

Monikielisten lasten suomen kielen ja oman äidinkielen
kehityksen tukeminen esiopetuksessa

Lise Lehto, 40153

Pro gradu-avhandling i finska språket

Handledare: Urpo Nikanne

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

2020

**ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH
TEOLOGI**

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Finska språket	
Författare: Lise Lehto	
Arbetets titel: Monikielisten lasten suomen kielen ja oman äidinkielen kehityksen tukeminen esiopetuksessa	
Handledare: Urpo Nikanne	
<p>Abstrakt:</p> <p>Tutkimuksen pääaiheena on monikielisten lasten suomen kielen ja oman äidinkielen tukeminen esiopetuksessa. Millaisin keinoin suomen kielen ja oman äidinkielen kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä? Tutkielma antaa esimerkkinä yhden mahdollisen tavan toteuttaa esiopetussuunnitelman monikielisyttä ja kielitietoisuutta. Tutkielmassa tarkastellaan lisäksi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Myös paikallista esiopetussuunnitelmaa ja valmistavan opetuksen suunnitelmaa ja sen paikallista versiota tarkastellaan. Suunnitelmat muodostavat paitsi jatkumon, myös hierarkian, esiopetuksen ympärille. Opetussuunnitelmista tutkitaan, kuinka niissä huomioidaan kielitietoisuus, monikielisyys, monikulttuurisuus ja maahanmuuttajataustaiset lapset.</p> <p>Tutkielman toinen osa on tapaustutkimus, ja se toteutettiin laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksen teoria pohjautuu pääasiassa aiheesta laadittuihin artikkeleihin, opetussuunnitelmiin, ja opinnäytetöihin. Aineisto kerättiin Turun seudulla olevassa esikoulussa havainnoimalla esikouluryhmää kaksi kertaa ja haastattelemalla esikouluryhmän toista varhaiskasvatuksen opettajaa ja ryhmän valmistavan opetuksen opettajaa. Menetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Haastattelun ja havainnointi täydensivät toisiaan. Osa vastauksista saatiin myös tavallisen keskustelun lomassa, virallisen haastattelutilanteen ulkopuolella.</p> <p>Opetussuunnitelmista selvisi, että kielitietoisuus ja monikielisyys on huomioitu laajasti ja ne on nostettu esimerkiksi toimintakulttuurin osaksi ja laaja-alaisen osaamisen alueeksi. Näistä aiheista on myös omat lukunsa varhaiskasvatussuunnitelmassa, esiopetussuunnitelmassa ja perusopetussuunnitelmassa. Haastattelujen ja havaintojen tuloksista selvisi lukuisia eri keinoja tukea lapsen kielten kehitystä. Erilaiset tabletti- ja korttipelit nousivat yleiseksi tavaksi tukea ja kehittää kieltä. Sanaston kartuttaminen oli kielen kannalta päätavoite ja se onnistui muun muassa toiston avulla, olemalla kielellinen malli lapsille ja käyttämällä rikasta mutta selkeää kieltä. Aamupiirin rooli nousi myös tärkeäksi sanaston ja toiston harjoittelussa. Lasten omaa äidinkieltä tuettiin esimerkiksi omankielisillä satuhetkillä ja kysymällä spontaaneja kysymyksiä, esimerkiksi: ”Kuinka tämä sanotaan sinun kielelläsi?” tai ”Lasketaan kaikki kymmeneen omalla kielellämme”. Kieliympäristö nousi myös tärkeään asemaan, koska sillä on suuri vaikutus siihen, kuinka ryhmän ilmapiiri koetaan. Ryhmän tiloissa oli laitettu muun muassa ryhmälle tärkeitä lippuja esille näkyvälle paikalle eteiseen ja lasten lokeroiden kohdalle. Seinällä oli myös lappuja, joihin vanhemmat olivat saaneet kirjoittaa perinteisiä fraaseja, kuten <i>huomenta</i> ja <i>näkemiin</i> omalla äidinkielellään.</p>	
Nyckelord: Monikielisyys, kielitietoisuus, äidinkielen tukeminen, suomen kielen kehityksen tukeminen, tapaustutkimus, esiopetus, opetussuunnitelma	
Datum: 12.5.2020	Sidoantal: 78 + bilagor 8 s.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Teoriaa	3
2.1 Tutkimuksessa käytettyjä termejä ja tilastoa maahanmuuttajataustaisista suomalaisista	4
2.2 Kieli ja kielitietoisuus	6
3 Aiempia tutkimuksia	9
4 Opetussuunnitelmat	13
4.1 Varhaiskasvatussuunnitelma	13
4.2 Esiopetussuunnitelma	18
4.2.1 Paikallinen esiopetussuunnitelma	22
4.3 Peruskoulun opetussuunnitelma	25
4.4 Peruskouluun valmistavan opetuksen opetussuunnitelma ja Turun suunnitelma	28
4.5 Opetussuunnitelmien yhteiset piirteet lyhyesti	30
5 Tapaustutkimus: aineisto ja menetelmä	31
5.1 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston kuvaus	31
5.2 Aineiston analyysimenetelmä	34
6 Tapaustutkimus: analyysi haastatteluista ja havainnoista	35
6.1 Aamupiiri	38
6.2 Pelit ja tietotekniikka	41
6.3 Yleistä	45
6.4 Monikielisyys ja lapsen oma äidinkieli	47
6.5 Arviointi	54
6.6 Kieliympäristö	56
7 Pohdinta	59
8 Kokoavaa tarkastelua	64
Svensk sammanfattning	69
Lähteet	72
Muita Internet-lähteitä	77
Liitteet	79

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa puhutaan kielitietoisesta opettamisesta ja kuinka eri kieliä voi ja pitää hyödyntää opetuksessa. Lapsia kannustetaan monipuoliseen kielenkäyttöön ja monikielisyys nähdään rikkautena, jota pitää vaalia. (esim. Opetushallitus 2016.) Miten tämä sitten toteutuu käytännössä? Pro gradu -tutkielmassani tutkin, miten sekä suomen kielen että muiden äidinkielten kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten monikielisyys ja kielitietoisuus näkyvät eri opetussuunnitelmissa
2. Miten suomen kielen kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä
3. Miten lasten oman äidinkielen kehitystä ja identiteettiä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten monikulttuurisuus näkyy ryhmässä

Aihetta on tärkeä tutkia, jotta tiedetään miten opetussuunnitelmat toimivat käytännössä ja millaisin keinoin suunnitelmia on mahdollista toteuttaa. Esiopetus on tärkeä vaihe ennen lapsen alkavaa koulupolkua, ja koska suomen kieli on ymmärrettävästi oleellisessa osassa oppimista, on hyvä tietää, miten monikielisten lasten suomen kielen kehitystä tuetaan ennen kouluvuoden alkua. Lapsen oman äidinkielen oppiminen on osa hänen identiteettiään ja sen lisäksi osa esiopetussuunnitelmaa, joten sen sisällyttäminen osaksi tätä tutkimusta on myös tärkeää.

Kiinnostuin tutkimaan aihetta luettuani Heini Lehtosen ja Reetta Rädyn kirjoittaman artikkelin *Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta* (2018). Lehtonen ja Rätty kirjoittavat Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeesta ja kuinka sen tavoite on lisätä arvostusta monikielisyyttä kohtaan. Hankkeessa opetellaan muun muassa, kuinka kielitietoisuutta voidaan lisätä luokassa ja koulussa. Aihe on muutenkin ajankohtainen, koska Väestöliiton mukaan maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvaa (Miettinen & Helamaa n.d.). Pauliina Sopanen pohtii kirjoittamassaan artikkelissa *Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa* (2018), kuinka tulee olemaan mielenkiintoista nähdä,

miten varhaiskasvattajat omaksuvat kielitietoisuus näkökulman omakseen. Lisäksi hän pohtii miten varhaiskasvattajat tulevat huomioimaan monikielisyyden ja erilaiset kielelliset lähtökohdat. Hän toteaa, että on varmasti hyväksi, että monikielisyys on tehty näkyväksi varhaiskasvatussuunnitelmassa, koska se auttaa sekä kielellisen että kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekemisessä. Hän kuitenkin toteaa, että tämä saattaa luoda uudenlaisia haasteita varhaiskasvattajille, siitä kuinka heidän tulisi tukea ja tuoda esille monikielisyyttä. Varhaiskasvatukseen kuuluvat kaikki alle viisivuotiaat lapset, ja kielitietoisuuden ja monikielisyyden toteuttaminen pienille lapsille voi olla haastavaa. Tämä on myös yksi syy miksi itse valitsin hieman vanhemmat lapset, eli kuusivuotiaat esikoululaiset ja heidän ryhmänsä, osaksi tätä tutkimusta. Vaikka Sopenen tutki nimenomaan varhaiskasvatussuunnitelmaa, on hänen pohdintansa ajankohtaisia myös esiopetussuunnitelman kannalta. Esiopetussuunnitelma on jatkumoa varhaiskasvatussuunnitelmalle ja yhdessä perusopetussuunnitelman kanssa ne muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Havainnoimassani esiopetusryhmässä on pääasiassa käytössä esiopetussuunnitelma, mutta täydentävän päivähoidon osalta myös varhaiskasvatussuunnitelma, joten tämänkin takia Sopenen pohdinta on relevantti oman tutkimukseni kannalta.

Pro gradu -tutkielmani tarkoitus on valaista hieman Sopenen (2018) esiin tuomaa pohdintaa. Olen tutustunut eri tasojen opetussuunnitelmiin ja havainnoinut toimintaa monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Lisäksi haastattelin yhtä ryhmän kahdesta varhaiskasvatuksen opettajasta ja valmistavan opetuksen opettajaa. Haastateltavalla varhaiskasvatuksenopettajalla on lähes kolmenkymmenen vuoden kokemus maahanmuuttajataustaisten ja monikielisten lasten opettamisesta. Tutkielmani on tapaustutkimus, eli tutkin yhtä mahdollista tapaa tehdä monikielisyys näkyväksi arjessa ja opetuksessa, varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 130–131).

Tutkielmani on kaksiosainen: ensin opetussuunnitelmien tarkastelu ja toisena haastattelujen ja havaintojeni analysointi. Ensimmäinen vaihe vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten monikielisyys ja kielitietoisuus näkyvät eri opetussuunnitelmissa. Toinen vaihe vastaa tutkimuskysymyksiin kaksi ja kolme: Miten suomen kielen kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten lasten oman äidinkielen kehitystä ja identiteettiä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten monikulttuurisuus näkyy ryhmässä.

Alkuun kerron yleistä teoriaa kielestä, kielitietoisuudesta ja esimerkiksi tilastoa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä Suomessa. Kerron myös, miten käytän termejä *monikielinen*, *monikulttuurinen* ja *maahanmuuttajataustainen*. Tämän jälkeen esittelen aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja keskityn erityisesti oman tutkimukseni kannalta tärkeisiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen luvussa neljä alkaa tutkimukseni ensimmäinen osa, eli opetussuunnitelmat. Etenen johdonmukaisesti aloittamalla varhaiskasvatuksen suunnitelmasta ja etenen siitä esiopetuksen suunnitelmaan ja lopuksi perusopetuksen opetussuunnitelma. Jokaisella kunnalla on oma kuntakohtainen suunnitelma, eli paikallinen suunnitelma. Esiopetussuunnitelman kohdalla esittelen myös Turun paikallisen esiopetussuunnitelman, joka on olennainen osa tutkimustani. Samasta syystä esittelen myös valmistavan opetuksen opetussuunnitelman ja sen paikallisen version. Lopuksi annan vielä yhteenvedon kaikista opetussuunnitelmista ja kerron mikä niitä yhdistää ja miten niissä puhutaan monikielisuudesta ja kielitietoisuudesta.

Opetussuunnitelmien jälkeen alkaa tutkimukseni toinen osa. Toisessa osassa kerron käynnistäni esiopetusryhmässä, havainnoistani siellä, ja haastatteluista, joita tein esiopetusryhmän opettajan kanssa ja valmistavan opetuksen opettajan kanssa. Aloitan kertomalla aineistostani tarkemmin ja menetelmistä joita käytin kerätessäni aineiston ja myöhemmin analysoidessani. Tämän jälkeen luvussa kuusi analysoin aineistoni. Kerron muun muassa millaisia keinoja ryhmässä oli käytössä suomen kielen tukemiseen ja lapsen oman äidinkielen tukemiseen, kielen arvioinnista ja kieliympäristöstä.

Lopuksi pohdin saamiani tuloksia ja miten valitsemani menetelmät sopivat tutkielmaani ja miten tutkielmaani voisi jatkaa. Viimeiseksi teen kokoavan tarkastelun kaikesta.

2 Teoriaa

Tässä luvussa kerron käsitteistä *monikielinen*, *monikulttuurinen* ja *maahanmuuttajataustainen*, ja miten tulen niitä käyttämään tässä tutkimuksessa.

Kerron samalla hieman Suomen tilastoa muun muassa maahanmuuttajista. Kerron lisäksi mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan ja äidinkielen ja kielen tärkeydestä. Selvennän myös eri käsitteiden, kuten *äidinkieli* ja *toinen kieli* eroja.

2.1 Tutkimuksessa käytettyjä termejä ja tilastoa maahanmuuttajataustaisista suomalaisista

Termien *monikielinen*, *monikulttuurinen* ja *maahanmuuttajataustainen* käyttö on alan tutkimuksissa kirjavaa. Esimerkiksi Pollari ja Koppinen (2011) ovat valinneet käyttää termiä *maahanmuuttajataustainen*. He mainitsevat termin *monikulttuurinen* olevan myös hyvä vastine. *Monikulttuurinen* ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton termi, koska se sisältää oletuksen, että on myös olemassa yksikulttuurisia henkilöitä, mikä taas ei pidä paikkansa. Termi *maahanmuuttajataustainen* on myös osin ongelmallinen ja mielipiteitä herättävä sana. Kuinka kauan henkilö on maahanmuuttajataustainen ja milloin hänestä tulee suomalainen? Pollari ja Koppinen kuvaavat sanan tarkoittavan ”suurta kirjavaa ryhmää, johon kuuluvat monista eri syistä Suomeen muuttaneet ihmiset [...]”. (Pollari & Koppinen 2011: 12.) Opetushallituksen mukaan Suomeen muuttaneet ja Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ovat maahanmuuttajalapsia (Halme 2011: 86). Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen suunnitelmissa puhutaan *kaksi- ja monikielisistä lapsista*, *vieras- ja monikielisistä*, *maahanmuuttajaoppilaista*, *maahanmuuttajataustaisista oppilaista*, *monikielisestä- ja kulttuurisesta identiteetistä* ja lopuksi *monikielisestä taustasta*. (Opetushallitus 2018; Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2014.) Itse käytän termejä seuraavanlaisesti:

- Maahanmuuttajataustainen: Kuvailemaan henkilöä, joka on muuttanut maasta toiseen tai syntynyt henkilölle, joka on muuttanut Suomeen.
- Monikielinen: Henkilö, joka osaa useampaa kuin yhtä kieltä tai henkilö, joka oleilee ympäristössä, jossa puhutaan toista kieltä kuin henkilön äidinkieli (esim. esikoulu). Henkilön ei itse tarvitse vielä välttämättä puhua kieltä, mutta se on merkittävässä osassa hänen arkeaan. Termillä *monikielinen* viitataan pääasiassa henkilöön.

- Monikulttuurinen: Henkilö, jonka toinen tai molemmat vanhemmat ovat muun maalaisia, kuin suomalaisia tai alun perin muun maalaisia, mutta nykyään Suomen kansalaisia. Termillä *monikulttuurinen* viitataan pääasiassa ryhmään: monikulttuurisessa ryhmässä iso osa lapsista on monikulttuurisia.

Jos kuitenkin tilastoissa, opetussuunnitelmissa tai muissa lähteissä on käytetty jotain termiä, käytän pääsääntöisesti samoja termejä, joita alkuperäisessä lähteessä on käytetty.

Sekä ulkomaalaistaustaisten että vieraskielisten henkilöiden määrä on ollut tasaisessa kasvussa 1990-luvulta asti, selviää Tilastokeskuksen (2018) tilastoista. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vuoden 2018 lopussa tehdyn mittauksen mukaan noin 402 tuhatta ulkomaalaistaustaista henkilöä. Se on 7,3 prosenttia koko Suomen väestöstä.¹ Määrä kasvaa vuosittain noin 30 000 hengellä (Miettinen & Helamaa n.d.) Tilastokeskuksen mukaan ulkomailla syntyneitä eli niin sanotusti ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli vuonna 2018 335 tuhatta ja Suomessa syntyneitä eli niin sanotusti toisen polven maahanmuuttajia oli 67 tuhatta². Vieraskielisiä taas oli vuoden 2018 lopussa 7,1 prosenttia koko väestöstä eli 392 tuhatta. Vieraskielisellä tarkoitetaan henkilöä, jolla on jokin muu virallinen äidinkieli kuin suomi, ruotsi tai saame. Suomessa yleisin muu puhuttu kieli kuin viralliset kielet ovat venäjä 79 tuhannella puhujalla. Toisena tulee viro lähes 50 tuhannella puhujalle. Seuraavia suuria kieliä ovat arabia, somali ja englanti.³

Tilastokeskuksen mukaan Turussa, joka on tutkimukseni kohdekaupunki, oli vuonna 2018 11,8 prosenttia väestöstä ulkomaalaistaustaisia.⁴ Entinen Turun kaupungin varhaiskasvatuksen aluepäällikkö Kirsti Yrttiaho kertoo Turun kaupungin haastattelussa 2018 Turussa olevan noin 1200 vieraskielistä lasta, joista vajaa tuhat on kunnallisella puolella. Kaikista varhaiskasvatuksen lapsista tämä on noin 17,5 prosenttia. Hän mainitsee luvun nousseen prosentilla viime vuodesta, eli vuodesta

¹ Tilastokeskus 2018: *Maahanmuuttajat väestössä*.

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>.

² Tilastokeskus 2018: *Väestörakenne*. http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html.

³ Tilastokeskus 2018: *Vieraskieliset*. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>.

⁴ Tilastokeskus 2018: *Maahanmuuttajat väestössä*.

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

2017. Yrttiaho mainitsee Turun olevan siitä erityinen, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat keskittyneet tietyille alueille, kuten tunnettu esimerkki Varissuo.⁵

2.2 Kieli ja kielitietoisuus

Kieli on kaikille, mutta erityisesti lapsille, sekä oppimisen kohde että apuväline. Kielellä lapsi ilmaisee itseään, on vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, oppii ja omaksuu tietoa. (Opetushallitus 2018: 41.) Nykyään tiedetään, että lapset voivat omaksua useita kieliä samanaikaisesti eikä tarvitse pelätä, että lapset tulisivat ”puolikieliseksi”. Lasten kielenkäyttö voi olla tilanteittain eriytynyttä ja he voivat vaihdella kielten välillä eri tilanteissa, esimerkiksi esikoulussa puhua suomea ja äidin kanssa puhua yhtä kieltä ja isän kanssa toista kieltä. Tämä on huomioitu nykyisissä opetussuunnitelmissa, esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnitelmassa kerrotaan, että ”varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon, että lapset kasvavat erilaisissa kielellisissä ympäristöissä. Kotien tavat käyttää kieltä ja olla vuorovaikutuksessa vaihtelevat, ja kodeissa voidaan puhua useita kieliä.” (Opetushallitus 2018: 41; Dufva 2010.)

Sujuvan kielitaidon avulla lapsi voi välttyä kiusaamiselta, sekä sen kohteena olemisena että tekijänä. Tutkimuksen mukaan yksi mahdollinen syy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallisuus häiriköintitilanteisiin on puutteellinen kielitaito. Monelta uhkatekijältä ja väärinymmärrykseltä voitaisiin välttyä sujuvan kielitaidon avulla. (Räsänen & Kivirauma 2011: 89.) Kielitaito vaikuttaa myös siihen, kuinka sujuvaa oppiminen on. Sen tähden on tärkeää panostaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suomen kielen opetukseen, jotta lasten tuleva koulupolku sujuisi mahdollisimman sulavasti.

Maailma ja suurin osa sen ihmisistä ovat monikielisiä ja yksikielinen ihminen on lähes poikkeus. *Äidinkielellä (ensikielellä, ensimmäisellä kielellä)* tarkoitetaan sitä kieltä, jonka lapsi omaksuu spontaanisti vuorovaikutuksessa perheensä kanssa. *Toinen kieli* opitaan, jos kielenoppija asuu alueella, jossa kohdekieli on valtakieli tai ainakin vahvasti osa kieliympäristöä ja hän oppii kielen siellä. *Vieraalla kielellä* tarkoitetaan opittua kieltä silloin, kun kielenoppija oppii kielen muodollisen opetuksen avulla,

⁵ Turun yliopisto & Turun kaupungin varhaiskasvatus 2018: *Monikielinen ja -kulttuurinen varhaiskasvatus*. <https://www.youtube.com/watch?v=fcPStelZAMc>.

usein koulussa. Tämä jaottelu ei kuitenkaan ole mutkaton, koska ihminen voi oppia esimerkiksi kaksi kieltä samaan aikaan syntymästä ja vaikka Suomen toinen virallinen kieli on ruotsi, se usein mielletään vieraaksi kieleksi oppia. Äidinkieli ei aina myöskään tarkoita, että se on parhaiten osattu kieli. Ihmiset voivat mieltää äidinkielekseen jonkin tietyn kielen esimerkiksi kulttuurisista, poliittisista, asenne- tai sosiaalisista syistä. Termi *monikielinen* tarkoittaa ihmistä, joka osaa montaa kieltä. Kuten edellä olevista määritelmistä voi todeta, ei monikielisyyskään ole helppoa määrittellä tarkasti. Sitä ei kuitenkaan usein ole edes välttämätöntä määrittellä täydellisesti. Monikielisyys on notkea käsite, joka tarkoittaa jokaisen ihmisen kohdalla hieman eri asiaa. (Dufva 2010; Pietikäinen 2010.)

Vaikka ennen yksikielisyyttä pidettiin normina ja oli tärkeää osata ”täydellistä” kieltä ja kielen standardoimiseen ja kielioppien ja sanakirjojen tekemiseen käytettiin aikaa ja vieraiden kielten vaikutteita siivottiin pois, ei nykyään ole enää mahdollista olla täysin yksikielinen. Lähes kaikki ihmiset osaavat useita kieliä. Yhden näkemyksen mukaan ihminen voi myös olla monikielinen, vaikka hän ei osaisi eri kieliä. Riittää, että hän osaa muokata osaamaansa kieltä erilaisissa tilanteissa, kuten virastoissa ja ystävien kesken. Ihmiset saattavat myös vaihtaa kieltä eri tilanteissa tai jopa kesken ilmauksen, jolloin puhutaan koodinvaihdosta. Internet on tehnyt maailman eri kielet helpommin saavutettavaksi ja tämä voi tuoda mukanaan hybridisyyttä. Hybridisyydessä kielet ja niiden käyttötavat sekoittuvat keskenään, jolloin syntyy uutta ja erilaista kieltä. Sanojen lainaaminen on myös hyvin tavallista ja jotkin lainasanat ovat jo vakiintuneet pysyvästi suomen kieleen. Uusia lainasanoja ilmaantuu myös jatkuvasti ja ne mukautuvat suomen kieleen sopiviksi. Kielten rajat saattavat hämärtyä ja usein ylittyä monikielisessä yhteisössä. (Dufva 2010.) Kielten mukana avautuvat ovet usein myös uusiin kulttuureihin (Bergström 2010: 81).

Dufva (2010) kirjoittaa, kuinka kielen arviointiperusteita olisi tärkeää muokata nykypäivään sopiviksi. Yksikielinen ideologia ja täydellisen kielitaidon saavuttaminen ei ole enää pääasia. Nykyään tavoitteena voisi olla tilanteinen osaaminen, eli kyky käyttää kieltä eri tilanteissa omien tarpeiden mukaan ja funktionaalinen osaaminen, eli kyky ilmaista asioita merkityksellisesti. (Dufva 2010.) Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) näkyy tämäntapaisia suuntauksia. Oppilaita kannustetaan esimerkiksi käyttämään omaa äidinkieltään tunneilla ja etsimään tietoa kaikilla osaamillaan kielillä. Näin oppilaat oppivat tilanteisen osaamisen ja osaavat

käyttää oppimaansa tietoa eri ympäristöissä. Dufva (2010: 29) kirjoittaa myös, kuinka monikieliset kielenkäyttäjät voidaan kohdata: ”Heidän toisten tai vieraiden kielten oppimisprosessiaan voidaan tukea luomalla oppimismahdollisuuksia, mutta näitä voidaan myös sulkea pois. Äidinkielten osaamista voidaan pitää arvossa tai sen merkitys voidaan kieltää. Eri kieliyhteisöjen väliset suhteet voivat edistää monikielisyyttä tai marginalisoida tiettyjä ryhmiä.” Tämä sama myönteinen kehitys näkyy opetussuunnitelmissa. Monikielisille luodaan oppimismahdollisuuksia ja äidinkielen osaamista pidetään arvossa ja lasta kannustetaan oppimaan oma äidinkielensä. Näin koulut tukevat lapsen kieli-identiteetin kehittymistä ja rakentumista.

1980-luvulla Lampi määritteli neljä tasoa, jotka lapsen tulisi osata ennen koulunkäynnin aloittamista:

1. Oppimisen kieli
2. Itsetutkiskelun kieli
3. Vuorovaikutuksen kieli
4. Itsekseen viihtymisen kieli

Oppimisen kielellä Lampi tarkoittaa, että lapsen on pystyttävä seuraamaan ja ymmärtämään opetusta, opettajan puhetta ja mitä oppikirjoissa lukee. *Itsetutkiskelun kielellä* Lampi viittaa lapsen kykyyn eritellä ja tunnistaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä kertomaan niistä muille. *Vuorovaikutuksen kielellä* tarkoitetaan taitoa keskustella toisten ihmisten kanssa. Viimeisellä tasolla *itseksään viihtymisen kieli* Lampi viittaa lapsen kykyyn suunnitella elämäänsä ja saada sisältö siihen. Tähän voisi lukeutua esimerkiksi se, miten lapsi leikkii yksinään tai mielikuvitusleikit. (Nurmilaakso 2011: 32.) Paikallisessa opetussuunnitelmassa viitataan myös Lammen määrittelemiin tasoihin (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 21–22).

Tulen tutkimuksessani mainitsemaan myös kielitietoisuus-käsitteen. Kielitietoisuudella voidaan tarkoittaa monia eri asioita. Tässä tutkimuksessa kielitietoisuudella tarkoitetaan samaa kuin opetussuunnitelmissa, eli kokonaisvaltaista kielen ymmärtämistä ja mukaan ottamista opetuksessa. ”Henkilöstö ymmärtää kielen keskeisen merkityksen lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja

yhteistyössä sekä identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa” (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018: 31).

Kielitietoisuus voidaan jakaa eri ulottuvuuksiin ja sisäisiin tasoihin. Van Lierin (2004) mukaan ulottuvuuksia ovat kielen huomiointi, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta ja kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Nämä ulottuvuudet muodostavat käsitteen laaja kielitietoisuus. Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) katsoivat ulottuvuuksien olevan samaan aikaan läsnä, eikä erillisinä tasoina.

Sisäisillä tasoilla tarkoitetaan fonologista, morfologista, syntaktista ja semanttis-pragmaattista tietoisuutta. Fonologisella tasolla viitataan tietoisuuteen äännteistä. Lapsen tulee sisäistää kirjaimen ja äänteen välinen yhteys sekä oppia kirjaimen ulkomuoto. Myöhemmin lapsen on myös osattava yhdistää äänneet sanoiksi. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä sanoista ja niiden muodoista. Esikouluikäiset lapset voivat Vygotskyn (1982) mukaan käyttää sanoja, joiden merkityksestä he eivät ole täysin perillä. Kuusivuotiaat lapset harjoittelevat ymmärtämään, että sanat ovat oma yksikkönsä. Sanalla voi myös olla monta merkitystä, jonka ymmärtäminen voi olla haastavaa. Syntaktisella tasolla, eli syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää kielen säännöt, sanajärjestyksen ja puheen rytmin. Kuusi-seitsemänvuotiaat lapset alkavat hiljalleen arvioimaan lauseen mahdollisuutta kieliopillisin perustein. Ennen tätä lapsi saattaa hyväksyä tai hylätä lauseen enemmän omien kokemustensa mukaan. Puhemelodia ja rytmi kertovat sanojen suhteesta toisiinsa. Tätä voi harjoitella esimerkiksi lorujen avulla. Viimeisellä tasolla, semanttis-pragmaattinen tietoisuus, lapsi oppii miten kieltä käytetään ja mitä sanat tarkoittavat ja pitävät sisällään. Eri tasojen kehitystä tuetaan puhumalla ja lukemalla lapselle. Kirjallisuuden tulisi olla vaihtelevaa. Lapsen kanssa on myös hyvä riimitellä, runoilla, riimitellä ja loruilla. (Nurmilaakso 2011: 33–36.)

