



Siltala Niina

Kielenkehityksen tukeminen inarinsaamenkielisissä kielipesissä leikin kontekstissa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Saamelainen lastentarhanopettajakoulutus
2018

Oulu ollâopâttâh

Šoddâdementiettui tiedâkodde

Kielâovdânem tuárjum anarâškielâlijn kielâpiervâlijn sierâ konteevstâst, Niina Siltala

Kandidaattudhâstâh, 37 sijđod

Skammâmáánu 2018

Taan kandidaattudhâstuvâst mun tuudhâm pedagogilijđ vuovijđ, maid kevttih anarâškielâlijn kielâpiervâlijn tuárjuđ párnái kielâoppâm sierâ konteevstâst. Muu tutkâmkoččâmuš lii: ”Maht anarâškielâlijn kielâpiervâlijn tuárjuh párnái kielâtááidđu sierâin tâi sierâ peht”. Tudhâstuvâst mun suogârdâm koččâmuš eromâšávt pargei uáinust. Tutkâmkoččâmuš ana sistees stivrejum sierâid já speelâid, šoddâdeijee rooli rijjâ sierâdem ääigi sehe pedagogilii toimâpirrâs merhâšume kielâpiervâlist.

Tudhâstuv teoria šadda kyevti uásist: sâmpedagogiikâst sehe sierâ teoriast. Sâmpedagogiik uásist mun čálâm sâmpedagogiik áárvuin, sâmmilii arâšoddâdem olâšutmist sehe kielâpiervâlijn. Sierâ teoriauásist mun čielgiim sierâ ovdânemmuiddoid, sierâ pedagogilii vyeihin sehe pedagogilii toimâpirrâs merhâšume sierâst. Jieš tutkâmuš lii kvaliteetlâš tutkâmuš, já amnâstuv nuurrâmvyehin mun kevttim teemasahhiittállâm. Mun sahhiittállim ulmuu, kote lii lamaš anarâškielâlii kielâpiervâlist pargoost ton vuáđudem ráájist.

Tutkâmpuátusij mielđ anarâškielâlijn kielâpiervâlijn láá kiávtust maanġah sierâlágán pedagogiliih vyevih, moiguin tuárjuh kielâoppâm sierâ konteevstâst. Jieškote-uvlágán kovekoortah já speelah kiávttojuh stivrejum puudâi ääigi, já tain puudâin láá táválávt čielgâ kielâliih ulmeh. Rijjâ sierâdem ääigi šoddâdeijeeh sânjejuh párnái sierâid sâmikielân. Kielâpiervâlijn pedagogilâš toimâpirâsin annoo meid kielâpiervâl aaidij ulguupiälááš maailm. Teeman čoodâ tutkâmuš sehe teoriast já tutkâmpuátusijn lii šoddâdeijee tehálâš rooli párnái kielâoppâmist.

Čoovdâsâániđ: sierâ, kielâpiervâl, arâšoddâdem, kielâovdânem, anarâškielâ

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kielenkehityksen tukeminen inarinsaamenkielisissä kielipesissä leikin kontekstissa, Niina Siltala

Kandidaatintutkielma, 37 sivua

Marraskuu 2018

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin inarinsaamenkielisissä kielipesissä käytettäviä pedagogisia menetelmiä, joilla tuetaan lasten kielenoppimista leikin kontekstissa. Tutkimuskysymykseni on: ”miten inarinsaamenkielisissä kielipesissä tuetaan lasten kielitaitoa leikissä tai leikin kautta”. Tutkielmassani tarkastelen kysymystä erityisesti työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseen sisältyvät ohjatut leikit ja pelit, kasvattajan rooli vapaan leikin aikana sekä pedagogisen toimintaympäristön merkitys kielipesässä.

Tutkielmani teoria koostuu kahdesta osasta: saamelaispedagogiikasta sekä leikin teoriasta. Saamelaispedagogiikan osuudessa kirjoitan saamelaispedagogiikan arvoista, saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta sekä kielipesistä. Leikin teoriaosuudessa avaan leikin kehittymisen vaiheita, leikkiä pedagogisena menetelmänä sekä pedagogisen toimintaympäristön merkitystä leikissä. Itse tutkimus on laadullinen tutkimus, ja aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelin henkilöä, joka on ollut inarinsaamenkielisessä kielipesässä töissä sen perustamisesta alkaen.

Tutkimustulosten mukaan inarinsaamenkielisissä kielipesissä on käytössä useita erilaisia pedagogisia menetelmiä, joilla kielenoppimista tuetaan leikin kontekstissa. Erilaisia kuvakortteja ja pelejä käytetään ohjatuissa tuokioissa, ja näillä tuokioilla on useimmiten selkeät kielelliset tavoitteet. Vapaan leikin aikana kasvattajat sanoittavat lasten leikkejä saameksi. Kielipesissä pedagogisena toimintaympäristönä nähdään myös kielipesän aitojen ulkopuolinen maailma. Tutkimuksen läpileikkaavana teemana sekä teoriassa että tutkimustuloksissa on kasvattajan keskeinen rooli lasten kielenoppimisessa.

Avainsanat: leikki, kielipesä, varhaiskasvatus, kielenkehitys, inarinsaame

Sisältö / Siskáldås

1. Johdanto	6
1.1 Tutkijan positio alkuperäiskansatutkimuksessa	7
2. Saamelainen varhaiskasvatus	10
2.1 Saamelaisen varhaiskasvatuksen arvopohja	10
2.2 Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus	10
2.3 Kielipesä.....	11
2.4 Inarinsaamenkieliset kielipesät saamelaispedagogiikan viitekehyksessä	14
3. Leikki osana varhaiskasvatusta	16
3.1 Mitä leikki on?	16
3.2 Leikin kehittyminen	16
3.3 Kasvattajan rooli	20
3.4 Leikki pedagogisena menetelmänä varhaiskasvatuksessa	22
4. Tutkimuksen toteutus	25
4.1 Tutkimusmenetelmä	25
5. Tutkimustulokset	27
5.1 Erilaiset kortit ja pelit sekä niiden sovellukset	27
5.2 Pedagogisen toimintaympäristön merkitys kielipesässä	29
5.3 Kasvattajan rooli kielipesälästen leikeissä	30
6. Pohdinta	33
Lähteet	35

1. Johdanto

Inarinsaamelaisena halusin ehdottomasti valita kandidaatintutkielmani aiheen inarinsaamenkielisen varhaiskasvatuksen kontekstista. Inarinsaamenkielistä varhaiskasvatusta järjestetään tällä hetkellä yhteensä kolmessa kielipesässä Inarissa ja Ivalossa sekä yhden perhepäivähoitajan luona Inarissa. Olen itse työskennellyt tammikuusta 2013 alkaen kielipesissä ja perhepäivähoitaja on toiminut vasta elokuusta 2018 alkaen, joten oli luontevaa valita aihe nimenomaan kielipesän sisältä. Muutamaa eri aihetta pohdittuani päätin syventyä kielenopetuksen menetelmiin. Kielipesien kielenopetusmenetelmien kokonaisvaltainen tutkiminen olisi ollut kuitenkin kandidaatintutkielman laajuuden huomioiden aivan liian iso kokonaisuus, joten aihe rajautui lopulta leikkiin. Varhaiskasvatuksessa leikki on olennainen osa jokaista päivää, joten kielipesässä sen merkitys myös kielenoppimisen tukena korostuu.

Inarinsaamenkielisiä kielipesiä ja niiden pedagogisia menetelmiä ei ole tutkittu eikä niistä ole kirjoitettu juuri lainkaan, joten aihe olisi voinut olla melkein mikä tahansa kielipesien sisältä. Leikki valikoitui lopulta aiheeksi, koska se on niin keskeinen ja ohittamaton osa varhaiskasvatusta. Leikki, leikin eri kehitysvaiheet sekä kasvattajan rooli leikin tukemisessa kiinnostavat myös itseäni erityisesti toisen kielen kehittymisen näkökulmasta.

Tutkielmani teoriaosuus on tiivis katsaus saamelaispedagogiikkaan, leikin kehittymiseen ja tukemiseen sekä näiden yhdistelmään. Kuten teoriaosuudessa totean, leikin eri kehitysvaiheiden tunteminen on tärkeässä roolissa silloin, kun suunnitellaan ja toteutetaan varhaiskasvatuksen toimintaa. Jotta leikkiä voidaan kutsua pedagogiseksi menetelmäksi, tulee sen taustalla olla teoriatietoon sekä lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin pohjautuvaa havainnointia ja suunnittelua. Tämän vuoksi on tärkeää tuoda varhaiskasvatuksen kentälle ajantasaista tutkimustietoa, jota myös oma kandidaatintutkielmani omassa mittakaavassaan edustaa.

Leikkiä, sen kehittymistä sekä vaikutusta lapsen kehitykseen on tutkittu todella paljon ja monipuolisesti eri näkökulmista. Saamelaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa leikkiä ei ole kuitenkaan tutkittu juuri lainkaan. Ainoastaan Rauni Äärelä-Vihriälä on tehnyt väitöstutkimuksensa (2016) tapaustutkimuksena pohjoissaamenkielisestä kielipesästä, ja väitöskirjassaan hän kirjoittaa jonkin verran myös kielitaitoa kehittävästä leikeistä ja tehtävistä (Äärelä, 2016, 148).

Leikki on hyvin olennainen osa varhaiskasvatusta, ja sillä on ja tulee jatkossakin olla vakiintunut asema lasten arjessa. Opetushallituksen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 29) todetaan seuraavasti:

”Leikki saa näkyä ja kuulua. Lasten leikkialoiteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa. Leikkiville lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskittyminen leikkiin.”

Myös Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät, 2009) sekä Saamelaisen varhaiskasvatuksen Arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät, 2013) tunnustetaan leikin välttämättömyys lapsen kehittämisessä ja oppimisessa. Arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät, 2013, 37) linjataan esimerkiksi näin:

”Huolehdiin siitä, että lapsella on päivittäin mahdollisuus omaehtoiseen, monipuoliseen leikkiin.”

Saamelaiskäräjien julkaisemassa Menetelmäoppaassa kielipesätyöntekijöille (Saamelaiskäräjät, 2015, 7) painotetaan puolestaan kasvattajan roolia lasten leikissä myös vapaan leikin aikana.

”Kielipesässä on muistettava, että lapsen leikki ei ole aikuisen vapaa-aikaa leikeistä vaan se vaatii läsnäolon leikitilassa ja aktiivista osallistumista lapsen leikkeihin. Tämä tarkoittaa mm. leikin sanoittamista, leikkikalujen nimeämistä sekä uusien leikkien keksimistä yhdessä lasten kanssa.”

Kandidaatintutkielmassani tutkin inarinsaamenkielisissä kielipesissä käytettäviä pedagogisia menetelmiä, joilla lasten kielenoppimista ja kielenkehitystä tuetaan leikin kontekstissa. Tutkimuskysymykseeni sisältyvät ohjatut leikit ja pelit, vapaan leikin aikana käytettävät pedagogiset menetelmät sekä pedagogisen toimintaympäristön merkitys kielenkehityksen tukemisessa. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen nosto niin inarinsaamenkielisten kielipesien kuin yleisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen kannalta.

