



Vaitiniemi Oona

Vieraskielisen lapsen suomen kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vieraskielisen lapsen suomen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Vaitiniemi Oona)

Kandidaatin työ, 29 sivua, 0 liitesivua

kesäkuu 2020

Tämä kandidaatin tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tutkielman tavoitteena on kuvata, kuinka toista kieltä opitaan, mitkä asiat siihen vaikuttavat ja kuinka suomen kielen oppimista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tutkielma on tehty varhaiskasvatuksen henkilöstön työn tueksi. On tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on tietoinen lapsen kielen kehityksen tukemisesta, oli äidinkieli mikä tahansa.

Vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimiseen vaikuttaa moni asia lapsen elämässä ja kielen kehityksen tukikeinoja on paljon. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee olla tietoinen eri menetelmistä ja tukimuodoista, jotta vieraskieliset lapset voivat osallistua toimintaan samalla tavalla kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset. Varhaiskasvatuksessa suomen kielen oppimista tuetaan muun muassa arjen vuorovaikutustilanteissa. Vieraskielinen lapsi pyrkii kommunikoidaan muiden lasten ja aikuisten kanssa samalla kielellä. Halu kommunikoida muiden kanssa motivoi lasta oppimaan kieltä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tiedostaa, että vieraskielinen lapsi keskittyy yleensä esimerkiksi leikki-tilanteessa sanastoon ja kieleen enemmän, kuin suunnitellulla aamutuokiolla. Näin ollen on tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kiinnittää jatkuvasti huomiota omaan puhekieleensä. Tutkielmassa avataan myös erilaisia suomi toisena kielenä -menetelmiä. Kaikki tässä tutkielmassa mainitut suomi toisena kielenä -menetelmät on valittu sillä perusteella, että jokaista menetelmää olisi mahdollisimman helppo käyttää arjessa.

Avainsanat: vieraskielisyys, toisen kielen oppiminen, äidinkieli, kielitaito, varhaiskasvatus (yleensä 1–7 kpl)

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus	6
2.1	Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymys.....	7
3	Keskeiset käsitteet	8
3.1	Äidinkieli	8
3.2	Vieraskielisyys	9
3.3	Toinen kieli	9
3.4	Kaksikielisyys	10
4	Toisen kielen oppiminen	11
4.1	Toisen kielen oppimisen vaiheet.....	12
5	Kielitaidon osa-alueet ja arviointi	13
5.1	Lapsen äidinkielen vaikutus toisen kielen oppimiseen	15
6	Vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimisen tukeminen	18
6.1	Suomi toisena kielenä -opetus.....	21
7	Pohdinta	26
	Lähteet	28

1 Johdanto

Monikulttuurisuus lisääntyy suomalaisessa varhaiskasvatuksessa nykyaikana kovaa vauhtia ja sen myötä myös eri kielet lisääntyvät yhteiskunnassamme (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 141). Nurmilaakso ja Välimäki (2010, s. 5) nostavat esille lasten monikulttuuriset ja moninaiset taustat, jotka näkyvät yhä enemmän varhaiskasvatuksen kentällä. Oma kokemukseni varhaiskasvatuksesta perustuu harjoitteluiden, sijaisuuksien ja kesätöiden varaan. Työskennellessäni varhaiskasvatuksessa olen huomannut, että varhaiskasvatuksen kentälle on ilmestynyt monien kulttuurien ohella myös monia eri kieliä. Vaikka Pietilän ja Lintusen (2014, luku 1) mukaan suurin osa ihmisistä Suomessa kasvaa yksikieliseksi muuhun maailmaan verrattuna, on kaksi- ja monikielisyys kuitenkin lisääntynyt viime vuosina Suomessakin. Tässä tutkielmassa puhutaan varhaiskasvatuksesta ja liitän siihen myös esiopetuksen, koska esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Esiopetusta järjestetään useassa kaupungissa ja kunnassa päiväkodin tiloissa. Varhaiskasvatuksen kentällä tarkoitan siis päiväkodin arjessa työskentelyä, joka sisältää myös esiopetuksen.

Vieraskielisen lapsen suomen kielen tukeminen on aiheena mielestäni ajankohtainen ja kiinnostava. Yksi syy tämän aiheen valinnalle on se, että haluan tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen opettajana olla tietoinen eri kielistä ja kulttuureista sekä kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin vieraskielisten lasten suomen kielen oppimisen prosessia, kielitaidon osa-alueita ja arviointia sekä tuon esille erilaisia suomen kielen tukemisen keinoja. Tavoitteena on, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstö saisi tämän tutkielman lukiessaan lisää informaatiota toisen kielen oppimisesta. Toivon, että varhaiskasvatuksen henkilöstö löytäisi tutkielman avulla uusia toisen kielen tukemisen keinoja arkeensa. Toisella kielellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa suomen kieltä, jonka vieraskielinen lapsi oppii varhaiskasvatuksessa.

Toisen kielen oppimisen prosessi alkoi kiinnostamaan minua jo ennen yliopisto-opiskelua, koska tuttavapiirissämme on perhe, jossa lapset ovat kasvaneet monikielisiksi. Perhe puhuu kolmea eri kieltä ja olen saanut seurata lasten kielen kehitystä läheltä. Minua alkoi kiinnostamaan, kuinka lapset oppivat toisen kielen ja mitä tukikeinoja se vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Tutkielman aihe ja tarkat tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet muutaman kuukauden aikana spesifimmiksi. Kaksi- ja monikielisydestä sekä toisen kielen oppimisesta lukeminen auttoi jäsentämään tutkielmaa ja sen rakennetta.

Tutkielmaa aloittaessa halusin keskittyä kaksikielisyyteen, mutta prosessin edetessä käsitteet ja määritelmät ovat muuttuneet. Huomasin, että oma kiinnostukseni suuntautuikin enemmän lapsen toisen kielen oppimiseen ja sen tukemiseen, kuin kaksikielisyyteen. Toisen kielen oppimisen tavoitteena on kaksikielisyys, mutta tässä tutkielmassa on tarkoitus nostaa esille niitä keinoja, kuinka kaksikieliseksi tullaan.

Honko ja Mustonen (2018) ovat sitä mieltä, että kaksi- ja monikielisyydellä on enemmän etuja, kuin haittapuolia. Heidän mukaansa useamman kuin yhden kielen osaaminen vahvistaa ajattelua, oppimista sekä identiteettiä. Tutkimusten mukaan kaksikielisydestä on paljon etua, jos sen kehittymistä tuetaan kotona ja esimerkiksi varhaiskasvatuksessa (Honko & Mustonen, 2018, s. 27-28). Olen henkilökohtaisesti pitänyt kaksi- ja monikielisyyttä positiivisena asiana ja siksi keskityinkin tässä tutkielmassa toisen kielen kehityksen tukemiseen.

Kuvaan ensimmäiseksi kuinka tutkielma on toteutettu, jonka jälkeen avaan hieman keskeisimpiä käsitteitä. Käsitteet toimivat teoreettisena pohjana aiheelle ja auttavat ymmärtämään seuraavia kappaleita. Käsitteiden jälkeen avaan kielitaidon käsitettä sekä kuinka kielitaitoa arvioidaan varhaiskasvatuksessa. Kielitaito ja sen arviointi ovat mielestäni tärkeässä osassa toisen kielen oppimisen kannalta, jotta osataan suunnitella ja toteuttaa laadukasta, kielirikasta varhaiskasvatusta. Tästä luonnollisena jatkumona kuvaan, kuinka vieraskielisen lapsen suomen kieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa ja mitä keinoja tukemiseen löytyy.

2 Tutkielman toteutus

Kandidaatin tutkielmani on laadullinen tutkimus ja tarkemmin sanottuna kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jossa tehdään ”tutkimusta tutkimuksesta” eli kootaan muiden tutkimuksien tuloksia. Hänen mukaansa kirjallisuuskatsaus sisältää eri tyyppisiä ja ne ovat jaettu kolmeen perustyyppiin, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi yleisimmistä käytetyistä kirjallisuuskatsauksen tyypeistä, joka on Salmisen mukaan niin sanotusti yleiskatsaus ilman tiukkoja rajoja. Tutkimuskysymykset eivät ole niin tarkkoja, kuin systemaattisessa katsauksessa tai meta-analyysissä (Salminen, 2011, s. 4-6).

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus mahdollisti tämän tutkielman kannalta parhaiten tiedon keräämisen toisen kielen oppimisesta yhdeksi kokonaisuudeksi. Salmisen (2011, s. 3) mukaan yksi perustelu kirjallisuuskatsauksen tekemiselle on, että sen avulla rakennetaan kokonaiskuvaa jostain tietyistä asiasta. Tämä kandidaatintutkielma on tehty lisäämään varhaiskasvatuksen henkilökunnan tietoa toisen kielen oppimisen tukikeinoista ja suomi toisena kielenä opetuksesta. Salmisen (2011, s. 39) ja Metsämuurosen (2011, s. 25) mukaan, kirjallisuuskatsaus tarjoaa laajan perehtymisen oman alan tieteelliseen tutkimukseen. Tämä on myös yksi peruste sille, miksi itse päädyin tähän menetelmään.

Eskola ja Suoranta (1998) kritisoivat laadullisia tutkimuksia niiden luotettavuudesta. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea vapaammin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä, kuin vaikka verraten kvantitatiiviseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 151). Myös Salminen (2011, s. 38) tarkastelee kriittisesti kirjallisuuskatsausta, koska perehtyminen aineistoon on suuressa roolissa onnistumisen kannalta. Olen myös itse pohtinut tutkielman luotettavuutta. Olen pyrkinyt keräämään aineistoa eri lähteistä monipuolisesti. Lähtökohtana on käyttää mahdollisimman paljon ensikäden lähteitä. Metsämuuronen (2011) kertoo luotettavista lähteistä ja kannustaa etsimään tietoa tieteellisistä artikkeleista. Ne arvioidaan tarvittaessa useamman kerran alan asiantuntijoiden toimesta, joten niiden paikkaansa pitävyys tarkistetaan (Metsämuuronen, 2011, s. 29). Metsämuurosen (2011, s. 30) mukaan myös esimerkiksi väitöskirjat, lisensoitetyöt ja erilaiset oppi- sekä käsikirjat ovat luotettavia lähteitä.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus auttaa minua itseäni tutkijana etsimään tietoa ja siten myös ymmärtämään löytämäni tietoa paremmin. Menetelmän avulla erilaiset akateemisen kirjoittamisen taidot harjaantuvat, lukiessa muun muassa muiden kirjoittamia artikkeleita ja kirjoja. Myös esimerkiksi asioiden jäsentäminen ja niiden laittaminen järjestykseen selkiytyvät kirjoittamisen ohella. Kun lukee paljon erilaisia teoksia, oppii löytämään oman tutkielman osalta olennaisia asioita.

2.1 Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkielmani tehtävä on lisätä varhaiskasvatuksen henkilöstölle tietoa siitä, kuinka vieraskielinen lapsi oppii toisen kielen ja kuinka suomen kielen oppimista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tärkeässä osassa tutkielman kannalta on myös kielitaito ja sen arviointi. Kun lasten kielitaito kehittyy, heille avautuu uusia vaikuttamisen keinoja ja mahdollisuuksia osallisuuteen (Opetushallitus 1, 2018, s. 40). Edellä mainittuun viitaten, mielestäni on hyvä pohtia kielitaitoa siitä näkökulmasta, että otetaanko arjen kiireen keskellä huomioon kaikki lasten vaikuttamisen mahdollisuudet ja kuinka lapsen kielitaidon kehittymistä tuetaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla riittävästi tietoa ja taitoa toisen kielen tukemisesta, jotta lapsen osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet voidaan hänelle taata.

Metsämuuronen (2011) nostaa esille tutkimuskysymyksen tärkeyden. Hänen mukaansa hyvä tutkimuskysymys on usein parempi kuin vastaus. Kysymys, johon voi vastata ”kyllä” tai ”ei” ei tuota riittävästi tietoa (Metsämuuronen, 2011, s. 24-25). Tämän tutkielman kysymys on muuttunut tutkielman edetessä muutaman kerran ja aiheen rajaaminen on tuottanut vaikeuksia. Koen, että tutkimuskysymykseni lopullinen muoto on hyvä, tietoa tuottava sekä selkeä. Metsämuuronen (2011, s. 24) muistuttaa, että rajaaminen on tärkeää kysymysten muotoilemisessa. Olen pyrkinyt myös rajaamaan tutkimuskysymykseni siten, että siihen voisi myös vastata mahdollisimman selkeästi, mutta kuitenkin tietoa tuottavasti. Tutkittava kysymys on sellainen, jonka vastaus selittää, kuvaa ja täsmentää (Metsämuuronen, 2011, s. 25). Tutkimuskysymykseni tavoitteena on tuoda esille tietoa vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimisesta sekä sen tukemisesta.

Tutkimuskysymykseni on:

Kuinka vieraskielisen lapsen suomen kieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa?

3 Keskeiset käsitteet

Metsämuurosen (2011) mukaan käsitteiden määrittely on merkittävä osa tutkielmaa. Hän nostaa esille käsitteiden monet määritelmät ja kuinka ne on hyvä ottaa huomioon. Tutkielman kirjoittaja joutuu valitsemaan käsitteiden määrittelyistä tutkielmansa kannalta olennaisimmat määrittelyt (Metsämuuronen, 2011, s. 36). Kaikki valitsemani käsitteet ovat monitulkintaisia ja olen määritellyt ne tämän tutkielman kannalta olennaisesti. Tutkimuskysymykseeni vastaamisen kannalta olen valinnut seuraavat käsitteet, joita ovat äidinkieli, vieraskielisyys, toinen kieli sekä kaksikielisyys. Jotta pystyn vastaamaan tutkimuskysymykseeni selkeästi ja perustellusti, täytyy olla käsitteitä. Niiden avulla lukija saa itselleen pohjatietoa ja näin ymmärtää paremmin lukemaansa tutkielman edetessä.

3.1 Äidinkieli

Äidinkieli on meille jokaiselle tuttu käsite, mutta sen määrittely on paljon monimutkaisempaa, kuin voisi ajatella. Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan eri tieteenalat määrittelevät äidinkielen omalla tavallaan ja heidän mukaansa onkin tärkeää määritellä se oikein. He tuovat esille äidinkielen eri määritelmiä ja esimerkiksi kielitieteen mukaan äidinkieli tarkoittaa sitä kieltä, minkä ihminen hallitsee parhaiten. Sosiologia määrittelee Halmeen ja Vatajan mukaan äidinkieleksi sen kielen, joka on opittu ensimmäisenä ja äidinkielen kansanomaiseksi määritelmäksi kuvataan kieli, jolla ihminen ajattelee, laskee ja näkee unta. Halmeen ja Vatajan oman määritelmän mukaan lapselle äidinkieli on yleensä se kieli, mitä kotona puhutaan (Halme & Vataja, 2011, s. 16).

Latomaan (2007) mukaan vieraskielisen lapsen kannalta on tärkeää, kuinka äidinkieli määritellään. Joidenkin määritelmien mukaan äidinkieli voi olla se, mitä käyttää eniten arjessa. Näin määriteltynä äidinkieleksi määriteltäisiin hyvin äkkiä suomalaisessa ympäristössä suomi, vaikka lapsi ei kokisi sitä omaksi äidinkielekseen (Latomaa, 2007, s. 38). Halme ja Vataja (2011, s. 16) lisäävät, että monelle ihmiselle äidinkieli edustaakin omia juuria ja on näin tärkeä osa persoonallisuutta. Hyvin usein äidinkieli onkin perheen yhteinen kommunikaatiokieli ja sen avulla pidetään esimerkiksi yhteyttä sukulaisiin. Esimerkiksi minulle äidinkieli on myös osa identiteettiä. Tässä tutkielmassa äidinkieli tarkoittaa sitä kieltä, mitä lapsen kotona puhutaan ja jonka lapsi kuulee ensimmäisenä. Näin ollen se myös opitaan ensimmäisenä.

3.2 Vieraskielisyys

Vieraskielisyys voi kuulostaa käsitteenä oudolta, koska harvoin mikään kieli on kenellekään vieras. Jos pohdin itse, mikä kieli minulle on vieras, mieleen tulee esimerkiksi kiina. Osalle ihmisistä tämä juuri edellä mainittu kieli ei ole vieras. Mitä vieraskielisyydellä sitten tarkoitetaan ja kuinka se määritellään?

Pietilä ja Lintunen (2014) perustelevat, miksi vieras kieli on käsitteenä ongelmallinen. Heidän mukaansa Suomessa esimerkiksi englanti on vieras kieli, koska sillä ei ole virallista asemaa Suomessa. Englanti ei kuitenkaan kielenä ole kenellekään suomalaiselle täysin vieras, koska sitä kuullaan esimerkiksi musiikissa paljon. Pietilä ja Lintunen mainitsevat, että vieras kieli määritelläänkin usein maakohtaisesti ottaen viralliset kielet huomioon. Näin ollen esimerkiksi Suomessa ruotsia ja saamea kutsutaan toiseksi kieleksi ja muut kielet ovat vieraita kieliä (Pietilä & Lintunen, 2014, luku 1.1).

Gyekyen ja Ruposen (2018, s. 339) mukaan vieraskielisestä lapsesta puhuttaessa tarkoitetaan lasta, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, suomenruotsi, suomalainen viittomakieli tai romanikieli. Pietilän ja Lintusen (2014, luku 1.1) maakohtainen määritelmä vieraasta kielestä ja Gyekyen ja Ruposen (2018, s. 339) määritelmä toimivat myös tämän tutkielman vieraskielisyyden määritelmänä.

3.3 Toinen kieli

Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010) mukaan toinen kieli on ympäristössä puhuttava kieli, joka on eri kuin lapsen äidinkieli. Toinen kieli opitaan yleensä äidinkielen jälkeen (Arvonen, ym., 2010, s. 45). Pietilän ja Lintusen (2014, luku 1.1) mukaan käsite toinen kieli ei kuitenkaan automaattisesti viittaa äidinkielen jälkeen opittavaan kieleen, vaan sillä tarkoitetaan kielen oppimista siinä maassa, jossa sitä käytetään arkipäivän tilanteissa. Nämä kaksi edellä mainittua käsitteen määritelmää on tässä tutkielmassa yhdistetty selittämään toisen kielen käsitettä.

Tässä tutkielmassa toisella kielellä tarkoitetaan äidinkielen jälkeen opittavaa kieltä, joka opitaan siinä maassa, jossa sitä käytetään arkipäivän tilanteissa. Vieraskielinen lapsi siis oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä. Toinen kieli on ympäristön käyttämä kieli, jota lapsi kuulee esimerkiksi ollessaan varhaiskasvatuksessa.

3.4 Kaksikielisyys

Hassisen (2002) mukaan kaksikielisyys voidaan määritellä monella eri tavalla, eikä oikeaa tai väärää määrittelyä ole. Määritelmät sijoittuvat yleensä äidinkielenään kahta kieltä käyttävän ja jollakin tasolla muitakin kieliä äidinkieltensä lisäksi käyttävän välille (Hassinen, 2002, s. 20). Arvosen ja kollegoiden (2010) mukaan kaksikieliseksi tullaan monella eri tavalla. Kaksikielisyys voidaan Arvosen ja kollegoiden mukaan jakaa rinnakkaiseen ja peräkkäiseen kaksikielisyyteen. Heidän mukaansa rinnakkaisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, kun lapsi kasvaa perheessä, jossa molemmat vanhemmat puhuvat eri kieltä. Tällaisessa tilanteessa lapsi oppii kaksi kieltä jo kielen kehityksensä alkuvaiheessa. Peräkkäinen kaksikielisyys tarkoittaa Arvosen ja kollegoiden mukaan sitä, kun äidinkielen jälkeen opitaan toinen kieli. Toisen kielen omaksuminen voi tapahtua lapsena esimerkiksi lapsen aloittaessa toisen kielisessä varhaiskasvatuksessa (Arvonen, ym., 2010, s. 46).

Latomaa (2007) muistuttaa, että tietyissä monikielisissä ympäristöissä kaksikielisenä voidaan pitää henkilöä, joka osaa vain hieman puhua kieltä. Hän mainitsee, että usein ajatellaan kahden kielen täydellisen hallinnan olevan merkki kaksikielisyudesta. Latomaa kuitenkin lisää, että todellisuudessa täydellisesti kahta kieltä hallitsevaa ja osaavaa ihmistä ei ole. Olisi hyvä osata arvostaa myös kaikkea vähäisempää kielen osaamista (Latomaa, 2007, s. 39). Paavolan (2007) mukaan nykyään kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että henkilö hallitsee useamman kuin yhden kielen ja osaa käyttää niitä eri tilanteissa. Esimerkiksi yleensä lapsen kotona käytetään toista kieltä, joka on usein äidinkieli ja muualla ympäristössä valtakieltä, jonka lapsi on oppinut esimerkiksi varhaiskasvatukseen tullessaan (Paavola, 2007, s. 43).

Arvosen ja kollegoiden (2010) mukaan kaksikielisyyden tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, joka tarkoittaa, että toinen kieli opitaan äidinkielen rinnalle. Heidän mukaansa toinen kieli on tarkoitus oppia niin hyvin, että sitä voi käyttää arkipäivän tilanteiden lisäksi myös oppimisen ja ajattelun kielenä. Toisen kielen taitamisen rinnalla tulee arvostaa, tukea ja ylläpitää äidinkieltä (Arvonen, ym., 2010, s. 58). Toisen kielen ei siis ole tarkoitus syrjäyttää äidinkieltä ja tämä on tärkeä ymmärtää myös varhaiskasvatuksessa.

Edellä mainittuihin näkökulmiin peilaten, tässä tutkielmassa tarkoitan kaksikielisyydellä sitä, että henkilö pystyy useammalla kuin yhdellä kielellä ilmaisemaan itseään ja tulemaan ymmärretyksi omien tarpeidensa mukaan (Hassinen, 2002, s. 21). Tämä toiminnallisen kaksikielisyyden määritelmä on toisen kielen oppimisen tavoitteena.

4 Toisen kielen oppiminen

Toisen kielen oppiminen ei ole yksiselitteinen ilmiö, koska sitä opitaan erilaisissa ympäristöissä ja kaikki oppijat ovat erilaisia (Pietilä & Lintunen, 2014, luku 1.1). Kuvaan aluksi, mitkä tekijät toisen kielen oppimiseen vaikuttavat ja tämän jälkeen kuvaan toisen kielen oppimisen vaiheita. Nämä ovat merkittäviä asioita laadullisen ja kielitietoisien varhaiskasvatuksen kannalta.

Gyekyen ja Ruposen (2018) mukaan se, kuinka kypsä lapsi on kognitiivisella tasolla ja millainen hänen kielellinen kykynsä on omalla äidinkielellään, vaikuttavat toisen kielen oppimisen prosessiin (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 341-343). Myös Nurmilaakso (2010, s. 32) sekä Pinter (2011, s. 62) ovat samaa mieltä kognitiivisen kehitystason merkityksestä kielellisen tietoisuuden muodostumiselle. Esimerkiksi lapsen muisti vaikuttaa siihen, kuinka hyvin hän oppii kieltä (Pinter, 2011, s. 62). Lavikainen ja Nuutinen (2018, s. 146) lisäävät, että luonnostaan kielitietoiset lapset omaavat paremmat lähtökohdat uuden kielen oppimiseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee muistaa, että toisen kielen oppiminen on jokaisen lapsen kohdalla erilainen prosessi.

Lavikainen ja Nuutinen (2018) ovat havainneet, että kulttuurista riippuen lapsille puhutaan eri tavalla. Lapsen rooli on jokaisessa perheessä erilainen ja vuorovaikutus voi olla eri tasoista. Heidän mukaansa osa vanhemmista puhuu lapsilleen enemmän ja osa ei juuri ollenkaan. Tällaiset tekijät vaikuttavat lapsen oman äidinkielen kehitykseen ja sitä kautta toisen kielen oppimisprosessiin. Jos lapsella on hyvä äidinkielen taito, hän pystyy omaksumaan myös päivittäisen arkikielen eli suomen kielen nopeasti (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 145). Myös Laakso (2014) nostaa esille ympäristön ja kulttuurin merkityksen kielen oppimiselle. Eri kulttuureissa esimerkiksi lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutuksen määrä vaihtelee paljon (Laakso, 2014, s. 29).

Lavikainen ja Nuutinen (2018) nostavat esille näkökulman liittyen siihen, että lapsen luonne vaikuttaa pitkälti uuden kielen oppimiseen. Vuorovaikutuksellisesti aktiivisemmat lapset oppivat hiljaisempia ja heikomman keskittymiskyvyn omaavia lapsia paremmin ymmärtämään suomen kieltä. Myös puheen tuottaminen on hiljaisemmille ja heikomman keskittymiskyvyn omaaville lapsille vaikeampaa (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 146).

Arvosen ja kollegoiden (2010) mukaan toisen kielen oppiminen on yksilöllinen prosessi. Kielen oppiminen voi heidän mukaansa välillä hidastua niin, että se pysähtyy ja välillä taas edetä nopeammin. Yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi toisen kielen oppimiseen vaikuttavat edellä

mainittujen asioiden lisäksi myös muun muassa lähtökielen ja lähtökulttuurin läheisyys sekä maassaoloaika (Arvonen yms., 2010, s. 59).

4.1 Toisen kielen oppimisen vaiheet

Halmeen (2011) mukaan vieraskielinen lapsi saattaa aluksi puhua varhaiskasvatuksessa omaa äidinkieltään, ennen kuin ymmärtää, ettei puhuttu kieli ole yhteinen. Äidinkieli ja uusi kieli saattavat Halmeen mukaan alkuvaiheessa sekoittua keskenään. Lapsi saattaa käyttää lauseissa kielten sanoja sekaisin ja sanavarasto voi vaikuttaa kapealta. Täytyy kuitenkin muistaa, että kahta kieltä puhuvan lapsen sanavarasto sisältää sanoja kahdesta kielestä ja todellisuudessa lapsi yleensä myös ymmärtää kieltä paremmin kuin puhuu (Halme, 2011, s. 91). Myös Arvosen ja kumppaneiden (2010) mukaan lapsen sanavarastoa ei tule aliarvioida. Toista kieltä oppivalla lapsella sanavaraston laajuus on aina enemmän kuin yhtä kieltä puhuvalla lapsella (Arvonen yms., 2010, s. 46).

Gyekyen ja Ruposen (2018, s. 344) mukaan lapsen alkaessa omaksua toista kieltä, prosessiin kuuluu alkuvaiheen hiljainen kausi, jolloin esimerkiksi lapsi ei vielä itse tuota puhetta, mutta prosessoi koko ajan kuulemaansa kieltä. Myös Halme (2011, s. 91) nostaa esille hiljaisen kauden. Hiljainen kausi voi kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen ja ujoilla sekä hiljaisilla lapsilla tämä vaihe saattaa olla pidempi, kuin sosiaalisesti aktiivisemmilla lapsilla (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 344). Kun varhaiskasvatuksen henkilöstö ymmärtää ja tietää, että hiljainen kausi on osa toisen kielen oppimisen prosessia, osaavat he myös paremmin tukea kielen kehittymistä.

Gyekyen ja Ruposen (2018) mukaan hiljaisen kauden jälkeen lapsi alkaa tuottaa yksittäisiä sanoja ja tilannesidonnaisia fraaseja, kuten ruokailuhetkeen sidonnainen ”saanko leipää” - fraasi. He muistuttavat, että lapsi edelleen kuitenkin ymmärtää enemmän, kuin itse tuottaa. Kun alkeiskielitaito kehittyy, lapsi pystyy pikkuhiljaa vastaamaan arkeen liittyviin kysymyksiin, ohjeisiin sekä ymmärtämään paljon arjessa käytettyjä fraaseja. Tästä lapsi siirtyy kehittyvän peruskielitaidon vaiheeseen, jossa hän käyttää yhtäjaksoisempaa lausepuhetta ja on näin omaksunut uuden kielen (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 344).

5 Kielitaidon osa-alueet ja arviointi

Toisen kielen oppimisen kannalta kielitaito ja sen arviointi ovat tärkeässä osassa. Lyytisen (2014) mukaan kielitaito on lapselle tuki ja turva, jonka avulla hän muun muassa oppii uusia asioita. Varhaiskasvatuksessa lapsi tarvitsee kielitaitoa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Lyytinen, 2014, s. 51). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tunnistaa vieraskielisen lapsen suomen kielen kehitys ja tukea sitä. Kun varhaiskasvatuksen henkilöstö tietää esimerkiksi kielitaidon osa-alueet, osaa hän myös arvioida lapsen toisen kielen kehitystä ja näin myös toisen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa helpottuu. Avaan ensin hieman kielitaidon osa-alueita, jonka jälkeen kerron, kuinka kielitaidon arviointia toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

Arvosen ja kumppaneiden (2010, s. 58) mukaan kielitaito jaetaan ymmärtämisen ja tuottamisen taitoihin ja toisaalta myös suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon. Myös Nissilän, Martinin, Vaaralan ja Kuukan (2006) mukaan kielitaito jaetaan neljään eri osataitoon, joita ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Nissilän ja kollegoiden mukaan näiden lisäksi kielitaitoon kuuluu sanaston ja rakenteen osaaminen. Kielitaidon opetuksen ja arvioinnin taustalle paras malli on heidän mukaansa kielitaidon kämmenmalli. Kämmenmallissa sormet edustavat neljää eri osataittoa ja peukalo kuvaa sanastoa ja rakennetta. Sanasto ja rakenne ovat yhteydessä kaikkiin edellä mainittuihin kielitaidon osa-alueisiin, kuten peukalo voi olla yhteistyössä jokaisen sormen kanssa. Kämmen taas edustaa kielitaidon yhteistä osaa (Nissilä yms., 2006, s. 41). Kämmenmalli on mielestäni selkeä ja mieleenpainuva tapa muistaa kielitaidon osa-alueet ja niiden merkitys.

Kielitaidon osa-alueet eivät kehity toisen kielen oppijoilla yhtä vahvoina (Arvonen yms., 2010, s. 59). Arvosen ja kollegoiden (2010) mukaan esimerkiksi puhumisen ja ymmärtämisen taidot voivat olla pidempään kehittyneempiä kuin kirjallisen kielen taidot. Tämä tarkoittaa sitä, että niin sanottu arkikieli opitaan nopeammin, kuin opetuskieli. Arvosen ja kumppaneiden mukaan arkikieli on toisen kielen oppijoilla usein sujuvaa, mutta sanastolta ja rakenteeltaan kuitenkin yksinkertaista. Heidän mukaansa arkikielen sujuvuus tulee esille esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa esimerkiksi asiayhteys tukee sanaston ymmärtämistä. Arkikielen sujuvuus haastaa opettajia esimerkiksi kielitaidon arvioinnissa, koska kaikki kielen taidot eivät yleensä ole yhtä hyvin lapsella hallussa (Arvonen yms., 2010, s. 59).

Kun varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) puhutaan arvioinnista, sillä tarkoitetaan pedagogisen toiminnan kokonaisvaltaista arviointia. Sen tarkoituksena on lasten kehityksen ja

oppimisen edellytysten parantaminen sekä toiminnan kehittäminen. Varhaiskasvatuksen toimintaa arvioidaan neljän eri tason näkökulmista, joita ovat kansallinen, järjestäjä-, yksikkö- ja yksilötaso (Opetushallitus 1, 2018, s. 61). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan kielitaidon arvioinnissa tärkeintä on yksilötason arviointi, joka tarkoittaa käytännössä lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen arviointia. Arviointia tekee varhaiskasvatuksessa henkilöstö, huoltajat sekä lapsi. Tavoitteena on pohtia yhdessä, kuinka tavoitteet ovat huomioitu ja kuinka ne ovat toteutuneet (Opetushallitus 1, 2018, s. 62).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arvioinnin kerrotaan olevan havainnoinnin, dokumentoinnin, arviointipäätelmien sekä palautteen muodostama kokonaisuus. Kuten varhaiskasvatuksessa, myös esiopetuksessa arviointiin osallistuvat yhteistyössä lapsi, huoltaja ja henkilöstö. Arvioinnilla on monia tarkoituksia, mutta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista nousee esille kaksi tärkeintä tehtävää. Sen avulla tuetaan lapsen hyvinvointia, kasvua sekä oppimista. Samalla suunnitellaan ja kehitetään toteutettavaa opetusta. Tärkeintä arvioinnin toteutumisen kannalta on henkilöstön jatkuva havainnointi ja dokumentointi (Opetushallitus 2, 2014, s. 29).

Kenelle kielitaidon arviointi varhaiskasvatuksessa kuuluu? Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan päävastuu lapsen kielitaidon arvioinnista on varhaiskasvatuksen opettajalla. Heidän mukaansa tärkeintä on arvioida yhtä kielen osa-aluetta kerrallaan. Jotta lapsen kielitaito tulee arvioiduksi monipuolisesti, tulee lasta havainnoida eri aikoina ja eri tilanteissa. Halme ja Vataja ovat sitä mieltä, että arkitilanteet ja leikki ovat merkittävimpiä tilanteita kielitaidon arvioinnissa. Näissä tilanteissa lapsen sanavaraston laajuutta sekä laatua ja puheen sujuvuutta on hyvä havainnoida (Halme & Vataja, 2011, s. 34). Halme ja Vataja (2011, s. 36) mainitsevat, että kielitaidon arviointiin on tehty paljon erilaisia testejä, jotka mittaavat lapsen osaamista. Näitä testejä tulee heidän mukaansa käyttää harkiten, koska ne ovat vain pieni osa kielitaidon kokonaisvaltaista arviointia. He nostavat esille esimerkiksi Pienten kielireppu -hankkeen, joka keskittyy lapsen puheenymmärtämisen ja puhumisen taidon kartoittamiseen. Kielirepun avulla voidaan arvioida lapsen äidinkielen sekä suomen kielen taitoa (Halme & Vataja, 2011, s. 37). Myös Kettutesti nostetaan esille vieraskielisten lasten suomen kielen taidon arvioinnissa (Halme & Vataja, 2011, s. 36; Malinen, 2019, s. 91).

Vlasov ja kumppanit (2018) mainitsevat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteissa ja suosituksissa kielestä ja sen tukemisesta vain vähän. Siellä mainitaan kielellisesti rikkaasta vuorovaikutuksesta lasten ja aikuisten välillä. Se koetaan tärkeäksi tekijäksi niin kielellisten

kuin sosiaalisten taitojen kehitykselle (Vlasov, ym., 2018, s. 60). Vuorovaikutus nousee mielestäni kielen kehityksen ja tukemisen kannalta merkittävään osaan. Raportissa mainitaankin, että henkilöstön monipuolinen ja rikas kielenkäyttö tukee lasten kielen kehitystä (Vlasov, ym., 2018, s. 74). Koen, että niin vieraskielisen lapsen, kuin suomenkielisenkin, kielitaidon arviointi on kuitenkin esimerkiksi lapsen tulevaisuuden kannalta todella tärkeää. Kielitaitoa ei voida kehittää ilman sen arviointia. Kielitaitoa tulee arvioida kaikissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa ja varsinkin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kun kielitaitoa kehitetään ja tuetaan oikein jo varhaiskasvatuksessa, on lapsen helpompi siirtyä peruskouluun.

5.1 Lapsen äidinkielen vaikutus toisen kielen oppimiseen

Suomen perustuslaissa (1999, 17 §) linjataan, että kieli on jokaisen ihmisen perusoikeus. Myös Halme (2011, s. 86) tuo esille, että Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esille, mikä merkitys äidinkielellä on toisen kielen oppimisen kannalta ja samalla tehdä näkyväksi niitä keinoja, joilla varhaiskasvatuksessa voidaan vieraskielisen lapsen äidinkieltä tukea. Äidinkieli on osa jokaisen identiteettiä ja vieraskielisistä lapsista puhuttaessa ei riitä, että sitä ylläpidetään pelkästään kotioloissa. Melan (2008, s. 128) mukaan usein kuitenkin käy niin, että esimerkiksi suomen kielestä tulee äidinkieltä vahvempi kieli. Tätä voidaan ehkäistä tukemalla lapsen äidinkieltä myös varhaiskasvatuksessa.

Halmeen ja Vatajan (2011) sekä Arvosen ja kumppaneiden (2010, s. 59) mukaan kaksikieliseksi kasvavan lapsen toisen kielen oppimisen pohjana on lapsen äidinkieli. Kun äidinkielen osaaminen on vahvana toisen kielen oppimisen pohjalla, ehkäistään molemmista kieliryhmistä mahdollinen syrjäytyminen (Halme & Vataja, 2011, s. 17). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 50) mukaan lapsen oma äidinkieli sekä suomen oppiminen toisena kielenä ovat hyvä kehitysalusta lapsen kaksikielisyydelle.

Mäkelä (2007) muistuttaa, että äidinkieli on aina mukanamme, vaikka muuttaisimme toiseen maahan. Se tuo lohtua, voimaa ja on tärkeä kommunikoinnin väline yhteyden pidossa saman kielisten kanssa. Äidinkielen säilyminen uudessa ympäristössä ei Mäkelän mukaan ole itsestäänselvyys. Äidinkielen tukeminen vaatii tietoista suojelua ja aktiivista ponnistelua, jotta kielelliset juuret eivät katoa (Mäkelä, 2007, s. 14). Kun äidinkieltä käytetään kotona, se tukee lapsen kokonaiskielenkehitystä (Paavola, 2007, s. 37). Paavolan (2007, s. 37) mukaan usein

kuitenkin ajatellaan, että oman äidinkielen ylläpitäminen ja sen puhuminen ovat esteenä toisen kielen oppimiselle. Näin ei kuitenkaan ole, koska lapsen hyvä äidinkielen taito vaikuttaa positiivisesti toisen kielen oppimiseen (Paavola, 2007, s. 35).

Teiss (2007) kertoo varhaislapsuuden merkityksestä oman äidinkielen ylläpitämiseen. Hänen mukaansa on tärkeää, että lapsi tuntee tarvitsevansa niin äidinkieltään kuin toistakin kieltään. Myös lapsen lähiympäristöllä on suuri vaikutus molemman kielen käyttöön liittyen. Teissin mukaan avoin ja kannustava ilmapiiri ovat kielen käytön kannalta isossa roolissa (Teiss, 2007, s. 17-18). Nurmilaakso (2010) puolestaan kertoo äidinkielen merkityksestä kaikkeen oppimiseen. Hän kertoo kielen kehityksen olevan yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen. Hän myös korostaa, että lapsen kieli kehittyy jatkuvasti ja on samalla yhteydessä puheen kehitykseen (Nurmilaakso, 2010, s. 31). Teissin ja Nurmilaakson väitteiden turvin onkin hyvä tiedostaa, kuinka tärkeä rooli varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on niin äidinkielen tukemisessa kuin toisen kielen oppimisessakin.

Varhaiskasvatuksessa lapsen äidinkieltä voidaan tukea pienin, mutta hyödyllisin keinoin. Lapsen äidinkieltä kunnioitetaan ja lasta kannustetaan myös puhumaan äidinkielellään (Halme & Vataja, 2011, s. 17). Vastuu lapsen oman äidinkielen kehittämisestä on kuitenkin aina perheellä (Opetushallitus 1, 2018, s. 50). Halme ja Vataja (2011) ohjeistavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on hyvä keskustella näistä kieleen liittyvistä asioista vanhempien kanssa. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää ja siitä hyötyvät niin lapset kuin vanhemmat sekä päiväkodin henkilöstö (Halme & Vataja, 2011, s. 17). On varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävä muistuttaa vanhempia äidinkielen tärkeydestä, varsinkin suomen kielen oppimisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen opettaja voi ohjata vanhempia lainaamaan kirjastosta kirjoja omalla äidinkielellään (Halme & Vataja, 2011, s. 17). Myös päiväkodista voidaan antaa kirjoja kotiin lainaan, jotta vanhemmat voivat kertoa esimerkiksi kirjan kuvista lapselle omalla äidinkielellään. Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan kuvakirjojen lisäksi lapselle voidaan tehdä kielen kehityksen reissuvihko, johon kerätään esimerkiksi eri teemoittain kuvia ja sanoja. Reissuvihkoon kerätyt teemat voivat olla esimerkiksi päiväkodin aamupiirillä käsiteltyjä asioita suomen kielellä. Tarkoituksena on käydä läpi samoja asioita kotona myös omalla äidinkielellä (Halme & Vataja, 2011, s. 17).

On myös tärkeää, että ryhmässä olevat muut lapset kuulevat eri kieltä ryhmässä ja näin tiedostavat erilaisten kielten olemassa olon (Halme & Vataja, 2011, s. 18). Halme (2011) nostaa

esille koko lapsiryhmän kanssa toteutettavia kielitietoisuutta lisääviä aktiviteetteja. Voidaan esimerkiksi valita kuukauden kieli, jota tutkitaan yhdessä. Näissä tilanteissa kannattaa valita jonkun lapsiryhmässä olevan lapsen äidinkieli, jotta lapset voivat itse opettaa esimerkiksi tervehdyksiä omalla kielellään (Halme, 2011, s. 88).

Myös Halme (2011, s. 88) nostaa esiin lapsen äidinkieltä tukevia keinoja varhaiskasvatuksessa. On lapsen kielen kehittymisen kannalta suotavaa, että hän saa käyttää omaa äidinkieltään varhaiskasvatuksen arjessa ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee varmistaa, että tämä on lapselle mahdollista arjen eri tilanteissa (Halme & Vataja, 2011, s. 18). Halme (2011) korostaa, että lapsen äidinkieltä puhuvien työntekijöiden osaaminen tulee hyödyntää esimerkiksi perushoidon tilanteissa. Jos varhaiskasvatuksessa on mahdollista järjestää esimerkiksi lapsen äidinkielellä satu-, peli- ja laulutaukoita tai leikkihetkiä samaa kieltä puhuvien lasten kanssa tukevat ne lapsen äidinkieltä ja itsetuntoa merkittävästi (Halme, 2010, s. 88).

Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvat rutiininomaiset asiat voivat helpottua, jos lapsella on tukena samaa kieltä puhuva lapsi tai aikuinen. Heidän mukaansa on myös tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kertoo samaa äidinkieltä puhuville perheille toisistaan. Henkilöstö voi toimia perheiden ”välikätenä” ja rohkaista heitä tapaamaan toisiaan vapaa-ajalla. Näin lapset saavat mahdollisuuden leikkiä omalla kielellään ja myös vanhemmat saavat mahdollisuuden löytää uusia tuttavuuksia omalta paikkakunnaltaan (Halme & Vataja, 2011, s. 18).

Kielirikasteisessa varhaiskasvatuksessa tulee tarvittaessa järjestää kielipesätoimintaa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan, että kielirikasteisella varhaiskasvatustoiminnalla tarkoitetaan varhaiskasvatusta, jossa osa toiminnasta järjestetään säännöllisesti jollakin muulla kuin varhaiskasvatuslaissa määritellyllä kielellä. Esimerkiksi kielipesätoiminnan tarkoituksena on vahvistaa lasten tietämystä omasta kulttuurista tai kielestä (Opetushallitus 1, 2018, s. 52). Kun lapsen äidinkieltä tuetaan oikealla tavalla, varmistetaan Halmeen (2011) mukaan myös toisen kielen oppiminen. Varhaiskasvattajan on hyvä olla tietoinen kielten erilaisesta asemasta ja arvostaa kaikkia kieliä. Äidinkielen avulla lapsi tulee tietoiseksi omista juuristaan, jäsentää ympäröivää maailmaa sekä oppii perinteitä ja asenteita sen välityksellä (Halme, 2011, s. 87). Kuten edellä on mainittu, vieraskielisen lapsen äidinkieli toimii vahvana pohjana suomen kielen oppimiselle.

6 Vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimisen tukeminen

Lasten taustat ovat nykyään moninaisemmat kuin ennen (Nurmilaakso & Välimäki, 2010, s. 5). Varhaiskasvatuksessa kieli ja kielen kehitys ovat läsnä arjessa joka hetkessä pukemistilanteista vessajonoon. Malisen (2019, s. 132) mukaan varhaiskasvatuksen arkeen liittyviä fraaseja on paljon ja ne liittyvät usein juuri ruokailu-, pukemis- ja siirtymätilanteisiin. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen henkilöstön on hyvä tiedostaa, että meidän käyttämämme niin sanotut arjen fraasit auttavat lasta selviytymään juuri näistä edellä mainituista tilanteista (Malinen, 2019, s. 133). Näin ollen kieleen on tärkeää panostaa. Kieltä tai kieliä ei varsinaisesti opeteta samalla tavalla kuten peruskoulussa ja arjen pedagogiikka onkin tärkeää oppimisen kannalta. Edellisissä kappaleissa olen pyrkinyt selittämään eri tekijöitä, jotka vaikuttavat vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimiseen. Olen myös perustellut niiden tärkeyttä vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimiselle. Tässä kappaleessa avaan, kuinka suomen kielen oppimista tuetaan varhaiskasvatuksessa ja mitä on suomi toisena kielenä -opetus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 50) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s.39-40) linjataan, että varhaiskasvatukseen tulee tukea vieras- ja kaksikielisten lasten kielitaidon, identiteetin sekä itsetunnon kehittymistä. Kuten edellä on mainittu, suomen kielen taidon kehittymistä tuetaan kielitaidon osa-alueilla tavoitteellisesti lapsen tarpeet ja edellytykset huomioon ottaen (Opetushallitus 1, 2018, s. 50: Opetushallitus 2, 2014, s. 39-40). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nostetaan esille tärkeä huomio liittyen suomalaiseen kieleen ja kulttuuriin. Osa vieraskielisistä lapsista saa ensikosketuksen suomen kieleen vasta varhaiskasvatuksessa. Lapsille tulee antaa valmiuksia oman ajattelun, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemiseen (Opetushallitus 1, 2018, s. 50). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 39) mainitaan, että esiopetuksen tavoitteena on opettaa lapsia kunnioittamaan eri kieliä sekä kulttuureja ja erityisenä tavoitteena on tukea kaksikielisten lasten kielitaitoa. Molemmista Opetushallituksen asiakirjoista jää lukijalle positiivinen kuva kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta. Eri kieliin suhtaudutaan näiden asiakirjojen mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa myönteisesti ja lapsia rohkaistaan puhumaan jokaista kieltä, mitä he osaavat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon, että lapset voivat omaksua yhtä aikaa eri kieliä. Eri kielten kehittyminen ja käyttäminen riippuvat tilanteista (Opetushallitus 1, 2018, s. 41). Lavikainen ja Nuutinen (2018) muistuttavatkin sensitiivisistä kielikiikareista. Jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän

on muistettava havainnoida lapsen oppimista kokonaisuutena ja arvioida vaikutusta uuden kielen oppimiseen. Heidän mukaansa on pysähdyttävä välillä pohtimaan, onko hiljaisella lapsella esimerkiksi parempi kielitaito kuin mitä hän antaa olettaa vai ovatko opitut sanat ja lauseet pelkkää muiden toistamista (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 146). Varhaiskasvatuksen henkilöstön on myös hyvä havainnoida ja arvioida omaa opetustaan, jotta vuorovaikutus takaa kaikkien lasten osallistumisen (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 349).

Lavikaisen ja Nuutisen (2018) mukaan kieli on läsnä jokaisessa hetkessä, täten vaikuttaen elämässä kaikkeen. Kieli on tärkeä osa ihmisten välistä kommunikointia, mutta ei ainoa kommunikoinnin väline. Lavikainen ja Nuutinen tuovat ilmi lasten non-verbaalin kommunikoinnin, joka nousee suurempaan rooliin, kun yhteistä kieltä ei ole. Non-verbaalia kommunikointia ovat esimerkiksi ilmeet ja eleet. Kasvattajilla on tärkeä rooli lapsen vieraan kielen kehittymisen tukemisessa, jotta lapsi ei jää liian pitkäksi aikaa kommunikoimaan pelkästään ilmeillä ja eleillä (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 141-142). Halme (2011) taas tuo esille, että kasvattajan tulee tiedostaa myös oma tapansa opettaa kieltä. Kasvattajan toiminta on myös sidoksissa yhteiskunnan arvoihin (Halme, 2011, s. 89).

Gyekyen ja Ruosen (2018) mukaan lapsen toinen opittu kieli kehittyy yleensä alisteiseksi äidinkielen rinnalla ja toista kieltä ymmärretään yleensä äidinkielen kautta. Heidän mukaansa lapsi tarvitsee paljon toistoa, jotta oppii uusia sanoja ja käsitteitä. Pelkät toistot eivät heidän mukaansa kuitenkaan riitä, vaan sanoille täytyy olla myös jokin merkitys. Uuden sanan tai käsitteen tulisi aina liittyä johonkin asiayhteyteen. Arjen sanasto tulee lapsille yleensä nopeammin tutuksi, mutta näiden lisäksi tarvitaan monipuolista mallia suomen kielestä erilaisissa tilanteissa (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 341-343).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatus tukee vahvasti lapsen kotoutumista yhteiskuntaan. Jotta lapsi omaksuu suomen kielen taidon, Opetushallituksen mukaan hänelle tulee tarjota mahdollisuuksia käyttää kieltä. Esimerkiksi arjen konkreettinen kieli on yksi tärkeä lähtökohta suomen kielen omaksumiselle (Opetushallitus, 2018, s. 50). On tutkittu (Kuusisto, 2010), että vieraskielisten lasten kanssa täytyy kiinnittää huomiota siihen, että esimerkiksi ohjeet tai sanat ymmärretään keskustelutilanteissa. Näissä tilanteissa on tärkeää ottaa lapseen katsekontakti, antaa aikaa keskustelulle, nimetä asioita kuvista sekä toistamalla sanoja (Kuusisto, 2010, s. 85).

Henkilöstön tulee kiinnittää huomiota omaan kieleensä ja puhua selkeästi, koska nämä tekijät vaikuttavat toisen kielen oppimiseen. Tähän on hyvä kiinnittää arjessa huomiota, sillä

varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii lapsille esimerkkinä jokaisessa tilanteessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ohjeistetaan henkilöstöä muun muassa kiinnittämään huomiota omaan kielen käyttöön, heidän ollessa jokaisessa tilanteessa lasten kielellisiä malleja. Kun lapsille tehdään näkyväksi se, että ihmiset puhuvat monia eri kieliä, tukee se samalla lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa (Opetushallitus 1, 2018, s. 31). Taivassalo (2016) on havainnut tutkimuksessaan, että varhaiskasvattajat mukauttavat omaa puhekieltään paljon ollessaan vuorovaikutuksessa toista kieltä opettelevien lasten kanssa ja se ei aina ole hyvä asia. Hänen mukaansa yksinkertainen sanasto ja lauserakenne eivät välttämättä haasta vieraskielistä lasta tarpeeksi. Tutkimustietoa sopivasta puheen mukauttamisesta on vähän, joten on tärkeää, että varhaiskasvattajat oppisivat jo koulutuksessaan kielitietoisiksi (Taivassalo, 2016, s. 5-7).

Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii leikissä sen monipuolistajina. Heidän mukaansa leikkiä voidaan suunnitella yhdessä lasten kanssa etukäteen ja samalla luoda yhdessä erilaisia leikki- ja oppimisympäristöjä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 234). Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan esimerkiksi leikin tukeminen auttaa lasta vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Heidän mukaansa leikki on lapselle ympäristön tutkimisen, erilaisten taitojen harjoittelun ja vuorovaikutuksen kehittymisen apukeino (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 239). Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi myös ohjata lapsen leikkiä antamalla erilaisia teemoja, mutta tarkoituksena ei kuitenkaan ole leikkiä lapsen puolesta (Lyytinen & Lautamo, 2014, 236).

Lavikainen ja Nuutinen (2018) ovat samaa mieltä siitä, että leikin tukeminen on tärkeää. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea leikkiä sanoittamalla lasten toimintaa tai olemalla aktiivisesti itse mukana leikissä (Lavikainen & Nuutinen, 2018, s. 142). Leikkiin voidaan ottaa avuksi esimerkiksi kuvia, joiden avulla lapsen on helpompi sanoittaa leikkiä. Tärkeää on, että henkilöstö toimii tässäkin tilanteessa kielellisenä mallina. Skolnick Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek ja Michnick Golinkoff (2012, s. 44) tuovat artikkelissaan ilmi, että leikki on yleensä lasta kiinnostavaa toimintaa, jonka avulla hän voi oppia uusia sanoja ja lauserakenteita. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen henkilöstön ollessa lapsen leikin tukijoina, lapsen kielitaito kehittyy (Skolnick Weisenberg, ym., 2012, s. 49). Lasta kiinnostava leikki motivoi ja tukee kielen oppimista.

Tärkeintä toisen kielen oppimisen kannalta on kuitenkin vuorovaikutus, niin lasten keskinäinen, kuin lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen vuorovaikutus (Halme, 2011, s. 96; Arvonen yms., 2010, s. 47). Halme (2011) kannustaa henkilöstön kouluttautumiseen, jotta he tietävät riittävästi suomen kielen tukemisesta. Hänen mukaansa vieraskielinen lapsi pääsee paremmin lapsiryhmään ja sosialisoitumaan, kun joku varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on aluksi ohjaamassa ja auttamassa (Halme, 2011, s. 97). Varsinkin vieraskielisen lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutuksen tulee olla suunnitelmallista ja suomen kieltä kehittävä. Suunnitelmallisella vuorovaikutuksella tarkoitan arjen spontaaneja tilanteita päiväkodissa tai esikoulussa, en ohjattuja tuokioita. Vuorovaikutus on tärkeä osa toisen kielen oppimista ja Kela (2012) muistuttaa kielitietoisuuden tärkeydestä. Hänen mukaansa lapsi tarvitsee suunnitelmallista ja kielitietoista toimintaa oppiakseen kieltä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tiedostaa, että päiväkodin arkiset sosiaaliset tilanteet haastavat lasta aktiivisuuteen kielen kanssa enemmän, kuin esimerkiksi suunniteltu aamupiiri (Kela, 2012, s. 1).

Tämä tarkoittaa sitä, että edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Kelan (2012) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee pohtia, millaisia kielellisiä tilanteita sekä fraaseja päiväkodin arjessa on tarjolla ja kuinka näitä tilanteita voitaisiin kielellisesti rikastaa. Kun vieraskielisellä lapsella on heikko suomen kielen taito, Kelan mukaan lasta helpottaa muun muassa toistuvat tilannesidonnaiset ilmaukset. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee myös muistaa, ettei vieraskielinen lapsi yritä oppia kieltä, vaan pyrkii kommunikoimaan muiden kanssa (Kela, 2012, s. 1).

6.1 Suomi toisena kielenä -opetus

Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan suomi toisena kielenä opetus on tarkoitettu lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole kaikilla osa-alueilla äidinkielen tasoinen. Heidän mukaansa kriteerinä on ainoastaan lapsen kielitaidon taso. Suomi toisena kielenä opetus, eli S2 -opetus, on suomen kielen tavoitteellista, jatkuvaa ja säännöllistä opetusta, jonka tavoitteena on yhdessä äidinkielen kanssa rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle (Halme & Vataja, 2011, s. 24). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tarjotaan lapsille monipuolisia oppimisympäristöjä ja vuorovaikutustilanteita, joissa on mahdollisuus käyttää ja omaksua suomea toisena kielenä. Suomen kielen omaksumisen lähtökohtana on arkielämän kieli (Opetushallitus 1, 2018, s. 50). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

(2014, s. 40) mukaan esiopetuksessa tarjotaan suomi toisena kielenä opetusta erikseen mahdollisuuksien mukaan.

Gyekyen ja Ruosen (2018) mukaan se, kuinka lapsi äidinkieltään hallitsee, vaikuttavat suomen kielen oppimiseen. Kun tarkastellaan suomen toisena kielenä -oppimista, täytyy huomioida lapsen ikä, suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa oloaika, läsnäolon säännöllisyys, kielten käyttämisen mahdollisuudet ja millaiselle suomen kielelle lapsi altistuu (Gyekye & Ruonen, 2018, s. 340). Halmeen (2011) mukaan S2 -opetuksessa tulee ottaa huomioon myös esimerkiksi lapsiryhmän koko sekä mahdolliset meluhaitat. Ne saattavat hänen mukaansa hidastaa suomen kielen oppimista, koska sanat voidaan kuulla väärin, puheen ymmärtämisen ollessa muutenkin vaikeampaa. Varhaiskasvatuksen kielikasvatuksessa tuleekin kiinnittää huomiota lapsen yksilölliseen huomioimiseen, säännölliseen pienryhmätoimintaan ja melutason madaltamiseen (Halme, 2011, s. 92).

Halme ja Vataja (2011) pitävät tärkeänä, että lapsi oppisi toisen kielen perusteet ajoissa, jotta kieli voi toimia lapsen oppimisen välineenä. Näin ollen varhaiskasvatuksen henkilöstön onkin hyvä sisäistää ajatus siitä, että S2 -opetus ei ole irrallinen osa varhaiskasvatusta, vaan osana kaikkea opetusta. Kuten edellä mainittiin, varhaiskasvatuksessa S2-opetus tapahtuu pääosin arjen luonnollisissa tilanteissa. Halme ja Vataja korostavat, että opetuksen tulee olla luonnollinen osa lapsen arkea ja arkiset tilanteet tulee nähdä oppimistilanteina. Heidän mukaansa pedagogisesti taitava varhaiskasvatuksen henkilöstö huomaa arjen keskeltä otolliset hetket kielen oppimiselle ja osaa hyödyntää tilanteet oikealla tavalla. Esimerkiksi pukemistilanteessa voidaan käydä lapsen kanssa läpi kehon osia ja vaatteita (Halme & Vataja, 2011, s. 25). Myös Halme (2011, s. 87) ja Taivassalo (2016 s. 2) korostavat varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogista osaamista toisen kielen oppimisessa. Halmeen (2011) mukaan lasta täytyy tukea täydentämällä lauseita ja yli-tulkita hänen viestejään. Varhaiskasvatuksen henkilöstön täytyy olla läsnä ja herkkiä, tunnistaakseen suomen kielen opetukseen sopivat tilanteet (Halme, 2011, s. 87).

Suomi toisena kielenä -opetukseen on sovellettavissa monia eri kielen kehityksessä tukevia toimintatapoja. Nostan tässä tutkielmassa esille muutamia menetelmiä, jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö tulee tietoiseksi siitä, että näitä menetelmiä voidaan käyttää myös vieraskielisten lasten kanssa. Ensimmäinen menetelmä on AAC-keinot. En itse ollut aiemmin kuullut tätä termiä ja Halme ja Vataja (2011, s. 31) mainitsevatkin, että näitä keinoja

voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä opetuksessa.

Halme ja Vataja (2011) kertovat AAC-keinoista, jotka ovat puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. Tätä hyödynnetään heidän mukaansa perinteisesti esimerkiksi lapsen kanssa, jolla on kielellistä erityisvaikeutta tai viivettä. AAC-keinot voivat Halmeen ja Vatajan mukaan olla muun muassa kuvia, esineitä, tukiviittomia ja piirtämistä. Ne auttavat lasta jäsentämään toimintaansa ja suunnittelemaan sitä. Näiden keinojen avulla lapsi pystyy myös seuraamaan toiminnan toteutumista ja samalla saa mahdollisuuden tehdä itse aloitteita, eikä vain vastata niihin (Halme & Vataja, 2011, s. 31).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vakiovarusteena on nykyään melkein aina kuvakortit ja olen esimerkiksi itse harjoittelussa päässyt kokeilemaan erilaisia tukiviittomia kielen tueksi. Kuvakortit kulkevat helposti mukana ja auttavat vieraskielisen lapsen suomen kielen ymmärtämistä paljon. Ketonen ja kumppanit (2014) ovat sitä mieltä, että kuvien käyttö kannattaa aloittaa niiden toimintojen tukena, joita lapselle tapahtuu päivittäin. Tämä auttaa myös lapsia ymmärtämään, että tukimuodot ovat luonnollinen osa kommunikointia ja vuorovaikutusta (Ketonen, ym., 2014, s. 204). Toiminnan tukemisen avuksi kuvia voi etsiä esimerkiksi Papunetistä. Papunet (2019) on sivusto, joka edistää muun muassa kommunikoinnissa tukea tarvitsevien osallisuutta. Sivustolta löytyy valmiita kuvakansioita teemoittain tai niitä voi luoda myös itse (Papunet, 2019).

Piirtäminen on yksi helpoimmista kielen tukemisen keinoista, koska sitä voidaan toteuttaa milloin vain. Ketosen ja kumppaneiden (2014) mukaan piirtäminen on oiva keino myös silloin, kuin valmiita kuvamateriaaleja ei ole. Yhteenvetona AAC-keinoista on tärkeä ymmärtää, että niiden avulla voidaan tukea ja kehittää monipuolisesti vieraskielisen lapsen kielen kehittymistä (Ketonen, ym., 2014, s. 204).

Yksi kielen tukemiseen liittyvä menetelmä on Kili -kuntoutusohjelma. Se on suunniteltu kielihäiriöisille lapsille (Halme & Vataja, 2011, s. 32). Halmeen ja Vatajan (2011, s. 32) mukaan menetelmä sisältää motoriset ja kielelliset osiot. Se kehittää heidän mukaansa muun muassa puheilmiasua sekä kielellisiä taitoja. Kili on materiaalipaketti, joka sisältää harjoitukset kuvineen (Halme & Vataja, 2011, s. 33). Tämä olisi hyvä löytyä päiväkodista tai esiopetusryhmästä, sillä tätä voidaan hyödyntää monessa eri ryhmässä iästä riippumatta. Kun varhaiskasvatuksen henkilöstö tutustuu materiaaleihin, se on helppo käydä läpi lastenkin kanssa.

Seuraavat menetelmät ovat sellaisia, joita toteutetaan varhaiskasvatuksessa usein. Mielestäni nämä on hyvä nostaa esille, jotta ymmärretään niiden merkittävyys toisen kielen oppimisen kannalta. Sadutus on yksi näistä menetelmistä. Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan sadutuksen ideana on kerätä lasten tuottamia ajatuksia ja kertomuksia ylös paperille tai tietokoneelle. Menetelmän vahvuutena on heidän mukaansa lapsilähtöisyys. Tässäkin menetelmässä he nostavat esille, että apuna voi ja kannattaa käyttää vieraskielisten lasten kanssa esimerkiksi kuvia ja pieniä esineitä. Sadutusta voi toteuttaa mahdollisuuksien mukaan myös vieraskielisen lapsen äidinkielellä ja näin verrata suomen kielen ja äidinkielen osaamista (Halme & Vataja, 2011, s. 28).

Nurmilaakson (2010, s. 35) mukaan lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy, kun aikuiset puhuvat ja lukevat lapselle paljon. Lasten kirjat, kuten esimerkiksi kuvakirjat, tukevat suomen kielen oppimista. Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan lasten kirjoja valitessa tulee ottaa huomioon lapsen ikä ja kiinnostuksen kohteet. Heidän mukaansa kuvien avulla voidaan ensin nimetä asioita, jonka jälkeen voidaan siirtyä tarinan lukemiseen. On hyvä aloittaa lukeminen lyhyemmistä pätkistä, mutta tärkeää on lukea paljon (Halme & Vataja, 2011, s. 29). Tämä auttaa kielen kehittymistä kaikilla lapsiryhmän lapsilla, ei pelkästään vieraskielisellä lapsella.

Yhtenä menetelmänä haluan nostaa esille liikunnan, jotta mahdollisimman moni varhaiskasvatuksen henkilöstössä ymmärtäisi sen tärkeyden suomen kielen kehittymisen kannalta. Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan motorinen kehitys ja kielen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa. Varhaiskasvatuksessa liikuntaan voidaan sisällyttää sellaista toimintaa, joka vahvistaa vieraskielisten lasten suomen kielen sanavarastoa ja käsitteistöä (Halme & Vataja, 2011, s. 33). Liikuntatuokioilla voidaan käydä läpi esimerkiksi kirjaimia muodostamalla niitä omasta kehosta tai luonnosta löytyvistä välineistä. Viholaisen ja Ahosen (2014) mukaan olisi suotavaa myös liikuntatuokioita suunnitellessa huomioida kielelliset tavoitteet. Tuokioiden tulisi kuitenkin olla yksinkertaisia sekä yhtenäisiä kokonaisuuksia, joka on erityisen tärkeää kielen oppimisen kannalta (Viholainen & Ahonen, 2014, s. 259).

Halmeen (2011) mukaan on hyvä muistaa, että s2-opetuksen keinot ja menetelmät ovat kaikille hyödyksi, oli sitten suomea äidinkielenään puhuva tai sitä toisena kielenään opetteleva. Toiminnallisuus ja kuvien käyttö ovat kaikkien kielen kehitystä tukevia. Toiminnallisissa menetelmissä yhteistä kieltä ei tarvita ja kuvien avulla lapset voivat näyttää, jos eivät osaa vielä sanoittaa toimintaansa (Halme, 2011, s. 94). Esimerkiksi kuvien käyttö on monelle lapselle hyödyllinen tapa jäsentää omaa toimintaansa ja tiedostaa, mitä seuraavaksi tapahtuu.

7 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka vieraskielisen lapsen suomen kieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa. Tutkielman tyyppinä oli kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Päädyin tähän siksi, koska koin, että menetelmä tukee myös muita varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä. Kun tietoa on kerätty yhteen tutkielmaan toisen kielen oppimisesta, helpottaa se myös varhaiskasvatuksen henkilöstön tiedon etsimistä aiheesta. Olen pyrkinyt keräämään tähän tutkielmaan sellaisia suomen kielen tukemisen menetelmiä, joita jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä pystyisi lasten kanssa toteuttamaan.

Alun perin tutkielman oli tarkoitus käsitellä pelkästään kaksikielisyyttä. Tutkielman edetessä ja lähdekirjallisuuteen perehtyessäni tajusin, että minua kiinnostaa enemmän se, kuinka kaksikieliseksi tullaan. On ollut haastava määritellä tutkielman kannalta keskeiset käsitteet, koska jokainen käsite on monitulkintainen. Monessa lähteessä onkin nostettu esille, että jokainen tulkitsee niitä omalla tavallaan ja kontekstin kannalta olennaisella tavalla. Nostin myös kriittisen näkökulman vieraskielisyyden käsitteestä esille, koska pohdin tätä myös itse. Tässä tutkielmassa vieras kieli on kuitenkin todella keskeinen ja tutkielman kannalta olennainen käsite.

Tutkimuskysymykseeni pyrin vastaamaan selkeästi ja perustellusti. Pyrin myös siihen, että varhaiskasvatuksen henkilöstö saisi tietoa toisen kielen oppimisen tukikeinoista varhaiskasvatuksessa. Pohjustin ensin aiheitani keräämällä aineistoa aiheeseen mielestäni liittyvistä käsitteistä, jotta lukijan olisi helpompi hahmottaa kokonaisuutta. Otin mukaan myös kielitaidon ja sen arvioinnin, koska esimerkiksi Halme (2011, s. 94) mainitsee, että varhaiskasvatuksessa täytyy arvioida lapsen kielitaitoa, jotta voidaan toteuttaa suomi toisena kielenä -opetusta. Tämä oli myös oma näkökulmani siihen, miksi nämä osa-alueet valikoituivat osaksi kandidaatin tutkielmaani.

Tämän jälkeen kuvasin äidinkielen merkitystä toisen kielen oppimisen kannalta, jonka jälkeen kerroin, mitä suomen kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa on ja mitä suomi toisena kielenä -opetus on. Minua yllätti tieto siitä, kuinka merkittävä pohja lapsen äidinkieli on kaikelle oppimiselle ja varsinkin toisen kielen oppimiselle. Olen myös oppinut toisen kielen tukemisesta paljon. Varhaiskasvatuksessa voidaan tukea vieraskielisen lapsen suomen kielen kehitystä monella eri tavalla. Esimerkiksi erilaisten tuokioiden toiminnallisuus auttaa jokaista lasta ryhmässä keskittymään ja osallistumaan toimintaan, vaikka yhteistä kieltä ei olisikaan.

Jokaisen, joka työskentelee varhaiskasvatuksessa, on hyvä tiedostaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee saada tarvittaessa lisäkoulutusta esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksesta. Oma kokemukseni esimerkiksi yliopisto-opintojen pohjalta on se, ettei koulutuksessa ole paljon puhuttu vieraskielisten lasten kielitaidosta, sen arvioinnista tai suomen kielen oppimisen tukemisesta. Kielen kehityksestä puhutaan paljon, mutta mielestäni toisen kielen oppiminen täytyisi tehdä näkyvämmäksi osaksi varhaiskasvatusta.

Tässä kandidaatin tutkielmassa olen pyrkinyt käyttämään ensikäden lähteitä. Olen kuitenkin myös käyttänyt paljon esimerkiksi Halmetta (2011) lähdekirjallisuutenani, koska hän oli koonnut asioita selkeästi ja ymmärrettävästi yhteen kirjaan. Olen myös lähdekirjallisuutta etsiessäni törmännyt usein samoihin kirjoittajiin. Kun jokin kirjoittaja on esiintynyt useamman kerran, on tullut ilmi, että he ovat perehtyneet urallaan aiheeseen perinpohjaisesti ja näin ollen, olen kokenut lähteet luotettaviksi. Olen pyrkinyt käyttämään tässä tutkielmassa lähteenäni myös muun muassa väitöskirjoja sekä tieteellisiä artikkeleita. Artikkeleita saisi kuitenkin mielestäni olla enemmän, mutta olen niiden sijasta käyttänyt erilaisia oppi- ja käsikirjoja. Niihin on koottu monesta eri lähteestä tietoa, joka on tarkoittanut, ettei kaikki tieto ole ollut ensikäden lähteestä. Myös englanninkielistä lähdekirjallisuutta olisi voinut olla enemmän.

Lopulta onnistuin vastaamaan tutkimuskysymykseeni ja syventämään omaa sekä lukijoiden tietoa vieraskielisestä lapsesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Avasin myös kielitaidon osa-alueita ja arviointia sekä niiden merkitystä toisen kielen oppimisen kannalta. Nämä olivat mielestäni olennainen osa aihetta, koska kielitaidon osa-alueet liittyvät vahvasti toisen kielen oppimiseen. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon hieman eri asioita, kun arvioidaan vieraskielisen lapsen kielitaitoa. Tutkielman lukiessaan jokainen tietää mitkä asiat vaikuttavat toisen kielen oppimiseen, mitä on hyvä ottaa huomioon arvioidessa kielitaitoa ja mitä tutkimenetelmiä voi suomen kielen oppimisen tukena käyttää. Toivon, että tätä tutkielmaa lukiessa lukijalle herää mielenkiinto toisen kielen oppimista kohtaan. Uskon myös, että mainitsemani suomi toisena kielenä -menetelmät ovat varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuttuja. Tärkeintä on löytää oman lapsiryhmän kanssa heidän kanssaan toimiva menetelmä. Tutkielma on mielestäni myös hyvä pohja pro-gradu -tutkimukselle, josta voisi esimerkiksi tehdä kyselytutkimuksen. Kyselylomakkeella voitaisiin ottaa selville, kuinka toisen kielen tukeminen ja suomi toisena kielenä -opetus toteutuu varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2018). Suomi toisena kielenä: Oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa: (toim.) Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 339-362.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa: (toim.) Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (2011). *Lapsi ja kieli*, Helsinki. s. 86-101.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Hämeenlinna: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951426648X.pdf>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa: (toim.) Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura. s. 18-32.
- Kela, M. (2012). Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita>
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa: (toim.) Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 201-225.
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (MUCCA) -hanke*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa: (toim.) Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 22-50.

- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa: (toim.) Latomaa, S. (2007). *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. s. 36-40.
- Lavikainen & Nuutinen, (2018). Leikki vieraan kielen oppimisen menetelmänä. Teoksessa: (toim.) Kangas, J. & Fonsen, E. (2018). *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto. s. 141-153.
- Lyytinen, P. (2014). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa: (toim.) Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 51-71.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa: (toim.) Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 226-246.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mela, M. (2008). Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus. *Virittäjä*, 112 (1). s. 128-133.
Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/virittaja/article/view/40650>
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., ... Sandelin-Benkö, S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa: (toim.) Latomaa, S. (2007). *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. s. 14-15.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Opetushallitus.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa: (toim.) Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (2011). *Lapsi ja kieli.*, Helsinki. s. 30-41.
- Opetushallitus 1. (2018) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus 2. (2014) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Papunet. (2019). Saatavilla: <https://papunet.net/yksikko/>
- Perustuslaki. (1999/17). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oikeus%20kieleen#L2P17>
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: (toim.) P. Pietilä & P. Lintunen (2014). *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. s. 11-25.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. Saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=L_KADAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Children+learning+second+languages&ots=5OqeCIKjvt&sig=LoreSDNKpv4bh3AGJs mwEWCitMM&redir_esc=y#v=onepage&q=Children%20learning%20second%20languages&f=false
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisojohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Skolnick Weisenberg, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K. & Michnick Golinkoff, R. (2012). Talking it up. Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*. 6/1. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/303162681_Play_language_development_and_the_role_of_adult_support
- Taivassalo, E. (2016). Toisen kielen oppimisen tukeminen päiväkodissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7/5. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51722/1/toisen-kielen-oppimisen-tukeminen-paivakodissa.pdf>
- Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä. Teoksessa: (toim.) Lomaa, S. (2007). *Oma kieli kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. s. 16-25.
- Viholainen, H. & Ahonen, T. (2014). Motoriikka. Teoksessa: (toim.) Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 247-264.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ... Sulonen, H. (2018).
Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus.