

Josefiina Tiittanen

**LASTENKIRJALLISUUS SUOMEA TOISENA
KIELENÄ OPETTELEVIENTEN LASTEN
KIELENKEHITYKSEN TUKENA**
Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Josefiina Tiittanen: Lastenkirjallisuus suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukena
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatus
Maaliskuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lastenkirjallisuuden käytöstä suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukena. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lastenkirjallisuudella suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä osana suomi toisena kielenä -opetusta.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti, ja aineisto kerättiin haastattelumenetelmällä etäyhteyksin. Haastattelukirje julkaistiin kahdessa eri varhaiskasvatuksen opettajien Facebook-ryhmässä loppuvuonna 2022. Haastatteluihin osallistui kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden haastattelut muodostivat tutkimuksen lopullisen aineiston. Haastattelun avulla selvitettiin, miten eri tavoin varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta, ja mitä kirjallisia aineistoja he erityisesti liittävät suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen. Haastatteluaineisto analysoitiin teemoittelemalla se aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat tukevat suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä käyttämällä monipuolisesti kirjallisuuden eri muotoja. Kirjallisuutta käytetään useilla tavoilla aina aikuislähtöisestä toiminnasta lapsia osallistavaan toimintaan. Tuloksista käy ilmi, että kirjallisuudella tuetaan lapsen sanavaraston kehittymistä, puheen tuottamis- ja vuorovaikutustaitoja sekä kielellistä muistia. Kirjallisuuden käyttö linkittyy tulosten mukaan myös pedagogiseen toimintaympäristöön. Kirjallisuus näkyy varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä ja opettajien tekemissä pedagogisissa ratkaisuisissa, joilla he pyrkivät mahdollistamaan lapsen suomen kielen oppimisen. Lisäksi opettajat kuvailivat yhdeksi suomen kielen oppimisen tukimenetelmäksi lapsen oman äidinkielen tukemisen kirjallisuudella.

Tutkimus vahvistaa käsitystä lastenkirjallisuuden merkityksestä kielenkehitykselle. Tutkimuksen tulokset tarjoavat ajantasaista ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen soveltuvaa tietoa lastenkirjallisuuden moninaisesta pedagogisesta käytöstä varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Avainsanat: kieli- ja kulttuuritietoisuus, kielenkehitys, suomi toisena kielenä, lastenkirjallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	Kieli- ja kulttuuritietoisuus	7
2.2	Kielenkehityksen osa-alueet ja vaiheet.....	8
2.3	Suomi toisena kielenä varhaiskasvatuksessa	10
2.3.1	<i>Suomea toisena kielenä puhuva lapsi</i>	10
2.3.2	<i>Suomi toisena kielenä -opetus</i>	12
2.4	Lastenkirjallisuus ja kielellinen kehitys.....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	17
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	17
3.3	Aineistonkeruu	18
3.4	Aineiston analyysi	20
4	TUTKIMUSTULOKSET	23
4.1	Lastenkirjallisuuden monipuolinen käyttö	23
4.1.1	<i>Lastenkirjallisuuden eri tyypit ja -muodot</i>	23
4.1.2	<i>Kirjallisuuden eri käyttötavat</i>	26
4.1.3	<i>Tuettavat kielenkehityksen osa-alueet</i>	28
4.2	Pedagoginen toimintaympäristö.....	30
4.2.1	<i>Oppimisympäristön ratkaisut</i>	30
4.2.2	<i>Pedagogiset ratkaisut</i>	31
4.2.3	<i>Muut tukimenetelmät</i>	34
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	36
5.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	36
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	40
5.3	Jatkotutkimusideoita	42
	LÄHTEET	44
	LIITTEET	48
	Teemahaastattelurunko	48
	Kooste hyödylliseksi koetusta kirjallisuudesta	49

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI PELKISTÄMISESTÄ JA ALALUOKKIEN MUODOSTAMISESTA	21
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI YLÄLUOKKIEN MUODOSTAMISESTA	22
TAULUKKO 3.	ESIMERKKI PÄÄLUOKKIEN MUODOSTAMISESTA	22

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta on viime vuosikymmenten aikana moninaistunut niin kielellisesti kuin kulttuurisestikin (Latoomaa, 2013, 117). Muun muassa lisääntyneen maahanmuuton myötä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten kasvava määrä on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jatkuvasti ajankohtaisempaa. Eritautaisista lapsista suurin osa integroidaan varhaiskasvatuksessa tavallisiin suomenkielisiin ryhmiin (Hassinen, 2005). Tämä taas edellyttää henkilöstöltä kieli- ja kulttuuritietoista toimintaa sekä suomi toisena kielenä opetusta, jota onkin tarjottava yhä useammassa päiväkodissa. Jo paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan vieras- ja monikielisiä koskevaa suomen kielen oppimisen tukemista tarkentaen pedagogisen toiminnan tavoitteita (OPH, 2022). Toisaalta kuitenkin Harju-Autin (2022) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajien kielitaidolle tarkoitetut vahvistavat tukitoimet ja opetusjärjestelyt eivät vielä riitä, vaikka kielellinen moninaisuus onkin myönteisellä tavalla huomioitua.

Moni- ja vieraskieliset lapset ovat usein Alisaaren ja Rakkolainen-Sossan (2016) mukaan haavoittuvia ja tarvitsevat varhaiskasvatustaipaleen aloituksessa tukea, ja jos se annetaan jo varhaisvaiheessa, kantaa se hedelmää. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen aitoon arvostamiseen ja kehittämiseen on panostettava, mikä näkyy myös varhaiskasvatussuunnitelmassa, jossa kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden osa-alue on nostettu esille. Kieli- ja kulttuuritietoisuus ja kielenkehityksen tukeminen ovat keskeisiä osa-alueita laadukkaassa varhaiskasvatuksessa ja sen yhdenvertaisessa toteutumisessa.

Suomen kielen kehityksen tukeminen on merkityksellistä kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kohdalla, mutta erityisesti niillä, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, jotta heistä tulee varhaiskasvatusyhteisön tasavertaisia, osallisia jäseniä, ja arjesta mahdollisimman mutkatonta. Ukkola ja kumppanit (2020) ovat tutkimuksessaan havainneet, että suomen kielen taidolla on merkitystä koulupolulla. Heidän mukaansa esimerkiksi heikko suomen kielen

taito näkyy maahanmuuttajataustaisten lasten oppimistuloksissa, jotka kertovat heidän olevan kantaväestöä heikompia sekä luku- että monilukutaidossa. Kielitietoisella kasvatuksella voidaan kuitenkin edistää luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä, mikä on tärkeää esimerkiksi suomalaisen yhteiskuntaan sopeutumisen ja täysivaltaiseen jäsenyyteen kasvamisen kannalta. Harju-Autti (2022) kannustaakin tarkastelemaan kasvatusta ja opetusinstituutioiden toimintatapoja kielitietoisesta näkökulmasta niin, että lapsi tulisi huomioitua tarpeellisin tukitoimin, kun aiheena on opetuskielen taitojen vahvistaminen osallisuuden saavuttamiseksi.

Kirjallisuus on eräs kielenkehitystä vahvasti tukeva menetelmä ja olennainen osa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä. Varhaiskasvatuksen moninaistumisen myötä sen merkitys pedagogiikassa on kasvanut entisestään. Kirjat ovat usein lasten saatavilla jokapäiväisessä toiminnassa, mutta myös kasvattajat käyttävät niitä aktiivisesti ohjauksissaan ja toimintaa rikastaessaan. Kielellisen kehityksen lisäksi lastenkirjallisuudella tuetaan lasten kotoutumista ja kiinnittymistä varhaiskasvatuksen arkeen ja mahdollistetaan myös yhteisöllistä kokemista. Kirjallisuuden avulla voidaan käsitellä vaikeita ajatuksia, tunteita ja asioita. Esimerkiksi monikielisyys ja sen tilanteet voivat tuntua lapsista joskus oudoilta, mutta kirjallisuuden avulla voidaan kuitenkin osoittaa, miten luonnollista monikielisyys on, ja kirjallisuus voi sitä kautta helpottaa suhtautumista (Latomaa, 2013).

Kielenkehitys on monipuolisesti tutkittu aihe. Esimerkiksi Nieminen (1991) on väitöskirjassaan tutkinut, äidin ja lapsen välistä kommunikaatiosuhdetta sekä sitä, miten lapsi omaksuu kielen ja Saikkonen (2018) taas suomen kielen syntaksin kehittymistä. Myös suomea toisena kielenä on tutkittu, esimerkiksi Lehtinen (2002) on tutkinut maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitystä peruskoulussa. Lastenkirjallisuuden roolia suomi toisena kielenä -lasten kielen kehittymisen tukemisessa ei kuitenkaan ole juuri tarkemmin tutkittu varhaiskasvatuksen näkökulmasta, mikä perustelee tämän tutkimuksen tarpeellisuutta. Voipion ja Laakson (2017) mukaan lasten- ja nuortenkirjallisuus on ylipäänsä pitkään pysynyt kirjallisuudentutkimuksen reuna-alueilla, mutta toisaalta kuitenkin lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimusmahdollisuudet ovat innostaneet monipuoliseen tutkimukselliseen lähestymiseen. Tämä tutkimus

lähestyykin lastenkirjallisuutta tarkastelemalla sen monipuolisia käyttötapoja kielellisen kehittymisen tukena.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä tuetaan lastenkirjallisuudella varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, miksi ja miten lastenkirjallisuutta käytetään osana suomi toisena kielenä -opetusta sekä mitä tavoitteita ja merkitystä lastenkirjallisuuden käytöllä heidän kokemustensa mukaan on kielelliselle kehitymiselle. Honko ja Mustonen (2021) ovat kartoittaneet monikielisissä ryhmissä työskentelevien kasvattajien kehitymis- ja koulutustarpeita. Kartoituksessa havaittiin, että kasvattajat kaipaavat monikielisyyden vastaamiseen arjessa vielä esimerkiksi tietoa, ideoita, keinoja ja materiaaleja. Tähän tarpeeseen haluankin tutkimuksellani osaltaan vastata. Tavoitteena on tutkimuksen myötä saada tietoa käytännön keinoista käyttää lastenkirjallisuutta, jota varhaiskasvattajat voivat tulevaisuudessa hyödyntää työssään arjen pedagogiseen osaamiseen suomea toisena kielenä opettelevien lasten kanssa.

Aloitan tutkimuksen raportoinnin esittelemällä ensin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Määrittelen tutkimuksen keskeisimmät käsitteet, jotka ovat kieli- ja kulttuuritietoisuus, kielenkehitys, suomea toisena kielenä puhuva lapsi, suomi toisena kielenä- opetus sekä lastenkirjallisuus, ja lisäksi taustoitan teoriaa aiemmalla tutkimuksella. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen metodologian, tutkimustehtävän, aineistonkeruun ja sen analysoinnin. Analyysin jälkeen esittelen tutkimustulokset, ja lopuksi seuraavat sekä pohdinta että jatkotutkimusehdotukseni tämän tutkielman jatkoksi.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan tutkimuksen viitekehykseen kulminoituvat kysymykset siitä, tarvitaanko teoriaa, ja millaista teoriaa tarvitaan. Jotta on mahdollista ymmärtää, miten ja miksi lastenkirjallisuutta käytetään kielellisen kehityksen tukena, on tarpeellista tarkastella ensin teoriaa lasten tavanomaisen kielellisen kehittymisen eri vaiheista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Yksi näistä tekijöistä on lastenkirjallisuus, jonka merkitykseen kielelliselle kehitykselle syvennyttään tutkielman teoriaosuudessa. Lisäksi määrittelen, mitä suomi toisena kielenä -lapsi ja -opetus termeinä tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoittavat, ja miten ne ovat yhteydessä lasten kielelliseen kehittymiseen.

2.1 Kieli- ja kulttuuritietoisuus

Koko tutkimus ja sen keskeiset käsitteet nivoutuvat varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuritietoisuuden kontekstiin. Maahanmuuton lisääntymistä seuraa varhaiskasvatuksen ja lapsiryhmien rikastuminen lasten kielellisillä ja kulttuurisilla taustoilla. Suomessa 2000-luvulla niin monikieliset perheet kuin aikaistettu kielikasvatuskin ovat lisänneet kielten moninaisuutta varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa (Honko & Mustonen, 2020b). Alle kymmenenvuotiaiden, muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien lasten määrä on kymmenessä vuodessa jo kaksinkertaistunut (Smolander ym., 2016). Tämä muutos edellyttää kasvattajilta sensitiivistä toimintaa ja herkkyyttä toimia kieli- ja kulttuuritietoisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa.

Kieli- ja kulttuuritietoisuudella tarkoitetaan niin aikuisten kuin lastenkin karttuvaa tietoa ja ymmärrystä eri kielistä, kielimuodoista ja niiden käyttäjistä sekä niihin liittyvistä asenteista (Honko & Mustonen, 2020b). Kielten jatkuvan läsnäolon ja lasten oppimiselle ja kehitykselle suuntautuvan merkityksen tiedostaminen ovat edellytyksiä kielitietoiselle varhaiskasvatukselle (OPH, 2022, 32). Kasvatuksessa pyritään kohtaamaan lapset tasa-arvoisesti, mihin liittyy se,

että kaikille lapsille kuuluu mahdollisuus eheän identiteetin rakentumiseen, oppimiseen ja osallisuuteen (Honko & Mustonen, 2021). Tämä edellyttää kasvattajilta kieli- ja kulttuuritietoisuutta ja sen tietoista näkymistä toimintatavoissa, pedagogisessa toiminnassa ja sen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tähän velvoittaa myös varhaiskasvatussuunnitelma, jonka siirtäminen käytäntöön on opettajan vastuulla, sillä opettaja johtaa opetussuunnitelmatyötä ja varmistaa, että pedagogiikka vastaa tavoitteita (Halttunen ym., 2019). Toisaalta tämänkaltainen toteutuminen edellyttää lisäksi resursseja eli aikaa ja tukea (Honko & Mustonen, 2020a).

Kielitietoisuuteen monikielisen kieliympäristön näkökulmasta kuuluu kielellisen moninaisuuden arvostaminen ja se, että jokaisella tulee olla oikeus omiin kieliinsä ja kulttuureihinsa. Toisaalta huomioidaan eri kielten ja kielimuotojen sekä tekstikäytänteiden merkitys esimerkiksi vuorovaikutukseen, oppimiseen ja kehitykseen sekä identiteettien rakentumiseen. (Honko & Mustonen, 2020a.) Vaikka siis lapsi opettelee esimerkiksi suomea toisena kielenä, on muistettava, että lisäksi lasten omaa äidinkieltä ja kulttuuria on tuettava varhaiskasvatuksessa systemaattisesti. Esimerkiksi monikielisten ohjeistuksien käyttäminen eri yhteyksissä todennäköisesti lisäisi lasten kielitietoisuutta (Tjandra, 2021). Uuden kielen omaksuminen ja sen opettaminen, kuten suomi toisena kielenä -opetus, mutta myös tietoisuus eri kielistä ja kulttuureista sekä niiden merkityksellisyydestä uuden kielen oppimiselle ovat siis tärkeä osa varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuritietoisuutta.

2.2 Kielenkehityksen osa-alueet ja vaiheet

Pohjana kaikille kielen ja kommunikoinnin taidoille on vuorovaikutus. Lapsi omaksuu kielen vuorovaikutuksessa jäljittelemällä (Hassinen, 2005). Lasten kielenkehityksen keskeisiksi osa-alueiksi määritellään varhaiskasvatussuunnitelmassa vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielellinen tietoisuus (OPH, 2022). Kielen kehittymisen osaitaitoja taas Korpilahden ja Pihlajan (2019) mukaan ovat kuuloerittelyn kehittyminen, äänneiden ja puherytmin tunnistaminen ja tuottaminen, sanojen ymmärtäminen sekä kyky muodostaa sanoista laajempia ilmaisuja. Näiden kaikkien eri osa-

alueiden vahvistaminen ja tukeminen ovat kaikilla lapsilla keskiössä, jotta he oppivat mahdollisimman sujuvasti käyttämään kieltä eli vuorovaikuttamaan oppimisympäristössä vertaistensa kanssa. Kielellinen tietoisuus on pohja kaikelle kielelliselle kehitymiselle. Kielellinen tietoisuus on kielen tutkimista ja havainnointia, ja siihen liittyy niin fonologinen eli äänteellinen, syntaksinen eli sääntöihin liittyvä, morfologinen eli sanastollinen kuin semanttinenkin eli merkityksellinen ulottuvuus (Mäkinen, 2002). Nämä ulottuvuudet tulee huomioida kielenkehityksen tukemisessa, jossa perustana on tyypillisen kielen kehityksen tuntemus.

Lasten kielenkehitys alkaa osittain jo ennen kuin lapsi edes oppii sanoja, sillä lapsi oppii vuorovaikutuksessa tunnistamaan ja tuottamaan erilaisia äänteitä, sanoja, puherytmejä sekä erottelemaan asioita kuulonsa perusteella. (Korpilahti & Pihlaja, 2019.) Tästä esikielellisestä vaiheesta kieli kehittyy jatkumona aina kielellisiin taitoihin yksilöllisesti. Savinainen-Makkosen ja Kunnarin (2009) mukaan jo vauvat oppivat seuraamaan aikuisen huomiota ja kohdistamaan oman kiinnostuksensa ja tarkkaavaisuutensa samaan kohteeseen, jolloin he jakavat yhteisen havainnon. Tätä kutsutaan jaetuksi tarkkaavaisuudeksi. Sekä osoittamisleet että ensisanat alkavat ilmaantua noin yhden vuoden iässä, ja näitä yhdistelemällä lapsi tuottaa ensimmäisiä lauseitaan. Kahden vuoden iässä sanavarasto laajenee, puhe alkaa olla ymmärrettävää, ja lapsi muodostaa lyhyitä lauseita. (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009.) 3–5-vuotias lapsi puhuu jo ymmärrettäviä lauseita ja pystyy keskustelemaan sekä tuottamaan monipuolisia ilmaisuja ja lauseita. Esiopetusikään tultaessa monet alkavat jo hallita lukemisen ja kirjoittamisen alkeita.

Tämänkaltaisen tyypillisen kielenkehityksen ja sen vaiheiden kautta lapsi oppii oman äidinkieltensä. Gyekye ja Ruponen (2019) määrittelevät lapsen vanhemmiltaan omaksuman kielen äidinkieleksi, josta joskus saatetaan myös käyttää termiä ensikieli. Kaksi- tai monikielisillä myös toisen kielen oppiminen etenee vaiheittain, mutta oma ensikieli vaikuttaa sen omaksumiseen. Äidinkielen kautta on jo omaksuttu käsitteitä ja maailmankuvaa, ja äidinkieli on osa identiteettiä, mutta myös edellytys toisen kielen oppimiselle (Nissilä ym., 2006). Lapsen puheen kehittyminen voidaan nähdä tasolta toiselle siirtymisenä (Mäkinen, 2002). Ensin äänteiden, sitten sanaston, ja lauseiden omaksumisen kautta suomen kieli kehittyy kohti sujuvaa kielen ymmärtämistä ja käyttöä. Tämä

ei tarkoita kuitenkaan sitä, että lapsi osaisi suomen kielen täydellisesti, vaan niin, että arkielämä mahdollistuu. Kielen oppimisen myötä lapsi pääsee ilmaisemaan itseään ja sitä kautta lapsen suhde muihin muuttuu (Hassinen, 2005).

Niin oman äidinkielen kuin muidenkin kielten opetteluun vaikuttavat myös lapsen mahdolliset kielelliset haasteet, joiden huomioiminen kielellisen kehittymisen seuraamisessa ja tukemisessa on kasvattajan tehtävä. Nykytutkimuksen valossa kuitenkin useamman kuin yhden kielen omaksumista ei nähdä enää riskinä kielellisille vaikeuksille, joten kielellistä häiriötä tai vaikeutta esiintyy monikielisillä saman verran kuin koko väestössä yleensäkin (Smolander ym., 2016).

Lapsen kieli voi olla Pihlajan ja Korpilahden (2019) mukaan viivästynyttä tai siinä voi esiintyä erilaisia haasteita, kuten äänteiden puuttumista, ja siten se voi haitata pääsyä leikkiin. Tällöin kielenkehitys vaatii aivan erityistä tukea, mutta tähänkin on useita erilaisia tukikeinoja. Tukena voidaan käyttää esimerkiksi niin erilaisia kuvia, tukiviittomia, kirjallisuutta, kuin puheterapiaakin. Vaikka tutkimustieto on lisääntynyt, on kielellisen vaikeuden määrittely kaksikielisellä edelleen hankalaa (Dufva ja Pietikäinen, 2009). Smolander ja kumppanit (2016) muistuttavat, että arviointimenetelmät ovat suunniteltu usein yksikielisen lasten arviointia varten, jonka vuoksi kielellistä vaikeutta saattaa olla vaikea erottaa tyypillisestä monikielisestä kehityksestä. Heidän mukaansa myös vertailutietoa monikielisten ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten tavanomaisesta kielen kehityksestä ei ole saatavilla, mikä voi olla haaste tuen tarpeen havaitsemiselle.

2.3 Suomi toisena kielenä varhaiskasvatuksessa

2.3.1 Suomea toisena kielenä puhuva lapsi

Kielellisen kehittymisen tukemisessa on aina huomioitava myös ne lapset, joiden äidinkieli ei ole suomi. Savinainen-Makkonen ja Kunnari (2009) esittävät olevan tyypillistä, että äidinkiellensä lisäksi lapsi oppii toisena kielenä ympäristönsä kieltä. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan sekä vieraskielisten että monikielisten lasten kielitaidon edistymistä varhaiskasvatuksessa tulee tukea (OPH, 2022, 52). Vieraskielinen lapsi tarkoittaa suomalaisen varhaiskasvatuksen

kontekstissa lasta, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame (Latomaa, 2013, 117). Vieraskielisellä lapsella voidaan siis viitata maahanmuuttajalapseen tai Suomessa syntyneeseen esimerkiksi maahanmuuttajataustaiseen lapseen, jos hänen äidinkiелensä ei ole mikään näistä. Näin ollen vieraskielinen tai suomi toisena kielenä -lapsi eivät ole automaattisesti synonyymeja maahanmuuttajalle, vaikka se käytännössä tarkoittaakin useimpia maahanmuuttajataustaisia lapsia (Sunil, 2003). Jatkossa käytän tutkimuksessani vieraskielisen ja monikielisen sijaan termiä suomi toisena kielenä -lapsi eli S2-lapsi. Tämä käsittää kaikki ne, jotka eivät puhu äidinkielenään varhaiskasvatuksen kielistä juuri suomea, ja näille lapsille tarjotaan varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä opetusta eli S2-opetusta.

Kasvatuksessa ja opetuksessa tulee kasvattajien toimesta huomioida, että erilaisissa kielellisissä ympäristöissä kasvavat lapset voivat samaan aikaan omaksua useitakin eri kieliä (OPH, 2022). Perheistä kumpuavan monikielisuuden käsite liittyy tilanteisiin, joissa varhaiskasvatukseen osallistuu lapsi, jonka kotona puhutaan muuta kuin varhaiskasvatuksen pääasiallista kieltä (Honko & Mustonen, 2020b). Monikielisuudella tarkoitetaan siis eri kieliä ja sen muotoja, joita yksilöt käyttävät (Dufva & Pietikäinen, 2009). Toisin sanoen lapsen opetellessa oman äidinkiелensä lisäksi varhaiskasvatusympäristössä suomea toisena kielenä, voidaan hänet nähdä myös kaksikielisenä tai monikielisenä. Tämänkaltaisen kahden tai useamman kielen käytön on kuitenkin havaittu lisäävän esimerkiksi lapsen kielellistä tietoisuutta, joten kielellisen kehityksen kannalta kaksi- ja monikielisyys voidaan nähdä myönteisenä voimavarana.

Kieliä koskevan tutkimustiedon saamisen myötä on useamman kuin yhden kielen käyttöä alettu pitää tyypillisempänä ja luonnollisempana sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin poikkeamana (Dufva & Pietikäinen, 2009). Tutkimuksen mukaan monikielisyyttä ja sen huomioimista kuitenkin haastavat ryhmäkoot, kysymykset liittyen lasten kehitykseen sekä erilaiset arjen kuormittavat tekijät. Varhaiskasvatuksessa on havaittu esimerkiksi eriäviä näkemyksiä kasvattajien välillä liittyen toimintatapoihin varsinkin, kun lapsen kielellinen kehitys on ollut poikkeavaa, ja toisaalta yhteisen kielen puuttumisen on havaittu olevan kasvatustalon alussa hankalaa niin kasvattajille kuin lapsillekin. Joskus on myös haasteellista arvioida monikielisten lasten tuen tarvetta eli sitä, mikä johtuu rajoittuneesta kielitaidosta ja mikä taas muista kehityksen haasteista. (Honko &

Mustonen, 2020a.) Näiden erilaisten haasteiden sensitiivinen tunnistaminen ja tiedostaminen on tärkeää, jotta monikielisyys olisi mahdollista huomioida osana lasten parasta. Tällöin korostuu jokaisen yksilöllinen huomioiminen osana suomi toisena kielenä -opetusta sekä aika- ja henkilöstöressurssien tärkeys.

2.3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Korpilahden ja Pihlajan (2019) mukaan kielellä on useita tehtäviä, kuten esimerkiksi sosiaalisten suhteiden luominen, tunteiden ja ajatusten ilmaisu, uuden luominen ja vaikuttaminen. Näiden vuoksi on erityisen tärkeää, että myös muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset saavat mahdollisuuden oppia suomen kieltä. Tähän velvoittaa myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022), jossa mainitaan, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten kielellisten taitojen sekä opetuskielen taitojen kehittymistä. Opetuskielen taitojen kehittymisen tukeminen korostuu erityisesti niillä lapsilla, jotka eivät puhu äidinkielenään suomalaisen varhaiskasvatuksen opetuskieltä.

Suomen ja ruotsin kielen taitojen kehittymisen tukeminen tulee suunnitella tavoitteellisesti ja pedagogisesti ottaen huomioon lasten tarpeet ja edellytykset (OPH, 2022). Jokaisen vieras- ja monikielisen lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata kotoutumista tukevat toimenpiteet, joita ovat muun muassa hänen kielellinen ja kulttuurinen taustansa sekä suomi toisena kielenä -opetus (Kivijärvi, 2020). Kasvattajien rooli on kirjata lapsen S2 -opetuksen suunnitelma, ja yhdessä vanhempien kanssa sovitaan, miten kielen oppimista tuetaan, seurataan ja arvioidaan varhaiskasvatukseen osallistumisen aikana.

Suomen kielen opetuksen tavoitteena voidaan nähdä olevan se, että lapsesta tulee suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tasavertainen ryhmän jäsen, joka kykenee kielellisen osaamisen puitteissa sekä osallistumaan että vaikuttamaan toimintaan. Johdonmukainen suomi toisena kielenä -opetus tukee vieraskielisten lasten sulautumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja auttaa myös vertaissuhteiden kehittämisessä (Kivijärvi, 2020). Varhaiskasvatussuunnitelmassa (OPH, 2022) määritellään, että suomen kielen omaksumisen lähtökohtana on arjen konkreettinen kieli ja sen ilmaisutaidot, mikä ohjaakin toteutettavaa suomi toisena kielenä -opetusta. Tavoitteena on

suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutunut lapsi, jolla tarkoitetaan, että lapsi hankkii sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee selvitäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa. S2-opetuksella pyritäänkin toimimaan kaksikielisyteen. Tämä tarkoittaa Hassisen (2005) mukaan sitä, että lapsi tulee toimeen kummallakin omaksumallaan kielellä: sekä ensikielellään että myös suomen kielellä. Suomi toisena kielenä -opetus osaltaan mahdollistaa lisäksi inklusiota eli kaikille kuuluvaa yhdenvertaista varhaiskasvatusta.

Näihin tavoitteisiin pääsemisestä vastaavat kasvattajat. Kun lapsi, jonka äidinkieli ei ole suomi, aloittaa varhaiskasvatuksen uudessa kielellisessä ympäristössä, on tärkeää, että kielen omaksumisen tilanne on mahdollisimman turvallinen niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Kielellinen oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978), jolloin aikuisen tuella lapsi omaksuu uuden kielen tietoja ja taitoja ja etenee kohti itsenäisempää suomen kielen käyttöä. Tämä edellyttää kuitenkin yksilöllistä havainnointia ja arviointia, jotta jokaista lasta on mahdollista tukea yksilöllisesti aikuisen toimesta.

Varhaiskasvatusarjen turvallisuus ja sitä kautta myös lapsen kokema turvallisuuden tunne luovat otollisen alustan sille, että lapsi alkaa pikkuhiljaa omaksua suomea ja käyttämään sitä varhaiskasvatusympäristössä, vaikka jatkaisikin kotona äidinkielellään kommunikointia. Tällaisen kaksikielisen yksilön molemmat kielet eivät ole aina täysin samantasoisia, vaan usein toinen on toista vahvempi, ja joskus toinen kieli voi jäädä käytöstä myös kokonaan pois (Hassinen, 2005). Vuorovaikutustilanteet ja oppimisympäristöt mahdollistavat lapsille kuitenkin tilaisuuksia omaksua ja käyttää suomea toisena kielenä kasvatuksen ja opetuksen erilaisissa tilanteissa (OPH, 2022, 52). Käytännössä suomi toisena kielenä -oppimisympäristö koostuukin usein esimerkiksi tukiviittomista, tilanteiden ja toimintojen kuvittamisesta, selkeästä argumentoinnista ja arkikielen käytöstä. Lisäksi myös lastenkirjallisuus tarjoaa tämänkaltaisia kehittäviä monitahoisia kasvatustilanteita.

2.4 Lastenkirjallisuus ja kielellinen kehitys

Niin S2-opetuksessa kuin muussakin opetuksessa tulisi hyödyntää monikanavaisuutta ja erilaisia oppimistyyplejä, ja lastenkirjallisuus onkin erityisesti

kielenkehityksen kannalta oleellinen opetusmenetelmä (Kivijärvi, 2020). Lastenkirjallisuudella on useita määritelmiä (Lathey, 2016). Pääasiassa lastenkirjallisuus on lapsille suunnattuja kirjallisuuden eri muotoja, ja lapsilähtöisyys näkyy Hollindalen (1997) mukaan niin, että lastenkirjat ovat yleensä lyhyempiä, niissä esiintyvät päähenkilöt ovat usein lapsia, myös kieli on lapsilähtöistä, ja kirjat ovat sisällöllisesti usein dialogisia, tapahtumakeskeisiä ja optimistisia. Lastenkirjallisuutta voi käyttää hyvin eri tavoin, ja sen muodot rakentuvat Suvannon ja Ukkolan (2020) mukaan erilaisista kuvien ja tekstien yhdistelmistä.

Lastenkirjallisuuden tunnetuin tyyppi on lasten satukirjat, mutta myös tietokirjat, runo- ja lorukirjat, sekä katselu-, koskettelu- ja kuvakirjat ovat tyypillisiä. Heikkilä-Halttunen (2015) mainitsee lisäksi erilaiset pienten lasten kangaskirjat, sarjakuvat, näyttämökirjat ja myös selkokirjat, joita hyödynnetään paljon maahanmuuttajalasten kanssa. Suomenkielisen materiaalin lisäksi lastenkirjallisuuden kategoriassa on paljon kansainvälistä lastenkirjallisuutta, jota on käännetty suomen kielelle (Lathey, 2016), ja jota myös hyödynnetään S2-opetuksessa. Lasten kognitiivisen, emotionaalisen ja luku- ja kirjoitustaidon kehityksen monipuoliseksi tukemiseksi käännetäänkin laajasti lastenkirjallisuuden eri teoksia ja tyyppejä.

Toisaalta nykyään kirjallisuus on muutakin kuin paperikirjoja. Koskimaa ja Lahdenperä (2017) nostavat esiin yhtenä lastenkirjallisuuden muotona myös lapsille suunnatun digitaalisen kirjallisuuden, jota on viime vuosina julkaistu yhä enemmän. Heidän mukaansa se lainaa perinteisen lastenkirjallisuuden muotoja kehittäen kuitenkin lisäksi erilaisia lukemisen tapoja. Kirjasovellukset ja laajennetut kirjat ovat tämänkaltaisen digikirjallisuuden uusimpia kehityskohteita. Laajennetulla kirjalla tarkoitetaan fyysistä kirjaa, johon liittyy joitain digitaalisia elementtejä, kuten mobiilisovellus, verkkosivut tai vaikkapa pelinomaisia tehtäviä, ja kirjasovellukset taas useimmiten liittyvät esimerkiksi äänikirjapalveluihin. (Koskimaa & Lahdenperä, 2017.)

Kirjallisuudella on myönteisiä vaikutuksia niin vuorovaikutukselle, kielellisille taidoille, mielikuvitukselle kuin tunteiden käsittelylle ja empatiakyvyn kehittymisellekin. (Suvanto & Ukkola, 2020). Kirjallisuus jo itsessään tarjoaa esteettisiä kokemuksia lapsille ja onkin merkityksellinen lasten kehitykselle kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi kankaasta tehdyn pehmokirjan pelkkä

koskettelukin tuottaa hupia ja mielihyvää (Koskimaa & Lahdenperä, 2017, 75). Lastenkirjallisuuden tehtävänä on kasvattaa mielikuvitusta, kutsua lapset lukemisen maailmaan, tarjota esteettistä mielihyvää ja tukea lasten kasvua ja kehittymistä erityisesti kielen osalta (Rastas, 2013).

Lastenkirjallisuus voi lisäksi tukea Suomeen muualta tulleiden kotoutumista tekemällä monikielisyydestä arvostettavaa sekä sosiaalistamalla lapsia yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Rastas, 2013). Kotoutumiseen on hyvät edellytykset silloin, kun yhteiskunta vastaanottaa kotoutujan myönteisesti ja tekee olon tervetulleeksi (Alisaari & Rakkolainen-Sossa, 2016). Monikulttuurisuuden ja etnisyyden teemat ovat nousseet ajankohtaisiksi myös lastenkirjallisuudentutkimuksessa (Voipio & Laakso, 2017). Kriittisesti valittu, monikulttuurisuutta arvostava lastenkirjallisuus voi auttaa S2-lapsia integroitumaan suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sen toimintakulttuuriin. Lapsia tulee rohkaista tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin (OPH, 2022, 25), ja kirjallisuus tukee myös tämän toteutumista kotoutumisprosessissa niin kotoutuvan lapsen kuin vastaanottavienkin kohdalla varhaiskasvatuksessa.

Hassinen (2005) määrittelee kirjat yhdeksi kielelliseksi virikkeeksi, jota lapsi saa. Jo pienten lasten kiinnostus kuvakirjoja kohtaan on yhteydessä sanavaraston laajenemiseen ja myöhempään kielen kehittymiseen. Esimerkiksi erilaiset kurkkausluukut ja aukot kirjan sivuissa ovat pienimmille lapsille suunnatun lastenkirjallisuuden arkipäivää (Koskinen & Lahdenperä, 2017). Suvannon ja Ukkolan (2020) mukaan satukirjat lisäävät lasten ymmärrystä tarinallisuudesta, aakkos- ja riimikirjat vahvistavat äänteellistä tietoisuutta sekä osallistava lukeminen kehittää tuottavaa ja ymmärtävää sanastoa kirjainten tunnistamisen lisäksi. Lastenrunojen on havaittu kehittävän muun muassa sarjamaistia. Kirjallisuuden lukeminen kasvattaa kokonaisuudessaan lapsen sanavarastoa ja on myös yhteydessä myöhempään lukemaan oppimiseen. Lastenkirjallisuudella onkin tiedostamattoman suuri rooli kielellisessä kehittämisessä ja erityisesti suomi toisena kielenä -opetuksessa, jossa opitaan käytännön tärkeitä sanoja ja ilmaisuja, ja jossa kuvat tukevat vahvasti niiden hahmottamista ja muistamista.

Lasten ja erityisesti suomea toisena kielenä harjoittelevien kielitaso vaihtelee yksilöllisesti, ja tämä on otettava huomioon kirjavalinnoissa. Eri lastenkirjallisuuden muodot ovat kuitenkin monipuolisesti hyödynnettävissä S2-

lasten kanssa. Heidän kanssaan voidaan käyttää nuoremmille lapsille suunnattuja materiaaleja, esimerkiksi kuvakirjoja kielenoppimisen alkuvaiheessa sekä toisaalta esimerkiksi muokata materiaalia kielitaitoon sopivaksi (Kivijärvi, 2020). Tässä kuitenkin kasvattajalla on tehtävä olla valppaana sekä tehdä valintoja ja muokkauksia sensitiiviseltä pohjalta huomioiden lasten yksilölliset pedagogiset tarpeet. Kasvattajien tulee lisäksi huomioida, että ympäristö tarjoaa laajasti eri tasoista materiaalia myös lasten oma-aloitteiseen lukemiseen.

Lasten itsenäisen lukemisen ja selailun lisäksi aikuinen lukee usein kirjoja lapselle ääneen, ja lapsi seuraa kuvitusta samalla (Koskimaa & Lahdenperä, 2017). Tämän vuoksi kielenkehityksen kannalta tekstin ja kuvan vuorovaikutus ja myös kuvitus itsessään ovat lastenkirjallisuuden tärkeitä osa-alueita. Yhteistä tarinallista kokemista syntyy, kun lapsi esimerkiksi keskeyttää lukemisen kysyäkseen tai osittaakseen jotain (Koskimaa & Lahdenperä, 2017). Kokonaisuudessaan kirjallisuuden käyttötilanteet edellyttävätkin tällaista lasten ja aikuisten välistä jaettua tarkkaavaisuutta, mikä on Savinainen-Makkosen ja Kunnarin (2009) mukaan pohja koko kielenkehitykselle. Suomi toisen kielenä - lasten kohdalla on usein keskeistä, että aikuinen on tukena lukuhetkillä ja yhteisen vuorovaikutuksellisen kokemisen kautta rikastetaan ja monipuolistetaan lasten mielikuvitusta ja kielenkäyttötaitoja.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lastenkirjallisuudella suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä osana suomi toisena kielenä -opetusta. Tutkimuskysymykset muotoutuivatkin tämän tutkimustehtävän pohjalta seuraaviksi:

1. Miten eri tavoin varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta varhaiskasvatuksessa tukemaan suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä?
2. Mitä kirjallisia aineistoja varhaiskasvatuksen opettajat erityisesti liittävät suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkittavien kokemukset ovat laadulliselle tutkimukselle keskeisiä, ja tutkimuksen tarkoituksena on antaa käsiteltävästä ilmiöstä mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti, 2020). Ilmiöiden kuvaaminen ja ymmärtäminen ovatkin kootusti laadullisen tutkimuksen keskeisimmät tavoitteet (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Laadullinen käsitetään usein aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi, ja tutkijan subjektiivisuus ja käsitykset ohjaavat niin aineiston hankintaa kuin sen analyysiäkin (Eskola & Suoranta, 1998).

Lähestyn tutkimustani hermeneuttisfenomenologisesta näkökulmasta, jonka ihmiskäsityksessä on Laineen (2018) mukaan keskeistä kokemuksen käsite: kaikkeen ihmistutkimukseen liittyy jonkinlainen kokemus ihmisestä, ja fenomenologialle onkin tyypillistä, että yksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, mutta toisaalta he myös rakentavat maailmaa. Varhaiskasvatuksen opettajien

toiminta ja kokemukset ovatkin aina yhteydessä ympäröivään maailmaan ja myös muihin ihmisiin, ja näin ollen lähestymistapa sopii erinomaisesti tutkimukseeni. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan niiden merkityssisältöjä ja rakennetta, ja fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä (Laine, 2018). Merkitysten luominen on laadullisen tutkimuksen tärkeimpiä tehtäviä (Huhtinen & Tuominen, 2020). Siksi tutkimuksessani keskitytään haastateltavien yksilöllisiin kokemuksiin lastenkirjallisuuden käytöstä, eikä niinkään pyritä yleistämään. Laine (2018) muistuttaaakin, että hermeneuttisesti orientoitunutta tutkijaa kiinnostaa ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus. Näin ollen lähestyn tutkimustani sillä ajatuksella, että jokainen yksilöllinen kokemus on merkityksellinen. Nämä lähtökohdat pohjustavatkin niin tutkimukseni aineistonkeruuta kuin sen analyysiäkin.

Tutkittavien kokemuksiin ja niiden tulkitsemiseen kuuluvat toisaalta myös tutkijan kokemukset ja tulkinnat tutkittavan puheesta. Tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavaan, mikä vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia fenomenologisella analyysillä voidaan saada aikaan. (Huhtinen & Tuominen, 2020.) Laineen (2018) mukaan hermeneuttinen ulottuvuus tuleekin fenomenologiseen tutkimukseen tästä tarpeesta tulkita. Esimerkiksi haastattelussa tutkittavan tulee pukea omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan sanoiksi, ja toisaalta tutkija pyrkii tästä löytämään oikean tulkinnan. Siksi myös tutkijan käsitykset omien kokemusten ja teorian pohjalta vaikuttavat tutkimusaineiston lähestymiseen, ja sen vuoksi hänen on oltava tutkimuksessaan jatkuvasti kriittinen ja refleктоiva.

3.3 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelumenetelmällä. Erilaiset haastattelutyypit ovat laadullisen tutkimuksen toteutuksessa yleisiä aineistonkeruumenetelmiä (Puusa, 2020; Sarajärvi & Tuomi, 2018). Haastattelu valikoitui myös tähän tutkimukseen, sillä se tarjoaa menetelmänä otollisen alustan tutkimuksen kohteena oleville jakaa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti ja monipuolisesti. Joustavaa haastattelussa onkin Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan se, että haastattelijalla on tilaisuus toistaa

kysymyksiä, korjata väärinkäsityksiä, tarkentaa ilmauksia ja keskustella osallistujan kanssa.

Haastattelumuodoista tutkimukseeni valikoitui teemahaastattelu, joka sopii erinomaisesti kokemusten tarkasteltuun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu, ja siinä edetään etukäteen valittujen teemojen varassa (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija varmistaa, että teemat käydään läpi, mutta niiden järjestyksellä ei ole väliä. Teemahaastattelurunko lähetettiin etukäteen haastateltaville tarkasteltaviksi sähköpostitse, ja tämä haastattelurunko löytyy tutkimuksen lopusta (*Liite 1*). Teemahaastattelurungon lähettäminen etukäteen mahdollistaa osallistujien valmistautumisen haastatteluun ja auttaa varmistamaan, että tutkija saa tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellistä tietoa (Puusa, 2020). Teemahaastattelu ohjasi näin ollen tutkimukseni kannalta oleellisen ja merkityksellisen tiedon saamista, mutta mahdollistaen kuitenkin samalla subjektiivisten kokemusten kuulemisen. Teemahaastattelu tuokin tutkittavien äänen ja tulkinnat kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Haastattelukirje, jolla etsittiin haastateltavia, julkaistiin kahdessa eri suljetussa Facebook-ryhmässä, jossa jäsenenä on varhaiskasvatuksen opettajia. Tämä valinta rajasi osaltaan tutkimuksen otoskokoa. Haastattelukirjeessä mainittiin, että haastateltavalla tulee olla kokemusta kirjallisuuden käytöstä 3–5-vuotiaiden suomi toisen kielenä -lasten kanssa, joten tästä syystä voitiin olettaa, että haastattelun sisältö oli haastateltaville ennestään tuttu. Haastateltavat rajattiin tähän ikäryhmään, koska tutkimuksessa haluttiin tavoittaa variaatiota kielenkehityksen eri vaiheissa ja sitä myötä myös kirjallisuuden eri tyyppien käytössä. Aineiston hankintavaiheessa on syytä kiinnittää huomiota tutkimuksen päämääriin, kun kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, ja päämäärät ohjaavat sitä, millaisia aineistoja hankitaan ja miten niitä tulkitaan (Puusa & Juuti, 2020). Koska tutkimuksen tavoitteena on tutkia lastenkirjallisuuden roolia suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielenkehityksen tukemisessa varhaiskasvatuksessa, aineisto kerättiin luonnollisesti varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka toimivat haastatteluhetkellä varhaiskasvatuksen kentällä, tai joilla oli aiempaa kokemusta siellä työskentelystä. Aineiston rajattiin koskemaan vain varhaiskasvatuksen opettajia, sillä he vastaavat lapsiryhmissä esimerkiksi S2-suunnitelmien

yksilöllisestä laatisesta ja ryhmien pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteutumisesta.

Haastatteluajankohdat sovittiin haastateltavien kanssa sähköpostitse, ja ne toteutettiin sovitusti etäyhteyksin Zoom-sovelluksella. Haastatteluihin varattiin aikaa noin 30 minuuttia, ja ne nauhoitettiin ensin sovelluksessa ja litteroitiin sittemmin tekstimuotoiseksi analyysia varten. Haastatteluihin osallistui lopulta kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, joista kummallakin on useamman vuoden työkokemus opettajana toimimisesta varhaiskasvatuksessa, ja nämä haastattelut toteutuivat suunnitellusti.

3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui laadullisen sisällönanalyysin menetelmä, joka on laadullisen tutkimuksen yksi perusanalyysimenetelmistä. Sen avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja, kuten haastattelua systemaattisesti ja objektiivisesti, minkä vuoksi se sopii myös tähän tutkimukseen. Sisällönanalyysi voi olla joko aineisto- tai teorialähtöistä. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin induktiivisesti päättelöllä, jolloin teoreettisten johtoideoiden sijaan keskityttiin aineistolähteisyyteen (Hirsjärvi & Hurme, 2022), ja teoria vain tuki aineistosta ilmenneitä seikkoja. Aineistolähtöisyys sopii erinomaisesti kokemusten analysoimiseen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan analyysiin pitää ryhtyä mahdollisimman pian aineiston keruuvaiheen jälkeen. Kun aineisto oli hankittu, se litteroitiin. Tämän jälkeen voitiin aloittaa analyysi käymällä haastatteluja useita kertoja huolellisesti läpi. Koska analyysivaiheessa sisällönanalyysille on tyypillistä pyrkiä etsimään kerätystä aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä verrata niiden esiintymistä ja ilmenemistä (Sarajärvi & Tuomi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998), aineistoa alettiin vertailla. Merkityksiä tuotetaan etsimällä aineistosta juuri toistuvuutta ja teemoja (Miles & Huberman, 1994).

Vertailun myötä aineisto jaettiin teemoihin eli tutkimuksen kannalta oleellisiin aiheisiin. On kuitenkin hyvä muistaa, etteivät nämä teemat ole välttämättä ollenkaan samoja kuin teemahaastattelun teemat, ja siksi tutkijan

onkin tarkasteltava aineistoa ennakkoluulottomasti ja kokonaisuutena (Juhila, 2023). Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan samalla värillä voidaan alleviivata samaa kuvaavia ilmaisuja, ja eri värein erotella eri ilmiöitä aineistosta. Teemoittelu tapahtuikin ensin koodaamalla aineistosta yhtäläiset ilmaukset samalla värillä aina teemoittain. On yleistä, että sisällönanalysissa edetään taulukkomuodossa (Sarajärvi & Tuomi, 2018), joten aineiston samaan teemaan kuuluvat ilmaukset taulukoitiin sitten samaan sarakkeeseen, ilmaukset pelkistettiin ja nimettiin alaluokaksi. Aineiston redusointi eli pelkistäminen tarkoittaa, että aineiston alkuperäisilmauksista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia (Sarajärvi & Tuomi, 2018).

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta

AINEISTON ILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKA
<p>”Me ollaan käytetty sit ihan semmosta, että meil on ollut tää Lukulumo -sovellus ja sieltä me on kuunneltu äänikirjoja --.” (H1)</p> <p>”Mut sit esimerkiksi Lukulumo, jossa on siis eri kielellä käännettyjä kirjoja, ni pystyy sitte sekä suomeks että omalla kielellä samaa tarinaa kuuntelemaan. Tää on ollu aika hyvä käytössä.” (H2)</p> <p>”Ja sitte kuuntelutarinoita mehän käytetään, että nehän on niistä kirjoista. Nyhän se on tietysti vähän muuttunutkin tää, että tosi paljon on näitä kuuntelutarinoita saatavilla.” (H2)</p>	<p>Lukulumo -sovellus Äänikirjat</p> <p>Lukulumo Käännetyt kirjat Kaksikieliset äänikirjat</p> <p>Kuuntelutarinat</p>	<p>Digikirjallisuus</p>

Luokittelu jatkui yhdistelemällä alaluokista yläluokkia (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on tässä tukena helpottamassa

analyysivaiheen teemojen käsitteiden määrittelyä, mutta ne eivät kuitenkaan ohjaa muodostusta liikaa, vaan luokitusjärjestelmä muotoutuu analyysin edetessä (Eskola & Suoranta, 1998). Aineiston alaluokkien pohjalta muodostettiin seitsemän yläluokkaa eli teemaa, jotka ovat lastenkirjallisuuden eri kirjatyyppit ja -muodot, kirjallisuuden eri käyttötavat, tuettavat kielenkehityksen osa-alueet, ympäristöratkaisut, pedagogiset ratkaisut ja muut tukimenetelmät. Näistä muodostettiin lopulta kaksi pääluokkaa. Lastenkirjallisuuden eri kirjatyyppit ja -muodot, kirjallisuuden eri käyttötavat ja tuettavat kielenkehityksen osa-alueet muodostivat kirjallisuuden monipuolinen käyttö -pääluokan. Oppimisympäristön ratkaisut, pedagogiset ratkaisut ja muut tukimenetelmät taas muodostivat pedagoginen oppimisympäristö -pääluokan. Näistä esimerkki Taulukossa 3.

TAULUKKO 2. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Paperiset kirjat Digikirjallisuus Muu kirjallinen materiaali	Lastenkirjallisuuden eri kirjatyyppit ja -muodot

TAULUKKO 3. Esimerkki pääluokkien muodostamisesta

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Lastenkirjallisuuden eri kirjatyyppit ja -muodot Kirjallisuuden eri käyttötavat Tuettavat kielenkehityksen osa-alueet	Kirjallisuuden monipuolinen käyttö

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Lastenkirjallisuuden monipuolinen käyttö

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin siitä, miten ja millaisia kirjallisia materiaaleja opettajat käyttävät tukemaan suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä. Aineiston analyysissä havaittiin, että opettajien kokemusten mukaan lastenkirjallisuutta käytetään monipuolisesti. Kirjallisuudesta käytetään laajasti sen eri tyyppisiä, ja niitä taas käytetään eri tavoin riippuen toiminnan tavoitteesta. Kirjallisuutta käytetään tukemaan kielenkehityksen eri osa-alueita eli kirjallisuuden monipuolisuus liittyy aineiston mukaan kielenkehityksen osa-alueiden tukemiseen.

4.1.1 Lastenkirjallisuuden eri tyypit ja -muodot

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä suomen kielen kehittymisen edistämiseksi laajasti erilaisia lastenkirjallisuuden eri tyyppisiä. Kirjallisuudesta kuvattiin käytettävän niin paperista kirjallisuutta, digikirjallisuutta kuin myös muuta kirjallista materiaalia. Paperikirjallisuuden käyttöä kuvattiin hyvinkin laajasti: esiin nousivat niin tietokirjat, satukirjat, näyttämökirjat, lorukirjat, koskettelukirjat kuin kuvakirjatkin. Tietokirjoja on käytetty opetustuokiotoiminnassa, ja ne ovat usein käsitelleet lapsia innostavia, ajankohtaisia teemoja, kuten dinosauruksia, avaruutta ja ihmiskehoa. Tietokirja on voinut olla myös luukkukirjamuotoinen, jolloin lapsella on ollut mahdollisuus kurkistaa luukusta ja saada sieltä uutta tietoa.

”Tietokirjoja käytetään paljon opetustuokiotyypisessä toiminnassa. Juuri niin, että kirjastosta ihan pyydetään, et meillä alkaa nyt tämmönen. No aika helppo teema on dinoteema, jostain syystä se kiehtoo lapsia ja sit toinen on ihmiskeho ja yks on vielä avaruus.” (H1)

”Mut nythän on siis tämmösiä lasten tietokirjoja tullu tosi kivoja uusia semmosia luukkukirjoja, että vaikka nyt sitten vesi kiertää tai jotain ja sitten siellä saa luukusta avata, että miksi aurinko paistaa.” (H2)

Satukirjoista mainittiin olleen käytössä lyhyitä versioita, joissa on kuvitus mukana esimerkiksi vihjekuvan muodossa. Kuvakirjojen todettiin olleen hyödyllisiä kielen tason mukaan myös vanhempien lasten kanssa, jos on ollut tarpeen harjoitella erityisesti arkeen liittyvää perussanastoa. Aineiston mukaan kuvakirjat koettiin suomea toisena kielenä opettelevien lasten kanssa hyödylliseksi monen ikäisille, ei vain pienimmille lapsille.

"Mutta myös, nää lyhyet satukirjat tosissaan meillä käytössä, missä on yleensä se yks vihjekuva." (H2)

"Hyvin paljon on käytetty ihan kuvakirjoja ja aika isojenkin lasten kanssa on usein joutunu käyttää ihan semmosia, missä on sanastoa pelkästään, semmosta arjen sanastoa aika paljon, vaikkapa vuodenaikoihin liittyvää. Et ihan semmosta kuvakirjallisuutta." (H1)

Digikirjallisuudesta mainittiin aineistossa ääni- ja kuuntelukirjat, joista nimettiin useita kertoja Lukulumo-sovellus. Opettajien kokemuksen mukaan Lukulumo on mahdollistanut sekä suomen kielellä että useilla muilla kielillä äänikirjojen kuuntelemisen, ja tämä on todettu hyväksi suomen kielen omaksumisen kannalta.

"Ja sitte kuuntelutarinoita mehän käytetään." (H2)

"Me ollaan käytetty sit ihan semmosta, että meil on ollut tää Lukulumo-sovellus ja sieltä me on kuunneltu äänikirjoja --." (H1)

"Mut sit esimerkiksi Lukulumo, jossa on eri kielellä käännettyjä kirjoja, ni pystyy sitte sekä suomeks että omalla kielellä samaa tarinaa kuuntelemaan." (H2)

Kirjojen ja äänikirjojen lisäksi aineistosta tulivat ilmi myös muut tekstimuotoiset materiaalit, joita mainittiin käytettävän suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen. Eniten mainintoja saivat erilaiset runo- ja lorukortit, joita on käytetty esimerkiksi erilaisiin toiminnallisiin aktiviteetteihin. Kuvien todettiin olevan merkityksellisiä näissä korteissa. Opettajat kuvailivat tekevänsä lorukortteja itse kirjoista tai käyttävänsä valmiita hyödynnettäviä materiaaleja. Runokirjoja itsessään mainittiin käytettävän vähemmän eli lorujen hyödyntäminen painottui aineistossa lähinnä lorukortteihin. Muuna kirjallisena materiaalina esitettiin lorukorttien lisäksi myös opettajille suunnatusta valmiista materiaalista lyhyet tarinat, kuten eskaritarinat sekä Vahvuusvariksen tarinakirjan tarinat.

”Käytettiin paljon muutakin kuin ihan kirjoja, että ihan tekstejä, tällaisia lyhyitä runokortteja, lorukortteja. Niistä on tehty sitten itse niitä lorupusseja. Niissä on yleensä kans joku kuva mukana.” (H1)

”Ja niistä kirjoista sitten taas tehty semmosia kortteja, et on kopioitu se kuva ja loru sitten kortteiksi --.” (H2)

”Meillä on käytössä tällaisia lyhyitä tarinoita -- esimerkiksi näitä eskaritarinat, mutta myös esimerkiksi Vahvuusvariksen tällainen tarinakirja, jossa on semmosia lyhyitä tarinoita.” (H2)

Lisäksi haastateltavista kumpikin mainitsi erikseen Roihukset-materiaalin. Roihukset-materiaali kertoo Roihusten perheestä, ja sitä mainostetaan työn helpottajana ja materiaalina, jolla lasten kielen kehittymistä on tehokas tukea (Kipinäkeskus, 2023). Aineiston mukaan materiaali ohjautuu kuviin ja kerrontaan, ja se on siksi hyvä kielenkehityksen tukimateriaali, joka on oikeastaan ohittanut perinteisen kirjallisuuden suosiolla.

”Että sanotaan, että tällainen Roihusten materiaali, mikä on nytte, se taas ei oo kirjana, mut ohjautuu juuri kuviin ja kerrontaan ja näin.” (H2)

”Mutta meillä on ollut myös tällainen uusi Roihusten materiaali, joka on siis ihan semmoseen kielen tukemiseen niin ehkä se Roihukset on vähän ajanu nyt sitten kirjallisuuden ohi jotenki.” (H1)

Suomalaista kulttuuria ja sitä kautta muuta kuin suomea äidinkielenä puhuvien lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan tukevaksi materiaaliksi haastattelussa nostettiin erilaisuutta ja moninaisuutta käsittelevä kirjallisuus, jossa kielellisestä erilaisuudesta ja moninaisista perheistä ja tavoista tehdään arkipäiväistä.

”Kirjat, joissa käsitellään moninaisia perheitä ja tapoja.” (H2)

”-- siitä erilaisuudesta tehdään normaalia.” (H1)

Lisäksi suomalaiset perinnekirjat, kuten Mauri Kunnaksen kirjoittama Koiramäki-sarja, Tatu ja Patu -kirjoista erityisesti Veera-sarja sekä Minttu-kirjat nostettiin esiin niiden arkipäiväisen, suomalaisen elämän hyvän kuvaamisen vuoksi. Maininnan saivat aineistossa esimerkiksi kohtelias arkipuhe ja tervehtiminen, josta lapset ottavat oppia. Näissä kirjoissa nähtiin myös olevan tärkeä visuaalinen merkitys siinä, miten elämää kuvataan. Erityismaininnan suomalaisuuteen liittyen sai Saunasankarit-kirja, joka käsittelee saunomista.

”Niissä tulee tavallista suomalaista elämää, siellä siivotaan, leivotaan ja käydään kaupassa ja koulussa ja ihmiset käy harrastuksissa.” (H1)

”Se arkipuhe jo tulee sieltä, miten tervehditään, miten kohteliaasti puhutaan toisille.” (H1)

”Sit tää Saunasankarit-kirja on, jossa sit taas leikitää saunomista ja muutenki käsitellää saunomisen sanastoo.” (H2)

Kielenkehityksen tueksi aineistossa mainittiin edellä luetteloitujen teosten lisäksi erityisesti Eetu, litu ja kertomattomat tarinat, jossa on kasvattajalle monipuolinen ohjeistus kielenkehityksen tukemiseen tai suomi toisena kielenä -opetukseen. Materiaalin mainittiin olevan oivallinen kerrontataitojen harjoitteluun ja itseilmaisuun.

”Selkeä, mahtava kuvitus ja siin on ne taustatarinat, jonka jälkeen lapsi saa ite sitä tarinaa luoda tai kertoa.” (H2)

”Se on siihen itseilmasuun, se ei oo vaikeeta pelkästään S2-lapsille, vaan se voi olla muillekin tosi vaikeeta.” (H2)

Tutkimuksessa muodostui opettajien kokemuksien pohjalta lista hyödyllisestä kirjallisesta materiaalista, jota on jo edellä esitelty. Materiaali on joko suomea toisena kielenä harjoittelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen suuntautunutta tai sitten suomalaisen kulttuurin esittämiseen, mikä taas edistää osaltaan kotoutumista. Tämä aineiston pohjalta koostettu kirjallista opettajien merkittäväksi mieltämästä materiaalista löytyy tutkimuksen liitteistä kohdasta *Hyödylliseksi koettu kirjallisuus*.

4.1.2 Kirjallisuuden eri käyttötavat

Analyysissä ilmeni, että kirjallisuutta käytetään ei tavoin ja eri tilanteissa, joista yhdeksi kerrottiin lapsen omatoiminen kirjojen lukeminen ja selailu. Aineistossa opettajat liittivät tähän kielellisen ympäristön eli sen, että kirjallisuutta on tärkeää olla aina lasten saatavilla varhaiskasvatuksessa niin, että jokaiselle löytyy oman mielenkiinnon mukaista tutkittavaa kirjallisuutta.

” Mutta on niitäki hetkiä, ku lapset niitä selailee.” (H1)

”-- ei oikeestaan oo mitään semmost yksittäistä --, vaan yritetty jokaiselle jotakin.” (H1)

Lisäksi kirjallisuudella kuvattiin tuettavan kielenkehitystä erillisissä opetus- ja ohjaustuokioissa. Tuokioista tuotiin esiin, että ne ovat voineet olla pienryhmämuotoisia ja joko ainoastaan suomea toisena kielenä opetteleville tai kaikille lapsille suunnattuja. Opetus- ja ohjaustuokioissa kirjallisuuden käyttö kuitenkin yhdistettiin uuden sanaston harjoitteluun tai koko tuokion alustamiseen.

”On ihan tämmösiä S2-tuokioita päivän mittaan, et syntyneitä tilaisuuksia siis sellaiseen.” (H2)

” -- jos se on ollut tämmönen opetuksellinen tuokio ni siin on tullut jotaki uutta sanastoa.” (H1)

Aineistosta kävi ilmi myös kirjallisuuden leikillinen ja luova käyttäminen, kuten kirjan tapahtumapaikan tai tarinan laajentaminen leikkiin. Leikki on voinut saada idean koko kirjasta tai vaikkapa yhdestä aukeamasta. Kirjoja on voitu itsessään myös käyttää leikkiin. Näyttämökirjat nousivat tässä esiin suoranaisena leikkialustana, ja satukirjat ja lyhyet tarinat taas leikin innoittajina. Toisaalta tekstejä ja tarinoita on voitu yhdistää draamaan, esimerkiksi varjoteatteriin tai roolileikkeihin ja näytelmään. Tässä opettajat mainitsivat olleensa tekstin lukijoina. Luovuutta on aineiston mukaan voitu käyttää myös tarinan elävöittämiseen esimerkiksi laminoituilla kuvilla ja pehmoleluilla.

”On tosissaan noi näyttämökirjat, ku sinne voi ottaa vaikka eläimiä lisää. Ni sitä pystyy käyttämään iha leikeissä.” (H2)

”Ja usein on ajateltu niin, että hei tästähän sais tosi hienon jonkun leikin ja on haettu telttakankaita ja majoja ja sitten on pukeuduttu vaikka siks nalleks, haettu ne nallevaatteet ja leikitty sitä leikkiä, muisteltu.” (H1)

”-- meillä on esimerkiksi tehty niin, että on ollu joku tuttu kirja, ja me onki tehty siitä vaikka varjoteatterihahmot. Sitte aikuinen on lukenu sitä kirjaa ja lapset on leikkiny toisillensa sitä varjoteatteria.” (H1)

Aineistossa kuitenkin korostettiin, että kirjan laajentaminen leikkiin vaatii tiettyä kielen tasoa, josta opettajan on oltava tietoinen. Jotta tällainen laajentaminen on mahdollista, tulee lapsen kielen tason olla sen verran edistynyt, että hänellä on ymmärrys leikin ideasta ja siitä, mitä kirjassa sanotaan.

”Mutta sekin on sitte tietysti vaatinu sen, että jo ymmärtää sitä, mitä siinä kirjassa sanotaan ja et ymmärtää, et siinä on se idea, miten leikitään.” (H1)

Kirjallisuuden vuorovaikutuksellinen käyttö nähtiin aineistossa hyvänä toimintatapana kielenkehityksen kannalta. Vuorovaikutuksellisuus mainittiin kasvattajan ja lapsen yhteisinä kirjojen luku- tai selailuhetkinä, jolloin kirja on yhteisen kiinnostuksen ja jutustelun keskiössä. Vuorovaikutuksellista lukemista pidettiin yhdessä lasten kanssa lukemisena tai aikuisen ääneen lukemisena. Lisäksi kielellä hassuttelu mainittiin yhtenä tapana hyödyntää kirjallisuutta. Tähän opettajat yhdistivät aineistossa lorut ja loppusoinnut sekä hauskat, hassuttelevat sanoilla leikittelevät tehtävät, joissa on hyödynnetty esimerkiksi tekstikortteja. Kielellä hassuttelu kuitenkin liitettiin kummassakin haastattelussa jo kielitasoltaan kehittyneempiin tai iältään vanhempiin lapsiin.

”Niitä kirjoja siellä selaillaan, katellaan yhdessä, jutellaan niistä lasten kanssa ja sit niitä tietysti luetaan.” (H2)

”Tietysti se kielellä hassuttelu on just näissä loruissa ja muissa, et sit isommilla pystyy jo tavuttamaan ja hakemaan niitä loppusointuja.” (H2)

”-- sanoilla leikkimistä, että me saatettii ottaa jotaki tekstikortteja. Niissä saatto olla sanoja ja lapset laitto niitä peräkkäin ja sitte luettii, et minkälainen lause tuli. Näitä tehtiin vähä isompien kanssa.” (H1)

4.1.3 Tuettavat kielenkehityksen osa-alueet

Eri kirjallisuuden muodoilla ja käyttötavoilla nähtiin aineistossa olevan tavoitteena eri kielenkehityksen osa-alueiden tukeminen. Aineistosta oli mahdollistaa tunnistaa neljä tällaista kielenkehityksen osa-aluetta, jotka ovat sanavaraston kehittyminen, puheen tuottaminen, vuorovaikutustaidot ja kielellinen muisti. Sanavarastoon liitettiin aineistossa peruskäsitteiden ja arjen sanaston harjoittelu sekä myös nimeämistäidot. Kirjoilla ja teksteillä esimerkiksi kerrytetään yläkäsitteistöä liittyen johonkin teemaan, kuten liikenne- tai huonekalusanastoa tai vaikkapa iltatoimiin liittyvää sanastoa. Erityisesti kuvakirjat ja katselukirjat nähtiin aineistossa hyvänä väylänä harjoitella sanastoa ja tarkastella samaan kategoriaan ja luokkaan kuuluvia sanoja ja asioita.

”-- yläkäsitteitä, niinku huonekalut tai liikenne, kulkuneuvot harjoitellaan niillä kirjoilla.” (H1)

”Ne kuvakirjat ja katselukirjat, ne on tosi selkeitä ne käsitteet, et siel saa sitä sanastoo ja sit niissä on aika useesti saman käsitteistön alla jotain vaikka iltatoimet --. Ni pystyy käsittelemään niitä samaan kategoriaan kuuluvia asioita.” (H2)

Nimeämisen ja sanaston harjoittelun kerrottiin kohdistuneen uusien sanojen omaksumiseen. Lasten kanssa opettajat ovat opetelleet sellaisia sanoja, jotka eivät ole olleet lasten käytössä entuudestaan. Tässä tavoitteena on ollut se, että käsitys suomen kielestä laajentuisi ja kielenkäyttö rikastuisi. Nimeämisen harjoitteluun liitettiin aineistossa vahvasti aikuisen läsnäolo ja lapsen osallistaminen: aikuinen pyytää ja kysyy lasta nimeämään, ja lapsi harjoittelee.

”Sitte on käytetty niin, että lapsi on sieltä nimenny. Että aikuinen näissä tilanteissa, kun ei ole sitä tekstiä, vaan on vaan se pelkkä kuva, niin me on oikeestaan kaikki aikuiset sovittu, että sitte pyydetää aina lasta kertomaan.” (H1)

”-- et jos siellä on jonku koti, ni me nimetään sieltä hella ja jääkaappi, koska ei ne kotona käytä semmosia sanoja.” (H1)

Puheen tuottamiseen taas yhdistettiin vahvasti kerrontataidot ja vuorovaikutustaitoihin taas itseilmaisu. Nämä ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä toisiinsa: sanavarasto on yhteydessä nimeämiseen ja kerrontaan, ja sitä kautta itseilmaisuun. Kielellinen muisti taas on oleellista, jotta voi esimerkiksi oppia sanoja. Opettajat mainitsivat aineistossa tukevansa kerrontaa esimerkiksi saduttamalla, mutta myös aikuisen esittämällä kysymyksillä joko kuvista tai teksteistä. Kerrontataitojen harjoittelu on kohdistunut asioiden ja tunteiden nimeämiseen sekä tapahtumista ja tapahtumapaikasta kertomiseen, jos lapsen kerrontataidot ovat olleet jo edistyneemmällä tasolla.

”Kuvilla sitte tämmönen, mitä tässä tapahtuu, mitä näet -keskustelu, sitä itse kerrontaa. Löydätkö vaikka omenan tai löydätkö pupun piilosta? Sit tunteiden nimeämistä pystyy monissakin kuvissa ja tarinoissakin käymään läpi.” (H2)

”Tai sitte jos osaa jo kertoa, ni mä kysyn, että ku kirja loppuu, että no mitä siinä tapahtu, mitä se nalle teki, mihin se meni, oletko sinä käynyt sellasessa paikassa?” (H1)

” -- yritetty myöski saduttamista, niitten kuvakirjojen avulla. Kerro, mitä sää näät tässä ja kerro omin sanoin.” (H1)

Edellä mainittujen kerrontataitojen harjoittamisella ja sanavaraston kasvattamisella on tuettu siis lasten kielellistä muistia. Muistamistaitoa on tuettu

aikuisen toimesta myös esittämällä lapsille kysymyksiä liittyen tarkkaavaiseen kuunteluun ja sanojen mieleen palauttamiseen.

”Sitte mä voin sanoa, et nyt me luetaan tätä kirjaa ja mä kysyn joka sivulta jonkun kysymyksen, että ole tarkkana mä kysyn. Yritä muistaa. Sit saatan sanoa, et minkä sanan mä sanoin, ku mä osotin tänne. Oliko se aurinko? Vai oliko se kuu? Sitte lapsen pitää muistaa.” (H1)

Vuorovaikutustaitojen ja itseilmaisun harjoittelu tuotiin aineistossa esiin tunnekasvatuksena ja käytöstapakasvatuksena, mutta myös kerrontataitojen harjoitteluna. Kerrontataitojen tukeminen mahdollistaa itseilmaisun, jolloin lapset voivat esimerkiksi kertoa, mikä kirjassa tai sadussa on häntä kiinnostanut.

