

**VANHEMPIEN KOKEMUKSIA
ISLAMILAISTA PÄIVÄKOTIA KÄYNEIDEN
LASTEN KIELELLISESTÄ PÄRJÄÄMISESTÄ
ALKUOPETUKSESSA**

Marjut Zaloumis

**VANHEMPIEN KOKEMUKSIA
ISLAMILAISTA PÄIVÄKOTIA KÄYNEIDEN
LASTEN KIELELLISESTÄ PÄRJÄÄMISESTÄ
ALKUOPETUKSESSA**

Marjut Zaloumis

Opinnäytetyö, syksy 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Etelä, Helsinki

Terveyden edistämisen koulutusohjelma

Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä

Sosionomi (YAMK)

TIIVISTELMÄ

Zaloumis, Marjut. Vanhempien kokemuksia Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten kielellisestä pärjäämisestä alkuopetuksessa. Helsinki, syksy 2012, 61s., 2 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä. Terveystieteiden edistämisen koulutusohjelma, Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä, Sosionomi (YAMK)

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata vanhempien kokemuksia Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten kielellisestä pärjäämisestä suomenkielisessä alkuopetuksessa sekä Islamilaisen päiväkodin merkitystä lasten kielellisessä pärjäämisessä.

Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen ja aineisto on hankittu teemahaastatteluilta sekä kyselylomakkeilla. Haastateltavina oli viisi vanhempaa, joiden lapset olivat käyneet Islamilaista päiväkotia sekä päiväkodin johtaja. Kolmelle suoritettiin haastattelu ja kolmelle lähetettiin kyselylomake joko sähköpostitse tai postitse. Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehityksessä käsitellään lapsen kielellistä kehittymistä, varhaiskasvatusta kielen oppimisen tukijana sekä aikaisempia tutkimuksia aiheesta.

Tulokset osoittivat, että Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten kielellinen pärjääminen suomenkielisessä koulussa oli hyvin vaihtelevaa. Puhekielen oppiminen oli helpompaa suhteessa luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Lapset oppivat päiväkodista kunnioitusta ja käyttäytymistapoja sekä muslimeille kuuluvia uskonnollisia tapoja. Islamilaisella päiväkodilla oli vanhempien kokemusten mukaan suuri merkitys lasten suomen kielen, oman äidinkielen ja kulttuurin tukijana.

Päiväkodin, koulun ja vanhempien välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää lasten koulussa pärjäämisen kannalta. Vanhempien suomen kielen oppimista tulee myös tukea, jotta yhteistyö sujuu helpommin. Lasten oman äidinkielen taitoa tulee tukea jo varhaiskasvatuksessa, jotta toinen kieli on helpompi omaksua. Oman kulttuurin ja uskonnon painottamista varhaiskasvatuksessa tulee mieltää yhtenä tärkeänä osana maahanmuuttajataustaisten lasten eheän identiteetin muodostumisen tukemista.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, alkuopetus, maahanmuuttajat, kvalitatiivinen tutkimus

ABSTRACT

Zaloumis, Marjut

Parents' experiences of children's linguistic managing at first and second grades in comprehensive school after attending an Islamic kindergarten.

61p., 2 appendices. Language: Finnish. Helsinki, Autumn 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Health Promotion, Role of Management in the Care of Families. Degree: Master of Social Services.

This thesis looked at parents' experiences of children's linguistic managing at first and second grades in comprehensive school after attending an Islamic kindergarten as well as the role of the Islamic kindergarten in children's abilities to cope at school.

The thesis is qualitative and the material was collected using 3 thematic interviews and 3 questionnaires to parents whose children attended an Islamic kindergarten and to the manager of kindergarten. Two parents and the manager were interviewed. The questionnaires were sent by post or by e-mail. The theoretical part deals with children's linguistic development and early childhood education supporting linguistic development.

The results showed that the children learned Finnish language very individually. Learning to talk was easier than learning to read or write. The children learned respect and good manners in kindergarten and some Islamic manners. Based on parents' experiences the Islamic kindergarten had a huge importance to their children learning Finnish, mother tongue and culture.

Co-operation between parents, kindergarten and school is very important for supporting children doing well in school. Also parents should get more support with Finnish language so they could help their children at school. Children's mother tongue should be taught already at early childhood education, after that they have better chances to learn other languages.

Keywords: Early childhood education, immigrants, first and second class teaching, qualitative research

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 LAPSEN KIELELLINEN KEHITTYMINEN	8
2.1 Kielellinen kehittyminen 4 - 6- vuoden iässä.....	8
2.2 Kaksikielisen lapsen kielellinen kehittyminen	9
2.3 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen	11
2.4 Kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen.....	13
3 VARHAISKASVATUS KIELEN OPPIMISEN TUKIJANA	15
3.1 Kielen merkityksestä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.....	15
3.2 Maahanmuuttajataustaisen lapsen oman äidinkielen tukeminen.....	17
3.3 Toisen kielen oppimisen tukeminen	19
3.4 Vähemmistöidentiteetin tukeminen	22
4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	25
4.1 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestys	25
4.2 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä.....	26
4.3 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulussa viihtyminen	27
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS.....	30
6.1 Tutkimusympäristö.....	30
6.2 Tutkimuksen kohderyhmä	30
6.3 Tutkimusmenetelmä	31
6.4 Aineiston keruu	32
6.5 Aineiston analyysi	34
6.6 Tulosten tulkinta ja raportointi	37
7 ISLAMILAISTA PÄIVÄKOTIA KÄYNEIDEN LASTEN KIELELLINEN PÄRJÄÄMINEN SUOMENKIELISESSÄ ALKUOPETUKSESSA.....	38

7.1 Suomen kielen oppiminen.....	38
7.2 Koulussa pärjääminen.....	39
7.3 Kaverisuhteiden luominen	39
7.4 Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö.....	40
8 ISLAMILAISEN PÄIVÄKODIN MERKITYS LASTEN KIELELLISESSÄ PÄRJÄÄMISESSÄ KOULUSSA	42
8.1 Oman äidinkielen, kulttuurin ja uskonnon tukeminen	42
8.2 Suomen kielen oppimisen tukeminen	42
8.3 Kunnioituksen ja sosiaalisten taitojen oppiminen	43
8.4 Kehittämisehdotukset	45
9 POHDINTA.....	46
9.1 Tulosten tarkastelu	46
9.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	49
9.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	51
10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	53
LÄHTEET	56
Liite 1	59
Liite 2	60

1 JOHDANTO

Ryhtyessäni miettimään koulutuksen alussa mahdollista opinnäytetyöni aihetta, tiesin sen liittyvän jollain tavoin maahanmuuttajuuteen ja sen mukana tuleviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Perhe- ja perhehoitotyön koulutusohjelma sopi mielestäni hyvin tämän asian tutkimiselle, sillä onhan meillä tänä päivänä yhä enemmän maahanmuuttajaperheitä asiakkaina sosiaali- ja terveystieteillä. Maahanmuuttajat ovat varmasti myös lisääntyvä asiakaskunta, mutta toisaalta lisääntyvä ilmiö myös työyhteisöissä, joissa tulemme yhä enemmän kohtaamaan moninaisuutta. Siihen voimme valmistautua parhaiten olemalla kiinnostuneita maahanmuuttajien kulttuurista ja uskonnosta, jotta voimme välttyä konflikteilta ja ottaa erilaisuuden positiivisena haasteena vastaan.

Entinen työpaikkani Islamilainen päiväkotitarjosi minulle mahdollisuuden ja toiveen, että tutkisin heidän entisten asiakkaittensa pärjäämistä koulussa. Kiinnostuin aiheesta heti, sillä olimmehan töissä monet kerrat asiaa pohtineet. Kiinnostustani aiheeseen lisäsi se, että Suomessa on kaikkiaan noin 25 000 kouluikäistä maahanmuuttajataustaista lasta ja nuorta ja että islaminusko on tällä hetkellä Suomen nopeimmin kasvava vähemmistöuskonto (Opetushallitus 2008; Paavola, Talib 2010, 96). Tiesin, että maahanmuuttajalapsiin liittyvä aihe on ajankohtainen ja tärkeä ja siihen liittyy monenlaista, lausumaton-takin problematiikkaa. Kyseessä on tulevaisuutemme aikuiset ja maan rakentajat ja heidän oikeanlainen kohtelu on meille kaikille tärkeää. Ennusteiden mukaan vuonna 2025 joka viidennen pääkaupunkiseudun koululaisen arvioidaan olevan maahanmuuttajataustainen. (Opetushallitus 2008.)

Opinnäytetyössäni tutkin Islamilaista päiväkotikäyneiden lasten kielellistä pärjäämistä alkuopetuksessa. Tutkin asiaa vanhempien näkökulmasta heidän kokemustensa pohjalta. Alkuopetuksen valitsin sen takia, koska peruskoulun ensimmäiset vuodet kertovat paljon siitä, millaiseksi kielitaito on ennen kouluikää ehtinyt kehittyä. Teoriaosuudessa kuvaan 4 – 6-vuotiaiden lasten kielellistä kehitystä, koska kyseinen ikäluokka muodostaa suurimman asiakaskunnan Islamilaisessa päiväkodissa ja kyseisessä iässä oman äidinkielen puhekieli on jo hyvin kehittynyt. Työssäni pyrin kuvaamaan, millaisia asioita vanhemmat ovat kohdanneet liittyen lastensa koulussa pärjäämiseen suomen kielellä ja

millainen asema heidän mielestään Islamilaisella päiväkodilla on ollut heidän lastensa varhaiskasvatuksessa. Olen ottanut mukaan myös päiväkodin johtajan kokemuksia siitä, millaiseksi hän kokee Islamilaisen päiväkodin aseman muslimilasten kasvattajana tämän päivän Suomessa.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on herättää lukijassa ajatuksia siitä, miten jotain muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia tulisi opastaa ja ohjata kohti eheää identiteettiä. Oman kielen ja kulttuurin tärkeyttä ei voida ohittaa, mutta myös suomen kielen osaaminen on ehdoton Suomessa pärjäämisen kannalta. Miten voisimme paremmin huomioida maahanmuuttajaperheiden tarpeet, jotta heidän lapsistaan saataisiin yhteistyöllä kasvatettua täysipainoisia suomalaisia sekä toisen kulttuurin edustajia?

2 LAPSEN KIELELLINEN KEHITTYMINEN

2.1 Kielellinen kehittyminen 4 - 6- vuoden iässä

Nelivuotiaat lapset ovat yleensä hyvin toimeliaita ja omaavat vilkkaan mielikuvituksen. Lapsi on kyseisessä iässä kova puhumaan ja sanoja päivää kohti on laskettu tulevan 10 000 - 12 000. Lapsi on ihastunut uusiin leikkikaluihinsa, joita sanat hänelle ovat ja hän käyttää niitä mielellään, vaikka ei kaikkia ymmärtäisikään. Nelivuotias lapsi kerskailee, löpöttelee ja liioittelee esimerkiksi sanomalla ”minulla on tuhat miljoonaa autoa” vaikka hän osaisi laskea vain kymmeneen. (Erasmie 1969, 66 - 67.) Lapsi ei tässä iässä tietoisesti valehtele vaan kertoo sen, minkä uskoo todeksi. Hän voi myös täydentää todellisuuden aukkoja kulttuurin edellyttämään suuntaan esimerkiksi kertomalla tarinoita isästään, joka ei ole oikeasti läsnä lapsen elämässä (Pollari, Koppinen 2011, 135). Neljävuotiaana lapsen ilmaisut alkavat olla yhtä tarkkoja kuin aikuisilla. Lapsesta on kehittynyt taitava kertoja, kyselijä ja keskustelija. Lapsi osaa jo muodostaa monisanaisia, loogisia lauseita ja selittää omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Aikuiset voivat tässä vaiheessa tukea entistä paremmin kielen oppimista esimerkiksi lukemalla lapselle satuja. (Hakamo 2011, 15.)

Viisivuotias on usein hyvin tasapainoinen ja kiinnostunut ympäristöstään ja aikuisten toiminnasta. Tässä iässä lapsella on kova halu oppia. (Erasmie 1969, 67.) Kyseisessä iässä lapsi on kiinnostunut saduista, tarinoista ja tietokirjoista (Hakamo 2011, 15). Viisivuotiaan lapsen kieli on suurin piirtein vapautunut lapsenomaisesta äänne muodostuksesta. Hän pystyy suhteellisen hyvin toistamaan kuullun kertomuksen. Kielen rakenne ja muoto ovat melko valmiita. Viisivuotias ei puhu niin paljon kuin neljävuotias, mutta hänen sanansa ovat harkitumpia. Tavallisimmat aikuisten käyttämät aikasanat sisältyvät lapsen sanavarastoon. Kiinnostus kirjaimiin ja äänneisiin kasvaa (Erasmie 1969, 67.) Tässä iässä lapsi hallitsee jo sanojen taivutusta ja lauseiden muodostumista koskevia sääntöjä. Lapsella kieli kehittyy 5 - 7-vuoden iässä nopeaan tahtiin, ja hän siirtyy pikku hiljaa yhä tietoisempaan kielen käyttöön. (Opetushallitus 2005, 8.)

Kuusivuotias on kielellisesti hyvin suurisanainen, kerskuu mielellään kovaäänisesti ja käyttää usein rumia sanoja. Tässä iässä saattaa alkaa esiintyä änkytystä. (Erasmie 1969, 68.) Lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään kirjaimia sekä erottelemaan sanoista tavuja ja äännteitä. Kuusivuotias jaksaa jo seurata monivaiheisia ja jännittäviä tarinoita. (Hakamo 2011, 15.) Lapsen kielellinen kehitys ei esikouluikässä noudata mitään tietynlaista kaavaa, vaan siihen sisältyvien osatekijöiden määrä vaihtelee suuresti yksilöstä toiseen. Toisaalta kielen kehitys on hyvin tiukasti sidoksissa lapsen kokonaiskehitykseen. (Erasmie 1969, 69.) Kielellinen kehitys on hyvin riippuvainen toisten ihmisten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta, jossa aikuisten antama malli on tärkeä, sekä ympäristöstä, joka tarjoaa lapsille tarvittavia virikkeitä (Verve 2012).

2.2 Kaksikielisen lapsen kielellinen kehittyminen

Kaksikielisyyttä esiintyy kaikkialla maailmassa. Joidenkin tutkimusten mukaan noin puolet maailman asukkaista on kaksikielisiä. Todellista yksikielisyyttä on vähemmän kuin jonkinasteista kaksikielisyyttä, sillä saman kielen sisälläkin on vaihteluita, joita voidaan pitää myös eräänlaisena kaksikielisyytenä. (Hassinen 2002, 20.) Kaksikielisyyden määritelmiä on monia. Sitä on määritelty esimerkiksi oppimisajan- ja paikan mukaan, kielitaidon asteen, tilanteen tai sen mukaan, miten lapsi itse tai hänen ympäristönsä suhtautuu hänen kaksikielisyyteensä (Pollari, Koppinen 2011, 139). Erään määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat vain ne, jotka lapsuuden kasvuympäristössään ennen neljättä ikävuottaan ovat omaksuneet kaksi kieltä. Toisen määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat ne henkilöt, jotka käyttävät kahta kieltä päivittäin. (Hassinen 2002, 20.) Tässä tutkimuksessa kaksikielisellä lapsella tarkoitan samaa äidinkieltä puhuvien vanhempien lapsia, jotka eivät puhu äidinkielenään ympäristön kieltä eli suomenkieltä. Tällöin puhutaan menetelmästä, jossa kotikielenä on muu kuin pääkieli ilman ympäristön tukea. Kotona puhutaan siis vanhempien äidinkieltä, kodin ulkopuolella ympäristön kieltä. (Hassinen 2002, 39.) Hassisen mukaan samanaikaisesta kielenoppimisesta puhutaan silloin, kun lapsi oppii kahta eri kieltä ennen kolmea ikävuottaan. Kieltä voi oppia samanaikaisesti rinnakkain tai peräkkäin. Suurin osa lapsista oppii kielet peräkkäin,

jolloin toinen kieli opitaan esimerkiksi päiväkodissa. Varhaislapsuudessa opittu toinen kieli kehittyy samantyyllisesti kuin ensimmäinenkin kieli, jolloin toisen kielen oppimisen prosessissa on paljon samaa kuin ensimmäisen kielen. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 90.)

Toista kieltä opitaan ympäristössä, jossa puhutaan pääasiassa jotain muuta kuin lapsen omaa äidinkieltä. Toisen kielen oppiminen on prosessi, jossa opitaan yksi tai mahdollisesti jopa useampi kieli, esimerkiksi monikieliset oppimisympäristöt. Kielen omaksuminen alkaa siitä, että lapsi puhuu ensin omaa äidinkieltään ympäristössä, jossa muut käyttävät eri kieltä. Lapsi havainnoi aktiivisesti eri kieliä, mutta puhuu itse vain omalla kielellään. Tämä vaihe voi kestää muutamasta viikosta jopa vuoteen. Seuraavassa vaiheessa lapsi kommunikoi ei- kielellisesti eli hän kiinnittää toisten huomion itseensä, pyytää asioita ja jäljittelee ei- kielellisin keinoin. Vaikka lapsi ei tässä vaiheessa puhu luokkatovereilleen ollenkaan omalla kielellään tai ei kommunikoi lainkaan, silti hän aktiivisesti kartuttaa ja havainnoi uutta kieltä. Tämä vaihe voi olla lyhyt tai pitkä. Kolmannessa vaiheessa lapsi alkaa puhua julkisesti uutta kieltä, mutta hän käyttää lähinnä lyhyitä lauseita ja yksinkertaisia muotoja. Neljännessä vaiheessa lapsi on omaksunut kielelliset peruskommunikointitaidot ja pystyy melko hyvin kommunikoimaan toisella kielellä. (Opetushallitus 2005, 8.)

Kielen kehitys ei etene aina suoraviivaisesti vaan erilaiset taantumukset kuuluvat olennaisesti kielenoppimiseen. Suomen kielen oppimisessa saattaa olla hitaampi vaihe meneillään, kun taas äidinkielessä tapahtuu runsasta kehitystä. Näin voi tapahtua esimerkiksi pitkien kesälomien aikana, jolloin lapsi käyttää enemmän omaa äidinkieltään. Kieli voidaan jakaa pintasujuvuuteen ja ajattelunkieleen. Ensin kuuntelemalla opitaan pintakieli ja myöhemmin ajattelun kieli. Pintakielestä käytetään myös nimitystä sosiaalinen kieli, sillä sen avulla opitaan selviytymään arjessa toistuvista vuorovaikutustilanteista. Tämän oppimiseen kuluu yhdestä kahteen vuotta. Akateemista eli ajattelun kieltä tarvitaan esimerkiksi koulussa opetuksen seuraamiseen. Tämän oppimiseen saattaa kulua jopa kymmenen vuotta. Kielen oppimiseen vaikuttavat muun muassa älykkyys, muisti, motivaatio, ikä, kielellinen kyvykkyys, lähtökielen ominaispiirteet, vanhempien koulustausta, perheen historia ja tulevaisuuden suunnitelmat, kotoutuminen sekä tunteet. (Hassinen 2005, 19; Opetushallitus 2005, 6; Nurmilaakso, Välimäki 2011, 91.)

Lapsen kielellisiä taitoja määriteltäessä syntyy monia ongelmia kuten esimerkiksi miten kielellinen taito mitataan ja millaisia kriteereitä käytetään. Tuleeko kaksikielisen lapsen kielitaitoa verrata toisen kaksikielisen vai yksikielisen kielitaitoon, vai onko tärkeämpää havainnoida lapsen oman kielitaidon kehittymistä eri osa-alueilla? (Pollari, Koppinen 2011, 139.) Kielelliset taidot jaetaan yleensä neljäksi osataidoksi: puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Kielen rakenteet ja sanat ovat näiden neljän osa-alueen sisällä (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 91 - 92).

Kielen oppiminen vie vuosia. Tämän ymmärtäminen auttaa kasvattajia ymmärtämään sellaisia lapsia, joiden suomen kieli on puutteellinen. Tällöin lapsen muitakin taitoja saatetaan virheellisesti aliarvioida. Lapsi omaa kuitenkin tiedot ja taidot omalla äidinkiellään, minkä vuoksi kasvattajien on tärkeää pohtia, miten lapsi voi osallistua ikätasoaan vastaavaan toimintaan, vaikka ei omaakaan kyseisen maan kieltä. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 92.) Sekä yksi- että kaksikielisyydessä tärkeä liikkeelle paneva voima on tarve kommunikoida ja luoda sosiaalisia kontakteja. Kaksi- ja monikielisyys kehittyy puhumalla ja elämällä monikielisessä ympäristössä. (Hassinen 2002, 16.)

2.3 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Lapsi oppii oman äidinkieltensä varhaislapsuudessaan käydyssä luonnollisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Opetushallitus 2005, 8). Oman äidinkielen omaksuminen luo pohjaa toisen ja kolmannen kielen omaksumiselle. Kielellisen tietoisuuden avulla pystymme pitämään kahden eri kielen erityispiirteet erossa toisistaan sekä vertaamaan kielten eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Opimme myös ymmärtämään eri kulttuuria edustavien tapaa ajatella esimerkiksi suomalainen ”hukkuu järveen” ja ruotsalainen ”hukkuu järvessä”. (Pollari, Koppinen, 2011, 124.) Kun lapsi alkaa tietoisesti leikitellä sanoilla ja osaa vastata esimerkiksi kysymykseen, onko sana kirahvi pitkä vai lyhyt, hänen kielellisen tietoisuuden voidaan silloin sanoa heränneen (Hakamo 2011, 54). Useimmat kielen kehitykseen liittyvät tutkimukset viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ovat osoittaneet kielellisen tietoisuuden tärkeyden lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle. Kielellinen tietoisuus jaetaan neljään eri osa-alueeseen: fono-

loginen, morfologinen, syntaktinen sekä semanttis-pragmaattinen tietoisuus. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 33.)

Fonologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta äänneistä. Lapsen tulee ymmärtää kirjaimen ja äänneen välinen yhteys. Kirjaimen nimi on ”Koo”, mutta miten kuuluukaan sitä vastaava äänne. Myös kirjaimen ulkomuodon tulee tulla tutuksi lapselle. Lapsi oppii siis ymmärtämään sanojen muodostuvan äänneistä ja tuottamaan oman äidinkieltensä mukaisia äänneitä. Oppimisen kannalta on tärkeää osata yhdistää äänneet sanoiksi. Dekoodaus tarkoittaa kirjainmerkkien kääntämistä niitä vastaaviksi kielellisiksi yksiköiksi eli äänneiksi. Äänneet sekä niitä vastaavat kirjaimet kootaan tavuiksi ja sanoiksi. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34.) Fonologinen tietoisuus on lukutaidon valmiuksien kannalta keskeinen kielellisen tietoisuuden osa-alue (Hakamo 2011, 55).

Morfologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanoista eli kielen sanaston sekä muotojen ymmärtämistä. 4 – 6-vuoden iässä kielellinen kehitys on nopeaa ja uusia sanoja omaksutaan nopeasti. Esikouluikäinen harjoittelee sanojen tiedostamista yksikköinä, sillä tässä iässä erilliset sanat eivät vielä erotu vahvasti puheesta. Lasta auttaa tietoisuus siitä, että sanat rakentuvat usein erillisistä osista ja osat yhdessä muodostavat sanan merkityksen. Morfologinen tietoisuus vaikuttaa siis dekodeaukseen, sanan kokoamiseen äänne äänneeltä sekä luetun ymmärtämiseen. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34.)

Syntaktinen tietoisuus auttaa meitä ymmärtämään sanojen merkityksiä erilaisissa lauseissa, esimerkiksi ”En pidä kalasta. Täällä ei kukaan kalasta”. (Pollari, Koppinen 2011, 124.) Syntaktinen tietoisuus kattaa kielen sääntöjärjestelmän (lauseiden rakentamisen ja pisteiden käytön), sanajärjestyksen, puheen rytmin ja melodian ja se kehittyy lapsen kognitiivisen kehityksen mukana. 4 – 5-vuotiaat lapset hyväksyvät lauseet, jos ne ovat heidän mielestään mahdolliset. Jos lauseen sisältö ei ole lapsen kokemusten mukainen, hän kokee sen virheelliseksi. Vasta 6 – 7-vuoden iässä lapsi pystyy arvioimaan lauseita kieliopillisin perustein. Puheessa sanajärjestys ja melodia kertovat lauseen syntaksin ja melodian puuttuessa puheesta lapset eivät tiedä missä suhteessa sanat ovat toisiinsa. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 35.) Lausetajun puutteellisuus näkyy ala-asteella usein lasten kirjoitelmissa, joissa mielikuvitusta kyllä riittää, mutta teksti on saatettu kirjoittaa yhteen pötköön, ilman sanojen väliä (Hakamo 2011, 55).

Semanttis-pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanojen merkityksistä ja sisällöistä (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 35). *Semanttinen tietoisuus* auttaa meitä ymmärtämään sanojen merkityksiä ja jäsentämään käsitteitä esim. kukka, ruusu, maa, ilma, maailma. Sen avulla ymmärrämme myös sanojen monimerkityksisyyttä esim. ”pidän kurkusta, kurkku on kipeä”. Ymmärrämme myös samaa asiaa tarkoittavat muodoltaan ja tyyliältään erilaiset sanat kuten tyttö, likka, gimma. (Pollari, Koppinen 2011, 124.)

Pragmaattinen tietoisuus kasvaa vähitellen lapsen kasvaessa ja kielitaidon karttuessa. Sillä tarkoitetaan tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 35.) Pragmaattinen tietoisuutemme auttaa meitä valitsemaan eri tilanteisiin sopivat lauseet ja sanat. Opimme myös sovittamaan viestintämme eri sukupolville tai eri alueiden edustajille sopivaksi. Opimme myös millaiset tervehdykset sopivat mihinkin vuorokauden aikaan. (Pollari, Koppinen 2011, 124 - 125.) Tornéuksen (1991) mukaan kielellisen tietoisuuden herääminen on osa laajempaa kognitiivista oppimista, jossa ajattelu vapautuu tilannesidonnaisuudesta. (Hakamo 2011, 56).

2.4 Kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen

Nykytutkimusten mukaan lukemaan oppiminen on vaikeaa ilman kehittynyttä kielellistä tietoisuutta (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34). Lukutaito alkaa kehittyä jo silloin, kun lapsi alkaa ymmärtää yksinkertaista puhetta. Kielellisen tietoisuuden kehityksen voidaan ajatella alkavan syntymästä ja kestävän aina kymmenvuotiaaksi saakka. 5 – 6-vuotiaana kehitys on erityisen vilkasta, vaikkakin hyvin yksilöllistä. Onkin mahdollista, että oikeilla harjoituksilla ja oikeanlaisella ohjauksella kielellisesti heikko lapsi saa edistyneemmät lapset kiinni jo ennen kouluikää. (Hakamo 2011, 58, 60.)

Lapsiryhmässä ääniteitä voidaan harjoitella tunnistamalla sanan ensimmäinen äänne, sekä erottamalla pitkä ja lyhyt äänne (tuli, tuuli, tulli). Sanoja voi poimia esim. loruista, saduista tai lauluista. Samat lorut ja sadut luetaan lapsille useampaan kertaan. Tärkeintä harjoitteissa on mukava tunnelma ja leikinomainen ilmapiiri. Kielen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapselle puhutaan. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34).

Leikki-ikäisten lasten kanssa on hyödyllistä leikkiä erilaisia kielileikkejä ja tehdä kieltäjä edistäviä tehtäviä, kuten loppusoinnallisten lorujen lukemista sekä samalla tai eri äänneellä alkavien sanojen keksimistä. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen on hyödyllistä paneutua sanojen sisäisiin äänneisiin, tavuihin ja sanojen rytmiin, jotta lukemisen oppiminen pääsisi vauhtiin. (Hakamo 2011, 58.) Lorujen ja kertomusten lukeminen harjaantuttaa lasta kuuntelemaan tarkkaavaisesti. Lukutuokion jälkeen käytävässä keskustelussa rohkaistaan lasta nostamaan esille hänen omia mielipiteitään. Lapsilla on luontainen halu oppia. Morfologista tietoisuutta voidaan kehittää opettamalla uusia sanoja. Morfologisella tietoisuudella on yhteys luetun ymmärtämiseen. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34.)

Lapset oppivat puhemelodian ja lorujen kautta tiedostamaan kielellisiä säännönmukaisuuksia. Jos lapsen syntaktinen tietoisuus on jäänyt jälkeen, tulee hänellä todennäköisesti olemaan vaikeuksia ymmärtää luettua tekstiä eikä hän kykene välttämättä käyttämään välimerkkejä. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34 - 41.) Hyvä lapsen kielellistä tietoisuutta kehittävä toimintatapa on sadutus, jossa lapsi saa kertoa sadun, jonka aikuinen kirjaa sanatarkasti ylös. Lopuksi aikuinen lukee sadun lapselle ääneen. Näin lapselle selviää puhutun ja kirjoitetun tekstin välinen yhteys ja hän oppii arvostamaan sanojensa ja rohkaistuu käyttämään kieltä. (Hakamo 2011, 61.) Emme myöskään voi unohtaa median merkitystä yhtenä mahdollisena opetusvälineenä. Jo pienille, alle kouluikäisille lapsille löytyy kielen oppimista tukevia pelejä. Esiopetusikäisille on kehitelty varsinkin fonologista tietoisuutta kehittäviä harjoitteita. Oppimista tukevat värikkäät kuvat ja äänimaailma. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 34 - 41.)

3 VARHAISKASVATUS KIELEN OPPIMISEN TUKIJANA

3.1 Kielen merkityksestä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Varhaiskasvatus on alle kouluikäisten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista, ja se koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuspalvelut muodostuvat kunnan tai yksityisen järjestämästä päivähoidosta ja esiopetuksesta sekä muusta toiminnasta kuten avoimesta varhaiskasvatus-toiminnasta. (THL 2012.)

Varhaiskasvatusta ohjaa kaksi opetussuunnitelmaa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä tarkastelevat kieltä hieman eri näkökulmista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kieli on sisällytetty yleiseen pedagogiseen osaan ja esiopetuksen perusteissa se on erikseen sisältö-alueissa. Molemmat korostavat kielen vuorovaikutuksellista merkitystä sekä oppimismahdollisuuksien tarjoamista lapsille. Ne eivät kuitenkaan aseta vaatimuksia tai tavoitteita oppimiselle, mikä on huomattava ero koulussa tapahtuvaan oppimiseen verrattuna. Usein tavoitteet kahlitsevat opettajaa ja oppilaita niin, että lapsen luontainen halu ja ilo oppia muuttuu pakoksi oppia. Varhaiskasvatus ei saa olla kouluun valmennusta, vaikka siinä luodaankin pohjaa koulussa oppimiselle. Varhaiskasvatuksella on oma itseisarvonsa, mutta laadukkaana se antaa hyvät edellytykset jatkaa oppimista koulussa. (Nurmi-laakso, Välimäki 2011, 42 - 43.)

Esiopetus on osana varhaiskasvatusta tarjottavaa suunnitelmallista opetus- ja kasvatus-työtä. Lapsi osallistuu esiopetukseen sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi eli vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. Esiopetus kuuluu opetusministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön toimivaltaan. Sitä voidaan järjestää joko päivähoidossa tai koulussa. Silloin, kun esiopetusta järjestetään päivähoitopaikassa, esiopetukseen sovelletaan täydentävänä myös päivähoidon lainsäädäntöä. Kunnilla on velvollisuus järjestää maksutonta esiopetusta kaikille esiopetusikäisille lapsille vähintään 700 tuntia vuodessa. Esiopetus on vapaaehtoista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2011) ohjaavat

valtakunnallisesti esiopetuksen sisältöä ja laatua sekä paikallisten opetussuunnitelmien laatimista. (THL 2012.)

Alkuopetus on peruskoulun 1. ja 2. luokalla järjestettävää opetusta. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön keskeinen tavoite on varmistaa lapsen yhtenäinen oppimispolku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sekä myös opetusministeriön Erityisopetuksen strategia (2007) painottavat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä sekä varhaisen tuen tärkeyttä. (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 10.)