1.1 Tutkijan positio alkuperäiskansatutkimuksessa

Kandidaatintutkielmani käsittelee inarinsaamenkielisiä kielipesiä, jolloin se sijoittuu paitsi saamentutkimuksen, myös laajemmin alkuperäiskansatutkimuksen kentälle. Linda Tuhiwai-Smithin (Tuhiwai-Smith, 1999, 173) mukaan alkuperäiskansatutkimusta tehtäessä on pohdittava, kuka tutkimusta tekee, miksi tutkimusta tehdään ja kuka on nostanut tutkimuskysymyksen esille, mitä yhteisö saa tutkimuksesta itselleen ja onko tutkimuksella mahdollisesti nega-

tiivisia vaikutuksia ja jos on, miten ne saadaan minimoitua. Oman tutkielmani aihe nousee hyvin selkeästi inarinsaamenkielisten kielipesien sisältä ja tarkoitukseni on tuottaa myös kielipesien työntekijöille hyödyllistä tietoa oman työn tueksi.

Saamentutkimusta tehdessä tutkijaan kohdistuu monenlaisia odotuksia. Usein saamelaiset odottavat, että tutkimus on tehty saamelaisyhteisön sisäisestä näkökulmasta, ja tutkimuksen odotetaan myös hyödyttävän saamelaista yhteisöä. Toisaalta taas laajempi tiedeyhteisö edellyttää, että tutkija osallistuu kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun, jolloin saamelaisyhteisön tarpeet jäävät toissijaiseksi. Tutkimuksen kielen valinta on myös usein haastavaa, sillä kieli määrittelee tutkimuksen yleisön sekä vaikuttaa koko tutkimusprosessiin. (Länsman, 2008, 93) Myös oman kandidaatintutkielmani parissa olen joutunut näiden samojen kysymysten eteen. Halusin ehdottomasti, että tutkielmastani olisi jotain hyötyä myös kielipesille, mutta toisaalta halusin myös osaltani tuoda kielipesiä osaksi varhaiskasvatuksen tutkimuskenttää. Samaan aiheeseen liittyi myös kielen valinta: toisaalta olisin halunnut kirjoittaa tutkielmani inarinsaameksi, mutta toisaalta halusin, että tutkielmani lukemisesta olisi iloa myös muille varhaiskasvattajille ja tällöin inarinsaame kielenä olisi ollut liian rajaava valinta.

Olen itse sekä saamelainen että kielenelvyttävä. Olen työskennellyt inarinsaamenkielisissä kielipesissä tammikuusta 2013 alkaen, aluksi vuoden Inarissa ja sen jälkeen tammikuusta 2014 alkaen Ivalon kielipesä Kuátissa yksikön vastaavana. Olen myös itse osallistunut lapsena Ivalossa inarinsaamenkieliseen kielipesätoimintaan, joskaan en kokopäiväisesti, sillä aloitin peruskoulun samana vuonna kuin ensimmäiset kielipesät perustettiin Inariin ja Ivaloon. Koen kuitenkin, että nimenomaan kielipesä on ollut suuressa roolissa kielellisen identiteettini rakentumisessa, sillä oma kotikieleni on myös meidän suvussamme tapahtuneen kielenmenetyksen seurauksena suomi. Olen kuitenkin kielipesässä rakennetun pohjan ansiosta onnistunut ottamaan kielen takaisin itselleni, ja omat lapseni ovatkin äidinkieleltään inarinsaamenkielisiä. Lähestyn siis tutkimukseni aihetta voimakkaasti inarinsaamelaisen yhteisön sisältäpäin.

Omasta positiostani johtuen pohdin aluksi, voinko tarttua tutkimusaiheeseen inarinsaamenkielisen varhaiskasvatuksen kontekstista. Ajattelin, että olisi ehkä parempi tutkia jotain itselleni etäisempää aihetta, koska pohdin omaa objektiivisuuttani. Olen kuitenkin inarinsaamelaisessa yhteisössä sekä saamelainen, kielenelvyttävä, äiti että kielipesätyöntekijä, joten olen lähes kaikin mahdollisin tavoin en pelkästään yhteisön sisällä, vaan sen ytimessä. Tulin kuitenkin lopulta siihen tulokseen, ettei positioni haittaa objektiivisen tutkimuksen tekoa, vaan se voi olla jopa eduksi. On myös todettu, että mitä enemmän tutkijalla on tietoa ennakkoon tutkittavasta

aiheesta tai joltain sen alueelta, sitä todennäköisemmin hän on myös jo valmiiksi selvillä lisätutkimuksen tarpeista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 74). Näin on myös omalla kohdallani: inarinsaamenkieliset kielipesät ovat itselleni jo valmiiksi hyvin tuttu ympäristö, jolloin minun on helppo nimetä sieltä useita tutkimusaiheita.

2. Saamelainen varhaiskasvatus

2.1 Saamelaisen varhaiskasvatuksen arvopohja

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (2009, 12) mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen keskeisiä arvoja ovat identiteetti, yhteisöllisyys, luontoyhteys, perinteiset elinkeinot ja toimeentulo, sukupuolten välinen tasa-arvo ja ihmisyyys, rauha ja sovinnollisuus sekä monikulttuurisuus. Marikaisa Laitin väitöstutkimuksen (2018, 114-115) mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista puhuttaessa saamenkielisten varhaiskasvattajien keskuudessa korostuu voimakkaasti lapsen kielen kehityksen tukeminen sekä kielen elvyttäminen ja säilyttäminen. Aikuiset ja lapset käyttämässä saamen kieltä kaikissa arjen tilanteissa nähdään yleisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen yhteisenä tavoitteena. Myös lapsen myönteinen suhde saamen kieleen ja sen käyttämiseen nähtiin Laitin (2018, 114-115) tutkimuksessa tavoiteltavana. Varhaiskasvattajien suhtautuminen saamen kieleen ja myönteisen ilmapiirin merkitykseen kertoo omalla tavallaan saamelaisen varhaiskasvatuksen ainutlaatuisesta tehtävästä saamen kielen elvyttämisessä ja säilyttämisessä. Myös inarinsaamenkielisten kielipesien rooli kielenelvytyksessä on merkittävä (ks. luku 2.3).

2.2 Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus

Saamelainen varhaiskasvatus toteutetaan Suomessa osana suomalaista varhaiskasvatusta. (Laiti, 2018, 53) Sen erityisenä tehtävänä on elvyttää ja säilyttää saamen kieliä sekä siirtää saamelaista kulttuuria seuraaville sukupolville. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 8 §) mukaan kunnan on järjestettävä varhaiskasvatusta lapsen äidinkielenä olevalla saamen kielellä. Tämä tarkoittaa sitä, että niillä saamelaislapsilla, joiden äidinkieli ei ole saamen kieli, ei ole lakisääteistä oikeutta saamenkieliseen varhaiskasvatukseen. Kuitenkin Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 47) puhutaan vain saamelaislapsista:

”Saamelaislasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä antaa lapsille mahdollisuus opetella saamelaisia perinnetietoja ja -taitoja.”

Muu kuin äidinkielisten saamelaislasten varhaiskasvatus tarkoittaa siis kielipesää tai suomenkielistä ryhmää (Laiti, 2018, 53).

Saamelaista varhaiskasvatusta järjestetään Suomessa tällä hetkellä 23 yksikössä, joista 14 on kielipesiä ja 9 äidinkielisille lapsille tarkoitettuja ryhmiä. Pohjoissaamenkielisiä yksiköitä on yhteensä 18, inarinsaamenkielisiä 3 ja koltansaamenkielisiä 2. Inarin- ja koltansaamenkieliset yksiköt ovat kaikki kielipesiä. Osassa yksiköistä äidinkielisten lasten ryhmä on kielipesän yhteydessä. (Saamelaiskäräjät, 2018) Esimerkiksi Karigasniemellä kielipesä toimii päiväkodin yhteydessä, ja Rovaniemellä yksiköt toimivat erillisissä tiloissa, mutta samassa talossa.

2.3 Kielipesä

Suomenkielinen termi *kielipesä* (inarinsaameksi *kielâpiervâl*) on käännetty englanninkielisestä käsitteestä *language nest*, joka puolestaan on käännetty määritelmän *Kōhanga Reo* (Pasanen, 2015, 203).

Annika Pasanen on Pro Gradu-tutkielmassaan (2003, 4) luonut tiettävästi ensimmäisen suomenkielisen kielipesän määritelmän. Tähän määritelmään on sittemmin viitattu esim. Suomen saamelaiskäräjien lausunnoissa (Pasanen, 2015, 204). Pasanen (2003, 4) mukaan kielipesän määritelmä siis on:

”Kielipesä on alle kouluikäisille kielivähemmistön lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa uhanalainen vähemmistökieli pyritään siirtämään lapsille puhumalla sitä heille koko ajan alusta asti, vaikkeivät he ymmärtäisi sitä pesään tullessaan.”

Pasanen (2015, 204) on myöhemmin väitöskirjassaan pohtinut määritelmää ja sitä, tulisiko siitä poistaa sanat ”kielivähemmistön lapsille tarkoitettu”. Jokaisen kielivähemmistön tulisi itse pystyä määrittelemään, millaisilla ehdoilla ja kenen parissa haluaa kieltään elvyttää. Tällöin kielipesän rajaaminen vain tietyn etnisen ryhmän jäsenille voi olla ongelmallista, koska rajaaminen voi olla ristiriidassa kieliyhteisön omien tavoitteiden kanssa. Tällä Pasanen tarkoittaa myös inarinsaamenkielistä kieliyhteisöä, joka on läpi historiansa ottanut avosylin vastaan kaikki kielenpuhujat etnisestä taustasta riippumatta. (Pasanen, 2015, 204)

Kielipesässä kieltä ei suoraan opeteta lapsille siten, miten termi kielenopetus voidaan perinteisesti ymmärtää. Sen sijaan kieltä opetellaan kommunikatiivisesti ja toiminnallisesti, ja lapsille puhutaan alusta saakka kaikissa tilanteissa kielipesän kieltä kääntämättä edes yksittäisiä sanoja suomeksi. Tällä tavalla toimitaan myös niissä tapauksissa, joissa lapsi ei kielipesään tullessaan ymmärrä kieltä lainkaan. Lapset saavat puhua vapaasti sitä kieltä mitä osaavat, ja heille osoitetaan, että työntekijät ymmärtävät heidän puhettaan. (Pasanen, 2015, 205)

Äärelä-Vihriälä on väitöskirjassaan (2015) jakanut kielipesän toiminnot ensisijaisiin ja toissijaisiin toimintoihin. Ensisijaisiin toimintoihin kuuluvat erilaiset päivittäiset tilanteet, ruokailu, päiväunet sekä ulkoilu. Toissijaiset toiminnot ovat puolestaan suunniteltua toimintaa, kuten esimerkiksi ohjatut aamupiirit, satu- ja tarinankerrontahetket, kielitaitoa erityisesti kehittävät leikit sekä vuotuiskiertoon liittyvät toimet. Ensisijaisissa toiminnoissa kieltä vahvistetaan ja tuetaan erilaisten laulujen ja lorujen avulla sekä esimerkiksi pitämällä ruokailun aikana yllä saamenkielistä keskustelua. Toissijaisissa toiminnoissa saamenkieli ja kulttuuri ovat keskiössä, ja esimerkiksi vuotuiskiertoon pohjautuva teemaopetus mahdollistaa kielellisten kokonaisuuksien suunnittelun sekä pitempiaikaisten tavoitteiden laatimisen. (Äärelä, 2015, 198-199)

Kielipesän tavoitteena on lasten toiminnallinen kaksikielisyys kouluikään mennessä. Tällä luodaan edellytys lasten osallistumiseen myös inarinsaamenkieliseen kouluopetukseen. Siitä saakka, kun inarinsaamenkielinen opetus on alkanut Inarin koulussa, siihen ovat siirtyneet muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki kielipesässä olleet lapset. (Pasanen, 2015, 229) Ivalossa aloitti ensimmäinen inarinsaamenkielinen koululuokka syksyllä 2017, ja sillä opiskelee tällä hetkellä neljä lasta, joista kaikki ovat olleet kielipesässä ja lisäksi yhden äidinkieli on inarinsaame. Luokan tulevaisuus vaikuttaa tutkielmani kirjoitushetkellä varsin vakaalta, sillä luokanopettajana toimii pätevä opettaja, jolla on virka nimenomaan inarinsaamenkielisen luokanopettajana Ivalon koulussa. Kokemukseni mukaan Ivalon kielipesän vanhemmat ovat luokasta tietoisia ja ainakin alustavasti sitoutuneita siihen, että kielipesästä siirrytään inarinsaamenkieliselle luokalle. Myös Pasanen (2015, 223) toteaa, että mikäli kielipesästä ei ole jatkumoa kouluun eikä kotonakaan puhuta saamea, vanhemmat alkavat helposti epäillä onko kielipesästä mitään hyötyä. Kokemukseni mukaan inarinsaamenkielisen kouluopetuksen tarjoaminen luo niin vanhemmille kuin myös varhaiskasvattajalle varmuutta siitä, ettei kielipesässä tehty työ valu niin sanotusti hukkaan, vaan inarinsaamenkielinen ympäristö jatkuu ja kielitaito pääsee edelleen kehittymään kouluympäristössä.

Inarinsaamenkielisiä kielipesiä on tämän tutkielman kirjoitushetkellä kolme, kaksi Inarin kirkonkylällä ja yksi Ivalossa. Kaikki kolme toimivat ryhmäperhepäiväkoteina, mikä tarkoittaa sitä, että ryhmissä on 8+2 paikkaa (eli 8 kokopäiväistä, alle kouluikäistä ja 2 kouluikäistä lasta) ja vähintään kaksi työntekijää, ja yhden työntekijän vastuulla voi olla korkeintaan 4+1 lasta kerrallaan. (Pasanen, 2015, 222-223) Inarin kirkonkylän kielipesissä on työntekijöitä kummassakin kolme ja Ivalossa kaksi. Inarinsaamenkieliset kielipesät ovat Anarâškielâ servin hallinnoimia, ja sillä on Inarin kunnan kanssa ostopalvelusopimus. Tämä tarkoittaa sitä, että perheet asioivat varhaiskasvatuspaikkojen haussa sekä laskutusasioissa Inarin kunnan kanssa,

mutta työntekijät ovat Anarâškielâ servillä töissä ja toiminta, rahaliikenne mukaan lukien, on Anarâškielâ servin vastuulla.

Inarinsaamenkielillä kielipesillä on muutamia erityispiirteitä verrattuna esimerkiksi pohjoissaamenkielisiin kielipesiin, joista yhdistysvetoisuuden lisäksi suurimpana voi nostaa niiden ainutlaatuisen aseman inarinsaamen kielenelvytyksessä. Pasasen (2015, 123) mukaan jopa kaikkia vuoden 1997 eli kielipesien perustamisvuoden jälkeen käynnistyneitä revitalisaatio-toimia voidaan pitää kielipesätoiminnan suorina tai epäsuorina seurauksina. Näistä toimista näkyvin on jo aiemmin mainitsemani inarinsaamenkielinen kouluopetus, joka puolestaan on johtanut oppimateriaalin laatimiseen, joka puolestaan on johtanut sanaston uudistamiseen ja kielenkääntämisen lisääntymiseen. Toisena näkyvänä, suurena vaikutuksena on aikuisten kielenopiskelun lisääntyminen. (Pasanen, 2015, 123)

Myös inarinsaamen käyttö perheissä on lisääntynyt aikuisopiskelun ja kielipesien yhteisvaikutuksena. Inarinsaamenkielisten lasten ilmaantuminen puhujayhteisöön vuosikymmenien tauon jälkeen on puolestaan luonut tarpeen lastenkulttuurille, ja näin on syntynyt lapsille tarkoitettua mediatarjontaa, kirjallisuutta ja harrastustoimintaa, joista uusimpana syksyllä 2018 aloitettu saamenkielinen partiotoiminta Inarissa. Inarinsaamen esimerkki osoittaaakin, että parhaimmillaan kielipesien tuloksena ei ole vain vähemmistökieliset lapset, vaan se luo edellytykset kielen uudistamiselle sekä lisää kielenkäyttöä kaikissa ikäluokissa. (Pasanen, 2015, 123) Myös henkilökohtainen kielipolkuni tukee tätä toteamusta: olen itse osallistunut kielipesätoimintaan, ja nyt työskentelen kielipesässä, valmistun pian lastentarhanopettajaksi ja olen ottanut inarinsaamen myös kotikieleksemme, joten omat lapseni ovat sukuni ensimmäiset äidinkieliiset lapset kielenmenetyksen jälkeen.

Pasanen (2015, 244) nimeää inarinsaamenkielisen kielipesätoiminnan suurimmiksi haasteiksi rahoituksen epävarmuuden, puutteellisen työntekijätilanteen sekä kielipesätoiminnan tutkimuksen vähyyden. Rahoituksesta neuvotellaan vuosittain uudelleen, mikä on ristiriidassa saamen kielten pysyvän vahvistamisen kanssa. Kouluttautuneen henkilöstön puute on myös edelleen haaste. Kautta aikain vain yhdellä inarinsaamenkielisellä kielipesätyöntekijällä on ollut lastentarhanopettajan koulutus, eikä lastenhoitajan koulutustakaan ole kaikilla (Pasanen, 2015, 222). Resurssien vähyys on myös johtanut siihen, että esimerkiksi kielipesätyöntekijöille suunnatun kaksikielisyyteen ja kielikylpymenetelmiin liittyvä täydennyskoulutus on jäänyt vain satunnaisten luentojen ja seminaarien varaan. Kolmas haaste kielipesätoiminnan jatkuvuuden ja kehittämisen kannalta on se, ettei kielipesätoiminnan tuloksista ole olemassa tutkit-

tua tietoa. Esimerkiksi inarinsaamenkieliset opettajat ovat havainneet kielipesässä olleiden lasten kielitaidossa tiettyjä tyypillisiä, vuodesta toiseen samoina pysyviä virheitä. (Pasanen, 2015, 244-245)

2.4 Inarinsaamenkieliset kielipesät saamelaispedagogiikan viitekehityksessä

Saamelaispedagogiikka on pedagogiikan muoto, jossa pedagoginen toimintaympäristö sekä oppijan rooli pyritään sovittamaan saamelaiskulttuurin kontekstiin. Saamelaisesta pedagogiikasta puhuttaessa ja sitä kehitettäessä on välttämätöntä huomioida sen historiallis-kulttuurinen perusta. Esimerkiksi saamelainen koulukulttuuri on muotoutunut alkuperäiskansan ulkopuolisista lähtökohdista ja tavoitteista. (Keskitalo, Määttä & Uusiautti, 2014, 89-90) Myös saamelaisella varhaiskasvatuksella on kaksi perustaa: yhtäältä toimintaa määrittelee suomalainen yhteiskunta, varhaiskasvatusta säätelevät lait, normit, järjestelmä ja hallinto, ja toisaalta saamelainen kulttuuri, kieli ja kasvatusta ovat toteutuksen pedagogisessa ja sisällöllisessä keskiössä. Ympäröivä valtakulttuuri tuo saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen haasteita, sillä toiminta on pienimuotoista, hajanaista ja marginaalista suhteessa valtakulttuuriin. Yksiköt ja ryhmät ovat pieniä ja sijaitsevat ympäri Suomea, ja toimintaan osallistuu verrattain pieni määrä lapsia. Saamelaisen kulttuurin ja arvojen mukaan toimiminen vaatii usein ylimääräistä työtä ja tiedostettua poikkeamista yleisestä käsityksestä varhaiskasvatuksen ytimeistä. (Laiti, 2018, 54-55) Kokemukseni mukaan saamenkielisen varhaiskasvatusyksikön sijainti on tässä suhteessa keskeinen, sillä pohjoissaamenkielinen päiväkotikielinen Karigasniemellä on hyvin erityyppisessä tilanteessa esimerkiksi oululaiseen sisarensa tai Ivalossa sijaitsevaan inarinsaamenkieliseen kielipesään verrattuna.

Inarinsaamenkielisten kielipesien toiminta perustuu valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden lisäksi saamelaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Saamelaiskäräjät, 2009). Suunnittelun tukena on myös Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät, 2013). Kielipesille laaditaan vuosittain perinteiseen saamelaiseen vuotuis-kiertoon perustuva vuosisuunnitelma, joka on kaikissa kolmessa inarinsaamenkielisessä kielipesässä sama. Näiden asiakirjojen sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta jokainen kielipesä suunnittelee oman toimintansa. Kielipesät tekevät myös yhteistyötä, Inarin kirkonkylän kielipesät keskenään viikoittain ja Ivalon kielipesä esimerkiksi yhteisten retkien ja tapahtumien muodossa.

Äärelä-Vihriälä (2016, 207-208) on väitöskirjassaan luonut tutkimuksensa tulosten perusteella käsitteen *kielipesäpedagogiikka*. Äärelä kirjoittaa kielipesäpedagogiikasta seuraavasti:

”Kielipesäpedagogiikka sijoittuu kielikylpymenetelmien sateenvarjon alle. Se on yksi varhaisen täydellisen kielikylvyn toteuttamisen muoto, joka toimii mallina saamen kielen elvyttämisestä kielikylpymenetelmää käyttäen. Se osoittaa, että kielipesillä on oma erityislaatuinen pedagoginen otteensa, joka perustuu vahvasti saamelaiseen kasvatukseen ja saamelaiskulttuuriin sekä kielen elvytykseen ja kielen omaksumiseen.”

Äärelä-Vihriälän (2016, 207-208) luomassa kielipesäpedagogiikan mallissa kielipesäpedagogiikka sijoittuu saamelaiseen ja kielen omaksumisen viitekehykseen, johon kuuluu elementteinä saamen kielen elvytys, saamelaiskulttuuri, saamelaiskasvatus sekä kielen omaksuminen. Itse kielipesäpedagogiikkaa Äärelä-Vihriälä kuvaa symbolisesti komsiopalloksi, jossa on yhdeksän laukkasta: kielipesän ensisijaiset toiminnot, luonnon vuotuiskiertoon perustuva toiminta, yhteisö ja vierailijat voimavarana, pienryhmäpedagogiikka, teemaopetus, aamupiiri, kielen omaksumista tukevat leikit, sadut ja kerronta sekä materiaaliresurssit. Kielipesän toiminta rakennetaan neljän elementin pohjalle, ja toiminta koostuu komsiopallon laukkasista.

Kokemukseni mukaan inarinsaamenkielisissä kielipesissä toimitaan hyvin paljon Äärelä-Vihriälän kuvaaman kielipesäpedagogiikan mallin mukaisesti, ja malli kuvaa inarinsaamenkielisten kielipesien toimintaa pääpiirteittäin hyvin. Kielipesäpedagogiikkaa voidaan mielestäni perustellusti käyttää kuvaamaan myös inarinsaamenkielipesien pedagogista otetta. Tois-taiseksi kuitenkin inarinsaamenkielisissä kielipesissä on ollut verrattain vähän koulutettua henkilöstöä töissä (Pasanen, 2015, 222). Näen, että sen vuoksi kielipesien työntekijöiden pedagoginen osaaminen on siirtynyt suullisesti, ikään kuin perimätietona, eikä käsite *kielipesäpedagogiikka* ole käytössä inarinsaamenkielisissä kielipesissä. Myös Äärelä-Vihriälä (2016, 213) kirjoittaa, että saamelaispedagogiikka on tapa ja malli, joka perustuu perinteiseen tietoon.

