

**Varhaiskasvattajien käsityksiä suomi toisena kielenä -
opetuksesta ja itsestään sen toteuttajana**

Meri Riikonen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Riikonen, Meri. 2017. Varhaiskasvattajien käsityksiä suomi toisena kielenä -opetuksesta ja itsestään sen toteuttajana. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 45 sivua + liitteet.

Tutkimus tarkastelee suomi toisena kielenä -opetusta varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena S2-opetus ja sen toteuttaminen nähdään sekä millaista ammatillista osaamista ja pätevyyttä opetuksen toteuttamiseen liitetään.

Tutkimus toteutettiin keskisuudessa Etelä-Suomen kaupungissa. Tutkimuskohteina oli kolme kunnallista päiväkotia, joissa jokaisessa oli S2-opetuksen alaisuudessa olevia lapsia. Yhteensä tutkimukseen osallistui kuusi varhaiskasvattajaa ja aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastattelu toteutettiin parihaastatteluna temahaastattelun muodossa. Aineiston analysoinnissa käytettiin pääasiassa aineistolähtöistä analyysia sekä osittain teoriaohjaavaa analyysia.

Keskeiset tulokset osoittivat, että S2-opetus nähtiin sisällöltään melko sanastopainotteisena. Käsitteenä S2-opetusta ei kuitenkaan mielletty toimivaksi varhaiskasvatuksen sisältöihin nähden. Vaikka opetusta toteuttivat kaikki kasvattajat, sen toteuttamiseen liitettiin tietynlainen erityisosaaminen. Tätä erityisosaamista nähtiin olevan spesifimmin kouluttautuneilla henkilöillä. Opetukseen liitetty pätevyys ikään kuin ulkoistettiin. Opetuksen toteuttaminen nähtiin kuitenkin kaikkien osaamisalueena koulutuksesta riippumatta.

Yhteenvedona voin todeta, että ammatilliseen osaamiseen ja pätevyyteen liitettiin vahvasti koulutuksen näkökulma. Osaamista oli kaikilla, mutta pätevyys opetuksen suhteen määriteltiin saadun koulutuksen pohjalta. Toteuttamiseen liitetty kompetenssi (*ammatillinen osaaminen ja pätevyys*) jaettiin näennäisesti siis kahtia. Käsitteenä S2-opetus miellettiin melko koulukeskeiseksi.

Asiasanat: S2-opetus, varhaiskasvatus, kompetenssi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS VARHAISKASVATUKSESSA .	3
	2.1 S2-opetuksen määritelmä	3
	2.2 S2-opetuksen toteuttaminen varhaiskasvatusympäristössä.....	5
	2.2.1 S2-opetuksen luonnollinen oppiminen.....	8
	2.2.2 S2-opetuksen ohjattu oppiminen	9
3	VARHAISKASVATTAJA S2-OPETUKSEN TOTEUTTAJANA	10
	3.1 Kasvattajan tehtävä monikulttuurisuuskasvattajana	10
	3.2 Ammatillinen osaaminen ja pätevyys S2-opetuksessa.....	11
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	17
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	18
	5.3 Aineiston keruu.....	19
	5.4 Aineiston analyysi	21
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	23
6	TULOKSET	25
	6.1 S2-opetuksen toteutuminen päiväkodissa	25
	6.1.1 S2-opetus käsitteenä ja sen sisällön sanastopainotteisuus	25
	6.1.2 S2-opetuksen toteuttaminen	27
	6.2 Pätevyys ja osaaminen S2-opetuksen kontekstissa.....	30
	6.2.1 Ulkoistettu pätevyys	30
	6.2.2 Osaamisen tarkastelu S2-opetuksen toteuttamisessa.....	32
7	POHDINTA	34
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	34
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimuskysymykset	39
	LÄHTEET	42
	LIITTEET	46

1 JOHDANTO

Suomen yhteiskunnassa tapahtuva monikulttuurisuuden kasvu sekä sen seurauksena syntyvä monikielisyys näkyy myös varhaiskasvatusympäristössä. Vieraskielisen lapsen saavuttua varhaiskasvatuksen piiriin esitetään kysymys: miten lapselle mahdollistetaan suomen kielen oppiminen ja opettaminen käytännössä? Lapsen kielellisiä oikeuksia kuitenkin ovat sekä oman äidinkielen että vähintään yhden maansa valtakielen oppiminen (Soto & Quesada 2002, 182). Suomen virallinen kaksikielisyys lienee kuitenkin suurimmalta osaltaan vaikuttanut siihen maahanmuuttopolitiikan linjaukseen, että Suomessa äidinkieli on jokaisen perusoikeus (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 163).

Toisen kielen omaksuminen on varhaiskasvatusikäiselle lapselle omanlaisensa prosessi (Meisel 2009, 30). Suomi ei ole maahanmuuttajataustaiselle lapselle äidinkieli tai vieras kieli, vaan toinen kieli. Toinen kieli omaksutaan kohdekielisessä ympäristössä oman äidinkielen rinnalle jokapäiväisesti käytettäväksi. (Sunni 2008, 11.) Suomi toisena kielenä -opetuksen (*jatkossa S2-opetus*) kautta yhdessä lapsen äidinkielen kanssa rakennetaan pohja lapsen kaksikielisyydelle. Opetus on tarkoitettu kaikille niille lapsille, joiden suomen kieli ei ole äidinkielen tasoinen jokaisella kielen osa-alueella. (Halme & Vataja 2011, 24.) Itseäni on aina kiehtonut lapsen kielenkehitys sekä erityisesti toisen kielen oppiminen. Kivijärven (2012, 250) mukaan päiväkodissa toteutettava S2-opetus on varhaiskasvattajien tehtävä. Toisin sanoen valmistuttuani lastentarhanopettajaksi sekä toimiessani varhaiskasvattajana tuleviin työtehtäviini kuuluu S2-opetuksen toteuttaminen.

Suomi toisena kielenä-tutkimus on tutkimusalana melko nuori. Laajemmin siihen liittyvää tutkimusta on alettu tehdä 1990-luvulta lähtien (Korhonen 2013, 1). Tutkimusalana se on kasvanut rinnatusten S2-opetuksen kanssa sekä ottanut vaikutteita vastaavasta kansainvälisestä tutkimuksesta (Korhonen 2013, 2). Tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty lähinnä itse oppijaan ja kielen omaksumisen prosessiin eikä S2-pedagogiikan tutkimusta Suomessa juurikaan ole (ks. Aalto,

Mustonen & Tukia 2009, 403; Meisel 2009, 18). Lisäksi on yllättävää, kuinka vähän tutkimusta on tehty alle kymmenvuotiaista toisen kielen oppijoista (Meisel 2009, 18), kun taas S2-aikuisoppijoita ja heidän oppimisprosessiaan on tutkittu melko laajalti myös Suomessa (esim. Suni 2008). Löytämäni tutkimukset, jotka koskevat selvästi varhaiskasvatustasolla toteutettavaa S2-opetusta, ovat lähinnä olleet opinnäytetyötasoisia tutkielmia. Muuten S2-opetusta on käsitelty osana jotakin toista ilmiötä, kuten monikulttuurisuuskasvatusta (esim. Paavola 2007).

Idea tämän tutkielman aiheeseen tuli lukiessani suomi toisena kielenä -sivuaineen tenttimateriaalia. Olin valinnut kyseisen sivuaineen osaksi kandidaatin tutkintoani johtuen epävarmuudesta, tietämättömyydestä ja osaamattomuudesta S2-opetusta kohtaan. Koen opetukseen liittyvän tietotaidon ja osaamisen olevan erittäin tarpeellista itselleni, valmistuville opiskelukavereilleni sekä kaikille kasvattajille johtuen varhaiskasvatusympäristön monikielisyyden kasvusta ja S2-opetuksen tarpeellisuudesta.

Tutkimukseni näkökulmaksi muotoutui varhaiskasvattajien käsitykset S2-opetuksesta sekä itsestään sen toteuttajana. Pää tavoitteenani on selvittää, millaista ammatillisista osaamista ja pätevyyttä S2-opetuksen toteuttamiseen liitetään. Viitattaessa kasvattajien pätevyyteen ja ammatilliseen osaamiseen hyödynnän kompetenssi-käsitettä. Ruohotie (2005, 4) määrittelee ammatillisen kompetenssin viittaavan kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä, jotka ovat riippuvaisia työntekijän valmiuksista ja työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Tutkimuksessani puhun S2-opetuksen toteuttajista yleisesti (*varhais*)kasvattajina, sillä päätarkoituksena ei ole varhaiskasvatushenkilöstön (*lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat*) tehtävien erottelu opetuksen toteuttamisen suhteen.

2 SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 S2-opetuksen määritelmä

Suomen viime vuosikymmenten maahanmuuttokehitys on synnyttänyt syyn järjestää suomen kielen opetusta toisena kielenä kaikilla kouluasteilla aina päiväko-deista aikuisopetukseen (ks. Suni 2008, 29; Korhonen 2013, 1). S2-opetus on maahanmuuttajataustaiselle lapselle annettavaa suomen kielen jatkuvaa, säännöllistä ja tavoitteellista opetusta. Opetuksen tavoitteina yhdessä lapsen äidinkielen kanssa on lapsen monikulttuurisen identiteetin vahvistaminen, suomalaisen kulttuurin tietoisuuden kehittäminen ja toiminnallisen kaksikielisyyden rakentaminen. (Halme & Vataja 2011, 24.)

Maahanmuuttajaopetukseen liitetään erilaisia käsitteitä kuvattaessa osittain samaa asiaa: kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurinen opetus, kulttuurikasvatus tai kulttuurien välinen kasvatus (Koponen 2000, 16). Monikulttuurisuuskasvatus on myös yksi maahanmuuttajaopetusta kuvaava termi. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät sisällöt ja siihen soveltuvat käytännöt ovat kehityksen vaiheessa (Paavola 2007, 46). Väitöskirjassaan Paavola (2007, 118) toi kuitenkin esille, että kasvattajat käsittivät monikulttuurisuuskasvatuksen sisällöiksi oman äidinkielen ja uskonnon sekä toisen kielen opettamisen. Tekemässään varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustilanteen selvityksessä Remsu (2006, 42) liitti monikulttuurisiksi osaamisalueiksi juuri S2-kielen opettamisen menetelmät. Toisin sanoen S2-opetus voidaan liittää yhdeksi monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöalueeksi.

Paavolan (2007, 120) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen nähtiin koskevan vain maahanmuuttajalapsia. Myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien dokumenttien perusteella kieli- ja kulttuuritietous, monikulttuurisuus sekä kaksi- ja monikielisyys tulevat useimmiten korostetusti esille vain tietyille lapsille tai lapsiryhmille kuuluvana asiana. Itsessään ne ovat yhtä tärkeitä kaikille varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuvilla lapsilla, myös yksikielisillä.

(Mård-Miettinen & Björklund 2007, 49–50.) S2-opetus on kuitenkin tarkoitettu erityisesti niille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen (Halme & Vataja 2011, 24). Opetuksen päätarkoituksena on antaa välineitä siihen, että oppijan on mahdollista saavuttaa jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielissä yhteisöissä. Opetuksessa ei ole tarkoitus suomalaistaa tai muokata oppijaa suomalaiseksi. (Aalto ym. 2009, 404.) Varhaiskasvatuksessa lapsen S2-opetuksen tavoitteena on toiminnallinen eli funktionaalinen kaksikielisyys sekä kielen käyttö kaikissa päivittäisissä tilanteissa eikä vain opetustilanteissa (Halme 2011, 92; Halme & Vataja 2011, 21).

S2-opetus on kaiken opetuksen läpäisevä periaate eikä sitä tule nähdä varhaiskasvatuksen irrallisena osana. Funktionaalisesti ajateltaessa sitä ei voida opettaa irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöistä. (Halme 2011, 93; Halme & Vataja 2011, 24.) Funktionalismin peruseriaatteena on opetuksen käyttölähtöisyys rakennelähtöisyyden sijasta (Suni 2008, 205). Toisen kielen oppijoilla on myös taipumusta luottaa funktionaaliin eli toiminnallisiin vihjeisiin: merkitykseen, käyttöyhteyteen ja vuorovaikutukseen (Meisel 2009, 30). Opetuksessa reagoidaan jo osattuun tehostamalla sen jäsentämistä, mikä on otettu haltuun vuorovaikutustilanteissa. Funktionaalista lähestymistavasta on esimerkiksi kyse silloin, kun toista kieltä oppivien puheeseen on ilmaantunut jokin kielenpiirre, ja jolloin on tarpeellista koota ja analysoida sitä koskeva tieto eli kyseistä piirrettä koskevat käyttöyhteydet ja rakentumistavat. Funktionaalisuuden haittapuolena kuitenkin on, että kieltä opetetaan vuorovaikutusta varten eikä sen kautta. (Suni 2008, 205.)

Lisäksi perinteiselle kielenopetusta koskevalle pedagogiikalle on ominaista teorian ja käytännön erottaminen toisistaan (Hird, Thwaite, Breen, Milton & Oliver 2000, 4). Aallon ym. (2009, 409) mukaan S2-pedagogiikan kehittäminen on tarpeellista maahanmuuttajaväestön määrän kasvaessa. S2-opetuksessa esimerkiksi konstruktioajattelu on melko vieras. Rakenteet esitellään sääntöpohjaisesti sekä morfologiaan (*muoto-oppi*) keskittyen etenemällä aina pienimmistä yksiköistä isompiin. Äänteet käsitellään melko lyhyesti keskittyttäessä sanoihin, päätteisiin sekä lopulta lauseisiin. (Aalto ym. 2009, 413.)

Koulussa toteutuva toisen kielen oppiminen on kuitenkin melko erilainen prosessi kuin esikoulussa ja päiväkodissa tapahtuva oppiminen. Jos ei muuten, niin lapset ovat vanhempia sekä heillä on enemmän kognitiivisten ja muistitekniisten tekijöiden hallintaa ja käsittelytaitoa. Lisäksi kouluympäristössä kielen sääntöjen oppimista painotetaan; kieli saattaa olla itse kontekstiin nähden abstraktimpaa. (McLaughlin 2012, 17.) Varhaiskasvatuksessa S2-opetuksen lähtökohdina on lapselle tärkeä sanasto, joka pääasiallisesti liittyy leikkiin tai muihin varhaiskasvatusympäristölle tyypillisiin toimintoihin. Sanaston oppimisessa on varmistettava se, että sanoja opitaan kaikista sanaluokista eikä vain substantiivi-sanaluokkaan (*esim. esinesanasto*) kuuluvia sanoja. (Halme 2011, 93–96.) Lapsi oppii sanastoa sen mukaan, mihin hän sitä itse tarvitsee.

2.2 S2-opetuksen toteuttaminen varhaiskasvatusympäristössä

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta määrittävät dokumentit ohjaavat päiväkodissa järjestettävän S2-opetuksen toteuttamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Vasu 2016, 48) mukaan monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja oppimisympäristöjä hyödyntämällä lapselle tarjotaan mahdollisuus omaksua suomi toiseksi kielekseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Esiops 2014, 39) puolestaan linjaa, että suomen kielen kehittymistä tuetaan kielitaidon eri osa-alueilla lapsen tarpeista ja edellytyksistä lähtien sekä ohjatusti että esiopetuksen arjen tilanteissa. Molempien dokumenttien sisällöissä itse suomen kieli määritetään sekä oppimisen kohteeksi, että välineeksi (Esiops 2014, 32; Vasu 2016, 40).

Lapsen S2-opetuksen tarvetta on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti. Opetuksen tarve on arvioitava tarkastelemalla koko kielitaitoprofiilia poissulkien lapsen maassaoloaika, sujuva puhetaito ja vertailu muihin lapsiin (Latomaa & Aalto 2009, 445). S2-opetusta on perusteltua jatkaa niin kauan, kunnes lapsi on saavuttanut kaikilla kielen osa-alueilla äidinkielen puhujan tason (Halme & Vataja 2011, 25). Aallon ym. (2009, 404) mukaan kielitaidon ei kuitenkaan tarvitse olla syntyperäisen kielenkäyttäjän tasoinen. Kielen kehityksen osataidot muodostu-

vat puhumisesta, ymmärtämisestä, lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksista sekä sanastosta ja kielen rakenteista (Kivijärvi 2012, 257). Varhaiskasvatuksessa suomen kielen taidon kehittymistä tuetaan ja edistetään tavoitteellisesti kaikilla kielitaidon osa-alueilla (Vasu 2016, 48).

S2-opetuksen toteuttamisessa on perusteltua ottaa huomioon toisen kielen kehittymisen säännöllinen seuraaminen. Varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuva kielen havainnointi ja havaintojen dokumentointi muodostavat kehyksen lapsen kielen kehityksen seuraamiselle (Kivijärvi 2012, 257). Vieraskielisen lapsen kielellisten taitojen arvioiminen tai vaikeuksien tunnistaminen on kuitenkin edelleen yllättävän haastavaa, vaikka monikieliseksi kehittyminen on tullut yhä tavallisemmaksi (Smolander, Kunnari & Laasonen 2016, 69). Niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin käytetään osittain melko vähän yksityiskohtaisia ja lapsikohtaisia opetussuunnitelmia, mikä omalta osaltaan estää lasten kieli- ja kulttuuriprofiilien järjestelmällisen dokumentoinnin sekä säännöllisen kehittymisen seuraamisen (Mård-Miettinen & Björklund 2007, 50). Tämän lisäksi esimerkiksi resurssit ja ajan puutteellisuus voivat hankaloittaa kielitaidon säännöllistä seuraamista.

Kehittyvän kielitaidon perusteellinen arviointi on myös olennaista. Havainnoinnissa ja arvioinnissa keskitytään yksilöön ja hänen kykyihinsä (Hird ym. 2000, 29). Arvioinnissa tarkastellaan jokaista kielitaidon osa-aluetta erikseen, sillä niiden yksittäinen arviointi lisää parhaan kielitaidollisen tuloksen saavuttamisen todennäköisyyttä (Halme & Vataja 2011, 34). Sujuva puhekieli ja virheetön ääntäminen saattavat kuitenkin hämätä kasvattajan arvioimaan lapsen kielitaidon todellista paremmaksi erityisesti siinä kohtaa, kun sosiaalisen kielitaidon oletetaan koskevan kaikkia kielitaidon osa-alueita. Kasvattajat saattavat virheellisesti ajatella, että suomen kielen opetusta ei tarvitse jatkaa tai edes järjestää. Ulospäin suuntautuvien lasten kielitaito useimmiten arvioidaankin todellista paremmaksi ja arkojen kielenkäyttäjien todellista heikommaksi. (Halme 2011, 91.) Kielitaidon perusteellisessa arvioinnissa ei keskitytä vain sosiaaliseen kielitaitoon, vaan jollaiseen kielitaidon osa-alueeseen.

Kivijärven (2012, 256) mukaan S2-opetuksen pääasiallisessa ja konkreettisesti toteuttamisessa on mahdollista käyttää tiettyä menetelmää tai valmiita materiaaleja. Myös materiaalit, jotka on tarkoitettu yleisellä tasolla kielen tukemiseen, soveltuvat S2-opetukseen (Kivijärvi 2012, 256). Lisäksi opetuksen toteuttamisessa suositaan käytännöllisiä ja monimuotoisia menetelmiä sekä oppimistilanteiden muunneltavuutta ja muokkaamista jokaisen lapsen tarpeiden mukaan. Kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta ilmentävä ympäristö nähdään tarvoavan sosiaalista ja kielellistä tukea esimerkiksi sanojen oppimiselle. (ks. Gámez, Neugebauer, Coyne, McCoach & Ware 2017, 34; Lee, Butler & Tippins 2007, 48.)

Varhaiskasvatuksessa käytettävät S2-opetuksen pääasialliset menetelmät löytyvät lähes jokaisesta päiväkodista. Lapsen ikä, kielitaidon taso, tavoite ja tarve ovat tekijöitä, joiden pohjalta erilaiset menetelmät valitaan (Hird ym. 2000, 13; Halme 2011, 94). S2-opetuksen menetelmiä ja toimintatapoja ovat muun muassa laulut, lorut, sadut, kuvakortit ja -kirjat sekä erilaiset pelit (Halme 2011, 94). Lisäksi leikki on yksi opetuksen menetelmistä, sillä se nähdään suomen kielen oppimista edistävänä toimintamuotona (Halme 2011, 98). Remsun (2006) toteuttaman selvityksen mukaan kasvattajat hyödynsivät S2-opetuksen toteuttamisessa perinteisiä varhaiskasvatuksen menetelmiä: loruja, leikkejä, lauluja ja pelejä. Jokaisessa yksikössä hyödynnettiin myös kuvakortteja sekä pienryhmätointaa (Remu 2006).

Erilaisten menetelmien tai toimintatapojen käytössä on otettava huomioon niistä saatava hyöty. Menetelmien käyttö ei ole itseisarvo, vaan se hyöty, mitä niillä on mahdollista saavuttaa (Halme 2011, 94). Kasvattajien käyttämät kuvakortit toimivat esimerkiksi kasvattajien tai lapsen puheen tukena sekä edesauttavat lapsen sanaston kehittymistä visuaalisin keinoin. Ne tarjoavat tukitoimen lapsen kehittyvää kielen oppimista kohtaan (Gámez ym. 2017, 35). Kuvamateriaalia voi olla aina päivän tapahtumista tarkempiin yksityiskohtiin, kuten leikkivälineisiin. Gámez ym. (2017, 35) mukaan myös kasvattajien käyttämä elekieli on yksi toisen kielen opettamisen yleisistä menetelmistä; se toimii kasvattajan puheen tukena selkiyttäen sen sisältöä sekä edistäen erityisesti lapsen sanavaraston kasvua. Toimintatapoja ja -menetelmiä on monia, mutta vain niistä saatava

hyöty edesauttaa S2-opetuksen toteuttamista sekä lapsen toisen kielen kokonaisvaltaista oppimista.

2.2.1 S2-opetuksen luonnollinen oppiminen

Suomi toisena kielenä -opetuksen toteuttaminen voidaan jakaa sekä luonnolliseen että ohjattuun oppimiseen. Lapsen on mahdollista oppia toista kieltä niin ohjatuissa, suunnitelluissa opetustuokioissa kuin luonnollisissa vuorovaikutustilanteissakin (Kivijärvi 2012, 255). Suunniteluissa opetustilanteissa toisen kielen opettaminen on tarkoituksenmukaisempaa. Muodollinen opettaminen ei kuitenkaan yksinään nopeuta tai edistä toisen kielen oppimisprosessia (Clark 2000, 184). Smolanderin ym. (2016, 59) mukaan alle kouluikäisen lapsen toisen tai kolmannen kielen oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti luonnollisessa ympäristössä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lisäksi varhaiskasvatusympäristön kaikki päivittäiset hetket ovat mahdollisia oppimisen tilanteita, sillä opetus itsessään on luonnollinen osa lapsen arkea (Halme & Vataja 2011, 25). Päivittäisissä rutiineissa lapsen on mahdollista oppia jäljittelyn, osallistumisen sekä muiden sosiaalisen oppimisen keinojen kautta (Halme 2011, 98). Alle kouluikäinen lapsi oppii kielen samalla tavoin kuin muut sosiaaliset käyttäytymisen muodot eli soveltamalla sekä vertaisten että aikuisten malleja. Päivittäin toistuvissa tilanteissa ilmenevä vuorovaikutus sisäistyy ja on tämän jälkeen sovellettavissa myös varhaiskasvatusympäristön ulkopuolisiin tilanteisiin, joissa ilmenee samankaltaisia elementtejä. (Kela 2012.) Oppimisjärjestystä ohjaa eräänlainen kysynnän ja tarjonnan laki toisen kielen oppijoiden ottaessa kieliympäristöstä käyttöönsä sitä, mikä on toistuvaa ja tositilanteissa tarpeellista (Suni 2008, 201). Näin ollen toisen kielen oppimista tapahtuu jopa huomaamatta päiväkodin päivärytmiin kuuluvissa rutiineissa, kuten ruokailutilanteissa.

2.2.2 S2-opetuksen ohjattu oppiminen

Luonnollisen oppimisen lisäksi päiväkodissa toteutetaan S2-opetusta säännöllisen ja suunnitellun ohjatun toiminnan kautta (Halme & Vataja 2011, 25). Varhaiskasvatusympäristössä ohjatusta toiminnasta käytetään useimmiten termejä opetustuokio tai -hetki, vaikka ne eivät itsessään välttämättä näyttäytyä muodollisina opetuksen tilanteina. Kelan (2012) mukaan päiväkodin tuokioita on otollista kutsua myös käyttäytymismuoteiksi sisältäen ihmisiä, kielenkäyttöä, esineitä, eleitä sekä tiloja.

S2-opetuksen ohjattua oppimista on mahdollista toteuttaa erillisissä S2-pienryhmissä, yksilö- ja pariopetuksena tai koko pienryhmätoiminnan sisällä (Kivijärvi 2012, 156). Erillinen S2-tuokion paikka on otollinen siinä vaiheessa, kun päiväkodin arjen kielitietoinen muotitus ei enää ole riittävä: S2-lapsi ei pääse mukaan toimintaan tai hän ei hyödy ryhmän yhteisistä vuorovaikutustilanteista (Kela 2012). S2-opetuksen haasteena kuitenkin on oikeantasaisen toiminnan löytäminen kaikille lapsille (Halme & Vataja 2001, 25). Jo yhden lapsiryhmän sisällä on useimmiten hyvin eritasoisia suomen kielen oppimisvaiheessa olevia S2-lapsia. Kantaväestön eli vertaislasten mukaan ottaminen erillisiin S2-opetustilanteisiin voidaan omalta osaltaan nähdä tukevana tai jopa kannustava elementtinä.

Lisäksi erillisten sekä ohjattujen kielituokioiden merkitys ja toteutuminen ovat riippuvaisia kasvattajien toimintaa ohjaavasta kielinäkemyksestä: onko kieli irrallinen kognitiivinen toimintasarake vai kiinteä osa käyttäytymistä (Kela 2012). Aallon ym. (2009, 418) mukaan lapsen eli oppijan kielitaito ja tavoitteet rakentavat pohjan opetuksen suunnittelulle. Lapsi ei ensisijaisesti opi vastaanottamalla kasvattajan tai materiaalien syöttöä, vaan poimimalla tavoitteidensa sekä tarpeidensa ohjaamana tietoa ympäristöstä. Kaikki oppiminen edellyttää aktiivista toimijaa. (Aalto ym. 2009, 418.) Opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on myös otettava huomioon S2-opetuksen sisällyttäminen varhaiskasvatuksen sisällöllisiin orientaatioihin eli liikkumiseen, tutkimiseen, taiteelliseen kokemiseen sekä tutkimiseen (Kivijärvi 2012, 156). Varhaiskasvatusympäristön tarkeituksenmukainen S2-opetus on parhaimmillaan kokonaisvaltaista.

3 VARHAISKASVATTAJA S2-OPETUKSEN TO- TEUTTAJANA

3.1 Kasvattajan tehtävä monikulttuurisuuskasvattajana

Monikulttuurisuuden ja -kielisyyden kasvun johdosta varhaiskasvatuksessa toteutettava S2-opetus monipuolistaa päiväkodissa työskentelevien kasvattajien työnkuvaa. Kasvattajan tehtävä monimuotoisuuden edistäjänä on yhteiskunnan tasolla keskeisessä asemassa (Paavola & Talib 2010, 82). Kasvattajien monikulttuurisen ammatillisuuden nähdään myös edellyttävän huomattavasti enemmän osaamista kuin aiemmin (Talib 2005, 41). Kelan (2012) mukaan päiväkodeissa tarvitaan tänä päivänä kielitietoisia kasvattajia, jotka osaavat muodostaa arjen tilanteet lasten kielellistä taitoa kehittäviksi. Tämän lisäksi herkkyys ja pedagoginen osaaminen suomen opetukseen sopivien tilanteiden tunnistamisessa nähdään osana kasvattajan kielitietoisuutta (Halme 2011, 87). Varhaiskasvattajat toimivat monikulttuurisuuskasvattajina, suomen kielen malleina ja ohjaajina toteuttaessaan suomi toisena kielenä -opetusta (Kivijärvi 2012, 250).

Paavolan (2007, 161) mukaan opettajat määrittelivät itseään monikulttuurisen ryhmän kasvattajana eri käsittein: ohjaaja, kasvattaja, mielekkäiden opetus-tilanteiden ja positiivisen ilmapiirin luoja sekä taitojen ja valmiuksien opettaja. Ryhmän kasvattajat eivät kuitenkaan nähneet itseään varsinaisina monikulttuurisuuskasvattajina. Monikulttuurisuuskasvattajiksi käsitettiin ulkopuoliset henkilöt eli lapsiryhmän S2-opettaja ja somalikielen opettaja. Monikulttuurisuuskasvatuksen käytännön toteuttamisesta puuttuivat keinot, mikä osittain johtui kasvattajien vähäisestä monikulttuurisuuskasvatustiedosta. (Paavola 2007, 261–262.) Monikulttuurisuuskasvatus käsitettiin ikään kuin muiden osaamisalueeksi.

Varhaiskasvattajien osaamistaitoihin ja työtehtäviin kuitenkin liittyy yhä enenevässä määrin myös monikulttuurisuuskasvatus erilaisine sisältöineen. Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien koulutuksissa tulee huomioida monikielisyys- ja kulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä eri kulttuurien kohtaamisen taitoja (Halme 2011, 99). Latomaan (2007, 322) mukaan suurimmissa kunnissa

on S2-opetukseen erikoistuneita lastentarhanopettajia, jotka kiertävät muissa päiväkodeissa ohjaamassa muita kasvattajia. Lastentarhanopettajakoulutus ei kuitenkaan itsessään sisällä laajoja monikulttuurisuusopintoja tai erillisiä S2-opintoja. Monikulttuurisuusopintojen sisällyttäminen tutkintoon sekä täydennyskoulutukseen hakeutuminen ovat lähinnä opiskelijan tai jo valmistuneen kasvattajan omaehtoinen valinta. (Halme & Vataja 2011, 104.) Varhaiskasvatuksen kaikissa peruskoulutuksista saatavan tiedon olisi oleellista kohdistua maahanmuuttajataustaisen lapsen erityispiirteisiin: lapsen oman äidinkielen sekä kulttuurin huomiointiin sekä suomi toisena kielenä -opetukseen. Lisäksi perheiden kohtaamisen sekä kaksi- ja monikielisyyteen liittyvien asioiden käsittely on kasvattajan tehtävän kannalta peruteltua. (Kivijärvi 2012, 258.)

Kasvattajan tehtävä monikulttuurisuuskasvattajana sisältää myös monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöalueisiin liitetyn S2-opetuksen toteuttamisen. Päiväkodin johtaja on vastuussa S2-opetuksen toteuttamisesta päiväkodissa, mutta ryhmä- ja yksilötasolla vastuu opetuksen toteuttamisesta sekä kielenarvioinnista on pedagogisen koulutuksen saaneella lastentarhanopettajalla (Halme & Vataja 2011, 25). Koulumaailmassa vastuu suomen kielen taidon tukemisesta ei ole perusteltua asettaa vain S2-opettajan tai erityisopettajan vastuulle, vaan kielitietoisessa koulussa kaikki opettajat toimivat kielenopettajina (Honko 2015, 9). Varhaiskasvatusympäristössä edellä mainittu linjaus on yhtä perusteltu riippumatta kasvattajan koulutustaustasta. Halme (2011, 97) tarkentaa, että opetuksen vastuu ei ole vain yhdellä ryhmän aikuisista, vaan siitä vastaavat kaikki ryhmän kasvattajat. Jokaisella kasvattajalla on oma pedagoginen tehtävänsä S2-opetuksen toteuttajana (Kivijärvi 2012, 251).

3.2 Ammatillinen osaaminen ja pätevyys S2-opetuksessa

Monikulttuurisuus haasteineen ja uusine ulottuvuuksineen on synnyttänyt tarpeen varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaidon vahvistamiselle ja lisäämiselle (Remsu 2006, 46). Varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisesta osaamisesta ja pätevyydestä voidaan käyttää termiä kompetenssi. Käsitteenä kompetenssi kuvaa

toimintavalmiutta viitaten suorituspotentiaaliin ja kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä (Matinheikki-Kokko 1999a, 292; Ruohotie 2005, 4). Kompetenssi on riippuvainen niin työntekijän valmiuksista kuin tehtävään liittyvistä ja kohdistettavista roolivaatimuksistakin (Ruohotie 2005, 4–5). Matinheikki-Kokko (1999a, 292) lisää kompetenssin olevan ehdollinen käsite saaden merkityksellisyytensä toimintaympäristön vaatimuksista.

Yhteiskunnan monikulttuurisuudessa kasvatusta ja opetus käytännöt sekä toimintaympäristöjen vaatimukset väistämättä muuttuvat (Halme & Vataja 2011, 97). Toisesta kulttuurista tulevien lasten opettamiseen liitetty osaaminen muodostuu tiedollisista, asenteellisista ja taidollisista kompetenssin osa-alueista (Matinheikki-Kokko 1999b, 40). Omien arvioidensa mukaan kasvattajat eivät olleet saaneet omissa koulutuksissaan tarpeeksi valmiuksia eri kulttuurien kohtaamiseen tai vieraskielisten lasten opettamiseen (Koponen 2000, 40). Varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustilanteen selvityksen toisena keskeisenä tavoitteena oli varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuuden, osaamisen ja ammattitaidon vahvistaminen (Remsu 2006, 13). Varhaiskasvatushenkilöstö tarvitsee ammatillista osaamista ja pätevyyttä eli kompetenssia sekä monikulttuurisuuskasvatukseen että S2-opetuksen toteuttamisessa.

Monikulttuurisuuskasvatukseen liitettävää kompetenssia on mahdollista kuvata eri termein ja erilaisin painotuksin. Talib (2005) suosii termejä monikulttuurinen ammatillisuus tai monikulttuurinen kompetenssi. Monikulttuurisuustyössä kehittyvät ja kehitettävät tietoisuuden tasot muodostavat monikulttuurisen kompetenssin kehiksen. Kasvattajan monikulttuurinen ammatillisuus nähdään koostuvan empatiasta, laajentuneesta itseymmärryksestä, kriittisestä suhtautumisesta työtä kohden sekä erilaisten todellisuuksien hahmottamisesta. (Talib 2005, 43.) Monikulttuurisessa kompetenssissa korostetaan itsensä tuntemista ja itsereflektointia, vanhempien kohtaamista, yhteisöllisesti jaettua tietoa ja kokemusta sekä koulutusta (Talib 2005, 80).

Jokikokko (2002) käyttää käsitettä interkulttuurinen pätevyys puhuessaan monikulttuurisuuskasvatukseen liitettävästä kompetenssista. Hänen (2002, 94)

mukaansa kasvattajat kohtaavat työssään lapsien ja vanhempien lisäksi ennakkoluuloja, erilaisia odotuksia, asenteita ja vaatimuksia. Kasvattajan ominaisuuksiin kuuluvat tieto ja taito, oikeudenmukaisuutta tukeva asenne sekä uskallus toimia. Interkulttuurinen pätevyys edellyttää kaikkia edellä mainittuja osa-alueita. (Jokikokko 2007, 87.) Interkulttuurinen osaaminen muodostuu empatiasta, laajentuneesta itseymmärryksestä sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisesta (Paavola & Talib 2010, 82). Näin ollen monikulttuurinen ja interkulttuurinen osaaminen jakavat sisällöllisesti samankaltaisia valmiuksia.

Kulttuurikompetenssin perustana on toimintavalmius niissä työympäristöissä, joissa toimijat edustavat eri kulttuuriryhmiä (Martinheikki-Kokko 1999a, 292). Kulttuurikompetenssi ei kuitenkaan ole vain yksilön ominaisuus. Sen tehtävänä on lisäksi kuvata ammattikunnan, instituution tai organisaation valmiutta vastata eri kulttuuri- ja kieliryhmistä tulevien oppijoiden opetustarpeisiin. (Martinheikki-Kokko 1999a, 294.) Kulttuurikompetenssi sisällyttää itseensä yksilön ominaisuuksia laajemman näkemyksen, mitä ei ilmene muissa monikulttuurisuuskasvatuksen kompetenssia kuvaavissa termeissä.

Kokonaisuudessaan monikulttuurisuuskasvatukseen liitettävä kompetenssi koostuu kolmesta osatekijästä. Martinheikki-Kokon (1999b, 40) mukaan kompetenssin ydin rakentuu kasvattajan taidosta tunnistaa henkilökohtaiset kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa. Lisäksi kasvattajan tärkeänä ominaisuutena on taito arvioida omaa opetustapaansa niin, että hän huomioi myös toisesta kulttuurista tulevien lasten oppimisen näkökulman. Kompetenssin kolmantena osatekijänä on kasvattajan kyky valita oikeanlaiset opetusmenetelmät, joissa hän ottaa huomioon oppijan kulttuurisen ja yhteiskunnallisen viitekehyksen. (Martinheikki-Kokko 1999b, 40.)

S2-opetukseen liitettävä kompetenssi on kuitenkin omanlaisensa kokonaisuus. Opetuksen toteuttaminen vaatii itsessään tietynlaista osaamista ja pätevyyttä eli kompetenssia. Remsu (2006, 42) toi selvityksessään esille, että monikulttuurisuuteen liittyvät varhaiskasvatushenkilöstön osaamistarpeet koskivat suurimmaksi osaksi juuri S2-kielen opettamisen taitojen vahvistamista. S2-ope-

tukseen liitettävästä kompetenssista ei ole tehty selkeää määritelmää, joka yksinomaaisesti liittyisi vain opetuksen toteuttamisen osaamiseen tai siinä tarvittavaan pätevyYTEEN. Toisaalta S2-opetuksen kompetenssiin liittyy osittain samankaltaisia piirteitä kuin monikulttuurisuuskasvatusta määrittävään kompetenssiin. Lähtökohtaisesti se vaatii kuitenkin omakohtaisen kompetenssin määritelmää, sillä osaamisalueenaan S2-opetuksen toteuttaminen koetaan monikulttuurisuuskasvatukseen nähden erilaisena (ks. esim. Paavola 2007). S2-opetukseen liitettävää kompetenssia voidaan tarkastella erilaisten valmiuksien kautta.

Millaisia valmiuksia, osaamista ja taitoa kasvattajat tarvitsevat S2-opetuksen kompetenssiin nähden? Kalliokosken (2009, 441) mukaan suomea toisena kielenä opettava tarvitsee tietoa suomen kielen rakenteesta, vaihtelusta sekä kielen rakenteiden ja vuorovaikutuksen suhteesta. Näiden lisäksi hyvän S2-kasvattajan ominaisuuksiin liitetään oppimisen ja kokeilemisen halu, uuden ja haastavan sisällön hyödyntäminen sekä toistuvuuden käyttäminen opetuksen toteuttamisessa. Tehokkaassa S2-opetuksessa hyödynnetään myös rutiineja, jotka luovaoppijalle opetuksen raamit. (Honko 2015, 8.) Halme (2011, 97) lisää, että kasvattajilla on oltava riittävästi tietoa, halua sekä osaamista vieraskielisen lapsen varhaisesta kielen tukemisesta. Kasvattajien valmiuksiksi on myös esitetty he herkkyys sekä alttius toisen kielen oppijoiden kielenkehitystä ja oppimista kohtaan (Lee ym. 2007, 48). S2-opetukseen liitettävät valmiudet ovat osittain samankaltaisia kuin mitä kasvatuksessa yleisestikin tarvitaan. Yksinomaisesti S2-opetuksen kompetenssin kannalta myös spesifimpi tieto suomen kielestä ja sen piirteistä sekä ymmärrys lapsen toisen kielen oppimiseen liittyvistä ominaisuuksista ja tekijöistä ovat olennaisia.

Lisäksi kasvattajan toiminnalla on merkitystä lapsen sanavaraston loppuleman kannalta. Merkityksellisenä toimintana toisen kielen sanastotaitojen saavuttamisessa pidetään kasvattajajohtoista puhetta yhdessä sitä tukevien elementtien kanssa (Grøver, Lawrence & Rydland 2016, 11). Kasvattajan elekieli erilaisissa käyttöyhteyksissään on olennaista tilanteissa, joissa ei pystytä sanoin tuomaan tarvittavaa asiaa esille (Gámez ym. 2017, 35). Kasvattajien käyttämät pu-

heen ja sanojen visuaaliset tukitoimet, esimerkiksi kuvakortit ja elekieli, ovat toimintaa, jotka edistävät lapsen sanavaraston kehittymistä. Toisin sanoen S2-opetukseen kohdistuvaa kompetenssia on tieto erilaisten tukitoimien käytön hyödyistä sekä taito niiden käytössä niin S2-opetuksen toteuttamisessa kuin kasvattajan omassa toiminnassa.

Aallon ym. (2009, 410) mukaan kasvattajan ominaisuuksiin kuuluu myös kyky ja ymmärrys jäsentää opittavaa ainesta sen mukaan, mikä lapsen tuotoksessa horjuu tai mitä sellaista oppija pyrkii ilmaisemaan, mihin hänen ilmaisuvaramonsa ei vielä yllä. Honko (2015, 8) puolestaan tuo esille S2-pedagogiikan kanssa toimiville muutamia yhteisiä hyveitä: kielitaidon arvostaminen ja käytännön kielitaidon oikea-aikainen vahvistaminen. Lisäksi kasvattajien vastuulla on sanoihin ja kieliopillisiin rakenteisiin kohdistuvien esimerkkien monipuolinen tarjoaminen (Rchards 2010, 103). Näin ollen S2-opetukseen liitettävä kompetenssi on mahdollista määritellä kasvattajaan kohdistuvien valmiuksien, toimintatapojen ja ominaisuuksien kautta, sillä ammatillinen kompetenssi on riippuvainen työntekijän valmiuksista ja työhön kohdistuvista roolivaatimuksista (ks. Ruohotie 2005, 4).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tarkastelin tutkimuksessani varhaiskasvattajien muodostamia käsityksiä yleisesti S2-opetuksesta sekä itsestään opetuksen toteuttajana. Tutkimuskysymysten kautta hain vastauksia kahteen pääongelmaan selvittäen erityisesti, millaisena S2-opetus nähdään ja millaisia asioita sen toteuttamiseen sisällytetään. Tutkimukseni päätavoitteena oli saavuttaa tietoa sekä toisaalta myös ymmärrystä varhaiskasvattajien kompetenssista (*ammattillinen osaaminen ja pätevyys*) S2-opetuksen kontekstissa.

1. Millaisena varhaiskasvattajat näkevät S2-opetuksen ja sen toteuttamisen?
2. Millaista ammatillista osaamista ja pätevyyttä varhaiskasvattajat liittävät S2-opetuksen toteuttamiseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Lähestymistavan kautta kuvaan niitä periaatteellisia asioita, jotka tutkimustani ovat ohjanneet. Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä S2-opetuksesta ja itsestään sen toteuttajana. Tuomen ja Sarajärven (2009, 23) mukaan laadullisen tutkimuksen suomenkielisissä tutkimusraporteissa ja metodioppaissa on käytetty laadulliselle tutkimukselle myös synonyymisia termejä ”pehmeä”, ”ymmärtävä” ja ”ihmistutkimus”. Tämän tutkimuksen kautta pyrin saavuttamaan tietynlaista ymmärrystä tutkittavien eli varhaiskasvattajien käsityksistä S2-opetukseen liittyen. Eskola ja Suoranta (2008, 61) tarkentavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jostakin ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei kuitenkaan tule puhua yleistämisestä (Alasuutari 2011, 250).

Kvalitatiivisen tutkimuksen olemusta on määritelty paljon sen mukaan, mitä se ei ole. Se saakin merkityksensä paljolti suhteestaan kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Yksinkertaisimmillaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus käsitetään aineiston muodon kuvaukseksi. (Eskola & Suoranta 2008, 13.) Toisin sanoen sen aineisto ja tulokset ovat pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiänsultaan tekstin muodossa (Eskola & Suoranta 2008, 15). Tilastollinen argumentaatiotapa tai tutkimusyksiköiden laaja joukko ei ole tarpeen tai edes mahdollinen (Alasuutari 2011, 39). Karkeimmillaan laadullisessa tutkimuksessa syvennytään melko pieneen määrään tapauksia, kun taas analysointi toteutetaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Laadullisen tutkimuksen tuloksissa on siis perusteltua keskittyä enemmän niiden laatuun kuin määrään.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 18–19) mukaan teorian merkitys on laadullisessa tutkimuksessa ilmeinen, sillä tutkimuksen statuksen saavuttamiseen vaaditaan teoreettinen osuus. Tutkimukselleni ominainen teoriatausta rakentui S2-opetusta määrittelevistä tekijöistä sekä kasvattajan ominaisuuksiin viittaavista käsitteistä S2-opetuksen kontekstissa. Laadullisen tutkimuksen nähdään hyötyvän myös teoreettisista käsitteistä (Eskola & Suoranta 2008, 83). Tämän tutkimuksen teoreettisena ja sitä ohjaavana käsitteenä on kompetenssi. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys osoittaa, millainen aineisto on syytä kerätä ja millaista menetelmää analyysivaiheessa käyttää tai päinvastoin (Alasuutari 2011, 83). Aineistoa tarkasteltaessa huomio on tarkoitus kiinnittää vain niihin asioihin, jotka ovat teoriataustan ja kysymyksenasettelun kannalta kaikkein olennaisimpia (Alasuutari 2011, 40).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni kohderyhmänä oli varhaiskasvatushenkilöstö, joka vastaa varhaiskasvatusympäristön S2-opetuksen toteuttamisesta. Varhaiskasvatushenkilöstöllä viitataan niin lastentarhanopettajiin kuin lastenhoitajiin. Yleisesti puhun heistä (*varhais*)kasvattajina, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut heidän rooliensa tai työtehtäviensä erottelu S2-opetuksen toteuttamisessa. Näin ollen osallistujina tutkimuksessani oli yhtä lailla sekä lastenhoitajia että lastentarhanopettajia edustettuina.

Laadulliselle tutkimukselle on olennaista, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai he omaisivat siitä kokemusta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Toisin sanoen tutkittavien valinnan ei pidä olla sattumanvaraista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi ja Sarajärvi 2006, 86). Tutkimuskohteenani oli keskisuuren Etelä-Suomen kaupungin kolme kunnallista päiväkotia, joissa kaikissa oli S2-opetuksen alaisuudessa olevia lapsia. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti valitsin tutkittavat tarkoituksenmukaisesti. Kasvattajien valintakriteerinä oli S2-lapsien olemassaolo niissä lapsiryhmissä, joiden kasvattajina he työskentelivät.

Tutkittavat erosivat tutkimuksessani koulutuksen, työkokemuksen, päiväkodin sekä oman lapsiryhmänsä lasten iän suhteen. Jokaisesta päiväkodista lähti mukaan kaksi kasvattajaa eli tutkimukseen osallistujia oli yhteensä kuusi. Laadullinen tutkimus keskittyy tavallisesti enemmän syvälliseen ja tarkoituksenmukaiseen, mutta suhteelliseen pieneen otantaan (Patton 2002, 230). Tarkoitukseni ei ollutkaan, että kohderyhmänä olisi koko päiväkodin varhaiskasvatushenkilöstö. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole tutkielman merkittävin kriteeri (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tämän tutkimuksen aineiston koko oli laadullisen tutkimuksen ominaisuuksiin nähden sopiva.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistujia. Kyselyn ja haastattelun avulla on mahdollista saada selville, mitä henkilöt tuntevat, uskovat ja ajattelevat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 212). Haluttaessa tietää, mitä ihminen ajattelee tai mistä syystä hän toimii niin kuin toimii, järkevin tapa on siis kysyä tätä häneltä itseltään (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73). Koska tarkoitukseni oli selvittää kasvattajien käsityksiä yleisesti S2-opetuksesta ja itsestään sen toteuttajana, haastattelu oli kaikkein otollisin valinta tutkimukseni aineiston keruumenetelmäksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) nostavat haastattelun tuomaksi eduksi erityisesti sen, että haastatteluun on mahdollista valita juuri ne henkilöt, joilla on tietoa tutkittavasta aiheesta.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on mahdollista toteuttaa eri astein: täysin strukturoidusta haastattelusta täysin avoimeen haastattelumuotoon. Perusteltua on, että haastattelun muoto valitaan itse tutkimusongelman kannalta, sillä erityyppiset haastattelut tavoittavat erilaista tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 86). Aineistonkeruun haastattelutyypiksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun johtuen tutkimusongelmieni sekä teoriataustan moniteemaisuudesta. Menetelmästä ei näy strukturoidulle haastattelulle ominai-

nen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Eskola & Suoranta 2008, 86). Haastatteluun valitut teemat muodostetaan tutkimuksen viitekehykseen eli teoriataustastaan peilaten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Teemahaastattelun pyrkimyksenä on löytää tutkimuksen ongelmanasettelun tai tarkoituksen kannalta merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimusongelma sitoo kokonaisuuden yhteen ja näin oikeuttaa erilaisten kysymysten esittämisen teemahaastattelussa (Eskola & Vastamäki 2015, 35). Toisaalta tutkijan ennalta määräämät teemat sekä teoriataustaan peilaaminen saattavat mahdollisesti rajata tai liiallisesti ohjata teemahaastattelussa tuotettua tietoa. Pattonin (2002, 344) mukaan teemahaastattelu tarjoaa kuitenkin vapauden tehdä päätöksiä haastattelun aikana käsitellyistä aiheista, mikä mahdollistaa syvemmän informaation saavuttamisen.

Lisäksi teemahaastattelussa hyödynnetään jonkinlaista tukilistaa käsiteltävistä asioista (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Etukäteen hyvin valmistelemani teemahaastattelun runko (*ks. liite 1*) tarjosi itselleni tutkijana niin varmuutta kuin vapauttakin. Se toimi takeena, että muistin kysyä haastattelun aikana kaiken sen, mikä oli tarkoituksena. Toisaalta se salli myös vapauden kysymyksien tarkentamiseen sekä lisäkysymyksien esittämiseen.

Toteutin teemahaastattelut parihaastatteluina johtuen päiväkotien aikataullisista syistä. Ryhmähaastattelun järjestymisen kannalta haastattelunajankohdan sopiminen saattaa kääntyä haasteeksi tai jopa ongelmaksi asti (Eskola & Suoranta 2008, 97). Tämä ilmiö oli selvästi havaittavissa myös omassa tutkimuksessani, sillä kasvattajien oli haastavaa irtautua samanaikaisesti työtehtävistään haastattelun ajaksi. Erilaiset haastattelumuodot voidaan kuitenkin nähdä tutkimuksen toteutuksen suhteen yhtä pätevinä tai toisiaan täydentävinä. Hirsjärven ym. (2013, 110) mukaan parihaastatteluun pätevät lähes samat normit kuin ryhmähaastatteluun eli näin ollen se lukeutuu ryhmähaastattelun alamuodoksi. Yhteinen ja jaettu ymmärrys esitetyistä kysymyksistä sekä käytetyistä käsitteistä takaavat kuitenkin sen, että edes jonkintasoinen keskustelu on mahdollista (Eskola & Suoranta 2008, 96). Varhaiskasvatushenkilöstö voidaan luokitella ryhmäksi,

jolla on yhteistä ja jaettua ymmärrystä alansa liittyvistä ilmiöistä. Tämä oli selvästi havaittavissa myös toteuttamissani haastatteluissa.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Se määritetään perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Monia sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia kuitenkin kritisoidaan keskeneräisyydestä. Tarkasta analyysin kuvauksesta huolimatta tutkija ei ole osannut tehdä tutkimuksessaan olennaisia johtopäätöksiä, vaan esittää järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Aineiston tehtävänä on kuvata tutkittavaa ilmiötä, kun taas analyysin tarkoituksena on tuottaa selkeä ja sanallinen kuvaus ilmiöstä. Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on aineiston järjestäminen ymmärrettävään muotoon säilyttäen aineiston sisältämä informaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Tutkimuksen tarkoituksen ja -tehtävän pitää olla linjassa raportoituun kiinnostuksen kohteeseen. Aineisto käydään läpi erottaen ja merkiten vain ne asiat, jotka liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen: tutkimuksen kannalta epäolennainen jätetään pois. Tästä analyysin vaiheesta käytetään metodikirjallisuudessa nimitystä aineiston litterointi tai koodaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Litteroituani tutkimuksen aineiston huomasin, että asettamani tutkimusongelmat rajasivat liikaa haastatteluista saatua informaatiota. Tästä johtuen muotoilin tutkimuskysymykset uudelleen.

Varsinaiseksi analyysiksi koetaan useimmiten vaihe, jossa aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Vaihe ei ole kuitenkaan mahdollinen ilman aiempien kohtien toteutumista tai ymmärrettävä ilman yhteenvetoa. Teemoittelussa keskitytään siihen, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Käsitteinä teema ja teemoittelu eivät kuitenkaan ole yksiselitteiset, vaikka teemoittelulle onkin odotettavaa lähtökohtateemojen esiintyminen analyysivaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Aineistosta on tarkoitus saada selville tutkimusongelmia havainnollistavia teemoja sekä tiettyä teemaa kuvaavia

tulkintoja (Eskola & Suoranta 2008, 174; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aineistoni oltua suhteellisen runsas teemoittelu helpotti sen ryhmittelyä tutkimusongelmieni mukaisiin teemoihin.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 112–113) mukaan sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jolloin tutkijan tarkoituksena on ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. Aineiston analysointi sekä teemojen koonti toteutuivat omien tulkintojeni ja päätelmieni varassa. Teemoittelun hyödyntäminen teki aineistostani selkeämmän ja helpotti tulosten löytämistä aineistosta. Tutkimukseni aineisto oli kuitenkin oletettua suurempi sekä sisällöltään monipuolisempi. Tutkimuksen tekemisessä on aina kyse päätöksien tekemisestä. Jouduinkin päättämään, mitkä ovat tutkimukseni ja sen tehtävän kannalta kaikkein merkittävimpiä tuloksia.

Laadullisen analyysin jako perustuu tulkintaan käytetystä päättelyn logiikasta ollen induktiivinen (*yksittäisen havainnon yleistäminen*) tai deduktiivinen (*yleisen havainnon yksittäistäminen*). Lisäksi laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan tai teorialähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Kaikkea tutkimusta luonnehtii jollakin tapaa aineistolähtöinen analyysi, jota käytin myös omassa tutkimuksessani (Eskola & Suoranta 2008, 186). Analyysi on aineistolähtöistä, kun sen toteuttamisessa ei oteta huomioon tutkittavan ilmiön aiempia havaintoja, tietoja tai teorioita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Täysin teoriattomasti lähteminen tai havaitseminen ei kuitenkaan liene mahdollista (Eskola & Suoranta 2008, 186). Teoriaohjaava analyysi on keino aineistolähtöisessä analyysissä ilmenevien haasteiden ratkaisemiseen. Analyysistä on löydettävissä aikaisemmin tiedon vaikutus sekä teoreettiset yhteydet, jotka eivät kuitenkaan täysin ohjaudu teoriaan. Teoriaa voi hyödyntää analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Pyrkimyksenäni oli toteuttaa aineiston analyysi täysin aineistolähtöisesti, mutta aiemmat tiedot sekä teoriaan pohjatutuvat näkökulmat olivat osittain mukana koko analyysiprosessin ajan. Toisin sanoen tämän tutkimuksen analyysissä on piirteitä sekä aineistolähtöisestä että teoriaohjaavasta analyysistä.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni eettisiä ratkaisuja ohjasivat siihen tarvittavat tutkimusluvut sekä tutkittavien tunnistettavuuden estäminen. Tutkimustyö muodostuu useista eettisistä kysymyksistä, joihin ei ole olemassa kaiken kattavaa tai aukotonta säännöstöä, ja siksi eettisyyttä koskevat ratkaisut on tutkijan tehtävä itse (Eskola & Suoranta 2008, 52). Kuulan (2006, 201) mukaan tunnistettavuuden estäminen on yksi parhaiten tunnettu tutkimuseettinen normi. Toisaalta myös vapaaehtoisuuden näkökulma tutkimukseen osallistumisesta on muotoutunut hyvin voimakkaaksi tutkimuseettiseksi normiksi (Kuula 2006, 107). Tutkimukseeni osallistuminen perustuikin vapaaehtoisuuteen ja tutkimuslupiin. Tutkimuslupa hankittiin kaupungilta ja vapaaehtoinen suostumus sähköpostitse päiväkotienjohtajilta sekä suullisesti tutkimukseen osallistujilta.

Tutkijan etiikka joutuu koetukselle moneen otteeseen tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta 2008, 52). Tutkimusprosessini edetessä jouduin useamman kerran pohtimaan tutkimukseni eettisyyttä tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien ja osallistujien tunnistettavuuden osalta. Eettisten ratkaisujen kannalta yksityisyyden suojaa koskettavat tekijät lienevät kuitenkin helpoiten arvioitavissa ja toisaalta vältettävissä (Kuula 2006, 56). Tutkimuksen kannalta yksityisyyden kunnioittamisella viitataan ihmisen oikeuteen määrittää se, mitä tietoja hän tutkimusta varten antaa. Lisäksi sillä tarkoitetaan, että tutkimustekstit on kirjoitettava niin, etteivät tutkittavat olisi niistä tunnistettavissa. (Kuula 2006, 64.) Tässä tutkimuksessa yksityisyyden kunnioitus ilmeni tunnistettavuustekijöiden poistamisena sekä tutkittavien että osallistuneiden päiväkotien osalta. Kun aineistosta poistetaan tai muutetaan suorat ja epäsuorat tunnisteet, kyse on aineiston analysoimisesta (Kuula 2006, 112). Näin ollen tutkimukseni eettisesti merkittävin kriteeri oli anonymisuus.

Tutkimuksen yksityisyyden suoja sekä tutkittavien anonymisuus on säilyttävä koko tutkimuksen ajan ja vielä sen jälkeenkin. Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suoja sekä annettavien tietojen luottamuksellisuus taataan aineiston käsittelyn ja säilyttämisen huolellisuudella (Kuula 2006, 116). Kuula

(2006, 115) tuo lisäksi esille, että tutkimisaineistot on tarkoitettu ainoastaan tutkimuskäyttöön. Virallisen, kaupungilta saadun tutkimusluvan myötä sitouduin käyttämään tietoja luottamuksellisesti ja ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin sekä huolehtimaan tietojen käsittelystä. Säilytin tutkimustani varten kerättyä aineistoa sekä muita tutkimukseeni liittyviä tietoja vain omissa tiedoissani salasanan takana. Tutkimuksen valmistuttua hävitän kaiken keräämäni aineiston sekä muut salassa pidettävät tiedot ja dokumentit. Lähetän valmiin kandidaatin työn osallistuneiden päiväkotien johtajille tutkimukseen osallistuneiden ja muun henkilökunnan luettavaksi sekä yhden kappaleen kaupungin kehittämispalveluille.

6 TULOKSET

6.1 S2-opetuksen toteutuminen päiväkodissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitin, millaisena varhaiskasvattajat näkevät S2-opetuksen ja sen toteuttamisen. Tutkimuskysymys jakautui vastausten perusteella kahtia, mikä ilmenee myös tulosten esittelyn jaottelussa.

6.1.1 S2-opetus käsitteenä ja sen sisällön sanastopainotteisuus

S2-opetusta kuvaillessaan tai siitä puhuessaan varhaiskasvattajat toivat esille pohdintoja S2-opetuksen toimivuudesta ja käytettävyydestä käsitteenä sekä viitteitä opetuksen sisällön sanastopainotteisuudesta. Varhaiskasvattajien vastauksissa sekä yleisesti puheessa ilmeni useita erilaisia termejä tai käsitteitä, joiden kautta he puhuivat S2-opetuksesta ja sen toteuttamisesta.

Esimerkki 1.

Kasvattaja 5: [--] Olis ihan sitä kielikoulua niille S2-lapsille. [--] ja sit ne kolme tyyppiä tulee sit kielikouluun et ne tulee ihan sinne kouluun.

Kielikoulu-käsitteen lisäksi S2-opetuksesta käytettiin termejä suomikoulu, kieli- kylpy ja tukitoimi. Kolmesta päiväkodista vain yhdessä käytettiin pääsääntöisesti suomi toisena kielenä -opetuksen lyhennettä eli S2-opetusta. Kyseinen termi liitettiin ennemmin koulumaailman kuin varhaiskasvatusympäristön käsitteeksi, sillä päiväkodin puolella ei ollut erillistä S2-opettajaa toisin kuin koulussa. Se saatettiin kokea osittain myös vaikeaksi terminä eikä sitä haluttu liialti korostaa.

Esimerkki 2.

Kasvattaja 1: No ku (naurua) no ku tavallaanhan meillä ei niin ku ole esiopetuksessa S2-opetusta et ku meille ei ole siihen niin ku esimerkiks erillistä opettajaa niin ku koulun puolella sit ainakin täällä vielä on [--] Se S2 on jotenki vaikee terminä, no kyllähän me ite sitä käytetään sitä S2:sta ku se tulee sieltä koulun puolelta. [--] tota ku me ei sitä hirveesti ehkä sitä sillee korosteta.

S2-opetuksen sisältö tai sisällöllisyys nähtiin melko sanastopainotteisena. Lisäksi lapsen kielellisiä taitoja sekä yleisesti kielen oppimisen osa-alueita kuvattiin sanastopainotteista termistöä hyödyntäen. S2-opetuksessa painottui erityisesti käsitteiden harjoittelu ja vahvistaminen. Lapsen laaja sanavarasto, sanojen tuottaminen ja ymmärtäminen sekä sanojen määrä lauseissa tulivat lapsen kielellisistä taidoista puhuttaessa esille.

Esimerkki 3.

Kasvattaja 5: [--] On jo sanavarastoo, ymmärtää ja tuottaa paljon.

Kasvattaja 6: Nii ne ei myöskään uskalla käyttää sitä kieltä isossa ryhmässä, vaikka niillä olis jo tosi hyvä sanavarasto ja kielitaito.

Esimerkki 4.

Kasvattaja 5: [--] Meilläkin on yks tota, myös neljävuotias poika, joka tuli kotoo [--]. Nii hän puhuu jo ihan niin, kun kuus sanasia lauseita.

Kasvattaja 6: No meillä on kolme, neljän sanan.

Yksi kasvattajista toi myös esille näkökulman siitä, että lapsen oma äidinkieli tukee ja helpottaa suomen kielen oppimista ollen samalla suomen kieliopin oppimisen pohjana. Vastauksessa ei kuitenkaan osattu perustella selkeää syytä tähän, vaikka ilmiön paikkansapitävyys todettiin varmaksi.

Esimerkki 5.

Kasvattaja 5: [--] Silleen aina sanotaan, et sen lapsen pitäs osata se oma äidinkieli jotenkin niin ku täydellisesti ennen ku tulee opetteleen vierasta kieltä, minkä oon huomannut kyllä, et on ihan totta. [--] Nii, et sillan sul on jonkilainen tietämys jostain kieliopista ja jostain, miten ylipäätänsä kieltä käytetään, että sanoja laitetaan peräkkäin. Tai mä en itseasiassa tiedä, mihin se liittyy, varmaan jotenkin ylipäätänsä siihen, et sä pystyt jotenki maailmaa kuvaamaan.

Vaikka kasvattaja ei kokenut osaavansa kertoa täysin selvää syytä lapsen äidinkielen osaamisen merkitykselle toisen kielen oppimisen kannalta, vastauksesta ilmenee pohdintaa kielen käyttötarkoituksesta ja -yhteyksistä. Oman äidinkielen osaaminen määriteltiin ikään kuin toisen kielen oppimisen kehykseksi.

6.1.2 S2-opetuksen toteuttaminen

Opetuksen toteuttamista kuvailtiin toteuttamistapojen ja -menetelmien, toteutusta rajoittavien tekijöiden sekä itse toteuttajien kautta. S2-opetuksen varsinaisen toteuttaminen nähtiin sekä luonnollisena oppimisena eli arjen tilanteissa tapahtuvana, että ohjattuna oppimisena eli suunniteltujen opetustilanteiden kautta toteutettuna. Toteutustavoissa suosittiin yhtä lailla molempia. S2-opetusta itsessään ei kuitenkaan osattu tai haluttu nähdä irrallisena toimintana suhteessa muuhun päiväkodin toimintaan. Opetuksen toteuttaminen käsitettiin saumattomaksi: koko päivä ja kaikki tilanteet nähtiin S2-opetuksen toteuttamisen tilanteina.

Esimerkki 6.

Kasvattaja 5: [--] Mä vaan nään sen jotenki tosi saumattomana, sillä lailla siinä arjessa, että jos on S2-lapsii ryhmässä, nii kyllä se koko päivä on kielikoulua ja kielikylypyä.

Esimerkki 7.

Kasvattaja 1: Että et ku me koetaan et se koko meidän eskari-arki ja se päivä ja ne kaikki tilanteet pitäs olla sellasia mitkä on mietitty nii et se ei oo mitää irrallista toimintaa. [--] Mut toki meillä on sit tälläkin kaudella nyt ollu sillee et kerran viikossa kokoontuu sellaset kaks S2-ryhmää tai suomikouluryhmää missä sit niin ku käydään iha suunnitelman mukaan käsitteitä ja vaikka itsestä kertomista tai vahvistetaan [--]

Tarve ja pyrkimys suunniteltuihin, erityisesti S2-opetukseen tarkoitettuihin tilanteisiin tuotiin myös niissä vastauksissa esille, joissa opetuksen toteuttamista ei nähty irrallisena toimintana tai se koettiin liittyvän olennaisesti päiväkodin arjen tilanteisiin (*esimerkki 7*). Arjen tilanteet nähtiin toisaalta merkityksellisinä niiden toistuvuuden ja säännöllisyyden kannalta, mutta toisaalta liian suppeina ja samanlaisina S2-opetuksen toteuttamisen suhteen.

Esimerkki 8.

Kasvattaja 3: Sekä että. Et ne arjen tilanteet nehän nyt toistuu päivittäin ja niissähän se kielen taito kehittyy ensimmäisenä. Ja sit se on vähä kuitenkin suppee se mitä meillä on näissä perustilanteissa päiväkodissa. [--] Ja sit tietenki tarpeen mukaan tai oikeastaan resurssien mukaan niitä erillisiä tuokioita ihan sitte yksilöllisesti [--]

Arjen ja luonnollisen oppimisen tilanteet nähtiin siis yksinään riittämättömiksi. Kasvattajat toivat esiin, että erillisiä suomen kielen opetuksen tilanteita on pyrkimys toteuttaa säännöllisin väliajoin, yhdestä kahteen kertaan viikossa sekä lapsen tarpeiden mukaan. Erillinen kielenopetuksen tilanne nähtiin ”tarpeellisena juttuna”.

Esimerkki 9.

Kasvattaja 5: [--] Yks tai kaks kertaa, mielellään kaks kertaa [viikossa] vähintään olis ihan sitä kielikoulua niille S2-lapsille.

Esimerkki 10.

Kasvattaja 5: [--] Pääsääntöisesti ehkä kysymykseesi vastaten, sanoisin et se kielikoulu on se juttu. Et toki niitä apuja on sit siinä muutenkin, mutta ne jotka sitä kielikouluu tällä hetkellä oikeesti tarvii, nii heille se sitte. [--] Mut mä en kyllä nyt yhtää väheksy tota arjen oikeesti niin ku puhetta, sitä semmosta. [--]

Esimerkissä 8 tuotiin esille, että lapselle mahdollistetaan erillisiä S2-opetuksen tilanteita tarpeen, mutta toisaalta myös resurssien mukaan. Useista vastauksista ilmenikin resurssien riittämättömyys S2-opetuksen toteuttamisessa. Henkilökunnan riittävyys sekä muut resurssit nähtiin avainasemassa S2-opetuksen toteuttamisen mahdollistamisessa.

Esimerkki 11.

Kasvattaja 2: Sieltä se lähtee. Jos on riittävästi sitä henkilökuntaa, ja sit pystyy pitää niitä pienryhmiä enemmän, porukkaa pienentää. Kyllä se nytkin tietysti onnistuu, mut kyllä siihen niitä resursseja tarvitaan. Ja sit siitä kehkeytyy taas montaa asiaa, mitä pystyy tekee, jos siihen on irrottaa.

S2-opetuksen toteuttamismenetelmissä tuotiin esille tyypillisiä varhaiskasvatustyöympäristössä käytettäviä toisen kielen oppimisen/opettamisen menetelmiä. Menetelminä nähtiin erilaiset pelit (*esim. muistipeli*), loruttelut, laulut, kuvakortit ja kirjat. Kuvakorttien olemassaolo, niiden ja merkitys käyttö koettiin erittäin tärkeänä.

Esimerkki 12.

Kasvattaja 6: Menetelmiä, jos aattelee, nii ihan jo perusmuistipeli on jo ihan tosi hyvä. Jos kääntää kuvan ja sanoo, mikä siellä on ja sit kääntää takasin, niin siinä tulee paljon sanastoa.

Esimerkki 13.

Kasvattaja 5: Ku mä vaan nään jotenkin, et luetaan kirjaa ja lauleskellaan, lorutellaan ja taputellaan.

Esimerkki 14.

Kasvattaja 3: [--] meillähän on siis kuvat käytössä ihan kaikesta nii ku nämäkin (näyttää kaulassa roikkuvaa kuvapinoa) [--] siis ihan koko päivästä, mikä on se päiväjärjestys ja siis ihan kaikesta, mitä päivän aikana tapahtuu. Sit on tietysti sellasia tehtäväpaketteja, mitä voi sitten ottaa tän kielen tukemiseksi.

S2-opetuksen toteuttajina nähtiin koko varhaiskasvatushenkilöstö riippumatta kasvattajan koulutustaustasta tai työvuosien pituudesta. Opetuksen toteuttaminen käsitettiin yhteisymmärryksessä kaikkien vastuualueeksi niin arjen kuin suunnitelluissakin opetuksen tilanteissa.

Esimerkki 15.

Kasvattaja 1: No kyl mä ainaki näkisin sen nii et se on niin ku sen

Kasvattaja 2: Kaikkien.

Kasvattaja 1: Kaikkein vastuulla [--]

Selvää vastuunjakoa ei opetuksen toteuttamisen suhteen siis tehty. Lastentarhanopettajan rooli kuitenkin korostui vastauksissa joko suoraan tai epäsuorasti, kun puhuttiin toiminnan suunnittelun sisällöistä ja tavoitteista. Pedagogisen koulutuksen saaneen lastentarhanopettajan tehtävinä nähtiin olevan S2-opetuksen toteuttamisessa samat vastuualueet kuin muissakin lastentarhanopettajalle kuuluvissa työtehtävissä.

Esimerkki 16.

Kasvattaja 5: [--] Me toimitaan ikään kuin työpareina, opettaja- ja hoitajapari tai sitten enemmän hoitajia. Sitten niin ku yhdessä työparina suunnitellaan, et siinä sit sillä opettajalla on vastuu siitä, et mitä ne sisällöt ja tavoitteet on niin ku normistikin. Sit jompikumpi vetää sitä, mut et molemmat ollaan kyllä koko ajan kartalla.

Lisäksi S2-opetuksen toteuttajiksi määriteltiin yhtä lailla suomea äidinkielenään puhuvat lapset. Kasvattajat toivat vastauksissaan esille kantaväestön lasten merkityksellisyyden sekä suomen kielen opettajina että vertaistukena.

Esimerkki 17.

Kasvattaja 5: Mun työparikin aina sanoo, et "Nyt opetatte (lapsen nimi) suomen kielen." Sit ne rupee. [--]

Esimerkki 18.

Kasvattaja 6: Sosiaaliset suhteet ja leikki toisten lasten kanssa kehittää kaikista parhaiten sitä kieltä, ku joudut pärjäämään sillä sun kielelläsi. Ja toiset lapsethan on aivan mainioita opettamaan.

Toisia lapsia pidettiin mainioina opettajina, sillä lapsilla nähtiin olevan enemmän yhteisiä ja jaettuja mielenkiinnonkohteita kuin aikuisten ja lasten välillä. Heidän nähtiin myös jakavan paljon yhteistä sanastoa ja leikkeihin osalliseksi pääsemistä pidettiin toisen kielen oppimisen motivoivana tekijänä. Lisäksi suomen kielen harjoittelu yhdessä S2-lasten kanssa koettiin merkitykselliseksi erityisesti niiden kantaväestön lasten kanssa, joilla itsellään oli kielen kehityksen viivästyttäviä tai muita haasteita.

6.2 Pätevyys ja osaaminen S2-opetuksen kontekstissa

Toisen tutkimuskysymykseni pyrkimyksenä oli selvittää sekä saada tietoa ja ymmärrystä siitä, millaista ammatillisista osaamista ja pätevyyttä varhaiskasvattajat liittävät S2-opetuksen toteuttamiseen.

6.2.1 Ulkoistettu pätevyys

S2-opetuksen toteuttamiseen liitettiin tietynlainen erityisosaaminen, joka koettiin opetuksen mahdollistamisen kannalta olennaiseksi. Tätä erityisosaamista nähtiin olevan niin sanotusti erityiskoulutuksen saaneilla, jatkokouluttaneilla tai spesifimmin koulutautuneilla henkilöillä. Vastauksista ilmeni erilaisia ammattinimikkeitä: konsultoiva tai kiertävä erityislastentarhanopettaja, maahanmuuttoperhetyöntekijä sekä kiertävä S2-opettaja.

Esimerkki 19.

Kasvattaja 5: Ja toi meidän kelto, konsultoiva erityislastentarhanopettaja on se meidän mentori tässä asiassa ja tota tota.

Esimerkki 20.

Kasvattaja 1: Kyllähän semmonen niiku, tämmöne tuki. Ku meilläkin on toi meidän konsultoiva erityislastentarhanopettaja, nii sellanenhan on nii ku tosi tärkeetä. Varsinkin, jos oot nii ku just valmistunu tai alottanu työt [--] Sitte pitäs nii jatkuvasti olla sitä tieto-taitoo, mitä vois jakaa ja kysymyksiin vastata.

Opetukseen liitettävä tai tarvittava pätevyys ikään kuin ulkoistettiin. Vastauksissa tuotiin esille, että S2-opetuksen toteuttamisessa usein turvauduttiin ”erityiskoulutuksen” saaneisiin henkilöihin sekä heidän tietotaitoonsa opetuksen suhteen luotettiin. S2-opetus nähtiin siihen tarkemmin tai spesifimmin perehtyneen henkilön osaamisalueena.

Esimerkki 21.

Kasvattaja 1: [--] Mut kyllä sellaselle varmasti ois tarvetta tänne esiopetuspuolellekin, vaikka tällaseen kiertävään S2-opettajaan. [--] Sillä ois mahdollisuus sellaseen nii ku systemaattiseen S2-opetukseen, missä ois siihen nii ku ihan perehtynyt henkilö.

Esimerkki 22.

Kasvattaja 3: Nii ja siinä kohtaa ois varmaan nii ku erityisemmän koulutuksen saanut henkilökuntaki, joka ois paneutunut näihin vieraskielisiin lapsiin taikka ylipäättään siihen kulttuuriin.

S2-opetukseen liitettyä osaamista ja pätevyyttä tarkasteltiin kuitenkin myös oman, henkilökohtaisen koulutuksen kautta. Sitä peilattiin omaan osaamiseen, sillä opetuksen toteuttaminenhan nähtiin kaikkien tehtävänä. Saatu koulutus oli liittynyt lähinnä vain monikulttuurisuuteen, monikulttuurisuuskasvatukseen tai siihen liittyviin ilmiöihin yleisesti. Valmistumisvuosi vaikutti saadun koulutuksen määrään ja sisältöihin. S2-opetukseen liitettyä osaamista oli hankittu lähinnä oman kokemuksen ja käytännön oppimisen tai mahdollisten lisäkoulutusten kautta. Lisäksi *Esimerkissä 25* ilmenee halu ja into opetuksen toteuttamisen suhteen, mutta oma osaaminen koetaan kuitenkin riittämättömäksi tai liian vajavaiseksi.

Esimerkki 23.

Kasvattaja 5: No meillä oli sosionomikoulutuksessa, meillä oli siis monikulttuurinen ammatillisuus opintokokonaisuus. [--] Ja tota tota, siinä nii ku keskistytettiin aika paljon uskontokuntiin ja sitä kautta kulttuurin ymmärtämiseen.

Esimerkki 24.

Kasvattaja 3: Mä ainakin koen, et enemmän kokemuksen kautta ja täydennyskoulutuksen kautta työelämässä ei sosiaaliopinnoissa ei ees puhuttu tämmösisistä S2-opetuksesta tai pienten lasten suomen kielen opetuksesta silloin mitään [--] et kyllä niin ku jotain semmoisia kursseja missä niin ku on toiminu monikulttuurisissa jutuissa mut ei mitenkää S2.

Esimerkki 25.

Kasvattaja 4: Kunhan mä saisin siihen vaan aikaa ja opastusta. Mutta tota olisin siitä kyllä innostunu. [--] Osais ehkä itekin erillailla siihen asennoitua tai ku tietäs. [--]

S2-opetukseen liitetty ammatillinen osaaminen ja pätevyys eli lyhyemmin S2-opetuksen kompetenssi kietoutui siis lähinnä koulutuksen ja sen sisällön ympärille. Oma työskentelykokemus maahanmuuttajalasten kanssa oli kuitenkin henkilökohtaista kompetenssia lisäävä tekijä.

6.2.2 Osaamisen tarkastelu S2-opetuksen toteuttamisessa

S2-opetuksen toteuttamiseen liitettiin myös henkilökohtaisen ja oman osaamisen tarkastelu. Osaamista S2-opetuksen toteuttajana tarkasteltiin itsereflektion kautta. Omaa toimintaa reflektointiin yleisen toiminnan asteella, tarkemmissa toimintavoissa sekä opetustyylin suhteen. Tarkemmat toimintatavat olivat esimerkiksi puheen selvä artikulaatio ja tarpeellinen toisto.

Esimerkki 26.

Kasvattaja 6: Pitäs niin ku jotenki huomioida se ne lapset ja miettiä sitä omaa artikulaatiota [--] Toistaako asioita ja huomioi sen, ettei kukaan ei jää ulkopuolelle tai joku ei ymmärrä jotai [--]

Esimerkki 27.

Kasvattaja 5: Ehkä ite sitä välillä ajattelee tai mä ainakin ajattelen, että saikohan se nyt mitään tai mitenköhän se tuolla vaan nii ku veti. Et osasiks mä ottaa huomioon tai jotenkin tämmöstä niin ku itsereflektio ehkä vähän enemmän.

Esimerkki 28.

Kasvattaja 6: Nii ja kyllä sitten välillä tuntuu ihan, että on ihan niin ku ihan alkeellinen opetustyyli itellä. Ku me jouluna laulettiin esimerkiksi tuiki, tuiki tähtöstä koko ryhmänä tosi paljon viitottiin sitä ja siinä oli kuvat tuiki, tuiki tähtönen ja tänään mulla oli sitten muototuokio kolmevuotiaille, missä oli muotoina myös tähti ja sydän niin ku kolmion, ympyrän ja neliön lisäksi, nii se yksi vieraskielinen kolmevuotias innoissaan huusi, että "tuiki!".

Kasvattaja 6: Nii, oli semmonen olo, et nyt on yhdistyny jotain ihan väärin. [--] Välillä tuntuu, et itellä ei oo kekseliäisyyttä siihen, et millä eri tavalla vois samaa asiaa jankata. Et ku samaa asiaa, voit käydä kymmenellä eri tavalla läpi.

Lisäksi kasvattajan osaamiseen ja tehtäviin S2-opetuksen toteuttamisessa liitettiin ainaisen havainnoinnin, valppauden ja lapsen kielenkehityksen jatkuvan arvioinnin tarve. Nähtiin, että S2-lapseen täytyy tietyllä tapaa osata panostaa enemmän johtuen lapsen suomen kielen puutteellisuudesta.

Esimerkki 29.

Kasvattaja 3: Mut nyt mä oon huomannu joittenkin kohdalla et ku on aatellu et sehän on hyvin kehittyny se suomen kieli mut sit huomaa et se onki kehittyny näissä perusasioissa mitä päiväkodissa nii ku koko ajan käydää läpi et niistä selviytyy, mut sit ku tulee jotain muuta nii sit huomaa et ollaan ihan pihalla. [--] Nii ku sanoin ne perus, mitä ny rullataan päivästä toiseen ne asiat menee, mut sit huomataan et se kuitenkin on aika suppeeta se suomen kielen taito. Et siihen täytyy sit vaan osata panostaa nii ku taas lisää.

Esimerkki 30.

Kasvattaja 3: Nii, vaikka ei oiskaan muuta oppimisen vaikeutta tai mitää, mut se on nii suuri osa se kieli. Kyllähän sellaseen lapseen täytyy nii ku sillä tavalla panostaa enemmän.

S2-opetuksen nähtiin myös tuoneen kasvattajan rooliin ja työtehtäviin uusia ulottuvuuksia. Jotkut lisäksi kokivat, että työnkuva oli muuttunut merkittävästi S2-opetuksen lisääntyneen tarpeen myötä. Sen nähtiin lisäävän varhaiskasvattajan työtehtävien monimuotoisuutta sekä haasteellisuutta. Lisäksi *Esimerkissä 33* tuodaan esille kasvattajan tehtävän ja roolin merkityksen ydin.

Esimerkki 31.

Kasvattaja 5: Nii, mä just mietin, et onks se muuttanu sitä työtappaa tai roolia muuten ku, et se on saanu tämmösiä uusia ulottuvuuksia. Se vaan rönsyää. Mut onhan se perustyö sitä ihan samaa.

Esimerkki 32.

Kasvattaja 3: No onhan se muuttanu suuresti siitä mitä mä oon tehny kauan tätä työtä (nauria) nii jo ennen ku oli edes viki-lapsia ollenkaan nii onhan se ihan toisenlaista kokonaan eikä silloin ollu mitää kuvia käytössä mitkä on nyt ihan joka päivää.

Esimerkki 33.

Kasvattaja 6: [--] Toivon olevani S2-lapselle turvallinen aikuinen ja toivon, että pystyn mahdollistamaan hänelle joitain. No ehkä hän oppii suomea kanssani tai ehkä hän saa uusia kokemuksia koko ryhmän kanssa [--]

Omaa roolia S2-opetuksen toteuttajana kuvailtiin yhtä lailla suomen kielen oppimisen mahdollistajana ja turvallisena aikuisena. Kasvattaja nähtiin myös tärkeässä asemassa lapsen syrjäytymisen ehkäisemisessä ja tämän kotoutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkastelunkohteina olivat varhaiskasvatushenkilöstön muodostamat käsitykset S2-opetuksesta, sen toteuttamisesta ja itsestään sen toteuttajana. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena S2-opetus ja sen toteuttaminen nähdään. Halusin erityisesti tarkastella sitä, millaisia asioita, sisältöjä tai ilmiöitä S2-opetuksessa korostetaan. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, millaista ammatillista osaamista sekä pätevyyttä kasvattajat liittävät S2-opetukseen ja sen toteuttamiseen.

Teemahaastattelujen analysointi ja sitä kautta saadut tulokset osoittavat, että käsitteenä S2-opetusta ei mielletä täysin toimivaksi varhaiskasvatusympäristöön. Jokaisessa haastattelupäiväkodissa kuitenkin käytettiin osittain S2-opetus-käsitettä opetuksesta puhuttaessa, mutta termin toimivuus ja käytettävyys tuotiin esille varhaiskasvatusympäristön sisältöihin nähden. Kyseinen termi liitettiin ennemmin koulumaailman käsitteeksi johtuen esimerkiksi termin vaikeudesta tai puuttuvasta erillisestä S2-opettajasta. Käsite nähdään siis melko koulukeskeisenä. Toteutettavasta suomen kielen opetuksesta käytettiin sen sijaan termejä suomikoulu tai kielikoulu. Huomionarvoista on, että käytetyissä termeissä on konkreettisesti läsnä sana koulu. Termeinä niitä kuitenkin pidetään soveltuvimpina varhaiskasvatusympäristön sisältöihin nähden.

Terminä S2-opetus saattaa luoda mielikuvan luokkahuoneesta sekä formaalista eli muodollisesta oppimisentilanteesta. Melan (2008, 130) mukaan S2-opetuksen painopiste on perusopetuksessa. Monella lapsella on kuitenkin varteenotettava altistuminen toista kieltä kohtaan jo ennen kouluunmenoa. Eroavaisuus varhaiskasvatusikäisten lasten ”luonnollisen” toisen kielen oppimisen ja kouluikäisten lasten ”muodollisen” toisen kielen oppimisen välillä on jollakin tapaa ylipelkistetty. Koulumaailman opettajilla on tapana käyttää toisen kielen opetuksessa myös niin kutsuttuja luonnollisia metodeja, kuten pelejä, lauluja tai tunneilmaisuja. (McLaughlin 2012, 16.) Varhaiskasvattajat toivat vastauksissaan

esille samankaltaisia S2-opetusta varten käytettäviä luonnollisia metodeja. Opetuksen toteuttamisessa suosittiin yhtä lailla arjen ja erillisten opetushetkien tilanteita. Tarkoituksenmukaisten opetushetkien järjestäminen koettiin resurssien niin mahdollistaessa merkityksellisiksi, sillä arjen ja luonnollisen oppimisen tilanteet nähtiin yksinään riittämättöminä. Nämä erilliset ja tarkoituksenmukaiset suomen kielen opetushetket on mahdollista nähdä päiväkodin muodollisina opetuksen tilanteina.

Sisällöltään opetus nähdään melko sanastopainotteisena sekä siihen tähtäävänä. Sanaston oppimista vahvistettiin hyödyntämällä opetuksen toteuttamisessa varhaiskasvatuksen perinteisiä menetelmiä: lauluja, loruja, kuvakortteja sekä erilaisia paljon sanallisia elementtejä sisältäviä pelejä. Lapsen toisen kielen oppimisen vaihetta kuvailtiin laajan sanavaraston tai lauseissa ilmenevien sanojen lukumäärän pohjalta. Hongon (2015, 1) mukaan ilman sanoja kielenoppija on voimaton eikä pelkät kieliopilliset rakenteet riitä tarkoituksenmukaiseen kommunikointiin. Kasvattajat toivat kuitenkin esille, että lasten suomen kielitaito näyttäytyy välillä todellisuutta paremmalta. Lapsilla saattaa olla suuri sanavarasto päiväkodin päivittäisiä tilanteita kohden, mutta uudessa tilanteessa sanavaraston niukkuus usein yllättää. Pienet lapset voivat näyttäytyä parempina toisen kielen käyttäjinä kuin todellisuudessa ovat, koska kieli, jota he ovat oppimassa, on usein kognitiivisesti yksinkertaisempaa (Clark 2000, 183).

Suni (2008, 203) on tuonut esille kannanottoja siitä, että juuri sanasto on kielitaidon ydin sekä sanaston laajuuden ennustavan eri taitoalueilla saavutettua tasoja. Suomen edustaessa morfologiakieltä rakenteiden hallinta kasvaa pääsääntöisesti sanaston hallinnan mukaan. Yksittäisen sanan tunteminen sisältää sen perusmerkityksen ja käyttöyhteyksien hahmottamisen, mutta myös jonkintasoista tietoa taivutuksesta ja mahdollisista rektiosuhteista. (Suni 2008, 203.) Päiväkodin erilaisten vuorovaikutustilanteiden voidaan nähdä ilmentävän oppimista sanan käyttöyhteyksistä ja perusmerkityksistä. Omassa toiminnassaan ja puheessaan kasvattajat painottivat selvää artikulaatiota, rauhallisuutta sekä jatkuvaa toistamista. Sunin (2008, 200) mukaan toistaminen on merkittävä kielen

tukemisen ja tukeutumisen ilmenemismuoto sekä keskeinen kielellisten resurssien jakamisen väylä.

Pelkkä sanaston tai fraasien opetteleminen eivät kuitenkaan yksinään riitä, sillä esimerkiksi pyytäminen tai käskeminen ovat kulttuurisidonnaisesti opetettavia asioita (Paavola & Talib 2010, 232–233). Lisäksi monet suomen kielen rakenteet tuottavat usein vaikeuksia, kuten vokaalien tai konsonanttien pituuksien erottelu (Halme 2011, 96). Varhaiskasvatuksessa suomen kielen taidon kehittymistä on kuitenkin tarkoitus edistää jokaisella kielitaidon osa-alueella, sillä jokaisella on omanlaisensa merkitys kehittyvän kielitaidon kannalta. Kuuntelemisen ja puhumisen taidot ovat esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamistaitojen perusteita (Hird ym. 2000, 16).

Lisäksi suomen kielen oppimisessa korostettiin oman äidinkielen osaamisen merkitystä. Eräs kasvattaja kuvasi oman äidinkielen osaamisen lisäävän tietämystä esimerkiksi siitä, miten sanoja laitetaan peräkkäin. Talibin (2005, 15) mukaan lapsen äidinkieli on väline toimivaan kaksikielisyyteen ja sen saavuttamiseen, sillä toisen kielen oppiminen tarvitsee kunnollisen oman äidinkielen osaamisen. Grøver ym. (2016, 11) toivat tutkimuksessaan lisäksi esille, että varhaiskasvatusikäisten lasten oman äidinkielen laajat kielelliset taidot ennustavat monitahoista toisen kielen kielitaitoa. Sabourin ja Stowe (2007, 414) lisäävät, että toisen kielen oppijat voivat saavuttaa natiivinomaisen kielitaidon, jos he voivat hyödyntää oman äidinkielen käsittelytaitoja toista kieltä oppiessaan. Ainoastaan toisen kielen oppimisen painottaminen saattaa johtaa lapsen rajoittuneeseen kaksikielisyyteen, jolloin lapsesta ei tule täysin pätevä kummassakaan oppimassaan kielessä (Clark 2000, 185). Toisin sanoen lapsen äidinkielen säilyttäminen ja toisen kielen oppiminen ovat yhtä tavoitteellisia asioita. Lapsen oma äidinkieli ja sen ”täydellinen” osaaminen nähdään suomen kielen oppimisen mahdollistajana.

S2-opetuksen toteuttamiseen liitetään kasvattajien keskuudessa tietynlainen erityisosaaminen. Opetukseen liitetty ammatillinen osaaminen ja pätevyys, tässä kontekstissa S2-opetuksen kompetenssi, määriteltiin lähinnä saadun kou-

lutuksen ja sen sisällön ympärille. Mitä koulutetumpi henkilö opetuksen sisältöihin ja vaatimuksiin nähden oli, sitä pätevämpänä tämä opetuksen toteuttamisen suhteen nähtiin. Toisin sanoen pätevyys osittain ulkoistetaan, sillä erityisosaaminen kohdistettiin erityiskoulutuksen saaneille, jatkokouluttaneille tai spesifimmin kouluttautuneille henkilöille. Konsultoiva erityislastentarhanopettaja nähtiin esimerkiksi mentorina sekä hänen osaamiseensa luotettiin.

Opetuksen toteuttaminen käsitetään ja koetaan yhtä lailla kaikkien tehtäväksi sekä osaamisalueeksi koulutuksesta riippumatta. Henkilökohtaista osaamista peilattiin saatuun peruskoulutukseen, mahdollisiin lisä- tai täydennyskoulutuksiin sekä kokemuksen ja käytännön kautta opittuun. Saatu koulutus oli liittynyt lähinnä monikulttuurisuuteen, monikulttuurisuuskasvatukseen tai siihen liittyviin ilmiöihin yleisesti valmistumisvuoden vaikuttaessa saadun koulutuksen määrään ja sisältöihin. Koulutuksen ja kokemuksen puute sekä riittämättömien resurssien ja ajan vähyys vaikuttavat omalta osaltaan kasvattajien turhautuneisuuden tunteeseen, mutta voimattomuuden nähdään hälvenevän kokemuksen myötä (Talib 1999, 241). Vaikka S2-opetus usein liitetään osaksi monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä, sen tarpeellisuus sekä siinä ilmenevät erityispiirteet ja tarvittavat osaamisalueet ovat oma koulutuksen kohteensa. Toisaalta osa kasvattajista koki, että henkilökohtainen työskentelykokemus maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa oli lisännyt käytännön osaamista.

Tutkimuksesta löytyy yhteneväisyyksiä Paavolan (2007) *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä* -tutkimuksen kanssa, sillä molemmissa tutkimuksissa kasvattajat tarkastelivat omia toimintatapojaan tai opetustyylejään toisesta kulttuurista tai suomea toisena kielenä puhuvien lasten näkökulmasta. Paavolan (2007, 131) mukaan opettajat olivat tuoneet esille, että monikulttuurisessa ryhmässä työskentely tarvitsee omanlaisia toimintatapoja. Haastatteluissa opettajat olivat todenneet, että heidän itsensä on otettava huomioon tuokioissa tapahtuva vuorovaikutuksen laatu ja kielenkäyttö. Kiinnittämällä huomiota omaan kielenkäyttöönsä opettajat olivat kokeneet vaikuttavansa heikosti suomea osaavien oppimiseen. (Paavola 2007, 122–123.) Tässä tutkimuksessa kasvattajat tarkastelivat henkilökohtaista osaamistaan peilaamalla sitä S2-lasten

oppimisen mahdollistamiseen. Osaamista S2-opetuksen toteuttajana tarkasteltiin itsereflektoinnin kautta: yleisen toiminnan asteella, tarkemmissa toimintavoissa sekä opetustyylin suhteen. Työskentely monikulttuurisuuden keskellä tarvitsee-kin jatkuvaa itsereflektointia, sillä omien puutteiden ja vahvuuksien tunnistaminen helpottaa työn suunnittelua, toteuttamista sekä arviointia (Koponen 2000, 39).

Tämän tutkimuksen kautta ilmeni kasvattajien halu ja into toteuttaa S2-opetusta, mutta oma henkilökohtainen osaaminen saatettiin kokea vajavaiseksi tai riittämättömäksi. Kasvattajat toivat esille, että S2-lapseen täytyi tietyllä tapaa osata panostaa enemmän. Tätä perusteltiin lapsen suomen kielen puutteellisuu-
della. S2-opetuksen nähtiin tuoneen kasvattajin rooliin ja työtehtäviin uusia ulot-
tuvuuksia tai muuttaneen työnkuvaa merkittävästi. Kasvattajat näkevät S2-ope-
tuksen toteuttamiseen liitettävän kompetenssin kuitenkin enemmän koulutuk-
sen kuin osaamattomuuden puutteena. Kompetenssi (*ammattillinen osaaminen ja
pätevyys*) jaetaan ikään kuin kahtia. Tarvittavaa ammatillista osaamista nähtiin
olevan kaikilla varhaiskasvattajilla, mutta erityistä opetukseen sisällytettyä päte-
vyyttä (*erityisosaamista*) nähtiin olevan esimerkiksi konsultoivalla erityislasten-
tarhanopettajalla.

S2-opetukseen liitettävä kompetenssi kietoutuu lähinnä saadun koulutuk-
sen ympärille. Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen nähtiin tarpeellisena
sekä S2-opetuksen toteuttamiseen kohdistuvien täydennys- tai lisäkoulutuksien
saaminen ehdottomana. Vaikka suomen kielen oppimisen mahdollistamisesta ei
osattu tai haluttu käyttää termiä S2-opetus, sen toteuttaminen nähtiin erittäin
merkityksellisenä, perusteltuna ja tarvittavana toimintana. Toteuttamisen into ja
halu lähtevät varhaiskasvattajasta itsestä, mutta siihen liitettävä kompetenssi tar-
vitsee vahvistuakseen henkilökohtaisen työskentelykokemuksen rinnalle myös
ulkopuolista tukea. Kasvattajien pyrkimyksenä on saada tarvittavaa lisäkompe-
tenssia työhönsä täydennyskoulutusten kautta (Koponen 2000, 40). Ovatko täy-
dennys- ja lisäkoulutukset avainasioita sen kompetenssin vahvistamiselle, joka
liitetään S2-opetuksen toteuttamiseen?

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimuskysymykset

Laadullisen tutkimuksen arviointi kietoutuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuuden ensisijaisin kriteeri on tutkija itse, joten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Lisäksi tutkimusprosessin julkisuus on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Tässä tapauksessa julkisuudella tarkoitetaan tutkimuksen raportointia yksityiskohtaisesti sekä prosessin monitahoisesti toteutettua arviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142.) Tämän tutkimuksen tulokset esitellään julkisesti ja arvioidaan niin seminaariryhmän jäsenten kuin kandiohjaajankin osalta, minkä voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Puhtaaksi kirjoitettu tutkimusteksti on osoitus viimekätisestä luotettavuudesta sisältäen kuvauksen koko tutkimusprosessista (ks. Eskola & Suoranta 2008, 219). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheita sekä valintoja yksityiskohtaisesti selkiyttämällä tutkimusta ja sen toteuttamista sitä lukeville.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja sen toteutumista voidaan tarkastella siirrettävyyden sekä uskottavuuden näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen puitteissa yleistämisestä voidaan puhua siirrettävyytenä (Eskola & Suoranta 2008, 68). Siirrettävyyden näkökulmasta yleistämistä toteutetaan kahdella tapaa. Yleistäminen koskee joko teoreettisia käsitteitä tai tutkimuksen havaintojen siirrettävyyttä muihin tutkimuskohteisiin tai toisiin toimintaympäristöihin, jolloin yleistettävyyden mahdollistuu lukijan toimesta. (Eskola & Suoranta 2008, 68.) Koska tämä tutkimus on laajuudeltaan kandidaatin tutkielman tasoinen, sen tulokset ovat varsin pieniä sekä melko tutkimuskohtaisia. Tutkimukseni tulokset voisivat kuitenkin tietyin astein olla siirrettävissä muiden kasvattajien tai alaa opiskelevien käsityksiin S2-opetuksen toteuttamisesta. Yleistettävissä ne eivät kuitenkaan ole. Jokaisella on omakohtainen suhteensa yksittäisiä työtehtäviä koskeviin kompetensseihin.

Tutkimuksen uskottavuus pohjautuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen. Tieteellisen käytännön vastaisena toimintana nähdään esimerkiksi muiden tutkijoiden vaikutuksen aliarvioiminen omassa julkaisussa, epätarkka

viittaaminen aiempiin tutkimustuloksiin tai tulosten harhaanjohtava raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2008) mukaan uskottavassa tutkimuksessa tutkija on noudattanut rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta niin tutkimustyössä kuin tulosten tallentamisessa ja esittämisessäkin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut tutkimuseettisten seikkojen huomioiminen sekä tutkimuksen uskottavuutta lisäävien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen. Olen kertonut tutkimuksen vaiheet ja käytännöt rehellisesti sekä kunnioittanut aiempia tutkimustuloksia ja muita tutkijoita tieteellisten toimintatapojen mukaisesti esimerkiksi säännönmukaista lähdeviittaustekniikkaa käyttämällä.

Tutkimukseni ensisijaisina vahvuuksina olivat monipuolinen ja sisällöltään runsas aineisto sekä tutkimuksen osallistujat. Monipuolinen aineisto tarjosi mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen ilmiötä monesta eri näkökulmasta tarjoten lisäksi aivan uusia tarkastelunäkökulmia aiheeseen. Kyseinen aineisto helpotti myös analyysin toteuttamista ja tulosten löytämistä. Tutkimuksen osallistujat eli kasvattajat mahdollistivat aineiston monipuolisuuden. He toivat kattavissa vastauksissaan esille erilaisia näkökulmia tutkimuksen aiheesta, käsittelivät sitä omaan kasvattajuuteen peilaten sekä tarkastelivat aihetta avoimesti. Heillä tuntui olevan omakohtaista halua tietää ilmiöstä enemmän ja kehittää itseään sekä omaa osaamistaan sen puitteissa.

Haasteina ja rajoitteina tutkimuksessani olivat tutkimusprosessin aikataulliset tekijät sekä riittävän ”pätevien” lähteiden löytäminen. Perusvaatimuksena laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa on, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tehdä tutkimuksensa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Ajallisesti tutkimus piti toteuttaa melko nopeassa tahdissa. Omaan toimintaani nähden joustavampi aikataulu olisi mahdollistanut syvemmän pohdinnan sekä tarkastelunäkökulman tutkimuksen analyysiin, saatuihin tuloksiin ja niiden tulkintoihin. Lähteiden etsiminen ja niiden löytäminen saattoivat kuitenkin olla tutkimukseni suurimmat haasteet. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa olin melko kriittinen lähteiden sovel-

tuvuuden suhteen tutkimuksen kontekstiin nähden, sillä aiheeseen liittyvä lähdemateriaali painottui lähinnä koulumaailmaan. Lopulta ymmärsin lähteiden soveltamisen mahdollisuuden ja merkityksen.

Oman toiminnan ehdottomana haasteena oli ensikertalaisuudesta johtuva epävarmuus tutkijan asemassa. Tutkijana minun oli vaikea luottaa omaan intuitioni tutkimuksen toteuttamisen suhteen sekä kokemattomuus haastattelijana toimimisesta lisäsi epävarmuuden tunnetta. Ensimmäisessä haastattelussa oma asema tutkijana sekä rooli haastattelijana ei ollutkaan ensikertalaisuudesta johtuen itselleni vielä täysin selvä. Mitä enemmän haastatteluja kuitenkin tein, sitä varmemmaksi oma osaamiseni ja roolini haastattelijana toisaalta kasvoi.

Tämän tutkimuksen henkilökohtaisena vahvuutena oli aito mielenkiinto tutkimustehtävää kohtaan. Aihe oli lähtöisin omakohtaisesta halusta oppia sekä päämäärästä ymmärtää päiväkodin asemaa ja siellä olevien kasvattajien tehtävää S2-opetuksen osalta. Vahva motivaatio tutkimusta kohtaan säilyi koko prosessin ajan synnyttäen kipinän tarkastella aihetta vieläkin syvemmin.

Aloittelevana tutkijana minua alkoi yhä enemmän kiinnostaa, millaista osaamista varhaiskasvatusympäristössä toteutettava S2-opetus konkreettisesti tarvitsee. Jatkossa hyviä tutkimuskohteita voisivatkin olla S2-opetukseen liitettävän osaamisen tarkastelu ja selvittäminen. Tämä tutkimus voitaisiin toteuttaa myös muissa päiväkodeissa ympäri Suomen sekä vertailla saatuja tuloksia toisiinsa. Lisäksi alaa tällä hetkellä opiskelevien käsityksiä aiheeseen liittyen voisi olla otollista tutkia heidän saamansa koulutuksen pohjalta. Vaikka S2-opetus nähtäisiin osana monikulttuurisuuskasvatusta, sen toteuttaminen on omanlaisensa osaamisalue.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Clark, B. 2000. *First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470889.pdf>. Luettu 11.4.2017.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Gámez, P.B., Neugebauer, S.R., Coyne, M.D., McCoach, D.B. & Ware, S. 2017. Linguistic and social cues for vocabulary learning in Dual Language Learners and their English-only peers. *Early Childhood Research Quarterly* 40 (2017), 25–37. Luettu 22.4.2017.
- Grøver, V., Lawrence, J. & Rydland, V. 2016. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 1–17. Luettu 22.4.2017.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honko, M. 2015. Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta. *Kieliverkosto: kieli, koulu-*

tus ja yhteiskunta. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45632/kohti-vahvempaa-sanastonhallintaa-ajatuksia-sanastonhallinnasta-ja-sanaston-omaksumisen-tukemisesta.pdf?sequence=3>.
Luettu 21.3.2017.

- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, 85–96.
- Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielissä maailmassa. *Virittäjä* 3/2009, 435–443.
- Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita?. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita/>.
Luettu 26.1.2017.
- Kivijärvi, T. 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajakoulutuksessa: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus.
- Korhonen, S. 2013. Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. Lektio. *Virittäjä* 1/2013, 1–5.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Latomaa, S. & Aalto, E. 2009. Suomi toisena kielenä -opetuksen ideologiat ja käytänteet. *Virittäjä* 3/2009, 444–448.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.

- Lee, S., Butler, M.B. & Tippins, D.J. 2007. A Case Study of an Early Childhood Teacher's Perspective on Working with English Language Learner. <http://search.proquest.com/docview/216517425/fulltextPDF/549A535C2D0D4994PQ/1?accountid=11774>. Luettu 11.4.2017.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999a. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 291–305.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999b. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 17–51.
- McLaughlin, B. 2012. *Second-Language Acquisition in Childhood. Volume 2: School-Age Children. Second Edition*. New York: Psychology Press.
- Meisel, J.M. 2009. *Second Language Acquisition in Early Childhood*. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsw.2009.28.issue-1/zfsw.2009.002/zfsw.2009.002.pdf>. Luettu 23.4.2017.
- Mela, M. 2008. Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus. *Virittäjä* 1/2008, 128–133.
- Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. 2007. Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: alku elinikäiselle kielenoppimiselle. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45–56.
- Paavola, H. 2007. *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Remsu, N. 2006. *Tuhat ja yksi kieltä pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa: selvitys varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustilanteesta kunnan järjestämissä päivähoidossa pääkaupunkiseudulla helmikuussa 2005*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Richards, J.C. 2010. Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal* 41 (2), 101–122. Luettu 23.4.2017.

- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7(3), 4–18.
- Sabourin, L. & Stowe, L.A. 2007. Second language processing: when are first and second languages processed similarly? *Second Language Research* 24 (3), 397–430. Luettu 23.4.2017.
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. 2016. Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli* 36:1, 57–75.
- Soto, D. & Quesada, I. 2002. Children's linguistic/cultural human rights. Teoksessa G.S. Cannella & J.L. Kincheloe (toim.) *Kidworld: childhood studies, global perspectives and education*. New York: Peter Lang, 181–195.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: humanistinen tiedekunta.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: opettajankoulutuslaitos.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesti kompetenssista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Ammatillinen osaaminen ja pätevyys S2-opetuksessa

- Valmistumisvuosi, työvuodet
- Työkokemus maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa
- Tukeeko koulutuksesi S2-opetuksen toteuttamista? Miten?
- Saatu erillinen koulutus/perehdytys S2-opetusta varten. Onko sitä, millaista?
- Vastuu S2-opetuksen toteuttamisessa
 - o Jaettu vastuu?
 - o Yhden/nimetyt henkilön vastuulla?
- Päiväkodin valmistautuminen S2-lapsen tuloon. Onko sitä, millaista?

S2-opetuksen toteuttaminen päiväkodissanne

- Ohjatut/luonnolliset tilanteet
 - o Tuokiot, arjen tilanteet vai sekä että. Miten?
 - o Koko lapsiryhmä, S2-lasten kesken, S2-lapset ja osa muusta lapsiryhmästä
 - o S2-opetusmenetelmät, apuvälineet
 - Millaisia, hyöty, käyttöaste?

Oma rooli "S2-opettajana"

1. Millaisia ajatuksia S2-opetus ja sen toteuttaminen sinussa herättää?
 - o Onko se muuttanut (merkittävästi) varhaiskasvattajien työnkuvaa/-roolia? Miten?
2. Millaisia valmiuksia kasvattajalla olisi hyvä olla S2-opetusta ajatellen?
3. Millaisena näet oman roolisi S2-opetuksen toteuttamisessa?
4. Millaisten tekijöiden voidaan nähdä rajoittavan S2-opetuksen toteuttamista (omalta osaltasi)?
5. Millaisten tekijöiden voidaan nähdä lisäävän S2-opetuksen toteuttamista (omalta osaltasi)?