielen kehittymistä, sillä usein lukemistilanne on vuorovaikutuksellisesti hyvin laadukas. Lukuhetki vahvistaa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja kehittää monipuolisesti lapsen kielellisiä taitoja. Lukeminen on yhteydessä myös myöhempiin oppimisen sekä sosiaalsiin taitoihin. (Suvanto & Ukkola, 2020.) Lisäksi lukeminen tukee lapsen kokonaisvaltaista ymmärrystä maailmasta sekä mielikuvituksen kehittymistä (Korkeamäki, 2011, 46). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018, 42) tukee näkemystä lukemisen merkityksen tärkeydestä. Perusteiden mukaan lukemistilanteista tulee luoda kiireettömiä, jolla mahdollistetaan aika sanojen ja tekstien merkitysten pohtimiselle. Lisäksi herätellään lapsen kiinnostusta itsenäiseen lukemiseen.

Lastenkirjallisuutta valitessa tulisi huomioida lasten ikä, kehitysvaihe sekä millaiseen tarkoitukseen kirja tulee (Suvanto & Ukkola, 2020). Kletzien & Drehberin (2004) mukaan noin 50 prosenttia kirjallisuudesta tulisi olla tietotekstejä. Kirjallisuus tulisi valita lasten mielenkiinnonkohteiden mukaisesti. (Korkeamäki, 2011, 48.) Kun kirjallisuus on monipuolista ja lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisia, edistyy lapsen kielellinen kehitys. Johnson (2003) mukaan erityisesti lähivyöhykkeellä olevat kirjat kehittävät parhaiten lasten kognitiivista kehitystä (Alijoki, 2011, 82). Kirjat, jotka sisältävät rikasta ja monitasoista kieltä kehittävät esimerkiksi lapsen sanavarastoa ja lausetason puhetta (Suvanto & Ukkola, 2020). Lapset oppivat uusia sanoja ja heidän sanavarastonsa laajenee. Opettaja voi valita tuokioihin myös tuttuja tarinoita, jotka ovat lapsille mieluisia. Näin kehittyä lapsen lapsilähtöinen ulkoa oppiminen, joka nähdään aktiivisen ajattelun tuloksena. (Korkeamäki, 2011, 47.)

Lastenkirjallisuutta on monen kaltaista. Erilaiset kirjat tukevat lapsen kielen kehitystä eri tavoin, minkä vuoksi on tärkeää hyödyntää monipuolista lastenkirjallisuutta parhain mahdollisin tavoin. Esimerkiksi kuvakirjat ovat osa lastenkirjallisuutta. Kuvakirjat sisältävät kuvia ja tekstiä. Jo hyvin varhaisessa iässä lapsi oppii näkemään kuvan symbolina. Kuvakirjat voivat olla tukena myös monikielisen lapsen kielen oppimisessa, sillä kuvien avulla voidaan antaa merkitys sanalle. Kuvat voivat helpottaa lasta myös ymmärtämään tilanteita sekä tulkitsemaan tunteita. Erilaiset satukirjat kuuluvat myös lastenkirjallisuuteen. Satukirjat rikastuttavat kuvakirjojen lailla lapsen sanavarastoa, sekä opettavat kertomuksen mallia. Lastenlyriikkaan kuuluu esimerkiksi laulut ja lorut, joiden

avulla lapset oppivat hieman erikoisempiakin sanoja, riimittelyä sekä rytmitystä. (Suvanto, Ukkola, 2020.)

Lukemistilanteet voidaan nähdä vuorovaikutustilanteena, jossa aikuinen on kertojana tai toiminnallisena osallistajana. Lukemishetken aikana voidaan antaa tilaa lasten keskustelulle ja kysymyksille, jolloin korostuu lukukokemuksen elämyksellisyys. Kysymysten jättäminen lukemishetken loppuun saattaa vähentää oppimistilanteen elämyksellisyyttä, minkä vuoksi on tärkeää huomioida lapsen ajatukset sekä hyödyntää lukemistilanteessa myös esimerkiksi leikkiä. (Korkeamäki, 2011, 46). Toiminnallinen lukemishetki, johon lapset voivat osallistua oman tahtonsa mukaan voi olla erittäin tärkeä yhteisöllinen kokemus. Pienissä ryhmissä tehdyissä lukemistilanteissa aikuinen saa tärkeää tietoa lapsen kielellisestä kehityksestä. Sadutustilanteet ovat myös vuorovaikutustilanteita, joissa lapsen kielellinen kehitys edistyy. Sadutuksessa lapsi voi oman taitotasonsa mukaan kertoa tarinaa, jonka aikuinen kirjoittaa paperille. Sadutus kehittää esimerkiksi kielellisen tietoisuuden morfologista, syntaktista ja semanttis-pragmanttista tietoisuutta. (Nurmilaakso, 2011)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä luku kertoo tutkimuksen toteuttamisesta. Luvun alussa pohditaan, miksi tutkimus on merkittävä, mikä on tutkimuksen tehtävä sekä kerrotaan tutkimuskysymys. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen metodologiaa, sekä lopuksi käsitellään tutkimuksen aineistonhankintaa sekä aineiston analyysitapaa.

3.1 *Tutkimustehtävä ja -kysymys*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät lastenkirjallisuutta ja lukemista tukiessaan monikielisten lasten kielen kehittymistä. Aihetta tutkitaan monikielisten lasten näkökulmasta, sillä monikielisten lasten näkökulmastansa aihetta ole tutkittu melko vähäisesti. Tutkimustehtävän pohjalta tutkimuskysymykseksi muotoutui kysymys:

Miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat monikielisten lasten kielen kehittymistä lastenkirjallisuuden ja lukemisen avulla?

3.2 *Metodologinen lähestymistapa*

Tutkimus toteutettiin käyttäen kvalitatiivista, eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullinen tutkimusmenetelmä valikoitui tähän tutkimukseen menetelmän lähtökohtien vuoksi. Laadullinen tutkimus nojautuu havaintojen teoriapitoisuuteen, eli lähes kaikki tieto on subjektiivista. Tutkijalla on jokin käsitys, joka ohjaa esimerkiksi tutkimusasetelman luomisessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen tavoitteenani ei ole tuottaa yleistävää tietoa, vaan luoda ymmärrystä ja tulkintoja tutkittavasta kohteesta. Tutkimuksen tekoon liittyy olennaisesti myös filosofisten lähtökohtien pohtiminen. Aiheen syvällisyydestä riippumatta tutkimukseen saattaa liittyä piileviä oletuksia, joita kutsutaan filosofisiksi perusoletuksiksi. (Hirsjärvi, ym., 2007, 125.)

Tämän tutkimuksen ongelmanasettelun sekä tutkimusstrategian valintaan vaikuttaa hermeneuttinen käsitys tiedon muodostumisesta. Tutkijan esiymmärrys, eli ymmärrys tutkimuskohteesta tietyntyyppisenä ennen tutkimusta kuuluu hermeneuttiseen käsitykseen. Itse tutkimuksessa tutkija tematisoi ja käsitteellistää esimerkiksi haastattelussa käytyt asiat. (Laine, 2018.) Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen näkökulma nousee esiin tutkimuksen lähtökohdissa. Tutkijalla on teoreettisen viitekehyksen mukainen tieto käsiteltävästä aiheesta, joka ohjaa tutkijaa tutkimuksen eri vaiheissa. Lisäksi tutkimuksen aihe on arkipäiväinen ja monelle tuttu. Laineen (2018) mukaan hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteeksi voisi asetella jo tunnetun tekemisen tiedetyksi. Tavoite koskee myös tätä tutkimusta, sillä esimerkiksi lukemisen vaikutuksesta on monilla jo jonkinlainen käsitys.

3.3 Aineistonhankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin Microsoft 365 -alustan sähköisellä kyselylomakkeella. Sähköinen kyselylomake valikoitui aineistonhankintatavaksi sen taloudellisuuden ja nopeuden vuoksi. (Valli & Perkkilä, 2018.) Myös tutkimuksen toteutuksen aikainen pandemiatilanne vaikutti aineistonhankintaan, sillä sähköinen kyselylomake muodosti turvallisen tavan hankkia aineiston. Hankkimalla aineiston kyselylomakkeella, voidaan kysyä monia asioita ja useilta henkilöiltä. Lomakkeella voidaan kysyä perusteluja toiminnoille tai mielipiteille. Avoimet kysymykset mahdollistavat laajan vastausmahdollisuuden. (Hirsjärvi, ym., 2007, 190–192.) Tällä tavoin pystyin hankkia laajan aineiston useilta opettajilta, mikä rikasti tutkielmani tuloksia.

Vastaaminen tapahtuu verkon välityksellä ja kyselylomakkeen vastaukset tulivat verkkolinkin avulla tutkijalle. (Valli & Perkkilä, 2018.) Aineisto hankittiin jakamalla kyselylomaketta varhaiskasvatuksen opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä sekä Tampereen kaupungin päiväkoteihin. Näin ollen pystyttiin rajaamaan tutkimukseen osallistuvaa otosta haluttuun kohderyhmään. Aineistoon vastasi yhteensä 10 opettajaa. Kyselylomakkeen taustatietojen mukaan 3 opettajaa vastasi taustaukseen yliopiston, 4 ammattikorkeakoulun sekä 3 opettajaa jokin muu. Lomakkeeseen vastanneiden työkokemukset

vaihtelivat laajasti, mutta suurin osa vastaajista oli työskennellyt vähintään yli 5 vuotta alalla.

Kyselylomake oli avoinna sosiaalisessa mediassa kaikille ryhmän jäsenille, jolla mahdollistettiin se, ettei tutkimukseen osallistuvia henkilöitä valikoitu yksilökohtaisesti. Tutkimukseen osallistuvat täyttivät kyselyn anonymisti. Anonyymiys saattaa vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen, mikä täytyy huomioida tapauskohtaisesti. (Valli & Perkkilä, 2018.) Tämän tutkimuksen puitteissa en koe, että anonyymiys vaikuttaa tutkimustulosten laatuun heikentävästi, sillä kyselylomaketta jaetaan sosiaalisen median ryhmässä, jonka sisältöä ja ryhmän osallisia valvotaan. Lisäksi kyselylomaketta jaettiin päiväkodin johtajan avustuksella päiväkodin opettajille, jolloin voidaan luottaa siihen, että kyselyyn vastaajat ovat alan ammattilaisia. Analysointivaiheessa tutkimusaineistoa ei syötetä muuhun palvelimeen, jolloin vältetään esimerkiksi lyöntivirheet. Tämä tekee aineistosta entistä luotettavamman. (Valli & Perkkilä, 2018.)

Tutkimuskysymysten laadukkaalla laadinnalla sekä kysymysten tarkalla suunnittelulla tutkimuksesta voidaan saada mielekäs ja tutkimuksen vastausprosentti korkeaksi. (Hirsjärvi, ym. 2007, 193.) Tämän tutkimuksen kyselylomake koostuu taustaosasta, monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Info-osassa vastaajille kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista sekä tutkijan yhteystiedoista. Taustaosassa kerrotaan, mitä lomake pitää sisällään sekä se virittää tutkimuksen osallistujan tutkimuksen aiheeseen. Lisäksi taustaosio sisältää linkin tutkimuksen tietosuojalomakkeeseen.

Tutkimuksen kyselylomakkeessa on yhteensä 10 kysymystä (Liite1). Kyselylomakkeen kysymykset ovat laadittu niin, että vastaukset vastaavat tutkimuskysymykseen kattavasti. Kun kysymykset ovat rajattu tarkasti aihealueeseen liittyen, helpottuu tulosten tulkinta (Valli & Perkkilä, 2018). Kyselyn alussa on kaksi monivalintakysymystä, jossa on valmiit vastausehdot ja vastaaja merkitsee yhden vastausvaihtoehdon. Tämän tutkimuksen monivalintakysymykset liittyvät vastaajan taustatietoihin. Tutkimuksen kahdeksan muuta kysymystä ovat avoimia kysymyksiä liittyen tutkimuskysymykseen. Avoimet kysymykset mahdollistavat sen, että vastaava voi vastata kysymykseen omin sanoin. (Valli & Perkkilä, 2018.) Erityisesti tässä tutkimuksessa kattavista vastauksista on etua, sillä tällä tavoin voidaan saada

monia eri näkökulmia tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen tulokset ovat laadukkaampia mitä erilaisempia ja laajempia vastaukset ovat.

3.4 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimuksen tulokset analysoidaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti. Tässä analyysitavassa tulokset eivät lähtökohtaisesti pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria on apuna analyysin eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teoriaohjaava sisällönanalyysitapa valikoitui tähän tutkimukseen tutkimusta ohjaavan filosofisen lähtökohdan avulla. Hermeneuttisen näkökulman mukaisesti esiymmärrys ohjaa tutkijaa tutkimuksen etenemisessä. Tutkijalla on tietynlainen teoriaan pohjautuva ymmärrys käsiteltävästä aiheesta. (Laine, 2018.) Tässä tutkimuksessa aikaisemmin määritelty teoreettinen viitekehys on ohjaamassa tutkimuksen tulosten analysoinnissa, mutta vasta analyysiprosessin lopussa.

Kun aineistonhankinta oli lopetettu, aloitettiin heti aineiston analyysi. Aineisto hankittiin melko pitkällä aikavälillä, joten aineistonhankintavaiheessa oli aikaa tutustua jo saatuihin vastauksiin. Analysointi aloitettiin tutustumalla aineistoon kattavasti. Aineisto analysoitiin aluksi aineistolähtöisesti ja analyysin lopussa tehty tulkinta peilattiin tuloksissa teoreettiseen viitekehukseen. Analyysivaiheen aluksi on erityisen tärkeää, että aineistoa käsitellään kriittisesti sekä reflektoidaan omia tulkintoja. Oma esiymmärrys huomioidaan sekä aikaisempien tutkimusten tulokset sekä muut teoriat poistetaan mielestä ja keskitytään ainoastaan saatavilla olevaan aineistoon. (Laine, 2018.)

Analyysin alkuvaiheissa keskitytään ainoastaan aineiston sisältöön. Analyysin alussa hyödynnetään Miles ja Huberman (1994) kuvaaman aineistolähtöisen analyysiprosessin eri vaiheita. Analyysi aloitetaan Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan perehtymällä aineiston sisältöön ja etsimällä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nämä merkitään aineistossa eri väreillä. Aineisto ryhmitellään ensin alaluokkiin ilmauksien perusteella sekä lopulta yläluokkiin, jonka avulla saadaan teoreettisia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa analyysitavan ollessa teoriaohjaava, tutkimuksen tulosten alaluokat ovat muodostuneet aineistolähtöisesti ja yläluokat teoreettisen viitekehysten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistosta etsittiin samankaltaisia ilmauksia, jotka värikoodattiin tietyillä väreillä. Näin pystyttiin

löytämään tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset, erilaiset ja monipuoliset vastaukset. Ilmaukset olivat melko lyhyitä sekä sisällöltään tiiviitä, joten pelkistämiseksi ei nähty tarvetta. Värikoodatut ilmaukset ryhmiteltiin sisältöjensä mukaan teemoiksi. Erilaisia teemoja aineistosta muodostui yhteensä kuusi, joihin kuuluivat lasten kotikielien hyödyntäminen, lasten osallistaminen, pedagogiset ratkaisut, monipuoliset kirjat, sadutus sekä yksilöllisyyden huomioiminen.

TAULUKKO 1. Malli alaluokkien luokittelusta

Aineiston ilmaukset	Alaluokka
<p>”Vanhempien suosittamia lapsen äidinkieliä satuja äänikirjoina.”</p> <p>”Tutkimme ryhmän lasten kotikielisiä kirjona yhdessä ja kuuntelemme niitä Lukulumosta.”</p> <p>”Iltasatukirjahyllystä saa lainata kotiin oman kielisiä kirjoja (kirjastoyhteistyö).”</p> <p>”Olemme lukeneet ääneen esim. englanninkielisen helpon kuvakirjan ja sitten mietitty, mitä kuvat kertovat suomeksi. Kuva-sanakirjat.”</p>	<p>Lasten kotikielien huomioiminen</p>

Aineiston analyysia jatkettiin jakamalla teemat tarkemmiksi yläluokiksi. Tässä kohtaa teoreettinen viitekehys oli mukana tukemassa analyysin tekoa, sillä yläluokat muodostuivat teoreettisen viitekehysten pohjalta. Yläluokkia muodostui yhteensä neljä, joihin kuuluvat lapsen yksilöllinen tuki, vuorovaikutukselliset tukikeinot, kielipedagogiset ratkaisut sekä lastenkirjallisuuden monipuolisuus. Tutkimuksen lopulliset tulokset esitetään luvussa neljä edellä mainittujen yläluokkien avulla. Tulokset kirjataan tukeutuen teoreettiseen viitekehykseen.

TAULUKKO 2. Malli yläluokkien luokittelusta

Alaluokka	Yläluokka
Lasten osallistaminen Sadutus	Vuorovaikutukselliset keinot

3.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä tutkimuksen hyviä käytäntöjä ja eettisyyttä tulisi tarkastella aina tarkasti. Tieteellisen tutkimuksen tekeminen sisältää vaatimuksia, joita tutkijan tulisi noudattaa. Tutkijan omat ennakko-oletukset tai oma tietämys aiheesta voivat määrittää tutkimuksen kulkua, minkä vuoksi näiden asioiden punnitseminen on oleellista tehdessä kvalitatiivista tutkimusta. Tutkimusta tehdessä aineistonhankintaan ja julkistamiseen tulisi kiinnittää erityisen paljon huomioita. Ihmisarvon kunnioittaminen on edellytys hyvän tieteellisen käytännön mahdollistumisena. (Hirsjärvi ym., 2007.)

Tässä tutkimuksessa eettisyyttä huomioidaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimus on suunniteltu hyvän tieteellisen käytännön pohjalta. Tutkimuksen aineisto hankittiin verkkokyselylomakkeella ja jaettiin sosiaalisessa mediassa suljetussa ryhmässä. Tämän vuoksi laadittiin tietosuojalomake, jossa annettiin kyselyn vastaajalle tiedot siitä, miten tutkimuksessa on huomioitu tutkimukseen osallistuvien yksityisyys. Kyselylomake toteutettiin myös Tampereen kaupungin päiväkoteihin, minkä vuoksi tutkimuksen toteuttamiseen hankittiin kyseiseltä kaupungilta tutkimuslupa.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonyymiys huomioitiin sekä kyselylomakkeessa että aineistoa analysoidessa ja tutkimuksen raportoinnissa. Kyselylomake ei sisältänyt taustatietojen koulutustaustan sekä työkokemuksen vuosimäärän lisäksi muita tunnistettavia tietoja, kuten kyselyyn vastanneen nimeä tai yksikköä. Analysointivaiheessa vastaukset koodattiin numeromerkein, mikä toistuu myös tutkimuksen tuloksissa.

4 TULOKSET

Tämä tutkielman osa-alue käsittelee tutkimuksen tuloksia. Tutkimuskysymyksellä haluttiin tietää, millaisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössä, joilla voidaan tukea monikielisten lasten kielen kehitystä. Tulokset käydään läpi analyysivaiheessa aineistosta nousseiden teemojen avulla aloittaen teemasta lapsen yksilöllinen huomioiminen. Tulokset kerrotaan loogisessa järjestyksessä aloittaen yksilöllisestä tuesta siirtyen vuorovaikutuksen vaikutuksesta kielen oppimiseen. Lopussa käsitellään ryhmätason kielipedagogisia ratkaisuja sekä lastenkirjallisuuden monipuolisuutta.

4.1 Lapsen yksilöllinen tuki

Tutkimuksen aineistosta nousee esille, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät lapsen yksilöllisen huomioimisen tärkeänä tekijänä tukiessaan monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Lapsen yksilöllisen tason havainnoiminen sekä yksilöllisten tukitoimien luominen ovat avaintekijöitä tukiessa monikielisen lapsen kielen kehittymistä (Smolander, 2020). Aineistoon vastanneet opettajat toteavat myös kielen kehityksen ymmärtämisen ryhmätasolla olevan tärkeää, jolloin pohditaan koko lapsiryhmän kielitasoa. Havainnoidessaan lapsen yksilöllistä kielitasoa, voidaan luoda lapselle toimiva tapa oppia kieltä. Aineistoon vastanneet opettajat käyttivät toiminnassaan hyödyksi esimerkiksi pienryhmätoimintaa tai kahdenkeskeisiä lukuhetkiä kielen oppijan kanssa. Lapsen yksilöllinen kielitaso voidaan huomioida, kun kiinnitetään huomiota kielioppiasioihin ja lapsen puhumiseen.

Tällä hetkellä lapset ymmärtävät jo niin hyvin, että ovat mukana lukuhetkissä. Jos on haasteita niin pienryhmänä. (kirjoitelma 2)

Lukuhetki joka päivä, välillä lapsen kanssa kahdenkeskeisiä lukuhetkiä. (kirjoitelma 1)

Kaikkien lasten kohdalla kielioppiasioita korjaillaan, mutta erityisesti kaksikielisten kohdalla. (kirjoitelma 8)

Lapsen kielitason huomioiminen sekä lapsen yksilöllinen huomioiminen näkyvät myös aineiston mukaan opettajien valitsemisissa kirjoissa. Lähes kaikkien vastaajien mukaan ryhmässä käsiteltävät kirjat ovat lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisia, mikä on Korkeamäen (2011, 48) mukaan erityisen tärkeää. Tällä tavoin mahdollistetaan laadukas ja lapsille mieluinen kielen oppiminen, jossa lasten etu on huomioitu. Aineiston mukaan opettajat käyttävät monitasoisia kirjoja, jolloin kaikilla on mahdollisuus ymmärtää tarinaa. Näin ollen voidaan kehittää lapsen sanavarastoa ja lausetason puhetta (Suvanto & Ukkola, 2020). Monitasoiset kirjat mahdollistavat myös lähikehityksen vyöhykkeen luomisen, sillä näin ollen jokainen lapsi kykenee oppimaan tilanteessa juuri hänen kielitasonsa mukaisesti (Smolander, 2020). Yksi kyselyyn vastannut opettaja kertoi huomioivansa myös ryhmänsä lasten taustat valitsemisissaan saduissa, jotta kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus samaistua tarinoihin. Opettaja toteaa myös, että kaksikielisille lapsille sadun valitseminen on välillä haastavaa, kun lasten kielitasot ovat erilaiset.

Sadut ovat mielestäni todella tärkeitä ja kaksikielisten lasten kanssa on haastavaa, kun osaamisen taso on niin erilaista. Sopivan sadun löytäminen on haastavaa. Pyrin huomioimaan saduissa lasten taustat, jotta kaikki pystyisivät samaistumaan tarinoihin. (kirjoitelma 3)

Luemme lasten tarpeiden näkökulmasta, mitkä aiheet tarvitsevat käsittelyä esim. kaverisuhteet, ikävä tai kaverin huomioiminen. (kirjoitelma 10)

Tässä lapsen yksilöllinen huomioiminen korostuu ja mahdollistaa erityisen hyvin päiväkotiympäristön, jossa kaikkien lasten yksilöllinen osaaminen sekä kotitausta korostuvat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, 50) vaaditaan, että opettajat huomioivat lasten kotikielet ja tämä näyttää toteutuvan aineiston mukaan varhaiskasvatuksen arjessa melko hyvin. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät tutkimuksen aineiston mukaan esimerkiksi lasten vanhempien suosittelemia lapsen äidinkieliä satuja äänikirjoina, erityisesti tilanteissa, joissa lapsi osaa suomen kieltä vähäisesti. Näin ollen lapsi saa kuunnella varhaiskasvatuksessa omaa äidinkieltään, mikä voi esimerkiksi rauhoittaa lasta

paremmin päiväuniaikana. Erityisesti Lukulumon käyttö korostuu vastaajien mukaan päiväkodin arjessa.

Joskus kuuntelemme sadun ensin hänen omalla äidinkielellään ja sitten koko ryhmän kanssa suomeksi. (kirjoitelma 9)

Lukulumosta erikielisiä kirjoja luetaan ja kuunnellaan. (kirjoitelma 10)

Tutkimme ryhmän lasten kotikielisiä kirjoja yhdessä ja kuuntelemme niitä Lukulumosta. (kirjoitelma 3)

Lukulumo erittäin hyvä ja monipuolinen apu. (katkelma 6)

Aineistosta saa selville, että varhaiskasvatuksen opettajat tutkivat yhdessä lasten kanssa ryhmän lasten kotikielisiä kirjoja ja kuuntelevat äänikirjoina erilaisista palveluista. Usean vastauksen mukaan sekä lasten kotikieliä että myös muiden kielisiä kirjoja tutkitaan, luetaan sekä mietitään yhdessä ryhmän kesken, mitä kuvien kuvat ovat sanoiltaan suomeksi. Ryhmän kotikielien sekä muiden kielten tutkiminen ja yhdessä oppiminen kehittää myös ryhmän muiden lasten kielitietoisuutta (Halme, 2011, 88) ja rikastaa opettajien tuottamaa kielipedagogiikkaa, mikä lukeutuu yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtävistä monista tehtävistä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, 40) mukaan.

Lapsen äidinkielen kuunteleminen voi myös viestittää lapselle, että hän kotikielensä käyttäminen on hyväksyttävää ja voi kehittää lapsen itsetunnon kehittymistä myönteisesti. Tämä edistää lapsen kielen kehitystä, sillä lapsi saa myönteisiä kokemuksia kielen kuuntelemisesta. Tuttujen, omalla äidinkielellä äänitettyjen satujen kuunteleminen voi luoda myös lapselle turvallisuuden tunnetta, jolloin päiväkodista muotoutuu lapselle turvallinen ympäristö, jossa hän voi käyttää kotikieliään ilman pelkoa syrjimisestä tai kiusaamisesta.

Vastauksien mukaan jokaisessa ryhmässä lasten omia kotikieliä ei tueta lastenkirjallisuuden avulla. Noin puolet tutkimukseen vastaajista (N=5) vastasivat etteivät käytä juurikaan monikielistä lastenkirjallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa, vaan ryhmässä käytettävä kirjallisuus on pääosin suomenkielistä. Näissä ryhmissä lasten kotikieliä tuetaan esimerkiksi vuorovaikutuksen avulla ja kiinnittäessä pääasiassa huomiota yksittäisiin sanoihin tai lausuntoihin.

Monikielisten lasten toinen tai toiset kielet eivät varsinaisesti näy meidän arjessa, koska he puhuvat suomea niin hyvin. Joskus saattaa joissakin tilanteissa nousta esiin jonkin asian pohjalta sana/sanonta ja käydään läpi, miten eri kielissä asia sanotaan. Etenkin yhden monikielisen lapsen vanhemmat ovat toivoneet, ettei käytetä muuta kuin suomea. (kirjoitelma 8)

Katkelma 8 osoittaa, että lasten vanhempien toiveiden huomioiminen määrää hyvinkin paljon sitä, miten lasten kotikieliet huomioidaan varhaiskasvatuksessa. Vanhemmat voivat toivoa, ettei lapsen muita kieliä käytetä päiväkodissa, jos esimerkiksi toiveena on, että lapsi oppii varhaiskasvatuksessa juuri suomen kielen. Tällainen tilanne edellyttää laadukasta ja jatkuvaa yhteistyötä vanhempien kanssa, jotta vanhempien toiveet lapsensa kielen kehittymisestä sekä yleisesti toiveet varhaiskasvatuksen toimintatavoista voidaan huomioida mahdollisimman hyvin lapsen ryhmän arjessa. (Smolander, 2020.) Kasvatuskumppanuus varhaiskasvattajien ja lapsen huoltajien välillä on lapsen etu.

4.2 Vuorovaikutukselliset tukikeinot

Tässä alaluvussa käsitellään opettajien käyttämiä vuorovaikutukseen pohjautuvia tukimenetelmiä. Lapsi oppii kielen vuorovaikutuksessa (Loukusa, ym. 2020), mikä näkyy myös kyselyyn vastanneiden opettajien toimintatavoissa. Vygotskyn teorian mukaan erityisesti ymmärtäminen, aktiivinen osallistuminen ja erityisesti lapsen ja aikuisen vuorovaikutus ovat edellytys kielen kehitykseen (Leiwo, 1986, 57). Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat hyödynsivät ryhmän arjessa toiminnallisia lukuhetkiä ja pidempiaikaiset opettajajohtoiset lukuhetket sijoittuvat lähes poikkeuksetta vain päiväuniaikaan, jolloin tarinan oletettiin ennemmin rauhoittavan lasta kuin kehittävän lapsen kieltä. Useat vastaajat kertoivat, että erityisesti pienet lapset eivät jaksakaan kovin usein edes kuunnella pitkiä satuja, minkä vuoksi toiminnallisuus lukuhetkien aikana nähdään paremmaksi vaihtoehdoksi.

Useimmissa vastauksissa opettajat totesivat, että toiminnallisissa lukuhetkissä hyödynnettiin lasten toimijuutta ottamalla huomioon lapsen aloitteet, lasten ideat ja ajatukset. Näissä lukemistilanteissa aikuinen toimii Korkeamäen (2011, 46) mukaan usein toiminnallisena osallistajana tai kertojana. Lukukokemuksesta muodostuu lapsille elämys, kun lapset pääsevät toimimaan tarinan aikana. Kyselyyn vastanneet opettajat hyödynsivät lasten aloitteita esimerkiksi koko ryhmän oppimisen kannalta, kun yksittäisiin lapsen kohtaamiin

uusiin sanoihin paneudutaan koko ryhmän voimin. Näin koko ryhmä oppii uuden sanan, joko suomeksi tai muulla kielellä.

Kaikille lapsille tulee vastaan uusia sanoja, joita joku kysyy ja jotka sitten selitetään. (katkelma 8)

Vastauksien mukaan juuri asioiden ja sanojen selittäminen auki on opettajien toiminnassa erityisen paljon näkyvillä. Lähes kaikkien vastaajien vastaukset sisältävät opettajien laatimia kysymyksiä lapsille, joilla pyritään osallistamaan lapset toimintaan. Toiminta on lapsilähtöistä ja kysyttävät asiat pohjautuvat juuri lasten pohtimiin asioihin. Aikuinen toimii tilanteissa toimintojen rikastajana, eli aikuinen tuo pohditettaviin asioihin lisää näkökulmia, mutta aihe on kuitenkin pääsääntöisesti lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisia.

Kysytään välillä kuuntelijoilta. esim. kuka tietää mitä tuo ja tuo sana tarkoittaa. (katkelma 1)

Paljon keskustelua kirjoista, sanojen ja käsitteiden avaamista, lasten omia ajatuksia jne. (katkelma 3)

Satukirjoista kyselen lapsilta, ymmärsikö he mitä tapahtui. (katkelma 4)

Luetaan yhdessä, tutkitaan kuvia, keskustellaan kuvista, nimetään ja lasketaan asioita yhdessä, lorutellaan ja lauletaan. (katkelma 5)

Kun tarinoiden sisällöstä kysyy lapsilta, voidaan saada hyvin selville, kuinka paljon he ymmärsivät ja tätä myöden myös heidän kielitasonsa. Näin ollen voidaan tukea lasten kielen kehittymistä toteuttamalla jatkossa entistä paremmin juuri ryhmän lasten tasoista kielipedagogiikkaa, jossa tarinat ja kertomukset voidaan kertoa lasten lähikehityksen vyöhykkeen alueella. Yhdessä tekeminen ja oppiminen kehittää lasten yhteenkuuluvuutta, jolloin ryhmän oppimisympäristöstä muotoutuu myönteinen, kaikkien lasten kielen kehitystä edistävä ympäristö.

Toiminnallisen oppimisen sekä lasten aloitteisiin vastaamisen lisäksi yksi aineistoon vastannut opettaja kertoi toteuttavansa sanataidetyöskentelyä osana kielen tukemisena ryhmässään. Sanataidetyöskentely kuvastaa työskentelymuotoa, jossa hyödynnetään luovaa kirjoittamista, mielikuvitusta, sanaleikkiä sekä suullista kerrontaa. Työskentelymuotoon yhdistetään useiden tieteen- ja taiteenalojen menetelmiä ja on suunnattuna perusopetukseen. (OPH,

2022.) Vaikka toimintamuoto on suunnattu perusopetukseen, pystyy sitä soveltamaan osaksi myös varhaiskasvatukseen. Myös satuhieronta nousi yhden opettajan vastauksissa esille toimintatapana, jolla tuetaan lasten kielen kehittymistä.

Sadutus on tukikeinona vuorovaikutuksellinen, jossa lapsi voi oman taitotasonsa mukaisesti kertoa tarinaa. Sadutus kehittää esimerkiksi kielellisen tietoisuuden morfologista, syntaktista ja semanttis-pragmanttista tietoisuutta. (Nurmilaakso, 2011.) Puolet kyselyyn vastanneista opettajista (N=5) käyttivät sadutusta yhtenä tukimenetelmänä monikielisten lasten kohdalla. Sadutusta hyödynnettiin lapsen taitotason mukaisesti.

Kerrataan lapsen piirtämistä kuvista sanoja. Lapsi myös itse kirjoittaa. (katkelma 2)

Olemme esim. lukeneet kirjaa jonkun verran ja sitten lapset ovat saaneet kertoa tarinalle lopun. Olemme myös lukeneet hiljaisia kirjoja, jolloin jokaisen lukijan tarina on ollut erilainen, hänen omansa. (katkelma 3)

Lapsi voi kertoa tarinan itse piirtämästään kuvasta tai lehdestä leikatusta kuvasta tai itse ottamastaan valokuvasta. Tarinan voi keksiä myös ilman kuvaa. (katkelma 8)

Aineistosta voidaan päätellä, että opettajilla on monen kaltaisia keinoja hyödyntää sadutusta monikielisten lasten kielen kehityksen tukemisessa. Sadutus on keinona kuitenkin haastava, mikä näkyy yhden opettajan vastauksessa. Opettajan mukaan he ovat kokeilleet, mutta toimintatapa on osalle haastavaa (katkelma 6). Sadutuksessa voidaan huomata lapsen sanavaraston laajuus ja sitä myöten erityisesti kielen oppimisen alkupäässä olevalle lapselle tämä menetelmä voi olla hankalaa. Sadutusta voidaan luoda kuitenkin hyvin monella eri tasolla.

Yksittäisiä sanoja kuvista, lauseita kuvista. Kielen kehittyessä omia satuja ja niihin kuvia, alkaen lyhyistä lauseista. (katkelma 5)

Sanatasolla tapahtuva sadutus voi olla hyödyksi lapselle, joka ei vielä kykene puhumaan yksittäisistä sanoista pidempiä lauseita. Kuten katkelman 5 kirjoittanut opettaja toteaa, sadutuksen voi aloittaa lyhyistä lauseista ja kielen kehittyessä pidentää satua sekä kokeilla erilaisia muita sadutuksen keinoja. Tärkeää on, että

lapsi oppii ja saa myönteisiä oppimiskokemuksia juuri lapsen taitotason mukaisella tasolla.

4.3 Kielipedagogiset ratkaisut

Aineiston mukaan opettajilla on käytössään monipuolisesti erilaisia pedagogisesti luotuja ratkaisuja tukiessaan monikielisten lasten kielen kehitystä. Ryhmän kielipedagogiikan muodostumiseen vaikuttaa aikaisemmin mainittu ryhmän kielitaso. Suvanto & Ukkola (2020) toteavat lasten iän sekä kehitysvaiheen olevan tekijöitä, jotka vaikuttavat esimerkiksi lastenkirjallisuuden valitsemiseen. Usean kyselyyn vastanneen opettajan mukaan on tärkeää valita lastenkirjallisuutta, jossa on selkeitä kuvia ja joka on mahdollisesti myös selkokielellä kirjoitettuna. Myös kirjojen yksinkertaisuus ja helppolukuisuus nousivat esille opettajien vastauksissa. Olennaista on valita kirjallisuutta, jota jokainen kuulija ymmärtää. Näin ollen myös monitasoisten kirjojen valitseminen on tärkeää.

Lapsiryhmän kielen ymmärtämisen taso on huomioitava. Usein näppärintä on valita yksinkertaisia, lyhyitä kuvakirjoja, joista voi helpommin keskustella vapaasi. (kirjoitelma 2)

Eritasoisia kirjoja, jotta kaikilla mahdollista ymmärtää luettu. (katkelma 3)

Yksinkertaisia kirjoja, joissa paljon selkeitä kuvia tai kirjojen aiheet olisivat konkreettisia lasten arkea koskettavia. (katkelma 9)

Lapsen ja lapsiryhmän ikä vaikuttaa myös opettajan toimiin, kun opettaja valitsee kirjallisuutta. Yksi kyselyyn vastannut opettaja kertoo, etteivät pienemmät lapset jaksaa keskittyä pitkiin satuihin, jolloin kuvakirjat nousevat tärkeään rooliin. Aineistosta nousee esille opettajan ajatus, että kirjallisuus erilaista eri ikäisillä ja kirjallisuutta valitaan ryhmän tarpeiden mukaisesti. Tämä korostuu erityisesti monikielisten lasten kohdalla, sillä monikielisten lasten kieli voi kehittyä hyvinkin eri tavalla (Smolander, 2020).

Aineiston mukaan ryhmän opettajat hyödyntävät toistoa kielen oppimisessa. Lapsille tuttuja lauluja ja loruja toistetaan päivittäin esimerkiksi päiväpiirillä, jolloin lapset oppivat lorut ulkoa. Korkeamäki (2011, 47) näkee ulkoa oppimisen aktiivisena ajattelun tuloksena, joka tukee kielen kehittymistä. Lapsille tutut kirjat näkyvät arjessa myös lukuviikon merkein, joita opettajat järjestävät.

Pidämme joskus ns. lukuviikon (tai pidemmän jakson), jolloin lapsi tuo oman kirjan päiväkotiin. Kirja luetaan sopivassa hetkessä. (katkelma 8)

Tuttuja lastenlauluja ja loruja toistetaan päivittäin. (katkelma 7)

Tuttujen laulujen ja lorujen toistaminen luo toiminnasta lapsille mielekästä. Usein laulut jäävät lasten mieleen pidemmäksikin aikaa ja lapset toistavat lauluja tai loruja toiminnan ulkopuolellakin. Toisto mahdollistaa monikielisten lasten kielen kehittymistä, sillä sanojen kertaaminen rikastaa lasten sanavarastoa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, 32–33) todetaan, että oppimisympäristöstä tulisi luoda oppimista edistävä ympäristö, jossa voidaan edistää lapsen kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta, sekä tuodaan kulttuurista moninaisuutta esiin. Kyselyyn osallistuneet opettajat ovat toteuttaneet ryhmän fyysisen tilan niin, että kirjat ovat helposti lasten saatavilla. Kirjoja on saatavilla joka hetkeen, niin siirtymätilanteissa kuin vapaa leikin aikana. Riippuen lapsiryhmän iästä, lapsilla on mahdollisuus lukea kirjastosta lainattuja kirjoja myös itsenäisesti. Yhden kyselyyn vastanneen opettajan ryhmän käytössä on myös kirjastoyhteistyö. Oppimisympäristössä tulisi toimia joustavasti erikokoisissa ryhmissä (OPH, 2018, 33), mikä näkyy tutkimukseen osallistuvien opettajien vastauksissa melko hyvin. Vastauksien mukaan ryhmässä toimitaan koko porukan kesken, pienryhmissä sekä kahden kesken.

Lukuhetki joka päivä, välillä lapsen kanssa kahdenkeskisiä lukuhetkiä. (katkelma 1)

Jos on haasteita, niin pienryhmänä. (katkelma 2)

Kirjoja katsellaan/luetaan viikoittain aamupiirillä. (katkelma 7)

Erilaiset kokoonpanot mahdollistavat sen, että lapsen kielitasoa voidaan havainnoida ja tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Isossa ryhmässä keskustelussa tulee monipuolisemmin esille lasten ajatuksia, mutta yksittäiset lapset voivat jäädä puhumisessa varjoon. Pienryhmässä lasten kertomat ajatukset ovat suppeammassa muodossa, mutta toisaalta opettaja kykenee ottamaan paremmin huomioon yksittäisten lasten aloitteet.

4.4 Lastenkirjallisuuden monipuolisuus

Lastenkirjallisuuden monipuolisuus on yhteydessä kielen kehittymiseen, sillä erilaiset lastenkirjallisuuden muodot kehittävät eri kielen osaamisen osa-alueita (Suvanto, Ukkola, 2020). Tutkimuksen aineistosta voi päätellä, että opettajat käyttävät monipuolisesti lastenkirjallisuutta erilaisissa tilanteissa. Kyselyn perusteella opettajat hyödyntävät klassikkokirjoja, nykykirjallisuutta, satuja, lyriikkaa, kuvakirjoja, tietokirjoja, satukirjoja, jotka ovat aiheeltaan erilaisia, päähenkilöt moninaisia sekä pituudeltaan lyhyempiä sekä pidempiä. Kirjoja luetaan sekä kasvattajan lukemana että äänikirjana. Aineistoon vastanneiden opettajien mukaan lastenkirjallisuuden muodolla ajatellaan olevan tietty tehtävä. Esimerkiksi loruissa hyödynnetään riimipariloruja, jolloin ajatellaan kehittävän tiettyä lapsen kielen kehityksen osa-alueita. Kuvakirjoilla tuetaan erityisesti sanojen oppimista.

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat hyödyntävät toiminnassaan erityisesti juuri kuvakirjoja tukiessaan lasten kielen kehitystä. Kuvien avulla voidaan antaa lapselle merkitys sanalle sekä voivat helpottaa lasta ymmärtämään tilanteita ja tulkitsemaan tunteita (Suvanto & Ukkola, 2020). Kyselyyn osallistuneet opettajat näyttävät lapsille kuvia ja tämän jälkeen kuvista puhutaan yhdessä. Useat vastaajat käyttivät toiminnassaan kuvasanakirjoja tai etsi-löydä -kirjoja, jossa lapsi saa osallistua toimintaan tutkimalla kuvia. Lapsen kieli kehittyy, kun kirjoista nousee esille uusia sanoja tai ilmauksia.

Olemme lukeneet ääneen esim. englanninkielisen helpon kuvakirjan ja sitten mietitty, mitä kuvat kertovat suomeksi. Kuva-sanakirjat. (katkelma 2)

Ryhmässä käytetään helppolukuisia kirjoja, joissa on paljon kuvia. (katkelma 4)

Kirjat täytyy olla lyhyitä, enemmän kuvia ja vähemmän tekstiä. (katkelma 6)

Kaksikielisten lasten kohdalla kuvat ja selkosuomi tukena. (katkelma 10)

Kuvakirjojen lisäksi aineiston mukaan erilaiset kuvatuot ja tukiviittomat ovat opettajien käytössä. Erityisesti kuvatuot nousevat opettajien vastauksissa esille ja niiden rooli lapsen kielen tukemisessa nähdään opettajien vastauksista suurena. Kuvatuilla mahdollistetaan, että lapsen on mahdollisimman helppo

ymmärtää esimerkiksi päiväkotipäivän kulkua, mutta myös tuetaan lapsen kielen kehittymistä antamalla kuvalla merkitys sanalle.

Pidemmät satukirjat, joissa ei ollut kuvia, toimivat aineistoon vastanneiden opettajien mukaan lähinnä päiväuniaikana rauhoittumiseen, mutta satuja hyödynnettiin myös keskustelun virikkeenä. Opettajat lukevat satuja pääasiassa suomen kielellä sekä vanhempaa että uutta kirjallisuutta, jolloin he pyrkivät esimerkiksi rikastamaan kieltä. Esimerkiksi Disneyn tuotantoa on luotu usealle kielelle, mikä mahdollistaa monikielisen lastenkirjallisuuden hyödyntämisen tarvittaessa. Ellei tilanteessa ole päiväuniaika, useat opettajat kertoivat kyselevänsä satukirjojen kertomisen jälkeen lapsilta, että mitä sadussa oikein tapahtui.

Jutellaan yhdessä luetusta. Selitetään juonta ja tarinaa. (katkelma 3)

Satukirjoista kyselen lapsilta, ymmärsikö he mitä tapahtui. (katkelma 4)

Kuva/satukirjoja lukuhetkissä, ns. pidempiä tarinoita ilman kuvia lepoaikaissa. (katkelma 8)

Lapset omaksuvat satujen opetuksen helposti ja samaistuvat usein sadussa tapahtuviin tapahtumiin. Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa hyödynsi lasten taustoja valitessaan satuja, jolloin samaistuminen tarinaan on helpompaa. Vaikka pidemmissä saduissa toiminnallinen osuus voi usein jäädä heikoksi, satukirjat toimivat suuressa roolissa lapsen kielen kehityksen tukemisessa, sillä satukirjojen avulla lapset oppivat tarinan kerrontaa.

Erilaisia lyriikoita hyödynnettiin lähes yhtä paljon kuin satu- ja kuvakirjoja. Lorut ja laulut kuuluivat päivittäiseen toimintaan. Yksi kyselyyn vastannut opettaja nosti erityisesti laulut esille. Opettajan mukaan laulut ovat tehokas apu tukiessa monikielisen lapsen kielen kehitystä. Opettajan kokemuksen mukaan lapset oppivat ensin laulamaan ja sitten puhumaan. Laulujen rytmi voi olla apuna sanojen muistamisessa tai äänteiden harjoittelussa. Toinen kyselyyn vastannut opettaja käyttää menetelmää, jossa hän ensin rytmittää lauluja loruiksi, jonka jälkeen mukaan tulee vasta sävel.

5 POHDINTA

Tässä aluvussa tarkastelen johtopäätöksiä, tutkimuksen toteutumista, tutkimuksen aikana ilmenneiden ongelmien ratkomista, sekä tutkimukseen vaikuttaneita seikkoja, kuten aineiston vähyyttä ja sen vaikutusta lopulta tulosten merkittävyyteen. Tarkastelen myös, ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä ja miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää käytännössä. Pohdin myös, mitä asioita olisin voinut tutkijana tehdä toisin ja miten ne olisivat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun. Tarkastelen uudelleen tutkielman johdannossa ilmennyttä ajatusta lukemisen näkemistä itsestään selvänä kielen kehityksen tukimenetelmänä. Vastaan ajatukseen tutkimukseen osallistuvien opettajien vastauksien pohjalta. Tämän aluvun lopussa tarkastelen mahdollisia jatkotutkimuksia aiheeseen liittyen.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössään tukiessaan monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Tutkimuksessa kerättiin tietoa pohjautuen teoreettisen viitekehyksen antamaan tietoon lapsen kielen kehittymisestä sekä lastenkirjallisuuden vaikutuksesta kielen kehittymiseen. Vastauksissa opettajat kertoivat laajasti tukimenetelmiään ottaen huomioon lapsen yksilöllisyyden, vuorovaikutuksen vaikutuksen sekä lastenkirjallisuuden valitsemisen pedagogisin tavoin. Myös yhteistyön merkitys huoltajien ja opettajien nousi vastauksista esille.

Aineistosta voidaan huomata, että opettajilla on monen kaltaisia keinoja tukiessaan monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Lähes jokaisessa vastauksessa nousee esille keskustelun tärkeys. Useat opettajat hyödyntävät toiminnassaan keskustelua tukiessaan lapsen kielen kehittymistä. Opettajien mukaan voidaan keskustella kirjan sisällöstä, kirjan kuvista, omista valokuvista tai lorutella ja laulaa yhdessä. Kun kirjoissa huomioidaan lasten kielellinen

taitotaso ja mielenkiinnon kohteet, voidaan luoda lukemishetkestä lapsille mieluisia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, 42) mukaan henkilöstön tehtävänä on innostaa lapsen kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Innostus ja mielenkiinto lukemista muodostuu mieluisista ja monenlaisista lukukokemuksista, minkä vuoksi on erityisen tärkeää, että varhaiskasvatuksessa luetaan ja leikitellään kielellä. Tällä tavoin myös lasten kieli kehittyy lähes huomaamatta.

Opettajat nostavat useaan otteeseen esille eri äänikirjapalvelujen käytön. Äänikirjapalvelut mahdollistavat kirjan lukemisen eri kielillä, jolloin myös ryhmän lasten muita kotikieliä voidaan kuunnella ja oppia yhdessä ryhmän kesken. Lasten eri kotikielten hyödyntäminen ryhmän arjessa vaatii opettajalta kielitietoisuutta, minkä vuoksi erilaiset äänikirjapalvelut voivat helpottaa opettajan työtä ja mahdollistaa rikkaan kielipedagogisen toiminnan. On kuitenkin tärkeää muistaa viettää ryhmässä myös aitoja lukuhetkiä, jossa opettaja itse puhuu ja nostaa keskustelussa lasten tuomia aloitteita esiin. Useat opettajat totesivat, että tärkeämpää on vähentää yksipuolista opettajajohtoista puhumista ja hyödyntää enemmän kirjojen kuvia, keskustelua kirjojen sisällöistä, eli toiminnallista lukemista. Tämä ei ole aina mahdollista äänikirjoja kuunnellessa, toki sovellettavissa.

Laadukkaan vuorovaikutuksen tärkeys nousee myös useasti esille opettajien vastauksissa. Opettajat hyödyntävät laajasti erilaisten sanojen ja ilmauksien tutkimista ja selittämistä. Sanatason kehittäminen nähdään tärkeänä ja sitä kehitetään opettajien mukaan juuri sanojen selittämällä ja kuvakirjojen tutkimisella. Myös sadutus nähdään tärkeänä keinona ja sadutusta toteutetaan monipuolisesti juuri lapsen kielitason mukaisesti, joskin osa tutkimukseen osallistuvat opettajat toteavat, että sadutuksen hyödyntäminen monikielisten lasten kohdalla nähdään haastavana. Sadutusta voidaan toteuttaa, kun huomioidaan lapsen kielellinen taitotaso. Ensin käsitellään sanatasolla kuvien tapahtumia ja myöhemmin lausetasolla ja kerronnan muodossa.

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat toteavat lasten mielenkiinnon kohteiden olevan suuressa roolissa, kun tuetaan monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Aineiston mukaan ryhmissä huomioidaan myös lapsen yksilöllisyys hyvin. Ryhmissä luodaan pienryhmiä, jos on tarpeen. Myös lukuhetkiä kahden kesken lasten kanssa hyödynnetään, jolloin voidaan entistä laadukkaammin

huomioida lapsen sen hetkinen kielitaso sekä lapsen aloitteet. Näin ollen mahdollistetaan laadukas tuki, jossa lapsen etu on huomioitu. Opettajat valitsevat ryhmässä käytettävää kirjallisuutta lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisesti, mutta myös pedagogisella otteella. Kirjan valitsemisen taustalla vaikuttaa suunniteltu tavoite, mikä lukemishetkellä pyritään tavoittamaan. Kuva- tai tietokirjoilla pyritään vahvistamaan lapsen sanavarastoa, kun taas satukirjoilla pyritään kehittämään lapsen kerronnan taitoa.

Tutkimuksen pääpiste painottuu lähinnä tukimenetelmien pohtimiseen lastenkirjallisuuteen ja lukemiseen liittyen, mutta tukimenetelmien luomiseen vaikuttaa oleellisesti myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Tämän vuoksi tutkielman tuloksissa on myös huomioitu vanhempien kanssa tehtävä yhteistyön merkitys, mikä näyttäytyi opettajien vastauksissa merkittävästi. Aineiston mukaan vanhempien toivomuksia liittyen monikielisyyteen kuunneltiin ja toteutettiin. Yksi opettaja kertoi, etteivät vanhemmat halunneet lapsensa käyttävän muita kotikieliään päiväkodissa, sillä he toivoivat, että lapsen suomen kieli kehittyisi varhaiskasvatuksessa. Näin ollen opettaja ei tuo lapsen muita kotikieliä ryhmän arjessa kovinkaan paljoa esille. Toisaalta voi olla tilanteita, joissa vanhemmat toivovat, että lapsella olisi mahdollisuus käyttää kotikieliään, jotta kielten kehittyminen etenisi samassa tahdissa. Varhaiskasvatuksen opettajan työkuvaan ei varsinaisesti kuulu muun kuin päiväkodin tarjoaman kielen kehittäminen, mutta mahdollisuuksien mukaan myös lapsen muita kotikieliä voidaan harjoittaa ja tukea varhaiskasvatusympäristössä. Yhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi laaja-alaisesti päiväkodin työntekijöiden kanssa, jos joku päiväkodin työntekijöistä puhuu mahdollisesti lapsen kotikieliä. Yhteistyöllä voidaan mahdollistaa suuria asioita.

Tutkimuksen aineistonhankintaan laadittu kysely (Liite1) ohjasi opettajia vastaamaan vain tiettyihin asioihin. Opettajilla voi olla useita muitakin tukimenetelmiä tukiessaan monikielisiä lapsia, jotka kyselylomakkeen rajattujen kysymyksien vuoksi saattoi jäädä unholaan. Kyselylomakkeesta on rajattu pois esimerkiksi toiminnan arviointi, mikä on erityisen tärkeää, kun tuetaan monikielistä lasta. Näin ollen myöskään opettajien vastauksista tämä kohta ei nouse esille, mutta on erittäin todennäköistä, että opettajat myös arvioivat toteuttamaansa toimintaa.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pyrin ehkäisemään vastauksien rajoittumista mahdollistamalla kyselyn viimeisessä kohdassa vapaan kommentoinnin aiheeseen liittyen. Useat vastaajat myös hyödynsivät tämän kohdan, mikä rikasti tutkimuksen tuloksia ja näkökulmia. Yksi opettaja nosti esille esimerkiksi laulamisen merkityksen monikielisten lasten kohdalla ja kertoi tämän tavan olleen hänelle mieluinen, mutta myös tehokas tukimenetelmä. Vapaan sanan hyödynsi myös toinen opettaja kertomalla kuvatukien tärkeydestä. Myös iän merkitys nostettiin esille, toteamalla, että käytettävä kirjallisuus alle 3-vuotiaiden ryhmässä on erilaista kuin esiopetuksessa. Vapaan sanan vastaukset antoivat tärkeää lisätietoa käsiteltävästä aiheesta, vaikka vastaukset eivät tutkimuskysymyksen kannalta välttämättä olekaan niin oleellisia.

5.1 Tutkimuksen eteneminen ja luotettavuus

Tutkimus toteutui loppuvuoden 2021 sekä alkuvuoden 2022 aikana suunnitellusti. Vuoden 2021 lopussa aloitettiin tutkimuksen suunnittelu, jonka aikana esimerkiksi tutkimuskysymys tarkentui tarkemmaksi sekä teoreettinen viitekehys valmistui. Tutkimuksen suunnittelu eteni nopeasti, jolloin vuoden vaihtuessa oli mahdollista aloittaa jo kyselylomakkeen laatiminen. Kyselylomakkeen kysymykset muotoutuivat teoreettisen viitekehysten pohjalta. Kyselyn kysymykset olivat onnistuneita, sillä aineisto sisälsi kattavasti tutkimuskysymykseen vastaavia vastauksia. Aineistoa tarkastellessani pohdin, olisiko kyselylomakkeessa ollut hyvä antaa vastaajalle enemmän mahdollisuuksia antaa erilaisia vastauksia kysymyksiin. Esimerkiksi tuloksista jäi puuttumaan arviointimenetelmät, mitkä ovat omalta osaltaan tärkeä vaihe, kun tuetaan monikielisen lapsen kielen kehittymistä. Vapaammat kysymykset olisivat toisaalta voinut aiheuttaa tilanteen, jossa aineistoon olisi tullut enemmän tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaisia vastauksia. Kyselylomakkeeseen kuului vapaan sanan mahdollisuus, jota moni opettaja onnekseni hyödynsi ja tällä tavoin sain opettajilta tietoon useita hyviä tukimenetelmiä.

Aineistonhankinta oli tutkimuksen vaiheista hankalin. Käytin aineistonhankintaan enemmän aikaa kuin olin tutkimuksen suunnittelussa tähän tutkimuksen vaiheeseen suunnitellut. Aineistonhankinta alkoi tammikuun puolessa välissä, kun julkaisin suljetussa opettajille suunnatussa Facebook-

ryhmässä kyselylomaketta. Tarkoitukseni oli hankkia vastauksia ainoastaan kyseisestä ryhmästä, mutta vastauksien vähyyden puolesta päätin hakea tutkimusluvan Tampereen kaupungilta ja helmikuun alkupuolella jaoin kyselylomakkeen myös Tampereen kaupungin päiväkodin johtajille. Lopullinen aineisto sisälsi kymmeneltä eri opettajalta vastaukset, minkä vuoksi on tärkeää pohtia aineiston vähyyden vaikutusta tutkimustulosten luotettavuuteen.

Aineiston jäädessä vähäiseksi tuloksia ei voida yleistää. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli löytää monipuolisesti keinoja, millä opettajat tukevat lapsia, jolloin yleistettävyyttä ei ole tavoitteena. Isompi aineistomäärä olisi mahdollistanut entistä monipuolisemmat tukimenetelmät, mikä olisi rikastuttanut tutkimuksen tuloksia. Koen, että aineiston vähyyttä ei tässä tutkimuksessa vähennä tutkimuksen luotettavuutta, vaan heikentää ainoastaan tulosten monipuolisuutta. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa laaditut kyselylomakkeen monipuoliset kysymykset mahdollistivat laajan näkemyksen tukimenetelmistä, mikä koitui tutkimuksen tulosten kannalta hyväksi ratkaisuksi, tai jopa pelastukseksi. Kyselylomakkeen jokainen kysymys, lukuun ottamatta vapaata sanaa, oli pakollinen kyselyyn osallistujalle, jolloin vastaajalla oli pakko huomioida jokainen kysymys ja pohtia sitä oman ryhmän kannalta. Tämä mahdollisti myös omalta osaltaan aineiston kattavuuden, vaikkakin osallistujamäärä jäi vähäiseksi.

Tutkimuksen aineistonhankinnan kestänyt pidempään kuin suunnittelin, joten aloitin jo saatujen tulosten analysoinnin aineistonhankinnan ollen vielä kesken. Tämä mahdollisti sen, että aikatauluni ei venyisi entistä pidempään. Tässä tilanteessa oli erityisen tärkeää, että pidin myös myöhemmin saaneita vastauksia yhtä tärkeinä ja katsoin vastauksia samassa valossa kuin aikaisemmin tulleita vastauksia. Aineistonhankintavaiheen päättyessä teemoittelin vastaukset ja laadin ala- sekä yläluokat. Aloitin myös tutkimustulosten kirjoittamisen heti analysointivaiheen päätyttyä. Tutkimus valmistui muutamasta ongelmatilanteesta huolimatta aikataulun mukaisesti maaliskuun alussa.

5.2 Lukemisen tärkeys

Vaikka tutkimuksen pääkohtana ei ollut tutkia sitä, kuinka paljon opettajat käyttivät lastenkirjallisuutta ryhmissään, nousi tutkielman johdannossa esille ajatus lukemisen merkityksen arvostamisesta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatiman raportin (Repo, ym., 2009) mukaan päiväkotiryhmissä luetaan melko vähän. Olen myös itse huomannut tehdessäni töitä erilaisissa päiväkotiryhmissä, että lukeminen painottuu useimmiten vain lepohetkille sekä siirtymätilanteisiin. Hetkiin, jossa toiminnallisia lukuhetkiä on lähes mahdotonta järjestää.

Tutkimuksen tuloksista voidaan huomata, että keinoja hyödyntää lastenkirjallisuutta on useita, ja opettajat myös hyödyntävät lukemista päiväkodin arjessa. Tutkimuksen otanta on kuitenkin pieni, jolloin tätä tulosta ei voida yleistää. Lisäksi tutkimukseen vastasivat ainoastaan ne, joilla on käytössä lastenkirjallisuutta ryhmissään, jolloin asetelma on jo tästä syystä myönteinen. Nostan lukemisen tärkeyden esille, sillä tutkimuksen yksi tarkoituksista oli nostattaa keskustelua lukemisen merkityksestä ja antaa myös muille opettajille konkreettisia, monipuolisia ideoita liittyen esimerkiksi sadutukseen, äänikirjoihin tai kuvakirjoihin, joita he voivat hyödyntää käyttäessään lastenkirjallisuutta toiminnassaan. Omat ajatukset usein ohjaavat omaa toimintaa, minkä vuoksi opettajan työssä reflektoinnin tärkeys korostuu.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen valmistuttua on hyvä pohtia, miten aihetta voisi jatkossa tutkia enempi. Tässä tutkimuksessa syvennyttiin erityisesti tukikeinoihin, mutta monikielisyyttä voidaan tutkia myös usean muun näkökulman kautta. Kuten teoreettisessa viitekehityksessä tulee ilmi, monikielisyyttä ei olla aina nähty myönteisessä valossa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tietää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat näkevät tänä päivänä lapsen monikielisyyden. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat monikielisen lapsen kielen kehityksen tukemisen? Tämän tutkimuksen tuloksissa nousee ilmi, että haasteita tuottaa esimerkiksi lasten kielitason vaihtelevuus. Onko varhaiskasvatuksen opettajilla tarpeeksi pedagogisia materiaaleja käytössään monikielisen lapsen

kielen kehityksen tukemiseen ja miten kielipedagogiikkaa voitaisiin kehittää paremmaksi? Mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin on useita, sillä yhä useimmissa päiväkotiryhmissä on enenevässä määrin monikielisiä lapsia, joiden kielitaso vaihtelee laajasti.

LÄHTEET

- Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus
- Arkkila, E., Smolander, S. & Laasonen, M. (2013). Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. *Duodecim*. 129(2), 200–7.
<https://www.duodecimlehti.fi/duo10756>
- Dufva H. & Pietikäinen S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*. 29(1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honko, M. & Mustonen S. (2020). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*. 51(4)
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72485/Honko-Mustonen_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Korkeamäki, R. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2020). Äänteelliset taidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita*

- tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* PS-kustannus
- Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa.* Tietolipas 240
- Leiwo, M. (1986). *Lapsen kielen kehitys.* Gaudeamus
- Loukusa, S., Mäkinen, L. & Kotila, A. (2020). Kielen käyttötaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* PS-kustannus
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (2020). Johdanto. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* PS-kustannus
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.* PS-kustannus
- Opetushallitus, (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Luettu 13.2.2022
- Opetushallitus. (2022). Sanataide ja kirjallisuus.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus> Luettu 14.2.2022
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* PS-kustannus
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa.* Tietolipas 240
- Pulli, T. (2020). Teatteri ja draama lapsen mielen ja kielen rikkautena. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen*

kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. PS-kustannus

Rakkolainen-Sossa, S. (2016, toukokuu). Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieliverkosto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50858/1/kasvatuskumppanuiden-hengessa-kansainvaliset-perheet-ja-varhaiskasvatus-monikielisten-lasten-kehitysta-tukemassa.pdf>

Rastas, A. (2013). Johdanto. Kirjoja kaikille lapsille! Teoksessa Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Tietolipas 240

Repo L., ym. (2019) Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 15:2019
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

Smolander, S. (2020). Monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus

Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus

Torppa, R., Virtala P., Kostilainen, K. & Partanen, E. (2020). Musiikki ja lapsen kielenkehitys. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Valli, R., (toim.) & Aarnos, E. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus

Wang, X., (2008) *Growing up with Three Languages – Birth to Eleven*.
Clevedon: Multilingual Matters

LIITTEET

Liite 1 : kyselylomake

Hei varhaiskasvatuksen opettaja!

Olen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja olen tekemässä tällä hetkellä kandidaatintutkielmaa. Tutkielmassani käsittelen monikielisen lapsen kielen kehitystä ja sen tukemista. Tavoitteeni on selvittää keinoja hyödyntää lastenkirjallisuutta ja lukemista tukeissa monikielisen lapsen kielen kehitystä. Lastenkirjallisuuteen lukeutuvat esimerkiksi kuvakirjat, satukirjat ja lastenlyriikka.

Kysely koostuu taustatiedoista sekä avoimista kysymyksistä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10-15 minuuttia. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksia osana kandidaatintutkielmaani. Käsittelen kyselyn tuloksia luottamuksellisesti sekä anonyymisti. Tutkimuksen tuloksissa aineisto esitetään koodinimiä käyttäen, jolloin tutkimukseen osallistuvia ei voida tunnistaa. Aineisto hävitetään viimeistään viikon kuluttua tutkimuksen valmistuttua.

Olen erittäin kiitollinen, jos vastaat kyselyyn. Tällä tavoin autat kandidaatintutkielmani valmistumista.

Mikäli sinulle heräsi kysymyksiä koskien tutkimusta, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla,
lotta.auvinen@tuni.fi

Koulutustausta (monivalintana)

- Yliopisto
- Ammattikorkeakoulu
- Lastentarhanopisto
- Muu tausta

Työ vuosina (monivalintana)

- alle 1
- 1-3
- 3-5
- 5-10

- 10-15
- yli 15

1. Kuinka monta kaksi- tai monikielistä lasta ryhmässänne on?
2. Millaista lastenkirjallisuutta ryhmässänne on käytössä?
3. Käytättekö monikielistä lastenkirjallisuutta? Jos käytätte, miten?
4. Miten huomioitte monikieliset lapset valitessänne ryhmässä käytettävää lastenkirjallisuutta?
5. Miten hyödynnätte
 - a) satukirjoja
 - b) kuvakirjoja
 - c) lastenlyriikkaa
 - d) muuta lastenkirjallisuuttatukiessänne monikielisten lasten kielen kehittymistä?
6. Hyödynnättekö sadutusta kielen kehityksen tukemisessa? Jos hyödynnätte, miten?
7. Miten lukeminen näkyy ryhmän arjessa? Miten huomioitte kaksi- tai monikieliset lapset lukemistilanteissa?
8. Mitä muuta haluat sanoa aiheeseen liittyen?

Kiitos vastauksista!
-Lotta