3. Leikki osana varhaiskasvatusta

3.1 Mitä leikki on?

Leikille ei ole eikä voi olla yhtä oikeata, selkeää määritelmää. Leikin määritelmä riippuu näkökulmastamme sekä siitä, mitä näemme. (Helenius & Lummelahti, 2013, 14) Klassisessa Lev Vygotskin perinteessä leikki on määritelty todelliseksi toiminnaksi, joka toteutetaan kuvitteellisessa tilanteessa (Vygotski, 1933). Aili Heleniuksen mukaan tämä kuitenkin tarkoittaisi sitä, että ensimmäisten ikävuosien leikki ei olisikaan leikkiä vaan jonkinlaista leikin esi-harjoittelua, sillä pieni lapsi ei vielä pysty kuvittelemaan, vaan leikki on hänelle todellista elämää. Pedagogisen näkökulman kannalta on kuitenkin ehdottoman tärkeää liittää leikin tarkasteluun myös varhaisin lapsuus aina siitä asti, kun lapsen toiminta on pelkästään yhteistä aikuisen kanssa. Mikäli ajatellaan Vygotskin perinteen mukaisesti, voidaan pohtia, onko esinekäsitteily leikkiä? Milloin, miten ja millä ehdoilla leikki ja kuvittelu alkavat? (Helenius & Korhonen, 2017, 73) Tähän kysymykseen yhtenä ratkaisuna on, että pienen lapsen leikki ajatellaan vuorovaikutuksellisenä toimintana varttuneemman kanssa. Koska pieni lapsi ei kykene vielä kuvittelemaan mielessään, vaan elää vahvasti tässä ja nyt, vuorovaikutuksellisissa leikeissä aikuinen luo kielen ja toiminnan avulla kuvitteellisen tilanteen, johon lapsi osallistuu. (Helenius & Lummelahti, 2013, 61)

Leikki on yhteydessä olemista itseen, toiseen ja ympäröivään maailmaan. Leikki lähtee liikkeelle ihmisen sisäisestä motivaatiosta, ja se on luovaa toimintaa, joka sallii mielikuvituksen käytön. Leikin ei tarvitse rajoittua ennalta määrättyihin sääntöihin tai malleihin, vaan se on vapaata ja todellisuudesta riippumatonta. Leikissä lapsi hyödyntää kaikkia kokemuksiaan ja potentiaalista osaamistaan omien tarpeidensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 123)

3.2 Leikin kehittyminen

Yleisesti leikillä voidaan ajatella olevan neljä kehitysvaihetta, jotka etenevät yleensä tietyssä järjestyksessä: välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuva leikki, esineleikki, roolileikki sekä viimeisessä vaiheessa sääntöleikki (Helenius & Mäntynen, 2002, 134). Lasten lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvan, pedagogisesti perustellun leikin mahdollistaminen edellyttää varhaiskasvattajilta tietoa lapsen leikin kehittymisen eri vaiheista sekä siitä, mitä ne tarkoittavat

varhaiskasvattajan oman toiminnan kannalta (Helenius & Korhonen, 2017, 75). On kuitenkin huomioitava, ettei leikin kehitys etene kaavamaisesti, eivätkä eri leikin kehitysmuodot seuraa järjestelmällisesti toinen toisiaan. Leikin muodot voivat olla jopa kaikki samanaikaisesti läsnä sen mukaan, mitä, missä ja kenen kanssa leikitään. (Sajaniemi ym., 2015, 132)

Aikuisen ja lapsen välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuvat kontaktileikit tarkoittavat sormileikkejä, sylileikkejä, käsileikkejä, laululeikkejä ja erilaisia loruihin perustuvia hypityksiä (Helenius & Lummelahti, 2013, 61). Nämä leikit rakentavat puheenkehitykselle ennakohtoja ja pohjan. Tällaisille leikeille on tyypillistä toistuvat riimit, joissa usein esiintyy myös lapsen oma nimi. Usein samanlaisena toistuva leikkialoite saa lapsen hymyilemään, nauramaan ja odottamaan jännittyneenä seuraavia tapahtumia. Lapsi on näissä leikeissä sekä leikkijä että ikään kuin leikkiväline, sillä lorut tapahtuvat juuri hänen kämmenissään, sormissaan ja kehossaan. Näissä leikeissä kieli myös irtoaa konkreettisista kohteistaan, eli sanat dekontekstualisoituvat. (Helenius & Korhonen, 2017, 72) Lapsi ei vielä ymmärrä puhetta, mutta aikuisen toiminta välittää tilanteen merkityksiä (Helenius & Mäntynen, 2002, 135).

Kielipesissä erilaiset kontaktileikit, lorut ja laulut ovat suuressa roolissa varsinkin kielipesätaipaleen alkuvaiheessa. Moneen kertaan toistettavat lorut ja laulut jäävät lasten mieleen erityisesti silloin, kun niihin liittyy leikkimistä lapsen kanssa välittömässä vuorovaikutuksessa. Kokemukseni mukaan tällaiset sylileikit ovat tärkeässä asemassa myös kasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen kehittymiselle. Kun yhteistä kieltä ei vielä alussa ole, kontaktileikit tuovat aikuista lähemmäs lasta yhteisen kielen puuttumisesta huolimatta. Kielenoppimisen alkuvaiheessa on myös todella tärkeää, että sanoihin liittyy jotain konkreettista tekemistä, sillä se tuo kielen käsinkosketeltavaksi ja lähemmäs lasta.

Kontaktileikkien tyypillisesti sisältämä loppuyllätys on lapselle turvallisen vaaran kokemus, joka luo ristiriidan ja huumorin ja saa lapsen nauramaan. Kontaktileikkien sisältämä toisto mahdollistaa tilanteen ennakoinnin, jolloin lapsi tietää odottaa esimerkiksi pudotusta aikuisen polvien väliin, kutitusta tai hyppäytystä. Kontaktileikit myös tukevat lapsen identiteettiä, koska riimit ja lorut sisältävät usein lapsen nimen ja hän on näin vaikuttajana vuorottelussa. Tilanteet luovat myös edellytykset jäljittelylle, josta puolestaan tulee seuraavan kehitysvaiheen oppimisen päämuoto. (Helenius & Korhonen, 2017, 73)

Ennen puolen vuoden ikää lapsi alkaa tarttua kaikkeen, mikä on käden ulottuvilla. Tyypillisesti lapsi tutkii kaikkea laittamalla sen ensin suuhun. Esineiden vieminen suuhun on tärkeä osa katseen ja käden koordinaation muodostumista, mikä puolestaan on edellytyksenä esinei-

den tarkoituksenmukaiselle käytölle. Noin kahdeksan kuukauden ikäisenä lapsen orientaatio esineisiin tarkentuu, eikä hän enää kiinnostu tutkimaan mitä tahansa. (Helenius & Mäntynen, 2002, 135-136) Esinetoiminnoissa lapsi tietoisesti harjoittelee aikuisen toiminnan jäljittelemistä, ja jäljitteleminen onkin tämän ikävaiheen tärkein oppimismuoto, joka on myös hyvin olennainen taito puheenkehityksen kannalta (Helenius & Korhonen, 2017, 76). Vygotski (Vygotski, 1933) on jopa pohtinut, voiko lapsi oppia lainkaan puhumaan ilman jäljitteleviä leikkejä.

Lelujen merkitys lapsen leikissä on suurimmillaan toisena ja kolmantena ikävuonna. Tyypillisesti lelut edustavat lapselle todellisia esineitä, ja niiden käyttämisen kautta lapsi oppii sanastoa ja kielioppia. Kattiloiden kansia avataan ja suljetaan, nukke laitetaan sänkyyn ja kuppi pöydälle, astioita otetaan laatikosta ja huuhdellaan. Tässä vaiheessa lapsen puheen pitäisi kehittyä yhden sanan ilmauksista parin sanan lauseiksi. (Helenius & Mäntynen, 2002, 137) Kielesäissä tämänkaltainen leikin sanoittaminen on kokemukseni mukaan ehdottoman tärkeää kielenoppimisen ja erityisesti lapsen oman puheen tuottamisen kehittymisen kannalta. Kielesäissä kasvattajat pyrkivät sanoittamaan esineleikkiä koko ajan sanoittamalla, kysymällä ja osallistumalla leikkiin. Kasvattaja voi esimerkiksi kääntää lapsen sanoman lausahduksen saameksi: ”Kuppi pöydälle.” ”Naa, tun piejih koopâ peevedi oolâ.”.

Toisen ikävuoden alkupuolella lapsi siirtyy tyypillisesti symboliseen eli kuvitteelliseen leikkiin. Kuvitteellisen leikin alkuvaiheessa lapsi suuntaa toiminnot lähinnä itseensä, eli esimerkiksi syö itse leikisti lusikalla ja kallistaa päänsä nukahtamisen merkiksi. Kehityksen edetessä merkityksen antaja ja kohde erottuvat toisistaan: lapsi siirtyy syöttämään tyhjällä lusikalla aikuista ja laittaa nukkevauvan nukkumaan. Symboliselle leikille on ominaista myös se, että lapsi antaa esineille uusia merkityksiä, eli hän voi esimerkiksi kammata hiuksiaan tikulla tai ajaa puupalikoilla lattialla kuten autoilla. Lapsi myös siirtää leikissään itselleen tapahtuneita asioita leluille, esimerkiksi peittelee nukan sänkyyn. Lapsi voi myös leikin kautta muokata ympäröivää todellisuutta ja esimerkiksi tehdä sellaisia asioita, jotka oikeasti pelottavat tai jotka ovat kiellettyjä. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 227) Tällaiset leikit ovat todella tärkeitä lapsen emotionaaliselle kehitykselle. Lapsi siirtyy hiljalleen myös leikkimään esittäviä leikkejä korvaavin toiminnoin ja välinein, ja tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi saunomisen leikkiminen huoneen nurkassa tai metsäretken tapahtumien muistelu leikin avulla (Helenius & Mäntynen, 2002, 138).

Esineleikin yksi muoto on rakenteluleikki. Näihin leikkeihin lapsi siirtyy varsinaisesti tarkoituksenmukaisesti noin kolmivuotiaana, vaikka hän voikin jo aiemmin näennäisesti rakentaa esimerkiksi legopalikoista tornia. Rakenteluleikkien välineinä voi toimia varsinaisten rakennuspalikoiden tai legopalikoiden lisäksi myös esimerkiksi tyynyt, patjat, peitot ja huonekalut sekä ulkona hiekka ja lumi. Leikin onnistumisen edellytyksenä on, että lapsella on riittävät perustaidot rakennusvälineen käsittelyyn sekä käytettävissään riittävästi leikin tarkoitukseen soveltuvia välineitä. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 228)

Rakenteluleikit ovat erityisen suositeltavia 3-7-vuotiaille lapsille, sillä ne ovat varsin monipuolisia oppimisen alustoja. Rakenteluleikeissä lapsi harjoittelee ja oppii tilan ja suhteiden ymmärtämistä, materiaalin tuntemusta, käden motoriikan taitoja, pitkäjänteisyyttä, tarkkaavaisuutta sekä luovuutta ja kekseliäisyyttä. Lisäksi muiden lasten kanssa yhdessä rakenneltaessa lapsen kielelliset taidot, kuten leikin kielellinen kuvaaminen, asioista sopiminen sekä toisten mielipiteiden huomioon ottaminen kehittyvät, koska lapsi joutuu neuvottelemaan leikin etenemisestä sekä ratkaisemaan konflikteja. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 228)

Rakenteluleikistä puhuttaessa on tärkeä muistaa, että vesi ja hiekka ovat leikissä ja sen kehityksessä korvaamattomia elementtejä. Nämä elementit auttavat lapsia leikkimään aluksi niin sanottuja rinnakkaisleikkejä ja sen jälkeen vähitellen siirtymään yhteiseen toimintaan. (Helenius & Lummelahti, 2013, 145) 2-3-vuotiaiden hiekkalaatikkoleikit ovat tyypillisiä esimerkkejä rinnakkaisleikeistä: leikkijöillä on omat välineensä, mutta leikin aihe on yhteinen: leikkijät tekevät kukin rinnakkain hiekkakakkuja, mutta eivät varsinaisesti leiki yhdessä (Lyytinen & Lautamo, 2014, 228).

Kun lapsi lähestyy kolmea ikävuotta, leikissä tapahtuu yleensä kokonaisvaltainen, olennainen muutos. Lapsi ei enää leikissään tyydy ulkoisiin tekijöihin, vaan ymmärtää, että leikissä olennaisinta onkin hänen oma toimintansa eivätkä esineet sellaisenaan. Roolileikissä lapsella on ensimmäisen kerran aidosti mahdollista leikkiä suunnitelmallisesti toisen leikkijän kanssa, sillä roolit mahdollistavat vastavuoroisen toiminnan. Tyypillisesti roolileikit alkavatkin vastapareista, kuten ostaja ja myyjä, äiti ja vauva tai lääkäri ja potilas. (Helenius & Korhonen, 2017, 76-77)

Roolileikin varhaisvaiheessa leikkijä asettuu rooliinsa koko olemuksellaan ja kehollaan. Ulkoisilla tunnuksilla eli roolivaatetuksella lapsi merkitsee roolihahmonsa ja saa roolilleen vahvuutta ja pysyvyyttä myös muiden leikkijöiden silmissä. Lapsella on usein selkeä mielikuva haluamastaan tilanteesta, ja alkuvaiheessa hän tarvitsee onnistumiseen aikuisen tukea. Näissä

leikeissä on hyvin tärkeää, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta itsevarmuutta. Mielikuva leikistä on lapsen ensimmäinen tietoinen suunnitelma, ja on tärkeää ymmärtää, että ellei lapsi opi toimimaan oman suunnitelmansa varassa, hänen voi olla hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta sisäistää kenenkään toisenkaan antamia tehtäviä ja toimia niiden mukaisesti. (Helenius & Lummelahti, 2013, 93-94)

Aluksi roolileikit ovat kestoltaan hyvin lyhyitä ja lapset tarvitsevat leikin toteuttamiseen usein aikuisen apua. Noin esikouluikäisinä lapset osaavat suunnitella roolijakoa ja valita leikkivälineitä jo ennen leikin aloittamista. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 229) Roolileikki ei ole enää sarja spontaaneja mielikuvia, vaan roolien vuoropuhelussa voidaan improvisoida kokonainen tarina (Helenius & Korhonen, 2017, 77).

Noin viisivuotiaina lapset kiinnostuvat yleensä sääntöleikeistä, joita ovat esimerkiksi muistikortti- ja lautapelit. Säännöt ovat läsnä myös esimerkiksi liikunta- ja pihaleikeissä, joihin osallistuu useita lapsia. Sääntöleikeissä lapsi viehättää vuorottelu sekä samana toistuva kaava, jonka mukaan leikissä tai pelissä edetään. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 229) Sääntöleikeissä itse sääntöjen omaksumisen lisäksi on tärkeää, että kaikki lapset toimivat yhdessä, leikin kulku ja päämäärä ovat jokaisen leikkijän tiedossa sekä se, että kaikki sitoutuvat leikkiin (Helenius & Lummelahti, 2013, 118).

3.3 Kasvattajan rooli

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 29) mukaan leikki on olennainen osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa tulee taata lapsille monipuolinen leikkiympäristö, ja myös kasvattajat osallistuvat lasten leikkeihin. Leikin merkitys lasten kehityksessä ymmärretään ja leikkiä hyödynnetään myös pedagogisena menetelmänä. Saamelaiskäräjien Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille (2015, 7) niin ikään korostaa työntekijöiden roolia kielipesälasten leikissä. Kielipesässä aikuiselta vaaditaan läsnäoloa ja aktiivista osallistumista leikkiin silloinkin, kun meneillään on niin sanotusti vapaan leikin hetki. Läsnäolo voi tarkoittaa esimerkiksi leikin sanoittamista, leikkikalujen nimeämistä tai uusien leikkien keksimistä lasten kanssa.

Aikuisen kyky leikkiä ja heittäytyä leikin maailmaan ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Leikkimiselle on raivattava tilaa paitsi konkreettisesti varhaiskasvatuksen arjesta, myös kasvattajan oman pään sisältä. Lasten leikin vaaliminen ja ohjaaminen puolestaan edellyttävät aikuis-

selta pedagogisia taitoja. Näiden taitojen kivijalkana toimivat lasten tuntemus, kehityspsykologinen osaaminen, oppimisprosessien ymmärtäminen sekä leikin teorioiden ja leikin prosessien ja lajien tuntemus. Onnistunut leikin ohjaaminen perustuu ennen kaikkea lasten tuntemiseen sekä systemaattiseen, säännölliseen havainnointiin. (Lehtinen & Koivula, 2017, 182)

Leikin ohjausmenetelmät voidaan jakaa epäsuoriin ja suoriin menetelmiin. Epäsuoria menetelmiä ovat erilaiset leikin ominaisuuksiin, aikaan, paikkaan ja välineisiin liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi leikkiaika ja sen pituus, leikkitovereiden ennalta määrittäminen, saatavilla olevat lelut sekä pedagoginen toimintaympäristö. Suoriin ohjausmenetelmiin puolestaan lukeutuvat kaikki ne menetelmät, joilla aikuinen pyrkii suoraan vaikuttamaan leikkiin. Tällaista vaikuttamista on esimerkiksi leikin kulun ohjailu tarkentavilla kysymyksillä tai leikkiin osallistuminen aktiivisesti esimerkiksi yhtenä roolileikkijänä, jolloin aikuinen voi ohjailla leikin suuntaa. (Lehtinen & Koivula, 2017, 184)

Kaikkein pienimpien lasten ohjauksessa keskeisintä on aikuisen ja lapsen lämmin vuorovaikutus sekä aikuisen aktiivinen rooli leikkikumppanina. Aikuinen nimeää leikissä käytettäviä esineitä ja antaa niille merkityksiä yhdessä lapsen kanssa. Tärkeää on myös se, että aikuinen pyrkii tunnistamaan lapsen itsensä esineille antamia merkityksiä esimerkiksi hymyillä, tulkinnolla ja kysymyksillä. Esimerkiksi lapsen asettellessa leikkiastioita pöydälle aikuinen voi kysyä kattaako tämä pöytä ruokailua varten, ja lapsen vastatessa myöntävästi jatkaa kysymällä mitä ruokaa tarjotaan ja ketkä ovat tulossa syömään. (Helenius & Mäntynen, 2002, 150)

Kallialan mukaan lapsen leikkiin liittyvän aikuisen ehdottomasti tärkein työkalu on sensitiivisyys. Aikuisen tulee tunnistaa lapsen leikki-idea ja auttaa häntä kehittämään sitä, kuitenkin varoen tyrkyttämästä omia ajatuksiaan. Aikuisen tulee myös auttaa lapsia pysymään omilla leikkirooleissaan. Sensitiivinen aikuinen kannattelee ja laajentaa lasten leikkiä aidossa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. (Kalliala, 2008, 56)

Varhaiskasvatuksessa aikuisen tehtävänä on myös lasten leikin havainnointi. Leikin havainnointi on välttämätöntä, jotta leikkiä voidaan ymmärtää, arvostaa ja rikastuttaa. On eri asia ”olla” leikki-tilanteessa kuin havainnoida sitä, ja tietoinen ja tarkka havainnointi vaatii harjaantumista. Havainnoidessa on tiedettävä, mitä ja miksi havainnoidaan, jotta se on tarkoituksenmukaista. Pelkkä leikin katselu ja mukana oleminen ei ole havainnointia. Kielipesässä havainnointi ja sen dokumentointi on välttämätöntä myös siksi, että aikuiset tietävät, millä tasolla lasten kulloinkin kielitaito on, onko kielessä jotain systemaattisesti toistuvia virheitä ja mihin asioihin toimintaa suunniteltaessa on kiinnitettävä huomiota. (Kalliala, 2008, 52)

3.4 Leikki pedagogisena menetelmänä varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 39) linjataan, että leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen työtap. Myös Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät, 2013, 37) korostetaan, että kasvattajien tulee varmistaa, että lapsilla on päivittäin mahdollisuuksia omaehtoiseen, monipuoliseen leikkiin sekä esimerkiksi auttaa lapsia leikkien toteuttamisessa.

Varhaiskasvatuksessa toiminnan muodoilla on kullakin erilaiset ehdot. Siinä missä esimerkiksi ruokailulla ja pukemisella on selkeät päämäärät ja toisaalta ohjatussa toiminnassa aikuisen asettamat tavoitteet, lasten omatoiminen vapaa leikki on tilanne, jonka lapset suunnittelevat ja toteuttavat itse. Vapaa leikki on varhaiskasvatuksessa erityinen toiminnan muoto, jossa lapset pääsevät kehittämään keskinäisiä suhteitaan sekä harjoittelemaan vuorovaikutusta sekä omien tavoitteiden asettelua. (Helenius & Korhonen, 2017, 71)

Leikki on lapselle tärkeä oppimisen alusta. Leikki heijastelee kokonaisvaltaisella tavalla lapsen motorisia, tiedollisia ja sosiaalisia taitoja. Leikkiä havainnoimalla saadaan tietoa muun muassa lapsen kielellisistä kyvyistä, tarkkaavaisuudesta sekä siitä, miten hän käsittelee saamaansa tietoa ja muodostaa sisäisiä mielikuvia. Leikin teemojen valinta ja toteutustapa ilmentävät puolestaan lapselle tärkeitä ja emotionaalisesti koskettavia asioita. (Lyytinen & Lautamo, 2014, 231-232)

Kun puhutaan oppimisesta ja oppimisen käsitteestä, on hyvä huomata, että pedagogisen oppimisen käsite on hyvin sidoksissa opettajaan ja opettamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli oppimista tarkastellaan tiukasti kasvatustieteellisestä näkökulmasta, satunnaiset arkielämän tilanteet joissa tapahtuu oppimista, eivät olisi kasvatustieteellisesti merkittäviä tutkimuskohteita. Tällaisen ajattelun ongelmana on kuitenkin se, että varhaiskasvatuksessa kaikkein suurimmat oppimiskokemukset tapahtuvat usein nimenomaan juuri arjen pedagogiikassa ja lasten leikissä. Pedagogisen oppimisen käsitettä kuitenkin puolustetaan sillä, että oppimista ei tule jättää satunnaisten ympäristötekijöiden varaan, vaan sen tulee olla suunniteltua ja ohjattua. Varhaiskasvatuksen kontekstissa on kuitenkin välttämätöntä nähdä oppimisen alustana myös arkipäivän tilanteet, koska lasten tapa ja valmiudet toimia eivät tue opettajajohtoista oppimista. Toisaalta voidaan nähdä, että esimerkiksi pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen, leikkitilanteiden mahdollistaminen ja leikkivälineiden valitseminen on jo itsessään ohjaamista, eikä oppiminen näissä tilanteissa ole satunnaista, vaan tarkoituksenmukaisesti suunniteltua pedagogiikkaa. (Siljander, 2014, 60-61)

Gunilla Lindqvist (Lindqvist, 1998, 79) on kirjoittanut useita teoksia leikistä ja erityisesti luovasta leikkipedagogiikasta. Luovassa leikkipedagogiikassa eri taidelajit tukevat toinen toisiinsa ja kasvattajat käyttävät luovien aineiden menetelmiä. Kun pedagogisessa toiminnassa keskitytään leikkiin, lapset ja kasvattajat voivat yhdessä luoda leikkimaailmoja, jotka heräävät leikkiessä eloon. Leikkiessään lapset voivat sekä ottaa välimatkaa todelliseen maailmaan että vahvasti eläytyä leikkimaailmaan, joten leikissä lapsen on mahdollisuutta myös lisätä tietoisuuttaan maailmasta.

Lapsi oppii kieltä vuorovaikutuksessa jäljittelemällä. Lapsi hankkii itselleen kielellistä mallia ja pyrkii matkimaan sitä. Pelkkä niin sanottu lahjakkuus kielissä ei riitä, vaan lapsi tarvitsee kielellistä ympäristöä ja sitä, että hänen kanssaan seurustellaan. (Hassinen, 2005, 81) Varhaiskasvatuksessa toimiva vuorovaikutus on aina työntekijöiden vastuulla, eikä sitä voi siirtää missään tilanteessa lapsille (Merikoski & Pihlaja, 2018, 202). Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan, että lapsi tutustuu saamenkielen äänneisiin ja sääntöihin esimerkiksi lorujen ja laululeikkien avulla. Myös esimerkiksi saamenkielen sanojen rakentumista sekä lauserakennetta voidaan harjoitella lasten kanssa lorujen ja leikkien avulla. (Saamelaiskäräjät, 2009, 10)

Rauni Äärelä-Vihriälä (Äärelä, 2016, 148) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että pohjoissaamenkielisessä kielipesässä leikki oli kielipesän lasten arjen olennainen osa, ja työntekijät olivat mukana lasten leikeissä silloinkin, kun leikkiä ei varsinaisesti ohjattu. Työntekijät ottivat esimerkiksi vapaan leikin aikana vahvan kielellisen roolin olemalla leikissä läsnä ja sanoittamalla leikkejä ja leikkikaluja.

Asta Balto (Balto, 1997, 41-43) kirjoittaa, että lapset ikään kuin valmistautuvat aikuisten maailmaan leikin avulla. Lapset käsittelevät näkemiään ja kokemiaan asioita leikin avulla, joten esimerkiksi poroperheiden lasten leikeissä erilaiset porotyöt ovat usein läsnä. Lasten kanssa voidaan myös opetella erilaisia päivittäisiä töitä ja taitoja leikin avulla. Saamelaisessa kasvatuksessa leikki on ollut aina voimakkaasti läsnä, ja esimerkiksi aikuisten sytyttäessä tulia ja laittaessa laavupaikan valmiiksi, lapset ovat saaneet juosta ja leikkiä vapaasti samalla tutustuen ympäristöön. Tämä saamelaisen kasvatustavan ulottuvuus näkyy myös saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi metsässä lapset saavat usein leikkiä ja tutkia ympäristöä melko vapaasti. Arjen esimerkkinä tästä voidaan mielestäni pitää myös inarinsaamenkielisten kielipesien ruoka- ja siivoushuoltoa, sillä ruoka tehdään itse ja

perussiisteydestä huolehditaan samoin myös itse. Tällöin lapset ovat päivittäin mukana arjen töissä ja saavat osallistua niihin mikäli haluavat.

Kalliala (Kalliala, 2008, 54) kuitenkin huomauttaa, että leikkiä ei tule pitää ensisijaisesti aina oppimismenetelmänä. Mikäli aikuinen näkee aina vain leikin pedagogiset mahdollisuudet, hän alkaa herkästi noudattaa omaa käsikirjoitustaan leikkiä ohjatessaan, ja näin saattaa tahattomasti estää lasten omatoimisuuden ja omien leikkialoitteiden kehittymistä. Tämä voi konkreettisesti näkyä esimerkiksi siten, että aikuinen ohjaa pikkuautolla taloon sisään ajavaa lasta ajamaan vain automatolla, sillä aikuisen mielestä taloon ei voi ajaa edes pikkuautolla.

4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykseni on ”miten inarinsaamenkielissä kielipesissä tuetaan lasten kielitaitoa leikissä tai leikin kautta”. Tarkastelen kysymystäni erityisesti työntekijöiden näkökulmasta.

Tarkoitukseni on tutkia, millaisia pedagogisia menetelmiä inarinsaamenkielissä kielipesissä on käytössä lasten kielitaidon tukemiseksi leikin kontekstissa. Kysymykseen sisältyy sekä ohjatut, aikuisjohtoiset leikit että vapaan leikin aikana käytettävät menetelmät. Lisäksi tutkimuskysymykseen sisältyy oppimisympäristön rooli kielitaitoa tukevana elementtinä.

4.1 Tutkimusmenetelmä

Oli alusta alkaen selvää, että tutkimukseni aineisto tulisi kerätä haastattelulla, sillä inarinsaamenkielisistä kielipesistä ei ole olemassa kirjallisia lähteitä käytännössä lainkaan. Ainoastaan Pasanen on väitöskirjassaan *Kuávsui já peeivičuovâ – Sarastus ja päivänvalo* (2015) kirjoittanut kielipesistä, mutta tarkastellut siinä kielipesää erityisesti kielenelvytyksen keskeisenä elementtinä. Pasanen (2003) on myös kirjoittanut *Pro Gradu*-tutkielmansa inarinsaamen- ja karjalankielisistä kielipesistä, mutta siinä hän tarkastelee kielipesätoimintaa yleisesti eikä pureudu sen pedagogisiin menetelmiin. Äärelä (2016) puolestaan on tehnyt väitöstutkimuksensa tapaustutkimuksena yhdestä pohjoissaamenkielisestä kielipesästä, mutta se ei luonnollisesti paneudu inarinsaamenkielisiin kielipesiin tai niissä käytettyihin pedagogisiin menetelmiin lainkaan. Kandidaatintutkinnolle perinteisesti tyypillisempi kirjallisuuskatsaus ei siis ollut minun tutkimuksessani vaihtoehto.

Haastattelumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten lopullinen muoto ja esitysjärjestys elävät haastattelun mukana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 208) Teemahaastatteluun päädyin muutamasta eri syystä, joista keskeisin oli tuttu haastateltava sekä tuttu aihepiiri. Myös aiheen huomioon ottaen strukturoitu haastattelu valmiine kysymyksineen olisi ollut jäykkä menetelmä tässä tutkimuksessa, sillä tutun haastateltavan kanssa oli luonnollista edetä haastattelussa keskustelevasti tiukan kysymysvastaus-asettelun sijaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä, koska tarkoitus ei ole tilastollisesti yleistää ilmiöitä vaan pyrkiä ymmärtämään jotakin aiheita syväl-

lisemmin, saada tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä tai etsiä uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin. Jos haastatteluissa keskitytään vain yhteen tapaukseen tai haastateltavaan, se antaa mahdollisuuden tutkia pieniäkin yksityiskohtia, esimerkiksi selvittää spesifisten toimintojen yhteyttä olosuhteisiin ja tilanteisiin. Kaikesta tästä on kyse myös omassa tutkimuksessani, joten aineistonkeruu harkinnanvaraisesti valitun haastateltavan kautta oli hyvin luonteva valinta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59)

Haastateltavakseni pyysin henkilöä, joka on ollut perustamassa inarinsaamenkielisiä kielipesiä ja joka on myös työskennellyt Inarin ensimmäisessä kielipesässä koko sen historian ajan. Halusin haastatella henkilöä, jolla olisi mahdollisimman pitkä kokemus paitsi kielipesässä työskentelystä, myös tietoa ja kokemusta menetelmien käytöstä ja mahdollisesti jopa niiden luomisesta. Sovimme yhden haastattelun, joka toteutettiin 1.10.2018 ja kesti lopulta noin neljäkymmentä minuuttia. Pohdin alun perin myös useamman henkilön haastattelemista, mutta päädyin lopulta haastattelun jälkeen siihen, että yksi haastateltava ja yksi haastattelu hänen kanssaan riitti. Haastateltavan pitkä kokemus kielipesätyöstä mahdollisti sen, että yhdessä haastattelussa sain kokoon kandidaatintutkimukseni tarvittavan aineiston.

Haastattelukieleksi valikoitui minun ja haastateltavan yksimielisen päätöksen johdosta inarinsaame. Inarinsaame on yhteinen kieleemme sekä meidän molempien työkieli, joten millään muulla kielellä haastattelu ei tullut kyseeseen. Koska haastattelua voidaan luonnehtia kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu nimenomaan kielen käyttöön, haastattelukielen valinta on olennainen osa haastattelun toteuttamista (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48). Haastattelun toteuttaminen suomenkielellä olisi ollut meille molemmille hankalaa, ja koen, että suomeksi haastattelemisen olisi voinut jopa vaikuttaa haastattelun kulkuun ja siten tutkimuksen tuloksiin negatiivisesti.

Kun työni oli lähes valmis, lähetin sen luettavaksi myös haastateltavalleni. Näin varmistin, että olin haastattelussa ymmärtänyt hänen vastauksensa oikein ja siirtänyt ne myös tutkimustuloksista kertovaan lukuun oikein. Samalla myös varmistin, että suomeksi kirjoittamani luku vastasi saamenkielisen haastattelun kulkua myös hänen mielestään. Tämä menettely myös edistää tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, sillä haastateltava on itse saanut varmistaa, että hänen antamansa tiedot on kirjoitettu siten, kuin hän on ne tarkoittanut.

5. Tutkimustulokset

Haastattelussa nousi selkeästi yksi teema, joka toistui useaan kertaan haastattelun aikana: kasvattajan rooli leikissä. Kun lapsilla ei aina ole muuta kielenkäyttöympäristöä kuin kielipesä, on ensiarvoisen tärkeää, että inarinsaamea kuullaan kielipesässä koko ajan monipuolisissa yhteyksissä. Haastateltava korosti useaan otteeseen, että kaikki kielenoppiminen rakentuu sille, että työntekijät ovat läsnä lasten tekemisissä silloinkin, kun meneillään ei ole aikuisjohtoisia tuokioita. Aikuisen rooli korostuu erityisesti pienten lasten ryhmissä, jossa varsinaisten ohjattujen tuokioiden osuus päivästä on huomattavan paljon pienempi kuin isompien lasten ryhmässä. Tätä tulosta tukee myös Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille, jossa kasvattajan rooli on keskiössä (Saamelaiskäräjät, 2015, 7).

5.1 Erilaiset kortit ja pelit sekä niiden sovellukset

Kielipesässä on käytössä runsaasti kuvakortteja, joita käytetään monipuolisesti erilaisissa yhteyksissä. Kortteja käytetään useimmiten aikuisen kanssa siten, että pelaamisella on selkeät säännöt ja tuokiolla on tavoitteena jonkin tietyn aihepiirin sanojen oppiminen tai esimerkiksi jonkin tietyn kieliopillisen asian korostaminen. Kortteja voidaan käyttää muistipeleinä tai esimerkiksi siten, että kasvattaja kertoo jostain kortista ja lapset etsivät kuvausta vastaavan kortin. Myös lasten kielitaitoa ja tarinankerrontaa voidaan havainnoida ja kehittää korttien avulla, jolloin lapset kertovat korteista ja niiden tapahtumista. Kortteja käytetään pelaamisen lisäksi myös sanoittamaan esimerkiksi päiväjärjestystä, tuokioiden kulkua tai yhteisen leikin sisältöä.

”Eidu vain tot et, völdip taid koortâid já keččâp taid párnáigijn oovtâst, pyehtip savâstállâđ tai koortâi vuáđuld, maid, mii tii mielâst täst lii já maid, já nomâttállâđ taid oosijd jis tast láá tagareh, já... já tiäđust-uv talle ton eidu, et jis lii ovdâmerkkân adjektiivikorttâ, te talle et, et maid tot parga, maggaar taat lii, verbâkoortâin maid parga.” (H 1.10.2018)

”Juuri vain se että, otamme ne kortit ja katsomme niitä lasten kanssa yhdessä, voimme keskustella niiden korttien pohjalta mitä, mikä tässä teidän mielestä on ja mitä, ja nimetä niitä osia jos siinä on sellaisia ja... ja tietenkin sitten niin juuri, että jos on esimerkiksi adjektiivikortti, niin sitten että, että mitä se tekee, millainen tämä on, verbikorteista mitä tekee.” (H 1.10.2018)

Kortteja on monia erilaisia, joissa osassa on sekä kuva että tekstiä ja osassa pelkästään kuva. Kuvakorttipakkoja on useista eri aihepiireistä, kuten sääilmiöistä, vastakohtista, vaatteista,

perinteisistä elinkeinoista, tunnetiloista ja erilaisista ammateista. Käytössä on myös riimiparikortit (kuva 1) sekä muutama erilainen pelikorttipakka, joissa aikuisen korteissa on teksti ja lasten korteissa tekstejä vastaavat kuvat (kuva 2).



Kuva 1. Riimiparikortit



Kuva 2. Kissakortit

Korttien lisäksi kielipesiin on erikseen tehty muutama lautapeli, joista nostan esimerkiksi kaksi kalastuspeliä. Toisessa pelissä ollaan pilkillä ja toisessa puolestaan on aiheena monipuolisesti erilaiset perinteiset kalastusmenetelmät. Kalastus on inarinsaamelaisten perinteisistä elinkeinoista keskeisin, joten on tärkeää, että aiheen käsittelemiseen on käytettävissä monia erilaisia materiaaleja, jotta lapset oppivat kalastukseen liittyvää perinteistä sanastoa.

Kortteja käytetään ja niillä pelataan pääsääntöisesti aikuisen kanssa ja selvästi tuokiokeskeisesti. Kortit toimivat siis hyvin selkeästi sääntöleikeissä ja niillä on kielipesissä selkeä pedagoginen tarkoitus kielitaidon kehittämisessä. Kuvien käyttäminen kielenopettamisen menetelmänä on perusteltua, sillä samaan aikaan nähty ja kuultu asia pysyy usein helpommin lapsen mielessä kuin pelkästään kuultu. Kuvien käyttö kommunikaation välineenä myös tukee lapsen itsenäisen osallistujan roolia, sillä hän voi ilmaista itseään vaikkei osaisi vielä nimetä asioita saameksi. (Ketonen ym. 2014, 206)

5.2 Pedagogisen toimintaympäristön merkitys kielipesässä

Haastattelun aikana keskustelimme myös pedagogisen toimintaympäristön merkityksestä kielenoppimisessa. Toimintaympäristöä rakennettaessa kielipesissä otetaan aina huomioon perinteisten elinkeinojen näkyminen ja esimerkiksi perinteisten saamelaisten värien käyttö. Kielipesien seinillä on kulttuuriin ja perinteisiin elinkeinoihin liittyviä kuvia, ja myös lasten töitä on aina esillä. Seinillä on myös sanoja nimeämässä huoneita ja huonekaluja (hiivsig, seiini, lamppu) sekä kahdessa kielipesässä on seinillä myös isot kuvat inarinsaamenkielisistä aakkosista. Kirjoitettu kieli seinillä tuo kieltä näkyväksi, ja isompien lasten kohdalla isot aakkoset kannustavat opettelemaan hiljalleen lukemista ja kirjoittamista. Kirjoitettua kieltä on tärkeä nähdä seinillä myös sen vuoksi, että saamen kielessä on kirjaimia, joita suomen kielessä ei ole. Kun kieltä näkyy kielipesässä, kirjaimet tulevat lapsille tutuiksi jo pienestä pitäen.

Leikkivälineet pyritään valitsemaan siten, että ne tukisivat kunkin ryhmän silloista kielitaitoa ja rohkaisisivat monipuoliseen leikkimiseen. Tässä kohtaa haastateltava nimesi haasteeksi pienet tilat, jotka rajaavat oppimisympäristön muokkaamisen mahdollisuuksia. Leikkivälineitä saa kuitenkin kuljettaa huoneesta toiseen eikä sitä rajata turhaan.

Kielipesän pihalla Inarissa on toisessa kielipesässä lähes ihanteellinen oppimisympäristö. Isolla pihalla on kiipeilyteline, liukumäki, keinut, laavu, vanha puuvene sekä hiekkalaatikko. Piha itsessään on kuin pieni metsä puineen ja vaihtelevine maastoineen. Ivalon inarinsaamenkielisessä kielipesässä on pihalla myös puuvene, ja sinne on tarkoituksena myös hankkia laavu. Puuveneet ovat lasten leikeissä ahkerassa käytössä, ja usein näiden leikkien aiheeksi syntyy luonnostaan kalastus jossain muodossa. Laavussa tulistellaan säännöllisesti.

Kielipesissä pedagogisena toimintaympäristönä nähdään myös kielipesän seinien ulkopuolinen maailma, mikä on haastateltavan mukaan kielenoppimisen kannalta ehdottoman tärkeää. Lapset pyritään viemään mahdollisimman usein konkreettisesti käsiteltävän aiheen luo, esimerkiksi marjojen ollessa teemana mennään metsään ja liikennemerkkejä opeteltaessa kylälle. Kielipesästä pyritään myös säännöllisesti käymään oikeasti kalastamassa. Kieltä opetellaan oikeassa ympäristössä tekemällä ja kokemalla, jolloin sanat myös haastateltavan mukaan jäävät paremmin lasten mieleen.

On myös huomioitava, ettei varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö ole koskaan neutraali tila, joka vain on sattumalta tullut jonkinlaiseksi. Pedagoginen toimintaympäristö on tietoisesti ja tiedostamatta tietynlaiseksi rakennettu ja rakentunut paikka, ja kunkin varhais-

kasvatyksen tilalliset järjestelyt heijastavat varhaiskasvatustyön periaatteita. (Raittila, 2013, 72) Kielipesässä inarinsaamen kieli on toiminnan ydin, joten se näkyy myös toimintaympäristössä.

5.3 Kasvattajan rooli kielipesälapsien leikeissä

Haastattelussa nousi useaan otteeseen esille kasvattajan rooli ja sen keskeisyys kielipesässä. Kasvattajat pyrkivät olemaan läsnä lasten leikeissä mahdollisimman paljon ja vaikuttamaan siten lasten leikkikieleen. Läheskään kaikilla kielipesälapsilla ei myöskään ole kielipesän lisäksi muuta saamenkielistä ympäristöä, joten kieltä tulee kielipesässä kuulla mahdollisimman paljon, jotta sitä opitaan monipuolisesti ja kielitaito voi kehittyä. Kasvattaja on läsnä paitsi ohjatuissa tuokioissa ja peleissä, myös niin sanotun vapaan leikin aikana sekä ulkoillessa, kuten Menetelmäoppaassa kielipesätyöntekijöille painotetaan (Saamelaiskäräjät, 2015, 7).

Ohjatuissa tuokioissa kasvattajan rooli on luonnollisesti korostunut ja tuokiot ovat pääsääntöisesti hyvin aikuisjohtoisia. Usein näissä suunnitelluissa tuokioissa kasvattajat odottavat lapsilta johdonmukaisesti saamenkielen käyttöä esimerkiksi siten, että vaikkapa viikon aiheeseen liittyviä kuvia ja sanoja läpikäydessä suomenkielistä vastausta ei ”hyväksytä” vaan pyydetään lapsia nimeämään kuvat saameksi.

”Já ovdâmerkkân onne... –já talle moonâim et mii taat lii já mii taat lii. Já mangii keevâi nuuvt et tobbeen poodij kal suomâkielân tot tállán, mut ij, naa, joo, tot lii suomâkielân, et mii taat lii anarâškielân? Et vehá ferttee ain kuáivuđ motomin toid saanijd tobbeen (povvâstem).” (H 1.10.2018)

”Ja esimerkiksi tänään... –ja sitten katsoimme että mikä tämä on ja mikä tämä on. Ja monesti kävi niin että sieltä tuli kyllä suomeksi se heti, mutta ei, niin, joo, se on suomeksi, että mikä tämä on inarinsaameksi? Että vähän täytyy aina kaivaa joskus niitä sanoja sieltä (naurua).” (H 1.10.2018)

Myös laulut, lorut ja pelit ovat tietysti kaikki saamenkielisiä. Esimerkiksi muistipeliä pelatessa kasvattaja nimeää erikseen kaikki kuvat saameksi, tai isompien lasten ollessa kyseessä pyytää lapsia nimeämään kuvia. Lauluhetkien tukena on kielipesän työntekijöiden itse valmistamat laulukortit, joissa toisella puolella on laulusta kertova kuva ja toisella puolella laulun sanat.

Esineleikeissä pienten lasten kanssa kasvattajan tehtävänä on ensisijaisesti toimia leikin sanoittajana. Usein kasvattaja on lapsen leikissä hyvinkin aktiivisesti mukana, esimerkiksi kotileikissä kasvattaja nimeää astioita, ruokia ja lapsen tekemisiä: ”Ai, sinä teet ruokaa! Teetkö lihakeittoa? Mitä sinä tarvitset siihen? Onko sinulla siinä peruna, mitä muuta laitat kattilaan? Nyt sinä tiskaat! Sinulla on tiskiharja, lasketko vettä altaaseen?”. Tämänkaltainen sanoittaminen on elintärkeää lasten kielitaidon kehittymiselle. Leikkiessä kasvattajat myös nimeävät esimerkiksi värejä ja numeroita: ”Nyt meillä on kaksi vihreää legopalikkaa, laitatko tähän keltaisen? Antaisitko minulle punaisen palikan?”. Aamuhetken yhteydessä voidaan leikkiä esimerkiksi leikkiä, jossa kasvattaja pyytää lapsia tuomaan hänelle tietynkokoisia tai värisiä esineitä kielipesästä.

Isompien lasten keskinäisissä leikeissä kasvattajan rooli voi olla näennäisesti pienempi, jolloin hän voi esimerkiksi istua lattialla, ikään kuin leikin reunalla. Samaan aikaan kasvattaja kuitenkin kuuntelee lasten leikkimistä ja saattaa tehdä tarkentavia kysymyksiä leikistä tai esimerkiksi spontaanisti kääntää jonkun lapsen sanoman lauseen saameksi, kuitenkin siten, ettei lasten leikki katkea tai häiriinny turhaan. Näiden kysymysten ja kääntämisten tavoitteena on lisätä lasten saamen kielen käyttöä leikeissä.

”Na talle tiädust-uv tienávt et mana jieš toho fáárun, “ujuttautuu”, toho fáárun, já... já kojâdâl vehá toin. Já ko jos párnááh sierâdeh suomâkielân te ettäđ et “Ai, ettäh-uvks tun návt? Ai, taat-uvks lii tággáár?”, et iätä sämikielân taid siämmáid.” (H 1.10.2018)

“No sitten tietenkin niin että menee itse sinne mukaan, “ujuttautuu”, sinne mukaan, ja... ja kyselee vähän heiltä. Ja kun jos lapset leikkivät suomeksi, niin sanoa että “Ai, sanoitko sinä näin? Tämäkö on sellainen?”, että sanoo saameksi ne samat.” (H 1.10.2018)

Haastateltavan mukaan tällaisessa tilanteessa on hyvin tavallista, että lapset vastaavat kyllä aikuiselle saameksi, mutta jatkavat silti keskinäistä leikkiään suomeksi. Tällöin kasvattajan keinoina on esimerkiksi jatkaa kyselemistä tai osallistua itse leikkiin vielä aktiivisemmin joko itse leikkimällä tai aktiivisemmin sanoittamalla. Isompien ja tuttujen lasten kohdalla voidaan haastateltavan mukaan myös käyttää epäsuoraa kehotusta vaihtaa kieli.