”Kirjoja voi mun mielestä just käyttää semmoseen tunnekasvatukseen ja käytöstapakasvatukseen.” (H1)

” tai pyytää, et se lapsi kertoo sitä tarinaa, jollon sitä itseilmaisua pystyy paljo paremmin tukemaan--.” (H2)

”Ja sit et lapset ite saa kertoa niistä, että mikä niissä on kiinnostanu niitä ittee.” (H2)

4.2 Pedagoginen toimintaympäristö

Tutkimuksessa ilmeni myös, että kirjallisuutta käytetään varhaiskasvatuksen pedagogisessa ympäristössä, joka käsittää niin fyysisen kuin psyykkisenkin ulottuvuuden. Analyysissa pedagogisen ympäristön tukimenetelmät jaoteltiin kolmeen teemaan: oppimisympäristön ratkaisuihin, pedagogisiin ratkaisuihin sekä muihin tukimenetelmiin. Kirjallisuuden käyttäminen näkyy niin oppimisympäristössä kuin opettajan tekemissä pedagogisissa ratkaisuissakin. Lisäksi kirjallisuuteen ja sen käyttöön liitettiin aineistossa muut tukimenetelmät.

4.2.1 Oppimisympäristön ratkaisut

Kielellisen ja lukemaan kannustavan ympäristön luominen mainittiin tutkimuksessa osana suomi toisena kielenä -lasten kielen oppimisen tukemista. Kirjojen saatavuuden ja saavutettavuuden koettiin olevan tässä avainasemassa, ja kumpikin haastateltava korosti sitä, että kirjoja on oltava varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä jatkuvasti lasten saatavilla.

”Tärkeintä mun mielestä tietysti on se, että kirjoja on saatavilla.” (H2)

Aineistossa korostui tämän lisäksi myös yhteistyö kirjaston kanssa. Opettajat mainitsivat yhteistyön olevan retkien ja vierailujen tekemistä kirjastoon, mikä mahdollistaa lasten omatoimisen kirjojen lainaamisen, mutta myös päiväkodin kirjakannan vaihtuvuuden ja monipuolisuuden. Yhteistyöhön liittyen toinen haastateltavista mainitsi myös kirjaston päiväkodille toimittamat kirjalaatikat ja -reput, jotka mahdollistavat kirjallisuuden laajan kirjon ja säännöllisen vaihtuvuuden. Kirjaston kanssa tehtävä yhteistyö mahdollistaa osaltaan ympäristön muovautumista kielitietoiseksi ja lukemaan kannustavaksi.

”Meidän ryhmä ainakin aktiivisesti käy kirjastossa, ja noin muutaman kuukauden välein vaihdetaan sitä kirjastokantaa, mitä sit lapset on ite valkannu sieltä otettavan.” (H2)

” -- niitä retkiä kirjastoon tehtiin iha viikottain, lapset sai lainata kirjoja.” (H1)

”Pyydettiin kirjastosta myös semmosia kirjalaatikoita ja -reppuja.” (H1)

4.2.2 Pedagogiset ratkaisut

Aineistosta oli tunnistettavissa kuusi opettajan pedagogisiin ratkaisuihin viittaavaa toimintatapaa, jotka liittyvät suomen kielen oppimisen maksimointiin ja varmistamiseen. Yhtenä pedagogisena toimintamallina mainittiin kirjallisuuden käyttöön liittyvä toisto, jolla voidaan varmistaa esimerkiksi sanaston vakiinnuttaminen.

”Sitä samaa on voitu kuunnella useamman kerran ihan sen takia, että se vakiintuu se sanasto.” (H1)

”Niist tarinoist tehään myös tarkentavia kysymyksiä, että varmistetaan, onko ymmärretty tai kuunneltu.” (H2)

Edellä esitetyssä sitaatissa opettaja kertoi kuuntelevansa lasten kanssa samaa äänikirjaa useamman kerran, mutta lisäksi ymmärryksen varmistamista on voitu tehostaa opettajan tekemillä tarkentavilla kysymyksillä. Opettajat pyrkivät kokemuksensa mukaan varmistamaan kirjojen käyttötilanteissa lapsen ymmärtämistä myös hyödyntämällä paljon konkretiaa ja kuvia. Kuvitukset nousivat haastatteluissa vahvasti esille niiden havainnollistavuuden vuoksi.

”Ja just ne satukirjat kyllä rajottuu aika paljon sitte semmoseen hyvin lyhyisiin, missä pitää melkein aina olla mukana se kuva, että lapset jaksaa keskittyä – varsinkin, jos siinä on paljon semmosia, joilla se suomi on vielä aika heikko.” (H1)

”Me on valittu sillä lailla, että siin on ollu tosi selkeet kuvat, et sielt on ollu lapsen helppo erottaa ja me on aina katottu, että se sanasto on semmosta, että sitä pystyy seuraamaan ja ymmärtämään.” (H1)

”No, kuvahan on helposti käytettävä materiaali moneen kielen oppimiseen.” (H2)

Kirjallisuuden kuvitukset liitettiin aineistossa asioiden helpompaan, konkreetialäheiseen opettamiseen. Kuvilla opetetaan käsitteitä ja sanastoa, ja ne ovat apuna käsitteen yhdistämisessä käytäntöön. Kummankin opettajan vastauksissa korostui kysymysten esittäminen kuvitusten kohdalla eli miten käsite yhdistyy kuvaan, ja tunnistaako lapsi käsitteen ja löytääkö hän sitä vastaavan kuvan kirjasta. Kuvat koettiin myös hyväksi tunteiden nimeämisen harjoittelussa.

”Kuvalla on niin paljon helpompi lapselle sitä asiaa opettaa ja myös ihan semmosella konkreetialla, että tässä on paita tässä kirjassa, missä on sinun paita – no se on siinä.” (H1)

”-- et sanasto, käsitteet, sitte ihan, mitä tässä tapahtuu, mitä näet - keskustelu, sitä itse kerrontaa. Löydätkö vaikka omenan tai löydätkö pupun piilosta? Sit tunteiden nimeämistä pystyy monissakin kuvissa ja tarinoissakin käymään läpi.” (H2)

Opettajan pedagogiseksi ratkaisuksi kuvattiin aineistossa myös lasten yksilöllinen huomioiminen. Yksilöllinen huomioiminen voi olla suomea toisena kielenä opettelevien lasten eri kielellisten ja kulttuuristen lähtökohtien tunnistamista ja lasten yksilöllisen kiinnostuksen huomioimista kirjavalinnoissa. Lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen kirjavalintoja tehdessä liitettiin aineistossa lasten tekemiin mieleisiin kirjavalintoihin ja sitä kautta myös lapsen oppimismotivaatioon.

”-- joku on saattanu vaikka pari vuotta aikasemmi vasta tulla Suomeen. Joku on taas kokonaa syntynyt täällä ja tullu yksivuotiaana päiväkotii ja hänen vanhempansakin on voinu olla täällä kaksikymmentä vuotta. Niin heillä on ihan erilaiset lähtökohdat.” (H1)

”Must tuntuu et se menee todellaki lapsen kiinnostuksen mukaan, ei sen iän, vaan sen, et minkä kirjan hän ite valkkaa. Se on se kaikista motivoivin sitte

myös niissä sanastoharjoituksissa, että ei aikuisten valkkaama, vaan se lapsen käteen tarttuva.” (H2)

Lisäksi haastatteluissa mainittiin myös lasten kielellisen taitotason huomioiminen sekä toiminnan tavoitteissa että kirjavalintojen tekemisessä. Taitotason huomioiminen liitettiin opettajan havaintoihin siitä, mitä lapsi jo osaa, ja mikä voisi olla tavoitteena seuraavaksi. Tulosten mukaan yksilöllinen taitotaso huomioidaan myös koko ryhmän tasolla niin, että kirjavalinnat tehdään lapsiryhmän taitojen mukaisesti. Jos esimerkiksi lasten taidot ovat hyvällä tasolla, voidaan lukea pidempiä kirjoja, ja jos taas ei, luetaan lyhyitä satuja ja paljon kuvia sisältäviä kirjoja.

”-- siinä oppii miettimään, että mikä on sen lapsen seuraava askel, että mihin se pystyy. Että joko se pystyis kuuntelemaan vaikka tämmösen täysin kuvattoman tekstin ja ehkä kertomaan siitä jotain.” (H1)

”On kyllä luotu niitä tavoitteita nimenomaan sen lapsen kielen tason ja sit jotenki sen kiinnostuksen kohteen mukaan.” (H1)

” -- S2-lapsia oli meillä tosiaan niin paljon, niin kovin paljo ei luettu sellasia kirjoja, missä ei ollu kuvia. Että jos luettiin kirjoja, mitkä oli vaikka jotain tommosia rentoutussatuja, ni ne oli aika lyhyitä ja yritettiin valita aina niin, että oli konkretiaa. Jos oli niin, että lapset ymmärsi hyvin, niin luettiin aika pitkiäkin kirjoja.” (H2)

Moniaistisuus mainittiin aineistossa erittäin tärkeänä pedagogisena työvälineenä. Erilaiset kuvatuon muodot, tukiviittomat ja eri aistit, kuten näkö-, kuulo- ja tuntoaisti tulivat ilmi osana moniaistista kokemusta, havainnollistamista ja oppimisen edistämistä yhdistettynä kirjallisuuteen. Moniaistisuus ja erityisesti tukiviittomat koettiin tärkeäksi kaikille suomea toisena kielenä opetteleville lapsille, mutta erityisesti niille, joilla on lisäksi jonkinasteista tuen tarvetta.

”Usein meillä on yhdistetty loruun viittomat, meil on paljon myös niitä tuen lapsia ollu näissä. On ollu niinku sekä S2-lapsia, että monet heistäki vielä tuen lapsia jollaki asteella. Ni meillä moni henkilökunnasta käyttää perustukiviittomia. Ne lorupussitkin on saatettu laatia niin, että niissä on tuttuja viittomia.” (H1)

”Tämmöset koskettelu- ja äänikirjat ni ne tuo tota aistikokemusta siihen lisää. Moniaistinen kokemus kyllä sitten -- edistää oppimista.” (H2)

”Meil on käytössä lyhyitä tarinoita. Niissä nyt on yleensä se kuvatuksi, mutta myös esineillä tai laminoituilla niillä paperinukeilla tarinaa yleensä havainnollistetaan ja varsinkin juuri näille S2-lapsille.” (H2)

Edellä mainittujen kommenttien perusteella moniaistisuuden kanavia on hyödynnetty käyttämällä niin viittomia, koskettelu- ja äänikirjoja kuin myös esineitä ja paperinukkejakin. Tämän tavoitteena nähtiin kirjallisuuden rikastaminen ja elämyksien luominen, jotka tehostavat suomen kielen oppimista.

Lapsen motivointi ja osallisuus olivat esillä aineistossa tärkeänä osana kielen oppimisen tukemisessa. Tärkeää ei ole aineiston mukaan se, että edetään jonkin tietyn kaavan mukaan tai yksi kirja luetaan sivu sivulta, vaan lapsia kiinnostaviin huomioihin ja sivuihin voidaan kiinnittää huomiota, jolloin lapsi saadaan osallistettua, ja hän samalla motivoituu itsestään oppimaan. Myös se, että lapsi saa valita itse kirjansa, on osallistamista ja samalla oppimisprosessiin motivoimista, kun kirjan sisältö on hänelle itselleen ymmärrettävää. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ympäristö tarjoaa myös eri ikätasolle suunnattua lukemista kaikenikäisille.

”-- katotaan sieltä täältä ja palataan niihin lapsia kiinnostaviin sivuihin.” (H1)

”Jos lapsi on itse saanut kirjoja valita, ni silloin aika usein he valkkaavat sitte semmosia, että se on heille ymmärrettävää. Niin vähän pienempien lasten kirjoja aika moni tykkää kuunnella, lukee itse taikka että heille luetaan.” (H1)

4.2.3 Muut tukimenetelmät

Aineistossa esitettiin myös muita tukimenetelmiä, jotka liittyvät kirjallisuuden käyttöön ja sitä kautta suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen. Opettajien kokemuksen mukaan yhtenä tukimenetelmänä suomen kielen omaksumisessa on lapsen oman äidinkielen tukeminen kirjallisuudella. Lapsen omaa äidinkieltä kuvattiin tuettavan hankkimalla kirjoja lapsen omalla äidinkielellä ja lisäksi kuuntelemalla niitä Lukulumo-sovelluksesta. Lukulumon etuna pidettiin sitä, että samaa kirjaa voi kuunnella omalla kielellä ja suomen kielellä, mikä taas helpottaa kielen ymmärtämistä ja hahmottamista. Tällainen kaksikielisyyden huomioiminen eli niin äidinkielen kuin suomen kielenkin kehityksen tukeminen ovat avainasemassa lapsen kielen omaksumisessa.

”Kirjallisuudella nykyään pystytään tukea sitä oman kielen kehitystäkin vielä niin, että me on joskus lainattu lapsen oman kielisiä kirjoja, varsinkin sieltä

Lukulumosta kuunneltu ja sitten samaa kirjaa suomeks. Niin on tuettu silläkin lailla.” (H1)

”Mut sit esimerkiksi Lukulumo, jossa on siis eri kielellä käännettyjä kirjoja, ni pystyy sitte sekä suomeks että omalla kielellä samaa tarinaa kuuntelemaan.” (H2)

Kummallakin haastateltavalla oli kokemusta lapsen oman äidinkielen tukemisesta myös moniammatillisen tiimin voimin. Opettajat mainitsivat aineistossa niin kieli- ja kulttuuriavustajan kuin myös monikielisen ohjaajan. He ovat mahdollistaneet lasten omalla äidinkielellä kirjoitettujen kirjojen ja tarinoiden lukemisen sekä toisaalta myös suomenkielisten tarinoiden kääntämisen lapsen äidinkielelle. Lisäksi ohjaaja on voinut kirjojen luku- tai käyttötilanteissa varmistaa lapsen ymmärrystä. Moniammatillisten suhteiden hyödyntäminen on mahdollistanut sellaisen kielenkehityksen tukemisen, joka ilman heidän kielitaitoaan olisi ollut täysin mahdotonta.

”Meillä oli apuna kaks kieli- ja kulttuuriavustajaa, joista toinen puhu darin kieltä ja persiaa, ja toinen puhu arabikieltä. He pysty lukemaan niitä kirjoja lapsille ja aika paljon lukikin, koska meillä oli hyvin paljon näitten kielisiä lapsia. Se oli suuri etu siinä, että pystytiin oikeasti tukemaan siellä varhaiskasvatuksessa lapsen omaa kieltä, jota me ei muuten oltais mitenkään ymmärretty ja pystytytkään.” (H1)

”Ja meillä on ollu tämmönen monikielinen ohjaaja, joka on voinu siis lapsen omalla äidinkielellä käydä näitä tarinoita läpi. Ni ennen, ku sitä on käyty suomeks läpi tai sitte varmistanu ymmärrystä siinä tilanteessa.” (H2)

Aineistossa kirjallisuus ja lapsen oman kielen tukeminen liitettiin myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Suomea toisena kielenä harjoittelevien lasten vanhempia on voitu kannustaa lainaamaan suomenkielisiä kirjoja kotiin, myös samoja, joita päiväkodissa on käytetty. Tällöin on voitu varmistua toistosta ja sitä kautta oppimisen maksimoinnista. Lisäksi vanhempia on kannustettu lainaamaan lapsille myös oman äidinkielen kirjoja.

” -- kannustettu sitte vanhempiakin mahdollisesti lainaamaan niitä samoja [suomenkielisiä kirjoja] kotiin ja vieläpä lainaamaan oman kielen kirjoja.” (H1)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

5.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lastenkirjallisuudella suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehitystä, ja mitä kirjallisia aineistoja he tukemiseen liittävät. Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että kirjallisuutta käytetään hyvin monipuolisesti ja laajasti.

Opettajat mainitsivat käyttävänsä useita erilaisia lapsille suunnattuja kirjallisuuden tyyppejä aina perinteisen kirjallisuuden kirjosta äänikirjoihin. Maininnan saivat erilaiset kuvan ja tekstin yhdistelmät tai erilliset kuva- ja tekstimateriaalit, kuten satu-, tieto-, koskettelu-, näyttämö-, loru- ja kuvakirjat. Digikirjallisuudesta korostui Lukulumo -kirjasovellus, josta voi kuunnella äänikirjoja useilla eri kielillä, ja muusta kirjallisesta materiaalista tärkeänä kirjojen lisäksi mainittiin Roihuset-materiaali. Tuloksista voidaan päätellä, että opettajat kokevat erityisesti kuvakirjallisuuden ja kuvitukset kirjallisuuden yhtenä tärkeimpänä tukikeinona suomea toisena kielenä opetteleville lapsille. Lasten onkin tutkimuksessa havaittu kiinnostavan huomiota erilaisiin kuvien ja sanojen yhdistelmiin (Tjandra, 2021), jolloin kuvan merkitys korostuu sanaston oppimisessa. Huomionarvioista kuitenkin on, ettei selkokirjoja mainittu ollenkaan, vaikka ne ovat Heikkilä-Halftusen (2015) mukaan usein hyviä kirjoja maahanmuuttajalapsille. Tästä voidaankin päätellä, että selkokirjat saatetaan kokea vielä hieman vieraaksi niiden ollessa melko uusi ilmiö kirjallisuuden saralla. Ne ovat vielä huonosti tunnettuja esimerkiksi opettajaopinnoissa, ja siksi niihin ja puhuttuun selkokieleen liittyvää erityisosaamista tulisi lisätä varhaiskasvatuksessa.

Opettajat mainitsivat aineistossa runsaasti erilaisia tapoja käyttää kirjallisuutta tavoitteenaan tukea mahdollisimman laajasti suomen kielen oppimista. Tämän mahdollistamiseen aineistossa liitettiin se, että kirjoja on

saatavilla jatkuvasti lapsen omatoimiseen käyttöön. Tästä voidaan päätellä, että opettajat ovat tietoisia siitä, että varhaiskasvatuksen ympäristön tulee olla kielitietoinen, jotta se houkuttelee lapsia tarttumaan rohkeasti kirjallisuuteen. Tällainen kielitietoisien toimintaympäristön rakentaminen on yksi tapa edistää lasten kehitystä ja oppimista laajemminkin (Honko & Mustonen, 2021), ja siihen velvoittaa myös varhaiskasvatussuunnitelma (OPH, 2022). Tavoitteellinen suomen kielen opetus tukee vieraskielisen lapsen integroitumista yhteiskuntaan (Kivijärvi, 2020), ja tutkimuksesta kävikin ilmi, että moninaisuutta käsittelevä kirjallisuus sekä suomalainen perinnekirjallisuus koettiin kototutumista tukevaksi materiaaliksi. Moninaisuutta ja monikielisyyttä käsittelevän kirjallisuuden käyttöä puoltaa myös sen myönteiset vaikutukset lasten asenteisiin ja kielikäsitteisiin (Latomaa, 2013).

Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien ajatus kirjallisuuden käytöstä ei ole rajautunut ainoastaan aikuislähtöiseen toimintaan, kuten opetustuokioihin, vaan kirjallisuutta käytetään hyvinkin toiminnallisesti ja vuorovaikutuksellisesti sekä lapsia osallistaen. Tämä on Hassisen (2005) mukaan tärkeää kielen oppimisessa. Kirjan leikkiin laajentaminen on yksi tällaisen toiminnallisen lukemisen tapa, jossa lasten osallisuus nähdään oppimisen väylänä. Vaikka aineistossa nousikin esiin kirjojen käyttäminen niille varatuilla opetus- ja ohjaustuokioilla, on toisaalta kuitenkin hyvä muistaa, että kaikki hetket, joissa kirjat ovat käytössä, ja jotka eivät ole suoranaisia opetushetkiä, voivat olla pedagogisesti merkittäviä. Opettajien tulee tiedostaa kielten olevan osa kaikkea toimintaa varhaiskasvatuksessa (Gyekye & Ruponen, 2019). Kasvattajilla tulee olla ammattitaitoa havaita lasten aloitteita sekä tunnistaa pedagogisia mahdollisuuksia eri tilanteista (OPH, 2022). Näin ollen esimerkiksi kirjan kuvaan kohdistuvan lapsen aloitteen sensitiivinen huomioiminen ja siitä käyty keskustelu voikin olla suomen kielen oppimisen kannalta kaikista merkittävintä.

Opettajan on oltava tietoinen kielenkehityksen tyypillisistä vaiheista, jolloin hän pystyy tarkastelemaan kunkin lapsen kielellistä kehittymistä, mutta toisaalta myös suunnittelemaan toimintaa ja kirjallisuuden käyttöä niin, että se tukee kielenkehityksen eri osa-alueita tavoitteellisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että suomi toisena kielenä -lasten tuettavia kielen osa-alueita useimmiten ovat sanasto, puheen tuottaminen, vuorovaikutustaidot ja kielellinen muisti. Näiden tukeminen kehittää samalla lapsen kielellistä

identiteettiä (Gyekye & Ruponen, 2019). Pedagogiset suunnitelmat voivat koskea yksittäistäkin lukuhetkeä, jossa on jokin tavoite. Tavoitteiden mielessä pitäminen on tärkeää, jotta toiminta ja kielenkehityksen tukeminen on laadukasta. Tavoitteet auttavat myös kasvattajaa tekemään sopivia kirjavalintoja kuhunkin tilanteeseen ja toimimaan kielellisenä mallina lapselle.

Varhaiskasvatussuunnitelma (OPH, 2022) velvoittaa lasten kielellisten lähtökohtien huomioimiseen. Suurissa lapsiryhmissä yksilöiden huomioiminen on haastavampaa, mutta oleellista on, että ryhmän opettaja on tietoinen kunkin lapsen tarpeista ja lähtökohdista, jotta heitä voidaan yksilöllisesti tukea osana koko ryhmän toimintaa. Kukin lapsi tulee eri kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdista, ja maahanmuuttajalasten kohdalla Suomessa oloaika on kullakin erilainen, mikä vaikuttaa myös heidän suomen kielen tasoonsa. Opettajat mainitsivat yhtenä tärkeimpänä motivaattorina suomen kielen oppimiselle sen, että lapsi saa mielenkiintonsa mukaan valita mieleistensä materiaalia. Yhtä tärkeää uuden oppimisen varmistamiseksi on kuitenkin lisäksi se, että myös aikuinen tekee kirjavalintoja ja ohjaa sitä kautta esimerkiksi uuden sanaston kerryttämistä.

Tuloksista kävi ilmi, että lapsen suomen kielen taitotaso saattaa vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita toiminnalle luodaan, ja minkälaista kirjallisuutta on otollisinta käyttää. Jokaisen yksilön kieli kehittyy kuitenkin eri tahtiin, riippuen myös hänen lähtökohdistaan ja taustastaan. Joskus lapsella voidaan havaita kielen oppimisessa vaikeutta ja tuen tarvetta (Dufva & Pietikäinen, 2009), mikä pitää myös huomioida taitotason arvioinnissa. On siis mahdottomuus, että jokainen lukuhetki tai muu kirjallisuuden käyttötilanne vastaisi jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin täysin. Tästä voidaankin päätellä, että tärkeintä lapsiryhmässä on kirjallisuuden vaihtuvuus ja sen rikas, monipuolinen käyttö.

Opettajat mainitsivat kirjallisuuden käyttöön liittyviä useita pedagogisia ratkaisuja, joita kasvattajat oman ammattitaitonsa pohjalta tekevät. Opettajan ammattitaito ja sensitiivisyys heijastuvat suomea toisena kielenä puhuvien kielen oppimisen varmistamiseen. Tällaista oppimisen varmistamista ovat niin toisto, ymmärtämisen varmistaminen, yksilöllinen huomioiminen, moniaististen oppimiskanavien sekä kuvitusten hyödyntäminen kuin lasten motivointikin. Harju-Autti (2022) esittää, että esimerkiksi pedagogisen vuorovaikutuksen riittävät toistot luovat edelleen harjoittelun jatkuvuutta. Gyekyen ja Ruposen (2019)

mukaan toisen kielen oppimisprosessissa tulee kiinnittää huomiota siihen, millaisilla keinoilla lapsen kommunikaatiota ja ymmärtämistä vahvistetaan, ja tähän esimerkiksi tukiviittomat ja kuvat ovat hyviä menetelmiä. Pedagogisia toimintatapoja edellytetään kuitenkin varhaiskasvatuksessa toiminnassa päivittäin, ei ainoastaan S2-lasten kohdalla. Esimerkiksi moniaistisuuden voidaan nähdä tehostavan oppimista jokaisen lapsen kohdalla, ja kirjojen lainaaminen on tärkeää jokaisen osallisuuden ja kielenkehityksen näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksessa pyritään yhteistyöhön moneen suuntaan. Kummassakin haastattelussa tuotiin esiin moniammatillisuuden hyödyntäminen, kun tarkoituksena oli tukea lapsen omaa äidinkieltä. Tällainen apu voi parhaimmillaan edistää laadukasta pedagogista toimintaa (OPH, 2022) ja luoda hyvän verkoston ja tuen lapsen suomen kielen omaksumiselle. On kuitenkin otettava huomioon, ettei kaikilla päiväkodeilla ole vastaavaa mahdollisuutta arjessa, vaan lapsen omaa äidinkieltä on tuettava muilla keinoin, kuten Lukulumon avulla, sillä äidinkielen tukeminen on kuitenkin Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan edellytys toisen kielen oppimiselle. Myös vanhempia voidaan osallistaa ja kannustaa kielenkehitykseen ja kirjallisuuden käyttöön liittyen, mutta oleellista on havaita, että kotiväen useasti puhuessa äidinkielenään muuta kuin suomea, jää päävastuu suomen kielen opettamisesta kuitenkin varhaiskasvatuksessa toimiville kasvattajille. Tällöin ei voida olettaa, että vanhempi opettaa suomea lapselle kotona, vaikka samojen asioiden toistaminen niin kotona kuin varhaiskasvatuksessa olisikin oppimisen jatkumon kannalta merkittävää.

Tutkimus tukee osaltaan jo tehtyjä tutkimuksia ja havaintoja lastenkirjallisuuden merkityksestä kielen oppimiselle. Tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä tutkimuksen teorian kanssa ja vastaavat ennakkokäsitystäni siitä, että S2-lasten kielenkehityksen tukemisessa lastenkirjallisuudella on merkittävä rooli. Toisaalta myös tutkimuksessa esiin käyneet kielenkehityksen osa-alueet ja tavat käyttää kirjallisuutta niiden tukemiseksi pätevät myös suomea äidinkielenään puhuviin lapsiin, ei vain suomea toisena kielenä puhuviin lapsiin, vaikka Harju-Autin (2022) mukaan kielellisesti tuetun opetuksen tulisikin varsinaisesti tukea opetuskieltä harjoittelevia lapsia. Tästä huolimatta tutkimus lisäsi käytännön tietoa siitä, mitä kirjallisuutta opettajat voivat hyödyntää suomi toisena kielenä -opetuksen tukena, ja miten eri pedagogisin tavoin näitä

kirjallisuuden eri muotoja varhaiskasvatuksen arjessa voidaankaan käyttää. Aineiston ollessa otoskooltaan pieni, on kuitenkin hyvä muistaa, etteivät tulokset ole yleistettävissä. Kasvattajat voivat kuitenkin varmasti hyödyntää tuloksia varhaiskasvatuksen työelämässä kehittämistehtäviin tai tarvitessaan esimerkiksi ohjauksiinsa hyödyllistä kirjallisuutta.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on toimittava eettisesti. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) mukaan tutkimuksen tulee olla oikeilla ja vastuullisilla toimintatavoilla toteutettu. Tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteellisin menetelmin. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja luotettavuuden arviointi ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, ja luotettavuuden mittarina voidaan pitää tutkijaa itseään (Eskola & Suoranta, 1998). Jotta tutkimus on laadukas ja eettisesti kestävä, on tutkijaa ohjattava eettinen sitoutuneisuus sen koko ajan (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tutkimuksen eettisyys huomioitiin jo tutkimussuunnitelmassa ja edelleen aineistonkeruuvaiheessa. Koska tutkimuksen aineisto kerättiin sosiaalisen median kanavassa, jaettiin kahdessa Facebook-ryhmässä julkaistun haastattelukirjeen yhteydessä tutkimuksen tietosuojalomake. Tietosuojalomakkeessa informoitiin tutkittavia heidän tietosuojastaan ja yksityisyydestään sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä ja edelleen tuhoamisesta tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Aineistonkeruu oli tutkimuksen hankalin vaihe, sillä haastateltavia oli vaikea saada. Jäinkin pohtimaan, että olisiko eri aineistonkeruumenetelmä tuonut tutkimukselleni lisää osallistujia. Pohdin, olisiko esimerkiksi kyselylomake ollut helposti lähestyttävämpi vaihtoehto tai olisiko haastateltavia pitänyt lähestyä itse päiväkoteihin yhteyttä ottamalla. Toisaalta kuitenkin haastateltavien lähestyminen esimerkiksi Tampereen kaupungilta olisi vaatinut tutkimuslupaa, mikä taas olisi hidastanut tutkimuksen aikataulua. Aineistonkeruun ajankohta oli ymmärrettävästi myös monelle hankala.

Kun osallistujia oli vain kaksi, nähdäkseni teemahaastattelu oli kuitenkin hyvä aineistonkeruumenetelmä, jotta sain tutkimuksen kannalta tarpeeksi oleellista tietoa. Pieni aineisto ei tarkoita, etteikö tutkimus olisi luotettava.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä etsimään tilastollisia yhteyksiä, vaan ymmärtämään jotain ilmiötä. Tämän vuoksi aineiston ei tarvitse olla suuri, jos se on kattavaa eli riittävää peilaten tulosten tulkintaan. Tutkimuksessa tutkittiin kokemuksia, jotka ovat aina yksilöllisiä, minkä vuoksi aineisto oli riittävää siihen, että siitä voitiin muodostaa mielekkäitä tulkintoja. Tutkimuksen aineisto vastasi kumpaankin tutkimuskysymykseen. Haastatteluissa saatiin vastaukset siihen, miten eri tavoin varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta ja myös siihen, millaisia aineistoja he suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukemiseen liittävät. Siksi voidaankin todeta, että aineisto oli riittävää, kun se vastasi kysymyksiin, jotka oli tarkoitus selvittää. Tämä perustelee edelleen koko tutkimuksen pätevyyttä.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Tutkijalle muodostui henkilörekisteri, sillä tutkimuksen aineisto kerättiin Zoom-sovelluksella nauhoittaen etähaastattelut. Tässä haastateltavien nimet tulivat tutkijan tietoon, samoin sähköpostitse viestitellessä. Lisäksi haastatteluissa tutkijan tietoon tulivat haastateltavien koulutustausta, josta kysyttiin haastattelun alussa, sekä heidän mahdollinen työkokemuksensa. Muita taustietoja ei kartoitettu vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi. Litterointivaiheessa aineiston mahdolliset tunnistetiedot poistettiin. Tutkimusaineisto anonymisoitiin analyysivaiheessa koodaamalla osallistujat kirjain-numerokodein, kuten H2. Näin on toimittu myös tutkimuksen tulososiossa, jossa sitaatit on merkitty näillä samoilla koodeilla. Nämä katkelmat havainnollistavat sitä, mihin tutkija tekemänsä teemoittelun perustaa (Juhila, 2023).

Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos analyysivaihe on avattu lukijalle mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti niin, että samojen tulkintojen tekeminen olisi mahdollista (Eskola & Suoranta, 1998). Puusa ja Juuti (2020) muistuttavatkin, että tutkijan on perusteltava käyttämänsä menetelmät ja lähestymistavat toteuttamansa tutkimuksen joka vaiheessa. Hermeneuttisfenomenologinen lähestymistapa on perusteltu aineiston koon pienuudella: yksikin kokemus on merkityksellinen. Samoin sisällönanalyysin sopivuus laadulliseen tutkimukseen on perusteltu metodologiaosuudessa. Sekä tutkimuksen aineistonkeruu että analyysi on kuvattu tarkasti vaihe vaiheelta, mikä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden sekä samojen tulosten saamisen. Tällä

tarkoitetaan tutkimuksen reliabiliteettia, mikä tukee tämän tutkimuksen luotettavuutta (Sarajärvi & Tuomi, 2018).

Analyysivaiheessa keskeistä on punnita tutkijan ennako-oletuksia ja teoriaa, jotka saattavat vaikuttaa aineiston analyysin tekemiseen ja sitä kautta myös tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takeena voidaan objektiivisuuden sijaan pitää havaintojen tulkitsemista ja tehdyn tulkinnan pukemista muille ymmärrettävään muotoon (Huhtinen & Tuominen, 2020). Lukijan on siis pystyttävä seuraamaan tutkijan päättelyä ja tulkintoja koko tutkimuksen ajan (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijalla ennestään oleva teoria ja oletukset saattavat vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten analyysivaiheen teemat muodostuvat, ja miten hän tulkitsee haastateltavien puhetta. Onkin mahdollista, että teoria ja aiemmin muodostuneet käsitykset ovat ohjanneet teemojen nimeämistä käsitteiksi, mutta teemoittelu tapahtui kuitenkin aineistolähtöisesti. Oleellista onkin uskottavuutta arvioidessa, että tutkija tekee tarkastelua omista tulkinnoista ja siitä, vastaavatko ne tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998).

5.3 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa keskityttiin lastenkirjallisuuden roolin tutkimiseen osana suomi toisena kielenä -lasten kielenkehitystä. Tutkimuksen lopuksi on kuitenkin hyvä tarkastella, miten samaa aihetta voisi jatkotutkimusten kautta vielä syventää. Nyt tutkimuksen tulokset kertovat, että varhaiskasvatuksessa käytetään monipuolisesti erilaista lastenkirjallisuutta suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukena. Siitä huolimatta suomen kieltä opetteleville suunnatun ja heitä erityisesti hyödyttävän selkokirjallisuuden rooli jäi tässä tutkimuksessa hyvin pieneksi. Varhaiskasvatuksen ryhmät kuitenkin jatkavat tulevaisuudessakin moninaistumistaan kielellisesti, ja monikielisten lasten tukemiseen tarvitaan vielä lisää tutkimustietoa (Dufva & Pietikäinen, 2009). Voisikin olla ajankohtaista jatkossa tutkia selkokirjojen käyttöä, niiden käytön yleisyyttä tai sitä, miten selkokielisten kirjojen käyttö vaikuttaa suomen kieltä opettelevan lapsen yleiskielen oppimiseen.

Toisaalta tiedetään, että monikielisyyden huomioimista hankaloittavat isot ryhmäkoot ja lapsen tuen tarpeisuus (Honko & Mustonen, 2020a), joten

jatkotutkimuksessa voisi tutkia myös sitä, onko lastenkirjallisuuden käytössä eroja esimerkiksi ryhmäkoon mukaan, kun vastaan tulevat muun muassa erilaiset resurssikysymykset. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat kokevat ryhmäkoon vaikuttavan heidän mahdollisuuksiinsa ja valmiuksiinsa tukea suomea toisena kielenä opettelevien kielen kehittymistä kirjallisuudella tai yleisesti.

LÄHTEET

- Alisaari, J. & Rakkolainen-Sossa, S. (2016). Kokonaisvaltaista kotoutumista vauvasta vaariin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/kokonaisvaltaista-kotoutumista-vauvasta-vaariin>
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe Ja Kieli*, 29(1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2019). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Halttunen, L, Waniganayake, M. & Heikka, J. (2019). Teacher Leadership Repertoires in the Context of Early Childhood Education Team Meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research Volume*, 8(1), 143–161. <https://journal.fi/jecer/article/view/114109>
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Finn Lectura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Thimble Press.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114145/67344>

- Honko, M. & Mustonen S. (2020b). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72485/HonkoMustonen_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 28–44. <https://journal.fi/jecer/article/view/114155>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juhila, K. (2023). Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/> [Viitattu 21.3.2023].
- Kipinäkeskus. (2023). *Roihusten perhe*. <https://www.kipinakeskus.fi/roihusten-perhe/> [Viitattu 28.2.2023].
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2019). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Koskimaa, R., & Lahdenperä, L. (2017). Lastenkirjallisuuden digitalisoituminen: Leikillisuus ja pelillisuus lastenkirjasovelluksissa. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 2017(3), 74–93. <https://doi.org/10.30665/av.66382>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Lathey, G. (2016). *Translating Children's Literature*. Translation Practices Explained. Routledge.

- Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Tietolipas 240. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Toinen painos. Sage.
- Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5529-0>
- Nieminen, P. (1991). *Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rastas, A. (toim.). (2013). *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Tietolipas 240. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Aineiston määrä ja tutkittavat*. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html

- Saikkonen, T. (2018). Suomen kielen syntaksin kehitys vuoden ja kahdeksan kuukauden ja kolmen ikävuoden välillä. *Virittäjä*, 122(4).
<https://doi.org/10.23982/vir.72633>
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. (s. 114–121). Otava.
- Smolander, S., Kunnari, S., & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe Ja Kieli*, 36(1), 57–75. <https://journal.fi/pk/article/view/56011>
- Suni, M. (2003). Mitä suomi toisena kielenä onkaan? *Virittäjä*, 107(3), 422.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/40283>
- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Kirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielen kehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus. (s. 271–290)
- Tjandra, C. (2021). Supporting Newcomer Children's Language Awareness, Incidental Language Learning, and Identity Negotiation through the Multilingual Linguistic Landscape: An Exploratory Case Study. *Canadian modern language review*, 77(1), 1–22.
<https://browzine.com/libraries/2233/articles/407285584>
- TENK. (2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi)
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J & Paananen, M. (2020). *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_Alkumittaus.pdf
- Voipio, M., & Laakso, M. (2017). Lasten- ja nuortenkirjallisuutta tutkimassa. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 2017(3), 3–5. <https://doi.org/10.30665/av.66376>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

LIITTEET

Teemahaastattelurunko

KANDIDAATINTUTKIELMAN TEEMAHAASTATTELUN OHJAAVAT KYSYMYKSET

Lastenkirjallisuus suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielenkehityksen tukena

1. Kertoisitko ensin yleisesti lastenkirjallisuuden käytöstä ryhmässäsi suomea toisena kielenä opettelevien lasten eli S2-lasten kielenkehityksen tukena? Eli miten kirjallisuus arjessanne näkyy?
2. Millaisia lastenkirjallisuuden eri muotoja käytät S2-lasten kanssa? Miksi?
3. Miten eri tavoin käytät näitä erilaisia kirjoja varhaiskasvatuksen arjessa tukemaan S2-lasten kielenkehitystä?
4. Millaista lastenkirjallisuutta sinulla on käytössäsi, josta ajattelisit, että välittyy myös suomalainen kulttuuri? Mitä tavoitteita tällä näet S2-lasten kielelliselle kehitymiselle?
5. Miten hyödynnät lastenkirjallisuuden kuvia ja kuvituksia suomi toisen kielenä -opetuksessa?
6. Tuleeko mieleesi vielä jokin kirjasarja tai kirja, joka on erityisesti jäänyt mieleesi hyvänä S2- materiaalina? Minkä vuoksi?

Kooste hyödylliseksi koetusta kirjallisuudesta

Tutkimuksessa muodostui lista opettajien hyödylliseksi kokemasta kirjallisesta materiaalista. Alla oleva materiaali koettiin hyväksi niin suomalaisen kulttuurin käsittelemisessä kuin myös suomea toisena kielenä harjoittelevien lasten kielenkehityksen tukemisessa.

Kirja tai kirjasarja	Tekijät	Miksi hyödyllinen?
Koiramäki-sarja	Mauri Kunnas	Kuvaa suomalaista elämää, tarjoaa suomalaista sanastoa.
Saunasankarit	Elina Pulli Minna Mäkipää	Kuvaa suomalaista elämää, tarjoaa suomalaista sanastoa ja käsittelee saunomista.
Eetu, litu ja kertomattomat tarinat	Leena Mäkinen Anne Suvanto Soile Ukkola	Tukee kielenkehitystä vahvistamalla lapsen kerrontataitoja.
Tatu ja Patu -sarja & Veera-sarja	Aino Havukainen Sami Toivonen	Tarinalliset kuvakirjat: tarjoavat runsaat, värikkäät kuvat ja hyvää sanastoa. Kuvaavat hyvin erilaisia suomalaisia tapoja.
Minttu-sarja	Maikki Harjanne	Kuvaa suomalaista arkielämää ja tarjoaa arjen sanastoa.
Vaahterämäen Eemeli -sarja	Astrid Lindgren	Satukirjoja jo kielenkehitykseltään edistyneemmille S2-lapsille.
Matka joulun taloon	Hannele Huovi Virpi Talvitie	Kuvaa moninaisuutta ja erilaisia tapoja viettää joulua.
Eläinten kaupunki	Hannamari Ruohonen	Kuvakirja, jossa ei ole tekstiä. Sopii erinomaisesti esimerkiksi kerrontataitojen ja nimeämisen harjoitteluun.
Krokotiili Gena	Eduard Uspenski	Satukirja kielen rikastuttajaksi niin suomea puhuville kuin kielenkehitykseltään edistyneemmille S2-lapsillekin.
Pekka Töpöhäntä -sarja	Gösta Knutsson	Runsas kuvitus, hyvä satukirja.
Kansantarinat; kolme karhua ja kolme pukkia	-	Kansainvälisyyden hyödyntäminen; tarinoilla hyvä tunnettavuus.

		Kansantarinat saatavilla useilla kielillä. Helppo yhdistää myös draamaan.
Roihuset-materiaali	Kipinäkeskus	Sopii kielenkehityksen tukemiseen. Hyvät kuvat ja kerrontaan ohjautuva materiaali.