3 Aiempia tutkimuksia

Kielitietoisuuden ja monikielisyyden tutkiminen on ajankohtainen aihe ja siitä löytyy paljon tutkimuksia eri maista ja eri näkökulmista. Tutkimuksia on toteutettu niin

opettajan näkökulmasta kuin maahanmuuttajataustaisen lapsen, aikuisen ja luokan näkökulmasta. Tutkimuksia kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa on kuitenkin tehty suhteessa muihin ikäluokan tutkimuksiin vähän. Uudessa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2018, 2016, 2014) on kielitietoisuus nostettu reilusti esille. Kielitietoisuus on yksi toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista, joita muun muassa esiopetuksessa noudatetaan. Siitä on ollut jonkin verran puhetta, miten kielitietoisuutta voidaan käytännössä soveltaa ja mitä se oikeasti tarkoittaa (esim. Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Sopanen 2018).

1990-luvulla muuttoliike kasvoi Suomessa ja samalta vuosikymmeneltä löytyy myös ensimmäisiä isoja tutkimuksia maahanmuuttajaopetuksesta (esim. Pitkänen 1998; Kuukka 1995). Opetushallitus, opetusvirasto ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ovat yleisimpiä tutkimuksen tilaajia. Monikielisyys ja kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa ovat myös suosittuja opinnäytetöiden ja pro gradu -tutkielmien aiheita. Aiheesta on olemassa niukasti suomenkielisiä tieteellisiä julkaisuja, joten perustan oman tutkimukseni lähinnä opinnäytetöihin ja pro gradu -tutkielmiin.

Kerron itse tarkemmin muutamasta julkaisusta ja tutkimuksesta, jotka koskevat omaa aiheitani. Tämän tutkimuksen innoittajana toimi Koneen säätiön rahoittama yhteisölähtöinen toimintatutkimus *Itä-Helsingin uudet suomen kielet*, jonka tarkoitus on muun muassa kehittää kielitietoisuutta. Tutkijoina toimivat Heini Lehtonen, Janne Saarikivi, Reetta Rätty ja Jyrki Kalliokoski. Hanketta tehtiin kolme vuotta, vuosina 2016–2019. Hankeen tavoitteet olivat kielitietoisuuden ja monenkeskisen kielenoppimisen kehittäminen opetuksessa. Tutkijat kehittivät ja muokkasivat kielenopetuskäytänteitä siten, että koko kouluyhteisön kielet alkoivat toimia yhteisinä resursseina. Tietoisuus monikielisydestä lisääntyi samoin kuin kielten käyttö ja hyödyntäminen. Tutkijat loivat myös yhdessä opettajien kanssa materiaalia, jonka avulla monikielisyyttä voi hyödyntää koulutyössä. (Lehtonen, Saarikivi, Rätty, Kalliokoski 2016.)

Korpela ja Lempinen (2017) tutkivat yhteisessä opinnäytetyössään, kuinka kuvia käytetään monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena. Tutkimuskohteena olevilla päiväkodeilla oli käytössään kuvamateriaalia, ja Korpela ja Lempinen tutkivat miten he sitä hyödynsivät ja millaisia vahvuuksia ja heikkouksia päiväkodin työntekijät

kokivat kuvien käytössä olevan. Päiväkodeissa käytettiin kuvamateriaalia muun muassa leikkien valinnassa, viikko- ja päivärytmin selkeyttämisessä ja erilaisissa ohjeissa kuten käsienpesussa. Leikkien valinnassa kuvat ohjasivat lapsia pysymään valitsemassaan leikissä. Kuvia voitiin myös käyttää henkilökohtaisesti tietyn lapsen kanssa, jolloin hänelle oli tehty oma kuvavihko, jossa oli paljon kuvia eri aihealueittain. Tutkimuksen kyselyyn vastanneet päiväkodin työntekijät kertoivat kuvamateriaalin vahvuudeksi sanavaraston kartuttamisen ja uusien käsitteiden oppimisen. Kuvista oli myös hyötyä muun muassa sosiaalisten tilanteiden harjoittelussa, riitatilanteiden selvittelyssä ja ohjeiden ymmärtämisessä. Haasteelliseksi mainittiin esimerkiksi sopivan kuvan etsimiseen kuluva aika, että sopivaa kuvaa ei ole aina saatavilla tai kuvamateriaali ei ole käden ulottuvilla tai että lapsi tukeutuu liikaa kuviin. Kahdeksan yhdeksästä vastaajasta kertoi käyttävänsä kuvia vähintään kerran kuukaudessa ja viisi heistä kertoi käyttävänsä kuvia päivittäin.

Seppänen (2015) tutki pro gradu -tutkimuksessaan kuinka monikielisten lasten suomen kielen kehitystä tuetaan päiväkodissa. Tärkeimpinä tukimuotoina pidettiin leikkiä, pienryhmätoimintaa, lapsihavainnointia ja kuvien käyttöä. Myös Suomi toisen kielenä -opetus oli tärkeä tukimuoto. Leikin aikana aikuinen voi havainnoida lasta ja samalla toimia leikin ylläpitäjänä ja rikastuttajana. Aikuinen voi leikin aikana esimerkiksi nimetä leikkivälineitä, jolloin hän tukee lapsen suomen kielen kehitystä. Pienryhmätoiminnan aikana aikuinen voi paremmin huomioida lapsen yksilölliset tarpeet ja lapset saavat enemmän aikaa ja tukea harjoitella kieli- ja kommunikointitaitojaan. Kuvia käytetään havainnollistamaan esimerkiksi päiväjärjestystä, leikkejä ja arkeen liittyvää sanastoa. Havainnoimalla lasta selvitetään hänen oppimisen tasoa, mielenkiinnon kohteita ja mahdollisia tuen tarpeita. Seppänen mainitsee myös aikuisten muokkaavan puhettaan lasten taitojen mukaan. Aikuiset esimerkiksi selkeyttävät puhettaan ja ylläpitävät katsekontaktia. Suomi toisena kielenä -opetusta annettiin kerran viikossa ja silloin keskityttiin harjoittelemaan arkisanastoa, kuten vaatteita, kehonosia ja ruokia. Kotikielen opetusta ei ollut tarjolla.

Torvi (2016) tutki omassa opinnäytetyössään ”varhaiskasvattajien ajatuksia ja kokemuksia lasten monikielisyyden tukemisesta ruotsalaisessa päiväkodissa”. Tutkimuksessa selvitettiin miksi monikielisyyden tukeminen on tärkeää, miten haastateltavat kokevat monikielisyyden tukemisen ja millaisilla keinoilla lasten monikielisyyttä tuetaan. Monikielisyyden tukemista pidettiin tärkeänä ja

mielenkiintoisena, mutta myös haastavana. Tärkeää se oli, koska sen koettiin tukevan lapsen identiteetin kehitystä ja oppimista. Se oli myös tärkeää lapsen perheen ja kulttuurin kannalta. Haastateltavat kertoivat tukevansa lasten monikielisyyttä tekemällä siitä tavallinen osa arkea.

Kuten todettu, myös muilla ikäluokilla on tehty vastaavia tutkimuksia tai raportteja ja Ruotsin Skolverket on esimerkiksi julkaissut kirjan *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning* (2019), jonka tavoitteena on lisätä tietoisuutta monikielisestä opetuksesta ja auttaa opettajia antamalla muun muassa käytännön esimerkkejä kuinka ottaa monikielisen luokan eri kielet ja kulttuurit huomioon opetuksessa.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on tehnyt tutkimukset *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (2015) ja *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (2019). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* tutkimuksen loputtua arviointikeskus esittää arvioinnissa kehittämissuosituksia, joihin on tutkimuksen avulla päädytty. Vaikka kyseinen tutkimus koskee peruskoulua ja sitä vanhempia tasoja, oli osa näistä kehittämissuosituksista osuvia myös omaan tutkimukseeni ja sen takia mietin myös niitä ja otan ne huomioon. Nämä kyseiset kehittämissuositukset olivat:

1. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien visiossa ja strategiassa tulee näkyä monikulttuurisuuden ja monikielisuuden näkökulma.
2. Maahanmuuttajataustaisille oppijoille tulee tarjota eri tiedonalojen kielen tiedostavaa suomen/ruotsin kielen opetusta ja omakielistä tukea perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa.
3. Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikielisyyden arvostaminen sekä kielitietoisuuden kehittäminen tulee vakiinnuttaa osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria.

4 Opetussuunnitelmat

Tässä luvussa kerron eri asteiden opetussuunnitelmista sekä hieman yleisesti kyseessä olevasta tasosta. Nostan myös erityisesti esille monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä asioita. Aloitan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta ja etenen loogisessa järjestyksessä esiopetuksen suunnitelmaan ja siitä peruskoulun opetussuunnitelmaan. Esiopetussuunnitelman kohdalla kerron myös tarkemmin paikallisesta esiopetuksen opetussuunnitelmasta eli Turun esiopetuksen opetussuunnitelmasta. Kerron kaikista esiopetusta ympäröivistä tahoista, koska ne ovat oleellisesti osa esiopetusta. Varhaiskasvatus, esiopetus ja peruskoulu muodostavat jatkumon ja sen tähden on tärkeää tarkastella kaikkia ympäröiviä tasoja. Samalla näemme kuinka kaikki tasot ovat yhteydessä ja kuinka niissä puhutaan samoista asioista, mutta jokaisella tasolla hieman edellistä laajemmin ja vaativammin. Valmistava opetus kuuluu myös oleellisesti tähän tutkielmaan, joten kerron myös siitä ja sen paikallisesta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmat muodostavat paitsi jatkumon, myös hierarkian. Esiopetussuunnitelmasta seuraava alataso on paikallinen suunnitelma. Joissakin paikoissa voi vielä olla lisäksi yksikkökohtainen suunnitelma. Yksiköt voivat myös suoraan seurata paikallista suunnitelmaa. Jokaisessa yksikössä tehdään lapsikohtainen suunnitelma ja sen toteutumista seurataan. Kaiken yläpuolella on tietenkin Suomen laki, jota kaikkien tasojen suunnitelmat noudattavat. Opettajalla on suhteellisen vapaat kädet toteuttaa suunnitelmia, kunhan hän pitää kaikkien tasojen suunnitelmia, eli esiopetuksen, paikallisen ja lopulta lapsikohtaisia suunnitelmia ohjenuoranaan. Täydentävän päivähoidon puolesta hän voi lisäksi pitää mielessä vielä varhaiskasvatuksen suunnitelman.

4.1 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatus on lapsen ensimmäinen askel suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista opetusta ja hoitoa, jossa painotetaan pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista kaikilla tasoilla sekä tukea tasa-arvon kehitystä ja ehkäistä syrjäytymistä. Huoltajien kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä ja tuetaan heitä kasvatustyössä. (Opetushallitus 2018: 14.)

Varhaiskasvatussuunnitelma on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka pohjautuu varhaiskasvatukseen. Laissa lukee muun muassa, että lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen ja mitkä ovat varhaiskasvatuksen tavoitteet ja miten niihin päästään. Tavoitteiden kohta kuusi kertoo, kuinka varhaiskasvatuksen tavoitteena on ”antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa”. (Opetushallitus 2018: 16.) Kunnat seuraavat pääasiassa valtakunnallista suunnitelmaa, mutta tiettyjä osioita kunta on saanut muokata itselleen sopiviksi. Paikallisesti päätettäviä asioita ovat esimerkiksi, miten paikalliset erityispiirteet ja tavat otetaan huomioon sekä miten varhaiskasvatuksen henkilöstö, huoltajat ja heidän lapsensa osallistuvat suunnitelman laatimiseen, arvioimiseen ja kehittämiseen. Lapsille laaditaan myös omat varhaiskasvatussuunnitelmat, jossa otetaan huomioon esimerkiksi lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät asiat sekä lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki. Näin ollen varhaiskasvatussuunnitelma on kolmitahoinen: valtakunnallinen, paikallinen ja lapsen oma suunnitelma. (Opetushallitus 2018: 7–12.)

Varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohta on lasten kasvuympäristön ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset. Suunnitelmat tehdään, jotta voidaan pitää huolta, että varhaiskasvatus on mahdollisimman laadukasta. Suunnitelmilla ohjataan ja tuetaan varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä sekä edistetään tasavertaista varhaiskasvatusta koko Suomessa. Suunnitelmissa hyödynnetään ja otetaan huomioon myös uusimpia tutkimustuloksia. Suunnitelmissa käydään läpi keskeiset tavoitteet, sisältö ja kuinka eri tahojen yhteistyö toimii. (Opetushallitus 2018: 7–8.)

Lapsen omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon lapsen oma mielipide sekä toiveet. Suunnitelma laaditaan lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, kehityksen kohteet ja yksilölliset tarpeet huomioiden. Suunnitelmassa otetaan lisäksi huomioon lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta. (Opetushallitus 2018: 7–11.)

Luvussa 2.4 *Arvoperusta* kerrotaan varhaiskasvatuksen kuudesta arvoperustasta: *lapsuuden itseisarvo*, eli taata lapselle tunne, että jokainen on arvokas juuri sellaisena

kuin hän on, ja että jokainen tulee kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja osana yhteisöään. *Ihmisenä kasvaminen*, eli että lapset oppivat ymmärtämään ja kunnioittamaan ihmisoikeuksia ja ihmisarvoa sekä oppivat arvostamaan kanssaihmiään ja ympäristöään. *Lapsen oikeudet*, eli oikeus esimerkiksi leikkiä ja oppia leikin kautta sekä rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta lapsen omista lähtökohdista. *Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus*. Ketään ei saa syrjiä ja lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja esimerkiksi syntyperästä ja kulttuuritaustasta riippumatta. Ilmapiirin tulee olla moninaisuutta kunnioittava. Kaksi viimeistä arvoperustaa ovat *perheiden monimuotoisuus ja terveellinen ja kestävä elämäntapa*. Perheiden monimuotoisuuden alla puhutaan avoimesta, ammatillisesta ja kunnioittavasta suhtautumisesta kaikkia perheitä kohtaan riippumatta eri kielestä, kulttuurista, uskonnosta tai kasvatuskäsityksistä. Jokaista lasta tuetaan siten, että hän kokee oman perheensä arvokkaaksi. (Opetushallitus 2018: 20–21.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa on viisi toisiinsa liittyvää osaamisen osa-aluetta, joista kerrotaan luvussa 2.7 *Laaja-alainen osaaminen*:

1. Ajattelu ja oppiminen
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
4. Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
5. Osallistuminen ja vaikuttaminen (Opetushallitus 2018: 24.)

Tutkielmani kannalta kohta kaksi *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* on oleellisin osa-alue. Osa-alueella korostetaan sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen merkitystä sekä sujuvien vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Lasten on opittava ymmärtämään eri näkemyksiä, asenteita ja arvoja ja samalla refleктоimaan omiaan. Tämä luo myös pohjaa hyvälle vuorovaikutustaidoille, jotta lapsi osaisi toimia ymmärtäväisesti ja kunnioittavasti muita kulttuureja ja katsomuksia kohtaan. Lapset tutustuvat toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin ja samalla he oppivat tarkastelemaan asioita monista eri näkökulmista. Varhaiskasvatuksessa lasta tuetaan muodostamaan oman kulttuuri-identiteetti. (Opetushallitus 2018: 25.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kuuluu muun muassa *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* (luku 3.1). Varhaiskasvatuksessa tiedostetaan

kulttuurien moninaisuus ja nähdään se voimavarana. Kaikkien perusoikeus on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin ja elämänkatsomukseen. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja opetetaan suomalaista kulttuuriperintöä ja kansankieliä, mutta samalla myös huomioidaan eri kielet, kulttuurit ja katsomukset, joita ympärillä olevassa yhteisössä ja ympäristössä on. (Opetushallitus 2018: 31.)

Kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksessa tiedostetaan, että kielet ovat alati läsnä. Henkilöstö ymmärtää kielen tärkeyden ja keskeisen merkityksen kehityksessä, vuorovaikutuksessa ja identiteetin rakentamisessa sekä sen, että he ovat itse myös kielellisiä malleja. Lapsia rohkaistaan käyttämään kieltä monipuolisesti ja henkilöstö auttaa tekemään monikielisuuden näkyväksi arjessa. Muun muassa oppimisympäristöissä tuodaan kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus näkyviksi. Jokaisen kielelliset lähtökohdat otetaan huomioon, ja kaikille annetaan mahdollisuuksia ja aikaa tutustua ja hyödyntää erilaisia kielenkäyttötilanteita. (Opetushallitus 2018: 31, 33.)

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatukselle tärkeät oppimisen alueet on tehty esiopetussuunnitelmaa mukaillen. Oppimisen alueet yhdistyvät ja niistä sovelletaan lapsen mielenkiinto ja osaaminen huomioon ottaen sopiva kokonaisuus luvussa 4.5 *Oppimisen alueet*. Oppimisen alueet ovat:

1. Kielten rikas maailma
2. Ilmaisun monet muodot
3. Minä ja meidän yhteisömme
4. Tutkin ja toimin ympäristössäni
5. Kasvan, liikun ja kehityn (Opetushallitus 2018: 40.)

Tutkielmani kannalta ensimmäinen alue *Kielten rikas maailma* on kiinnostavin. Kuten aiemmin todettu, yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on vahvistaa lapsen kielitaitoja sekä vahvistaa kielellisen identiteetin rakentumista. Lasta rohkaistaan tutustumaan eri kieliin, kulttuureihin ja teksteihin. Luvussa huomautetaan, että *Kielten rikas maailma* oppimisen alue on yhteydessä sekä monilukutaitoon että aiemmin läpikäytyyn *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* laaja-alaisen osaamisen osa-alueeseen. (Opetushallitus 2018: 40.)

Kielen avulla lapsi havainnoi ja oppii uusia tilanteita ja taitoja ja sen takia kannustava ja tukeva kieliympäristö ja varhaiskasvatusympäristö on tärkeä. Lapset voivat oppia

samaan aikaan monia kieliä. Kielten osaaminen voi myös olla tilanteittain eriytynyttä, esimerkiksi että lapsi puhuu yhden vanhemman kanssa yhtä kieltä, toisen vanhemman kanssa toista ja varhaiskasvatuksessa kolmatta. Tämä kaikki otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa ja lapsen omassa suunnitelmassa. Huoltajien kanssa ollaan tiiviissä yhteistyössä ja heidän kanssaan tehdään monikielisyys näkyväksi esimerkiksi päiväkodissa. (Opetushallitus 2018: 41.)

Kielen kehityksen keskeisiä osa-alueita ovat: vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto ja kielitietoisuus. Identiteetti kuuluu myös osa-alueisiin. Näitä kaikkia taitoja kehitetään muun muassa sanallistamisen ja keskustelun avulla, erilaisia tekstejä hyödyntäen sekä suullisesti että kirjoitettuna kielenä. Tarvittaessa voidaan käyttää esimerkiksi kuvia, esineitä ja tukiviittomia tukemaan kielen kehittymistä ja ymmärtämistä. Kielen tarkkuuteen kiinnitetään huomioita ja eri tilanteissa pyritään käyttämään mahdollisimman kuvailevaa ja rikasta kieltä. (Opetushallitus 2018: 41–42.)

Lopuksi vielä luvussa 4.6 *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia* kerrotaan, kuinka lasten kaikki eri kulttuurit, kielet ja katsomukset otetaan osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja moninaisuus nähdään rikastuttavana osana varhaiskasvatusta. Jotta eri kielet ja kulttuurit pääsisivät oikeuksiinsa, tehdään tiivistä yhteistyötä huoltajien, henkilöstön ja eri kulttuuriyhteisöjen kanssa. Huoltajien kanssa keskustellaan varhaiskasvatuksen tavoitteista ja merkityksestä, perheen kielellisestä ympäristöstä, monikielisten- ja kulttuuristen identiteettien rakentumisesta sekä kuinka kielet kehittyvät ja niiden merkityksestä. Kaikkia vieras- ja monikielisiä lapsia tuetaan suomen tai ruotsin oppimisessa monipuolisten ja vaihtelevien oppimisympäristöjen ja vuorovaikutusten avulla. Vastuu lasten omien kielten ja kulttuurien säilyttämisestä on ensisijaisesti perheen, mutta varhaiskasvatuksessa voidaan mahdollisuuksien mukaan järjestää tilaisuuksia, jossa lapsi voi käyttää omaa äidinkieltään tai äidinkieliään. Keskusteluissa huoltajien kanssa voidaan myös käyttää tulkkia, jotta ymmärrys on molemminpuolinen. (Opetushallitus 2018: 49–50.)

Varhaiskasvatuksessa tutustutaan sekä lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin että muihin uskontoihin ja katsomuksiin. Myös uskonottomuutta

pohditaan. Katsomuskasvatuksen tavoitteena on edistää ymmärrystä ja kunnioitusta eri uskontoja ja niiden harjoittajia kohtaan. (Opetushallitus 2018: 45.)

4.2 Esiopetussuunnitelma

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, ja se aloitetaan vuosi ennen oppivelvollisuuden alkamista, eli peruskouluun siirtymistä. Se on tärkeä vuosi lapsen elämässä, ja sinä aikana lapsi laajentaa osaamistaan eri alueilla. Vaikka esiopetus on viimeinen vuosi ennen koulua ja esiopetus saattaa jopa olla koulun tiloissa, ei esiopetuksen tarkoitus ole kuitenkaan ”muokata” lasta kouluun. Kaikki lapset etenevät heille omaan tahtiin. (Turun esiopetussuunnitelma 2018: 6.) Esiopetus kestää yleensä koko lukuvuoden ja lain mukaan, sitä pitää antaa vähintään 700 tuntia. Tämä tarkoittaa, että opetusta järjestetään 4 tuntia päivässä. Kunta on velvollinen järjestämään lapsille esiopetusta ja sitä voidaan järjestää joko koulussa tai päiväkodeissa ja se on lapselle maksuton. Lapsella on myös oikeus käyttää muita varhaiskasvatuspalveluja esiopetuksen aikana. Tämä tarkoittaa, että lapsi voi jäädä esiopetuksen jälkeen esimerkiksi täydentävään päivähoitoon. Esiopetusta säätelee perusopetuslaki ja sitä ohjaa Opetushallituksen antama esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Samoin kuin varhaiskasvatuksen suunnitelmat, esiopetuksestakin laaditaan paikallinen versio, joka mukailee kunnan omia kiinnostuksen kohteita. Lain mukaan esiopetus on siis osa perusopetusta, mutta opetussuunnitelman mukaan se kuuluu samalle ”tasolle” kuin varhaiskasvatus. Koulutuksen arviointineuvoksen teettämän tutkimuksen mukaan, tämä on johtanut osin epäselvyyksiin siitä, mihin esiopetus kuuluu. Onko se osa varhaiskasvatusta vai perusopetusta. Esiopetus on ollut vuodesta 2001 saakka perusopetuslain alaista toimintaa, mutta esiopetuksen perusta on siitä huolimatta varhaiskasvatuksessa. (Hujala ym. 2012.) Jo heti opetussuunnitelman alussa mainitaan kuinka esiopetuksessa ”otetaan myönteisellä tavalla huomioon lasten erilaiset kielelliset, kulttuuriset, katsomukselliset ja uskonnolliset taustat. Lasten mielipiteitä kuunnellaan ja heidän identiteettiensä kehittymistä tuetaan”. (Opetushallitus 2016: 13.) Huoltajat ovat myös tärkeässä osassa esiopetusta ja he saavat tietoa esiopetuksesta ja sen tavoitteista hyvissä ajoin ennen kuin oma lapsi aloittaa esiopetuksen ja myöhemmin sen aikana (Opetushallitus 2016: 13).

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimisedellytyksiä. Perusopetuslaissa lukee muun muassa, että esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja antaa heille tietoja ja taitoja elämää varten. Lapsen itsetuntoa vahvistetaan leikkien ja positiivisten oppimiskokemusten kautta. Esiopetuksessa lapselle tarjoutuu myös mahdollisuuksia tutustua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, ilmaista itseään uusin muodoin ja tutustua uusiin oppimisympäristöihin. Esiopetuksessa jokaiselle lapselle voidaan asettaa omat tavoitteet ja niiden toteutumista seurataan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa. Pedagogisesti käytetään varhaiskasvatukseen sopivaa pedagogiikkaa ja leikki on yhä vahvasti läsnä esiopetuksessa. Lapset oppivat hahmottamaan maailmaa. Esiopetuksessa opetellaan erilaisia työtapoja, jotta lapsen tuleva opintopolku olisi helpompi. Lasten aikaisemmat kokemukset ja taidot otetaan huomioon arjessa ja lasta kannustetaan oppimisen iloon. (Opetushallitus 2016: 12–15, 28.)

Esiopetuksen arvoperustaan kuuluu esimerkiksi tieto, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri omana itsenään. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi yksilönä ja osana yhteisöään. Lapsella on oikeus iloita oppimastaan ja lasten erilaisuutta ja erilaisia tapoja toimia arvostetaan. Samoin kuin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa, esiopetuksen suunnitelmassa lukee että ”esiopetuksen henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin perheisiin sekä kotien erilaisiin katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin ja kasvatusnäkömyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen ja opetuksen perusta”. (Opetushallitus 2016: 15.)

Esiopetuksen oppimiskäsitykseen kuuluu, että lapsi oppii leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen, erilaisten työtehtävien, itse ilmaisun ja taiteiden kautta. Esiopetuksessa on samat laaja-alaisten osaamisen osat (luku 2.5) kuin varhaiskasvatuksessa:

1. Ajattelu ja oppiminen
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
4. Monilukutaito
5. Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen
6. Osallistuminen ja vaikuttaminen

Kaikki edellä mainitut osaamisen alueet luovat kokonaisuuden, joka alkaa varhaislapsuudesta ja jatkuu koko elämän. Esiopetuksessa painotetaan kestävän

elämäntavan sosiaalisia ja kulttuurisia näkökulmia. Tutkielmani kannalta *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* on kaikkein tärkein osio. Lasta kannustetaan luomaan myönteisiä ihmissuhteita erilaisten ihmisten kanssa. Lasten kanssa hyödynnetään myös lähiympäristöä ja sen kulttuurista monimuotoisuutta. Arjessa lapsia ohjataan arvostamaan ja kunnioittamaan omia ja muiden perheiden tapoja. Kielitietoisuus kuuluu myös esiopetukseen ja lasten kielellistä kehitystä tuetaan ja heitä kannustetaan ilmaisemaan itseään monin eri tavoin. (Opetushallitus 2016: 16–19.)

Esiopetuksen toimintakulttuurissa otetaan huomioon lapsiryhmässä olevat eri kielet, kulttuurit ja katsomukset. Aikuisten on myös tärkeää tiedostaa, että he ovat kielellisiä ja toiminnan malleja lapsille. Esiopetuksessa voidaan myös hyödyntää huoltajien kieli- ja kulttuuritietoutta ja pyytää vaikka heitä kertomaan lisää jostakin kielestä tai kulttuurista. (Opetushallitus 2016: 22, 25.)

Esiopetuksessa huomioidaan lasten eri tarpeet ja tukea on tarjolla heti tarpeen ilmetessä. Tarjolla on yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2016: 30, 44.) En mene kuitenkaan tarkemmin sisälle tuen eri muotoihin, koska se on tämän tutkimuksen rajauksen ulkopuolella.

Luvun 4.3 *Opetuksen yhteiset tavoitteet ja oppimiskokonaisuudet* aluvussa *Kielen rikas maailma* kerrotaan kielen tärkeydestä. Kieli kehittyy ja lapsi käyttää sitä yhä vahvemmin ajattelussa, ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa. Esiopetuksessa tuetaan lapsen kielellisten taitojen kehitystä isoista kokonaisuuksista kohti pienempiä yksityiskohtia. Kielen käyttöä harjoitellaan erilaisten tekstien ja tekstimuotojen avulla. Esiopetuksessa harjoitellaan myös kirjoittamista ja lukemista. Lasten erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat tunnustetaan ja niiden jatkuvuutta tuetaan. Monien kielten läsnäolo arjessa kehittää lapsen kielitietoisuutta ja kulttuuriin ja vuorovaikutukseen liittyvää laaja-alaista osaamista. *Kielen rikas maailma* kokonaisuuteen liittyvät opetukselliset tavoitteet käsittävät kielen ja vuorovaikutustaitojen kehityksen esimerkiksi leikkien, lorujen ja laulujen kautta. Oppimisympäristöt suunnitellaan kielitietoisuus mielessä, eli niissä on paljon mahdollisuuksia havainnoida, tutkia, oppia ja kokeilla kieltä eri muodoissa. Tutkielmani kannalta tärkeä lisäys on ”opetuskielen lisäksi esiopetuksessa havainnoidaan muita kieliä. On tärkeää, että lapset, joiden äidinkieli on muu kuin

esiopetuksen kieli, saavat vahvan tuen opetuskielen taidon kehittymiselle ja samalla kokemuksen, että heidän kotona puhumansa kieli on tärkeä ja arvokas”. (Opetushallitus 2016: 32–33.)

Yllä oleviin tavoitteisiin päästään esimerkiksi harjoittelemalla kuuntelemista ja puhumista vaihtelevissa tilanteissa, keksimällä tarinoita, leikkimällä ja pohtimalla sanojen merkityksiä ja harjoittelemalla leikillistä kirjoittamista. Myös taitoja kuten kysymistä, päättelystä, havainnointia ja tuottamista harjoitellaan. Kuten jo aiemmin on todettu, lapsia tuetaan havainnoimaan eri kieliä heidän ympäristöstään. Opetuksessa voidaan myös vaihdella laulujen ja lorujen kieltä, leikkiä toisella kielellä tai viittomia apuna käyttäen. Näin lasten kielitietoisuus kehittyy ja tuetaan lasten kielijä ja kulttuurista identiteetin muovautumista. Myös *Minä ja meidän yhteisömme* kokonaisuudessa puhutaan, kuinka tutustutaan eri kulttuureihin, katsomuksiin, uskontoihin ja yhteisöihin. Nämä taidot kehittävät muun muassa lapsen ajattelua ja avarakatseisuutta. (Opetushallitus 2016: 32–35.)

Luvussa 4.4 *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä* kerrotaan, kuinka lasten kielelliset ja kulttuuriset valmiudet otetaan huomioon esiopetuksessa ja sen suunnittelussa. Esiopetuksen erityinen tavoite on kaksi- ja monikielisten lasten tukeminen heidän kielissään. Tutkielmani kannalta oleellinen kohta on, kuinka vieras- ja monikielisiä lapsia tuetaan esiopetuksessa. Samalla kun tuetaan ja kehitetään lapsen suomen/ruotsin taitoa, tuetaan lapsen oman äidinkielen kehittymistä. Opetus tapahtuu ohjatusti sekä tavallisen arjen lomassa. Opetuksessa otetaan aina myös huomioon lapsen taso ja valmius oppia suomea tai ruotsia. Jos on kysyntää ja kunnalla mahdollisuus, voidaan erillistä suomen tai ruotsin opetusta toisena kielenä ja lasten oman äidinkielen tai äidinkielen opetusta järjestää. Kunta voi myös järjestää valmistavaa opetusta maahanmuuttajataustaisille lapsille. Siinä kehitetään lapsen taitoja, jotta hän voisi myöhemmin siirtyä esiopetukseen tai peruskouluun. (Opetushallitus 2016: 39–40.)

Esiopetuksessa tutustutaan samoin kuin varhaiskasvatuksessakin lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin mutta myös muihin. Opetus tapahtuu liittämällä tieto arjen asioihin, ajankohtaisiin tapahtumiin ja juhliin ja esimerkiksi vieraillemalla eri uskonnollisissa paikoissa. Tarkoituksena on edistää lasten ymmärrystä ja kunnioitusta eri uskontoja ja katsomuksia kohtaan. (Opetushallitus 2016: 35.)

4.2.1 Paikallinen esiopetussuunnitelma

Jokainen kunta laatii itselleen oman paikallisen esiopetussuunnitelman, jota kunnan sisällä noudatetaan. Paikallinen esiopetussuunnitelma nojaa kansalliseen esiopetussuunnitelmaan ja kunta on tehnyt omia lisäyksiä sinne, jotta suunnitelma paremmin palvelisi paikallista väestöä. Paikallisessa suunnitelmassa otetaan muun muassa huomioon lasten vaihtelevat kieli- ja kulttuuritaustat (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 42).

Esiopetuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen myönteistä identiteettiä ja itsetuntoa. Toiminta on lapsi- ja leikkilähtöistä. Turussa ei ole käytössä yksikkötasoisia opetussuunnitelmia, vaan kaikki yksiköt noudattavat kaupungin yhteistä esiopetussuunnitelmaa. Yksikkökohtaisesti laaditaan kuitenkin oppilashuoltosuunnitelma ja ryhmäkohtaiset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat. Ryhmäkohtaisessa suunnitelmassa kuvataan muun muassa miten yhteistyö varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kanssa toteutetaan ja pohditaan tarkemmin oppimiskäsitystä. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 5.) Edellisessä luvussa olen jo maininnut esiopetuksen tavoitteet, jotka on kirjattu esiopetussuunnitelman. Mainitsen ne lyhyesti kertauksena, mutta en käsittele niitä syvemmin. Esiopetuksen tavoitteena on muun muassa:

- lapsi oppii ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään muita
- tukea lapsen alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa ja matemaattisia taitoja
- lapsen muisti ja mielikuvitus kehittyvät samoin kuin kyky omaksua uutta tietoa
- harjoitella erilaisia laitteita, välineitä ja tietoteknisiä laitteita
- lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 6.)

Turun esiopetuksen arvot pohjautuvat valtakunnallisen esiopetussuunnitelman arvoihin (2014) ja Turun sivistystoimialan arvoihin. Edellisessä luvussa olen esitellyt valtakunnallisen esiopetuksen arvopohjan, joten nyt esittelen pelkästään Turun sivistystoimialan arvopohjan. Arvot koostuvat asiakaslähtöisyydestä, osaamisesta ja luovuudesta, vastuullisuudesta, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta sekä kansainvälisyydestä. Asiakaslähtöisyydessä lapsi on esimerkiksi toiminnan lähtökohta sekä keskiö, osaamisessa ja luovuudessa panostetaan positiiviseen, kannustavaan ja rohkaisevaan ilmapiiriin, jossa lapsi uskaltaa kokeilla uutta. Vastuullisuudessa

huomioidaan muun muassa toiminnan vastuullisuus ekologisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja taloudellisesta näkökulmasta. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuuden arvossa on lähtökohtana lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ja oikeus kunnioittavaan, hyväksyvään ja kuulevaan kohteluun, taustasta riippumatta. Kansainvälisessä arvossa on lähtökohtana lapsen omien arvojen, kulttuurien, perinteiden ja juurien tunteminen sekä kunnioitus ja suvaitsevainen, avoin ja kunnioittava käytös perheitä ja heidän kulttuureja ja uskontoja kohtaan. Perheiden ja huoltajien toivotaan myös osallistuvan aktiivisesti esiopetuksen toimintaan ja sen eri tapahtumiin, jotta vuorovaikutus lisääntyy kaikilla tasoilla. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 6–7.)

Turussa suunnitelmaan on kirjattu sama oppimiskäsitys kuin valtakunnallisessa suunnitelmassa, eli lapsi oppii omien kokemustensa kautta, leikkimällä ja tekemällä. Kaikki lapset ovat yksilöitä, joten toiminnassa on tärkeää huomioida erilaiset oppimistavat, kuten oppiminen kuulon, näön, kosketuksen ja keskustelun avulla. Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu samat taidot kuin valtakunnalliseen suunnitelmaa, eli *ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja osallistuminen ja vaikuttaminen. Kulttuurinen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun* kuuluu kyky ilmaista itseään ja ymmärtää muita, ymmärtää ja tunnistaa eri näkemyksiä ja mielipiteitä. Lapset tutustuvat lähiympäristöön ja sen kulttuuriseen moninaisuuteen, joka kehittää lapsen kykyä kunnioittaa ja ymmärtää omia tapoja ja perinteitä samoin kuin muiden. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 7–10.)

Kun lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, annetaan lapsen viimeisimmästä varhaiskasvatussuunnitelmasta kopio esiopetukseen. Sama tapahtuu myös myöhemmin kouluun siirtyessä. Näin kaikilla tasoilla taataan yhtenäinen opetus, ja että aina seuraavalla tasolla ollaan tietoisia mitä lapsi on tehnyt edellisellä tasolla. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 14.)

Alaluvussa *Esiopetuksen vanhempainillat* kirjoitetaan, että ”vanhempainillat järjestetään niin, että keskustelu mahdollistuu” (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 15). Kohdassa ei sanatarkasti puhuta tulkista vaan lukija voi itse arvailla mitä tämä kohta pitää sisällään. Myöhemmin alaluvussa *Erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat*

esiopetuksessa sanotaan että ”keskusteluissa käytetään tulkkipalvelua” (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 28).

Turun esiopetuksessa ei suunnitelman mukaan ole käytössä valmista tehtäväkirjaa. Tehtävät valikoituvat ryhmän tarpeiden mukaan ja tehtävät toteutetaan koko ryhmän kanssa yhdessä. Esiopetus perustuu toiminnallisuuteen ja samalla huomioidaan lasten mielenkiinnon kohteet ja lähtötasot. Esiopetuksessa toteutetaan muun muassa erilaisia projekteja, joissa lapsi oppii tekemisen kautta esimerkiksi erilaisia rooleja ja ongelmanratkaisumenetelmiä. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 15–16.)

Luvussa *Kielen rikas maailma* puhutaan kielen tärkeydestä. Sen pohja on sama kuin valtakunnallisessa esiopetussuunnitelmassa, jonka olen käynyt läpi edellisessä luvussa. Turun kaupunki on tehnyt lisäyksen, miten heillä otetaan huomioon maahanmuuttajataustaiset lapset. Turussa maahanmuuttajataustainen lapsi voi osallistua valmistavaan opetukseen. Opetukseen otetaan, jos lapsen suomen kielen taso tai muut valmiudet eivät vielä riitä esiopetukseen. Kerron lisää valmistavasta opetuksesta omassa luvussa. Esiopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomioita oppimisympäristöön. Oppimisympäristön on oltava kielellisesti houkutteleva. Ympäristön tulee saada lapsi kiinnostumaan kirjaimista, sanoista, numeroista ja lukemisesta. Henkilöstön tulee panostaa puhekasvatukseen, jotta lapsi oppii kielen, oppii käyttämään kieltä, vuorovaikutuksen taidot ja ääntämisen. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 20–22.)

Luvussa 4.4 *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä* mainitaan samat asiat kuin valtakunnallisessa esiopetussuunnitelmassa. Lisämainintana on kuitenkin jo aiemmin mainitsemani tulkkipalvelu. Esiopetuksen suunnitelman sisältö on myös käännetty Turussa tavallisimmille maahanmuuttajien kielille samoin kuin englanniksi ja kiinaksi. Tämä helpottaa ja madaltaa huoltajan kynnystä osallistua esiopetuksen toimintaan. (Turun esiopetussuunnitelma 2016: 28.)

Turun esiopetussuunnitelma on maahanmuuttajataustaisia ja monikielisiä lapsia ja heidän perheitään silmällä pitäen hyvin pitkälti sama kuin valtakunnallinen esiopetussuunnitelma. Joitakin osia oli tarkennettu, kuten tulkkipalvelu ja käännetyt esiopetussuunnitelmat, mutta muuten hyvin pitkälti sama.

4.3 Peruskoulun opetussuunnitelma

Peruskoulu jatkaa esiopetuksesta alkanutta koulutusjatkumoa. Peruskoulussa yhdistyvät opetus ja kasvatusta kokonaisuudeksi, jossa on yhteisiä tavoitteita, arvoja ja perusteita kuten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Peruskoulussa noudatetaan perusopetuslakia, kansallista opetussuunnitelmaa ja sen perusteita, paikallista opetussuunnitelmaa sekä lukuvuosisuunnitelmaa, joka perustuu paikalliseen suunnitelmaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa ja paikallisessa opetussuunnitelmassa otetaan huomioon muiden asteiden opetussuunnitelmat ja niihin sisältyvät asiat. Kaikki on jatkumoa ja sen takia on tärkeää, että jokaisella asteella on samat lähtökohdat ja arvot kuin edellisellä. (Opetushallitus 2014: 9–10.)

Perusopetus luo kattavan perustan lapsen ja nuoren yleissivistykselle ja kehitykselle ja on siksi ehdottoman tärkeä. Kunnan on huolehdittava, että kaikille sen alueen oppivelvollisuusikäisille tarjotaan opetusta. Tämä tarkoittaa myös esimerkiksi vastaanottokeskuksissa oleville lapsille ja nuorille. (Opetushallitus 2014: 14, 41.)

Perusopetuksen tehtävänä on muutenkin kuin kasvattaa ja opettaa. Muita tehtäviä ovat yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja tulevaisuudentehtävä. Yhteiskunnallinen tehtävä on muun muassa edistää tasa-arvoa ja ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Kulttuuritehtävänä on auttaa oppilasta rakentamaan oma kulttuuri-identiteettinsä, edistää kulttuurista osaamista ja monipuolisen kulttuuriperinnön arvostamista. Oppilaita opetetaan ymmärtämään kulttuurin tärkeys ja rooli nyky maailmassa. (Opetushallitus 2014: 18.)

Perusopetuksen arvot ovat lähestulkoon samat kuin aiemmilla opetusasteilla:

1. oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen
2. ihmisyyttä, sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa
3. kulttuurinen moninaisuus rikkautena
4. kestävän elämäntavan välttämättömyys (Opetushallitus 2014: 15–16.)

Tutkielmani kannalta tärkeimmät arvot kaksi ja kolme. Kaikki arvot ovat tasa-arvoisia ja opetus edistää tasa-arvoa eri elämän alueilla. Perusopetuksen pohjana on suomalainen kulttuuriperintö, mutta kaikkia kannustetaan ja tuetaan löytämään ja rakentamaan oma kulttuuri-identiteettinsä. Opetus vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja luo pohjaa vuorovaikutukselle ja yhteistyölle eri

kulttuurien sisällä ja välillä. Perusopetuksessa tutustutaan erilaisiin kulttuureihin, kieliin, katsomuksiin ja tapoihin. Oppilaita opetetaan asettumaan toisen asemaan ja näkemään asioita toisten silmin. (Opetushallitus 2014: 16.)

Samoin kuin arvot, myös laaja-alainen osaaminen on suhteellisen samanlainen perusopetuksen tasolla kuin aiemmilla tasoilla. Osaamista on laajennettu kehittyvälle ikätasolle sopivaksi:

1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen
 2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
 3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
 4. Monilukutaito
 5. Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen
 6. Työelämäntaidot ja yrittäjäyys
 7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen
- (Opetushallitus 2014: 20–24.)

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu laaja-alaisen osaamisen osiossa kerrotaan kuinka ”oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen” (Opetushallitus 2014: 21). Oppilaita kannustetaan näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana ja heitä ohjataan ja tuetaan näkemään, miten eri kulttuurit, kielet, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat arjessa ja laajemmin yhteiskunnassa. Oppilaita tuetaan opetuksessa taitaviksi sekä rohkeiksi kielenkäyttäjiksi ja heitä kannustetaan ilmaisemaan itseään kaikilla osaamillaan kielillään, tasosta riippumatta. (Opetushallitus 2014: 21.)

Perusopetuksen toimintakulttuuriin kuuluu *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus*. Alaluvussa todetaan monet samat asiat, jotka olen jo nostanut esille muissa kohdissa, eli kuinka eri kulttuureja, kieliä ja uskontoja ja katsomuksia arvostetaan ja kuinka niistä opitaan. Kyse on sekä perinteisistä suomalaisista kulttuureista, kuten saamelaisten kulttuurista, mutta myös uudemmissa suomalaisista kulttuureista. Monikielisyys nähdään luontevana osana arkea ja kielitietoisessa yhteisössä puhutaan eri kielistä, niihin liittyvistä asenteista ja ymmärretään kielen tärkeä ja keskeinen merkitys kaikessa. (Opetushallitus 2014: 28.)

Peruskoulussa panostetaan yhteistyöhön huoltajien kanssa samoin kuin muiden tahojen, kuten jos oppilaat saavat kielen tai kulttuurin opetusta muuta kuin koulun

kautta. Koulussa panostetaan myös erilaisiin tapahtumiin ja niitä hyödynnetään osana laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia. Tapahtumat tekevät näkyväksi esimerkiksi koulun kulttuurista tai kielellistä moninaisuutta. (Opetushallitus 2014: 36, 43.)

Arviointi tulee oppilaille tutuksi peruskoulussa. Sen tarkoitus on tukea oppilaan oppimista ja tehdä oppilaan edistyminen näkyväksi ja helposti hahmotettavaksi. ”Maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden arvioinnissa otetaan huomioon kunkin oppilaan kielitausta sekä kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito”. (Opetushallitus 2014: 48.) Arvioinnissa otetaan siis huomioon oppilaan kielitaito ja sovelletaan tilanteeseen sopivaa arviointimenetelmää joustavasti. Maahanmuuttajataustainen tai vieraskielinen oppilas voi myös saada sanallisen arvioinnin päättötodistusta lukuun ottamatta. (Opetushallitus 2014: 48, 51.)

Luvussa 9 pohditaan *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä*. Kaikkien oppilaiden kohdalla noudatetaan samoja opetussuunnitelman tavoitteita ja periaatteita. Oppilaiden eri kielelliset valmiudet ja erilaiset kulttuuriset taustat otetaan kuitenkin huomioon opetuksessa. Kaikilla on perustuslain mukainen oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin ja jokaista oppilasta tuetaan monipuolisesti hänen rakentaessaan omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiään. Tavoitteena on esimerkiksi vahvistaa kielellistä tietoisuutta ja metalingvistisiä taitoja. Luokassa oppilaat ja opettaja voivat esimerkiksi käyttää kaikkia osaamiaan kieliään edistääkseen opetusta ja oppimista. Opetustilanteissa voidaan myös hyödyntää huoltajien tai muiden tuntemusta oman kieli- tai kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista ja historiasta. (Opetushallitus 2014: 86.)

Luvussa 9.4 *Muut monikieliset oppilaat* puhutaan tarkemmin mikä on erityisenä tavoitteena monikielisten oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelman ja peruskoulun tavoitteena on tukea lapsen monikielisyyttä. Oppilasta rohkaistaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliään oppimisen tukena. Kielet tukevat toisiaan ja käyttämällä myös äidinkieltään oppimisessa, oppilas oppii käsitteet myös omalla äidinkielellään. Kunta tai koulu pyrkii tarjoamaan oppilaille oman äidinkielen opetusta. Oppilas voi opiskella suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän mukaan, jos oppilaan suomen kielen taidossa on puutteita jollakin osa-alueella. Opetuksessa huomioidaan oppilaan taustat ja valmiudet sekä oppilaan äidinkieli, kulttuuri ja maassaoloaika.

Maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle voidaan myös laatia oma oppimissuunnitelma. (Opetushallitus 2014: 87–88.)

4.4 Peruskouluun valmistavan opetuksen opetussuunnitelma ja Turun suunnitelma

Peruskouluun valmistava opetus on tarkoitettu maahanmuuttajille, joiden suomen tai ruotsin kielen taso tai muut valmiudet ei vielä ole riittäviä, jotta lapsi suoriutuisi esiopetuksesta tai peruskoulusta. Perusopetuslaissa määritellään, että 6–10-vuotiaat osallistuvat perusopetukseen valmistavaan opetukseen vähintään 900 tuntia ja vanhemmat lapset vähintään 1000 tuntia. Esiopetuksessa tämä tarkoittaa viittä tuntia päivässä. Jos oppilaan taidot kohenevat ja hän pystyy seuraamaan opetusta, voi hän siirtyä jo ennen vaadittuja tuntimääriä esiopetukseen tai perusopetukseen. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 1.)

Opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta. Ryhmiä muodostettaessa huomioidaan oppilaiden ikä ja valmius, jotta ryhmäjako edistää oppilaiden kehitystä ja varmistaa, että opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan. Tarvittaessa vain yhdellekin oppilaalle voidaan järjestää valmistavaa opetusta. Kaikilla oppilailla on myös oma opinto-ohjelma, jota he seuraavat opetussuunnitelman ohella. Opetuksen järjestäjän on pitänyt hyväksyä opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma perustuu perusopetuslakiin, valtioneuvoksen asettamiin tavoitteisiin, perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2015 sekä osin myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 1.)

Oppilaat voidaan valmistavan opetuksen aikana integroida tavallisiin esi- tai perusopetusryhmiin, jos oppilaan valmiudet sen sallivat. Tavoitteena on edistää opiskeluvalmiuksia, kielen kehittymistä ja laaja-alaisen osaamisen omaksumista. Myös oppilaan kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on yksi integroinnin tavoitteista. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 1.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa valmiuksia, jotta oppilas pärjää perusopetuksessa. Tavoitteiden laadinnassa on

lähtökohtana ollut oppilaan suomen tai ruotsin kielen taito ja oppilaan aikaisempi koulunkäyntihistoria. Oppilaan laaja-alaisia osaamisen alueita kehitetään ja samalla annetaan opetusta perusopetuksen oppiaineissa. Mahdollisuuksien ja kiinnostuksen mukaan voidaan myös antaa opetusta oppilaan omassa äidinkielessä. Tavoitteissa, niiden määrittelyssä ja opetusjärjestelyissä otetaan huomioon oppilaan ikä, opiskeluvalmiudet ja taustat. Opetusta eriytetään, jotta kaikille oppilaille saadaan hyvää opetusta. Kaikkien oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehitystä tuetaan monipuolisesti. Jotta opetuksen sisältäminen olisi oppilaalle mahdollisimman helppoa, voidaan opetusta tukea oppilaan omalla äidinkielellä. Esimerkiksi jos oppilas ei osaa vielä kunnolla lukea tai kirjoittaa, voi sitä harjoitella myös oppilaan omalla äidinkielellä. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 1, 3.)

Valmistavassa opetuksessa yksi tärkeimmistä tavoitteista on oppia suomen tai ruotsin kielen alkeiskielitaidot. Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä toimii pohjana muille opinnoille. Luvussa 3.2 *Kielenopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt* ja sen alaluvussa *Oppilaan oma äidinkieli* kerrotaan, että tarjoamalla oppilaille oman äidinkielen opetusta parannetaan oppilaiden oman äidinkielen hallintaa, oman kulttuuritaustansa tuntemista ja kulttuuri-identiteetin myönteistä kehitystä. Oman äidinkielen hallinta luo hyvän pohjan myös muiden kielten oppimiselle, tässä tapauksessa suomen tai ruotsin oppimiselle. Oman äidinkielen hallinta auttaa myös muissa oppiaineissa, vaikka suomen tai ruotsin kielen taidot eivät olisikaan vielä kehittyneet kunnolla. Muissa oppiaineissa voidaan myös hyödyntää oppilaan tuntemusta oman kieli- tai kulttuurialueensa historiasta, luonnosta, elämäntavoista ja muista vastaavista asioista. Turussa kannustetaan osallistumaan Turun perusopetuksen järjestämiin oman äidinkielen opetukseen. Vanhempaintapaamisissa korostetaan myös oman äidinkielen opiskelun tärkeyttä. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 4–5.)

Valmistavan opetuksen toimintakulttuuri perustuu oppivan yhteisön periaatteille ja sitä kehitetään jatkuvasti. Oppilaat jotka osallistuvat peruskouluun valmistavaan opetukseen, ovat usein hyvin erilaisista taustoista ja kulttuureista. Tämän takia on tärkeä luoda yhteinen toimintakulttuuri. Turussa oppilaita kannustetaan osallistumaan erilaisiin toimintoihin, jotta oppilaat voisivat tuntea itsensä osalliseksi. Oppimisympäristöt pyritään myös rakentamaan siten, että ne olisivat mielekkäitä ja

monipuolisia paikkoja oppia kieltä. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 5–6.)

Luvussa 6.1 *Opetuksen eriyttäminen* puhutaan kuinka opetusta voi eriyttää ja millaisilla tavoilla se tehdään. Koska valmistavan opetuksen oppilaat ovat erilaisia, on syytä selvittää keitä ja he ovat ja millaisia oppijoita, eli opettajan oppilastuntemuksen olisi hyvä olla hyvä ennen kuin opetus alkaa. Tiedoilla opettaja voi eriyttää esimerkiksi opetustapaansa, oppiaineiden syvyyttä tai laajuutta ja materiaaleja, joita hän käyttää. Opettajan on esimerkiksi hyvä tietää opiskelijan opiskeluhistoria, asenteet suomen tai ruotsin kieltä kohtaan, ymmärrys suomen kielen tärkeydestä ja mahdollisesti sen vaikeudesta ja vielä oppilaan lähtötaso muissa kielissä ja niiden osa-alueilla. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 9.)

Koulun ja kodin yhteistyö on tärkeää. Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden eri kieli- ja kulttuuritaustat. Huoltajille kerrotaan ja annetaan tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Turun kaupunki kertoo, että heillä on käytössä ammattitulkit huoltajien kanssa käytäviin keskusteluihin. Kaupunki kehottaa myös koulun kiinnittämään huomiota kielen ja viestinnän selkeyteen. Kaupungilla on tarjolla valmiita oma- tai selkokielistä lomakkeita ja muita materiaaleja, kommunikointia helpottaakseen. (Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 9–10.)

4.5 Opetussuunnitelmien yhteiset piirteet lyhyesti

Tässä luvussa kerron tiivistetysti mitä eri tasojen opetussuunnitelmilla on yhteistä. Kaikilla eri koulutusasteilla on otettu hyvin huomioon eri kielet ja kulttuurit. Koska varhaiskasvatus, esiopetus ja peruskoulu ovat kaikki samaa jatkumoa, on pelkästään loogista, että niissä on otettu samat asiat huomioon. Kulttuuri- ja kielikysymykset ja teemat nousivat näkyvästi esiin *Laaja-alaisessa oppimisessa*, *Arvoperustassa*, *Toimintakulttuurissa*, *Oppimisen alueissa* alueessa *Kielten rikas maailma* ja jopa erillisessä luvussa *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä*. Muissakin kohtaa tekstiä saattoi löytää mainintoja monikielisyydestä ja kulttuurien monimuotoisuudesta. Peruskoulun opetussuunnitelmassa puhuttiin vielä hieman useammin monikielisistä oppilaista kuten luvussa *Muut monikieliset oppilaat*. Arvioinnissa, joka tuli uutena

asiana mukaan peruskouluasteella, huomioidaan myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Kaikki tasot näkevät kielten ja kulttuurien moninaisuuden rikkautena ja kaikilla tasoilla panostetaan ja kannustetaan tutustumaan ympärillä olevaan ympäristöön ja ihmisiin sekä lähellä että kaukana. Jokaisella tasolla autetaan lasta rakentamaan ja kehittämään omaa kulttuuri-identiteettiään. Kielten tärkeys kulkee myös punaisena lankana kaikkien opetussuunnitelmien läpi. Varsinkin peruskoulussa lasta kannustetaan oppimaan ja hakemaan tietoa myös omalla äidinkielellään. Kaiken kaikkiaan kielet ja kulttuurit ovat aktiivisesti läsnä kaikilla tasoilla.

Turun esiopetussuunnitelma mukailee pitkälti kansallista esiopetussuunnitelmaa ja siinä oli vain muutamia tarkennuksia, kuten tulkkien käyttö, selkokieliset ja käännetyt lomakkeet ja tarjolla oleva peruskouluun valmistava koulutus.

5 Tapaustutkimus: aineisto ja menetelmä

Tässä luvussa kerron tarkemmin aineistostani ja miten sen keräsin. Kerron, mistä aineisto koostuu ja mitä tutkin. Kerron myös tarkemmin valitsemistani aineistonkeruumenetelmistä ja miksi käytin juuri niitä menetelmiä. Lopuksi kerron, miten analysoin saadut tulokset.

5.1 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston kuvaus

Tutkimuskohteeni oli Turun seudulla oleva monikulttuurinen esikoulu. Kyseinen esikoulu oli päiväkodin yhteydessä. Esikouluryhmässä oli parikymmentä lasta ja ryhmässä puhuttiin yli kymmentä eri äidinkieltä. Ryhmässä harjoitetaan pienryhmätoimintaa, eli ryhmä jaetaan välillä pienempiin noin kolmen lapsen ryhmiin tai puoliksi. Havainnoin ryhmässä kaksi kertaa, ja toisella kerralla tein myös viralliset haastattelut. Ryhmässä on kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, mutta minä havainnoin ja haastattelin vain toista. Haastattelin ja havainnoin myös ryhmän valmistavan

opetuksen opettajaa. Ensimmäisellä kerralla sain käsityksen ryhmästä ja esikoulun tavoista. Havaintojeni avulla olisin pystynyt tarkentamaan haastattelukysymyksiäni opettajille toista kertaa varten, mutta en lopulta kokenut tätä tarpeellisenä.

Ryhmän opettajalla on lähes 30 vuoden kokemus monikulttuuristen lasten opettamisesta. Kyseisessä ryhmässä toimii myös peruskouluun valmistavan opetuksen opettaja, joka keskittyy pääasiassa auttamaan lapsia suomen kielen kanssa. Valmistavan opetuksen opettajana hän toimi ensimmäistä vuotta, mutta hänellä on 20 vuoden kokemus esiopetuksesta.

Valitsin esiopetusryhmän heidän verkkosivujensa perustella. Tutkin Turun kaupungin varhaiskasvatuksen verkkosivuja ja sieltä löytyvää esiopetuksen järjestäjien listaa. Kävin kaikki paikat läpi ja valitsin ne, joiden verkkosivuilla luki jotakin maahanmuuttajista tai joiden kuvista esimerkiksi näkyi ryhmän monimuotoisuus. Löysin myös Yle uutisten julkaiseman uutisen vuodelta 2015 *Maahanmuuttajien lapset keskittyvät harvoihin kouluihin – katso koulusi tilanne* (Ali-Hokka ym. 2015), jota käytin apuna esikoulua valitessani. Artikkelin avulla sain tietää, mitkä koulut ja niiden kautta mahdollisesti alueet ovat monikulttuurisia. Etsin kartalta koulujen lähellä olevia esikouluja ja lähetin heille sähköpostia. Lopulta lähetin kolmelle esikoulun johtajalle sähköpostin, jossa kysyin heidän varhaiskasvatuksen opettajien kiinnostusta tutkielmaani kohtaan. He kysyivät alaisiltaan ja yhdeltä esikoulun opettajalta sain vastauksen jo heti seuraavana päivänä, joten sovin hänen kanssaan tutkimukseni yksityiskohdista. Tämä tapahtui tammikuun 2020 lopulla ja sovimme ensimmäisen käynnin helmikuun viimeiselle viikolle ja toisen käynnin viikon päähän maaliskuun ensimmäiselle viikolle.

Olin etukäteen lähettänyt opettajalle alustavat haastattelukysymykset, jotta hän tietäisi mitä tutkin, mihin kiinnitän huomiota ja jotta hän voisi halutessaan valmistautua. Haastattelukysymykset olivat alustavia sen takia, että saatoin halutessani muokata niitä ensimmäisen havainnointikerran jälkeen tarkemmiksi. En kuitenkaan lopulta kokenut tätä tarpeelliseksi, vaan pidin alkuperäiset kysymykset.

Haastattelun suoritin teemahaastatteluna. Minulla oli valmiita kysymyksiä, jotka olin jaotellut teemoihin (taustakysymykset, opetus, opettajan interkulttuurinen kompetenssi, ks. liite 3). Teemahaastattelu sallii kysymysten muodon ja järjestyksen vaihtelun, mutta ei silti ole täysin vapaata keskustelua. Haastattelija voi myös kysyä

täydentäviä kysymyksiä tai kommentteja valmiiden kysymysten ulkopuolelta. Haastattelu oli myös siitä sopiva tapa tutkimukselleni, että se sallii vastaajan kertoa vapaasti vastauksensa, eikä esimerkiksi tila ole rajattu, kuten se saattaisi olla kyselylomakkeessa. Haastattelussa vastaaja antaa myös usein laajempia vastauksia ja käyttää esimerkiksi kuvailevia esimerkkejä, jotka saattaisivat jäädä pois toisenlaista menetelmää käytettäessä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 35–36, 47–48.)

Haastattelin ensin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa noin tunnin verran. Tämän jälkeen haastattelin valmistavan opetuksen opettajaa noin 20 minuuttia. Valmistavan opetuksen opettajalle tein suppeamman haastattelun, koska valmistavan opetuksen ryhmän menetelmät, eivät olleet pääasiallinen tutkimuskohteeni. Valmistavan opetuksen opettajan haastatteluvastaukset täydensivät ryhmän varhaiskasvatuksen haastattelua. Tein haastattelut valmistavan opetuksen opettajan huoneessa ja nauhoitin molemmat haastattelut. Sain myös osan vastauksista virallisen haastattelutilanteen ulkopuolella, havainnointini aikana keskustellessani varhaiskasvatusopettajan ja valmistavan opetuksen opettajan kanssa.

Haastattelu ja havainnointi tukevat hyvin toisiaan, koska haastattelun vastausten validius voidaan tarkistaa havainnoimalla. Havainnointi sopii erityisen hyvin vuorovaikutuksen tarkkailuun ja rikastuttamaan haastattelussa saatuja vastauksia. Havainnointini oli osallistuvaa, eli se oli täysin vapaata ja mukautui henkilöiden luonnolliseen toimintaan. Osallistuin myös itse ryhmän toimintaan esimerkiksi syömällä lasten kanssa ja pelaamalla heidän ja havainnointikohteena olevan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa pelejä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 36–39, 209–212.)

Havainnoinnin apuna voidaan käyttää videokameraa, mutta itse en kokenut sitä tarpeelliseksi ja koska havainnoin osin myös alaikäisiä lapsia, lupaprosessi olisi todennäköisesti ollut haastavampi. Käytin muistiinpanovälineitä ja kirjoitin ylös mitä havaitsin. Havainnointia kritisoidaan osin siitä, että havainnoitava tilanne saattaa muuttua, kun havainnoija astuu tilaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 208). Tiedostan tämän, ja osin tutkimukseni aikana jopa kävi kyseisellä tavalla. Ryhmän opettaja oli esimerkiksi siirtänyt kielipeli-päivän kyseiselle päivälle kun olin esikoulussa, vaikka se olisi muuten ollut toisena päivänä. Tutkimukseni kohdeopettajalla ja valmistavan opetuksen opettajalla on molemmilla monen vuoden

kokemus maahanmuuttajataustaisten ja monikielisten lasten kanssa työskentelystä varhaiskasvatuksen opettajina, joten en usko, että kumpikaan suuremmin muutti käytöstään minun läsnä ollessa. Lasten käytöksessä ei ollut havaittavissa suuria muutoksia, muuta kuin innostuneisuutta vierailijan takia.

Havainnoin pääasiassa ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa ja seurasin hänen tekemisiään. Välillä havainnoin valmistavan opetuksen opettajaa. Havainnoin myös kaksi kertaa ryhmän toista varhaiskasvatuksen opettajaa, kun hän piti aamupiirin lapsille. Kaikessa havainnoinnissa keskityin aikuisen toimintaan ja miten hän on vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Pidin mielessä, miten hän toimii lasten kanssa: miten hän puhuu ryhmälle tai yksittäiselle lapselle ja miten hän muokkaa omaa opetustyyliään ryhmässä. Keskityin myös havainnoimaan millaisia keinoja ryhmässä oli käytössä kielen tukemiseen, esim. aamupiirissä käytössä olevat keinot (laulu, erilaiset värit ja kuvat, tukiviittomat yms.).

Havainnoin ensin käytännöllisistä syistä. Halusin tutusta ryhmään ja sen aikuisiin sekä tietää miten ryhmässä toimitaan. Näin sain käsityksen ryhmästä ja tiesin, mihin minun pitää haastattelussa keskittyä ja mistä haluan kenties tietää lisää.

Aineistonkeruumenetelmissä ja myöhemmin analyysivaiheessa olen noudattanut hyviä tieteellisiä käytänteitä ja eettisiä ohjeita, kuten tutkimuskohteen ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden henkilöllisyyden salaamisen, osallistujien vapaaehtoinen suostumus, aineiston huolellinen säilyttäminen ja objektiivinen raportoiminen (Tuomi & Sarajärvi 2002: 128–130).

Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena, sillä halusin tutkimuksellani antaa yhden mahdollisen esimerkin siitä, miten kielet ja monikulttuurisuus näkyvät esiopetuksessa ja millaisia keinoja on käytössä kielten tukemiseen. Tapaustutkimus on yksityiskohtainen tutkimus yksittäisestä ilmiöstä tai pienestä joukosta ilmiöitä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. (Hirsjärvi 2007: 130–131.)

5.2 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimukseni on menetelmältään kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan kohdetta kokonaisvaltaisesti, luonnollisissa

tilanteissa. Tutkija kerää vastauksia yleensä havainnoimalla ja haastattelemalla, mutta myös lomakkeilla. Hän on myös valinnut kohteen tarkoituksenmukaisesti, eikä esimerkiksi satunnaisotoksen menetelmällä. Aineisto on ainutlaatuinen ja sitä pitää tulkita sen mukaisesti. Tyypillinen piirre kvalitatiiviselle tutkimukselle on induktiivinen analyysi. Induktiivisessa analyysissä lähtökohtana ei ole teoria ja hypoteesi vaan tutkija paljastaa uusia asioita tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta ja tarkastelee aineistoa monitahoisesti. (Hirsjärvi ym. 2007: 156–157, 160.) Analyysi on siis aineistolähtöinen, ei teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2002: 110).

Nauhoitin haastattelut ja havainnointini aikana tein omia muistiinpanoja. Litteroin sekä esiopetuksen opettajan haastattelun että valmistavan opetuksen opettajan haastattelun. Esiopetuksen opettajalle tein pidemmän haastattelun ja se kesti noin tunnin, kun taas valmistavalta opettajalta kysyin vähemmän kysymyksiä ja hänen haastattelunsa kesti noin 20 minuuttia. Litteroituani haastattelut karsin tutkimukselle varmasti epäolennaiset asiat pois ja samalla ryhmittelin vastaukset. Tämän tein värikoodaamalla tutkimuksen kannalta huomionarvoiset vastaukset. Ryhmät olivat muun muassa monikulttuurisuus, suomen kieli, ja ryhmän koostumus. Ryhmittelyni oli osittain myös ilmausten pelkistämistä. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, että pelkistäminen voi tarkoittaa sitä, että tutkija etsii tutkimukselle olennaisten kysymysten avulla kuvaavia ilmaisuja, jotka hän värikoodaa. Aineiston ryhmittelyssä koodatut ilmaisut käydään läpi ja niistä etsitään yhteisiä tekijöitä, jotka myöhemmin muodostavat oman ryhmän. Lopuksi olennaisen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja liitetään aineisto teoriaan. (2020: 110–114.)

6 Tapaustutkimus: analyysi haastatteluista ja havainnoista

Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni analysointiin. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini:

1. Miten suomen kielen kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä

2. Miten lasten oman äidinkielen kehitystä ja identiteettiä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten monikulttuurisuus näkyy ryhmässä

Ensimmäinen havainnointikerta oli 8.30–15.20. Lapsilla oli alkanut katsomuskasvatus ja heillä oli teemana Nooan arkki. Nooan arkki on kertomus, joka esiintyy kristinuskossa, islaminuskossa ja juutalaisuudessa Raamatun Vanhassa testamentissa. Lapsille luettiin Nooan arkki –kertomus, ja samalla he keskustelivat tarinasta ja siinä esiintyvistä eläimistä. Tarinahetken jälkeen oli seurakunnan järjestämä nukketatteri samasta aiheesta. Lapsien vanhemmille oli etukäteen jaettu kotiin laput, jossa kerrottiin päivän tapahtumasta ja Nooan arkista. Uskomuskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja esiopetusta (katso luvut 4.1 Varhaiskasvatussuunnitelma ja 4.2 Esiopetussuunnitelma). Nukketatterin jälkeen pidettiin piirihetki, jossa käytiin läpi muun muassa päivä, kuukausi, vuosi, kuinka monta lasta oli paikalla ja oliko esimerkiksi tyttöjä enemmän kuin poikia vai tosin päin. Tämän jälkeen lapset menivät pihalle leikkimään. Minä jäin esiopetuksen opettajan ja valmistavan opetuksen opettajan kanssa sisälle keskustelemaan muun muassa eri peleistä ja sovelluksista, joita ryhmässä käytetään oppimisen välineenä. Ulkoilun jälkeen oli lounashetki ja lounaan jälkeen lapset valmistautuivat lepo hetkeen. Ne lapset, jotka nousivat muita aikaisemmin lepo hetkestä, saivat pelata tabletilla erilaisia opettavaisia pelejä, kuten Ekapeli-pelejä. Lepo hetken jälkeen lapset opettelivat perinnelauluja tulevaa esitystä varten. Perinnelaulujen jälkeen oli välipalajahetki, jonka jälkeen oli hetki vapaata leikkiä tai pelejä ja sitten oli ulkoilun aika. Minun päiväni loppui, kun lapset menivät pihalle leikkimään kello kolmen jälkeen.

Tässä esikouluryhmässä on valmistavan opetuksen opettaja paikalla kolmena päivänä viikossa. Hänen tehtävänä on auttaa lapsia, joiden suomen kieli on vasta kehittymässä. Valmistavaa opetusta tarjotaan viisi tuntia päivässä, kun taas esiopetusta tarjotaan 4 tuntia päivässä, eli tunti enemmän. Tässä ryhmässä yksitoista lasta kahdestakymmenestä käyvät valmistavaa opetusta. Lapset ovat kielitaitotasoiltaan hyvin eri tasoisia ja heillä on haasteita eri alueilla. Valmistavasta opetuksesta voi myös saada kotitehtäviä, mitä esiopetuksesta ei saa. Pienet kotitehtävät annetaan perjantaina ja ne käsittelevät viikon aikana läpikäytyjä asioita. Valmistava opetus tapahtuu rinnakkain esiopetuksen kanssa, ja he pyrkivät käsittelemään samoja aiheita kuin mitä esiopetusryhmässäkin. Valmistavan opetuksen opettaja osallistuu esiopetusryhmän

viikkokokoukseen, joten hän on tietoinen mitä kunkin viikon aiheena on. Valmistavan opetuksen ryhmässä käytiin läpi Nooan arkki ja he pelasivat Nooan arkki bingoa, jossa sanat olivat pääroolissa. Pelin jälkeen lapset menivät muiden lasten mukana ulos. Päivän mittaan valmistavan opetuksen opettaja haki lapset aina silloin tällöin harjoittelemaan hänen kanssaan erilaisia tehtäviä.

Seuraavalla viikolla olin paikalla 8.00-15.15. Aamiaisen jälkeen oli aamupiiri. Lapset oli jaettu kahteen ryhmään, toinen meni ulos leikkimään ja toiselle pidettiin aamupiiri. Aamupiirissä käytettiin ryhmässä suhteellisen uutta älytaulua. Lapset istuivat ringissä taulun edessä ja aikuisen avustuksella käytiin läpi ketkä ovat paikalla, millainen sää on, päivä, kuukausi, vuosi ja vuodenaika. Piirissä laskettiin myös, kuinka monta tyttöä tai poikaa on paikalla ja kumpaa on enemmän. Älytaulu on perinteistä aamupiiritaulua kätevämpi, koska siinä voi käyttää monia erilaisia toimintoja, mitä tavallisella taululla ei niin kätevästi voi, esimerkiksi erilaisia värejä ja videoita. Tavallisella taululla tarkoitan taulua, jossa on erilaisia laminoituja kuvakortteja, ja niitä siirtelemällä valitaan aina ajankohtainen säätila tai päivä. Kuvakortit kiinnitetään sinitarralla tai nuppineulalla taululle. Aamupiirin jälkeen lapset jaettiin kolmen lapsen ryhmiin, jossa he pelasivat aikuisen läsnä ollessa kielipelejä, joka oli päivän teema. Peleillä harjoiteltiin suomen kieltä. Pelien jälkeen tuli ryhmän ja aikuisen vaihto, eli toiset tulivat sisälle ja ryhmä, joka juuri oli ollut sisällä, meni ulos. Sisällä toinen ryhmä teki lähestulkoon saman version aamupiiristä kuin ensimmäinenkin ryhmä, ja he pelasivat samoja pelejä kuin ensimmäinenkin ryhmä. Pelien aikana osa meni valmistavan opetuksen opettajan kanssa pelaamaan.

Lounasaikaa odotellessa lapset pelasivat erilaisia matematiikkapelejä, jossa harjoiteltiin hahmottamista ja havainnointia. Lounaan jälkeen oli lepoa. Tein haastatteluni ryhmän toisen varhaiskasvatusopettajan ja valmistavan opetuksen opettajan kanssa lasten lepoa aikana. Ne lapset, jotka nousivat aikaisemmin lepoa hetkeltä, saivat pelata opettavaisia pelejä tabletilla. Tämän jälkeen oli vapaata leikkiä tai pelejä ja välipalahaetki. Ennen ulkoilua lapset saivat vielä hetken leikkiä tai pelata. Lasten mennessä ulos, minun päiväni loppui.

Esiopetusryhmän opettaja ja valmistavan opetuksen opettaja mainitsevat haastatteluissaan toiston ja sanaston kerrittämisen tärkeyden kielen oppimisessa ja se nousikin selkeästi esille melkein kaikessa mitä ryhmässä tehtiin. Päivässä oli tietyt

rutiinit, jotka toistuivat aina samaan aikaan. Tämä toi varmuutta lasten päivään ja rytmitti tekemisen selkeästi. Toistamista tapahtui erityisesti peleissä ja erilaisissa harjoituksissa ja sanojen harjoittelua tapahtui jatkuvasti normaalin keskustelun myötä.

6.1 Aamupiiri

Aloitan kertomalla aamupiiristä, koska se on mielestäni keskeisessä roolissa kielen oppimisessa tässä esiopetusryhmässä. Emilson (2007) kuvailee piiriä ryhmätilanteeksi, jossa kaikki lapset ovat koolla, usein piirin muodossa. Piiri on osa päivän rutiinia ja se voi kestää aiheen ja päivän mukaan kymmenestä minuutista jopa puoleen tuntiin. Piiriä johtaa yleensä aikuinen. Piirin tarkoitus voi olla esimerkiksi ryhmähengen luominen, rutiinin ylläpitäminen tai kommunikaation tai sanaston harjoitus. Edellä mainittuja asioita voidaan harjoitella laulujen, leikkien, tarinoiden, keskustelujen, teatterin ja taiteen muodossa. (Emilson 2007: 16–17.) Hujala ym. (2012) mainitsevat tutkimusraportissaan piirikäytännön olevan yleinen käytäntö monessa esiopetusryhmässä, ja niissä käydään usein läpi säätila, kalenteritermit vuodenajasta aina päivämäärään ja päivään (Hujala ym. 2012: 63). Havainnoimassani esiopetusryhmässä tehtiin juuri näin. Siinä harjoiteltiin lisäksi myös matematiikkaa esimerkiksi laskemalla paikalla olevat lapset. Aamupiiri tarjoaa myös mahdollisuuden keskustella lasten kanssa heidän viikonlopustaan tai kuulumisista. Käymällä aina kyseinen päivä, kuukausi ja vuosi läpi, tulee paljon toistoa lapsille ja he oppivat kalenterin. Piirissä voi myös harjoitella käsitteitä, kuten *eilen* ja *huomenna*. Tyypillisiä kysymyksiä havainnoimassani esiopetusryhmän piirissä oli ”mikä päivä/kuukausi/vuosi/vuodenaika nyt on” ja ”mikä päivämäärä”, Hujala ym. (2012) raportin mukaisesti.

Kerron esimerkin, miten aamupiiri voi edetä älytaulua apuna käyttäen: Ensin katsotaan, ketkä ovat paikalla. Taululla on kaksi isoa ruutua ja kolmas pienempi. Isot ruudut kuvastavat, että lapsi on joko ulkona tai sisällä ja kolmas pieni ruutu, että lapsi on kokonaan poissa. Lasten tehtävänä on siirtää oma kuvansa oikeaan ruutuun, eli ”sisällä”. Tämän harjoituksen avulla harjoitellaan muun muassa ryhmähenkeä. Tämän harjoituksen jälkeen tuli viikonpäivien vuoro. Aikuinen ohjaa ja kysyy mitä eri kohdissa lukee, esimerkiksi ”viikonpäivä” ja ryhmä sanoo sen ääneen. Ryhmässä kuunnellaan jonkin verran Kielinuppu-videoita. Kielinuppu-videot ovat opettavaisia

lauluvideoita, jotka ovat suunniteltu kielen oppimiseen⁶. Kielinuppu-videoiden tarttuvuus tuli esille, kun aikuinen kysyi ”kuka osaa luetella viikonpäivät” ja lapsi alkoi laulaa Kielinupun ”Viikonpäiväsoppa” laulun melodian mukaan vastauksensa. Tässä kohtaa koko ryhmä liittyi mukaan. Opettaja laittoi kappaleen soimaan ja kaikki lauloivat saman laulun videon avustuksella.

Viikonpäivien jälkeen edettiin kuukauteen ja samanlailla kuin päivän kohdalla aikuinen kysyi mitä ”kuukausi” kohdassa lukee. Kun lapset eivät osanneet heti vastata aikuinen luetteli sanan äänteet ”k-u-u-k-a-u-s-i” ja silloin lapset keksivät vastauksen. Älytaululla oli kuukausiympyrä, ja kuukaudet oli kirjoitettu eri värillä, vuodenajan mukaan. Esimerkiksi talvikuukaudet oli kirjoitettu eri värillä kuin kesäkuukaudet. Myös kuukauden *kuu* sana oli alleviivattu, jotta lapsi erottaisi, että joka kuukaudessa on samanlainen osa. Alleviivaus ja eri värit voivat auttaa lasta muistamaan ja luomaan visuaalisen jäljen muistiin. Vastaus myös viitottiin tukiviittomalla, joka myös auttaa lasta oppimaan (Alijoki 2011: 96). Papunetin ja Aivoliiton mukaan tukiviittomia käytetään samaan aikaan kun puhutaan ja niillä voidaan täydentää puhetta. Tukiviittomilla viitotaan lauseen tärkeimmät avainsanat, esimerkiksi ”laita kengät jalkaan” viitotaan sana ”kengät”. Tukiviittomia voidaan käyttää puheen ymmärtämisen ja kielen kehityksen tukimuotona, joko tietyn ajan tai jatkuvasti, jos lapsen kielenkehitys sitä vaatii. Tukiviittomat eivät ole sama asia kuin viittomakieli.⁷

Seuraavaksi käytiin vuodenaika läpi, koska se jatkoi samaa teemaa kuin kuukauden värit. Vuodenajat oli kirjoitettu samoilla väreillä kuin edellisen sivu kuukaudet, ja samalla oli myös käytetty kuvaavaa kuvaa sanan kohdalla. Kevään kohdalla oli kuva leskenlehdestä ja aikuinen kysyi tietääkö ryhmä mikä se on. Aikuinen antoi vastauksen sanomalla selkeästi ja hitaasti *leskenlehti*.

Vuodenajan jälkeen oli luvassa päivämäärä ja vuosi. Päivämäärän kohdalla aikuinen kysyi mitä siinä lukee ja sanoi hitaasti *päivämäärä* vastaukseksi. Taululla oli numerot 31 asti kalenterimuodossa ja lapsi sai ympyröidä oikean vastauksen. Tässä kohtaa

⁶ Kielinuppu n.d.: Mikä on kielinuppu? Kielinuppu.fi.

⁷ Papunet 2019: *Tietoa puhevammaisuudesta. Tukiviittomat kommunikoinnissa.* <https://papunet.net/tietoa/tukiviittomat-kommunikoinnissa>; Aivoliitto n.d.: *Kommunikaatiokeskus. Tukiviittomat arjen tukena.* (<https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinenkielihairio/vinkkejä-arkeen/tukiviittomat/>).

harjoiteltiin myös käsitettä *eilen*. ”Eilen oli päivä 1, ensimmäinen päivä. Tänään on 2, sanotaan toinen.” Vuoden kohdalla lapsi sai itse kirjoittaa älytaululle 2020.

Lopuksi käytiin vielä läpi päivän sää. Taululla oli kuvia erilaisista säätiloista ja aikuinen pyysi ryhmää kertomaan vastauksen. Kun kukaan ei osannut vastata, käytiin yhdessä läpi onko aurinkoista, sataako, salamoiko, tuuleeko yms. Lopuksi tultiin yhdessä vastaukseen, että ulkona on pilvistä. Tämän jälkeen kerrattiin mikä on päivän teema, eli kielipelit.

Toisessa ryhmässä tehtiin lähes sama, mutta siellä laskettiin, kuinka monta lasta oli paikalla ja harjoiteltiin matematiikkaan liittyviä termejä, kuten *enemmän, vähemmän, lisää*. Jopa kertausta ja jakolaskua käytiin yhdessä läpi.

Aamupiiri toistuu joka päivä, joten se on klassikkoesimerkki toistosta ja rutiineista. Piirissä käytettiin myös paljon erilaisia pieniä apukeinoja, jotka auttoivat lapsia oppimaan sanoja ja palauttamaan sanoja mieleensä. Piirissä hidastettiin puhetta, kun sanottiin jokin uusi sana, sanottiin äänteet ennen kuin sanottiin koko sana, mietittiin yhdessä vastauksia, laulettiin ja käytettiin visuaalisia keinoja, kuten eri värejä ja tukiviittomia. Kaikille lapsille annettiin tasapuolisesti vastausvuoro. Myös ne lapset, joista tiedettiin, että he eivät välttämättä ymmärrä kysymystä, saivat vastata. Näin osallistetaan kaikki, ja kaikki saavat harjoitusta.

Alijoki (2011) kirjoittaa toiston oleellisesta roolista kielen oppimisessa. Toistojen avulla lapselle annetaan mahdollisuus ennakoida mitä seuraavaksi tapahtuu ja hän oppii vuorovaikutuksen ja kielen säännöt. Esimerkiksi aamupiirissä toistuvat viikonpäivät ja kuukaudet auttavat lasta hahmottamaan kielen ja sen käsitteet. Alijoki mainitsee myös, kuinka aikuisen pitää antaa jokaiselle lapselle aikaa vastata ja kuinka lapselle tai ryhmälle voi antaa pieniä vihjeitä mitä luettava sana on. Aikuinen voi esimerkiksi sanoa sanan äänteet tai viittoja sanan, lopulta lapset oppivat ja vihjeitä voi vähentää sanomalla vain sanan alkuäänteen. Tukiviittomien avulla aikuinen antaa erilaisen kanavan sanan ymmärtämiseen ja samalla rikastuttaa lapsen kielimaailmaa. (Alijoki 2011: 72, 82.)

Alijoki kirjoittaa lisäksi siitä, kuinka lauseharjoituksissa eri sanaluokat voivat olla eri värisiä ja kuvitettuja, että lapsi hahmottaa opittavan asian paremmin (Alijoki 2011: 96). Aamupiirissä oli tehty juuri näin, eli kirjoittamalla eri vuodenaikojen kuukaudet eri värein. On tärkeää varmistua, että lapsi on ymmärtänyt kysymyksen. Aikuinen voi

puhua selkeämmin, kysyä kysymyksen hieman eri tavalla tai pilkkoa kysymyksen pienempiin osiin. (Alijoki 2011: 95–96.) Aamupiirissä aikuinen kysyi mitä lapsi oli *puuhailnut* viikonloppuna. Lapsi ei ymmärtänyt kysymystä, joten aikuinen muokkasi kysymystään ja kysyi, mitä lapsi oli *tehnyt* viikonloppuna. Myöhemmin aikuinen kysyi, oliko tämän pikkuveli ollut mukana. Lapsi ei ymmärtänyt kysymystä, joten aikuinen vaihtoi ”pikkuveli” sanan tilalle pikkuveljen nimen helpottaakseen kysymystä.

Valtakunnallisessa ja paikallisessa esiopetussuunnitelmassa lukee, kuinka leikkejä, lauluja ja loruja tulee hyödyntää kielenopetuksessa. Myös leikillistä kirjoittamista, puhetta eri tilanteissa ja tarinankerrontaa tulee harjoitella. Kysymysten esittäminen, havainnointi ja päättely ovat myös harjoittelun kohteena. (katso luku 4.2 Esiopetussuunnitelma.) Nämä tavoitteet näkyvät havainnoimassani esikoulussa usein ja erityisesti aamupiirissä.

6.2 Pelit ja tietotekniikka

Pelit ja sovellukset tabletilla olivat merkittävässä osassa tämän ryhmän kielenoppimista. Esiopetusryhmän opettaja kertoi, että nykyään on todella paljon erilaisia kielenharjoituspelejä ja pelejä maahanmuuttajataustaisille ja monikielisille lapsille. Hänen aloittaessaan työskentelyn 1990-luvulla oli vain muutamia pelejä, mutta nyt niitä on kymmeniä. Turun kaupungilla ja opetushallituksella oli yhteinen oppimisympäristöhanke vuosina 2011–2013. Molla-hankkeessa selvitettiin tieto- ja viestintäteknikan käytön mahdollisuuksia oppimisen tueksi esikoululaisille. Hankkeessa haluttiin selvittää, millaiset laitteet sopisivat esikouluun ja miten tietotekniikkaa voisi hyödyntää leikinomaisessa oppimisessa.⁸ Yle uutiset kirjoitti Turun tavoitteesta saada opettajalle kone ja ryhmätilaan kosketustaulu vuoteen 2016 mennessä. (Pihlman 2012.) Se ei ilmeisesti aivan onnistunut, koska esikouluryhmässä jossa olin käymässä, oli kosketustaulu melko uusi asia.

Molla-hankkeen sivulla on pitkä lista eri tekijöiden nettisivuista, jotka ovat täynnä pelejä ja oppimateriaaleja. Linkit on kategorisoitu *yleistä, lukeminen ja kirjoittaminen*,

⁸Opetushallitus & Turun kaupunki Molla-hanke n.d.: *Hanketietoa*.
<https://blog.edu.turku.fi/molla/tietoja/>.

numerot ja matemaattinen ajattelu, tiedekasvatuksen materiaalit, mediakasvatuksen materiaalit, luonto ja ympäristötieto, kestävä kehitys ja yhdenvertaisuuskasvatus, liikuntakasvatus, värityskuvia, ruotsin kielistä materiaalia ja muita vinkkejä. Osaan on laitettu jopa tähti, joka tarkoittaa, että esikoulun opettaja suosittelee kyseistä nettisivua tai peliä.⁹ Toinen samantapainen nettisivu kuin Molla-hanke, on LukiMat. LukiMat on ”Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö”¹⁰. Sivulta löytyy tietoa lukemisen kehittymisestä, matematiikan taitojen kehittymisestä, kuinka arvioida lapsen oppimiskehitystä sekä runsaasti materiaalia lukemisen ja matematiikan harjoitteluun.

Kerron tarkemmin muutamasta pelistä, jotka olivat käytössä vierailemassani esikouluryhmässä ja joissa harjoitellaan nimenomaan kieltä eri muodoissa. Sekä esikouluryhmän opettaja että valmistavan opetuksen opettaja suosittelivat Molla-hankkeen eri pelejä ja LukiMatin eri Ekapeli-pelejä. Ekapeli-pelit ovat tehty yhteistyössä neuropsykologian professori Heikki Lyytisen, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki instituutin työryhmän kanssa¹¹. LukiMatin sivuilla on Ekapeli Alku, joka on tarkoitettu esikoululaisille ja ykkösluokkalaisille. Pelissä on erilaisia kenttiä, joissa harjoitellaan kirjaimia, tavuja ja sanojen lukemista. Kentistä ja oikeista vastauksista saa palkintoja. LukiMatin sivuilla on myös olemassa Ekapeli Maahanmuuttaja, jossa harjoitellaan maahanmuuttajalasten suomen kielen perustaitoja. Pelin sisältö on muokattavissa eri kielille, kuten venäjäksi, arabiaksi ja somaliksi. Pelissä harjoitellaan muun muassa Ä ja Ö kirjaimia, diftongeja ja vokaalien ja konsonanttien eroja kestossa.¹² Sivuilla on myös vanhempia pelejä kuten Ekapeli Eskari, jossa on samanlainen ajatus kuin Ekapeli Alku-pelissä. Ekapeli-Eskarissa tulee säännöllisin väliajoin arviointikenttä, jotta pelaaja ja opettaja näkevät lapsen kehittymisen.¹³ Pelit etenevät lapsen tason mukaan, aloittaen esimerkiksi äänteistä ja edeten asteittain vaikeimpiin asioihin. Molla-hankkeen sivuilta löytyy muun muassa Molla ABC -

⁹ Opetushallitus & Turun kaupunki Molla-hanke n.d.: *Oppimateriaali-linkkilista*. <https://blog.edu.turku.fi/molla/oppimateriaaleja/>.

¹⁰ Niilo Mäki -instituutti & Jyväskylän yliopisto n.d.: Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. <http://www.lukimat.fi/etusivu>.

¹¹ Niilo Mäki -instituutti & Jyväskylän yliopisto n.d.: *Mikä Ekapeli on?* <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/mika-ekapeli-on>.

¹² Niilo Mäki -instituutti & Jyväskylän yliopisto n.d.: *Ekapeli Maahanmuuttaja* <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/ekapeli-maahanmuuttaja>.

¹³ Niilo Mäki -instituutti & Jyväskylän yliopisto n.d.: *Ekapeli-Eskarin oppimistuloksia*. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/vanhat-pelit/ekapeli-eskari/ekapeli-eskarin-oppimistuloksia>.

kirjain- ja numeropeli, jossa lapsi voi harjoitella kirjainten ja numeroiden piirtämistä oikein ja “mikä ei kuulu joukkoon” -peli, jossa lapsi harjoittelee käsitteiden hahmottamista ja ymmärtämistä. Molla-hanke ohjaa myös Papunetin sivuille, jossa on paljon materiaalia ja pelejä lapsille. Valmistavan opetuksen opettaja antoi esimerkin sovelluksesta Puppet pals, jossa lapsi voi harjoitella tarinan kerrontaa. Hän tekee tarinan ja nauhoittaa itse kerronnan siihen. Tämä sopii lapsille, joiden sanavarasto on hyvä mutta jotka tarvitsevat harjoitusta tarinankerronnassa. Nämä kaikki ovat esimerkkejä peleistä, joita lapset saavat pelata tabletilla. Lapset voivat pelata pelejä joko yksin tai pareittain.

Suosittu tapa hyödyntää tietotekniikkaa on myös opettavien videoiden katsominen. Kielinuppu-videot ovat suosittuja varhaiskasvatuksessa ja ne ovat tehty tukemaan lasten suomen kielen kehitystä. Kielinuppu-videot ovat tehty erityisesti maahanmuuttajataustaisille ja monikielisille lapsille ja lapsille, joilla on haasteita suomen kielen kehityksessä. Videoilla käsitellään eri teemoja, kuten vuodenaikoja, viikonpäiviä, tunteita ja ammatteja laulun avulla. Videoilla käytetään kuvia ja joskus tukiviittomia. Videoilla on helppo rytmi ja ne pohjaavat toistoon.¹⁴

Kaikessa ei kuitenkaan tarvitse hyödyntää tietotekniikkaa ja perinteiset lauta- tai korttipelit ovat myös suosittuja. Toisella vierailukerrallani ryhmässä oli teemana suomen kielen harjoitus pelien kautta, eli kielipelipäivä. Ryhmässä pelattiin pienryhmittäin pelejä ja yhdessä ryhmässä oli kolme lasta ja yksi aikuinen. Peleissä harjoiteltiin toiston kautta kysymyslauseita ja eläimiä. Ensimmäisessä pelissä kaikille jaettiin eläinkortteja ja tarkoituksena oli muodostaa eläinpareja ja kysyä muilta pelaajilta esimerkiksi ”kenellä on susi?”. Jos kenelläkään ei ole kysyttyä eläintä, vastataan ”ei ole, ota pakasta”. Näitä lauseita toistetaan, kunnes kortit ovat loppuneet pakasta ja kaikilla on pari.

Toinen peli oli eläindomino. Siinäkin toistamalla harjoiteltiin toteamis- ja kysymyslauseita. Pelaaja sanoo esimerkiksi ”minulla on hevonen, onko sinulla lammas?”. Vastaukseen riitti joko kyllä, jolloin kyseinen kortti pantiin pöydälle, tai ei ole. Lasten piti aina todeta, että heillä on kortin ylempi eläin, koska se sopi pöydälle. Kortin alempaa eläintä he kysyivät kavereilta. Edellinen peli sekoitti lapsia hieman ja he kysyivät välillä ”minulla on hevonen, *kenellä* on lammas?”. Se ei kuitenkaan ollut

¹⁴ Kielinuppu n.d.: *Mikä on kielinuppu?* Kielinuppu.fi.

tämän pelin haluttu kysymysmuoto, joten aikuinen muistutti lapsia sanomaan oikean muodon ”*onko* sinulla lammas”.

Valmistavan opetuksen ryhmässä harjoiteltiin suomen kieltä erilaisten pelien kanssa. Ensimmäisellä havainnointikerralla ryhmässä pelattiin Nooan arkkiin liittyvää bingon kaltaista peliä. Lapsille annettiin omat pelilaudat, jossa oli ruutuja täynnä erilaisia eläinkuvia. Opettaja kävi ensin yhdessä läpi lasten kanssa, mitä kaikki eläimet kuvissa ovat. Opettaja kysyi, ”mikä tämä on” ja osoitti eläintä. Lapset saivat vapaasti sanoa oikean vastauksen. Jos he eivät tienneet, opettaja sanoi äänne kerrallaan v-u-o-h-i tai sanan alun ”*vu...*” samalla jutellen esimerkiksi, että ”tätä eläintä emme olekaan aikaisemmin käyneet läpi”. Opettaja kannustaa lapsia, ja aina kun lapsi keksii oikean vastauksen, opettaja toistaa sanan, jotta kaikki kuulevat sen selkeästi. Alijoki kirjoittaa samasta tavasta opetella uusia sanoja, eli aikuinen ei huomauta lapsen virheitä, vaan toistaa itse sanan oikein lausuttuna. Aikuisen pitää myös puhua selkeästi ja kuuluvasti, jotta lapsi varmasti kuulee oikein ja saa oikean mallin sanasta. (Alijoki 2011: 95–96.) Pelin jälkeen aikuinen hyödynsi esikoulun tiloissa olevia kuvakortteja ja selitti lapselle *aamu-* ja *ilta-*sanojen erot. Pelissä oli kortti, jossa oli aurinko ja nuoli alaspäin, lapsi ei muistanut tai hahmottanut että kyseessä oleva sana on *ilta* vaan hän vastasi *aamu*. Selittääkseen sanojen erot opettaja näytti kuvan aamusta, eli kortista jossa on aurinko ja nuoli ylöspäin. Näin lapsi tajusi kuvien ja sanojen erot.

Toisena havainnointikertana ryhmässä pelattiin lauseenmuodostuspeliä. Laminoidulle paperille oli kirjoitettu *kuka*, *mitä* ja *missä*. Käytettävissä oli erilaisia eläinkortteja, tekemiskortteja eli verbejä ja paikkakortteja, kuten kirjasto tai keinu. Kortit oli jaettu ryhmiin, joten lapsi tiesi ottaa yhdestä ryhmästä vai yhden kortin. Aikuinen antoi esimerkkilauseen ”lintu laulaa puistossa” ja tämän jälkeen lapset saivat vuorotellen itse muodostaa lauseita. Lauseiden ei tarvinnut olla järkeviä tai mahdollisia, kunhan oikeat sanat olivat oikealla paikalla. Lapsen muodostettua lause, lausuu hän myös lauseen ääneen. Opettaja toistaa vielä lauseen, jotta koko ryhmä varmasti kuulee ja saa oikean mallin lauseesta. Tämän jälkeen opettaja saattoi vielä kerran pyytää lasta toistamaan lauseen.

Sekä valtakunnallisessa että paikallisessa esiopetussuunnitelmassa on tavoitteena harjoitella erilaisten tietoteknisten laitteiden käyttöä, lapsen mielikuvitusta, luku- ja kirjoitustaitoa ja ilmaisemaan itseään, ja sitä esikouluryhmässä käytössä olevat pelit,

sovellukset, tabletit ja älytaulut tekevät. Taidot kuuluvat myös laaja-alaisen osaamisen alueisiin. Näiden taitojen avulla voidaan harjoitella tarinan kerrontaa (esimerkiksi tabletilla pelattava *Puppet pals*), kysymyslauseita, tietotekniikkaa, hahmotusta, tarinankerrontaa ja luku- ja kirjoitustaitoa (esimerkiksi *Lukimatin Ekapeli-pelit*). Tietotekniikka hyödynnettäessä harjoitellaan myös erilaisia tapoja oppia, kuten näkemisen ja kuulemisen kautta. (Katso luku 4.2 Esiopetussuunnitelma.) Kaikissa peleissä ja erityisesti mainitsemisiani lauta- ja korttipeleissä, toistuu kielen kannalta tärkeä lukuisten toistojen määrä.

6.3 Yleistä

Esikouluryhmässä oli käytössä myös monia muita suomen kieltä edistäviä asioita. Ryhmän opettaja kertoi, että esimerkiksi metsäseikkailulla saatetaan harjoitella kirjaimia ja sanoja pyytämällä lapsia esimerkiksi tuomaan Y-muotoisen kepin. Ryhmässä hyödynnettiin *Lukuja liikkuen*, tavuja touhuten -hankkeen kokoamia eri leikkejä. *Lukuja liikkuen*, tavuja touhuten on Liikkuva koulu -ohjelmaan kuuluva hanke. Hankkeen nettisivuilta löytyy vinkkejä ja ohjeita, miten toiminnallisesti opetella esimerkiksi ääniteitä tai tavuja.¹⁵ Näin myös toiminnallisuus, joka sekin on osa esiopetussuunnitelmaa, yhdistyy kielenoppimiseen. Turun seudun esiopetuksessa ei ole käytössä kirjaa, mutta ryhmässä käytetään monisteita erilaisista tehtävistä eri kirjoissa.

Ryhmässä on käytössä kirjakassi. Se on kassi, johon ryhmän opettaja voi koota sopivia kirjoja lapselle kotiin lainattavaksi. Vanhemmat voivat lukea kirjakassin satuja lapselleen tai lapsi voi itse harjoitella lukemista. Kirjojen avulla lapsi harjoittelee suomen kieltä. Annettaessa kirjakassi vanhemmille on myös hyvä keskustella vanhempien kanssa ääneen lukemisen ja lukemisen tärkeydestä.

Esiopetusryhmän opettaja kertoi kuinka tärkeää sanoittaminen on. Aikuinen sanoittaa tekemisiään, eli sanoo ääneen mitä hän tai lapsi on tekemässä. Näin lapsi kuulee suomen kieltä koko ajan ja oppii, vaikka hän ei olisi aktiivinen kuuntelija. Turun kaupungin varhaiskasvatus- ja perusopetusjaosto tekemässä viikossessa *Turun kieli- ja*

¹⁵ Opetus- ja kulttuuriministeriö ja ELY-keskus 2020: *Lukuja liikkuen, tavuja touhuten -hanke* <https://lukuja.liikkuen.fi/>.

kulttuuritietoinen varhaiskasvatus mainitaan kuinka toimintaa pitää sanallistaa johdonmukaisesti kaiken ikäisille lapsille ja kuinka aikuinen tukee lapsen kielen kehitystä kuvailevan ja tarkan kielellisen mallintamisen avulla. Tämä kehittää lapsen ymmärtämisen taitoja. (Turun kaupungin varhaiskasvatus- ja perusopetusjaosto 2018: 6.) Aikuiset ovat myös todella kannustavia lapsia kohtaan ja kielen oppimisesta pyritään tehdä mahdollisimman hauskaa ja mielenkiintoista. Aikuiset eivät sano lapselle, että tämä on tehnyt virheen kun hän sanoo väärin, vaan toistavat sanan tai lauseen, jotta lapsi saa oikean mallin sanasta tai lauseesta. Lapsi sanoi esimerkiksi “mulla on pari viikkoa sitten synttärit” ja aikuinen korjasi lauseen sanomalla “niin, sulla on kahden viikon päästä synttärit”. Hän osoitti ymmärtäneensä lapsen sanoman sanomalla alkuun “niin”. Ryhmän opettaja mainitsi myös, kuinka tärkeää on antaa selvät ohjeet ja katsoa lasta kohti. Ohjeiden ei kannata olla liian pitkiä ja monivaiheisia, jotta varmistetaan ymmärrys ja muistaminen. Aikuisen ei myöskään kannata katsoa muualle puhuessaan lapselle tai mumista hänelle. Tämän tapa ei ole ihanteellinen lapsen kuulemisen, keskittymisen ja rekisteröinnin puolesta. Ryhmän opettaja kertoi itse pyrkivänsä puhumaan vähemmän murteellista puhetta ja käyttävänsä selkokieltä. Ei kuitenkaan liian helppoa ja yksinkertaista kieltä, jotta lapsi oppii rikkaan kielen. Aikuiset myös edellyttävät, että lapset vastaavat heille. Pelkkä pään nyökytys tai pudistelu ei riitä vastaukseksi kysymykseen ”haluatko lisää ruokaa”. Lapsen pitää vastata, jotta hän oppii kielen ja oppii rohkeasti käyttämään sitä ja taidot vakiintuvat. Alijoki kirjoittaa, että selkokielen käytöstä on usein apua kielen oppimisen aikana. Aikuisen täytyy muistaa, että hän on kielenkäytön malli, ja että lapsi oppii sitä kieltä, jota hänen kanssaan käytetään. (Alijoki 2011: 95; Opetushallitus 2016: 22.) Taivassalo (2016) havainnoi samanlaista käytöstä omassa tutkimuksessaan. Hän tutki muun muassa miten äidinkielenpuhujat muokkaavat puhettaan ei-äidinkielen puhujan kanssa. Hän havaitsi, että varhaiskasvatuksen opettajat mukauttivat puhettaan toistamalla sanoja tai rakenteita peräkkäisissä vuoroissa ja käyttämällä lyhyempiä lauseita ja välillä liioiteltua intonaatiota. Varhaiskasvatuksen opettajat myös ylläpitävät katsekontaktia (Seppänen 2015).

Nimeäminen aloitetaan lapselle tärkeistä ja oleellisista asioista, kuten vaikka vaatteet ja ruoka tai pihasanasto. Ryhmän opettaja kertoo, kuinka ryhmän aikuiset joutuvat yhdessä pohtimaan mikä on sillä hetkellä lapsen tärkeintä oppia. Joskus voi olla kyse yläkäsitteistä tai sitten jo syvällisemmin eri alakäsitteitä. Aina on kuitenkin punainen

lanka uuden sanaston opettelemisessa. Esimerkkinä ryhmän opettaja antaa syksyllä opeteltavan kokonaisuuden ”minä ja lähiympäristö”, jossa minä pitää sisällään kehon. Kehon osat tulevat seuraavaksi ja sitten esimerkiksi vaatteet ja sen jälkeen ruokailu. Vierailuni aikana eläimet olivat yhtenä teemana osaksi Nooan arkin takia. Valmistavan opetuksen ryhmässä esimerkiksi oli jaettu muun maalaiset eläimet ja suomalaiset eläimet eri ryhmiin, ja sillä kertaa harjoiteltiin Suomessa esiintyviä eläimiä. Eläinteema näkyi peleissä, joita pelattiin. Valmistavan opetuksen opettaja kertoo, että valmistavan opetuksen opetusaiheet liittyvät aina muun ryhmän aiheeseen. Näin ylläpidetään keskinäistä järjestystä ja selkeyttä. Välillä hän voi kuitenkin syventyä ryhmän kanssa aiheeseen, kuten yllä mainitussa esimerkissä, jolloin hän valitsi hidastaa tahtia ja keskittyä eri maalaisiin eläimiin. Seppäsen tutkimuksessa (2015) todetaan samaa, eli valmistavassa opetuksessa (Suomi toisena kielenä -opetuksessa) pyritään opetusaiheet liittämään muun lapsiryhmän kanssa käsiteltäviin aiheisiin.

Ryhmän opettaja kertoo onnistuneen opetuksen ja yhteistyön lasten ja vanhempien kanssa olevan ennen kaikkea kiinni asenteesta. Avoimella ja positiivisella mielellä yhteistyö kaikkien kanssa sujuu mutkattomasti. Samalla luodaan myös luottamuksellisia suhteita ja vanhempien on helppo luottaa esikoulun henkilökuntaan. Yrttiaho kertoo Turun kaupungin varhaiskasvatuksen haastattelussa (2018), että varhaiskasvatuksen työntekijöillä tulee olla kieli- ja kulttuuritietoinen työasenne ja heidän on tiedostettava, että he ovat kielellisiä malleja. Lapsi oppii koko päivän ajan suomen kieltä, eikä pelkästään valittuina hetkinä. Oikea asenne on tärkeä maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa työskennellessä.¹⁶

6.4 Monikielisyys ja lapsen oma äidinkieli

Tässä alaluvussa tutkin toista tutkimuskysymystäni, eli miten lasten oman äidinkielen kehitystä ja identiteettiä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten monikulttuurisuus näkyy ryhmässä.

On todella tärkeää tukea lapsen äidinkielen kehitystä. Samalla kun arvostetaan ja tuetaan lapsen oman äidinkielen kehitystä, tuetaan myös valtakielen eli tässä

¹⁶ Turun kaupunki & Turun kaupungin varhaiskasvatus 2018: *Monikielinen ja -kulttuurinen varhaiskasvatus*. <https://www.youtube.com/watch?v=fcPStelZAMc>.

tapauksessa suomen kielen kehitystä. On hankalaa oppia toinen kieli, jos oma äidinkieli ei ole kunnolla hallussa. Tutkimusten mukaan lapset, jotka ovat saaneet oman äidinkielen opetusta, menestyvät paremmin koulussa kuin ne, jotka eivät ole sitä saaneet. Äidinkielen osaaminen luo nimittäin pohjan kielelliselle ajattelulle. Se muovaa ihmisen käsitystä ympäröivästä maailmasta ja auttaa jäsentämään omia käsityksiä ja ajatuksia maailmasta. Äidinkielen osaaminen vahvistaa myös lapsen itsetuntoa ja identiteettiä ja äidinkielen osaamisen myötä tulee myös kieleen liittyvät asenteet, perinteet ja arvostukset. (Halme 2011: 87–88.) Turussa ei ole tarjolla oman äidinkielen opetusta varhaiskasvatusikäisille lapsille. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapsen äidinkielen oppimiseen ei panostettaisi. Virallisesti lapsen äidinkielen oppiminen on vanhemman vastuulla, mutta kielitietoiseen esiopetukseen sisältyy, että kaikki ryhmän kielet huomioidaan. Valmistavassa opetuksessa keskitytään pääasiassa suomen kielen opiskeluun, mutta sekä siellä että ”tavallisessa” esiopetusryhmässä huomioidaan lapsen oma äidinkieli. Kielet nähdään luonnollisena osana arkea ja ryhmää. Esiopetussuunnitelman toimintakulttuuriin kuuluu muun muassa lasten eri kieli ja kulttuuritaustan huomioiminen toiminnassa. Lapsen oman äidinkielen tärkeydestä mainitaan myös tavoitteissa ja oppimiskokonaisuuksissa. Suunnitelmasta löytyy myös alaluku *Kielen rikas maailma* ja luku *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä*, jossa kerrotaan tarkemmin, miten maahanmuuttajataustaisia tai monikielisiä lapsia tuetaan esiopetuksessa ja kuinka kielet nähdään rikkautena ja niitä tutkitaan. (katso luku 4.2 Esiopetussuunnitelma.)

Turun kaupungin varhaiskasvatus- ja perusopetusjaosto on tehnyt vihkosen, johon on koottuna kaikki oleellinen kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta. Siinä kerrotaan muun muassa äidinkielen tärkeydestä ja kuinka sitä voi tukea, suomen kielen eri tasoista ja kuinka niitä voi tukea sekä tietoa uskonto- ja katsomuskasvatuksesta. Vihkosessa mainitaan esimerkkinä yhdeksän eri tapaa lapsen äidinkielen ja hänen kulttuuri-identiteettinsä tukemiseen:

- ”musiikit ja sadut eri kielillä
- kirjastojen erikieliset satutunnit
- leikki saman kielisten lasten kanssa
- työntekijöiden kielitaidon hyödyntäminen: kulttuuritulkkina muille työntekijöille, tuki varhaiskasvatuksen alkuvaiheessa, opetushetket omalla äidinkielellä

- kielen kehityksen reissuvihko
- matkustan ympäri maailman: Maailmankoulun matkalaukut, ohjatun leikin avulla tutustumista eri maihin ja kulttuureihin, esineet, kirjat, kartat ja liput eri maista, ruokamaisteluja
- eri kulttuurien ja uskontojen juhlat ja perinteet (kulttuurien juhlakalenteri)
- satuhetket omalla äidinkielellä (vanhemmat, isovanhemmat)
- kuukauden kieli: tervehdykset, viikonpäivät”

(Varhaiskasvatus- ja perusopetusjaosto 2018: 3.)

Halme (2011) mainitsee artikkelissaan *Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen* myös erilaisia tapoja tukea äidinkielen kehitystä monikielisessä ryhmässä. Lapsi saa esimerkiksi käyttää omaa äidinkieltään leikkitilanteissa, ryhmässä voidaan järjestää omankielisiä leikki- ja pelihetkiä samoin kuin satu- ja laulutuokioita. Työntekijöiden kielitaitoa tulee hyödyntää samoin kuin kirjastojen satuhetkiä ja kirjatarjontaa. Vanhempia voidaan pyytää vierailulle ja lukemaan oman kielisen sadun ryhmän sama kielisille lapsille. (2011: 88.)

Moni näistä oli käytössä suoraan tällaisenaan tai muokattuna vierailemassani esikouluryhmässä. Ryhmässä esimerkiksi oli käytössä omankielinen satuhetki, niin että tietyn kielen puhuja tuli lukemaan saman kielisille lapsille koko talosta. Lukija voi olla esimerkiksi vanhempi tai sukulainen. Nämä satuhetket ovat olleet suosittuja ja lukijat ovat ottaneet lukuhetken tosissaan ja eläytyneet lukemiseen ja keskustelleet lasten kanssa sadusta. Valmistavan opetuksen opettaja kertoo, että satujen on hyvä olla nimenomaan satuja, eikä esimerkiksi uskonnollista sisältöä julistavia kertomuksia. Perinteiset sadut kuten *Kultakutri ja kolme karhua* ovat hyviä, koska varhaiskasvatuksen henkilökunta tuntee sadun sisällön. Lukemalla sama satu sekä suomeksi että lapsen omalla äidinkielellä, kehitetään molempien kielten sanavarastoa ja lapsen käsitystä eri kielistä. Kaikista kielistä ei esimerkiksi löydy samoja käsitteitä, ja kirjakieli ja puhuttu kieli voivat erota (Halme 2011: 87). Ryhmässä on myös hyödynnetty lähikirjaston tarjontaa ja lainattu samasta sadusta eri kielistä versioita, joita lapset voivat lukea ensin kotona ja sitten esikoulussa keskustella yhdessä koko ryhmän kanssa. Pyytämällä huoltajaa lukemaan sadun ryhmälle, hyödynnetään

huoltajan kieli- ja kulttuuritietoutta, josta esiopetussuunnitelmakin mainitsee (katso luku 4.2 Esiopetussuunnitelma).

Ryhmässä tapahtuu paljon spontaania oman kielen harjoittelua, esimerkiksi aamupiirissä tai ruokapöydässä lapset voivat kukin omalla kielellään laskea kymmeneen. Lapset saavat myös leikkiä omalla kielellään. Juhlissa voidaan kuunnella lasten toivelauluja, jolloin laulut ovat usein lasten omilla äidinkielillä. Lapset kyselevät, jos he eivät tiedä jotakin sanaa. Esimerkiksi yksi lapsi osoitti naamaansa ja kysyi ”mikä tämä on?” jolloin aikuinen vastasi ”koko tämä on pää ja tämä on naama” ja osoitti samalla mitä tarkoitti. Välillä lapset myös käyttävät oman kielen sanoja puhuessaan suomea. En itse hirveästi havainnut tätä, tosin tarkoitukseni oli seurata enemmän aikuisia kuin lapsia. Lapset voivat myös vastata kysymykseen omalla kielellä näyttääkseen, että he osaavat ja tietävät vastauksen, vaikkakin eri kielellä. Havainnoin myös pari kertaa lasten sekoittavan englannin kieltä suomen kielen sekaan: ”Mulla ois moneyy” ja ”se on tullu Chinasta”. Valmistavan opetuksen ryhmässä opettaja osoitti leppäkerttua ja kysyi ryhmältä tietävätkö he mikä se on. Yksi lapsista tiesi vastauksen arabiaksi ja sanoi sen. Opettaja kehui häntä ja kysyi ryhmän kahdelta muulta lapselta, osaavatko he sanoa eläimen omalla kielellään. Lapset eivät kuitenkaan joko osanneet tai eivät ymmärtäneet kysymystä. Ryhmän opettaja kertoi, että lapset auttavat innoissaan ja vapaaehtoisesti toisiaan, jos he huomaavat että kaveri ei ymmärrä, mitä aikuinen haluaa hänen tekevän. Silloin lapsi saattaa nopeasti tulkata omalle kielelleen, mitä aikuinen häneltä pyytää.

Ryhmän opettaja on opetellut vuosien aikana sanomaan *kiitos*, *huomenta* ja *näkemiin* aina kulloisenkin ryhmän kaikilla kielillä. Näin hän osoittaa arvostustaan lasta ja hänen perhettään kohtaan. Sekä ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja että valmistavan opetuksen opettaja kertovat kuinka lapsista saattaa myös olla hauskaa, kun aikuinen yrittää lausua jotakin lapsen omalla äidinkielellä. Näin lapsi saa olla mestari jossakin kielessä ja opastaa aikuista, kuinka sana oikeasti lausutaan. Ryhmään oli myös tullut lapsi Ruotsista, jolloin ryhmän aikuiset saattoivat auttaa häntä alussa sanomalla ruotsiksi ”pue päälle” ja viittomalla tukiviittomin saman asian.

Valmistavan opetuksen ryhmässä annetaan perjantaisin pieni kotitehtävä lapsille. Kotitehtävän tarkoitus on kerrata viikon aikana läpikäytyjä asioita ja samalla harjoitella lapsen omaa äidinkieltä. Lapsia nimittäin pyydetään välillä kääntämään

yhdessä vanhemman kanssa kotitehtävissä olevat käsitteet. Toisena havainnointikertana lapsilla oli ollut tehtävänä nimetä muutama eläin sekä omalla kielellään että suomeksi. Samoin jos esikoulussa on ollut teemana sadutus, eli että lapsi on itse keksinyt sadun, jonka aikuinen on kirjannut ylös, niin lapsi kertoisi saman tarinan kotona omalla kotikielellään ja näyttäisi sen paperilta. Näin molemmat kielet yhdistyvät, ja lapsi saa harjoitella sanastoa molemmilla kielillä. Vanhempi myös toivon mukaan keskustelee tarinasta lapsen kanssa.

Kuten aiemmin todettu, oli tässä esiopetusryhmässä käytössä pienryhmät. Valmistavan opetuksen opettaja kertoo, että pienryhmissä on muun muassa se etu, että lapset voidaan jakaa tasojaan mukaan omiin ryhmiin. Näin lapset, joilla on omassa esiopetussuunnitelmassa tietyt tavoitteet, voidaan jakaa samaan pienryhmään ja heille voi tehostetusti opettaa tiettyä asiaa. Tavoitteena on, että lasten kielen osaamistasot tukisivat toisiaan. Halme (2011) ja Korkeamäki (2011) kirjoittavat, että pienryhmät mahdollistavat tehokkaamman oppimisen. Lapsella ei ole liian monta ihmistä ympärillään, joten ujompikin uskaltuu vastaamaan ja hänen päälleen ei puhuta. (Halme 2011: 92; Korkeamäki 2011: 45.) Vierailuni aikana ryhmä jaettiin puoliksi ja kolmen henkilön ryhmiin. Aina ei kuitenkaan toimita pienryhmissä, ja ryhmän opettaja kertoo, että sitäkin on harjoiteltava ja lasten on tarpeellista kokea, millaista on työskennellä isossa ryhmässä.

Eriyttäminen on opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se vaatii ryhmän opettajalta oppilaantuntemusta, jotta hän tietää miten jakaa ryhmät, mitä lapsi tarvitsee ja millainen työskentelytapa ja -tahti on jokaiselle lapselle paras. Ryhmän opettaja voi muokata menetelmiä, opeteltavan asian syvyyttä tai laajuutta, käytettäviä materiaaleja ja aikaa. Eriyttämällä opetusta, ylläpidetään lapsen motivaatiota, ehkäistään tuen tarpeen syntyminen ja tuetaan lapsen itsetuntoa. (Perusopetuksen suunnitelma 2014: 30; Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016: 9.) Pienryhmätoiminnan lisäksi valmistavan opetuksen opettaja mainitsee eriyttävänsä opetusta esimerkiksi antamalla vähemmän tehtäviä osalle lapsista tai rajaamalla aihetta suppeammaksi, jotta aiheen sisäistäminen onnistuu paremmin.

Roiha ja Polso (2018) ovat kirjoittaneet artikkelin *Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen*, joka kertoo viidestä eri tavasta eriyttää opetusta luokassa: opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali ja

oppimisen arviointi. Opetusjärjestelyllä viitataan ryhmän jakamiseen eri pienryhmiin eri tarkoitusten mukaan. Oppimisympäristöllä kirjoittajat viittaavat fyysiseen luokkatilaan ja miten sitä voi muokata luokalle tai ryhmälle sopivaksi. Pöytiä voi siirtää syrjään ja tilaa voi tarpeen mukaan muokata haluamukseen.

Tutkimuskohteenani olevassa esikoulussa tilat olivat ihan hyvät. Heillä oli käytössään kaksi erikokoista huonetta, eteinen ja pienempi huone valmistavan opetuksen ryhmälle. Esiopetusryhmän opettajan mielestä tilat eivät kuitenkaan olleet täysin ihanteellisia, koska esimerkiksi välillä lapset leikkivät eteisessä eikä se ei ole kaikkein puhtain paikka leikkiä, ja huone jossa syötiin, ei ollut kovin tilava. Huoneiden välillä oli kuitenkin ovi ja pöydät ja tuolit olivat siirreltäviä, joten tilat saatiin toimimaan.

Roiha ja Polso (2018) mainitsevat vielä opetusmenetelmien eriyttämisen, ja se näkyi ryhmässä esimerkiksi aiemmin mainitsemallani kotitehtävien määrän muokkaamisella tai aamupiirissä, jossa oli käytössä erilaisia visuaalisia menetelmiä samoin kuin auditiivisia. Älytaululla käytettiin erilaisia värejä erottamaan eri asiat ja tukiviittomia käytettiin tukemaan lapsia visuaalisesti ja laulua tukemaan auditiivisesti.

Neljäs eriyttämisen muoto on oppimisen tukimateriaali ja tässä Roiha ja Polso (2018) mainitsevat esimerkkinä erilaiset oppimispelit ja tietotekniikan käytön. Osa vinkeistä soveltuu paremmin jo koulunsa aloittaneille oppilaille, mutta kuten aiemmin mainittu, erilaiset oppimispelit olivat käytössä havainnointikohteessani. Pelejä pystyi muokkaamaan jokaiselle lapselle sopivaksi ja koska tarjontaa on runsaasti, kaikille lapsille löytyy sopiva peli, jolla hän voi harjoitella juuri itselleen tärkeitä taitoja.

Viimeisenä eriyttämisen eri keinona Roiha ja Polso (2018) mainitsevat oppimisen arvioinnin. Osa vinkeistä sopii paremmin koululaiselle, mutta keskeinen sanoma kohdassa oli arvioinnin monipuolisuus, tavoitepohjaisuus ja kuinka oppilaan tai lapsen voi ottaa mukaan tavoitteiden asetteluun ja kuinka hänen kanssaan voi keskustella arviointitavoista. Kerron myöhemmin omassa alaluvussa tarkemmin, mitä esiopetussuunnitelmassa lukee arvioinnista ja miten tutkimuskohteessani arvioidaan lasta ja hänen kielitaitoaan.

Turun kaupungilla on käännettynä esiopetussuunnitelma ja tärkeimpiä tietoja ja lomakkeita yleisille maahanmuuttajakielille. Keskustelun tueksi on esimerkiksi olemassa parisivuinen esite, jossa on hyödyllisiä lauseita suomeksi, englanniksi ja kolmannella kielellä esimerkiksi arabiaksi (esite on liitteenä 1). Lauseet koskevat

motivaatiota, sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta, tarkkaavuutta ja oman toiminnan ohjausta, kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia ja motoriikkaa ja hahmotusta. Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio -kohdassa on lauseita, kuten *lukee pieniä sanoja, riimittelee, ymmärtää ohjeita ryhmätilanteissa ja ymmärtää kuulemansa sadun*. Näitä lauseen pätkiä esiopetuksen henkilökunta voi käyttää keskustelun tukena, kun halutaan keskustella monikielisen lapsen vanhemman kanssa lapsen kehityksestä ja aikuisen tekemistä havainnoista. Omankieliset lauseet keskustelun tukena varmistavat molemminpuolisen ymmärryksen. Kaupungilla on myös käytössä tulkkipalvelu kuten paikallisessa esiopetussuunnitelmassakin lukee.

Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen, vanhemmille annetaan Turun kaupungin puheterapeuttien tekemä esite “Lapsen äidinkielen, kotikielen tukeminen” (Turun terveystoimi/puheterapia 2007, esite ja kyselylomake on liitteenä 2), jotta vanhemmat saisivat heti alkuun käsityksen, kuinka tärkeää lapselle on oppia perheen äidinkieli tai -kielet. Esitteessä kerrotaan lyhyesti äidinkielen tärkeydestä ja millaisin keinoin sitä voi tukea (esim. saduilla, lauluin, leikein ja keskustelemalla lapsen kanssa). Esitteessä kerrotaan myös suomen kielen oppimisesta ja kuinka lapsesta tulee kaksikielinen. Kahden kielen oppiminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä, mutta vanhemman täytyy silti sinnikkäästi jatkaa oman äidinkielen puhumista lapsella. Varhaiskasvatuksen on hyvä tehdä yhdessä vanhemman kanssa suunnitelma, kuinka tukea lapsen kotikielen kehitystä yhdessä vanhempien kanssa. Vanhempi voi täyttää valmiin suunnitelman, jossa kysytään lapsen kodista ja lähiympäristöstä ja mitä kieliä niissä käytetään ja millä kielellisellä tasolla lapsi on. Kysymykset ovat esimerkiksi seuraavanlaisia: “Mitä kieltä puhutte kotona, mitä kieltä sisarukset puhuvat keskenään, luetaanko lapselle omalla äidinkielellä kirjoja, millä kielellä lapsi kyselee asioita ja ymmärtääkö lapsi puhutun kielen?” (Turun terveystoimi/puheterapia 2007.)

Esiopetussuunnitelma samoin kuin esiopetusryhmän opettaja ja valmistavan opetuksen opettaja tähdentävät kaikki, kuinka tärkeää kodin tuki on lapsen kielen oppimisessa ja esiopetuksessa ylipäänsä. Yhteistyön huoltajien kanssa on toimittava. Vanhempien pitää esimerkiksi systemaattisesti puhua kotikieltä lastensa kanssa, harjoitella valmistavan opetuksen antamia kotitehtäviä, lukea lapselle ja kuunnella ja keskustella lapsen kanssa. (Turun terveystoimi/puheterapia 2007.) Turun valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa lukee, että “Oppilaan oman äidinkielen hallintaa ja sen säilymistä tuetaan eri tavoin yhteistyössä perheen kanssa” (2016: 4).

Paikallisessa esiopetussuunnitelmassa painotetaan myös useassa kohdassa sujuvan yhteistyön merkitystä huoltajien, esiopetushenkilökunnan ja lasten välillä (katso esim. Turun esiopetussuunnitelma 2016: 28).

6.5 Arviointi

Kieltä (kuten muitakin taitoja) pitää säännöllisesti arvioida, jotta kehitystä voidaan seurata. Arvioinnin olisi hyvä olla säännöllistä ja pitkäaikaista, koska sen on todettu antavan lisätietoa sekä lapsen yksilöllisestä kehityksestä että ryhmätason kehityksestä. Jos lapsella todetaan tai arvellaan olevan jokin kielenkehityksen häiriö, pitkäaikaisesta arvioinnista on siinäkin hyötyä. (Nissilä ym. 2009.) Arvioinnin olisi hyvä kohdistua kaikkien kielen eri tasoille ja olla monipuolinen (Smolander, Kunnari & Laasonen 2016: 65; ks. Bedore & Peña 2008, Kohnert 2010). Paikallisessa opetussuunnitelmassa kerrotaan arvioinnin tavoitteena olevan se, että lapsen tuen tarve havaitaan ajoissa. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tehty arviointi siirtyy myös aina neuvolaan ja lapsen mukana perusopetukseen. Näin kaikki tarvittavat tahot ovat tietoisia lapsen tarpeista ja osaavat hyödyntää tietoja tukeakseen lapsen kehitystä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Esiopetuksessa arvioidaan jatkuvasti lasten kehitystä ja tekemistä. Esiopetuksen alkaessa esiopettaja haastattelee lasta ja kirjoittaa ylös lapsen toiveet oppimisen suhteen. Näin lapsi itse tietää hieman mitä tuleman pitää ja aikuinen tietää mitä lapsi toivoo. Lasten toiveisiin palataan säännöllisesti esiopetusvuoden aikana. Vuoden aikana lasta rohkaistaan arvioimaan ja miettimään omaa työskentelyään ja omia töitään erilaisten kysymysten avulla. Näin hänen itsearviointitaitonsa kehittyvät, ja hän pystyy havaitsemaan oman edistymisensä. Tämän lisäksi ryhmän lastentarhanopettaja dokumentoi jatkuvasti lapsen oppimista ja havainnoi hänen edistymistään. Lapsen kehityksen tasoa arvioidaan lapsen oman oppimissuunnitelman mukaan syksyllä ja keväällä lapsen ja huoltajien läsnä ollessa. Keskustelun aikana käydään läpi lapsen kehityksen taso ja millä kehityksen osa-alueilla lapsi tarvitsee tukea. (Turun esiopetuksen suunnitelma 2016: 17–18.)

Tutkimuskohteenani olevassa esikoulussa on käytössä Turun kaupungin sivistystoimialan lomake *Suomen kielen oppimisen seuranta varhaiskasvatuksessa*. Varhaiskasvatuksen henkilökunta täyttää lomakkeen vuosittain ennen neuvolatarkastusta ja se käydään yhdessä huoltajan kanssa läpi. Lomakkeessa on

parikymmentä väittämää, jotka käsittelevät puheen tuottamista, ymmärtämistä ja toimintaa, tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjausta. Lomakkeeseen täytetään plusmerkki, jos kuvaus pitää paikkaansa tai vaihtoehtoisesti miinusmerkki, jos kuvaus ei pidä paikkaansa. Lomakkeessa on oma sarake jokaiselle vuodelle ja kommentointimahdollisuus. Näin edistystä pystytään seuraamaan käytännöllisesti samalla lomakkeella. Kielitaidon kehittymistä havainnoidaan jatkuvasti lasten kanssa tehdessä, mutta myös esimerkiksi sadutuksen, tarinankerronnan, EsKo-tehtävien ja Kettu-testien avulla. Lapsen tarvetta valmistavaan opetukseen mitattiin Kettu-testin avulla. EsKo-tehtävien (Esiopetuksesta kouluun) tarkoitus on edesauttaa lapsen siirtymistä kouluun. EsKo:ssa on kaksi osaa: ensimmäinen tehdään esiopetuksessa keväällä ja toinen osa koulussa syksyn alussa. Tehtävissä mitataan kielitaitoa, matemaattista ajattelua ja motoriikkaa. Tehtäviä ei pisteytetä tai korjata ja lapsi tekee niitä omien kykyjensä mukaan. Kielitaito-osiossa lapsi riimittelee, tunnistaa alkuäänteen, tavujen määrän ja ala- ja yläkäsitteet, kuuntelee mikä puuttuu ja löytää tarinaan sopivan kuvan. (EsKo-materiaali 2010.)

Kettu-testin tai Kettu-toimintamallin avulla seurataan monikielisten viisivuotiaiden suomen kielen osaamista. Se tehdään vuosi ennen esiopetukseen siirtymistä, jotta tiedetään, millaista tukea lapsi tarvitsee esiopetuksessa. Kettu-testissä huomioidaan suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa oloaika, kuinka usein lapsi on osallistunut varhaiskasvatukseen ja lapsen suomen kielen taso. Mikäli lapsen suomen kielen taitotaso jää alle A1-tason, eli alkeiskielitaidon, voi testin järjestäjät (kieli- ja kulttuuriopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja) kartoittaa lapsen tarpeen valmistavaan opetukseen. (Vantaa 2018: 25, 30.)

Kielipelihetken aikana lapset harjoittelivat sanaston lisäksi kysymyslauseita ja sivulauseita. Esiopetusryhmässä käytössä olevalla arviointilomakkeella arvioidaan esimerkiksi lapsen kykyä esittää kysymyksiä ja lapsen kykyä käyttää sivulauseita. Vaikka pelin aikana käytetyt kysymyssanat *kenellä* ja *onko*, eivät ole juuri niitä kysymyssanoja joita lomakkeessa kysytään, osoittaa pelihetki että samantapaisia sanoja harjoitellaan tietoisesti. Lomakkeessa olevat kysymyssanat ovat *mikä*, *mitä*, *miksi*, *miten*, *mihin* ja *milloin*.

Tutkijat ovat havainneet, että helpompiin kielioppimuotoihin vaikuttaa kielen altistumisen alkamisikä, kun taas kielen laatu vaikutti vaikeampiin kielen rakenteisiin.

Kielen rakenteet opitaan myös eri aikaan ja osa rakenteista voivat olla hankalia omaksua. Muun muassa tämän takia on tärkeää huomioida lasta testatessa, kuinka paljon lapsi on altistunut suomen kielelle, eli milloin lapsi on aloittanut suomenkielisen varhaiskasvatuksen ja kuinka paljon hän on siellä ollut. Suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa oloaika ja suomenkielisen altistuksen määrä, eli laatu ja määrä vaikuttavat suoraan lapsen ilmaisevaan sanastoon. Eri tutkimusten mukaan, jos simultaanisesti kaksikielinen lapsi on viiden vuoden iässä kuullut 50–75 % ajasta toista kieltä, hän ei eronnut merkittävästi yksikielisestä lapsesta. Jos kielelle altistumisen määrä sen sijaan on ollut vain 25 %, erosi kielitaso merkittävästi yksikielisestä. Säännöllisellä altistuksella voidaan pitää vähintään kolme päiväkotimittaista päivää viikossa. Näin lapsi saavuttaisi lopulta äidinkielenomaisen puhetason. (Smolander ym. 2016: 66– 67; ks. Thordardottir & Brandeker, 2012).

6.6 Kieliympäristö

Tässä luvussa kerron esiopetusryhmän kieliympäristöstä, eli kuinka kielet on tehty näkyväksi ryhmän tiloissa. Kerron myös, millainen merkitys kieliympäristöllä on ja miksi kielet on hyvä tehdä näkyväksi.

Kieliympäristöllä tai kielimaisemalla tarkoitetaan meitä ympäröivää kieli ja tekstimaailmaa. Ulkona esimerkiksi mainokset, erilaiset kyltit ja mainosikkunat. (Gorter 2006.) Tässä kontekstissa ympäristö on pienempi (esikoulun tilat), mutta käytäntö sama. Lindberg (2011) kirjoittaa ympäristön visuaalisesta ilmeestä ja tarjoumista. Tarjoumalla tarkoitetaan ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia johonkin toimintaan. Tarjoumat kertovat kenelle ja millaiseen toimintaan ympäristö on suunnattu. Kaikki havaitsevat tarjoumia omista lähtökohdistaan ja luovat samalla niille henkilökohtaisen merkityksen. Tarjoumalla saatetaan tarkoittaa esimerkiksi portaita, jotka tarjoavat toiselle lapselle mahdollisuuden kiipeilyyn, mutta toiselle lapselle ne eivät merkitse mitään. Ympäristön tarjoumia voivat myös olla kirjoitettu ja puhuttu kieli, esimerkiksi lapsen ulottuvilla olevat kirjat. Ympäristön tarjoumat vaikuttavat siihen, miten lapsi kokee ympäristön ja miten hän siinä viihtyy ja millaisia mielikuvia se tuottaa hänelle.

Visuaalisella ympäristöllä on vahva merkitys ihmisten mielikuviin paikasta, ja ympäristö muokkaa meidän kokemuksiamme siitä. On tavallista, että varhaiskasvatuksessa nimetään huonekalut lapuilla tai seinille kiinnitetään kirjaimia ja numeroita. Lindberg huomauttaa, kuinka tärkeää on, että koko ryhmän eri kielelliset ja kulttuuriset taustat näkyvät visuaalisessa ympäristössä. Nämä avaavat lapselle näkymän kielen maailmaan. Kulttuuriset ja kielelliset tarjoumat eivät saa olla vain niin sanotusti päälle liimattuja, vaan niiden pitää aidosta kuvastaa ympäristön henkeä. Ympäristö viestittää kenelle se on suunnattu, ja siksi on tärkeää huomioida ryhmän kaikki eri kulttuuri- ja kielitaustat. (Lindberg 2011.) Lapsen pitää saada tuntea itsensä tervetulleeksi uuteen ympäristöön ja erityisen tärkeää tämä on, jos lapsi ei osaa vielä ympäristön kieltä. Uuden kielen oppiminen voi alkaa vasta sitten, kun lapsi tuntee itsensä turvalliseksi uudessa ympäristössä. (Halme 2011: 87.)

Kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa tiedostetaan ryhmän kaikkien kielten merkitys ja pyritään luomaan vahva pohja kielen oppimiselle, kielen kehitykselle ja kieli-identiteetille (katso luku 4.2 Esiopetus suunnitelma). Yksi näkyvä ja yksinkertainen tapa tähän on tehdä kielet näkyväksi varhaiskasvatuksen tiloissa. Kieli- ja kulttuuritietoisien opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishanke DivED (Diversity in Education) on luonut esimerkkilistan, mitä kaikkea voi varhaiskasvatuksen tiloissa ottaa huomioon. Listassa on muun muassa sisääntuloon laitettava tervetuloa-kyllä eri kielillä, lapsiryhmässä puhutut kielet voi laittaa näkyväälle paikalle, seinille voi laittaa lappuja, jossa lukee eri kielillä esimerkiksi ”kiitos” tai ”hyvää ruokahalua” tai voi valita kuukauden tai viikon kielen ja sen mukaan vaihtaa tiloissa olevat kyltit eri kielille.¹⁷ Varhaiskasvatuksen opettaja Silja Lamminmäki-Vartia (2019) kertoo kuinka Vantaalla yhdessä päiväkodissa oli laitettu esille juhla kalenteri, jossa kerrotaan eri uskontojen ja katsomusten juhlien päivämäärät. Hän kertoo myös kuinka tärkeää on, että eri asiat ovat nähtävissä myös kuvin ja esinein, jotta ymmärrys helpottuu, ja kuinka isossa roolissa psyykinen oppimisympäristö on, eli että aikuisten ja muiden lasten asenteista näkee, että on sallittua olla oma itsensä ja ketään ei syrjitä.¹⁸ Tutkimuskohteenani olevassa esiopetusryhmässä oli panostettu monipuoliseen kieliympäristöön. Sisääntulossa oli

¹⁷ Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.: *Kielitietoinen varhaiskasvatus*. <http://dived.fi/kielitietoinen-varhaiskasvatus/>.

¹⁸ Vantaan varhaiskasvatus 2019: *Kieli-, kulttuuri ja katsomustietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. <https://www.youtube.com/watch?v=9ZqNk-4Df2Y>.

katossa roikkuva huoneen poikki kulkeva naru, johon oli kiinnitetty ryhmälle tärkeitä lippuja. Jokaisen lapsen oman lokeron kohdalla oli kuva lipusta tai lipuista, jonka maan kieltä tai kieliä lapsi puhuu. Seinällä oli myös lappuja, jossa kerrottiin lippujen värien merkityksestä tai lipun symbolin merkityksestä. Vanhemmat olivat myös saaneet täyttää lapun, jossa oli muutama perusfraasi lapsen omalla äidinkielellä. Fraasit olivat *huomenta, näkemiin ja kiitos*. Nämä laput olivat seinällä näkyvillä. Lappujen keskellä oli juliste, johon oli kirjoitettu sana ”lapsi” eri kielillä. Ryhmän huoneessa oli näkyvillä latinalaiset aakkoset ja numerot. Seinällä oli iso maailmankartta. Käytössä oli myös kuvakortteja, jotka olivat esillä eri paikoissa, kuten eteisessä, vessassa ja yleisessä huoneessa. Kuvat olivat laitettu lapsen näkötasolle. Eteisessä kuvissa näkyi muun muassa eri vaatteita ja pukemistilanteeseen liittyvää sanastoa. Vessassa taas oli esimerkiksi käsienspesuun liittyviä kuvia. Ryhmän aikuisella voisi myös halutessaan olla pieniä kuvakortteja avainnippussaan kiinni. Kuvakortteja saatettiin käyttää kommunikoinnin tukena lasten kanssa, mutta myös tarvittaessa vanhempien. Korpela ja Lempinen (2017) toteavat, kuvista olevan paljon hyötyä sanaston ja opettelemisessa ja ohjeiden selkeyttämisessä. Kuvien olisi hyvä olla näkyvillä ja lasten tasolla. Aikuisilla oli myös kahvihuoneen yhteydessä seinä, jossa oli eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää tietoa ja esimerkiksi tärkeitä juhlapäiviä. Näin eri ryhmissä ollaan tietoisia eri uskontojen ja katsomusten tärkeistä päivistä ja niitä voidaan halutessaan juhlia tai muistaa.

Kielten näkyväksi tekeminen ryhmän tiloissa tukee valtakunnallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Se tukee laaja-alaisen osaamisen *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* osa-aluetta, jossa keskeisenä teemana on lasten tutustuminen toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. Näkyvä kieliympäristö tukee myös toimintakulttuurin osa-aluetta *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus*, jossa puhutaan, kuinka lapsille opetetaan suomalaisia kansankieliä ja kulttuuriperintö, mutta myös ympärillä olevia kieliä ja kulttuureja. Kielten näkyväksi tekeminen kuuluu myös opetuksen yhteisiin tavoitteisiin ja oppimiskokonaisuuteen *Kielen rikas maailma*. Tekemällä kielet näkyväksi annetaan lapsille tunne, että heidän kotonansa puhumat kielet ovat rikkaus ja yhtä arvokkaita kuin suomen kieli. (katso luku 4.1 Varhaiskasvatussuunnitelma ja 4.2 Esiopetussuunnitelma.) Paikallisessa esiopetussuunnitelmassa mainitaan pitkälti samat syyt, mutta myös kuinka esiopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota oppimisympäristöön. Ympäristön tulee

olla kielellisesti houkutteleva, eli saada lapsi kiinnostumaan kielestä, kirjaimista ja sanoista ja lopulta lukemisesta. (Katso luku 4.2.1 Paikallinen esiopetussuunnitelma.)

Tutkija ja yliopisto-opettaja Jenni Alisaari kertoo Lupa auttaa! -hankkeen tekemällä *Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa* videolla muun muassa kielimaiseman tärkeydestä. Esimerkiksi se, että sisääntuloaulassa lukisi *tervetuloa* lasten omilla kielillä antaa lämpimän ja tervetulleen tunteen sekä lapselle että hänen vanhemmilleen.¹⁹ Havainnoimassani ryhmässä eri maiden liput roikkumassa katosta toimittivat osittain samaa virkaa. Silja Lamminmäki-Vartia (2019) kertoo myös lippujen tärkeydestä ja niiden positiivisesta merkityksestä sekä kuinka tärkeää se on myös vanhemmille nähdä ryhmän monimuotoisuus²⁰. Lapsen äidinkieltä arvostamalla ja tekemällä ympäristöstä kutsuvan, luodaan lapselle turvallinen ja tervetullut olo ja näin tuetaan hänen kieli- ja kulttuurisen identiteettinsä kehittymistä ja vahvistumista. (Halme 2011: 87.)

7 Pohdinta

Tutkielmani tarkoituksena oli vastata osittain Sopasen (2018) esiintuomaan pohdintaan. Sopanen (2018) pohti artikkelissaan *Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa*, miten varhaiskasvatuksen opettajat onnistuvat omaksumaan kielitietoisuuden ja tuomaan sen osaksi arkea. Sopanen (2018) pohti aihetta varhaiskasvatuksen näkökulmasta, mutta tulkintani mukaan kehittämissuunnitelmat ovat relevantteja myös esiopetuksen kannalta, koska suositukset nojaavat enemmän yhdenvertaisuuteen kuin ikään. Havainnoimassani esiopetusryhmässä oli myös käytössä sekä esiopetussuunnitelma että varhaiskasvatussuunnitelma täydentävän päivähoidon osalta. Tutkielmani on kaksiosainen. Ensi tutkin miten monikielisyyden ja kielitietoisuuden näkyvät eri tasojen opetussuunnitelmissa. Kiinnostuksen kohteena oli pääasiassa esiopetussuunnitelma, paikallinen esiopetussuunnitelma ja valmistavan opetuksen suunnitelma ja siitä

¹⁹ Alisaari 2019: *Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa*.
<https://www.youtube.com/watch?v=2bdcUEQBL2E>.

²⁰ Vantaan varhaiskasvatus 2019: *Kieli-, kulttuuri ja katsomustietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus*.
<https://www.youtube.com/watch?v=9ZqNk-4Df2Y>.

paikallinen versio. Otin myös mukaan varhaiskasvatussuunnitelman ja perusopetussuunnitelman. Kuten aiemmin mainittu, esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja ryhmässä oli käytössä molemmat suunnitelmat, joten oli luontevaa tutkia myös varhaiskasvatussuunnitelmaa. Esiopetus kestää pääsääntöisesti vuoden, ja sen jälkeen alkaa perusopetus. Tämän takia oli hyvä tarkastella myös perusopetuksen suunnitelmaa, jotta näkee suunnitelmien perusteiden, osaamisalueiden ja tavoitteiden jatkuvuuden.

Eri tasojen suunnitelmat ovat myös hierarkkisia. On kansallinen esiopetussuunnitelma, paikallinen esiopetussuunnitelma, välillä yksikkökohtainen suunnitelma ja lopuksi lapsikohtainen suunnitelma. Varhaiskasvatusopettajan tulee seurata kaikkien tasojen suunnitelmia ja huomioida myös lapsen oma suunnitelma. Loppupeleissä esiopetussuunnitelma pohjautuu tietenkin Suomen lakiin.

Tutkielmani toisessa osassa tutkin miten suomen kielen kehitystä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja miten lasten oman äidinkielen kehitystä ja identiteettiä tuetaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Lisäksi tutkin miten monikulttuurisuus näkyy ryhmässä. Toteutin tutkimuksen havainnoimalla kaksi kertaa Turun seudulla olevassa esiopetusryhmässä ja haastatteleamalla saman ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa ja valmistavan opetuksen opettajaa.

Tulokseni haastatteluista ja havainnoista vastasivat pitkälti odotuksiani ja oikeastaan toiveitani. Koska esiopetusryhmän opettajalla oli lähes kolmenkymmenen vuoden kokemus maahanmuuttajataustaisten ja monikielisten lasten opettamisesta, odotin näkeväni ja kuulevani kokemuksen äänen paikan päällä havainnoidessani. Etsiessäni sopivaa ja halukasta varhaiskasvatuksen opettajaa esiopetusryhmästä, en tietenkään etukäteen tiennyt kuka suostuisi tutkimukseeni, ja siksi oli onni, että sain rautaisen ammattilaisen, joka on huomionnut työssään todella hyvin maahanmuuttajataustaiset ja monikieliset lapset sekä heidän perheensä. Monet oppaat, kirjat ja nettisivut ovat täynnä erilaisia vinkkejä, kuinka huomioida maahanmuuttajataustaiset ja monikieliset lapset ryhmässä. Varhaiskasvatusopettajien tuleekin itse valita ryhmälleen sopivat tavat ja juuri näin tutkimuskohteeni varhaiskasvatusopettaja oli tehnyt. Ryhmän opettaja on myös oiva esimerkki siitä, kuinka tärkeää oikea asenne työtä kohtaan on, ja kuinka paljon lisää se tuo työhön, kun sen kokee kutsumuksenaan.

Kaksi havainnointikertaa esiopetusryhmässä oli tämän tutkimuksen kannalta riittävä. Lisähavainnointikerroilla olisin voinut havaita enemmän aikuisten käyttäytymistä, ja lapset ja heidän luonteensa olisivat tulleet tutuksi. Uskon kuitenkin, että havainnoinnit ja haastattelut täydensivät hyvin toisiaan, ja se mitä en mahdollisesti havainnointikerroillani havainnut, sain kuulla haastateltaviltani. Olisin vaihtoehtoisesti myös voinut keskittyä tutkimaan pelkästään esiopetusryhmää ja jättää valmistavan opetuksen tutkimisen pois, mutta mielestäni valmistavan opetuksen tutkiminen täydensi tutkimustani. Valmistavan opetuksen opettaja oli ryhmässä paikalla kolmena päivänä viikossa ja hän teki tiivistä yhteistyötä ryhmän kanssa, joten osa tutkimuksessa saaduista menetelmistä ja vastuksista olisi jäänyt pois, jos hän ei olisi ollut osa tutkimusta. Lisähavainnoimalla tai keskittymällä vain toiseen ryhmistö, olisin saattanut saada syväluotaavampia vastauksia, mutta saamani vastaukset vastaavat tyydyttävästi tutkimuskysymyksiini.

Haastattelu ja havainnointi menetelminä olivat toimiva yhdistelmä. Havainnoimalla sain käsityksen miten ryhmässä toimitaan, millainen kielitaso lapsilla on ja miten ryhmän aikuiset keskustelevat lasten kanssa. Haastattelemalla yhtä ryhmän varhaiskasvattajista ja valmistavan opetuksen opettajaa, sain tarkempia vastauksia kysymyksiini ja perusteluja, miksi ryhmässä toimitaan kuten toimitaan. Sain monia vastauksia virallisen haastattelutilaisuuden ulkopuolella tavallisen keskustelun lomassa, ja virallisessa haastattelutilanteessa pystyin kysymään tarkentavia kysymyksiä aiempiin keskusteluihin tai kysymään jopa uudestaan samoja asioita, jotta sain vastauksen nauhalle. Havainnoimalla ensin ja haastattelemalla vasta havainnoinnin jälkeen, olisin pystynyt halutessani muokkaamaan haastattelukysymyksiä paremmin opettajille sopiviksi, en kuitenkaan lopulta kokenut tätä tarpeellisena.

En kokenut rooliani näkyvänä ja aktiivisena havainnoijana ongelmallisena. En usko ryhmän aikuisten tai lasten käytöksen muuttuneen oleellisesti läsnäoloni aikana. En tutkinut arvostelevasti miten ryhmän aikuiset käyttäytyvät vaan halusin tietää heidän käyttämiään keinoja kielen kehityksen tukemiseen. Sain samoja vastauksia virallisissa haastatteluissa, tavallisen keskustelun lomassa ja havainnoimalla.

Koen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tutkimisen kielitietoisuuden ja monikielisuuden ja -kulttuurisen kannalta olleen

tarpeellinen pohjustus tutkimukseni toiselle osalle, eli esiopetusryhmässä vierailulle. Tutkimalla kaikkia kolmea tasoa ja vielä omaa paikallista esiopetussuunnitelmaa, lukija saa hyvän käsityksen kuinka oleellisessa osassa kieli, sen oppiminen ja sen sisällyttäminen arkeen on eri opetussuunnitelmia.

Saamani tulokset ovat saman suuntaisia kuin aiemmat tutkimukset. Esimerkiksi ryhmässä käytössä olevat tavat tukea lasten omaa äidinkieltä olivat pitkälti samat kuin erilaisissa oppaissa, kuten esimerkiksi Vantaan kaupungin tekemä *Kieli ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja* (2018). Aiempien opinnäytetöiden ja pro gradu -tutkimusten tulokset vastasivat myös omiani. Näistä esimerkiksi Torvi (2016) ja Seppänen (2015) olivat saaneet tutkimuksissaan hyvin samantapaisia vastauksia kuin minäkin. Oma tutkimukseni eroaa kuitenkin osittain aiemmista, koska yhdistin opetussuunnitelmien tarkastelun havaintoihin ja haastatteluihin. Torvi kävi läpi lyhyesti Ruotsin varhaiskasvatussuunnitelmaa samoin kuin esimerkiksi Grönmark (2019) kävi lyhyesti läpi Suomen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Oma tutkimukseni eri tasojen opetussuunnitelmista on kuitenkin kattavampi ja laajempi. Keskityn myös esiopetukseen, toisin kuin Torvi ja Grönmark.

Uskon, että oman tutkimukseni tuloksista voisi hyötyä esimerkiksi esiopetuksen suunnittelijat ja opetussuunnitelmien ja erityisesti esiopetussuunnitelmien suunnittelijat. Näin he voisivat nähdä yhden mahdollisen tavan tulkita esiopetussuunnitelman monikielisyys- ja kielitietoisuustavoitteita ja miten kieltä tuetaan. Myös esiopetuksen järjestäjät ja opettajat voisivat hyötyä tutkimukseni tuloksista. On kuitenkin pidettävä mielessä, että saamani tulokset ovat vain yksi mahdollinen tapa toteuttaa monikielisyyttä ja tukea suomen kielen kehitystä, eikä siten kerro koko totuutta. Tuloksia ei voida yleistää, mutta niitä voidaan pitää onnistuneen kielitietoisen esiopetuksen esimerkkinä.

Mainitsin luvussa 3 *Aiempiä tutkimuksia* Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän tutkimuksen *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (2015). Tutkimuksen lopussa arviointikeskus esittää kehittämissuosituksia ja kerroin luvussa kolme huomioivani nämä myös omassa tutkimuksessani. Kuten aiemmin todettu, tutkimus koskee peruskoulua ja siitä seuraavia tasoja, mutta

käsitykseni mukaan samat aiheet ovat myös relevantteja oman tutkimukseni kannalta. Kehittämissuositukset ovat:

1. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien visiossa ja strategiassa tulee näkyä monikulttuurisuuden ja monikielisuuden näkökulma.
2. Maahanmuuttajataustaisille oppijoille tulee tarjota eri tiedonalojen kielen tiedostavaa suomen/ruotsin kielen opetusta ja omakielistä tukea perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa.
3. Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikielisuuden arvostaminen sekä kielitietoisuuden kehittäminen tulee vakiinnuttaa osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria.

Omassa tutkimuksessani ensimmäinen kehittämissuositus toteutuu opetussuunnitelmien kautta. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen suunnitelmissa näkyy toistuvasti monikulttuurisuus ja monikielisuuden näkökulma. Paikallinen esiopetussuunnitelma mukailee paljon kansallista esiopetussuunnitelmaa, mutta siinä on myös lisäyksiä, jotka tukevat monikulttuurisuutta ja monikielisyyttä sekä tuovat niitä näkyville. Valmistava opetus on tarkoitettu maahanmuuttajille ja maahanmuuttajataustaisille henkilöille, joten on itsestään selvää, että sen suunnitelmassa näkyy monikielisyys ja monikulttuurisuus.

Toinen kehittämissuositus toteutuu jossain määrin ja esiopetusikäisille sopivalla tavalla. Tiedostavalla suomen kielen opetuksella voidaan ymmärtää esimerkiksi sanaston opettelu eri teemojen kautta ja aikuisten tekemisen sanoittaminen. Esiopetusryhmässä ei suoraan ollut tarjolla omakielistä tukea, vaan vanhemmat ovat pääasiassa vastuussa lapsensa äidinkielen opettamisesta ja kehittämisestä. Esiopetusryhmässä panostettiin kuitenkin asiaan järjestämällä esimerkiksi omankielisiä satuhetkiä tai pyytämällä vanhempia lukemaan ensin omalla kielellä lapselleen jokin satu ja varhaiskasvatusopettajan lukemalla myöhemmin sama satu suomeksi esikoulussa.

Kolmas kehittämissuositus näkyy sekä kaikkien tasojen opetussuunnitelmissa että esiopetusryhmän arjessa. Esiopetusryhmän toimintakulttuuriin kuuluu huomioida lasten eri kielet ja kulttuurit. Kielitietoisuus, monikielisyys ja monikulttuurisuus ovat myös luonnollinen osa esiopetusryhmän arkea.

Koska tutkimuskohteenani olevan esiopetusryhmän aikuiset olivat hyvin kielitietoisia, olisi mielenkiintoista mahdollisissa tulevilla tutkimuksissa verrata monikulttuurista esiopetusryhmää ja ei-monikulttuurista esiopetusryhmää. Tutkimuksessa voisi verrata ryhmien kielitietoisuutta ja tapojaan huomioida ryhmän kielet. Näin esimerkiksi Sopasen (2018) artikkelissa esiin tuoma pohdinta saisi laajemman vastauksen. Tutkimus olisi mielenkiintoinen myös yhdenvertaisuuden puolesta ja siitä, tarjoaako jokainen esikoulu yhtä kielitietoisesti laadukasta opetusta kuin toinen. Muita mahdollisia tutkimuskohteita olisi esiopetusryhmän lapset ja tutkia kuinka he käyttävät suomen kieltä, vaihtelevat suomen kielen ja oman äidinkielen välillä tai miten yhden lapsen tai ryhmän suomen kieli kehittyy tietyn ajan kuluessa. Kieli, sen kehitys ja kielen käyttäjät ovat mielenkiintoisia ja aina ajankohtaisia aiheita tutkia. Tutkimusten avulla päättäjät, opettajat, vanhemmat ja kaikki kielen käyttäjät voivat paremmin ymmärtää esimerkiksi mitkä keinot toimivat kielen oppimisessa ja mitkä keinot ovat aktiivisessa käytössä.

8 Kokoavaa tarkastelua

Tämän tutkielman ensimmäisessä osassa tutkin, miten monikielisydestä puhutaan ja miten se otetaan huomioon varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Tarkastelin myös paikallista esiopetussuunnitelmaa ja valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Nämä kaikki osat muodostavat luonnollisen jatkumon, edeten varhaiskasvatuksesta perusopetuksen suunnitelmaan. Tämän takia kaikissa oli muun muassa lähes samat arvot, osaamisalueet ja laaja-alaisen osaamisen alueet. Kieli, kielitietoisuus ja kielen monimuotoisuus olivat oleellisessa osassa kaikkia tasoja. Kielen tärkeys oli nähtävillä lähes kaikissa suunnitelmien luvuissa. Kieli-identiteetin kehitystä pidettiin arvossaan ja samoin siihen sisältyvää monikielisyyttä.

Suunnitelmat takaavat laadukkaan ja tasavertaisen varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen kaikille. Suunnitelmien arvoperustasta lähtien lapsi huomioidaan ja hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on ja hänen taustaansa kunnioitetaan. Ilmapiiriin tulee aina olla moninaisuutta kunnioittava ja ketään ei saa syrjiä. Kuten todettu, eri

asteiden suunnitelmat koostuvat tietyistä samoista elementeistä. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyy *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, jossa kannustetaan tutustumaan ja hyödyntämään lähiympäristön kulttuureja, tutustumaan uusiin ihmisiin ja kunnioittamaan muita. Osiossa kerrotaan, että eri tasoilla tiedostetaan, että lapset kasvavat kielellisesti, kulttuurisesti ja uskonnollisesti moninaiseen maailmaan, ja tätä tietoutta pyritään vahvistamaan.

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuuriin kuuluu kulttuurinen moninaisuus ja kielitietous. Lasten eri äidinkieliä ja kulttuureja pidetään rikkautena ja ne otetaan aktiivisesti osaksi arjen toimintoja. Kieliä, kulttuureja ja uskontoja arvostetaan.

Oppimisen alueissa *Kielten rikas maailma* oli tämän tutkielman kannalta tärkein. Siinä rohkaistaan lapsia tutustumaan eri kieliin, tekstilajeihin ja vuorovaikutuksen ja ilmaisun muotoihin. Jos lapsen äidinkieli on jokin muu kuin opetuskieli, häntä tuetaan opetuskielen oppimisessa.

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa oli kaikissa yhteinen luku *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä*. Luvussa kerrattiin vielä kerran, kuinka kaikilla tasoilla arvostetaan ja kunnioitetaan lapsen ja hänen perheensä kieli-, kulttuuri- ja uskonto- tai katsomustaustaa. Ne ovat luonnollinen osa arkea ja samalla rikastuttavat sitä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oli vielä erikseen alaluku *Muut monikieliset oppilaat*, jossa kerrotaan tarkemmin peruskoulun ja opetussuunnitelman tavoitteesta tukea lapsen monikielisyyttä. Lasta rohkaistaan kaikilla tasoilla käyttämään osaamiaan kieliä oppimisessa. Ryhmän tai luokan opettaja voi myös hyödyntää eri kieliä opetuksessaan ja kannustaa oppilaitaan etsimään tietoa omalla äidinkielellään.

Turun paikallisessa esiopetussuunnitelmassa käydään pitkälti samat asiat läpi kuin valtakunnallisessakin suunnitelmassa. Paikallisessa suunnitelmassa kerrotaan, kuinka esiopetuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen identiteettiä ja itsetuntoa. Sekä identiteettiin että itsetuntoon liittyy vahvasti lapsen kieli- ja kulttuuritausta ja sen takia niitä on tärkeää tukea ja vahvistaa. Paikallisessa esiopetussuunnitelmassa huomioidaan myös mahdollinen tulkin tarve huoltajien kanssa käytävissä keskusteluissa. Kaupunki on lisäksi käännettänyt opetussuunnitelmat ja muita tärkeitä lomakkeita muutamalle yleiselle maahanmuuttajakielelle.

Turussa on tarjolla peruskouluun valmistavaa opetusta, jota tarjotaan maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden kieli tai muut valmiudet eivät vielä riitä esiopetukseen tai perusopetukseen. Valmistavan opetuksen tavoite onkin edistää lasten suomen kielen taitoja ja yleisiä opiskeluvalmiuksia. Erityisesti esiopetuksessa painottuu suomen kielen taitojen kehitys, eikä niinkään vielä opiskeluvalmiuksien kehitys.

Kielen tärkeys on siis nähtävillä kaikilla tasoilla aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen. Kielten ja kulttuurien monimuotoisuus nähdään rikkautena, jota halutaan vaalia ja kehittää. Monimuotoisuus tulisi nähdä luonnollisena osana arkea, ja esimerkiksi eri kieliä voisi hyödyntää opetuksessa.

Toisessa osassa tutkin konkreettisen esimerkin kautta, miten esiopetussuunnitelma toteutuu, miten monikielisyttä voidaan toteuttaa esiopetusympäristössä ja kuinka tukea monikielisen lapsen suomen kielen ja oman äidinkielen kehitystä esiopetussuunnitelman mukaan. Havainnoin Turun seudulla olevassa monikulttuurisessa esiopetusryhmässä edellä mainittuja asioita ja haastattelin ryhmän toista varhaiskasvatuksen opettajaa ja valmistavan opetuksen opettajaa heidän menetelmistään ja näkemyksistään kielistä ja kielten oppimisesta.

Esiopetusryhmän tiloissa ryhmän monikulttuurisuus ja monikielisyys näkyi muun muassa ryhmälle tärkeiden lippujen esillepanossa ja ryhmässä läsnäolevien kielten näkyvyydellä. Lasten omien lokeroitten kohdalla oli kyseisen lapsen maan lippu tai liput ja toisaalla oli juliste, jossa luki *lapsi* eri kielillä ja sen vieressä lasten vanhempien täyttämiä papereita, jossa oli tärkeitä perusfraaseja käännetty lapsen äidinkielelle. Tietotekniikka oli tärkeässä osassa kielen oppimista ryhmässä samoin kuin esiopetussuunnitelmassa. Ryhmän tiloissa oli suhteellisen uusi älytaulu, jota käytettiin esimerkiksi aamupiirin aikana. Ryhmän lapsilla oli myös käytössä tabletteja. Tableteilla pelattiin erilaisia kielipelejä, kuten Ekapeli-pelejä tai Molla ABC:tä. Suomen kieltä kehitettiin myös perinteisten lauta- ja korttipelien avulla, jolloin lapset saivat harjoitella esimerkiksi sanastoa ja kysymyslauseita. Sanaston harjoittelu oli muutenkin lähes kaiken harjoittelun ja kommunikoinnin perusta samoin kuin toisto. Aamupiiri on oiva esimerkki toistosta ja sen merkityksestä. Aamupiirissä lapset harjoittelivat säätilaa ja kalenteritermejä, kuten viikonpäiviä, kuukausia ja päivämääriä. Aamupiirin tehtävä oli juurikin päivittäin harjoitella kyseisiä asioita, ja

tarpeeksi toistamalla ja harjoittelemalla lapsi oppii kertomaan mikä päivä, kuukausi ja vuosi on kyseessä.

Ryhmän aikuiset kannustivat aktiivisesti ja jatkuvasti lapsia ja pyrkivät tekemään kielen oppimisesta mielekästä. Kielen oppimista harjoiteltiin tietenkin konkreettisten tehtävien avulla, mutta oppista tapahtuu myös koko esikoulupäivän ajan. Aikuiset ovat jatkuvasti kielen oppimisen malleja, ja heidän pitää keskittyä puhumaan hyvää ja rikasta suomen kieltä, jotta lapsetkin oppivat hyvän ja rikkaan suomen kielen. He korjaavat lasten kielivirheet sulavasti, antamalla oikean sanamuodon tai sanan lapsen sanoman tilalle. Lapsi huomioi usein tämän ja toistaa itse uudestaan oikean muodon. Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat puhuvansa osittain selkokieltä, mutta eivät liikaa ja keskittyvänsä antamaan selkeitä ja lyhyitä ohjeita lapsille. He kertoivat myös sanoittamisen olevan tärkeää. Aikuiset sanoittavat omaa tekemistään ja lasten tekemistä. Näin lapset kuulevat suomen kieltä koko ajan. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, kuinka hän on opetellut sanomaan esimerkiksi *huomenta* ja *kiitos* lasten omilla äidinkielillä.

Lasten on sallittua puhua omaa äidinkieltään ja välillä he toimivat jopa tulkkeina toisilleen, jos he huomaavat, että joku ei ymmärrä aikuisen ohjeita. He myös kysyvät rohkeasti, jos he eivät muista jotakin sanaa. Aikuiset voivat pyytää lasta spontaanisti kertomaan, miten he sanoisivat tietyn asian heidän omalla äidinkielellään tai aamupiirissä laskemaan omalla kielellä kymmeneen. Lapsille järjestetään satuhetkiä lapsen omalla äidinkielellä tai annetaan kirjakassi kotiin lainattavaksi. Lapset voivat esimerkiksi kotona lukea omalla äidinkielellään tutun sadun, ja esiopetuksessa he lukevat ryhmänä saman sadun suomeksi.

Valmistavan opetuksen ryhmässä suomen kielen harjoittelu oli pääasia. Lapset harjoittelivat kieltä esimerkiksi erilaisten pelien avulla. Tässä ryhmässä sanasto nousi vielä tärkeämpään rooliin. Lapset harjoittelivat eri sanaryhmiä teemojen mukaan ja lauseenmuodostusta. Aikuinen kertasi kaikki esimerkiksi pelin eläimet ja kortit ennen pelin alkamista, jotta lapset kuulisivat oikean mallin sekä virkistääkseen heidän muistiaan. Aikuinen myös seurasi tarkasti lasten lausumista ja korjasi tarpeen mukaan. Välillä hän pyysi esimerkiksi lasta toistamaan vielä kerran sanotun, jotta hän varmasti saisi oikean sanamuodon.

Oma tutkimukseni eroaa aiemmista tutkimuksista muun muassa kattavan ja laajan opetussuunnitelmien läpikäynnin takia. Aiemmissä tutkimuksissa on myös usein keskitytty pienempiin lapsiin, eikä esikoululaisiin kuten tässä tutkimuksessa. Monikielisyyden tutkiminen on suosittu opinnäytetöiden ja pro gradu -tutkimusten aihe, joten ne ovat muodostaneet keskeisen osan tutkimukseni lähdekirjallisuudesta.

Svensk sammanfattning

Metoder hur man stöder flerspråkiga barns finska och det egna modersmålets språkutveckling i förskoleundervisningen

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att ge ett exempel hur man kan stöda flerspråkiga barns språkutveckling i förskoleundervisningen.

Jag undersöker vilka metoder förskolans personal använder för att stöda barnens finska språkutveckling samt utvecklingen av barnets egna modersmål. I avhandlingen betraktas också nationella planen för småbarnspedagogik, läroplanen för förskolan och läroplanen för grundskolan. I avhandlingen beaktas också den lokala läroplanen för förskolan i Åbo samt läroplanen för undervisning som förbereder förskoleundervisning och grundläggande utbildning och dess lokala version.

Avhandlingen är tvådelad. I första delen betraktas de olika läroplanerna och hur flerspråkighet, mångkulturalism, språkmedvetenhet och personer med invandrabakgrund tas i beaktande. Planerna bildar både ett kontinuum och en hierarki och därför är det nödvändigt att betrakta dem alla för att förstå helheten och för att få en bild hur viktiga dessa saker är i de nuvarande läroplanerna. Från småbarnspedagogiken till förskolan och därifrån vidare till grundskolan bildas ett kontinuum och det syns även i läroplanerna. En hierarki bildas när förskolans personal följer den nationella läroplanen och den lokala läroplanen, som kommunen har gjort för att bättre tjäna det lokala skolväsendet. Varje förskola kan också ha en egen läroplan specifik just för dem, men den är inte nödvändig. Varje barn har också en egen plan i vilken kan till exempel rekommenderas att barnet är i behov av stöd. Ovanför alla planer står dock Finlands lag beträffande småbarnspedagogik och grundläggande utbildning.

Avhandlingens andra del är en fallstudie och består av intervjuer och observationer. Jag besökte en finskspråkig mångkulturell förskola i Åbo trakten. Där observerade och intervjuade jag den ena av gruppens två småbarnspedagoger samt gruppens lärare för förberedande undervisning. Syftet var att få reda på vilka metoder pedagogerna använder för att stöda barnens språkutveckling och språkmedvetenhet. Som metod använde jag temaintervju och fri observation. Intervjun och observationen stödde väl varandra. Läroplanerna betraktades alltså för att ge en bild av vad förskolan förväntas

göra och observationerna samt intervjuerna gav en bild av hur läroplanerna kan förverkligas i verkligheten.

Det finns relativt lite vetenskaplig undersökning om flerspråkighet och språkmedvetenhet gjorda inom småbarnspedagogik och speciellt inom förskolan. Avhandlingen baserar sig främst på tidigare pro gradu-avhandlingar och examensarbeten, till exempel Korpela och Lempinen (2017), Seppänen (2015) och Torvi (2016) men också artiklar till exempel från guiden *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (Nurmilaakso & Välimäki 2011).

I läroplanerna framkom det att språkmedvetenhet, flerspråkighet och mångkulturalism tas väl i beaktande. En del av verksamhetskulturen är att ta i beaktandet barnens språkliga och kulturella bakgrund. Samma insikter syns också i kapitlen och delkapitlen: *Mångsidig kompetens i förskoleundervisningen, Värdegrunder* och i *Gemensamma mål för undervisningen och lärområden*. I kapitlet *Gemensamma mål för undervisningen och lärområden* finns lärområdet *Språkets rika värld* där det beskrivs hur viktigt språket är och hur det lärs och tas i beaktandet. Förskolan och grundskolan har dessutom ett skilt kapitel *Specifika frågor angående språk och kultur* där det går noggrannare igenom språk- och kulturelaterade frågor. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2018.)

För att beakta barnens flerspråkiga och mångkulturella bakgrund och stöda deras språkutveckling utnyttjade förskolan flera metoder. Både småbarnspedagogen och läraren för förberedande undervisning påpekade hur viktigt det är att utveckla barnens ordförråd. Förskolans läroplan och de intervjuade lärarna säger att det är viktigt att minnas att de själva är språkliga modeller för barnen. Personalen använder bland annat rikt men tydligt språk med barnen och beskriver vad de gör. I observationerna framkom det också att fullvuxna saktar ner taltempot när de tar upp nya ord med barnen samt spjälkar upp ordet i minder delar, till exempel enligt varje fon.

Ordförrådet utvecklas bäst med övning och upprepning och morgoncirkeln är ett ypperligt exempel på upprepning. Under morgoncirkeln övade barnen kalendertermer, som till exempel dag, månad och år samt årstid. Gruppen hade till förfogande en smarttavla och med hjälp av den var det lätt att utveckla innehållet med olika visuella stöd. Årstiderna var till exempel skrivna med olika färger.

Spel av olika slag var också behändiga hjälpmedel att utveckla språket. Gruppen hade några pekplattor till förfogande och med dem kunde barnen spela olika spel som utvecklar språket. Vissa av spelen var till och med gjorda för flerspråkiga barn eller barn med invandrarbakgrund, till exempel ”Ekapeli Maahanmuuttaja”. Kortspel av olika slag var också i flitig användning.

Barnen som gick den förberedande undervisningen gick igenom samma saker som den ”vanliga” gruppen, men med speciell tanke på det finska språket. Ansvar för barnens modersmålsinläring är i huvudsak föräldrarnas, men i förskolan övas också språket. Biblioteket har sagoböcker på flera olika språk och barnen kan till exempel läsa boken först på sitt eget modersmål hemma tillsammans med föräldrarna och sedan kan samma bok läsas på finska i gruppen. Barnens språkliga och kulturella bakgrund är en naturlig del av gruppen och vardagen. Gruppens fullvuxna kan till exempel be alla barnen räkna till tio på sitt eget språk eller fråga hur barnet skulle säga någonting på hans egna modersmål. Barnen frågar om de inte kommer på något ord och fullvuxna korregerar smidigt barnens fel med att upprepa ordet eller meningen korrekt.

Språkmiljön är en viktig del av en välkomnande och varm stämning. Gruppen hade till exempel hängt upp i tamburen för dem viktiga flaggor. Vid barnens egna fack fanns det också en bild på de flaggor vars språk barnet talar. Småbarnspedagogen berättade att hon lärt sig säga till exempel tack och god morgon på barnens egna modersmål.

Det finns fler handböcker fulla med tips om hur man kan stöda barnets språkutveckling och flerspråkig identitet (se till exempel Vanda stads *Kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja* eller Åbo stads *Turun kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus*). Småbarnspedagogerna måste själv vara både kritiska och kreativa samt välja de tips som passar deras grupp bäst. En positiv och uppmuntrande attityd med barnen och hans familj och för jobbet är också essentiellt.

Lähteet

- ALI-HOKKA, ANNE – HUKKANEN, VIRPI – TEBEST, TEEMO – RISSANEN, JUHA 2015: *Maahanmuuttajien lapset keskittyvät harvoihin kouluihin – katso koulusi tilanne*. Yle uutiset 2.12.2015 <https://yle.fi/uutiset/3-8494270> (27.2.2020).
- ALIJOKI, ALISA 2011: Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Marja, Nurmilaakso & Anna-Leena, Välimäki (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- ANDERSEN, LINE KROGAGER– RUOHOTIE-LYHTY, MARIA 2019: Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa> (5.5.2020).
- BEDORE, LISA M. & PEÑA, ELIZABETH D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1–29.
- BERGSTRÖM, MARINA 2010: Kaksikielisen lapsen luki-vaikkeudet. Teoksessa Suvi, Stolt–Matti, Lehtihalme–Sirpa, Tarvainen & Kaisa, Launonen (toim). *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42.
- DUFVA, HANNELE 2010: Oppimisen dialogit. Osaamisen asteet: näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. Teoksessa Suvi, Stolt–Matti, Lehtihalme–Sirpa, Tarvainen & Kaisa, Launonen (toim). *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42.
- EMILSON, ANETTE 2007: Young Children’s Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood* 39(1) s. 11–38.
- EsKo-materiaali 2010= LAAKSONEN, ANNELE–JUHALA-JOLKKONEN, ANITTA–HIRVENSALO, SANNA– SALMINEN, TUIJA–SUOMINEN, MARIANNE–KANERVA, TIINA–AHVENNIEMI, LASSEN–MÄKILÄ, SATU– NYSTRÖM, MERVI–RAUMA, TUIRE

& VANHA-PERTTULA, SARI 2010: ESKO-tehtävät. Esiopetuksesta kouluun. Turku. <http://www.moped.fi/materiaali/esko/esko.pdf> (3.4.2020).

GORTER, DURK 2006: Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. – *International Journal of Multilingualism* 3(1) s. 1–6.

GRÖNMARK, MATIAS 2019: *Kielitietoinen varhaiskasvatus ja miten se toteutuu Kotkan kaupungissa*. Sosionomin opinnäytetyö. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/167916/Gronmark_Matias.pdf?sequence=2&isAllowed=y

HALME, KATJAMARIA 2011: Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Marja, Nurmilaakso & Anna-Leena, Välimäki (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

HIRSJÄRVI, SIRKKA–HURME, HELENA 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

HIRSJÄRVI, SIRKKA–REMES, PIIRKKO–SAJAVAARA, PAULA 1997 (2007): *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

HUJALA, EEVA–BACKLUND–SMULTER, THERESE–KOIVISTO, PÄIVI–PARKKINEN, HELY–SARAKORPI, HANNA–SUORTTI, OUTI–NIEMELÄ, TARJA–KURONEN, ILPO–KNUBB–MANNINEN, GUNNEL–SMEDS–NYLUND, ANN–SOFIE–HIETALA, RISTO & KORKEAKOSKI, ESKO 2012: *Esiopetuksen laatu*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf

KOHNERT, KATHRYN (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456–473.

KORKEAMÄKI, RIITTA–LIISA 2011: *Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä*. Marja, Nurmilaakso & Anna-Leena, Välimäki (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

KORPELA, MIRA–LEMPINEN, TARU 2017: *Kuvat monikielisen lapsen kielen oppimisen tukena*. Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö. Laurea

ammattikorkeakoulu.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/129153/korpela_mira_lempinen_taru.pdf?sequence=1

KUUKKA, KATRI 1995: *Maahanmuuttajaopetus Helsingissä. Opetusjärjestelyistä, käytännön työstä, kehittämisestä*. Julkaisusarja A10:1995. Helsinki: Opetusvirasto.

LEHTONEN, HEINI-RÄTY, REETTA 2018: Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>

LEHTONEN, HEINI-SAARIKIVI, JANNE-RÄTY, REETTA & KALLIOKOSKI, JYRKI 2016: *Yhteisölähtöinen toimintatutkimus kielitietoisuuden ja monikeskisen kielenoppimisen kehittämiseksi*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/> (7.5.2020).

LINDBERG, PÄIVI 2011: *Kieli ja visuaalinen ympäristö*. Marja, Nurmilaakso & Anna-Leena, Välimäki (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

MIETTINEN, ANNELI & HELAMAA, TIINA N.d.: *Maahanmuuttajien määrä*. Väestöliitto.

https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ (6.5.2020).

NISSILÄ, LEENA-VAARALA, HEIDI-PITKÄNEN, KRISTIINA-DUFVA, MIA 2009: *Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki*. Teoksessa Leena, Nissilä & Hanna-Mari, Sarlin (toim.). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus.

NURMILAAKSO, MARJA 2011: *Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä*. Marja, Nurmilaakso & Anna-Leena, Välimäki (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

OPETUSHALLITUS 2016: *Esiopetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

OPETUSHALLITUS 2018: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

PIETIKÄINEN, SARI 2010: Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. Teoksessa Suvi, Stolt-Matti, Lehtihalme-Sirpa, Tarvainen & Kaisa, Launonen (toim). *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42.

PIHLMAN, OLGA 2012: *Tietokoneet, kamerat ja tablettilaitteet tuodaan esikouluihin*. Yle Turku 18.9.2012. <https://yle.fi/uutiset/3-6297491> (23.3.2020).

PIRINEN, TUULA (toim.) 2015: *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 17. https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf (5.5.2020).

POLLARI, JORMA – KOPPINEN, MARJA-LEENA 2011: *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

PITKÄNEN, PIRKKO (toim.) 1998: *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen esiopetustyössä*. Sarja B: oppimateriaali, 9. Joensuu: Joensuu yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

REPO, LAURA-PAANANEN, MAIJU-ESKELINEN, MERVI-MATTILA, VIRPI-LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA-GAMMELGÅRD, LILLEMOR-ULVINEN, JYRI-MARJANEN, JUKKA-KIVISTÖ, ANNE-HJELT, HANNA 2019: *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 15 https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf (5.5.2020).

ROIHA, ANSSI- POLSO, JERKER 2018: Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen> (5.5.2020).

RÄSÄNEN, MEIJU-KIVIRAUMA, JOEL 2011: Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Kirsi, Klemelä-Anne, Tuittu-Arja, Virta & Risto, Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

SEPPÄNEN, TERHI 2015: *Eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukeminen päiväkodissa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201510092043.pdf>

SKOLVERKET 2018: *Greppa flerspråkigheten. En resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d120/1571383281522/pdf3905.pdf>

SOPANEN, PAULIINA 2018: Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>

TAIVASSALO, ELLA 2016: Toisen kielen oppimisen tukeminen päiväkodissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/toisen-kielen-oppimisen-tukeminen-paivakodissa>

THORDARDOTTIR, ELIN & BRANDEKER, M. 2013: The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1–16.

TORVI, HANNA 2016: “HE TULEVAT YLPEIKSI OMISTA ÄIDINKIELISTÄÄN JA TUNTUU TODELLA HYVÄLTÄ”. *Varhaiskasvattajien ajatuksia ja kokemuksia monikielisyyden tukemisesta ruotsalaisessa päiväkodissa*. Sosiaali-alan opinnäytetyö. Centria- ammattikorkeakoulu.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/117105/torvi_hanna.pdf?sequence=1

TUOMI, JOUNI–SARAJÄRVI, ANNELI 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

TURUN VARHAISKASVATUS- JA PERUSOPETUSJAOSTO 2018: *Turun kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus*. Turku.

Turun esiopetussuunnitelma 2016 = KASVATUS- JA OPETUSLAUTAKUNTA, SUOMENKIELINEN VARHAISKASVATUS- JA PERUSOPETUSJAOSTO 2016: *Kasvan ja kehityksen koululaiseksi Turussa: Turun kaupungin esiopetussuunnitelma*. Turku. https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//turun_esiopetussuunnitelma

a_2018.pdf (17.2.2020). Esiopetusuunnitelma on hyväksytty uudestaan vuonna 2018. Vuoden 2016 versio ei eroa oleellisista kohdista vuoden 2018 päivitetystä versioista.

Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma 2016= OPETUSHALLITUS 2016: *Turun perusopetukseen valmistava opetussuunnitelma*. Turku: Opetushallitus. <https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/files/2016/06/Turun-VALMO-OPS-.pdf> (17.2.2020).

VAN LIER, LEO 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning - A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vantaa 2018=MANNERMAA, RAIJA-RUONALA, TUIJA-THURIN, NINA-MONTO-PUUSTI, KIRSIMARJA-TAMMI, MAISA – AVELIN-RAHTU, ANU- LAMMINMÄKI-VARTIA, SILJA-LILLRANK, TARJA-PACKALÉN, ULLA-HALME, KATJAMARIA & KOKLJUSCHIKIN, MIKAEL 2018: *Vantaa Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja*. Vantaa. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf (3.4.2020).

VYGOTSKY, LEV S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin&Göös.

Muita Internet-lähteitä

AIVOLIITTO N.d.: *Kommunikaatiokeskus. Tukiviittomat arjen tukena*.

<https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinenkieliharjo/vinkkejaaarkeen/tukiviittomat/> (5.5.2020).

ALISAARI, JENNI 2018: *Monikielisyiden tukeminen varhaiskasvatuksessa*. <https://www.youtube.com/watch?v=2bdcUEQBL2E> (5.5.2020).

DIVED-verkkosivu N.d.: *Kieli- ja kulttuuritietoisien opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishanke. Kielitietoinen varhaiskasvatus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://dived.fi/kielitietoinen-varhaiskasvatus/> (11.3.2020).

KIELINUPPU-verkkosivusto N.d.: *Mikä on kielinuppu*. [Kielinuppu.fi](http://kielinuppu.fi) (5.5.2020).

LUKUJA LIIKKUEN, TAVUJA TOUHUTEN-verkkosivu 2020: *Liikkuva koulu -hanke*. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja ELY-keskus. <https://lukupaliikkuen.fi/> (5.5.2020).

LUKIMAT-verkkosivusto N.d.: Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Niilo Mäki -instituutti & Jyväskylän yliopisto. <http://www.lukimat.fi/> (5.4.2020).

MOLLA-verkkosivu N.d.: Varhaiskasvatuksen verkkotaidot ja -menetelmät. <https://blog.edu.turku.fi/molla/> (5.5.2020).

PAPUNET-verkkosivu 2019: *Tietoa puhevammaisuudesta. Tukiviittomat kommunikoinnissa.* <https://papunet.net/tietoa/tukiviittomat-kommunikoinnissa> (5.5.2020).

TILASTOKESKUS 2019: *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018*
http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html
(5.5.2020).

TILASTOKESKUS 2018: *Vieraskieliset*
<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
(5.5.2020).

TILASTOKESKUS 2018: *Maahanmuuttajat väestössä.*
<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (12.3.2020).

TURUN YLIOPISTO–TURUN KAUPUNGIN VARHAISKASVATUS 2018: *Monikielinen ja –kulttuurinen varhaiskasvatus. Kirsti Yrttiaho haastattelu.*
<https://www.youtube.com/watch?v=fcPStelZAMc> (5.5.2020).

VANTAAN VARHAISKASVATUS 2019: *Silja Lamminmäki-Vartian haastattelu. Kieli-, kulttuuri ja katsomustietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus.*
<https://www.youtube.com/watch?v=9ZqNk-4Df2Y> (5.5.2020).

Liitteet

Liite 1. Esiopetus Keskustelun tueksi, arabia.

Esiopetus Keskustelun tueksi		
Arabia		
Motivaatio	Motivation	المحفزات
osallistuu mielellään ohjattuun toimintaan	participates willingly in guided activities	يشترك بكل رغبة في أنشطة العمل
on kiinnostunut oppimaan uutta	is interested in learning new things	يهتم بالتعليم الجديد
asettaa omalle työskentelylle tavoitteita	sets aims to her/his own work	يحدد أهدافاً لأملة
yrittää sinnikkäästi haasteellisiakin tehtäviä	perseveres with demanding tasks	يحاول بمثابرة في المهام الصعبة
Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus	Social skills and interaction	المهارات الاجتماعية و التآثير المتبادل
leikkii yhdessä muiden kanssa	plays together with other children	يلعب مع الآخرين
solmii ystävyysuhteita	forms friendships	يدخل في صداقات
noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä	follows mutually agreed rules	يتوافق ويتبع التعليمات الموضوعه
ratkaisee erimielisyyksiä myönteisin keinoin	solves disputes with positive means	يحل النزاعات بالوسائل الاجابية حسب الامايات المتوفرة
osaa odottaa vuoroaan	knows how to wait for his/her turn	يتقن الانتظار بالتدور
käsittelee pettymyksiä vahingoittamatta itseään, toisia tai ympäristöä	deals with disappointments in an appropriate way (towards oneself, others and the environment)	يتعامل مع خيبات الأمل من دون ابداء نفسه والآخرين أو للبيئة حوله
osaa pitää puoliaan hyväksyttävällä tavalla	is able to defend oneself in acceptable manner	يتقن الدفاع عن نفسه
ilmaisee tunteitaan tilanteeseen sopivalla tavalla	expresses feelings in a way suitable for the situation	يظهر عواطفه و يوسائل مناسبه بطرق مناسبه
osaa huomioida toisten tunteet	considers towards others' feelings	ياخذ بعين الاعتبار مشاعر الآخرين
suhtautuu luottavaisesti aikuiseen	is confiend when interacting with adults	علاقة الثقة مع الكبار
tuo esiin myönteisesti tarpeensa ja toiveensa	expresses his/her needs and wishes in a positive way	يبرز ايجابية لاحتياجاته وتطلعاته و أمنياته
Tarkkaavuus ja oman toiminnan ohjaus	Attentiveness and directing of own acitivity	ضبط النفس وإدارة العمل الخاص
kuuntelee ohjeet ja aloittaa työskentelyn yhteisen ohjeen mukaisesti	listens to instructions and begins work accordingly	يستمع الى التوجيهات ويبدأ العمل المشترك وفقا للتوجيهات
suuntaa huomion tehtävän olennaisiin asioihin	pays attention to the essential points of a task	يوجه الانتباه الى الجوانب المهمة في الواجبات
keskittyy tehtäviin ulkoisista häiriöistä huolimatta	concentrates on activities and is not easily distracted	يركز على الواجبات دون الاهتمام بالمزعجات الخارجية
työskentelee yhtäjaksoisesti ja keskittyneesti	is able to work continuously without interruption	العمل بدون انقطاع وبتركيز
siirtyy joustavasti tilanteesta ja tehtävästä toiseen	transfers flexibly from one situation and task to another	ينتقل بمرولة من وضع الى اخر ومن واجب الى آخر

Esiopetus Keskustelun tueksi

suorittaa tehtävän loppuun	completes his/her tasks	ينجز الواجبات حتى النهاية
pystyy itsenäiseen työskentelyyn	is capable of independent work	قادر على العمل بشكل مستقل لوحده
huolehtii tavaroistaan (reppu, vaatteet)	takes care of his/her belongings (school bag, clothes)	يهتم بممتلكاته (ملايبسه، شنطة المدرسة)

Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio	Linguistic skills and communication	مهارات اللغة وجاهزية للتواصل
ymmärtää ohjeita ryhmätilanteissa	understands instructions in group situations	يفهم التوجيهات في المجموعة
ymmärtää käsitteitä (esim. paikkasanat, ajanmääreet)	understands concepts (e.g. place, time)	يفهم العبارات وشرحها (تحديد الإزمنة، كلمات الأماكن، مثلاً)
ymmärtää kuulemansa sadun	understands stories	يفهم القصة المروية أو الحكاية
kertoo ja kuvailee asioita ja tapahtumia ymmärrettävästi	tells and describes things and situations in an understandable way	يشرح و يصف الأشياء والأحداث بشكل مفهوم
keskustelee vastavuoroisesti	waits for his/her turn in conversation	يتناوب بشكل متبادل
rytmittää sanoja tavujakojen mukaan	is able to break words into syllables	يفهم الكلمات ويقدر أن يعمل مقاطع للكلمات
rimittelee	is able to recognise and use rhyming words	يستطيع أن يقي الكلمات (كافية أو وزن)
kuulee ja tunnistaa alkuäänteitä	listens to and recognizes the first phoneme in a word	يسمع ويميز الأصوات الأولية
tunnistaa kirjaimia	recognizes letters	يعرف الحروف الأبجدية
lukee pieniä sanoja	read short words	يقرأ الكلمات الصغيرة

Matemaattiset valmiudet	Mathematical skills	مهارات الرياضيات
luettelee luvut 1-20	counts numbers 1-20	يعد الأعداد من 1-20
ymmärtää lukumääriä	understands quantities	يفهم الأعداد
tunnistaa numerot 0-9	recognizes numbers 0-9	يعرف الأعداد من 0-9
ymmärtää numero-lukumäärävastaavuuden	understands the relation between number and quantity	يفهم الأعداد وقيمها
osaa pieniä yhteen- ja vähennyslaskuja	can do simple addition and subtraction	يتقن حسابات بسيطة في الجمع والطرح
ymmärtää vertailuun liittyvät käsitteet (yhtä monta, enemmän, vähemmän)	understands the concepts related to comparison (equal, more than, less than)	المساواة، الأكبر (يفهم المقارنة في الحساب أو الأصغر)
ymmärtää järjestykseen liittyvät käsitteet (ensimmäinen, kolmas)	understands the concepts related to order (the first, the third)	(الأولى، الثالثة) يفهم الترتيب في الحساب
tunnistaa ympyrän, neliön ja kolmion	recognizes simple geometrical shapes (circle, square, triangle)	يعرف الدائرة، المربع والمثلث
osaa luokitella esineitä niiden ominaisuuksien perusteella	knows how to classify things according to their properties	يتقن تصنيف الأشياء في مجموعات على أساس خصائصها
osaa jatkaa sarjaa	knows how to continue a pattern	يتقن متتابعة السلسلة

Esiopetus Keskustelun tueksi

ymmärtää lukujonoja	understands the sequence of numbers	يفهم سلسلة الأعداد
Motoriikka ja hahmotus	Motor and sensory skills	المهارات الحركية , والمخطط التفصيلي
hyppii yhdellä jalalla	jumps on one foot	القفز على ساق واحدة
heittää ja ottaa kiinni pallon	throws and catches a ball	يرمي ويلتقط الكرة
osaa pysähtyä ja vaihtaa suuntaa liikuntaleikeissä ja peleissä	knows how to stop and change directions in physical exercise and games	يقدر على التوقف وتغيير الاتجاه في اللعب الرياضي واللعب
suoriutuu kestävyyttä vaativasta liikunnasta	is able to manage even more enduring exercise	ينجز الألعاب الصعبة التي تتطلب تحمل
kynätyöskentely varmaa	secure use of pen/ pencil	يقبض بالكتابة ومساكدها
osaa leikata viivaa pitkin	is able to cut along the line	يقبض القص بخطوط طويلة
piirtää perusmuodot ja jäljentää kirjaimia	draws basic shapes and copies letters	يرسم الأشكال الأساسية وينتج خطابات
piirtää ihmishahmon	draws the characteristics of a human body	يرسم شكل الإنسان
kokoaa palapelejä (yli 20 palaa)	assembles puzzles (over 20 pieces)	يجمع لعبة القطع (أكثر من 20 قطعة)
rakentelee mallista (legot, palikat)	is able to build from models (Lego, blocks)	يبني نماذج من (المكعبات و الكتل)
kätisyys vakiintunut	his/her handedness is stabilized	يمسك الأشياء بشكل ثابت
Muuta huomioitavaa: (esim. mitä tukea on saanut)	Other aspects to be taken into account (e.g.support given)	ملاحظات أخرى: (مثلا . ما هي المساعدة التي تلقتها)

Liite 2. Turun terveystoimi/puheterapia 2007: Lapsen äidinkielen, kotikielen tukeminen. Esikoululaisten vanhemmille jaettava esite ja taustakysely lapsen äidinkielen tukemiseksi

LAPSEN ÄIDINKIELEN, KOTIKIELEN TUKEMINEN



Äidinkielen merkitys

Äidinkieli on ihmisen tärkein kieli, tunteen ja ajattelun kieli. Oman äidinkielen kokemukset ovat tärkeitä lapsen identiteetin muotoutumisessa. Äidinkielen avulla on myös mahdollisuus säilyttää oman kulttuurin tapoja ja perinteitä uudessa kotimaassa.

Keinoja äidinkielen tukemiseen

On tärkeää, että vanhemmat puhuvat lapselleen **omaa äidinkieltään**. Voit auttaa lastasi kehittämään äidinkieltään **keskustelemalla** hänen kanssaan ja **kuuntelemalla** häntä. Kaikki yhdessä vietetyt hetket edistävät lapsen kielellistä kehitystä. Kun kerrot lapselle **satuja ja tarinoita** omalla äidinkielelläsi, hänelle kehittyy hyvä sanavarasto ja vivahteikas kieli. **Lukemalla ääneen** lapselle autat häntä kehittämään kieltään ja mielikuvitustaan. Kirjastossa on kirjoja kaikenikäisille lukijoille monilla eri kielillä. Myös **laulut ja leikit** kehittävät lapsen äidinkieltä.



Kontaktit omaan kulttuuriin, kotimaahan ja sukulaisiin vahvistavat lapsen kieltä ja identiteettiä. On tärkeää, että lapsi osallistuu myös Suomessa perheensä kanssa oman kulttuurinsa tapahtumiin, kerhoihin ja juhliin.

Suomen kielen oppiminen

Kun lapsi osaa hyvin äidinkieltään, hänen on helpompi oppia myös suomen kieltä. Lapsi tarvitsee pari vuotta aikaa omaksuakseen suomen kielen käyttökielekseen, jolla hän pärjää arkipäivän puhetilanteissa. Edellytyksenä on, että lapsi kuulee päivittäin suomen kieltä esim. päiväkodissa ja hänellä on suomenkielisiä leikkikavereita. Kuitenkin yleensä vasta 6-8 vuoden jälkeen lapsen suomen kielen taidot vastaavat hänen oman äidinkielenensä tasoa.

Sinä voit vanhempana auttaa lastasi kasvamaan **kaksikieliseksi**. Aktiivisen kaksikielisyyden saavuttaminen on arvokas voimavara, joka luo mahdollisuudet myönteisiin siteisiin sekä omaan alkuperään että ympäröivään suomalaiseen kulttuuriin. Aktiivinen kaksikielisyys rikastuu parhaiten oman äidinkielen kautta. Lapsen oma äidinkieli on siis avain toisen kielen oppimiseen. Hyvin kehittynyt kotikieli edistää myös lapsen tiedollis-taidollista kehitystä. Heikko oman kotikielen taito taas voi olla riski lapsen tunne-elämälle ja sosiaaliselle kehitykselle.

- **Ole ylpeä äidinkielestäsi!**
- **Ole ylpeä, että lapsesi oppii kaksi kieltä.**
- **Älä luovuta, jos lapsesi vastaa sinulle suomeksi. Voit kertoa omalla esimerkilläsi, miten sama asia ilmaistaan kotikielelläsi.**
- **Älä huolestu, vaikka lapsesi sekoittaa välillä oppimiaan kieliä.**
- **Älä masennu, vaikka lapsesi mielenkiinto äidinkieltä kohtaan välillä katoaa.**
- **Jatka sinnikkäästi kotikielen puhumista, niin kotikieli ei unohdu.**
- **Kielten oppiminen vaatii aikaa, ponnistelua ja yhteisiä sopimuksia.**
- **Anna lapsellesi aikaa tulla kaksikieliseksi**

Turun terveystoimi/puheterapia 2007

Suunnitelma lapsen kotikielen/kotikielten tukemiseen yhteistyössä huoltajien kanssa.

Lapsen nimi

päivämäärä

Koti

Mitä kieltä puhutte kotona?

Ketkä puhuvat lapsen kanssa kotikieltä?

Mitä kieltä sisarukset puhuvat keskenään? Puhuuko lapsi yhtä hyvin kuin sisaruksensa?

Lähiympäristö

Mitä kieltä lapsi puhuu ystävien kanssa?

Luetaanko lapselle omalla äidinkielellä kirjoja?

Millä kielellä lapsi katsoo tv-ohjelmia?

Mitä kieltä lapsi käyttää harrastuksissa?

Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen

Ymmärtääkö lapsi puhutun kielen? Toimii annetun ohjeen mukaan?

Puhuuko lapsi vähän vai paljon vanhempien ja muiden kanssa?

Millä kielellä lapsi kyselee asioita?

Osaako lapsi puhumalla kertoa mitä haluaa?

Tuottaako lapsi useamman sanan lauseita? Puhuuko lapsi kieltänne oikein? Tulevatko sanat oikeassa järjestyksessä?

Onko lapsen vaikea lausua oman kielen ääniteitä?

Onko vanhemmilla vaikeutta ymmärtää lasta? Miten muut sukulaiset tai vieraat ymmärtävät lapsen puhetta? Oletteko huolissanne lapsen kielestä? (Ääntäminen, sanavarasto, ymmärtäminen, muistaminen, änkytys)

Keskustelussa sovitut asiat lapsen äidinkielen tukemiseen.

Liite 3.

Haastattelukysymykset

Taustakysymykset

1. Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana? Mikä on koulutuksesi?
2. Millainen on ryhmäsi?
3. Millaisissa päiväkodeissa/eskareissa ja ryhmissä olet opettanut ennen tätä?
4. (Oliko sinulla kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta ennen tätä koulua? Millaisia kokemuksia?)

Opetus

5. Miltä teidän tyypillinen päivänne näyttää?
6. Miten monikielisyys näkyy ja kuuluu teidän ryhmässänne? Miten otat huomioon lapsen oman äidinkielen?
7. Miten otat ryhmässä huomioon suomen kielen eri tasot? Miten olet muokannut opetustapaasi tai opetuksen sisältöä vuosien varrella? Eriytätkö opetusta?
8. Mistä olet saanut vinkkejä, kuinka opettaa ja eriyttää opetusta koko ryhmälle sopivaksi?
9. Miten esiopetuksen yhteiset linjaukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta näkyvät päivittäisessä toiminnassa?
10. Millaista koulutusta päiväkodin/esiopetuksen henkilökunnalle on järjestetty koskien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista?
11. Oletko osallistunut johonkin koulutukseen, koskien maahanmuuttajataustaisten lasten opettamista jotakin muuta kautta?
12. (Millaista hyötyä koulutuksista on ollut ja miten käytät oppimaasi käytännössä?)
13. Mitkä ovat mielestäsi suurimmat haasteet maahanmuuttajataustaisten lasten opettamisessa?
14. Miten arvioitte lasten suomen kieltä?

Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

15. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja taitoa opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita?

16. Missä tilanteessa tai tilanteissa tunnet itsesi varmaksi monikulttuurista ryhmää opettaessa? Entä epävarmaksi?
17. Millaista tukea työpaikallasi on saatavilla monikulttuurisen ryhmän opettamiseen?

VALMO

1. Kertoisitko lyhyesti mikä on VALMO? Ketkä sitä käyvät ja mitä siellä tehdään?
2. Miltä ryhmän tyypillinen päivä näyttää?
3. Miten otat ryhmässä huomioon suomen kielen eri tasot? Miten olet muokannut opetustapaasi tai opetuksen sisältöä vuosien varrella? Eriytätkö opetusta?
4. Miten otat huomioon lapsen oman äidinkielen/muut kielet?