Kieli tukee lasten ajattelutoimintojen ja kommunikaation kehitystä merkitysten välittäjänä. Lapsen kasvaessa kielen tehtävä ajattelutoimintojen tukena korostuu. Tällöin siihen liittyy ongelmanratkaisun, kuvittelun ja loogisen ajattelun kehitystä. Kielen hallintaan liittyvät valmiudet ovat tärkeä perusta oppimisvalmiuksille. Päivittäiset rutiinit opettavat pienille lapsille eri tilanteisiin liittyvää kieltä. Kun lapsi kasvaa, hän liittyy kielen toimintaan, jolloin omien kokemusten, erityisesti leikkien, merkitys kielen oppimisessa korostuu. Leikkiessään lapset kuvailevat leikin etenemistä, muotoilevat sen tarkoitusta ja säätelevät suhteitaan. Leikeillä ja saduilla on erityinen merkitys varhaislapsuudessa lapsen kielen kehitykselle ja maailmankuvan syntymiselle. Riittävät harjaannuttavat lapsen kielellisen tietoisuuden aluetta. Myös kirjallisuuden eri lajit kuuluvat jo pienten lasten maailmaan. Niiden kautta lapsi tutustuu monipuolisesti häntä ympäröivään maailmaan ja kielenrikkauksiin, lisäksi lapsen kuuntelutaito harjaantuu. (Stakes 2005, 19.)

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus ja kommunikointi eivät rajoitu vain puheeseen, vaan ne sisältävät myös ruumiin kielen sekä ilmeet ja eleet. Niin lapset kuin aikuisetkin ovat tilanteissa mukana koko persoonallaan, joten erilaiset kommunikointitavat kuten komentava ja käskevä tai iloinen ja ohjaava määrittävät myös ryhmässä eri tilanteissa vallitsevaa ilmapiiriä. Lähtökohtana hyvälle vuorovaikutukselle ja aidolle kohtaamiselle lapsen kanssa on aikuisen hyvä tilannetaju, lapsen tunteminen ja paneutuminen hänen asiaansa sekä sen arvostaminen. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 45.) Aikuis- ja vertaissuhteissa lapsi oppii sosiaalisia ja kulttuurisia tapoja ja kommunikaatiomalleja (Stakes 2005, 19).

Myös toimintaympäristöllä on suuri merkitys kielellisen kehityksen tukijana. Varhaiskasvatusympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon sekä esteettiset että toiminnalliset näkökulmat. Hyvin rakennettu ympäristö on viihtyisä ja kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan ja ilmaisemaan itseään monella eri tavalla. Ilmapiirin tulee olla myönteinen ja ympäristön turvallinen ottaen huomioon lasten terveyteen ja muuhun hyvinvointiin liittyvät tekijät. Hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö kannustaa toimimaan pienryhmissä, joissa jokaisella on mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen toisten kanssa. (Stakes 2005, 20.)

3.2 Maahanmuuttajataustaisen lapsen oman äidinkielen tukeminen

Maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttava henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä. Maahanmuuttaja voi olla pakolainen, turvapaikanhakija, siirtolainen tai paluumuuttaja. (Paavola, Talib 2010, 30.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa *Maahanmuuttajaoppilaalla* tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus 2004, 34). *Maahanmuuttajataustaiset* lapset voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: Suomeen muuttaneet lapset sekä Suomessa syntyneet lapset, joiden vanhemmat tai isovanhemmat ovat maahanmuuttajia. Maahanmuuttajataustaiset lapset eroavat toisistaan myös kansalaisuuden suhteen, sillä lapsella voi olla muun maan kansalaisuus, Suomen kansalaisuus tai kaksoiskansalaisuus. Viime vuosina Suomeen muuttaneista lapsista noin puolet on ollut Suomen kansalaisia, jotka ovat asuneet ulkomailla, mutta eivät ole ulkomaalaisia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007:62, 17.) Tässä tutkimuksessani maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitan Suomessa maahanmuuttajavanhemmista syntynyttä lasta.

Äidinkieli on kulttuurin säilyttämisen väline. Se toimii ajattelun ja tunteen kielenä ja on perustana kaikelle oppimiselle jatkossa. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 87.) Äidinkieli mahdollistaa vuorovaikutuksen lapsen ja vanhemman sekä sukulaisten ja ystävien välillä. Myös vanhemmat tarvitsevat tukea äidinkielen ylläpitämiseen ja kehittämiseen ja oleellista on kasvatuskumppanuus. Yhdessä vanhempien kanssa pohditaan erilaisia kei-

noja tukea kotona oman äidinkielen puhumista ja oppimista. (Hassinen 2005, 51.) Kasvattajan on hyvä tietää lapsen kotona puhutut kielet, sillä joskus niitä saattaa olla useampi. Vanhempien osallisuus ja kuunteleminen on kasvatustieteiden lähtökohdaksi. Lapselle laaditaan, osana varhaiskasvatussuunnitelmaa, kaksikielisyysuunnitelma, jossa on sovittuna lapsen kielen kehityksen tavoitteista, seurannasta ja arvioinnista yhdessä vanhempien kanssa. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 89.)

Omaa äidinkieltä oppiessaan lapsi omaksuu kielille yhteisen perustan, joka tukee toisen kielen oppimista. Lapsen omaa äidinkieltä arvostamalla ja tukemalla varmistetaan, että lapsi saa myös valtakielen haltuunsa. Tästä syystä omaa äidinkieltä on syytä tukea jo varhaiskasvatuksessa. Oman äidinkielen opetusta saaneet ovat pärjänneet koulussa paremmin kuin ne, jotka eivät ole osallistuneet opetukseen. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 87.)

Lapsen arkisissa toiminnoissa kielellä on merkittävämpi asema kuin kansalaisuudella, sillä kielen avulla lapsi on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Kieli alkaa kehittyä jo varhain vauvaiässä suhteessa toisiin ihmisiin. Kielellä on keskeinen merkitys, lapsen oppiessa kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä viestintämalleja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19).

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa todetaan, että lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä sekä kulttuuriinsa. Varhaiskasvatukseen tulee tukea lapsen äidinkielen oppimista sekä vieraskielisten lasten suomen tai ruotsin kielen oppimista. Kulttuurivähemmistöihin kuuluville lapsille tulee tarjota mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002:9.) Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ensisijainen vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä kuuluu perheelle (Stakes 2005).

Varhaiskasvatuksessa lapsen äidinkieltä voidaan tukea monella eri tavalla. Lapsen leikkiessä samaa kieltä puhuvien ystävien kanssa, hän saa käyttää omaa äidinkieltään. Samaa äidinkieltä puhuvien työntekijöiden tulee käyttää yhteistä äidinkieltä perushoidon tilanteissa. Voidaan myös järjestää omankielisiä leikki-, satu-, laulu- ja pelituokioita samaa kieltä puhuvien lasten kesken tai laulaa voidaan vaikka koko ryhmän kanssa.

Voidaan myös valita viikon tai kuukauden kieli, jolloin lapsi voi opettaa esim. lauluja tai tervehdyksiä omalla kielellään tai lapsen vanhempi tai isovanhempi voi tulla lukemaan satuja tai loruja kyseisellä kielellä. Kun kielet ja kulttuurit kohtaavat, kuuluvat ja näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa, lapsi kokee, että häntä arvostetaan juuri sellaisena kuin hän on. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 87 - 88.)

3.3 Toisen kielen oppimisen tukeminen

Varhaiskasvatukseen tulee tukea lapsen oman äidinkielen ohella toisen kielen oppimista. Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisessa ja vertaissuhteiden muodostamisessa suomen tai ruotsinkielen oppiminen varhaiskasvatuksessa nähdään olennaiseksi. Toiminnallisen kaksikielisyyden lähtökohtana on hyvä äidinkielen taito, joka edistää merkittävästi myös toisen kielen oppimista. Sekä oman äidinkielen tukemisessa että suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa korostuvat lapsilähtöisyys, toiminnallisuus sekä arjen eri tilanteet kielen kehityksen tukemisessa. (Sosi- ja terveysministeriö 2007:62, 29.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille tulee antaa Suomi toisena kielenä- opetusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee lasten mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Lapsi tarvitsee lisäksi järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

Kieli voidaan jakaa pintasujuvuuteen ja ajattelukieleen. Ensin kuuntelemalla opitaan pintakieli (sosiaalinen kieli) ja sen jälkeen ajattelun kieli (akateeminen kieli). Pintakielen avulla lapsi selviytyy arjen toistuvista vuorovaikutustilanteista, sen oppimiseen kuuluu vuodesta kahteen vuotta. Ajattelun kieltä tarvitaan koulussa opetuskielen ymmärtämiseen, sen oppimiseen saattaa kulua jopa viidestä kymmeneen vuotta. Suomen kielen keskimääräistä oppimisaikaa ei voida sanoa suoraan. Siihen vaikuttavat lapsen tausta, ikä, kielellinen kyvykkyys, lähtökielen ominaispiirteet sekä tunteet ja motivaatio.

(Nurmilaakso, Välimäki 2011, 91.) Oppilaan puutteellinen kielitaito tulee ottaa huomioon kaikessa opetuksessa erityisjärjestelyin. Apuna voidaan käyttää omaa äidinkieltä, selkokielisiä oppimateriaaleja, pidennetyt koeajat tai enemmän suullisia tai toiminnallisia tehtäviä kokeissa. Tarvittaessa tulisi koetehtävissä sallia mm. sanakirjan käyttö. (Pollari, Koppinen 2011, 78 - 79.)

Toisen kielen oppimiseen usein kuuluu, että kielitaidon osa-alueet eivät aina kehity yhtä vahvoina. Pienet lapset oppivat helposti sosiaalisen kielen, mutta abstraktimpi kieli vaatii enemmän aikaa ja harjoitusta. Nopea puhekielen oppiminen saattaa usein hämätä kasvattajaa virheellisesti luulemaan, ettei suomen kielen opetusta tarvitse järjestää, koska sosiaalinen kielitaito on niin hyvä. Vastaavasti arkojen lasten kielitaito saatetaan tulkita heikoksi. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 91.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voidaan käyttää kielitaidon kämmenmallia opetuksen ja arvioinnin tukena. Siinä sormet edustavat kielitaidon neljää osataitoa: puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo edustaa rakenteita ja sanastoa, jotka ovat yhteydessä kaikkiin näihin taitoihin. Kielitaidon oppiminen tarkoittaa kielen taitojen kehittymistä kaikilla näillä osa-alueilla. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 92.)

Kieltä ei voi opettaa irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöistä. Kieltä opitaan aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Päivittäiset toimintarutiinit opettavat lapselle eri tilanteisiin liittyvää kieltä. Aikuisen tehtävänä on tarjota monipuolisesti näitä kielenkäyttötilanteita. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 93.) Obondon ja Benckertin (2001) mukaan kielen opettelussa niin sanottua kielen sosialisointinäkökulmaa korostetaan liian vähän. Jos lapsi ei ole sosiaalistunut päiväkodin tai koulun kieleen, kommunikaatioon ja kulttuuriin, voi hänelle aiheutua ongelmia. Päiväkotij- ja koulutilanteet sisältävät niin sanottuja keski-luokkaisia kielenkäytön malleja eli suomalaisesta kulttuurista nousevia kielellisiä malleja, jotka eivät välttämättä ole tuttuja kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuville lapsille. Pelkkä sanaston ja fraasien opettelu ei siis riitä vaan myös asiat, miten käsketään, pyydetään tai millä ilmeillä tiettyjä asioita viestitetään, täytyy opettaa, jotta säästytään väärintulkintoilta ja turhalta mielipahalta. (Paavola, Talib 2010, 232 – 233.)

Jos suomen kieli ei pääse kehittymään odotetulla tavalla, on näillä oppilailla mahdollisuus esiopetuksen jälkeen käydä valmistava luokka ennen perusopetuksen alkua. Valmistavalla luokalla olevilla oppilailla ei puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi ole edellytyksiä opiskella perusopetuksessa. Yhden lukuvuoden aikana tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehittymistä ja kotoutumista Suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. (Pollari, Koppinen 2011, 172.)

Suomi toisena kielenä - opetuksen tulee perustua lapsilähtöisyyteen. Lasten vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, osaamisalueet, tuen tarpeet sekä ominaiset toimintatavat otetaan huomioon opetuksessa. Haasteena onkin kielen opetuksen kytkeminen lasta kiinnostavaan päivittäiseen toimintaan. Varhaiskasvatuksessa käytettäviä kielen oppimisen menetelmiä ovat laulut, lorut, sadut, kuvakirjat, pelit, sadutus, sarjakuvat ym. Menetelmä valitaan aina kielitaidon tason, tarpeen ja tavoitteen mukaan. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 92 - 94.)

Neuropsykologian professori Heikki Lyytinen yhdessä Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin työryhmän kanssa, ovat kehittäneet lukutaidon perusteita harjaannuttavan, tietokoneella pelattavan, oppimispelin nimeltä Ekapeli. Pelin taustalla ovat Jyväskylän yliopiston Lapsen kielen kehitys -pitkittäistutkimuksessa tehdyt havainnot ja tutkimustulokset. Useille maahanmuuttajille ongelmia tuottavat Ä, Ö, Y, useat vokaaliyhdistelmät tavun sisällä sekä vokaalisen ja konsonanttien kestoerot. Näitä asioita harjoitellaan Ekapeli- Maahanmuuttajan versiossa. Pelistä on mm. arabian- ja somalinkielinen versio, joka ottaa huomioon juuri heillä ilmenevät suurimmat haasteet suomen kielen äänne- ja kirjoitusjärjestelmässä. Omankieliset puhutut ohjeet kuuluvat pelin ominaisuuksiin. Peli on tarkoitettu esiopetusikäisistä lapsista ylöspäin. (LukiMat i.a.) Mielestäni peli vaikutti oikein käyttökelpoiselta opetusvälineeltä maahanmuuttajalasten kielen opettamisessa. Myös käyttäjien arvioinnit pelistä olivat positiivisia ja ujoimmatkin maahanmuuttajalapsat saivat kuulokkeiden avulla mahdollisuuden testata omia taitojaan kaikessa rauhassa. (LukiMat i.a.)

3.4 Vähemmistöidentiteetin tukeminen

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus määrittelee kaikkien lapsien oikeudet, ilman lapsen tai hänen vanhempansa rotuun, sukupuoleen, ihonväriin, uskontoon, kieleen, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansallisen, etnisen tai sosiaalisen alkuperän, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua. Lapsen oikeuksien sopimuksen 29. artiklan mukaan lapsen koulutuksen tavoitteena tulee olla kunnioituksen edistäminen lapsen vanhempia, omaa identiteettiä, kieltä ja arvoja kohtaan. Myös lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia arvoja tulee kunnioittaa. Sopimuksen 30. artiklan mukaan lapsella on oikeus yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa nauttia omasta kulttuuristaan, tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan sekä käyttää omaa kieltään. (Unicef 2009.)

Liisa Keltikangas – Järvinen (1994) sekä monet muut identiteettiä tutkineet määrittelevät *identiteetin* minän kokonaisuudeksi, jonka osia mielikuvat itsestä ja minäkäsitys ovat. Se on pysyvyyden tunnetta siitä keneksi on kasvamassa. Karmela Liebkindin (1994) mukaan identiteetti voi olla annettu (fyysinen olemus), omaksuttu (antaa mahdollisuuden oman elämän muokkaamiseen) tai saavutettu (omilla ponnistuksilla aikaansaatu). (Paavola, Talib 2010, 60.) Nykytutkimusten mukaan identiteetin muodostuminen on aktiivinen prosessi, jossa yksilö rakentaa omaa käsitystään itsestä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Niemi 2007, 14.)

Identiteetti voidaan jakaa edelleen henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kulttuuri-identiteettiin. Sosiaaliselle identiteetille on tärkeää kuulua johonkin ryhmään, jolloin yksilö hahmottaa itseään suhteessa ryhmään. Voidaan puhua myös ryhmäidentiteetistä. Positiivinen ryhmäidentiteetti auttaa erityisen paljon esimerkiksi kouluun sopeutumisessa ja siellä menestymisessä. Kulttuuri-identiteetti viittaa laajempaan järjestelmään kuin vain itse valittuun ryhmään kuulumisen. Phinneyn (1990) mukaan se merkitsee yhteen tai useampaan ryhmään kuulumista sekä tunteita, joita ryhmään kuulumiseen liittyy. Kuuluminen tiettyyn kulttuuriryhmään on myös osa yksilön sosiaalista identiteettiä. Maahanmuuttajataustaisille sosiaalinen identiteetti voi sisältää kuulumisen omaan etniseen ryhmään ja samalla kuulumisen laajempaan yhteisöön kuten suomalaisuuteen. Toi-

saalta uskonnollisia vähemmistöjä edustavat pitävät todennäköisesti uskontoa yhtenä tärkeänä identiteettinsä osana (Paavola, Talib 2010, 61 - 62, 121.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen identiteettiä käsitellään kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymisen yhteydessä esimerkiksi näin: *Varhaiskasvatuksessa lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan perehdytään, niitä arvostetaan ja ne näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä. Yhteistyössä vanhempien ja eri kulttuuriryhteisöjen kanssa edistetään lapsen kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lapsen mahdollisuutta ilmentää omaa kulttuuritaustaansa varhaiskasvatuksessa. Näin tuetaan lasten oman identiteetin vahvistumista.* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 40.)

Edellisessä tekstissä viitataan samaan kulttuuriin kuuluvien lasten yhteiseen identiteettiin. Tällainen ”samuusluokittelu” viittaa identiteetin perustamisesta eroihin. Yleisessä keskustelussa identiteetti määritelläänkin useimmiten erialisuuksien kautta kuten rotuun, uskontoon, kieleen ja niiden kautta kieli- ja kulttuuri-identiteettiin viitaten. Tällainen näkökulma vahvistaa erilaisuuteen perustuvan identiteetin olevan tavallaan jotain pysyvää ja vakaata ja on näin ollen yhteydessä lapsen kehitysympäristöön ja kieleen vastavuoroisesti. Yhteisöjen tietyt sosiaaliset käytännöt ja rutiinit ovat osa yksilön kulttuuri-identiteettiä. (Hujala, Turja 2011, 98.)

Aikaisemmin identiteetin on ajateltu kehittyvän vasta nuoruudesta alkaen, mutta nykyään ollaan sitä mieltä, että sen kehitys on sidoksissa lapsen varhaiskehitykseen. Kieli on tärkeässä asemassa kiinnittämässä lasta yhteisöön ja identiteettityöhön. Identiteettityön tukeminen varhaiskasvatuksessa on haasteellinen tehtävä, sillä kasvattajilla tulee olla erityistä tahtoa, ja taitoa elää arkipäivää moninaisten kokemusten, tuntojen ja tulkintojen kanssa. (Hujala, Turja 2011, 107.)

Jotta vähemmistöoppilaat pystyvät tuntemaan itsensä ja muiden ihmisarvon tärkeyden, tulee heillä olla hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Banksin (2009) mukaan päiväkotien ja koulujen pääasiallinen tehtävä olisikin tuottaa lapsille heidän elämänsä ja kasvamisensa liittyviä merkityksellisiä ja positiivisia kokemuksia. Tärkeää olisi myös saada aikaa puhua toiveista, peloista, mahdollisuuksista ja unelmista. (Paavola, Talib

2010, 65.) Varhaiskasvatuksen arjessa oleellista on, että huomio kohdistuisi niiden yhdistävien tekijöiden etsintään, jotka tukevat lasta kohtaamaan toisensa ilman samankaltaistavien kulttuuri-identiteettien vaatimuksia. Identiteettipuheella voidaan huomaamatta suosia, leimata, luokitella ja marginalisoida lapsia. Kieli- ja kulttuurieroja sekä identiteettiä tulisi tarkastella toisistaan erillään. (Hujala, Turja 2011, 99.)

Kykyä ja halua pitää yllä hyviä suhteita oman ryhmänsä ja valtaväestöä edustavien kanssa kutsutaan integraatioksi. Vain tämän kautta voidaan saavuttaa monikulttuurinen identiteetti, jonka voidaan ymmärtää muodostuvan erilaisista kielistä ja kulttuureista sen mukaan, miten kyseinen henkilö on niihin osallinen. Yksilö vai parhaimmillaan rakentaa perheen edustaman kulttuuri-identiteetin rinnalle uuden tai uusia identiteettejä. Eri-laisuuden ja monitulkintaisuuden kokemukset ovat tärkeitä yksilön kulttuuri-identiteetin kasvulle. Parhaimmillaan tästä saattaa alkaa niin sanottu kolmas sosialisatiovaihe, jossa yksilö kasvaa monikulttuurisuutta luonnollisena pitäväksi, suvaitsevaksi ja kansainvälisesti toimivaksi yksilöksi. (Paavola, Talib 2010, 66.)

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

4.1 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestys

Opetushallitus on tutkinut Suomessa asuvien maahanmuuttajanuorten koulutustilannetta 2000-luvulla. Opetushallituksen arviointikokeissa osoitetun osaamisen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osaaminen on heikompaa kuin suomenkielisen vertailuryhmän. Suurimmat erot ovat reaaliaineissa kuten historiassa, biologiassa ja maantiedossa. Pie-nimmät erot ovat taito- ja taideaineissa kuten käsityöt ja kuvataide. (Opetushallitus 2008; Nissilä 2010.) Elina Kilpi – Jakonen tutki, 2010 valmistuneessa väitöskirjassaan, maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusta Suomessa. Tutkimuksessaan hän keskitti peruskoulun päättäneisiin ja toisen asteen koulutuksessa jatkaneisiin 2000-luvun alkupuolella. Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajien lapset eivät menesty yhtä hyvin kuin valtaväestö peruskoulun päättövaiheessa. Verrattuna valtaväestön noin 7,8:n keskiarvoon, maahanmuuttajien lasten keskiarvo on noin 7,4. Maahanmuuttajaryhmien välillä on kuitenkin eroja; esimerkiksi monista Aasian maista kotoisien olevat eivät eroa keskimäärin valtaväestöstä eivätkä niin sanotut kahden kulttuurin lapset. (Kilpi – Jakonen 2010, 64.)

Opetushallituksen raportissa korostetaan, että maahanmuuttajat eivät ole mikään homogeeninen ryhmä, vaan oppilaiden ja opiskelijoiden tilanne vaihtelee huomattavasti kulttuuritaustan, Suomessa oloajan ja suomen kielen taidon mukaan. Muista kuin EU-maista tulleet ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret ovat riskialtteinmassa asemassa koulumenestyksen, toisen asteen koulutukseen pääsyn, sen läpäisyn ja työllistymisen osalta. Raportin mukaan maahanmuuttajien opetusjärjestelyissä eri viranomaisten yhteistyö kangertelee. Taloudellisia resursseja pidetään riittämättöminä eikä sopivia opettajia aina löydetä. Myös kodin ja koulun yhteistyö koetaan toisinaan pulmalliseksi. (Opetushallitus 2008.)

Opetushallituksen raportissa toinen polvi on määritelty Suomessa syntyneiksi ja muiksi kuin suomen- tai ruotsinkielisiksi. Vanhempien syntymämaata ei tutkimuksessa ole sel-

vitetty. Raportissa oletetaan muun kuin suomen- tai ruotsinkielisyyden osoittavan maahanmuuttajataustan. Itse asiassa jotkut maahanmuuttajien lapsista on rekisteröity suomen- tai ruotsinkielisiksi. Lisäksi Suomessa on useita vanhoja kielivähemmistöjä. Maahanmuuton sukupolvistuminen on mutkistanut tilannetta. Parempi vaihtoehto olisi siirtää käyttämään ensisijaisena mittarina ulkomaista syntyperää, koska syntymämaa ei tilastoissa muutu, kuten kieli- ja kansalaisuustietojen kohdalla voi tapahtua. Lisäksi toista polvea ei voi tutkia ilman tietoa heidän vanhempiensa syntymämaasta, vaikka toisaalta toista polvea tutkittaessa voi silloin kysyä, onko eettisesti oikein viitata heidän vanhempiensa maahanmuuttoon. (Martikainen 2010.)

4.2 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä

Kilpi – Jakosen (2010) mukaan monien maahanmuuttajaryhmien huonompi koulumenestys voidaan pitkälti selittää vanhempien resursseista johtuvaksi: mitä alhaisempi vanhempien koulutustaso, sosioekonominen asema ja tulotaso, sitä alhaisempi lapsen koulumenestys. Kansainvälisesti vertailtuna näillä taustatekijöillä on Suomessa kuitenkin pieni merkitys (esimerkiksi monet OECD:n PISA -tutkimuksiin liittyvät julkaisut). Sosioekonomisten erojen pienuus onkin yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksista. Siitä huolimatta vanhempien resurssit selittävät osittain maahanmuuttajataustaisten ryhmien koulutuseroja valtaväestöön verrattuna. Suomalaiset tulokset peilaavat tässä kansainvälisiä tuloksia. (Kilpi – Jakonen 2010, 71 - 74.) Sekä maahanmuuttajataustaisen että suomalaisen oppilaan yksi tärkein koulussa menestymistä edistävä tekijä on, että hänen läheltään löytyy ainakin yhden koulua käyneen tai työssä käyvän aikuisen malli. Lapset oppivat parhaiten mallittamalla. (Paavola, Talib 2010, 123.)

Ogbun (1995) mukaan on myös huomattu, että perheen käytännöt, koskien lapsen koulunkäyntiä, ovat tärkeämmät kuin perherakenne sosioekonominen rakenne, vanhempien koulutus, lapsen ikä tai perheen koko. Vanhempien koulutuksellakin on kuitenkin huomattu olevan merkitystä, sillä koulutetut vanhemmat ovat keskimääräistä kiinnostuneempia lastensa koulun käynnistä ja pystyvät paremmin ohjaamaan heitä koulutehtävissä kuin esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomat vanhemmat. Usein kuitenkin esi-

merkiksi somalialaisissa perheissä sisarukset auttavat toinen toisiaan ja menestyvätkin koulussa. Tärkein tekijä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen on kuitenkin lapsen vanhempien mahdollisuus ylläpitää järkevällä tavalla omaa kulttuuriperinnettään. Perheen arvomaailma ja vahva yhteenkuuluvuuden tunne suojaa lapsia syrjäntäkokemuksilta, luo turvallisuudentunnetta sekä vaikuttaa positiivisella tavalla lapsen itsetuntoon. (Paavola, Talib 2010, 123.)

4.3 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulussa viihtyminen

Vaikka aiempien tutkimusten mukaan maahanmuuttajalasten koulumenestys onkin kantaväestöä heikompaa, on heidän suhtautumisensa opiskeluun kantaväestöä myönteisempää. Maahanmuuttajista 33 % viihtyy koulussa kun taas suomenkielisistä 23 %. Maahanmuuttajista myös heikosti menestyneet viihtyvät koulussa. Oppilaiden asenteet koulua ja opiskelua kohtaan ovat suomalaisia myönteisempiä ja todistusten keskiarvoja verrattaessa toisen polven maahanmuuttajat menestyvät parhaiten, jopa kantaväestöä paremmin. Heillä kielten arvosanat olivat jopa parempia kuin kantaväestöllä. Heikoimmat keskiarvot saavat muista kuin EU-maista muuttaneet. Maahanmuuttajissakin tytöt menestyvät paremmin kuin pojat. (Nissilä 2010.)

Paavolan ja Talibin (2010) mukaan monet maahanmuuttajataustaisista ovat erittäin sitkeitä ja rohkeita kaikista vaikeuksista huolimatta. Maahanmuuttajataustaisen lapsen päiväkodissa ja koulussa selviytymiseen vaikuttavat monet psykologiset, kulttuurilliset, historialliset, yhteiskunnalliset ja institutionaaliset tekijät. Perheen maahanmuutolla on suuri vaikutus siihen miten lapsi sopeutuu kouluun. Pakolaisina maahan tulleilla on huomattavasti enemmän sopeutumisvaikeuksia kuin vapaaehtoisesti maahan tulleilla perheillä. Suomalaisten etninen hierarkia ja eriarvoisten kulttuuri-identiteettien järjestelmä ohjaa myös tiedostamattomasti opettajien ja koko yhteiskunnan odotuksia liittyen oppilaiden koulumenestykseen. Esimerkiksi vietnamilaisia oppilaita pidetään ahkerina ja hyvin käyttäytyvinä ja kohtalaisen älykkäinä, kun taas Jasinskaja - Lahden ym. (2002) mukaan osa opettajista ei usko somalialaisten lasten koulumenestykseen, koska heillä on alhainen status suomalaisten hierarkiassa. (Paavola, Talib 2010, 122.)

Helsingin Yliopiston dosentti Tuomas Martikaisen mukaan maahanmuuttajaväestön tilastoinnissa tulisi siirtyä ulkomaiseen syntyperään ”maahanmuuttajan” keskeisenä määritelmänä. Nykyinen kieli- ja kansalaisuus pohjainen tilastointi ei huomioi Suomen kansalaisuuden saaneita maahanmuuttajia ja kielimääritelmän subjektiivisuutta. Lisäksi se soveltuu huonosti maahanmuuttajien Suomessa syntyneiden lasten, toisen sukupolven, tilastolliseen seurantaan. (Martikainen 2010.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata millaisia kokemuksia Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten vanhemmilla on heidän lastensa kielellisestä pärjäämisestä suomalaisessa koululaitoksessa. Tutkimuksessani pyrin myös kuvaamaan mitkä ovat vanhempien kokemukset Islamilaisen päiväkodin asemasta heidän lastensa kielellisen kehittymisen tukijana. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda julki Islamilaisen päiväkodin tärkeys tietyille muslimiväestölle osana varhaiskasvatusta sekä herättää lukijassa ajatuksia siitä, miten jotain muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia tulisi opastaa ja ohjata kohti eheää identiteettiä. Tavoitteena on mahdollisesti myös herättää kiinnostusta yhteistyöstä suomalaisen päiväkodin, esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa.

Tutkimuksessani haen vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten Islamilaista päiväkotia käyneet lapset ovat pärjänneet kielellisesti suomenkielisessä alkuopetuksessa?
2. Mikä on ollut Islamilaisen päiväkodin merkitys lasten pärjäämisessä kielellisesti koulussa?

6 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

6.1 Tutkimusympäristö

Tutkimusympäristönä toimi, 1987 perustetun, Suomen Islamilaisen Yhdyskunnan ylläpitämä päiväkotikiitos Helsingin Herttoniemessä. Päiväkotikiitos on perustettu 1996 ja on Pohjoismaiden ensimmäinen Islamilainen päiväkotikiitos. Sitten pääkaupunkiseudulle on perustettu useampia Islamilaisia päiväkotikiitoksia. Päiväkotikiitos on 24-paikkainen, sisarusryhmäperiaatteella toimiva, päiväkotikiitos 2,5 – 5-vuotiaille muslimilapsille. Esiopetuksen lapset siirtyvät suomalaiseen päiväkotikiitokseen. Työntekijöinä toimii yksi suomea äidinkielenään puhuva hoitaja sekä arabiaa ja somalia puhuvia työntekijöitä. Päiväkotikiitoksissa on usein myös maahanmuuttajataustaisia työharjoittelijoita eri koululaitoksista.

Islamilainen päiväkotikiitos noudattaa kasvatuksessaan suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteita sekä suomalaisia lakeja, muiden Suomessa toimivien päiväkotikiitosten tavoin. Arvot ja etiikka perustuvat islamilaisiin oppeihin. Käytännössä erot ”tavallisen” suomalaisen päiväkotikiitoksen kanssa ovat pieniä ruokailuun, hygieniaan ja käytöstapoihin liittyviä. Valtakieli päiväkotikiitoksissa on suomi, mutta myös arabian kieltä käytetään tietyissä uskontoon liittyvissä tilanteissa, uskonnollisissa lauluissa tai sanonnoissa, esimerkiksi ennen ja jälkeen ruokailun. Myös somalin kieli on ollut usein edustettuna, sillä päiväkotikiitoksissa on ollut paljon somalin kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia. Lapsiryhmä on yleensä hyvin monikulttuurinen, samaan aikaan saattaa olla edustettuna kymmenenkin eri kansallisuutta. Yhteisenä tekijänä on islamilaisuus.

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää vanhempien käsityksiä lastensa kielellisestä pärjäämisestä suomenkielisessä koulussa. Tutkimuskohteena olivat Islamilaista päiväkotikiitosten käyneiden lasten vanhemmat sekä päiväkotikiitoksen johtaja. Koska olen itse työskennellyt kyseisessä päiväkotikiitoksissa, tunsin jonkin verran asiakaskuntaa. Yhdessä toisen päiväkotikiitoksen

työntekijän kanssa valitsimme haastateltavat tutkimustani varten. Haastattelin viittä vanhempaa sekä Islamilaisen päiväkodin, maahanmuuttajataustaista, uutta johtajaa. Haastateltaviksi valituiden perheiden vanhemmista molempien tuli olla maahanmuuttajataustaisia ja heidän lasten Islamilaista päiväkotia käyneitä, suomalaiseen esi- ja alkuopetukseen siirtyneitä lapsia. Kaikkien haastateltavien kotona tuli olla yksi käytetty äidinkieli. Haastatelluilla vanhemmilla oli kaksi tai useampi lapsi käynyt Islamilaista päiväkotia, yhteensä päiväkotia käyneitä lapsia haastatelluilla oli 21. Kaikki lapset olivat aloittaneet kyseisessä päiväkodissa 2 – 4-vuotiaana. Valitsin kohderyhmän niin, että jompikumpi vanhemmista pystyisi antamaan vastaukset haastatteluun suomen kielellä.

6.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tekoa suunnittelevan on hyvä pohtia jo alussa, millainen tutkimusmenetelmä tuo parhaiten selvyyttä käsiteltävään ongelmaan. Tutkijan tulisi valita sellainen lähestymistapa, joka vakuuttaa tutkijan itsensä parhaiten. Tyypillisesti tutkimusmenetelmät jaotellaan kvantitatiiviseen (määrälliseen) ja kvalitatiiviseen (laadulliseen) menetelmään. Nämä menetelmät eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tai toistensa vastakohtia vaan parhaimmillaan ne voivat täydentää toinen toisiaan. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 126 - 128.)

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tutkimusmenetelmänä kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä on lähinnä paljastaa tai löytää tosiasioita, ei niinkään löytää selviä totuuksia tai väittämiä. Kvalitatiivisessa tutkimusmenetelmässä tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja tiedon keruun instrumenttina suositaan ihmistä. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksella. Tutkijan pyrkimyksenä on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Tapauksia tulee käsitellä ainutlaatuisina ja aineistoa tulee tulkita sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 152 - 155.)

Tutkimuksestani löytyy fenomenologisia piirteitä. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka käsitetään hyvin laajasti ihmisten kokemuksellisina suhteina omaan todellisuuteen ja maailmaan, jossa hän elää. Ihmisen suhde toisiin ihmisiin, luontoon ja kulttuuriin ilmenee hänen kokemuksissaan. Nämä kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologia sisältää myös ajatuksen yhteisöllisyydestä. Yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä vaikkakin jokainen yksilö on erilainen. Fenomenologinen tutkimus on tavallaan paikallistutkimusta, joka suuntautuu yksittäisiin, ei universaaleihin yleistyksiin. (Laine 2001, 26 – 29.) Tässä tutkimuksessa kohdejoukko edustaa myös omaa kulttuurillista yhteisöä, toimintaympäristöä sekä omaa yksilöllistä näkemystä ja kokemusta tutkittavasta asiasta.

6.4 Aineiston keruu

Tutkimukseeni aineiston keräsin haastattelemalla, joka onkin yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja (Hirsjärvi, Hurme 2000, 34). Haastattelun avulla pyrin keräämään aineistoa, jonka pohjalta pystyin luotettavasti tekemään tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Haastattelut suoritin teemahaastatteluina, joita tuli yhteensä kolme. Tätä haastattelumuotoa käyttäessämme, olemme yleensä kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusominaisuuksista ja -luonteesta sekä hypoteesien löytämisestä enemmän kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. Teemahaastattelua käytettäessä on suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä suunnitella haastatteluteemat. Teemat ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat. Haastattelutilanteessa ne toimivat haastattelijan muistilistana sekä keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Haastattelutilanteessa teema-alueet tarkennetaan kysymyksillä. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 66.)

Koska olen itse tutkijana melko kokematon, kirjoitin teemojen alle valmiita tarkentavia kysymyksiä omaa työtäni helpottaakseni. Mielestäni tämä tuki myös haastattelutilannetta, koska haastateltavani ovat muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia, eikä omaehtoista puhetta välttämättä synny ilman tarkkoja kysymyksenasetteluja vaihtelevan kieli-aidon vuoksi. Kaikkien haastateltavien kanssa kävin läpi samat aiheeseen johdattelevat kysymykset (liite 1) sekä saman haastattelulomakkeen (liite 2), päiväkodin johtajaa lu-

kuun ottamatta. Johtajan kanssa käyty haastattelu oli vapaampi ja teemat ohjasivat vain keskustelun eteenpäin menemistä. Yhdelle vanhemmista lähetin kyselylomakkeen postitse ja kahdelle sähköpostitse. Lomake sisälsi samat kysymykset mitkä olin esittänyt haastattelutilanteessa haastateltaville (liitteet 1 ja 2). Kolmen vanhemman omana toivomuksena oli sähköisesti tai postitse lähetetty kysely, koska haastatteluille olisi ollut hankalaa löytää yhteistä aikaa. Kyselylomake on käyttäytymistieteissä yksi yleisimmistä tietojenkeruumenetelmistä ja jotkut kirjoittajat pitävät haastattelua ja kyselylomaketta lähes identtisinä menetelminä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat kuitenkin sitä mieltä, että ero on melko suuri (Hirsjärvi, Hurme 2000, 36.) Olen samaa mieltä edellisten kirjoittajien kanssa, kun pohditaan esimerkiksi näiden menetelmien luotettavuutta. Lisää luotettavuudesta kappaleessa 9.2.

Suoritin kaikille haastattelun kerran. Tein yhden esihaastattelun ensimmäiselle haastateltavalleni, joka oli minulle entuudestaan tuttu vanhempi. Esihaastattelujen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja sopivaa kysymysten muotoilua. Näitä voidaan tarvittaessa vielä muuttaa esihaastattelun jälkeen. Esihaastattelulla saadaan selville haastattelun keskimääräinen pituus. Esihaastattelut ovat teemahaastattelun tärkeä ja välttämätön osa. Niitä tulisikin olla mieluummin useampi kuin liian vähän sillä tuskin kukaan tutkija osaa suoralta kädeltä kysyä juuri oikeita kysymyksiä. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 72 - 73.) Suorittamani esihaastattelu oli mielestäni riittävä, koska sain sen avulla selville haastattelun keskimääräisen pituuden, kysymysten toimivuuden sekä sen, että saanko asettamillani kysymyksillä vastaukset tutkimuskysymyksiini. Joi-tain kysymysten paikkoihin liittyviä seikkoja tuli muokattua esihaastattelun jälkeen.

Haastatteluni keskittyi seuraaviin teemoihin: *1. Oman äidinkielen osaaminen alle kouluikäisenä, 2. Suomen kielen osaaminen alle kouluikäisenä, 3. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, 4. Koulussa pärjääminen, 5. Sosiaaliset suhteet, 6. Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö (liite 2)*

Teemat tutkimukselleni syntyivät tutustuessani aiheeseeni liittyvään teoriaan sekä omaan kokemukseeni siitä, mitkä asiat vaikuttavat maahanmuuttajalasten koulussa pärjäämiseen. Esihaastattelun suoritin haastateltavan kotona ja kaksi muuta haastattelua suoritin eräässä Helsingin moskeijassa niin, että yksi vanhemmista sekä päiväkodin joh-

taja olivat yhtä aikaa paikalla. Haastattelujen suorittaminen kesti noin 30 minuuttia yhtä haastattelua kohti. Postitse ja sähköpostitse saamani vastaukset tulivat kattavasti täytettyinä pikaisesti kotiin. Haastattelujen ja haastateltavien löytyminen oli tämän työskentelyn työläin vaihe. Keväällä 2012 tarkoitukseni oli suorittaa lasten vanhemmille ryhmähaastattelu, jossa olisimme yhdessä keskustelleet tutkimukseni aiheesta. Pidin maahanmuuttajille tätä haastatteluvaihtoehtoa hyvänä ratkaisuna, sillä siinä vanhemmat olisivat voineet kielellisesti tukea toinen toisiaan ja keskustelusta olisi voinut tulla hyvinkin hedelmällinen, koska suurin osa vanhemmista tuntee toisensa. Tämä kuitenkin peruuntui erinäisten syiden takia ja myöhemmin haastateltavien löytäminen yksilöhaastatteluihin osoittautui hankalaksi. Osaksi syynä voi olla vastaan tullut kesäloma, jolloin monet perheet olivat matkoilla sekä loma-aikaan sijoittuva Ramadan (muslimien juhla), joka varmasti myös hankaloitti mahdollisuutta tapaamisille.

Kasvotusten suorittamani haastattelut nauhoitin ja purin ne samana päivänä, jolloin itse haastattelutilanne oli vielä tuoreessa muistissa. Haastattelujen päätteeksi kirjasin vielä oman arvioni haastattelun kulusta ja haastattelutilanteesta. Litteroitu teksti ei ole aivan sanasta sanaan kirjoitettua, koska en analysoinut itse keskustelujen kulkua; naurahduksia, äänenpainoja, taukoja yms. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 140). En pitänyt sitä tämän tutkimuksen tulosten kannalta tärkeänä ja myös haastateltavien vaihteleva suomen kielen taito ei tukenut suoran puheen kirjoittamisen järkevyyttä. Tekstissäni katsoin, että asiasisältö on sama mitä haastateltava oli tarkoittanut. Jos en ymmärtänyt jotain vastausta kielen takia, tarkistin olenko ymmärtänyt asian oikein, jotten tekisi vääriä johtopäätöksiä haastateltavan puheesta.

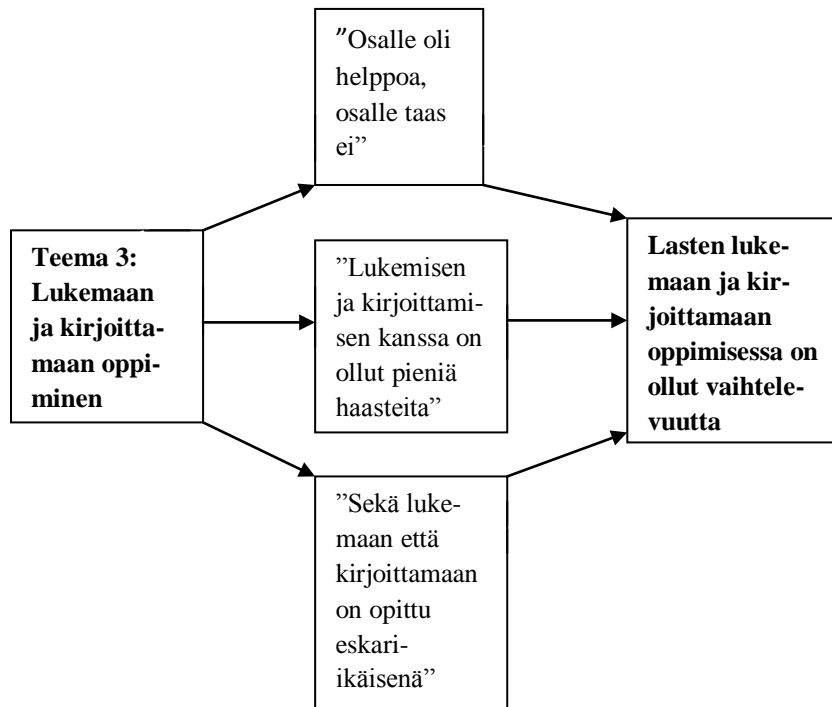
6.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa. Tutkija voi tehdä havaintoja jo haastattellessaan asioiden toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 136.) Analyysiin olisi ryhdyttävä heti aineiston keräämisen jälkeen, sillä tällöin aineisto vielä inspiroi tutkijaa ja aineistoa voidaan täydentää tarvittaessa (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 212). Laadullisessa tutkimuk-

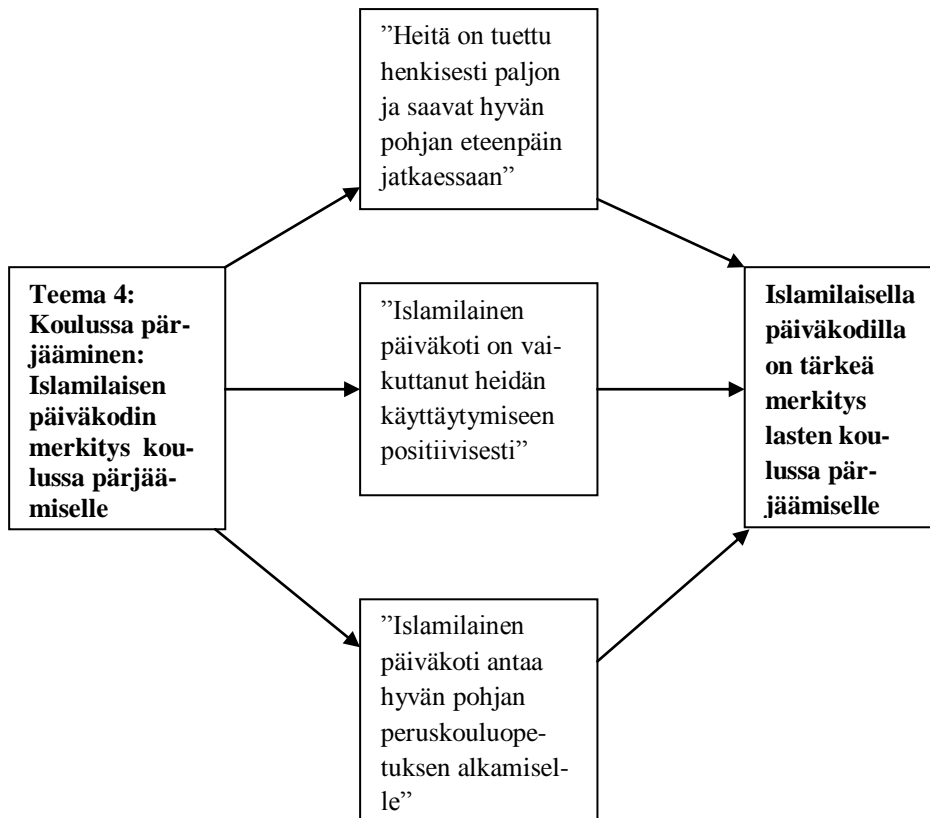
nessa aineistoa analysoidaan usein lähellä aineistoa ja sen kontekstia. Laadullinen aineisto säilyy sanallisessa muodossaan ja osittain vielä alkuperäisessä sanallisessa muodossa. Tutkija käyttää päättelyä, joka voi olla aineistolähtöistä tai teorialähtöistä. Analyysitekniikoita on monenlaisia eikä yhtä oikeaa tai muita ehdottomasti parempaa analyysitapaa ole olemassa (Hirsjärvi, Hurme 2000, 136). Tässä tutkimuksessa lähestyn aineistoa lähinnä induktiivisesti eli aineistosta käsin, vaikka joitain teoreettisia johtoideoita on myös ollut taustalla vaikuttamassa. Voidaan puhua niin sanotusta teoriasidonnaisesta tutkimuksesta, jossa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta yhteykset siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Jo haastattelutilanteissa huomasin, että tietyt samankaltaisuudet toistuivat ja että vastavasti myös erityistapauksia ilmeni. Näin myös itselläni alkoi analyysi jo haastattelutilanteissa. Samankaltaisuuksia aiempiin tutkimuksiin oli myös havaittavissa. Varsinainen aineiston analyysi alkoi kenttätöväaiheen ja litteroinnin jälkeen. Postitse tai sähköpostitse saadut haastatteluvastaukset vähensivät litteroitavien haastattelujen määrää. Yksi kyselylomakkeiden positiivisia puolia on, kun lomakkeet voi käsitellä ja saada analysoitavaksi suhteellisen nopeasti (Hirsjärvi, Hurme 2000, 37). Tällaisia haastatteluvastauksia oli kolme ja litteroitavia haastatteluja oli myös kolme.

Kertyneeseen aineistoon tutustuin useaan otteeseen, jolloin vastaukset tulivat tutuiksi ja tärkeimmät asiat tutkimustani ajatellen nousivat esille. Vastaukset olivat helposti ymmärrettäviä eikä mikään vastaus tuottanut hankaluuksia ymmärtää. Teemat, sekä teemojen alle kuuluvat vastaukset haastatteluista/kyselylomakkeista, merkitsin erivärisillä puukynillä. Tämä helpotti samojen teemojen alle kuuluvien vastausten ryhmittelyä jatkossa. Tämän jälkeen rupesin tutkiskelemaan vastauksia teemoittain ja nostamaan esiin tulleita vastauksia. Teemoja olen käsitellyt yleisellä tasolla vanhempien kokemuksista kysyttäviin teemoihin, sekä Islamilaisen päiväkodin merkityksestä kyseisiin teemoihin. Tulokset sekä otsikot syntyivät vastauksista esiin tulleista asioista. KUVIOT 1 ja 2 kuvaavat analysoinnin etenemistä alkuperäisestä temasta haastateltavien vastauksiin ja niistä saatuihin tuloksiin.



KUVIO 1. Analyysin eteneminen teemassa 3



KUVIO 2. Analyysin eteneminen teemassa 4 (Islamilaisen päiväkodin merkityksestä)

6.6 Tulosten tulkinta ja raportointi

Tulkintavaiheessa tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tulkinta on myös aineiston analyysissä esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä sekä pohdintaa. Tulosten analysointi ei riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia vaan olisi pyrittävä vastamaan kysymykseen, mitkä ovat olennaisia vastauksia tutkimuksen ongelmiin. (Hirsjärvi ym. 2004, 213 - 214.)

Tutkimustuloksissa pyrin tuomaan esille haastateltavien kokemuksia asetettuihin kysymyksiin otteilla haastateltavien puheista sekä kirjoituksista. Haastateltavien anonyymiyden eli nimettömyyden vuoksi en mainitse tekstissäni haastateltavien kansalaisuutta, äidinkieltä, sukupuolta tai lasten tarkkaa lukumäärää. Tutkimustulosten tarkastelussa (9.1) otan esille otteita aikaisemmista aiheeseen liittyvistä tuloksista, peilaten oman tutkimukseni tuloksiin.

7 ISLAMILAISTA PÄIVÄKOTIA KÄYNEIDEN LASTEN KIELELLINEN PÄRJÄÄMINEN SUOMENKIELISESSÄ ALKUOPETUKSESSA

7.1 Suomen kielen oppiminen

Kaikkien haastateltavien lapset olivat oppineet oman äidinkielen vanhempiensa mukaan hyvin, ilman vaikeuksia. Ensimmäiset opitut sanat juuri omalla äidinkielellä olivat äiti, isä, hei hei ja tule. Haastateltavat mainitsivat lastensa kiinnostuksen satuihin ja lauluihin omalla äidinkielellä tai arabian kielellä (uskonnollisten laulujen kieli).

Haastateltavat kertoivat lasten oppineen helposti suomen kielen sekä myös lastensa kiinnostuksen suomenkielisiin lauluihin, joita lapset ovat laulaneet kotona. Eräs vanhemmista kertoi oppivansa itse lapsiltaan suomen kieltä. Myös isompien sisarusten merkitystä pienempien sisarusten suomen kielen oppimisessa korostettiin:

Lapset oppivat isommilta sisaruksilta ja pihalla leikissään. Isosisko on laulanut heille lauluja kuten vartalon oppimisesta. Ovat kiinnostuneita paljon lauluista. He yleensä eivät varastoi pitkään sanoja vaan heti rupeavat puhumaan.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa osoittautui olevan enemmänkin eroja kuin puhumaan oppimisessa. Haastateltavat mainitsivat kirjoittamaan oppimisen olleen osalle lapsista haastavaa ja osalle taas ei. Kaikkien haastateltujen lapset oppivat vanhempien mielestä kuitenkin normaalissa tahdissa lukemaan ja kirjoittamaan, eli alkeita kuten oma nimi, esiopetusikäisinä ja muita sanoja 1. tai 2. luokalla. Haastateltujen lapset oppivat myös lukemaan ja kirjoittamaan ensin suomen kielellä. Yksi vanhempi mainitsi erään lapsensa oppineen kirjoittamaan ja lukemaan omalla äidinkielellä vasta vanhempana. Oma heikko suomenkielen taito mainittiin myös yhtenä lasten koulunkäynnin tukemista hankaloittavana tekijänä:

Varsinkin ensimmäisten kanssa on ollut pieniä haasteita, sillä vanhemmilla ei ole sitä suurta taitoa suomenkielen kanssa, joten lapsi joutuu pärjäämään koulussa lähes omilla tiedoilla.

7.2 Koulussa pärjääminen

Alkuopetuksessa, eli 1. ja 2. luokalla, pärjäämisessä oli lapsilla haastateltavien mukaan vaihtelua. Yhden haastateltavan lapsi oli käynyt valmistavan luokan esiopetuksen jälkeen, mutta aloitti perusopetuksen suoraan toiselta luokalta, joka sujuikin hyvin. Yhden haastateltavan lapsi joutui kertaamaan ensimmäisen luokan ja lukeminen on sujunut ongelmitta vasta toisella luokalla. Erään haastateltavan lapset olivat pärjänneet erittäin hyvin alkuopetuksessa ja saaneet stipenditkin alkuopetusluokilla:

Lapset ovat pärjänneet tosi hyvin suomen kielessä, eivätkä ole missään nimessä käyneet S2-opetuksessa. Siihen ei ole ollut sinänsä tarvetta, koska he taitavat ja hallitsevat suomen kieltä erinomaisesti.

Muissa kouluaineissa lapset olivat pärjänneet yksilöllisesti, toiset hyvin ja toiset huonommin. Esimerkiksi matematiikan mainittiin sujuvan lapsilta hyvin. Suomen puhekielessä kaikkien haastateltavien lapset olivat pärjänneet alkuopetuksessa hyvin, kirjoitus on tuottanut enemmän ongelmia:

He puhuvat ja ymmärtävät sitä erittäin hyvin. Esimerkiksi joudun usein selittämään suomeksi, että saan asian heille perille. Mutta kirjoituksessa on ongelmia, joita suomalaisella lapsella olisi lukihäiriön kanssa. Laskemisen he ovat oppineet nopeasti.

7.3 Kaverisuhteiden luominen

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että heidän lapsillaan oli paljon kavereita, sekä suomalaisia että maahanmuuttajataustaisia. Lapset omasivat monikulttuurisen kaveriporukan sillä heidän koululuokkansa ovat jo hyvin monikulttuurisia. Yhden haastatellun lapset olivat saaneet koulun rehtorilta maininnan lastensa sosiaalisuudesta. Hänen lapsillaan oli enemmän suomalaisia ystäviä kuin maahanmuuttajataustaisia:

Heillä ei ole ollenkaan ongelmaa sosiaalisessa kehityksessä. He onnistuvat helposti tulemaan toimeen toisten kanssa huolimatta heidän taustaan ja kulttuuristaan.

Kysyin päiväkodin johtajan mielipidettä Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten sosiaalisista suhteista. Päiväkodin johtaja painotti päiväkodin merkitystä juuri identiteetin muodostumisen kannalta. Hänen mielestään on tärkeää, että halutut tavat ja halutut opit voidaan antaa lapselle tässä vaiheessa, jotta halutunlainen muslimi-identiteetti voi muodostua, muuten se hänen mukaansa menetetään. Hän sanoo huomaavansa eroja Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten ja suomalaista päiväkotia käyneiden lasten välillä. Hänen mukaansa tärkeää on myös millaisia sanoja käyttää toisten ihmisten kanssa ja että oppii valitsemaan oikeat sanat jo varhaisessa vaiheessa, jotta rumat sanat jäisivät pois sanavarastosta. Tämä on hänen mukaansa myös tärkeää, oikein puhutun suomenkielen rinnalla.

Kysyessäni, miksi hänestä on suotuisaa erotella päiväkotia käyneitä muslimilapsia muista lapsista, johtaja painotti lasten kanssakäymistä muiden lasten kanssa esimerkiksi kotioloissa naapureiden kanssa. Hänen mukaansa se, että käy Islamilaista päiväkotia, ei tarkoita sitä, ettei lapsi olisi muiden lasten kanssa tekemisissä:

Kanssakäyminen tapahtuu jokapäiväisessä elämässä, että eihän päiväkotia käyvä lapsi jätäkään kotonaan, vaan päiväkotia käyvä lapsi on osa yhteistä elämää, päiväkotia käyvä lapsi on vain pieni osa päivästä. Kaikki ulkopuolinen tapahtuu valtaväestön parissa.

7.4 Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö

Kysyessäni koulun ja vanhempien välisestä yhteistyöstä, kaikki haastateltavat mainitsivat olleensa tyytyväisiä käytävään yhteistyöhön. Haastateltavat mainitsivat Wilman hyvänä yhteistyöfoorumina. Sen avulla pysyy ajan tasalla eikä lasten tarvitse muistaa näyttää vanhemmille erilaisia lappuja, kun informaatio kulkee Wilman kautta. Yksi mainitsi opettajan ja kuraattorin olevan tarvittaessa valmiita keskustelemaan, jos tarvitsee jotain erityistä lapsen opetukseen liittyen. Osa mainitsi tarvinneensa tulkkia aiemmin yhteistyöhön koulun kanssa, mutta nykyään kaikki haastateltavista pärjäsivät ilman tulkkia. Myös omien lasten mainittiin auttavan viestien oikeinkirjoituksessa.

Kun kysyin haastateltavilta kuinka he tukevat lastensa koulunkäyntiä, kaikki kertoivat kannustavansa ja auttavansa kotitehtävissä omien taitojensa mukaan sekä kuuluste-

malla läksyjä ja koulupäivän kuulumisia, olemalla yleisesti ajan tasalla. Myös isommat sisarukset mainittiin nuorempien sisarusten koulunkäynnin tukijoina, koska he auttoivat esimerkiksi läksyjen tekemisessä:

Haluamme, että lapsi onnistuu koulussa ja aina tuon mitä he tarvitsevat omasta puolesta. Esimerkiksi autan heitä oppiaineissa, jotka ovat minun vahvoja alueitani. Mun lapset, jotka ovat nyt yläasteella voivat auttaa nuorempia lapsia. Ei tarvi minun niin paljon auttaa, mitä edellisenä vuonna opetettiin koulussa.

Vanhempia huolestuttavat asiat lastensa koulun käynnissä olivat lasten turvallisuuteen ja viihtyvyyteen liittyviä ja myös kiusaamisen pelko mainittiin. Yhdeksi huolen aiheeksi mainittiin myös oppiaineet, jotka olivat tuottaneet vaikeuksia lasten kohdalla, esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen. Yksi haastateltavista mainitsi huolekseen lapsensa haluttomuuden mennä kouluun, koska hänellä ei ollut kavereita pitkäaikaisen sairastelunsa vuoksi. Kun asia otettiin koulussa vakavasti ja siitä puhuttiin muiden oppilaiden kanssa, kyseinen lapsi sai joissain asioissa erityiskohtelua ja myös kavereita. Haastateltavan mukaan, hänen lapsensa asia hoidettiin asianmukaisella tavalla.

8 ISLAMILAISEN PÄIVÄKODIN MERKITYS LASTEN KIELELLISESSÄ PÄRJÄÄMISESSÄ KOULUSSA

8.1 Oman äidinkielen, kulttuurin ja uskonnon tukeminen

Haastatellut olivat sitä mieltä, että Islamilaisella päiväkodilla on ollut merkitystä myös oman äidinkielen tukemisessa. Samaa kieltä äidinkielenään puhuvien työntekijöiden merkitystä päiväkodin arjessa pidettiin tärkeänä:

Lapsen ja lastenhoitajan välinen vuorovaikutus paranee, kun kieli on sama, tai siis kun omaa kieltä puhuvia, ymmärtäviä ihmisiä on paikalla.

Haastateltavien mukaan lasten omaa äidinkieltä kyllä tuetaan päiväkodissa, mutta suomen kieli on siellä vahvempi. Heidän mukaansa Islamilaisella päiväkodilla ei kuitenkaan ole niin suuri merkitys oman äidinkielen tukijana kuin uskonnon alkeiden ja kulttuurillisten tapojen tukijana. Päiväkodin johtajan mielestä Islamilaisessa päiväkodissa tulisi tukea enemmänkin lapsen omaa äidinkieltä, jotta hän pystyisi oppimaan suomen kielen helpommin jatkossa. Hänen mielestään päiväkodilla on kuitenkin uskonnollisesti ja kulttuurillisesti suurempi merkitys. Hänen mielestään on tärkeää, että lapset tottuvat näkemään islamilaista ympäristöä, missä kaikki lapset ovat muslimeja ja jotka puhuvat kenties myös samaa kieltä. Johtajan mukaan arabian kieltä päiväkodissa halutaan painottaa uskonnollisen merkityksen takia.

8.2 Suomen kielen oppimisen tukeminen

Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että Islamilaisella päiväkodilla on ollut suuri merkitys lastensa suomen kielen oppimisessa. Heidän mukaan lapset ovat oppineet siellä uusia sanoja joka päivä, jotka auttavat heitä selviytymään jokapäiväisessä elämässä. Heidän mielestään myös suomea puhuvalla henkilökunnalla on ollut suuri merkitys lasten kielen oppimisessa. Kaikki haastateltavat pitivät myös suomen kielen oppimista välttämättömänä taitona:

Suomi yleensä tulee hyvin vahvaksi, se on yksi käytetyimmistä kielistä. Siellä meidän toinen päähoitajista on suomenkielinen. Vaikka se ymmärtäisi joitain arabian sanoja, niin kuitenkin puhumme hänen kanssaan vain suomeksi, jolloin se suomi vahvistuu. Toinen päähoitaja puhuu aina arabiaa, joskus suomea, jolloin suomea tulee... (naurahtaa) 1,5 kertaa enemmän.

Päiväkodin johtajan mukaan vanhempien mielestä on tärkeää, että lapset oppivat suomea, mutta hän painottaa myös arabian kielen oppimista ja vahvistamista päiväkodissa. Hänen mukaansa päiväkodin yleiseksi kieleksi muodostuu suomi, koska lapset ovat monikulttuurisia ja eri kieltä puhuvia. Yksi vanhemmista mainitsi riittämättömästi suomen kielen taidosta yhden lapsensa kohdalla, mutta kyseinen lapsi oli aloittanut päiväkodin myöhäisemmällä iällä.

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että islamilainen päiväkotikieli on ollut tukemassa heidän lastensa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Haastateltavat kuitenkin painottivat, että islamilainen päiväkotikieli on samanlainen kuin muutkin päiväkodit ja että siellä opitaan samoja asioita kuin niin sanotussa tavallisessa päiväkodissa. Islamilaisessa päiväkodissa he oppivat vanhempien mukaan mm. kirjaimia ja oman nimen kirjoittamisen.

Tärkeää on se, että he opettivat lapsilleni suomen kieltä lukemalla heille tarinoita, opettamalla loruja ja lauluja ja vuorovaikutus muitten lasten ja hoitajien kanssa.

Johtajan mukaan vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä kielen opetukseen päiväkodissa. Hän kuitenkin näkee tärkeänä, että opetusta tulisi olla enemmän, mutta se on resurssikysymys, jota ollaan kehittämässä.

8.3 Kunnioituksen ja sosiaalisten taitojen oppiminen

Haastateltavat olivat tyytyväisiä islamilaisen päiväkodin asemaan lasten koulussa pärjäämisen tukemisessa. Haastateltavat mainitsivat kunnioituksen yhdeksi tärkeimmistä islamilaisen päiväkodin opeista koulutielle. Myös henkisen puolen valmentautumista kohti esiopetusta ja koulua pidettiin tärkeinä asioina. Päiväkodissa on opeteltu myös suomen kieltä, kirjaimia ja oman nimen kirjoittamista:

Päiväkoti on opettanut suomen kielessä, rauhallisuutta, kunnioitusta. Islamilainen päiväkoti on tosi paljon vaikuttanut heidän käyttäytymiseen ja se näkyy tänä päivänäkin vielä.

Islamilainen päiväkoti antaa hyvän pohjan/perustan peruskouluopetuksen alkamiselle.

Kaverisuhteiden muodostumisessa Islamilaisella päiväkodilla oli vanhempien mielestä merkittävä asema. Jälleen kunnioitus oli yksi asia, joka ilmeni haastateltavien vastauksista. Haastateltavat mainitsivat päiväkodissa opitut ryhmäleikit yhdeksi sosiaalisia taitoja opettavaksi asiaksi Islamilaisessa päiväkodissa. Myös monikulttuurinen ympäristö mainittiin sosiaalisia suhteita tukevaksi seikaksi:

Heillä ei ole ollut mitään ennakkoluuloja, kun he tutustuvat uusiin ihmisiin, sillä siellä on kansainvälinen ympäristö, joiden kanssa he ovat saaneet olla pienestä asti.

On tärkeä asia miten lapsi sopeutuu muualle ja sieltä (päiväkodista) he helposti oppivat. Tämän takia mun lapset saavat paljon suomalaisia kavereita tai minkä tahansa maalaisia.

Yhden haastateltavan lapsella oli vaikeuksia päiväkodin jälkeen sopeutua suomalaiseen esiopetusryhmään, koska hän oli tottunut Islamilaiseen päiväkotiin. Haastateltava kuitenkin mainitsi, että kyseinen lapsi on erittäin ujo ja hän piti normaalina, että päiväkodin vaihto ei suju ongelmitta.

Päiväkodin johtaja mainitsi myös Islamilaisesta koulukokeilusta Yhdyskunnalla muutama vuosi sitten. Hänen mukaansa lapset pärjäsivät koulussa hyvin ja 12 lapsesta ainakin neljä on jo suorittamassa yliopistotutkintoa:

Ja se oppijan moraalii, jota he saavat, kun se on keskitettyä, niin he ymmärtävät näitä asioita ja omaavat niitä omana identiteettinä. Sitten kun he ovat muitten kanssa tekemisissä, niin he käyttävät näitä opittuja moraaleja heidän kanssaan. Ja tämä ei estä kanssakäymistä toisten kanssa.

8.4 Kehittämisehdotukset

Kaikilla haastateltavilla oli hyvät kokemukset Islamilaisesta päiväkodista suomen kielen tukijana heidän lastensa kohdalla. Haastateltavien mukaan lapset tarvitsevat Islamilaista päiväkotia juuri suomenkielen ja kulttuurin, mutta toisaalta islamilaisen kulttuurin takia. He kokivat tärkeänä, että molempia kulttuureita opetetaan päiväkodissa, mutta tietyt suomalaiseseen kulttuuriin liittyvät tavat jäävät siellä oppimatta, joka oli heistä hyvä asia. Heidän mielestään ei haittaa, jos lapsi joutuu menemään ensin valmistavalle luokalle ennen ensimmäistä luokkaa, lapsi oppii vain enemmän kieltä. Yksi haastatelluista mainitsi, ettei hänen lapsillaan ole ollut minkäänlaisia kielellisiä ongelmia esiopetuksessa tai koulussa päiväkodin jälkeen.

Kun kyselin yhteistyöstä esiopetuksen ja koulun välillä, haastateltavat mainitsivat mm. tutustumiskäynnit kouluihin. Esiopetusryhmää toivottiin myös Islamilaiseen päiväkotiin. Johtajan mukaan tämä on kuitenkin vielä mahdotonta tilan ahtauden ja hoitohenkilökunnan resurssien riittämättömyyden vuoksi. Haastateltavien mielestä yhteistyö näiden tahojen välillä toimii jo riittävän hyvin, esimerkiksi erään haastatellun lapsen puheterapian osalta kaikki sujui hyvin ja lapsen puheterapiasta oltiin tietoisia hänen kohdalla vaikka päiväkotia ja koulu vaihtuivat. Kaikki osapuolet olivat tietoisia asiasta.

Kehittämisehdotuksia kysellessäni, vastaukset olivat helposti toteutettavissa olevia pieniä huomioita:

Ehkä enemmän sitä hienomotoriikkaa (saksien käyttöä ja kynätaitoja). Mielestäni lapsien pitäisi itse piirtää paperille ja leikata itsenäisesti. Se edistää heidän kehitystään.

Joskus voisi olla vanhempainiltoja enemmän, varsinkin päiväkotiiässä.

Ei ole kunnon paikkaa päiväkodilla, vain vuokralla

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten kielellistä pärjäämistä alkuopetuksessa sekä kyseisen päiväkodin asemaa lasten suomen kielen tukemisessa. Tutkimuksen tulosten mukaan Islamilaista päiväkotia käyneet lapset olivat pärjänneet vaihtelevasti suomenkielisessä alkuopetuksessa. Lapset olivat oppineet suomen puhekielen suhteellisen hyvin, mutta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli sen sijaan ollut hankalampaa, kuten aikaisemmatkin tutkimukset osoittavat. Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010) mukaan lapsen nopea puhekielen oppiminen ei vielä takaa sitä, että kielen syvemmät rakenteet olisi opittu. Lapsen kieli saattaa olla sanastoltaan ja rakenteeltaan hyvin yksinkertaista vaikka puhekieli olisikin sujuvaa ja ääntäminen suhteellisen virheetöntä. (Nurmilaakso, Välimäki 2011, 91.) Milka Joensuun (2011) mukaan puhekieleen liittyvien taitojen riittävä hallinta on edellytys lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle. Jos oppilas puhuu suomea toisena kielenään, hänellä saattaa olla vaikeuksia soveltaa kahta rinnakkaista ja toisistaan eroavaa järjestelmää, joissa puhutun kielen suhde kirjoitettuun noudattaa eri sääntöjä. Nämä mahdolliset ongelmat eivät johdu oppimisvaikeudesta, vaan siitä että suomi ei ole oppilaan äidinkieli. (Joensuu 2011, 31 – 32.)

Isompien sisarusten apua pienempien sisarusten ohjaamisessa ja auttamisessa korostettiin, kun taas isompien lasten kohdalla vanhempien huono kielitaito aiheutti joitain hankaluuksia lasten koulun käynnissä avustamisessa. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan esimerkiksi somalialaisessa kulttuurissa isommat sisarukset ovat suuri tuki pienempien sisarusten koulun käynnissä. Pollarin ja Korppisen (2011) mukaan vanhempien mukaan ottaminen alkuopetuksessa oppimisen tueksi on itsestään selvää. On vain tarkkaan selvitettävä, millainen vanhempien kielitaito on ja miten heidän yhteistyötään täytyy kielellisesti tukea. Joissakin kouluissa on järjestetty menestyksekkäästi S2 (Suomi toisena kielenä) -oppilaiden vanhemmille vanhempainkoulua, jossa heille opetetaan koulunkäyntiin liittyviä suomenkielisiä käsitteitä, koulun toimintatapoja, suomalaista koulujärjes-

telmää sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvien tiedotteiden ja asiapapereiden täyttämistä. (Pollari, Koppinen 2011, 61, 81.)

Vaikka tutkimukseni mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, ei sen merkitystä voi mielestäni liikaa painottaa. Maahanmuuttajavanhempien tukeminen lastensa koulunkäynnin tukijoina on ensiarvoisen tärkeää, sillä näin lapsi kokee, että hänen opiskeluaan ja aherrustaan tuetaan ja pidetään arvossa. Tiiviillä ja suunnitelmallisella yhteistyöllä vanhempien, päiväkodin ja koulun välillä, saadaan parhaita tuloksia aikaiseksi lasten oppimisen tukemiseksi.

Islamilaista päiväkotia pidettiin tärkeässä asemassa lasten suomen kielen oppimisessa. Vaikka lapsiryhmä edustaakin montaa eri kieltä ja kulttuuria, on suomen kieli päiväkodin pääkieli. Yksi hoitajista on myös suomenkieltä äidinkielenään puhuva, joten lapset ovat päivittäin päiväkodissa tekemisissä suomen kielen kanssa. Tutkimusten mukaan vertaisryhmät ovat tärkeitä sekä sosiaaliselle kehitykselle että taitojen oppimiselle. Lasten keskinäistä vuorovaikutusta ei kuitenkaan ole oppimisessa nähty yhtä merkitykselliseksi kuin lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Suomea taitamaton lapsi tarvitsee aikuisen johdonmukaista pedagogista tukea, jotta hän saisi kielen kehitykselleen tukea vertaisryhmästä. (Nurmilaakso ym. 2010, 97.)

Islamilaista päiväkotia käyneet lapset olivat oppineet oman äidinkielen hyvin ja ensimmäiset sanat omalla äidinkielellä olivat samansuuntaisia kuin monilla suomalaisillakin lapsilla. Suomen kielen professori Klaus Laalon mukaan sosiaalisiin rutiineihin liittyvät, itsenäisinä esiintyvät lausahdukset kuten *kiitos* tai *hei hei* erottuvat helposti muusta puheesta ja lapsi alkaa itsekkin käyttää niitä jo varhaisessa vaiheessa. Hänen mukaansa tällaiset ilmaukset tulevat monissa kielissä jo varhain käyttöön. (Laalo 2010, 27.) Haastateltavat kertoivat lastensa oppineen ensimmäisenä juuri Laalonkin mainitsemia lyhyitä lausahduksia.

Oman äidinkielen tukeminen nähtiin tärkeänä asiana Islamilaisessa päiväkodissa, mutta sitäkin tärkeämpänä pidettiin suomen kielen opettelemista, islamin uskon harjoittamista sekä oman kulttuuritaustan ylläpitämistä. Haastateltavien mielestä päiväkotituki ennemmin suomen kielen oppimista kuin lasten oman äidinkielen oppimista. Päiväkodin

johtaja painotti lasten oman äidinkielen oppimisen tärkeyttä suomen ja arabian kielten rinnalla. Hakamon (2011) mukaan ensikielen kehittyminen kotona on vaikeaa ilman ympäristön tukea. Kielen säilyttäminen pelkästään kotona vaatii totista työtä. Kaksi- tai monikielisyys ei tule itsestään vain sen takia, että kasvuympäristössä on useampia kieliä käytössä. Sen eteen on tehtävä paljon määrätietoisesti työtä ja lisäksi aikuisen tulee olla taitava kielenkäyttäjä. Hänen mukaansa omalla kielellä esikoulun käyneet lapset menestyvät peruskoulussa paremmin kuin ne, jotka ovat olleet vain suomenkielisessä hoidossa ennen kouluikää. (Hakamo 2011, 21.)

Islamilaisen päiväkodin asema lasten identiteetin muodostumisen tukijana on ilman muuta tärkeä. Lapset saavat ensimmäisen kosketuksen kodin ulkopuolella tapahtuvaan hoitoon samaan uskontoon kuuluvien lasten kanssa. Myös lasten ja työntekijöiden kulttuuritausta ja kieli saattaa olla sama. Samaa kieltä puhuvien työntekijöiden merkitystä lasten oman äidinkielen kielellisen kehittymisen tukijana voi pitää ensiarvoisen tärkeänä. Se luo tarvittavaa tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta, kun tulee ymmärretyksi tai ymmärtää itse mistä aikuinen puhuu. He voivat toimia myös omien kulttuurillisten tapojen ja käsitysten tulkkina muille (Hujala, Turja 2011, 258). Tasapaino päiväkodissa käytettävien kielten välillä on tärkeää tehdä näkyväksi. Jotta lapset pystyisivät omaksumaan suomen kielen, on tärkeää, että heidän oman äidinkielen kehitystä tuetaan jo varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksesta ilmeni, että vanhemmat pitivät Islamilaista päiväkotia tärkeänä kunnioitusta ja sosiaalisia taitoja opettavana paikkana. Heidän mukaansa lapset kantavat yhä edelleen hedelmää siitä, mitä ja ennen kaikkea miten he ovat oppineet puhumaan toisille ihmisille ja arvostamaan erilaisuutta. Päiväkodin johtajan mukaan ero Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten ja ns. tavallista suomalaista päiväkotia käyneiden lasten kielen käytössä on selkeä. Hänestä on tärkeää oikein puhutun suomen kielen rinnalla oppia puhumaan oikealla tavalla, kauniisti, toista kunnioittaen.

Koulunkäyntiin liittyvinä huolenaiheina mainittiin muun muassa väkivalta ja kiusaaminen sekä yleisesti lasten viihtyvyyteen ja turvallisuuteen liittyvät asiat. Kehittämisehdotuksina/toiveina vanhemmat mainitsivat esiopetuksen antamisen Islamilaisessa päivä-

kodissa. Myös päiväkodin, esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä toivottiin olevan enemmän.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekoon liittyy aina tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Tutkimuksessa on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmansa niin hyvin kuin mahdollista. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 189.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa puhutaan usein reliaabeliuksesta eli mittaustulosten toistettavuudesta sekä validiuksesta eli tutkimuksen pätevydestä. Nämä termit on yleensä yhdistetty paremmin kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Vaikka mainittuja termejä ei haluttaisi käyttää, on tutkimuksen luotettavuutta silti jollain tavoin arvioitava. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutumisesta. (Hirsjärvi ym. 2004, 216 – 217.)

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää vanhempien kokemuksia heidän, Islamilaista päiväkotia käyneiden, lasten kielellistä pärjäämistä alkuopetuksessa. Tutkimustuloksia ei voida yleistää, eikä siihen pyrittykään. Tarkoituksena oli selvittää haastateltavien subjektiivisia kokemuksia koulussa pärjäämisestä, mutta vastauksista ei voi suoranaisesti päätellä, että kaikkien kokemukset olisivat samanlaiset. Samankaltaisuuksia kuitenkin löytyi aiemmista tutkimuksista sekä haastateltavien kokemukset olivat monesti toistensa kaltaisia.

Suoritin tutkimuksessani kolme haastattelua sekä kolme kyselyä, jotka lähetin postitse tai sähköpostitse vastaajille. Tämä tilanne asettaa vastaajat hieman eriarvoiseen asemaan, joka saattaa vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Kotona rauhassa vastanneiden vastaustilanne on ollut eri kuin niillä, joita olen haastatellut nauhurin kanssa kasvotusten. Kotona vastanneet ovat saaneet miettiä vastauksia pitkään ja mahdollisesti vielä vaihtaakin vastauksia, jos on ollut tarvetta. Postitse lähetetyt vastaukset pois sulkevat myös tarkentavien kysymysten tekemisen tai ainakin tekevät sen hankalammaksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelu on myös menetelmänä joustavampi kuin

kysely, se sallii täsmennykset ja sen avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi, Hurme 2000, 36). Yhdessä lomakkeessa oli kolme tyhjää kohta, joihin ei oltu vastattu. En kuitenkaan kokenut välttämättömäksi saada vastauksia kyseisiin kysymyksiin, koska kysymykset koskivat koulun kanssa tehtävää yhteistyötä sekä kehittämisehdotuksia, eivätkä olleet tutkimuksen kannalta kaikista relevanteimpia kysymyksiä. Muihin kysymyksiin oli vastattu kaikissa lomakkeissa, mutta vastaukset olivat suurimmaksi osaksi lyhyitä ja tiiviitä vastauksia kysytyihin asioihin. Tämäkin on mielestäni huono puoli kyselylomakkeissa verrattuna haastatteluun, vastaukseksi tulee ainoastaan oma mielipide yllä asetettuun kysymykseen eikä vastauksissa ole elävyyttä kuten haastattelulla saaduissa vastauksissa. Oma tutkimusaineisto jäi tämän takia mielestäni hieman huteraksi. Haastateltavien määrä oli mielestäni riittävä, sillä edustivathan he 21 lasta.

Luotettavuutta toisaalta saattoi lisätä se, että olin kaikille haastateltaville tuttu ja päiväkodin entinen työntekijä. Kysymyksiin voitiin vastata totuudenmukaisesti, koska välillä lämmä vallitsi luottamus eikä minua koettu uhkana päiväkodin toiminnalle. Myös haastattelutilanteet olivat luontevia ja vapautuneita, koska tunsimme jollain tavalla toisemme. Toisaalta tämä asetelma saattoi myös aiheuttaa vastausten kaunistelua. Vastauksiin ei voi tietenkään täysin luottaa. Tutkittavat saattavat jättää jotain olennaista kertomatta tai muunnella totuutta kertoakseen yleisesti hyväksytyjä asioita tai asioita, joita he kuvittelevat haastattelijan odottavan kysymyksiltään eikä omia todellisia kertomuksia.

Tutkimuksessani en ole maininnut haastateltavien kulttuuritaustaa ja äidinkieltä anonyymiyden takia, joten en ole voinut verrata eri kulttuuritaustoista lähtöisin olevien lasten pärjäämistä koulussa, alkuopetuksessa. Aiempien tutkimusten perusteella myös kulttuuritaustalla on merkitystä koulussa menestymiseen. Toisaalta päiväkotitoiminta on muuttunut paljon perustamisvuodesta ja asiakaskunta sekä työntekijät ovat vaihtuneet, erot 90-luvun lopulla koulun aloittaneiden lasten sekä vuoden 2010 molemmin puolin koulun aloittaneiden lasten välillä saattaa olla myös eroja. Tässä tutkimuksessa en ole ottanut kantaa siihen milloin haastateltavien vanhempien lapset ovat käyneet koulua ja millainen hoitohenkilökunnan tai lapsiryhmän kokoonpano oli lapsen päiväkotiaikana. Tällä saattaa olla myös vaikutusta tutkimuksen luotettavuutta ajatellessa. Tätä tutkimusta varten haastateltavat henkilöt puhuivat itse hyvin vaihtelevasti suomen kieltä. En ole tässä tutkimuksessa ottanut kantaa siihen, ovatko hyvin suomea puhuvien vanhempien lapset

menestyneet paremmin koulussa kuin huonosti suomea puhuvien. Tämä toisaalta heikentää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että suoritin haastattelut ja litteroinnit itse, joten tulkintaeroja ei päässyt syntymään.

9.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy vastuu. Ajatteleminen, toimiminen, valinnat, tutkiminen, ratkaiseminen ovat kaikki elämismaailmassa vaikuttavia ja siten myös jokainen toimi, johon tutkija ryhtyy, on eettinen toimi (Varto, J. 2005, 49.) Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisyyteen on erityisesti kiinnitettävä huomiota. Maahanmuuttajuus herättää sinällään jo eettisiä kysymyksiä ja on aiheena melko arkaluonteinen. Tutkijan tulee olla erityisen tarkka kielenkäytössään, ettei hän loukkaa tutkittavia henkilöitä tai puhu aiheesta kielellä, joka ei ole yleisesti hyväksyttyä. Tästä syystä olin erityisen tarkka siitä, ettei kenenkään haastateltavan henkilöllisyys tule tutkimuksessani selville. Tärkeää on myös, että tutkittavat henkilöt ovat itse tietoisia anonyymiydestään. Ilmoitin asiasta kaikille haastatteluun kutsutuille erillisellä kirjeellä. Päiväkodin johtaja antoi oman suostumuksensa siihen, että hänen henkilöllisyytensä on selvitettävissä tämän tutkimuksen pohjalta.

Tutkimuksen eettiset kysymykset eivät synny vasta tutkimuksen jälkeen vaan on asetettu jo ennen tutkimusta. Laadullinen tutkimus koskee ihmisen maailman merkityksiä ja elämismaailmaa aina jonkinlaisena kokonaisuutena, niinpä tutkimusta koskeva eettinen vastuu on yhtäläillä riippuvainen tutkijan lähtökohdista kuin tutkimustyöstä ja sen tuloksista. Laadullisen tutkimuksen kohdalla jo kysymysten ja otosten valinnalla, ratkaisulla, jotka koskevat mukaan otettavia ja pois jätettäviä asioita, lähteillä, tutkimuksen kohteilla - siis rajaamisella kokonaisuudessaan – tuodaan esille tutkimuksen eettisiä ratkaisuja. (Varto 2005, 49.)

Tutkimusaineiston käsittelyssä on tärkeää huolehtia, ettei aineisto joudu ulkopuolisten käsiin. Myös tästä syystä on hyvä, että tutkija itse suorittaa haastattelut ja litteroinnit. Haastattelunauhoja en antanut kenenkään ulkopuolisen kuultavaksi tai kyselylomakkeita

ulkopuolisten luettaviksi. Raportoinnissa tulokset on esitetty niin, ettei haastateltavia pysty tunnistamaan. Joissain kohdissa olen joutunut hieman muuttamaan haastateltavan lausuntoa, jottei hänen henkilöllisyytensä selviäisi. Vaikka joissain kohtaa kulttuuritaustan tai äidinkielen kertomisesta olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta voinut olla merkitystä, en voinut taustaoja paljastaa juuri tunnistettavuuden vuoksi. Islamilaista päiväkotia käyneiden perheiden määrä on kuitenkin rajallinen ja taustan paljastaminen voi mahdollistaa henkilöllisyyden tunnistamisen.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Monille maahanmuuttajille ja maahanmuuttajataustaisille oman uskonnon ja kulttuurin ylläpitäminen on elinehto omalle hyvinvoinnille ja pärjäämiselle, mahdollisesti hyvin erilaisessakin maassa ja kulttuurissa. Islamilainen päiväkotitoiminta on perustettu juuri tällaisten tarpeiden pohjalta ja on jo lähes kaksikymmentä vuotta tarjonnut palveluitaan Suomessa asuville muslimiperheille. Itse työskentelin päiväkodissa ennen perheen perustamista lähes kymmenen vuotta ja olen nähnyt ja kokenut perheiden tunteman tarpeen siitä, että heidän lapsensa saavat olla päivittäin kanssakäymisessä muiden samoin ajattelevien ja samaa kieltä puhuvien lasten ja aikuisten parissa. Läheskään kaikki halukkaat eivät ole mahtuneet päiväkotitoimintaan silloin, kun olisivat hoitopaikkaa tarvinneet.

Tämä herättääkin kysymyksen siitä, millaista hoitoa ja kasvatusta meidän tulisi tarjota maahanmuuttajaperheille, jotta se tukisi heidän lastensa suotuisaa identiteetin muodostumista? Onko tärkeämpää heidän lastensa nopea integroiminen valtaväestön ja muiden maahanmuuttajataustaisten pariin, jossa he oppisivat kenties nopeammin suomen kielen vai omaa kulttuuria ja uskontoa edustavien pariin, jossa tuettaisiin omaa äidinkieltä ja kulttuuria suomen kielen ohessa? Tutkimuksessani en paneudu niinkään tähän kysymykseen vaikka työn teon ohessa mietiskelinkin kovasti kyseistä asiaa, vaan siihen kuinka monikulttuurista päiväkotitoimintaa, Islamilaista päiväkotitoimintaa, käyneet lapset ovat pärjänneet alkuopetuksessa ja mikä vanhempien kokemuksen mukaan on ollut päiväkodin asema lasten koulun käynnin tukemisessa. Tämä tutkimus on tuonut vastauksen siihen kuinka tärkeänä tietty muslimiväestö pitää Islamilaisen päiväkodin olemassaoloa heidän lastensa eheän identiteetin muodostumisen kannalta. Päiväkodista on selvästi ollut tukea myös joidenkin vanhempien sopeutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan, kun saa mahdollisuuden olla päivittäin kanssakäymisessä samaa uskontokuntaa edustavien vanhempien ja lasten kanssa.

Maahanmuuttajiin ja maahanmuuttajuuteen liittyen on tehty jo paljon tutkimuksia. Maahanmuuttajat ovat kuitenkin kasvava ryhmä ja heidän lapsiaan on pääkaupunkiseudun kouluissa yhä enemmän. Koen, että jokainen tutkimus on tärkeä ja voi tuoda aina jotain arvokasta tietoa, jota ei aikaisemmista tutkimuksista ole tullut. Toisaalta taas toi-

sen ja jopa kolmannen polven maahanmuuttajiin liittyvät asiat eroavat ensimmäisen polven maahanmuuttajien kohtaamista haasteista. Tutkimukset heihin liittyen olisivat tervetulleita. ”Nälkä kasvaa syödessä”, eli monta mielenkiintoista asiaa jäi mietityttämään, joista voisi saada mielenkiintoisia jatkotutkimuksia. Olisi mielenkiintoista kuulla ammattikasvattajien ja opettajien kokemuksia maahanmuuttajalasten kielellisestä pärjäämisestä koulussa ja myös isompien maahanmuuttajataustaisten lasten pärjäämisestä. Myös lasten näkökulma olisi mielenkiintoista saada kuuluviin. Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla Islamilaista päiväkotia käyneiden lasten kouluttautuminen/työhön sijoittuminen peruskoulun jälkeen.

Itse koen maahanmuuttajuuden ehdottomasti rikkautena vaikka mahdollisten ongelmien syntymistä ja haasteellisuutta ei voikaan kieltää. Suomalaiset tarvitsevat mielestäni näkökulmien avartumista myös omien rajojemme ulkopuolelle. Parhaimmillaan maahanmuuttajuus voi tuoda paljon hyvää, kun vain olemme halukkaita ottamaan vastaan. Itse olen erittäin iloinen ja kiitollinen, että olen saanut useamman vuoden ajan olla töissä maahanmuuttajien parissa. Olen oppinut paljon, aina ruuanlaitosta kielen oppimiseen. Islamilainen päiväkotiki on työpaikkana ollut oikein lämminhenkinen ja kodinomainen ja olen saanut sieltä ystäviä, joiden kanssa ollaan yhteydessä vielä tänäkin päivänä.

Omaa ammatillisuuttani ajatellen sain paljon uutta tietoa, ensinnäkin tutkimuksen teosta ja tietenkin myös tutkittavasta aiheesta ja yleisesti maahanmuuttajuuteen liittyvistä uusimmista tutkimuksista. Jouduin myös kohtaamaan omat asenteeni ja ennakkoletukseni asiasta sekä pohtimaan omia työskentelytapojani. Koulutuksen merkitys maahanmuuttajien parissa tehtävässä työssä nousi ensiarvoisen tärkeäksi, jotta pystyisi antamaan laadukkaan työpanoksen maahanmuuttajien parissa työskennellessä. Toivonkin, että tämän työn myötä maahanmuuttajatyöhön voitaisiin saada uudenlaista työkaluja, lähestymällä kotoutumista aidosti asiakkaiden näkökulmasta. Kulttuurillinen ja uskonnollinen ymmärtämys ja tieto, tarjoaisi lisää työkaluja maahanmuuttajaperheiden kanssa työskenteleville. Asiaa voitaisiin lähteä viemään eteenpäin maahanmuuttajien omasta uskonnosta ja kielestä käsin, pikkuhiljaa tarjoten valtaväestön kulttuuria ja tapoja maahanmuuttajien jokapäiväiseen elämään. Kaikille meistä turvallisuuden tunnetta lisää tuttu ympäristö, kieli ja uskonto sekä luotettavat ihmiset ympärillä. Kenties vastaa-

vanlaisten päivähoitopaikkojen, ja miksei pian jo muslimivanhuksille tarkoitettujen vanhuspaikkojenkin, tarkoitus ymmärretään ja niiden merkitystä osataan arvostaa.

Opinnäytetyön teko on ollut paikoitellen melko vaativaa ja haastavaa. Perheen ja työn teon yhteensovittaminen ei ole aina ollut helppoa. Aiheen mielenkiintoisuus ja ajankoh-
taisuus ovat kuitenkin pitäneet mielenkiintoa yllä ja yön pikkutunnit ovatkin sujuneet helposti opinnäytetyön kirjoittamisen parissa. Prosessi oli monella tapaa opettava ja ajankäytön kannalta itsekuria kysyvä. Koska aikaa oli rajallisesti ja olin hieman myöhässä työn aloittamisen suhteen, meinasi kiirekin iskeä jossain vaiheessa päälle. Kuitenkin selkeys siitä mitä olen tekemässä ja mitä tutkimuksellani haluan tuoda julki, helpotti työn teon etenemistä suhteellisen sujuvassa tahdissa. Ilman perheenjäsenten apua ja ymmärrystä ei tämän työn loppuunsaattaminen olisi kuitenkaan ollut mahdollista. Suuret kiitokset aviomiehelle, lapsille, äidille ja isälle!

LÄHTEET

- Erasmie, Thord, 1969. Lapsen kielellinen kehitys. Helsinki: Weiling+Göös.
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittämisen. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Hassinen, Sirje 2002. Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka; Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, Eeva; Turja, Leena 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Joensuu, Milka 2011. Suomi toisena kielenä vai lukivaikeus?
Luokanopettajien käsityksiä oppilaiden kielellisistä vaikeuksista.
Helsingin Yliopisto. Pro gradu.
- Kilpi, Elina 2010. The Education of Children of Imigrants in Finland. University of Oxford. Väitöskirja.
- Kopisto, Kaisa; Brotherus, Annu; Paavola, Heini; Hytönen, Juhani & Lipponen Lasse 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Viitattu 7.9.2012. Saatavilla www-muodossa:
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/d98f5d804a177c7bb1e1f93d8d1d4668/B1_2011.pdf?MOD=AJPERES&lmod=-800969682.
- Laalo, Klaus 2010. Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26 – 29.
- LukiMat i.a. Ekapeli lukemisen taitojen harjoitteluun. Viitattu 22.10. 2012. Saatavilla www-muodossa: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli> Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Martikainen, Tuomas. Artikkelit 17.6.2010. Maahanmuuton tilastointi puutteellista. ETMU ry.
- Niemi, Hannele (toim.) Sarras Riitta (toim.) 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.
- Nissilä, Leena. Integraatiofoorumi 18.5.2010. Opetushallitus.
- Nurmilaakso, Marja; Välimäki, Anna-Leena 2011. Lapsi ja kieli, kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia OY – Yliopistopaino.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammalan kirjapaino Oy. Viitattu 7.9.2012. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Opetushallitus. Tiedote vuodelta 2008. Maahanmuuttajien opiskeluasenteet myönteisiä. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2008/006>. Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Paavola, Heini; Mirja – Tytti Talib. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.
- Pollari, Jorma; Koppinen, Marja-Leena. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: Bookwell Oy.
- Robbins, R-H. 1973. Identity, Culture and Behavior. Handbook of Social and Cultural Anthropology. Chicago.

- Saaranen-Kauppinen Anita; Puusniekka Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 20.11.2012. Saatavissa www-muodossa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Viitattu 13.9.2012. Saatavissa www-muodossa: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/kasvatus/varkasv.htm#4>. Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:62. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos) 2012. Kasvun kumppanit, lasten hyvinvointia vahvistamassa. Viitattu 7.9.2012. Saatavilla www- muodossa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut. Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Unicef 2009. Yleissopimus lasten oikeuksista. Viitattu 11.10.2012. Saatavilla www-muodossa: http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Saatavissa tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.
- Verve 2012. Lapsen kielellinen kehitys. Viitattu 9.9.2012. Saatavilla www-muodossa: <http://www.verve.fi/Link.aspx?id=1020468>. Saatavilla tulostettuna opinnäytetyön tekijältä.

Liite 1**AIHEESEEN JOHDATTELEVAT KYSYMYKSET:**

1. Kuinka monta lasta teillä on?
2. Ovatko he syntyneet Suomessa?
3. Kuinka moni lapsistanne on käynyt Islamilaista päiväkotia?
4. Minkä ikäisenä lapsenne ovat aloittaneet päiväkodin? Ovatko he olleet päiväkodissa esiopetusikäiseksi saakka?
5. Onko lapsenne käynyt suomenkielisen esiopetuksen?
6. Ovatko lapsenne aloittaneet starttiluokalla vai suoraan ensimmäisellä luokalla?

Liite 2**HAASTATTELUN TEEMAT JA KYSYMYKSET:****1. Oman äidinkielen osaaminen alle kouluikäisenä**

- a) Kertokaa lastenne oman äidinkielen puhumaan oppimisesta (ensimmäiset sanat, lauseet, kiinnostus satuihin, lauluihin...)
- b) Mikä on mielestänne Islamilaisen päiväkodin merkitys lastenne oman äidinkielen oppimisessa?

2. Suomen kielen osaaminen alle kouluikäisenä

- a) Kertokaa lastenne suomen kielen oppimisesta (ensimmäiset sanat, lauseet, kiinnostus satuihin, lauluihin...)
- b) Mikä on mielestänne Islamilaisen päiväkodin merkitys lastenne suomen kielen oppimisessa?

3. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen

- a) Kuvailkaa lastenne lukemaan ja kirjoittamaan oppimista (minkä ikäisenä? omalla äidinkielellä vai suomen kielellä? oliko helppoa vai vaikeata?)
- b) Mikä on mielestänne ollut Islamilaisen päiväkodin merkitys lukemaan/kirjoittamaan oppimisen tukemisessa?

4. Koulussa pärjääminen

- a) Miten lapsenne ovat pärjänneet alkuopetuksessa (1. ja 2. luokalla)?
- b) Miten he ovat pärjänneet suomen kielessä?
- c) Miten mielestänne Islamilainen päiväkotiki on tukenut koulussa pärjäämistä?

5. Sosiaaliset suhteet

- a) Kertokaa lastenne kaverisuhteista, onko kavereita koulussa ja koulun ulkopuolella? Minkä maalaisia?
- b) Millainen merkitys mielestänne Islamilaisella päiväkodilla on ollut lastenne kaverisuhteiden muodostumisessa?

6. Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö

- a) Millaista yhteistyötä on kodin ja koulun välillä? Oletteko tyytyväisiä tehtävään yhteistyöhön?
- b) Koetteko tulleenne ymmärretyiksi? Onko teillä ollut mahdollisuus tulkin käyttöön?
- c) Miten vanhempina tuette lastenne koulun käyntiä?
- d) Mitkä asiat mietityttävät/huolestuttavat lastenne koulun käynnissä?

Oletteko tyytyväisiä Islamilaisen päiväkodin tarjoamaan palveluun lastenne suomen kielen tukijana?

Olisiko mielestänne yhteistyötä päiväkodin, esiopetuksen ja koulun välillä kehitettävä ja miksi?

Kehittämisehdotuksia yhteistyölle