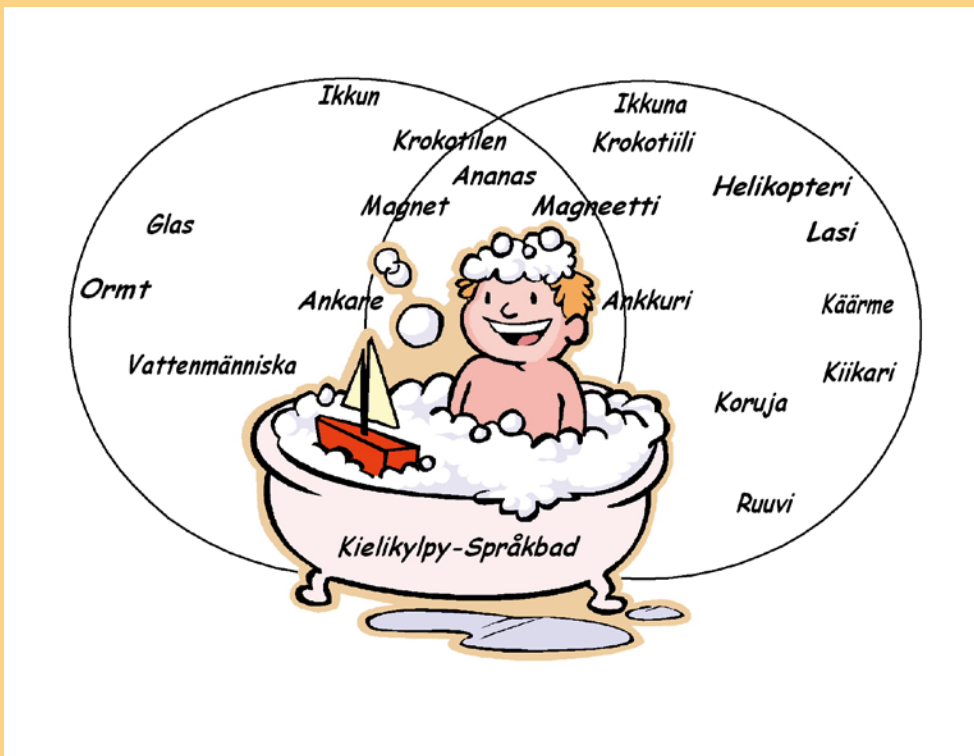


Heidi Harju-Luukkainen

# Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä

3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys  
ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa





© Folkhälsan/Hannes Victorzon

Heidi Harju-Luukkainen

(os. Harju) Syntyi Kokkolassa 1977. Hän valmistui kasvatustieteen maisteriksi vuonna 2001 Helsingin yliopistosta kahden vuoden opintojen jälkeen ja suoritti erilliset erityisopettajaopinnot Jyväskylän yliopistossa vuonna 2007.

Harju-Luukkainen on työskennellyt kymmenen vuoden ajan opettajana, tutkijana ja asiantuntijana. Hän on toiminut kielikylpyopettajana Espoossa, opettajana humanistisen ammattikorkeakoulun eri toimipisteissä, suunnittelijana Helsingin kaupungin opetusviraston hallinnossa sekä työskennellyt Helsingin yliopistossa. Vuodesta 2003 lähtien hän on toiminut muun muassa projektipäällikkönä Folkhälsan Mittnyland Ab:ssa ja tehnyt tutkimusratkaisuja yrityksille. Tämän lisäksi hän on julkaissut ja toimittanut useita kirjoja ja artikkeleita erityisaloihinsa liittyen.

Pärbild: Heidi Harju-Luukkainen

Pärm: Tove Ahlbäck

**Åbo Akademis förlag**

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

**Distribution: Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

# KIELIKYLPYDIDAKTIKAA KEHITTÄMÄSSÄ

# Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä

3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja  
kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa

Heidi Harju-Luukkainen

ÅBO 2007

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Harju-Luukkainen, Heidi**

Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä :  
3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen  
kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen  
päiväkodissa / Heidi Harju-Luukkainen. -

Åbo : Åbo Akademis förlag, 2007.

Diss.: Åbo Akademi. – Sammandrag.

ISBN 978-951-765-392-3

ISBN 978-951-765-392-3  
ISBN 978-951-765-393-0 (digital)  
Hakapaino Oy  
Helsinki 2007

# Abstract

The goal of this study is to determine the naming ability in Finnish and Swedish of nursery school-aged children participating in a language immersion programme, as well as their command of both languages. The study also aims to describe factors reflecting language immersion teaching in nursery schools based on action research and a literature survey.

The longitudinal study, conducted in 2003–2005, comprised 133 native Finnish three- to six-year-old children in language immersion programmes. A total of four measurements were carried out over two and a half years. In each measurement, four separate tests were given to each child (totally 1134 measurements). Research material was collected using survey tools that measured the children's naming ability and command of language. The tools had been translated into both Finnish and Swedish. The material also includes taped responses related to the tool for naming ability. Didactic approaches were developed on the basis of material from action research and the literature survey. The material was examined using methodological triangulation, and a quantitative analysis was made of each survey tool. Furthermore, a content analysis of the children's taped responses gave further depth to the description of language development.

The theoretical framework of the study is mainly based on modern sociocultural theories of second language development and acquisition. Thus, the approach is both linguistic and pedagogic, with emphasis lying on the latter. The socioculturally-oriented framework of this study is mainly influenced by the theorists Vygotski, Spolsky, van Lier and Cummins.

According to the results, the language skills of children in language immersion programmes develop as expected from age three to six in the fields studied. In the field of language command, the children acquired excellent skills in listening comprehension. Their naming ability was not as good. In each test, the children showed weaker skills in Swedish than in Finnish. However, based on the assumption that the two languages have a shared cognitive field, the skills in

Swedish catch up with the skills in Finnish at an annual rate of 6–7 per cent. The study indicates that children meet a language development threshold one year earlier in their native language than they do in the immersion language. As for the naming ability in Swedish, problems arose from the fact that the deviation in results increases with age. Children showed creativity in their use of naming strategies. Judging by the research results, children begin to use the immersion language as a tool for thought at a very early phase. The research results, action research and literature survey were also used to create a general educational model for language immersion.

Key words: Language immersion, Teaching, Naming ability, Command of language

# Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen on päiväkotikäisten kielikylpylasten nimeämisvalmius ja kielenhallinta suomen ja ruotsin kielissä, ja näihin tutkimustuloksiin liittyen selvittää seikat, jotka ilmentävät kielikylpydidaktiikkaa päiväkodissa toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun lähtökohdista.

Pitkittäistutkimukseen osallistui vuosina 2003–2005 yhteensä 133 iältään 3–6-vuotiasta äidinkieleltään suomenkielistä kielikylpylasta. Mittauskertoja oli kahden ja puolen vuoden aikana kaiken kaikkiaan neljä. Jokaisen mittauskerran aikana yksittäiselle lapselle suoritettiin neljä erillistä mittausta. Vuosien aikana lapsille suoritettiin kaikkiaan 1134 mittausta. Tutkimuksen aineisto kerättiin lapsille suoritetuilla kielenhallintaa ja nimeämisvalmiutta mittaavilla tutkimusvälineillä, jotka oli käännetty sekä suomen että ruotsin kielille. Tämän lisäksi tutkimusaineisto koostuu nauhoitetuista vastauksista nimeämisvalmiutta mittaavan tutkimusvälineen osalta. Didaktiikan kehittämisen pohjana toimi toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun avulla saavutettu aineisto. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty metodologista triangulaatiota. Aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti kummankin tutkimusvälineen osalta. Tämän lisäksi syvyyttä kielen kehityksen kuvaamiseen toi lasten nauhoitettujen vastausten sisällönanalyysi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa pääosin modernin sosiokulttuurisen teorian näkemyksiin toisen kielen kehityksestä ja oppimisesta. Tutkimuksen näkökulma on näin ollen sekä lingvistinen että pedagoginen. Teoreettisena viitekehystenä toimii sosiokulttuurinen näkökulma. Viitekehysten syntyyn vaikuttaneista teoreetikoista tärkeimpinä mainittakoon Vygotski, Spolsky, van Lier ja Cummins.

Tutkimustulosten mukaan kielikylpylasten kielitaito kehittyi 3–6 ikävuoden aikana eri mittausvälineiden osalta odotetulla tavalla. Kielikylpylapset saavuttavat erittäin hyvät kielenhallinnan taidot kuullun ymmärtämisessä. Nimeämisvalmiuden taidot eivät olleet yhtä hyvät. Lasten ruotsin kielen



osaaminen oli jokaisen mittausvälineen osalta heikompaa kuin suomen kielen osaaminen, mutta oletettavasti kielten yhteisen kognitiivisen alueen vuoksi ruotsin kielen osaaminen saavutti suomen kielen osaamista noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia. Lapsilla oli havaittavissa kynnys kielen kehityksessä vuotta aikaisemmin äidinkielessä kuin kielikylpykielessä. Ruotsin kielen nimeämisvalmiuden osalta ongelmaksi osoittautuivat iän myötä eriytyvät tulokset. Lasten strategioiden hyödyntäminen nimeämisessä osoitti luovuutta, ja tutkimustulokset antoivat myös viitteitä siitä, että lapset käyttäisivät kielikylpykieltä ajattelun välineenä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Näiden lisäksi tutkimustuloksista, toimintatutkimuksesta ja kirjallisuuskatsauksesta oli luotavissa kielikylpypäiväkodeille yleinen didaktinen malli.

Asiasanat: Kielikylpy, Didaktiikka, Nimeämisvalmius, Kielenhallinta

# Sisällys

ABSTRACT.....	5
TIIVISTELMÄ .....	7
SISÄLLYS .....	9
LIITELUETTELO .....	14
KUVAT.....	16
TAULUKOT .....	18
KUVAAJAT .....	20
KIITOKSET.....	21
1 JOHDANTO .....	23
1.1 Tarkemmin aiheen valinnasta.....	24
1.1.1 Opettaja tutkijana -paradigma .....	26
1.2 Käsitteiden määrittelyä.....	28
1.3 Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen.....	30
1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja taustakysymykset.....	33
2 SOSIOKULTTUURINEN TEORIA .....	34
2.1 Vygotskin ajatukset sosiokulttuurisen teorian lähtökohtana .....	34

2.2 Lapsen ajattelun kehittyminen vuorovaikutuksessa.....	36
2.2.1 Toimiminen lähikehityksen vyöhykkeellä.....	45
2.3 Yhteenveto .....	48
<b>3 KIELEN OPPIMINEN SOSIOKULTTUURISESSA KONTEKSTISSA .....</b>	<b>51</b>
3.1 Vygotskin näkemykset vieraan kielen oppimisesta .....	52
3.2 Spolskyn malli sosiaalisen kontekstin merkityksestä toisen kielen oppimisessa .....	55
3.3 Ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen .....	59
3.4 Yhteenveto .....	62
<b>4 KIELELLISEN KOMPETENSSIN KEHITTYMINEN.....</b>	<b>65</b>
4.1 CUP-hypoteesi .....	65
4.2 Kynnysteoria .....	67
4.3 Kahden kielen riippuvuus .....	69
4.3.1 Lasten kommunikaatiostrategioiden hyödyntäminen sosiaalisissa tilanteissa.....	70
4.3.2 Suomen ja ruotsin kielen tyypilliset piirteet .....	74
4.4 Kielellisen kompetenssin kehittyminen .....	77
4.4.1 Kielellisen kompetenssin tukeminen .....	81
4.5 Yhteenveto .....	87
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT, -AINEISTO JA - MENETELMÄT .....</b>	<b>90</b>
5.2 Tutkimusmenetelmät ja aineisto .....	91
5.2.1 Tutkimusjoukon valinta ja kuvailu .....	93
5.2.1.1 Päiväkotien taustamuuttajat .....	95

5.2.2 Mittausvälineiden valinta .....	100
5.2.2.1 Kielenhallinnan mittausväline .....	100
5.2.2.2 Nimeämisvalmiuden mittausväline .....	103
5.2.2.3 Tutkimuksen vertailuaineisto.....	105
5.2.3 Tutkimusaineiston keruu .....	106
5.3 Aineiston analyysimenetelmät ja analyysin kulku .....	108
5.3.1 Sisällönanalyysi ja aineiston kvantitatiivinen käsittely..	109
5.3.2 Sovellettu toimintatutkimus päiväkotiympäristössä.....	113
<b>6 KIELIKYLPY MENETELMÄNÄ PÄIVÄKODISSA.....</b>	<b>117</b>
6.1 Luvun johdanto – Tavoitteena didaktiikan kehittäminen .....	117
6.2 Mitä kielikylpy on?.....	120
6.3 Kielikylpyohjelma Suomessa .....	122
6.4 Kielikylpy toimintaympäristönä .....	123
6.4.1 Kielikylvyn keskeiset periaatteet .....	124
6.4.1.1 Koulutus kielikylvyn periaatteiden toteutumisen lähtökohtana.....	128
6.4.2 Kielen omaksumiseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät	130
6.4.2.1 Kielen omaksumisen tukeminen kielikylpypäiväkodissa .....	132
6.4.2.2 Teematyöskentely yhdistää kielen omaksumisen menetelmät.....	140
6.4.2.3 Kielen omaksumista tukevien menetelmien ja materiaalien hyödyntäminen kielikylvyssä.....	145
6.5 Yhteenveto .....	149
6.5.1 Kielikylpydidaktiikka sosiokulttuurisessa ympäristössä	151
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>154</b>
7.1 Nimeämisvalmius .....	154
7.1.1 Vastausten kategorisointi .....	155
7.1.2 Vastausten jakautuminen luokittelukategorioittain .....	156
7.1.3 Lasten saavuttamat pistemäärät.....	158

7.1.4 Kokonaispistemäärien jakautuminen eri ikäluokissa.....	160
7.1.5 Lasten nimeämisvalmiuden laadullinen tarkastelu .....	166
7.1.5.1 Lapsille helpot sanat nimeämisvalmiuden mittarissa .....	167
7.1.5.2 Samankaltaiset sanat nimeämisvalmiuden mittarissa .....	169
7.1.5.3 Lasten tuottamien virheiden sisällönanalyysi nimeämisvalmiudessa .....	171
7.2 Kielenhallinnan mittari .....	180
7.2.1 Saavutetut kokonaispistemäärät .....	180
7.2.2 Kokonaispistemäärien jakautuminen eri ikäluokissa.....	182
7.2.2.1 Kielenhallinnan tutkimustulosten vertailu .....	186
7.3 Kielikylydidaktiikkaa kehittämässä .....	187
7.3.1 Tutkimustuloksista nousseet kielikylydidaktiikan kehityskohteet.....	189
7.3.1.1 Toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä .....	189
7.3.1.2 Sanavaraston kartuttamisesta eri menetelmin ....	191
7.3.1.3 Strategiat vihje kehitystasosta .....	192
7.3.1.4 Eriyttäminen kielikylyvyn erityispedagoginen haaste.....	193
7.3.1.5 Koulutus kielikylydidaktiikan kehittäjänä .....	194
7.4 Yhteenvedo tutkimustuloksista tutkimusongelmittain.....	194
7.4.1 Kuinka lasten kielitaito kehittyy 3–6 ikävuoden aikana eri mittausvälineillä mitattuna? .....	194
7.3.2 Millaisia ongelmakohtia ja vahvuuksia kielikylylasten nimeämisvalmiutta tarkastelevan mittausvälineen perusteella on havaittavissa? .....	200
7.3.2.1 Millaisia strategioita lapset hyödyntävät nimeämisessä? .....	203
7.3.3 Kielikylydidaktiikkaa ilmentävät seikat päiväkodissa Suomessa toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun lähtökohdista.....	204
7.3.3.1 Kielikylydidaktiikan kehittäminen tutkimustulosten valossa .....	204
8 POHDINTA .....	206

8.1 Tutkimusongelmiin vastaaminen.....	206
8.2 Tutkimuksen päätulosten ankkuroiminen viitekehukseen.....	210
8.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	210
8.4 Tutkimustulosten sovellettavuus .....	221
8.5 Katse kohti tulevaisuutta .....	222
8.6 Lopuksi .....	224
<b>9 SVENSK SAMMANFATTNING .....</b>	<b>226</b>
9.1 Teoretisk referensram .....	227
9.2 Problemområde, syfte och forskningsfrågor.....	231
9.3 Undersökningsgrupp.....	231
9.4 Metod.....	232
9.5 Resultatsammanfattning .....	233
9.6 Slutord .....	237
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>238</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>250</b>

# Liiteluettelo

LIITE 1: NIMÄMISVALMIUDESSA JA KIELENHALLINNASSA SAAVUTETTUJEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN KORRELAATIOT .....	250
LIITE 2: NIMEÄMISVALMIUDEN VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN KUVAKORTEITTAIN .....	251
LIITE 3: NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN HELPPOJEN KUVAKORTTIEN VÄLINEN KORRELAATIO .....	253
LIITE 4: NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN FONOLOGISESTI SAMANKALTAISTEN SANOJEN VÄLINEN KORRELAATIO .....	254
LIITE 5: KIELENHALLINNAN MITTARIN TILASTOLLISET TIEDOT (SUOMI JA RUOTSI).....	255
LIITE 6: SUOMENKIELISEN KIELENHALLINNAN MITTARIN TULOKSET IKÄLUOKITTAIN .....	256
LIITE 7: 3-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	257
LIITE 8: 4-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	258
LIITE 9: 5-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	259
LIITE 10: RUOTSINKIELISEN KIELENHALLINNAN MITTARIN TILASTOLLISET TIEDOT .....	260
LIITE 11: 4-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	261
LIITE 12: 5-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEIDEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	262
LIITE 13: 6-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	263
LIITE 14: 6-VUOTIAIDEN KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	264
LIITE 15: YHTEENVETO NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN TULOISTA IKÄLUOKITTAIN (SUOMI).....	265
LIITE 16: 3-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	266

LIITE 17: 4-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	267
LIITE 18: 5-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	268
LIITE 19: 6-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (SUOMI) .....	269
LIITE 20: NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN YHTEENVETO IKÄLUOKITTAIN.....	270
LIITE 21: 4-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	271
LIITE 22: 5-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	272
LIITE 23: 6-VUOTIAIDEN NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN (RUOTSI).....	273
LIITE 24: NIMEÄMISVALMIUDEN JA KIELENHALLINNAN MITTAREIDEN KESKINÄINEN KORRELAATIO .....	274
LIITE 25: AINEISTON NORMAALIUUDEN TESTAUS .....	275
LIITE 26: KIELIKYLVYSSÄ KÄYTETTÄVÄ KIELTÄ KEHITTÄVÄN MATERIAALIN LYHYT ESITTELY .....	276
LIITE 27: MITTAUSVÄLINEIDEN JATKOHYÖDYNTÄMINEN PÄIVÄKOTI- IKÄISILLÄ KIELIKYLPYLAPSILLA .....	279
LIITE 28: MITTAREIDEN Z-PISTEET .....	281
LIITE 29: KIELIKYLPYPÄIVILLÄ 2006 TOTEUTETTU KYSELYLOMAKE .....	284
LIITE 30: TÄRKEIMPIÄ MATERIAALEJA JA JULKAISUJA KIELIKYLPYDIDAKTIIKASTA .....	286
LIITE 31: ESIMERKKIKYSYMYKSIÄ KIELENHALLINNAN MITTARISTA .....	287
LIITE 32: ESIMERKKIKUVIA NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARISTA.....	289
LIITE 33: VANHEMMILLE SUUNNATTU TAUSTATIELOMAKE .....	290



# Kuvat

KUVA 1.	TUTKIMUKSEN TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN RAKENTUMINEN .....	30
KUVA 2.	TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN RAKENTUMINEN LAAJEMMASTA PERSPEKTIIVISTÄ .....	32
KUVA 3.	DIAGNOSOIVA OPETUS (ØSTERN 1991, 350) .....	46
KUVA 4.	TOIMIMINEN LAPSEN LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEELLÄ, KUN LÄHTÖKOHTANA ON DIAGNOSOIVA OPETUS .....	47
KUVA 5.	SPOLSKYN MALLIN MUODOSTUMINEN .....	55
KUVA 6.	SPOLSKYN MALLI TOISEN KIELEN OPPIMISESTA .....	58
KUVA 7.	KYNNYSTEORIA .....	68
KUVA 8.	KIELELLISEN KOMPETENSSIN KEHITTYMINEN .....	78
KUVA 9.	KAHDEN KIELEN YHTEINEN KOGNITIIVINEN JA TEOREETTINEN KOMPETENSSI .....	79
KUVA 10.	KOGNITIIVISTEN, AKATEEMISTEN JA KIELELLISTEN TAITOJEN TUKEMINEN .....	82
KUVA 11.	KOGNITIIVISTEN TAITOJEN TUKEMINEN KIELIKYLVYSSÄ ....	84
KUVA 12.	TUTKIMUKSEN ANALYYSISSÄ HYÖDYNNETTY AINEISTO JA TUTKIMUSONGELMIIN VASTAAMINEN .....	91
KUVA 13.	TUTKIMUSAINEISTON KERUU .....	106
KUVA 14.	AINEISTON ANALYYSIN TARKEMPI ERITTELY .....	112
KUVA 15.	TOIMINTATUTKIMUKSEN PÄÄKOHTIEN RAKENTUMINEN VUOSINA 2001–2006 .....	116
KUVA 16.	KIELITAIDON KEHITYSTÄ TUKEVA TOIMINTA KIELIKYLVYSSÄ .....	139
KUVA 17.	TEEMATYÖSKENTELEN SUUNNITTELMALLI HARJUN (2005A) MUKAAN .....	143
KUVA 18.	KIELIKYLPYDIDAKTIikkaan VAIKUTTAVAT TEKIJÄT KIELIKYLVYSSÄ .....	153
KUVA 19.	SYNTEESI LASTEN NIMEÄMISESSÄ HYÖDYNTÄMISTÄ STRATEGIOISTA .....	178
KUVA 20.	PÄIVÄKOTIYMPÄRISTÖN KIELIKYLPYDIDAKTIKAN SOSIOKULTTUURINEN MALLI .....	189

KUVA 21.	HYVÄN TUTKIMUKSEN TUNNUSMERKIT .....	219
KUVA 22.	VERKSAMHET INOM BARNETS NÄRMASTE INLÄRNINGSZON NÄR UTGÅNGSPUNKTEN ÄR EN DIAGNOSTISERANDE UNDERVISNING .....	228
KUVA 23.	FAKTORER SOM INVERKAR PÅ SPRÅKBADSDIDAKTIKENS UTFORMNING.....	230
KUVA 24.	SAMBANDET MELLAN FORSKNINGSMATERIALET OCH - FRÅGORNA .....	233
KUVA 25.	KOMMUNIKATIVA STRATEGIER SOM BARNEN ANVÄNDER I DAGHEMSÅLDERN .....	235
KUVA 26.	DEN SOCIOKULTURELLA MODELLEN FÖR DIDAKTIKEN PÅ SPRÅKBADSDAGHEM .....	236
KUVA 27.	SPRÅKPLANTAN MATERIAALIN ERI OSAT (MICKOS & CARLSON 2003A, 11) .....	277

# Taulukot

TAULUKKO 1.	TUTKITTAVIEN JAKAUTUMINEN PÄIVÄKODEITTAIN... 95
TAULUKKO 2.	KIELIKYLPYVANHEMPIEN KOULUTUSTAUSTA..... 97
TAULUKKO 3.	KIELIKYLPYVANHEMPIEN ASEMA TYÖPAIKALLA ..... 98
TAULUKKO 4.	KIELENHALLINNAN MITTARILLA ARVIOIDUT KIELIKYLPYLAAPSET SUOMESSA..... 103
TAULUKKO 5.	MICKOKSEN & CARLSONIIN (2003) SAAVUTTAMAT TULOKSET 5–6-VUOTIAIDEN LASTEN MITTAUKSESSA 105
TAULUKKO 6.	TUTKITTAVIEN LASTEN MÄÄRÄT ERI MITTAUSKERROILLA ..... 111
TAULUKKO 7.	ESIMERKKEJÄ LASTEN VASTAUKSISTA KATEGORIAAN NELJÄ ..... 156
TAULUKKO 8.	VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN ERI LUOKITTELUKATEGORIOIHIN..... 156
TAULUKKO 9.	YHTEENVETO NIMEÄMISVALMIUDEN KOKONAISPISTEMÄÄRISTÄ ERI IKÄLUOKISSA..... 162
TAULUKKO 10.	NIMEÄMISVALMIUDEN KESKIARVOJEN JA KESKIHAJONNAN VUOSITTAINEN PROSENTUAALINEN MUUTOS ERI RYHMIEN VÄLILLÄ ..... 164
TAULUKKO 11.	5–6-VUOTIAIDEN LASTEN NIMEÄMISVALMIUDEN TULOSTEN VERTAILU VERTAILUAINEISTOON..... 166
TAULUKKO 12.	NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN LAPSILLE HELPOT SANAT SUOMEN JA RUOTSIN KIELESSÄ..... 168
TAULUKKO 13.	NIMEÄMISVALMIUSMITTARIN SUOMEN JA RUOTSIN KIELTEN SAMANKALTAISET SANAT ..... 170
TAULUKKO 14.	YHTEENVETO LASTEN RUOTSINKIELISISTÄ ”EI EPÄSANA”- KATEGORIAN VASTAUKSISTA 4–6- VUOTIAIDEN OSALTA..... 172
TAULUKKO 15.	ESIMERKKEJÄ LASTEN VASTAUKSIA NELJÄN KATEGORIAN OSALTA ..... 174
TAULUKKO 16.	YHTEENVETO KIELENHALLINNAN TUTKIMUSTULOKSISTA IKÄLUOKITTAIN..... 183

TAULUKKO 17.	KIELENHALLINNAN MITTARIN KESKIARVOJEN JA KESKIHAJONNAN VUOSITTAINEN PROSENTUAALINEN MUUTOS ERI RYHMILLÄ.....	185
TAULUKKO 18.	KIELENHALLINNAN TULOSTEN VERTAILUA MICKOS & CARLSON (2003A) TUTKIMUKSEEN.....	186
TAULUKKO 19.	SUOMALAISTEN KIELIKYLPYTUTKIMUSTEN TULOSTEN VERTAILUA .....	187
TAULUKKO 20.	TUTKIMUSTULOSTEN ANKKUROITUMINEN VIITEKEHYKSEEN.....	210
TAULUKKO 21.	MITTAREIDEN SISÄISEN YHTENEVÄISYYDEN ARVIOINTI .....	212

# Kuvaajat

KUVAAJA 1.	OHJAAJIEN KÄYTTÄMÄT MENETELMÄT KIELIKYLVYSSÄ	136
KUVAAJA 2.	NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN SUOMENKIELEISISSÄ MITTARISSA .....	158
KUVAAJA 3.	NIMEÄMISVALMIUDEN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN RUOTSINKIELEISISSÄ MITTARISSA .....	159
KUVAAJA 4.	LASTEN SAAVUTTAMIEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN VERTAILU ERI RYHMIEN VÄLILLÄ.....	163
KUVAAJA 5.	KIELENHALLINNAN MITTARIN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN SUOMENKIELEISISSÄ MITTARISSA .....	181
KUVAAJA 6.	KIELENHALLINNAN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN JAKAUTUMINEN KIELENHALLINNAN RUOTSINKIELEISISSÄ MITTARISSA .....	182
KUVAAJA 7.	LASTEN SAAVUTTAMIEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN VERTAILU ERI RYHMIEN VÄLILLÄ.....	184
KUVAAJA 8.	KIELENHALLINNAN MITTARISSA SAAVUTETUT KOKONAISPISTEMÄÄRÄT IKÄLUOKITTAIN.....	198
KUVAAJA 9.	NIMEÄMISVALMIUDESSA SAAVUTETTUJEN KOKONAISPISTEMÄÄRIEN KESKIARVOT IKÄLUOKITTAIN	200

# Kiitokset

Monta kiveä on käännetty ja polkua kuljettu neljän vuoden aikana, niin tutkimuksessa kuin henkilökohtaisessakin elämässä. Olen aidosti nauttinut työni jokaisesta vaiheesta, myös niistä kyynelistä, jotka olivat välttämättömiä tutkimuksen kasvuun ja kehitykselle. Tutkimustyöhön osallistuu luonnollisesti monia henkilöitä, jotka vaikuttavat työn kulkuun ja sen muotoutumiseen. Haluaisin kiittää ensimmäisiä kielikylpyoppilaitani ”mina små gullegrisar”, jotka herättivät mielenkiintoni kielikylpyä kohtaan loppumattomalla uteliaisuudellaan toista kieltään kohtaan. En koskaan unohda ensikohtaamistamme! Kiitos kaikille niille opettajille, päiväkotien henkilökunnalle, vanhemmille ja lapsille, joita olen vuosien varrella tavannut. Te olette kaikki vaikuttaneet työni kulkuun omalta osaltanne. Erityinen kiitos kuuluu kielikylpyopettajille Johannalle ja Katille keskusteluista koskien kielikylpyä sekä lukuisille ystäväilleni, joiden olkapäähän olen voinut nojata heikkoina hetkinä.

Erityisen kiitoksen haluaisin esittää Folkhälsan Mittnyland Ab:lle siitä, että sain hyödyntää SPRINT-projektin aikana kerättyä aineistoa. Kiitos myös esimiehilleni Ninalle, Annikalle ja Christinalle prosessin eri vaiheissa joustavista työajoista ja ymmärryksestä, joka mahdollisti näinkin suuren projektin toteuttamisen työskentelyn ohessa.

Haluaisin esittää kiitoksen myös työni loppuvaiheen kielentarkastajalle FM, Kata Melajärvelle tarkasta ja asiantuntevasta työstä. Jos lopullisessa työssä esiintyy kielellisiä virheitä, ovat ne minun huolimattomuuttani sinne livahtaneet!

Käsikirjoitukseni esitarkastajia Professori Siv Björklundia ja Professori Riitta-Liisa Korkeamäkeä haluan kiittää siitä, että he jaksoivat kauniista kesästä huolimatta paneutua asiantuntemuksellaan työhöni antaen neuvoja ja huomautuksia. Erityisen kiitoksen haluaisin esittää professori Riitta-Liisa Korkeamäelle siitä tarkkuudesta, jolla hän paneutui käsikirjoitukseeni ja auttoi

minua tarkoilla huomautuksillaan kasvamaan tutkijana käsikirjoitukseni rinnalla.

Professori Anna-Lena Østernille haluaisin esittää suuremman kiitoksen, kuin sanani riittävät. Ilman sinua tämä ei olisi mahdollista. Sinä uskoit ja kannustit silloinkin, kun en itse uskonut itseeni. Sanoillasi oli ja on edelleen vahva vaikutus. Erityisen kiitollinen olen siitä, kuinka tunnistit prosessin joka vaiheessa lähikehitykseni vyöhykkeen ja ohjasit minua hienovaraisesti kohti korkeampaa henkilökohtaista kasvua. Niin totta ovat S. Kirkegårdin sanat niin tutkimuksessa, kuin henkilökohtaisessakin elämässä: *”Att våga är att förlora förfästet en liten stund. Att inte våga är att förlora sig själv.”*

Nyt illan hämärässä valvoessani pienen seitsemän kuukautta vanhan tyttäreni unta ja kirjoittaessani viimeisiä lauseita, en voi muuta kuin olla kiitollinen siitä pienestä ihmeestä, jonka rinnalla suurinkin tutkimuksellinen ponnistus kalpenee. Kiitollinen olen myös puolisoni tuesta. Sinä jaksot hoitaa tytärtämme niinä monina iltoina, kun minä syvennyin tutkimukseen. Ilman sinun loppumatonta tukeasi, uskoasi ja olkapäätäsi tämä työ olisi tuskin valmistunut. Olen kiitollinen sinusta jokainen päivä!

Omistan työni perheelleni: Akille, Linnealle ja Viivi-villakoiralle. Elämäni valoille!

Helsingissä 21.10.2007,

Heidi Harju-Luukkainen

# 1 Johdanto

Kielikylpy sopii hyvin yhä enemmän kansainvälistyvään yhteiskuntaamme. Se antaa lapselle mahdollisuuden oppia uuden kielen menettämättä äidinkieltään. Se antaa mahdollisuuden kommunikointiin uudella kielellä, yli kulttuurirajojen, mikä puolestaan laajentaa yksilön mahdollisuuksia ja kokemusmaailmaa. Tästä syystä kielitaito on rikkaus, jota jokaisessa kulttuurissa arvostetaan. Suomessa kielikylvyn suosion perustana ovat aktiiviset ja tiedostavat vanhemmat, jotka näkevät edellä mainitut asiat merkityksellisinä lapsilleen.

Kielikylpyä on tutkittu Suomessa hyvin vähän ottaen huomioon, että se on jo vakauttanut asemansa yhtenä menetelmänä perinteisen opetuksen rinnalla oppia ruotsin kieltä. Sen tutkimuskentän kapeutta voidaan hämmästellä, kun otetaan huomioon kielikylvyn kaksikymmenvuotinen taival Suomessa ja siitä saadut kannustavat tutkimustulokset sekä Suomessa että kansainvälisesti.

Kielikylvyssä oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä, jossa kielen oppiminen ja omaksuminen tapahtuvat rinnan. Kielikylpypäiväkodin arjessa on myös nähtävillä kaksi ulottuvuutta: kielitieteellinen ja pedagoginen. Nämä ulottuvuudet ovat käsitteinä erotettavissa toisistaan, mutta arjen toiminnassa ne sulautuvat toinen toisiinsa. Tässä tutkimuksessa käsitellään erityisesti näitä toiminnan ulottuvuuksia, oppimista sosiaalisessa ympäristössä sekä didaktiikkaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pureutua lapsen kielikylvyn ensimmäisiin vuosiin ja valottaa lapsen kielenkehitystä (äidinkielen ja ruotsin kielen) nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan osalta. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella päiväkodissa tapahtuvaa ruotsin kielen oppimiseen liittyvää toimintaan ja kehittää päiväkodeissa hyödynnettävää didaktiikkaa edelleen.



## 1.1 Tarkemmin aiheen valinnasta

Tutkimukseni aihe on päiväkotikäisten 3–6-vuotiaiden lasten ruotsin kielen omaksuminen kielikylpy-ympäristössä ja didaktiikan kehittäminen kielikylpypäiväkodeissa saatujen tutkimustulosten pohjalta. Tutkimusaiheeni valintaa perustelen seuraavasti: Tutkimukseni keskittyy päiväkotikäisten lasten suomen ja ruotsin kielen kehitykseen ruotsinkielisessä kielikylpy-ympäristössä. Päiväkotiympäristössä tapahtuvaa toimintaa on mahdotonta erottaa kielitieteelliseen ja pedagogiseen, koska oppimistilanteissa molemmat ulottuvuudet ovat läsnä. Tutkimus on kuitenkin Suomessa painottunut vahvemmin kielitieteelliseen tutkimukseen kuin pedagogiseen. Vaikka jo tehdyillä tutkimuksilla on tutkimukseni kanssa yhtymäkohtia esimerkiksi aineistonkeruumenetelmien suhteen ja niiden tutkimustulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia, on niiden ote ollut pääasiassa kvalitatiivinen pienemmistä aineistomääristä johtuen<sup>1</sup>. Kvantitatiivisia tutkimuksia, jotka täyttävät riittävän aineiston kriteerin päiväkotikäisten lasten kielitaidon kehittymisestä, ei Suomessa ole tehty<sup>2</sup>. Tältä osin tutkimuksen aihe on perustellusti merkityksellinen.

Tämän lisäksi tutkimukseni aiheena on didaktiikan kehittäminen kielikylpypäiväkodissa saatujen tutkimustulosten ja toimintatutkimuksen avulla. Olen tutkimuksessani halunnut keskittyä didaktiikan kahteen keskeiseen ulottuvuuteen, opetukseen ja oppimiseen, sekä näiden lisäksi myös sosiokulttuuriseen kytkentään, joka on oleellinen osa opetusta ja oppimista. Ruotsin kielen kielikylpyopetuksen ongelmana on didaktiikan perustelemattomuus lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Tämän lisäksi kielikylpykirjallisuudessa ei käsitellä didaktiikkaa kokonaisvaltaisesti<sup>3</sup>. Näin ollen myös tutkimukseni osittainen didaktiikkaan

---

<sup>1</sup>*Vesterbacka, (1991) ja Mård, (1994) ovat hyödyntäneet samaa kielenhallinnan mittaria ruotsinkielellä, kuin tässä tutkimuksessa.*

<sup>2</sup>*Harjun ja Pohjanmäen (2005, 15) mukaan kvantitatiivisia menetelmiä ei suositella, jos otoksen koko on pienempi, kuin 100. Ks. myös yhteenveto tehdyistä kielikylpytutkimuksista (Saari 2006, 435–436), josta ilmenee myös tehtyjen tutkimusten otoskoot.*

<sup>3</sup>*”Tehty kirjallisuuskatsaus kuvaa tutkimuksen lähtökodan, ruotsin kielen kielikylpyopetuksen didaktisen ongelman. Kirjallisuuden avulla on vaikea ymmärtää*

keskittyvä aihe on perustellusti merkityksellinen kielikylvyn kehittymisen kannalta Suomessa.

Tiivistäen tutkimukseni *pyrkimyksenä on sekä teoreettisen tiedon lisääminen että didaktiikan kehittäminen*. Tarkennettuna tutkimustehtävien avulla on selvittää, millainen on päiväkotii-ikäisten *kielikylpylasten nimeämisvalmius ja kielenhallinta suomen ja ruotsin kielissä sekä mitkä seikat ilmentävät kielikylpydidaktiikkaa päiväkodissa* toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun lähtökohdista.

Tutkimuksen aineiston voidaan nähdä jakautuvaksi kolmeen osaan tutkimusongelmien mukaisesti. Didaktiikan kehittämisen pohjana toimii toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun avulla saavutettava synteesi. Toimintatutkimukseni tarkempi kuvaus löytyy alaluvusta 5.3.2. Tiivistäen toimintatutkimuksen aineistona hyödynnetään tutkijan kirjoittamia teoksia kielikylvystä, tutkijan opettajakokemusta kielikylvyssä, kirjallisuustarkastelua, kielikylpypäivillä syksyllä 2006 kerättyä kyselyaineistoa sekä tutkijan muuta asiantuntijuutta kielikylvystä. Lasten kielellistä kehitystä pyrin kartoittamaan kvantitatiivisella aineistolla, joka on kerätty nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan mittareilla. Kolmas aineisto-osuus koostuu lasten kvalitatiivisista vastauksista nimeämisvalmiuden mittariin. Tämän aineiston avulla selvitän tarkemmin lasten nimeämisvalmiuden strategioita.

Tutkimuksen näkökulma on näin ollen sekä kielitieteellinen että pedagoginen siitä syystä, että kielikylvyssä molemmat näkökulmat ovat vahvasti esillä ja niiden erottaminen on mahdotonta. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon viitekehyksen muotoutumisessa siten, että pedagoginen näkökulma on vahvasti esillä, kielitieteellistä puolta unohtamatta. Teoriaosuuden viitekehyksen valintaan ovat vaikuttaneet lähinnä kielikylvyssä sosiaalisessa kontekstissa tapahtuva kielen omaksuminen ja oppiminen. Tutkimuksen viitekehys rakentuu neljästä tutkimuksellisesta mielessä toisiinsa linkittyvistä osista. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen syntyyn vaikuttaneista teoreetikoista tärkeimpinä mainittakoon Vygotski, Spolsky, van Lier ja Cummins.

---

*opetuksen teoreettisista perusteista lapsen kasvun tukemisen näkökulmasta, koska kirjallisuudessa ei käsitellä kasvatukselle asetettuja päämääriä ja tiedon rakennetta kokonaisvaltaisesta filosofisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta” Saari 2006, 254.*

### *1.1.1 Opettaja tutkijana -paradigma*

Erityisesti tutkimuksen toimintatutkimuksella kerätyssä aineistossa on nähtävillä opettaja/ohjaaja tutkijana -paradigma. Lähtölaukaus tutkimustyölleni on lähtöisin työskentelystäni kielikylypyopettajana Espoossa vuosina 2001–2004. Kielikylypy ei ollut tällöin Suomessa enää mikään uusi ilmiö, vaan jo vakaan aseman saavuttanut menetelmä oppia ruotsin kieltä. Tästä huolimatta koulutusta ja tietoa oli saatavilla niukalti, ainakin monien minua askarruttaneiden kysymysten osalta. Tämän tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset kumpusivat siis käytännöstä. Näin ollen lähtökohtaa tälle tutkimukselle voidaan luonnehtia käytännöllis-teoreettiseksi, jolloin tutkimuksen suunta on käytännöstä teoriaan. Pelkästään tämä akseli ei mielestäni riitä kuvaamaan tutkimuksessa esiintyvää paradigmaa. Oma näkemykseni on, että tätä paradigmaa kuvaa myös dialoginen suhde päiväkotien henkilökunnan kanssa useiden vuosien ajan tehdyn opetus- ja ohjaustyön (toiminnan) sekä tutkimustiedon kautta saavutetun teoreettisen tiedon välillä. Tätä perustelen siten, että olen pyrkinyt käytännössä esiin tulleita ongelmia ratkaisemaan toiminnassa ja samanaikaisesti pyrkinyt hakemaan lisää ymmärrystä teoriasta ja tutkimustiedosta. Näiden ulottuvuuksien lisäksi on tarkoitukseni ollut myös oman ajatteluni testaaminen suhteessa näihin. Tiivistetysti voin sanoa oman tutkimustyöni toimintatutkimusosuudessa yhdistyvän oman persoonallinen tietämykseni, teoreettisen tiedon ja toiminnan kautta saavutetun tiedon.

Koska tutkimus on osa laajempaa henkilökohtaista kehitysprosessia ja toimintatutkimusta, on mielenkiinnonkohteillani, työskentely-ympäristöillä sekä mm. erityisopettajan opinnoilla ollut oma vaikutuksensa aiheen valintaan sekä tutkimuksen etenemiseen. Näin ollen myös omat näkökulmani ja kiinnostus didaktiikan kehittämiseen näkyvät vahvasti työni otteessa.

Vuonna 2003 Folkhälsan Mittnyland Ab aloitti lasten kielitaitoa kehittävän projektin nimeltään SPRINT, jossa aloitin työskentelyn. Projektin aikana minulla oli mahdollisuus syventyä kielikylypydidaktikkaan ja kehittää omaa osaamistani kielikylyvystä sekä kerätä tämän tutkimuksen aineistoa. Aineistonkeruun kanssa rinnan kiersin eri päiväkodeissa ohjaamassa päiväkotien henkilökuntaa kieltä rikastuttavien menetelmien pariin. Näin ollen toimin samanaikaisesti kahdessa roolissa, sekä tutkijana että ohjaajana. Kenttätyössä olin myös paljon tekemisissä vanhempien kanssa. Vanhempienilloissa he esittivät usein samanlaisina toistuvia kysymyksiä

kielikylvystä. Henkilökunta koki kokoavan tiedon puuttumisen kielikylvystä työskentelynsä kannalta huonoksi asiaksi ja näin ollen tästä syntyi idea tuottaa Suomeen ensimmäinen vanhemmille suunnattu opas kielikylpyyn ”*Sukellus kielikylpyyn – perustietoa vanhemmille kielikylvystä*” (Harju 2005b). Kirja julkaistiin Svenska Kulturfondenin avustuksella vuoden 2005 lopussa ja sen tuottamiseen on osallistunut vanhempia, päiväkotien henkilökuntaa, opettajia ja tutkijoita ympäri Suomen. Kirjalla on ollut suuri merkitys tämän tutkimuksen luvun kuusi syntyyn, joka käsittelee kielikylpyä toimintaympäristönä.

Aineistonkeruun ja päiväkodin henkilökunnan laajan ohjauksen jälkeen SPRINT-projektin lopputuotteena, vuonna 2005, Folkhälsan Mittnyland Ab julkaisi kirjan nimeltä ”*Badplantan – språkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan och datorpedagogik*” (Harju 2005a). Sekä kirjan kirjoittaminen että työskentely kentällä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa antoivat minulle käsityksen kielikylpypäiväkodeissa hyödynnettävästä didaktiikasta sekä kielitaitoa stimuloivasta materiaalista, erityisesti myös tietokonepedagogiikasta. Luvussa 6, ymmärrykseeni kielikylpydidaktiikasta päiväkodeissa, teematyöskentelyn hyödyntämiseen sekä päiväkotien henkilökunnan työskentelyyn vaikuttavien tekijöiden osalta *Badplantan*-kirjalla on ollut suuri vaikutus.

Vuosien 2004–2005 aikana luennoin paljon sekä suomen- että ruotsinkielisissä päiväkodeissa ympäri Suomen. Tällöin myös maahanmuuttajataustaisten päiväkotien henkilökunta toi esiin kiinnostuksensa kieltä rikastuttavaa materiaalia kohtaan. Koska Folkhälsan Mittnyland Ab:n *Språkplantan* materiaali<sup>4</sup> sisälsi paljon ominaisuuksia, joita ohjaajat myös kielikylpypäiväkodeissa arvostivat, päätettiin materiaalin kääntämisestä suomen kielelle. Suomen kielelle käännetty ja kieliympäristöön sopivaksi muokattu materiaali ”*Kielitaito puhkeaa kukkaan. Kielitaitoa kehittäviä leikkejä ja tehtäviä 3-6 vuotiaille lapsille*” (Harju 2006) julkaistiin vuoden 2006 lopussa. Tämän lisäksi vuonna 2007 Folkhälsan Mittnyland Ab:n toimesta julkaistiin samaan aihealueeseen liittyen ”*Eftisplantan: Språkstimulerande lekar och aktiviteter för eftisverksamheten*” (Sallinen et al. 2007) iltapäivätoimintaan työskentelyn tueksi. Materiaalien tuottaminen on auttanut minua syventämään

---

<sup>4</sup>Luvussa 6.4.2.3 ja liitteessä 26 on käsitelty mm. *Språkplantan* -materiaalin hyödyntämistä kielikylpypäiväkodeissa.

omaa osaamistani lasten kieltä stimuloivan materiaalin osalta. Erityisen suuri vaikutus niillä on ollut kuudennen luvun syntyyn.

Olen myös vuodesta 2001 toiminut Humanistisen ammattikorkeakoulun eri yksiköissä tuntiopettajana. Opetettavana aiheena on ollut kvantitatiivinen tutkimus, tilastotiede ja SPSS-ohjelma. Tämä opetustyö vaikutti osaltaan aihevalintaani ja uskallukseeni tarttua kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen. Usean vuoden hyvän yhteistyön KL Titta Pohjanmäen kanssa syntyi kirja nimeltä ”*Kvantitatiivisen tutkimuksen perusteet ja analysointi SPSS-ohjelmalla*” (Harju & Pohjanmäki 2005). Oppimateriaali on jättänyt jälkensä erityisesti lukuun 8.3, jossa käsitelen mm. tutkimuksen validiteettia, laatua ja reliabiliteettia. Myös kirjassa esitetyillä hyvän tutkimuksen tunnusmerkeillä on ollut oma vaikutuksena koko tutkimustyöni kulkuun.

Tutkimukseni aiheen valintaan sekä sen syntyyn ovat vaikuttaneet epäilemättä sekä monet tässä luvussa esitetyt tekijät että monet myös mainitsematta jääneet seikat. Tärkeintä mielestäni on kuitenkin tunnustaa se tosiasia, että tutkimus linkittyy osittain pidempään henkilökohtaiseen asiantuntijuuteni kehitysprosessiin. Tätä prosessia olen pyrkinyt kuvaamaan tarkemmin luvussa 5.3.2, jossa käsitelen tarkemmin tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellista osuutta.

## 1.2 Käsitteiden määrittelyä

Tutkimukseni viitekehysten käsitteellisesti korkein taso, joka läpäisee muut tutkimuksen osat, on *sosiokulttuurinen teoria*. Sosiokulttuurinen teoria, joka käsittelee toimintaa tässä ympäristössä, ei nimestään huolimatta ole yksi yhtenäinen teoria vaan kokoelma erilaisia teorioita, joiden yhteisenä nimittäjänä voidaan nähdä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kognitiivisten toimintojen kehittymiselle, lähinnä oppimiselle. Sosiokulttuurista teoriaa ei näin ollen ole vielä toistaiseksi onnistuneesti määritelty tai sen nykyistä muotoa kartoitettu. Koshmanova on todennut tämän ongelman olemassaolon seuraavasti.

”Although the ideas of Lev Semenovich Vygotsky are commonly known, little research has been done on how his followers are actually applying in practice his cultural-historical theory to an understanding of the essence of learning.”

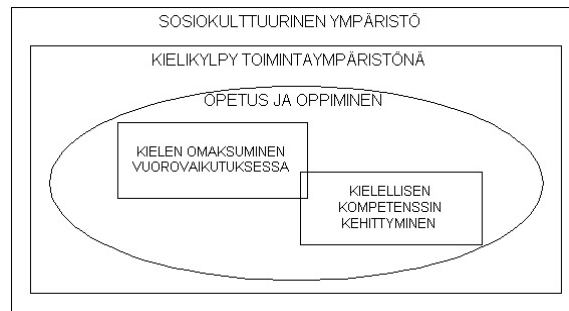
*Koshmanova (2007, 61)*

Tutkimuksessani käsittelen tässä sosiokulttuurisessa ympäristössä tapahtuvaa *oppimista*. Oppiminen sinällään on arkipäiväistä toimintaa, mutta sen määrittely tai kuvaaminen ei käsitteen arkipäiväisyydestä huolimatta ole helppoa. Eri oppimiskäsityksillä (behavioristinen, humanistinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys) on oma käsityksensä oppimisesta. Yleisesti oppiminen voidaan kuitenkin nähdä vuorovaikutteisena prosessina, jossa oppija toimijana muuntaa kokemuksiaan siten, että hänen tiedoissaan, taidoissaan ja asenteissaan tapahtuu pysyviä muutoksia. Kielikylvyssä oppimisen rinnalla tapahtuu myös tiedon *omaksumista*. Kyse on saman ilmiön (oppimisen) eri ääripäästä tai ulottuvuudesta, eikä erillisestä ilmiöstä. Näin ollen tutkimuksessa käytetään näitä käsitteitä rinnan.

Oppimista ja omaksumista tapahtuu kielikylvyssä monissa eri tilanteissa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan myös formaaleja opetuksellisia periaatteita ja ratkaisuja, joita kielikylvyssä tehdään. *Didaktiikka* eli opetusoppi on yksi kasvatustieteen osa-alue. Muun muassa Uljens on määritellyt kouludidaktiikan käsitettä suhteessa lähikäsitteisiin (Uljens 1996, 448). Hänen mukaansa päiväkodissa esiintyvä didaktiikka on osittain yleistä didaktiikkaa, mutta myös erityisdidaktiikkaa. Yleisdidaktiikka käsittelee pääasiassa opetuksen yleisiä periaatteita ja käytettäviä menetelmiä, ja erityisdidaktiikat puolestaan käsittelevät tiettyjä erityisalueita, kuten kieliä, historiaa, matematiikkaa jne. *Kielikylvyn didaktiikka* sijoittuu näiden kahden didaktiikan muodon välimaastoon, tai tarkemmin määriteltynä siinä on nähtävissä piirteitä molemmista. Kielikylvypäiväkodissa tavoitteena ovat samat tiedolliset ja taidolliset asiat kuin normaalissakin päiväkodissa. Tältä osin kielikylvyn didaktiikka on yleistä didaktiikkaa. Kielikylvyssä hyödynnettävä vieras kieli opetuksen välineenä ja siinä nähtävät opetukselliset tavoitteet puolestaan tekevät siitä erityisdidaktiikan. Näin ollen kielikylvyn arjessa on nähtävillä kaksi tieteenaluetta, jotka voidaan erottaa toisistaan teoriassa, mutta ei käytännössä. Nämä ovat kielitieteellinen ja kasvatustieteellinen. Kielikylvyssä esiintyvää didaktiikkaa olen pyrkinyt määrittelemään tarkemmin luvussa 6.

## 1.3 Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

Olen tutkimuksessani halunnut keskittyä didaktiikan kahteen keskeiseen ulottuvuuteen, opetukseen ja oppimiseen, sekä näiden lisäksi myös sosiokulttuuriseen kytkentään, joka on oleellinen osa opetusta ja oppimista. Viitekehyksen rakentumisessa on nähtävissä nämä neljä ulottuvuutta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa pääosin modernin sosiokulttuurisen teorian näkemyksiin toisen kielen kehityksestä ja oppimisesta. Sosiokulttuurinen teoria ei nimestään huolimatta ole yksi yhtenäinen teoria, vaan kokoelma erilaisia teorioita, joiden yhteisenä nimittäjänä voidaan nähdä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kognitiivisten toimintojen kehittymiselle. Sosiokulttuurinen teoria on kokonaisuudessaan hyvin laaja teoreettinen viitekehys, ja monet tutkijat kautta maailman ovat tuottaneet uusia näkemyksiä ja yhdistäneet jo olemassa olevia teorioita toisiinsa. Koska sosiokulttuurinen teoria on hyvin laaja, en ole lähtenyt käsittelemään sen kaikkia osia vaan nostan esiin ainoastaan tutkimukseni kannalta oleellimmat osat siitä.



*Kuva 1. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen*

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu neljästä eri osasta. Ensimmäinen osa käsittelee sosiokulttuurista teoriaa sen historiallisesta perspektiivistä. Tämän lisäksi käsitteelen tutkimukseni kannalta tärkeitä Vygotskin esittämiä teoreettisia ajatuksia oppimisesta sosiaalisessa kontekstissa (1978, 1982, 1985, 1987). Nämä ovat tarkemmin Vygotskin käsitykset kielen sisäistymisestä vuorovaikutuksen seurauksena ja lähikehityksen vyöhykkeen vaikutuksesta lapsen oppimiselle.

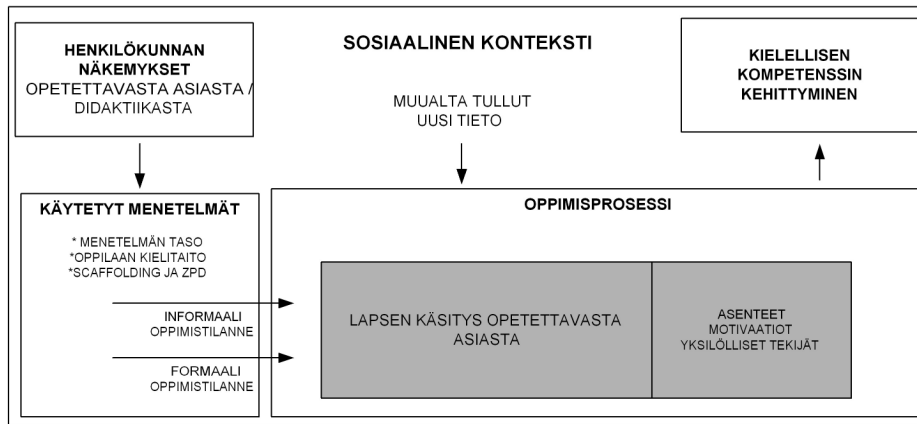
Teoreettisen viitekehyksen toisessa osassa käsittelen tarkemmin kielen oppimista sosiaalisessa kontekstissa. Tässä luvussa olen halunnut nostaa esiin erityisesti Vygotskin, van Lierin ekologisen ja Spolskyn näkemyksen vieraan kielen oppimisesta tai omaksumisesta sosiaalisessa kontekstissa. Olen halunnut käsitellä viitekehyksessä myös Vygotskin näkemyksiä kielen oppimisesta, vaikka ne eivät enää vastaakaan tämän päivän käsitystä vieraan kielen oppimisesta. Tämä siksi, että ainoastaan ymmärtämällä toisen kielen oppimisen historiallista kehitystä voi ymmärtää tämän päivän näkemyksiä toisen kielen oppimisesta.

Viitekehyksen kolmannessa osassa käsittelen tarkemmin kielellisen kompetenssin kehittymistä sekä kahden kielen vaikutusta lapsen kielellisen kompetenssin kehitykseen. Punaisena lankana viitekehyksen osiossa toimivat Cumminsin teoreettiset hypoteesit, mallit ja ajatukset toisen kielen omaksumisesta ja kognitiivisten valmiuksien kehittymisestä.

Viitekehyksen viimeisellä osuudella on kaksijakoinen rooli tutkimuksessa. Se toimii samanaikaisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen osana ja tulososuutena. Tämä viitekehyksen viimeinen osa käsittelee kielikylvyn didaktiikkaa ja lähemmin kielikylpyä toimintaympäristönä. Se on synteesi toimintatutkimuksesta, tutkimustuloksista, kirjallisuuskatsauksesta ja teoreettisesta viitekehyksestä. Tämän synteessin tuloksena esittelen didaktisen mallin kielikylpypäiväkodin sosiokulttuuriseen ympäristöön.

Yhteenvetoa teoreettisen viitekehykseni rakentumisesta laajemmassa perspektiivissä olen pyrkinyt hahmottelemaan kuvan 2 avulla.





*Kuva 2. Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen laajemmasta perspektiivistä*

Kuvan johtajatus on, että lapsi kielikylpypäiväkodissa oppii pääasiassa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä oppiminen tapahtuu sekä formaaleissa että ei-formaaleissa vuorovaikutustilanteissa. Oppilaan oppimisprosessiin vaikuttavat lapsen aikaisemmat tiedot ja taidot uuden tiedon ohella. Henkilökunnan jäsenillä on suuri merkitys lapsen oppimiselle. Heidän asenteensa opetettavaa asiaa kohtaan, käsitykset didaktiikasta, henkilökohtainen kielitaito, opetettavan asian osaamisensa jne. vaikuttavat kaikki lapsen oppimiseen. Myös henkilökunnan käyttämät ja valitsemat menetelmät vaikuttavat lasten oppimiseen. Se, ottaako henkilökunta huomioon lasten kielellisen tason ja yksilölliset tarpeet eri tilanteissa, on myös tärkeää. Kaikki nämä tekijät ja näiden lisäksi myös monet muut ennustamattomat tekijät vaikuttavat lasten kielellisen kompetenssin kehittymiseen.

## 1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja taustakysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan 3–6-vuotiaiden, äidinkieleltään suomenkielisten päiväkotikäisten lasten suomen ja ruotsin kielen kehitystä ruotsinkielisissä kielikylpypäiväkodeissa, kuitenkin siten että pääpaino on ruotsin kielen kehityksen kuvailussa. Tutkimuksen pyrkimyksenä on myös kartoittaa lasten kielen kehitystä sekä siinä esiintyviä ongelmakohtia ja vahvuuksia. Luvulla 6 on tutkimuksessani kaksijakoinen rooli. Yhtäältä se toimii tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä, mutta samanaikaisesti se pyrkii vastaamaan tutkimuksen kolmanteen ongelmaan. Luvussa käsittelen toimintatutkimuksen, kirjallisuuskatsauksen ja tutkimustulosten avulla muodostettua synteisiä kielikylvystä toimintaympäristönä.

Tutkimuksen tarkennetut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Kuinka lasten kielitaito kehittyy 3–6 ikävuoden aikana eri mittausvälineillä mitattuna?
2. Millaisia ongelmakohtia ja vahvuuksia kielikylpylasten nimeämisvalmiutta tarkastelevalla mittausvälineellä on havaittavissa?
  - b. Millaisia strategioita lapset hyödyntävät nimeämisessä?
3. Mitkä seikat ilmentävät kielikylpydidaktiikkaa päiväkodissa Suomessa toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun lähtökohdista?
  - a. Millaisia johtopäätöksiä kielikylpydidaktiikan kehittämiseen tutkimustulokset antavat?

## 2 Sosiokulttuurinen teoria

Sosiokulttuuriset teorit muodostavat laajan teoreettisen orientaation. Perusajatuksena niissä on kuitenkin sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin sitominen toisiinsa siten, että sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyvät ajattelun korkeammat toiminnot. Teorioiden perustana voidaan pitää lähinnä Vygotskin (1978, 1982, 1985, 1987) ajatuksia sekä myöhemmin muun muassa Wertschin (1985, 1991, 1998) ja Rogoffin (1998) näkemyksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä kehitykselle (katso myös esim. Engeström 1985; Säljö 2000). Lapsi oppii kielen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tietyssä tilanteessa ja ympäristössä toisen yksilön kanssa. Kieli opitaan siis merkityksellisissä tilanteissa, mikä kuuluu mm. kielikylvyn tärkeimpiin periaatteisiin. Vygotskin mukaan aikuisella on tärkeä rooli kielen ja ajattelun kehittäjänä. Tässä luvussa tarkastelen aluksi sosiokulttuurisen teorian muodostumista vygotskilaisesta näkökulmasta. Käsittelen luvussa tarkemmin Vygotskin keskeisimpiä ajatuksia<sup>5</sup> sekä hieman suppeammin Vygotskin ajatuksista edelleen kehitettyjä teorioita.

### 2.1 Vygotskin ajatukset sosiokulttuurisen teorian lähtökohdana

Kaksi lähtökohdiltaan erilaista näkemystä lasten oppimisesta ovat olleet näkyvissä vahvasti mm. kasvatustieteen tutkijoiden teoreettisissa viitekehyksissä viime vuosisadan alkupuolelta lähtien. Yhtenä vallitsevana teoreettisena näkemyksenä on toiminut Vygotskin (1978, 1982, 1985, 1987)<sup>6</sup> ja Leontievin (ks. mm. 2006) kulttuurinen ja historiallinen näkemys ja toisena

---

<sup>5</sup>*Nostan tutkimuksessani keskeisimpinä näkökulmina esiin Vygotskin ajatuskokonaisuuksista kielen sisäistymisen, lähikehityksen vyöhykkeen ja hänen ajatuksistaan edelleen kehitetyn käsitteen lapsen tukemisesta (scaffold).*

<sup>6</sup>*Ks. tarkemmin Silvoson (2003) artikkeli, jossa hän hahmottelee Vygotskin teoreettisen tutkimusohjelman muotoutumista.*

Piaget'n (1988) kognitiivinen näkemys lapsen oppimisesta (ks. mm. Fleer 2002). Näkemykset eivät kuitenkaan ole täysin toisensa poissulkevia vaan sisältävät myös paljon yhtymäkohtia. Näin ollen niiden teoreettinen erottelu ei ole aivan yksiselitteistä. Vygotski ei ole koskaan varsinaisesti kieltänyt biologisten tekijöiden vaikutusta lapsen kehitykseen, eikä Piaget koskaan kieltänyt sosiaalisen ympäristön vaikutusta lapsen kehitykseen. Näin ollen yhtymäkohtia on löydettävissä kummassakin lähestymistavassa. Fundamentaalisena erona näiden kahden lähestymistavan välillä ovat kuitenkin näkemysten lähtökohdat. Vygotskin ajatuksia voidaan pitää sosiaalisen konstruktivismin edustajana, kun taas Piaget'n ajatuksia lähinnä kognitiivisen konstruktivismin edustajana.

Vygotskin ajatukset lapsen kehityksestä kuvastavat myös osittain konstruktivistista näkökulmaa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys suuntauksena on saanut vaikutteita muun muassa humanistisesta psykologiasta ja eksistentiaalifilosofiasta, jotka korostavat oppijan yksilöllisyyttä ja ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija nähdään itseään ohjaavana yksilönä, joka pyrkii kehittymään, sivistymään, kasvamaan ihmisenä henkisesti ja kasvamaan yhteiskuntaan. On tärkeää, että lapsi testaa omia ajatusrakenteitaan sekä vertaisryhmässä että aikuisten kanssa. Näiden testausten avulla lapsi voi rakentaa omaa ymmärrystään ja pohtia erilaisia näkökulmia. Lapsen kognitiiviset rakenteet muotoutuvat lopulta hänen konstruoidessaan ja organisoidessaan saamiaan kokemuksia (ks. mm Piaget 1988). Tynjälän (2002) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppijan aktiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavoin oppija jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta. Konstruktivismi ei siis perustu jo olemassa olevan tiedon siirtämiseen sellaisenaan, vaan tärkeässä roolissa on oppijan itsenäinen informaation konstruointi. Oppilaan oppimista ohjaavat hänen omat ennakkokäsityksensä opetettavasta asiasta. Tämä jo olemassa oleva tieto ohjaa, kuinka oppilas tulkitsee toisen jakaman tiedon merkityksen ja tärkeyden. Näin ollen Jauhiaisen mukaan (1993, 62) konstruktivistista oppimista voidaan luonnehtia jatkuvaksi yksilön ja ympäristön välisten suhteiden uudelleen rakentamiseksi.

Vygotski painotti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehittämisessä ja oppimisessa. Hänen ajatuksiaan voidaan pitää yleisesti

nykyisen sosiokulttuuriseen teorian lähtökohtana, jossa korostuu tiedon sosiaalinen ja kulttuurinen alkuperä. Vygotski ei itse varsinaisesti kehittänyt mitään yhtenäistä teoriaa, vaan hänen ajatuksensa ovat toimineet ikään kuin ideasiltoina myöhemmälle tutkimukselle ja teoriankehittelylle. Vaikkakin Vygotskin ajatukset ovat jo pitkään olleet kiinnostuksen sekä sovelluksen kohteina kasvatustieteissä, on Alasen (2000) mukaan hänen ajatustensa soveltaminen toisen tai vieraan kielen tutkimuksessa vielä verrattain uutta. Vygotskilainen lähestymistapa moderniin sosiokulttuuriseen teoriaan on nähtävä väljänä. Tämä siksi, että lähestymistapa nykyisellään sisältää monien tutkijoiden edelleen kehittämiä ajatuksia sosiokulttuuristen tekijöiden vaikutuksista yksilön kehitykseen ja edelleen kielen oppimiseen. Yhteinen nimittäjä näille lähestymistavoille on sosiokulttuuristen tekijöiden vaikutus yksilöön.

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa viestintä ja kielenkäyttö toisen ihmisen kanssa ovat keskeisessä asemassa. Omaksumalla kielelliset ilmaukset lapsi voi luoda kontaktin muihin. Näin ollen sekä kielenkäyttö että viestintä toimivat linkkinä lapsen ja ulkomaailman välillä. Leikkimällä, kommunikoimalla ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii ymmärtämään, miten ihmiset hänen ympäristössään ymmärtävät erilaiset ilmiöt.

Keskeisimpänä Vygotskin ajatuskokonaisuutena voidaan nostaa esiin hänen käsityksenä ajattelun kehityksestä, siitä kuinka intersubjektiiviset (yksilöiden väliset) ilmiöt siirtyvät intrasubjektiivisiksi (yksilön sisäisiksi) tapahtumiksi, minkä seurauksena yksilö oppii säätelemään omaa toimintaansa. Kielellä on tässä prosessissa erityisen merkittävä asema. Toisena merkittävänä ajatuskokonaisuutena, joka liittyy tiiviisti edelliseen, voidaan pitää Vygotskin käsitystä lähikehityksen vyöhykkeestä. Näitä eri toimintojen tai ilmiöiden sisäistymisprosesseja käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa.

## 2.2 Lapsen ajattelun kehittyminen vuorovaikutuksessa

Kasvatus ja opetus ovat tärkeitä elementtejä Vygotskin ajatuskokonaisuuksissa. Vygotski painotti, että lapsen kehitystä ei tule nähdä oppimisesta ja opetuksesta erillisenä kokonaisuutena (Vygotski 1978, 91), vaan olennaisena osana

sosiokulttuurista toimintaa. Tätä sosiokulttuurista toimintaa peilaa hänen ajatuksensa kielen sisäistymisestä ja lähikehityksen vyöhykkeestä, joita käsitellen tarkemmin tässä luvussa.

Ajattelun kehitymisellä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on suuri merkitys lapsen kehityksessä. Yhtenä Vygotskin tärkeimpänä ajatuskokonaisuutena, joka peilaa tätä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, voidaan pitää näkökulmaa ajattelun ulkoisesta sisäiseksi kehitymisessä. Vygotskin (1987) mukaan jokainen toiminto lapsen kehityksessä ilmenee aina kahdella tavalla. Ensin uusi toiminto ilmenee sosiaalisena, ihmisten välisenä ja vasta tämän jälkeen lapsen sisäisenä tapahtumana. Lapsen psyykinen kehitys tulee näin ollen nähdä *ulkoa sisäänpäin tapahtuvana prosessina, jonka saa aikaan vuorovaikutus ympäristön kanssa*. Kielellä on tässä prosessissa erityisen suuri merkitys välittäjänä.

Kuitenkaan kaikki sosiaalinen toiminta ei aiheuta tätä kehitystä tai saa aikaan prosessia lapsessa. Veresovin (2004, 16–17) mukaan sosiaalinen ympäristö asettaa lapselle tietyt vaatimukset tai haasteet. Jos nämä haasteet tai vaatimukset ovat lapselle uusia, ne aiheuttavat hänelle sisäisen konfliktin, ristiriidan. Nämä konfliktit puolestaan ilmenevät lapsen kehityksen tason ja ympäristön vaatimusten välillä. Juuri tämä *ristiriita* lapsen sisäisten käsitysten ja ympäristön välillä on *liikkeelle paneva voima lapsen kehityksessä*. Veresov (2004, 20) esittää ajatuksensa seuraavasti.

”...emotionally experienced collision brings radical changes to the individual’s mind and therefore it is a sort of act of development of mental functions – the individual becomes different, he becomes higher and above his own behaviour. Without internal drama, an internal category, such kind of mental changes are hardly possible.”

*Veresov (2004, 20)*

Lapsen ajattelun sisäistymistä ei tule kuitenkaan nähdä Veresovin (2004) mukaan kahtena eri kehityksellisenä tasona (intersubjektiivinen ja intrasubjektiivinen), vaan ne tapahtuvat samalla tasolla mutta eri alueilla. Veresov tarkentaa näkemystään Vygotskin ajatuksista puhumalla näyttämöstä, jossa sen etuosassa tapahtuvat keskeiset vuorovaikutuksen (draaman) prosessit ja takanäyttämöllä varsinainen sisäistäminen. Näin ollen sisäistyminen tulisi nähdä saman ilmiön kahtena eri tapahtumana.

Sama pätee myös lapsen kielen kehitykseen. Kehityksessä kieli on aluksi vuorovaikutuksen väline (etunäyttämöllä), mutta kehityksen myötä siitä muodostuu myös ajattelun väline ja se sisäistyy (takanäyttämö). Ennen kuin kieli on muuttunut ajattelun välineeksi, on lapsen läpikäytävä egosentrisen puheen vaihe. Tässä vaiheessa lapsi puhuu itselleen aivan kuin aikuinen on hänelle aikaisemmin puhunut. Kielikylvyssä tämä voi tarkoittaa mm. lapsen toistamaa aikuisen puhetta esimerkiksi ”*nu ska vi städa*”. Vaiheen merkitys piilee lähinnä ajattelun ohjaamisessa ja organisoinnissa puheen avulla. Haeworthin et al. (2006) tutkimuksessa kaksikieliset lapset hyödynsivät egosentristä puhetta kierrättäen sanoja. Tällaista sanojen kierrättämisen hyödyntämistä lapset käyttivät informaalien toiminnan lisäksi osana tietoista toimintaa, jolloin he hyödynsivät oppimiaan uusia sanoja. Näin ollen lapset hyödynsivät egosentristä puhetta oppiakseen uusia fraaseja, mutta myös osittain tietoisena toimintana. Lapset siis ikään kuin käyttivät sanoja myös toisessa merkityksessä, kuin mihin ne on varsinaisesti tarkoitettu. Myös Veresov (2004) käsittelee tätä lapsen sisäistä kehitystä. Hän kuitenkin käsittelee lapsen varsinaisia leikki-ilanteita, joiden osana on myös usein nähtävissä Haworthin et al. (2006) mainitsemaa egosentristä puhetta. Veresovin mukaan lähikehityksen vyöhyke leikissä on nähtävissä kahdessa eri aspektissa, jotka aikaansaavat kehitystä lapsessa.

”...that ZPD in play characterizes by two aspects – the initial contradiction between the field of sense and the field of meaning, and the objectification of sense.”

*Veresov 2004, 26*

Leikkiessään jonkin objektin kanssa lapsi voi antaa sille jonkin toisen merkityksen, joka aiheuttaa visuaalisen maailman ja lapsen antaman merkityksmaailman välille ristiriidan (esimerkiksi käpy on lehmä). Tämän lisäksi lapsen tulee ratkaista käsitteellistämisen ristiriita (lehmänä voi toimia myös kivi tai keppi). Juuri ristiriita tai konflikti on Veresovin mukaan liikkeelle paneva voima lapsen psyykkisessä kehityksessä. Samalla tavoin voidaan mielestäni nähdä myös lapsen egosentrisen puheen osalta olevan. Lapsi hyödyntää sanaa myös toisessa merkityksessä ja sisäistäminen tapahtuu asteittain.

Kuten edellä mainitsin, egosentrisen puheen vaiheen merkitys piilee ajattelun ohjaamisessa ja organisoinnissa puheen avulla. Tällaisen toiminnan pohjalta lapselle muodostuvat ajan myötä ajattelun korkeimmat toiminnot, kuten muun

muassa kyky suunnitella, looginen ajattelu ja ongelmanratkaisutaito, oppiminen ja arviointi. Egosentristä puhetta esiintyy lapsilla ikävuosina 3–7, ja asteittain se ”sisäistyy” ja muuttuu ajattelun välineeksi. Konkreettisesti tämä tarkoittaa sitä, että lapsen puhe on aluksi kuuluvaa ja myöhemmässä vaiheessa muuttuu kuiskauksen kautta hiljaiseksi sisäiseksi puheeksi<sup>7</sup>. Sisäisen puheen korkeinta tasoa Vygotski kutsui verbaaliseksi ajatteluksi. Tämä verbaalisen ajattelun kehittyminen vuorovaikutuksessa eli lapsen käsitteiden kehittyminen liittyy kielen oppimiseen, jota käsittelem tarkemmin luvussa 3.

Vygotskin ajatuskokonaisuuksia yhdistää se, että hän kohdisti katseen lasten kehityksessä tulevaisuuteen, eikä tähän hetkeen tai menneisyyteen (Fleer 2002). Vygotskin ajatukseen intersubjektiivisen ja intrasubjektiivisten prosessien yhteydestä liittyy vahvasti hänen ajatuksensa *lähikehityksen vyöhykkeestä oppimisessa*<sup>8</sup>.

Kasvatus ja opetus ovat sosiaalista toimintaa, keinoja järjestää päiväkodin toimintaa siten että kehitystä tapahtuu. Tässä kehityksessä psyykkisenä perusprosessina toimii sisäistäminen, jonka muun muassa kieli mahdollistaa. Erityisen tehokasta sisäistäminen (oppiminen) on toimittaessa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotski halusi erottaa lähikehityksen avulla sen, mitä lapsi osaa tehdä aikuisen opastuksella, ja toisaalta sen, mitä lapsi osaa tehdä itsenäisesti ilman tukea. Vygotskin mukaan (1978, 86) oppimisen lähikehityksen vyöhyke on todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys. Lapsen todellisen kehitystason määrittää henkilökohtainen ongelmanratkaisutaito eli toiminta, josta lapsi selviytyy itsenäisesti. Potentiaalisen kehitystason puolestaan määrittää aikuisen kanssa tehtävä ongelmanratkaisu. Lapsen potentiaalinen kehitystaso tulee nähdä tiedollisen toiminnan alueena, jossa lapsi pystyy toimimaan ohjaajan avulla mutta ei itsenäisesti. Lähikehityksen vyöhykkeen toiminnot eivät näin ollen vielä ole kehittyneet lapsella, mutta ovat kehittymäisillään. Tästä seuraa, että opetuksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle, eli juuri kehittymässä oleviin toimintoihin. Tällöin lapsen sisäiset kehitysprosessit saavat mahdollisuuden toimia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sosiaalisen interaktion kautta ja kehittyä edelleen. Veresov (2004) tulkitsee Vygotskia perinteistä näkemystä laajemmin. Hän näkee näiden sisäisten kehitysprosessien liikkeellepanevana

---

<sup>7</sup> Engl. *Inner speech*.

<sup>8</sup> Engl. *ZPD eli zone of proximal development*.



voimana edellä mainitut vuorovaikutuksen ja lapsen sisäisten käsitysten konfliktit, jotka ovat myös ehtona lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle seuraavasti.

“Zone of proximal development as a distance between the level of potential development and the level of actual development really exists ONLY in a case of dramatical social collision between the individuals.”

*Veresov (2004, 23)*

Tästä voidaan johtopäätöksenä todeta, että opetuksen tulee siis olla hieman lapsen kehitystä edellä. Asettaa lapsen ajattelu alttiiksi konflikteille eli haastaa lapsen ajattelu ja näin ollen kohdistaa toimintaa erityisesti kehittymässä oleviin toimintoihin. Lähikehityksen vyöhyke on siis teoreettinen malli käytännön potentiaalisesta toiminnasta, jonka teoreettinen merkitys liittyy sosiaalisen kehityksen perustan tunnustamiseen ja pedagoginen merkitys kasvatukseen ja opettamiseen. Vygotskin ajatuksissa hyvin keskeisenä käsitteenä lähikehityksen vyöhykkeellä on näin ollen sekä teoreettista että käytännön merkitystä.

Yhteenvedon Vygotskin (1978, 1982, 1985, 1987) ajatuksista voidaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle löytää seuraavia määritelmiä.

1. Lähikehityksen vyöhyke on aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välinen erotus.
2. Lapsen kehityksen kannalta lähikehityksen vyöhyke on tärkeämpi kuin se, mitä lapsi todellisuudessa jo osaa, eli toiminta kohdistuu tulevaan.
3. Lähikehityksen vyöhyke on riippuvainen herkkyykskausista.
4. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen ja kehitys tapahtuvat yhteistoiminnan avulla.

Lähikehityksen vyöhykkeen ajatusten edelleen kehittäneistä tutkijoista yksi tärkein on Elkonin, joka on sitonut välineen (symbolisena esimerkiksi kieli ja fyysisenä esimerkiksi kuvakortti) sosiaaliseen yhteistoimintaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Elkonin lähestyy lähikehityksen vyöhykettä merkin olemuksen näkökulmasta, mikä poikkeaa, mutta samalla täydentää Veresovin

lähestymisestä<sup>9</sup>. Elkonin (2001) esitti tärkeän ja oleellisen kysymyksen merkin (tai välineen) olemassaolosta. Mikä saa Vygotskin olettamaan, että merkki on se tekijä, joka saa aikaan muutoksen lapsen kehityksessä? Elkonin selittää merkin olemusta tarkemmin ja sitoo sen sosiaaliseen ympäristöön. Hän näkee merkin luonteen sosiaalisena. Tämä johtuu siitä, että henkilö esittelee jonkin merkin toiselle henkilölle, minkä seurauksena merkissä voidaan nähdä viesti kantajastaan, jonkin toisen olemassaolosta. Näin ollen merkillä on oma psykologinen merkityksensä; se on kulttuurinen väline, joka auttaa ihmisiä organisoimaan omaa toimintaansa. Tässä vuorovaikutus on oleellisessa asemassa, koska merkki ei toimi yksin vaan sen toimiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta. Tämä tarkoittaa sitä, että toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä on merkikälyitteistä sosiaalista toimintaa, jossa tapahtuu muutosprosessi. Tämän muutosprosessin aikana lapsen ajattelu rakentuu uudelleen. Oleellista on huomata, että merkit eivät siis toimi sellaisinaan vaan ne tarvitsevat sosiaalisen vuorovaikutuksen toimiakseen.

Elkonin (2001) käsittelee tarkemmin yhteistoimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä. Hän kutsuu aikuisen ja lapsen välistä toimintaa orkestroiduksi yhteistoiminnaksi<sup>10</sup>. Oleellisessa asemassa yhteistoiminnassa hän näkee toiminnan sekvenssit. Jokainen aikuisen teko on samalla valinta ei-teosta, joka sulkee pois jonkin toisen teon. Näin ollen valitsemalla punaisen kynän suljet pois sinisen kynän valinnan samanaikaisesti, tai ”ei tehdä näin, vaan tällä tavalla”. Näiden (teko ja ei-teko) toiminnan ulottuvuuksien lisäksi yhteistoiminnassa ilmenevät aloittaminen ja lopettaminen. Aikuinen voi aloittaa toiminnan ja antaa lapselle mahdollisuuden viedä toiminta loppuun. Tästä syntyy lapselle tilaa oman toiminnan kehittämiseksi itsenäisesti. Jos taas aikuinen tekee teon loppuun, lapselle ei jää mahdollisuutta viedä toimintaa loppuun ja kehittyä. Elkonin kuvaa tätä yhteistoimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä, josta muodostuu prosessi seuraavasti.

---

<sup>9</sup>*Puolestaan Veresov (2004) lähestyy lähikehityksen vyöhykettä konfliktin näkökulmasta. Hänen mukaansa sisäinen konflikti aikaansaa kehitystä.*

<sup>10</sup>*Engl. Concerted action.*

“An adult’s action is never carried through to completion: there is always some gap in it, a place where the child can step in and act in concert. One might say that in this case the zone of proximal development is bare to the extreme and becomes a zone of proximal movement.”

*Elkonin (2001, 17)*

Näin ollen lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan kehityksen merkityksellisin tekijä on “tekemättä jättäminen”. Sen sijaan Bruner (2002) näkee toimimisen lähikehityksen vyöhykkeellä hieman toisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa oleellista on oikean vastauksen mallintaminen tapauksessa, jossa lapsi ei osaa ratkaista tehtävää. Elkoninin mukaan aikuisen tulee puolestaan ikään kuin testata, missä kunkin lapsen avustamisen raja kulkee, kuinka pitkälle toimintaa tulee viedä, ennen kuin annetaan lapselle vuoro orkestroituun yhteistoimintaan.

Aikuiselle tällainen toiminta, jossa hän aloittaa tekemisen ja lapsi jatkaa, on hyvin luonnollista, ja sitä ilmenee paljon päiväkodissa. Se, missä tässä yhteistoiminnassa voidaan mennä vikaan, on tilanne, jossa aikuinen suorittaa toiminnan jättämättä tilaa lapselle. Tästä yksinkertaisena esimerkkinä kielikylvystä on puhuminen lapsen puolesta. Myös Veresov (2004, 28) käsittelee tätä yhteistoimintaa aikuisen kanssa ja nostaa keskusteluun lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamisen ongelmallisuuden. Hänen mukaansa lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ei ole yksinkertaista, vaan joissain tapauksissa se heijastaa lapsen käsity maailmaa. Jos lapsi ei selviydy annetusta tehtävästä itsenäisesti mutta selviytyy siitä yhteistoiminnassa, ei se automaattisesti tarkoita, että tehtävä sijaitsee lapsen lähikehityksen alueella.

Lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisestä puhutaan paljon, mutta vähemmän esillä on ollut Berejkovskayan (2006) käsittelemä näkökulma lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen ongelmista. Hän tuo esiin konkreettisemmän lähestymisen lähikehityksen yhteistoimintaan ja siinä esiintyviin ongelmiin. Elkoninin (2001), Berejkovskayan (2006) tai Veresovin (2004) käsitykset toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä eivät sinällään ole ristiriidassa keskenään, vaan käsitykset täydentävät toinen toisiaan. Tärkein viesti kaikilla on lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ja siinä toimiminen oikealla tavalla. Berejkovskayan mukaan lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisessä opetuksessa sokeasti piilee sudenkuoppa. Aikuiset usein kuvittelevat, että asioiden oppiminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on

hyvää. Kuitenkin tiettyjen asioiden opettamisessa tulisi odottaa tai asiat tulisi opettaa eri näkökulmasta, vaikka lapsi olisikin kykeneväinen ”oppimaan” uuden asian. Berejkovskayan mukaan joidenkin asioiden opettaminen lapsille varhaisessa vaiheessa voi olla jopa haitallista myöhempää kehitystä ajatellen. Tästä hän antaa esimerkkinä matematiikan yksinkertaiset laskutoimitukset. Iässä, jossa lapsen on vaikea pitää mielessään useampaa käsitettä samanaikaisesti, aikuinen neuvoo häntä hyödyntämään paperia ja kynää muistin tukena. Lapsi oppii käsittelemään lukuja, mutta samanaikaisesti lapsi sulkee muistin käytön. Siirryttäessä ylemmille luokille koulussa lapsi törmää ongelmiin, kun hän ei selviydy tehtävistä kynän ja paperin avulla vaan tarvitsisi muistia (vrt. kymmenysten ylitysten ja alitusten laskeminen sormilla). Berejkovskayan mukaan lapset oppivat yleistämään saadun tiedon helposti väärin, jos se opetetaan liian aikaisin (tai väärällä tavalla). Tällä yleistämisellä voidaan nähdä olevan seuraamuksia myös kielikylvyssä. Lapsi voi oppia taivuttamaan sanan väärin vrt. ”jag gick” sijaan yleistetään ”jag gånne”. Berejkovskaya toteaaakin sääntöjen yleistämisestä seuraavaa.

”...as it comes at the wrong time and is not only useful but also harmful to no small degree. The learning of rules which falls outside the zone of proximal development is somewhat beyond the particular capabilities of six-year-olds, so it is much harder and demands great effort both on the part of the pupil and the teacher. A rule is often beyond children’s comprehension and has to be drilled mechanically.”

*Berejkovskaya (2006, 44)*

Käsite lähikehityksen vyöhykkeestä on inspiroinut tutkijoita kehittämään viitekehystä edelleen erityisesti itseohjautuvan ja yhteistoiminnallisen tutkimuksen saralla. Yksi tunnetuimmista on Bruner (2002), joka on kehittänyt käsitteen oikea-aikaisesta ja yhteisöllisestä tukemisesta (scaffolding). Käsitteellä tarkoitetaan aikuisen tai osaavamman yksilön tarjoamaan ohjausta ja vuorovaikutuksellista tukea, kun toiminta kohdistuu lapsen lähikehityksen alueelle. (ks. mm. Smith 1993; Wood & Wood 1996.) Tämän käsitteen konkreettista toteutumista on tutkittu kielikylpypäiväkotiympäristössä (Pelletier 1998). Kielikylvyssä päiväkodin henkilökunta tukee lasten ymmärtämistä

monin tavoin ja pyrkii ohjaamaan lasta lähikehityksen vyöhykkeellä<sup>11</sup>. Van Lier (1996, 190–199) on kehittänyt Brunerin ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä ja yhteisöllisestä tukemisesta edelleen. Hänen mukaansa yksilöllä on käytössään myös sisäisiä ominaisuuksia, joilla hän pystyy tukemaan omaa oppimistaan. Nämä sisäiset tekijät ovat mm. oppijan aikaisempi tieto, kokemukset ja muisti. Näin ollen oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä voi tapahtua monien eri tekijöiden avustuksella. Nämä van Lier (1996, 193) listaa seuraavasti:

- Osaavamman oppijan tai aikuisen avustus
- Vuorovaikutus tasavertaisen oppijan kanssa
- Vuorovaikutus heikomman oppijan kanssa
- Yksilön sisäiset ominaisuudet

Myös Haeworth et al. (2006) ottaa käsitteen lähestymiseen uuden näkökulman.

“...children appear to need the opportunity to lead as well as to follow if they are to learn and develop effective language for thinking skills.”

*Haeworth et al. (2006, 307)*

Heidän mukaansa myös lapsella on tarve ottaa joissain tilanteessa ohjaavan rooli. Scaffolding käsitteenä on perinteisesti tarkoittanut aikuisen tai osaavamman antamaa tukea, mutta Haeworth et al. (2006) näkee yhtenä tärkeänä tekijänä myös yhteistoiminnan<sup>12</sup>, jossa molemmat osapuolet ovat tasavertaisia toimijoita.

Monet näkökulmat sosiokulttuurisessa teoriassa ovat muuttuneet Vygotskin kuoleman jälkeen 1938. Näkemyksiä on täydennetty ja yhdistetty uusiin teorioihin. Vygotskin työtä jatkoivat osaltaan mm. Lantolf (2000) Bakhtin (1981, 1984) ja Leontiev (2006). Bakhtinin ajattelu nojaa vahvasti intersubjektiivisuuden ja intrasubjektiivisuuden suhteeseen. Bakhtinin mukaan yksilö muokkaa tietoisuuttaan jatkuvassa dialogissa ulkomaailman kanssa (ks. mm. Dufva et al. 1996). Wertsch (1991) puolestaan on täydentänyt Vygotskin

---

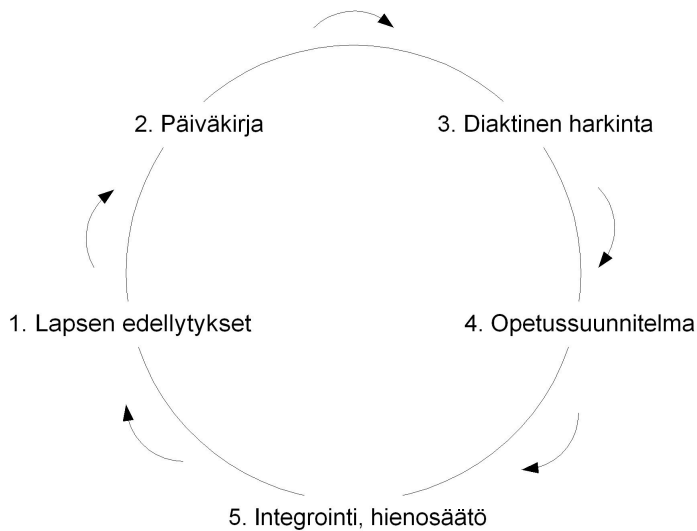
<sup>11</sup>Tästä lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta kielikylvyssä lisää luvussa 6.4.2 ja sen alaluvuissa. Näissä esitellään tarkemmin kielikylpypäiväkodissa konkreettisia menetelmiä ja materiaaleja lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen.

<sup>12</sup>Engl. *co-construcion*.

näkemyksiä Bakhtinin näkemyksillä kielestä ja sen merkityksestä tietoisuuden eri äänien heijastajana. Wertschin ajattelun viitekehys pureutuu kuitenkin lähemmin historiallisten ja kulttuuristen prosessien yhteyteen ihmisen toimintaan. Myös uusimmassa kielikylpylapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa on hyödynnetty sosiokulttuurista teoriaa tutkimuksen lähtökohtana, jossa yhteistoiminnan avulla oppilaat ovat kehittäneet omia käsityksiään kielikylpykielestä (Swain & Lapkin 2000).

### *2.2.1 Toimiminen lähikehityksen vyöhykkeellä*

Diagnosoiva toiminta on yksi edellytys lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle, mutta kuinka sitä voidaan toteuttaa päiväkodin arjessa? Elkoninin (2001) edellä mainittu käsitys aikuisen ja lapsen välillä tapahtuvasta orkestridusta yhteistoiminnasta antaa yhden näkökulman siihen, millaista aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen lähikehityksen vyöhykkeellä tulisi olla. Hänen mukaansa lähtökohtana on aikuinen, jonka tehtävänä on tarkkailla lapsen toimintaa ja arvioida sitä. Tämän arvioinnin pohjalta luodaan ”rakennustelineitä” (scaffold) lapsen tueksi. Lapsi otetaan mukaan toimintaan ja annetaan hänelle tilaa olla aktiivinen toimija; Elkoninin sanoin annetaan lapselle tilaa toiminnan loppuunsaattamiselle. Pyrkimyksenä on vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa muodostaa itsenäinen osallistuva ja oppiva yksilö. Näin ollen Elkonin asettaa lähtökohdaksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle lapsen toiminnan tarkkailun ja arvioinnin, mutta hän ei tarkemmin erittele tätä diagnosoivaa toimintaa. Østern (1991, 350) on käsitellyt tätä teemaa syvällisemmin. Hän on esittänyt avoimen teoreettisen mallin diagnosoivan opetuksen lähtökohdista (kuva 3) esikoulussa ja koulun ensimmäisellä luokalla toimiville opettajille.



Kuva 3. *Diagnosoiva opetus (Østern 1991, 350)*

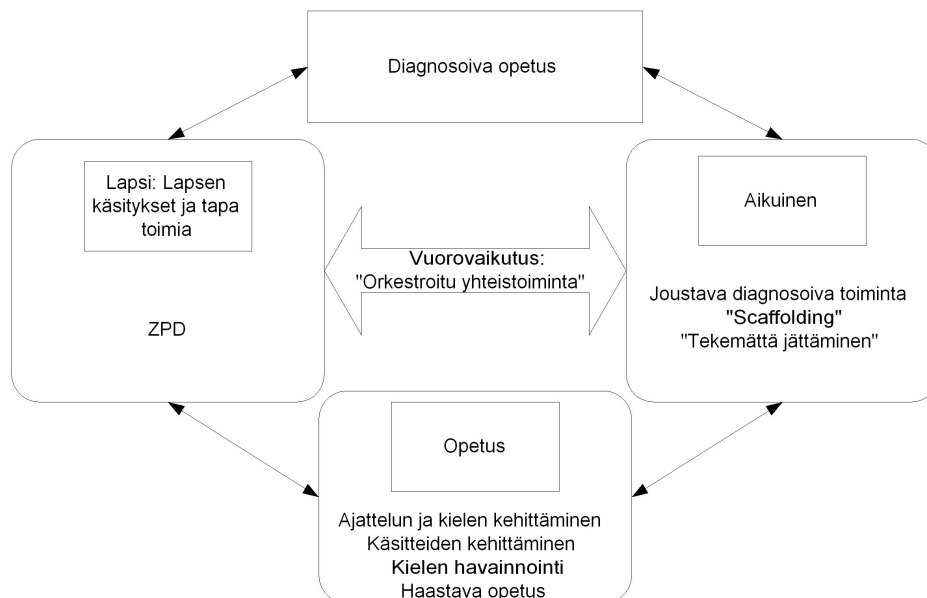
Hänen mukaansa diagnosoiva opetus asettaa opettajalle kuitenkin useita vaatimuksia. Opettajan tulee olla joustavampi toiminnassaan ja valmis mukauttamaan suunnitelmiaan opetuksen edetessä. Vaikka teoreettinen malli on avoin, se voi kuitenkin toimia opettajan ajattelun viitekehyksenä.

Myös kielikylvyssä malli voi toimia diagnosoinnin pohjana. Kielikylpy eroaa kuitenkin perinteisestä päiväkotitoiminnasta muun muassa opetettavan ja omaksuttavan kielen osalta. Päiväkodin didaktiikassa on näin ollen nähtävissä kaksi ulottuvuutta: kielitieteellinen ja pedagoginen. Kuinka kielikylpydidaktiikka sekä diagnosoiva opetus voidaan integroida toisiinsa? Østern (1991, 351) antaa yhden vaihtoehdon tälle. Hän on käsitellyt pedagogisia näkökulmia, jotka antavat mahdollisuuden siihen, kuinka toimintaa päiväkodissa ja koulussa voidaan organisoida lasten lingvistisen tietoisuuden kehittämisen ja diagnosoivan opetuksen lähtökohdista. Hänen on tiivistänyt näkemyksensä viiteen kohtaan seuraavasti.

- Opetuksen tulee lähtökohdiltaan perustua pedagogiseen diagnosointiin ja teoreettiseen analyysiin.

- Opetuksen tulee perustua lapsen maailmankatsomukseen, lapsen käsityksiin ja tapaan toimia.
- Opetuksen tulee sisältää riittävässä määrin vaatimuksia, jotka haastavat lapsen ajattelun ja kielen.
- Opetusmateriaalin tulee sisältää riittävässä määrin harjoitusmateriaalia, joka auttaa lasta kehittämään käsitteitä aikuisen avulla, joka on tietoinen lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä.
- Lasta tulee kannustaa puhumaan kielestä ja havainnoimaan omaa kielellistä toimintaansa.

Tästä voidaan yhteenvetona muodostaa kuvan 4 mukainen malli lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta (Elkonin 2001; Veresov 2006) lingvistisen tietoisuuden kehittäminen ja diagnosoiva opetus (Østern 1991, 351) lähtökohtina.



*Kuva 4. Toimiminen lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä, kun lähtökohtana on diagnosoiva opetus*



Mallin tarkoituksena on mahdollistaa lapsen kasvu itsenäiseksi ja osallistuvaksi yksilöksi huomioiden kielikylvyn didaktiikan erityisluonne ja diagnosoivan opetuksen tärkeys. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen lähtökohtana on diagnosoiva opetus (Østern (1991, 350), jossa aikuinen tarkkailee ja havainnoi mm. lapsen käsityksiä ja tapaa toimia. Aikuisen tehtävänä on toimia joustavasti opetustilanteissa ja tukea lasta muodostamalla ”rakennustelineitä” ja jättämällä tilaa lapsen toiminnalle. Opetuksessa puolestaan tulee olla riittävässä määrin ajattelun ja kielen kehittämistä, kielen havainnointia ja haasteellista toimintaa lapsen lähikehityksen vyöhyke huomioiden. Tällaisesta toiminnasta kielikylpy-ympäristössä on lisää luvussa 6.4 ja sen alaluvuissa. Veresovin (2004, 16–17) mukaan sosiaalinen ympäristö asettaa lapselle tietyt vaatimukset tai haasteet. Jos nämä haasteet tai vaatimukset ovat lapselle uusia, ne aiheuttavat hänelle sisäisen konfliktin, ristiriidan. Nämä konfliktit ilmenevät lapsen kehityksen tason ja ympäristön vaatimusten välillä. Juuri tämä ristiriita lapsen sisäisten käsitysten ja ympäristön välillä on liikkeelle paneva voima lapsen kehityksessä. Vuorovaikutuksen tavoitteena puolestaan on Elkonin (2001) esittämä orkestroitu yhteistoiminta, jossa myös lapsen toiminnalla on suuri merkitys.

## 2.3 Yhteenveto

Sosiokulttuuriset teorit muodostavat laajan teoreettisen orientaation, jonka lähtökohtana toimivat Vygotskin näkemykset (1978, 1982, 1985, 1987). Johtoajatuksena niissä on sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin sitominen toisiinsa siten, että sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena muokkautuvat ajattelun korkeammat toiminnot. Vygotskin ajatukset lapsen kehityksestä kuvastavat myös osittain konstruktivistista näkökulmaa. Lapsi oppii kielen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiettyssä tilanteessa ja ympäristössä toisen yksilön kanssa. Kieli opitaan siis merkityksellisissä tilanteissa, mikä kuuluu mm. kielikylvyn tärkeimpiin periaatteisiin<sup>13</sup>. Aikuisella on sosiokulttuurisen teorian mukaan suuri merkitys tässä kielen ja ajattelun kehittymisessä. Näitä kielen oppimisprosessiin vaikuttavia osia käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa.

---

<sup>13</sup>Katso tarkemmin kielikylvyn keskeiset periaatteet luvusta 6.4.1.

Vygotski ei itse varsinaisesti kehittänyt mitään yhtenäistä teoriaa, vaan hänen ajatuksensa ovat toimineet ikään kuin ideasiltoina myöhemmälle tutkimukselle ja teoriankehittelylle<sup>14</sup>. Keskeisimpänä Vygotskin ajatuskokonaisuutena olen nostanut esiin tässä luvussa hänen käsityksenä ajattelun kehityksestä ja siitä, kuinka intersubjektiiviset ilmiöt siirtyvät intrasubjektiivisiksi tapahtumiksi, minkä seurauksena yksilö oppii säätelemään omaa toimintaansa. Näin ollen lapsen kehityksessä kieli on aluksi vuorovaikutuksen väline, mutta kehityksen myötä siitä muodostuu myös ajattelun väline. Tähän ajattelun välineeksi muodostumiseen liittyy myös lapsille muodostuva kielen käsitejärjestelmä, jota käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa. Ajan myötä lapselle muodostuvat myös ajattelun korkeimmat toiminnot, kuten muun muassa kyky suunnitella, looginen ajattelu ja ongelmanratkaisutaito, oppiminen ja arviointi. Veresovin (2004, 16–17) mukaan sosiaalinen ympäristö asettaa lapselle tietyt vaatimukset tai haasteet. Jos nämä haasteet tai vaatimukset ovat lapselle uusia, aiheuttavat ne hänelle sisäisen konfliktin, ristiriidan. Nämä konfliktit ilmenevät lapsen kehityksen tason ja ympäristön vaatimusten välillä. Tämä ristiriita lapsen sisäisten käsitysten ja ympäristön välillä on liikkeelle paneva voima lapsen kehityksessä.

Tärkeänä Vygotski näkee myös opetuksen ja ohjauksen suuntaamisen lähikehityksen vyöhykkeelle. Opetuksen tulee siis olla hieman kehitystä edellä, eikä seurata sitä, ja näin ollen kohdistua erityisesti kehittymässä oleviin toimintoihin. Opetuksen kohdistaminen kehittymässä oleviin toimintoihin saavutetaan mm. hyvällä suunnittelulla ja oikeanlaisella vuorovaikutuksella. Vuorovaikutuksen tavoitteena on Elkonin (2001) esittämä orkestroitu yhteistoiminta, jossa myös lapsen toiminnalla on suuri merkitys.

Lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaikka se on edellytyksenä kehitykselle. Näitä ongelmia käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.1. Yhtenä ratkaisuna lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamiseen on diagnosoiva opetus. Kuva 4 esittää yhteenvetona lapsen toiminnan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä diagnosoiva opetus lähtökohtana, jonka tarkoituksena on mahdollistaa lapsen kasvu itsenäiseksi ja osallistuvaksi yksilöksi. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle lähtökohtana on

---

<sup>14</sup>Luvussa 3 on nähtävissä muutamia malleja kielen oppimisesta, jotka pohjaavat sosiokulttuuriseen teoriaan. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin esitelty vain muutamia malleja lukuisista.

diagnosoiva opetus, jossa aikuinen tarkkailee ja havainnoi mm. lapsen käsityksiä ja tapaa toimia. Aikuisen tehtävänä on toimia joustavasti opetustilanteissa ja tukea lasta muodostamalla ”rakennustelineitä” ja jättämällä tilaa lapsen toiminnalle. Opetuksen puolestaan tulee olla riittävässä määrin haastavaa, lapsen lähikehityksen vyöhyke huomioiden. Tällaisesta toiminnasta kielikylpy-ympäristössä on lisää luvussa 6.4.2 ja sen alaluvuissa, jotka käsittelevät muun muassa teematyöskentelyä.

# 3 Kielen oppiminen sosiokulttuurisessa kontekstissa

”Oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään.”

*(Rauste-von Wright et al. 2003, 169)*

Kielen oppimisen ja omaksumisen teorit voidaan jakaa karkeasti neljään kategoriaan. (1) nativistiset teorit, (2) ympäristöteorit, (3) interaktionistiset teorit ja (4) ekologiset teorit. (ks. mm. Tella & Harjanne 2004, 31<sup>15</sup>.) Tämä luku käsittelee tarkemmin ekologisia teorioita, jotka perustuvat lähemmin mm. Vygotskyn, Bakhtinin ja Deweyn ajatuksiin (van Lier 2000). Ekologisten teorioiden taustalla on ekologinen lähestymistapa kognitioon, oppimiseen ja kieleen.

Tämä luku käsittelee tarkemmin kielen oppimista sosiokulttuurisesta perspektiivistä. Luvun ensimmäisessä osassa käsittelen Vygotskin ajatuksia kielen oppimisesta. Vygotskin näkemys vieraan kielen oppimisesta saattaa tuntua nykylukijasta hieman yksinkertaistetulta, mutta hänen näkemyksensä on kuitenkin syytä nostaa esiin käsiteltäessä vieraan kielen oppimista. Hänen ajatuksensa vieraan kielen oppimisesta ovat vaikuttaneet vahvasti myös tämän päivän käsityksiin ja tutkimussuuntauksiin. Hänen ajatuksissaan on myös ongelmansa. Hänen lyhyt julkaisu-uransa ja ilmeisen nopea työtahtinsa ovat jättäneet jälkeensä hyvin vähän käsitteiden keskinäisten suhteiden reflektointia. Tätä käsitteiden abstraktiutta on pyritty tässä tutkimuksessa selkiyttämään mm. hieman tarkemmilla Spolskyn ja van Lierin oppimisen sosiaalisen kontekstin kuvauksilla. Näin ollen käsittelen myös Spolskyn (1985, 1989) näkemyksiä toisen kielen oppimisesta. Hänen lähestymistapansa aiheeseen on vahvasti

---

<sup>15</sup>Tella & Harjanne (2004, 31) jakavat teorit neljään kategoriaan, mikä on suhteellisen uusi ilmiö, johtuen ekologisten teorioiden vahvasta vaikutuksesta nykytutkimukseen. Vrt. kolmijakomalli Larsen-Friman & Long (1992, 221).

sosiolingvistinen ja yhdistää näin sosiaalisen kontekstin ja kognitiivisten prosessien merkityksen.

Kolmantena käsittelen van Lierin (1988, 1996, 1998, 2002) ajatuksia toisen kielen oppimisesta. Hän yhdistää sosiokulttuurisen lähestymistavan kognitiiviseen ajattelutapaan luomalla uudenlaisen, ekologisen näkökulman kielen oppimiseen. Hänen ajattelutavassaan kielen oppimista tarkastellaan siis totuttua laajemmassa kontekstissa, joka osittain yhdistää Vygotskin ja Piaget'n ajatuksia. Van Lierin (2000) mukaan oppiminen ei ole jotakin, joka tapahtuu oppijan pään sisällä, vaan kielenoppimisessa yhdistyvät kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit. Näin ollen oppiessaan yksilö kiinnittyy sosiaaliseen todellisuuteen.

Spolksy (1989) on käsitellyt teoksessaan oppimisteorioiden rajallisuutta sekä mahdollisuutta ymmärtää kielen oppimista. Vastattaessa kysymykseen, mitä tarkoittaa, että joku osaa vierasta kieltä, saadaan vastauksiksi erilaisia, mutta ei välttämättä ristiriitaisia vastauksia. Erona näiden välillä on vain näkökulma, josta asiaa lähestytään. Näin ollen tähän tutkimukseeni teoreettisen osan viitekehukseen on valittu muutamia Vygotskin ajatuksia täydentäviä ja edelleen rakentavia näkemyksiä, joiden lähtökohtana on toisen kielen omaksuminen sosiokulttuurisessa kontekstissa. Nämä käsitykset eivät sulje pois muita käsityksiä vaan ovat vaihtoehtoisia selitysmalleja kielen oppimiselle. Malleja ei myöskään ole tästä syystä rinnastettu vahvasti keskenään, koska ne toimivat vaihtoehtoisina selitysmalleina täydentäen toinen toisiaan.

### 3.1 Vygotskin näkemykset vieraan kielen oppimisesta

Kaikki inhimillisen toiminnan muodot, kuten tahdonalainen tarkkaavaisuus, looginen muisti ja käsitteiden muodostaminen ovat todellisuuden sisäistämistä. Kuten edellisessä luvussa mainitsin, Vygotskin mukaan nämä toiminnan korkeammat muodot muuttuvat aktiivisen omaksumisprosessin kautta yksilön sisäiseksi, henkiseksi toiminnaksi. Näin ollen kaikki lapsen tieto on alkuperältään sosiaalista. Siltana tässä sisäistymisen prosessissa toimii kieli. (Vygotski 1978, 56–57.) Yhtenä Vygotskin perusoivalluksena, joka liittyy kielen oppimiseen, oli hänen näkemyksensä siitä, kuinka inhimillinen toiminta

(kulttuuri) välittyy konkreettisten välineiden avulla. Välineillä Vygotski (1982) tarkoitti fyysisiä (konkreettisia) ja symbolisia (psykkisiä) välineitä ja työkaluja, joita käytämme toimiessamme ympäristössämme, saavuttaaksemme yhteyden ympäröivään maailmaamme. Psykkiset tai symboliset välineet voivat olla ennen kaikkea kielellisiä, mutta myös esimerkiksi musiikkia ja taidetta. Fyysiset tai konkreettiset välineet voivat puolestaan olla puhetta ja sitä tukevaa kehonkieltä. Esimerkkinä kielikylpypäiväkodissa hyödynnettävistä fyysisistä välineistä ovat mm. kuvakorttien hyödyntäminen halutun viestin ja merkityksen selkeyttämisessä. Näin ollen kuvakortit toimivat fyysisenä välineenä psyykkisenä välineenä toimivan kielen rinnakkaisena tukena<sup>16</sup>. Elkonin (2001) on käsitellyt tätä Vygotskin näkemystä merkeistä täydentäen ajatusta merkkien olemassaolon sosiaalisesta alkuperästä<sup>17</sup>.

Vygotskin käsitys lasten kielen käsitteiden kehityksestä liittyy läheisesti hänen näkemyksiinsä vieraan kielen oppimisesta. Puhuessaan vieraan kielen oppimisesta Vygotski tarkoittaa lähinnä kouluympäristössä tapahtuvaa perinteistä kielioppi-käännös-menetelmällä tapahtuvaa oppimista. Tämä kuitenkin poikkeaa peruseriaatteiltaan kielikylvystä<sup>18</sup>, jossa kieli opitaan mahdollisimman äidinkielenomaisissa tilanteissa. (ks. tarkemmin mm. Baker 2006, 247.)

Vygotskin mukaan lapset käyttävät kahdenlaisia käsitteitä puheessaan: spontaaneja ja ei-spontaaneja. Spontaanit eli ei-tieteelliset käsitteet kehittyvät lapsen jokapäiväisten vuorovaikutuskokemusten kautta. Näiden spontaanien käsitteiden vastakohtana toimivat ei-spontaanit eli tieteelliset käsitteet, jotka ovat mm. opettajan lapselle esittämiä käsitteitä. Yhtenä erona näiden käsitteiden välillä on niiden suhde lapsen omaan kokemusmaailmaan ja tietoon. Spontaanit käsitteet ovat linkittyneet lapsen henkilökohtaiseen tietoon, kun taas ei-spontaanit käsitteet eivät samassa määrin ole. Vygotskin mukaan näiden kahden käsitetyypin välille ei voida vetää selkeää rajaa, vaan kummatkin käsitetyypit vaikuttavat toinen toisiinsa, joten kyseessä on jokseenkin yhtenäinen

---

<sup>16</sup>Lisää kielikylvyssä hyödynnettävistä fyysisistä ja psyykkisistä välineistä, joiden avulla lapsille pyritään viestimään kielikylpykielellä luvuissa 6.4.1 ja 6.4.2 ja niiden alaluvuissa.

<sup>17</sup>Ks. tarkemmin luku 2.2.

<sup>18</sup>Ks. tarkemmin kielikylvyn periaatteista luvusta 6.4.1, joilla on tärkeä merkitys kielikylpydidaktiikan kehittämiseen ja edelleen oppimiseen.

käsitejärjestelmä. Kielikylvyssä erityisen tärkeässä asemassa on spontaanien käsitteiden kehittyminen jokapäiväisessä vuorovaikutustilanteessa, jossa pyrkimyksenä on näiden käsitteiden linkittäminen lapsen jo olemassa olevaan tietoon. Kielikylvyssä hyödynnetään teematyöskentelyä paljon, ja sen yhtenä tehtävänä on toimia siltana, joka pyrkii tuottamaan vuorovaikutustilanteita, jotka linkittyvät lapsen jo olemassa olevaan osaamiseen<sup>19</sup>.

Vygotskin mukaan vieraan kielen oppiminen poikkeaa kuitenkin ensikielen oppimisesta. Yhdeksi tärkeimmistä eroavaisuuksista hän nostaa esiin lapsella jo olemassa olevan kielijärjestelmän vaikutuksen toisen kielen oppimiseen. Vygotskin mukaan toinen kieli opitaan hyvin erityyppisessä ympäristössä ja olosuhteissa, kuin äidinkieli on opittu. Tämä puolestaan vaikuttaa vieraan kielen kehityspolkuun lapsella. Vygotskin mukaan vieras kieli nojaa äidinkielen semanttiseen kielijärjestelmään, mutta ne vaikuttavat kaksisuuntaisesti toinen toisiinsa (ks. tarkemmin Vygotski 1987, 179–180), mikä on nykytutkimuksen mukaan tunnettu tosiasia. Vygotskin mukaan vieras kieli vaikuttaa äidinkielen kehitykseen lisäämällä lapsen tietoisuutta äidinkielestään mm. parantamalla hänen tietoista kykyään käyttää sanoja ajattelun ja ajatusten ilmaisun välineenä.

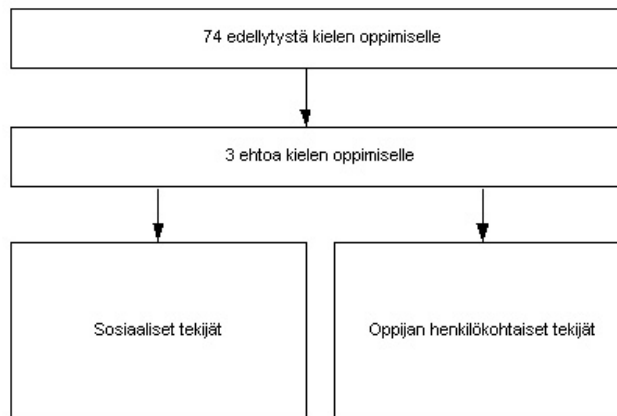
---

<sup>19</sup>Tarkemmin teematyöskentelystä ja sen hyödyntämisestä siltana lapsen jo olemassa olevan tiedon sekä uuden tiedon rakentamisen välillä luvussa 6.4.2.2.

## 3.2 Spolskyn malli sosiaalisen kontekstin merkityksestä toisen kielen oppimisessa

Kielen omaksumisesta on olemassa useita eri teorioita. Yksi kielen omaksumisen sosiaalista kontekstia ja myös kognitiivisten prosessien merkitystä painottava on Spolskyn malli toisen kielen omaksumisesta (Spolsky 1985, 1989). Hänen lähestymistapansa aiheeseen on vahvasti sosiolingvistinen. Spolsky (1989, 25) tuo esiin näkökulman sosiaalisen kontekstin merkityksestä toisen kielen omaksumisessa. Hänen malliinsa ovat vaikuttaneet vahvasti mm. Gardnerin (1979, 1985; Gardner et al. 1983) näkemykset sosio-  
edukationaalisesta<sup>20</sup> mallista.

Spolsky (1985, 1989) on esittänyt toisen kielen omaksumisesta mallin, jossa hän nostaa esiin myös kognitiivisten prosessien merkityksen yhdessä sosiaalisten rinnalla.



Kuva 5. Spolskyn mallin muodostuminen

---

<sup>20</sup> Engl. socio educational model.



Spolskyn mukaan kolme tärkeää tekijää vaikuttaa toisen kielen omaksumiseen. Näiden kolmen tekijän sisään hän on luokitellut yhteensä 74 edellytystä toisen kielen oppimiselle (kuva 5). Jotta oppimista ylipäätään voi Spolskyn mukaan tapahtua, tulee tiettyjen *välttämättömien ehtojen*<sup>21</sup> täytyä. Oppilailla tulee olla mm. riittävästi altistumista ja harjoittelun mahdollisuuksia toisella kielellä. Tämän lisäksi oppilailla tulee olla mm. riittävä motivaatio kielen omaksumiseen. Motivaation merkitystä hän pitää suurena toisen kielen oppimisessa. Bakerin (2006, 131–135) mukaan motivaatio onkin yksi merkittävä selittävä tekijä toisen kielen oppimisen onnistumisessa tai epäonnistumisessa.

Toisena ehtona Spolsky kuvaa *kommunikaatiotilanteiden ehtoa*<sup>22</sup> Mitä useimmin oppilas hakeutuu tilanteisiin, jossa hän on yhteydessä toiseen kieleen, tai mitä useammin hänellä on mahdollisuuksia määrittellä strategioitaan tarkemmin, sitä todennäköisempää on, että oppilas omaksuu kieltä. Kolmas ehto on ehto, joka tyypillisesti vaikuttaa kielen omaksumiseen, mutta ei välttämättä. Tätä ehtoa voisi kuvailla *yksilöllisten piirteiden*<sup>23</sup> ehdoksi. Tässä ehdossa kyse on enemmän yksilön persoonallisuuden piirteistä kuin ulkopuolisista tekijöistä<sup>24</sup>. Ehtoa voidaan kuvata mm. siten, kuinka paljon oppija on valmis ottamaan riskejä omaksuessaan kieltä mm. hakeutumalla sosiaalisiin tilanteisiin. Spolskyn mallin ehdot (1989, 25–29) voidaan jakaa karkeasti kahteen eri ryhmään (ks. mm. O'Malley et. al. 1996, 12). Ensimmäisessä ryhmässä ovat kielen omaksumiseen vaikuttavat sosiaaliset tekijät, kuten oppimisympäristö ja oppimismahdollisuudet, ja toisessa ryhmässä ovat oppijan omat oppimiseen vaikuttavat muuttujat, kuten aikaisempi tieto, motivaatio ja kykenevyys.

Sosiaalisen kontekstin Spolsky näkee hyvin laajana. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, johon kuuluvat perhe, yhteisö, kaupunki ja suuremmat alueet, kuten osavaltiot. Lait osavaltioissa tai maassa määrittelevät mm. kielen asemaa ja perhe puolestaan esimerkiksi kielen käyttöä. Sosiaalinen konteksti sisältää myös muita komponentteja, jotka mahdollistavat oppimisen,

---

<sup>21</sup>Engl. *Necessary conditions*

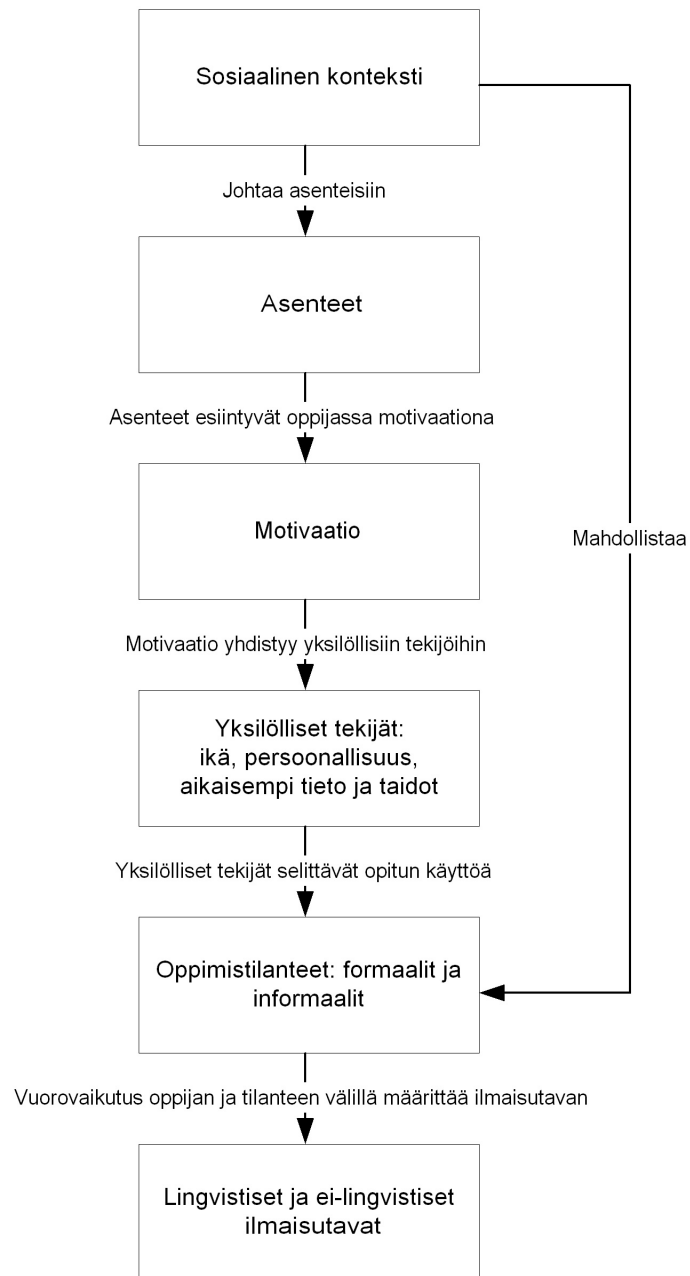
<sup>22</sup>Engl. *Gradient conditions*

<sup>23</sup>Engl. *Typicality conditions*

<sup>24</sup>Ks. tarkemmin Kirschin (2006) artikkeli toisen kielen oppimiseen vaikuttavista persoonallisista tekijöistä ja Dörnyein (2006) artikkeli yksilöllisten erojen vaikutuksesta toisen kielen omaksumiseen.

kuten sosiolingvistiset tilaisuudet, oppijan mahdollisuudet kohdata opittavaa kieltä, opittavan kielen asema ja roolit sekä muiden kielten asema kotona ja yhteiskunnassa. Nämä vaikuttavat kahdella tavalla oppijaan: yhtäältä asenteisiin ja toisaalta oppimistilanteisiin, jotka voivat olla formaaleja ja informaaleja. Tiivistettynä oppijan omaan oppimiseen vaikuttavat monet muuttujat.

Opiskelijan motivaation lisäksi hän tuo oppimistilanteeseen paljon muita ominaisuuksiaan, tietojaan ja taitojaan. Spolsky (1989) on pyrkinyt hahmottamaan yleistä malliaan toisen kielen oppimisesta seuraavan kuvan 6 esittämällä tavalla.



*Kuva 6. Spolskyn malli toisen kielen oppimisesta*

Yhdistettäessä Spolskyn mallin perusteet kielikylvyn sosiaaliseen ympäristöön voidaan seuraavat asiat nähdä merkityksellisinä kielikylvyssä: Kielikylvyssä kieltä omaksutaan ja opitaan sosiaalisissa tilanteissa. Tämä sosiaalinen konteksti vaikuttaa kielen omaksuun usealla eri tasolla, kuten asenteisiin ja tätä kautta motivaatioon kielikylpykieltä kohtaan. Yksilölliset tekijät selittävät sitä, kuinka hyvin oppija pystyy hyödyntämään formaaleja ja informaaleja oppimistilanteita, mutta myös sosiaalinen ympäristö mahdollistaa omalta osaltaan formaaleja ja informaaleja oppimistilanteita. Näin ollen oppijan motivaatio ja muut yksilölliset ominaisuudet, kuten yksilön aikaisempi tieto omaksuttavasta tai opetettavasta asiasta, ikä ja niin edelleen vaikuttavat kaikki yhdessä siihen, kuinka hyvin yksilö hyödyntää formaaleja ja informaaleja oppimistilanteita. Kaikki mallin osat vaikuttavat yhdessä siihen, kuinka hyvät lingvistiset ja nonlingvistiset taidot oppija saavuttaa toisessa kielessään. (Spolsky 1989, 14–29.)

### 3.3 Ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen

Van Lier (1988, 1996, 1998, 2000, 2002) on tullut tunnetuksi kielenoppimisen tutkijana, joka yhdisti sosiokulttuurisen lähestymistavan kognitiiviseen ajattelutapaan luomalla uudenlaisen, ekologisen näkökulman kielen oppimiseen. Hänen ajattelutavassaan kielen oppimista tarkastellaan siis totuttua laajemmassa kontekstissa, joka osittain yhdistää Vygotskin ja Piaget'n ajatuksia. Hänen mukaansa oppija ei ole passiivinen kielen vastaanottaja, vaan ekologisessa systeemissä toimiva aktiivinen toimija, joka oppii kieltä myös luokkahuoneen tai päiväkodin ulkopuolisessa maailmassa. Näin ollen oppiminen ei ole jotain, joka tapahtuu yksinomaan oppijan ”pään sisällä”, vaan oppimisessa yhdistyvät kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit. Näissä sosiaalisissa prosesseissa voidaan nähdä Vygotskin sosiokulttuurisen teorian vaikutuksia ja toisaalta kognitiivisissa prosesseissa Piaget'n. Van Lierin mukaan (2000, 258) kielen oppimista ei voida tulkita ”sanoiksi, jotka siirtyvät ilman läpi, paperilta tai lankoja pitkin ja jotka yhdistävät lähettimen ja vastaanottimen”. Van Lierin näkemys pohjaa tältä osin mm. Gibsonin (1979) ekologisen havaitsemisen teoriaan, jonka mukaan havaitseminen on aktiivista toimintaa. Tällaisen sosiaalisen kulttuurin tunnustaminen ja sen liittäminen kielen tutkimukseen on kuitenkin verrattain uusi ilmiö (Palfreyman 2006).

Toisen kielen omaksumista on mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta. Van Lierin (1988, 74–81) mukaan lähestymistavat voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri lähestymistapaan.

- vuorovaikutus lähtökohtana
- lingvistinen / kognitiivinen lähtökohta
- sosiaaliset prosessit lähtökohtana

Van Lierin näkökulman nojaa vahvasti toisen kielen sosiaalisen lähtökohdan tunnustamiseen. Hänen mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielitaito kehittyy samanaikaisten prosessien avulla. Nämä prosessit ovat hänen mukaansa altistuminen<sup>25</sup>, työstäminen<sup>26</sup>, sisäistäminen<sup>27</sup> ja taitaminen<sup>28</sup> (Alanen 2000). Oleellinen osa kielenoppimisprosessia on van Lierin mukaan myös kielitietoisuus.

Altistuminen on van Lierin (vrt. myös Krashen 1985) mukaan perusedellytys kielen oppimiselle. Tärkeää lapsen oppimisen kannalta on van Lierin mukaan altistuksen määrä, mutta myös sen laatu. Tähän laatuun vaikuttaa ennen kaikkea sosiokulttuurinen ympäristö. Lapsen tulee myös pystyä ymmärtämään kieltä, jolle hän altistuu, jotta hän pystyy työstämään sitä. Tämä ei kuitenkaan ole tilanne kielikylvyssä, vaan vasta erilaisten sosiaalisten välineiden avulla (vrt. Elkonin 2001) lapsi ymmärtää viestin merkityksen. Näin ollen kielelle altistumisen tulee olla lapsen kehitykseen nähden oikealla tasolla<sup>29</sup>, eli toiminnan suuntautua lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle. Van Lierin (1996, 193) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen tulee nähdä totuttua laajemmasta perspektiivistä. Oppiminen voi tapahtua aikuisen avustuksella, vuorovaikutuksessa tasavertaisen ystävän kanssa, heikomman oppijan tai yksilön sisäisen dialogin avustuksella.

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys kielen oppimisessa, ja se vaikuttaa erityisesti kielelle altistumisen laatuun. Altistuminen on välttämätöntä, mutta ei kuitenkaan edellytys oppimiselle. Joissain tapauksissa lapsi voi elää

---

<sup>25</sup> Engl. *Exposure*.

<sup>26</sup> Engl. *Engagement*.

<sup>27</sup> Engl. *Intake*.

<sup>28</sup> Engl. *Proficiency*.

<sup>29</sup> Vertaa Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke luvussa 3.2 ja Krashen (1985).

vieraskielisessä kulttuurissa oppimatta sen kieltä (van Lier 1996, 46–47). Esimerkkinä tästä voidaan nähdä toisen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat asuneet maassa koko ikänsä oppimatta maan kieltä. Näin ollen kielen oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan on aina yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Van Lierin mukaan kielenkäyttötilanne, kielellinen konteksti ja vuorovaikutus muiden kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä opittaessa uutta kieltä. Tässä van Lier lähestyy Veresovin (2004, 16–17) näkemystä vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kehitykselle. Veresovin mukaan nimenomaan sosiaalinen ympäristö asettaa lapselle tietyt vaatimukset tai haasteet, ja jos nämä haasteet tai vaatimukset ovat lapselle uusia, ne aiheuttavat hänelle sisäisen konfliktin. Juuri tämä ristiriita lapsen sisäisten käsitysten ja ympäristön välillä on liikkeelle paneva voima lapsen kehityksessä.

Van Lier on kehittänyt edelleen Vygotskin ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä ja oikea-aikaisesta tukemisesta. Hän puhuu oman oppimisen säätelystä, joka liittyy läheisesti Vygotskin ajatuksiin yksilön tietoisuuden luonteesta. Van Lier ei pidä oman oppimisen säätelyä pelkästään tietoisuutena omista kognitiivisista kyvyistään, vaan metakognitiivisia piirteitä sisältävinä ominaisuuksina, kuten tahdonalaisena tarkkaavaisuutena, ongelmanratkaisutaitona ja suunnitteluna. Se, miten lapsi ymmärtää ja käyttää uutta kieltä, riippuu hänestä itsestään, hänen aikaisemmista tiedoistaan ja asenteistaan, mielenkiinnon kohteistaan sekä kyvystä prosessoida tietoa ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (kommunikatiivisista taidoistaan).

Altistuminen on välttämätöntä kielen oppimiselle, mutta se ei yksinään riitä. Tarvitaan myös kielen työstämistä. Työstämisen myötä kielestä tulee lapselle käyttökelpoista. Kielen työstämisprosessissa keskeistä on lapsen valmius, avoimuus ja vastaanottavaisuus. Näihin vaikuttavat puolestaan lapsen motivaatio ja uteliaisuus. Metakognitiivisilla taidoilla on myös merkitys työstämiselle: oppijan ollessa vastaanottavainen on hän myös samalla mm. valpas.

Van Lierin mukaan on tärkeää huomioida, millaisia kielellisiä aistihavaintoja oppijalle on kulloisessakin sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä tarjolla. Tämä tarkoittaa havainnointia siitä, miten ja mitä lapsi työstää kielikylypykielessä. Van Lierin mukaan toisen kielen oppimisessa tarkkaavaisuus, huomion keskittäminen ja valppaus tulee saada aikaiseksi esimerkiksi tekemällä opeteltavasta asiasta mielenkiintoinen, ymmärrettävä,

asettamalla odotukset opetettavalle asialle, edistämällä motivaatiota ja kehittämällä kielellistä tietoisuutta ja oppimistietoisuutta (vrt. Østern 1991). Näin ollen haasteena onkin van Lierin mukaan se, kuinka oppilasta voidaan auttaa työstämään opeteltavaa kieltä ja hyödyntämään hänellä jo olemassa olevaa tietoa. Tähän opettaja voi vaikuttaa, mutta myös oppijan oma aktiivinen osuus on merkittävä.

Altistumisesta ja työstämisestä käytetään usein käsitettä syöte, eli input. Van Lierin mukaan (1996, 50) eroa syötteen ja työstämisen välillä ei usein tehdä. Tämän hän sanoo johtavan siihen, että oppijan aktiivinen osuus oppimisessa helposti unohtuu ja altistumisen määrä korostuu. Van Lierin mukaan myös käytettäessä vertauskuvaa syöte – tuote<sup>30</sup> kielen oppimisessa, kognition sosiaalisen luonteen tunnustamista ei tapahdu riittävässä määrin. Koska syöte-termin käyttö ei ole ongelmatonta, pitää van Lier (1996) parempana käyttää työstämisestä termiä ”*engagement*”.

Yhtenä tärkeänä prosessina van Lier mainitsee myös kielen sisäistämisen. Oppija ei sisäistä kaikkea kieltä, jolle hän on alttiina. Sisäistynyttä kieltä on kieli, jonka oppija on todella prosessoanut. Prosessointi puolestaan tarvitsee tapahtuakseen yksilön ponnistelua ja mm. oppijan tietoverkkojen aktivoitumista. Veresov (2001) puhuu tässä sisäisten konfliktien aiheuttamasta kehityksestä lapsessa, jolloin kaikki vuorovaikutus ei aiheuta sisäistä ristiriitaa ja edelleen kehitystä. Sisäistämisprosessissa keskeisinä elementteinä ovat myös mm. tiedon pitäminen muistissa harjoittelun avulla sekä sen automatisoituminen. Uuden tiedon prosessoiminen johtaa kielen oppimisen viimeiseen prosessiin eli taitamiseen. Taitaminen tulee nähdä tiedon hyödyntämisenä ja käyttämisenä eri tilanteissa.

### 3.4 Yhteenveto

Kielen oppimiseen sosiokulttuurisessa kontekstissa on olemassa useita näkökulmia. Olen valinnut tähän lukuun käsiteltäväksi kolme näkökulmaa. Ensimmäiseksi käsittelen Vygotskin näkemystä kielen oppimisesta. Vygotskin ajatukset lapsen kielen omaksumisesta poikkeavat monilta osin kielikylvyn

---

<sup>30</sup>*Engl. Input – Output.*

periaatteista. Hän näki kielen oppimisen tapahtuvan lähinnä perinteisesti kielioppi- käännös-menetelmällä. Hänen käsityksensä kielen oppimisesta ja omaksumisesta ovat kuitenkin vaikuttaneet myöhempään sosiokulttuuriseen näkemykseen nojautuviin teorioihin, ja näin ollen niiden käsittely on mielestäni perusteltua. Vygotskin tärkeänä perusoivalluksena, joka liittyy kielen oppimiseen, oli hänen näkemyksensä siitä, kuinka inhimillinen toiminta, kulttuuri ja ajattelu välittyvät sekä konkreettisten että psykologisten välineiden avulla (Vygotsky 1982, 1986). Välineillä hän tarkoitti niitä fyysisiä (konkreettisia) ja symbolisia (psykykkisiä) välineitä ja työkaluja, joita käytämme toimiessamme ympäristössämme saavuttaaksemme yhteyden ympäröivään maailmaamme (vrt. Elkonin 2001). Näitä välineitä käsittelen tarkemmin kielikylyp-ympäristön näkökulmasta luvussa 6.4.2 ja sen alaluvuissa.

Vygotskin mukaan toinen kieli opitaan hyvin erityyppisessä ympäristössä ja olosuhteissa, kuin äidinkieli on opittu. Tämä puolestaan vaikuttaa vieraan kielen kehityspolkuun lapsella. Vieras kieli nojaa äidinkielen semanttiseen kielijärjestelmään, mutta ne vaikuttavat kaksisuuntaisesti toinen toisiinsa (ks. tarkemmin Vygotski 1987, 179–180), mikä on nykytutkimuksen mukaan tunnettu tosiasia. Seuraavassa luvussa käsittelen tarkemmin tätä kahden kielijärjestelmän riippuvuutta ja sen määritelmän historiallista muutosta.

Yksi kielen omaksumisen sosiaalista kontekstia ja myös kognitiivisten prosessien merkitystä painottava teoria on Spolksyn malli toisen kielen omaksumisesta (Spolksy 1985, 1989). Olen tässä luvussa käsitellyt Spolksyn näkemyksiä siitä syystä, että ne yhdistävät sekä kognitiivisten että sosiaalisten prosessien merkityksen ja näin ollen nostavat Vygotskin näkemykset korkeammalle, konkreettisemmalle tarkastelutasolle. Spolksyn mukaan kieltä omaksutaan sosiaalisissa tilanteissa, jotka vaikuttavat kielen oppijaan monella eri tasolla, kuten hänen asenteisiinsa ja motivaatioonsa. Oppijan motivaatio yhdessä muiden yksilöllisten ominaisuuksien, kuten yksilön aikaisemman tiedon omaksuttavasta tai opetettavasta asiasta, iän jne. kanssa vaikuttavat kaikki siihen, kuinka hyvin yksilö hyödyntää formaaleja ja informaaleja oppimistilanteita. Kaikki mallin osat vaikuttavat yhdessä siihen, kuinka hyvät lingvistiset ja ei-lingvistiset taidot oppija saavuttaa toisessa kielessään (Spolksy 1989, 14–29). Oppilaan saavuttamaa taitotasoa on pyritty kuvaamaan usealla eri tavalla. Seuraava luku käsittelee tätä ongelmakenttää tarkemmin.



Kolmantena luvun teoriana olen käsitellyt van Lierin näkemyksiä toisen kielen oppimisesta. Van Lier (1988, 1996, 1998, 2002) on tullut tunnetuksi kielenoppimisen tutkijana, joka yhdisti sosiokulttuurisen lähestymistavan kognitiiviseen ajattelutapaan luomalla uudenlaisen, ekologisen näkökulman kielen oppimiseen. Hänen mukaansa oppija ei ole passiivinen kielen vastaanottaja vaan ekologisessa systeemissä toimiva aktiivinen toimija, joka oppii kieltä myös luokkahuoneen tai päiväkodin ulkopuolisessa maailmassa. Hänen mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielitaito kehittyy neljän samanaikaisen prosessin avulla. Nämä prosessit ovat hänen mukaansa altistuminen, työstäminen, sisäistäminen ja taitaminen.

# 4 Kielellisen kompetenssin kehittyminen

Nykyään kielenomaksumiseen, aivan kuten mihin tahansa muuhun tutkimusalueeseen, liittyy valtava määrä eri teorioita. Edellisessä luvussa käsitelin tarkemmin ekologisia teorioita. Tässä luvussa käsiteltäviä teorioita ei ole jaettu edellisen luvun tavoin teoreettisen viitekehjensä mukaan vaan historiallisen syntyensä mukaan siten, että luvun punaisena lankana toimivat Cumminsin teoriat kielen omaksumisesta ja oppimisesta. Tässä luvussa en myöskään ole erotellut kielen oppimista ja omaksumista, vaikka ne eri teorioissa painottuvat hieman eri näkökulmista, siitä syystä että kyseessä ovat saman ilmiön eri ääripäät.

Tässä luvussa käsitelen tarkemmin kielenomaksumiseen liittyviä teorioita nostaten erityisesti tarkastelun kohteeksi Cumminsin teoriat ja näkemykset kahden kielen riippuvuudesta, kielitaidon kehittymisestä syvä- ja pintatasolla ja hänen teorioidensa mahdollistamat pedagogiset sovellukset kielikylpyyn. Kahden kielen riippuvuuteen liittyen tarkastelen myös lasten hyödyntämien strategioiden esiintymistä sekä yleisesti että kielikylpylapsilla, koska strategioiden hyödyntämisessä on myös kielikylpylapsilla nähtävissä kummankin kielen vaikutus. Yhtenä tärkeänä osana kielikylpylasten käyttämää välikieltä kuvaavat epäilemättä myös suomen ja ruotsin kielten erityispiirteet, joita käsitelen myös luvussa.

## 4.1 CUP-hypoteesi

Ensimmäisiä teorioita kahden kielen omaksumisesta oli nk. teoria kahden kielen tasapainosta<sup>31</sup>. Tässä hyvin yksinkertaistetussa teoriassa pyrittiin kuvaamaan yksilön kahden kielen kehitystä ja niissä esiintyvää tasapainotilaa. Yksilöllä on

---

<sup>31</sup> Engl. *Balance theory*.

käytössään kaksi kognitiivista toisistaan riippumatonta aluetta molemmille kielilleen. Toisen alueen tietomäärän lisääntyessä toisen alueen tietomäärä pienenee. Hyvin naivistisena teoriana se sai väistyä paremmin kaksikielisyttä kuvaavien teorioiden tieltä (ks. tarkemmin Baker 2006, 167; Cummins 1981). Tutkimustiedon lisääntyessä tällainen yksinkertaistettu malli toisen kielen omaksumisesta ei pystynyt selittämään monia eteen nousseita kysymyksiä.

Jo varhaisessa vaiheessa toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa oltiin vakuuttuneita siitä, että yksilön hallitsemat kaksi kieltä eivät ole täysin erillisiä kielijärjestelmiä vaan vaikuttavat toinen toisiinsa. Esimerkiksi oppiessaan lukemaan yhdellä kielellä lapsen on mahdollista siirtää oppimansa myös toiselle kielelle. Sama pätee myös mm. matematiikassa, joten oppilaalle ei tarvitse selittää esimerkiksi jakolaskua molemmilla kielillään. (ks. esimerkiksi Cummins 1980a, 1981; Genesee 1987.) Tästä Cummins (1980a, 1981) teki johtopäätöksen, että kielillä on yhteinen kognitiivinen alue<sup>32</sup>. Baker (2006, 169–170) on tehnyt yhteenvedon Cumminsin hypoteesin CUP-alueen selittämiseksi kuuteen kohtaan, jotka olen tähän tiivistänyt seuraavasti:

1. Puhe, lukeminen, kirjoittaminen ja kuuntelu tapahtuvat samasta keskusyksiköstä<sup>33</sup> kielestä riippumatta.
2. Kaksi tai useampikielisyys on mahdollista, koska yksilöllä on riittävä kapasiteetti kahden tai useamman kielen tallentamiseen.
3. Mm. informaation prosessoinnin taidot voivat kehittyä yhden tai useamman kielen kautta.
4. Kielen, jota lapsi käyttää, tulee olla riittävän hyvin kehittynyt mahdollistaakseen kognitiivisten haasteiden prosessoinnin.
5. Puhe, kuuntelu, lukeminen ja kirjoitus ensimmäisellä tai toisella kielellä auttaa koko kognitiivista järjestelmää kehittymään. Jos oppilas joutuu operoimaan kielellä, joka ei ole riittävän kehittynyt, hänen laadullinen ja määrällinen oppimisensa on heikkoa, mikä puolestaan vaikuttaa suoriutumiseen molemmilla kielillä.
6. Jos yksi tai molemmat kielet eivät ole riittävän hyvin kehittyneitä<sup>34</sup>, voi se vaikuttaa lapsen kognitiivisiin ja akateemisiin taitoihin negatiivisesti.

---

<sup>32</sup>Engl. *Common underlying proficiency (CUP)*, josta Cummins (1981, 25) toteaa seuraavaa: “*experience in either language can promote the development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation and exposure to both, either in school or in the wider environment.*”.

<sup>33</sup>Engl. *Central operating system*.

## 4.2 Kynnysteoria

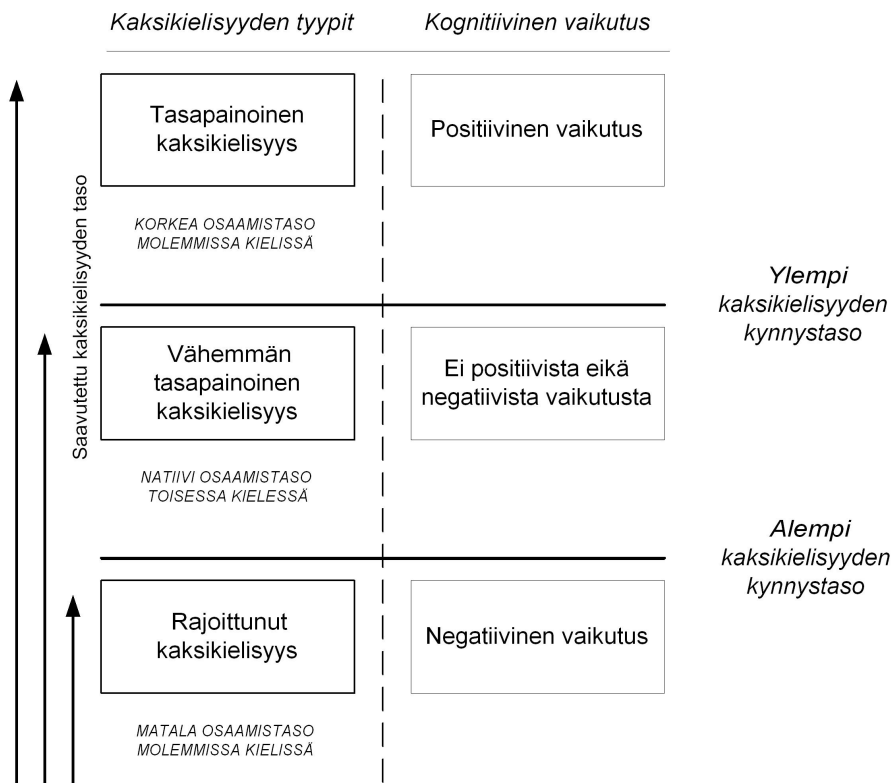
Baker (2006) nostaa esiin CUP-teorian tiivistelmässä kohdissa 4, 5 ja 6 usein keskustelun kohteena olleet ongelmakohdat (katso edellinen luku). Lapsen ollessa lähellä tasapainoista kaksikielisyyttä hän hyötyy kognitiivisesti kaksikielisyystään. Kuinka on asian laita, jos toinen lapsen hyödyntämistä kielistä ei ole riittävän kehittynyt? Cumminsin (1979b, 72) kynnysteoria<sup>35</sup> (kuva 7) pyrkii selittämään kaksikielisuuden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan<sup>36</sup>. Cumminsin mukaan kaksikielisyydellä voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen tietyissä tilanteissa. Tämän Cumminsin perustelee sillä, että heikosti kielen hallitsevan kaksikielisen lapsen interaktiot ympäröivän symbolimaailman kanssa eivät optimaalisesti kehitä hänen kognitiivisia taitojaan. Lapsen on saavutettava tietty osaamistaso toisessa kielessä, jotta hän pystyisi välttämään tekijät, jotka hidastavat hänen kognitiivista kehitystään. Ne tekijät, jotka vaikuttavat positiivisesti kognitiiviseen kehitykseen, eivät mitään todennäköisimmin pääse vaikuttamaan, ennen kuin lapsi on saavuttanut tietyn toisen kielen osaamisessa tietyn minimitaso eli kynnyksen. Lapsi, joka ei saavuta tätä minimitasoa, ei hyödy samalla tavoin opetuksen sisällöstä eikä pääse toimimaan ympäröivän maailman kanssa toisella kielellään.

---

<sup>34</sup> Tällainen tilanne voi olla, jos lapsi oppii valtakielen kotikielen kustannuksella.

<sup>35</sup> Engl. *Threshold theory*.

<sup>36</sup> Ks. myös Barikin ja Swainin (1976) toteuttama tutkimus kielikylpyoppilailla, joka antaa viitteitä kynnysten olemassaolosta ja niiden merkityksestä.



Kuva 7. Kynnysteoria

Cummins mukaan oletettu seuraus tästä on, että lapsen kiinnostus koulua kohtaan heikkenee ja hänen intellektuaalinen kehityksensä hidastuu. Kuten Cummins myös itse toteaa, on kynnshypoteesi luultavasti hyvin yksinkertaistettu malli todellisuuteen verrattuna (mm. kynnyksen taso mitä todennäköisimmin vaihtelee lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä). Cummins (1979b) mukaan lapsia, jotka eivät saavuta tätä vaadittua minimikynnystä, ei ole paljon.

Myös kynnysteoriassa on omat ongelmansa. Sen avulla on mahdotonta määritellä kielitaidon taso, joka vaaditaan kynnyksen ylittämiseen. Tämän lisäksi se ei erittele, millaisella kielitaidon tasolla lapsi hyötyy kaksikielisyystään kognitiivisesti tai millaisella tasolla siitä on mahdollista haittaa. (ks. tarkemmin Cummins 1979b, 71.)

## 4.3 Kahden kielen riippuvuus

Cummins pyrki myös kehittämään tarkempia hypoteeseja kaksikielisen lapsen kielten keskinäisestä riippuvuudesta, joka on tunnustettu tosiasia nykytutkimuksessa. Tämä johti hänen hypoteesiinsa kahden kielen riippuvuudesta<sup>37</sup>. Lapsen kaksi kieltä ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että lapsen toisen kielen kompetenssi on osittain riippuvainen ensikielessä saavutetusta kognitiivisen kehityksen tasosta. Mitä kehittyneempi ensikieli on, sitä helpompaa on myös toisen kielen kehittyminen. Tällaisen riippuvuuden olemassaolosta on saatu paljon tutkimustuloksia (Baker 2006). Lapset eivät hyödy toisesta kielestä toisen kustannuksella, vaan siirtovaikutus kielten välillä on positiivinen.

Cumminsin hypoteesin perusolettamus on, että kielten osaamistasot ovat riippuvaisia toisistaan. Näin ollen äidinkielen vahva osaaminen hyödyntää toisen kielen omaksumista ja päinvastoin. Tästä seuraa kuitenkin paradoksi: mitä enemmän oppilas käyttää äidinkieltään, sitä parempi hän on myös toisessa kielessään. Swain & Lapkin (2000) ovat tehneet huomion siitä, että oppilaat kielikylvyssä hyödyntävä äidinkieltään merkittävästi erilaisten tehtävien ratkaisussa toisella kielellä. Tämä on myös huomio, jonka opettajat ovat tehneet työskennellessään lasten kanssa. Tutkimustulosten mukaan tehtävien ratkaisutilanteissa käytetyllä äidinkielellä on kuitenkin tärkeä kognitiivinen ja sosiaalinen funktio. Myös sosiokulttuurisen teorian mukaan toisella kielellä on tärkeä funktio lapsen kielitaidon kehittymisessä (vrt. van Lier 1996, luku 3.3). Lapset hyödyntävät äidinkieltään mm. ymmärtääkseen tehtävän sisällön ja vaatimukset, kiinnittääkseen huomionsa sanaston käyttöön sekä ryhmän toimintaan. Tämän vuoksi äidinkielen käyttöä ei tulisi kieltää mutta ei myöskään kannustaa sen käyttämiseen, koska se helposti voi korvata toisen kielen käytön. Swainin & Lapkinin mukaan tehtäviä ei olisi ratkaistu yhtä tehokkaasti ilman äidinkielen hyödyntämistä. Näin ollen tutkimustulokset tukevat Cumminsin hypoteesia äidinkielen ja toisen kielen keskinäisestä riippuvuudesta sekä sosiokulttuurisen teorian merkityksestä toisen kielen omaksumisessa<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Engl. *Developmental interdependence hypothesis*.

<sup>38</sup> Katso lisää sosiokulttuurisesta teoriasta luvuista 2 ja 3.

### 4.3.1 Lasten kommunikaatiostrategioiden hyödyntäminen sosiaalisissa tilanteissa

”The more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner.”

*Bialystok (1990, 147)*

Kommunikaatiostrategioita hyödyntämällä lapsi mahdollistaa viestin mahdollisimman tehokkaan välittymisen kuulijoille<sup>39</sup>. Mitä enemmän ongelmia kommunikaatiossa on, sitä enemmän lapsi hyödyntää strategioita. Näin ollen kommunikaatiostrategiat kertovat ongelmien kiertämisestä. Strategioiden hyödyntäminen voidaan myös nähdä positiivisesta näkökulmasta, ongelmien kiertämisestä luovan toiminnan avulla, joka kertoo lapsen kognitiivisten taitojen tasosta (ks mm. Hoffmann 1991, 109; Bialystok 1990). Tämän lisäksi kommunikaatiostrategioiden hyödyntäminen voi myös olla lapsen kielellisten hypoteesien testaamista (Björklund et al. 2005, 8). Strategioiden hyödyntämiseen kommunikaatiotilanteissa on useita määritelmiä. Yleisin ja useimmin siteerattu on Taronen määritelmä:

”...a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.”

*Tarone (1980, 65)*

Kielikylpypäiväkodissa lapsi on kielellisesti poikkeuksellisessa tilanteessa verrattuna yksikieliseen lapseen. Hän kehittää samanaikaisesti sanavarastoa kahdessa kielessä. Lieon (1998) mukaan lasten sanavaraston kehitys on kiihkeimmillään kolmen ja neljän ikävuoden paikkeilla, jonka ikäisiä myös osa tutkimuksen tutkimusjoukosta on. Kielikylvyssä lapsi joutuu usein tilanteisiin, jossa hän joutuu ilmaisemaan itseään kielellä, joka on vielä hyvin heikosti kehittynyt ja jossa sanavarasto ei ole riittävä. Tällaisissa tilanteissa lapsi joutuu hyödyntämään erilaisia strategioita saadakseen itsensä ilmaistuksi.

Bialystokin (1990, 146) mukaan lasten hyödyntämät kommunikaation strategiat ovat erittäin johdonmukaisia, jota voidaan myös kielikylpylasten strategioiden

---

<sup>39</sup> ”We use strategies in order to ensure that the effect of our communicating on the interlocutor(s) is as close as possible to what we want it to be.” Van Lier 1988, 30.

olettaa olevan. Kielikylpyoppilaiden käyttämästä kielestä on löydetty heille tyypillisiä piirteitä. He käyttävät yksinkertaisempaa ja hieman niukempaa kieltä kuin äidinkielenään kieltä puhuvat, ja he käyttävät usein sanoja ja lauserakenteita, joita syntyperäinen ei välttämättä käyttäisi. Tämä johtuu siitä, että kielikylpyoppilaan äidinkieli luonnollisesti vaikuttaa kielikylpykielen tuottamiseen myös kieliopillisesti (ks. Gensee 1987, 46–60). Bergströmin (2000) mukaan tunnusomaista toisluokkalaisten lasten kirjoitelmissa on puhekielenomaisuus, tietyt kielioppisääntöjen yleistyksiset sekä ensimmäisen kielen vaikutus. Nämä ovat epäilemättä sellaisia piirteitä, jotka näkyvät myös lasten nimeämisessä. Mårdin (1997, 2002) tutkimuksen mukaan päiväkodissa hiljaiset kielikylpylapset turvautuivat ei-verbaalisiin keinoihin ja aktiivisemmat lapset hyödynsivät strategioita monipuolisemmin. Vesterbacka (1991) on tehnyt toistaiseksi suurimman kartoituksen kielikylpylasten koodivaihdosta Suomessa. Hän on tutkinut kielikylpylasten puhuttua kieltä sekä myös yksittäisiä sanoja substantiivitestissä. Tiivistäen tutkimuksista voidaan sanoa kielikylpylasten hyödyntävän monipuolisia strategioita ja testaavan hypoteesejaan kielikylpykielestä kyetäkseen ilmaisemaan itsensä alati kehittyvällä kielellään.

Kommunikaatiostrategiat voidaan luokitella monin eri tavoin. Bialystok (1983, 105) on luokitellut strategiat äidinkieleen ja toiseen kieleen pohjautuviin strategioihin (ks. myös Bialystok 1990). Littlewood puolestaan (1984, 83–87) on luokitellut toisen kielen opiskelijoiden hyödyntämät kommunikoinnin strategiat sosiaalisissa tilanteissa tarkemmin kahdeksaan eri luokkaan (ks. myös Cook 1991; Tarone 1980). Luokittelu sosiaalisissa tilanteissa tapahtuviin strategioihin on perusteltua nostaa esiin tutkimukseni viitekehyksessä, koska tutkimuksen yksi osa kohdistuu kielikylpylasten nimeämisvalmiuteen.

Ensimmäisenä strategiana hän nostaa esiin *kommunikaatiotilanteiden välttämisen*<sup>40</sup>. Oppija voi välttää aktiivisia kommunikaatiotilanteita ja keskusteluaiheita, joissa hänellä ei ole riittävä kielitaitoa osallistua keskustelutilanteisiin (ks. myös Mård 1997, 2002). Toisena strategiana voidaan toisen kielen oppijoilla katsoa tapahtuvan *viestin mukauttamista*<sup>41</sup> tai yksinkertaistamista. Tällä Littlewood viittaa oppijan viestin yksinkertaistamiseen keskustelutilanteissa. Oppija ilmaisee itseään vähemmän eksakteilla sanoilla, kuin mitä hän ilmaisisi omalla äidinkielellään (vert. Blum-

---

<sup>40</sup>Engl. *Avoid communication.*

<sup>41</sup>Engl. *Adjust the message.*



Kulka & Levenston 1983). Näin ollen oppilas ikään kuin ”pientää” itsensä sosiaalisessa tilanteessa. Tämän lisäksi strategiana voidaan hyödyntää myös selittäviä *kiertoilmauksia*<sup>42</sup>. Oppija, joka ei osaa tai muista käsillä olevaa sanaa voi kiertää sen selittämällä.

Oppija voi myös hyödyntää mahdollisimman *lähellä olevaa toista sanaa*<sup>43</sup> lauseessa. Esimerkiksi käyttää sanaa muki sanan lasi sijaan. Viidentenä strategiana Littlewood nostaa esiin *uusien sanojen keksimisen*<sup>44</sup> ja niiden hyödyntämisen. Oppija voi keksiä uusia sanoja tai fraaseja selittääkseen asiansa. Uudet sanat voivat olla suoraan käännöksiä omasta äidinkielestä tai muunnoksia toisesta kielestä, jossa ei kuitenkaan ole varsinaista yhtymäkohtaa nähtävissä äidinkieleen. Tämän strategian hyödyntäminen voi myös johtaa oikean sanan käyttöön toisessa kielessä sattumalta. (Littlewood 1984, 83–87.)

Lasten sanat ovat hyvin erilaisia kuin aikuisen, ja lapsi käyttää jo äidinkielellään sanoja, joita ei sellaisenaan esiinny hänen kieliympäristössään (Lieko 1998). Lieon mukaan lapsi ei tyydy odottamaan, että kieliympäristö antaisi hänelle kaikki sanat, vaan hän tekee sanoja itse. Lapsi pyrkii suurempaan ilmaisun täsmällisyyteen ja yksiselitteisyyteen. Lieon mukaan lasten uudissanojen muodostuksessa on paitsi universaaleja, myös kielikohtaisia ja yksilöllisiä piirteitä. Hänen tutkimuksensa mukaan suomalaislapset muodostavat uudissanoja pääasiassa johtamalla ja yhdistämällä. Näin voidaan mielestäni olettaa myös kielikylpyoppilailla olevan, koska heidän äidinkieltensä on suomi. Kielet kuitenkin vaikuttavat kaksisuuntaisesti toinen toisiinsa, joten eroavaisuuksia vain suomenkieltä puhuvien lasten uudissanojen välillä voidaan olettaa löytyvän. Näin ollen mielestäni voidaan olettaa myös kielikylpylasten muodostavan uudissanoja ainakin osittain Lieon (1998) esittämällä tavalla, johtamalla ja yhdistämällä.

Toisen kielen oppija voi myös hyödyntää strategiaa, jossa hän ilmaisee itseään omalla äidinkielellään. Oppija voi näin ollen *vaihtaa omaan äidinkieleensä*<sup>45</sup> kesken keskustelun, eli oppija pyrkii täydentämään leksikaalisia aukkojaan

---

<sup>42</sup>Engl. Use paraphrase.

<sup>43</sup>Engl. Use approximation.

<sup>44</sup>Engl. Create new words.

<sup>45</sup>Engl. Switch to the native language.

omalla äidinkielellään (ks. mm. Mård 1997, 2002)<sup>46</sup>. Sen sijaan, että oppija yrittäisi keskustelutilanteessa esimerkiksi kiertää vaikeaa sanaa toisella kielellä, hän käyttää oman äidinkielenä sanaa (ks. Harley et al. 1987, 37, 39; Cook 1991, 63–67; Vesterbacka 1992; Hoffmann 1991, 109–117; Comeau & Genesee 2001, 232–254). Tällaisesta strategiasta on suurin hyöty oppijalle ainoastaan silloin, kun myös viestin vastaanottaja ymmärtää puhujan äidinkieltä. Cookin (1991) mukaan koodinvaihto on 84 %:ssa tapauksista yhden sanan vaihtoja (samansuuntaiseen tulokseen on päätytty myös De Klerk, 2006). Kielikylvyssä henkilökunta ymmärtää aina lasten hyödyntämää äidinkieltä, joten näin ollen tilanne on erityinen. Johtaako erityisesti tällainen tilanne siihen, että kielikylpylapset helpommin hyödyntävät tällaista strategiaa? Bakerin (2006, 109) mukaan tällaisessa koodinvaihdossa on nähtävissä selvä logiikka, eikä sitä tapahdu sattumanvaraisesti. Näin ollen henkilöt, jotka käyttävät koodinvaihtoa, hyödyntävät sitä eniten silloin, kun tietävät vastaanottajan ymmärtävän koodinvaihdon. Näin ollen koodinvaihtoa voidaan olettaa tapahtuvan useammin kielikylvyssä. Lasten koodinvaihto ei sinällään ole kielikylpypäiväkodissa huolenaihe. Tilanteeseen tulee kuitenkin puuttua siinä vaiheessa, jos lapsi hyödyntää äidinkieltään samoissa tilanteissa ja fraaseissa (Björklund et al. 2005).

Kielen oppija voi myös hyödyntää *ei-lingvistisiä apuvälineitä, kuten ilmeitä ja eleitä*<sup>47</sup> puheen tukena (myös Blum-Kulka & Levenston 1983; Mård 1997, 2002). Oppilas voi pyrkiä kertomaan tarkemmin asiansa esimerkiksi näyttämällä tai tarkemmin viittomalla ”se oli tämän muotoinen”. Viimeisenä strategiana toisen kielen oppija voi *pyytää apua* ulkopuolisilta. Tämä voi tarkoittaa yksinkertaisesti sanakirjan hyödyntämistä tai jonkun osaavamman avun pyytämistä.

Vygotskin mukaan (1982, 247) toisen puheen ymmärtämiseksi ei riitä pelkkä sanojen ymmärtäminen, vaan on ymmärrettävä myös puhekumppanin ajatus. Puhekumppanin ajatusta ei voi täysin ymmärtää, ellei ymmärrä hänen motiivejaan eli sitä, minkä vuoksi hän ajatuksensa esittää. Näin ollen puheen sosiaalisen kontekstin ymmärtäminen on oleellista toisen puheen ymmärtämisessä. Näin ollen oppiminen ja toisaalta kielen, mutta tässä tapauksessa myös strategioiden, käyttö on aina sidoksissa kontekstiin ja

---

<sup>46</sup>Tätä kutsutaan myös koodin vaihdoksi *Engl. Codeswitching*.

<sup>47</sup>*Engl. Use non-linguistic resources*.

kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään (ks. Rauste-von Wright et al. 2003, 169).

### 4.3.2 Suomen ja ruotsin kielen tyypilliset piirteet

Kielitaidon tärkeimmät ekspressiiviset muodot ovat *puhuttu ja kirjoitettu kieli*<sup>48</sup>. Puhutun kielen taitoihin voidaan laskea kuuluvaksi kuunteleminen ja puhuminen, jolle tyypillistä on kielen spontaanisuus, tilannesidonnaisuus, kielen prosessoinnin automaattisuus ja ei-kielellisen viestinnän runsaus. Kirjoitetun kielen taitoja puolestaan ovat lukeminen ja kirjoittaminen, joille tyypillisiä piirteitä on mm. kielellisen prosessoinnin suunnitelmallisuus, joka on vähemmän tilanteesta riippuvaista. Kielellinen järjestelmä toimii tiettyjen sääntöjen mukaisesti. Nämä sääntöjärjestelmät voidaan jakaa seuraaviin luokkiin. *Kielen muotoon* liittyvä sääntöjärjestelmä voidaan jakaa neljään eri järjestelmään.

Fonologiseen järjestelmään

- kirjain-ääne-vastaavuus eli äännejärjestelmä

Morfologiseen järjestelmään

- morfologisen järjestelmän perusyksikkönä on morfeemi, joka on kielen pienin merkityksellinen yksikkö (esim. auto – ssa)

Syntaksiseen järjestelmään

- kieliopillinen järjestelmä

Tekstijärjestelmään

- liittyy tekstin rakenteelliseen muotoon

Kielen sisältöön liittyvää järjestelmää kutsutaan *semanttiseksi eli merkitysjärjestelmäksi*. Tässä järjestelmässä yhtenä osana on sanavarasto. Kielen *pragmaattisella järjestelmällä* puolestaan tarkoitetaan kielenkäytön sosiaalista sääntöjärjestelmää. *Paralingvistiseksi viestinnäksi puolestaan* kutsutaan asenteita ja tunteita viestinnässä. Tämän lisäksi tapahtuu vielä *eikielellistä viestintää*, jota ovat ilmeet, eleet ja muut kielenulkoiset tekijät.

---

<sup>48</sup>Kielellistä viestintää tapahtuu myös muuten kuin puhutun ja kirjoitetun kielen osin. Paralingvistiseksi viestinnäksi kutsutaan asenteita ja tunteita viestinnässä, joita tässä ei käsitellä tarkemmin.

Kaikki edellä mainitut kielen järjestelmät vaikuttavat myös kielikylpyoppilaiden kielen omaksumiseen sekä oppimiseen. Jotta voimme ymmärtää kielikylpyoppilaiden tekemiä virheitä ja heidän valitsemiaan strategioita kielikylvyssä, on syytä myös lyhyesti tarkastella heidän äidinkieltensä tyypillisiä piirteitä sekä kielikylpykielen (ruotsin) eroavaisuuksia siitä. Nämä eroavaisuudet ovat epäilemättä myös niitä tekijöitä, jotka ovat kielikylpyoppilaille vaikeita. Tulen tässä luvussa käsittelemään kuitenkin vain hyvin suppeasti tärkeimpiä eroavaisuuksia.

Suomi kuuluu suomalais-ugrilaisiin kieliin ja ruotsi puolestaan germaanisiin kieliin. Ne eivät siis ole sukukieliä, ja niissä on useita toisistaan eroavia piirteitä. Tutkimukset (ks. tarkemmin Ringbom 1987) antavat viitteitä siitä, että sukulaiskielet ovat helpommin ymmärrettävissä kuin kaksi hyvin erilaista kieltä. Ahvenainen ja Holopainen (1999, 85–87) ovat luokitelleet suomen kielen erityispiirteet viiteen eri luokkaan seuraavasti:

*Puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus.* Monissa kielissä kirjoitusmuoto on etääntynyt puhekielestä hyvin paljon. Kirjoitettu suomen kieli puolestaan perustuu vähäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta selkeään kirjain - äänne-vastaavuuteen. Ruotsin kielessä puhuttu ja kirjoitettu kieli eivät vastaa toisiaan samassa määrin, ja kielestä on paljon suomenkieliselle vieraita äänneitä. Monet kirjaimet äännetään siis ruotsiksi eri tavoin kuin suomeksi. Tämän lisäksi aakkosten å-kirjain ei ole käytössä suomen kielessä. Erityisesti sekaannusta kielikylvyssä saattaa aiheuttaa u-, y- ja o-kirjainten erilainen ääntäminen suomen ja ruotsin kielissä.

*Suomelle tyypillinen äännejärjestelmä.* Suomen kieli on ääntämisen kannalta helppo kieli<sup>49</sup>. Suomen kieli on yksi maailman runsasvokaalisimpia kieliä. Myös ruotsin kielessä vokaaleja on runsaasti mutta ei samassa määrin kuin suomen kielessä. Sanarakenteiden helppouden takia suomalaisilla on vaikeuksia hallita vierasperäisten sanojen rakenteita, ja näin ollen myös vaikeasti äännettäviä äänneitä vältetään. Näin ollen vierasperäisten konsonanttien opiskeluun sekä äänneiden harjoitteluun kannattaa kiinnittää erityistä huomiota myös

---

<sup>49</sup> *Universaalina on toki se, että oma äidinkieli on lapselle helppo ääntämisen kannalta ja muut kielet ovat vaikeita. Kuitenkin kirjoitetun suomen ääntämistä helpottaa hyvä kirjain - äänne – vastaavuus.*

kielikylvyssä. Lainasanojen osuus suomen kielessä kasvaa kuitenkin koko ajan, mikä tuo lisää harjoitusta vierasperäisten sanojen ääntämykseen.

Myös sanan merkitys ymmärretään helpommin, jos sanat ovat äidinkielessä ja toisessa kielissä fonologisesti samankaltaisia. Mutta kuten Ringbom toteaa, sanan tietäminen voidaan ymmärtää monesta näkökulmasta. Myös äidinkielenään kieltä puhuvan kielitaidossa voi olla aukkoja missä tahansa leksikaalisen tietoisuuden osa-alueessa. Nämä aukot syntyvät mm. sanoista, joita yksilö ei tunnista, tai joiden kaikkia merkityksiä hän ei tiedä.

*Äänteiden kestoerot.* Holopaisen ja Ahvenaisen (1999) mukaan yksi suomen kielen erikoisimmista piirteistä on äännön keston muutoksen ja merkityksen välinen yhteys. Jos äännön kesto muuttuu, muuttuu myös sanan merkitys (esimerkiksi matto – mato, laava - lava). Tämä piirre esiintyy sekä konsonanteilla että vokaaleilla. Vastaavanlaista äänteiden kestoerosta johtuvaa merkityksen muuttumista ei ruotsin kielessä ole.

*Pitkäsanaisuus.* Suomen kielen sanat ovat usein pitkiä. Niiden pituutta lisää se, että sanavartalon perään kasataan erilaisia liitteitä ja päätteitä. Suomen kielessä on esimerkiksi 14 sijamuotoa, joita käytetään substantiivien, adjektiivien, lukusanojen ja pronomiinien taivutukseen. Sijapäätteet vastaavat yleensä ruotsin kielen prepositioita (esim. på, under, bredvid jne.), joita taas suomen kielessä on vain vähän. Sanojen pituus on yksi sanojen vaikeuden kriteeri. Tämä tarkoittaa sitä, että sanan sisältämien kielellisten yksiköiden suuri määrä etenkin oppimisen alkuvaiheessa kuormittaa työmuistia. Ruotsin kielessä tällaista sanavartalon perään kasautuvia liitteitä ja päätteitä ei esiinny samassa määrin kuin suomen kielessä, joten sanan sisältämien kielellisten yksiköiden määrä on pienempi. Suomen kielen erikoisuuksiin kuuluu astevaihtelu, jossa sanan vartalo muuttuu taivutettaessa (esim. pata - padan). Suomen kielessä substantiiveilla ei myöskään ole artikkelia kuten ruotsin kielessä (esim. ett bord – pöytä).

Sanastollisesti kielet eroavat kaiken kaikkiaan toisistaan hyvin paljon. Suomen kielessä on kuitenkin lainasanoja ruotsin kielestä noin 4000 kappaletta, ja ruotsin kielessä suomenkielisiä lainasanoja noin 10 kpl. Esimerkkejä ruotsin kielen lainasanoista (ks. tarkemmin Häkkinen 2004), jotka esiintyvät myös nimeämisvalmiustehtävässä, ovat seuraavat:

ankare – ankkuri

skruv – ruuvi  
kompass – kompassi

*Puhe- ja tavurytmi.* Suomen kielessä paino on sanan ensimmäisellä tavulla. Tämän lisäksi sanat ryhmittyvät tavuiksi, mikä ruotsin kielessä ei ole mahdollista.

Tutkimusten mukaan kielikylpyoppilaat saavuttavat korkean kielellisen tietoisuuden (ks. yhteenveto mm. Cummins 1998; Baker 2006). Tämä ei sinänsä ole yllätys, koska he joutuvat päivittäin altistumaan kielelliselle informaatiolle, työstämään ja sisäistämään sitä enemmän kuin yksikieliset lapset<sup>50</sup>. Tämän kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi päiväkodeissa olisikin tärkeää kannustaa lapsia havaitsemaan ja vertailemaan eroja ja samankaltaisuuksia molemmissa kielissä<sup>51</sup>. Näin ollen jo päiväkodissa lapsen kielellistä tietoisuutta kielikylpykielestä ja sen tyypillisistä piirteistä voidaan ja tulisi kehittää. (ks. tarkemmin mm. Cummins 1998).

## 4.4 Kielellisen kompetenssin kehittyminen

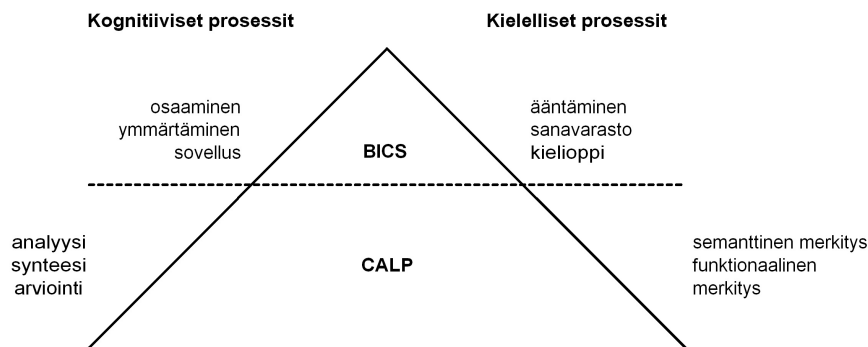
Kuten luvuissa 4.2 ja 4.3 kuvasin, lasten kielet ovat riippuvaisia toisistaan. Kahden kielen riippuvuuden lisäksi kielitaito kehittyy kahdella eli tasolla, pinta- ja syvätasolla. Pintatasolla lapsi kykenee suoriutumaan jokapäiväisistä kommunikaatiotilanteista, mutta syvätason mm. akateemisten taitojen hallintaan toisella kielellä tarvitaan enemmän kielitaitoa ja kognitiivista osaamista. Cummins (1981) on pyrkinyt kuvaamaan tätä kielellisen kompetenssin kehittymistä vedessä kelluvan jäävuoren avulla (kuva 8). Jäävuoren huippu (pinnalla näkyvä osa) kuvastaa sitä kielellistä kompetenssia, jota tarvitaan konkreettisissa kommunikaatiotilanteissa. Tämä osa on muille näkyvää osaa ja kuvaa vain osittain kielellistä kompetenssia. Tätä osaa jäävuoresta Cummins

---

<sup>50</sup>Lisää altistumisen, työstämisen ja sisäistämisen prosesseista luvussa 3.3 van Lierin näkökulmasta.

<sup>51</sup>Kielellistä tietoisuutta voidaan harjoittaa mm. teematyöskentelyyn liitetyillä kielitaitoa kehittäville leikeillä (ks. tarkemmin luku 6.4.2 ja sen alaluvut). Tästä Cummins (1998) toteaa: "In other words, language and discourse should become a focus of study (i.e. theme) within immersion curriculum."

kutsuu nimellä Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), joka on perusosaamisen taso kommunikaatiotilanteissa. Kun arvioimme lapsen BICS-tason taitoja, huomio kiinnittyy mm. siihen, kuinka luonnolliselta kieli kuulostaa, kuinka sujuvaa se on ja kuinka laaja on sanavarasto. Toinen osa kielellisestä kompetenssista sijaitsee pinnan alla, ja sitä ulkopuolisten on vaikeampi havainnoida. Tätä syvätasoa Cummins kutsuu nimellä Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Tätä kielellisen kompetenssin osaa aluetta yksilö hyödyntää ajattelun välineenä esimerkiksi kognitiivisten ja teoreettisten ongelmien ratkaisussa, ja se liitetään usein koulumenestykseen. Olennaista CALP-osalle on oppijan kyky ilmaista monimutkaisia merkityksiä joko kirjallisesti tai suullisesti ilman kontekstuaalista tai paralingvistista tukea.

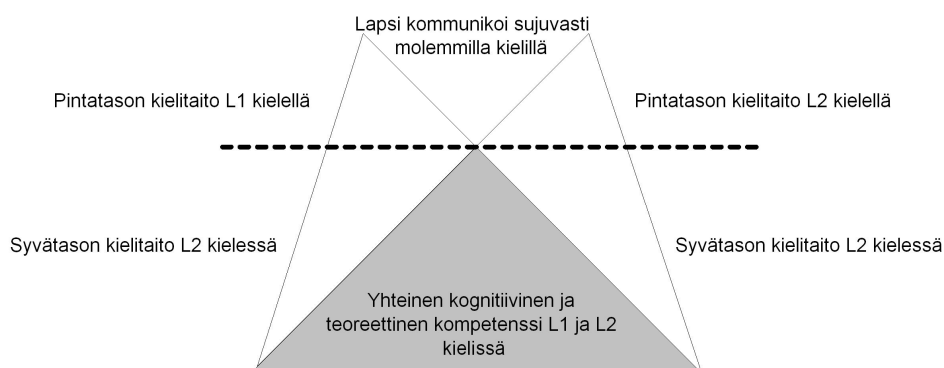


Kuva 8. Kielellisen kompetenssin kehittyminen

Cumminsian mukaan (1980a, 1981) nämä kaksi jäävuoren osaa (BICS ja CALP) ovat vain löyhästi sidoksissa toisiinsa. Yksilön kyky käyttää kieltä arkipäivän kommunikaatiotilanteissa ei kerro yksilön kyvystä hyödyntää kieltä ajattelun välineenä. Suurin osa lapsista hyödyntääkin kieltä kommunikaatiotilanteissa sujuvasti, mutta suurimmat eroavaisuudet syntyvät siitä, kuinka lapset hyödyntävät kieltä ajattelun välineenä.

Vastaavasti kielellisen kompetenssin saavuttamista kahdessa kielessä voidaan kuvata kahden toisiaan osittain peittävän jäävuoren avulla (ks. kuva 9 mm. Cummins 1981; Skutnabb-Kangas 1981, 1986). Kuten edellä, tässä mallissa kieltä kommunikaation välineenä käytetään keskustelutilanteissa ja kieltä

ajattelun välineenä mm. ongelmien ratkaisussa. Taito hyödyntää kieltä kommunikaatiotilanteissa saavutetaan yleensä suhteellisen nopeasti muutamassa vuodessa, kun taas kielen käyttäminen ajattelun välineenä kehittyy hitaammin.



*Kuva 9. Kahden kielen yhteinen kognitiivinen ja teoreettinen kompetenssi*

Cummins (1981) mukaan pintatason kielellinen kompetenssi on mahdollista saavuttaa kahdessa tai kolmessa vuodessa (ks. myös Skutnabb-Kangas 1986, 67.) ja korkeamman tason kielellisen kompetenssin kehittymiseen tarvitaan noin 5–7 vuotta tai enemmän. Tätä tutkimustulosta tukee Hakutan et al. (2000) tutkimus, jonka mukaan pintatason suullinen kompetenssi saavutetaan 3–5 vuodessa ja syvemmän tason akateemisten taitojen kompetenssin saavuttaminen voi kestää neljästä seitsemään vuotta. (Katso mm. Baker & Hornberger 2001; Baker 2006.)

Cummins (mm. 1981) mukaan aikaisemmin on oletettu, että hyvät kommunikatiiviset taidot olisivat riittävät kognitiivisten ja teoreettisten ominaisuuksien kehittymiselle. Cummins<sup>52</sup> (1981) mukaan tämä on johtanut usein väärintulkintoihin, mm. hyvän suullisen kielitaidon omaavien maahanmuuttajataustaisten lasten siirtämiseen yksikielisille luokille seurauksella, että lasten teoreettinen osaaminen on jäänyt jälkeen ja heidän

---

<sup>52</sup> "The reason teachers and others often prematurely assume that minority children have attained sufficient English proficiency...is that they focus on the surface manifestations..." Cummins (1981, 27).



osaamisestaan on tehty vääriä tulkintoja. Skutnabb-Kankaan (1986, 67) mukaan tätä kielellisen kompetenssin aikaa, kun lapsi hallitsee kielen pintatason mutta ei syvätasoa, voidaan kutsua riskiajaksi erityisesti väärintulkintojen vuoksi.

Skutnabb-Kankaan ja Cumminsin mukaan lapset päiväkodissa saavuttavat näin ollen ensimmäisten vuosien aikana kielikylvyssä kielellisen kompetenssin tason (jäävuoren huipun), kommunikointiin tarvittavan osaamisen. Vasta myöhemmin kouluiässä lapsi oppii hyödyntämään kieltä ajattelun välineenä. Kielen hyödyntämiseen ajattelun välineenä tarvitaan kuitenkin oikeanlaista opettamista kohti kontekstisidonnaisia ja kognitiivisesti vaativampia tehtäviä. Näin ollen tutkimukseni kohderyhmän lapset ovat kielellisen kompetenssinsa puolesta vielä BICS-tasolla tai siirtymässä sille.

BICS / CALP -mallilla on ollut sekä teoreettista että käytännön merkitystä, mutta sillä on myös omat heikkoutensa. Baker (2006, 175–176) on tehnyt yhteenvedon näistä heikkouksista seuraavasti:

1. On olemassa oppilasryhmiä, jotka eivät ”mahdu” BICS / CALP -malliin. Kaksikielisen oppilaan kielellinen kompetenssi on monimutkainen käsite, joka ei ole staattinen tai luokiteltavissa.
2. Malli on auttanut ymmärtämään aikaisempia teorioita kielellisen kompetenssin kehityksestä. Sen ongelmana on kuitenkin vielä tasojen määrittelyn vaikeus ja tätä kautta syntyvä tutkimuksellinen ongelma käsitteiden operationalisoinnissa.
3. Koska käsitteet BICS ja CALP ovat tarkasti määrittelemättömiä, tapahtuu helposti niiden yksinkertaistamista, luokittelua ja väärinkäyttöä.
4. Kielen kehityksen ja kognitiivisen kehityksen suhde on monimutkainen. Ne eivät kehity suoraviivaisesti toistensa seurauksina, vaan prosessiin vaikuttavat myös monet muut tekijät (motivaatio, kulttuuri, koti, koulu jne.)
5. Oletus siitä, että BICS-taso saavutetaan ennen CALP-tasoa, ei ole aina paikkansapitävä. Yksilö voi lukea esimerkiksi vieraskielistä artikkelia puhumatta kieltä.
6. Käsitteiden BICS ja CALP käyttö saattaa johtaa kielten jakoon, esimerkiksi akateemisesti hyödynnettävissä olevan kielen suosimiseen murteen sijaan.

7. Puhekielen tuottaminen ja vuorovaikutuksessa tapahtuva keskustelu BICS-tasolla ei välttämättä ole kognitiivisesti vähemmän haastavaa kuin CALP-tasolla.
8. Koulutukseen sidottu CALP-taso ei välttämättä ole universaali kognitiivisten taitojen korkeampi taso. Tähän vaikuttavat sosiokulttuuriset muut tekijät, esim. mikä nähdään kussakin kulttuurissa korkeatasoisena ajatteluna.

Myös van Lier kritisoi BICS ja CALP käsitteiden käyttöä luokassa heikosti menestyvien oppilaiden osalta seuraavasti:

“In my view the need for a distinction between BICS and CALP is more a reflection of inadequate classroom practice than of the actual existence of two separate types of proficiency.”

*van Lier (1988, 84)*

Minkä Cummins näkee kuitenkin keskeisenä kaksikielisten lasten kielellisen kompetenssin kehittymisessä, on CUP-teorian mukaisen yhteisen kognitiivisen alueen mahdollisimman hyvä kehittymisen. Oleellista on myös, että tämä CUP-alue voi kehittyä kummankin kielen kautta (ks. mm. Cummins 1998, 1999).

#### *4.4.1 Kielellisen kompetenssin tukeminen*

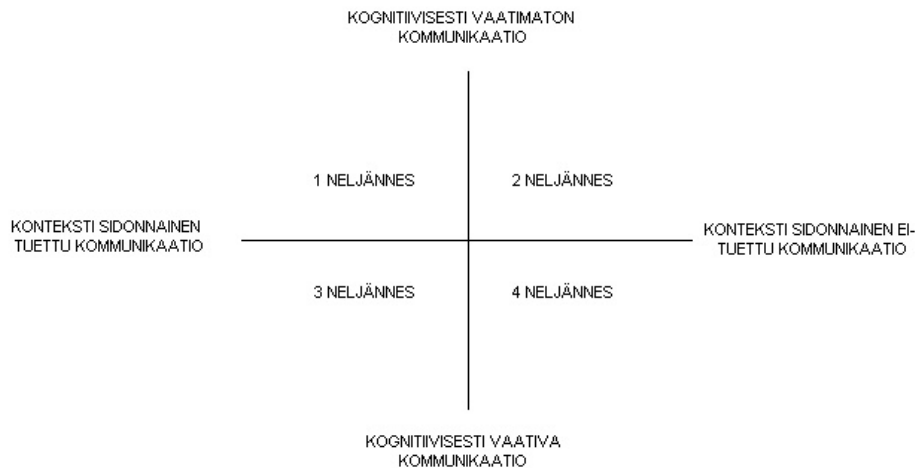
Cumminsin hypoteeseilla ja ajatuksilla BICS ja CALP tasoista on sekä teoreettista että käytännön merkitystä, niiden puutteista huolimatta. Hän on kehittänyt ajatusta edelleen CALP-tasosta edelleen ja kehittänyt käytännön didaktiikan kannalta mallin didaktiikan kehittämistä kielen opetuksessa kuvan 10 esittämällä tavalla (Cummins 1982, 144).

Cummins (1998, 1999) mukaan opetuksen kannalta keskeisessä asemassa on kolme käsitettä, jotka liittyvät oppimiseen<sup>53</sup>. Ensimmäisenä käsitteenä hän nostaa esiin kognitiivisesti riittävän vaativan opetuksen. Opetuksen tulee

---

<sup>53</sup> Cummins (mm 1998 ja 1999) käyttää kolmea ohjenuoraa opetukseen, jotka ovat ”(1) Focus on message, (2) Focus on language ja (3) Focus on Use”, jotka kehittävät lasten syväntason osaamista kielessä.

tapahtua oppilaan näkökulmasta kognitiivisesti riittävän korkealla tasolla, jolla oppilas voi hyödyntää korkeamman tason toimintojaan (ks. tarkemmin luku 2.2 ja 2.2.1). Toisaalta opetuksen tulee olla kielellisesti sellaista, että oppilaat oppivat akateemisten tietalueiden sanastoa. Tämän lisäksi opetuksen tulee kehittää oppilaan kielellistä tietoisuutta sekä kielen käyttöä sosiokulttuurisissa tilanteissa.<sup>54</sup>



*Kuva 10. Kognitiivisten, akateemisten ja kielellisten taitojen tukeminen*

Kuvassa 10 Cummins (1982) on esittänyt tämän saman teorian opetuksesta nelikenttämällin avulla. Kuvan kumpaankin akseliin liittyy tiiviisti kommunikaation merkitys opetuksessa. Ensimmäiseen neljännekseen (kontekstisidonnainen ja tuettu kommunikaatio ja kognitiivisesti vaatimaton kommunikaatio) tukeutuvan opetuksen voidaan kuvata tapahtuvan BICS-tasolla. Opetus, joka on kognitiivisesti vaativampaa ja kontekstisidonnaista, eituettua kommunikaatiota CALP-tasolla asettuu puolestaan neljänteen neljännekseen. Mallia voi näin ollen hyödyntää opetuksen suunnittelussa myös kielikylvyssä. Ottamalla huomioon lasten kielitaidon tason, kokemuksen sekä heidän osaamisensa opetettavasta asiasta opettaja voi kehittää opetusta siten, että se on tarvittavissa määrin kognitiivisesti vaativaa ja kontekstisidonnaista

<sup>54</sup> Vrt. Van Lierin näkemyksiin toisen kielen omaksumisesta luvussa 3.3.

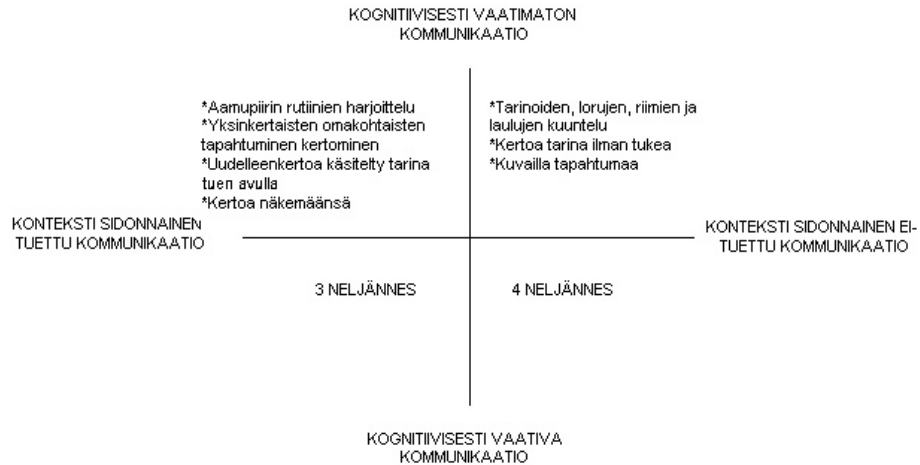
tuettua kommunikaatiota. Myös Björklund et al. (2005, 11) nostavat esiin suunnittelun merkityksen kielikylvyssä seuraavasti:

”Därför är språklig planering för varje undervisningssekvens viktig för att läraren skall kunna följa upp språkutvecklingen hos eleverna. Genom att planera språkligt är det enklare att t ex följa upp tre centrala K-ord: kontinuitet, konsekvens och kvalitet.”

*Björklund et al. 2005,11*

Koska kielikylpyoppilaat päiväkodissa ovat siirtymässä tai siirtyneet BICS-tasoon, tulisi oppilaihin kohdistettavan uuden asian opetuksen kohdistua Cumminsin mallin ensimmäiseen neljännekseen. Opetuksen tulee olla kontekstisidonnaista ja tuettua kommunikaatiota, esimerkiksi tarinan kertomista kuvakorttien avulla. Tämän lisäksi sen tulee olla kognitiivisesti riittävän vaatimatonta, esimerkiksi tarinan kulun riittävän yksinkertaista. Tämän lisäksi opettajan tulee ottaa huomioon ryhmän oppilaiden kielitaidon taso, kokemus sekä heidän ennakkotietonsa ja osaamisensa opetettavasta asiasta.

Olen pyrkinyt kuvaamaan Cumminsin mallia kielikylpypäiväkodin näkökulmasta edelleen kuvassa 11. Olen liittänyt kuvaan toimintoja ja kielellisiä oppimistilanteita, jotka asettuvat Cumminsin mallin ensimmäiselle ja toiselle neljännekselle.



*Kuva 11. Kognitiivisten taitojen tukeminen kielikylyvyssä*

Ensimmäisen neljänneksen tapahtumiksi voidaan nimetä mm. aamupiirin aikana tapahtuviksi asioiksi. Näitä ovat toisten tervehtiminen, yksinkertaisten fraasien toistaminen ja harjoittelu, mm. viikonpäivän, kuukausien, vuosien, päivän sään ja vuodenaikojen harjoittelu. Kontekstisidonnaiseen tuettuun kommunikaatioon kuuluvia tehtäviä, jotka ovat kognitiivisesti vaatimattomia, on myös mm. omakohtaisten tapahtumien kertominen (esimerkiksi mitä söin ruoaksi, missä kävin retkellä jne.). Tämän lisäksi neljännekseen voivat kuulua myös tutun tarinan uudelleen kertominen kuvakorttituen avulla (ks. Harju 2005a). Oppilaat voivat myös kertoa näkemäänsä, esimerkiksi nimetä kuvakortteja. Toiseen neljännekseen voidaan lukea kuuluvaksi erilaiset passiiviset ja aktiiviset auditiiviset harjoitukset<sup>55</sup>. Tähän ryhmään kuuluvat myös tapahtumien kuvailu ja tarinan kertominen ilman kommunikatiivisia apuvälineitä, esimerkiksi ilman edellä mainittuja kuvakortteja.

Gibson (2001, 118–139) on kehittänyt Cumminsin mallia edelleen ja luonut mallin sisällön ja kielen sulauttamisesta opetuksessa. Malli yhdistää

<sup>55</sup>Lisää toiminnan suunnittelusta luvuissa 6.4.2.2, teoksissa Björklund et al. 2006 & 1996 ja Grandell et al. 1995a & b.

sosiokulttuurisen teorian ja kielenomaksumisen teorial. Mallissa opetus tuodaan suunnittelun avulla oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle, jossa tuetaan (scaffold) oppilaan kehitystä. Sosiokulttuurisen näkökulman lisäksi mallissa ovat toisen kielen omaksumiseen liittyen tärkeässä asemassa Cumminsin kolme ohjenuoraa opetukseen (ks. edellä). Mallin voidaan nähdä soveltuvan myös kielikylpyyn. Mallin mukaan päiväkodin henkilökunnan tehtävänä on aluksi tunnistaa oppilaan kehitystarpeet kielikylpykielessä eli lähikehityksen vyöhyke (ks. tarkemmin luku diagnosoivasta opetuksesta ja toimimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä 2.2.1). Myös Vygotskin mukaan oleellista arvioinnissa ei ole, mitä lapsi jo osaa, vaan mihin lapsi on seuraavaksi kykeneväinen avustuksella. Tämä arviointi on jatkuvaa ja tapahtuu kommunikaatiotilanteissa lasten kanssa. Tämän jälkeen tulee näin saatua tietoa verrata siihen, mitä vuoden aikana lapsille tulee tai halutaan opettaa. Eli lyhyesti tehdä katsaus siihen, mitä lapsille tulee opettaa ja mitä he jo osaavat. Tämän jälkeen siirrytään varsinaiseen suunnitteluun ja suunnitellaan, kuinka tarvittava tieto voidaan lapsille opettaa erilaisten kielitaitoa kehittävien toimintojen avulla. Näitä kielikylpypäiväkodin toimintoja on nähtävissä kuvassa 16. Lopuksi tapahtuu lasten oppimisen arviointi, jonka tieto suuntaa edelleen tulevaa toimintaa.

Sosiokulttuuriseen teoriaan liittyen van Lier (1996) on kehittänyt kolme periaatetta, jotka tulisi täyttyä kielen opetuksessa. Nämä ovat

- tietoisuus<sup>56</sup>
- riippumattomuus<sup>57</sup>
- aitous<sup>58</sup>

Jotta yksilö voi oppia jotain, tulee hänen aluksi olla tietoinen opetettavasta asiasta ja kiinnittää huomionsa siihen. Kukaan ei kuitenkaan todellisuudessa tiedä, mihin yksilön tule kiinnittää huomiota oppiessaan uutta kieltä. Kielellisellä tietoisuudella on kuitenkin tässä suuri merkitys. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen mahdollistuu oikeanlaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilasta kannustetaan itsenäiseen päätöksentekoon ja jotka sijoittuvat lähikehityksen vyöhykkeelle (van Lier 1996, 72).

---

<sup>56</sup>*Engl. Awareness.*

<sup>57</sup>*Engl. Autonomy.*

<sup>58</sup>*Engl. Authencity.*

“Educational settings require awareness of classroom structures, awareness of learning and teaching styles...”

*van Lier (1996, 12)*

Riippumattomuus on toinen tärkeä tekijä kielen oppimisessa. Oppijaa ei voi pakottaa oppimaan kieltä, vaan häntä voidaan ainoastaan ohjata ja kannustaa oppimaan. Halun oppia tulee näin ollen lähteä oppijasta itsestään. Riippumattomuudella on kuitenkin kaksi puolta. Oppija on riippumaton ja voi itsenäisesti tehdä valintojaan, mutta hänellä on toisaalta myös vastuu oppimisestaan.

Aitoudella kielen oppimisessa viitataan usein opetustilanteissa hyödynnettävään materiaaliin. Van Lier ottaa tähän kuitenkin laajennetun näkökulman. Hänen mukaansa aitous opetuksessa on tilanne, joka sisältää vapaan valinnan ja ilmaisee, mitä yksilö todellisuudessa tuntee ja uskoo. Näin ollen aitous ei sisällä ulkoista motivaatiota tai esim. painostusta. Aitous on näin ollen hyvin lähellä käsitteellisesti sekä tietoisuutta että riippumattomuutta. Se on samanaikaisesti sekä riippumattomuuden ja tietoisuuden lähtökohta että lopputulos.

Nämä kolme oppimisen ehtoa liittyvät läheisesti yhteen Vygotskin intrapersonallisuuden käsitteeseen<sup>59</sup>. Yksilön sisäiseen oppimiseen liittyviin käsitteisiin voidaan linkittää myös sosiaalisen ympäristön käsitteet. Näistä yhtenä van Lier nostaa esiin saavutuksen<sup>60</sup> käsitteen. Yksilön oppimiselle merkityksellistä on se, kuinka hän tuntee tai tietää oppineensa ja toisaalta millaista palautetta ympäristö hänelle antaa.

Näiden kolmen intrapersonallisuuden käsitteen (tietous, riippumattomuus ja aitous) sekä interpersonallisen saavutuksen käsitteen hyödyntäminen opetuksessa antaa opettajalle toimintaansa suuntaviivoja. Oppilaita tulisi kannustaa kehittämään kielellistä tietoisuuttaan mutta myös muita kielenkehityksen kanssa riippuvaisia ominaisuuksia, kuten kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Näiden ominaisuuksien kehittäminen mahdollistaa oppilaan riippumattomuuden eli sen, että oppilas osaa ottaa vastuun oppimisestaan ja voi näin ollen tehdä itsenäisiä päätöksiä. Myös Elkonin (2001) kuvaa tätä

---

<sup>59</sup>*Ks. tarkemmin luku 2.2.*

<sup>60</sup>*Engl. Achievement.*

yhteistoimintaa aikuisen kanssa ”orkestroidun yhteistoiminnan” käsitteellä, jonka lopputuloksena syntyy itsenäinen ja kehittyvä lapsi. Aitouden saavuttaminen oppilaiden oppimiskokemuksessa on myös merkityksellistä. Tämä aitous saavutetaan vain johdonmukaisella, oikeudenmukaisella ja kunnioittavalla opetuksella, jossa hyödynnetään monipuolisia opetuksen lähteitä. Tämän lisäksi oppilasta tulee huomioida ja hänelle tulee antaa palautetta oppimisestaan.<sup>61</sup> Kielikylvyssä pelkkä hyvä suunnittelu ei riitä, vaan tärkeää on myös muistaa, että kielen oppimisessa kyse on myös motivaatiosta ja asenteista (Björklund et al. 2005, 11).

## 4.5 Yhteenvedo

Toisen kielen omaksumisesta ja kielellisestä kompetenssista on olemassa useita teorioita. Yksi niistä on tässä luvussa esitelty Cumminsin (1979) kynnysteoria, joka pyrkii selittämään kaksikielisyyden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan. Hänen mukaansa lapsen on saavutettava tietty osaamistaso toisessa kielessä, jotta hän pystyisi välttämään tekijät, jotka hidastavat hänen kognitiivista kehitystään. Kuten Cummins myös itse toteaa, on kynnyshypoteesi luultavasti hyvin yksinkertaistettu malli todellisuuteen verrattuna. Cummins pyrki myös kehittämään tarkempia hypoteeseja kaksikielisen lapsen kielten keskinäisestä riippuvuudesta, jonka olemassaolon jo Vygotski totesi<sup>62</sup>. Tämä johti hänen hypoteesiinsa kahden kielen riippuvuudesta. Lapsen kaksi kieltä ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että lapsen toisen kielen kompetenssi on osittain riippuvainen ensikielessä saavutetusta kognitiivisen kehityksen tasosta. Mitä kehittyneempi ensikieli on, sitä helpompaa on myös toisen kielen kehittyminen.

Kun lapsi ei hallitse kielikylpykieltään riittävän hyvin, hän hyödyntää sosiaalisissa tilanteissa kommunikaatiostrategioita. Kommunikaatiostrategioita hyödyntämällä lapsi mahdollistaa viestin mahdollisimman tehokkaan

---

<sup>61</sup>*Van Lier (1996, 189) on kehittänyt opettajille mallin opetuksen suunnitteluun. Opetuksen lähtökohtana toimivat edellä mainitut kolme periaatetta (tietoisuus, riippumattomuus ja aitous).*

<sup>62</sup>*Ks. luku 3.1.*



välittymisen kuulijoille. Kommunikaatiostrategiat kertovat ongelmien kiertämisestä. Näin ollen mitä enemmän lapsella on ongelmia kommunikaatiossa, sitä enemmän hän hyödyntää strategioita. Kielikylpyoppilaiden käyttämästä kielestä on löydetty heille tyypillisiä piirteitä. Kielikylpyoppilaat käyttävät yksinkertaisempaa ja hieman niukempaa kieltä kuin äidinkielenään kieltä puhuvat, ja he käyttävät usein sanoja ja lauserakenteita, joita syntyperäinen ei välttämättä käyttäisi. Tämä johtuu siitä, että kielikylpyoppilaan äidinkieli luonnollisesti vaikuttaa kielikylpykielen tuottamiseen myös kielipiillisesti (ks. Gensee 1987, 46–60). Kielikylpyoppilaiden tekemät virheet ja heidän valitsemansa strategiat kuvastavat epäilemättä mm. kielikylpykielen ja heidän äidinkieltensä eroavaisuuksia. Nämä eroavaisuudet ovat mitä todennäköisimmin myös niitä tekijöitä, jotka ovat kielikylpyoppilaille vaikeita. Suomen ja ruotsin kielissä on omat toisistaan poikkeavat piirteensä, joita tulisi käsitellä jo päiväkotiaikaisessa opetuksessa.

Kahden kielen riippuvuuden lisäksi kielitaito kehittyy kahdella eri tasolla, pinta- ja syvätasolla. Pintatasolla lapsi kykenee suoriutumaan jokapäiväisistä kommunikaatiotilanteista, mutta syvätason hallintaan tarvitaan enemmän kielitaitoa ja kognitiivista osaamista. Cummins (mm. 1980a, 1980b, 1981, 1982.) on pyrkinyt kuvaamaan kielellisen kompetenssin vedessä kelluvan jäävuoren avulla. Jäävuoren huippu (pinnalla näkyvä osa) kuvastaa sitä kielellistä kompetenssia, jota tarvitaan konkreettisissa kommunikaatiotilanteissa. Toinen osa kielellisestä kompetenssista sijaitsee pinnan alla. Tätä osaa Cummins kutsuu nimellä Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Tätä kielellisen kompetenssin osa-alueetta yksilö hyödyntää ajattelun välineenä esimerkiksi kognitiivisten ja teoreettisten ongelmien ratkaisussa. Cumminsin hypoteeseilla ja ajatuksilla BICS- ja CALP-tasoista on sekä teoreettista että käytännön merkitystä. Hän on kehittänyt edelleen ajatusta CALP-tasosta ja kehittänyt käytännön didaktiikan kannalta mallin didaktiikan kehittämistä kielen opetuksessa<sup>63</sup>, jota Gibbons (2002) on muokannut edelleen yhdistäen sosiokulttuurisen teorian näkemyksiä kielenoppimiseen.

Didaktiikan kehittäminen on ollut myös van Lier'in (1996) mielenkiinnon kohteena<sup>64</sup>. Hän on kehittänyt kolme periaatetta, joiden tulisi täyttyä kielen

---

<sup>63</sup>Tämän mallin sovelluksesta lisää luvussa 6.4.3.2.

<sup>64</sup>Katso tarkemmin luku 4.4.1.

opetuksessa. Nämä ovat tietoisuus, riippumattomuus ja aitous. Nämä kolme ehtoa liittyvät läheisesti yhteen Vygotskin intrapersoonallisuuden käsitteen kanssa<sup>65</sup>. Näiden kolmen intrapersoonallisuuden käsitteen (tietous, riippumattomuus ja aitous) sekä interpersonaalisen käsitteen ”achievement” hyödyntäminen opetuksessa antaa opettajalle toimintaansa suuntaviivoja. Oppilaita tulisi kannustaa kehittämään kielellistä tietoisuuttaan, mutta myös muita kielenkehityksen kanssa riippuvuussuhteessa olevia ominaisuuksia, kuten kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja.

---

<sup>65</sup>Lisää intrapersoonallisuuden käsitteestä luvussa 2.2, jossa käsitellään lapsen ajatuksen kehittymistä vuorovaikutuksessa.

# 5 Tutkimustehtävät, -aineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen menetelmäosion rakenne on seuraavanlainen: aluksi esittelen tutkimuksen tutkimustehtävät, jonka jälkeen esittelen tarkemmin tutkimusjoukon valinnan ja kuvailen sitä lähemmin. Tähän liittyen perustelen mittausvälineiden valinnat. Lopuksi esittelen tutkimusaineiston keruun. Tutkimuksen laatua, reliabiliteettia ja validiteettia on käsitelty omassa luvussaan 8.3.

Tutkimus rakentuu kolmen erityyppisen aineiston ja aineistonkeruukokonaisuuden ympärille. Kielikylpydidaktiikan kehittämisen osalta aineisto on kerätty toimintatutkimuksen avulla. Tämän lisäksi aineisto koostuu kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisista aineistoista, jotka on kerätty nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan mittareiden avulla. Kuvan 12 avulla olen pyrkinyt hahmottamaan aineistojen ja tutkimuskysymysten välistä yhteyttä.

	Toimintatutkimus	Kvantitatiivinen aineisto	Kvalitatiivinen aineisto
Analyysissä hyödynnetty aineisto	<p>Tukijan kirjoittamat teokset kielikylypyyn: "Badplantan - Språkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan materialet och datorpedagogik" ja "Sukellus kielikylypyyn - perustietoa vanhemmille kielikylyvystä"</p> <p>SPRINT -projetin aikana kerätty osaaminen</p> <p>Kokemus kielikylypyopettajana ja kouluttajana</p> <p>Kielikylypypäivillä 2006 kerätty aineisto</p> <p>Muu tutkimustietous kielikylyvystä</p>	Nimeämisvalmiuden mittari Kielenhallinnan mittari	Lasten tuottamat vastaukset nimeämisvalmiuden mittariin
Aineisto vastaa tutkimusongelmiin	3. tutkimusongelma	1. tutkimusongelma	2. tutkimusongelma
	3 a. tutkimusongelma		

Kuva 12. Tutkimuksen analyysissä hyödynnetty aineisto ja tutkimusongelmiin vastaaminen

## 5.2 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimus on luonteeltaan pitkittäistutkimus, joka suoritettiin Espoossa vuosina 2003–2005 osana Folkhälsan Mittnyland Ab:n SPRINT-projektia. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 133 iältään 3–6-vuotiasta äidinkieleltään suomenkielistä kielikylypylasta. Tyttöjä tutkittavista oli 55 % ja poikia 45 %. Mittauskertoja oli kaikkiaan neljä kahden ja puolen vuoden aikana. Jokaisen mittauskerran aikana yksittäiselle lapselle suoritettiin neljä erillistä mittausilannetta. Tutkimuksen aineisto kerättiin kielenhallintaa ja

nimeämisvalmiutta mittaavilla tutkimusvälineillä, jotka käännettiin sekä suomen että ruotsin kielille. Tämän lisäksi tutkimusaineisto koostuu nauhoitetuista ja kirjatusta vastauksista nimeämisvalmiutta mittaavaan tutkimusvälineeseen.

Suomessa kielikylpyyn pureutuvia kvantitatiivisia tutkimuksia on tehty hyvin vähän<sup>66</sup>. Näin ollen kielikylpyoppilaille suunnattuja standardoituja testejä tai mittausvälineitä ei ole olemassa. Koska standardoituja testejä tai laajamittaisia kvantitatiivisia tutkimuksia ei ole tehty, ei myöskään suuria vertailuaineistoja kielikylpyoppilasta ollut saatavilla. Tämä aiheutti tutkimuksen alkuvaiheessa ongelmia mittausvälineiden valinnassa, minkä vaikutuksen tutkimuksen reliabiliteettiin myös tiedostin. Tutkimuksessani päädyin kuitenkin käyttämään kahta eri mittausvälinettä, joiden avulla Folkhälsan Mittnyland Ab ja opetushallitus olivat aikaisemmin tutkineet suomenruotsalaisten lasten kielenhallintaa (ks. Mickos 2003, Mickos & Carlson 2003a). Valitsemalla aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittausvälineitä sain käyttööni myös laajat vertailuaineistot suomenruotsalaisista lapsista. Tarkastelemalla vertailuaineistoa sain käsityksen mittausvälineiden reliabiliteetista sekä hyödynnettävyydestä kielikylpylapsilla. Myös Vaasan yliopistossa on tehty tutkimuksia (ks. Vesterbacka 1991 ja Mård 1994) kielenhallintaa mittaavalla mittausvälineellä. Erityisesti ensimmäisissä kielikylpyyn suuntautuneissa tutkimuksissa keskityttiin lasten sanaston hallinnan tutkimukseen (ks. mm. Vesterbacka 1991 ja Björklund 1994). Kielenhallintaa mittaavaa mittausvälinettä on aikaisemmissa tutkimuksissa hyödynnetty onnistuneesti, minkä vuoksi päädyin tämän mittausvälineen valintaan.

Tutkimuksessani hyödynsin kahta mittausvälinettä, jotka käännettiin tarpeen mukaan suomeksi ja ruotsiksi. Ensimmäisen mittausvälineen avulla (Renfrew language scales) pyrin kartoittamaan lasten nimeämisvalmiuden kehittymistä. Toisen mittausvälineen avulla (SIT-testi) pyrin kartoittamaan lasten kielenhallintaa kuullunymmärtämisen osalta.

---

<sup>66</sup> Ks. yhteenveto Suomessa tehdyistä kielikylpytutkimuksista (Saari 2006, 435-436).

### 5.2.1 Tutkimusjoukon valinta ja kuvailu

Tutkimus toteutettiin Espoossa vuosina 2003–2005. Lasten kielitaidon mittaamiseen pyrittiin valitsemaan mahdollisimman suuri kaupunki, joka järjestää laajassa mittakaavassa ruotsinkielistä kielikylypää. Tämä siksi, että tutkittavien määrä olisi riittävän suuri myös laajempaan kvantitatiiviseen analyysiin ja että lasten sosioekonominen tausta olisi mahdollisimman samankaltainen.

Espoo aloitti ensimmäisenä kaupunkina Uudellamaalla kielikylypöpetuksen 1990-luvulla, pari vuotta kielikylypymallin Suomeen saapumisen jälkeen<sup>67</sup>. Näin ollen Espoossa on olemassa pitkät perinteet kielikylyvyn järjestämisestä ja useita kielikylypöpäiväkoteja. Päiväkodit sijaitsevat myös lähellä toisiaan (Länsi-Espoossa), mikä tekee lasten sosioekonomisen taustan hyvin samankaltaiseksi. Myös seuraavan luvun taustamuuttujien analyysistä on nähtävissä viitteitä lasten sosioekonomisen taustan samankaltaisuudesta. Näiden kriteereiden perusteella tutkimuskohteeksi valittiin Espoon kaupungin kaikki kielikylypöpäiväkodit. Tutkimusaineisto kerättiin Espoossa kahden ja puolen vuoden aikana vuosina 2003–2005, Folkhälsan Mittnyland Ab:n järjestämän SPRINT-projektiin yhteydessä.

Tutkimukseen osallistuneet espoolaiset päiväkodit valittiin mukaan tutkimukseen tiettyjen kriteereiden perusteella. Päiväkodissa tuli olla kokopäiväisiä lapsia 3–6 ikävuoden välillä. Eräessä espoolaisessa päiväkodissa oli lapsia ainoastaan puolipäivähoidossa. Tätä päiväkotia ei valittu mukaan tutkimukseen, koska lasten mahdollisuus osallistua kieltä kehittävään ryhmätoimintaan puolipäivähoidossa on rajallista. Tämän lisäksi tutkittavien joukosta karsittiin pois päiväkodit, jotka tarjoavat päivähoitoa ainoastaan esikouluikäisille. Tällaisten päiväkotien lasten seurantatutkimus ei ole mahdollista. Tutkimukseen valittiin mukaan kaikkiaan neljä päiväkotia, joissa yli 5 tuntia päivittäin viettävien 3–6-vuotiaiden lasten kielitaitoa seurattiin mittausvälineillä. Tutkimukseen osallistuivat seuraavat päiväkodit Espoosta:

- Espoon kielikylypö ry
- Länsiväylän kielikylypö ry (kaksi erillistä yksikköä)

---

<sup>67</sup>Lisää tietoa kielikylyvyn ensimmäisistä vuosista Espoossa julkaisemattomassa teoksessa (Wasén 1992).

- Kissankulman muksut oy
- Merituulen kielikylpy ry

Tutkimusjoukon taustatietoja olen pyrkinyt kartoittamaan luvun 5.2.1.1 avulla. Kaikki tutkimukseen osallistuvat päiväkodit noudattavat samaa kielikylpydidaktiikkaa ja hyvin pitkälle samoja menetelmiä lasten kielitaidon kehittämisen tukemiseksi. Näin ollen kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset osallistuvat varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn. Suomessa kielikylpytoiminta on pääosin täydellistä kielikylpytoimintaa. Varhainen täydellinen kielikylpy on malli, jossa lapset aloittavat kielikylvyn Kanadassa 5-vuotiaana, Suomessa usein jo 3–4-vuotiaana. Päiväkotivuosien aikana käytetään pelkästään kielikylpykieltä. Kouluun siirryttäessä kielikylpykielen osuus kasvaa asteittain siten, että alakoulun viimeisellä luokalla kielikylpykielellä opetusta on noin puolet. (katso mm. Laurén 1998, 1992, 20; Baker 2006.) Yhtenäinen malli takaa myös sen, että tutkimukseen osallistuvien oppilaiden toisen kielen osaaminen on samalla tasolla, eli he ovat hyvin alkuvaiheessa kielenoppimisessaan. Tämän lisäksi lasten äidinkielellinen tausta on hyvin samankaltainen.

Jokainen kielikylpypäiväkoti on kuitenkin yhteisestä mallista (Ks. tarkemmin luku 6.) huolimatta yksilöllinen sosiaalinen oppimisympäristö, johon vaikuttavat monet sisäiset ja ulkoiset muuttajat. Ulkoisia tekijöitä voi olla päiväkodin sijainti alueella, sen läheisyys kouluun, kirjastoon, kulttuuritoimintoihin (vrt. mahdollisuus yhteistyöhön), vanhempien aktiivisuus, päiväkodin järjestetty hallinto jne. vaikuttavat kaikki ulkoisina tekijöinä päiväkodin toimintaan ja suoraan didaktiikkaan. Sisäisinä tekijöinä puolestaan mainittakoon henkilökunnan tapa ohjata lapsia, työskentelyilmapiiri, heidän ruotsinkielen osaamisensa, koulutustaustansa jne. vaikuttavat suoraan kaikki lasten ruotsinkielen oppimiseen ja omaksumiseen.

En ole tässä tutkimuksessa tehnyt tarkempaa analyysia lasten oppimisympäristöistä, koska kaikkien muuttajien hallitseminen olisi mahdotonta. Päiväkodit on myös mahdollista luokitella lasten tulosten mukaan, mikä kertoo myös osittain oppimisympäristössä tapahtuvasta toiminnasta ja edelleen sisäisistä ja ulkoisista muuttajista. Tätä analyysia ei kuitenkaan ole suoritettu eettisistä syistä. Näiden analyysien sijaan toivon luvun 6, joka käsittelee kielikylpyä toimintaympäristönä, valottavan tätä ongelmakenttää riittävässä määrin, sekä luvussa 5.2.1.1 esitettävät taustatiedot lapsista. Tiivistettynä voidaan päiväkotien toiminnoista todeta, niiden primääristen

toimintojen olevan hyvin lähellä toisiaan ja päiväkodeissa hyödynnettävä didaktiikka noudattaa kielikylvyn keskeisiä periaatteita.

### 5.2.1.1 Päiväkotien taustamuuttujat

Mittauksiin osallistuneet lapset tulivat neljästä eri päiväkodista. Taulukkoon 1 on jaoteltu koko tutkimukseen osallistuneiden kaikkien tyttöjen ja poikien jakautuminen eri päiväkotien kesken. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui kaikkiaan 133 tyttöä ja poikaa. Länsiväylän kielikylvyllä oli kaksi kielikylpyryhmää eri toimipisteissä. Länsiväylän kielikylvyn ryhmä 1 oli ainoa ryhmä, jossa tyttöjen ja poikien määrän välinen ero oli poikkeuksellisen suuri, muuten sukupuolet jakoutuivat päiväkoteihin hyvin tasaisesti. Taulukosta on myös luettavissa, että Espoon suurimpina päiväkoteina toimivat Espoon kielikylpy ja Länsiväylän kielikylpy ry, kokopäiväisten kielikylpylasten toimipisteinä.

Päiväkoti	Sukupuoli	Frekvenssi
<b>Espoon kielikylpy (44 lasta)</b>		
	Tyttyjä	22
	Poikia	22
<b>Länsiväylän kielikylpy ryhmä 1 (27 lasta)</b>		
	Tyttyjä	20
	Poikia	7
<b>Kissankulman muksut (21 lasta)</b>		
	Tyttyjä	11
	Poikia	10
<b>Länsiväylän kielikylpy ryhmä 2 (28 lasta)</b>		
	Tyttyjä	13
	Poikia	15
<b>Merituulen kielikylpy (13 lasta)</b>		
	Tyttyjä	7
	Poikia	6

**Taulukko 1.** Tutkittavien jakautuminen päiväkodeittain

Ennen lasten mittausten aloittamista jokainen vanhempi täytti taustatietolomakkeen (liite 33) ja antoi tutkimusluvan lapselleen. Taustatietolomakkeella tiedusteltiin mm. lasten aikaisempaa osallistumista



kielikylpyyn. Espoossa lasten on mahdollista osallistua myös puolipäiväiseen kielikylpyyn, minkä vuoksi tämä kysymys oli erityisen merkityksellinen. Suurin osa lapsista (88,4 %) ei ollut osallistunut puolipäiväiseen kielikylpyyn, mutta kuitenkin noin kymmenes (11,6 %) tutkittavista oli. Nämä lapset olivat viettäneet eripituisia ajanjaksoja (1–48 kuukautta) puolipäiväisessä kielikylvyssä ennen kokopäiväiseen kielikylpyyn siirtymistä. Tutkimuksen ruotsinkielisten mittausten edellytyksenä oli kuitenkin se, että lapsen oli tullut osallistua kokopäiväiseen kielikylpyyn vähintään 6 kuukautta ennen lapsen arvioimista kummankaan ruotsinkielisen mittarin osalta.

Vanhemmilta tiedusteltiin myös lasten mahdollisuuksia harjoitella ruotsin kieltä kielikylpypäiväkodin ulkopuolella. Vain 10,7 %:lla lapsista oli mahdollisuus harjoitella ruotsin kieltä, joten suurimmalla osalla lapsista ei ollut varsinaisia kontakteja ruotsin kieleen. Yhdellä tutkittavista oli myös ollut mahdollisuus harjoitella erästä toista kieltä päiväkodin ulkopuolella. Tämä on poikkeava tulos, verrattuna Swanströmin ja Harju-Luukkaisen (2007) tutkimukseen<sup>68</sup>, jossa 30 % kuudesluokkalaisista helsinkiläisistä kielikylpyoppilaista käytti sukulaistensa kanssa suomen ja ruotsin kieltä yhteisenä puhekielenään. Eron saattaa kuitenkin vaikuttaa se, että Swanströmin ja Harju-Luukkaisen tutkimukseen osallistuneet lapset olivat alakoulun viimeisellä luokalla ja hallitsivat jo näin ollen kielikylpykielen kohtuullisen hyvin kommunikaatiotilanteissa. Tämä myös mahdollistaa laajemman kielikylpykielen hyödyntämisen esimerkiksi sukulaisten kanssa.

Yksi oleellinen tutkimustuloksiin vaikuttava taustamuuttuja ovat diagnosoidut lasten kielelliset häiriöt. Myös tätä kysyttiin vanhemmille suunnatussa kyselylomakkeessa. Lapset ovat päiväkotikäisiä, minkä vuoksi monella ongelmia omaavalla lapsella ei vielä ole varsinaista diagnoosia. Tämä johtuu pääasiassa siitä, että tarkempi ja pysyvämpi diagnosointi tapahtuu yleensä kouluiässä. Kuitenkin vanhemmat ilmoittivat, että 5,3 %:lla lapsista oli diagnosoitu jokin kielellinen häiriö. Kuitenkin eritellessään tarkemmin tätä häiriötä, he kertoivat sen olevan mm. r-vika, mutta myös kielellisen kehityksen viivästyminen esiintyi. Mainitut kielelliset ongelmat olivat näin ollen hyvin eritasoisia, jonka vuoksi tähän tulokseen tulee suhtautua kriittisesti. Kielellisiä ongelmia (henkilökunnan havaitsemia) päiväkodissa oli vanhempien mukaan

---

<sup>68</sup> *Åbo Akademin tutkimushanke "Språkbud - två språk i utveckling" on vielä toistaiseksi kesken ja tulokset julkaisemattomia. Tulokset julkaistaan vuoden 2007 lopulla.*

esiintynyt 4,6 %:lla lapsista. 11,4 % vanhemmista oli myös kotona kiinnittänyt huomiota lapsen kielellisiin ongelmiin.

Vanhemmilta kysyttiin myös heidän lapsen kanssa käyttämäänsä kieltä. Perusolettamus kielikylvyssä on, että vanhemmat puhuvat suomen kieltä lapsilleen äidinkielenään. Kuitenkin työskennellessäni kielikylpyopettajana ja osallistuessani lukuisiin vanhempainiltoihin päivähoidon puolella saatoin havaita, että osalla kielikylpyoppilaiden vanhemmista oli ruotsi äidinkielenä (tai hyvin vahva ruotsinkielen osaaminen), ja he saattoivat käyttää tätä kieltä ajoittain tai jatkuvasti lastensa kanssa. Tässä tutkimuksessa äideistä 3 ja isistä 1 käytti ruotsin kieltä puhekielenään lapsen kanssa (yhteensä 3 % vanhemmista). Sitä, missä määrin he käyttivät ruotsin kieltä lapsensa kanssa, ei tässä tutkimuksessa voida kuitenkaan tarkemmin selvittää. Vastaavanlainen tulos on nähtävissä Swanströmin ja Harju-Luukkaisen (2007) tutkimuksessa, jossa tutkittiin 151 kuudesluokkalaisten kielikylpyoppilaan kielellistä taustaa sekä ruotsin ja suomen kielten hallintaa Helsingissä. Tämän tutkimuksen tuloksesta käy ilmi, että helsinkiläisistä kuudesluokkalaisista kielikylpyoppilaista 5,3 % käytti molempia kieliä äitinsä kanssa ja 0,7 % vain ruotsin kieltä. Vastaavasti isän kanssa molempia kieliä käytti 3,5 %. Näin ollen pieni määrä suomenruotsalaisia vanhempia (tai vahvasti ruotsinkielen hallitsevaa vanhempaa) pääkaupunkiseudulla valitsee lapselleen kielikylvyn ruotsinkielisen päiväkodin ja koulun sijaan toistaiseksi tuntemattomasta syystä.

Taustatietolomakkeella kartoitettiin myös vanhempien asemaa työpaikalla ja koulutusta (taulukot 2 ja 3). Vanhempien koulutustaustasta käy ilmi, että suurin osa vanhemmista on käynyt vähintään ammattikorkeakoulun ja yli puolet vanhemmista yliopiston. Näin ollen kielikylvyn osalta Espoossa voidaan sanoa sinne hakeutuvan hyvin koulutettujen vanhempien lapsia.

Koulutustausta	Äidin koulutus (%)	Isän koulutus (%)
Peruskoulu / kansalaiskoulu	0	3
Ammattikoulu	11,5	11,4
Ammattikorkeakoulu	29,2	20,5
Yliopisto	59,2	65,2
Yhteensä	100	100

**Taulukko 2.** Kielikylpyvanhempien koulutustausta

Vastaavanlainen tulos on nähtävissä Mårdin (1994, 37) tutkimuksessa, jossa hänen tutkimistaan kielikylpyryhmistä (Vaasa, Espoo ja Kokkola) espoolaisten kielikylpylasten vanhemmat olivat korkeimmin koulutettuja<sup>69</sup>. Näin ollen muutosta tässä suhteessa yli kymmenessä vuodessa Espoossa ei ole tapahtunut, vaan kielikylpyvaihtoehdon valitsevat lapsilleen edelleen korkeasti koulutetut vanhemmat, vaikka kielikylpy on periaatteessa kaikille tarkoitettu vaihtoehto. Mikä sitten ylläpitää tällaista poikkeamaa vanhempien koulutus- ja työskentelytaustoissa Espoossa verrattuna muihin kaupunkeihin (Mård 1994)? Yhtenä vaihtoehtona on se, että espoolaiset kielikylpypäiväkodit sijaitsevat sosioekonomiselta asemiltaan hyvillä alueilla. Tästä syystä johtuvan vääristymän poistamiseen tarvittaisiin näin ollen Espoossa kielikylpypäiväkoteja ja kouluja myös muille alueille.

Taustatietolomakkeessa tiedusteltiin myös vanhempien asemaa työpaikalla (taulukko 3). Vastausten mukaan suurin osa vanhemmista toimi esimiehinä tai ylempinä toimihenkilöinä työpaikallaan. Tämä ei sinällään ole yllätys, koska espoolaisten kielikylpylasten vanhemmat ovat keskimääräistä paremmin koulutettuja. Tämä on kuitenkin päinvastainen tulos kuin Vesterbackan (1991, 159) toteuttamassa tutkimuksessa. Hänen tutkimuksensa kohdistui kielikylpyoppilaisiin Vaasassa, ja sen mukaan oppilaiden vanhempien työ- ja koulutusasema ei poikennut kontrolliryhmän tasosta.

Asema työpaikalla	Äidin asema (%)	Isän asema (%)
Esimies	22,1	56
Ylempi toimihenkilö	43,3	31,2
Alempi toimihenkilö	27,9	6,4
Työntekijä	4,1	4,8
Muu	2,5	1,6

**Taulukko 3.** *Kielikylpyvanhempien asema työpaikalla*

Tämän tutkimuksen vanhemmat tekevät tietoisin päätöksen valitessaan kielikylvyn lapsilleen. Näin ollen kysyttäessä vanhemmilta lasten äidinkielen tukemista (suomen kielen), ilmoitti suurin osa vanhemmista tukevan lapsen äidinkielen kehitystä (72,2 %). Tapoja, joilla vanhemmat lapsiaan tukivat, olivat

<sup>69</sup>Mårdin (1994) tutkimus käsitti kuitenkin vain yhden espoolaisen kielikylpypäiväkodin vanhempien taustatietojen tarkemman käsittelyn (N=20).

mm. lapsen väärin lausuttujen sanojen korjaaminen, ääneen lukeminen, videoiden katselu, tehtäväkirjojen tekeminen, lapsen kanssa keskusteleminen ja lapsen kirjoitustaidon tukeminen. Vastaavanlainen tulos on nähtävissä Mårdin (1994, 31–34) tutkimuksessa, jossa espoolaiset vanhemmat kävivät aktiivisesti lastensa kanssa kirjastoissa, keskustelivat kirjoista, televisio- ja radio-ohjelmista. Kiinnostus kirjojen lukemiseen näyttäisi jatkuvan myös kielikylvyn edetessä. Swanströmin ja Harju-Luukkaisen (2007) tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaiset kielikylpyoppilaat olivat innokkaampia kirjojen lukioita kuin suomenruotsalaiset lapset.

Koska vanhemmat tekevät lapsen kielikylpyyn laittamisen tietoisena päätöksensä, valitsevat he usein lapselle myös kielikylpykouluun. Vanhemmista 74,2 % ilmoitti lapsen jatkavan kielikylpykouluun. 25 % vanhemmista ei ollut vielä varma asiasta, ja ainoastaan yksi vanhempi ilmoitti, että lapsi ei jatka kielikylpykouluun. Epävarmuutta aiheutti mm. se seikka, että asuinalueella ei ollut kielikylpykouluun tai että lapsi oli ollut kielikylvyssä hyvin lyhyen ajan ja mielipidettä ei ollut ehtinyt muodostua. Näin ollen ”kielikylpyputki” ei ole itsestään selvyys vanhemmille, kun he laittavat lapsensa kielikylpypäiväkotiin, vaan mielipide muotoutuu ajan kuluessa.

Vanhemmat olivat myös erittäin tyytyväisiä lapsen saamaan kielikylpyyn päiväkodissa. 81 % vanhemmista totesi olevansa tyytyväisiä kielikylpyyn, ja vain yksi vanhempi oli tyytymätön. 18,2 % vanhemmista ei ollut vielä muodostanut kantaa johtuen mm. siitä, että heidän lapsensa oli juuri aloittanut kielikylvyn. Vanhemmat olivat tyytyväisiä mm. siksi, että *”lapsi itse vaikuttaa tyytyväiseltä, motivoituneelta ja oppii ruotsia”, ”lapsen kielitaito on kehittynyt”, ”lapsi oppinut puhumaa nopeasti ja ilmeisesti ymmärtääkin jotain”* ja *”henkilöstö vaikuttaa motivoituneelta”*. Vanhemmista 77,2 % oli myös tyytyväisiä kielikylpymenetelmään siten, että se oli vastannut heidän odotuksiaan. Ainoastaan kaksi vanhempaa koki, että kielikylpymenetelmä ei vastannut heidän odotuksiaan. 21,3 % vastaajista ei osannut vastata tähän kysymykseen johtuen mm. siitä, että heidän lapsensa oli juuri aloittanut kielikylvyn eikä mielipidettä ollut muodostunut.

## 5.2.2 Mittausvälineiden valinta

Tutkimuksessa käytettyjen mittausvälineiden valinta ei ollut helppoa osaltaan siksi, että aikaisempia kvantitatiivisia tutkimuksia suomalaisille kielikylpyoppilaille oli tehty vähän. Näin ollen valmiita mittausvälineitä ei ollut olemassa. Tämän lisäksi aikaisempien tutkimusten puutteesta johtuen myös lasten taitotaso oli määrittelemättä. Näin ollen oli epäselvää, minkä tasoisista tehtävistä lapset tulisivat selviytymään. Tästä johtuen jouduin mittausvälineitä valittaessa turvautumaan hyvin pitkälti omaan kokemukseeni kielikylpyopettajana ja tätä kautta määrittelemään mittausvälineen soveltuvuutta lapsille. Tässä luvussa tulen käsittelemään tarkemmin tutkimuksessa käytettyjä mittausvälineitä sekä niiden valintaan vaikuttaneita seikkoja. Aluksi käsittelen kielenhallinnan mittausvälinettä ja tämän jälkeen nimeämisvalmiuden mittausvälinettä.

### 5.2.2.1 Kielenhallinnan mittausväline

Yhtenä mittausvälineenä käytetty SIT-testi<sup>70</sup> on kehitetty Lundin yliopistossa Britt Hellquistin toimesta vuonna 1981 (liite 31). Mittausväline on tarkoitettu 3–9-vuotiaille lapsille ja erityisesti sellaisille lapsille, jolla on kielen kehityksen viivästyminen (Hellquist 1982 ja uudistettu painos mittarista on ilmestynyt vuonna 1989). Tulen SIT-testin yhteydessä puhumaan mittausvälineestä, koska SIT-testiä ei ole standardoitu. Alkuperäinen mittari on testattu ainoastaan 57 (3–9-vuotiaalla) normaalikieliselä lapsella ja myöhempi versio 32 (3–7-vuotiaalla) normaalikieliselä lapsella.

Mittausvälineen toteutuksen lähtökohtana on ollut puhuttu ruotsin kieli. Se on muokattu tarinan muotoon, jonka tarkoituksena on motivoida lapsia suorittamaan mittaustilanne loppuun asti. Tarina koostuu 46 erilaisesta kielenhallintaa kartoittavasta kysymyksestä ja niihin liittyvistä kuvista. Mittarin tehtävien vaativuustaso vaihtelee hyvin helpoista lauseista, kuten ”*Det här är deras hund. Den heter Jocke. Visa mig hundens.*” hieman vaikeampiin, kuten ”*Lisa sitter bredvid en pojke med randig tröja och en stor väska*”. Lisää esimerkkejä mittausvälineen kuvista löytyy liitteessä 31. Mittaus tehdään jokaiselle lapselle yksitellen, ja sen suorittaminen kestää noin 10 minuuttia.

---

<sup>70</sup> Ruot. *Språkligt impressivt test.*

Mittaustilanne etenee siten, että testaja lukee tarinaan liittyvän lauseen ja samanaikaisesti näyttää lapselle kolme luettuun tarinaan liittyvää kuvaa. Lapselle ei anneta muita verbaalisia tai nonverbaalisia viestejä lauseen lisäksi. Lapsen tehtävänä on tunnistaa, mistä kuvasta lauseet kertovat. Kieliopilliset erot kuvien välillä ovat hyvin pieniä (esimerkiksi alla / päällä, iso / pieni). Näin ollen mittausväline mittaa samanaikaisesti myös lapsen keskittymiskykyä<sup>71</sup>, vaikka sitä ei erikseen mittarin ohjeissa mainitakaan.

Mittausväline on julkaistu ainoastaan ruotsin kielellä, ja näin ollen se käännettiin tutkimuksen alussa suomen kielelle. Myös kääntäminen tuotti oman ongelmansa mittarin reliabiliteetin suhteen. Lasten vastaukset koodattiin tutkimuksessa ainoastaan kahteen kategoriaan, oikeisiin ja väärin, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut arvioida, millä kieliopin alueilla kielikylpylapset suoriutuvat paremmin tai heikommin.

Mittausväline kuitenkin mittaa lapsen kieliopin hallintaa seuraavilla osa-alueilla.

- substantiivit (5 kysymystä)
- verbit (5 kysymystä)
- adjektiivit (6 kysymystä)
- adverbit (2 kysymystä)
- pronominit (4 kysymystä)
- prepositiot (6 kysymystä)
- konjunktiot (3 kysymystä)
- negaatiot (3 kysymystä)
- lukusanat (1 kysymys)
- kysymyksiä, joissa useampia muuttujia, on kaikkiaan 5 kappaletta.

Mittausvälinettä on kotimaisten (Versterbacka 1991; Mård 1994) tutkimusten lisäksi hyödynnetty laajasti Ruotsissa myös lapsilla, joilla on erityistarpeita (ks. Falkman et al. 2004; Falkman 2005), ja se on saanut tätä myötä myös kansainvälistä huomiota.

---

<sup>71</sup>*Lapsitutkimuksen yhtenä ongelmana on löytää mittarit, jotka mittaavat mahdollisimman paljon haluttua asiaa, koska kaikki mittarit mittaavat väistämättä myös monia muita ominaisuuksia halutun lisäksi.*

Mittausvälineen valintaan vaikuttivat useat seikat. Näistä tärkeimpiä ovat seuraavat:

- Mittausvälineen käytöstä on saatavilla aikaisempaa tutkimusaineistoa ja tietoa suomenruotsalaisiin lapsiin kohdistuneista tutkimuksista (Mickos 2003 ja Mickos & Carlson 2003a) tutkimusprojekteista projektet Språkrum<sup>72</sup> ja Språkbyggen<sup>73</sup>
- Mittausvälinettä on käytetty onnistuneesti kielikylpyoppilailta aikaisemmin (Versterbacka 1991; Mård 1994).
- Mittausväline on nopea suorittaa myös suurelle määrälle lapsia.
- Passiivisena testinä mittaustilanteita on helppo kontrolloida, ja virheiden mahdollisuus voidaan minimoida.

Suomessa kielenhallinnan mittaria on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa Vesterbackan (1991) ja Mårdin (1994) toimesta kielikylpylasten arvioinnissa. Yhteenvedo näiden tutkimusten tuloksista on nähtävissä taulukossa 4. Ennen tämän tutkimuksen suorittamista Suomessa on käytetty näin ollen kielenhallinnan mittaria kaikkiaan 107 kielikylpylapsen arvioinnissa. Nämä tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan vertailukelpoisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tämä johtuu siitä, että tutkijat Vesterbacka ja Mård ovat käyttäneet tutkimuksissaan kielenhallinnan mittarin arvioinnissa maksimipistemäärää 47:ää 46:n sijaan. He ovat tulkinneet yhden mittarin tehtävistä siten, että siitä saa kaksi pistettä yhden sijaan. Tehtävää ei kuitenkaan ole tutkimuksissa tarkemmin eritelty, eikä sitä, onko todennäköisyys tulkitun kysymyksen osalta testissä oikein arvaamiselle 33–50%. Tämä tarkoittaa sitä, että näissä tutkimuksissa lasten saavuttamat pistemäärät ovat oletettavasti keskimäärin 0,33–0,5 pistettä parempia kuin tässä tutkimuksessa saavutetut. Tuloksista voi kuitenkin havainnoida samansuuntaisia tuloksia tästä erosta huolimatta.

---

<sup>72</sup>*Opetushallituksen hallinnoima projekti, josta enemmän Oker-Blom et al. (2003) ja Oker-Blom et al. (2004).*

<sup>73</sup>*Folkhälsan Mittnyland Ab:n hallinnoima projekti vuosina 2000–2002.*

Ryhmän nimi	Ikä	Keskiarvo	N
<b>Mård (1994)</b>			
SB5	5-vuotiaat	26,5	8
SB6	6-vuotiaat	27,5	49
<b>Vesterbacka (1991)</b>			
SB1	6–7-vuotiaat	29,4	25
SB2	6–7-vuotiaat	27,4	25

**Taulukko 4.** *Kielenhallinnan mittarilla arvioidut kielikylypylapset Suomessa*

SIT-mittari on uudistettu vuonna 1989. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty SIT-mittarin uusinta painosta, kuten myös Mickosin & Carlsonin (2003a) vertailuaineiston osalta on tehty. Vesterbackan ja Mårdin tutkimuksista ei käy ilmi, ovatko he käyttäneet uudempaa vai vanhempaa mittausvälinettä. Eroja testiversioiden välillä ei ole tarkemmin mittarin materiaalissa eritelty.

#### 5.2.2.2 Nimeämisvalmiuden mittausväline

Toisena mittausvälineenä tutkimuksessa käytettiin englanninkielistä Catherinen Renfrew'n kehittämää mittausvälinettä nimeltä Renfrew language scales (liite 32) (1995). Mittausväline koostuu kolmesta eri osiosta:

- Action picture test
- Word finding vocabulary test
- Bus story

Viimeisin painos testistä ilmestyi vuonna 1997. Mittausväline on standardoitu Englannissa, eikä se ole ilmestynyt suomeksi tai ruotsiksi. Koska tutkimukseen osallistuvien lasten määrä oli suuri, tutkimukseen valittiin kolmesta osiosta ainoastaan word finding vocabulary test (WFVT). Tulen WFVT:n yhteydessä puhumaan mittausvälineestä, koska sitä ei ole standardoitu suomen tai ruotsin kielelle.

Mittausväline koostuu 50 erilaisesta mustavalkoisesta kuvakortista, jotka vaikeutuvat mittaustilanteen edetessä. Mittaustilanteessa lapsen tehtävänä on nimetä mahdollisimman monta kuvakorttia. Testaaja näyttää lapselle yhden



kuvakortin kerrallaan, ja lapsen tehtävä on nimetä kuvakortti. Näin ollen tehtävä mittaa nimeämisvalmiuden lisäksi päiväkotikäisten lasten keskittymiskykyä.

Lasten antamat vastaukset koodattiin alkuperäisen testin ohjeista poiketen neljään kategoriaan, jotka olivat seuraavat:

- oikea vastaus
- ei vastausta
- epäsana
- ei epäsana

Tarkempi erittely kategorioista löytyy tutkimustuloksia käsittelevästä luvusta. Lasten vastaukset mittausvälineen kuvakortteihin myös nauhoitettiin sekä kirjattiin. Kirjattuja vastauksia hyödynnettiin myöhemmin kvantitatiivisten tutkimustulosten tarkemmassa selittämisessä. Koska testi on ilmestynyt ainoastaan englannin kielellä, käännettiin testin kuvakortteja esittävät sanat sekä suomen että ruotsin kielelle.

Mittausvälineen valintaan vaikuttivat useat seikat, joista tärkeimpinä seuraavat:

- Mittausvälineen käytöstä on saatavilla aikaisempaa vertailuaineistoa ja tietoa suomenruotsalaisiin lapsiin kohdistuneista tutkimuksista (Mickos 2003; Mickos & Carlson 2003a) tutkimusprojekteista projektet Språkrum<sup>74</sup> ja Språkbyggen<sup>75</sup>.
- Mittausväline on nopea suorittaa myös suurelle määrälle lapsia.
- Passiivisena testinä mittaustilanteita on helppo kontrolloida ja virheiden mahdollisuus voidaan minimoida.

---

<sup>74</sup>Opetushallituksen hallinnoima projekti, josta enemmän Oker-Blom et al. (2003) ja Oker-Blom et al. (2004).

<sup>75</sup>Folkhälsan Mittnyland Ab:n hallinnoima projekti vuosina 2000–2002.

### 5.2.2.3 Tutkimuksen vertailuaineisto

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään vertailuaineistona Mickos & Carlson (2003a) projektissa Språkbyggen 2000–2003 keräämää aineistoa suomenruotsalaisista lapsista<sup>76</sup>. Aineistoa hyödynnetään kuitenkin suppeasti ja lähinnä ainoastaan keskiarvojen osalta.

Mickoksen & Carlsonin (2003) tutkimuksen 104 lasta oli valittu heidän projektitutkimukseen osallistuneiden 359 lapsen joukosta. Testattavat lapset oli valittu sattumanvaraisesti yhdeksästätoista päiväkodista, jotka osallistuivat projektiin. Taustatietolomakkeiden mukaan lapsista 54 oli kaksikielisistä perheistä, 13 suomenkielisistä perheistä ja 31 ruotsinkielisistä perheistä. Seitsemällä lapsella oli diagnosoitu jokin kielellinen häiriö (14,8 %), jota ei loppuraportissa ole spesifioitu tarkemmin<sup>77</sup>. Testatut lapset olivat iältään 5–6 vuotta (5,0–6,11 vuotta). Tässä tutkimuksessa on eritelty tarkemmin nk. nollatestauksen tulokset ennen interventioprojektin aloittamista. Tässä tutkimuksessa hyödynnettävät vertailutulokset ovat kaikki nk. nollatestaustuloksia, joiden tarkoitus on kuvata suomenruotsalaisten lasten nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan tasoa (saavutettua keskiarvoa) kyseisillä mittareilla. Mickoksen & Carlsonin (2003) tutkimuksen mukaan saavutettiin molemmilla tässä tutkimuksessa hyödynnetyillä mittareilla 5–6-vuotiaiden lasten osalta taulukon 5 osoittamat tulokset<sup>78</sup>.

Mittari	Mittarin kieli	Keskihajonta	Keskiarvo	N
Nimeämisvalmius	Ruotsi	10,49	25,3	104
Kielenhallinta	Ruotsi	5,61	36,6	104

**Taulukko 5.** Mickoksen & Carlsoniin (2003) saavuttamat tulokset 5–6-vuotiaiden lasten mittauksessa

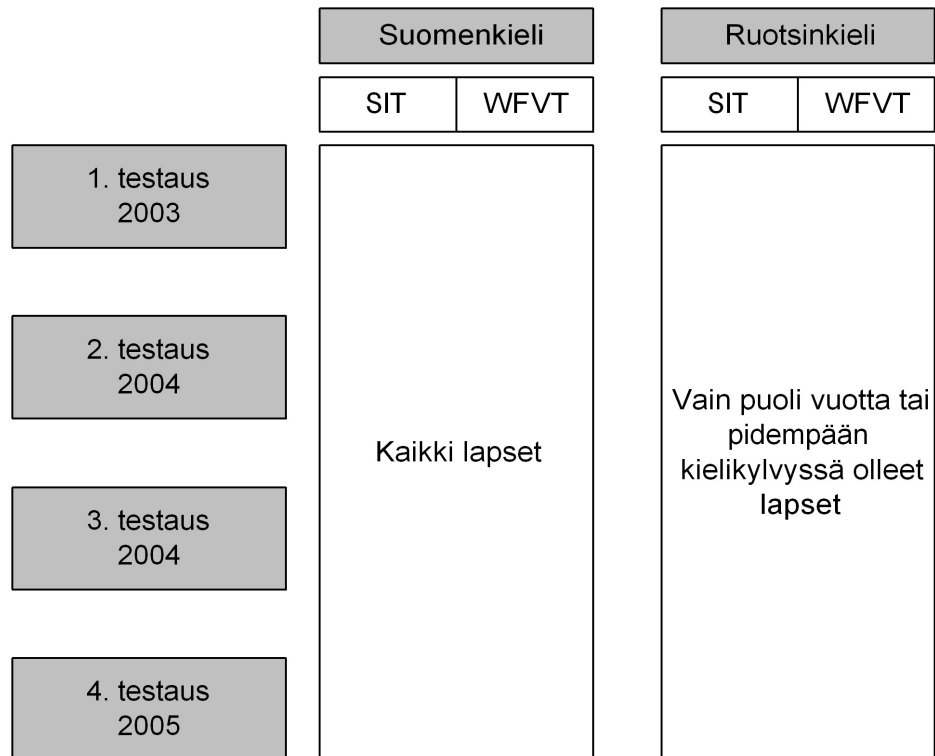
<sup>76</sup>Projekti ja tutkimus on toteutettu Folkhälsanin toimesta.

<sup>77</sup>Näin ollen nämä ongelmat voivat olla kirjaimen ääntämisen tasoisista ongelmista aina kielen kehityksen viivästymään ym.

<sup>78</sup>Tässä tutkimuksessa hyödynnettävät keskiarvot 5 ja 6-vuotiaiden lasten osalta on saatu tutkija A. Mickokselta vuonna 2003.

### 5.2.3 Tutkimusaineiston keruu

Arviointitilanteita järjestettiin kaiken kaikkiaan neljä vuosien 2003–2005 aikana. Siihen, millä testeillä lapsi arvioitiin, vaikutti lapsen kielikylpykokemus. Lapsi, joka oli ollut alle puoli vuotta kielikylvyssä, arvioitiin ainoastaan suomen kielellä. Lapsi, joka oli ollut yli puoli vuotta kielikylvyssä, arvioitiin sekä suomen että ruotsin kielellä kummallakin mittausvälineellä. Kuvan 13 avulla olen pyrkinyt hahmottamaan tätä tarkemmin.



Kuva 13. Tutkimusaineiston keruu

Arviointitilanteet järjestettiin siten, että lapset voitiin testata yksitellen mahdollisimman rauhallisessa tilassa. Lapset suorittivat ensin mittaukset kielikylpykielellä ja vasta tämän jälkeen suomen kielellä. Tämä siksi, että lasten vahvemman kielen osaaminen ei vaikuttaisi heikomman kielen tulokseen, koska

mittari oli sama molemmilla kielillä. Tämä osoittautui myöhemmin tärkeäksi, koska lapset saattoivat tehdessään suomenkielistä mittaria todeta esimerkiksi vastanneensa väärin edelliseen ruotsinkielisen mittarin samaan tehtävään.

Testaukset suomen ja ruotsin kielillä tapahtuivat eri testauskerroilla. Arviointiin osallistui tutkijan lisäksi kolme projektitestaaajaa, koska testauksissa pyrittiin noudattamaan periaatetta ”yksi testaja, yksi kieli”. Tutkimuksen laatuun ja tutkimustulosten luotettavuuteen pyrittiin vaikuttamaan mahdollisimman samankaltaisella koodauksella. Näin ollen ennen varsinaisia arviointitilanteita jokaisen projektitestaaajan kanssa läpikäytiin vastausten kategorisointi ja mahdolliset muut eteen tulevat kysymykset. Tämän lisäksi projektitestajat merkitsivät päiväkirjoihinsa poikkeukselliset tapahtumat tai havainnot. Myös näitä tilanteita käytiin suullisesti läpi aina tarvittaessa.

Arviointitilanteet suunniteltiin tapahtuvaksi alle kahdeksassa viikossa per arviointi. Tämä siksi, että lasten normaali kielenkehitys ei häiritsisi tutkimustuloksia. Tämän lisäksi jokaisen neljän arviointikerran välillä oli noin puoli vuotta aikaa, jotta lapset eivät muistaisi antamiaan vastauksia edellisiltä kerroilta. Lapsille ei myöskään kerrottu oikeita vastauksia arvioinnin aikana eikä sen jälkeen, vaan jokaisesta vastauksesta lapsi sai kehuja samalla tavoin.

Jokaisen arvioinnin tekeminen eri mittausvälineillä kesti noin 10–15 minuuttia. Näin ollen lasta arvioitiin suomen ja ruotsin kielillä enintään 60 minuuttia neljän testauspatterin aikana. Pyrkimyksenä oli myös, että lasta ei arvioida kuin maksimissaan kahdella mittausvälineellä per arviointikerta, mikä tarkoitti enintään 30 minuutin arviointia kerrallaan. Arviointitilanteiden periaatteena oli muodostaa lapselle mahdollisimman rauhallinen arviointiympäristö ja turvallinen arviointitilanne, josta lapselle jäi positiivinen ja miellyttävä muistikuva ja onnistumisen tunne. Tämä onnistuikin siinä määrin, että lapset odottivat innolla omaa seuraavaa arviointivuoroaan eikä kukaan kieltäytynyt arvioinnista. Lapsille mittaustilanteet eivät myöskään olleet kokeita tai testejä, vaan yhteinen ”peliaika” aikuisen kanssa. He saattoivatkin huomauttaa esimerkiksi ”*milloin minä pääsen pelaamaan kuvakorteilla?*”.

## 5.3 Aineiston analyysimenetelmät ja analyysin kulku

Tutkimukseni aineisto on sekä kvalitatiivinen, että kvantitatiivinen<sup>79</sup>. Aineisto on kvantitatiivinen, koska tutkimustulosten analysoinnissa käytetään numeerisia arvoja, taulukoita ja kaavioita havainnollistamaan muutoksen määrää ja suuntaa. Tämän lisäksi aineisto täyttää riittävän aineiston kriteerin<sup>80</sup>. Tällä tavoin tarkoituksena on saada konkreettista näyttöä oppilaiden kielenkehityksessä tapahuvista muutoksista. Tutkimus on myös kvalitatiivinen siltä osin, kun tarkastelen oppilaiden tuottamien sanojen luonnetta.

Tutkimustapaa valittaessa päädyin yhdistämään sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusotteen ja näin ollen käyttämään metodologista triangulaatiota. Metodologinen triangulaatio voidaan tutkimuksessa suorittaa käyttämällä samaa metodia eri tilanteissa tai eri metodeja saman ilmiön tutkimisessa. Tutkimuksessani käytän eri metodeja saman ilmiön tutkimiseen. Eri menetelmät paljastavat erilaisia puolia tutkittavasta ilmiöstä, ja metodologinen triangulaatio auttaa laajemmalti havaintojen tekemisessä. Tämän lisäksi metodologisen triangulaation etuna on, että yhdistettäessä laadullista ja määrällistä tutkimusotetta saadaan tutkittavasta ilmiöstä esiin sellaisia seikkoja, joita kumpikaan tutkimusote yksinään ei tuottaisi (ks. mm. Cohen & Manion 1994, 235). Metodologisen triangulaation sijaan voidaan käyttää myös nimitystä metodien yhdistämistä<sup>81</sup> (tarkemmin Brannen 1992, 11). Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämisestä ollaan sekä puolesta että vastaan (ks. mm. Kaikkonen 1999, 428–529). Suurimpana ongelmana kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistämisessä nähdään hyvin erilaiset tutkimukselliset perusluonteet, jotka puolestaan aiheuttavat perusristiriitaa.

Pyrin tutkimuksessani yhdistämällä sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusotteen ja saamaan esiin näin laajemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

---

<sup>79</sup>Katso tarkemmin tutkimuksen aineistosta kuvasta 12.

<sup>80</sup>Harjun ja Pohjanmäen (2005, 15) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä ei suositella, jos otoksen koko on pienempi, kuin 100. Tämä johtuu siitä, että aineistoa pilkottaessa pienempiin ryhmiin esimerkiksi mahdollisuus varianssianalyysin suorittamiseen aineistolle vähenee johtuen vähäisestä tutkittavien määrästä jokaisessa ryhmässä.

<sup>81</sup> Engl. *Mixed methods*.

Kaikkosen (1999) esittämän perusrivistiriidan pyrin välttämään sillä, että jokainen tutkimusaineiston osa pyrkii vastaamaan itsenäisesti omaan tutkimusongelmaansa<sup>82</sup>. Kvantitatiivisten tutkimustulosten toivon antavan yleiskuvan lasten kielenkehityksestä, ja kvalitatiivisten tutkimustulosten avulla pyrin katsomaan yksityiskohtaisemmin samaa ilmiötä. Tutkimuksen kvantitatiivisessa osuudessa käytän listauksia, taulukoita ja kaavioita havainnollistamaan 3–6-vuotiaiden lasten suomen- ja ruotsinkielen kehitystä.

### *5.3.1 Sisällönanalyysi ja aineiston kvantitatiivinen käsittely*

Tarkastelen tutkimuksessani kvalitatiivisesti lähemmin lasten vastauksia nimeämisvalmiuden mittariin ja erityisesti lasten tekemiä virheitä sekä niiden luonnetta. Lasten tekemät nimeämisvalmiuden virheet, tai tuotokset välikielellä, on luokiteltu neljään luokkaan. Näistä neljästä luokasta tarkastelen lähemmin neljättä luokkaa ”ei epäsana”<sup>83</sup>. Lasten tekemät virheet voidaan analysoida edelleen ja luokitella ne niiden laadun perustella, koska ne ovat loogisia (Brown 1994). Olen pyrkinyt luokittelemaan virheet niissä esiintyvien samankaltaisuuksien mukaan edelleen uusiin luokkiin mm. Littlewoodin (1984, 83–87) esittämien kategorioiden mukaan ja täydentämään kategorioita tutkimuslöydöksillä.

Eskola ja Suoranta (1998) erottavat kaksi tapaa tehdä sisältöä kuvaavia luokituksia. Ensimmäinen tapa on aineistolähtöinen (induktiivinen) ja toinen teoriasta operationalisoitu lähestymistapa (deduktiivinen). Induktiivinen sisällönanalyysi on aineistosta lähtevä analyysiprosessi. Aluksi aineisto litteroidaan, jonka jälkeen se pelkistetään. Tämän jälkeen seuraa ryhmittely eli luokittelu. Sisällönanalyysissa ei ole varsinaisesti oikeaa tai väärää tapaa tehdä luokitteluja, ja näin ollen luokittelu onkin parhaimmillaan luovaa ja itsenäistä. Kvalitatiivisessa sisällön analyysissa luokittelukategoriat kehittyvät ja muuttuvat analyysiprosessin aikana. Luokittelukategoriat ovat siis joustavia. Uusia analyysiluokkia voi syntyä analyysin edetessä ja vuorovaikutuksessa aineiston keruun kanssa. Vertailua ja vastakkainasettelua käytetään koko aineiston analyysin ajan. Analyysi päättyy yleensä silloin, kun uudesta

---

<sup>82</sup>*Katso tästä tarkemmin kuvasta 12. Poikkeuksena tässä kuitenkin tutkimusongelma 3a, jonka tarkoituksena on yhdistää kaikki tutkimusongelmat.*

<sup>83</sup>*Katso tarkemmat kategorioiden luokitteluperusteet luvusta 7.1.1.*

aineistosta ei löydy uusia näkökulmia eli kun saturaatio on saavutettu. Viimeisenä vaiheena on aineiston kategorioiden abstrahointi. Kategorioiden abstrahoinnilla tarkoitetaan ylä- ja alakategoriaverkoston muodostamista ryhmitelystä aineistosta. Tarkoituksena on ikään kuin muodostaa puumalli analyysin tuloksista. Abstrahoidun aineiston tuloksia voidaan tarkastella sekä tilastollisesti että käsitteellisesti. (Gröhnfors 1982; Eskola & Suoranta 1998; Kyngäs & Vanhanen 1999.)

Sisällönanalyysi sopii mielestäni hyvin kvalitatiivisen aineiston analyysiin, koska luokittelemalla lasten tekemät virheet saadaan kokonaiskuva oppilaiden oppimisesta nimeämisvalmiuden osalta. Sisällönanalyysin avulla tutkitaan lähinnä kielellistä aineistoa. Sitä voi käyttää strukturoimattomaan tai jo valmiiksi strukturoituun aineistoon. Tässä tutkimuksessa strukturia edustavat Littlewoodin (1984) esittämät strategiat. Lähtökohtana analyysille eivät kuitenkaan olleet varsinaiset kategoriat, vaan analysoinnin kuluessa pyrin luomaan luokat lasten tuotoksista ilman ennako-oletuksia. Tämän luokittelun jälkeen vertasin tuloksia Littlewoodin (1994) kategorioihin ja muodostin lopullisen synteessin (abstrahoidun aineiston). Pelkän teemoittelun avulla ei kuitenkaan päästä tulkitsemaan piilomerkityksiä, mutta tämä ei ollut tarkoitukseni. Analyysin tarkoituksena oli siis ainoastaan tuoda esiin tosiasiat. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 180) teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa, jos halutaan ratkaista jokin käytännön ongelma. Aineiston analyysissä on tässä vaiheessa kyse lähinnä esiin nousevien merkitysten luokittelusta ja niistä tehtävien määrällisten huomioiden tulkinnasta. Näin ollen tällainen sisällön analyysi on mielestäni riittävä analysointitapa tutkimusongelmat huomioiden.

Luokitteluun ja sen pohjalta tehtävään selittämiseen liittyy omat ongelmansa. Sajavaara (1999) on antanut esimerkin selittämisen vaikeudesta virheanalyysiin liittyen. Se, että suomen kielestä puuttuu artikkeli, voi selittää oppilaan englanninkielisessä tekstissä artikkelin poisjättämisen. Kuitenkin myös tietyssä oppimisvaiheessa oleva englanninkielinen oppilas voi jättää artikkelin pois tapauksissa, joissa sitä pitäisi kielioppisääntöjen mukaan käyttää. Lasten tekemiin virheisiin johtaneet syyt voivat siis olla hyvin erilaisia eri tilanteissa. Näin ollen osa muodostetuista kategorioista voi olla päällekkäisiä, tai sama sana voidaan luokitella näkökulmasta riippuen useampaan kategoriaan.

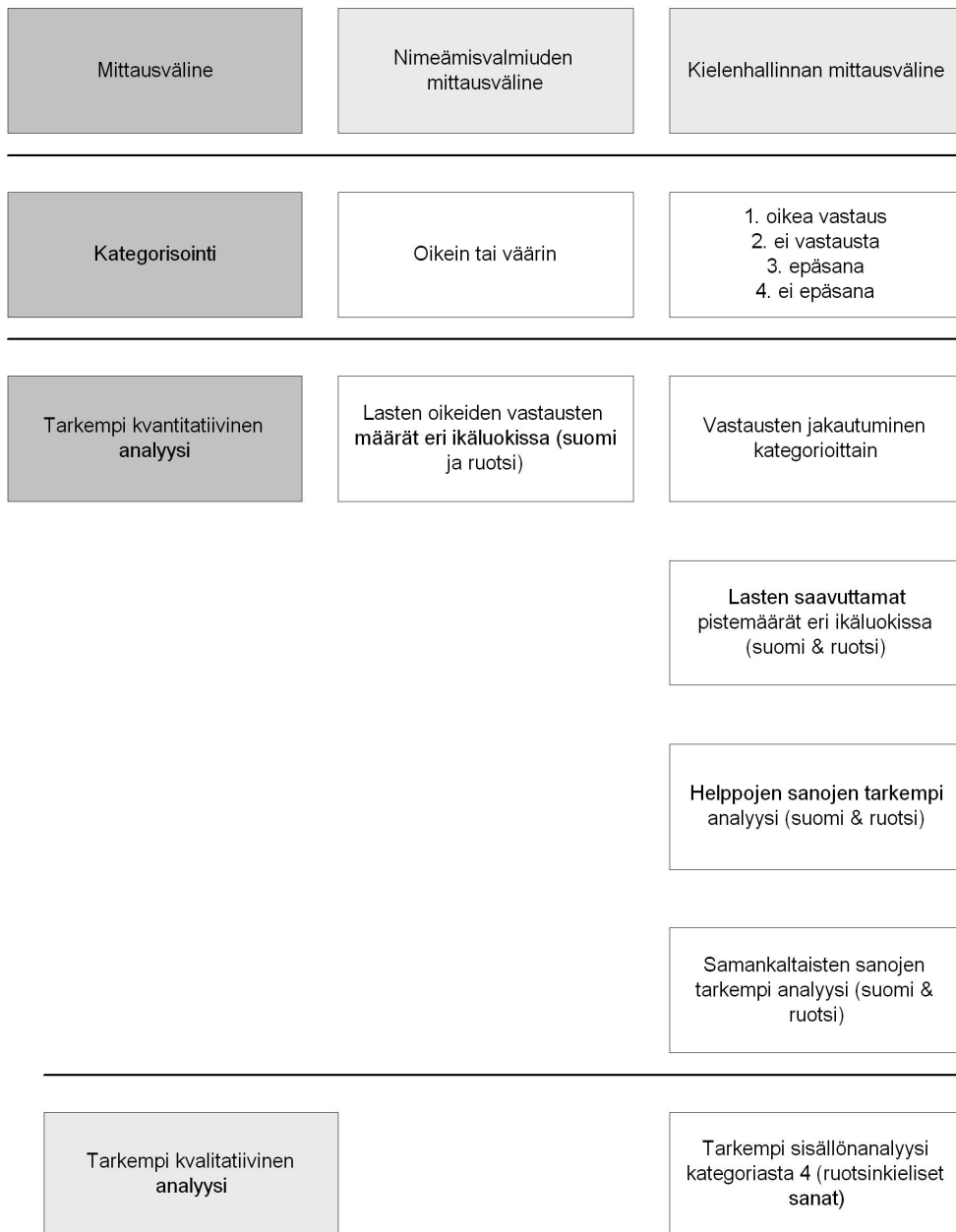
Aineiston varsinainen kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi eteni kuvan 14 esittämällä tavalla. Aineiston kvantitatiivinen analysointi aloitettiin liittämällä neljän eri arviointikerran aineisto yhdeksi. Yhdistetyssä aineistossa on kaikkien arvioitujen 3–6-vuotiaiden lasten vastaukset 2,5 vuoden ajalta. Tämä tarkoittaa sitä, että yhden lapsen osalta aineistossa voi olla yhteensä neljän eri arviointikerran tulokset. Arviointitulokset ovat kuitenkin eri ajoilta, puolen vuoden välein tapahtuneista arvioinneista. Arviointikerroilla arvioidut lasten lukumäärät jakautuivat seuraavasti eri mittauskerroille taulukon 6 osoittamalla tavalla.

Kaikkiaan mittaustilanteita lapsille suoritettiin vuosien aikana 1134 kappaletta. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 133 lasta, joista tyttöjä oli 55 % ja poikia 45 % (taulukko 6). Luvussa 7.1.1 tarkastelen tarkemmin eri mittausvälineiden kategorisointiperusteita, jotka toimivat pohjana sekä kvantitatiiviselle että kvalitatiiviselle analyysille.

Arviointikerta	Tutkittavien määrät
Ensimmäinen	95
Toinen	95
Kolmas	133
Neljäs	133

**Taulukko 6.** Tutkittavien lasten määrät eri mittauskerroilla





*Kuva 14. Aineiston analyysin tarkempi erittely*

### 5.3.2 Sovellettu toimintatutkimus päiväkotiympäristössä

Tutkimuksessa hyödynnettiin yhtenä aineistonkeruumenetelmänä myös sovellettua toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun synteesinä on muodostunut luku 6, jonka tarkoituksena on kuvata kielikylpydidaktiikkaa päiväkodissa ja kielikylpyä toimintaympäristönä. Sovelletulla toimintatutkimuksella kerätyllä aineistolla ja kirjallisuustarkastelulla on tarkoitus selvittää, mitkä seikat ilmentävät kielikylpydidaktiikkaa päiväkodeissa. Näin ollen luku kuusi toimii sekä teoreettisen viitekehyksen osana että tutkimustuloksena.

Toimintatutkimusta ei käsitteenä ole määriteltä. Toimintatutkimuksella voidaan kuitenkin sanoa olevan tiettyjä piirteitä, jotka kuvaavat sitä. Yhtenä tärkeänä piirteenä toimintatutkimukselle on käytäntöön suuntautuminen. Rönnermanin (2004) mukaan toimintatutkimusta leimaa se, että tutkittavat ovat aktiivisia osallistujia muutos- tai tutkimusprosessissa. Se suuntautuu käytäntöön ja on ongelmakeskeistä. Toimintatutkimus voidaan myös määritellä prosessiksi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Perinteisesti toimintatutkimus on myös syklistä, mikä on yksi merkittävä toimintatutkimuksen piirre.

Sovellettu toimintatutkimus koostui useasta päälähteestä. Nämä olivat:

- SPRINT-projektin aikana tehty kielitaitoa stimuloiva toiminta kielikylpypäiväkodeissa vuosina 2003–2005
- Työskentely kielikylpyopettajana vuosina 2001–2004
- Luennot ja koulutus vuosina 2003–2006
- Kielikylpypäivillä 2006 kerätty aineisto
- Tutkijan kirjoittamat teokset kielikylvystä

Kuvan 15 tarkoituksena on selventää näiden eri osien suhdetta toisiinsa. Kuvan avulla olen myös pyrkinyt tuomaan esiin tutkimuksen

- ongelmakeskeisyyden toimintatutkimuksen lähtökohtana,
- tasojen sisäisen syklisyyden ja rakentumisen toisistaan,
- käytännön suuntautumisen siten, että tutkittavat ovat aktiivisesti osallisina toimintatutkimuksessa,

- ja prosessin, jonka lopputuote on tämän tutkimustyön seitsemäs luku, joka tähtää didaktiikan kehittämiseen kielikylvyssä.

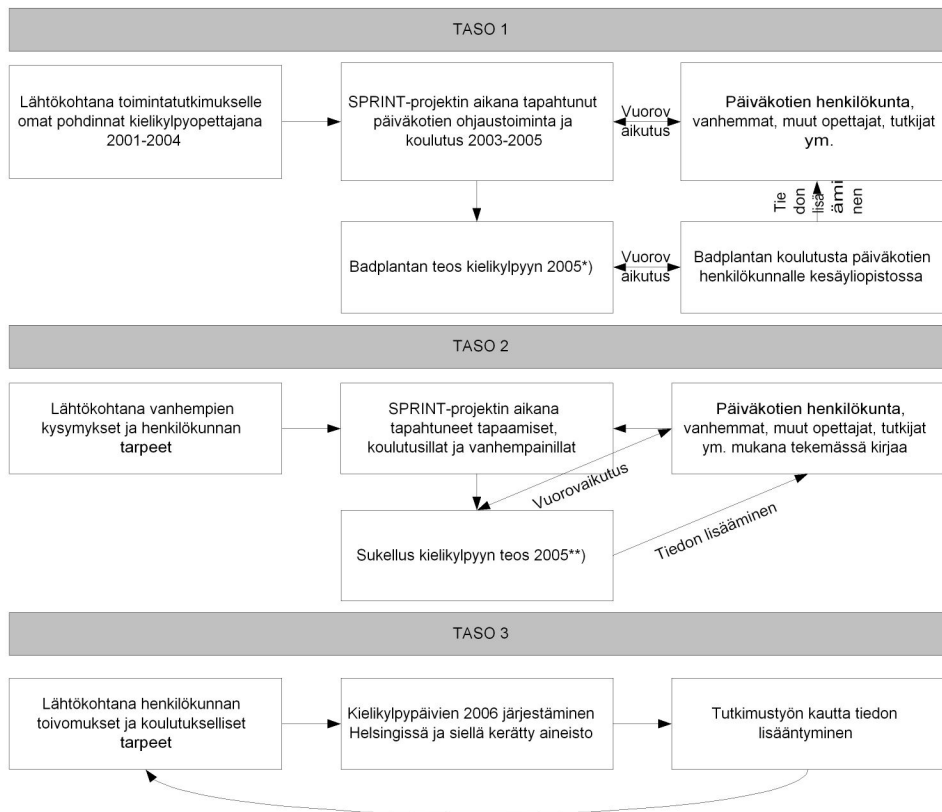
Tasojen 1 ja 2 tapahtumat ajoittuvat samalle ajalle, jolloin ne ikään kuin nivoutuvat toisiinsa, vaikka kuvassa nämä tasot esitetäänkin erillisinä. Tästä esimerkkinä vanhempien tapaamiset, joissa syntyi tärkeää tietoa kumpaankin kielikylpyteokseen. Tämä esitystapa johtuu ainoastaan siitä, että osien suhde olisi helpommin ymmärrettävissä. Tason 3 tapahtumat puolestaan nivoutuvat tasoihin 1 ja 2 siten, että tasolla 1 ja 2 olevat tapahtumat ovat vaikuttaneet vahvasti päiväkotien henkilökunnalle järjestettäviin kielikylpypäiviin Helsingissä syksyllä 2006 (tasoon 3). Näin ollen tasoilla 1–3 on nähtävissä sisäiset syklit, ja aikajanana nämä tapahtumat muodostavat prosessin, jonka lopputuotteena on tämä tutkimustyö ja edelleen vastaus ensimmäisen tutkimustason ongelmaan.

Jokaisella tasolla lähtökohtana on ongelma, johon pyritään löytämään ratkaisu. Ensimmäisellä tasolla on koko tutkimustyöhön vaikuttanut kysymys kielikylvyn didaktiikan määrittelemättömyydestä. Tämän tason vastaus on nähtävissä lopullisessa muodossaan tämän tutkimustyön seitsemännessä luvussa.

Ensimmäiseen kysymykseen vastaaminen alkoi *Badplantan*-teoksen (Harju 2005a) julkaisulla. Tieto tähän teokseen ammennettiin kielikylpypäiväkodeista SPRINT-projektin aikana. Jotta tämä tieto olisi kaikkien saatavilla, se jaettiin ilmaiseksi kaikkiin kielikylpypäiväkoteihin Folkhälsan Mittnyland Ab:n toimesta. Tiedon levittäminen tapahtui myös Hangon kesäyliopiston kahden päivän kurssilla päiväkodin henkilökunnalle ja lukuisilla luentotilaisuuksilla ympäri Suomen. Näin ollen osallisina tässä muutosprosessissa olivat päiväkotien henkilökunta paikallisesti Espoossa ja koulutuksen kautta koko Suomessa.

Näistä kokemuksista ja tapaamisista syntyi toisen tason ongelma. Vanhemmat ja henkilökunta toivoivat kielikylvyn perusteosta, joka vastaisi didaktiikan ja käytännön järjestelyiden peruskysymyksiin kielikylvystä. Tästä syntyi vastaus toiseen ongelmaan, teos *Sukellus kielikylpyyn* (Harju 2005b). Teoksen kommentointiin ja muodostumiseen osallistui suuri joukko kielikylvyn asiantuntijoita, vanhempia ym. ympäri Suomen. Myös tämä teos jaettiin ilmaiseksi kaikkiin kielikylpypäiväkoteihin svenska kulturfondenin avustuksella, jotta tieto olisi kaikkien kielikylpypäiväkotien saatavilla.

Viimeisellä ja kolmannella tasolla järjestettiin Folkhälsan Mittnyland Ab:n toimesta Helsingissä päiväkotien henkilökunnalle Suomen ensimmäiset kielikylpypäivät, joiden ohjelmisto työpajoineen oli hyvin pitkälti käytäntöön suuntautunutta. Kielikylpypäiville osallistui myös Vaasan yliopiston kielikylvyn ja monikielisyyskeskus kahdella luentotilaisuudella. Tämän tilaisuuden aikana kerättiin toimintatutkimuksen viimeisen tason aineisto. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (liite 29). Tilaisuuteen osallistui kaikkiaan hieman yli 100 kielikylvystä ja lasten kielitaidosta kiinnostunutta alan asiantuntijaa ja alalla työskentelevää. Tilaisuuteen osallistuneille kielikylvyssä työskenteleville ohjaajille jaettiin ilmoittautumisen yhteydessä kyselylomake, jonka he halutessaan täyttivät ja palauttivat tilaisuuden päätyttyä. Vastauslomakkeita palautettiin kaikkiaan 15 kpl. Vastaajista kaikki olivat naisia. Keskimäärin he olivat työskennelleet kielikylvyssä 5,3 vuotta ja kokemusta lasten parissa työskentelystä heillä oli keksimäärin 18,1 vuotta. Vastauslomakkeiden määrä on hyvin alhainen, mutta esimerkiksi kieltä kehittävään toimintakohtaan annettujen vastausten määrä (yht. 61 kpl) on jo riittävä, jotta suuntaviivoja kielikylvyssä hyödynnettävistä menetelmistä voidaan nähdä. Tärkeää on myös huomioida, että kyseessä on kvalitatiivinen aineisto, joka on luokiteltu hyödyntäen sisällönanalyysejä.



\* ) ja \*\*) Teokset lähetetty jokaiseen suomalaiseen kielikylypypäiväkötiin

Kuva 15. Toimintatutkimuksen pääkohtien rakentuminen vuosina 2001–2006

Kuvan 15 avulla saavutettu tieto kielikylypydidaktiikasta on muokattu edelleen ja siitä on muodostettu luvun seitsemän kielikylypydidaktiikan perusrunko. Tämän lisäksi tätä kielikylypydidaktiikan perusrunkoa on täydennetty ja täsmennetty lopullisen synteessin aikaansaamiseksi mm. kansainvälisillä ja suomalaisilla kielikylypytutkimuksilla. Lopullisena tämän tutkimuksen aineiston pelkistämisenä on muodostettu kielikylypydidaktiikan malli sosiokulttuurisessa ympäristössä luvussa 7.3.

# 6 Kielikylpy menetelmänä päiväkodissa

Tällä luvulla on kaksijakoinen rooli. Se on sekä tutkimustulos- että teoriaosuus. Luvussa tiivistyy toimintatutkimuksen avulla (ks. kuva 15) saavutettu tieto kielikylvystä, mutta samalla sen tarkoitus on myös toimia tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Luvun alussa käsitellään didaktiikan käsitteen nivoutumista tutkimuksen kenttään. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan kielikylpyä toimintaympäristönä. Tässä erityistä huomiota kiinnitän didaktiikan kannalta oleelliseen, eli päiväkodin tavoitteelliseen toimintaan lasten kielitaidon kehittämiseksi.

## 6.1 Luvun johdanto – Tavoitteena didaktiikan kehittäminen

Didaktiikka voi olla yhtäältä normatiivista tai toisaalta kuvailevaa. Kuvaileva didaktiikka kuvaa tosiasioita sellaisena, kuin ne esiintyvät, ja normatiivinen didaktiikka keskittyy erilaisten opetusmenetelmien soveltuvuuden ja tehokkuuden arvioimiseen. Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan yksi didaktiikan perusongelma on edelleen se, mikä on puhtaan deskriptiivisen ja normatiivisen opetusopin suhde. Hyväksyttäessä ääri näkemys, kasvatustiede ei voi ottaa normatiivista kantaa kasvatuskysymyksiin, vaan ainoastaan tutkia, miten asiat ilmenevät. Tutkimukseni on pääasiassa deskriptiivistä mutta myös tietyllä tasolla normatiivista. Normatiivisuus tulee kuitenkin tässä nähdä ohuena. Tutkimukseni on normatiivista siinä mielessä, että jokainen päiväkodin työntekijä voi soveltaa esitettäviä malleja omaan toimintaansa haluamallaan tavalla.

Didaktiikka sisältää aina opetuksen ja oppimisen. Tellan ja Harjanteen (2004) mukaan tutkimus vinoutuu, jos opetus ja oppiminen ulottuvuuksina pyritään erottamaan toisistaan. Näiden ulottuvuuksien lisäksi on aina otettava huomioon

didaktiikan yhteiskunnalliset kytkennät jotka myös ovat merkityksellisiä didaktiikan kokonaiskuvan hahmottamisessa. Tämä ei sinällään ole uusi asia, sillä mm. Engeström (1983) on peräänkuuluttanut kulttuurihistoriallisen ulottuvuuden ottamista mukaan tarkasteluun. Tämä siksi, että oppiminen voitaisiin nähdä yhteiskunnasta sosiaalisten tilanteiden avulla välittyneenä toimintana, eikä ainoastaan yksilön pään sisässä tapahtuvana prosessointina. Näin ollen didaktiikan tutkimus onkin usein keskittynyt tutkimaan opetusprosesseja kehystekijöineen (myös Uusikylä & Atjonen 2000). Olen tutkimuksessani halunnut keskittyä juuri näihin kolmeen ulottuvuuteen (opetukseen, oppimiseen ja yhteiskunnalliseen kytkentään), jotka ovat oleellisia kielikylpypäiväkodissa. Koen myös näiden ulottuvuuksien samanaikaisen hahmottamisen tärkeänä, jotta tuotetuista malleista muodostuu mahdollisimman kokonaisvaltaisia ja sovelluskelpoisia.

Kielikylpypäiväkotien työskentelymenetelmät ovat muokkautuneet vuosien saatossa. Tämä muotoutuminen on tapahtunut tutkimustiedon ja käytännön yhteen sitoutumisella. Tutkimustiedon merkittävänä välittäjänä Suomessa on toiminut Vaasan yliopiston tutkimuskeskus. Sen tuottamalla didaktiikkaa käsittelevällä materiaalilla on erittäin suuri merkitys didaktiikan kehittymiselle päiväkodeissa (ks. liite 30). Tätä tutkimustietoa on myös välitetty erilaisten kurssien ja koulutustilaisuuksien kautta. Näissä on kuitenkin nähtävissä selkeä painottuminen Vaasan seudulle. Toinen tärkeä tekijä päiväkodeissa on käytäntö, joka on jokaisessa päiväkodissa hieman omanlaisensa. Nämä tekijät yhdessä ovat muokanneet päiväkodeista toiminnaltaan yksilöllisiä, mutta myös alueellisesti erilaisia. Etelä-Suomen päiväkodit ovat toiminnaltaan erityyppisiä kuin läheisessä yhteydessä Vaasan yliopiston kanssa työskentelevät Vaasan alueen päiväkodit. Tämä johtuu epäilemättä työntekijöiden vähäisemmästä vaihtuvuudesta Länsi-Suomessa ja siitä, että tällä alueella on myös mahdollisuuksia osallistua laajemmalti didaktiikkaa muokkaaviin koulutuksiin. Tätä erilaisuutta ei tule kuitenkaan nähdä huonona asiana vaan erilaisuutena, joka kehittää kielikylpydidaktiikkaa Suomessa. Tärkeää on kuitenkin huomioida tämän tutkimuksen didaktisen mallin muotoutumisessa, että aineistonkeruu toimintatutkimuksen osalta on enimmäkseen toteutettu pääkaupunkiseudun päiväkodeissa.

Kielikylpyyn on aikaisemmin muodostettu kulttuurihistoriallinen malli kouluopetuksen tueksi Saaren (2006) toimesta. Myös hän lähestyy mallissaan didaktiikkaa opetuksen, oppimisen ja yhteiskunnallisen kytkennän kautta.

Saaren työ on vahvasti teoreettinen, ja sen lähtökohtana on kielellinen, tiedollinen, kulttuurinen sekä sosiaalinen kontekstuaalinen ulottuvuus. Malli on (kuten hän myös itse mainitsee) ”kaikki vaikuttaa kaikkeen” -malli, joka sitoo ensimmäisenä Suomessa kielikylvyn koulumaailman kontekstiin edellä mainitut tekijät huomioiden. Saaren tutkimus on vahvasti teoreettinen, kun puolestaan tämän tutkimuksen pääpaino on empiriassa. Tämän lisäksi tässä tutkimuksessa muodostetussa didaktisessa mallissa liikutaan hyvin konkreettisella tasolla, jossa didaktinen malli on läpileikkaus siitä konkreettisesta toiminnasta, jota päiväkodeissa esiintyy yhdistettynä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Teoreettisten perusteiden määrittely ei näin ollen ole yhtä selkeää. Yhtymäkohtia siis on olemassa, mutta on selvää, että kielikylpykoulujen didaktiikka poikkeaa päiväkotiympäristössä toteutettavasta didaktiikasta merkittävästä jo pelkästään oppilaiden ikävaatimusten ja opetussuunnitelman asettamien rajojensa puolesta. Näin ollen molempien mallien voidaan nähdä täyttävän oman tehtävänsä kielikylpydidaktiikan kentällä.

Monien mielestä käytännön opetuksen tutkimus on tavalla tai toisella turhaa. Heidän mielestään on täysin turhaa pilata hyvää käytäntöä teorioilla, jotka ovat joka tapauksessa irrallisia käytännöstä ilman sovelluksen mahdollisuuksia. Tutkimukseni pyrkimyksenä on pysytellä kuvauksissa mahdollisimman lähellä päiväkodin arkea ja saada oman kokemukseni kautta päiväkotien henkilökunnan ääni kuuluviin mallien muodostumisessa. Tiivistäen voidaankin sanoa Tellan ja Harjanteen sanoin:

”Kielididaktiikasta voidaan hyvin väittää, että hyvä teoria on lähellä käytäntöä ja että käytäntö on usein parasta teoriaa.”

*Tella & Harjanne, 2004, 40*

Tiivistettynä sanoisin, että pyrkimyksenäni on tässä luvussa kuvata kielikylpypäiväkodin opetustilanteita sellaisina, kuin ne esiintyivät tutkijalle, ja johtaa tästä yleinen opetuksellinen malli, joka kytkeytyy sekä teoreettiseen tietoon että käytäntöön samalla huomioiden sosiaalisen ympäristön merkityksen kielikylpypäiväkodin opetustilanteissa esiintyvissä prosesseissa. Näin ollen yksiselitteisesti pyrkimykseni on didaktiikan kehittäminen kielikylpypäiväkodeissa.



## 6.2 Mitä kielikylpy on?

*Kielikylpy*<sup>84</sup> tulee nähdä sateenvarjoterminä, jonka alle voidaan asettaa useita erilaisia kielikylpyohjelmia (Baker 2006, 245)<sup>85</sup>. Nämä kielikylpyohjelmat poikkeavat toisistaan tiettyjen piirteiden perusteella (ks. mm. Swain & Johnston 1997; Baker 2006). Nämä piirteet vaikuttavat luonnollisesti osaltaan mm. opetukseen ja kielikylpyohjelmien suunnitteluun, pedagogiikkaan, didaktiikkaan sekä suoraan myös opetuksen tehoon. Usein jako kielikylpyohjelmien välillä tapahtuu karkeasti kielikylvyn aloitusajankohdan sekä käytetyn kielikylpykielen määrän perusteella. Erityyppiset kielikylpymallit voidaan jaotella seuraavasti aloitusajankohdan mukaan (ks. mm. Cummins 1979a, 1998; Baker 2006, 245–250).

*Varhainen täydellinen kielikylpy*<sup>86</sup> on todettu tehokkaimmaksi ja suosituimmaksi kielikylpymenetelmäksi mm. Kanadassa (ks. mm. Baker 2006; Laurén 2000, 1998). Lapset aloittavat kielikylvyn Kanadassa 5-vuotiaina, Suomessa usein 3–6-vuotiaina. Päiväkotivuosien aikana käytetään pelkästään kielikylpykieltä. Kouluun siirryttäessä vieraiden kielten ja äidinkielen osuus opetuksessa kasvaa asteittain siten, että alakoulun viimeisellä luokalla kielikylpykielistä opetusta on noin puolet. (Ks. tarkemmin Laurén 1998, 2000.) *Varhainen osittainen*<sup>87</sup> kielikylpy alkaa päiväkotiyäessä ja poikkeaa varhaisesta täydellisestä kielikylvystä kieleen käytetyn opetusajan perusteella. Opetusaika vaihtelee ohjelmittain. (Ks. tarkemmin Genesee 1988; Laurén 1998, 2000.) Suomessa toteutetaan varhaista täydellistä kielikylpyä, ja näin ollen myös tutkimukseen osallistuneet lapset osallistuvat siihen. *Viivytetyssä kielikylvyssä*<sup>88</sup> kielikylpykieli integroidaan opetukseen oppilaiden ollessa neljännellä tai viidennellä luokalla. Viivytetyssä kielikylpymallissa oppilaat oppivat lukemaan

---

<sup>84</sup> Engl. *Language immersion*. Ruot. *Språkbud*.

<sup>85</sup> Termiä kielikylpy käytetään maailmalla paljon, myös sellaisista opetuksellisista muodoista, jotka eivät sovellu kielikylvyn määritelmään. Esimerkiksi Amerikassa käsitettä käytetään sulautettaessa maahanmuuttajia valtakulttuuriin. Tätä kuvataan termillä ”submersion” eli kieliupotus kielikylvyn sijaan. Ks. enemmän (Baker 2006 ja Lauren 2000).

<sup>86</sup> Engl. *Early total immersion*.

<sup>87</sup> Engl. *Early partial immersion*.

<sup>88</sup> Engl. *Delayed immersion tai intermediate immersion*.

äidinkielellään ja heille saatetaan antaa myös opetusta kielikylpykielessä ennen varsinaisen kielikylvyn aloittamista (ks. tarkemmin Snow 1990). *Myöhäinen kielikylpy*<sup>89</sup> on opetusohjelma, jossa kielikylpykieli integroidaan opetukseen vasta alakoulun lopussa tai yläkoulun alussa. (Ks. yhteenveto kielikylpymalleista mm. Baker 2006; Laurén 1998, 2000.)

Kielikylpy syntyi Kanadassa 1960-luvulla Montrealin esikaupungissa St Lambertissa. Kanadassa on historiansa vuoksi ollut aina edustettuina kaksi kieltä, ranska ja englanti. Englannin kielialueella vanhemmat kokivat ranskan kielen opetuksen riittämättömäksi takaamaan heidän lapsilleen menestymisen mahdollisuudet tulevaisuuden työelämässä. Kielitaito nähtiin sekä taloudellisena, tiedollisena, poliittisena että kulttuurisena arvona. Vanhemmat järjestäytyivät kielenopetuksen muuttamiseksi, ja vuonna 1965 ensimmäinen kielikylpypäiväkotitoiminta aloitti toimintansa St Lambertissa. Kielikylvyn tavoitteena oli, että lapset saavuttaisivat kielikylpykielen osaamisessa tason, joka vastaisi äidinkielenään kieltä puhuvien tasoa. Tavoitteena oli näin ollen toiminnallinen kaksikielisyys. Tämä tavoite on leimannut myös myöhempiä kielikylpymalleja ympäri maailman (ks. Lambert & Tucker 1972), kuten myös Suomessa (ks. Vesterbacka 1990).

Ensimmäisen koeryhmän lapsia seurattiin tiiviisti erityyppisten testien avulla. Testitulokset olivat kautta linjan hyvin positiivisia<sup>90</sup>. Lapset eivät eronneet kontrolliryhmästä, eikä kielikylpy aiheuttanut kognitiivisen kehityksen viivästymää. Päinvastoin lapset oppivat uuden kielen menettämättä äidinkieltään. Koeryhmän lapset suhtautuivat myös positiivisesti tosiin kieliryhmiin ja kulttuureihin. (D'Angelajan & Tucker 1971) Muutama vuosi ensimmäisen kielikylpykokeilun jälkeen (vuonna 1974) varhaisia täydellisiä kielikylpyohjelmia oli toiminnassa jo kymmenessä läänissä ympäri Kanadan. Kielikylpyoppilaita oli vuoden 2004 alussa Kanadassa noin 300 000 (Harju 2005b). Suomessa vuoden 2006 lopussa kielikylpyoppilaita oli arviolta noin 5000 (Saari 2006).

---

<sup>89</sup>*Engl. Late immersion.*

<sup>90</sup>*Ks. myös uudempia laajempia tutkimuksia, jotka vahvistavat edellisen mm. Turnbull et al. (2001).*

## 6.3 Kielikylpyohjelma Suomessa

Suomen ensimmäinen kanadalaismallia noudattava esikoululaisryhmä aloitti toimintansa Vaasassa syksyllä 1987. Ryhmä aloitti toimintansa etupäässä aktiivisten vanhempien ansiosta, millä on Saaren (2006, 72) mukaan ollut suuri merkitys historiallisesta perspektiivistä katsottuna kielikylvyn suosiolle myös Suomessa. Kolme vuotta Vaasan kaupunki oli ainoa kielikylpyä tarjoava kaupunki, kunnes vuonna 1990 Espoon kielikylpypäiväkoti Espoossa aloitti toimintansa<sup>91</sup>. Lähes kahdenkymmenen toimintavuoden jälkeen kanadalaismallinen kielikylpymalli on levinnyt laajalle Suomeen (kuitenkin pääasiassa rannikkoseuduille), ja mielenkiinto sitä kohtaan on kasvanut.<sup>92</sup>

Suomessa kielikylpyä järjestetään pääasiassa ruotsin kielellä. Yksi kielikylvyn peruseriaatteista on, että *opetuksen on perustuttava vähemmistökieleen kyseisessä maassa*, eli ruotsin kieleen Suomessa. Näin ollen esimerkiksi englanninkielinen päiväkotiopetus ei ole varsinaista kanadalaismallia noudattavaa kielikylpyopetusta, vaan vieraskielistä päiväkotiopetusta. Myös suomenkielistä kielikylpyopetusta on pienissä määrin toteutettu alueilla, joissa suomen kieli on vähemmistökielen asemassa. Tällaisia paikkakuntia ovat muun muassa Närpiö ja Pietarsaari.

Opetusohjelmana varhainen täydellinen kielikylpy ulottuu päiväkodista yläkouluun saakka. Päiväkotipalvelut voivat olla yksityisiä, kunnan itse tuottamia tai kunnan ostopalvelupäiväkoteja. Yksityiset päiväkodit ovat pääasiassa vanhempainyhdistysten ylläpitämiä. Espoossa on myös yksi osakeyhtiöpohjainen kielikylpypäiväkoti. Kielikylpyluokat on sijoitettu suomenkielisiin ala- ja yläkouluihin. (Ks. Harju 2005b.)

---

<sup>91</sup>Ks. tarkemmin yhteenveto kahdesta ensimmäisestä kielikylpyvuodesta Espoossa (Wasén 1992) (julkaisematon lähde).

<sup>92</sup>Tarkempi kuvaus kielikylvyn tulosta Suomeen (Laurén 2000).

## 6.4 Kielikylpy toimintaympäristönä

Päiväkoti tarjoaa lapsille eräänlaisen sopeutumisvaiheen ennen varsinaisen koulun aloittamista. Päiväkoti tarjoaa mahdollisuuden harjoitella ja oppia uusia taitoja, joita tarvitaan myöhemmin koulumaailmassa. Kokemuksilla päiväkotiaikana on huomattu olevan suuri merkitys lapsen mukautumiselle koulumaailmaan sekä myöhemmille saavutuksille (katso mm. Marcon 2002). Kielikylvyllä on päiväkotiaikana kaksijakoinen rooli. Yhtäältä päiväkotiaikana lapsen tulee oppia paljon uusia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee myöhemmässä elämässään, mutta samalla hänen tulee myös omaksua uusi kieli.

Lapset, jotka aloittavat kielikylvyn, ovat erityisessä tilanteessa. Päiväkodissa he kohtaavat uuden kielen. Tämän lisäksi päiväkodin henkilökunta ei voi samalla tavoin kielellisesti auttaa lasta ymmärtämään päiväkodin tapahtumia. Pelletierin (1998) tekemän tutkimuksen mukaan kielikylpylasten kokemukset päiväkotiympäristöstään eivät poikkeaa äidinkielellään päiväkotia käyvistä lapsista. Myös Vaasassa suoritetussa seurantalutkimuksessa olivat vanhempien oppilaiden kokemukset kielikylpypäiväkodista positiivisia (Södergård 2006, 85–107). Erään vanhemman sitaatti (Harju 2005b, 15) heijastaa lasten ja vanhempien kokemuksia kielikylvyn alkutaipaleelta:

”Aamulla tarhaan meno ei maistunut, vaikka periaatteessa kielen oppimiseen he suhtautuivat koko ajan myönteisesti. Tämä... meni kuitenkin ohi. Hoitajat sanoivat, että se on täysin tavallista.”

*Harju 2005b, 15*

Lasten kokemuksia on kuitenkin vaikea objektiivisesti tutkia, koska lapsilla ei ole vertailukohdetta toisenlaisesta menetelmästä tai ympäristöstä. Södergårdin (2006, 107) mukaan lapset voisivat aivan yhtä lailla suhtautua samoin päiväkotikokemuksiin normaalissa päiväkodissa.

Kielikylpypäiväkodin arki on hyvin pitkälle samanlaista kuin suomenkielisessä päiväkodissa. Näin ollen aamupiiri, ruokailu, leikkituokiot ja ulkoilu rytmittävät päiväkodin päivää. Mård (1996) on tutkimuksessaan jakanut kielikylvyssä tapahtuvat toiminnat ensisijaisiin ja toissijaisiin toimintoihin. Ensisijaiset toiminnot ovat toimintoja, jotka ovat välttämättömiä arjen toiminnan kannalta (kuten ruokailu, eteistoiminnot ja siisteys), ja toissijaiset toiminnot ovat

toimintoja, jotka voidaan jättää pois tarvittaessa. Näitä ovat mm. teematyöskentelyhetket, päivän avaus ja leikkituokiot. Lapset kielikylvyssä oppivat hyvin nopeasti päiväkodin rutiinit ja vastaamaan heihin kohdistuviin odotuksiin (Pelletier 1998). Näin ollen Pelletierin (1998) mukaan kieli ei ole merkitsevin tekijä lasten päiväkotiympäristön ymmärtämisessä.

### *6.4.1 Kielikylvyn keskeiset periaatteet*

Kielikylvyssä on paljon sille ominaisia periaatteita ja tavoitteita, jotka heijastuvat kielikylpypäiväkodin toimintaympäristöön ja tätä kautta myös didaktiikkaan (ks. tarkemmin Baker & Jones 1998; Baker 2006, 245–250, 1988; Swain & Johnston 1997). Yhtenä tärkeänä periaatteena on *kielikylvyn vapaaehtoisuus*. Tämä tarkoittaa sitä, että perheet voivat vapaasti valita, haluavatko he laittaa lapsensa kielikylpypäiväkotiin vai valita jonkin toisen vaihtoehdon. Kielikylpy on näin ollen tarkoitettu kaikille<sup>93</sup>. Lapset ovat myös kielellisesti samalla tasolla aloittaessaan kielikylvyn (Baker & Jones 1998, 96). Näin ollen he tulevat *kielikylpyyn ilman ennakko-osaamista ruotsinkielessä*<sup>94</sup>. Tämä helpottaa päiväkodin henkilökunnan työtä, mutta sillä on myös vaikutus lasten itsetunnon kehittymiseen ja motivaatioon kielikylpykieltä kohtaan.

Kielikylpyyn tulevien lasten äidinkielen hallitsemiselle ei ole asetettu mitään vähimmäisvaatimuksia. Tiedämme kuitenkin tutkimusten valossa äidinkielen ja toisen kielen osaamistasojen korreloivan keskenään<sup>95</sup>. Koska kielikylpy on tarkoitettu kaikille, kielikylpyyn osallistuu myös lapsia, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksissa on olemassa viitteitä siitä, että kielikylpy erityisoppilailla ei näyttäisi johtavan heikompiin oppimistuloksiin, jos opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon lapsen erityisvaatimukset (Cummins 1994). Bergströmin (2000) mukaan kielikylpyopetuksessa käytetyt työmuodot kuten teematyöskentely ja erialaiset projektityöt ovat hyvä esimerkkejä siitä, miten opetus voidaan sovittaa erilaisten lasten tarpeisiin. On kuitenkin olemassa myös toisenlaisia näkemyksiä lapsista, joilla on erityisiä

---

<sup>93</sup>Tämän periaatteen toteutumisen esteenä saattaa kuitenkin olla esimerkiksi kielikylpypäiväkotien sijoittelu kunnassa. Ks. tarkemmin luku 5.2.1.1.

<sup>94</sup>Osalla kielikylpyyn osallistuvista lapsista Suomessa on kuitenkin ennakko-osaamista ruotsin kielessä. Katso tarkemmin luku 5.2.1.1.

<sup>95</sup>Katso tarkemmin kahden kielen riippuvuudesta luvusta 4.3 ja sen alaluvuista.

tarpeita kielikylvyssä. Näiden mukaan oppilaiden todelliset vaikeudet tulevat näkyviin vasta myöhäisemmässä vaiheessa, kun kieli muuttuu tasoltaan abstraktimmaksi (Met 1998). Myös Huuhtanen (1999) on raportissaan päätenyt suositukseen, jonka mukaan vanhempien tulisi harkita, onko kielikylpy lapselle sopiva opetusmuoto, jos lapsella on havaittu vaikeuksia äidinkielen käsitteissä tai käyttötilanteissa. Samansuuntaiseen lopputulokseen on päätenyt Sundman (1994, 176) tutkiessaan yksi- ja kaksikielisiä peruskoulun oppilaita. Erityispedagogiikkaa kielikylpynäkökulmasta koulu- tai päiväkotiympäristössä ei Suomessa vielä toistaiseksi ole kehitetty. Ongelmana lasten kannalta on se, että oppimisen ongelmat eivät kielestä huolimatta poistu vaan vaativat yhtä lailla erityistä tukea. Tämä onkin suurena haasteena erityisopetukselle, jonka tulisi tarjota osaamista molemmilla kielillä tällaisille lapsille. Kielellisiä oppimiseen liittyviä ongelmia on kuitenkin monenlaisia, joten jokainen tapaus on tarkasteltava erikseen<sup>96</sup>. Yhtenä tulevaisuuden haasteena onkin mielestäni selvittää, tuleeko lapsella olla tietty kielellinen perusvalmius äidinkielessään sekä onko kielikylpy kaikille aidosti sopiva vaihtoehto erityisopetuksen kehittymättömästä tilasta johtuen.

Kielikylvyn yhtenä periaatteena on kielikylpykielen toimiminen *opettamisen välineenä* lähes kaikissa tilanteissa (Baker & Jones 1998; Baker 2006, 247; Baker 1988). Näin ollen kielikylvyssä periaatteena on kielen *omaksuminen luonnollisissa tilanteissa* (Baker & Jones 1998; Baker 2006, 247, 1988). Tähän prosessiin vaikuttaa myös merkittävästi sosiokulttuurinen ympäristö (ks. mm. Artigal 1995). Päiväkodin henkilökunta pyrkii tuottamaan mahdollisimman monipuolisia kommunikaatiotilanteita, jotka mahdollistavat lapselle laajan sanavaraston ja kielitaidon. Kielenoppimisympäristönä kielikylpypäiväkodissa pyritään luomaan olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä ensimmäisen kielen oppimisolosuhteita. Näin ollen kielikylpy poikkeaa perinteisestä kielenopiskelusta peruseriaateiltaan. Perinteisessä opetuksessa kieli on

---

<sup>96</sup> Cummins (1998) yhtenä ehdotuksena lasten kielellisiin ongelmiin on kielellisen siirtovaikutuksen (transfer) hyödyntäminen, esimerkiksi seuraavasti: "...children who are experiencing difficulties in the early stages of a French immersion program might be helped by encouraging the two-way transfer of skills across languages. In other words, if students are slow in learning to read through French (L2), it makes sense to promote literacy development in their stronger language (English) and work for transfer to their weaker language after they have made the initial breakthrough into literacy."

tavoite, kun taas kielikyvvyssä se on myös opetuksen väline. (ks. mm. Laurén 1992, 20; 2000; Baker 2006, 246–247; Baker 1988.)

Kielikyvvyssä hyödynnetään periaatetta *yksi kieli yksi aikuinen*. Kielikyvvyssä lastentarhanopettaja on kaksikielinen. Hän osoittaa ymmärtävänsä lapsen äidinkieltä mutta puhuu vain kielikylypykieltä (Baker & Jones 1998; Baker 2006, 246; 1988). Näin ollen lapsilla on myös mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään kommunikaatiotilanteissa. Kielikyvvyssä *lapsen tuottamaa kieltä ymmärretään* ja hänelle annetaan aikaa kielikylypykielen tuottamiseen (Baker & Jones 1988, 96). Virheisiin ei kiinnitetä huomiota ikävällä tavalla, vaan lasta pyritään ohjaamaan oikeaan mm. auttamalla häntä eri tavoin löytämään oikea vaihtoehto esimerkiksi toistamalla virheelliset ilmaukset oikein. Näin lapselle saadaan aikaan turvallisuuden tunne, jolloin hän uskaltaa ilmaista itseään ja tuottaa uutta kieltä. Tuvallisuuden tunne kieltä käytettäessä on todettu merkitykselliseksi. Baker ja MacIntyren (2000) yhtenä huomiona on ollut vanhempien kielikylypyoppilaiden halu kommunikoida kielikylypykielellä sekä matalampi ahdistuksen taso heidän puhuessaan vieraalla kielellä (ks. myös MacIntyre et al. 2003). Äidinkielen vapaan hyödyntämisen eduista on nähtävissä myös muita viitteitä. Swain ja Lapkin (2000) ovat tutkineet kielikylypyoppilaiden äidinkielen hyödyntämistä kielikylypykielisten tehtävien ratkaisussa. Tutkimustulosten mukaan tehtävien ratkaisutilanteissa käytetyllä äidinkielellä oli tärkeä kognitiivinen ja sosiaalinen funktio. Lasten on siis hyvä hyödyntää omaa äidinkieltään tehtävien ratkaisussa siinä määrin, kuin se on heille itselleen sopivaa. Näin ollen myös *oman äidinkielen hyödyntäminen* mm. kommunikaatiotilanteissa kielikylyvyssä on hyväksyttyä. (Ks. Baker 2006, 246–247.)

Kielikylyvyssä lapset etenevät samojen opetussuunnitelmien tai varhaisopetussuunnitelmien mukaisesti kuin muissakin kouluissa tai päiväkodeissa (Baker 1988, 96; Baker 2006, 246–247). Näin ollen *tiedolliset ja taidolliset tavoitteet ovat samat* kuin muillakin lapsilla Suomessa. Pyrkimyksenä on kuitenkin, että kommunikaatiotilanteiden ja opetettavan asian *sisältö on merkityksellistä, autenttista ja relevanttia* (Baker 1998, 96; Baker 2006, 246–247). Tutkimukset osoittavat, että opiskelijoilla, jotka kokevat opintonsa tarkoituksenmukaisiksi, on hyvät edellytykset menestyä kieliopinnoissaan (Met 1998). Tähän kiinnitetään huomiota päiväkodissa mm.

sitomalla tiedollisesti, taidollisesti ja kielellisesti relevantit käsiteltävät aiheet teemakokonaisuuksiksi, jotka ovat lapselle mahdollisimman omakohtaista<sup>97</sup>.

Kielikylpylasten viestinnässä huomio kiinnitetään ensisijaisesti sisältöön, eikä samassa määrin oikeoppiseen viestintään. *Opetuksessa painotetaan ymmärtämistä* enemmän kuin tuottamista, koska ymmärtävä kuunteleminen tulee ennen ymmärtävää tuottamista (Baker 1998, 96; Baker 2006, 246–247). Leontiev (2006) kuitenkin painottaa, että on kaksi eri asiaa kuulla, mitä keskustelukumppani sanoo, ja ymmärtää, mitä esimerkiksi lastentarhanopettaja sanoo, ja reagoida tähän oikealla tavalla. Hänen mukaansa kuullun ymmärtäminen on myös taito muiden joukossa, ja sitä olisi harjoitettava.

”...child is not able to isolate the important points of what the teacher is saying and to memorize them, or even concentrate on the process of listening at all.”

(Leontiev 2006, 85).

Kielikylvyssä kuullun ymmärtämisen harjoittelua tapahtuu luonnostaan erilaisten ilmeiden, eleiden ja esimerkiksi Vygotskin (1982) mainitsemien kulttuurillisten apuvälineiden avulla (mm. kuvakorttien). Kuullun ymmärtäminen ei sinällään näyttäisi olevan kielikylpylapsille ongelmana. Useiden tutkimustulosten mukaan kielikylpyoppilaat hallitsevat sekä luetun, että kuullun kielikylpykielen erittäin hyvin jo koulun ensimmäisillä luokilla. Sen sijaan kielen tuottaminen on useiden tulosten mukaan kohtalaista. (Ks. Mm. Swain 1999; Cummins 1979a; 1998<sup>98</sup>.) Myös Grönholm (2000) on tutkimuksessaan todennut, että kielikylpyoppilaille kehittyvät hyvät reseptiiviset taidot kuullun ymmärtämisessä. Päiväkodit siis käyttävät erilaisia keinoja helpottaakseen aloitusvaiheen arkea ja ymmärtämistä lapsen kannalta. Lapsen aloittaessa päiväkodissa hänelle annetaan mahdollisuus rauhassa tutustua kielikylpykieleen. Tätä aloitusta kutsutaan ”pehmeäksi laskuksi”, joka Krashenin mukaan on tärkeä, jotta saavutetaan mahdollisimman hyvät tulokset kielikylvyssä (Krashen 1987, 74). Joissain päiväkodeissa on käytössä myös

---

<sup>97</sup>Katso tarkemmin teematyöskentelystä luku 6.4.2.2.

<sup>98</sup>Tähän kielen tuottamisen ongelmaan Cummins (1998) ehdottaa syyksi seuraavaa: ”The differences between students receptive and expressive skills can be understood in the context of the lack of interaction with native francophone students and the paucity of classroom opportunities to use French.”.



käsinukke, joka puhuu ainoastaan suomea lapsille. Yleensä käsinukke on käytössä vain ”pehmeän laskun” ajan. Käsinukke voi selvittää ongelmatilanteita tai vain kertoa asioita, jotka kaikkien on hyvä ymmärtää arjen sujumisen kannalta. (ks. Harju 2005b.) Sitä, missä määrin päiväkodin henkilökunta voi käyttää lapsen äidinkieltä opetuksessa tai missä määrin se haittaa tai edistää kielikylpykielen omaksumista, ei ole vielä toistaiseksi tutkittu. Lapsen kielikylpykielen ymmärtämistä voidaan tukea myös monien muiden menetelmien ja materiaalien avulla.

#### *6.4.1.1 Koulutus kielikylvyn periaatteiden toteutumisen lähtökohtana*

Kielikylvyn periaatteiden ymmärtäminen sekä niiden soveltaminen arkiseen työhön ei välttämättä ole aina helppoa. Kielikylpypäiväkodissa lastentarhanopettajalla tai lastenhoitajalla on kaksijakoinen rooli, joka myös osaltaan vaikuttaa kielikylpypäiväkodin didaktiikkaan. Heillä on sekä pedagoginen että kielellinen rooli (vrt. Mård 1996). Mårdin (1996) haastattelututkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että kielikylpypäiväkodin henkilökunnalle peruskoulutuksesta ei ole suoranaista hyötyä kielellisen roolin tiedostamisessa. Näin ollen tarvitaan lisäkoulutusta tämän roolin tiedostamiseen<sup>99</sup>. Tietty perusosaaminen kielikylvyn periaatteista ja menetelmistä kuuluu kuitenkin jokaisen kielikylvyssä työskentelevän aikuisen osata. Tämä perusosaaminen on mahdollista saavuttaa lisäkoulutuksella. Henkilökunnalla on mahdollisuuksia kouluttautua edelleen ja saada lisää tietoa kielikylvystä kurssien kautta, mutta myös kirjallisuudella on oma merkityksensä didaktiikan välittäjänä. Perinteisesti Suomessa kielikylpykoulutuksesta on vastannut Vaasan yliopiston kielikylvyn ja monikielisyyden keskus ja Levon instituutti Vaasassa. Tämän lisäksi viime vuosina (2005–2006) myös Hangon kesäyliopisto on tarjonnut täydennyskoulutusta kielikylvyssä päivähoidossa työskenteleville.

Vaasan yliopisto järjestää myös yhteistyössä Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön kanssa kielikylvyn erikoistuneiden luokanopettajien koulutusta. Tätä yhteistyötä on toteutettu jo vuodesta 1998. Vastaavanlaista

---

<sup>99</sup>Obadian (1995, 73) mukaan ”...in order to become an immersion teacher, one must receive some kind of a special education programme.”. Ks. Myös samaisesta artikkelista lähemmin Kanadassa tarjottavasta laajasta kielikylpykoulutuksesta.

ohjelmaa ei kuitenkaan lastentarhanopettajille ole olemassa, koska Oulun yliopiston Kajaanin yksiköstä lakkautettiin varhaiskasvatuksen koulutusohjelma vuonna 2007. Saaren (2007) mukaan varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuneita kielikylypyyn erikoistuneita lastentarhanopettajia ei kuitenkaan tästä opiskelumahdollisuudesta huolimatta ole monia. Tulevaisuudessa Vaasan yliopistolla on tarkoitus kehittää mallia, jossa opettajan pedagogiset opinnot ja aineenopettajakoulutus yhdistetään uudella tavalla. Tavoitteena on integroida kielikylypykoulutuksen pedagogiset opinnot Vaasassa tarjottaviin aineenopettajan pedagogisiin opintoihin. Malli huomioisi myös opiskelijoiden moniammatilliset tarpeet ja tähtäisi yleiseen, laaja-alaiseen opettajakelpoisuuteen. (Strategian toimeenpanosuunnitelma kaudelle 2007–2010 2006, 24.) Myös Saari (2007) näkee opettajankoulutuksen kehittämisen merkittävänä kielikylypydidaktiikan välittäjänä. Hän peräänkuuluttaakin täydennyskoulutusta opettajille pääkaupunkiseudulle monimuoto-opiskeluna toteutettuna.

Kun kielikylypyohjelma aloitettiin Suomessa, järjesti Levon instituutti koulutuksia sekä opettajille että lastentarhanopettajille Vaasan seudulla. Myöhemmin koulutusta on järjestetty myös Helsingissä. Vuosittain Helsingissä järjestetään muun muassa kaksipäiväinen kurssi ”*introduktionskurs i språkbad*”.

Kielikylypypäivillä (syksyllä 2006) toteutettu kysely antaa joitain viitteitä koulutuksen tarpeesta Suomessa ja erityisesti Etelä-Suomessa. Kyselyyn vastanneista jonkinlaista kielikylypykoulutusta oli saanut 66,7 %. Näin ollen 33,3 prosentilla vastaajista ei ollut minkäänlaista koulutuksen kautta saatua perustietoa kielikylyvystä. Päiväkotien henkilökunta mainitsi käyneensä seuraavia koulutuskokonaisuuksia kielikylyvystä: Vaasan yliopiston järjestämän kurssin ”*introduktionskurs i språkbad*” (2 päivää) sekä Hangan kesäyliopiston järjestämän koulutuksen *Badplantan* materiaalin (Harju 2005a) käytöstä kielikylypypäiväkodeissa (2 päivää). Lisäksi yksi vastaaja oli käynyt opintokokonaisuuden ”*flerspråkighetsdidaktik*” (15 ov). Näiden lisäksi vastaajat olivat käyneet muita tarkemmin erittelemättömiä lyhyitä päivän koulutuksia. Näiden tulosten perusteella voidaan tämän tutkimusaineiston osalta sanoa kielikylypypäiväkodin henkilökunnan koulutuksen olevan vielä toistaiseksi suppealla pohjalla ja koulutustarpeen korkea (vrt. Mård 1996, 33). Jatkokoulutuksella on erityisen suuri merkitys kielikylyvyn periaatteiden sekä niiden soveltamisen kannalta. Mårdin (1996, 33) tutkimuksessa lastentarhanopettajat olisivat kaivanneet kursseja kaksikielisyydestä, toisen

kielen kehityksestä ja työskentelemisestä sellaisten lasten kanssa, joilla on rajoitetut valmiudet päiväkodin toimintakielessä. Tämän lisäksi lisäisin oman kokemukseni pohjalta listaukseen tarpeellisiksi koulutusteemoiksi konkreettiset menetelmät ja materiaalit toisen kielen omaksumisen tukemiseen ja kielellisistä häiriöstä kärsivien lasten erityistarpeiden huomioimisen.

Koulutuksen merkitys on suuri didaktiikan kehittäjänä, mutta myös didaktiikkaan pureutuvilla julkaisuilla on oma merkityksensä sen muotoutumiselle. Pedagogiikan kehittämiseen suuntautuvia teoksia ovat julkaisseet pääasiassa Vaasan yliopisto ja täydennyskoulutuskeskus. Olen liitteessä 30 pyrkinyt listaamaan ne teokset, joilla on oman näkemykseni mukaan suuri merkitys kielikylvyn didaktiikan kehittäjinä Suomessa. Viimeisimpiä teoksia, joiden merkitys tulee korostumaan tulevaisuudessa, ovat mm. Södergårdin et al. 2006 ja Saaren 2006 julkaisut.

#### *6.4.2 Kielen omaksumiseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät*

Kielen omaksuminen on moniselitteinen ja paljon tutkittu tieteenala. Kielen omaksumiselle ei vielä toistaiseksi ole löydetty kattavaa teoreettista selitysmallia<sup>100</sup>. Kielikylvyssä painotetaan kielen omaksumista luonnollisissa tilanteissa. Kieltä voidaan dikotomisesti jaoteltuna joko omaksua tai oppia. Tällaisen kahtiajaon voidaan nähdä olevan mm. Krashenin (1981) perintöä hänen jaotellessaan oppimista luonnollisiin ja tietoisiin oppimistilanteisiin (ks. mm. Alanen 2000; Haworth et al. 2006). Nykyinen tutkimusperinne ei kuitenkaan tue tällaista dikotomista jaottelua. Van Lierin (1996, 49–50) mukaan tavoitteellinen oppiminen ei ole luonnollisissa tilanteissa omaksumista huonompi vaihtoehto. Omaksuminen ja oppiminen eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ikään kuin saman ilmiön eri ääripäitä. Näin ollen sekä kielen omaksumista että oppimista esiintyy kielikylvyssä, pääpainon kuitenkin ollessa omaksumisessa luonnollisissa tilanteissa. Näin käsitteitä on perusteltua käyttää rinnan.

Kielen omaksumista ja oppimista voi tapahtua useissa eri tilanteissa päiväkodin arjessa. Henkilökunta valitsee erilaisia työskentelytapoja eri tilanteisiin, joissa lapset oppivat ja omaksuvat kieltä. Näiden työskentelytapojen valinta tapahtuu

---

<sup>100</sup>*Katso tarkemmin teoreettisia näkemyksiä tähän liittyen luvusta 4.*

joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Mård (1996) huomasi haastattellessaan kielikylpypäiväkotien henkilökuntaa, että heidän työskentelytapansa vaihtelivat erittäin paljon, mikä mahdollisesti johtui henkilökunnan koulutuksen ja harjoittelun aikana saamasta metodiikkamallista. Tiivistettynä hän toteaa erojen johtuvan siitä, millä tavoin kielikylpyopettajat mieltävät roolinsa; missä määrin he osaavat yhdistää pedagogisen ja kielellisen roolinsa ja kuinka tietoisesti he suunnittelevat ja toteuttavat päiväkodin ensi- ja toissijaisia toimintoja.

On selvää, että henkilökunnan toimintaan vaikuttavat yksilöiden historialliset tekijät, mutta on tärkeää huomata myös monen muun tekijän vaikutukset. Tietyt toiminnot päiväkodin arjessa voivat olla rakentuneet päiväkodin sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaan siten, että niitä ei kyseenalaisteta tai että niille ei nähdä olevan vaihtoehtoja. Toimintatavat voivat myös olla niin itsestään selviä, että ne muuttuvat ikään kuin näkymättömiksi (ks. Säljö 2000, 47–48). Harju (2005a, 29–31) on kirjannut kolmen eri kielikylpypäiväkodin kielitaitoa kehittävän toiminnan toimintamallit. Näiden toimintamallien tärkeimpänä yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää päiväkodin johtajan vaikutusta toiminnan säätelyyn. Näiden lisäksi lasten lukumäärä ryhmässä, henkilökunnan määrä ja päiväkodin tilat olivat tärkeimpiä fyysisiä tekijöitä, jotka säätelivät toimintaa. Henkilökunnan omilla näkemyksillä, tavalla toimia, kiinnostuksella kieltä kehittävää toimintaa kohtaan ja osaamisella oli kaikilla merkityksensä kielitaitoa kehittävän toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Pelkät toimintamallit ja fyysiset tekijät päiväkodissa eivät kuitenkaan ole ainoita lasten kielitaitoon vaikuttavia tekijöitä, vaan myös lasten iällä voidaan nähdä olevan merkitystä kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Nativististen teorioiden pohjalta kielikylvyn aloitusajankohdalla voidaan nähdä olevan oma merkityksensä. Nativististen teorioiden perusolettamuksena on näkemys ihmisen biologisesta ja geneettisestä perustasta, joka mahdollistaa oppimisen. Näkemyksen pohjalta on esitetty kriittisten periodien olemassaolo kaksikielisillä lapsilla (ks. mm. Hawort et al. 2006; Ellis 1994). Tämän kriittisen ajanjakson (tai kriittisten ajanjaksojen) jälkeen formaali oppiminen on tarpeellista. Baker (2006, 77) on todennut, että ennen kolmea ikävuotta kieli omaksutaan, kun se kolmen ikävuoden jälkeen vaatii formaalia oppimista. Tämä näkemys vaikuttaa väistämättä kielikylvyn didaktiikkaan ja valittaviin menetelmiin sekä nostaa kielikylvyssä työskentelevän henkilökunnan tekemät didaktiset ratkaisut merkittävään asemaan.

Erilaiset työskentelytavat ja mallit ovat luonnollinen osa päiväkodin toimintaa. Toiminnan malleihin vaikuttavat useat eri tekijät. Olivat syyt tietyn toimintamallin valintaan mitkä tahansa, ovat syyt valinnan takana tärkeä tiedostaa. Nämä toimintamallit kun vaikuttavat myös suoraan lapsen oppimiseen ja omaksumiseen päiväkodissa ja toimintaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä<sup>101</sup>.

#### *6.4.2.1 Kielen omaksumisen tukeminen kielikylpypäiväkodissa*

Kielikylpy on Cumminsin (1995, 1998) mukaan muuttunut paljon pedagogiikaltaan vuosien varrella. Työskentelytavat ovat muuttuneet opettajakeskeisestä opetuksesta lapsikeskeiseen suuntaan. Sama trendi on nähtävissä myös päiväkotien toimintatapojen kehityksessä Suomessa yleisesti (mm. Karila et al. 2001). Näitä usein lapsikeskeisiä toimintamalleja hyödyntämällä kielikylpypäiväkodeissa pyritään tukemaan kielen omaksumista monin tavoin. Henkilökunnalla on käytössään paljon erilaisia keinoja, joilla lapsi saadaan yhä enemmän käyttämään kielikylpykieltä, täyttämään kielellisiä aukkojaan ja muuttumaan aktiiviseksi kommunikaatiotilanteissa. Tätä kielen ymmärtämisen tukemista voidaan kutsua myös käsitteellä ”scaffold”, jossa osaavampi aikuinen tukee lapsen kielen kehitystä lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. tarkemmin Vygotsky 1982 ja Pelletier 1998)<sup>102</sup>. Kielikylvyssä kielitaidon tukemista tapahtuu hyvin erilaisissa tilanteissa sekä ensisijaisten toimintojen että toissijaisten toimintojen aikana (ks. Mård 1996). Aikuisella on tässä tukemisessa tärkeä rooli, koska hän tekee didaktiset valinnat, jotka mm. johtavat lapsen oppimiseen.

Kielen omaksumista voidaan tukea spontaanisti, tiedostamattomasti erilaisissa tilanteissa, tai sitten kielen tukemisella voi olla jokin etukäteen suunniteltu päämäärä. Snow (1990, 161) käyttää näistä tukikeinoista sanaa tekniikka. Kokeneilta kielikylpyopettajilta keräämistään kokemuksista Snow on koonnut kymmenen tekniikkaa, jotka ovat tyypillisiä kielikylpyluokissa. Samat tekniikat soveltuvat yhtä lailla myös päiväkotiympäristöön. Olen jakanut nämä tekniikat dikotomisesti tiedostettuihin ja tiedostamattomiin tekniikoihin. Jakoa ei tule

---

<sup>101</sup>Lähikehityksen vyöhykkeestä tarkemmin luvussa 2.2 ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle luvussa 2.2.1.

<sup>102</sup>Lapsen tukemisesta lähikehityksen vyöhykkeellä lisää luvussa 2.2.1.

kuitenkaan nähdä kirjaimellisena, koska sama tekniikka voi jossain tilanteessa olla tiedostettu ja toisessa tiedostamaton, kuten esimerkiksi kielellisenä mallina toimiminen. Jaolla haluan kuitenkin tarkemmin nostaa esiin tiedostetun toiminnan laajuuden ja tätä kautta sen merkityksen kielikylypypäiväkodissa. Tiedostetulla toiminnalla kielitaidon tukemiseksi on sen laajuuden vuoksi hyvin suuri merkitys kielikylyvyn didaktiikassa.

#### *Tiedostamattomat tekniikat kielitaidon tukemisessa*

Yhtenä tekniikkana on *elekielen runsas käyttö*. Lapsia autetaan kielellisen viestin ymmärtämisessä eleiden, ilmeiden ja pantomiimin avulla. Päiväkodin henkilökunta puhuu harvoin ainoastaan kielikylypykieltä lapselle. Puhutun eli verbaalisen kielen lisäksi henkilökunta tukee viestin välittämistä moni eri tavoin ja tarkistaa myös samalla lapsen ymmärtämisen. Puheen kanssa rinnan käytetään usein ei-verbaalisia apukeinoja kuten ilmeitä, eleitä ja äänenpainoa. (Ks. myös Pelletier 1998.) Tällaisista psyykkisten ja fyysisten työkalujen hyödyntämisestä Vygotski käyttää nimitystä välineet (1982, 1986). Fyysisten välineiden hyödyntäminen on usein tiedostettua, kun taas psyykkisenä välineenä esimerkiksi kehonkielen hyödyntäminen tiedostamatonta.

#### *Tiedostetut tekniikat kielitaidon tukemisessa*

Yhtenä tärkeänä tekniikkana, joka usein ilmenee myös toissijaisten toimintojen aikana, on *rutiinien runsaus*. Rutiinit ovat tärkeässä roolissa kielikylyvyssä, ja ne on usein etukäteen päätetty. Esimerkkinä tästä ovat mm. ruokailuun liittyvät päivittäiset rutiinit, ulkoilu ja päälle pukeminen. Näiden rutiinien aikana lapsi kuulee yhä uudestaan samaa sanastoa. Rutiinit auttavat lapsia arvaamaan ja pääättelemään asian sisällön, vaikka he eivät sitä täysin ymmärtäisikään, ja näin ollen helpottamaan ymmärtämistä. *Kertaus* toimii myös tiedostetulla tasolla tärkeänä tekniikkana. Kertaamalla asia voidaan varmistaa lapsen asian ymmärtäminen sekä myös samalla tarkistaa ymmärtämisen taso. Kertauksella on näin ollen suuri merkitys, samoin kuin sen jälkeen tulevilla tapahtumilla, kuten mahdollisten väärinymmärrysten korjaamisella. (Ks. myös Pelletier 1998.) *Epäsuora virheiden korjaaminen* on tiedostettua toimintaa. Kielivirheet korjataan toistamalla oppilaiden väärät kielen tuotokset oikeassa muodossa, positiivisesti. Tähän liittyy myös hyvin vahvasti kielellisenä *mallina toimimisen tärkeys*. Lapsilla ei ole kielikylyvyn ulkopuolella useita kielikylypykielen malleja,

joten päiväkodin henkilökunnalla on tässä tärkeä tehtävä<sup>103</sup>. Selkeä ääntäminen, hyvä kielenhallinta ja monipuolinen kielen käyttö ovat ensisijaisen tärkeitä ominaisuuksia siitä syystä, että ne vaikuttavat suoraan lasten käyttämään kieleen (ks. mm. Mougeon & Rehner 2001; Rehner & Mougeon 1999).

”Accept students’ errors but be prepared to develop strategies for error correction. Students in immersion usually know how to communicate in the second language. Message is more important than form, yes, but they also need to know how to communicate as correctly as possible.”

*Obadia (1995, 92)*

Tähän henkilökunta voi myös itse vaikuttaa mm. kouluttautumalla (ks. myös Pelletier 1998). Kielellisenä mallina toimimiseen liittyy myös *kielen monipuolinen käyttö* päiväkodissa. Kieltä voidaan käyttää monipuolisesti muun muassa käyttämällä sanojen synonyymejä. Tämän lisäksi sama asia voidaan esittää monella tavalla. Myös *yhteenvedojen tekeminen* helpottaa lasten ymmärtämistä. (Ks. myös Pelletier 1998.) *Vaihtelevien opetusmenetelmien ja tehtävien käyttö* on myös tärkeä osa monipuolista kielen käyttöä. Erilaisia oppimisstrategioita hyödynnetään opetuksessa sekä huomioidaan oppilaiden erilaiset oppimistyylit. Erilaiset kielen oppimista tukevat materiaalit ja menetelmät ovat näin ollen käytössä useissa kielikylpypäiväkodeissa, joissa leikkien, laulujen ja erilaisten tehtävien avulla pyritään kehittämään lasten ruotsin kielen osaamista (ks. myös Haeworth et al. 2006, Cummins 1995, 1998). Päiväkodeissa voidaan myös käsitellä ruotsin kielen sanastoa erilaisten teemojen avulla. Alussa teemat käsittelevät lasta ja lapsen lähiympäristöä, minkä jälkeen asteittain siirrytään käsittelemään muita teemoja sanaston kehittyessä (ks. mm. Grandell et al. 1995b). Samanlaisen huomion on tehnyt myös Mård (1997) tutkimuksessaan. Hänen mukaansa päiväkodissa suunnittelulla tulisi panostaa monipuolisiin<sup>104</sup> kielenkäyttötilanteisiin kielikylpykielellä (ks. myös Cummins 1995, 1998). Tällaisten opetusmenetelmien käytössä tärkeää on myös *ymmärtämisen tarkistaminen*. Lasten ymmärtäminen voidaan tarkistaa monenlaisin arviointimenetelmin, yhteisissä keskustelutilanteissa tai toiminnan avulla. Tämän tarkistaminen voi tapahtua myös osittain tiedostamattomasti, keskustelun lomassa, jonka

---

<sup>103</sup>Ks. mm. Mougeon & Rehner. (2001) ja ulkopuolisen mallin vaikutus kielen käyttöön.

<sup>104</sup>Cummins (1998) mukaan tällaisia monipuolisia kielenkäyttötilanteita voivat olla runojen, vitsien kertominen ja vanhemmilla oppilailta mm. kääntäminen.

seurauksena lastentarhanopettaja voi tukea (scaffold) lapsen oppimista paremmin. *Havaintomateriaalia tulee olla runsaasti* päiväkodissa. Sitä käytetään kielellisen viestin tukena, helpottamaan lapsen ymmärtämistä. Tällaisia havaintomateriaaleja ovat mm. käsinuket, erilaiset symbolit, kuvat ja esineet, jotka tukevat lasta sisällön ymmärtämisessä. Tätä havaintomateriaalia käytetään joskus spontaanisti, kun taas toisinaan sitä hyödynnetään suunnitelluissa tuokioissa (ks. myös Pelletier 1998). *Kielen ymmärtämisen tukeminen taustatiedoin* on tärkeä osa kielikylpyopetusta. Opetettava asia pyritään yhdistämään jo aikaisemmin opittuun tietoon ja muodostamaan näin ollen kognitiivinen silta uuden ja vanhan tiedon välille eli rakentamaan opetusta konstruktivistisesti. Useissa päiväkodeissa teematyöskentely toimii tällaisena siltojenrakentajana. Eräs kielikylvyssä työskentelevä lastentarhanopettaja on tiivistänyt tämän vaatimuksen seuraavasti.

”Redan när du planerar ditt nuvarande projekt skall du tänka på följande projekt och använda dig av ord som knyter ihop dessa projekt.”

*Harju (2005b, 16)*

Näin ollen yksi lastentarhanopettajan tärkeistä tehtävistä on muodostaa teemoista, joilla on looginen yhteys, lapselle eheä kokonaisuus. Tällä pyritään välttämään tiedon sirpaleisuus ja irrallisuus.

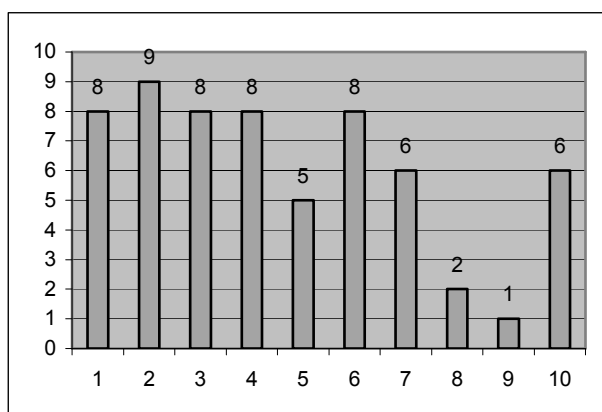
Snown esittämistä tekniikoista (1990) puuttuu yksi keskeinen tiedostetusti hyödynnetty menetelmä. Päiväkodin henkilökunnan tärkeänä tehtävänä on myös *kommunikaatiotilanteisiin kannustaminen* erilaisten kielellisten strategioiden avulla. Lastentarhanopettaja voi esimerkiksi kysyä lapselta: ”*Haluatko keltaista vai vihreää paperia?*” ja samanaikaisesti näyttää keltaista ja vihreää paperia. Tällä tavoin lapsi saadaan huomaamattaan aktiiviseksi osapuoleksi keskustelutilanteissa, sen sijaan että kysymys olisi kuulunut: ”*Kuka haluaa vihreää paperia?*” (Harju 2005b).

Jotta kieltä kehittävän toiminnan nykytilanteesta olisi saatu tarkempi kuva, jaettiin kielikylpypäivillä syksyllä 2006 osallistujille lomake (liite 29), jonka yhtenä kysymyksenä oli, millä tavoin ohjaajat stimuloivat konkreettisesti lasten kielitaidon kehittymistä. Vaikka vastauksia ei ollut paljon (15 kpl), olivat ohjaajat nimenneet useita tekniikoita tai menetelmiä (yhteensä 61 mainintaa).



Nämä maininnat luokittelin edelleen kymmeneen eri ryhmään niiden ominaisuuksien perusteella (kuvaaja 1).

1. Kielen visualisointi<sup>105</sup>
2. Kieltä kehittävien leikkien leikkiminen
3. Keskustelut lasten kanssa
4. Satujen ja tarinoiden kertominen
5. Teematyöskentely
6. Musiikin ja rytmin hyödyntäminen<sup>106</sup>
7. Teatterin ja kehollisen ilmaisun hyödyntäminen
8. Pienryhmätyöskentelyn hyödyntäminen
9. Videoiden näyttäminen
10. Asioiden kertaus



**Kuvaaja 1.** Ohjaajien käyttämät menetelmät kielikylyssä

Monet menetelmät saivat lähes yhtä monta mainintaa. Tärkeimpiä menetelmiä kielen kehityksen tukemisessa vastaajien mukaan oli *kieltä kehittävien leikkien käyttö*. Kielitaitoa kehittäviä leikkejä löytyy paljon eri materiaalilähteistä, joita myös kielikylypöytäpäiväkodeissa hyödynnetään. Leikkien lisäksi tärkeiksi koettiin kuvamateriaalin käyttö, keskustelut lasten kanssa, satujen ja tarinoiden

<sup>105</sup>Kielen visualisoinnista esimerkkinä PCS kuvakorttien hyödyntäminen.

<sup>106</sup>Tähän luokkaan ryhmiteltiin kuuluvaksi myös riimit ja lorut, niissä esiintyvän rytmin vuoksi. Tämän lisäksi riimejä ja loruja usein lauletaan tai taputetaan yhdessä.

hyödyntäminen sekä musiikin ja rytmin hyödyntäminen opetuksessa. Vähiten mainintoja ohjaajilta saivat pienryhmätyöskentely ja videoiden hyödyntäminen. Pienryhmätyöskentelyn vähäinen käyttö johtuu ilmeisesti oppilaiden vielä tässä vaiheessa heikoista ruotsin kielen taidoista ja tätä kautta lasten kykenemättömyydestä ryhmätyöskentelyyn ruotsin kielellä.

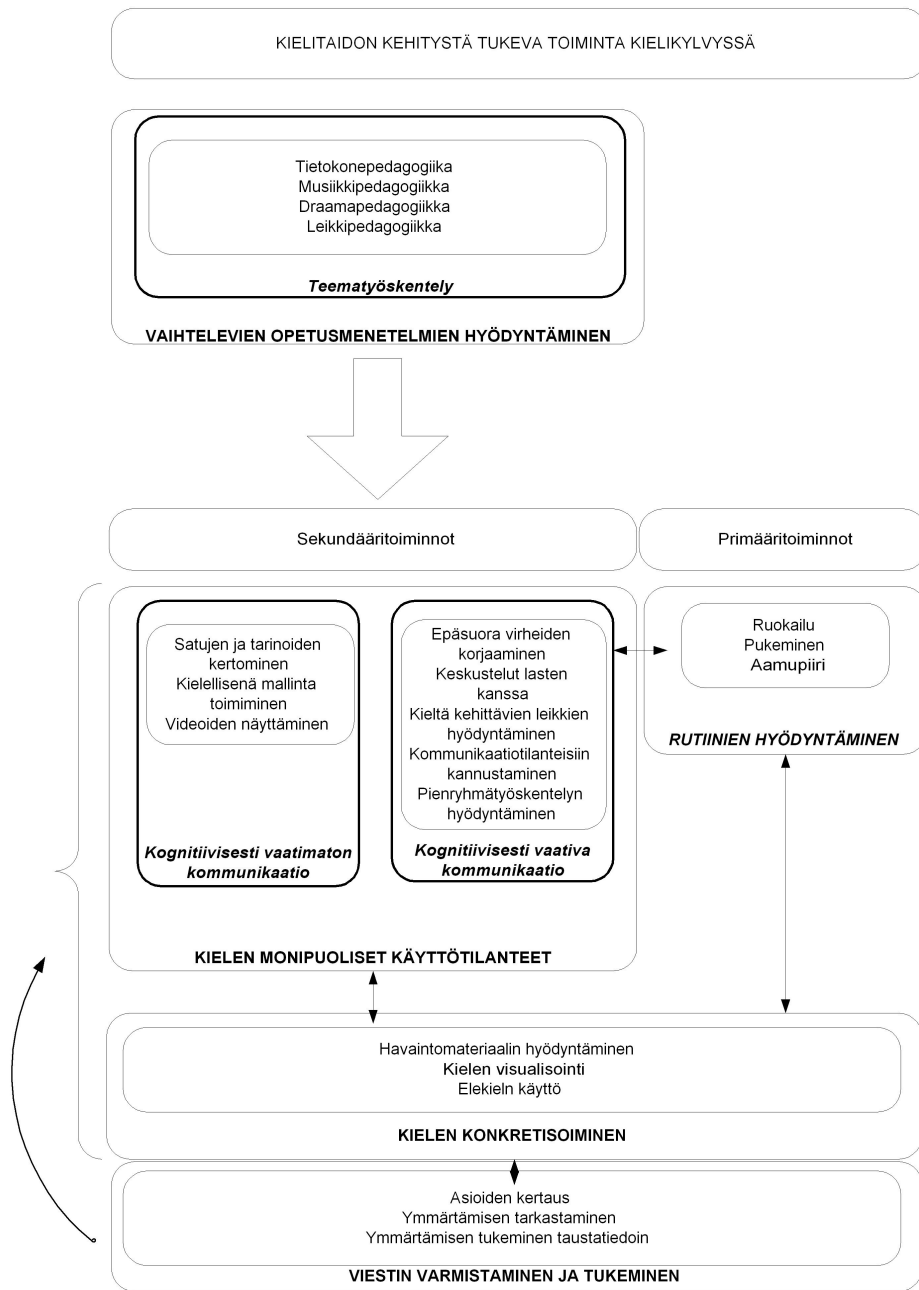
Olen muodostanut synteetin, kielikylvyn kielitaitoa kehittävistä toiminnoista kaaviokuvan (kuva 16). Mallin pohjana ovat toimineet pääasiassa:

- Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, erityisesti luvut 2.2, 2.2.1 ja 4.4
- Aikaisempi kielikylpytutkimus aiheesta
- Teokset
  - ”*Badplantan – Språkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan materialet och datorpedagogik*” (Harju 2005a)
  - ”*Sukellus kielikylpyyn - perustietoa vanhemmille kielikylvystä*” (Harju, 2005b)
- Kielikylpypäivillä 2006 kerätty aineisto
- Tutkimuksen tulokset didaktiikan kehittämisen osalta
- Oma toiminta kielikylpyopettajana

Mallin taustalla on näkemys kielitaidon tukemisesta lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä toiminta voi tapahtua sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, yksilön sisäisenä toimintana tai jonkin materiaalin ja yksilön vuorovaikutuksen tuloksena (ks. tarkemmin van Lier 1996, 193 ja luvut 2.2, 2.2.1 ja 4.4). Mallissa lähtökohtana kielitaitoa tukevalle toiminnalle on teematyöskentely. Päiväkodissa kieltä kehittäväälle toiminnalle valitaan runko. Tällaisena toiminnan lähtökohtana toimivat pääasiassa eripituiset teematyöskentelyjaksot (ks. Mård 1995, 142; Harju 2005a&b; Kaskela-Nortamo 1995; Grandell et al. 2005b). Teematyöskentelyyn voidaan sisällyttää leikkiä, draamaa, tietokonetyöskentelyä, musiikkitoimintaa jne. Päiväkodissa kielikylpykielelle pyritään teematyöskentelyn puitteissa löytämään mahdollisimman monipuolisia käyttötilanteita. Nämä käyttötilanteet voivat olla kognitiivisesti vaativia tai vaatimattomia. Tämän lisäksi teematyöskentelyssä voidaan hyödyntää päiväkodin rutiineja. Päiväkodin kaikessa toiminnassa pyritään konkretisoimaan kieltä sekä varmistamaan ja tukemaan annettua viestiä. Jos viestiä jostain syystä ei ole ymmärretty tai se on ymmärretty väärin, pyritään viestiä konkretisoimaan

uudelleen monipuolisilla kielenkäyttötilanteilla. Kielitaidon kehitystä tukevalla toiminnalla on näin ollen suuri merkitys kielikylpydidaktiikassa.

Mallia ei ole tarkoitettu staattiseksi, vaan toiminnan mukaan muuttuvaksi. Jokainen päiväkotikunta tulee nähdä omana sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönään. Malli ei myöskään sisällä kaikkea sitä toimintaa, mikä kielikylpypäiväkodissa on kielitaitoa tukevaa, vaan valottaa ainoastaan toimintaa siltä osin, kuin se toimintatutkimusaineiston avulla on näyttäytynyt.



Kuva 16. Kielitaidon kehitystä tukeva toiminta kielikylvyssä

#### 6.4.2.2 Teematyöskentely yhdistää kielen omaksumisen menetelmät

”Ställ mig inte inför fullbordat faktum. Låt mig undersöka själv, låt mig få vara med från början så att jag kan skapa mig en idé om varför jag ska engagera mig i det här.”

*Wennström 1999, 55*

Teematyöskentely pohjaa päiväkotikiäisten lasten pedagogiikkaan. Menetelmän perusta on 1700-luvun lopun Friedrich Fröbelin ajatuksissa lapsen kehityksen tukemisesta. Ajattelun lähtökohtana oli lapsen ottaminen mukaan päiväkodin toimintaan, jota kehitettiin edelleen siten, että lapset osallistuivat teemalähtöiseen toimintaan, jossa tietyn aiheen ympärillä työskenneltiin pidempi ajanjakso. Ajatuksen innovaationa oli näkemys, jonka mukaan lapset oppivat tekemällä (ks. tarkemmin mm. Doverborg & Pramling 1988; Niiranen & Kinos 2001).

Teematyöskentely on nykyisellään pedagoginen menetelmä, jossa toiminta keskittyy jonkin teeman, kysymyksen tai jonkin tietyn tapahtuman ympärille. Toiminnan ajanjakso on määritelty, tai aihe rajaa toimintaa. Teemojen, jotka toiminnan perustaksi valitaan, tulee olla lapsen näkökulmasta mielekkäitä siten, että lapsella on mahdollisuus oppia uusia asioita ja ymmärtää tärkeitä tapahtumia teeman avulla. Teematyöskentely on lapsilähtöistä siten, että lapsilla tulee teematyöskentelyn aikana olla mahdollisuuksia kehittää itseään ja omaa osaamistaan, toisin sanoen teeman tulee toimia lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Toisaalta teematyöskentelyssä voidaan hyödyntää mitä tahansa menetelmiä ja materiaaleja, jotka tukevat lapsen oppimista ja kehittymistä. (Ks. tarkemmin Wennström 1999; Doverborg & Pramling 1988; Harju 2005a; Gibbons 2002; Grandell et al. 1995b.)

Pramlingin (1998) mukaan varhaiskasvatuksessa on nähtävissä kaksi vastakkaista mallia. Toinen on leikkiä painottava, jolloin oletetaan lapsen oppivan vapaan toiminnan seurauksena, ja toinen koulumainen, opetusta painottava. Tämä kahdenlaisen mallin hyödyntäminen on nähtävissä myös teematyöskentelyssä, kuten muussakin päiväkodin toiminnassa (ks. tarkemmin Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001). Teematyöskentelyssä hyödynnettävien opetustuokioiden vaarana on liiallinen koulumaisuus (esimerkiksi sanaston harjoittelussa kieltä kehittäville leikeille). Tällainen liiallinen koulumaisuus juontaa juurensa Niirasen & Kinos (2001) mukaan kehittymättömästä

pedagogiikasta. Näin ollen Pramling (1998) esittääkin, että pedagogisen toiminnan, kuten myös teematyöskentelyn, tulisi lähtökohdaltaan perustua kysymykseen, millä tavoin lapsen kehitystä voidaan tukea. Lapsen kehityksen tukemisen lähtökohta on sosiokulttuurisen teorian periaatteiden mukaisesti lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen, jossa voidaan hyödyntää diagnosoivaa opetusta (ks. tarkemmin luku 2.2 ja 2.2.1).

Kielikylpypäiväkodeissa työskentely perustuu pääosin teematyöskentelyyn, johon päivän muut tehtävät integroidaan (ks. Mård 1995, 142; Harju 2005a&b; Kaskela-Nortamo 1995; Grandell et al. 1995b)<sup>107</sup>. Bakerin mukaan (2000) teematyöskentelyssä kielen omaksumiseen yhdistyvät sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet että uusien tavoitteellisten asioiden oppiminen. Teematyöskentelyn avulla on mahdollista sitoa yhteen mm. draamatoiminnan, leikkitoiminnan, tietokoneiden ja musiikin eri osa-alueiden hyödyntämistä kielenomaksumisessa. Edelleen teematyöskentely antaa monipuolisia kielenkäyttötilanteita, joissa kieltä konkretisoidaan eri menetelmin, jotta varmistetaan viestin oikeanlainen välittyminen. Ennen kaikkea toiminnan tarkoituksena on lasten näkökulmasta olla hauskaa ja kielenomaksumiseen motivoivaa (Harju 2005a).

Saari (2006, 237) määrittelee teemaopetuksen kielikylvyssä toiminnaksi, joka keskittyy erilaisten aihepiirien ympärille ja jossa opetusta pyritään toteuttamaan ilman selkeitä oppiainejakoja. Teematyöskentely päiväkodissa on kuitenkin kouluympäristöstä poikkeavaa. Päiväkodin teematyöskentelyssä painottuvat vähemmän ryhmätehtävät johtuen lasten iästä, ja näin ollen työskentely on luonteeltaan enemmän ohjaajalähtöistä. Tämä on nähtävissä myös kielikylpypäivillä syksyllä 2006 tehdyssä kartoituksessa, jossa vastaajien nimeämistä menetelmistä vähäisen määrän mainintoja sai juuri pienryhmätyöskentely<sup>108</sup>.

Teematyöskentelyn luonnetta voidaan hahmottaa erilaisten mallien avulla. Varsinaisesta teeman työstämisestä kielikylvyssä voidaan erottaa kuusi eri

---

<sup>107</sup>*Teematyöskentely päiväkodissa on myös rinnastettavissa osittain Kanadassa hyödynnettävään työpistetyöskentelyyn. Ks. tarkemmin Froisyth 1995. Yhteistä näille on mm. lapsikeskeisyyden painottaminen.*

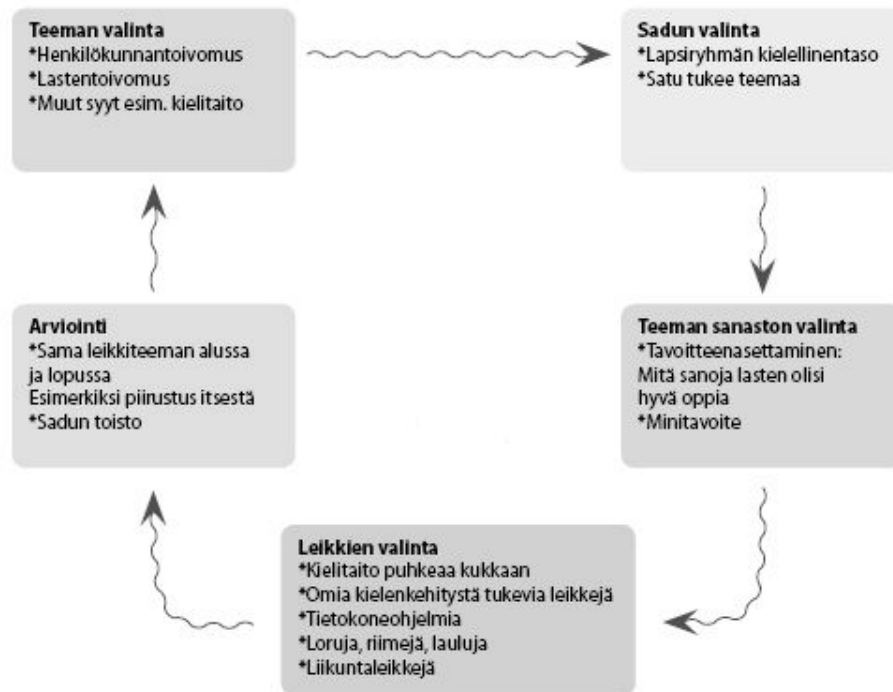
<sup>108</sup>*Katso tarkemmin luvusta 6.4.2.1.*

vaihetta Kaskela-Nortamon koulumaailmaan suuntautuneesta kuvauksesta (1995, 50–53):

- teeman valinta ja suunnittelu
- materiaalin kokoaminen
- suunnittelu materiaalin perusteella ja työskentelymuotojen valinta
- lapsiryhmien koostaminen
- teeman aloittaminen
- yhteiset ryhmäkokoukset, joissa keskustellaan teeman etenemisestä ja oppimisesta.

Teematyöskentelyä voidaan lähestyä myös kielitaitoa kehittävästä näkökulmasta. Harju (2005a, 17–27; 2006, 15) on kuvannut (ks. kuva 17; Harju 2005a, 27), vastaavan prosessin kielikylvyssä tiivistäen sen seuraavasti viiteen kohtaan:

- teeman valinta
- sadun valinta
- teeman sanaston valinta
- kielitaitoa kehittävien leikkien valinta
- arviointi.



Kuva 17. Teematyöskentelyn suunnittelumalli Harjun (2005a) mukaan

Kaskela-Nortamon (1995) ja Harjun (2005a) malleissa on paljon yhtymäkohtia. Molemmissa malleissa on nähtävissä yhtymäkohtia myös Gibbonsin (2002) mallin kanssa, jossa yhdistetään Cummins (1999) näkemykset lasten tukemiseen lähikehityksen vyöhykkeellä<sup>109</sup>. Kaskela-Nortamon ja Harjun mallien välillä eroavaisuutena on painotus arvioinnin merkitykseen ja toisaalta Harjun painotus monipuolisen kielitaitoa kehittävän materiaalin hyödyntämiseen kielikylpypäiväkodissa. Arvioinnin osalta Harju painottaa teeman alussa ja lopussa tapahtuvaa arviointia, joka antaa päiväkodin henkilökunnalle kuvan lapsen kielenkehityksestä sekä suuntaa tulevan toiminnan suunnittelua eli sitä, millä tavoin lapsen kehitystä voidaan tukea seuraavaan teemaan siirryttäessä. Näin ollen yhdistämällä nämä näkemykset teematyöskentelystä sekä painottamalla Gibbonsin (2002) mallista lasten kielellisten tarpeiden arviointia, diagnosoivaa opetusta (luku 2.2.1) ja

<sup>109</sup>Ks. tarkemmin luku 4.4.1.



varhaisopetus suunnitelman asettamia vaatimuksia ennen varsinaista teeman aloitusta saadaan malli, jossa yhdistyvät sosiokulttuurinen lähestyminen kielen omaksumiseen ja Cumminsin (1999) näkemykset kielen tukemisesta osana teematyöskentelyä. Yhteenvetona näistä malleista voidaan määritellä kielikylpypäiväkodeille seitsemän kohdan teematyöskentelyrunko suunnittelun ja työskentelyn tueksi.

- teeman valinta
  - vuoden alussa tehdyt suunnitelmat suuntaavat valintaa
  - varhaisopetus suunnitelma suuntaa valintaa
  - lasten kielelliset tarpeet suuntaavat valintaa
- teemaan liittyvän käsiteltävän sanaston valinta
- kielitaitoa kehittävän materiaalin kokoaminen
  - satujen valinta
  - kieltä kehittävien leikkien valinta
  - tietokonepedagogisten apuvälineiden valinta
  - lorujen, riimien ja laulujen valinta
  - muun materiaalin valinta
- teeman toteutuksen tarkempi suunnittelu
- lasten kielellisen osaamisen alkuarviointi
- teeman läpivienti
- lasten kielellisen osaamisen loppuarviointi.

Kaskela-Nortamon (1995, 50) mukaan teematyöskentelyn suunnitelmat eivät saa sitoa liikaa. Näin ollen suunnitelman tulee olla joustava ja sen tulee ottaa huomioon lasten kielellinen kehitys, lasten kiinnostus teeman sisältöä kohtaan tai henkilökunnan näkökulmat lasten kielen kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista.

Teematyöskentely menetelmänä on kielikylpypäiväkodille erityisen sopiva siitä syystä, että se antaa mahdollisuuden suunnitella toiminta siten, että se tukee lapsen kielitaidon kehittymistä muun oppimisen ohella. Teematyöskentely myös mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen huomioonottamisen. Teematyöskentely voi olla syklistä, ja teemat voivat rakentua konstruktivistisesti toinen toisistaan. Tässä oppimisessa on mahdollista hyödyntää erilaisia menetelmiä ja materiaaleja kielitaidon ja muun oppimisen tukemisessa. Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin näitä teematyöskentelyssä usein esiintyviä materiaaleja ja menetelmiä.

### *6.4.2.3 Kielen omaksumista tukevien menetelmien ja materiaalien hyödyntäminen kielikylvyssä*

Van Lierin (1996) mukaan kaikenlaisessa kielen opetuksessa tulee täyttyä kolme periaatetta, jotta oppimisessa saavutetaan hyvä lopputulos. Nämä ovat tietoisuus, riippumattomuus ja aitous. Nämä kolme opetuksen periaatetta ovat sovellettavissa kielikylpyyn ja erityisesti teematyöskentelyyn sekä siinä käytettävään materiaaliin. Lapsen tulee kielikylvyssä olla tietoinen opetettavasta asiasta, jotta hän voi kiinnittää huomionsa siihen. Kielikylvyssä lapsi on erityisessä tilanteessa, koska hänellä ei ole sanavarastoa, jotta hän voisi ymmärtää ja kiinnittää huomionsa oikealla tavalla. Van Lierin mukaan (1996, 72) kielellisen tietoisuuden kehittymisellä on tässä suuri merkitys. Tätä kielellistä tietoisuutta kielikylpylapsissa voi kehittää hyödyntämällä erilaisia kielitaitoa kehittäviä materiaaleja ja menetelmiä. Myöhemmin kielellisen tietoisuuden kehittyminen mahdollistaa oikeanlaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa olemisen ja edelleen itsessään oppimisen kannustamisen. Riippumattomuus on toinen tärkeä tekijä kielen oppimisessa. Oppijaa ei voi pakottaa oppimaan kieltä, vaan häntä voidaan ainoastaan ohjata ja kannustaa oppimaan. Oppiminen lähtee näin ollen oppijasta itsestään. Tämä on myös tärkeä aspekti teematyöskentelyssä, jossa oppijan aktiivisuus on tärkeässä asemassa. Kielitaitoa kehittävien materiaalien tarkoituksena on nimenomaan tukea ja kannustaa oppimiseen (ks. mm. Harju 2005a).

Aitoudella kielen oppimisessa voidaan nähdä olevan useita yhtymäkohtia teematyöskentelyn kanssa. Aitoudella viitataan usein hyödynnettävään materiaaliin, mutta se voidaan nähdä myös laajemmasta perspektiivistä. Van Lierin mukaan aitous opetuksessa on tilanne, joka sisältää vapaan valinnan ja ilmaisee, mitä yksilö todellisuudessa tuntee ja uskoo. Näin ollen aitous ei sisällä ulkoista motivaatiota tai esim. painostusta. Aitouden kriteeri täyttyy hyödyntämällä mm. monipuolisia materiaalilähteitä opetuksessa. Näiden lisäksi yksilön oppimiselle merkityksellistä on se, kuinka hän tuntee tai tietää oppineensa ja toisaalta millaista palautetta ympäristö hänelle siitä antaa. (van Lier 1996) Aitouden voidaan nähdä toteutuvan teematyöskentelyssä myös erilaisissa työskentelypisteissä, joiden suhteen lapsilla on vapaa valinta (esim. tietokoneohjelmien hyödyntäminen).

Samalla kun aikuinen kannustaa ja tukee lapsen omia käsityksiä ja oppimista, hänen tulee tiedostaa kasvatusvastuu. Lapsen kunnioittaminen tarkoittaa myös

sitä, että aikuinen tiedostaa lapsen kehitykselliset tarpeet (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001). Valitessaan materiaaleja työskentelyyn lastentarhanopettaja tarvitsee tietoisuutta lapsen kielen kehityksestä, eri opetusmenetelmistä ja niiden vaikutuksista. Tämän lisäksi hänellä tulee olla kyky vastata eri kehitysvaiheessa olevien lasten tarpeisiin. Tätä tietoisuutta kutsuisin *didaktiseksi tietoisuudeksi*. Lastentarhanopettajan tulee tietää, miksi hän toimii ympäristössään, kuten hän toimii. Miksi hän valitsee tietyt tehtävät, käsittelee tietyt sanastot ja jättää toiset myöhempään tarkasteluun. Tähän liittyy epäilemättä paljon intuitiivista toimintoa ja spontaania reagoitua erilaisiin tilanteisiin.

Teematyöskentelyssä hyödynnettävä materiaali tulee Saaren (2006) mukaan muodostaa sellaiseksi, että se tukee sekä lapsen kielen kehitystä että sisällön ymmärtämistä. Näin ollen satujen, kieltä kehittävien leikkien, tietokoneohjelmien, lorujen, riimien ja laulujen valinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, että ne myös tukevat lapsen sisällön ymmärtämistä (ks. myös Harju 2005a). Saari (2006, 179) on luokitellut opetuksen sisältöjen valinnassa seuraavat seikat tärkeiksi. Samat asiat ovat nähtävissä tärkeiksi myös päiväkodin teematyöskentelyssä materiaalin valinnan lähtökohtana.

- Lasten kehityksellinen taso,
- kommunikatiivinen merkitys toiminnallisesti sekä kulttuurisesti,
- kommunikatiivinen kielenkäyttöön aktivoiva merkitys,
- erilaiset oppijat, motivaatio ja oppiminen sekä
- relevanttius suhteessa aiheeseen.

Teematyöskentelyssä voidaan hyödyntää hyvin erilaisia opetusmenetelmiä (ks. kuva 16) ja pedagogisia lähestymistapoja. Osana teematyöskentelyä voidaan hyödyntää *leikkipedagogiikkaa*. Leikkiä kielikylvyssä voidaan tarkastella teoreettisena konstruktiona tai konkreettisena kasvatuksen välineenä. Kuten opetus, myös leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Leikki toimii kehityksen lähteenä ja mielikuvitusilanteiden luoja. Se kehittää kielitaitoa ja muokkaa ajattelua. Näin ollen leikki voidaan nähdä kielikylvyssä myös kielitaitoa kehittävä, mikä antaa leikille uuden konkreettisemmän ulottuvuuden. Vygotskin mukaan leikkiessään lapsi yltää kehityksessään korkeammalle tasolle kuin tavallisessa elämässä. (ks. mm. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001; Vygotsky 1985.)

Vygotskin (1985) mukaan jokainen lapsi on luova. Tätä luovaa ominaisuutta, luomiskykyä yksilössä Vygotski kutsuu mielikuvitukseksi. Mielikuvituksen avulla yksilö voi tuottaa uusia ideoita ja ajatuksia. Hänen mukaansa mielikuvituksen ja todellisuuden välillä ei siis ole ristiriitaa, vaan mielikuvitus toimii todellisuuksien yhdistävänä tekijänä. Mitä rikkaammassa todellisuudessa yksilö elää, sitä enemmän mahdollisuuksia se antaa mielikuvitukselle ja päinvastoin. Mielikuvitusprosessi on tulkintaprosessi, jonka avulla mm. luokitellaan ja tiivistetään tietoa. Näin ollen leikin avulla lapsilla on mahdollisuus kielikylvyssä prosessoida saamaansa tietoa. Vygotskin mukaan mielikuvitus ei synny tyhjästä, vaan se pohjautuu yksilön aikaisempaan kokemusmaailmaan, eli mielikuvituksen avulla tulkitaan tunteita ja kokemuksia. (Ks. myös tarkemmin Lindqvist 1998; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001.)

Lapsen luovuuden ja näin ollen myös mielikuvituksen lähde on leikki. Leikin kautta lapsi tulkitsee todellisuutta saadakseen selville oleellisen. Leikin avulla lapsi kertoo tarinaa, jossa on nähtävissä esteettiset ja kulttuuriset tekijät. Esteettisiä (draama, kirjallisuus ja kuvaamataito) taitojaan kehittämällä lapsi kehittää myös omaa tietoisuuttaan. Leikin merkitys on epäilemättä tärkeä myös teematyöskentelyssä, jossa lapsi kohtaa uutta tietoa. Tämän uuden tiedon organisoinnissa ja oleellisen selvittämisessä myös aikuisen rooli on merkittävä. Teematyöskentelyn leikki kun usein toteutetaan aikuisen tai osaavamman avustuksella (ks. Vygotsky 1985). Leikissä lapsi kykenee usein myös sellaiseen, johon hän ei oikeassa tilanteessa vielä kykene. Näin ollen *leikki on lapsen johtavaa toimintoa ja on kytköksissä lähikehityksen vyöhykkeeseen*.

Vygotskin sosiokulttuuriset (1985) ajatukset toimivat siis ideasiltana myös luovaan pedagogiikkaan päiväkotiympäristössä, jossa hänellä on kulttuurinen näkemys leikistä ja mm. draamasta. Vygotski näki yksilön kehityksen perustana leikin, jonka avulla lapsi kehittää tietoisuuttaan maailmasta. Leikin avulla lapsi kehittää ajatustaan, tahtoaan ja tunteitaan, koska näitä kolmea ei voi leikissä toisistaan erottaa.

*Draamapedagogiikka* voidaan nähdä osana leikkiä, jota voidaan hyödyntää kielikylvyssä moniin eri tarkoituksiin. Østernin (2002, ks. myös Østern 1991) mukaan draaman avulla voidaan tukea kielellisen tietoisuuden kehittymistä monien muiden taitojen ohella. Hänen tutkimuksessaan, joka kohdistui 6–8-vuotiaisiin kaksikielisiin lapsiin, hyödynnettiin kielellisten taitojen kehittymisessä mm. loruja, riimejä, vitsejä, kertomuksia ja draamaa. Näin ollen

draama tulee nähdä sosiaalisena kehittävänä toimintana, jossa lapsi liikkuu lähikehityksensä vyöhykkeellä (Walamies 2007).

Osana leikkipedagogiikkaa voidaan nähdä myös *musiikkipedagogiikan* tai *tietokonepedagogiikan* hyödyntäminen. Vaikka musiikin hyödyntämistä kielikylvyssä ei ole tutkittu, sillä on tärkeä rooli kielen välittäjänä. Kielikylpypäivillä 2006 tehdyn kyselyn mukaan yksi tärkeimmistä kielitaitoa kehittävistä menetelmistä oli juuri musiikin ja rytmin hyödyntäminen.

Harjun (2005a) projektissa kielikylpypäiväkodeissa hyödynnettiin myös tietokonepedagogiikkaa muun kieltä keittävän toiminnan kanssa rinnan, ja osana sitä. Myös Cummins (1998) puhuu luovasta teknologian hyödyntämisestä osana toimintaa. Lasten kanssa voidaan hyödyntää mm. Internetin ja erilaisten ohjelmien antamia mahdollisuuksia kieltä kehittävässä toiminnassa. Monet tietokoneohjelmat kun mukautuvat lapsen kielelliseen tasoon ja antavat oikea-aikaista ja relevanttia palautetta lapsen toiminnasta. Tietokonepedagogiikassa oleellista on myös yhteistoiminta aikuisen kanssa siten, että aikuinen ohjaa lapsen toimintaa valitsemalla mm, sopivan tasoiset ohjelmat ja seuraamalla edistymistä (Harju 2005a).

Kielikylvyssä, kuten missä tahansa päiväkodissa, hyödynnetään monipuolista materiaalia toiminnassa. Saari (2006, 289) nostaa tutkimuksessaan esiin yhden tärkeän ja vähän tutkitun ongelma-alueen. Hän näkee kielikylpyopetuksessa käytettävän opetusmateriaalin analysoinnin yhtenä keskeisenä kehitettävänä tutkimusalueena. Saaren mukaan analyysin kohteena tulisi erityisesti olla, mitä lapsille materiaalin avulla pyritään opettamaan ja miten tämä materiaali tukee lapsen kehitystä. Nämä ovat seikkoja, joita jokaisen materiaalia valitessaan tulisi huomioida. Kuten edellä mainitsin, materiaalin hyödyntämiseen liittyy vahvasti didaktisen tietoisuuden hyödyntäminen, jossa pyrkimyksenä on Saaren (2006, 179) esittämien opetuksen sisältöjen huomioiminen.

Kielikylpypäivillä (syksyllä 2006) tehdyn kyselyn pohjalta 53 prosentilla vastaajista oli kokemusta kielitaitoa kehittävästä materiaalien tai kirjallisuuden hyödyntämisestä. Näitä materiaaleja tai menetelmiä olivat *Språkglädje* (2 mainintaa), *Språkfrön* (2 mainintaa), *Språklekar enligt Bornholmsmodellen* (1 maininta), *Vägen till Språket* (1 maininta), *Språkplantan* (2 mainintaa) ja *Badplantan* (2 mainintaa). Päiväkotien henkilökunta hyödyntää mainittua kirjallisuutta joko ideapankkeina tai etenee systemaattisesti materiaalin

esittämällä tavalla. Liitteessä 26 on nähtävissä eniten mainintoja saaneiden materiaalien lyhyt esittely.

Vaasan yliopiston kielikylvyn ja monikielisuuden keskuksessa on myös työstetty materiaalia työskentelyn tueksi kielikylpypäiväkodeille ja kouluille. Materiaalit käsittelevät kielikylpydidaktiikkaa monesta eri näkökulmasta. Liitteessä 30 on lyhyt listaus tällaisesta materiaalista. Tämän lisäksi listassa on Oulun yliopistosta valmistuneen Saaren väitöskirja, joka luo kielikylpyopetukseen kulttuuripedagogisen mallin. Liitteen 30 materiaaleja vastaajat eivät esittäneet käyttävänsä kieltä kehittävässä toiminnassa, mutta ne vaikuttavat epäilemättä taustalla kielikylpypäiväkotien arjessa.

## 6.5 Yhteenveto

Kielikylpy (language immersion, språkbad) syntyi Kanadassa 1960-luvulla Montrealin esikaupungissa St Lambertissa. Kielikylpyohjelmia on useita sekä Suomessa että maailmalla, ja ne poikkeavat toisistaan niille ominaisten piirteiden perusteella. Nämä piirteet vaikuttavat mm. opetuksen ja kielikylpyohjelmien suunnitteluun, pedagogiikkaan, didaktiikkaan sekä suoraan myös opetuksen tehoon. Suomessa tyypillisin opetusohjelma on varhainen täydellinen kielikylpy, joka ulottuu opetusohjelmana päiväkodista yläkouluun saakka. Suomen ensimmäinen kanadalaismallia noudattava esikoululaisryhmä aloitti toimintansa Vaasassa syksyllä 1987. Kielikylpy on sosiokulttuuriseen teoriaan nojaten Suomessa oma ilmiönsä, johon vaikuttavat sekä maailmanlaajuiset kielikylvyn periaatteet että samalla myös kielikylvyssä työskentelevien henkilöiden kautta suomalaisen kielikylpykulttuurin tekijät. Edelleen myös jokainen kielikylpypäiväkoti on omanlainen toimintaympäristönsä, josta on löydettävissä sekä maailmanlaajuisia, suomalaisia että paikallisia tekijöitä. Mm. Spolsky (1985, 1989) on käsitellyt tätä sosiaalisen kontekstin merkitystä kielenoppimisessa<sup>110</sup>.

Kielikylvyssä on paljon sille ominaisia yleisiä periaatteita ja tavoitteita, jotka Baker & Jones (1998, 96) on listannut seuraavasti: Kielikylpyyn osallistumisen

---

<sup>110</sup>*Katso tarkemmin luku 3.2, jossa esitellään Spolskyn käsitykset sosiaalisen kontekstin merkityksestä kielenoppimiselle.*

tulee olla lapsille vapaaehtoista, eikä heillä tule olla ennakko-osaamista kielikylpykielessä. Kieli omaksutaan luonnollisissa tilanteissa periaatteella yksi kieli yksi aikuinen. Opetuksessa tiedolliset ja taidolliset tavoitteet ovat samat kuin muillakin opetusohjelmilla, ja opetettavan asian sisällön tulee olla merkityksellistä ja relevanttia kielikylpyoppilaille. Opetuksen pääpainon tulee olla kielen ymmärtämisessä, eikä samassa määrin tuottamisessa. Näiden lisäksi päiväkodin henkilökunta ymmärtää lapsen tuottamaa äidinkieltä. Kielikylvyn periaatteet ja tavoitteet asettavat lastentarhanopettajille kaksijakoisen roolin. Heillä on sekä pedagoginen että kielellinen tehtävä. Näiden roolien ymmärtäminen ei ole itsestään selvää. Jatkokoulutuksella on tässä ymmärtämisprosessissa erityisen tärkeä merkitys kielikylvyn periaatteiden sekä niiden soveltamisen kannalta.

Henkilökunnalla on käytössään paljon erilaisia strategioita, joilla lapsi saadaan yhä enemmän käyttämään kielikylpykieltä, täyttämään leksikaalisia aukkojaan ja muuttamaan aktiiviseksi kommunikaatiotilanteissa. Tätä henkilökunnan kielen ymmärtämisen tukemista voidaan kutsua käsitteellä ”scaffold”<sup>111</sup>. Henkilökunta tukee kielen kehitystä myös erilaisten leikkien ja materiaalien avulla. Tämän materiaalin hyödyntämiseen liittyy vahvasti didaktisen tietoisuuden hyödyntäminen. Päiväkodeissa hyödynnettävä kielen ymmärtämistä tukeva lisämateriaali auttaa lasta käyttämään jo olemassa olevaa tietoa, refleктоimaan, täydentämään sekä tarkistamaan sitä. Kielikylvyssä työskentely perustuu pääosin teematyöskentelyyn. Teematyöskentelyn avulla päiväkodissa sidotaan yhteen kieltä kehittävien leikkien, kuvamateriaalin, keskustelujen, satujen, tarinoiden, musiikin ja rytmin hyödyntäminen kielen opetuksessa ja omaksumisessa.

Leikkiä voidaan tarkastella teoreettisena konstruktiona, tai kielikylvyssä kasvatuksen välineenä. Vygotskin kulttuurihistorialliset (1985) ajatukset<sup>112</sup> toimivat ideasiltana myös luovaan pedagogiikkaan päiväkotiympäristössä, jossa hänellä on kulttuurinen näkemys leikistä. Leikin kautta lapsi tulkitsee todellisuutta saadakseen selville oleellisen. aikuisen rooli on tässä merkittävässä asemassa, koska leikki toteutetaan usein aikuisen avustuksella.

---

<sup>111</sup>Ks. tarkemmin lapsen tukemisesta luvusta 2.2 ja sen alaluvusta.

<sup>112</sup>Katso tarkemmin luvuista 2 ja 3 sosiokulttuurisesta teoriasta ja Vygotskin ajatuksista.

### *6.5.1 Kielikylpydidaktiikka sosiokulttuurisessa ympäristössä*

Kielikylpypäiväkodin toiminnasta voidaan yhteenvetona teoreettisen viitekehyksen, kielikylpytutkimuksen, tutkimustulosten ja toimintatutkimuksen avulla luoda malli (kuva 18), jonka tarkoituksena on kuvata tekijöitä jotka vaikuttavat kielikylpydidaktiikkaan sosiokulttuurisessa ympäristössä ja jonka pohjana tulee nähdä lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukeva toiminta.

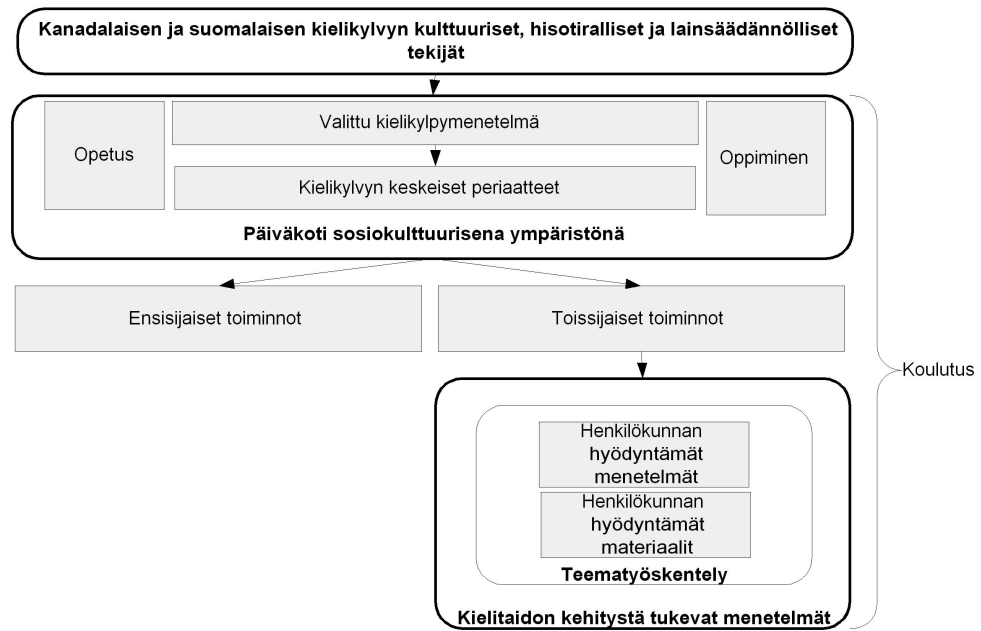
Kuvan lähtökohtana voidaan nähdä suomalaisen ja kanadalaisen kielikylvyn kulttuuristen, historiallisten ja lainsäädännöllisten tekijöiden vaikutuksen suomalaiseen kielikylpyyn. Päiväkotiympäristössä kielikylvyn didaktiikkaan vaikuttavat ensisijassa valittu kielikylpymenetelmä ja kielikylvyn keskeiset periaatteet. Päiväkoti toimii itsessään sosiokulttuurisena ympäristönä, jossa henkilökunnan toiminnalla on tärkeä merkitys. Henkilökunta jakaa päivänsä ensisijaisiin ja toissijaisiin toimintoihin, joiden sisällöstä se päättää ja joiden kautta oppiminen ja opettaminen tapahtuvat. Tärkeänä kielitaidon kehittymisen tukemisessa ovat menetelmät, jotka valitaan, ja strategiat, joita hyödynnetään. Nämä menetelmät, strategiat ja materiaalit sekä niiden suhde teoriaan on kuvattu tarkemmin kuvassa 16. Teematyöskentely yhdistää monin osin henkilökunnan hyödyntämät strategiat, menetelmät ja materiaalit, koska teematyöskentely on käytössä useissa kielikylpypäiväkodeissa. Teemat, jotka toiminnan perustaksi valitaan, ovat lapsen näkökulmasta mielekkäitä siten, että lapsella on mahdollisuus oppia uusia asioita ja ymmärtää tärkeitä tapahtumia teeman avulla. Ne ovat mielekkäitä myös siitä näkökulmasta, että ne ovat riittävän haasteellisia, jotta kehitystä voisi lapsessa tapahtua (vrt. Veresov 2004). Teematyöskentely on lapsilähtöistä siten, että lapsilla tulee teematyöskentelyn aikana olla mahdollisuuksia kehittää itseään ja omaa osaamistaan, toisin sanoen teeman tulee toimia lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. kuva 3, luku 2.2.1). Toisaalta teematyöskentelyssä voidaan hyödyntää mitä tahansa menetelmiä ja materiaaleja, jotka tukevat lapsen oppimista ja kehittymistä (ks. tarkemmin Wennström 1999; Doverborg & Pramling 1988; Harju 2005a). Teematyöskentelyä kielikylvyssä voidaan kuvata koostuvan seuraavista osakokonaisuuksista, ja se voidaan nähdä syklisenä mallina:



- Teeman valinta
  - Vuoden alussa tehdyt suunnitelmat suuntaavat valintaa
  - Varhaisopetussuunnitelma suuntaa valintaa
  - Lasten kielelliset tarpeet suuntaavat valintaa
- Teemaan liittyvän käsiteltävän sanaston valinta
- Kielitaitoa kehittävän materiaalin kokoaminen
  - Satujen valinta
  - Kieltä kehittävien leikkien valinta
  - Tietokonepedagogisten apuvälineiden valinta
  - Lorujen, riimien ja laulujen valinta
  - Muun materiaalin valinta
- Teeman toteutuksen tarkempi suunnittelu
- Lasten kielellisen osaamisen alkuarviointi
- Teeman läpivienti
- Lasten kielellisen osaamisen loppuarviointi.

Tärkeää mallissa on kuitenkin huomata, että myös teematyöskentelyn ulkopuolella tapahtuu paljon oppimista ja opettamista.

Yksi tärkeä seikka, joka liittyy didaktiikan kehittymiseen ja sen nykyiseen tilaan päiväkodissa, on henkilökunnan koulutus. Mårdin (1996) haastattelututkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että kielikylpypäiväkodin henkilökunnalle heidän peruskoulutuksestaan ei ole suoranaista hyötyä kielellisen roolin tiedostamisessa. Myös kielikylpypäivillä (2006) jaetun kyselylomakkeen vastausten perusteella voidaan todeta kielikylvyn lisäkoulutuksen olevan tarpeellista Suomessa didaktiikan kehittämisessä ja vakiinnuttamisessa. Tämän vuoksi mallin yhtenä osana on nostettu koulutus tärkeään asemaan.



Kuva 18. Kielikylpydidaktiikkaan vaikuttavat tekijät kielikylvyssä

## 7 Tutkimustulokset

Luvussa 5 kerroin tarkemmin tekemäni analyysin kulun vastaamatta vielä kuitenkaan asettamiini tutkimusongelmiin. Tutkimusongelmiin vastaaminen edellyttää siirtymistä aineistoon sidotusta tutkimustiedosta kohti teoriasidonnaista tulkintaa. Tämä tarkoittaa tutkimustiedon tiivistämistä ja pelkistämistä. Ennen kuin pelkistän tiedon luvussa 7.4, jossa olen tarkemmin vastannut tutkimusongelmiin tulosten pohjalta, käsittelen aineistoa ja teoriaa rinnan. Ennen tätä pelkistämisprosessia käsittelen tutkimuksessa esiin nousseet kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tulokset mittausvälineittäin mahdollisimman yksityiskohtaisesti kahdessa erillisessä luvussa. Tämän rakenteen toivon helpottavan lukijan tutkimuksen etenemisen seuraamista ja tulosten hyödyntämistä.

### 7.1 Nimeämisvalmius

Nimeämisvalmiuden mittarin aineisto koostui kahdesta osasta. Aineisto koostui lasten mittausvälineessä saavuttamista pistemääristä sekä nauhoitetuista lasten vastauksista. Saavutetut pistemäärät analysoitiin kvantitatiivisesti ja nauhoitetut vastaukset kvalitatiivisesti. Kvantitatiivinen analyysi koostui lähinnä eri ikäluokkien keskiarvojen ja hajontojen vertailusta sekä lasten eri kielillä (suomi ja ruotsi) saavutettujen tulosten vertailusta. Tämän lisäksi kvantitatiiviseen analyysin vertailuaineistona käytettiin suomenruotsalaisten lasten tuloksia samoilla tutkimusvälineillä (ks. tarkemmin Mickos & Carlson 2003a, luku 5.2.2.3). Nimeämisvalmiuden tuloksista osalta käsittelen aluksi aineiston kvantitatiivisia tuloksia, jonka jälkeen luvun lopussa siirryn tarkastelemaan tarkemmin kvalitatiivisia tuloksia.

### *7.1.1 Vastausten kategorisointi*

Nimeämisvalmiuden mittari koostui kaikkiaan 50 eri kuvasta, joista lasten tuli tunnistaa mahdollisimman moni. Lasten antamat vastaukset kategorisoitiin neljään eri luokkaan vastauksen luonteen perusteella. Nämä luokat olivat seuraavat:

#### *Kategoria 1: Oikea vastaus*

Nimetty kuva kategorisoitiin ensimmäiseen luokkaan ainoastaan siinä tapauksessa, että kuva oli täysin oikein nimetty ja lausuttu (poikkeuksena lapset, joilla oli mittaustilanteessa havaittavissa puheongelma) ja ilmaistu siinä muodossa, kuin se kuvassa ilmeni. Jos lapsella ei havaittu olevan ongelmia puheen tuottamisessa, mutta hän nähdessään kuvan nro. 10 krokotiilista nimesi sen ”rokotiil”-sanaksi, tulkittiin tämä kuuluvaksi kategoriaan neljä, johon luokiteltiin kaikki ei epäsanat.

#### *Kategoria 2: Ei vastausta*

Kun lapsen vastaus merkittiin kuuluvaksi kategoriaan kaksi, ei hän antanut mitään vastausta. Lapsi saattoi kuitenkin testaustilanteessa pudistaa päätään tai kertoa (suomeksi tai ruotsiksi), että ei tiennyt vastausta kyseiseen kuvaan.

#### *Kategoria 3: Epäsana*

Jotta lapsen vastaus tulkittiin kategoriaan kolme, tuli sen olla täysin tunnistamaton sana. Näin ollen sanaa ei voitu luokitella kuuluvaksi mihinkään muuhun luokkaan.

#### *Kategoria 4: Ei epäsana*

Jotta sana olisi luokiteltavissa kategoriaan neljä, tuli sen olla esimerkiksi jostain toisesta sanasta johdettu. Sana ei näin ollen ollut oikea vastaus, se ei myöskään ollut täysin tunnistamaton, vaan se voitiin tunnistaa johdetuksi jostain toisesta suomen tai ruotsin kielen sanasta. Myös kaikki muut vastaukset, jotka olivat tunnistettavasti sanoja mutta eivät oikeita, tulkittiin kuuluvaksi neljänteen kategoriaan. Taulukossa 7 on esitetty muutamia esimerkkejä lasten vastauksista. Enemmän esimerkkejä lasten vastauksista löytyy taulukosta 15.

Näytetty kuva	Lapsen vastaus
Fönster	Glas
Finger	Handen
Snigel	Igelkott
Karta	Kart
Känguru	Kemur
Krokodil	Krokotilen
Sjöjungfru	Vatten människa

**Taulukko 7.** Esimerkkejä lasten vastauksista kategoriaan neljä

### 7.1.2 Vastausten jakautuminen luokittelukategorioittain

Lasten vastaukset jakautuivat epätasaisesti eri luokittelukategorioihin suomen ja ruotsin kielillä (taulukko 8). Tarkempi erittely vastausten jakautumisesta jokaisen kuvakortin osalta löytyy liitteestä 2.

Luokittelukategoria	Suomenkielisten vastausten jakautuminen (%)	Ruotsinkielisten vastausten jakautuminen (%)
1 ”oikea vastaus”	62,84	18,96
2 ”ei vastausta”	14,62	62,13
3 ”epäsana”	3,59	5,28
4 ”ei epäsana”	18,54	13,63

**Taulukko 8.** Vastausten jakautuminen eri luokittelukategorioihin

*Kielikylypyoppilaat antoivat nimeämistehtävässä suomen kielellä oikeita vastauksia yhteensä 63 %, kun vastaava luku kielikylypykielellä (ruotsin kielellä) oli vain 19 %. Tärkeää tehtävän tulosten tulkinnan kannalta on todeta se, että lasten vastausten luokittelu ”oikea”-kategoriaan oli erittäin tiukkaa. Vaikka sana olisi tunnistettavissa oikeaksi esimerkiksi lauseyhteyteen liitettynä, ei sitä tässä luokittelussa oikeaksi luokiteltu. Koska kuitenkin kielikylypyoppilaiden kielessä esiintyy paljon ”lähes oikeita vastauksia”, toimi ”ei epäsana” -kategoria tällaisena luokkana, johon luokiteltiin myös ”lähes oikeat” sanat. Näin ollen*

tietyissä olosuhteissa voidaan ajatella myös tämän kategorian sanojen olevan merkityksellisiä viestin perille saattamisessa. Laskettaessa yhteen kategorian ”oikeat” ja lähes oikeat vastaukset neljänneestä kategoriasta saadaan summaksi 32,59 %. Näin ollen *noin kolmannes lasten ruotsinkielisistä vastauksista oli jollain tavoin selkeästi merkityksellisiä suhteessa näytettyyn kuvaan*. Näiden vastausten määrä on noin puolet suomen kielellä annetuista täysin oikeista vastauksista.

Suomenkielisessä mittaustilanteessa (lapset reagoivat kuvakortteihin suomen kielellä) lapset eivät antaneet vastausta esitettyyn kuvaan 15 %:ssa tapauksista ja ruotsin kielellä (lapset reagoivat kuvakortteihin kielikylypykielellä) 62 %:ssa. Sama tutkimustulos on havaittavissa Vesterbackan (1991) tutkimuksessa, jossa suurimpana vastausluokkana olivat oppilaiden ”tyhjät vastaukset”. Kaikkiaan lapset antoivat jonkinlaisen vastauksen ruotsin kielellä esitettyihin kuviin noin 38 %:ssa tapauksista, eli pyrkivät vastaamaan jotain. Tuloksista voidaan näin ollen laskea edelleen, että *lapset vastasivat esitettyihin kuvakortteihin ruotsin kielellä noin 48 % harvemmin, kuin suomen kielellä*.

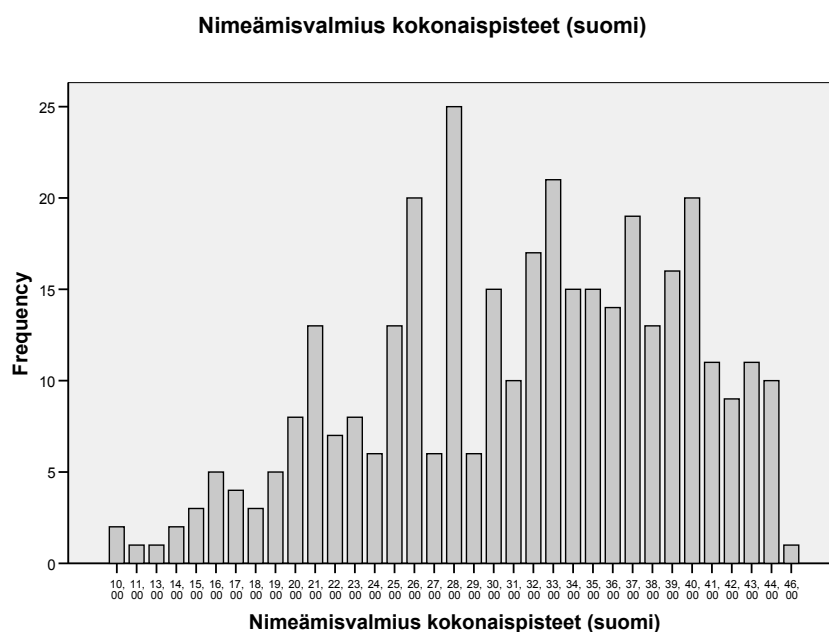
Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kolmanteen kategoriaan eli epäsanakategoriaan luokiteltiin lähes yhtä monta suomen- kuin ruotsinkielistäkin vastausta. Näin ollen *lapset vastasivat lähes yhtä usein epäsanalla niin suomen kuin ruotsin kielelläkin*. Samansuuntainen tutkimustulos on havaittavissa myös Vesterbackan (1991) tutkimuksessa, jossa hän toteaa kielikylypyoppilaiden tekemien varsinaisten virheiden olevan harvinaisempia.

Tiivistettynä kielikylypykielen tutkimustuloksista voidaan todeta se, että huolestuttavan usein kielikylypylapset jättivät vastaamatta (62 %) mitään näytettyyn kuvakorttiin. Kuitenkin lähes kolmanneksessa (32,59 %) tapauksista lapset vastasivat jotain, mikä on joko oikein tai hyvin lähellä oikeaa vastausta. Lapset eivät myöskään käytä vastauksissaan epäsanoina juuri sen enempää ruotsin kuin suomenkaan kielellä.

### 7.1.3 Lasten saavuttamat pistemäärät

Laskemalla viidenkymmenen kuvakortin oikeiden vastausten lukumäärät yhteen saatiin nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärät jokaiselle lapselle. Suurin saavutettavissa oleva pistemäärä on siis 50.

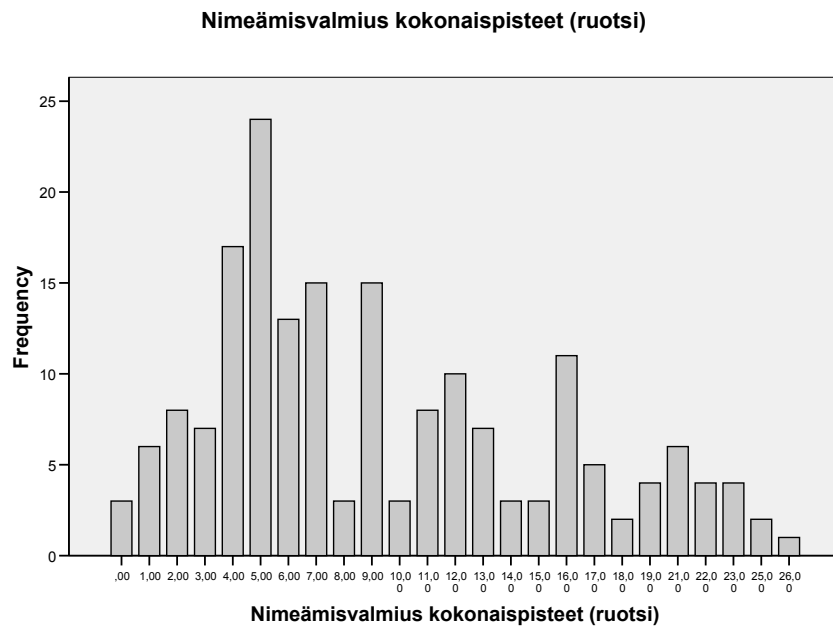
Suomenkieliseen nimeämisvalmiuden mittaukseen osallistui kaikkiaan 355 lasta. Suomenkielisen mittauksen keskimääräinen pistemäärä kaikilla tehtävän suorittaneilla lapsilla oli 33,75 oikeaa vastausta viidestäkymmenestä kuvakortista. Tehtävän suorittaneiden lasten oikeiden vastausten lukumäärät jakaantuivat siten, että keskihajonta oli 7,79. Lasten pistemäärien jakautuminen nähdään tarkemmin kuvaajasta 2.



**Kuvaaja 2.** *Nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen suomenkielisessä mittarissa*

Ruotsinkieliseen nimeämisvalmiuden mittaukseen osallistui kaikkiaan 184 lasta. Ruotsinkielisen mittauksen keskimääräinen pistemäärä kaikilla tehtävän

suorittaneilla lapsilla oli 9,43 oikeaa vastausta viidestäkymmenestä kuvakortista. Tehtävän suorittaneiden lasten oikeiden vastausten lukumäärät jakaantuivat siten, että keskihajonta oli 6,27. Näin ollen suomenkielisen nimeämisvalmiuden tulokset jakautuivat epätasaisemmin kuin ruotsinkielisen. Tämä tulos voidaan selittää katsomalla tarkemmin tehtävien jakaumia. Ruotsinkielisen mittarin vastaukset ovat kasaantuneet vasemmalle, eli normaalijakauma on vasemmalle vino. Tehtävä on siis ollut ruotsin kielellä liian vaativa, joten myöskään hajontaa ei pääse syntymään. Nimeämisvalmiuden oikeiden vastausten lukumäärien keskiarvot eivät jakautuneet normaalisti kummankaan kielisten mittaustulosten osalta (ks. liite 25 normaaliuuden testaus). Näin ollen aineistolle ei ole syytä suorittaa keskiarvoon perustuvia testejä laajemmin. Lasten kokonaispisteiden jakautuminen ruotsinkielisessä nimeämisvalmiudessa on nähtävissä kuvaajassa 3.



**Kuvaaja 3.** *Nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen ruotsinkielisessä mittarissa*



#### 7.1.4 Kokonaispistemäärien jakautuminen eri ikäluokissa

Tarkastelen tässä alaluvussa kokonaispisteiden jakautumista eri ikäluokissa siten, että vertailen eri kielillä saavutettuja tuloksia keskenään ja pyrin löytämään näistä selkeitä trendejä. Tämän lisäksi käytän keskiarvojen osalta vertailuaineistona Mickoksen (Mickos & Carlson 2003a) keräämää aineistoa suomenruotsalaisista lapsista. Tämän vertailuaineiston mittaus on suoritettu 104 suomenruotsalaiselle lapselle. Tarkempi esittely vertailuaineistosta on luvussa 5.2.2.3. Vertailuaineiston tutkimuksessa on käytetty samaa mittaria kuin tässä tutkimuksessa. Näin ollen tulokset ovat vertailukelpoisia (ks. tarkemmin Mickos & Carlson 2003a), mutta tietyn varauksin mm. lasten erilaisista kielellisistä taustoista johtuen. Suomen- ja ruotsinkielisten nimeämisvalmiuden mittareiden tarkemmat tiedot ikäluokittain löytyvät liitteistä 15–23.

Suomenkielisessä nimeämisvalmiuden mittarissa jokaiseen ikäluokkaan saatiin riittävästi lapsia, jotta kvantitatiivinen perusanalyysi olisi mielekäs (taulukko 9). Näin ei ollut laita ruotsinkielisessä kielenhallinnassa. 3-vuotiaiden lasten ryhmässä oli ainoastaan 2 mitattua lasta. Tämä johtui siitä, että lapset testattiin ruotsin kielellä vasta, kun he olivat olleet kielikylvyssä puoli vuotta. Näin ollen lasten tuloksia ei ole merkitty yhteenvetotaulukkoon (taulukko 9). Myös neljävuotiaiden ryhmässä oli vähän testattuja lapsia (N=33), joten myös 4-vuotiaiden tuloksiin tulee suhtautua kriittisesti.

Tarkasteltaessa taulukkoa 9 voidaan havaita, että *suomenkielisen nimeämisvalmiuden mittarin osalta keskihajonta pienenee vuosi vuodelta, mikä tarkoittaa sitä, että lapset suoriutuvat tasaisemmin mittarista siirryttäessä kolmesta ikävuodesta kohti kuudetta ikävuotta. Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden tulosten osalta tilanne on päinvastainen; hajonta kasvaa iän myötä.* Tämä on yllättävä ja odottamaton havainto. Lapset suoriutuvat nimeämisvalmiudesta vuosi vuodelta epätasaisemmin, mikä tarkoittaa, että erot lasten välillä nimeämisvalmiudessa kasvavat. Tämä on huolestuttava tulos kielikylpylapsia ajatellen. Koska erot lasten ruotsin kielen tuottamisessa näyttävät kasvavan iän myötä, tulisi jo päiväkotiyksiköissä entistä suuremmissa määrin huomioida lasten erilaisuus ja erilaiset tarpeet, kannustaa tuottamaan kielikylpykieltä ja huomioida erityisesti lapsia, joilla on heikompi valmius tuottaa kieltä. Vastaavanlaisia kasvavia eroja ei sen sijaan ollut havaittavissa kielenhallinnan mittausvälineessä.

Cumminsian mukaan (1980a, 1981) suurin osa lapsista hyödyntää kieltä kommunikaatiotilanteissa sujuvasti, mutta suurimmat eroavaisuudet syntyvät siitä, kuinka lapset hyödyntävät kieltä ajattelun välineenä. Yhtenä selittävänä tekijänä lasten kasvaviin eroihin on se, että mittarin mittaustilanne pakottaa lapsen hyödyntämään kieltään myös ajattelun välineenä. Lapset joutuvat etsimään sanoja asiayhteyksistä ja käyttämään strategioitaan. Lapset, jotka ovat siirtymässä kielenkehityksessään pintatasolta syvätasolle, ovat taitavampia hyödyntämään kielikylpykieltään nimeämisessä ja näin ollen selviytyvät mittauksista paremmin. Koska nimeäminen on selkeästi kuullun ymmärtämistä vaikeampaa, syntyy myös helpommin eroja lasten taitotasojen välille.

Myös Cumminsian (1979b) kynnysteoria pyrkii selittämään kaksikielisyyden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan. Cumminsian mukaan kaksikielisyydellä voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen tietyissä tilanteissa. Tämän Cummins perustelee sillä, että heikosti kielen hallitsevan kaksikielisen lapsen interaktiot ympäröivän symbolimaailman kanssa eivät optimaalisesti kehitä hänen kognitiivisia taitojaan. Lapsen on saavutettava tietty osaamistaso toisessa kielessä, jotta hän pystyisi välttämään tekijät, jotka hidastavat hänen kognitiivista kehitystään. Ne tekijät, jotka vaikuttavat positiivisesti kognitiiviseen kehitykseen, eivät mitä todennäköisimmin pääse vaikuttamaan, ennen kuin lapsi on saavuttanut tietyn minimitaso toisen kielen osaamisessa, eli kynnyksen. Lapsi, joka ei saavuta tätä minimitasoa, ei hyödy samalla tavoin opetuksen sisällöstä eikä pääse toimimaan ympäröivän maailman kanssa toisella kielellään. Näin ollen selityksenä eriytyviin tuloksiin voi myös olla lasten äidinkielen taso tai siinä saavuttamatta jäänyt kynnyksen.

Cumminsian mukaan seuraus tästä oletettavasti on, että lapsen kiinnostus koulua kohtaan heikkenee sekä hänen intellektuaalinen kehityksensä hidastuu. Kuten Cummins myös itse toteaa, on kynnyshypoteesi luultavasti hyvin yksinkertaistettu malli todellisuuteen verrattuna (mm. kynnyksen taso mitä todennäköisimmin vaihtelee lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä). Cumminsian (1979b) mukaan lapsia, jotka eivät saavuta tätä vaadittua minimikynnystä, ei ole paljon.

Vaikka näitä nk. ”riskiryhmän” lapsia ei ole paljon, heidän tunnistamisensa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Tunnistaminen on tärkeää, jotta lasta voidaan tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yhtenä

tukemisen välineenä on lapsen kielellisen tietoisuuden kehittäminen (ks. tarkemmin Østern 2002 vrt. myös Björklund et al. 2005) erilaisten kielitaitoa kehittävien materiaalien ja menetelmien avulla. Tätä kielellistä tietoisuutta voi hyvin harjoittaa teematyöskentelyn yhteydessä (ks. tarkemmin luku 6.4.2.2).

	3-vuotiaat			4-vuotiaat			5-vuotiaat			6-vuotiaat		
	N	Ka.	s	N	Ka.	s	N	Ka.	s	N	Ka.	s
Suomi	47	21,49	5,15	80	27,94	6,12	100	33,03	5,50	98	37,22	5,44
Ruotsi				33	5,21	3,89	59	8,39	5,45	73	11,84	6,63
Vertailu								20,4			30	

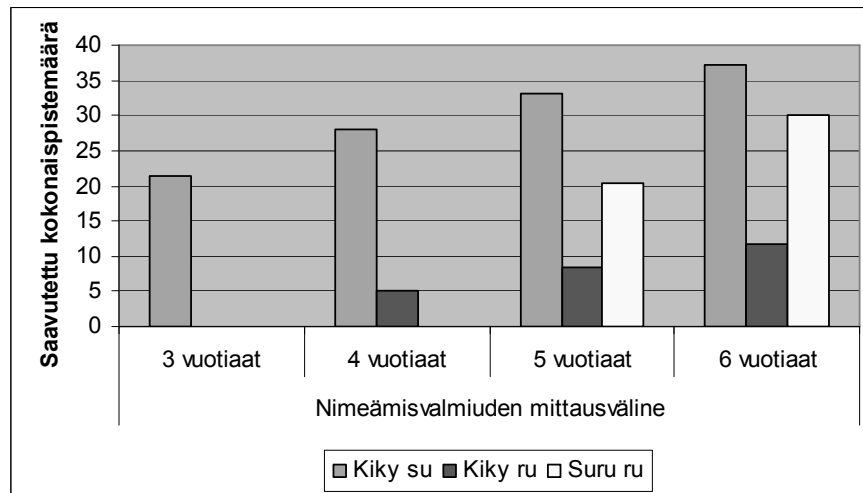
**Taulukko 9.** *Yhteenveto nimeämisvalmiuden kokonaispistemääristä eri ikäluokissa*

Esitettäessä tutkimustulokset diagrammin muodossa (kuvaaja 4) nähdään erot keskiarvojen välillä selkeämmin. 4-vuotiaiden kielikylpyoppilaiden ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden mittarin tulokset ovat 81,35 % heikkomat kuin suomenkielisen nimeämisvalmiuden. Vastaavasti 5-vuotiaiden tulokset ovat ruotsin kielellä 74,60 % heikkomat ja 6-vuotiaiden 68,19 % heikkomat. Näistä tuloksista on laskettavissa, että *lasten ruotsinkieliset tulokset saavuttavat suomenkielisiä noin 7 prosenttiyksikön vuosivauhtia*. Mistä tällainen saavuttaminen voi johtua? Yhtenä vaihtoehtona tulosten tulkintaan antaa Cummins. Hänen tulostensa mukaan kielillä on yhteinen "keskusyksikkö", josta tapahtuvat mm. puhe, kirjoittaminen ja kuuntelu. Puhe, kirjoittaminen tai esimerkiksi lukeminen ensimmäisellä tai toisella kielellä auttavat koko kognitiivista järjestelmää kehittymään (Cummins 1998, 1999; Baker 2006). Näin ollen mitä luultavimmin kielten yhteisen kognitiivisen alueen olemassaolosta johtuen lapsi oppii ruotsin kielen nopeammin ja se saavuttaa vuosittain suomen kieltä yhtä suurella kasvulla.

Verrattaessa kielikylpylasten ruotsinkielistä nimeämisvalmiustulosta vertailuryhmän suomenruotsalaisten lasten tulokseen (Mickos & Carlson 2003a) voidaan havaita, että *kielikylpyoppilaiden tulokset ovat kummassakin ikäluokassa noin 60 % heikkomat kuin suomenruotsalaisten lasten (5-vuotiaat 58,87 % ja 6-vuotiaat 60,53 %)*. *Kielikylpyoppilaat kuitenkin saavuttavat*

nimeämisvalmiudessa omalla äidinkielellään (suomen kielellä) selkeästi paremmat tulokset kuin suomenruotsalaiset lapset (ruotsin kielellä) (vertailuryhmän 5-vuotiaat saavat 38,24 % heikommät tulokset ruotsin kielellä nimeämisvalmiudessa kuin tutkimusryhmän lapset äidinkielellään, ja vastaavasti 6-vuotiaat vertailuryhmän lapset saavuttavat 19,40 % heikommät tulokset). Vertailuryhmän lapset koostuivat vain 5–6-vuotiaista lapsista.

Kielikyöpylasten selkeästi parempia tuloksia äidinkielessä voidaan selittää usealla eri muuttujalla. Tutkimustulosta voi yhtäältä selittää lasten sosioekonominen tausta ja toisaalta vanhempien aktiivinen osallistuminen lasten kielenkehityksen tukemiseen. Taustamuuttujista (luku 5.2.1.1) on selkeästi havaittavissa se, että kielikyöpyvanhemmat ovat erittäin koulutettuja ja he työskentelevät usein esimiesasemassa. Näin ollen myös kielikyöpylapset ovat vanhempiensa koulutuksen suhteen valikoitunut joukko, jotka saavat hyvät valmiudet äidinkieleen jo kotona. Tämän lisäksi 72,2 % vanhemmista ilmoitti tukevasa lastensa äidinkielen kehitystä mm. lukemalla, keskustelemalla ja tekemällä tehtäväkirjoja. Tämän lisäksi on huomattava myös kaksikielisten suuri osuus vertailuryhmän suomenruotsalaisista lapsista. Vain 31 lasta oli täysin yksikielistä ruotsinkielisistä perheistä. Tämän lisäksi 13 lasta vertailuryhmästä oli kotitaustaltaan luokiteltavissa suomenkieliseksi.



**Kuvaaja 4.** Lasten saavuttamien kokonaispistemäärien vertailu eri ryhmien välillä

Voimme myös tarkastella muutoksia keskiarvossa ja keskihajonnassa (taulukko 10). Taulukkoa tarkastelemalla voimme havaita muutaman mielenkiintoisen seikan. Kuten jo aikaisemmin totesin, *lasten tulosten keskiarvo kasvaa vuosi vuodelta sekä suomen- että ruotsinkielisessä nimeämisvalmiudessa. Suurin muutos tässä kasvussa tapahtuu suomen kielessä 3–4 ja ruotsin kielessä 4–5 vuoden ikäisillä lapsilla. Vastaavanlainen tulos on havaittavissa kielenhallinnan mittausvälineessä.* Tämä tulos viittaisi siihen, että lapset saavuttavat kielenkehityksessä tietyn kynnyksen vuotta aikaisemmin äidinkielessään kuin kielikylpykielessä. Myös hajonnan suurimmat muutokset tapahtuvat suomen kielen mittausvälineessä 3–4 ja ruotsinkielisessä mittausvälineessä 4–5 ikävuoden aikana.

	Prosentuaalinen muutos 3–4 vuotta		Prosentuaalinen muutos 4–5 vuotta		Prosentuaalinen muutos 5–6 vuotta	
	Ka.	s	Ka.	s	Ka.	s
Suomi	30,01	18,83	18,22	-1,01	12,69	1,09
Ruotsi			61,03	40,10	41,12	21,65
Vertailu					47,06	

**Taulukko 10.** Nimeämisvalmiuden keskiarvojen ja keskihajonnan vuosittainen prosentuaalinen muutos eri ryhmien välillä

Tätä harppausta kielenkehityksessä voidaan selittää usealla eri tavalla. Kynnysten olemassaoloa kielenkehityksessä Cummins on selittänyt kynnysteorian (1979b) avulla. Cumminsin (1979b) kynnysteoria pyrkii selittämään kaksikielisyyden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan. Lapsen on saavutettava tietty kynnyks toisessa kielessään, jotta hänen kognitiivinen kehityksensä ei hidastu ja jotta interaktiot ympäröivän symbolimaailman kanssa kehittyvät optimaalisesti. Kuten Cummins myös itse toteaa, on kynnysyhypoteesi luultavasti hyvin yksinkertaistettu malli todellisuuteen verrattuna (mm. kynnyksen taso mitä todennäköisimmin vaihtelee lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä). Cumminsin (1979b) mukaan lapsia, jotka eivät saavuta tätä vaadittua minimikynnystä ei ole paljon. Mitä kehitystä tämä oletettu kynnyks sitten ilmentää? Lieon (1998) mukaan lasten sanavaraston kehitys on kiihkeimmillään kolmen ja neljän ikävuoden paikkeilla. Ei siis ole mikään yllätys, että lasten tuloksissa on nähtävissä kynnys tässä iässä suomen kielessä. Jos oletamme, että tutkimustuloksen kynnys

esittävät nopean sanavaraston karttumisen ikäkautta, niin mielenkiintoista on, että sama saavutetaan ruotsin kielessä vuotta myöhemmin.

Jos kyseessä on sanavaraston kartumisesta johtuva nopea kielenkehityksen vaihe 4–5-vuoden ikäisillä lapsilla ruotsin kielessä, tulisi tässä iässä erityisesti panostaa sanavaraston kehittymiseen mm. kielellistä tietoisuutta kehittämällä (ks. Østern 1991, 2002 sekä vrt. Björklund et al. 2005, 6). Tätä ajatusta lapsen prosessien tukemista lähikehityksen vyöhykkeellä tukevat myös Vygotskin, Elkoninin ja Veresovin ajatukset. Vygotskin mukaan lasten lähikehityksen vyöhyke on riippuvainen herkkyykskausista, jotka ilmaisevat kehittymässä olevien prosessien alueen. Näin ollen nopean sanavaraston kehittymisen herkkyykskauden tunnistaminen ja prosessien tukeminen on erityisen merkityksellistä tässä iässä. Lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen voi tapahtua diagnosoivan opetuksen avulla, jota on käsitelty tarkemmin luvussa 2.2.1.

Mitä sitten tapahtuu, jos päiväkodissa epäonnistutaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamisessa ja tukemisessa? Huolestuttavana seikkana edellä kuvatut tutkimustulokset paljastavat sen, että keskiarvon kasvaessa myös hajonta kasvaa. Tämän tarkoittaa sitä, että erot hyvin suoriutuvien ja huonosti suoriutuvien lasten välillä kasvavat iän myötä. Tämä kasvava ero lasten välillä kielikylypykielessä saattaa johtua siitä, että opetusta ei riittävästi eriytetä tai että lapsen kehittyvässä olevia toimintoja ei tunnisteta. Tästä Björklund et al. toteaa seuraavasti:

”De individuella förutsättningarna är olika redan från början och variationen riskerar att bli ännu större ifall man inte inom klassrummet medvetet arbetar med olika delar av språkbehärsningen och följer upp de starka och svaga sidorna inom olika delområden av språkfärdigheterna hos varje enskild elev.”

*Björklund et al. 2005, 6*

Yhtenä vaihtoehtona erojen pienentämiseen on näin ollen lasten kielellisen tietoisuuden kehittämisen ja eriytetyn toiminnan lisääminen päiväkodissa.

Kielikylypyoppilaiden tuloksia voidaan myös verrata suomenruotsalaisten lasten tutkimustuloksiin suurempina ryhminä (5–6-vuotiaat lapset). Tällaisten ryhmien tarkastelu on luotettavampaa suuremmasta otannasta johtuen ja näin ollen tutkimuksen kokonaisuutta ajatellen tarpeellista. Koska vertailuaineiston ja

tämän tutkimuksen keskihajonnat ovat juuri ja juuri riskirajojen sisällä keskiarvolliseen vertailuun, päätin tehdä keskiarvoille t-testin. *Verrattaessa suomenruotsalaisten ja kielikylypyoppilaiden ruotsin kielen tuloksia voidaan havaita, että ruotsinkieliset oppilaat saavuttavat tilastollisesti merkitsevästi (riskirajalla 2,5 %) paremmat tulokset kuin kielikylypyoppilaat.* Tulos ei sinällään ole mikään yllätys, koska suomenruotsalaisten lasten voi olettaa saavuttavan selkeästi paremmat tulokset kuin kielikylypylapset. Myös verrattaessa kielikylypyoppilaiden suomenkielistä ja suomenruotsalaisten lasten ruotsinkielistä tulosta voidaan havaita sama tulos kuin aikaisemmin tässä luvussa sivulla 165. Keskiarvojen erot ovat tilastollisesti merkitseviä riskirajalla 5 %. Näin ollen erot keskiarvojen välillä eivät johdu sattumasta ja kielikylypyoppilaat saavuttavat mittarin osalta huomattavasti paremmat tulokset kuin suomenruotsalaiset lapset omalla äidinkielellään. Eroja voidaan selittää usean eri muuttujan avulla. Näitä voivat olla mm. sosioekonominen tausta, vanhempien positiivinen suhtautuminen lasten äidinkielen kehittymiseen ja esimerkiksi testiryhmien sisäiset ja ulkoiset eroavaisuudet.

Testaaja	Mittarin kieli	Keskihajonta	Keskiarvo	N
Mickos et al. (2003a)	Ruotsi	10,49	25,3	104
Harju-Luukkainen	Ruotsi	6,34	10,3	132
	Suomi	5,847	35,1	198

**Taulukko 11.** 5–6-vuotiaiden lasten nimeämisvalmiuden tulosten vertailu vertailuaineistoon

### 7.1.5 Lasten nimeämisvalmiuden laadullinen tarkastelu

Lasten nimeämisvalmiuden tarkempi analyysi oli tarpeen, jotta saataisiin esiin yksityiskohtaisempi kuva lasten vastauksista ja edelleen kielitaidosta nimeämisvalmiuden osalta. Tässä luvussa tarkastelen aluksi helppojen sanojen yhteneväisyyksiä lasten suomen- ja ruotsinkielisissä vastauksissa. Nämä vastaukset antavat tarkempaa kuvaa siitä, mitkä sanat lapsille ovat helppoja suomen ja ruotsin kielessä ja onko näiden välillä löydettävissä yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen tarkastelen suomen- ja ruotsinkielisten vastausten yhteneväisyyksiä samankaltaisissa sanoissa. Nämä vastaukset puolestaan antavat tarkempaa kuvaa siitä, onko lapsille hyötyä kielten samankaltaisuuksista. Viimeisessä luvussa käsittelen nimeämisvalmiustehtävän neljänteen luokittelukategoriaan (ei epä sana) luokiteltuja vastauksia, jonka

avulla saan tarkemman kuvan siitä, millaisia virheitä lapset tekevät. Näiden virheiden tarkempi luokittelu paljastaa, millaisia systemaattisia virheitä lapset tekevät ja edelleen miltä osin lapset kieltä jo hallitsevat. Luokitteluun liittyy toki omia ongelmia, eikä se missään tapauksessa ole yksiselitteinen (ks. tarkemmin Sajavaara 1999).

#### *7.1.5.1 Lapsille helpot sanat nimeämisvalmiuden mittarissa*

Osa mittarin sanoista oli lapsille helpompia kuin toiset, joka oli havaittavissa jo mittaustilanteissa. Halusin tarkastella näitä helppoja sanoja tarkemmin ja löytää näistä mahdollisia yhtymäkohtia suomen ja ruotsin kielten välillä. Olen listannut taulukkoon 12 sanat, joissa lapset ovat saaneet suomenkielisistä vastauksista yli 85 % oikein. Tarkempi vastausten prosentuaalinen jakautuminen jokaisen kuvakortin osalta löytyy liitteestä 3. Ruotsinkielisiin sanoihin on merkitty vaalean harmaalla ne kuvat, joissa lapset ovat vastanneet oikein yli keskiarvon ja tummemman harmaalla ne, joissa lapset ovat vastanneet oikein alle keskiarvon. Suomen- ja ruotsinkielisten helppojen sanojen oikeiden vastausten keskiarvo suomen kielessä oli 62,84 % ja ruotsin kielessä 18,9 %.



Sana suomeksi	Sana ruotsiksi	(suomi) %	(ruotsi) %
Avain	Nyckel	94,6	44,6
Ikkuna	Fönster	94,4	51,6
Kuu	Måne	97,7	17,4
Sormi	Finger	91,3	28,8
Käärme	Orm	95,2	77,7
Leija	Drake	94,9	7,1
Ankka	Anka	89,6	62
Clowni	Clown	96,3	30,4
Kenguru	Känguru	89,3	41,3
Etana	Snigel	92,7	43,5
Pöllö	Uggla	99,7	55,4
Kitara	Gitarr	92,4	21,7
Kameli	Kamel	89,9	51,6
Merenneito	Sjöjungfru	87,9	0

**Taulukko 12.** Nimeämisvalmiuden mittarin lapsille helpot sanat suomen ja ruotsin kielessä

Taulukosta voidaan havaita, että lähes jokaisen sanan, jonka lapsi on osannut erittäin hyvin (yli 85 % oikein) suomen kielellä, on hän myös osannut poikkeuksellisen hyvin ruotsin kielellä. Poikkeuksena tästä ovat kuitenkin sanat merenneito, leija ja kuu. Samansuuntaisen tuloksen antaa myös helppojen kuvakorttien vastausten yhteenlaskettujen suomen- ja ruotsinkielisten vastausten korrelaatio. Korrelaatio ei ole kovin korkea, mutta tilastollisesti merkitsevä<sup>113</sup>.

Myös Vesterbacka (1991, 137) on tutkinut kielikylpyoppilaiden tuottamia vastauksia substantiivitestillä. Testin tulokset ovat positiivisia kielikylpyoppilaille siinä suhteessa, että kahdestakymmenestä vaikeimmasta substantiivista 16 oli ollut vaikeimpia sekä kielikylpyoppilaille että suomenruotsalaisille oppilaille. Näin ollen yhteenvetona voidaan tästä tutkimuksesta ja Vesterbackan tutkimuksesta todeta, että *ne sanat, jotka ovat*

<sup>113</sup>Pearsonin korrelaatiokerroin oli 0,468, joka oli tilastollisesti merkitsevä merkitsevyydellä 0,001.

*lapsille helppoja tunnistaa suomen kielellä, ovat helppoja tunnistaa myös ruotsin kielellä ja päinvastoin.* Tämän lisäksi samat sanat näyttäisivät olevan vaikeita myös äidinkieleltään ruotsinkielisille lapsille ja kielikylypöppiläille (Vesterbacka 1991, 137).

Syytä, miksi lapset kokevat tietyt sanat vaikeiksi ja tunnistavat toiset, ei tässä tutkimuksessa voida aukotta selvittää. Kuitenkin jos sanoja tarkastelee lähemmin, voi huomata, että helpot sanat ovat sellaisia, jotka esiintyvät usein päiväkotiympäristössä. Kuusi sanoista on eläimiä, joita käsitellään kielikylypöppäiväkodeissa teemojen ja satujen yhteydessä. Myös monet muut sanat esiintyvät lasten saduissa jne. Näin ollen sanojen tunnistaminen molemmissa kielissä on lapsille tältä pohjalta epäilemättä helppoa. Sanojen esiintymisellä päiväkotiympäristössä on siis luonnollisesti oma vaikutuksensa sanojen osaamiseen. Myös Vesterbacka (1991, 137) toteaa substantiivi-tutkimuksestaan seuraavasti:

”Med tanke på att substantivtestet innehöll en hel del ord som inte direkt hänför sig till det dagliga livet i daghemmet och skola där språkbadsleverna hör och använder svenska är det inte förvånande att ingen av språkbadsleverna kunde ge rätt svar.”

*Vesterbacka (1991, 137)*

Jotta syy juuri näiden sanojen helppoutteen selviäisi, tulisi tästä tehdä tarkempi analyysi päiväkotiympäristössä käytettävistä sanoista ja materiaaleista. Näin ollen toistaiseksi voidaan tyytyä vain arvailuun.

#### *7.1.5.2 Samankaltaiset sanat nimeämisvalmiuden mittarissa*

Suomen ja ruotsin kielessä esiintyy paljon samankaltaisia sanoja, jotka ovat usein lainasanoja ruotsin kielestä suomen kieleen. Tarkastelemalla samankaltaisia sanoja saadaan kuva siitä, kuinka paljon kielikylypöppiläille on nimeämisvalmiudessa hyötyä sanojen samankaltaisuuksista. Olen tähän vertailuun valinnut tehtävässä esiintyvät kaikki suomen ja ruotsin kielen nimeämisvalmiuden mittarin kieliasultaan tai ääntämykseltään samankaltaiset sanat. Tämän jälkeen sanat on kategorisoitu neljään kategoriaan: vaikeat sanat molemmilla kielillä, helpot sanat molemmilla kielillä, vaikeat sanat suomen kielellä ja helpot sanat suomen kielellä. Suomen- ja ruotsinkielisten

samankaltaisten sanojen oikeiden vastausten keskiarvo suomen kielessä oli 62,9 % ja ruotsin kielessä 19 %. Kaikki alle keskiarvon sijoittuvat lukuarvot on merkitty taulukkoon vaalean harmaalla ja yli keskiarvon sijoittuvat tummemman harmaalla.

Sana suomeksi	Sana ruotsiksi	(suomi) %	(ruotsi) %	Kielellistäminen
Henkari	(kläd)hängare	46,2	12	Vaikea
Magneetti	Magnet	29,3	16,8	Vaikea
Antenni	Antenn	24,8	8,7	Vaikea
Torni	Torn	33,5	1	Vaikea
Ruuvi	Skruv	56,6	3,8	Vaikea
Kartta	Karta	77,5	32,6	Helppo
Helikopteri	Helikopter	81,1	75,5	Helppo
Ankka	Anka	89,6	62	Helppo
Krokotiili	Krokodil	74,9	57,6	Helppo
Klovni	Clown	96,3	30,4	Helppo
Kameli	Kamel	89,9	51,6	Helppo
Kenguru	Kenguru	89,3	41,3	Helppo
Kompassi	Kompass	36,6	23,4	Vaikea suom.
Mikrofoni	Mikrofon	39,7	19	Vaikea suom.
Iglu	Igloo	32,7	24,5	Vaikea suom.
Anans	Ananas	51,5	28,3	Vaikea suom.
Kiikari	Kikare	84,5	12	Helppo suom.
Ankkuri	Ankare	69,6	0	Helppo suom.

**Taulukko 13.** Nimeämisvalmiusmittarin suomen ja ruotsin kielten samankaltaiset sanat

Vaikeita samankaltaisia sanoja olivat mm. henkari, magneetti, antenni, torni ja ruuvi. Helppoja samankaltaisia sanoja olivat mm. kartta, helikopteri, ankka, krokotiili, klovni, kameli ja kenguru. Vaikeita sanoja suomen kielellä mutta helppoja ruotsin kielellä olivat mm. kompassi, mikrofoni, iglu ja ananas. Helppoja sanoja suomen kielellä mutta vaikeita ruotsin kielellä olivat mm. kiikari ja ankkuri.

Tilastollisesti merkitsevä korrelaatio suomen- ja ruotsinkielisten samankaltaisten sanojen oikeiden vastausten välillä oli olemassa, mutta korrelaatio ei ollut kovin korkea. *Näin ollen johtopäätöksiä sen suhteen, että äidinkielen ja toisen kielen sanojen samankaltaisuus auttaisi lapsia muistamaan ja tuottamaan sanan jossain määrin, voidaan tässä tutkimuksessa tehdä.* Mitä luultavimmin lapsia sanan muistamisessa auttavat myös monet muut tekijät kuin sanojen kielellinen samankaltaisuus. Näitä tekijöitä voivat olla mm. se kuinka usein sanoja toistetaan päiväkotiympäristössä (tuttuus) ja sanojen linkittäminen jo olemassa olevaan tietoon. Ringbomin (1987) mukaan sanan merkitys ymmärretään helpommin, jos sanat ovat äidinkielessä ja toisessa kielissä fonologisesti samankaltaisia. Mutta kuten Ringbom toteaa, sanan tietäminen (knowing) voidaan ymmärtää monesta näkökulmasta.

Kuten jo aiemmin totesin, osa sanoista oli helppoja lapselle kielikylpykielellä mutta vaikeita äidinkielellä. Tällaisten sanojen osaamisessa lähes ainoana selitysmallina on se, että lapset ovat tutustuneet ruotsinkielisiin sanoihin kielikylpy-ympäristössä. Tästä esimerkkinä sana mikrofoni, joka oli helppo ruotsinkielellä erään päiväkodin lapsille. Syy siihen, miksi sana oli helppo ruotsin kielellä, ilmeni testaustilanteessa, jossa lapsi kertoi heidän lastentarhanjohtajansa puhuvan usein mikrofoniiin aamunavauksissa. Näin ollen sanaa oli käsitelty päiväkodissa aamunavausten yhteydessä useasti, ja sana oli tullut tutuksi. Lapsen ei siis näin ollen tarvitse osata sanaa äidinkielellään tunnistaakseen ja voidakseen käyttää sitä kielikylpykielellään.

### *7.1.5.3 Lasten tuottamien virheiden sisällönanalyysi nimeämisvalmiudessa*

Yleisesti nähtynä kommunikaatiostrategiat kertovat ongelmien kiertämisestä. Mitä enemmän ongelmia kommunikaatiossa on, sitä enemmän lapsi hyödyntää strategioita. Toisaalta strategioiden hyödyntäminen kertoo myös luovasta ongelmanratkaisutaidosta. Vaikka tuottaminen näyttää kielikylpylapsilla olevan tilastojen näkökulmasta heikkoa, ei se kuitenkaan tätä ole tarkasteltaessa ruotsinkielistä nimeämisvalmiutta lähemmin. Lapset vastasivat jotain 38 %:ssa tapauksista näytettyyn kuvakorttiin jotain. 19 %:ssa tapauksista vastaus oli täysin oikein, ja 13,6 %:ssa tapauksista se voitiin luokitella ”ei epäsana”-kategoriaan. Tässä luvussa tarkastelen lähemmin pääasiassa sisällönanalyysin avulla tämän ”ei epäsana”-kategorian vastauksia.

Lapset hyödynsivät tehokkaasti strategioitaan, jotta he saivat vastattua esitettyihin kuviin jotain. Tähän kategoriaan oli luokiteltu kaikkiaan 1254 vastausta. Annettujen vastausten vuosittainen määrä jakautui ikävuosien 4–6-osalta hyvin tasaisesti (taulukko 14). Vastausten tarkemmat prosentuaaliset jakaumat jokaisen kuvakortin osalta on nähtävissä liitteessä 4. Tarkasteltaessa taulukosta 14 lasten vastausten jakautumista 4–6 ikävuoden aikana havaitaan seuraavaa: Lasten annettujen ”ei epäsana”-vastausten lukumäärät vähenevät hieman siirryttäessä neljännessä ikävuodesta kohti viidettä. Kuitenkin viidennen ja kuudennen vuoden aikana tulokset näyttäsivät vakiintuvan ja asettuvan samalle tasolle. Samalla tavoin myös keskihajonta ja keskiarvo pienenevät siirryttäessä neljännessä viidenteen ikävuoteen, mutta tämän jälkeen tulokset vakiintuvat lähes samalle tasolle. Mielenkiintoista tässä taulukossa on kuitenkin se, että lasten vastauksissa saavutettujen maksimipisteiden määrä vähenee huomattavasti. Tämä tarkoittaa sitä, että ne lapset, jotka ovat vastanneet 4-vuotiaina hyvin usein ”ei epäsana” näkemäänsä kuvaan, vastaavat sitä harvemmin 5- ja 6-vuotiaina. *Yhteenvedona voidaan näin ollen sanoa, että lasten ”ei epäsana”-vastauksissa tapahtuu 4–5-vuoden aikana pientä vähenemistä sekä hajonnan että keskiarvon osalta, minkä jälkeen tilanne näyttäisi vakiintuvan. Suurin selkeä muutos vuosien varrella tapahtuu annetuissa ”ei epäsana”-kategorian vastauksissa, joissa vastausten yhteenlasketun tuloksen kokonaispistemäärä vähenee huomattavasti.*

	4-vuotiaat	5-vuotiaat	6-vuotiaat
Keskiarvo	4,57	3,042	3,042
Maksimi	<u>39</u>	<u>26</u>	<u>12</u>
Keskihajonta	9,407	3,042	3,406
Vastausten lkm.	407	362	362

**Taulukko 14.** *Yhteenvedo lasten ruotsinkielisistä ”ei epäsana”- kategorian vastauksista 4–6-vuotiaiden osalta*

Lasten tuottamat vastaukset ”ei epäsanat”-kategoriaan olivat hyvin vaihtelevia. Taulukossa 15 on muutamia esimerkkejä näistä vastauksista.

Kuvan numero	Ruotsinkielinen oikea vastaus	Esimerkkejä lasten tuottamista vastauksista
1	Kopp, kaffekopp	glas, glasen, kaffekuppen, kaffegupp, kupp, kuppe, mugg, muggen, burk ja kaffen
2	Nyckel	cykel, sykel ja kotten
3	Fönster	fönstre, strönstre, grenstet, glas, hem ja ikkar
4	Måne	kuun, himle, mån, måln, stjärnan, solen, blinka lilla ja blinka
5	Finger, pekfinger	fingre, fingra, finder, hand, tummen, handlen, handen ja händer
6	Orm	masken, urm ja sisilisko
7	Drake	luftballong, lej ja drak
8	Anka	ankorna, ank, svan ja fågel
9	Clown	pelle, dell, bell ja jonglörare
10	Krokodil, Alligator	kokotil, krokotilen ja krokka
11	Helikopter	herikopler, helikopper, helikotter ja flygplan
12	Känguru	kengur, gengu, kennur, kennuru, kennun, kennulu, kemur, kemuru, schengur ja cheng
13	Tärning, Tärningar	knappar, nopp, noppor, noppa, knapp, tärnor ja tärna
14	Snigel	igelkott, snigen, snigelkott, igel, nyckelpig, nigel, spindel ja etanoa
15	Fågelskrämma	fågelsränn, fågel ja fågelmann
16	(Kläd)hängare, Bygel	henkare, henkar, henkaren ja hängar
17	Ugglan	pöllön
18	Pil	nål, indian, bil ja tikkan
19	Gitarr	gittard, kitaran, kitarr, kitarre, gitaria ja rock
20	Kamel	kamelia, gamel, kamelen ja kameliont
21	Vattenkanna	kan, vattentunna, kattel, fektkanna, sprutkanna, vattkop ja vattenkruka
22	Sjöjungfru	vattenmänniska, melen ja ariel
23	Tusenfoting	larv, mask, snigel, hundrafoting, många många jalkan ja tusenben
24	Karta	kart ja tavla
25	Borr	skruvmejsel ja borran

26	Halsband	guld ja krokband
27	Smycken	korujaja ja diamanter
28	Ärm	kolits, han, hand, tröja, paitan, arm, kolitsen, t-skjorta ja skjorta
29	Mudd	Arm
30	Violin, fiol	viol, kitarr, vislu ja viil
31	Stråke	Violtunga
32	Kikare	kikar, kikal, tikare, tsisare ja tsikar
33	Ananas	citron, kokos ja ananas
34	Fyr	lykta, en majakka, majaks ja båt
35	Grönsaker	frukt, frukter, fruktsaker, sallad, morot, hedelm, mat ja maten
36	Fallskärm	en laskuvarjo, ballong ja paraply,
37	Magnet	metall, hästenssko ja hästsko
38	Ankare	ankur, ankar, ankure, ankkur, ankkuura, ankl ja ankkurii
39	Bikupa	bihus, postlåda, bo, mehiltal, getingbor, ambahus ja humla
40	Igloo	iglood, eskimoshus, ishus, majn, snö ja pingvikoti
41	Skruv	en ruuvi, spikare, spika ja ruuv
42	Mikrofon	mikroskop, megafon, steleskop ja gramofon
43	Sadel	satuul, saat, häst, hästen, häststol, hets ja heppoa
44	Skiftnyckel	skruvmejsel, en ruuvimejsel, ruuvimejsel, kruvmejsel ja nyckel
45	Antenn	satellit, anteen, savupiip, pipan ja telkki
46	Klubba	tennis, tennisk, tennismajla, majla, tents ja bolle
47	Bandage	gips, kips, pojken, sjuk ja stött sig
48	Kompass	klocka, klockan ja pass
49	Termometer	mittar, mitt, mittare, metare, temperatur, varmmätar ja grad
50	Kyrktorn, Torn	kyrkas tak, kirk, taket, kilkbo, tsirka ja hus

**Taulukko 15.** *Esimerkkejä lasten vastauksia neljännän kategorian osalta*

Brown (1994, 204–205) vertaa kielen oppimista uimataidon hankkimiseen. Uimaan opetteleva lapsi oppii vähitellen oikean liikeyhdistelmän, kuten kieltä oppiva lapsi. Jos lapsen kieltä verrataan aikuisten käyttämään kieliopilliseen kieleen, tekevät lapset lukuisia virheitä. Monet lapsen tekemistä virheistä ovat kuitenkin loogisia lapsen kielisysteemissä. Kun kielisysteemi kehittyy,

vähenevät myös virheet. Näin ollen lapsi oppii yrityksen, erehdyksen, mallien sekä päättelyn avulla. Induktiivisen sisällönanalyysin avulla oli lasten vastauksista löydettävissä paljon monipuolista strategioiden hyödyntämistä ja luovuutta sanojen muodostuksessa sekä Brownin kuvaamaa loogisuutta. Jos vastauksia tarkastellaan Littlewoodin (1984, 83–87) tekemän jaottelun pohjalta, voidaan yhteneväisyyksiä tähän aineistoon tehdä ja edelleen täydentää hänen luomaansa mallia hieman tarkemmaksi. Littlewoodin mukaan yksi paljon hyödynnetty strategia on toisen lähellä olevan sanan hyödyntäminen. Lapset hyödynsivät usein toista kysytyn sanan *lähellä olevaa sanaa*. Tätä strategiaa hyödyntävien lasten vastaukset olivat luokiteltavissa edelleen kolmeen uuteen luokkaan seuraavasti:

- merkitykseltään samankaltaiset sanat
- ääntämykseltään läheiset sanat
- kontekstisidonnaiset sanat.

Merkitykseltään samankaltaisten sanojen luokkaan voidaan luokitella lasten vastaukset, jotka ovat merkitykseltään hyvin samanlaisia. Tällaisia vastauksia olivat mm. kuvakorttiin ”anka” annetut vastaukset ”*fågel*” ja ”*svan*”. Luokkaan ääntämykseltään läheiset sanat voidaan katsoa kuuluvaksi lasten vastaukset esimerkiksi kuvakorttiin ”mikrofon” vastaus ”*gramofon*” ja ”*megafon*” (kaikissa ”fon”-päätte). Kontekstisidonnaisiin sanoihin voidaan laskea kuuluvaksi sanat, jotka ovat hyvin lähellä toisiaan, kuten kuvakorttiin ”måne” annettu vastaus ”*himle*”.

Lapset pyrkivät myös hyödyntämään strategiaa, jonka avulla he *keksivät uuden sanan*, jos eivät tieneet oikeaa vastausta. Tämä kategoria voidaan jakaa foneettisen interferenssin periaatteen mukaan edelleen kolmeen luokkaan. Keksityt sanat voivat olla johdettu suomen kielestä, ruotsin kielestä, tai sana voi olla sellainen, että sen luokkaa ei voi määritellä. Näiden kolmen luokan lisäksi sana voi olla täysin uusi keksitty sana, jota ei voi määritellä foneettisen interferenssin mukaan (ks. mm. Saville-Troike 2006, 169). Lapsi saattoi johtaa keksimänsä sanan omasta äidinkielestään, kuten sanasta ikkuna johdettu ”*ikkun*” tai sanasta leija johdettu ”*leijan*”. Lapsi saattoi myös johtaa uusia sanoja kielikylypykielestä. Tästä esimerkkinä sanasta ormi johdettu ”*ormt*” tai sanasta ”*snigel*” johdettu ”*snigen*”. Näiden lisäksi sana saattoi olla täysin uusi keksitty sana, kuten sana ”*vatten människa*” merenneidon kuvasta. Osa suomen ja ruotsin kielen sanoista ovat hyvin samankaltaisia. Näin ollen osasta sanoja oli



täysin mahdotonta sanoa, kummasta kielestä ne oli johdettu. Tästä esimerkkinä sana ”*anaanas*” tai sana ”*ank*”.

Näiden strategioiden lisäksi lapset myös *käänsivät* sanan suoraan suomen kielestä, kuten viulunkielen kuvasta kielikylpykielille ”*fioltunga*”. Tutkimustilanteissa oli havaittavissa myös monia muita Littlewoodin mainitsemia strategioita. Yhtenä tärkeänä strategiana Littlewood (1984, 83–87) mainitsee *omaan äidinkieleen vaihtamisen*. Oman äidinkieleen vaihtamista voidaan kutsua myös koodinvaihdoksi. Koodinvaihtoa tapahtuu kielikylpyoppilailla useimmiten puhetilanteissa. Tämä johtuu siitä, että puhetilanteissa lapsen tulee reagoida nopeasti. Koodinvaihto ei sinällään ole huolestuttavaa, mutta jos lapsi hyödyntää äidinkieltään aina samalla tavoin ja samoissa tilanteissa, tulee häntä auttaa pääsemään lukkiutuneesta tilanteesta (Björklund et al. 2005, 8). Monet lapsista puhuivat testaustilanteissa hyvin vähän ruotsin kieltä. Tästä huolimatta lapsille ei jäänyt epäselväksi, mitä nimeämisvalmiuden tehtävässä tuli tehdä. Useat lapset pyrkivät vastaamaan näytettyihin kuvakortteihin ruotsiksi, mutta jos he eivät tieneet vastausta ruotsiksi, kertoivat he sen suomeksi. He siis ikään kuin varmistivat testaajalle, että tunnistivat kyllä kuvan, mutta ruotsinkielistä sanaa he eivät tieneet. Osa lapsista myös kertoi tämän. Samanaikaisesti lapset myös olettivat testaajan ymmärtävän kielikylpykieltä ja saivat ikään kuin tehtävän suoritettua.

Osa lapsista puhui hyvin vähän testaustilanteissa. He saattoivat vain nyökytellä kertoakseen ymmärtäneensä tai pudistaa päätään, hymyillä jne. Tällaisessa tilanteessa Littlewood puhuu *kommunikaatiotilanteiden välttämisestä*. Näytetyistä kuvakorteista 62 % jäi ilman minkäänlaista vastausta. Vastauksissa lapset saattoivat myös käyttää *kiertoilmauksia*. Lapsi saattoi tällaisessa tilanteessa kertoa tietävänsä esimerkiksi kuvan esineen käyttötarkoituksen mutta ei muistanut varsinaista sanaa. Esimerkiksi sanasta ”mikrofon”: ”*Siihen puhutaan aina - -*”. Tämän lapsi saattoi kertoa suomeksi tai ruotsiksi. Ruotsinkielisistä vastauksista esimerkkeinä kuvaan tuhatjalkaisesta vastaus ”*många många jalkan*”. Tällaisissa tilanteissa lapset hyödynsivät myös *ei-lingvistisiä apuvälineitä, kuten ilmeitä ja eleitä*. Esimerkiksi näytettäessä kuvaa, joka esitti kaulakorua, lapset näyttivät usein kaulaansa. *Avun pyytämistä* tapahtui myös testaustilanteissa. Lapsi saattoi pyytää testaajaa kertomaan sanan ruotsiksi sen jälkeen, kun hän oli sanonut sen suomeksi. Littlewoodin strategioista ainoastaan viestin mukauttamista ”*adjust the message*” ei ollut

nähtävissä luultavasti siitä syystä, että lapset eivät vielä kyenneet muodostamaan kielikylpykielellä riittävän pitkiä lauseita.

Tutkimustuloksia tukevat Vesterbackan (1991, 138) suomalaisille kielikylpyoppilaille toteuttaman substantiivitestin tulokset. Vesterbackan ja tämän tutkimuksen suurimpana erona voidaan sanoa olevan kategorioinnin erilaisuus. Hänen tuloksistaan oli havaittavissa useita erilaisia kategorioita. Suurimpana luokkana myös hänellä oli tutkimuksessaan ”*ei vastausta*”-kategoria. Prosentuaalisia osuuksia tälle luokalle hän ei kuitenkaan tarkemmin erittele. Tämän lisäksi muutamat lapset olivat *hyödyntäneet suomen kieltä* vastauksissaan. Myös hänellä lasten vastauksista oli nähtävissä yritys *luoda uusia ruotsinkielisiä sanoja*. Tutkimuksessani luokittelin nämä sanat tarkemmin foneettisen interferenssin mukaan (oliko sana johdettu suomen tai ruotsin kielestä, vai eikö sanalle ole mahdollista löytää alkuperää samankaltaisuuden vuoksi). Vesterbacka (1991, 138) oli myös löytänyt lasten vastauksista kategorian, jossa lapset vastasivat lähes oikeankaltaisen ruotsinkielisen sanan (kuten *sniv / kniv, fågelby / fågelbo* jne.). Saman kategorian virheitä oli myös tässä tutkimuksessa havaittavissa, mutta ne on kategorioitu edellä mainittuun interferenssiluokkaan. Suoranaiset virheet eli tuotetut epäsanat olivat myös harvinaisia Vesterbackan (1991), kuten tässäkin, tutkimuksessa.

Edellä mainituista lasten hyödyntämistä lingvistisistä ja ei-lingvistisistä strategioista sekä Littlewoodin (1984, 83–87) kategorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriakokonaisuuksiin pohjaten (Harley et al. 1987; Cook 1991; Vesterbacka 1992, 1991; Hoffmann 1991; Mård 1997, 2002; Lieko 1998; Blum-Kulka & Levenston. 1983; Cook 1991; Tarone 1980; Saville-Troike 2006) olen tehnyt yhteenvedon kuvan 19 mukaisesti.



Kuva 19. Synteesi lasten nimeämisessä hyödyntämistä strategioista

Tarkasteltaessa muita kielikylpylapsille ja oppilaille toteutettuja tutkimuksia voidaan heidän käyttämästään kielestä löytää tyypillisiä piirteitä. Näitä piirteitä oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Kielikylpylapset käyttävät yleisesti yksinkertaisempaa ja hieman niukempaa kieltä kuin äidinkielenään kieltä puhuvat, ja he käyttävät usein sanoja ja lauserakenteita, joita syntyperäinen ei välttämättä käyttäisi. Tämä johtuu siitä, että kielikylpylapsen äidinkieli luonnollisesti vaikuttaa kielikylpykielen tuottamiseen myös kieliopin saralla (ks. Gensee 1987, 46–60). Bergströmin (2000) mukaan tunnusomaista toisluokkalaisten lasten kirjoitelmissa on puhekielenomaisuus, tietyt kielioppisääntöjen yleistyksset sekä ensimmäisen kielen vaikutus. Sama puhekielenomaisuus oli nähtävissä myös tässä tutkimusaineistossa lasten nimeämien kuvakorttien osalta. Lapsi saattoi nimetessään käyttää ainoaa tietämäänsä sanaa sanasta ikkuna ”*fönstre*”, jota käytetään usein murteella kehotuksessa ”*öppna fönstre*” tai sanan ”klubba” sijaan sanaa ”*majla*”, jota suomenruotsalaiset usein käyttävät. Näin ollen lasten puheen kehityksessä tärkeässä asemassa on päiväkodin henkilökunnan oikean ja monipuolisen kielen käyttö.

Mårdin (1997, 2002) tutkimuksen mukaan päiväkodissa hiljaiset kielikylpylapset turvautuivat ei-verbaalisiin keinoihin ja aktiivisemmat lapset hyödynsivät strategioita monipuolisemmin. Myös tässä tutkimuksessa lapset hyödynsivät ei-verbaalisena strategiana kommunikaatiotilanteiden välttämistä. Oppija voi välttää aktiivisia kommunikaatiotilanteita ja keskusteluaiheita, joissa hänellä ei ole riittävä kielitaitoa osallistuakseen keskustelutilanteisiin.

Lieon (1998) suomenkielisiin lapsiin kohdistuneiden tutkimusten mukaan lapsi ei tyydy odottamaan, että kieliympäristö antaisi hänelle kaikki sanat, vaan hän tekee sanoja itse. Lapsi pyrkii suurempaan ilmaisen täsmällisyyteen ja yksiselitteisyyteen. Lieon mukaan lasten uudissanojen muodostuksessa on paitsi universaaleja, myös kielikohtaisia ja yksilöllisiä piirteitä. Hänen tutkimuksensa mukaan suomalaislapset muodostavat uudissanoja pääasiassa johtamalla ja yhdistämällä. Kielikylpylapsen kielet vaikuttavat kaksisuuntaisesti toinen toisiinsa. Koska kielikylpylapset ovat äidinkieleltään suomenkielisiä, voidaan heidän olettaa muodostavan uudissanoja ainakin osittain Lieon (1998) esittämällä tavalla (johtamalla ja yhdistämällä). *Tutkimuksessa olikin nähtävissä kielikylpylasten sanojen johtaminen ja yhdistäminen, mutta sanojen yhdistämistä ei kuitenkaan tapahtunut samassa määrin.* Tämä johtunee mitä todennäköisimmin siitä, että kielikylpykieli on lapsille toinen kieli ja

sanavarasto ja kielitaito eivät ole vielä kehittyneet riittävän vahvoiksi sanojen yhdistelemiseen.

## 7.2 Kielenhallinnan mittari

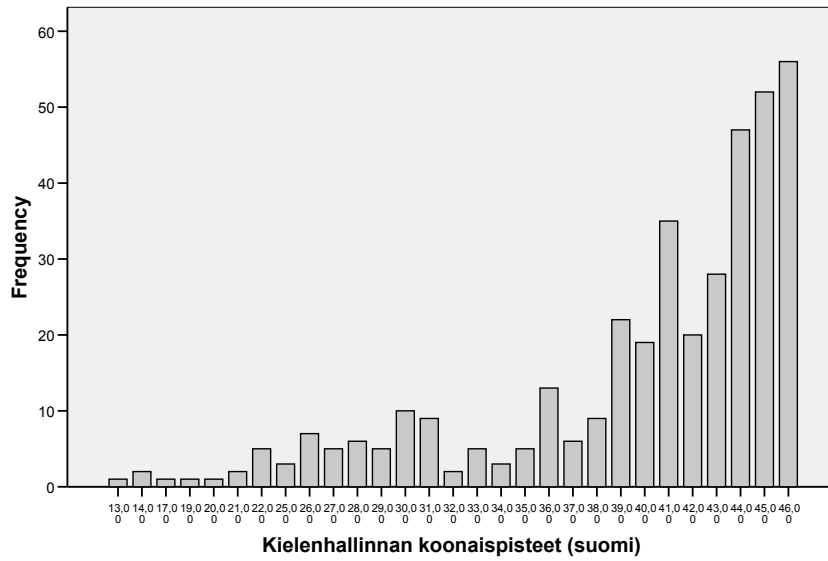
Kielenhallinnan mittarin aineisto koostuu pelkästään lasten mittausvälineessä saavuttamista kokonaispistemääristä. Näin ollen kielenhallinnan mittausvälineen tulokset analysoitiin ainoastaan määrällisesti. Kvantitatiivinen analyysi koostui lähinnä eri ikäluokkien keskiarvojen ja hajontojen vertailusta sekä lasten eri kielillä (suomi ja ruotsi) saavutettujen tulosten vertailusta. Tämän lisäksi kvantitatiiviseen analyysiin vertailuaineistona käytettiin suomenruotsalaisten lasten tuloksia samoilla tutkimusvälineillä (ks. tarkemmin Mickos 2003; Mickos & Carlson 2003a).

### 7.2.1 Saavutetut kokonaispistemäärät

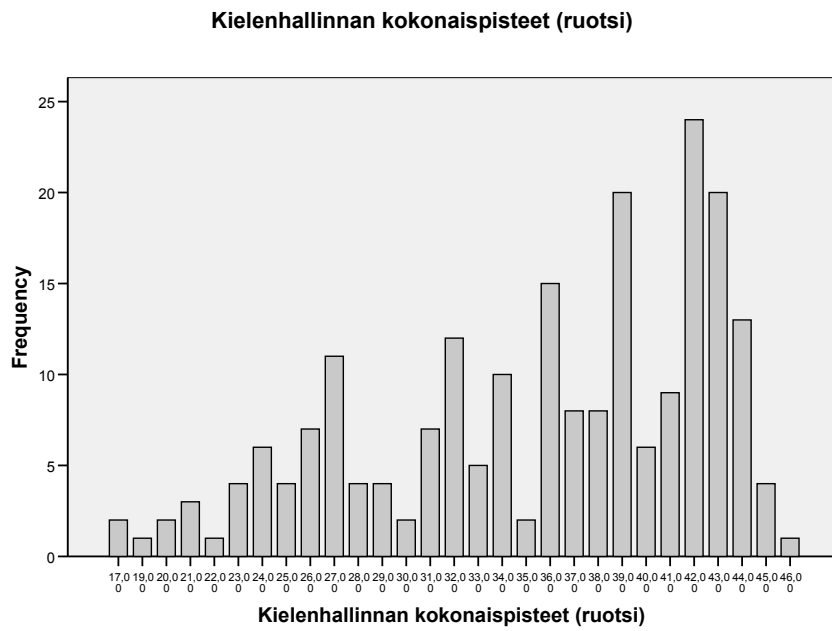
Kielenhallinnan suomenkielisellä mittarilla testattiin kaikkiaan 380 lasta ja ruotsinkielisellä mittarilla 215 lasta. Suomenkielisen kielenhallinnan saavutettu kokonaispistemäärä oli 3–6-vuotiailla lapsilla 42,35 pistettä maksimaalisesta 46:sta ja ruotsinkielisen kielenhallinnan 35,55. Ruotsin kielellä saavutettu tulos oli siis keskimäärin 16,05 % heikompi kuin suomen kielellä. Keskihajonta on suomen- ja ruotsinkielisellä mittarilla lähes sama (suomenkielinen 6,744 ja ruotsinkielinen 7,035), eli keskihajonnoiltaan oppilaiden suoritukset hajaantuivat kummallakin mittarilla lähes yhtä paljon.

Katsottaessa tarkemmin hajontoja (kuvaajat 5 ja 6) huomataan, että ruotsinkieliset tulokset ovat jakautuneet normaalimmin ja suomenkieliset tulokset muodostavat vasemmalle vinon jakauman. Tämä viittaa siihen, että mittari on ollut suomenkielisenä selkeästi helpompi kuin ruotsinkielisenä. Tämä oli toki odotettavissa, koska lasten äidinkieli on suomi. Kielenhallinnan mittari on kuitenkin kokonaisuudessaan ollut kielikylypyoppilaille verrattain helppo, ja erityisesti iän karttuessa mittarin erottelukyky heikkenee. Tätä tutkimustulosta ei tue Vesterbackan (1991, 104) havainto samasta kielenhallinnan mittarista ”*att testet ändå var relativt svårt framgår av att de svenskspråkiga jämförelsegrupperna inte klarade hela testet felfritt.*”.

### Kielenhallinnan koonaispisteet (suomi)



**Kuvaaja 5.** *Kielenhallinnan mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen suomenkielisessä mittarissa*



**Kuvaaja 6.** *Kielenhallinnan kokonaispistemäärien jakautuminen kielenhallinnan ruotsinkielisessä mittarissa*

### 7.2.2 Kokonaispistemäärien jakautuminen eri ikäluokissa

Tarkastelen tässä luvussa kokonaispistemäärien jakautumista eri ikäluokissa siten, että vertailen eri kielillä saavutettuja tuloksia keskenään ja pyrin löytämään näistä selkeitä trendejä. Tämän lisäksi keskiarvojen vertailuaineistona käytetään Mickoksen (Mickos & Carlson 2003a) keräämää aineistoa suomenruotsalaisista lapsista. Tässä vertailuaineistossa mittaus on suoritettu 104 suomenruotsalaiselle lapselle. Tutkimuksessa on käytetty samaa mittaria kuin tässä tutkimuksessa. Näin ollen tulokset ovat vertailukelpoisia (ks. tarkemmin Mickos 2003), mutta tietyin varauksin mm. lasten erilaisista kielellisistä taustoista johtuen. Tarkempi esittely vertailuaineistosta on luvussa 5.2.2.3. Tarkempia tietoja kielenhallinnan mittarilla saavutetuista tuloksista ikäluokittain löytyy liitteistä 5–14.

Suomenkielisessä kielenhallinnan mittarissa joka ikäluokkaan saatiin riittävästi lapsia, jotta kvantitatiivinen perusanalyysi olisi mielekäs (taulukko 16). Näin ei ollut kuitenkaan ruotsinkielisen kielenhallinnan mittarin laita. 3-vuotiaiden lasten ryhmässä oli ainoastaan 5 lasta. Tämä johtui siitä, että lapset testattiin ruotsin kielellä vasta, kun he olivat olleet kielikylyyssä puoli vuotta, eikä tällaisia lapsia ollut monta. Myös neljävuotiaiden ryhmässä oli vähän testattuja lapsia. Näin ollen 4-vuotiaiden lasten tulokseen tulee suhtautua kriittisesti vähäisestä otoskoosta johtuen.

*Suomenkielisessä kielenhallinnan mittarissa lasten saavuttamien tulosten keskihajonta pienenee vuosien varrella (taulukko 16), mikä tarkoittaa sitä, että lapset suoriutuvat mittarista yhä tasaisemmin vuosi vuodelta. Suuria eroja lasten suoritusten välillä kuusivuotiaina ei enää ole.* Tämä viittaa myös siihen, että mittari on suhteellisen helppo kuusivuotiaille lapsille. Ruotsinkielisen kielenhallinnan mittarin osalta varianssi on suurimmillaan 5-vuotiaiden lasten joukossa, jonka jälkeen se kuusivuotiailla pienenee. 4-vuotiaiden kohdalla keskihajontaan tulee suhtautua kriittisesti pienen otoskoon vuoksi.

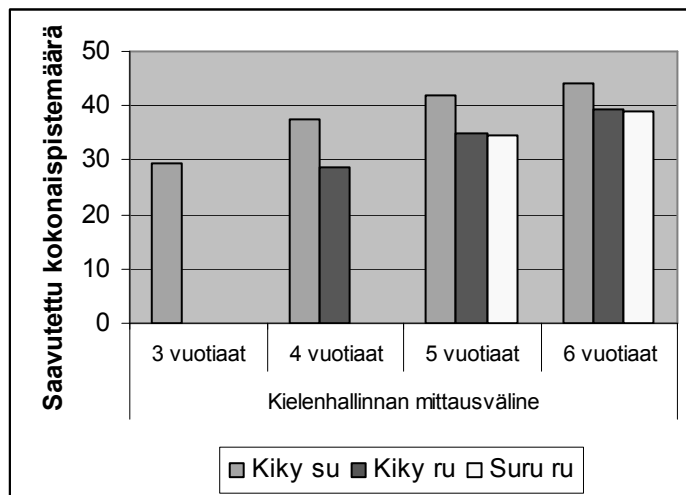
	3-vuotiaat			4-vuotiaat			5-vuotiaat			6-vuotiaat		
	N	Ka.	s	N	Ka.	s	N	Ka.	s	N	Ka.	s
Suomi	50	29,48	6,36	82	37,59	5,69	108	41,97	3,69	108	44,00	2,47
Ruotsi				37	28,72	5,55	72	34,93	6,35	83	39,19	5,13
Vertailu								34,7			38,8	

**Taulukko 16.** Yhteenveto kielenhallinnan tutkimustuloksista ikäluokittain

Kun tutkimustulokset esitetään diagrammin muodossa, nähdään keskiarvojen erot selvemmin (kuvaaja 7). 4-vuotiaiden ruotsinkielisen kielenhallinnan tulokset ovat 23,60 % heikommät kuin suomenkielisen. Vastaavat luvut ovat 5-vuotiailla 16,77 % ja 6-vuotiailla 10,93 %. Tästä on siis havaittavissa, että lasten ruotsinkieliset tulokset saavuttavat suomenkielisiä tuloksia noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhdilla. Tässä on kuitenkin huomioitava, että suomenkielisessä kielenhallinnassa jo 5-vuotiaat ovat keskimäärin hyvin lähellä maksimaalista suoritusta. Eron pieneminen saattaa siis johtua siitä, että kielenhallinnan mittausväline ei ole riittävän vaikea ja näin ollen riittävän erotteleva suomenkielen osalta. Tulos on kuitenkin samansuuntainen ja



suuruinen kuin nimeämisvalmiuden mittarissa. Tämä tulos näyttäisi näin ollen vahvistavan sen tuloksen, että kielten yhteisestä kognitiivisen alueen olemassaolosta johtuen lapsi oppii ruotsin kielen nopeammin ja tulokset saavuttavat suomen kielen tuloksia vuosittain tasaisella 6–7 prosenttiyksikön vauhdilla.



**Kuvaaja 7.** Lasten saavuttamien kokonaispistemäärien vertailu eri ryhmien välillä

Tutkimustuloksista (taulukko 16) voi myös tehdä toisen mielenkiintoisen havainnon verrattaessa lasten ruotsinkielisiä tuloksia suomenruotsalaisten lasten tutkimustuloksiin (vertailuryhmä). Näiden lapsiryhmien tulokset eivät näytä eroavan toisistaan kovinkaan paljon. Tämä viittaa siihen, että kielikylpyoppilaat kehittävät hyvin nopeasti kielellisen tietoisuuden kielikylpypäiväkodissa. Tämän lisäksi heidän kielenhallinnan osaamisensa kuullun ymmärtämisessä on yhtä hyvää kuin suomenruotsalaisilla lapsilla vastaavassa iässä. Yleisesti ottaen lasten tulokset kielenhallinnan mittarissa ovat yllättävän hyvät.

Jos tarkastelemme muutoksia keskiarvoissa ja keskihajonnassa (taulukko 17), huomaamme muutaman mielenkiintoisen seikan. Kuten jo aikaisemmin totesin, lasten tulosten keskiarvo kasvaa vuosi vuodelta, kuten sen tuleekin. Suurin muutos tässä kasvussa tapahtuu suomenkielisessä mittarissa kolmen ja neljän

ikävuoden välillä (27,51 %), kun taas ruotsinkielisessä mittarissa suurin muutos tapahtuu neljän ja viiden ikävuoden välillä (21,62 %). Tämä viittaisi siihen, että kielikylpyoppilaat saavuttavat tietyn osaamistason vuoden myöhemmin ruotsin kielessä kuin suomen kielessä. *Hajonnan suurin prosentuaalinen muutos tapahtuu kummassakin mittarissa 5–6-vuotiaana. Tällöin hajonta kasvaa suhteessa eniten.* Vastaavanlainen tulos on nähtävissä nimeämisvalmiuden mittarissa luvussa 7.1.4, jossa myös on käsitelty tarkemmin tämän tuloksen mahdollisia syitä.

	Prosentuaalinen muutos 3–4 vuotta		Prosentuaalinen muutos 4–5 vuotta		Prosentuaalinen muutos 5–6 vuotta	
	Ka.	s	Ka.	s	Ka.	s
Suomi	27,51 %	10,53 %	11,65 %	35,14 %	4,84 %	33,06 %
Ruotsi			21,62 %	14,41 %	12,19 %	19,21 %
Vertailu					11,8 %	

**Taulukko 17.** *Kielenhallinnan mittarin keskiarvojen ja keskihajonnan vuosittainen prosentuaalinen muutos eri ryhmillä*

Kielikylpyoppilaiden tuloksia voidaan myös verrata suomenruotsalaisten lasten tutkimustuloksiin suurempina ryhminä (5–6-vuotiaat lapset). Tällaisten ryhmien tarkastelu on luotettavampaa suuremmasta otannasta johtuen ja näin ollen tutkimuksen kokonaisuutta ajatellen tarpeellista. Koska vertailuaineiston ja tämän tutkimuksen keskihajonnat ovat riittävän lähellä toisiaan keskiarvolliseen vertailuun, päätin tehdä aineistolle t-testin. Verrattaessa suomenruotsalaisten ja kielikylpyoppilaiden ruotsin kielen tuloksia voidaan havaita, että keskiarvot eivät ole tilastollisesti merkitsevästi erilaiset. Tämä tarkoittaa sitä, että pieni ero keskiarvojen välillä voi olla myös sattumasta aiheutunutta. *Näin ollen voidaan todeta kielikylpylasten saavuttavan yhtä hyvät tulokset kielenhallinnassa tällä mittarilla 5–6-vuotiaiden ryhmässä kuin suomenruotsalaistenkin lasten.* Tätä voidaan selittää usealla tavalla. Yhtenä merkittävänä selittäjänä voi olla se, että kielikylpylasten kielellinen tietoisuus saavuttaa hyvin nopeasti suomenruotsalaisten tason. Todennäköisempi selitys on kuitenkin se, että mittari ei ole ollut riittävän erotteleva suomen kielen osalta. Tässä yhteydessä on kuitenkin vielä todettava, että kielikylpyoppilaiden kielenhallinnan mittarilla saavuttama tulos on erinomainen, oli mittari riittävän erotteleva tai ei.

Vesterbacka (1991, 154) on suorittanut vastaavan tilastollisen analyysin oppilasryhmilleen kielenhallinnan mittausvälineellä. Hänen ryhmissään kielikylypyoppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero keskiarvojen välillä.

*Jos puolestaan verrataan kielikylypyoppilaiden äidinkielen (suomi) tuloksia suomenruotsalaisten lasten äidinkielen (ruotsi) tuloksiin (taulukko 18), voidaan havaita kielikylypyoppilaiden saavuttavan keskimäärin 6,38 pistettä paremmat tulokset.* Tarkasteltaessa näitä keskiarvoja tilastollisesti havaitaan, että keskiarvot eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi riskitasolla 5 %. Näin ollen kielikylypyoppilaiden äidinkielellä saavutettujen tulosten parempi taso ei johdu sattumasta.

Testaaja	Mittarin kieli	Keskihajonta	Keskiarvo	N
Mickos et al. (2003a)	Ruotsi	5,61	36,6	104
Harju-Luukkainen	Ruotsi	6,101	37,21	155
	Suomi	3,3	42,98	216

**Taulukko 18.** *Kielenhallinnan tulosten vertailua Mickos & Carlson (2003a) tutkimukseen*

#### 7.2.2.1 Kielenhallinnan tutkimustulosten vertailu

Kuten luvussa 5.2.2.1 esitin, kielenhallinnan mittarilla on toteutettu aikaisemmin aineistoltaan pienempiä tutkimuksia Suomessa. Mittaria on hyödynnetty kielikylypyoppilaiden ja lasten tutkimuksessa Vesterbackan (1991) ja Mårdin (1994) toimesta (taulukko 19). Nämä tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan vertailukelpoisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tämä johtuu siitä, että tutkijat Vesterbacka ja Mård ovat käyttäneet tutkimuksissaan kielenhallinnan mittarin arvioinnissa maksimipistemäärää 47:ää 46:n sijaan. He ovat tulkinneet mittarissa olevan yhden tehtävän siten, että siitä saa kaksi pistettä, yhden sijaan. Tehtävää ei kuitenkaan ole tutkimuksissa tarkemmin eritelty, eikä sitä, onko todennäköisyys tulkitun kysymyksen osalta testissä oikein arvaamiselle 33–50%. Tämä tarkoittaa sitä, että näissä tutkimuksissa lasten saavuttamat pistemäärät ovat oletetusti keskimäärin 0,33–0,5 pistettä parempia, kuin tässä tutkimuksessa saavutetut tulokset. Tämän lisäksi Mårdin tutkimukseen osallistuneet lapset olivat testihetkellä olleet kielikylyvyssä 6–9 kuukautta ja Vesterbackan tutkimuksessa 9–10 kuukautta, kun taas tämän

tutkimuksen lapset ovat 4-vuotiaina olleet kielikylvyssä vähintään 6 kuukautta ja enintään 12 kuukautta. Vertailusta voi kuitenkin karkeasti arvioida tuloksia ja niiden suuntaa. Mårdin ja Vesterbackan tutkimusten lapsiryhmät saavuttavat lähes saman keskiarvollisen tuloksen (5–6-vuotiaina), kuin tämän tutkimuksen neljä-vuotiaat lapset. Tämä tarkoittaa sitä, että kielenhallinnan mittarilla on mahdollista saavuttaa hyvä kielenhallinta jo yhden vuoden kielikylvyssäolon jälkeen. 5 ja 6-vuotiaiden tämän tutkimuksen lasten ryhmiä ei suoranaisesti voi verrata Mårdin ja Vesterbackan tutkimuksiin, johtuen siitä, että tässä tutkimuksessa 5-vuotiaat lapset ovat olleet kielikylvyssä 6–36 kuukautta, ja 6-vuotiaat lapset 6–48 kuukautta. *Keskimäärin tulokset kuitenkin osoittavat sen, että mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi aloittaa kielikylvyn, sitä parempia tuloksia hän saavuttaa* (verrattaessa Mårdin ja Vesterbackan tuloksia tämän tutkimuksen ikäryhmältään samoihin lapsiin). Tämä tulos on sinällään luonnollinen, mutta nopea kehitys kielenhallinnassa on yllättävää.

Ryhmän nimi	Ikä	Keskiarvo	N
<b>Mård (1994)</b>			
SB5 (Espoo)	5-vuotiaat	26,5	8
SB6 (Vaasa, Espoo, Kokkola)	6-vuotiaat	27,5	49
<b>Harju-Luukkainen</b>			
Espoon kielikylpylapset	4-vuotiaat	28,72	82
Espoon kielikylpylapset	5-vuotiaat	34,93	72
Espoon kielikylpylapset	6-vuotiaat	39,19	83
<b>Vesterbacka (1991)</b>			
SB1 (Vaasa)	6–7-vuotiaat	29,4	25
SB2 (Vaasa)	6–7-vuotiaat	27,4	25

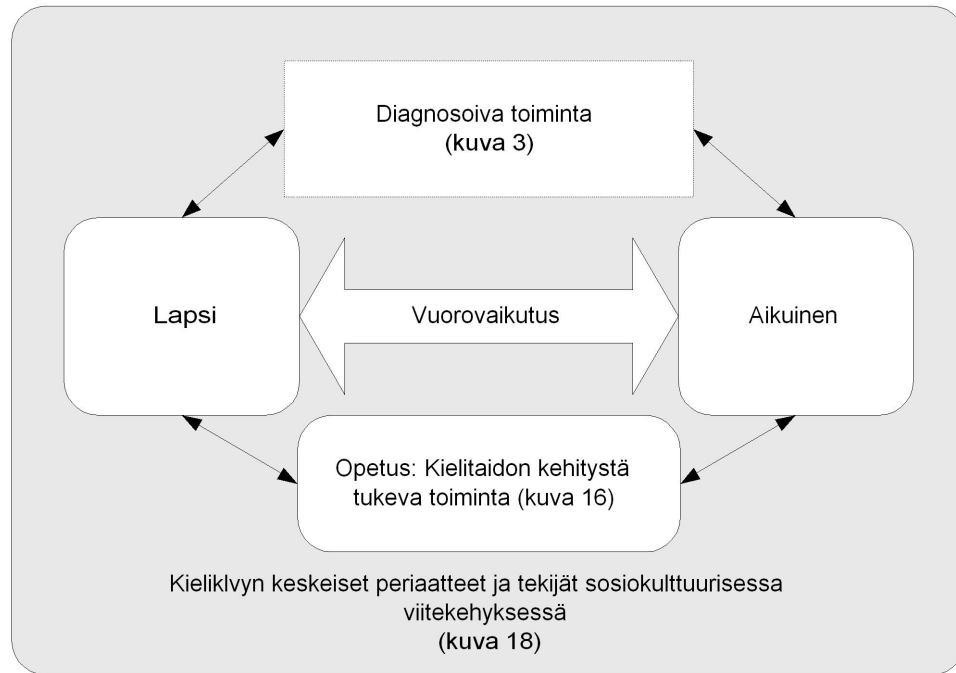
**Taulukko 19.** *Suomalaisten kielikylpytutkimusten tulosten vertailua*

### 7.3 Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä

Perusoletuksena tässä tutkimuksessa on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen tunnustaminen oppimisen lähtökohtana. Jotta lapsessa saadaan aikaiseksi muutos eli oppiminen, tulee Veresovin (2004, 23) sanoin lapsen sisäisten käsitysten ja ulkomaailman antaman tiedon välillä tapahtua törmäys, joka saa aikaan tämän muutosprosessin. Elkonin (2001) puhuu tässä ”orkestridusta yhteistoiminnasta”, jonka edellytyksenä on Veresovin (2004)

esittämä sisäinen konflikti, joka omalta osaltaan on edellytys lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle. Näin ollen opetuksen myös kielikylvyssä ei tule kohdistua niihin asioihin, jotka lapsi jo osaa, vaan tulevaisuuteen, eli lapsen lähikehityksen vyöhykkeeseen.

Lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ei ole kuitenkaan helppoa (vrt. Berejkovskaya 2006), vaan se vaatii systemaattista toimintaa ja aktiivisuutta lastentarhanopettajailta. Østernin (1991, 350) mukaan opettajien tulee hyödyntäessään diagnosoivaa opetusta olla joustavampia toiminnassaan ja valmiita mukauttamaan suunnitelmiaan opetuksen edetessä. Hän on esittänyt kuvan 3 mukaisen teoreettisen mallin diagnosoivan opetuksen lähtökohdista. Olen kuvassa 4 esittänyt perusteet toimimiselle lähikehityksen vyöhykkeellä, kun perustana on diagnosoiva opetus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen sisäisten muutosprosessien aikaansaajana. Näistä perusteista ja kuvan 16 esittämästä synteisistä toimintatutkimuksen avulla saavutetusta kielitaitoa kehittävästä toiminnasta kielikylvyssä voidaan luoda malli kielikylvyn didaktiikan pohjaksi (kuva 20). Tässä mallissa kaikki kerrokset läpäisevänä viitekehyksenä toimivat kielikylvyn keskeiset periaatteet ja tekijät sosiokulttuurisessa viitekehysessä (kuva 18). Malli tulee nähdä kuvaavana mutta myös samalla avoimena siten, että se voi toimia ajattelun viitekehyksenä kielikylpypäiväkodin toiminnalle.



Kuva 20. Päiväkotiympäristön kielikylpydidaktiikan sosiokulttuurinen malli

### 7.3.1 Tutkimustuloksista nousevat kielikylpydidaktiikan kehityskohteet

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin tutkimustuloksista nousseita teemoja, jotka osaltaan kertovat kehityskohteista kielikylpydidaktiikassa. Näiden tutkimustuloksista nousseiden teemojen tarkoituksena on täydentää kuvan 20 esittämän päiväkotiympäristön kielikylpydidaktiikan sosiokulttuurisen mallin toimintaa ja hyödyntämistä kielikylpypäiväkodeissa.

#### 7.3.1.1 Toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä

Kielikylpypäiväkodeissa lasten potentiaalinen kehityksen alue tulisi tunnistaa ja ohjata lasta kohti uutta osaamista tukemalla ja kannustamalla tilanteessa tarvittavin keinoin (ks. kuva 4). Lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä antavat vihjeitä heidän tekemänsä virheet. Lasten kielikylpykieli on ikään kuin

”matkalla” kohti oikeaa ruotsin kieltä, heidän tuottama kielensä on usein välikieltä. Tässä tutkimuksessa suurin osa lapsista jätti vastaamatta mitään kuvakortteihin, joten lapsia tulisikin kannustaa tuottamaan kieltä virheistä huolimatta. Oleellista on siis se, *kuinka lasten väriin vastauksiin reagoidaan ja kuinka kohti oikeita vastauksia kannustetaan*. Snow (1990) puhuu epäsuorasta virheiden korjaamisesta. Kielivirheet voidaan korjata toistamalla esimerkiksi lapsen väärä vastaus oikeassa muodossaan. Päiväkodin henkilökunta voi myös kannustaa lapsia kommunikaatiotilanteissa aktiivisiksi erilaisten strategioiden avulla (ks. luku 6.4.2.1). Vaikka lapsi tuottaakin aikuisen näkökulmasta ”väärää” kieltä tai tässä tutkimuksessa käytettyä välikieltä, tulee se nähdä hyvänä pyrkimyksenä kohti oikeaa. Lapsen pyrkimys tuottaa itsenäisesti kieltä tulee nähdä hänen tutkimusmatkanaan toiseen kieleen, ei vain väärinä ilmaisuina.

Kielikylpyoppilaat käyttivät paljon oikeaan ympäristöön yhdistettyjä vääriä sanoja, esimerkiksi sanasta ”måne” lähellä olevista muista sanoista kuten ”himle”, ”måln”, ”stjärnan” ja ”solen”. Näin ollen lapset voivat nimetessään kuvakorttia hyödyntää oppimaansa strategiaa ja oikean sanan puuttuessa käyttää toista mahdollisimman lähellä olevaa sanaa (ks. mm. Littlewood 1984). Toisaalta lapset voivat myös olla siinä uskossa, että toinen lähellä oleva sana on kyseisen kuvakortin varsinainen sana. Oli kyse kummasta tahansa, on kielikylpypäiväkodeissa aiheellista tällaisten virheiden välttämiseksi käydä läpi esimerkiksi kuvakorttituen avulla sanastoa sekä sanojen synonyymeja. Tällaiseen soveltuu erinomaisesti välineenä teematyöskentely, jossa *harjoitellaan sanastoa monipuolisin menetelmin*<sup>114</sup>. Myös Björklund et al. (2005, 8) näkevät harjoittelun tärkeänä. Heidän mukaansa lapsille tulisi esittää sama sana tai osia sanonnasta uudessa ympäristössä, jotta lapset eivät lukkiutuisi käyttämään esimerkiksi sanaa tietyllä tavalla.

Lasten lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen on oleellista myös toisesta näkökulmasta. Lasten kuullun ymmärtäminen ja kielenhallinta kehittyvät nopeasti erinomaiselle tasolle kielikylvyssä<sup>115</sup>. Tämä on myös aikaisemmissa tutkimuksissa voitu osoittaa. Siinä, että tuotetun kielikylpykielen kehitys tapahtuu myöhemmin, piilee didaktiikan kannalta sudenkuoppa. Koska lapset eivät ilmaise itseään kielikylpykielellä yhtä tehokkaasti, kuin he sitä

---

<sup>114</sup> Katso 6.4.2.2.

<sup>115</sup> Katso tarkemmin vastaus ensimmäiseen tutkimusongelmaan luvuista 7.1.3 ja 7.1.4.

ymmärtävät, saatetaan lapsille tuotettua kieltä helposti yksinkertaistaa (ks. mm. Obaida 1995, 92).

Lasten yksilöllisyys huomioiden voidaan heitä myös tutustuttaa suomen ja ruotsin kielen eroihin ja samankaltaisuuksiin. Tutkimusten mukaan kielikylypoppilaat saavuttavat korkean kielellisen tietoisuuden (ks. yhteenveto mm. Cummins 1998 ja Baker 2006). Tämä ei sinänsä ole yllätys, koska he joutuvat päivittäin altistumaan suuremmalle määrälle kielellistä informaatiota sekä työstämään ja sisäistämään<sup>116</sup> enemmän kuin yksikieliset lapset. Tämän kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi päiväkodeissa olisikin tärkeää kannustaa lapsia *havaitsemaan ja vertailemaan eroja ja samankaltaisuuksia molemmissa kielissä*<sup>117</sup>. Näin ollen jo päiväkodissa lapsen kielellistä tietoisuutta kielikylypokielestä ja sen tyypillisistä piirteistä voidaan ja tulisi kehittää. (Ks. tarkemmin mm. Cummins 1998.)

*Yhteenvetona voidaan sanoa, että arvioinnissa ei ole oleellista, mitä lapsi jo osaa, vaan mihin lapsi on seuraavaksi kykeneväinen avustuksella. Tärkeää on myös tarkkailla, millä tavoin jokainen lapsi hyödyntää aikuisen apua ja mikä tuki on hyödyllistä kyseiselle lapselle.* Tällainen tapa tukea ja arvioida lapsia on perinteistä tapaa huomattavasti joustavampi. Lapselle kokemukset molemmista lähikehityksen tasoista ovat tärkeitä. Lapsen tulee harjoitella toimintoja, joita hän jo osaa, mutta tämän lisäksi lapsen tulee kokea myös lähikehityksen vyöhykkeen korkeampia toimintoja.

### 7.3.1.2 Sanavaraston kartuttamisesta eri menetelmin

Henkilökunnan *monipuolinen kielen käyttö ja oikeanlainen ääntäminen ovat tärkeitä*, koska lapsilla ei ole muita kielimalleja. Kielikylypöpettajat voivat hyödyntää opetuksessaan paljon erilaisia tekniikoita tai tukikeinoja (ks. Snow 1990). Yhtenä Snow'n mainitsemana tekniikkana on kielen monipuolinen käyttö. Annetaan lapsille monia mahdollisuuksia ymmärtää esitetty asia

---

<sup>116</sup>Lisää altistumisen, työstämisen ja sisäistämisen prosesseista luvussa 3.3.

<sup>117</sup>Kielellistä tietoisuutta voidaan harjoittaa mm. teematyöskentelyyn liitetyillä kielitaitoa kehittäville leikeillä (Ks. tarkemmin luku. 6.4.2 ja sen alaluvut.). Tästä Cummins (1998) toteaa seuraavasti ”In other words, language and discourse should become a focus of study (i.e. theme) within immersion curriculum.”.



käyttämällä kieltä monipuolisesti mm. *tekemällä yhteenvetoja ja käyttämällä synonyymeja. Havaintomateriaalia voi tässä käyttää kielellisen viestin tukena.* Havaintomateriaalia voivat olla mm. käsinuket, erilaiset symbolit, kuvat ja esineet, jotka tukevat lasta sisällön ymmärtämisessä. Henkilökunta siis toimii tärkeimpänä sanavaraston kartuttajana kielikylvyssä. Nimeämisvalmiuden mittarin tarkemmasta sanojen analyysistä oli havaittavissa, että lapset hyödyntävät sanoja juuri sellaisessa muodossa, kuin he ovat puhekielessä tottuneet kuulemaan esim. ”*blinka lilla*” (laulusta blinka lilla stjärna där), ”*fönstre*” (esimeriksi kehoituksesta ”*öppna fönstret*”, ja puhekielessä usein käytetty ”*öppna fönstre*”). Lasten vastauksista oli mahdollista nähdä heillä olevan hyvä sanavarasto muista läheisistä sanoista. Näin ollen yhteenvetona voidaan sanoa sanavaraston harjoittelun olevan oleellista ja siitä olevan myös hyötyä. Tämän lisäksi henkilökunnan on hyvä itse *havainnoida omaa kielen käyttöään ja välttää väriiden käsitteiden käyttöä esimerkiksi lähes samaa tarkoittavissa sanoissa* (mugg ja kopp), jotta vältyttäisiin tästä johtuvista vääristä sanavalinnoista.

### 7.3.1.3 Strategiat vihje kehitystasosta

*Kommunikaatiostrategiat kertovat ongelmien kiertämisestä, mutta samalla myös luovasta ongelmanratkaisukyvyistä. Mitä enemmän aukkoja kielikylpykielessä on, sitä enemmän lapsi hyödyntää strategioita.* Yhtenä strategiana kielikylpyoppilaat voivat välttää kommunikaatiotilanteita. Lapsi voi välttää aktiivisia kommunikaatiotilanteita ja keskusteluaiheita, joissa hänellä ei ole riittävää kielitaitoa osallistua keskeisiin keskustelutilanteisiin. (Ks. Littlewood 1984, 83–87.) Kielikylpylapset jättivät vastaamatta suureen osaan heille esitettyjä kuvia. Jopa 62 % tutkimuksen kuvista jäi ilman vastausta. Kun tehtävä on vaikeustasoltaan liian vaativa, lapsi vetäytyy keskustelusta, jättää vastaamatta, vaikka ymmärtäisikin tehtävän sisällön. Useiden tutkimustulosten mukaan kielikylpyoppilaat hallitsevat sekä luetun että kuullun kielikylpykielen erittäin hyvin jo koulun ensimmäisillä luokilla. Sen sijaan kielen tuottaminen on useiden tulosten mukaan vain kohtalaista. (Ks. Mm. Swain 1999.)

Kielikylpypäiväkodissa painotetaan ymmärtämistä enemmän kuin tuottamista. Tämä johtuu siitä, että kuunteleminen tulee ennen ymmärtävää tuottamista (Baker & Jones 1998, 96; Baker 2006, 246–247). Mutta jotta kielikylpyoppilaat saisivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa myös riittävää harjoitusta

kommunikaatiotilanteista, *tulisi kommunikaatiotilanteisiin kannustaa erilaisten kielellisten strategioiden avulla* (ks. myös Obadia 1995). Lastentarhanopettaja voi esimerkiksi kysyä lapselta: ”*Haluatko keltaista vai vihreää paperia?*” ja samanaikaisesti näyttää keltaista ja vihreää paperia. Tällä tavoin lapsi saadaan huomaamattaan aktiiviseksi osapuoleksi keskustelutilanteissa sen sijaan, että kysymys olisi kuulunut: ”*Kuka haluaa vihreää paperia?*” (Harju 2005b). Myös tässä on tärkeää huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen lähikehityksen vyöhyke ja tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

Koska lasten strategioiden hyödyntäminen kertoo lasten kielellisen kehityksen tasosta (ks. mm. Bialystok 1990), on tämän välikielen ja strategioiden tarkkailu merkityksellistä (vrt. Gibbons 2002). Yhteenvetona voidaan sanoa *lasten tuottaman kielen auttavan myös päiväkodin henkilökuntaa tunnistamaan lapsen lähikehityksen vyöhyke ja suuntaamaan omaa toimintaansa lasten tukemiseksi*.

#### *7.3.1.4 Eriyttäminen kielikylyn erityispedagoginen haaste*

Analyysi osoitti, että nimeämisvalmiudessa lasten saavuttamien keskiarvojen hajonta kasvaa vuosi vuodelta. Tällaista eriytymistä voidaan myös ennaltaehkäistä monin eri tavoin didaktiikan avulla. *Yhtenä mahdollisuutena on kieltä stimuloivien leikkien ja menetelmien hyödyntäminen* (ks. kuva 16). Tällaisten materiaalien hyödyntäminen on jo nähtävissä useissa kielikylypäiväkodeissa. Useissa päiväkodeissa myös teematyöskentelyn yhdistämistä kielitaitoa stimuloiviin tehtäviin on kokeiltu onnistuneesti jo useiden vuosien ajan (Harju 2005a). Kielitaitoa kehittävien leikkien lisäksi mahdollisuutena on myös *opetuksen eriyttäminen*. Näin lapset, jotka tarvitsevat lisätukea kielikylypykielen tuottamisessa tai kielenhallinnassa, saivat sitä. Tällaisten lasten tunnistaminen ei ole päiväkodin arjessa vaikeaa. Tunnistamisen helpottamiseksi toimii kuvan 4 malli. Tämän lisäksi olen liitteeseen 27 muodostanut taulukot lasten taitotasoista eri mittareilla eri ikäryhmille, joita voi hyödyntää muun muassa erityispedagogisessa arvioinnissa.

### 7.3.1.5 Koulutus kielikylpydidaktiikan kehittäjänä

Kielikylpypäiväkodissa lastentarhanopettajalla tai lastenhoitajalla on kaksijakoinen rooli. Heillä on sekä pedagoginen että kielellinen rooli (vrt. Mård 1996). Mårdin (1996) haastattelututkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että kielikylpypäiväkodin henkilökunnalle ei heidän peruskoulutuksestaan ole suoranaista hyötyä kielellisen roolin tiedostamisessa. Näin ollen tämän rooli tiedostamiseen tarvitaan lisäkoulutusta. Kielikylpypäivillä 2006 kyselylomakkeeseen vastanneista 33,3 %:lla ei ollut minkäänlaista koulutuksen kautta saatua perustietoa kielikylvystä. Näin ollen voidaan sanoa kielikylpypäiväkodin henkilökunnan koulutuksen olevan tämän otoksen perusteella suppeaa ja koulutustarpeen korkea (vrt. Mård 1996, 33). Jos kentän henkilökunnalla on suuri merkitys didaktiikan muotoutumisessa, mutta heillä ei ole koulutusta sen muokkaamiseen, on tilanne huolestuttava. Tämä siksi, että *yksi tehokas keino vaikuttaa didaktiikan kehittämiseen on nimenomaan koulutus*. Näin ollen näkisin tulevaisuuden keinona didaktiikan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen koulutuksen laajentamisen Suomessa vastaamaan alueellisia tarpeita.

## 7.4 Yhteenvedo tutkimustuloksista tutkimusongelmittain

Edellisessä luvussa esitin tekemäni analyysit ja raportoin tutkimuslöydökset vastaamatta kuitenkaan vielä asettamiini tutkimusongelmiin. Tässä luvussa tulen näin ollen pelkistämään analyysin avulla saadun tiedon ja vastaamaan tutkimusongelmiin lyhyesti.

### 7.4.1 Kuinka lasten kielitaito kehittyy 3–6 ikävuoden aikana eri mittausvälineillä mitattuna?

Päiväkoti-ikäisen lapsen kielikylpykielen kehitystä ei voida koskaan täysin kuvata tilastollisesti. Tilastolliset tulokset antavat ainoastaan viitteitä siitä dynaamisesta ja jatkuvasta prosessista, joka lapsissa tapahtuu tietyllä hetkellä. Näin ollen käytettyjen mittausvälineiden antamat tulokset eri ikäluokkien kielellisestä kehityksestä ovat parhaimmillaankin viitteellisiä, keskiarvoja.

Nämä tulokset kertovat suunnasta, johon lasten kielellinen kehitys kullakin mittarilla on kulkemassa. Tässä luvussa olen jakanut tutkimusongelmieni vastaukset alaotsikoihin, jotka kertovat tutkimushavainnot tiivistetysti.

*Ruotsinkielen osaaminen saavuttaa suomenkielen osaamista 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia päiväkotikässä*

Analyysi osoitti, että lasten ruotsinkieliset tulokset saavuttavat suomenkielisiä tuloksia sekä nimeämisvalmiuden että kielenhallinnan mittareissa noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia. Oppiessaan lukemaan yhdellä kielellä lapsen on mahdollista siirtää oppimansa myös toiselle kielelle. Sama pätee myös mm. matematiikassa, joten oppilaalle ei tarvitse selittää esimerkiksi jakolaskua hänen molemmilla kielillään. Tästä Cummins (1980a, 1981) teki johtopäätöksen, että kielillä on yhteinen kognitiivinen alue. Baker (2006, 169–170) tiivistää tämän siten, että puhe, lukeminen, kirjoittaminen ja kuuntelu tapahtuvat samasta keskusyksiköstä kielestä riippumatta. Tulos, jonka mukaan lasten ruotsinkieliset tulokset saavuttavat suomenkielisiä tuloksia, voidaan näin ollen selittää siirtovaikutuksella. Kaikkea tietoa ei tarvitse oppia molemmilla kielillä uudestaan. Lapsilla on jo olemassa tietty kielellinen tietoisuus suomen kielessä. Oppiessaan ruotsin kieltä he voivat hyödyntää tätä suomen kielen kielitietoisuuttaan, ja näin ollen ruotsin kieli kehittyy suhteessa nopeammin. Mielenkiintoista on se, että ruotsin kielen tulokset saavuttavat suomen kielen tuloksia molemmissa mittareissa samassa suhteessa. Tämä viittaisi siihen, että eri kielenkehityksen alueilla tapahtuva kehitys on yhtä nopeaa ja yhtä suurta. Siihen, miksi kielenkehitys näillä alueilla on yhtä suurta (6–7 prosenttiyksikköä per vuosi), ei tällä tutkimuksella voida vastata.

*Kynnys äidinkielessä saavutetaan vuotta aikaisemmin kuin kielikylpykielessä*

Lasten nimeämisvalmiutta mittaavalla mittarilla saatujen tulosten keskiarvo kasvaa vuosi vuodelta. Suurin muutos kasvussa tapahtuu suomenkielisellä mittarilla 3–4 vuoden ikäisillä lapsilla ja ruotsinkielisellä mittarilla 4–5 vuoden ikäisillä lapsilla. Vastaavanlainen tulos on havaittavissa myös kielenhallintaa mittaavalla mittausvälineellä. Tulos näyttää viittaavan siihen, että lapset saavuttavat kielenkehityksessä tietyn kynnyksen vuotta aikaisemmin äidinkielessä kuin kielikylpykielessä. Myös hajonnan suurimmat muutokset tapahtuvat edellä mainittujen ikävuosien aikana. Tällaisten kynnysten

olemassaoloa on esittänyt Cumminsin kynnysteoria (1979b), joka pyrkii selvittämään kaksikielisyyden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan. Lapsen on saavutettava tietty kynnys toisessa kielessään, jotta hänen kognitiivinen kehityksensä ei hidastu ja jotta interaktiot ympäröivän symbolimaailman kanssa kehittyvät optimaalisesti. Kuten Cummins myös itse toteaa, on kynnyshypoteesi luultavasti hyvin yksinkertaistettu malli todellisuuteen verrattuna (mm. kynnyksen taso mitä todennäköisimmin vaihtelee lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä). Cumminsin (1979b) mukaan lapsia, jotka eivät saavuta vaadittua minimikynnystä, ei ole paljon. Mitä kehitystä tämä oletettu kynnys sitten ilmentää? Lieon (1998) mukaan lasten sanavaraston kehitys on kiihkeimmillään kolmen ja neljän ikävuoden paikkeilla. Näin ollen ei ole mikään yllätys, että lasten tuloksissa on nähtävissä kynnys tässä iässä suomen kielessä. Jos oletetaan, että tutkimustulosten kynnys esittävät sanavaraston karttumisen kautta ja että nopea vaihe ruotsinkielisen sanavaraston kartumisessa kielikylvyssä on 4–5 vuoden ikäisillä lapsilla, tulisi tässä iässä erityisesti panostaa sanavaraston kehittymiseen mm. kielellistä tietoisuutta kehittämällä (ks. Østern 1991, 2002 sekä vrt. Björklund et al. 2005, 6). Tätä ajatusta lapsen prosessien tukemista lähikehityksen vyöhykkeellä tukevat myös Vygotskin ajatukset. Hänen mukaansa lasten lähikehityksen vyöhyke on riippuvainen herkkyykskausista, jotka ilmaisevat kehittymässä olevien prosessien alueen. Näin ollen nopean sanavaraston kehittymisen herkkyykskauden tunnistaminen ja prosessien tukeminen on merkityksellistä. Sama pätee myös lasten äidinkieleen.

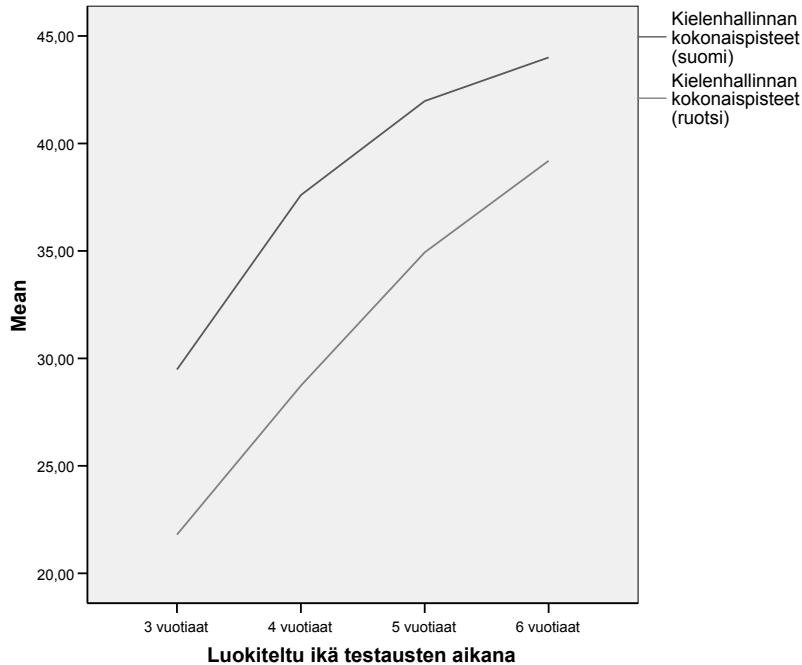
Mitä sitten tapahtuu, jos päiväkodissa epäonnistutaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamisessa ja tukemisessa? Huolestuttavana seikkana tutkimustulokset paljastavat sen, että keskiarvon kasvaessa myös hajonta kasvaa. Tämän tarkoittaa sitä, että erot hyvin suoriutuvien ja huonosti suoriutuvien lasten välillä kasvavat iän myötä. Tämä kasvava ero lasten välillä kielikylpykielessä saattaa johtua siitä, että opetusta ei riittävästi eriytetä tai että lapsen kehittymässä olevia toimintoja ei tunnisteta. Tämän lisäksi syynä voi olla se, että lapsi ei saavuta jotain tiettyä kynnystä äidinkielessään, mikä puolestaan hidastaa kehitystä kielikylpykielessä.

Yhtenä vaihtoehtona erojen pienentämiseksi on näin ollen lasten kielellisen tietoisuuden kehittämisen ja eriytetyn toiminnan lisääminen päiväkodissa (ks. tarkemmin Østern 2002 ja vrt. Björklund et al. 2005). Kielellistä tietoisuutta voi hyvin harjoittaa teematyöskentelyyn liitettynä (ks. tarkemmin luku 6.4.2.2) mm.

erilaisten kielellistä tietoisuutta kehittävien leikkien avulla (kts. myös liite 26 kielikylpypäiväkotien jo käyttämästä materiaalista sekä lista didaktiikkaa kehittävästä materiaalista liite 30). Teematyöskentely toimii myös samoista lähtökohdista toiminnan eriyttäjänä.

*Lasten kuullunymmärtämisen taidot hyvät, mutta tuottaminen ontuu*

Kuvaajan 8 avulla on nähtävissä kielenhallinnan kehitys eri ikäluokilla. 3–6-vuotiaiden lasten suomenkielisen ja ruotsinkielisten mittareiden kielenhallinnan tuloksista (taulukot 16 ja 17) voidaan havaita, että lasten saavuttamat keskiarvot kasvavat vuosittain ja keskihajonta pienenee iän kasvaessa. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset suoriutuvat kielenhallinnan mittarista tasaisemmin vuosi vuodelta, päinvastoin kuin nimeämisvalmiutta kuvaavasta mittarista. Suomen kielellä saavutettu keskimääräinen kokonaispistemäärä 3–6-vuotiailla lapsilla oli 42,35 pistettä maksimaalisesta 46:sta, ja ruotsinkielisellä mittarilla keskiarvo oli 35,55 pistettä. Näin ollen ruotsin kielellä saavutettu tulos oli keskimäärin 16,05 % heikompi kuin suomen kielellä. Mielenkiintoista tuloksessa on se, että kielenhallinnan mittarissa lasten ruotsinkieliset tulokset eivät olleet paljon heikommat kuin suomenkieliset. Tämä viittaa siihen, että lasten kielikylpykielen kuullun ymmärtäminen kehittyy hyvin nopeasti saavuttaen nopeasti erinomaisen tason. Useiden tutkimustulosten mukaan kielikylpyoppilaat hallitsevat sekä luetun että kuullun kielikylpykielen erittäin hyvin jo koulun ensimmäisillä luokilla. Sen sijaan kielen tuottaminen on useiden tulosten mukaan vain kohtalaista. (ks. mm. Swain 1999.) Myös Grönholm (2000) on tutkimuksessaan todennut, että kielikylpyoppilaille kehittyvät hyvät reseptiiviset taidot kuullun ymmärtämisessä. Tätä tulosta tukee myös se, että verrattaessa lasten tuloksia suomenruotsalaisten lasten tuloksiin vastaavalla mittarilla voimme huomata kielikylpyoppilaiden saavuttavan erinomaiset tulokset.



**Kuvaaja 8.** *Kielenhallinnan mittarissa saavutetut kokonaispistemäärät ikäluokittain*

*Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden ongelmana eriytyvät tulokset*

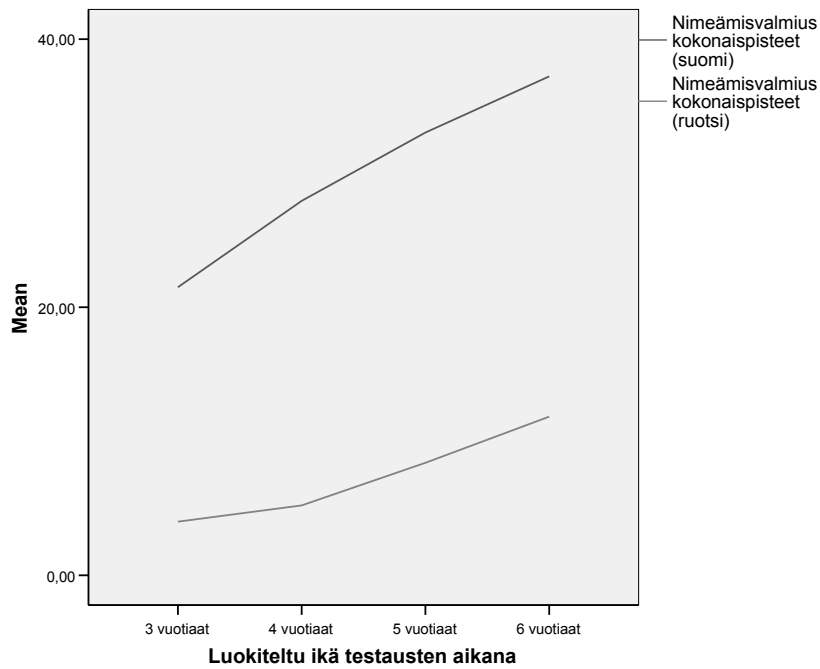
Kuvaajan 9 avulla on nähtävissä nimeämisvalmiuden kehitys eri ikäluokissa. 3–6-vuotiaiden lasten suomenkielisen nimeämisvalmiuden mittarin tuloksista (taulukot 9 ja 10) voidaan havaita, että lasten saavuttamien tulosten keskihajonta pienenee vuosi vuodelta. Näin ollen lapset suoriutuvat tasaisemmin mittausvälineestä siirryttäessä kolmesta ikävuodesta kohti kuudetta. Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden tulosten tilanne on päinvastainen, ja hajonta kasvaa iän myötä. Se, että lapset suoriutuvat nimeämisestä yhä epätasaisemmin vuosi vuodelta, on mielestäni huolestuttavaa. Heikot suoriutuvat yhä heikommin, ja hyvät yhä paremmin. Mikä voi olla syynä tällaiseen eriytymiseen? Syitä voi olla useita, ja ne ovat riippuvaisia monista yksilöllisistä tai ympäristön aiheuttamista tekijöistä. Onko kyseessä heikkojen lasten äidinkielen heikko osaamistaso ja tätä kautta yhä heikompi suoriutuminen

kielikylpykielessä? Vai selittäisikö tulosta se, että kielitaidoltaan heikot lapset eivät saavuta tiettyä kynnystä kielikylpykielessä tai äidinkielessä, mikä tarkoittaa sitä, että lapset ovat eri tasolla (pinta- ja syvätasoilla kielenkehityksessään). Tässä tutkimuksessa syitä eriäviin tuloksiin ei voida selvittää.

Cummins (1979b) kynnysteoria pyrkii kuitenkin selittämään kaksikielisyyden tason ja siitä aiheutuvan edun tai jopa haitan. Cummins mukaan kaksikielisyydellä voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen tietyissä tilanteissa. Ne tekijät, jotka vaikuttavat positiivisesti kognitiiviseen kehitykseen, eivät mitään todennäköisimmin pääse vaikuttamaan, ennen kuin lapsi on saavuttanut toisen kielen osaamisessa tietyn minimitaso eli kynnyksen. Lapsi, joka ei saavuta tätä minimitasoa, ei hyödy samalla tavoin opetuksen sisällöstä eikä pääse toimimaan ympäröivän maailman kanssa toisella kielellään. Cummins (1979b) mukaan lapsia, jotka eivät saavuta tätä vaadittua minimikynnystä, ei ole paljon. Vaikka näitä nk. "riskiryhmän" lapsia ei ole paljon, heidän tunnistamisensa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Tunnistaminen on tärkeää, jotta lasta voidaan tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yhtenä tukemisen välineenä on lapsen kielellisen tietoisuuden kehittäminen erilaisten kielitaitoa kehittävien materiaalien ja menetelmien avulla (ks. tarkemmin Østern 2002 vrt. myös Björklund et al. 2005). Tätä kielellistä tietoisuutta voi hyvin harjoittaa teematyöskentelyn yhteydessä (ks. tarkemmin luku 6.4.2.2).

Cummins mukaan (1980a, 1981) suurin osa lapsista hyödyntää kieltä kommunikaatiotilanteissa sujuvasti, mutta suurimmat eroavaisuudet syntyvät siitä, kuinka lapset hyödyntävät kieltä ajattelun välineenä. Yhtenä selittävänä tekijänä lasten tulosten kasvaviin eroihin voidaan nähdä myös se, että mittarin mittaustilanne pakottaa lapsen hyödyntämään kieltään myös ajattelun välineenä. Lapset joutuvat etsimään sanoja asiayhteyksistä ja käyttämään strategioitaan. Lapset, jotka ovat siirtymässä kielenkehityksessään pintatasolta syvätasolle, ovat taitavampia hyödyntämään kielikylpykieltään nimeämisessä ja näin ollen selviytyvät mittauksista paremmin. Koska nimeäminen on selkeästi kuullun ymmärtämistä vaikeampaa, syntyy myös helpommin eroja lasten taitotasojen välille. Näin ollen tehtävä on paremmin erotteleva.





**Kuvaaja 9.** *Nimeämisvalmiudessa saavutettujen kokonaispistemäärien keskiarvot ikäluokittain*

### *7.3.2 Millaisia ongelmakohtia ja vahvuuksia kielikyöpylasten nimeämisvalmiutta tarkastelevan mittausvälineen perusteella on havaittavissa?*

Nimeämisvalmiutta mittaavan mittarin lähempi tarkastelu kertoo yksityiskohtaisempaa tietoa lasten kielen tuottamisen heikkouksista ja vahvuuksista. Tässä luvussa olen jakanut tutkimusongelmieni vastaukset alaotsikoihin, joiden tarkoituksena on kuvata tutkimustuloksia lyhyesti.

#### *Kahden kielen riippuvuus ongelma ja vahvuus kielikyövyssä*

Osa nimeämisvalmiuden mittarin kuvista oli lapsille helpompia kuin toiset. Tuloksista voidaan havaita, että lähes jokaisen sanan, jonka lapset olivat osanneet nimetä erittäin hyvin (yli 85 % vastauksista oikein) suomen kielellä, he

olivat osanneet nimetä poikkeuksellisen hyvin myös ruotsin kielellä. Tätä tulosta vahvistaa helppojen kuvakorttien vastausten korrelaatio. Korrelaatio ei ole kovin korkea, mutta tilastollisesti merkitsevä. Näin ollen ne sanat, jotka olivat lapsille helppoja tunnistaa suomen kielellä, olivat helppoja tunnistaa myös ruotsin kielellä ja päinvastoin. Syytä, miksi juuri näiden sanojen nimeäminen oli lapsille helppoa molemmissa kielissä, ei tällä tutkimusaineistolla voida selvittää. Tutkimustulokset osoittivat myös sen, että sanojen fonologisesta samankaltaisuudesta on hyötyä sanojen osaamisessa (vrt. Ringbom 1987). Mitä luultavimmin lapsia auttavat sanan muistamisessa myös monet muut tekijät kuin sanojen kielellinen samankaltaisuus. Näitä tekijöitä voivat olla mm. se, kuinka usein sanoja toistetaan päiväkotiympäristössä (tuttuus), ja sanojen linkittäminen jo olemassa olevaan tietoon.

Tunnettu tosiasia on se, että hyvä äidinkielen hallinta vaikuttaa myös kielikylpykielen hyvään hallintaan. Myös tässä tutkimuksessa suomenkielisten ja ruotsinkielisten mittareiden välillä löytyi selkeä positiivinen korrelaatio (ks. liite 1). Näin ollen vahvalla äidinkielen sanaston hallinnalla näyttää olevan suuri merkitys myös kielikylpykielen sanaston hallinnassa (ks. esimerkiksi Cummins 1984a; Genesee 1987). Cumminsin (1980a, 1981) mukaan kielillä on yhteinen kognitiivinen alue. Baker (2006, 169–170) tiivistää tämän siten, että puhe, lukeminen, kirjoittaminen ja kuuntelu tapahtuvat samasta keskusyksiköstä kielestä riippumatta. Näin ollen kaikkea tietoa ei tarvitse oppia molemmilla kielillä uudestaan. Lapsilla on jo olemassa tietty kielellinen tietoisuus suomen kielessä. Oppiessaan ruotsin kieltä he voivat hyödyntää tätä suomen kielen kielitietoisuutta. Tämä on nähtävissä myös fonologisesti samankaltaisissa sanoissa sekä lapsille molemmilla kielillä helppoissa sanoissa. Ongelmaksi tällainen kahden kielen yhteinen kognitiivinen alue muuttuu siinä vaiheessa, kun lapsen äidinkielen hallinta on heikkoa<sup>118</sup>.

#### *Kielikylpykieli ajattelun välineenä jo päiväkotikässä?*

Vuonna 1979 Cummins totesi, että pintatason kielellinen kompetenssi oli mahdollista kehittää kahdessa vuodessa (ks. myös Skutnabb-Kangas 1986, 67) ja korkeamman tason kielellisen kompetenssin kehittymiseen tarvittiin noin 5–7 vuotta tai enemmän. Tätä tutkimustulosta tuki mm. Hakutan et al. (2000) julkaistu tutkimus, jonka mukaan pintatason suullinen kompetenssi saavutetaan

---

<sup>118</sup>Katso tarkemmin Cumminsin kynnysteoria luvusta 4.2.

3–5 vuodessa ja syvemmän tason akateemisten taitojen kompetenssin saavuttaminen voi kestää neljästä seitsemään vuotta. Kieltä kommunikaation välineenä käytetään keskustelutilanteissa ja kieltä ajattelun välineenä mm. ongelmien ratkaisussa. Nimetessään kuvakortteja lapset ovat juuri tällaisen ongelman edessä, erityisesti jos he eivät löydä oikeaa kuvakorttia vastaavaa sanaa. Strategioiden hyödyntäminen kun kertoo myös lapsen kognitiivisesta kehityksen tasosta (Bialystok 1990, 146). Taito hyödyntää kieltä kommunikaatitilanteissa saavutetaan yleensä suhteellisen nopeasti muutamassa vuodessa, kun puolestaan kielen käyttäminen ajattelun välineenä kehittyy hitaammin noin 4–7 vuodessa. Osa tutkimustuloksistani viittaa kuitenkin siihen, että lapset hyödyntävät kielikylypykieltä ajattelun välineenä jollain tasolla jo aikaisemmin (0,5–3 vuotta kielikylyvyssä olon jälkeen). Tällaisia tuloksia ovat seuraavat:

- Tilanteet, joissa lapset vastaavat väärän ruotsinkielisen sanan, mutta sana on oikeaan ympäristöön yhdistetty. Näin ollen lapsi ymmärtää, mihin kategoriaan sana kuuluu, vaikka ei tiedä oikeaa sanaa. Hän osaa poimia sanavarastostaan toisen mahdollisimman lähellä olevan sanan.
- Uudissanojen keksimiseen tarvitaan syvempää ymmärrystä kielikylypykielestä. Tästä esimerkkinä voidaan pitää uudissanan ”vatten människa” tuottamista sanasta merenneito (ks. mm. Saville-Troike 2006, 169). Sana ei ole johdettu suomen eikä ruotsin kielestä, vaan täysin uusi sana.
- Myös tutkimustulos, jonka mukaan kielenhallinnan mittarin tulokset olivat yhtä hyvät kuin suomenruotsalaisilla lapsilla, viittaa siihen, että lasten kielenhallinta on jo korkealla tasolla muutaman vuoden kielikylyvyn jälkeen.
- Se, että epäsanoina ei tuotettu merkittävästi enemmän (suomeksi 4 % ja ruotsiksi 5 %) ruotsin kielellä verrattaessa suomen kielellä tuotettuihin epäsanoihin. Näin ollen lapset olivat tietoisia ruotsin kielen ”oikeista” sanoista jo varhaisessa vaiheessa.

Onko näin ollen mahdollista, että kielikylypykieli siirtyy ajattelun välineeksi jo varhaisemmassa vaiheessa, kuin oletetaan? Esittäisin tutkimustulosten perusteella hypoteesin, jonka mukaan kielikylypykieli siirtyy ajattelun välineeksi asteittain nopeammin, kuin aikaisempien tutkimustulosten perusteella on oletettu. Olettaisin, että sen, että lapset hyödyntävät kieltä ajattelun välineenä,

näkymisen ulkopuoliselle estää heikko kielen tuottaminen kielikylvyn alkuvaiheessa. Näin ollen on helppo olettaa, että kieltä ei hyödynnetä ajattelun välineenä. Kuitenkin tutkimuksen antamat pienet vihjeet tukevat sitä tosiasiaa, että lapset ratkaisevat monimutkaisiakin kielellisiä ongelmia kielikylvyssä jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

### 7.3.2.1 Millaisia strategioita lapset hyödyntävät nimeämisessä?

*Lasten strategioiden hyödyntäminen on monipuolista ja luovaa*

Kommunikaatiostrategian hyödyntäminen kertoo ongelmasta, mutta samalla myös luovasta ongelmanratkaisukyvyistä. Yleisesti kielikylpylapset hyödynsivät strategioita monipuolisesti. Ne voidaan jakaa karkeasti lingvistisiin ja eilingvistisiin strategioihin (vrt. Littlewood 1984, 83–87). Littlewoodin esittämien sosiaalisten kommunikaatiostrategioiden luokkiin voidaan sijoittaa useat kielikylpyoppilaiden vastaukset. Tämän lisäksi jakoa voidaan edelleen täydentää. Lapset hyödynsivät usein toista kysytyn sanan lähellä olevaa sanaa. Tämän strategian osalta lasten vastaukset oli luokiteltavissa kolmeen luokkaan seuraavasti:

- merkitykseltään samankaltaiset sanat
- ääntämyseltään läheiset sanat
- kontekstisidonnaiset sanat.

Lapset pyrkivät myös hyödyntämään strategiaa, jonka avulla he *keksivät uuden sanan*, jos eivät tieneet oikeaa vastausta. Tämä kategoria voidaan jakaa foneettisen interferenssin periaatteen mukaan edelleen kolmeen luokkaan. Sanoista pystyi määrittelemään niiden syntyperän, mutta osa sanoista oli täysin uusia keksittyjä sanoja.

- suomen kielestä johdetut sanat
- ruotsin kielestä johdetut sanat
- suomen tai ruotsin kielestä johdetut sanat
- täysin uudet keksityt sanat

Näiden strategioiden lisäksi lapset myös *käänsivät* sanan suoraan suomen kielestä. Kielellisistä apuvälineistä lapset hyödynsivät myös *kiertoilmauksia*

omalla tai kielikylpykielellä. Lapset hyödynsivät myös ei-lingvistisiä apuvälineitä, kuten *ilmeitä ja eleitä*, sekä pyysivät kielellistä *apua* testaustilanteissa. Näiden lisäksi lapset saattoivat myös *välttää kommunikaatiotilanteita*. Näytetyistä kuvakorteista 62 % jäi ilman minkäänlaista vastausta.

### *7.3.3 Kielikylpydidaktiikkaa ilmentävät seikat päiväkodissa Suomessa toimintatutkimuksen ja kirjallisuustarkastelun lähtökohdista*

Pyrkimyksenäni oli tutkimuksessa johtaa yleinen kielikylpydidaktiikan malli, joka kytkeytyy sekä teoreettiseen tietoon että käytäntöön samalla huomioiden sosiaalisen ympäristön merkityksen kielikylpypäiväkodin opetustilanteissa esiintyvissä prosesseissa. Muodostin lukuun 7.3 synteessinä teoreettisen viitekehyksen, kielikylpytutkimuksen, tutkimustulosten ja toimintatutkimuksen avulla mallin (kuva 20), jonka tarkoituksena on kuvata kielikylpydidaktiikkaa sosiokulttuurisessa ympäristössä ja jonka pohjana tulee nähdä kielikylpypäiväkodin toiminta sosiokulttuurisessa viitekehysessä.

#### *7.3.3.1 Kielikylpydidaktiikan kehittäminen tutkimustulosten valossa*

Oleellista kielikylpypäiväkodeissa on kuvan 20 pohjalta toimiminen lasten lähikehityksen vyöhykkeellä lapsilähtöisesti huomioiden lapsen kokonaisvaltainen kehitys ja kasvu. Olen luvussa 7.3.1 esittänyt tarkemmin erilaisia tutkimustuloksista nousseita teemoja, joihin olisi hyvä kiinnittää huomiota kielikylpypäiväkodeissa. Nämä ovat tiivistettynä:

- Lapsille tuotetun kielen tulee olla heidän tasolleen sopivaa.
- Sanastoa tulee harjoitella monipuolisesti, jotta lapset eivät lukkiutuisi käyttämään väärä sanoja tai sanontoja.
- Henkilökunnan tulee välttää esimerkiksi väärien, lähes samaa tarkoittavien sanojen käyttöä, ja näin ollen oman kielenkäytön tarkkailu on merkityksellistä.
- Henkilökunnan tulisi reagoida kannustavasti lasten pyrkimykseen tuottaa kielikylpykieltä, joka tulee nähdä tutkimusmatkana ruotsin kieleen.

- Myös suomen ja ruotsin kielen eroihin ja samankaltaisuuksiin voi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa mm. kielitaitoa kehittävien työskentelymenetelmien avulla.
- Arvioinnissa ei ole oleellista, mitä lapsi jo osaa, vaan mihin lapsi on seuraavaksi kykenevä avustuksella. Tärkeää on tarkkailla, millä tavoin lapsi hyödyntää aikuisen apua ja mikä tuki on hyödyllistä kyseiselle lapselle.
- Lasten hyödyntämät strategiat ja tuottama kieli ovat tärkeä vihje lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä
- Opetusta eriyttämällä mahdollistetaan yksilöllisyyden huomioiminen.
- Koulutuksella on tärkeä merkitys didaktiikan kehittäjänä.

# 8 Pohdinta

Pohdintaosuuden aluksi tarkastelen sitä, kuinka olen tutkimuksella onnistunut ratkaisemaan tutkimukseni tutkimusongelmat. Nämä ovat päiväkotikäisten 3–6-vuotiaiden lasten ruotsin kielen omaksuminen kielikylpy-ympäristössä ja didaktiikan kehittäminen kielikylpypäiväkodeissa saatujen tutkimustulosten pohjalta. Tiivistäen tutkimukseni pyrkimyksenä on ollut sekä teoreettisen tiedon lisääminen että käytännön didaktiikan kehittäminen. Tämän jälkeen käsittelen sitä, kuinka olen tutkimuksellani onnistunut ankkuroimaan tutkimustulokset teoreettiseen viitekehykseen. Tämän jälkeen käsittelen sitä, millä tavoin tutkimukseni on uudistanut ja kehittänyt kielikylpytutkimukseen kenttää. Yhtenä tärkeänä aspektina pohdin myös tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja käytännön sovellusmahdollisuuksia pedagogisella kentällä. Lopuksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusajatuksia.

## 8.1 Tutkimusongelmiin vastaaminen

Tutkimuksen päätarkoituksena oli tarkastella niin teoreettisella kuin empiiriselläkin tasolla 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellistä kehitystä nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan osalta. Tässä aineistona toimi kielenhallinnan ja nimeämisvalmiuden mittareilla kerätty aineisto. Aineisto oli luonteeltaan sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää kielikylpydidaktiikkaa toimintatutkimuksen ja teoriakatsauksen avulla.

Tutkimusaineisto oli laaja, ja sen avulla oli vastattavissa jokaiseen tutkimusongelmaan. Tutkimusongelmiin vastaamisen lisäksi aineiston laajuus antoi mahdollisuuden täydentää jo olemassa olevia teorioita ja kehittää kielikylpydidaktiikkaa edelleen Suomessa.

*Tiivistetysti voidaan tutkimustuloksista todeta, että lasten kielitaito kehittyi 3–6 ikävuoden aikana eri mittausvälineillä mitattuna odotetulla tavalla. Tutkimustulokseni osoittivat, että kielikylpylapset saavuttavat erittäin hyvät taidot kielenhallinnassa kuullun ymmärtämisen osalta. Nimeämisvalmiuden taidot eivät olleet yhtä hyvät johtuen siitä, että kuullun ymmärtäminen kehittyy ennen nimeämisvalmiutta. Lasten ruotsin kielen osaaminen oli jokaisessa mittausvälineessä heikompaa kuin suomen kielen osaaminen, mutta oletettavasti kielten yhteisen kognitiivisen alueen vuoksi ruotsin kielen osaaminen saavutti suomen kielen osaamista noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia. Lapsilla oli havaittavissa kynnys (ilmeisesti nopean sanavaraston karttumisen kausi) vuotta aikaisemmin äidinkielessä kuin kielikylpykielessä, mitä on mahdollista ja tulisi hyödyntää kielikylpydidaktikassa. Ruotsin kielen nimeämisvalmiuden osalta ongelmaksi osoittautuivat iän myötä eriytyvät tulokset. Lasten strategioiden hyödyntäminen nimeämisessä osoitti luovuutta, ja tutkimustulokset antoivat myös viitteitä siitä, että lapset käyttäisivät kielikylpykieltä ajattelun välineenä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Myös äidinkielen hallinnalla on oma merkityksensä kielikylvyssä. Sen hallinnalla on tämän tutkimuksen tulosten valossa merkitys kielikylpykielen tuottamisessa ja kielenhallinnassa. Tämän lisäksi tutkimustuloksista, toimintatutkimuksesta ja kirjallisuuskatsauksesta oli luotavissa kielikylpyyn yleinen didaktinen malli. Vastauksiksi tutkimusongelmiin aineistosta voidaan tehdä seuraavat tulkinnat:*

*Ruotsin kielen osaaminen saavuttaa suomen kielen osaamista 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia päiväkotikäytössä. Analyysi osoitti, että lasten ruotsinkieliset tulokset saavuttavat suomenkielisiä tuloksia sekä nimeämisvalmiuden että kielenhallinnan mittareissa noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia.*

*Kynnys äidinkielessä saavutetaan vuotta aikaisemmin kuin kielikylpykielessä. Lasten nimeämisvalmiutta mittaavalla mittarilla saatujen tulosten keskiarvo kasvaa vuosi vuodelta. Suurin muutos tässä kasvussa tapahtuu suomenkielisessä mittarissa 3–4 vuoden ikäisillä lapsilla ja ruotsinkielisessä mittarissa 4–5 vuoden ikäisillä lapsilla. Vastaavanlainen tulos on havaittavissa myös kielenhallinnan mittausvälinellä. Tulos näyttää viittaavan siihen, että lapset saavuttavat kielenkehityksessä tietyn kynnyksen vuotta aikaisemmin äidinkielessä kuin kielikylpykielessä. Myös hajonnan suurimmat muutokset tapahtuvat edellä mainittujen ikävuosien aikana.*



*Lasten kuullun ymmärtämisen taidot ovat hyvät, mutta tuottaminen ontuu.* Kielenhallinnan mittarissa lasten ruotsinkieliset tulokset eivät olleet paljon heikommat kuin suomenkieliset. Tämä viittaa siihen, että lasten kuullun ymmärtäminen kehittyy kielikylpykielessä hyvin nopeasti saavuttaen nopeasti erinomaisen tason. Nimeäminen ei sen sijaan ollut lapsilla erinomaista tasoa. Tässä keskiarvo oli 9,43 oikeaa vastausta viidestäkymmenestä kuvakortista kaikissa lasten vastauksissa.

*Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden ongelmana eriytyvät tulokset.* Suomenkielisen nimeämisvalmiuden mittarin tuloksista voidaan havaita, että lasten saavuttamien tulosten keskihajonta pienenee vuosi vuodelta. Näin ollen lapset suoriutuvat tasaisemmin mittausvälineistä siirryttäessä kolmesta ikävuodesta kohti kuudetta. Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden tulosten tilanne on päinvastainen, ja hajonta kasvaa iän myötä. Tämä on ongelma siltä osin, että hyvän nimeämisvalmiuden omaavien ja huonon nimeämisvalmiuden omaavien lasten erot kasvavat vuosi vuodelta.

*Kahden kielen riippuvuus ongelma ja vahvuus kielikylvyssä.* Tunnettu tosiasia on se, että hyvä äidinkielen hallinta vaikuttaa myös kielikylpykielen hyvään hallintaan. Myös tässä tutkimuksessa suomenkielisten ja ruotsinkielisten mittareiden välillä löytyi selkeä positiivinen korrelaatio (ks. liite 24). Näin ollen vahvalla äidinkielen sanaston hallinnalla näyttää olevan suuri merkitys myös kielikylpykielen sanaston hallinnassa. Tämä on nähtävissä myös fonologisesti samankaltaisissa sanoissa sekä lapsille molemmilla kielillä helppoissa sanoissa. Ongelmaksi tällainen kahden kielen yhteinen kognitiivinen alue muuttuu siinä vaiheessa, kun lapsilla on äidinkielessään heikko osaamistaso.

*Kielikylpykieli ajattelun välineenä jo päiväkotikässä.* Tutkimuksen antamat pienet vihjeet tukevat sitä tosiasiaa, että lapset ratkaisevat monimutkaisiakin kielellisiä ongelmia kielikylvyssä jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

*Lasten strategioiden hyödyntäminen on monipuolista ja luovaa.* Kielikylpyoppilaiden käyttämästä kielestä on löydetty heille tyypillisiä piirteitä, ja näin oli myös tässä tutkimuksessa. Kuvassa 19 on esitetty synteesi aikaisemmista tutkimuksista löydetyistä ja tässä tutkimuksessa löydetyistä strategioista.

*Yleinen kielikylpydidaktiikan malli.* Yleinen kielikylpydidaktiikan malli (kuva 20) oli muodostettavissa sovelletusta toimintatutkimusosuudesta, kielikylvyn tutkimuskatsauksesta ja tämän tutkimuksen tuloksista. Malli kytkeytyy sekä teoreettiseen tietoon että käytäntöön samalla huomioiden sosiaalisen ympäristön merkityksen kielikylpypäiväkodin opetustilanteissa esiintyvissä prosesseissa. Toisaalta malli kytkeytyy myös Saaren (2006) kulttuuripedagogisen mallin neljään ulottuvuuteen, jotka peilaavat kielikylpydidaktiikan perustaa päiväkodissa. Nämä ovat lapsikeskeisyys, lasten kielellisen tietoisuuden kehittäminen sekä toiminnan kokonaisvaltaisuus niin tiedollisesta kuin toiminnallisesta näkökulmasta. Malli esitetään tarkemmin luvussa 7.3. Tämän lisäksi tutkimustuloksista nousivat didaktiikan kehittämiskohteiksi seuraavat kohdat:

- Lapsille tuotetun kielen tulee olla heidän tasolleen sopivaa.
- Sanastoa tulee harjoitella monipuolisesti, jotta lapset eivät lukkiutuisi käyttämään vääriä sanoja tai sanontoja.
- Henkilökunnan tulee välttää esimerkiksi väärien, lähes samaa tarkoittavien sanojen käyttöä, ja näin ollen oman kielenkäytön tarkkailu on merkityksellistä.
- Henkilökunnan tulisi reagoida kannustavasti lasten pyrkimyksiin tuottaa kielikylpykieltä, joka tulee nähdä tutkimusmatkana ruotsinkieleen.
- Myös suomen ja ruotsin kielen eroihin ja samankaltaisuuksiin voi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa mm. kielitaitoa kehittävien työskentelymenetelmien avulla.
- Arvioinnissa ei ole oleellista, mitä lapsi jo osaa, vaan mihin lapsi on seuraavaksi kykenevä avustuksella. Tärkeää on tarkkailla, millä tavoin lapsi hyödyntää aikuisen apua ja mikä tuki on hyödyllistä kyseiselle lapselle.
- Lasten hyödyntämät strategiat ja tuottama kieli ovat tärkeä vihje lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä.
- Opetusta eriyttämällä mahdollistetaan yksilöllisyyden huomioiminen.
- Koulutuksella on tärkeä merkitys didaktiikan kehittäjänä.

## 8.2 Tutkimuksen päätulosten ankkuroiminen viitekehukseen

Tässä luvussa esittelen, kuinka tutkimustulokseni ankkuroituvat viitekehukseen. Koska tutkimustuloksia on verrattain paljon, olen päättänyt esittämään tämän taulukkomuodossa. Toivon tämän helpottavan lukijaa hahmottamaan tutkimustulosten ja viitekehksen yhteyttä.

Tutkimustulos	Ankkuroituminen viitekehukseen
Ruotsinkielen osaaminen saavuttaa suomenkielen osaamista 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia päiväkotikäytössä.	4.1, 4.3
Kynnys äidinkielenä saavutetaan vuotta aikaisemmin, kuin kielikylpykielissä	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 6
Lasten kuullunymmärtämisen taidot hyvät, mutta tuottaminen ontuu	2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 6
Ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden ongelmana eriytyvät tulokset	2, 3, 4.1, 4.3, 4.4, 6
Kahden kielen riippuvuus ongelma ja vahvuus kielikylvyssä	4.1, 4.3, 4.4, 6
Kielikylpykieli ajattelun välineenä jo päiväkotikäytössä	2, 3, 4.1, 4.3, 4.4, 6
Lasten strategioiden hyödyntäminen on monipuolista ja luovaa	2, 3, 4.3, 6
Yleinen kielikylpydidaktiikan malli ja didaktiikan kehittäminen päiväkotiympäristöön	2, 3, 4, 6

*Taulukko 20. Tutkimustulosten ankkuroituminen viitekehukseen*

Kuten taulukosta 12 on mahdollista huomata, olen hyödyntänyt teoreettisen viitekehkseni kaikkia osia siten, että kahden ensimmäisen tutkimusongelman osalta luvut 2, 3 ja 4 sekä niiden alaluvut ovat olleet tärkeimpiä tutkimustiedon soveltamisen kannalta, ja kolmannessa tutkimusongelmassa olen hyödyntänyt kaikkia viitekehksen osia yleiseen kielikylvyn didaktisen mallin luomiseen ja didaktiikan kehittämiseen.

## 8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto koostui sekä kvalitatiivisesta että kvantitatiivisesta aineistosta. Tutkimuskohdetta eri näkökulmista valottavan triangulaation tarkoituksena ei ollut varsinaisesti lisätä tutkimuksen

luotettavuutta vaan saada eri näkökulmien avulla lisättyä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mikä puolestaan helpottaa kokonaisuuden hahmottamista. Näin ollen jokaisen menetelmän avulla saadaan oma kuva tutkittavasta ilmiöstä. Yhdistämällä nämä näkökulmat saadaan laajempi kuva kokonaisuudesta, kuin ilmiön osat yksinään edustaisivat.

Tästä syystä tutkimuksessa hyödynnettiin samanvertaisena aineistona kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa, jotka vastasivat itsenäisesti eri tutkimusongelmiin mutta samalla valottivat ilmiön eri osia. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusaineiston luonne otettava huomioon. Tämä tarkoittaa sitä, että luotettavuutta pohdittaessa tulee kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston avulla saavutetun tutkimustiedon luotettavuus pohtia omina alueinaan. Tutkimuksen luotettavuutta vähentävät seikat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusaineiston osalta ovat kuitenkin samoja, kun pohdin tutkimusprosessia kokonaisuutena. Näin ollen olen tässä luvussa jakanut tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun siten, että käsittelemä aluksi kvantitatiivista aineistoa, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan lähemmin kvalitatiivista aineistoa ja tutkimuksen luotettavuutta kokonaisuudessa.

Kvantitatiivista tutkimusta tehtäessä sen luotettavuus perustuu ensisijaisesti tutkittavan ilmiön mittaamisen onnistumiseen. Tämä tarkoittaa sopivien tutkimusmenetelmien ja aineiston käsittelytapojen valitsemista. Tässä tutkimuksessa valituilla mittareilla oli mahdollista vastata johdonmukaisesti tutkimusongelmiin, joten luotettavuutta voidaan tältä osin pitää hyvänä.

Kvantitatiivisen aineiston keruu tapahtui neljällä eri mittarilla: suomenkielisillä kielenhallinnan ja nimeämisvalmiuden mittareilla sekä ruotsinkielisillä kielenhallinnan ja nimeämisvalmiuden mittareilla. Nämä mittarit on esitelty tarkemmin luvussa 5.2.2 ja sen alaluvuissa.

Metsämuurosen (2003) mukaan tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta on perinteisesti kuvattu reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetin käsite kuvaa tutkimuksen toistettavuutta. Perinteisesti reliabiliteetti voidaan laskea kolmella eri tavalla: rinnakkaismittauksella, toistomittauksella tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta (Metsämuuronen 2003). Muurosen mukaan näistä toistomittaus on arveluttavin, koska yksilö voi muuttua mittausten välillä. Tässä tutkimuksessa

aineistonkeruu on tapahtunut neljällä eri mittauskerralla kahden ja puolen vuoden aikana. Näin ollen toistomittauksen tulosten samankaltaisuuden vertailu olisi mahdollista, mutta kuitenkin epäilyttävää. Epäilyttävää se olisi siitä syystä, että osa lapsista olisi uusintamittauskerroilla uusia. Näin ollen päädyin tutkimuksen reliabiliteetin osalta tarkastelemaan lähemmin tutkimuksen sisäistä yhtenäisyyttä jakamalla aineiston keinotekoisesti kahteen osaan. Kun mittarin sisäistä yhteneväisyyttä lasketaan, on mittarin puoliskojen välinen korrelaatio reliabiliuden mitta. Kun puolitus muodostetaan, on aivan sama, kuinka se tehdään, jos osiot todella mittaavat keskenään samaa asiaa (Metsämuuronen 2003). Korkea reliabiliteetti kertoo, että mittarit mittaavat samantyyppistä asiaa ja että toistettaessa mittaus samat ihmiset vastaisivat samalla tavoin mittariin. Kolmanneksi korkea reliabiliteetti kertoo, että mittari erottelee luotettavasti mitattavat yksilöt toisistaan. Taulukko 21 kuvaa tätä mittareiden sisäistä yhteneväisyyttä.

	Suomi	Ruotsi	Suomi	Ruotsi
	Nimeämisvalmius		Kielenhallinta	
Cronbachin alpha osio 1	0,974	0,929	0,807	0,784
Cronbachin alpha osio 2	0,911	0,81	0,864	0,785
Guttman splitt-half coefficient	0,881	0,639	0,888	0,9

**Taulukko 21.** *Mittareiden sisäisen yhteneväisyyden arviointi*

Taulukosta on nähtävissä jokaisen mittarin osion korkeat Cronbachin alphan arvot. Tämän lisäksi kokonaisuutta kuvaavat Guttman Splitt-half arvot ovat jokaisen mittarin osalta korkeat. Poikkeuksena on ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden heikompi arvo, joka selittyy mittarin heikolla erottelukyvyllä. Kuten aikaisemmin totesin, mittarin heikkous piilee nimenomaan siinä, että se on liian vaikea kielikylpylapsille ruotsin kielellä. Näin ollen mittari ei erottele lapsia riittävän luotettavasti toisistaan.

Mittareita valittaessa pystyin omasta kielikylpyopettajataustastani johtuen arvioimaan nimeämisvalmiuden mittarin ruotsin kielellä mahdollisesti liian vaikeaksi. Tästä syystä mittarilla saavutettavaa tietoa oli luokiteltava mittarin ohjeistuksesta poiketen (neljä luokkaa), ja tämän lisäksi mittarin avulla saavutettua aineistoa oli syytä tarkastella myös kvalitatiivisesti, jotta mittarilla saavutetut tulokset eivät antaisi vääristynyttä kuvaa kielikylpylasten nimeämisvalmiudesta. Näin ollen mittarin heikkoutta on voitu täydentää lasten

kvalitatiivisten vastausten analysoinnilla, jota käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Ulkoista reliabiliteettia voidaan havainnoida sillä, ovatko tällä tutkimuksella saavutetut tulokset suhteessa tuloksiin, jotka on saavutettu samoilla mittareilla toisissa olosuhteissa. Tämän tutkimuksen tuloksia on vertailtu aikaisempiin kielikylypytutkimuksiin (Vesterbacka 1991 ja Mård 1994) sekä tämän lisäksi vielä suomenruotsalaisten lasten saavuttamiin tuloksiin (Mickos & Carlson 2003a). Verratut tutkimustulokset olivat yhteneväisiä, ja näin ollen mittareiden voidaan todeta olevan ulkoisesti reliaabeleita.

Kahden muuttujan välistä riippuvuutta voidaan mitata usein myös Pearsonin tulomomenttikertoimella eli korrelaatiolla. Tässä tapauksessa halusin tarkastella lähemmin sitä, kuinka hyvin käytetyt mittarit korreloivat keskenään. Halusin suorittaa tämän tarkastelun siitä syystä, että käytetyt mittarit on käännetty kohdekielille alkuperäisistä kielistään ja ovat näin ollen samat poiketen ainoastaan kieleltään. Tämän lisäksi kielten yhteisen kognitiivisen alueen vuoksi hyvä osaaminen toisessa kielessä vaikuttaa myös osaamiseen toisessa kielessä. Tutkimuksen mittarit korreloivat keskenään positiivisesti tilastollisesti merkitsevästi. Nimeämisvalmiuden mittausvälineen suomen- ja ruotsinkielinen versio korreloivat keskenään (0,67, p-arvo 0,01). Myös kielenhallinnan mittausvälineen suomen- ja ruotsinkielinen versio korreloivat keskenään (0,717, p-arvo 0,01). Tulosten mukaan näyttää siis siltä, että lapsi, joka saa hyvät tulokset nimeämisvalmiudessa suomen kielellä, saavuttaa myös hyvät tulokset ruotsin kielellä. Sama pätee myös kielenhallintaan. Mittareiden välillä on siis selkeä yhteys eri kielistä huolimatta. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka esimerkiksi kielenhallinnan mittavälineessä on käännöksestä johtuvia ongelmia, eivät ne näytä vaikuttavan mittareiden reliabiliteettiin liian voimakkaasti.

Edellä olen tarkastellut mittareiden sisäistä yhteneväisyyttä, ulkoista reliabiliteettia sekä mittareiden välistä yhteneväisyyttä suomen ja ruotsin kielillä. Tarkastelua on syytä vielä laajentaa validiteetin osalta. Sisällön validius tulee nähdä enemmänkin käsitteellisenä kuin laskennallisena ominaisuutena (Metsämuuronen 2003). Metsämuurosen mukaan validiteetin osalta on syytä tarkastella sitä, ovatko mittarit oikein operationalisoidut sekä kattavatko käytetyt käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Validius määritellään yleensä mittarin kyvyksi mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan (Alkula et al. 1995).

Tutkimuksen validiteetti voidaan Harjun ja Pohjanmäen (2005) mukaan jakaa karkeasti kahteen osaan - sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti liittyy yhteen teorian ja sen käsitteiden kanssa eikä näin ollen ole laskennallinen ominaisuus. Sisäistä validiteettia on vaikea jälkikäteen todeta, joten se tulee varmistaa tutkimusta tehtäessä. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko esimerkiksi mittarin kysymykset teoriaosassa esitettyjä käsitteitä, ovatko ne oikein operationalisoidut ja kattavatko nämä käsitteet koko tutkittavan ilmiön (Harju & Pohjanmäki 2005). Käytin tutkimuksessani valmiita mittaussäilyneitä, jotka käänsin tarvittaessa kohdekielille. Näin ollen tutkijalla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa käsitteisiin, käsitteiden operationalisointiin tai siihen, kuinka hyvin ne kattavat kyseisen tutkimusalueen. Arvioin mittarit kuitenkin kielikylpyoppilaille mahdollisesti sopiviksi aikaisempien tutkimustulosten ja oman opettajakokemukseni perusteella. Kun kyse on kuullun ymmärtämisen ja nimeämisvalmiuden mittaamisesta, voivat monet tekijät vaikuttaa mittaustuloksiin, kuten mielialat, jännittäminen tai väsymys. Tämän lisäksi lasten vastausten tulkinnassa voi myös ilmetä ongelmia. Kysymys, kuinka hyvä ja laaja kuva koko tutkittavasta ilmiöstä saadaan aikaiseksi kyseisillä mittaussäilyneillä, on näin ollen ongelmallinen. Tärkeää on mielestäni kuitenkin huomata, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda kattavaa kuvaa kielikylpylasten nimeämisvalmiudesta ja kuullun ymmärtämisestä vaan antaa suuntaa antavia tuloksia lasten valmiuksista. Kielenhallintaan kuuluu luonnollisesti monia osatekijöitä, mutta tässä tutkimuksessa käsiteltiin ainoastaan kielenhallintaa kuullun ymmärtämisen osalta sekä nimeämisvalmiutta. Metsämuurosen (2003, 87) mukaan kaikkia osa-alueita ei tarvitse tutkia, mutta muiden osa-alueiden poisjättäminen tulee tehdä tietoisesti. Juuri siten on tässä tutkimuksessa pyritty tekemään. Olen pyrkinyt valitsemaan ne kaksi aluetta, jotka ovat kielikylvyssä juuri taipaleensa aloittavilla lapsilla nähtävissä: yksittäisten sanojen ja fraasien synty sekä puhutun kielen hahmottamisen kyky.

Ulkoisesti validissa tutkimuksessa myös toiset tutkijat voivat tulkita mittaustulokset samoin, kuin tutkija on tutkimuksessaan esittänyt. Systemaattisuus, objektiivisuus ja kriittisyys tutkimusta tehtäessä varmistavat myös osaltaan tutkimuksen validiteetin tutkimuksen edetessä. (Harju & Pohjanmäki 2005) Kiinnitin huomiota tutkimuksen ulkoiseen validiteettiin tutkimusta tehdessäni ja pyrin varmistamaan tutkimuksen ulkoista validiteettia monin eri tavoin, esimerkiksi nauhoittamalla nimeämisvalmiutta mittaavat

testaustilanteet, jotta aineiston mahdolliset epäselvät kohdat voidaan kuunnella uudelleen. Tämä erityisesti lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska aineistonkeruussa käytettiin ulkopuolista apua. Tämän lisäksi aineistonkeruussa mukana olleiden projektitestaaajien kanssa kävin aineiston kategorisoinnin sekä siinä esiintyvät mahdolliset ongelmat läpi ennen aineistonkeruun aloittamista.

#### *Nimeämisvalmiuden mittarin validiteetista*

Nimeämisvalmiuden osalta ongelmallisena kysymyksenä on se, kuinka hyvin lasten vastaukset kuvastavat lasten todellista nimeämisvalmiutta ja laajemmin todellista kykyä tuottaa kielikylpykieltä. Tämä on ilmiselvä validiteetin ongelma tässä mittarissa. Mittari ikään kuin irrottaa kielen sen sosiaalisesta kontekstista ja kaventaa näin ollen lasten kieltä. Toisaalta taas Mittari ”pakottaa” lapset vastaamaan ruotsin kielellä ja miettimään vastauksia pidempään, kuin vapaassa puhetilanteessa olisi mahdollista. Mittarin avulla voidaan siis saada myös eksaktimpaa tietoa nimeämisvalmiudesta, kuin vapaassa puheessa voisi saada. Omien kokemusteni pohjalta lapset tuottavat hyvin niukasti kielikylpykieltä ensimmäisinä vuosina päiväkodissa, minkä myös tämä mittari osoitti. Mittaustilanteissa kävi myös selkeästi ilmi, että lapset ymmärsivät Mittarin suorittamisen sekä pyrkivät aina vastaamaan esitettyihin kuvakortteihin. Näin ollen mittaria voidaan mielestäni pitää tältä osin suhteellisen validina.

#### *Kielenhallinnan mittarin validiteetista*

Kielenhallinnan mittarin tarkoituksena on mitata lasten kielenhallintaa. Mittarin ongelmana oli ensinnäkin mittarin kääntäminen ruotsista suomeksi. Toiseksi mittarin luotettavuuden ongelmana on se, että sitä ei ole standardoitu millekään lapsiryhmälle. Mittarin tarkoituksena on mitata kielenhallintaa yhdeksällä kieliopin osa-alueella. Tämän lisäksi mittari mittaa muutamilla kysymyksillä näiden osa-alueiden erilaisia yhdistelmiä. Näin ollen mittarin rakennevaliditeetti on hyvää. Mittarissa lasten vastausten väärintulkinnat ovat myös vähäisiä ja näin ollen mittarin tulosten luotettavuutta lisääviä.

Reliaabelius ja validius muodostavat mittarin kokonaisluotettavuuden. Huono reliaabelius vähentää myös mittarin kokonaisvalidiutta, mutta päinvastainen ei päde (Alkula et al. 1985, 89). Tiivistetysti voidaan tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston osalta sanoa reliabiliteetin olevan hyvää, mutta



validiteetissa on nähtävissä ongelmia, jotka esiintyvät yleisesti kielentutkimuksessa. Erityisenä ongelmana tämän tutkimuksen mittareissa ovat seuraavat seikat:

- Kielikylpylasten taitotasoa ei ole aikaisemmin määritelty, mikä antaisi viitteitä mittareiden valintaan.
- Ongelmana on myös, kuinka hyvin onnistutaan mittaamaan kvantitatiivisesti ominaisuutta, joka on lapsilla juuri kehittyvässä ja kehittyä heillä yksilöllisesti.
- Tämän lisäksi ongelmana on se, että kielen tuottaminen on kytköksissä sosiaaliseen ympäristöön ja sen irrottaminen kontekstistaan on jo sinällään arveluttavaa.

Nämä kaikki edellä käsitellyt ongelmat vähentävät tutkimuksen kokonaisvaliditeettia. Kuten Alkula et al. (1985, 89) asian ilmaisee, on vaaka, joka näyttää joka punnituksessa tasan kilon liian alhaista painoa, erittäin reliabele, mutta silti epävalidi. Alkulan et al. mukaan mittarin rakennevalidiuden voidaan sanoa olevan hyvä, jos tutkimuksen tulokset ovat sopuoinnussa odotusten kanssa. Tässä tutkimuksessa kielikylpylasten tuloksia oli mahdollista vertailla laajasti aikaisempiin kielikylpylapsille suoritetuille aineistomäärältään pienempiin tutkimuksiin sekä suomenruotsalaisilla lapsilla saavutettuihin tuloksiin. Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimustulokset olivat odotusten mukaisia, ja näin ollen voidaan tutkimuksen validiteetin sanoa olevan hyvää, koska odotukset täyttyivät.

#### *Tutkimuksen validiteettikriteereistä*

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostui toimintatutkimuksen avulla saavutetusta aineistosta sekä nimeämisvalmiuden mittarin kvalitatiivisista vastauksista. Koska esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla muodostettu aineisto on kytköksissä koko tutkimukseen, on tässä tarkastelussa syytä käsitellä myös koko tutkimuksen luotettavuutta laajemmasta perspektiivistä kuin edellisessä luvussa.

Larsson (1993) jakaa validiteettikriteerit useampaan osaan, Harjua ja Pohjanmäkeä (2005) syvällisemmin. Hän näkee validiteetin koostuvan diskurssikriteeristä, heuristisesta arvosta, empiirisestä ankkuroinnista, konsistenssista ja pragmaattisesta kriteeristä. Tarkastelen seuraavassa

tutkimukseni validiteettia näiden kriteereiden pohjalta hieman syvällisemmin. Larssonin validiteettikriteerit ovat myös olleet lähtökohtana tutkimuksen laadun varmistamiselle koko tutkimustyön ajan.

Diskurssikriteerin tarkoituksena on kertoa, kuinka hyvin esitetyt argumentit puolustavat asemaansa muita argumentteja vastaan. Tarkoituksena on tarkastella sitä, kuinka hyvin aineisto, argumentit ja tutkijan tekemä päättely kestävät muun tutkijayhteisön tarkastelun (Larsson 1993, 196, 204). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään tutkimustulokset siten, että saavutettuja tutkimustuloksia pyritään rinnastamaan jo tehtyihin tutkimuksiin niiltä osin, kuin se on ollut mahdollista. Tämä on nähtävissä sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston osalta. Kvalitatiivisessa sisällönanalyyssissä vertailua on suoritettu sekä kielikylpytutkimuksiin että kansainvälisiin tutkimuksiin. Saman periaatteen mukaisesti myös toimintatutkimuksen avulla muodostetussa luvussa synteesi on muodostunut kansainvälisistä, kansallisista ja toimintatutkimuksen avulla muodostetuista aineistoista. Tältä osin koen tutkimuksen diskurssikriteerin täyttyvän. Eskolan ja Suorannan (1998, 214–217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on, että tutkija pystyy kertomaan, mitä tutkimuksen kuluessa on tapahtunut. Lukijan tulee myös pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä ja suorittamaan tutkimus tarvittaessa uudestaan. Tämä Eskolan mainitsema kriteeri on Larssonin esittämän diskurssikriteerin edellytys. Ilman selkeää tutkimuksen kulun kertomista diskurssi on heikompa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan käytäntöä, jossa olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimukseni kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti esimerkiksi kaavioiden avulla ja selvittämään ajatukseni tekemieni päätelmien takana.

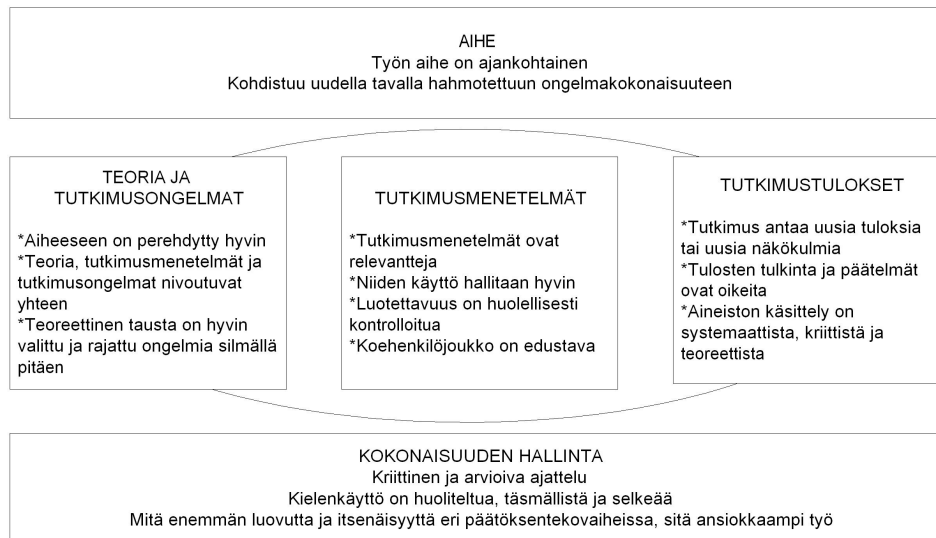
Heuristisen arvon tarkastelu liittyy Larssonin (1993, 205–206) mukaan siihen, millä tarkkuudella tutkija voi luettuaan tutkimuksen vakuuttua siitä, että hän näkee jonkin asian uudella tavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on luotu tai hahmotettu uusi näkökulma esimerkiksi luomalla uusia kategorioita ajattelulle. Koska valitsemani aihe on hyvin vähän tutkittu, tuo se väistämättä esiin uusia näkökulmia ja mahdollisia kategorioita ajattelulle. Mikä on tarkkuus, jolla tutkija luettuaan tutkimuksen voi vakuuttua tutkimustuloksista? Vastaus on epäilemättä subjektiivinen. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkimusta tehdessäni saavuttamaan mahdollisimman suuren otoksen (eli kaikki espoolaiset kielikylpylapset) ja pyrkinyt laadullisessa analyysissä tämän lisäksi saavuttamaan saturaatiopisteen. Onko tutkimukseni aineisto sitten ollut riittävä

peruskuvioden esiin saamiseksi? Tutkimuksen riittävyys voidaan todeta saturaation avulla. Ajatuksena tässä on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin jonkinlaisen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista saada. Saturaatio on saavutettu, kun lisäaineiston kerääminen ei näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston peruskuvio alkaa toistua. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimusaineiston koolla ei ole suoranaista merkitystä tutkimuksen onnistumiselle, vaan aineistoa katsotaan olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa. Aineiston riittävyttä analyysivaiheessa voidaan arvioida siten, että aineistosta analysoidaan ensin pieni osa aineistoa ja koetellaan näin saatua tulosta suurempaan aineistoon (Eskola & Suoranta 1998, 62–63, 216–217). Tutkimukseni nimeämisvalmiuden mittarilla saavutetun aineiston kanssa toimin edellä mainituin tavoin. Myös kvantitatiivisen aineiston koko on mielestäni riittävä käyttämäni perusanalyysiin. Otoskokojen viitearvot kuitenkin vaihtelevat näkökulmasta riippuen (ks. mm. Heikkilä 2001, 45; Soininen 1995, 107).

Empiirisen ankkuroinnin Larsson näkee tärkeänä todellisuuden ja tulkinnan yhtäpitävyydeksi. Hänen mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ajatella olevan yhtä oikeaa tulkintaa, vaan useiden tulkintojen joukosta pyritään löytämään tutkimukseen sopivin. Sisällönanalyysin osalta empiirinen ankkurointi ei ollut ongelmaton. Useiden tulkintojen joukosta tutkimukseen sopivimman löytäminen ei ollut helppoa, ja samaan aineistoon olisi toki voinut hyödyntää myös monia muita luokitteluperusteita. Näin ollen tällä luokitteluperusteella saavutettu malli on vain yksi mahdollinen useista. Tämä malli kuitenkin täydentää edellisiä ja tuo uutta tietoa kielikylpylasten nimeämisvalmiudesta. Triangulaatiota voidaan hyödyntää, kun halutaan arvioida todellisuutta useasta eri näkökulmasta. Tutkimusmenetelmäni ei ole pelkästään laadullinen, vaan myös määrällinen. Näin ollen olen pyrkinyt hahmottamaan samaa todellisuutta useasta eri näkökulmasta. Tämän lisäksi epäilemättä myös empiiriseen ankkurointiin ja siinä erityisesti tulkintaan vaikuttaa oma vuosien kokemus kenttätyöstä kielikylpyhenkilökunnan ja lasten kanssa, joka näkyy vahvasti myös toimintatutkimusosuudessa.

Konsistenssi liittyy Larssonin mukaan siihen, kuinka pienet tutkimuksen osat rakentavat kokonaisuutta, mutta ovat samalla riippuvaisia kokonaisuuden sisällöstä. Tämä ei liity pelkästään kvalitatiiviseen tutkimukseen, vaan koko tutkimuksen rakentumiseen yleisesti. Tutkimuksen rakentumisessa on

huomioitu Harjun (2001; Harju & Pohjanmäki 2005) esittämä malli hyvän tutkimuksen rakentumisesta kuvan 21 mukaisesti (ks. myös tarkemmin Hirsjärvi et al. 2007; Viljanen 1986; Hirsjärvi et al. 1992; Hakala 1999; Eco 1990; Bell 1999; Kuikka 1991).



*Kuva 21. Hyvän tutkimuksen tunnusmerkit*

Pragmaattinen kriteeri puolestaan liittyy Larssonin (1993) mukaan siihen, millainen arvo tutkimuksella on käytännön kannalta sekä kuinka tulokset onnistutetaan välittämään muille. Kielikylpy on yleisesti ottaen vähän tutkittu alue. Suomen kansainvälistymisen myötä myös toisen kielen oppimisen tutkimus on mielestäni noussut merkittävämpään asemaan kuin aikaisemmin. Tutkimuksen tulokset rakentavat osaltaan kuvaa kielikylpyoppilaiden kielitaidon kehittämisestä, mutta ne myös samalla kehittävä kielikylpydidaktiikkaa. Tutkimustulosten ankkuroiminen käytännön työelämään didaktisen mallin avulla lisää myös tutkimuksen pragmaattista arvoa. Liitteessä 27 esitetyt mittarin jatkohyödyntämismahdollisuudet lisäävät myös omalta osaltaan tulosten hyödynnettävyyttä.

Tutkimukseni kokonaislaatua voidaan tarkastella lähemmin Larssonin kolmen eri kriteerin pohjalta. Työn kokonaislaatua voidaan tarkastella perspektiivitietoisuuden, sisäisen yhtenäisyyden ja eettisten arvojen pohjalta (Larsson 1993, 196). Perspektiivitietoisuudella Larsson viittaa tutkijan esiymmärryksen selvittämisen tärkeyteen. Joissain tutkimuksissa ennakkoperspektiivi on selkeämmin valittu kuin toisissa, ja tämä tulisi selvittää tutkimuksessa. Tutkijan roolin pohtiminen on keskeistä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan tulee siis olla tietoinen tutkimuksen aineiston tuotantoehdoista (Eskola & Suoranta 1998, 216–217). Perspektiivitietoisuuttani olen pyrkinyt tuomaan esiin johdannossa luvussa 1.1.1, jossa käsittelem tutkimukseni syntyyn vaikuttaneita tekijöitä (tutkija / ohjaaja paradigmaa). Näin ollen työlläni on selkeä ennakkoperspektiivi, jonka myös tutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan. Objektiivisuus on yksi tärkeimmistä käsitteistä tutkimusta tehtäessä ja se tulee myös muistaa koko tutkimuksen tekemisen ajan. Objektiivisuutta kuvaavat mm. yksiselitteisyys, kiistattomuus ja värityttömyys. Objektiivisen tutkimuksen päämääränä on selvittää tutkimuskohde sellaisena, kuin se on todellisuudessa. Tutkimustuloksiin eivät saa vaikuttaa tutkijan omat mielipiteet tai poliittiset vakaumukset. Objektiivisessä tutkimuksessa tutkimustulokset eivät riipu tutkijasta. (ks. tarkemmin Harju & Pohjanmäki 2005.) Vaikka tutkimuksellani on ennakkoperspektiivi omasta kielikylykokemuksestani johtuen, en kuitenkaan koe sen vaikuttavan vääristävällä tavalla tutkimustuloksiin tai yleisesti tutkimukseni tekemiseen. Tutkimuksen objektiivisuutta on myös osaltaan lisännyt tutkimustulosten vertailun mahdollisuus aikaisempiin tutkimuksiin.

Toisena työn kokonaislaatuun vaikuttavana tekijänä Larsson (1993, 199) näkee tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden. Tutkimus on sisäisesti johdonmukainen, kun tutkimuskysymysten, tutkimusoletusten, tutkittavan ilmiön luonteen, aineistonkeruun ja analyysitekniikan välillä vallitsee sopusointu. Larssonin mukaan on tärkeää, että tutkimusongelmat ohjaavat aineistonkeruuta eikä päinvastoin. Myös tämän kriteerin olen pyrkinyt varmistamaan kuvan 21 esittämällä tavalla huomioimalla hyvän tutkimuksen tunnusmerkit tekemällä tutkimuksesta sisäisesti johdonmukaisen. Aineistonkeruuta tehtäessä suuntaa antavat tutkimuskysymykset olivat jo olemassa, ja se, miltä osin aineistoa tulisin analysoimaan, oli selvä tutkimuksen aloituksesta saakka.

Kolmantena hyvän laadun kriteerinä Larsson (1993, 199) näkee eettiset arvot. Kriteerissä on kyse yksityisyyden suojaamisesta ja siitä, miten tutkimuksessa suhtaudutaan eettisiin arvioihin. Larssonin mukaan asiaa ei tulisi nähdä absoluuttisena, vaan yksityisyyden suojaaminen tulisi olla kohtuullista. Tutkimukseni osalta erityistä eettistä ongelmaa yksityisyyden suojaamisen kanssa ei ole olemassa, koska tutkimustulokset esitetään taulukkomuodoissa tai yhteenvetoina.

Tulosten laatua on mielestäni myös tarpeellista tarkastella lähemmin, jotta tutkimuksesta saadaan tarkempi kuva. Tulosten laatua voidaan tarkastella sisällön rikkauden, sisällön rakenteen ja teorian lisääntymisen suhteen (Larsson 1993, 196, 200–201). Sisällön rikkauden kriteeriin liittyy hyvin pitkälle pyrkimys tuottaa uusia merkityksiä. Tähän liittyy se, että aineistosta muodostettujen kategorioiden tulee olla merkitykseltään rikkaita. Tämä tarkoittaa sitä, että näiden kategorioiden tulee sisältää oleellinen, mutta myös nostaa esiin se, mikä on ainutlaatuista aineistossa. Aineiston laadullisen tarkastelun pohjalta muodostetut kategoriat syntyivät aineiston pohjalta. Aikaisemmin kielikylpyoppilaiden välikieltä ei ole kategorisoitu tutkimuksessa esitetyllä tavalla. Välikieltä on pyritty selittämään, mutta sitä ei ole tarkasteltu kokonaisuutena. Teorian lisääntymisen suhteen koen, että olen ”haravoinut maastoa”, jota kovin moni ei aikaisemmin ole tutkinut. Näin ollen olen myös löytänyt tuloksia, jotka osaltaan lisäävät tietoisuuttamme kielikylpylasten kielitaidon kehittymisestä ja toivottavasti kehittävät edelleen kielikylpyä Suomessa.

## 8.4 Tutkimustulosten sovellettavuus

Toistaiseksi emme tiedä, millainen kielikylpypäiväkoti on toimintaympäristönä kaikkein tehokkain opetuksessaan ja edelleen millaisessa päiväkodissa saavutetaan kielikylpylle asetetut tavoitteet parhaiten. Meillä jokaisella voi olla ideologioita ja metodologioita mielipiteitä siitä, mikä on hyvää, parempaa, pahaa tai huonoa. Toistaiseksi ei tiedetä, tuleeko perinteistä opettajalähtöistä toimintaa päiväkodissa olla enemmän vai vähemmän. Voimme siis vain arvailla ja antaa tutkimustulosten kertomien vihjeiden ohjalla näkemystemme muodostumista. Toistaiseksi tiedämme liian vähän niistä muuttujista, jotka vaikuttavat lapsen

kielen omaksumiseen, jotta voisimme antaa yksiselitteisiä neuvoja tai suosituksia esimerkiksi opetuksessa hyödynnettävistä menetelmistä tai niiden paremmuudesta. (ks. mm. van Lier 1988.) Tutkimukseni tarkoituksena ei näin ollen ole antaa suoranaisia neuvoja vaan lähemmin suosituksia.

Kun ryhdyin tekemään tutkimusta kielikylvystä, oli minulla selkeä näkemys kahdesta asiasta. Nämä olivat, että tutkimukseni avulla saadun tiedon tulee olla mahdollisimman sovelluskelpoista sekä tutkimuksen käytännönläheinen. Olen mielestäni onnistunut ennen kaikkea näissä tehtävissä. Ne sadat tunnit, jotka olen viettänyt kielikylpypäiväkotien henkilökunnan kanssa keskustellen heidän käytäntöön liittyvistä ongelmistaan, olivat minulle yksi liikkeelle paneva voima tutkimuksen alkuvaiheessa. Yleisen mallin luominen didaktiikasta ja esimerkiksi teematyöskentelyn ”askel askeleelta” -malli antavat konkreettisia työkaluja kielikylpypäiväkotien henkilökunnalle toimintansa suunnittelun pohjaksi ja ”didaktisen tietoisuuden” lisäämiseksi. Näin ollen mielestäni tutkimukseni yhtenä vahvuutena voidaan pitää sen käytännönläheisyyttä ja tutkimuksen sovellusmahdollisuuksia.

Tutkimukseni kannalta tärkeää suoraan käytäntöön sovellettavaa tietoa ja tätä kautta myös didaktiikkaan vaikuttavia tekijöitä on useita. Tärkeimpinä näistä haluaisin nostaa esiin liitteessä 27 esitetyn mittareiden jatkohyödyntämisen kielikylpypäiväkodeissa. Liite sisältää tämän tutkimuksen mittareiden 4–6-vuotiaiden lasten saavuttamista pistemääristä muodostetut raja-arvot. Kyseessä ei siis ole mittareiden standardointi, vaan ainoastaan ohjenuora erityispedagogiseen työskentelyyn päiväkodeissa. Tämän toivon olevan ”päänavaus” erityispedagogiikan kehittämiseen kielikylvyssä. Tutkimustulosten toivon myös muokkaavan suoraan kielikylpypäiväkotien didaktiikkaa mm. didaktisen mallin avulla, joka on nähtävissä luvussa 7.3, kuva 20.

## 8.5 Katse kohti tulevaisuutta

Tehtäessä tutkimusta tutkija joutuu useiden valintatilanteiden eteen. Tutkimusaineistosta nousee esiin useita kiinnostavia tuloksia ja tietoa, josta olisi mielenkiintoista raportoida. Tämän lisäksi aineistoa käsiteltäessä ja teoreettiseen viitekehykseen paneuduttaessa hahmottuu kuva siitä, mihin olisi mielenkiintoista suunnata katse tulevaisuudessa.

Suoritin erityisopettajatutkinnon samalla, kun viimeistelin väitöskirjaani. Tämä epäilemättä vaikutti siihen, että huomasin erityisopetuksen puuttumisen kielikylvystä suureksi ongelmaksi. Lapsilla on toki oikeus erityisopetukseen ja tukeen, mutta se, kuinka lasten mahdollisia kielellisiä ongelmia osataan tulkita ja kuinka niitä tuetaan, jää arvailujen varaan. Kielikylvyssä on tämän hetkisten noin 5000 lapsen joukossa paljon erityistuen tarpeessa olevia lapsia. Tutkimustulokset eivät anna yksiselitteistä vastausta siihen, kuinka näihin lapsiin tulisi kielikylvyssä suhtautua. Tuleeko heillä olla mahdollisuus osallistua kielikylpyyn vai ei? Mikä tulee nähdä lapsen etuna ja mistä on hyötyä ja haittaa? Ja erityisesti kuinka näitä lapsia tulisi tukea? Cummins (1998) näkee yhtenä mahdollisuutena kielten välisen siirtovaikutuksen hyödyntämisen erityisopetuksessa (suomen kieltä hyödynnettäisiin tietyissä tilanteissa, kunnes lapsi on oivaltanut uuden asian, esim. lukemaan oppimisen).

Kielikylvyn erityispedagogista tarvetta ei tule nähdä kuitenkaan yksisuuntaisena, vaan myös kielikylvyllä on annettavaa erityispedagogiikan näkökulmasta. Kielikylpydidaktiikkaa on mahdollista hyödyntää myös toisissa päiväkodeissa ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksessa, esimerkiksi suomi toisena kielenä opetuksessa. Tässä tulee kuitenkin muistaa tärkeänä lasten oman äidinkielen kunnioittamisen. Tämän lisäksi kielikylvyn pedagogiikkaa olisi mahdollista myös hyödyntää vieraiden kielten opetuksessa perinteisen kielioppi - käänös-menetelmän rinnalla, erityisesti lapsilla, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia. Cummins (1979a, 1999) mukaan oppilaat, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia, saavuttavat ongelmista huolimatta sujuvan kuullun ymmärtämisen ja puhutun kielikylpykielen. Tämä voisi mielestäni toimia vaihtoehtona sen sijaan, että lapset ääritapauksissa vapautetaan kielten opiskelusta. Kielten opiskelu kun voi myös olla opiskelua luonnollisissa tilanteissa, joissa hyödynnetään erilaisten oppijoiden tarpeita. Näiden alueiden tutkimuksen ja kehittämisen näenkin yhtenä suurena haasteena kielikylvyn erityispedagogiikan kehittämiseksi Suomessa.

Toisena mielenkiintoisena kehitys- ja tutkimuskohteena tulevaisuudessa näkisin kielikylvyssä (sekä koulun että päiväkodin puolella) hyödynnettävän opetusmateriaalin kehittämisen ja analysoinnin. Tähän ongelma-alueeseen myös Saari (2006) on kiinnittänyt huomiota. Hyödynnettävä materiaali on sirpalemaista ja analysoimatonta. Nykyisellään jokainen lastentarhanopettaja ja opettaja tekee itsenäisesti vuosittain valtavia määriä materiaalia, jota



hyödynnetään opetuksessa mitä moninaisimmin tavoin. Materiaalin analysointi ja jatkohyödyntäminen olisi mielestäni tarpeellista. Voisiko tästä materiaalista syntyä sähköiseen muotoon kielikylvyn kieltä kehittävä materiaalipankki, joka olisi kaikkien vapaasti hyödynnettävissä? Tämä olisi mielestäni pedagogisesta näkökulmasta toinen suuri tutkimus- ja kehityshaaste, jolla olisi teoreettisen tiedon karttumisen lisäksi käytännön kytkentä, joka hyödyttäisi didaktiikan vakiinnuttamista Suomessa. Vastaavanlaisia materiaalipankkeja on olemassa ympäri maailman, myös kielikylvyssä (ks. Obadia 1995, 90).

Tutkimusaineistoni on hyvin laaja. Tässä tutkimuksessa on nähtävissä vain pieni osa sen antamasta informaatiosta. Aineistosta on mahdollista selvittää muun muassa tyttöjen ja poikien nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan profiilit suhteessa koko joukkoon sekä eri päiväkodeissa saavutettavien tulosten erot (ja tuloksia selittävät tekijät/taustamuuttajat). Tutkimusaineistoon on kertynyt myös paljon lastentarhanopettajien haastatteluita ja heidän näkemyksiään omasta kielenhallinnastaan kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa muodossa. Yhteenvetona päiväkotien väliset erot ja niiden syyt, henkilökunnan kielitaidon taso ja tyttöjen ja poikien väliset kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset kielenhallinnan erot päiväkodissa ovat mielestäni kaikki tärkeitä tulevaisuuden tutkimuskohteita, joihin toivon pystyväni joku päivä vastaamaan.

## 8.6 Lopuksi

Jotta kielikylvyssä Suomessa hyödynnettäisiin kaikki mahdollinen sen suoma potentiaali, tulee tulevaisuudessa suunnata huomiota myös kielikylvyn didaktiikan kehittämiseen ja tätä kautta myös teoreettisten ja filosofisten perusteiden määrittämiseen. Tämä ei sinänsä ole mikään pieni vaatimus vaan pitää sisällään monia tekijöitä, joista muutamia käsittelen seuraavaksi.

Tutkimustulokseni osoittivat, että kielikylpylapset saavuttavat erittäin hyvät taidot kielenhallinnassa kuullun ymmärtämisen osalta. Nimeämisvalmiuden taidot eivät olleet yhtä hyvät johtuen siitä, että kuullun ymmärtäminen kehittyy ennen nimeämisvalmiutta. Kuitenkin tulevaisuudessa tästä voi tulla ongelma, kuten tutkimustulokseni antoivat ymmärtää, tilanteessa, jossa lasten nimeämisvalmiuden tulokset eriytyvät iän lisääntyessä. Näin ollen lapsille tulisi luoda mahdollisuuksia kommunikoida tehokkaammin kielikylpykielellä jo

päiväkodissa, jotta heillä olisi mahdollisuus hyödyntää kaikki henkilökohtainen potentiaali, joka mahdollistaa positiivisen kognitiivisen kehityksen ja kielikylpykielen mahdollisimman hyvän hallinnan. Tämä tarkoittaa jokaisen lastentarhanopettajan oman didaktisen tietoisuuden kehittämistä, joka on selvä haaste päiväkotien henkilökunnalle ja koulutuksen kehittämiseksi.

Mielestäni on syytä myös kysyä, mitä hyötyä on tutkia kielikylpyä. Mitä hyötyä on kehittää didaktiikkaa tai saavuttaa hyviä tuloksia kielikylvyssä? Mielestäni kielikylpy tulee nähdä merkityksellisenä yksilölle itselleen, mutta myös yhteiskunnalle. Yksilölle itselleen kahden kielen hyvästä hallinnasta on epäilemättä sekä sosiaalista että kognitiivista hyötyä. Yhteiskunnalle kielikylpylapset ovat suuri tulevaisuuden potentiaali, jonka arvoa on vaikea edes arvailla, Suomi kun tarvitsee kielentaitajia nyt ja tulevaisuudessa. Heidän avoin suhtautumisensa vieraisiin kulttuureihin ja kieliin (ks. Stanutz 1992) lisää solidaarisuutta alati globaalistuvassa yhteiskunnassamme. Heidän kantamansa kulttuurillinen tieto mahdollistaa toiminnan sekä suomenruotsalaisessa, suomalaisessa että pohjoismaalaisessa kulttuurissa. Se kulttuurinen pääoma, jonka kielikylpylapset kielikylvyssä saavat, tulisikin mielestäni nähdä vähintään yhtä suurena potentiaalina kuin heidän saavuttama kielitaitonsa. Lapsilla on mahdollisuus säilyttää oma kulttuuri-identiteettiinsä, mutta samanaikaisesti he saavuttavat myös vahvan suomenruotsalaisen kulttuurin tuntemuksen. Didaktiikan kehittämisellä voidaan vaikuttaa edellä mainittuihin tekijöihin monien muiden ohella. Kehittämällä didaktiikkaa voidaan saavuttaa parempia tuloksia mm. kielenhallinnassa ja samalla vaikuttaa sekä yksilöllisiin että sosiaalisiin tekijöihin. Juuri tämän vuoksi päiväkotien tulisikin tiedostaa omien pedagogisten ratkaisujensa vaikutus lapsen itsensä, mutta myös yhteiskunnan näkökulmasta. Näin ollen *tänään tehty työ lasten hyväksi kielikylvyssä kantaa hedelmää vielä kymmenienkin vuosien kuluttua, meidän kaikkien hyväksi.*

## 9 Svensk sammanfattning

Avhandlingens titel lyder på svenska *Barns språkliga utveckling i språkbåd och utveckling av språkbådsdidaktik i daghemsmiljö*.

Avhandlingens syfte var att beskriva finskspråkiga daghemsbarns språkliga utveckling i svenska och i finska, med speciell fokusering på benämningsfärdighet och språkförståelse i svenska och finska. Forskningsprojektets avsikten har också varit att öka kunskapen om språkbådsdidaktik och utveckla den med hjälp av aktionsforskning och analyser byggda på didaktisk litteratur och tidigare forskning. Avhandlingen fokuserar på två centrala didaktiska dimensioner, undervisning och lärande. Språkbådsdaghemms språkliga inlärningsmiljö beskrivs i ett sociokulturellt perspektiv. Miljön är en betydelsefull del av lärande och undervisning inom språkbåd. Sammanfattningsvis är forskningsprojektets syfte både att öka den teoretiska kunskapen om språkbådsbarns språkliga utveckling och att utveckla språkbådsdidaktiken på daghemsnivå i Finland.

Hittills har språkbådsforskningen i Finland koncentrerat sig närmast på den lingvistiska synvinkeln på barnens språkutveckling. Denna avhandling lyfter också fram den pedagogiska synvinkeln. Materialet till undersökningen samlades in under åren 2003-2005; undersökningen är således longitudinell. Sammanlagt 133 språkbådsbarn i åldern 3-6 år deltog i undersökningen. Totalt mättes aspekter av barnens språkfärdighet 1134 gånger under åren. För mätning av barnens språkförståelse i svenska och finska användes ett språkligt impressivt mätinstrument och för mätning av barns benämningsfärdighet användes ett mätinstrument med ett antal bildkort. Dessa mätningar har analyserats kvantitativt. Aktionsforskning, litteraturgranskning och barnens bandade yttranden under mätningarna av benämningsfärdigheten har utgjort underlag för kvalitativa analyser. Avhandlingens forskningsmaterial kan delas in i tre delar enligt forskningsfrågorna.

Avhandlingens teoretiska referensram består av fyra delar. I referensramens deskriptiva analyser spelar språkbådets sociokulturella miljö en central roll,

eftersom tillägnandet av språkbadspråket sker med hjälp av formell och informell inläring. Den första delen behandlas sociokulturell teori i historiskt perspektiv. I den andra delen behandlas språkinläringen i den sociala kontexten. Den tredje delen är en ytterligare fördjupning av de två första delarna och omfattar den språkliga kompetensens utveckling och språkens inflytande på barns språkliga kompetensutveckling. Som en röd tråd i kapitlet fungerar Cummins teorier, hypoteser och tankar om inläring av det andra språket och utveckling av de kognitiva färdigheterna. Den fjärde delen har en tudelad roll. Dels fungerar den som en del av den teoretiska referensramen, dels utgör den en del av studiens resultat. Denna del behandlar närmare språkbadet som inläringssmiljö. Centrala teoretiker är Vygotsky, Spolsky, van Lier och Cummins.

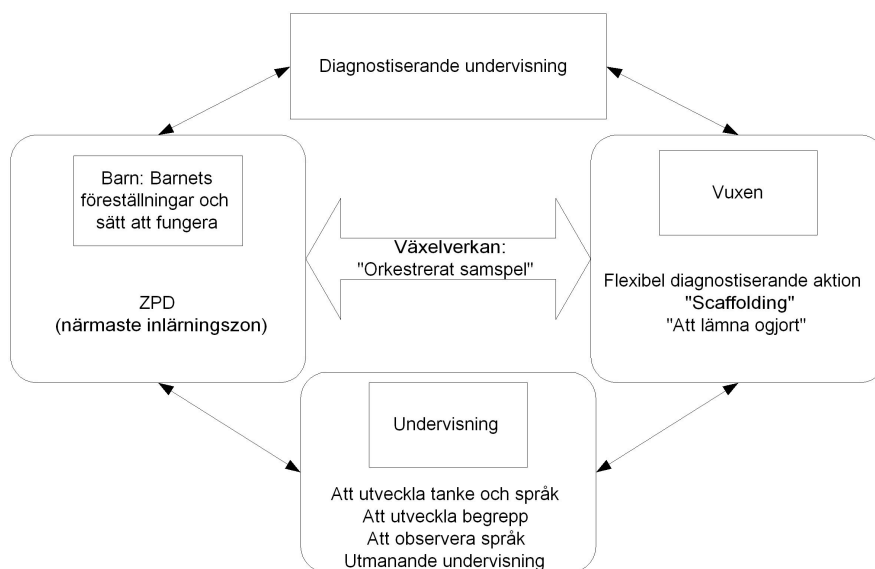
Forskningsresultaten tyder på att 3–6-åriga barnens språkliga kompetens utvecklas enligt förväntningarna. Barnen uppnår mycket goda färdigheter i hörförståelse i svenska språket, men resultaten i benämningsfärdigheten är inte lika goda. Barns färdigheter i svenska språket är sämre än i finska för varje mätinstruments del i alla mätningar, men färdigheterna i svenska språket närmar sig för varje år resultaten på finska med 6–7 procentenheter. Resultaten visar också att barnen når över en tröskel i språkutvecklingen ett år tidigare i modersmålet än i svenska. Som ett problem för analysen av den svenska benämningsfärdigheten framstod alltmer differentierande resultat med åldern. Barnen använde också sina språkstrategier mycket kreativt, något som tyder på att barnen använder språkbadspråket som tankeredskap redan i ett mycket tidigt skede. På basis av dessa forskningsresultat, aktionsforskningens resultat och litteraturgranskningen har en generell didaktisk modell för språkbadsdaghem formats.

## 9.1 Teoretisk referensram

Forskningsprojektets teoretiska bakgrund bygger således på den sociokulturella teorins synpunkter på språkutveckling och språkinläring. Den sociokulturella teorin är inte en enhetlig teori, utan en samling av olika teorier, där den gemensamma nämnaren är den sociala växelverkans betydelse för individen. I referensramen betonas didaktikens två centrala dimensioner, undervisning och

lärande, samt den sociokulturella kopplingen som utgör en väsentlig del av undervisning och lärande.

Som nämnts utgörs referensramen av fyra sammanhängande delar. Den första delen behandlar den sociokulturella teorin i ett historiskt perspektiv. Där presenteras Vygotskys tankar om inläring i social kontext närmare, i synnerhet språkinläring som följd av interaktion och den proximala inlärningszonens betydelse för individens inläring. Elkonins och Veresovs synpunkter som vidareutveckling av Vygotskys teorier beskrivs också. En didaktisk modell byggd på Veresovs, Elkonins och Østerns tankar presenteras med tanke på konkret arbete inom barnets proximala inlärningszon på daghemsnivå. I centrum av modellen ligger barnets och den vuxnas ”orkestrerade växelverkan” som från den vuxnas sida styrs av diagnostiserande aktivt engagemang. Barnets proximala inlärningszon påverkar således både valet av använda metoder och den vuxnas aktion i olika situationer. Detta presenteras närmare i Figur (Kuva) 22.

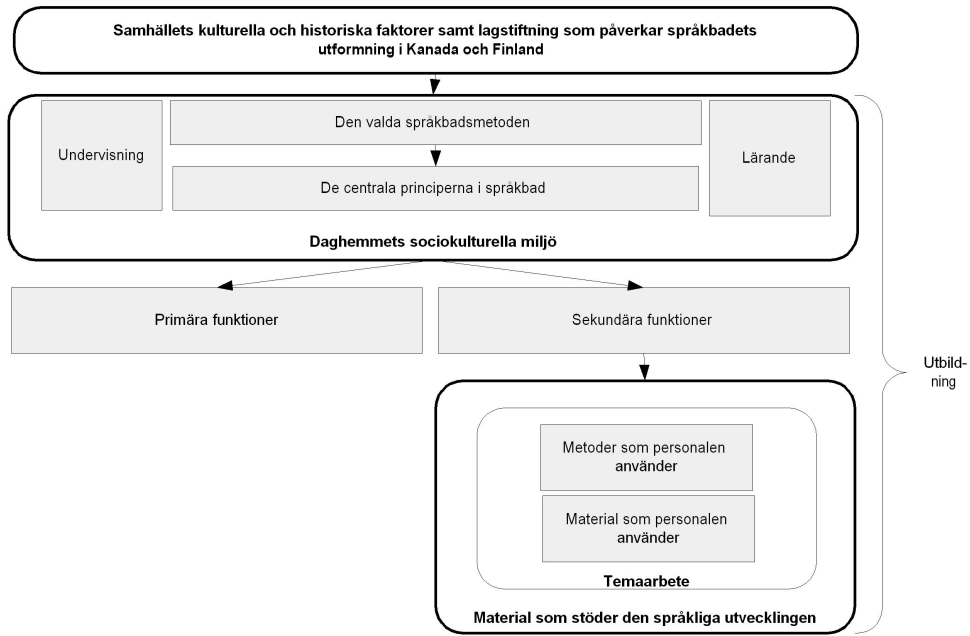


*Kuva 22. Verksamhet inom barnets närmaste inlärningszon när utgångspunkten är en diagnostiserande undervisning*

I den andra delen analyseras tre synsätt på språkinlärning i social kontext, nämligen Vygotskys, van Liers och Spolskys synpunkter på den sociala kontextens betydelse för inlärning av ett främmande språk. Vygotskys synpunkter lyfts fram i kapitlet, även om de kan betraktas som föråldrade enligt aktuell kunskap. Van Lier förenade det sociokulturella perspektivet, med den kognitiva synvinkeln till ett ekologiskt perspektiv på språkinläringen. Enligt honom är individen en aktiv agent och inte en passiv informationsmottagare. Spolsky däremot bearbetar Vygotskys tankar på handlingsnivå. Enligt Spolsky lär sig individen i sociala sammanhang, något som påverkar individen på många olika nivåer.

Den tredje delen är en ytterligare fördjupning av de två första delarna, där jag behandlar den språkliga kompetensens utveckling och språkens inflytande på barnens språkliga kompetensutveckling. Som en röd tråd i kapitlet fungerar Cummins teorier, hans hypotes och tankar om andraspråksinlärning och om utveckling av de kognitiva färdigheterna. Cummins tankar om samband mellan språk, språkkompetens som ”ytflyt” eller ”tankeverktyg” inklusive pedagogisk tillämpning av hans tankar beskrivs. Dessutom lyfts barns språkstrategier och karakteristiska drag i finska och svenska fram.

Den fjärde teoridelen har en tudelad roll. Dels fungerar den som en del av teoridelen referensram, dels fungerar den som en del av resultatdelen. I kapitlet redovisas i kondenserad form den information som erhållits med hjälp av aktionsforskningen. I kapitlet behandlas också språkbudet närmare som verksamhetsmiljö och inlärningsmiljö. Speciell uppmärksamhet riktas mot den språkstimulerande verksamheten på daghem. I Figur (Kuva) 23 presenteras ett forskningsresultat i form av ett modelbygge av de faktorer som påverkar arbetet och således även didaktiken i språkbadsdaghem.



Kuva 23. Faktorer som inverkar på språkbadsdidaktikens utformning.

## 9.2 Problemområde, syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte har varit att beskriva barnens språkliga utveckling i svenska och i finska språken, med speciell fokusering på benämningsfärdighet och språkförståelse. Beskrivningens tyngdpunkt ligger på svenska språkets utveckling. Därutöver har avhandlingens syfte varit att öka kunskapen om språkbadsdidaktiken samt att utveckla den med hjälp av aktionsforskning och litteraturgranskning. Forskningsprojektets problemställning konkretiseras i forskningsfrågor på följande sätt:

1. Hur utvecklas barnens språkliga kunskaper enligt de olika mätinstrumenten i åldern 3–6 år?
2. Vilka problem och styrkor i barnens benämningsfärdighet är det möjligt att iakttä?
  - a. Vilka strategier utnyttjar barnen i benämningen av begrepp?
3. Vad karakteriserar språkbadsdidaktiken på daghemsnivå i Finland belyst genom aktionsforskning och litteraturgranskning?
  - a. Vilka implikationer för utveckling av språkbadsdidaktiken kan formuleras utgående från karaktäristiken?

## 9.3 Undersökningsgrupp

Forskningsprojektet har haft karaktären av longitudinell forskning som utförts i Esbo under åren 2003–2005. Forskningsmaterial samlades in som en del av Folkhälsan Mittnyland Ab:s SPRINT-projekt i fyra olika språkbadsdagem. Totalt 133 3–6-åriga språkbadsbarn deltog i undersökningen. De barn som deltog i undersökningen bestod till 55 % av pojkar och till 45 % av flickor. Totalt ordnades fyra undersökningstillfällen under åren. Under varje undersökningstillfälle mättes aspekter av barnens språkfärdighet med fyra olika mätinstrument, på finska och på svenska. Detta betyder att det genomfördes totalt 1134 mätningar under åren.



## 9.4 Metod

För mätning av barnens förståelse av svenska och finska användes ett språkligt impressivt mätinstrument och för mätning av barnens benämningsfärdighet användes ett mätinstrument med ett antal bildkort. Dessa mätinstrument utgjorde basis för den kvantitativa delen av undersökningen. Underlaget för den kvalitativa delen i forskningsprojektet utgjordes av aktionsforskning, litteraturgranskning och analys av barns bandade yttranden.

I studien ingår både kvantitativa och kvalitativa analyser. Angreppssättet är därigenom multimetodiskt med syfte att dels förklara dels beskriva och förstå de undersökta fenomenen. Metodisk triangulering i form av olika metoder för att undersöka samma fenomen har använts. Därigenom ges en mera komplex bild av forskningsområdet än vad som kunnat göras med hjälp av en metodisk ansats. Det numeriska materialet analyserades kvantitativt med SPSS och det kvalitativa materialet med innehållsanalys. Genom kategorisering av barnens interimspråk i form av språkliga fel formades en modell av barnens språkliga och icke språkliga kommunikationsstrategier.

	Aktionsforskning	Material för kvantitativ analys	Material för kvalitativ analys
Analyserat material	<p>Forskarens egen litteraturproduktion:  <i>"Badplantan - Spräkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan materialet och datorpedagogik"</i>  <i>"Sukellus kielikylpyyn - perustietoa vanhemmille kielikylvystä"</i></p> <p>Den kunskap om språkbad som samlats under SPRINT-projektet</p> <p>Kunskap som språkbadslärare och utbildare</p> <p>Materialet som samlades in under språkbadsdagarna 2006</p> <p>Övrig forskning på området</p>	Benämningsfärdighet Hörförståelse	Barns kvalitativ svar i benämningsmätaren
Svar på forskningsfrågorna	3. forskningsfråga	1. forskningsfråga	2. forskningsfråga
	3 a. forskningsfråga		

Kuva 24. Sambandet mellan forskningsmaterialet och -frågorna

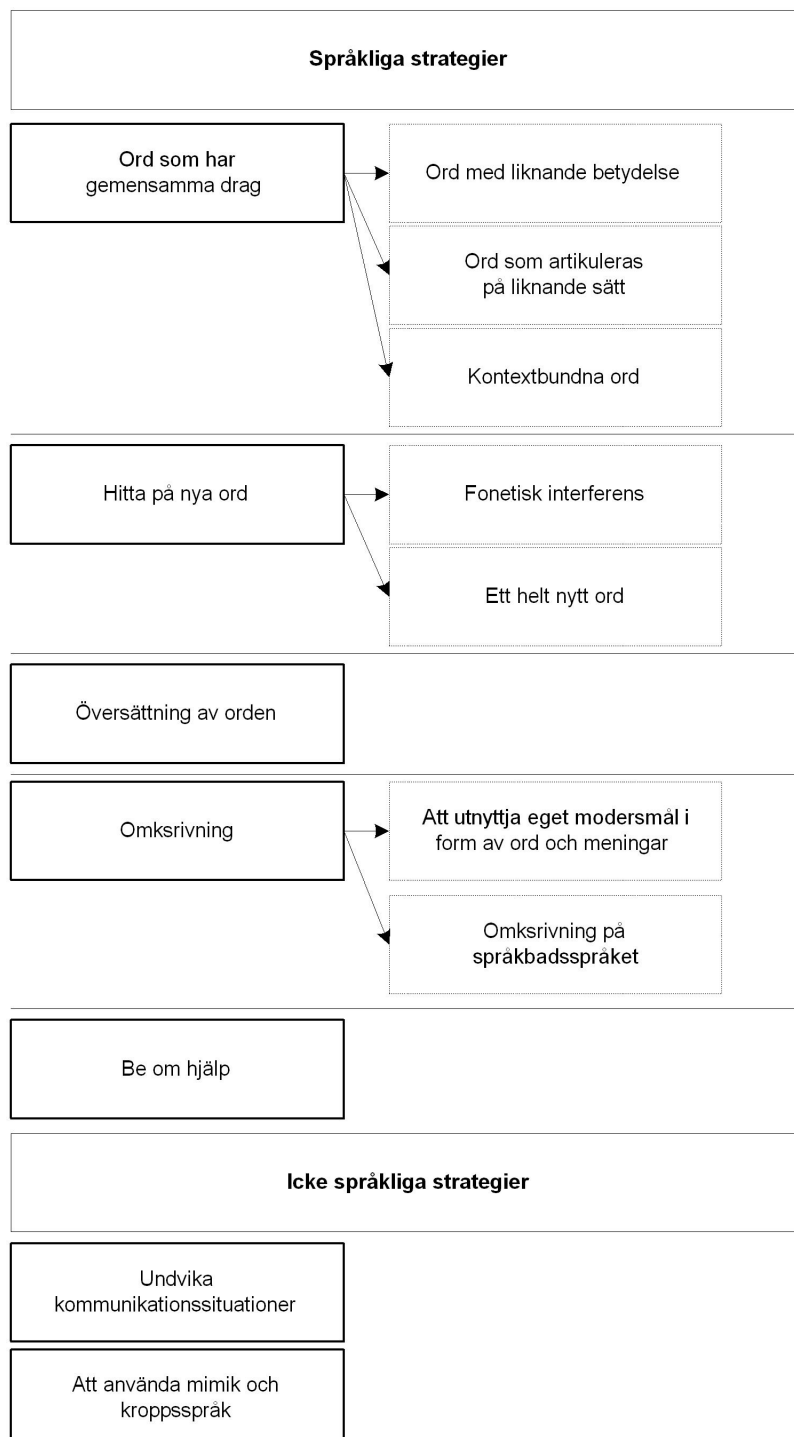
## 9.5 Resultatsammanfattning

Alla forskningsfrågorna kunde besvaras med hjälp av forskningsmaterialet. Det omfattande forskningsmaterialet gav också möjlighet för forskaren att komplettera och vidareutveckla existerande teorier och på så sätt utveckla språkbadsdidaktiken i Finland. Följande tolkningar gjordes av resultaten.

- *I daghemsåldern närmar sig barnens kunskaper i svenska deras kunskaper i finska med 6–7 procentenheter för varje år.*
- *En tröskel i modersmålet överskrids ett år tidigare än i språkbadsspråket.* Medeltalet för antalet korrekt lösta uppgifter gällande barns benämningsfärdighet ökade årligen. Den största förändringen gällande resultaten visades på finska bland 3–4 åriga barn och på svenska bland 4–5 åriga barn. Liknande resultat kunde iakttas med det mätinstrument som mätte barns språkliga kompetens. Denna tröskel

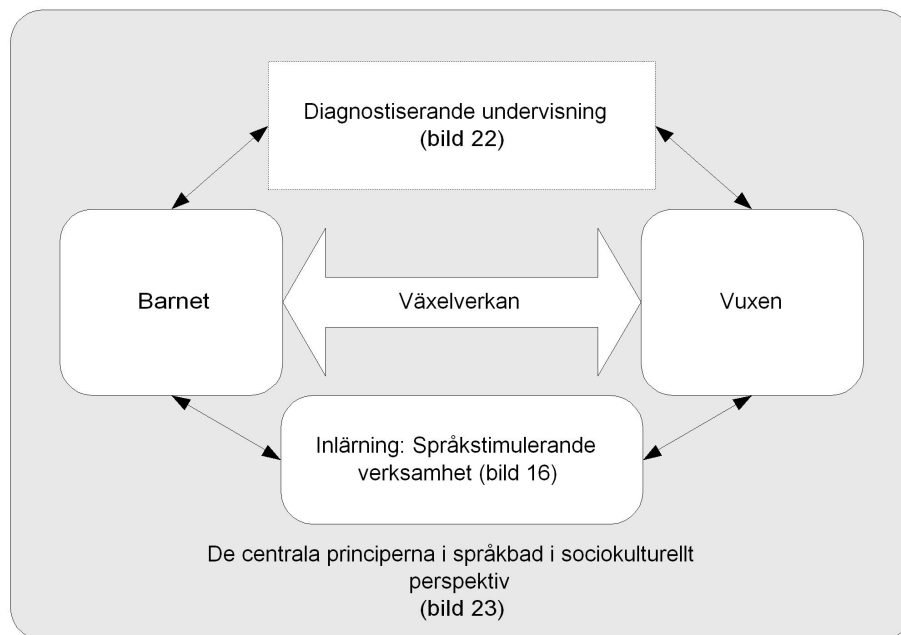
representerar troligen på någon nivå accelererande i utvecklingen av barns ordförråd.

- *Barns färdigheter i hörförståelse är mycket goda, men språkproduktionen är haltande.* Resultaten tyder på att barns hörförståelse i svenska språket utvecklas mycket snabbt och når en utmärkt nivå efter några år i språkbad. Trots detta är benämningsfärdighet inte på lika god nivå. I genomsnitt har barnen 9,43 korrekta svar i benämningsprovet, där maximala antal korrekta svar var 50.
- *Allt mer differentierande resultat är ett problem gällande benämningsfärdighet på svenska.* I resultaten gällande färdighet i benämning på finska, kan man iaktta att standardavvikelsen minskar årligen. Resultaten gällande färdighet i benämning på svenska är situationen motsatt. Detta betyder att skillnaden mellan de duktiga och svaga barnen ökar årligen. Detta är ett problem som kan åtgärdas bland annat genom att beakta av olikheter i inläringen samt genom att utveckla didaktiken.
- *Att språken har ett samband är både ett problem och en styrka i språkbadet.* Ett välkänt faktum är att goda kunskaper i modersmålet också leder till goda kunskaper i språkbadsspråket, något som också kunnat bekräftas i denna undersökning. Sambandet kunde iaktas gällande ord som liknade varandra med avseende på fonologi och gällande lätta ord på finska och på svenska. Detta samband mellan språken kan vara ett problem om barnets modersmål är torftigt.
- *Språkbadsspråket används som tankeredskap redan i daghemsåldern?* Många av forskningsresultaten tyder på att barnen använder språkbadsspråket som tankeredskap redan i tidigt skede. Barnen klarar av att lösa även komplexa språkliga problem på språkbadsspråket redan i daghemsåldern.
- *Barnen använder strategier mångsidigt och kreativt.* I det språk språkbadsbarnen använder, kan man urskilja typiska drag. Barns strategier kunde kategoriseras enligt Figur (kuva) 25.



Kuva 25. Kommunikativa strategier som barnen använder i daghemsåldern

- *En allmän didaktisk modell för språkbadsdaghem.* Som en syntes av forskningsresultaten, aktionsforskningen och litteraturgranskningen formade jag en allmän didaktisk modell för språkbadsdaghem (Bild 26). Modellen kopplas till den teoretiska kunskapen samtidigt som den beaktar den sociala omgivningens medverkan i olika inlärningsituationer och processer där barnen tillägnar sig språk. I rapporteringen lyfte jag också fram följande punkter som betydelsefulla för en framgångsrik didaktik.
  - Det är viktigt att identifiera och arbeta inom barnets proximala inlärningszon.
  - Det är viktigt att öka barnens ordförråd med stöd av mångsidiga metoder.
  - De strategier barnet använder berättar om deras språkliga nivå, och detta borde utnyttjas effektivt.
  - Att differentiera handledningen och undervisningen enligt barnens behov är en specialpedagogisk utmaning.
  - Att stärka fortbildning av pedagoger är en viktig del av didaktikutvecklingen i Finland.



*Kuva 26. Den sociokulturella modellen för didaktiken på språkbadsdaghem*

## 9.6 Slutord

Avhandlingen bidrar till kunskapsutveckling om språkbild på svenska i Finland. Genom resultatanalyserna ges en bild av aspekter av små barns språkutveckling i badespråket svenska. Dessa resultat har jämförts med resultat från andra studier. Avhandlingen utgör också ett bidrag till kunskapsutvecklingen gällande språkbildsdidaktik i Finland. Här ingår som grund ett omfattande pedagogiskt utvecklingsarbete i form av produktion av språkstimulerande material, som *Språkplantan* och *Sukellus kielikylypyyn*, fortbildning av barnträdgårdslärare och intervjuer med barnträdgårdslärare.

Vilken nytta kan språkbildsforskning göra? Vad finns det för nyttovärde i att utveckla didaktiken eller att få bra resultat i språkbild? Språkbild är förstås betydelsefullt för den enskilda individen, men det är också betydelsefullt i ett samhällsrelaterat perspektiv. För individen är det utan tvivel både sociala och kognitiva fördelar. För samhället är språkbildsbarnen en stor framtida resurs, som det är svårt att förutspå värdet av, eftersom Finland redan nu behöver språkkunniga medborgare och ännu mera i framtiden. Språkkunniga individer visar öppenhet mot främmande kulturer och språk (se Stanutz 1992) och ökar solidariteten i vårt alltmer globaliserade samhälle. Den kulturkunskap språkbildsbarnen blir bärare av gör det möjligt för dem att verka i finlandssvensk, finsk och nordisk kontext. Det kulturella kapital som språkbildsbarnen får i språkbild borde, enligt min åsikt, ses som en potentiell resurs av åtminstone lika stort värde som den språkkunskap de erövrar. Barnen har möjlighet att bevara sin egen kulturella identitet, men samtidigt får de en omfattande kulturkunskap gällande finlandssvensk kultur. Genom utveckling av didaktiken kan man inverka på allt det ovan nämnda. Daghemmen behöver därför vara medvetna om betydelsen av de pedagogiska val de gör både ur barnets men också ur samhällsrelaterad synvinkel. Det arbete som görs idag för barnens bästa i språkbild bär frukt decennier framöver, till allas vårt bästa.

# Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa: Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11–24.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (1999). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa: Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.). Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. s. 95–120. Jyväskylä
- Alasuutari, P. (1995). Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Jyväskylä.
- Alkula, T., Pönttinen, S., Ylöstalo, P. (1985) Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY, Juva.
- Artigal, J.M. (1995). The Immersion Teacher as a Territory Maker. Teoksessa: Buss, M. & Laurén, Ch. (toim.). Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 2. 1999 Vaasa.
- Bakhtin, M. M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin, M. Holquist (Toim.), C.Emerson & M. Holquist (Käänt.). Austin University of Texas Press
- Bakhtin, M. M. (1984). The Genesis of the Concept of “Habitus” and “Field”, Sociocriticism, 2(2). Sivut.11–24.
- Baker, C. & Hornberger, N. (toim.) (2001). An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. & Jones, S.P. (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1988). Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2000). A parents and Teachers Guide to Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barik, H., & Swain, M. (1976). A longitudinal Study of Bilingual and Cognitive Development. International Journal of Psychology. Vol. 11, No 4, sivut 251–263.

- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project. Guide for first-time researchers in education and social sciences.* Buckingham, Philadelphia: Open university press.
- Berejkovskaya, E. L. (2006). Potential Negative Consequences of Education based on the Principle of the Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 44, No. 6. November – December 2006, pp. 37–53.
- Bergström, M. (2000). Kielikylpy heikon oppilaan näkökulmasta. Teoksessa: Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa.* AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu ja no. 58. Jyväskylä. sivut. 27–44.
- Bialystok, E. (1983). *Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies.* Teoksessa: Faerch, C. & Kasper, G. (toim.) *Strategies in Interlanguage Communication.* Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use.* Basil Blackwell Inc.
- Björklund, S. (1994). Neljäsluokkalaisten kielikylpyoppilaiden sanavarastosta. Teoksessa: Lauren, C. (toim.). *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen.* Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7. 87–100.
- Björklund, S., Buss, M., Heikkinen, M., Laurén, C. & Vesimäki, H. (1996). *Språkbadslevers möte med närmiljö. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3.* Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4* Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Blum-Kulka, S. & Levenston E.A. (1983). *Universals of Lexical Simplification.* Teoksessa: Faerch, C. & Kasper, G. (toim.) *Strategies in Interlanguage Communication.* Sivut 119–139 New York: Longman inc.
- Brannen, J. (toim.) (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research.* Aldershot: Avebury.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv: utbildning I kulturpsykologisk belysning.* Göteborg: Daidalos.
- De Klerk, V. (2006). Codeswitching, Borrowing, and Mixing in a Corpus of Xhosa English. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* Vol. 9, No. 5.
- Cohen, L. & Manion, L. (1995). *Research methods in Education.* 4. painos. London: Routledge.
- Comeau, L. & Genesee, F. (2001). *Bilingual Children's Repair Strategies During Dyadic Communication.* Teoksessa: Cenoz, J. & Genesee, F. (toim.) *Trends in Bilingual Acquisition.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



- Cook, V. (1991). *Second Language learning and Language Teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Cummins, J. (1979a / 1983). *Research findings from French immersion programs across Canada: A parent's guide*. Canadian parents for French, Ottawa, Ontario, Canada Teoksessa: Baker, C. & Hornberger, N. (toim.) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1979b). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*, 49 (2) sivut 222–251. Teoksessa: Baker, C. & Hornberger, N. (toim.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1980a). *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education*. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, v4 n3 sivut 25–59 Kevät 1980 Teoksessa: Baker, C. & Hornberger, N. (toim.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1980b). *The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education*. Teoksessa: Alatsi J.E. (toim.) *Current Issues in Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on languages and linguistics. Georgetown university press.
- Cummins, J. (1981). *Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education*. *Journal of Education*, v 163 n1 sivut 16–29 Talvi 1981
- Cummins, J. (1982). *Tests, Achievement, and Bilingual Students*. *FOCUS*, n 9 helmikuu 1982 Teoksessa: Baker, C. & Hornberger, N. (toim.) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1995). *Canadian French Immersion Programs: A Comparison With Swedish Immersion Programs in Finland*. Teoksessa: Buss, M., & Laurén, Ch. (toim.) (1995) *Language Acquisition at Kindergarten and School. Immersion Didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 2.1999.
- Cummins, J. (1998). *Immersion Education for the Millennium: What Have We Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion?* Teoksessa: M. R. Childs & R. M. Bostwick (toim.) *Learning Through Two Languages: Research and Practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (sivut. 34–47). Japan: Katoh Gakuen
- Cummins, J. (1999). *Biliteracy, Empowerment, and Transformative Pedagogy*. Teoksessa: J. V. Tinajero & R. A. DeVillar (Toim.), *The Power of Two Languages*. Sivut 9–19. New York: McGraw-Hill

- D'Angelajan, A. & Tucker, G.R. (1971). Academic Report: The St. Lambert program of Home School Language Switch. Volume 55. sivut 99–101. The Modern Language Journal.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1988). Teemaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse. Stockholm: Liber utbildning.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M., & Isoherranen, S. (1996). Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual Differences in Second Language Acquisition. AILA Review 19 sivut 42–68.
- Eco, U. (1990). Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1995). Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. (1983). Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Falkman, K. W., Dahlgren Sandberg, A., & Hjelmquist, E. (2004). Theory of Mind in Children with Cerebral Palsy and Severe Speech Impairment. Göteborg: Psychological Reports, 2004, 34, No. 2.
- Falkman, K.W. (2005). The Development of Mentalizing Skills in Children With Atypical Language Development. Göteborg university. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi AB.
- Fleer, M. (2002). Sociocultural Assessment in Early Years Education – Myth or Reality? International Journal of Early Years Education, Vol. 10. No. 2.
- Frosyth, A. (1995). An Automated Self-Directed Multimedia Program of Moderna Language Acquisition. Teoksessa: Buss, M. & Laurén, Ch. (toim.) Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 2.1999.
- Gardner, R.C. (1979). Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. Teoksessa: Giles, H. & Clair, R. (toim.). Language and Social Psychology 2. Sivut 219–239.
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N. & Pierson R. (1983). The Socio-educational Model of Second Language Acquisition: an Investigation Using LISREL Causal Modeling. Journal of Language and Social Psychology 2. Sivut 1–16.
- Gardner, R. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. London: Edward Arnold.

- Genesee, F. (1988). The Canadian Second Language Immersion Program. Teoksessa: Paulston, C.B. (toim.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Greenwood Press, Inc.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury house publishers.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, HN: Heinemann.
- Grandell, C., Hovi, N., Kaskela-Nortamo, N., Mård, K. & Young, T. (toim.) (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1*. Vasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Grandell, C., Hovi, N., Kaskela-Nortamo, N., Mård, K. & Young, T. (toim.) (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Grönhfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. Juva: WSOY.
- Grönholm, M. (2000). *Kuullunymmärtämistaidot suomenkielisessä kielikyvyssä*. Teoksessa: Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. sivut. 45–67.
- Hakala, J. (1999). *Graduopas*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Harju, H. (2001). *Gradusta sopii ahdistuakin: Luokanopettajan koulutuksen opinnäytetöiden arvostelulausuntojen arviointi kolmessa suomalaisessa yliopistossa*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Opinnäytetyö (julkaisematon).
- Harju, H. & Tiihonen, T. (2005). *Kvantitatiivisen aineiston kerääminen ja sen analysointi SPSS-ohjelmalla*. Sarja C 11 / 2005. HUMAK, Oppimateriaalit: Nykypaino Oy.
- Harju, H. (2005a). *Badplantan – Språkstimulering i språkbud med hjälp av Språkplantan materialet och datorpedagogik*. Folkhälsan Mittnyland Ab.
- Harju, H. (2005b). *Sukellus kielikylpyyn – Perustietoa vanhemmille kielikylvystä*. Research Solutions.
- Harju, H. (toim.) (2006). *Kielitaito puhkeaa kukkaan – kielitaitoa kehittäviä leikkejä ja tehtäviä 3–6 vuotiaille lapsille*. Folkhälsan Mittnyland Ab.
- Harley, B., King, M.L. & Burtis, J. (1987). *Perspectives on Lexical Proficiency in a Second Language*. Teoksessa: Harley, B., Allen, P, Cummins, J., Swain, M. (toim.) *The Development of Bilingual Proficiency. Final Report. Vol. 1. The Nature of Language Proficiency*, 23–66. Modern Language Centre. The Ontario Institute for Studies in Education.

- Haworth, P., Cullen, J., Simmons, H., Schimanski, L., McGarma, P., & Woodhead, E. (2006). The Role of Acquisition and Learning In Young Children's Bilingual Development: A Sociocultural Interpretation. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 9, No. 3. sivut. 295–309.
- Hedegaard, M. (1990). The Zone of Proximal Development as Basis for Instructions. Teoksessa: Moll L.C. (toim.) *Vygostky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistocal Psychology*. Sivut 349–371. New York: Cambridge Unviersity Press.
- Heikkilä, T. (2001). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hellquist, B. (1982). *SIT, Språkligt Impressivt Test för barn. (Assessment of language comprehension in children)*. Löddeköpinge, Sweden: Pedagogisk Design.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutkija ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. ja Sajavaara, P. (1992). *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffmann, G. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman Linguistic Library.
- Huhtanen, K. (1999). Mikä kieli – Vilket Språk? Kielikylpyopetuksen vaikutus äidinkielen kehitykseen peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. *Raportti 2 / 1998*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 6: 1999.
- Häkkinen, K. (2004). *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. WSOY
- Hännikäinen, M., ja Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J., Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Jauhiainen, H. (1993). *Esikouluikäisten lasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen, konkreettisten esineiden ja kynä- paperi – tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja No 13.
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5) sivut 427–435.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-Kustannus.
- Kaskela-Nortamo, B. (1995). An Overwiev of Teaching Practices in Swedish Immersion in Finland. Teoksessa Buss, M. & Lauren, C. (toim.) *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. 47–59.
- Kirsch, C (2006). Young Children Learning Languages in a Multilingual Context. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 3, No. 4. Sivut 258–279.

- Koshmanova, T. S. (2007). Vygotskian Scholars. Visions and Implementation of Cultural-Historical Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 45, No. 2, March-April 2007. pp. 61–95.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-hall.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuikka, M.T. (1991). *Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen*. Keuruu: Otava.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11. sivut1–11.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Massacusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsson, S. (1993). On Quality in Qualitative Studies. *Nordisk pedagogik* 4. sivut.194–211.
- Laurén, Ch. (toim.)(1992). *Kielikylpymenetelmä: Kielenkäyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1 / 1991*. Vaasa.
- Laurén, Ch. (1998). *Språkbud: Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetskap 36*. Vaasa
- Laurén, Ch. (2000). *Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Ateena
- Leontiev, A. A. (2006). Psycholinguistic Units and Speech Generation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 44, No. 4, July–August. Sivut 7–88.
- Leontiev, A. A. (2006). What Are the Types of Speech Activity? *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol 44, No 3, May–June 2006, pp. 83–86.
- Lieko, A. (1998). Lapsen kielen uudissanat. *Virittäjä* 4. Sivut 550–570.
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R. & Donovan, L. (2003). Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *The Canadian Modern Language Review*. 59, 4 (june) sivut 589–607.
- Marcon, R.A. (2002). Moving Up the Grades: Relationship Between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*. Vol 4. No1.

- Met, M. (1998). *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*. New York: Addison-Wesley.
- Mickos, A. & Carlson, I. (2003a). Språkplantan slutrapport. Lekar som stimulerar tal- och språkutveckling hos barn. Samfundet Folkhälsan i svenska Finland r.f.
- Mickos, A. & Carlson, I. (2003b) Språkplantan lekar och övningar. Lekar som stimulerar tal- och språkutvecklingen hos barn. Samfundet Folkhälsan i svenska Finland r.f.
- Mickos, A. (2003). Bedömning av språklig utveckling hos barnen i Språkrum. Teoksessa: Oker-Blom, G., Sandvik, M., & Hyvönen, S. (toim.) *Med språket i centrum*. Tampere: Utbildningsstyrelsen
- Mickos, A. & Metsämäki, J. (2005). Språkfrön. Temalek och sagolek. Folkhälsan Mittnyland Ab.
- Mougeon, R. & Rehner, K. (2001). Acquisition of Sociolinguistic Variants by French Immersion Students: The Case of Restrictive Expression, and More. *The Modern Language Journal*. 85, 3. sivut. 398–415.
- Mård, K. (1994). Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem. *Språkvetenskap* 25. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 181.
- Mård, K. (1995). Immersion Pre-school as an Environment for early second language acquisition. Teoksessa: Buss, M. ja Laurén, Ch. (toim.) *Language Immersion Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 192. *Linguistics* 30.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa Buss, M. & Lauren, C. (toim.) *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa 31–45.
- Mård, K. (1997). Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 215. *Språkvetenskap* 35. Vaasa.
- Mård, K. (2002). Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå. *Acta Wasaensia*. Nr 100. *Språkvetenskap* 21. Universitas Wasaensis. Vasa.
- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J., Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS kustanus
- Obadia, A. A. (1995). What is so special about being an immersion teacher? Teoksessa: Buss, M. & Laurén, Ch. (toim.) *Language Acquisition at Kindergarten and School. Immersion Didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 2. 1999 Vaasa.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oker-Blom, G., Sandvik, M., Hyvönen, S., (toim.) (2003). *Med språket i centrum*. Utbildningsstyrelsen. Tampere: Utbildningsstyrelsen.
- Oker-Blom, G., Finström, M., Stenius, J., (toim.) (2004). *Med glödande penna*. Utbildningsstyrelsen. Tampere: Utbildningsstyrelsen.

- Palfreyman, D. (2006). Social Context and Resources for Language Learning. *System* 34. Sivut 352–370.
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. (suomentanut Palmgren, S.) Porvoo: WSOY
- Pramling, I. (1998). Understanding and Empowering the Child as a Learner. Teoksessa Olson, D. ja Torrance, N. (toim.) *The Handbook of Education and Human development*. Sivut 565–592. Oxford: Blackwell.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell.
- Rehner, K. & Mougeon, R. (1999). Variation in the Spoken French of Immersion Students: To ne or not to ne, That is the Sociolinguistic Question. *The Canadian Modern Language Review*. 56, 1, Syyskuu. Sivut 124–154.
- Renfrew, C. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. U.K.: Winslow Press Ltd.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. Clevedon: Multilingual Matters ltd.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Saari, M. 2006. *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Oulu: Oulu university press. (Väitöskirja)
- Saari, M. (2007). 9.9.2007 toteutettu puhelinhaastattelu.
- Sallinen, J., Stolzmann-Frankenhaeuser, J. & Harju-Luukkainen, H. (2007). (toim.) *Eftisplantan: Språkstimulerande lekar och aktiviteter för eftisverksamheten*. Folkhälsan Mittnyland ab.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sajavaara, K. (1999). Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K.Sajavaara & A. Piirainen-marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Sivut 103–128. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Silvonen, J. (2003). L. S. Vygotski: Hahmottuvat tutkimusohjelma. *Psykologia* 05/03 sivut 296–309.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Liber läromedel. Stockholm: Liber tryck Ab.
- Smith, A. (1993). Early childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*. Vol 1. No 1, Sivut 47–61.
- Snow, M. A. (1990). *Instructional Methodology in Immersion Foreign Language Education*. Teoksessa A.M. Padilla, H.H. Fairchild & C.M. Valades (toim.) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. Sivut: 156–171. Newbury Park, Ca.: Sage Publications

- Soininen, T. (1995). *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofian metodologia.* Porvoo: WSOY - kirjapaino
- Spolsky, B. (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 7. Sivut: 269–288.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.
- Stanutz, S.M. (1992). Why Immersion? Advantages and Disadvantages of the Method. Teoksessa: Laurén, Ch. (toim.) *Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland.* Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 2.1999 Vaasa.
- Strategian toimeenpanosuunnitelma kaudelle 2007–2010. Vaasan yliopiston hallituksen hyväksymä 3.2.2006. Internetlähde: [http://lipas.uwasa.fi/netra/Strategian\\_toimeenpanosuunnitelma.pdf](http://lipas.uwasa.fi/netra/Strategian_toimeenpanosuunnitelma.pdf)
- Sundman, M. (1994). *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland,* Åbo: Åbo Akademi.
- Svensson, A-K. (2005). *Språkglädje: Språklekar i förskola och skola.* Studentlitteratur Ab.
- Swain, M. (1999). Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. Teoksessa: Ward, C. & Renandya, W. (toim.) *Language Teaching: New insights for the Language Teacher.* RELC Anthology, Series 40. Sivut 125–147.
- Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: a category within bilingual education. Teoksessa: Johnson, R.K. and Swain, M., (toim.). *Immersion education: international perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Swain, M & Lapkin, S (2000). Task-Based Second Language learning: the Use of the First Language. *Language Teaching Research*. 4, 3 Sivut 251–274.
- Swanström, T. & Harju-Luukkainen, H. (2007). (toim.) *Kaksi kieltä muutoksessa -projektin loppuraportti.* Åbo Akademi. Julkaistaan vuoden 2007 lopulla.
- Södergård, M. (2006). From kindergarten to grade 6. The Immersion Experience from the Pupils Point of View. Teoksessa: Björklund, S., Mård-Miettinen, K., Bergström, M. & Södergård, M. *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 132.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Bokföretaget Prisma.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning* 30. Sivut 417–431.
- Tella, S. & Harjanne, P. (2004). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia*. Vol.9(2). Sivut 25–52.



- Turnbull, M., Lapkin, S. & Hart, D. (2001). Grade 3 Immersion students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (1998–1999) *The Canadian Modern Language Review* 58, 1 (Syyskuu)
- Tynjälä, P. (1999, 2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tamer-paino Oy.
- Uljens, M. (1996). Skoldidaktisk teori. *Kasvatus* 27(5). Sivut 439–450.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman
- van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7. Sivut 128–145.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press. Sivut 245–259.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension. Teoksessa: Østern, A.-L & Heilä-Ylikallio, R. (2004) (toim.) *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Vol. 1. Rapport Nr 11 / 2004. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Vaasa*. Sivut 13–29.
- Vesterbacka, S. (1990). Om kanadensiskt språkbud och språkbudsprojektet i Vasa. Teoksessa: Laurén, Ch. & Vesterbacka, S. *Vaasan kielikylpykoulu. Vaasan korkeakoulun julkaisuja nro 1*. Vaasa.
- Vesterbacka, S. (1991). Elever i språkbudsskola: social bakgrund och tidig språkutveckling. *Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155*.
- Vesterbacka, S. (1992). Kielen käyttö mielekkääksi. Teoksessa: Laurén, Ch. 1992. *Kielikylpymenetelmä: Kielenkäyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1 / 1991*. Vaasa.
- Viljanen, E. (1986). *Tutkielman tekeminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Volterra, Virginia-Taeschner, Traute (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. – *Journal of Child Language*. Vol. 5. Sivut: 311–326.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos Ab.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R.W.Rieber & A.S. Carton. (Käännös Norris Minick) New York: Plenum Press.

- Walamies, M. (2007). Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokeilassa päiväkodin draamaprosessi. Åbo Akademi: Åbo akademis förlag. (Väitöskirja)
- Wasén, C. (1992). 2 år av språkbad i finland. Vasa universitet fortbildningscentral. (Julkaisematon)
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, MA: Harvard
- Wertsch, J. V. (1998). Mind as action. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard university press
- Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and learning Oxford review of Education. 22(1). Sivut 5–16.
- Østern, A.-L. (1991). Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet. Betydelsen av tvåspråkighet och av undervisning för lingvistisk medvetenhet hos barn i åldern sex till åtta år. Åbo: Åbo Akademis Förlag. (Väitöskirja).
- Østern, A.-L. (2002). Språkglädje och språklig medvetenhet. Lekar och övningar för en- och flerspråkiga barn. Dokumentation från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 2 2002.

# Liitteet

## Liite 1: Nimämisvalmiudessa ja kielenhallinnassa saavutettujen kokonaispistemäärien korrelaatiot

**Correlations**

		Nimeämisvalmius kokonaispisteet (suomi)	Nimeämisvalmius kokonaispisteet (ruotsi)	Kielenhallinnan kokonaispisteet (suomi)	Kielenhallinnan kokonaispisteet (ruotsi)
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (suomi)	Pearson Correlation	1	,673**	,707**	,550**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	355	179	354	191
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (ruotsi)	Pearson Correlation	,673**	1	,423**	,652**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	179	184	181	182
Kielenhallinnan kokonaispisteet (suomi)	Pearson Correlation	,707**	,423**	1	,717**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	354	181	380	212
Kielenhallinnan kokonaispisteet (ruotsi)	Pearson Correlation	,550**	,652**	,717**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	191	182	212	215

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Liite 2: Nimeämisvalmiuden vastausten jakautuminen kuvakorteittain

	Oikeat vastaukset		Ei vastausta	
	Suomi	Ruotsi	Suomi	Ruotsi
1	75,8	13	2,8	34,2
2	94,6	44,6	2,3	51,1
3	94,4	51,6	0	37
4	97,7	17,4	0,6	47,3
5	91,3	28,8	2,8	47,3
6	95,2	77,7	0,6	15,8
7	94,9	7,1	3,1	87
8	89,6	62	2,3	28,3
9	96,3	30,4	0	27,7
10	74,9	57,6	0,6	9,2
11	81,1	75,5	1,7	17,4
12	89,3	41,3	1,7	32,1
13	82,3	8,7	3,9	59,2
14	92,7	43,5	1,1	39,7
15	72,4	0,5	7,9	90,2
16	46,2	12	22,8	74,5
17	99,7	55,4	0	29,9
18	48,7	1,6	22,5	83,7
19	92,4	21,7	1,7	56,5
20	89,9	51,6	5,4	35,3
21	75,5	14,8	5,9	72,5
22	87,9	0	4,8	89,1
23	57,7	1,1	16,1	77,2
24	77,5	32,6	3,7	57,1
25	78,6	21,2	13,2	69
26	60,6	20,7	11,3	72,3
27	44,2	1,1	21,7	90,2
28	65,9	3,3	5,9	71,2
29	0,3	0	75,8	97,3
30	62,5	7,7	10,4	69,4
31	2,3	0	76,1	97,8
32	84,5	12	6,2	71,2
33	51,5	28,3	26,5	64,7
34	68,7	0	13	82,1
35	32,7	4,9	8,7	53,3
36	58,6	0	13	92,4
37	29,3	16,8	29,3	73,4
38	69,6	0	17,2	75
39	15,2	0	14,9	83,2
40	32,7	24,5	22,8	62
41	56,6	3,8	11	66,8
42	39,7	19	42,3	71,2
43	48,2	1,1	23,1	37
44	20,3	0	46,5	89,1
45	24,8	8,7	45,6	76,6
46	74,9	0	14,1	70,7
47	2,8	0	27,3	65,8
48	36,6	23,4	10,4	55,4
49	49,6	0	18,9	80,4
50	33,5	1,1	11,8	69,6

Nonsens sana			Ei nonsens sana		
	Suomi	Ruotsi		Suomi	Ruotsi
1	1,4	12	1	20	40,8
2	1,4	0	2	1,7	4,3
3	0,8	1,1	3	4,8	10,3
4	0,3	22,3	4	1,4	13
5	2	5,4	5	3,9	18,5
6	2	0	6	2,3	6,5
7	0,3	1,1	7	1,7	4,9
8	1,7	1,6	8	6,5	8,2
9	2	3,3	9	1,7	38,6
10	22,8	24,5	10	1,7	8,7
11	9,6	2,2	11	7,6	4,9
12	6,5	17,4	12	2,5	9,2
13	1,1	14,7	13	12,7	17,4
14	2,5	3,8	14	3,7	13
15	5,4	0	15	14,4	9,2
16	18,6	7,6	16	12,4	6
17	0,3	4,3	17	0	10,3
18	5,1	3,8	18	23,7	10,9
19	2,8	10,9	19	3,1	10,9
20	2,3	5,4	20	2,5	7,6
21	8,2	3,3	21	10,4	9,3
22	2,8	2,2	22	4,5	8,7
23	3,1	1,1	23	23,1	20,7
24	0,8	4,3	24	18	6
25	0,8	3,8	25	7,3	6
26	2,5	2,7	26	25,6	4,3
27	2	2,2	27	32,1	6,5
28	3,1	1,1	28	25,1	24,5
29	1,1	0	29	22,8	2,7
30	3,4	12	30	23,7	10,9
31	1,1	0	31	20,6	2,2
32	0,8	8,7	32	8,5	8,2
33	3,1	1,1	33	18,9	6
34	2	6,5	34	16,3	11,4
35	2	0	35	56,6	41,8
36	5,6	2,2	36	22,8	5,4
37	7,3	3,3	37	14,1	6,5
38	2,5	13	38	10,7	12
39	2,5	3,8	39	67,3	13
40	5,4	2,2	40	39,2	11,4
41	1,4	15,2	41	31	14,1
42	3,7	3,3	42	14,4	6,5
43	2	2,2	43	26,8	59,8
44	4,2	3,3	44	29	7,6
45	5,4	4,3	45	24,2	10,3
46	3,4	1,1	46	7,6	28,3
47	2,5	4,3	47	67,3	29,9
48	3,1	3,3	48	49,9	17,9
49	2,5	7,6	49	29	12
50	2,5	4,9	50	52,1	24,5

Liite 3: Nimeämisvalmiuden mittarin helppojen kuvakorttien  
välinen korrelaatio

**Correlations**

		Helpot nimeämisval- mius kuvat suomi	Helpot nimeämisv- almius kuvat ruotsi
Helpot nimeämisvalmius kuvat suomi	Pearson Correlation	1	,468**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	456	456
Helpot nimeämisvalmius kuvat ruotsi	Pearson Correlation	,468**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	456	456

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 4: Nimeämisvalmiuden mittarin fonologisesti samankaltaisten sanojen välinen korrelaatio

**Correlations**

		Samanlaiset sanat su	Samanlaiset sanat ru
Samanlaiset sanat su	Pearson Correlation	1	,459**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	456	456
Samanlaiset sanat ru	Pearson Correlation	,459**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	456	456

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 5: Kielenhallinnan mittarin tilastolliset tiedot (suomi ja ruotsi)

**Statistics**

		Kielenhallinnan koonaispisteet (suomi)	Kielenhallinnan koonaispisteet (ruotsi)
N	Valid	380	215
	Missing	76	241
Mean		39,8737	35,5907
Median		42,0000	37,0000
Mode		46,00	42,00
Std. Deviation		6,74409	7,03529
Variance		45,483	49,495
Skewness		-1,531	-,639
Std. Error of Skewness		,125	,166
Kurtosis		1,959	-,627
Std. Error of Kurtosis		,250	,330
Minimum		13,00	17,00
Maximum		46,00	46,00
Sum		15152,00	7652,00



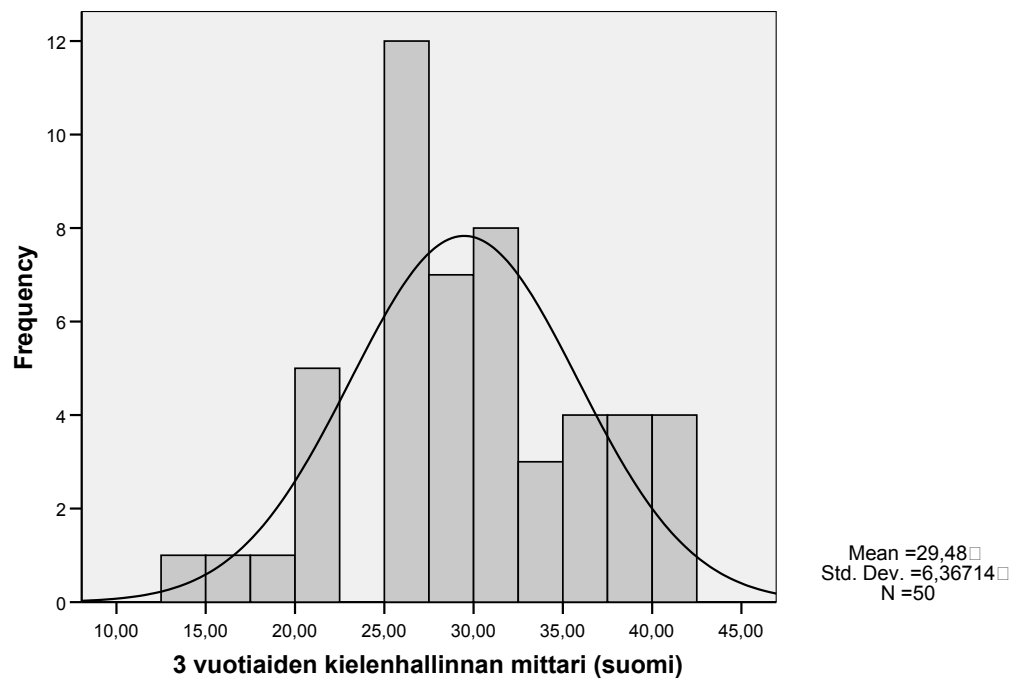
Liite 6: Suomenkielisen kielenhallinnan mittarin tulokset  
ikäluokittain

		Statistics			
		3 vuotiaiden kielenhallinn an mittari (suomi)	4 vuotiaiden kielenhallinn an mittari (suomi)	5 vuotiaiden kielenhallinn an mittari (suomi)	6 vuotiaiden kielenhallinn an mittari (suomi)
N	Valid	50	82	108	108
	Missing	406	374	348	348
Mean		29,4800	37,5976	41,9722	44,0000
Median		29,0000	39,5000	43,0000	45,0000
Mode		26,00 <sup>a</sup>	41,00	44,00	46,00
Std. Deviation		6,36714	5,69136	3,69758	2,47983
Variance		40,540	32,392	13,672	6,150
Skewness		-,008	-1,574	-1,407	-2,679
Std. Error of Skewness		,337	,266	,233	,233
Kurtosis		-,286	3,263	2,570	10,238
Std. Error of Kurtosis		,662	,526	,461	,461
Range		27,00	32,00	18,00	16,00
Minimum		14,00	14,00	28,00	30,00
Maximum		41,00	46,00	46,00	46,00
Sum		1474,00	3083,00	4533,00	4752,00

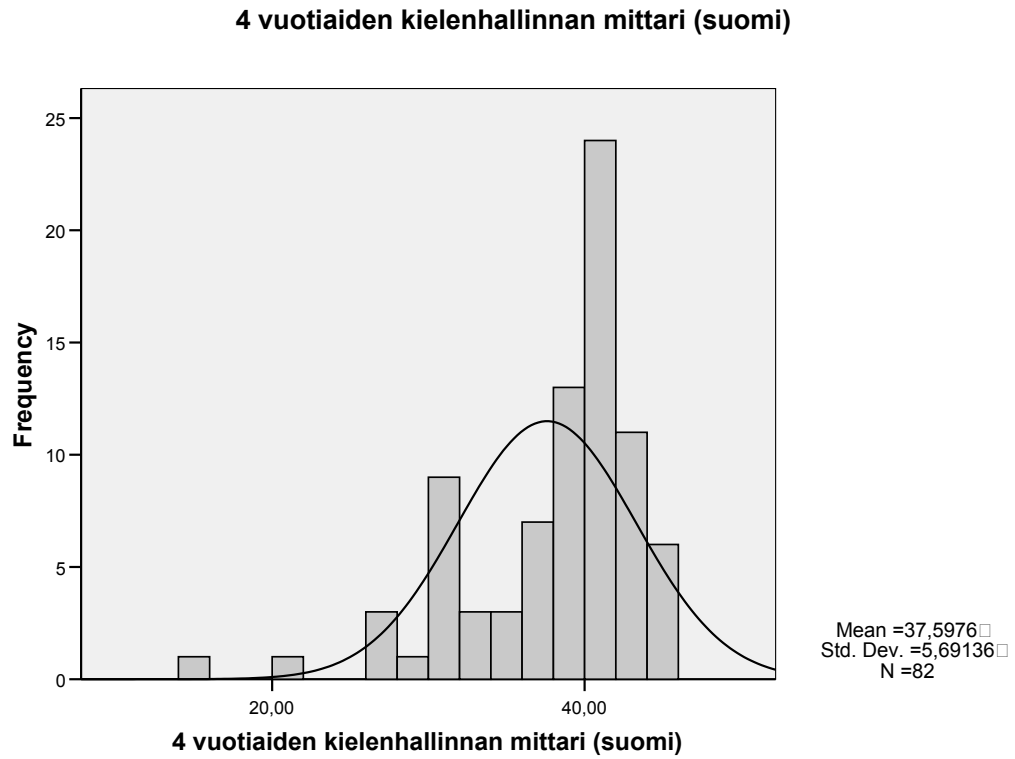
a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Liite 7: 3-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin  
kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

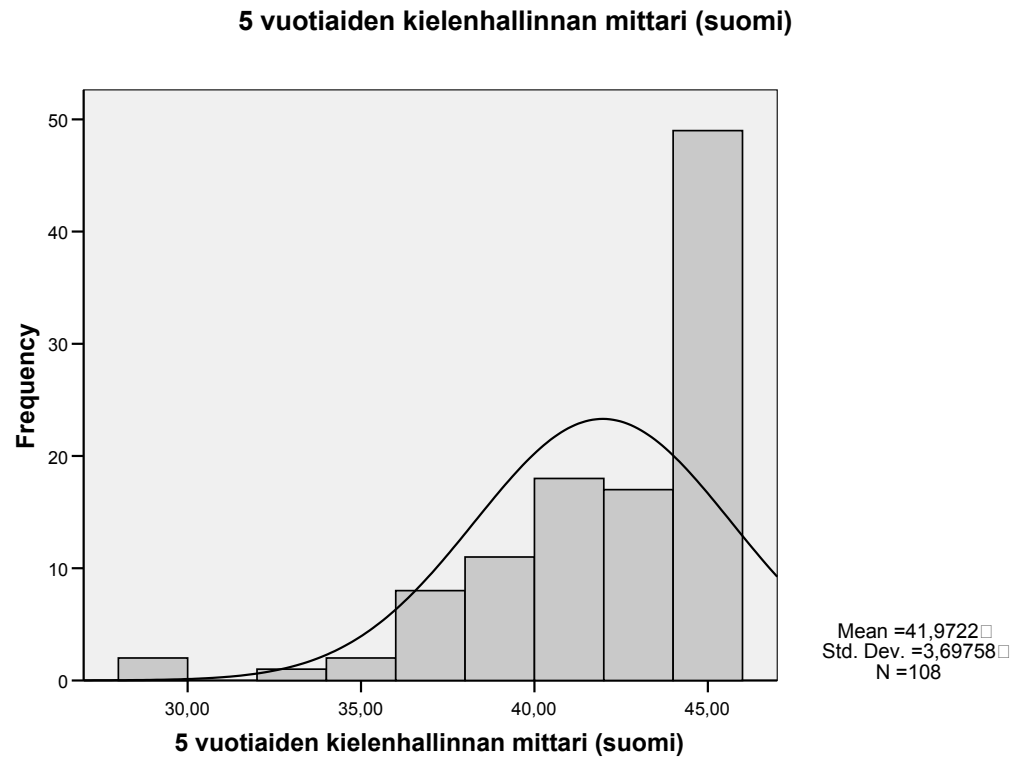
3 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (suomi)



Liite 8: 4-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)



Liite 9: 5-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

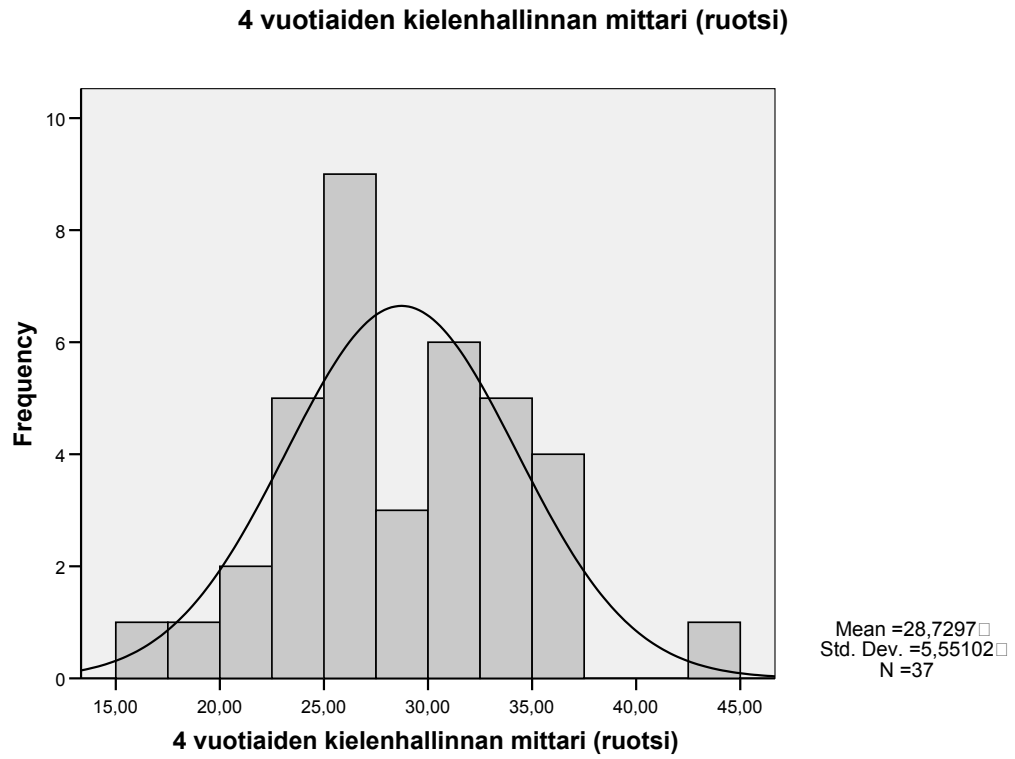


Liite 10: Ruotsinkielisen kielenhallinnan mittarin tilastolliset tiedot

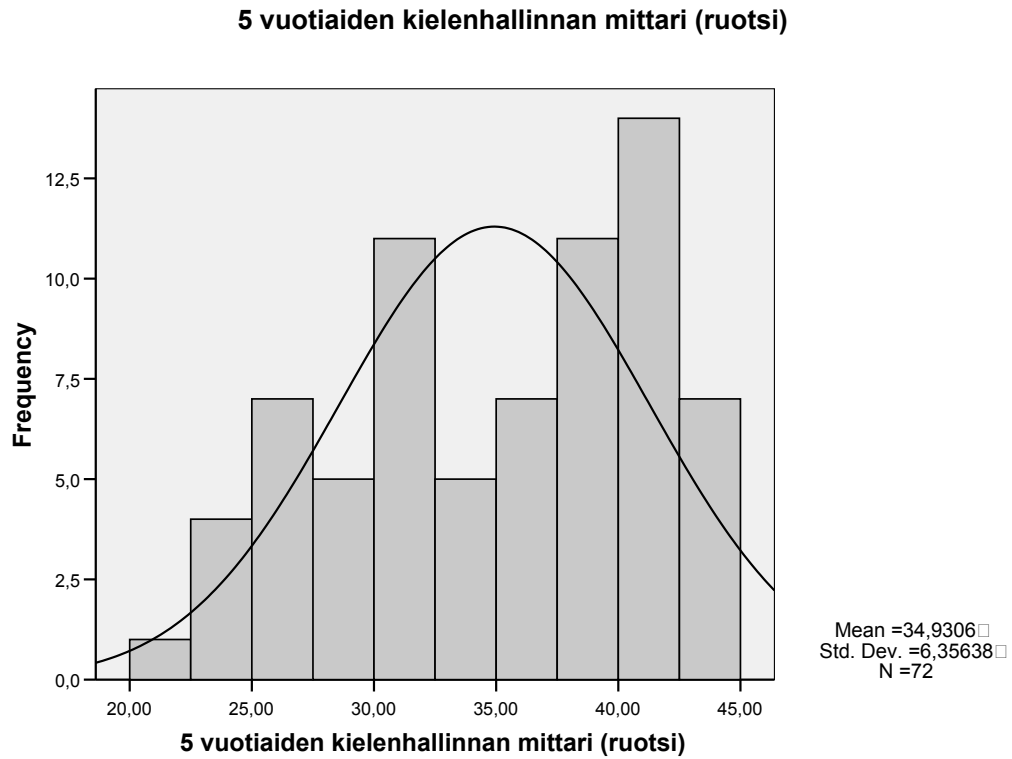
		Statistics					
		3 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)	4 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)	5 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)	6 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)		
N	Valid Missing	5 451	37 419	72 384	83 373		
Mean		21,8000	28,7297	34,9306	39,1928		
Median		21,0000	28,0000	36,0000	41,0000		
Mode		17,00 <sup>a</sup>	27,00 <sup>a</sup>	39,00	42,00		
Std. Deviation		3,83406	5,55102	6,35638	5,13823		
Variance		14,700	30,814	40,404	26,401		
Skewness		,254	,178	-,370	-1,570		
Std. Error of Skewness		,913	,388	,283	,264		
Kurtosis		-,501	,033	-1,043	2,610		
Std. Error of Kurtosis		2,000	,759	,559	,523		
Range		10,00	26,00	23,00	26,00		
Minimum		17,00	17,00	22,00	20,00		
Maximum		27,00	43,00	45,00	46,00		
Sum		109,00	1063,00	2515,00	3253,00		

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Liite 11: 4-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin  
kokonaispistemäärien jakautuminen (ruotsi)

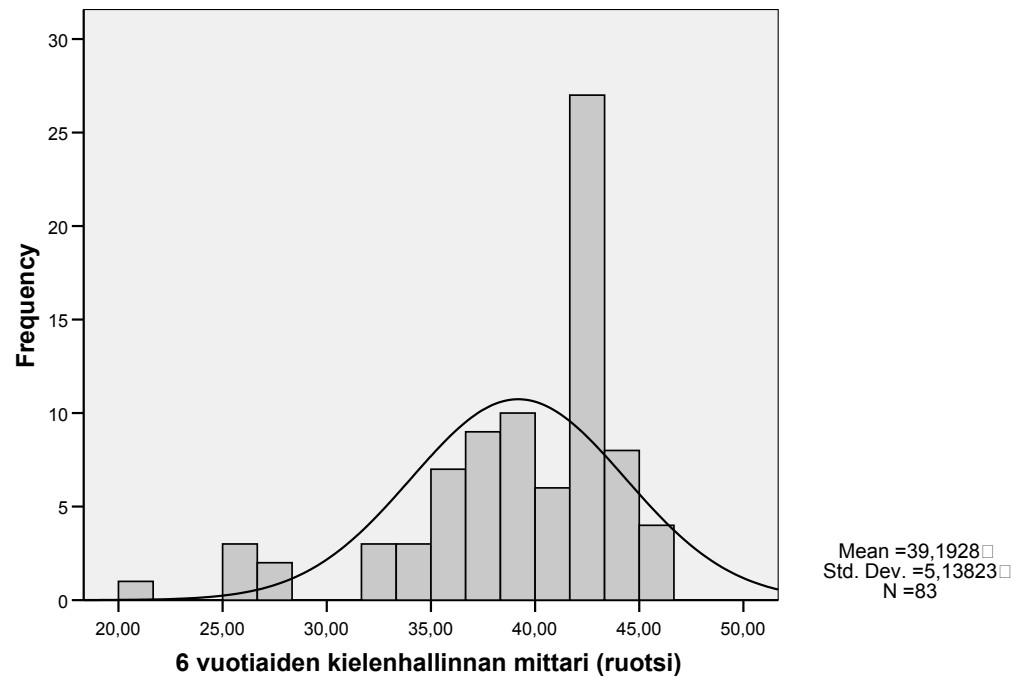


Liite 12: 5-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin kokonaispisteiden jakautuminen (ruotsi)



Liite 13: 6-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin  
kokonaispistemäärien jakautuminen (ruotsi)

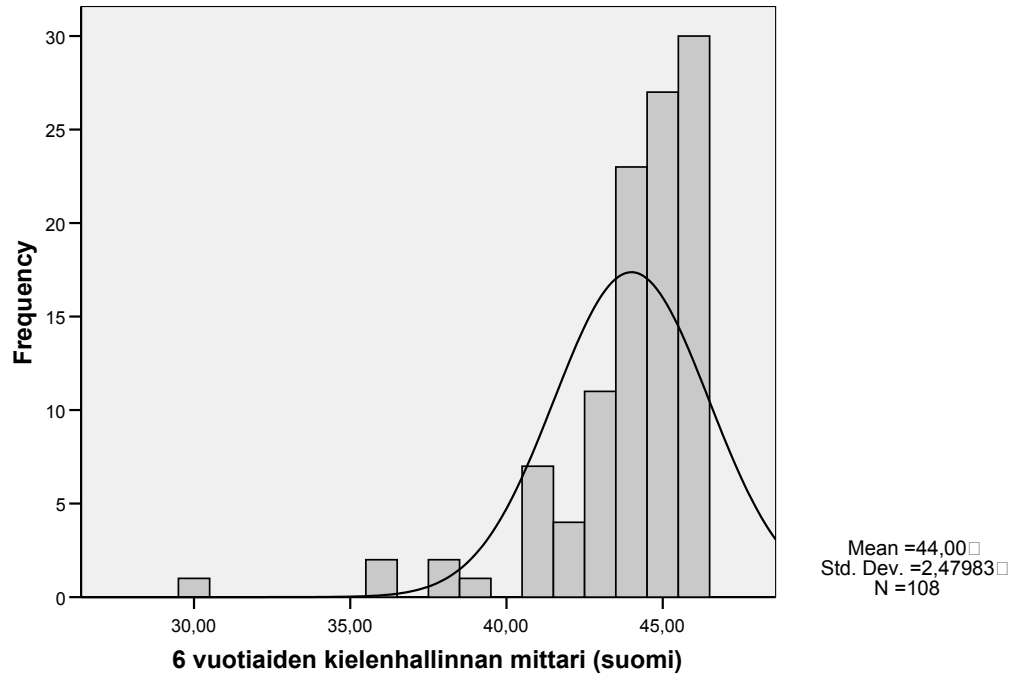
6 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)





Liite 14: 6-vuotiaiden kielenhallinnan mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

6 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (suomi)

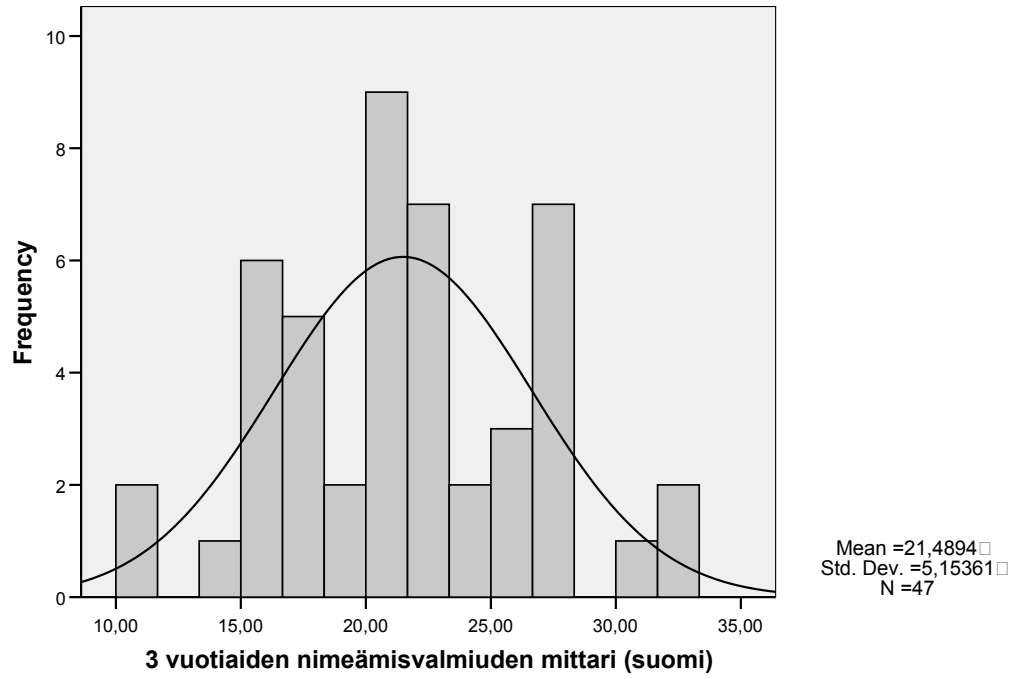


Liite 15: Yhteenvedo nimeämisvalmiuden mittarin tuloksista ikäluokittain (suomi)

Statistics				
	3 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (suomi)	4 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (suomi)	5 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (suomi)	6 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (suomi)
N	47 Valid Missing	80	100	98
Mean	409 21,4894	376 27,9375	356 33,0300	358 37,2245
Median	21,0000	28,0000	33,5000	38,5000
Mode	21,00	26,00	33,00	40,00
Std. Deviation	5,15361	6,11771	5,49831	5,44235
Variance	26,560	37,426	30,231	29,619
Skewness	,020	,114	-,327	-,946
Std. Error of Skewness	,347	,269	,241	,244
Kurtosis	-,340	-,381	-,503	,430
Std. Error of Kurtosis	,681	,532	,478	,483
Range	22,00	28,00	24,00	25,00
Minimum	10,00	15,00	20,00	21,00
Maximum	32,00	43,00	44,00	46,00
Sum	1010,00	2235,00	3303,00	3648,00

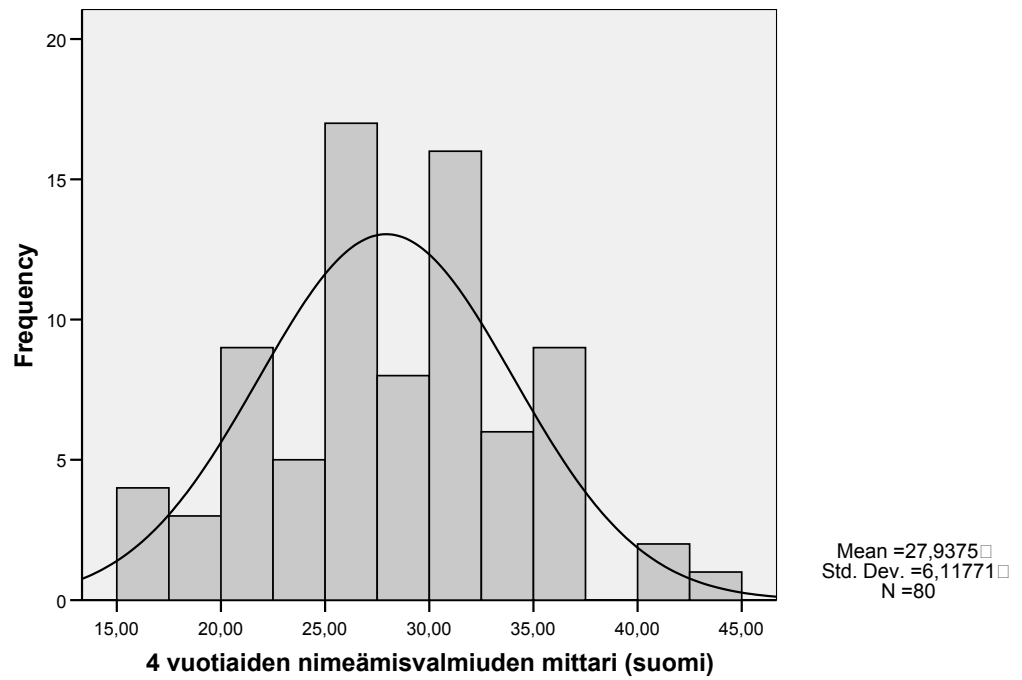
Liite 16: 3-vuotiaiden nimeämisvalmiuden kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

3 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (suomi)



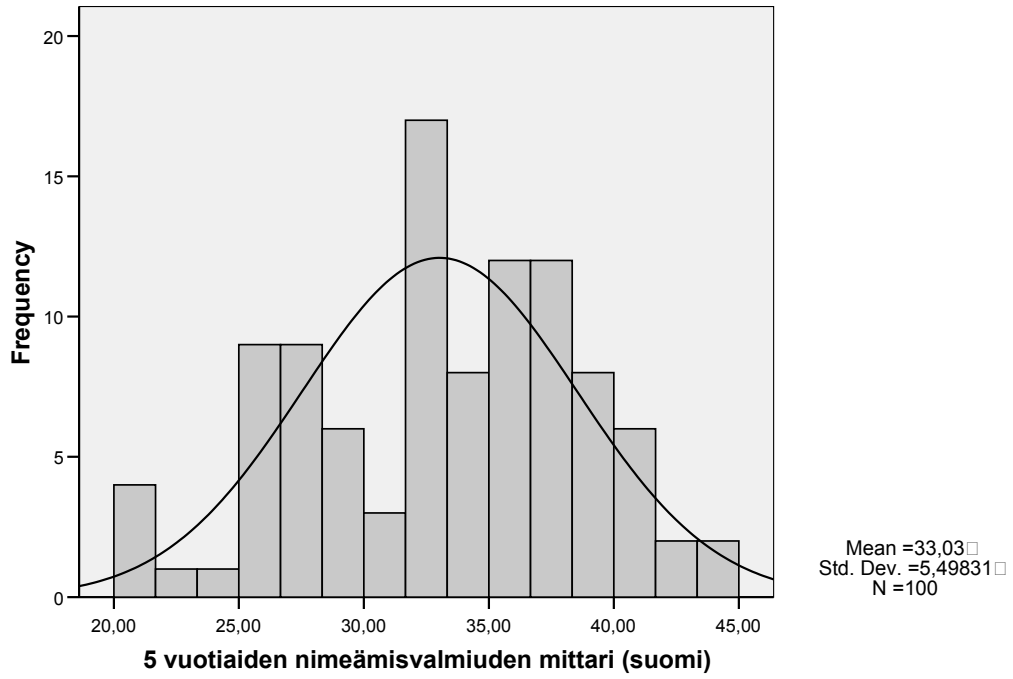
Liite 17: 4-vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

4 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (suomi)

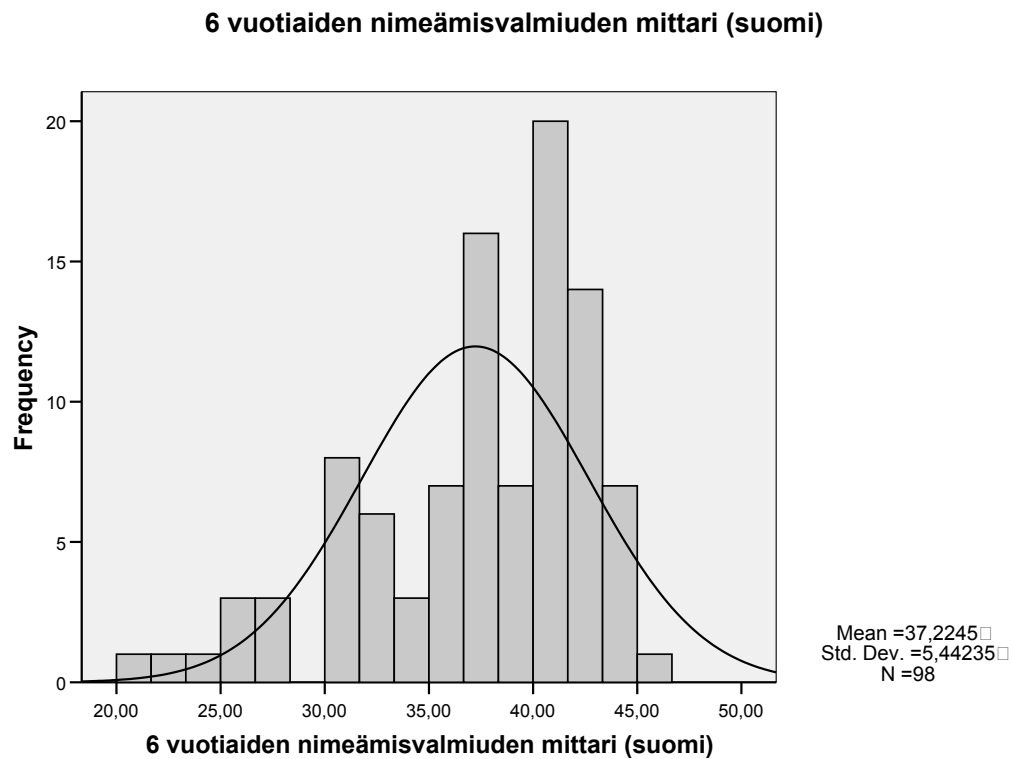


Liite 18: 5-vuotiaiden nimeämisvalmiuden kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

5 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (suomi)



Liite 19: 6-vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittarin  
kokonaispistemäärien jakautuminen (suomi)

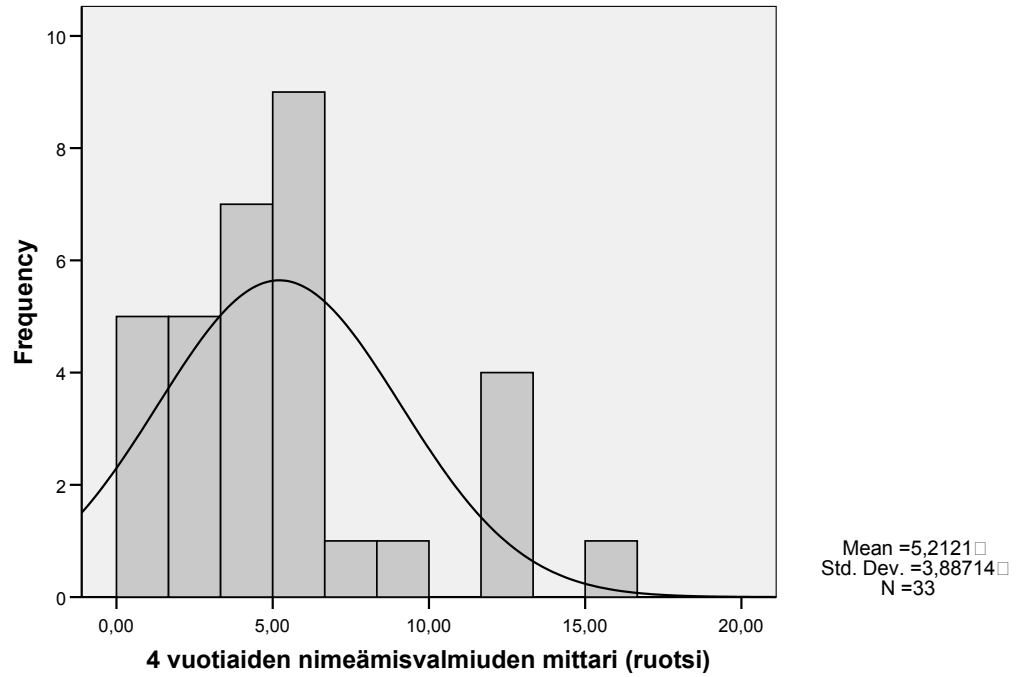


Liite 20: Nimeämisvalmiuden mittarin yhteenvedo  
ikäluokittain

<b>Statistics</b>				
	3 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (ruotsi)	4 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (ruotsi)	5 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (ruotsi)	6 vuotiaiden nimeämisval miuden mittari (ruotsi)
N	2 Valid Missing	33 423	59 397	73 383
Mean	4,0000	5,2121	8,3898	11,8356
Median	4,0000	4,0000	7,0000	11,0000
Mode	4,00	4,00	5,00	5,00
Std. Deviation	,00000	3,88714	5,44888	6,63118
Variance	,00	15,110	29,690	43,973
Range	,00	16,00	22,00	25,00
Minimum	4,00	,00	1,00	1,00
Maximum	4,00	16,00	23,00	26,00
Sum	8,00	172,00	495,00	864,00
Skewness		1,067	,874	,463
Std. Error of Skewness		,409	,311	,281
Kurtosis		,891	,136	-,912
Std. Error of Kurtosis		,798	,613	,555

Liite 21: 4-vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (ruotsi)

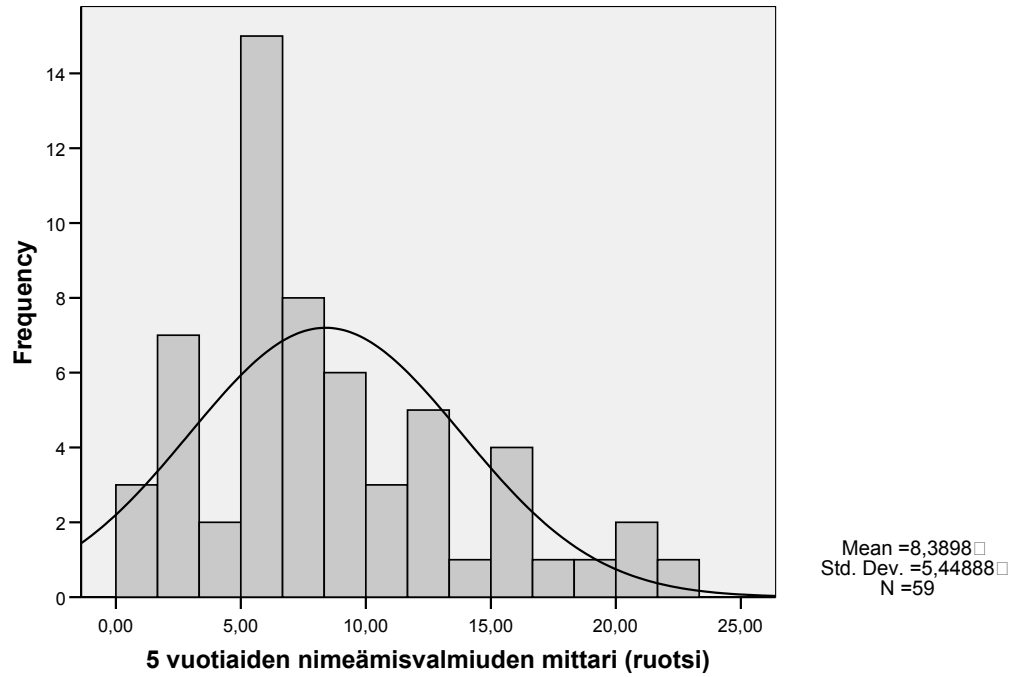
4 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)





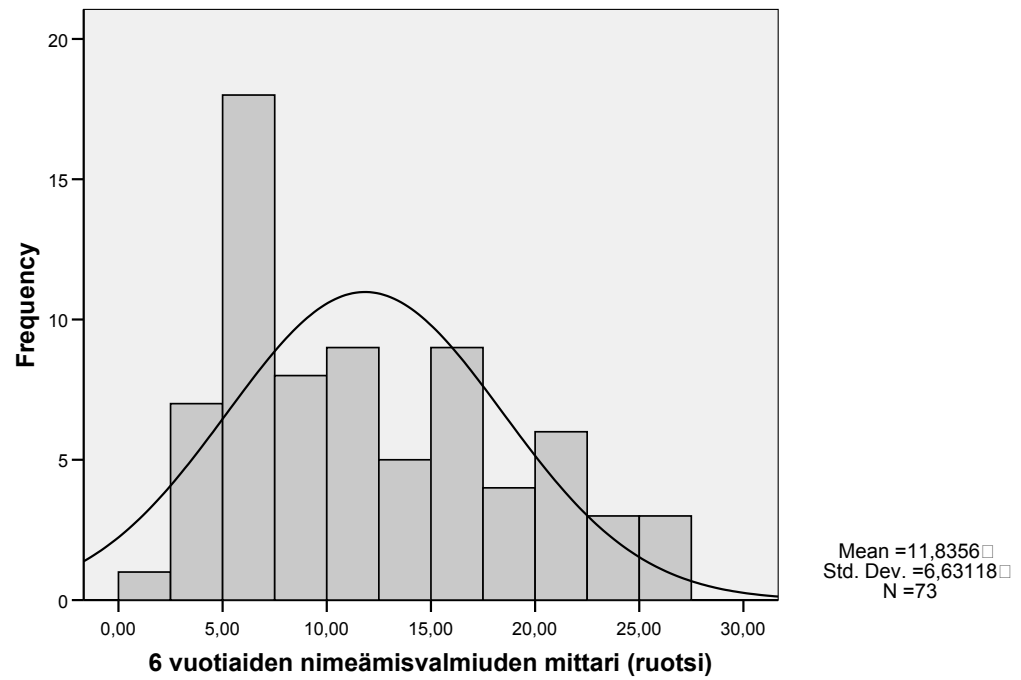
Liite 22: 5-vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (ruotsi)

5 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)



Liite 23: 6-vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittarin kokonaispistemäärien jakautuminen (ruotsi)

6 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)



Liite 24: Nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan mittareiden keskinäinen korrelaatio

**Correlations**

	Nimeämisvalmius kokonaispisteet (suomi)	Nimeämisvalmius kokonaispisteet (ruotsi)	Kielenhallinnan kokonaispisteet (suomi)	Kielenhallinnan kokonaispisteet (ruotsi)
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (suomi)	1	,673**	,707**	,550**
		,000	,000	,000
	355	179	354	191
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (ruotsi)	,673**	1	,423**	,652**
	,000	,000	,000	,000
	179	184	181	182
Kielenhallinnan kokonaispisteet (suomi)	,707**	,423**	1	,717**
	,000	,000		,000
	354	181	380	212
Kielenhallinnan kokonaispisteet (ruotsi)	,550**	,652**	,717**	1
	,000	,000	,000	
	191	182	212	215

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 25: Aineiston normaaliuuden testaus

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk	
	Statistic	df	Statistic	Sig.
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (suomi)	,093	177	,964	,000
Nimeämisvalmius kokonaispisteet (ruotsi)	,164	177	,920	,000
Kielenhallinnan koonaispisteet (suomi)	,201	177	,780	,000
Kielenhallinnan kokonaispisteet (ruotsi)	,138	177	,918	,000

a. Lilliefors Significance Correction

## Liite 26: Kielikylyvyssä käytettävä kieltä kehittävän materiaalin lyhyt esittely

### Språkglädje

”*Språkglädje: Språklekar i förskola och skola*” (Svensson 2005) on teos lasten kieltä stimuloivista leikeistä. Kirjassa esitellään suuri määrä loruja, riimejä, erilaisia sormileikkejä, lauluja, arvoituksia ja tarinoita. Kirja esittelee kielitaitoa laajasti kehittäviä kielellisiä harjoituksia monipuolisesti. Kirja sisältää myös teoriaosuuden kielellisen tietoisuuden kehittymisestä. Tämän lisäksi kirjailija nostaa esiin vanhempien roolin lasten kielen kehityksessä ja antaa käytännön neuvoja hyvän kielellisen ympäristön rakentamiseksi päiväkotiin, kouluun, esikouluun ja kotiin. Kirjan tarkoitus on toimia inspiraation sekä tiedon lähteenä kaikille, jotka kohtaavat 3–11-vuotiaita lapsia tai työskentelevät heidän parissaan.

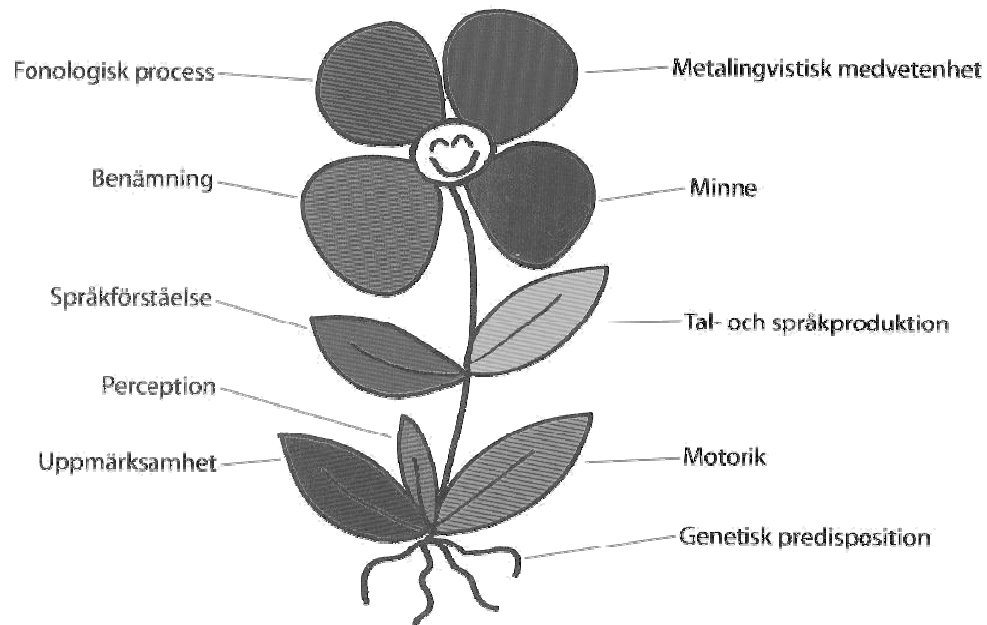
### Språkplantan

*Språkplantan lekar och övningar. Lekar som stimulerar tal- och språkutvecklingen hos barn -materiaali* (Mickos & Carlson 2003b) on kehitetty osaltaan aikaisemmasta kieltä stimuloivasta materiaalista ja osaltaan kasvatusalan ammattilaisten tarpeista 3–6-vuotiaiden lasten kielitaidon kehittämiseen.

Materiaali on kehitetty yhteistyössä puheterapeuttien, psykologien ja monien muiden ammattiryhmien kanssa. Materiaalin kehittämisessä ovat olleet mukana myös Folkhälsanin projekteihin osallistuneet päiväkodit sekä muutama koulun piirissä toimiva erityisopetusryhmä. Kaiken kaikkiaan materiaalin kehittämisessä on ollut mukana noin 300 suomenruotsalaista lasta.

Språkplantan materiaalin tarkoituksena on tukea lasten kokonaisvaltaista kielenkehitystä. Materiaali keskittyy kielen tuottamisen ja kuullun ymmärtämisen tukemiseen sekä lisäksi erityisten osaamisalueiden tukemiseen, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Muita tärkeitä osa-alueita, jotka ovat myös osaltaan edellytyksiä oppimiselle ja joita on haluttu painottaa, ovat

lapsen tarkkaavaisuuden, havainnointikyvyn ja motoriikan kokonaisvaltainen kehittäminen.



Kuva 27. Språkplantan materiaalin eri osat (Mickos & Carlson 2003a, 11)

Materiaali on rakennettu siten, että kuvassa 27 mainitut kielenkehitykseen eri osa-alueet on integroitu materiaalin leikkeihin ja harjoituksiin. Materiaali jakautuu kahdeksaan eri portaaseen, jotka etenevät helpoimmasta ensimmäisestä portaasta kohti vaikeinta kahdeksatta porrasta. Jokaisessa portaassa esiintyvät leikit on jaettu yhteentoista leikkikategoriaan seuraavasti:

- Sadun esittely
- Suu- ja äänneleikit
- Muistileikit
- Kielenkehityksen nappuja 1
- Lajitteluleikit
- Käsitleikit

- Nimeämisleikit
- Sadun mieleenpalauttaminen
- Kielenkehityksen nappuja 2
- Kielellistä tietoisuutta harjoittavat leikit
- Sadun toisto

Materiaali esittelee näin ollen systemaattisen menetelmän lasten kielitaidon stimuloimiseen tai antaa päiväkodin henkilökunnalle mahdollisuuden hyödyntää kirjaa ideapankkina.

### Språkfrön

*"Språkfrön. Temalek och sagolek"* -materiaali (Mickos & Metsämäki 2005) on tarkoitettu päiväkodin pienimmille kielitaidon stimulointiin. Materiaali sisältää teematyöskentelyrunkoja ja toimii näin ollen teematyöskentelyn käsikirjana päiväkodin henkilökunnalle. Kirja sisältää viisi pääteema-aluetta, jotka sisältävät vaihtelevia kielitaitoa kehittäviä leikkejä. Kirjasta on löydettävissä paljon yhtymäkohtia ja samanlaisia leikkejä kuin Språkplantan-kirjassa.

### Badplantan

*"Badplantan. Språkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan och datorpedagogik"* - kirja (Harju 2005a) on kuvaus SPRINT-projektin kielikylpyosuudesta, joka toteutettiin Espoossa 2003–2005. Kirjassa on kuvaus erilaisista kokemuksista kielitaitoa tukevasta työskentelystä kielikylpypäiväkodeissa. Kirjan esittelee päiväkodeille mahdollisuuksia työskennellä kielitaitoa kehittävästi mm. Språkplantan-materiaalin ja tietokonepedagogiikan avulla.

## Liite 27: Mittausvälineiden jatkohyödyntäminen päiväkotii- ikäisillä kielikylpylapsilla

Tutkimuksessa hyödynnettyjä mittausvälineitä on mahdollista hyödyntää kielikylpypäiväkodeissa muun muassa erityislastentarhanopettajan toimesta. Mittareiden avulla on mahdollista löytää erityistä tukea tarvitsevat lapset, joilla on mahdollisia ongelmia nimeämisessä tai kuullun ymmärtämisessä. Tulee kuitenkin huomata, että yksinään mikään mittari ei riitä kertomaan lapsen kehitystasoa ja potentiaalista kehitystasoa. Lapsen toimintakykyä ja kehitystasoa tulee tarkastella myös sosiaalisissa tilanteissa kuten myös siitä, kuinka lapsi selviytyy vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Diagnosoivasta opetuksesta ja toimimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä löydät lisää luvusta 2.2.1.

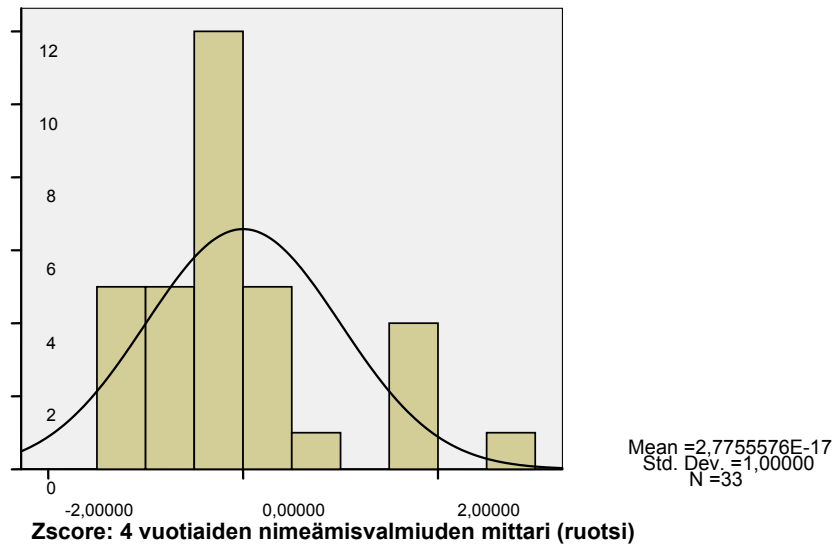
Alla olevissa taulukoissa raakapisteet kertovat oppilaan saavuttaman tason ikäluokittain. Esimerkiksi kielenhallinnan mittarilla 33 pistettä saavuttanut 4-vuotiaan lapsen tulos on keskitason saavutus. Puolestaan 39 pistettä saavuttaneen 4-vuotiaan tulos on hyvä. Koska mittareita ei ole voinut standardoida johtuen pienistä otosmääristä, tulee tuloksiin suhtautua kriittisesti ja omaa harkintakykyä hyödyntää. Näin ollen tuloksia voidaan käyttää *suunta-antavina, mutta niitä ei tule kuitenkaan hyödyntää standardoitujen testitulosten tavoin*. Tarkemmat z-piste jakaumat löydät liitteestä 28.



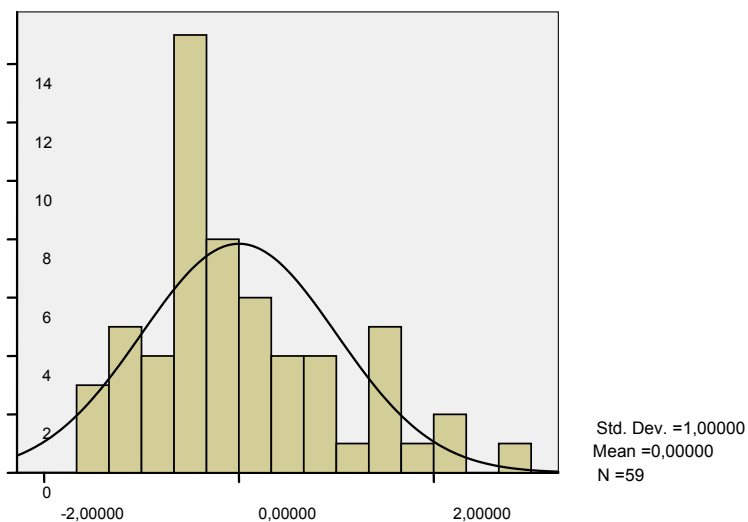
Raakapisteeet								
Kielenhallinta			Nimeämisvalmius			"Standardoitu arvo"		
IKÄ			IKÄ					
4	5	6	4	5	6	Persentiilit	Z-arvo	Kielellistäminen
44-46	46	46	17-50	24-50	26-50	>98	> 2	Erittäin hyvä
43	45	45	16	23	25	98	2	Hyvä
38-42	44	44	13-15	21-22	23-24	95	1,67	Hyvä
36-37	43	44	12	17-20	22	91	1,33	Hyvä keskitaso
34-35	42	43	11	15-16	18-21	84	1	Hyvä keskitaso
32-33	41	43	6-10	12-14	17	75	0,67	Keskitaso
31	39-40	42	5	9-11	14-16	63	0,33	Keskitaso
28-30	33-38	40-41	4	7-8	9-13	50	0	Keskitaso
26-27	31-32	38-39	4	6	7-8	37	-0,33	Keskitaso
25	28-30	37	3	4-5	6	25	-0,67	Keskitaso
22-24	26-27	33-36	2	3	5	16	-1	Heikko keskitaso
20-21	24-25	27-32	1	2	4	9	-1,33	Heikko keskitaso
18-19	23	25-26	0	1	3	5	-1,67	Heikko
17	22	24	0	1	2	2	-2	Heikko
0-16	0-22	0-23	0	0	1	<2	<2	Erittäin heikko

## Liite 28: Mittareiden z-pisteet

### Zscore: 4 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)

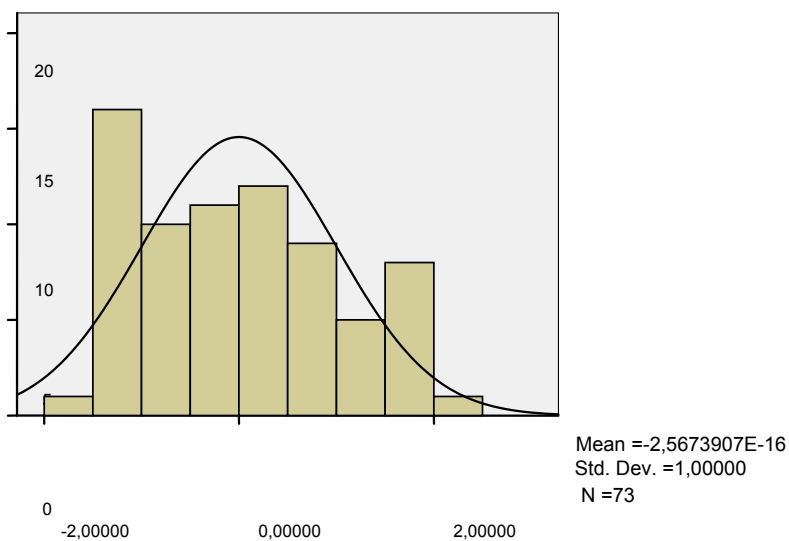


**Zscore: 5 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)**



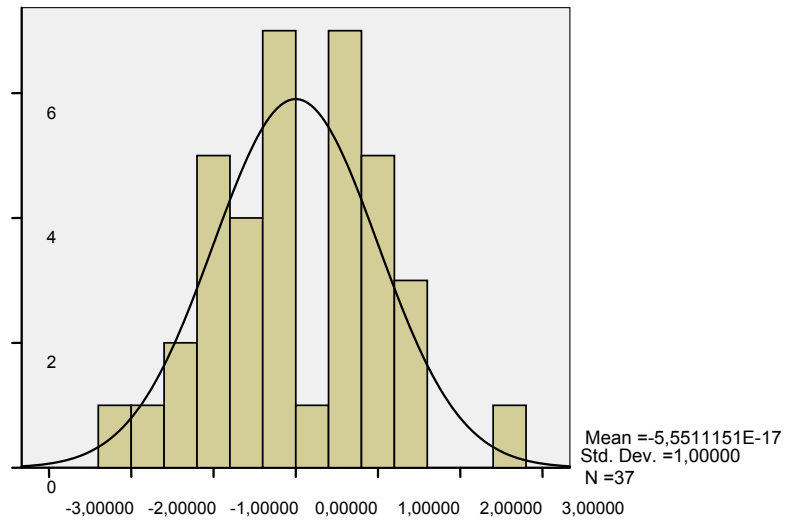
**Zscore: 5 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)**

**Zscore: 6 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)**



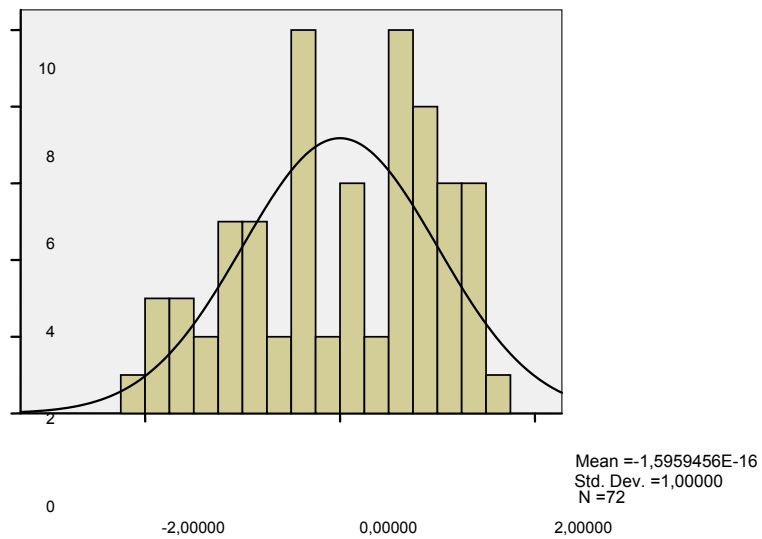
**Zscore: 6 vuotiaiden nimeämisvalmiuden mittari (ruotsi)**

### Zscore: 4 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)



### Zscore: 4 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)

### Zscore: 5 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)



### Zscore: 5 vuotiaiden kielenhallinnan mittari (ruotsi)

Liite 29: Kielikylpypäivillä 2006 toteutettu kyselylomake

FRÅGEFORMULÄR FÖR SPRÅKBADSPEDAGOGER

(Fyll i och lämna in under dagen!)

Kön  kvinna  man

Hur länge har du jobbat med språkbad (ange antal år)?

Hur länge har du jobbat med barn (ange antal år)?

Har du utbildning för att undervisa enligt språkbadsmethodik?  
Hurudan utbildning/fortbildning? (Antal studieveckor, antal dagar,  
teman som behandlats).

---

---

---

---

Har du erfarenhet av användningen av språkstimulerande material?

Nej

Ja, namnge materialen du har använt

---

---

---

---

Nämna några exempel på hur du stimulerar barns språk i språkbad?

---

---

---

Nämn några exempel på problemområden i språkbadsundervisning.  
Vad är svårt?

---

---

---

---

---

Ge förslag på fortbildningsönskemål gällande språkbadsdidaktik/  
metoder/ teman

---

---

---

---

---

Vad anser du vara det bästa med språkbad för barn?

---

---

---

---

---

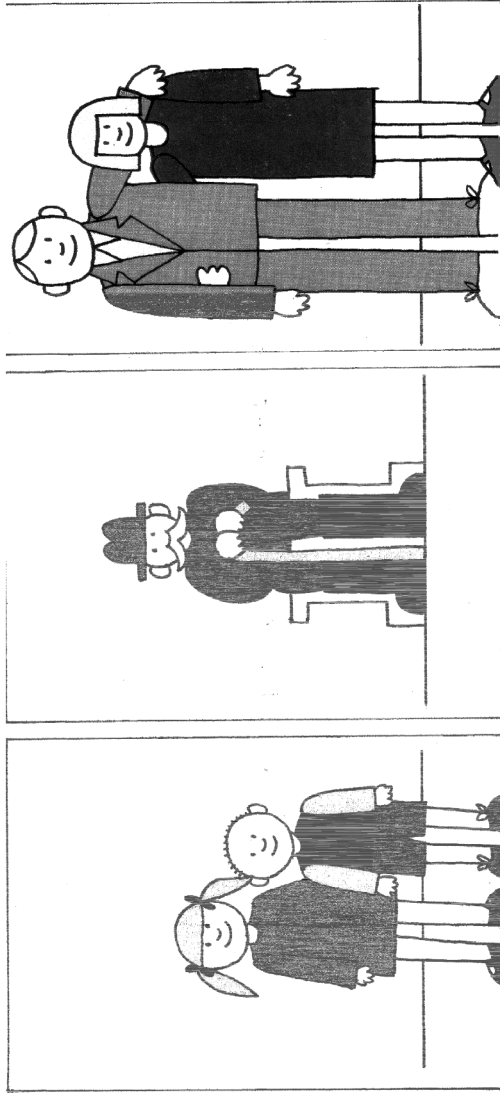
Folkhälsan Mittnyland Ab har fått medel för att befrämja språkbad i  
Finland. Har du idéer eller tankar angående språkbadslobbningen i  
Finland?

---

## Liite 30: Tärkeimpiä materiaaleja ja julkaisuja kielikylpydidaktiikasta

<i>Tärkeimmät materiaalit ja tutkimukset jotka luovat suuntaviivoja kielikylpydidaktiikalle</i>			
Materiaalin nimi	Julk.	Muoto	Sisältö
Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbud	1995	Kokoelma konkreettisista työskentely- menetelmistä	Työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä, jotka tukevat kielen kehitystä kielikylvyssä
Temaundervisning och stationer i språkbud	1995	Kokoelma konkreettisista työskentely- menetelmistä	Teematyöskentelyn ja työpistetyöskentelyn perusteista koulussa ja päiväkodissa
Språkbudsekevers möte med närmiljön	1996	Kokoelma konkreettisista työskentely- menetelmistä	Työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä kielikylpyyn siitä, kuinka opetuksessa voi hyödyntää lähiympäristöä
Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta	1996	Artikkelijulkaisu	Artikkelit käsittelevät kielikylpyä ympäristönä, didaktiikkaa ja lasten saavutuksia
En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland	1999	Artikkelijulkaisu	Käsittelee sekä Suomessa, Kanadassa ja Kataloniassa tapahtuvaa kielikylpytoimintaa
Att uppmuntra till språk i språkbudsgrupper	2005	Kokoelma konkreettisista työskentely- menetelmistä	Esittelee työskentelytapoja ja lähtökohtia kielikylpykielen kehityksen tukemiseen koulussa ja päiväkodissa.
Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta	2006	Väitöskirja	Luo kielikylpyopetukselle koulumaailmaan kulttuuripedagogisen mallin
Exploring Dual –Focused Education: Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs	2006	Artikkelijulkaisu	Artikkelit käsittelevät sisällön ja kielen integroimista opetukseen.
Tidig inlärning i flera språk: teori och praktik.	2006	Tutkimuksia	Hahmottelee kielikylpypäiväkotien teoreettista taustaa ja käytäntöä.

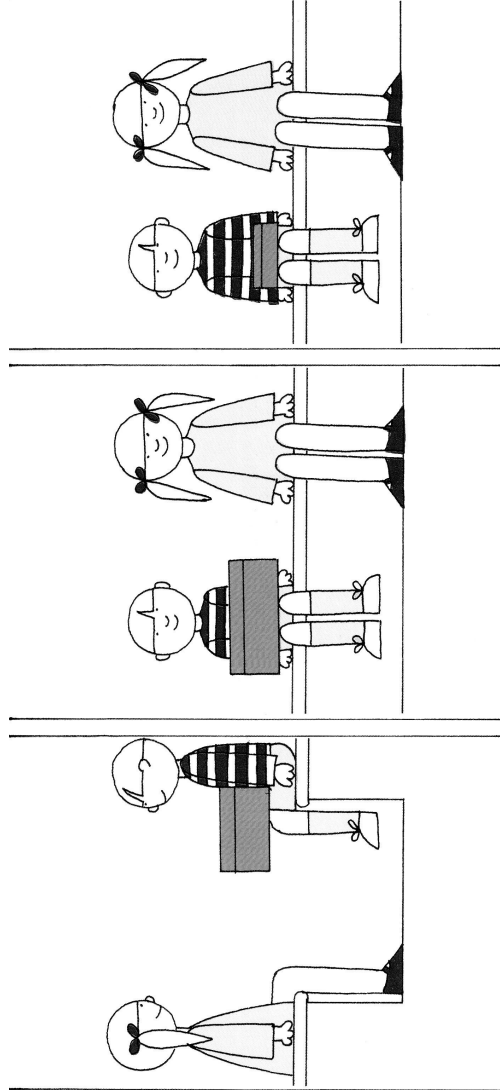
Liite 31: Esimerkkikysymyksiä kielenhallinnan mittarista



3. Peka på bilden med mamma n och pappan.

3. Osoita kuvaa jossa on äiti ja isä





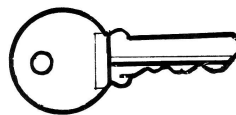
20. Lisa sitter bredvid en pojke med randig tröja och en stor väska  
20. Liisa istuu pojan vieressä jolla on raidallinen paita ja iso laukku.

Liite 32: Esimerkkikuvia nimeämisvalmiuden mittarista

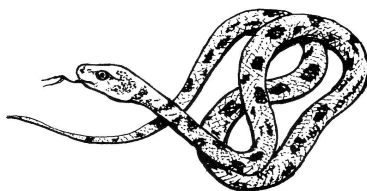
1



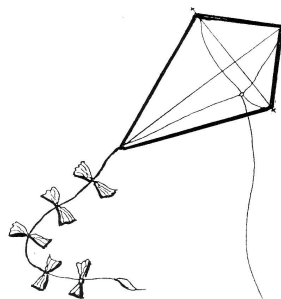
2



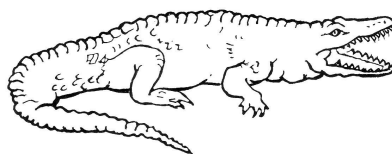
6



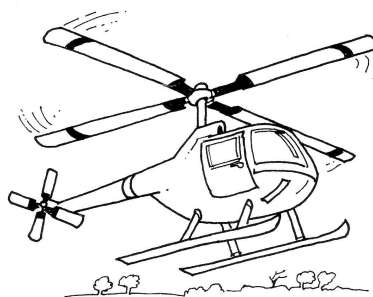
7



10



11



## Liite 33: Vanhemmille suunnattu taustatietolomake

<b>PERUSTIETOLOMAKE</b>	
<b>Perustiedot lapsesta</b>	Lapsen nimi:
	Päiväkodin nimi:
	Osoite:
	Syntymäaika (ppkkvv):
	Huoltajan nimi
	Huoltajan puhelinnumero:
<b>Kielikylpytausta</b>	Kuinka monta <b>kuukautta</b> lapsi on ollut kielikylvyssä? Kokopäiväisessä      kk Puolipäiväisessä      kk Muussa, missä      kk
	Onko lapsi tällä hetkellä <input type="checkbox"/> kokopäiväisessä <input type="checkbox"/> puolipäiväisessä kielikylvyssä?
	Onko lapsella ollut mahdollisuus harjoitella systemaattisesti ruotsin kieltä muualla (esim. kielisuihkutus, kesälapsitoiminta, leirit jne.)? <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos vastasit kyllä, niin missä? Kuinka kauan?      kk      Kuinka monta tuntia / viikko toimintaa on ollut?
	Onko lapsi osallistunut muunkieliseen kielikylpyyn tai esim. kielisuihkutukseen? <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, niin minkä kieliseen / kielisiin? Kuinka kauan?      kk      Kuinka monta tuntia / viikko toimintaa on ollut?
	<b>Kielellinen kehitys</b>
Onko lapsella diagnosoitu kielellisiä vaikeuksia? <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos on, niin mikä oli diagnoosi? (jatka tarvittaessa paperin toiselle puolelle)	

	<p>Onko päiväkodissa ilmennyt kielellisiä vaikeuksia?</p> <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos on, niin millaisia?									
	<p>Oletko itse kiinnittänyt huomiota lapsella oleviin kielellisiin vaikeuksiin?</p> <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos olet, niin millaisiin?									
	<p>Onko lähisuvussanne (vanhemmat ja isovanhemmat) todettu kielellisiä vaikeuksia?</p> <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/> En tiedä Jos on, niin millaisissa?									
<b>Perustiedot vanhemmista</b>	<p>Mitä äidinkieltä käytätte lapsenne kanssa?</p> <table border="0"> <tr> <td>Äiti</td> <td>Isä</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Suomi</td> <td><input type="checkbox"/> Suomi</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ruotsi</td> <td><input type="checkbox"/> Ruotsi</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Muu, mikä?</td> <td><input type="checkbox"/> Muu, mikä?</td> </tr> </table>	Äiti	Isä	<input type="checkbox"/> Suomi	<input type="checkbox"/> Suomi	<input type="checkbox"/> Ruotsi	<input type="checkbox"/> Ruotsi	<input type="checkbox"/> Muu, mikä?	<input type="checkbox"/> Muu, mikä?	
	Äiti	Isä								
	<input type="checkbox"/> Suomi	<input type="checkbox"/> Suomi								
<input type="checkbox"/> Ruotsi	<input type="checkbox"/> Ruotsi									
<input type="checkbox"/> Muu, mikä?	<input type="checkbox"/> Muu, mikä?									
<table border="0"> <tr> <td>Äidin koulutustausta</td> <td>Isän koulutustausta</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> peruskoulu /kansakoulu</td> <td><input type="checkbox"/> peruskoulu / kansakoulu</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ammattikoulu</td> <td><input type="checkbox"/> ammattikoulu</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu</td> <td><input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> yliopistotaso</td> <td><input type="checkbox"/> yliopistotaso</td> </tr> </table>	Äidin koulutustausta	Isän koulutustausta	<input type="checkbox"/> peruskoulu /kansakoulu	<input type="checkbox"/> peruskoulu / kansakoulu	<input type="checkbox"/> ammattikoulu	<input type="checkbox"/> ammattikoulu	<input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu	<input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu	<input type="checkbox"/> yliopistotaso	<input type="checkbox"/> yliopistotaso
Äidin koulutustausta	Isän koulutustausta									
<input type="checkbox"/> peruskoulu /kansakoulu	<input type="checkbox"/> peruskoulu / kansakoulu									
<input type="checkbox"/> ammattikoulu	<input type="checkbox"/> ammattikoulu									
<input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu	<input type="checkbox"/> ammattikorkeakoulu									
<input type="checkbox"/> yliopistotaso	<input type="checkbox"/> yliopistotaso									
<table border="0"> <tr> <td>Äidin asema töissä</td> <td>Isän asema töissä</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Esimies</td> <td><input type="checkbox"/> Esimies</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö</td> <td><input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Toimihenkilö</td> <td><input type="checkbox"/> Toimihenkilö</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Työntekijä</td> <td><input type="checkbox"/> Työntekijä</td> </tr> </table>	Äidin asema töissä	Isän asema töissä	<input type="checkbox"/> Esimies	<input type="checkbox"/> Esimies	<input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Työntekijä	<input type="checkbox"/> Työntekijä
Äidin asema töissä	Isän asema töissä									
<input type="checkbox"/> Esimies	<input type="checkbox"/> Esimies									
<input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Ylempi toimihenkilö									
<input type="checkbox"/> Toimihenkilö	<input type="checkbox"/> Toimihenkilö									
<input type="checkbox"/> Työntekijä	<input type="checkbox"/> Työntekijä									
<b>Lapsi ja kielikylpy</b>	<p>Kiinnitättekö erityistä huomiota lapsen äidinkielen kehityksen tukemiseen?</p> <input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> En <input type="checkbox"/> En osaa sanoa Jos kiinnitätte huomiota ja tuette, niin miten (Kuvaile vapaasti. Jatka tarvittaessa paperin toiselle puolelle.)?									

	<p>Tuleeko lapsenne jatkamaan ruotsinkielistä kielikylpyä koulussa?</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä</p> <p><input type="checkbox"/> Ei</p> <p><input type="checkbox"/> En osaa sanoa</p> <p>Jos ei, niin miksi?</p>
	<p>Oletko ollut tyytyväinen lapsesi saamaan kielikylpyyn päiväkodissa?</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä</p> <p><input type="checkbox"/> Ei</p> <p><input type="checkbox"/> En osaa sanoa</p> <p>Jos kyllä, niin miksi?</p> <p>Jos ei, niin miksi?</p>
	<p>Onko kielikylpy kielenoppimismenetelmänä vastannut odotuksianne?</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä</p> <p><input type="checkbox"/> Ei</p> <p><input type="checkbox"/> En osaa sanoa</p> <p>Jos kyllä, niin miksi?</p> <p>Jos ei, niin miksi?</p>

Heidi Harju-Luukkaisen väitöskirja Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa käsittelee ajankohtaista ja tärkeää aihetta. Ihmisten välinen kanssakäyminen on nyky-yhteiskunnassamme ajasta, paikasta tai kansallisuudesta riippumatonta. Näin ollen sujuvan ja monipuolisen kielitaidon merkitys korostuu yhä enemmän. Tämän muutoksen myötä myös erilaiset tavat oppia kieliä saavat uuden merkityksen.

Väitöskirja käsittelee tiivistettynä oppimista, opetusta ja kielikylvyn sosiokulttuurista ympäristöä. Väitöskirjassaan Harju-Luukkainen tutkii 133 kielikylpylapsen sekä suomen että ruotsinkielen kehitystä nimeämisvalmiuden ja kielenhallinnan osalta 1134 mittauksen avulla. Tämän lisäksi teoksen empiirinen osio kuvailee lasten hyödyntämiä kielellisiä strategioita. Kielikylpydidaktiikan osalta hän hahmottelee yleisen didaktisen mallin päiväkodin sosiokulttuuriseen ympäristöön.

Professori Riitta-Liisa Korkeamäki toteaaakin väitöskirjasta seuraavaa ”Harju-Luukkainen on ollut hyvin haastavan työn edessä tässä lapsitutkimuksessa. Ensiksikin, lapsitutkimuksessa on aina aivan erityisen vaativaa löytää metodologiset ja metodiset ratkaisut, joilla tavoittaa lapsen ajattelu ja maailma. Toiseksi, kun liikutaan, kuten tässä tutkimuksessa, lapsen kielenalueella, tulee eteen ongelma, miten tutkia vasta kehittymässä olevaa aluetta. Näiden haasteiden mukanaan tuomat ongelmat Harju-Luukkainen on ratkaissut ja vienyt menestyksellisesti tutkimusprosessin läpi”. Teoksessa on tuotu teoreettisen tiedon rinnalle vahva kytkös käytäntöön, mikä kertoo tekijän pitkää kokemuksesta kielikylpykentällä opettajana ja myöhemmin asiantuntijana. Teos on syntynyt osittain toimintatutkimuksen avulla, jonka kautta myös päiväkotien henkilökunnan ääni on nostettu kuuluviin.

Väitöskirjaa voi suositella kaikille kielikylvystä ja päiväkotikäisten lasten kielitaidon kehittymisestä kiinnostuneille. Tämän lisäksi teos toimii hyvänä johdatuksena kielikylpydidaktiikan maailmaan.

Åbo Akademis förlag

ISBN 978-951-765-392-3

978951765392-3



9789517

653923