”Já kal mun talle laaviim jis láá jo uápis párnááh, já toh láá kuhheeb ääigi lamaš, já mun kuulâm oppeet et toh kevttih sämi... ij ko suomâkielâ, te kal mun sáátám talle ettäđ et “Hei, taat lii piervâl, tääbbin mij sárnup sämikielâ, anarâškielâ”.” (H 1.10.2018)

“Ja kyllä minulla sitten on tapana jos on jo tutut lapset, ja he ovat pidemmän aikaa olleet, ja minä kuulen taas että he käyttävät saamen... ei kun suomen kieltä, niin kyllä minä saatan sitten

sanoa että ”Hei, tämä on (kieli)pesä, täällä me puhumme saamea, inarinsaamea”. (H 1.10.2018)

Haastateltava kuitenkin korostaa, että painostaminen tai pakottaminen eivät missään nimessä ole vaihtoehtoja, vaan on käytettävä pehmeämpiä keinoja, kuten kuvatun kaltaisia epäsuoria kehotuksia.

Ulkoillessa kasvattajan rooli vaihtelee haastateltavan mukaan enemmän kuin sisällä. Useimmiten lapset saavat leikkiä ulkona vapaammin kuin sisällä, mikä tarkoittaa myös sitä, ettei lasten leikkikieleen puututa ulkona niin aktiivisesti kuin sisällä. Toki toisinaan ulkonakin leikitään yhdessä ohjattuja leikkejä, joista esimerkkinä haastateltava nostaa leikin, jossa yksi lapsista on susi ja muut ovat poroja. Leikissä susi seisoo selkä poroihin päin ja porot kysyvät sudelta paljonko kello on. Lapset ottavat kellonajan mukaisen määrän askeleita lähemmäs sutta, joka jossain vaiheessa huutaakin kellonajaksi ”ruoka-aika” ja tällöin porot lähtevät karuun ja susi yrittää ottaa heitä kiinni. Haastateltava kertoo myös, että usein lasten leikkiessä hiekkalaatikolla kasvattaja menee leikkiin mukaan ja jälleen sanoittaa leikkiä.

Useimmiten ulkoillessa kuitenkin lapset saavat leikkiä vapaammin valitsemallaan kielellä. Haastateltavan mukaan tähän on perusteluna se, että varsinkin juuri kielipesässä aloittaneet lapset tarvitsevat päivän aikana hetkiä, jolloin kielestä pidetään ”vapaata”. Tätä vapaata tarvitsevat haastateltavan mukaan selkeimmin ne lapset, jotka jo osaavat jo aktiivisesti käyttää suomea ja ovat juuri aloittaneet kielipesässä. Mikäli lapsille syötetään kielipesän kieltä tauotta aktiivisesti koko päivän ajan, lapset helposti väsyvät ja saamenkieltä kohtaan voi syntyä jopa negatiivinen vastareaktio. Äärelä-Vihriälä (Äärelä, 2016, 137) teki tutkimuksessaan saman havainnon pohjoissaamenkielisessä kielipesässä, jossa ulkoilu oli niin ikään lapsille hetki, jolloin he saivat hengähtää eikä kielen käyttöön kiinnitetty samalla tavalla huomiota. Myös Äärelä-Vihriälän mukaan tämä vapaa hetki on pienille ja vasta kielipesässä aloittaneille lapsille tärkeä kielipesän arkipäivässä.

6. Pohdinta

Tutkimustulokseni osoittavat, että inarinsaamenkielisissä kielipesissä on käytössä useita menetelmiä, joilla voidaan tukea lasten saamen kielen kehittymistä ja oppimista leikissä ja leikin avulla. Kielen kehittymistä ja oppimista tuetaan niin ohjatuissa, aikuisjohtoisissa tuokioissa kuin vapaan leikin aikana. Aikuisen toimien keskeisyys leikissä tiedostetaan ja siihen panostetaan. Myös pedagogisen toimintaympäristön merkitys tunnustetaan ja toiminnassa hyödynnetään monipuolisesti myös kielipesän ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Tutkimustulos oli odotettavissa, sillä inarinsaamenkieliset kielipesät ovat tuottaneet reilussa kahdessakymmenessä vuodessa kymmeniä uusia kielenpuhujia. Tämän voi mielestäni todeta huolimatta siitä, ettei tutkimusta inarinsaamenkielisten kielipesien tuottamasta kielitaidosta tai sen jatkuvuudesta ole tehty. Tällaisen tutkimuksen toteuttaminen olisi todella tärkeää myös Pasasen (2015) mukaan koko inarinsaamen kielen tulevaisuuden kannalta.

Koska inarinsaamenkielisiä kielipesiä on tutkittu niin vähän, olisi tutkittavaa todella laajasti. Tämän tutkimuksen luonnollinen jatko voisi olla tutkimus, jossa lasten leikkiä havainnoitaisiin erityisesti kasvattajien toiminnan näkökulmasta. Havainnointitutkimuksen voisi toteuttaa myös siten, että havainnoinnin keskiössä olisi kasvattajien toiminnan sijaan lasten leikkialoitteet tai kielivalinnat. Leikin kontekstista kielipesässä voitaisiin tutkia myös esimerkiksi pedagogista toimintaympäristöä, perinteisten elinkeinojen ja töiden ilmenemistä lasten leikeissä tai leikin dokumentointia ja arviointia. Leikin ulkopuoleltakin tutkimusaiheita on paljon, ja niistä nostan esimerkeiksi vaikkapa livden tai perinteisten elinkeinojen näkymisen kielipesän arjessa. Olisi myös kiinnostavaa tutkia kodin ja kielipesän yhteistyötä sekä sitä, miksi vanhemmat valitsevat kielipesän lastensa varhaiskasvatuspaikaksi.

Myös inarinsaamen kieli tarjoaa lukemattomia tutkimusaiheita, joista nostan esimerkeiksi Pasasenkin (2015) mainitseman lasten kielen havainnoimisen, aikuisten kielen havainnoimisen sekä sen, millaisia pedagogisia menetelmiä kielen tukemiseen inarinsaamenkielisissä kielipesissä on käytössä leikin ulkopuolella. Toiminnan kehittämisen kannalta olisi ehdottoman tärkeää, että lasten kielen kehityksestä toteutettaisiin seurantatutkimus, jonka pohjalta saataisiin kuva siitä, millaista kielitaitoa kielipesät tuottavat. Tällöin lasten kielitaidon kehittymisestä saataisiin nykyistä täsmällisempää tietoa, ja heikompiin kielen osa-alueisiin voitaisiin puuttua jo kielipesässä nykyistä tehokkaammin. Myös tieto lasten kieliasenteista ja kieli-

identiteetistä olisi tärkeää. Tutkimustieto kielipesistä olisi Pasasen mukaan ehdottoman tärkeää koko inarinsaamen tulevaisuuden kannalta.

Myös Äärelä-Vihriälän (2016) toteuttaman tapaustutkimuksen tuominen inarinsaamenkieliseen kielipesään olisi mielenkiintoista, jolloin voitaisiin myös vertailla, onko eri kielisillä kielipesillä eroja toisiinsa nähden.

Vaikka oma tutkimukseni onkin vain kandidaatintutkielma ja laajuudeltaan sen mukainen, on se kuitenkin ensimmäinen pelkästään inarinsaamenkielisistä kielipesistä ja niiden menetelmistä tehty tutkimus. Näenkin tutkimukseni vasta alkuna inarinsaamenkielisten kielipesien tutkimuksessa. Tulevaisuudessa inarinsaamenkielisiä kielipesiä tullaan varmasti tutkimaan enemmän, laajemmin ja eri näkökulmista, mikä on toisaalta myös elintärkeää kielipesien jatkuvuuden ja kehittämisen kannalta. Jotta toimintaa voidaan kehittää, tulee sitä ensin tutkia jotta löydetään kehitettävää. Ilman tutkimusta kehittämistyön tekeminen on haastavaa ja paikoittain jopa mahdotonta. Myös oma urani aloittelevana tutkijana tulee varmasti osaltaan suuntautumaan inarinsaamenkielisten kielipesien kehittämiseen.

Lähteet

- Balto, A. (1997). *Sámi mánaidbajásgeassin nuppástuvvá*. Ad Notam Gyldendal. Gjøvik: AiT Norbok
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. PS-kustannus. Juva: Bookwell
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Oy Finn Lectura Ab. Jyväskylä: Gumme-
rus
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2017). *Leikin ensi askeleita*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. s. 69-77. PS-Kustannus. 4. uudistettu painos. Juva: Bookwell
- Helenius A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. PS-Kustannus. Juva: Bookwell
- Helenius, A. & Mäntynen, P. (2002). *Leikin aakkoset*. Teoksessa: Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. s. 133-159. WSOY. Juva: Bookwell
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki: Yliopistopaino
- Keskitalo, P., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). *Saamelaispedagogiikan peruspiirteet*. Teoksessa: Keskitalo, P., Uusiautti, S., Sarivaara, E. & Määttä, K. (toim.). *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. s. 89-109. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). *Kieli ja viestintä*. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. s. 201-225.

- Laiti, M. (2018). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa*. Lapland University Press. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. Tallinna: Raamatutrükikoja Oü
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (Alkuteos: *Lekens möjligheter*. (1996). Suomenkielinen käännös Inga Arffman.)
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). *Leikki*. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. s. 226-246. PS-Kustannus. 4. uudistettu painos. Juva: Bookwell
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018). *Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. *Varhaiserityiskasvatus*. s. 201-221. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino oy
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino oy
- Pasanen, A. (2015). *Kuávsui já peeivičuová. Sarastus ja päivänvalo. Inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Uralica Helsingiensia 9. Helsinki: Unigrafia Oy
- Raittila, R. (2013). *Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä*. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. s. 69-94. Vastapaino. Tallinna: Raamatutrükikoda
- Saamelaiskäräjät. (2009). *Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma*. Saamelaiskäräjät: http://www.inari.fi/media/files/sote_savasusuomenkielinen.pdf (Luettu: 17.11.2018)

- Saamelaiskäräjät. (2013). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas*. Saamelaiskäräjät: https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen_opas.pdf (Luettu: 17.11.2018)
- Saamelaiskäräjät. (2015). *Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille*. Saamelaiskäräjät: http://www.kuati.fi/media/.materials/o_1a0ekcn6d2e089b118ge0s16eb10.pdf (Luettu: 17.11.2018)
- Saamelaiskäräjät. (2018). *Saamelainen varhaiskasvatus*. Saamelaiskäräjät: <http://www.kuati.fi/fi/saamelainen-varhaiskasvatus.php> (Luettu: 17.11.2018)
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. PS-kustannus. Juva: Bookwell
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vastapaino. Vantaa: Hansaprint Oy
- Tuhiwai-Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. University of Otago Press/Zed books Ltd
- Vygotski, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Source: Vo-prosy psikhologii No. 6. (1966). Translated: Catherine Mulholland. Online Version: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm?fbclid=IwAR27glPyz27Udn0BYiL31OiSU8BRC_61SlgWfX__OfUK4e3MRhAmnOsBwU (Luettu: 17.11.2018)
- Äärelä, R. (2016). *“Dat ii leat dušše dat giella” Se ei ole vain se kieli. Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino