



**TURUN  
YLIOPISTO**

**Tapaustutkimus varhaiskasvatukseen  
kaksikielisten lasten suomen kielen osaamisesta ja  
kielellisestä viriketoiminnasta**

Eeva Masalin

Ekaterina Tähkäpää

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Huhtikuu 2021

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Eeva Masalin, Ekaterina Tähkääpää

**Otsikko:** Tapaustutkimus varhaiskasvatusikäisten kaksikielisten lasten suomen kielen osaamisesta ja kielellisestä viriketoiminnasta

**Ohjaaja(t):** professori Sara Routarinne

**Sivumäärä:** 81 sivua

**Päivämäärä:** 10.4.2021

## Tiivistelmä

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastelimme yhdentoista viisi- ja kuusivuotiaiden lasten suomen kielen kehitystä suomalais-venäläisessä päiväkodissa. Tavoitteena oli selvittää, miten lasten suomen kielen taito kehittyi kolmessa kuukaudessa ja millaisia huomioita esiopettaja sekä yksikön pedagoginen opettaja ovat tehneet koko ryhmässä tapahtuvista muutoksista.

Tarkoituksenamme oli kuvata lasten suomen kielitaidon kehitystä lyhyen tutkimusjakson aikana. Tutkimme tulkittavaa kohdetta menetelmätriangulaatiolla, jossa keräsimme tietoa usealla eri metodilla: kielitestillä, päiväkirjamerkinnöillä ja kyselyllä. Lasten kielitaidon kehitystä mitattiin Lumiukko-testillä tutkimusjakson alussa sekä lopussa. Mittaukset suoritti ryhmän esiopettaja. Mittausten välissä opettaja kirjasi päiväkirjaan tekemiään huomioita lasten ja ryhmän kielitaidosta. Tutkimusjakson jälkeen kartoitimme kyselylomakkeella esiopettajan sekä päiväkodin pedagogisen johtajan tekemiä havaintoja ryhmässä tapahtuneista mahdollisista muutoksista.

Lumiukko-testin tulosten perusteella tarkempaan kielitaidon muutoksen analyysiin valikoitui viisi yhdestätoista lapsesta. Aineiston analysoinnissa käytimme kielitaidon määrittelyn apuna teorialähtöistä analyysia. Teorian muodostimme aiemmista tutkimuksista, joissa oli tutkittu kaksikielisten lasten kielitaidon kehitystä. Analysoimme esiopettajan ja pedagogisen johtajan kyselylomakkeeseen kirjaamia havaintoja sekä esiopettajan tekemiä päiväkirjamerkintöjä käyttämällä aineistolähtöistä analyysia. Kielitestausten välissä ryhmän rutiineihin lisättiin suomen kielen harjoituksia, jotka muodostuivat loruista sekä useammasta lauta- ja korttipelistä. Harjoitukset keskittyivät vahvistamaan kielitestin mittaamien kielellisten osa-alueiden taitoja. Myös vanhempia osallistettiin. Heidän tehtävänä oli harjoitella kotona loruja lasten kanssa.

Lasten kielitaito, sanavarasto sekä puheen tuottaminen etenivät odotetusti tutkimusjakson aikana. Lasten rohkeus käyttää suomen kieltä ja kielenkäyttötilanteet lisääntyivät, jolloin myös lasten altistus kielelle lisääntyi. Myös vanhempien osallisuus vaikutti. Ensinnäkin yhteistyö vanhempien ja päiväkodin kanssa lisääntyi, ja toisekseen vanhempien mielenkiinto myös lasten suomen kieltä kohtaan lisääntyi. Henkilökunta kiinnitti lasten kielitaitoon aiempaa enemmän huomiota, ja kieleen keskittyvä pedagogiikka lisääntyi koko talon tasolla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten kielitaidon tietoinen tukeminen vaikuttaa positiivisesti yksilöihin, ryhmään, päiväkotiin sekä perheisiin. Tutkimus on linjassa aiempien tutkimusten kanssa.

**Avainsanat:** Kaksikielisyys, Lumiukko-testi, varhaiskasvatus, S2, esiopetus, kielen kehitys, tapaustutkimus.

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO .....	7
2	KIELEN KEHITYS JA KAKSIKIELISYYS LAPSUUDESSA.....	9
2.1	Ensikielen kehitys .....	9
2.2	Toisen kielen kehitys .....	10
2.3	Kaksikielisyyden määritelmä.....	12
2.4	Kielen merkitys lapselle .....	14
3	TOISEN KIELEN OPETUS.....	15
3.1	Kielitaito ja sen määrittäminen .....	15
3.2	Kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät .....	16
3.3	Toisen kielen opettaminen.....	18
3.4	Arviointi.....	20
3.5	Kielitaidon arviointiin käytettävät testit .....	21
4	VARHAISKASVATUS JA ESIOPETUS.....	23
4.1	Kielitietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus .....	24
4.2	Kaksikielinen varhaiskasvatus.....	24
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	26
6	MENETELMÄ.....	27
6.1	Tapaustutkimuksen luonne ja tutkijoiden rooli.....	28
6.2	Tutkimusympäristö ja osallistujat .....	29
6.3	Kielenkäyttöä tukeva toiminta tutkimusjakson aikana.....	30
6.4	Aineistonkeruumenetelmä .....	32
6.5	Aineiston käsittely ja analyysi .....	33
6.6	Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimusluvut.....	37
7	TULOKSET .....	39
7.1	Puheen tuottamisen muutokset .....	39
7.1.1	Kertova puhe .....	40
7.1.2	Kysymyslauseet.....	41
7.1.3	Nimeäminen .....	42
7.1.4	Lukukäsitteet .....	43

7.1.5	Värit.....	43
7.2	Puheen ymmärtämisen muutokset.....	44
7.2.1	Aikamuodot.....	44
7.2.2	Toimintaohjeet .....	46
7.3	Suvi, Pilvi, Säde, Onni ja Helmi .....	47
7.3.1	Suvi.....	48
7.3.2	Pilvi.....	49
7.3.3	Säde .....	49
7.3.4	Onni .....	50
7.3.5	Helmi .....	51
7.4	Kielenkäyttöä tukevan toiminnan vaikutus ryhmässä tapahtuneista muutoksista opettajan sekä pedagogisen johtajan havaintojen mukaan .....	52
7.4.1	Lasten käytös.....	53
7.4.2	Henkilökunnan toiminta .....	55
7.4.3	Perheen kanssa tehtävä yhteistyö .....	56
8	POHDINTA .....	58
8.1	Päätulokset.....	58
8.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	62
8.3	Jatkotutkimus .....	64
	LÄHTEET.....	66
	LIITTEET .....	76
	Liite 1. HYVÄ VANHEMPI! .....	76
	Liite 2. Haastattelukysymykset .....	77
	Liite 3. Kyselylomake .....	78
	Liite 4. Lumiukkoseulan lomake.....	81
	TAULUKKO 1. Kertova puhe.....	40
	TAULUKKO 2. Kysymyslauseet .....	41
	TAULUKKO 3. Nimeäminen.....	42
	TAULUKKO 4. Lukukäsitteet.....	43
	TAULUKKO 5. Värit.....	44
	TAULUKKO 6. Aikamuodot .....	45

TAULUKKO 7. Toimintaohjeiden noudattaminen.....	46
KUVIO 1. Cummins'n nelikenttämalli (Baker 2001, 176).....	19
KUVIO 2. Aineiston keräämisen prosessi.....	27



## 1 JOHDANTO

Maailmassa suurin osa ihmisistä elää kaksikielisessä tai monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä, eikä Suomi ole siinä poikkeus. Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Näiden lisäksi myös saamen kielellä on vahvat oikeudet, mikä mahdollistaa koulunkäynnin ja viranomaisasioinnin saameksi saamelaisalueilla (Kielilaki 6.6.2003/423, §8). Maahanmuuton lisääntyessä 1990-luvulla kaksi- ja monikielisten osuus väestöstä on moninkertaistunut (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 19). Suomessa suurin vieraiden kielten puhujajoukko on venäjänkieliset (Silvén 2010, 139; Tilastokeskus 2019). Vuoden 2019 lopussa Suomessa asui vieraskielisiä henkilöitä 412 700, joista venäjänkielisiä oli melkein 82 000 (Tilastokeskus 2020).

Nyky-yhteiskunnassa kaksikielisyys on arvostettu taito. Aiemmin luultiin kahden kielen samanaikaisen oppimisen olevan haitallista. Hoff sekä muut (2012) todistivat tutkimuksellaan toisin ottaessaan tarkasteluun kaksikielisen lasten molemmat kielet. Haitallisuuden sijaan kaksikielisyydellä on positiivisia vaikutuksia kognitiivisiin taitoihin (Clarke 2009, 7). Kaksikieliset lapset esimerkiksi pystyvät asettumaan toisten asemaan ja lukemaan sosiaaliseen kanssakäymiseen tarvittavia vihjeitä paremmin kuin yksikieliset lapset. Tämä taito kehittyy kielenvaihdon yhteydessä, jolloin lapsi kehittää toiminnanohjauksen taitoa. (Greenberg, Bellana & Bialystok 2013, 41–50.)

Kielitaidolla on merkitystä myös tulevaisuuden kannalta. Hyvä varhainen kielitaito ennustaa akateemista menestystä ja lukutaitoa (Lyon 2002, 4). Hyvästä akateemisesta menestyksestä ja lukutaidosta voi myös olla etua koulutuksessa ja myöhemmin työnhaussa. Monien vanhempien pyrkimyksenä on kasvattaa lapsistaan kaksikielisiä (Pietilä & Lintunen 2015, 9), minkä vuoksi he saattavat suosia kaksikielistä varhaiskasvatusta. Siellä lapset voivat käyttää omaa ensikieltään sekä toista kieltä, jota he mahdollisesti eivät ennestään osaa. Ensikieli on merkittävä resurssi toisen kielen oppimisessa, vaikka kielet eroaisivatkin rakenteellisesti toisistaan suuresti. Uutta kieltä oppiessaan oppijat hakevat merkitystä omasta ensikielästään. (Savijärvi 2011, 219.)

Kaksikielisen varhaiskasvatuksen merkitys on lapsen identiteetin kasvun kannalta tärkeä. Kaikkosen (1999, 23–24) mukaan monikulttuurinen identiteetti kehittyy sosialisatiovaiheiden kautta, joissa omaksutaan sekä perheen että koulun ja päiväkodin

kulttuurit. Paavolan & Talibin (2000, 32) mukaan onnistuneella sosialisatiolla yksilö kiinnittyy omaan kulttuuriinsa sekä löytää paikkansa yhteiskunnassa. Toisin sanoen ihmisen identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja mikäli lapsen ympärillä on useampi kulttuuri ja useampi kieli, hänen identiteetistään kehittyy monikulttuurinen. Kieli on yksi tärkeimmistä tekijöistä lapsen etnisen identiteetin muodostumisessa. (Iskanus 2002, 212.)

Tutkimukset kaksikielisyydestä ovat tuottaneet paljon tietoa kaksikielisten lasten kielen kehityksestä sekä siitä ympäristöstä, jossa kieltä opitaan (Savijärvi 2011; Bergroth & Palviainen 2016; Lehtinen 2002). Kaksikielistä varhaiskasvatusta tarjoavat päiväkodit ovat usein keskittyneet lapsiin, joiden kieliparina on suomi ja ruotsi. Venäjänkieliset ovat Suomessa suurin toista vierasta kieltä puhuva joukko, mutta jostakin syystä löytyi vain vähän tutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin suomalais-venäläisten lasten suomen kielen kehitystä.

Tässä työssä tarkastelemme venäjänkielisten ja kaksikielisten lasten suomen kielen kehitystä kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tarkastelemme lasten kielitaidossa tapahtuneita muutoksia 12 viikon aikana, sekä muita opettajan sekä pedagogisen johtajan tekemiä havaintoja ryhmästä. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, koska Suomeen muuttaa yhä enemmän maahanmuuttajien perheitä, joiden lapset tulevat varhaiskasvatuksen piiriin tai menevät kouluun osaamatta valtaväestön kieltä.



## 2 KIELEN KEHITYS JA KAKSIKIELISYYS LAPSUUDESSA

Luvussa esittelemme aluksi kielen kehityksen etenemistä lapsilla yleisesti. Tämän jälkeen käsittelemme sitä, miten toinen kieli kehittyy, ja määrittelemme käsitteen kaksikielisyys. Kuvailu ensikielestä helpottaa hahmottamaan toisen kielen, sillä se etenee karkeasti ilmaistuna samassa järjestyksessä kuin ensikielikin. Lopuksi tarkistelemme, mitä kieli merkitsee lapselle ja erityisesti mitä se voi merkitä kaksikieliselle lapselle tai maahanmuuttajalle.

### 2.1 Ensikielen kehitys

Kielen kehitys on kokonaisvaltaista. Kielitaidon kehittyessä lapsi oppii ajattelemaan ja sisäistämään toimintaansa. Samalla myös lapsen tunne-elämässä tapahtuu paljon muutoksia, itsesäätelytaidot paranevat ja tunteet kuten sympatia ja kunnioitus kehittyvät. (Piaget 1988, 37.)

Kielen kehitys alkaa jo sikiökaudella. Kehitykseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten esimerkiksi yksilön kypsymiseen liittyvät tekijät, kognitiiviset taidot ja sisäinen tarve olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Huotilainen 2019, 126.) Vauvat pystyvät tunnistamaan heti syntymänsä jälkeen puhutun kielen äänneiden keston, painotukset, sävelkorkeuden ja jaksotuksen. Noin kuuden kuukauden ikäisenä lapsi alkaa tekemään ensimmäisiä puheyrityksiä matkimalla ympäristön kielelle ominaisia piirteitä. Kolmeen ikävuoteen mennessä lapsi alkaa tuottamaan ensimmäisiä lauseita. (Lyytinen 2014, 51–53.) Lapsi ymmärtää sanoja sekä kieltä ennen kuin hän kykenee käyttämään niitä itse (Nurmi ym. 2014, Sanasto ja sen laajentuminen). Noin kolmen vuoden iässä lapsi hallitsee sujuvasti ensikielensä merkitykselliset äänneet ja tietää vuorovaikutustavat (Saville-Troike 2009, 13; Bates 2004, 248–253).

Neljän vuoden paikkeilla lapsi hallitsee jo ensikielensä perusrakenteet. Hän osaa muodostaa kysymyslauseita, antaa käskyjä ja kertoa sekä tosi- että mielikuvitustarinoita, myös kielioppi alkaa olla hallussa. (Lightbown & Spada 2013, 12.) Seuraavan vaiheen lapsi saavuttaa noin kuusivuotiaana, jolloin ensikielen tyypillisimmät rakenteet alkavat olla jo hallussa, vaikka monimutkainen ja vaikea

rakenteiden oppiminen tulee vaatimaan vielä vuosien harjoittelun (Saville-Troike 2009, 13).

Esikouluikäisen lapsen kielen kehitys painottuu sosiaaliseen ympäristöön, sillä elinpiirin laajentuessa laajenee myös lapsen kielenkäytön tarve. Lapsi huomaa, että kieltä käytetään eri tavalla erilaisissa tilanteissa, ja hän oppii itsekkin tekemään niin. Esikoulun jälkeen alkava koulu tarkoittaa, että lapsi jättää varhaiskasvatuksen sekä samalla päiväkodin ja siirtyy kokonaan uuteen ympäristöön. Kouluympäristö ja vertaiset saattavat muuttua täysin, minkä vuoksi valtaväestön kielen hallinnan merkitys korostuu.

Esikouluikäisenä lapselle kehittyy myös metalingvistinen tietoisuus, eli lapsi tulee tietoiseksi kielestä ja oppii tekemään omia havaintoja siitä (Lightbown & Spada 2013, 12–13). Metalingvistisen tason saavuttamisesta kertoo se, kun lapsi oppii ymmärtämään sanaleikkejä, loruja ja muita tapoja leikitellä kielellä (Hassinen 2005, 59–60; Nurmilaakso 2011, 32). Tämä mahdollistaa myös sen, että kieleen voidaan kiinnittää huomiota eri tavoin kuin aiemmin. On esitetty, että kaksikieliset lapset saavuttavat metalingvistisen tietoisuuden nopeammin kuin yhtä kieltä puhuvat lapset (Lightbown & Spada 2013, 31).

## **2.2 Toisen kielen kehitys**

Venäläinen tutkija Lev Vygotski (1898–1934) on ollut yksi kehityspsykologian uranuurtajista. Hän piti vieraan kielen oppimista erityisen mielenkiintoisena, sillä se nojaa hänen mukaansa lapsen ensikielen osaamiseen (Vygotski 1987, 179–180). Sen avulla lapsi esimerkiksi löytää uudesta kielestä tuttuja kaavoja, jotka ovat tuttuja aiemmin opitusta toisesta kielestä (Lightdown & Spada 2013, 32).

Vygotski oli kiinnostunut kielenoppimisesta sekä siitä, miten lapsi oppii tai omaksuu vieraita kieliä. Vygotski tunnetaan parhaiten lähikehityksen vyöhykkeen teoriasta, jonka hän kehitti 1930-luvun alkupuolella (Korepanova 2002). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa sitä välimaastoa, joka on lapsen todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä. Vygotskin mukaan lapsi pystyy saavuttamaan potentiaalisen kehitystasonsa aikuisen tai itseä taitavampien vertaisten johdolla ja tuella,

koska haastavassa tilanteessa lapsen oppimisprosessit aktivoituvat ja hänen ongelmanratkaisukykynsä kehittyy. (Vygotski 1984, 264–265.)

Vygotskin mukaan lapsi oppii toisen kielen eri tavalla kuin ensikielensä. Tärkein eroavaisuus ensimmäisen ja toisen kielen oppimisessa on, että lapsella on jo olemassa oman ensikielensä kielijärjestelmä, joka väistämättä vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Toiseksi Vygotski huomauttaa, että toinen kieli opitaan erilaisessa ympäristössä kuin ensikieli. Lapsi nojaa oman ensikielensä semanttiseen kielijärjestelmään oppiessaan toista kieltä, jolloin ensikieli ja toinen kieli vaikuttavat toisiinsa. (Vygotski 1934, 179–180.) Kielen kehitystä on Vygotskin jälkeen tutkittu paljon, ja nykykäsityksen mukaan eroja kielten oppimisessa ei ole niin paljoa ensimmäisen tai toisen kielen osalta. Kieli kehittyy tiettyjen ensikielen kehityksestä tuttujen vaiheiden kautta suurin piirtein samalla kaavalla myös toisella kielellä. Kaksikielisillä vain usein toisesta kielestä tulee alkuun vahvempi (Hoff ym. 2012, 13; Korpilahti 2010, 146).

Elekielellä tapahtuva kommunikointi on silta kielen ymmärtämisen ja tuottamisen välillä (Nurmi ym. 2014, Sanasto ja sen laajentuminen). Elekieli sekä ilmeet ovat vuorovaikutuksessa käytettäviä ei-kielellisiä strategioita, joita kieltä oppiva saattaa käyttää hyödyksi, jotta tulisi ymmärretyksi. Myös kommunikaatiotilanteiden välttely on ei-kielellisen strategian käyttämistä. Kielellisiä strategioita ovat kiertoilmauksen käyttäminen, koodinvaihto, uuden sanan keksiminen tai lähellä olevien sanojen hyödyntäminen, jossa voidaan hyödyntää kontekstisidonnaisia sanoja, merkitykseltään samankaltaisia sanoja tai ääntämykseltään lähellä toisiaan olevia sanoja. Strategiat ovat tuotetun kielen lisäksi merkittävä vihje lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä kielitaidossa. (Harju-Luukkainen 2007, 178, 205.) Jos lapsi ei pysty kommunikoimaan omalla kielellään, hän saattaa alun yrittämisen jälkeen sulkeutua joksikin aikaa. Vaikka lapsi ei tuota puhetta, hän kuuntelee ja seuraa muiden toimintaa. Tämän jälkeen hän alkaa vähitellen toistella kuulemiaan sanoja sekä fraaseja. Tällöin hän oppii käyttämään itselle vierasta kieltä tarkoituksenmukaisesti. (Korpilahti 2010, 146–147.)

Savijärvi (2011) tutki lasten kielen kehitystä aivan kielenoppimisen alkutilanteessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa opettajan ja lasten yhteinen ensikieli on kielen oppimisen kannalta merkityksellistä. Yhteisellä kielellä opettajat pystyvät reagoimaan lasten puheenvuoroihin oikealla tavalla ja sensitiivisesti. Myös

toimintaan liittyvä vieraan kielen puheen ymmärtäminen helpottuu, sillä kieltä opettelevat pystyvät tulkitsemaan puhetta tilanteiden avulla. Tärkeintä Savijärven mukaan on, että aikuiset ja lapset tekevät asioita yhdessä. Tällöin heidän yhteytensä perustuu ei-sanalliseen yhteiseen toimintaan. Aloittaessaan kielen tuottamisen lapsi aluksi toistelee aikuisten käyttämiä sanoja. Savijärven mukaan alkuvaiheessa lekseemeistä substantiivit sekä numeraalit ovat ensimmäisiä lasten toisella kielellä toistettuja eli kierrätettyjä sanoja. Toistojen jälkeen lapsi alkaa käyttää sanoja ilman, että sanaa kierrätetään. Tämän kehitysvaiheen jälkeen lapsi tuottaa useamman sanan lauseita. (Emt. 2011, 34, 112, 167, 212–213.) Uuden kielen harjoittelun aikana lapsi turvautuu elekielen lisäksi ensikieleensä eli koodinvaihtoon. Kahdella kielellä toimiminen ei edellytä molempien kielten saman tasoista osaamista, vaan automaatiota vaihdettaessa kielestä toiseen. (Hassinen 2002, 21.)

Aloittaessaan tuottamaan ilmaisuja toisella kielellä lapsi siirtyy pintakielitaidon opetteluun. Pintakielitaito on kielitaito, jolla lapsi selviytyy arkipäivän tilanteissa kielitaitonsa avulla. Olennaista kahden kielen käytössä on molemmilla kielillä puhuminen, ymmärtäminen ja ajattelu sekä kielten vaihtaminen tarvittaessa. (Hassinen 2002, 20; Hassinen 2005, 21; Hoffmann 2014, 33.) Tällöin käytössä ovat tuottaminen, ymmärtäminen sekä strategiat. Pintakielitaidon hallinasta seuraa akateemisen kielitaidon opettelu, jota tarvitaan esimerkiksi kouluopetuksessa. (Halme 2011, 90–91.)

### **2.3 Kaksikielisyyden määritelmä**

Ihmiset voidaan määritellä kaksikielisiksi monin eri tavoin, sillä kielet voidaan oppia monissa eri yhteyksissä ja monessa eri järjestyksessä. Määritelmiä on monia, ja välillä on epäselvää, ketä voidaan kutsua kaksikieliseksi. Suppeimman määritelmän mukaan kaksikieliset ovat omaksuneet kaksi kieltä kasvuympäristössään ennen neljättä ikävuottaan (Vihman & McLaughlin 1982, 36). Voidaan myös puhua luonnollisesta kaksikielisyydestä silloin, kun lapsi kasvaa ympäristössä, jossa vanhemmat puhuvat johdonmukaisesti äidinkielenä lapselle syntymästä asti eri kieliä (Nurmi ym. 2014, Kaksikielinen kasvuympäristö). Omaksumisella tarkoitetaan kielenoppimista tiedostamattomana prosessina vuorovaikutuksessa (Järvinen 2015, 55).

Skutnabb-Kangaksen (1988) mukaan kaksikielisyyttä voidaan tarkastella alkuperäismääritelmän, pätevyysmääritelmän, käyttömääritelmän sekä samastumismääritelmän kannalta. Sosiologiassa lähestytään kieltä alkuperän näkökulmasta, jossa äidinkieli on lapsen ensin opittu kieli ja kaksikielinen on henkilö. Tällöin henkilö on oppinut kaksi kieltä perheessä syntyperäisiltä puhujilta sekä käyttänyt niitä rinnakkain kommunikaatiovälineenä alusta asti. Kielitieteen pätevyysmääritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, jota parhaiten hallitaan. Kaksikielisyyys määrittyy kielitieteessä toisen kielen kompetenssin kautta. Kielisosiologia lähestyy kieltä sen käytön eli funktion kannalta. Äidinkieli on se, jota henkilö eniten käyttää. Kaksikielinen selviytyy kahdella kielellä omien toiveidensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. Jos kieltä lähestyy sosiaalipsykologisesta näkökulmasta, äidinkieli on kieli, johon itse samaistuu. Kaksikielinen on henkilö, joka samastuu kaksikieliseksi, tai jota muut pitävät kaksikielisenä. (Emt., 61–64.)

Määritelmä laajenee, kun ensikielen tai -kielten mukaan otetaan myöhemmin opitut kielet sekä muissa ympäristöissä opitut kielet. Tällöin kaksikielisiksi lasketaan myös kaikki henkilöt, jotka ovat ensikielen jälkeen oppineet toista kieltä esimerkiksi perinteisessä kouluopetuksessa. Tässä tilanteessa toisena kielenä voi olla vieras kieli. Vieraalla kielellä tarkoitetaan sellaista kieltä, jota lapsi opettelee varta vasten, esimerkiksi koulussa oppitunneilla. Vierasta kieltä ei tarvita päivittäin vuorovaikutustilanteissa, joten tämän määritelmän mukaan valtaväestön kieli ei ole vieras kieli. Jos esimerkiksi maahamuuttajataustainen henkilö opettelee suomen kielen kouluopetuksessa Suomessa, on suomi hänelle toinen kieli. Monelle Suomessa asuvalle kaksikieliselle lapselle suomi voi olla toinen kieli, muttei vieras kieli. (Anttila & Ullakonoja 2010, 53). Tilannetta, jossa ensikielen jälkeen opitaan toinen kieli, Silvén (2010, 139) kutsuu perättäiseksi kaksikielisyydeksi.

Tässä tutkimuksessa keskitymme lapsiin, jotka ovat altistuneet jo heti syntymästään lähtien suomen ja venäjän kielille, joko jo kotona tai vasta varhaiskasvatuksessa. Lapset ovat siis kasvaneet luonnolliseen kaksikielisyyteen tai ovat perättäin kaksikielisiä. Äidinkielen sijaan käytämme tässä työssä termiä ensikieli. Ensikieli on se kieli, jonka lapsi hallitsee paremmin ja jota hän sen vuoksi käyttää vuorovaikutustilanteissa.

## 2.4 Kielen merkitys lapselle

Kielen merkitys on yksilölle tärkeä. Kielen avulla ihminen ajattelee, ilmaisee tunteitaan ja rakentaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sen varaan. Myös käsitys itsestä sekä yksilöllisyyden ilmaisu ympäristölle tapahtuu kielen avulla. Toisin sanoen koko ihmisen olemus on sidoksissa kieleen. (Nurmilaakso 2011, 31; Kivijärvi 2016, 253.)

Ihmisten välinen vuorovaikutus rakentuu kielen varaan, ja kielen avulla ihminen kytkee itsensä tiettyyn ihmisryhmään ja kulttuuriin. Skutnabb-Kangas (1988, 13) kuvailee kieltä yhdyssiteeksi ihmisten välillä. Kun lapsi alkaa kehittyä, hän omaksuu kulttuurinsa kielen kautta ja rakentaa identiteettinsä sen varaan. Kieli on työkalu ja kohde, mikä auttaa saavuttamaan sosialisointia. (Paavola & Talib 2000, 34–35.) Kieli on myös multimodaalista, joka koostuu useammasta komponentista sanojen ja lauseiden lisäksi. Osaamisen pohjana on henkilökohtainen repertoaari, johon kuuluvat esimerkiksi eleet, kuvat, liikkeet, tapahtumat ja esineet. (Dufva 2020, 18; Kauppinen 2020, 10.)

Jos lapsen oma kieli ei ole sama kuin valtaväestön esimerkiksi maahanmuuton seurauksena, on tärkeää opetella myös toinen kieli. Jos omalla kielellä ei ole virallista asemaa maassa, jossa yksilö asuu, on oman kielen lisäksi opeteltava tällöin vähintään toinen kieli tullakseen toimeen yhteiskunnassa (Skutnabb-Kangas 1988, 55). Tämä pätee jo aivan pienten lastenkin kanssa. Ilman riittävää kielitaitoa lapsi ei pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitoja ja yhdessä toimimista vertaistensa kanssa (Olofsson 2009, 84–85). Myöskään ilman hyviä sosiaalisia taitoja lapsi ei pääse saavuttamaan paikkaansa vertaisryhmän keskuudessa tulevaisuudessakaan (Löfdahl 2010, 133). Tämän vuoksi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden on maahan sopeutumisen näkökulmasta tärkeä opetella valtaväestön kieli heti varhaiskasvatuksessa, kuitenkin varjellen omaa identiteettiään ja juuriaan.

### 3 TOISEN KIELEN OPETUS

Tässä luvussa määrittelemme aluksi kielitaidon, sillä opetuksella on aina jokin päämäärä. Kielitaidon määrittelyssä käytämme myös Jakobsonin (1975) funktionaalisen kielitaitokäsityksen sekä Cumminsin (2000) sosiaalisen sekä akateemisen kielitaidon määritelmiä. Tämän jälkeen tarkastelemme kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia, eri teoreetikoiden näkökulmista. Lopuksi käsittelemme toisen kielen opetusta ja arviointia sekä siihen liittyviä testejä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

#### 3.1 Kielitaito ja sen määrittäminen

Toista kieltä opettaessa päämääränä on kielitaito, joka voidaan määritellä monin eri tavoin. Kielitaitoa voidaan kuvata esimerkiksi puhumisen, ymmärtämisen, kirjoittamisen sekä lukemisen taitoina tai kompetensseina. Lähestymme kielen käyttämistä ja oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa kieli on linkki ihmisen ja ulkomaailman välillä. Käyttäessään kieltä vuorovaikutuksen työkaluna lapsi luo kontaktin muihin. Erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa lapsi oppii ymmärtämään, että eri ihmiset ymmärtävät eri tavalla ympärillään olevat asiat ja ilmiöt. (Harju-Luukkanen 2007, 36.)

Funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaan kieli on sosiaalinen ilmiö ja vuorovaikutuksen väline (Halonen ym. 2020, 58). Jakobsonin (1975) kehittämän kielen funktioiden teorian mukaan viestinnällä on aina jokin tehtävä. Viestintätilanteet sisältävät aina tapahtuman, jossa lähettäjä lähettää sanoman vastaanottajalle. Viestintätilanteessa kontekstilla on merkitys, sillä väärässä kontekstissa viesti ei välttämättä ole ymmärrettävissä. Funktiot voivat liittyä lähettäjään, sanomaan, kontaktiin, kontekstiin tai vastaanottajaan, ja itse funktio voi liittyä esimerkiksi siihen, että sillä pyritään vaikuttamaan vastaanottajaan. Esimerkiksi emotiivisessa funktiossa painopiste keskittyy lähettäjään ja tämän tunnetilaan. (Jakobson 1975.) Lapsi toisin sanoen oppii kieltä käyttäessään myös sen funktionaalisen merkityksen. Lapsen on ymmärrettävä, minkä takia puhekuppani esittää ajatuksiaan.

Kielen multimoduulisuutensa vuoksi tulee vuorovaikutuksessa ottaa huomioon kieliopin lisäksi keinot. Tämän vuoksi näitä ymmärretyksi tulemisen keinoja tulee

huomioida erikseen omana osa-alueena. Kielen yksi osa-alue on puhutun vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja tuottamista, jolloin sitä tutkittaessa kiinnitetään huomio konkreettiseen puheeseen. Puhumiseen liittyy motorisia taitoja ja aistitoimintaa sekä sosiaalinen konteksti, jossa se tapahtuu. (Dufva 2020, 19–26.)

Cummins (2000) jakaa kehittyvän kielitaidon sosiaaliseen (Basic Interpersonal Communication Skills BICS) ja akateemiseen taitoon (Cognitive/Academic Language Proficiency CALP). Sosiaalista kielitaitoa käytetään arjen vuorovaikutustilanteissa, joihin tarvitaan kielen perusvalmiuksia. Tämä taito voidaan Cumminsin (2000) mukaan hankkia noin kahdessa vuodessa vieraskielisessä opetuksessa. Akateemisen opinnoissa käytettävän kielitaidon hankkiminen kestää kauemmin, noin 5–7 vuotta. (Emt., 58.)

Sosiaalinen kielitaito BICS kehittyy, kun konteksti tukee puhetta ja luo siihen tarvittavan rekvisiitan. Kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen sisältyy puheen lisäksi non-verbaalista toimintaa, kuten esimerkiksi silmien liikkeet, palautteen sekä verbaalisen kielen vihjeet. Akateeminen kielitaito kehittyy akateemisissa tilanteissa, joissa ei ole kontekstin tarjoamaa tukea samassa määrin kuin normaalissa vuorovaikutuksessa. Akateemiset tilanteet sisältävät korkeamman tason ajattelun taitoja, kuten esimerkiksi analyysi-, synteesi- ja arviointitaitoja, jolloin kieli on abstraktimpaa ilman kontekstin tarjoamaa tukea. (Baker 2001, 170.)

### **3.2 Kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät**

Samaa kieltä puhuvat lapset hakeutuvat yhteiseen leikkiin, kun sille on mahdollisuus. Jos ryhmässä on kahta kieltä puhuvia lapsia, leikit saattavat jakaantua kielen mukaan. Tällöin tilanteet, joissa toista kieltä harjoitellaan vertaisten kanssa, saattavat jäädä vähäisiksi. Tämä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti lasten valtakielen oppimiseen. (Piker 2013, 190.) Tämän vuoksi kielen oppimiseen on kiinnitettävä huomiota myös varhaiskasvatuksessa.

Kieli voidaan oppia implisiittisesti tiedostamatta tai eksplisiittisesti formaalissa kielenopetuksessa. Implisiittistä tiedostamatonta oppimistapaa kuvaillaan luonnolliseksi tavaksi oppia kieltä sekä sen kielioppia. Eksplisiittisessä kielenoppimisessa oppija on aktiivinen ja tietoinen omasta oppimisestaan. (Sundman 2015, 103.) Savijärven (2011) tutkimuksessa tarkasteltiin kielikylyssä tapahtuvaa



kielen oppimista varhaiskasvatusympäristössä. Toisen kielen oppimisessa oppimista tapahtui tilanteissa, jossa osallistujien huomio ei ollut kielessä (Emt., 220). Implisiittinen tiedostamaton oppiminen näytti siis olevan heille tehokas tapa oppia kieltä.

Yksilölliset tekijät kuten ikä ja persoonallisuus vaikuttavat siihen, millä tavoin kielenoppiminen onnistuu parhaiten. Neurologisten, kognitiivisten, affektiivisten ja sosiaalisten tekijöiden vuoksi lapsille sopii omaksuminen formaalia oppimista paremmin, toisin kuin aikuisille, jotka oppivat vieraan kielen parhaiten formaalissa opetuksessa. Aikuiset pystyvät lapsia abstraktimpaan ajattelukykyyn, minkä vuoksi he pystyvät oppimaan esimerkiksi kielen säännöt lapsia nopeammin. Kypsymisen lisäksi murrosikä tuo mukanaan epävarmuutta, jolloin vieraalla kielellä puhuminen voi tuntua epämurkavalta. Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten innokkaasti nuori käyttää vierasta kieltä. Virheiden tekemisen pelko saattaa näkyä sosiaalisissa tilanteissa kommunikaatiotilanteiden välttämisenä, kun taas toiset eivät välttämättä arastele käyttäen opettelemaansa kieltä. Tästä voidaan käyttää käsitettä kommunikaatiohalukkuus. (Pietilä & Lintunen 2015, 43–48.)

Funktionaalisessa kielenoppimiskäsityksessä kielen opetuksen tarkoitus on valmistaa oppilasta erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Tällöin lasten kielenkäyttötarpeet täytyy huomioida opetuksessa, ja tavoitteena on kommunikaatio aidossa vuorovaikutustilanteessa. Kielenoppijat pääsevät tällöin hyödyntämään, rakentamaan ja jakamaan kieltä yhdessä muiden kanssa aidosti sekä omaehtoisesti. (Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 405–411.) Tällöin myös oppijat ovat aktiivisessa roolissa sen sijaan, että kieltä opetettaisiin erikseen.

Dufvan mukaan Leo van Lier pitää konkreettista toimintaa ja tekemistä tärkeinä. Hänen oppimiskäsityksensä mukaan oma konkreettinen toiminta ja tekemisen kautta oppiminen antavat oppijalle optimaalisen tavan omaksua uutta tietoa (Dufva 2020, 29). Kielitaito kehittyy vähitellen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa neljän prosessin tuloksena. Näitä prosesseja ovat altistuminen, työstäminen, sisäistäminen ja taitaminen. (van Lier 1998, 141–142.)

Altistuminen on van Lierin mukaan kielen oppimiselle välttämätöntä. Altistumiselle on olennaista kielen määrä sekä laatu. Oppimistilanteessa altistumiskielen laatuun vaikuttavat kieli, vuorovaikutus ja sosiokulttuurisen ympäristön piirteet.

Altistuskielessä on tärkeää, että se on selkeää ja tilannesidonnaista. Oppijan tulee siis ymmärtää kieltä esimerkiksi kontekstin avulla. (van Lier 1996, 50; Alanen 2000, 107.)

Työstäminen on altistamisen lisäksi tärkeää. Sillä tarkoitetaan kielitaitoa kartuttavaa prosessia. Altistumista tai työstämistä voidaan kuvata myös sanalla syöte. van Lier kuitenkin suosittaa termien altistuminen ja työstäminen käyttöä, sillä ne antavat oppijalle aktiivisemmän roolin. Oppijan tulee olla oppimistilanteessa sisäisesti motivoitunut ja kiinnostunut ottamaan vastaan uutta taitoa. Näiden lisäksi oppijan täytyy myös olla vastaanottavainen ja avoin oppimistilanteille. (van Lier 1996, 75; Alanen 2000, 110–111.)

Alasen mukaan kolmas van Lierin prosessi on sisäistäminen. Sillä van Lier tarkoittaa kieltä, jolle kieltä oppivat oppilaat ovat olleet alttiina ja johon he ovat kiinnittäneet huomiota. Tämä prosessi vaatii oppilailta panostusta älyllisesti, tunteen tasolla ja/tai fyysisesti. Neljäs prosessi on taitaminen. Tämä sisältää muistin, sillä automatisoitumisen saavuttamiseen tieto täytyy pystyä säilyttämään muistissa ja sen tulee olla helposti saatavilla. (Alanen 2000, 111.)

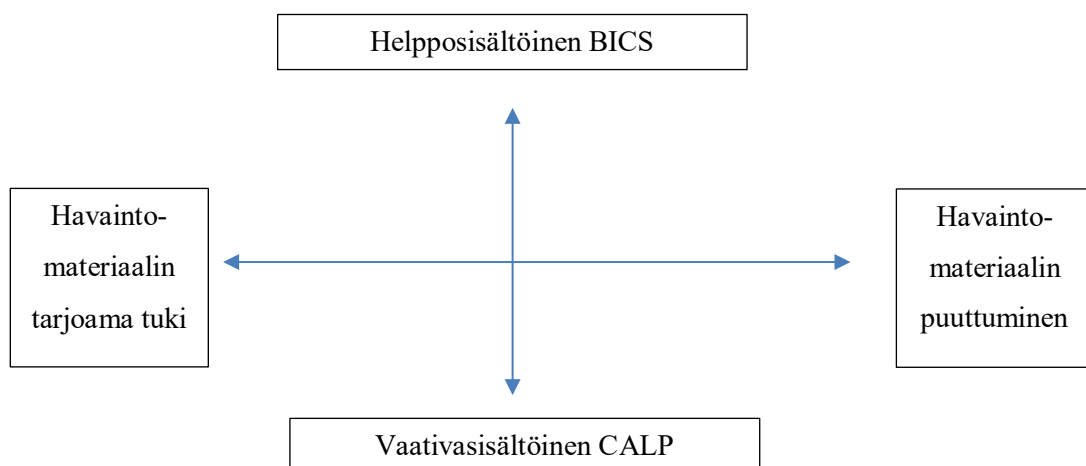
### **3.3 Toisen kielen opettaminen**

van Lierin mukaan oppija on keskeisessä asemassa oppimistilanteessa. Hän alleviivaa oppijan tarkkaavaisuuden, huomion kiinnittämisen, keskittämisen ja valppauden merkitystä oppimisessa. Toisin kuin ensikielen omaksumisessa, toisen kielen oppimisesta on tehtävä mielenkiintoista ja ymmärrettävää. Näiden lisäksi myös tavoitteet ja sisäsyntyisen motivaation tukeminen sekä kielellisen tietoisuuden ja oppimistietoisuuden kehittäminen on huomioitava. Oppiminen tapahtuu alati sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. (van Lier 2000, 251–252.)

Käytännössä lapsen kielellistä kehitystä voidaan tukea erilaisten leikkien, pelien, satujen, liikuntatuokioiden sekä laulujen avulla. Tällöin opettajan pitää tiedostaen seurata ja arvioida sekä ryhmän sisäistä dynamiikka että lapsen vuorovaikutusta aikuisten kanssa. Systemaattiset harjoitukset ja positiivinen palaute ovat kaikkien erityispedagogisten menetelmien taustalla. Aikuisen antama tuki ja aito vuorovaikutus ovat tehokkaimmat keinot auttaa lasta, jolla on kielellisen kehityksen haasteita. (Alijoki

2011, 79.) Näitä samoja periaatteita voidaan käyttää hyödyksi myös toisen kielen opetuksessa, jotta oppimistilanteista tulee mielenkiintoisia sekä ymmärrettäviä.

Haastavaksi kielen opetuksen tekevät kielen oppijoiden mahdolliset erilaiset lähtötasot ja persoonat. Meriläinen (2008) tutki englanninkielisen kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä erilaisten oppijoiden huomioimisen näkökulmasta, ja havaitsi Nissilän sekä muiden (ks. 2006, 142) ja Halmen (2011, 87) kanssa yhtäläisiä haasteita kielitaidon arvioinnissa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kävivät kolmatta luokkaa. He olivat ennen perusopetusta osallistuneet myös englanninkieliseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Meriläisen mukaan heille vieraalla kielellä tarjottu opetus tapahtui CALP-kielitaitoa vaativalla tasolla, vaikka lasten taidot eivät siihen vielä yltäneet. Hänen mukaansa opettaja arvioi virheellisesti lasten taitotason korkeammaksi heidän innokkaan kielenkäyttönsä vuoksi, jolloin kielen sanavarasto ja kielen osaaminen tuli arvioitua todellisuutta paremmaksi. Opettajan tulisi siis systemaattisesti huomioida lasten sen hetkinen kielitaito ja sopeuttaa vieraskielinen opetus siihen sopivaksi. Hyväksi työvälineeksi Meriläinen esittelee Cumminsin (Baker 2001) nelikenttämallin (kuvio 1). Mallissa on kaksi ulottuvuutta, joista toinen kuvaa havaintomateriaalista saatavaa tukea ja toinen opetettavan sisällön vaatimustasoa. (Meriläinen 2008, 101–102.)



KUVIO 1. Cumminsin nelikenttämalli (Baker 2001, 176).

Nelikenttämalli tarjoaa työkalun, jossa olennaista on myös selvittää, millä taitotasolla lapsen kielitaito sillä hetkellä on. Muutoin riskinä on, että opetuksessa edetään liian ripeästi kohti vaativasisältöistä CALP-kieltä. Tällöin opetuksesta saatetaan myös jättää

ympäristön tarjoama havaintomateriaali, jonka avulla toisella kielellä opetteleva oppilas pystyy ankkuroimaan opeteltavan sisällön omaan aiemmin opittuun itselle tuttuun asiaan. Olennaista olisi siis arvioida kielitaito oikein sekä muokata opetusta myös kielen osalta Vygotskin (1987) lähikehityksen vyöhykkeelle sopivaksi.

Samalla nelikentällä liikutaan myös CLIL-opetuksessa. Lyhenne tulee sanoista Content and Language Integrated Learning. Tällä termillä tarkoitetaan kielenopetusmenetelmää, jossa opetusta tarjotaan vieraalla kielellä. CLIL-opetuksessa kieli ei ole varsinaisesti oppimisen kohde, vaan sitä käytetään jonkin muun asian opettamisessa. CLIL-opetuksessa myös ajattelu täytyy huomioida opetuksessa puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi silloin, kun itse kieli ei ole opeteltavana aiheena. Ulottuvuuksina ovat nelikentässä tällöin kognitiivinen vaatimustaso sekä kielelliset vaatimukset. CLIL-opetuksessa olennaista ovat opettajan lapsille esittämät kysymykset, joiden tehtävänä on synnyttää yhteistä keskustelua. Sen avulla lapset saadaan sitoutumaan oppimistilanteeseen myös kognitiivisesti kielellisellä tasolla. (Coyle 2007, 554–555.)

### **3.4 Arviointi**

Varhaiskasvatuksessa kielitaidon arviointia käytetään toiminnan suunnittelun ja toteutuksen pohjana. Arvioinnista nousseen tiedon pohjalta opettajat voivat huomioida lapsen kielellisen tuen tarpeen. Tällöin opetus suunnataan aina juuri siihen osa-alueeseen, jota lapsi voi seuraavaksi oppia. Onkin tärkeä silloin huomioida arvioinnissa myös lähikehityksen vyöhyke. (Halme 2011, 92.) Arvioinnilla saatua tietoa lapsen sekä ryhmän kielitaidon tasosta käytetään sopivien kirjojen, laulujen ja lorujen valintaan (Vataja & Halme 2010, 53).

Lasten kielitaidon arviointi on haastavaa, sillä se vaatii arvioijalta jatkuvaa lasten havainnointia. Havainnointia voidaan suorittaa usein eri tavoin. Tärkeintä on kuitenkin, että se on säännöllistä ja systemaattista. Juuri systemaattisella seuraamisella aikuisen on mahdollista arvioida, millä kielitaidon osa-alueella lapsi tarvitsee tukea. (Halme 2011, 99.)

Lasten kielitaito arvioidaan usein todellisuutta paremmaksi. Tämä saattaa johtua ääntämisestä, sillä aikuisille usein on vaikeampi saada ääntäminen hyvälle tasolle, kun taas lapsilta tämä onnistuu leikiten. (Nissilä ym. 2006, 142.) Myös sosiaalisten ja ulospäin

suuntautuneiden lasten kohdalla kielitaito arvioidaan sujuvan puhekielen ja virheettömän ääntämisen perusteella hyväksi. Tällöin se heijastuu myös suunnitteluun ja saattaa johtaa lapselle riittämättömään kielen opetukseen. Toisaalta ujon lapsen kielitaito saatetaan arvioida todellisuutta huonommaksi. (Halme 2011, 91.) Tämän vuoksi kielellisen kehityksen tarkastelussa tulisi huomioida kielenhallinnan ja nimeämistaidon lisäksi myös lapsen käyttämiä strategioita. Myös ne antavat tärkeää tietoa lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä. (Harju-Luukkainen 2007, 206–209.)

### **3.5 Kielitaidon arviointiin käytettävät testit**

Lapsen kielitaidon arviointi on tärkeää, mutta myös erittäin haastavaa, kuten aiemmin mainitsimme. Tämän vuoksi arvioinnin tueksi on kehitelty erilaisia testejä sekä seuloja, joita käyttävät lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset. Esi- ja alkuopetuksessa käytettävät testit on tarkoitettu käytettäväksi pedagogisina välineinä helpottamaan opettajan työtä. Maanlaajuisesti käytettäviä testejä ovat muun muassa Korpilahden (1997) Lumiukko-testi, Korpilahden ja Elomaan (2001) Kettu-testi, Laitalan (2007) Lauran päivä sekä Halmeen ja kumppaneiden (2010) Pienten kielireppu (Ahlholm 2020, 295).

Kettu-testi on 3-vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten puheseulaksi kehitetty testi, joka mittaa suomen kielen omaksumista kielen eri osa-alueilla (Korpilahti 2007, 33). Pistelaskenta soveltuu ainoastaan kolmevuotiaiden lasten kielellisten taitojen mittaukseen, minkä vuoksi se ei sovi uuden kielen oppimisen mitaksi. Lauran päivä on hyvä väline opettajalle silloin, kun halutaan lisätä ymmärrystä oppijan kielitaidon tasosta. Sen pistelaskentakaava on viitteellinen. Pienten kielireppu – tasolta toiselle on työkalu, jota voidaan käyttää kielitaidon seurantaan. Se perustuu Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaisen viitekehukseen (EVK), ja sisältää taitotasokuvaelmiin perustuvan arviointilomakkeen, huoltajalle täytettäväksi tarkoitettua palautettavaa lomakkeen lapsen kielitaustasta, mahdollisen oman äidinkielen opettajan tekemän arvion äidinkielestä sekä kuvan, jota voidaan käyttää yhdessä seurantalomakkeen kanssa kielitaidon arviointiin. (Ahlholm 2020, 295–297.)

Näistä testeistä olennaisin tämän tutkielman kannalta on Lumiukko-testi. Lumiukko-testiä käytetään valtakunnallisesti viisivuotiaiden kielellisen kehityksen arviointiin.

Testissä lapsi kuuntelee tarinaa lumiukosta ja osallistuu tarinan kerrontaan. Tehtävissä lasta pyydetään kertomaan näytettävissä kuvissa näkyvistä asioista ja tapahtumista sekä toimimaan annettujen ohjeiden mukaan. Lapselta testataan myös kertovaa puhetta sekä kielen ymmärtämistä kuvien avulla. Myös kysymyslauseita ja aikamuotojen hallintaa testataan kuvilla. Samalla aikuinen tarkkailee lapsen kinesteettisiä taitoja. Tehtävissä lapsen tulee lallattaa aikuisen mallin mukaisesti ja koputtaa tietyn mallitetun rytmikaavan mukaan. Näillä testataan puhemotoriikkaa sekä auditiivista sarjajärjelmää. Sarjallista nimeämistä testataan näyttämällä lapselle kuvasarjaa, jossa on kuvina *kala, jänis, pöytä, laiva, koira, sukat*. Tehtävässä on tarkoitus toistaa ilman taukoja aikuisen samalla havainnoiden lapsen artikulaatiota ja ääntämistä. Testissä myös lasketaan yhdestä viiteen sekä nimetään viiden palikan värit *sininen, punainen, vihreä, keltainen ja liila*. Lopuksi lapsen tulee vielä noudattaa ohjeita, joissa käytetään erivärisiä palikoita, kuppia, lusikkaa sekä rengasta. (Liuksila 2000, 47.)

Testiä tulkitaan hyväksytty/hylätty tulkinnoin kussakin osiossa. Kertovan puheen osiossa kokonaisten lauseiden tulee olla kolmen tai neljän sanan pituisia. Kielen ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä hyväksytyt suorituksen saa kysymyslauseissa vastaamalla oikein neljään viidestä. Aikamuotojen kohdalla hyväksytyyn vaaditaan kaksi kolmesta oikein. Puhemotoriikan tehtävässä hyväksytyt saa oikeasta kielen asennosta, ja rytmitehtävässä tulee onnistua kolmessa tehtävässä neljästä. Lausettoissa kahden kolmesta lauseesta tulee olla oikein, ja kinesteettisissä taidoissa neljän viidestä. Lukusuoralla laskemisen tulee onnistua välillä 1–5, ja väreistä täytyy tunnistaa sininen, punainen, vihreä ja keltainen. Kahdessa kolmesta toimintaohjeesta tulee onnistua saadakseen hyväksytyt tulokset. (Liuksila 2000, 47–48.)

#### 4 VARHAISKASVATUS JA ESIOPETUS

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnallista palvelua, jonka tehtävänä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhdessä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus on koulutusjärjestelmän osa lapsen kasvun ja oppimisen polulla. Se myös tukee huoltajien ensisijaisella vastuulla olevaa kasvatustehtävää. Valtakunnallisella ohjauksella pyritään luomaan yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kasvulle, kehitykselle sekä oppimiselle. Ohjaus on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, joka on varhaiskasvatustalakiin (540/2018) perustuva kolmitasoinen kokonaisuus. Tasot koostuvat valtakunnallisesta, paikallisesta sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 1–9.)

Esiopetuksella tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa, jossa tavoitteet asetetaan kullekin lapselle sopiviksi heidän tarpeistaan riippuen. Varhaiskasvatus, esiopetus sekä perusopetus muodostavat johdonmukaisen, eheän kokonaisuuden, joka toimii perustana elinikäiselle oppimiselle. Esiopetusta tarjotaan varhaiskasvatuksen jälkeen ennen perusopetusta, minkä vuoksi toiminnassa huomioidaan perusopetuksessa vaadittavat taidot sekä varhaiskasvatuksesta tuttua pedagogiikkaa. Tämän vuoksi esiopetuksen toiminnassa leikki on vielä tärkeässä roolissa. Esiopetuksen opetussuunnitelma ja toteutus perustuvat perusopetuslakiin (628/1998) ja Opetushallituksen antamaan valtakunnalliseen määräykseen (422/2012). (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12–14.)

Varhaiskasvatussuunnitelma sekä Esiopetuksen opetussuunnitelma ovat opettajalle pedagogisia työvälineitä, joilla määritellään tavoitteita, toimintaa ja niiden toteuttamista. Niissä annetaan kokonaiskuva lapsen kielellisistä tarpeista sekä toteutukseen ja arviointiin käytettävistä periaatteista. Ryhmän toimintasuunnitelmassa pitää huomioida suomen kielen opettaminen, varsinkin jos ryhmässä on lapsia, jotka eivät vielä osaa suomea. Myös vanhempia tulee kuunnella ja osallistaa lasten kielikasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32–33.)

Varhaiskasvatus on myös ennaltaehkäisevää toimintaa. Yksi olennainen tehtävä on tukea lasten kielen kehitystä varhaisessa vaiheessa ennen mahdollisia kielellisiä erityisvaikeuksia. (Alijoki 2011, 78.) Siksi kielen kehitys huomioidaan

varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) monipuolisesti. Kielen kehitys on jaettu kielen käyttötaitoon, kielelliseen muistiin ja sanavarastoon, kielitietoisuuteen, vuorovaikutustaitoihin sekä kielen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoihin. Nämä kaikki taidot tukevat kielellisen identiteetin kehitystä. (Emt., 37.)

#### **4.1 Kielitietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus**

Varhaiskasvatussuunnitelman sekä Esiopetuksen suunnitelman perusteissa (2018, 27; 2014, 32) velvoitetaan varhaiskasvatuksen järjestäjiä tutustuttamaan lapsia erilaisiin kieliin ja kulttuureihin. Kielitietoisuus sisältää ideologian, jossa kaikkien yhteisön käyttämien kielten arvo sekä asema ovat osana arkea (Suurniemi 2019, 49). Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki varhaiskasvatuksessa käytettävät kielet ovat yhtä arvokkaita, ja niiden aseman tulisi olla sama kaikessa toiminnassa.

Varhaiskasvatuksessa otetaan tietoisesti huomioon kieleen liittyvät erityistarpeet, joiden pohjalta suunnitellaan toimintaa (Halme 2011, 87; Varhaiskasvatuksen perusteet 2018, 49–50). Tärkeää on myös muistaa, että lapsen tulee tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi. Vain turvallisessa ja luottavaisessa ympäristössä lapsi pystyy omaksumaan ja oppimaan uusia asioita, kuten uutta kieltä. (Halme 2011, 87.) Päiväkodin toiminnassa huomioidaan ja tuetaan lapsen omaa kieltä ja kulttuuria, jotta hän myös oppii hyväksymään omat juurensa ja olemaan ylpeä omasta kotikielestään, perheestään sekä kulttuuristaan. Tällöin on tärkeää, että lapselle kehittyy vahva tietoisuus omasta kielestään ja kulttuuristaan. (Räty 2002, 167.)

Vähemmistöryhmät ja maahanmuuttajataustaiset henkilöt ylläpitävät omaa monikulttuurista identiteettiä kuitenkin aina valtakulttuurin identiteettiprisman kautta (Kaikkonen 2004, 95). Tämän vuoksi myös lasten kaksi- ja monikulttuurisen identiteetin tukemisen tarvetta painotetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 46) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 40).

#### **4.2 Kaksikielinen varhaiskasvatus**

Suomessa kaksikielistä varhaiskasvatusta voidaan tarjota kunnallisessa tai yksityisessä päiväkodissa. Monikielisen varhaiskasvatuksen, kuten myös suomenkielisen



varhaiskasvatuksen tavoitteena on herättää lasten kielellinen uteliaisuus ja kokeilunhalu monikielisessä ympäristössä ja hyödyntää lasten kielenoppimisen herkkyyskautta. Kielikasvatusta pyritään tällä tavoin monipuolistamaan tarjoamalla toiminnallisesti ja leikinomaisesti tilaisuuksia omaksua kieliä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 51.)

Kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, eli taito hallita kahta kieltä puheen, ymmärtämisen ja ajattelun tasolla sekä taito vaihtaa sujuvasti kieltä. Toiminnallinen kaksikielisyys ei edellytä molempien kielten saman tasoista osaamista, vaan kielen vaihtamisen automaatiota. (Hassinen 2002, 21.) Lasten osallistuessa kaksikieliseen varhaiskasvatukseen näitä tilanteita tulee ohjatuissa tuokioissa ja sellaisissa leikeissä, joissa on mukana molempien kielten taitajia. Kaksikielistä opetusta on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin. Yhteistä kaikille näille tavoille toteuttaa opetusta on sen, että kieliä käytetään opetuksen ja oppimisen kohteen lisäksi opetuksessa ja arjen toiminnoissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 40).

Vieraalla kielellä tapahtuvaa varhaiskasvatusta on ollut varsinkin ennen haastava määritellä. Toiminnasta käytettyjä nimityksiä on ollut todella paljon, eikä yksiselitteisiä ja yleisesti käytettyjä määritelmiä ole ollut. (Kangasvieri ym. 2012, 18.) Nykyään yhä useammin käytetään käsitteitä suppea kaksikielinen varhaiskasvatus ja laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus. Suppeaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen luetaan kielirikasteinen varhaiskasvatus ja opetus, josta käytetään myös nimitystä kielisuihku. Laajamittaisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kielikylypyä sekä muuta laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta sekä opetusta. Suppeampi kaksikielinen varhaiskasvatus tarkoittaa kielirikasteista toimintaa, jossa toiminnasta alle 25 prosenttia toteutetaan jollakin muulla kuin varhaiskasvatuslaissa määritellyllä kielellä. Laajamittaisessa varhaiskasvatuksessa kielirikasteista toimintaa on yli 25 prosenttia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46–47, 51–52.)

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pro gradu -tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen opastamina (ks. luvut 2–4) tarkastelemme venäjänkielisten ja kaksikielisten lasten suomen kielen kehitystä sen kehityksen alkuvaiheessa varhaiskasvatusympäristössä, kun toimintaan lisätään kielirikasteista toimintaa pelien, satujen sekä lorutoiston muodossa, kuten Alijoki (2011, 79) suosittaa. Tavoitteena on selvittää, mitä pienen ryhmän kaksikielisten lasten toisen kielen kehityksessä tapahtuu ymmärtämisen, nimeämisen ja tuottamisen osalta. Lähestymme aihetta seuraavien tutkimuskysymyksiä kautta.

*1. Mitä muutoksia venäjää ensikielenään puhuvien lasten suomen kielen taidossa tapahtuu?*

*1.1. Millaisia muutoksia puheen tuottamisessa tapahtuu?*

*1.2. Millaisia muutoksia puheen ymmärtämisessä tapahtuu?*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen asetamme hypoteesiksi, että kielitaito edistyy tiettyjen vaiheiden kautta, kuten Savijärvi (ks. 2011) on tutkimuksessaan selvittänyt.

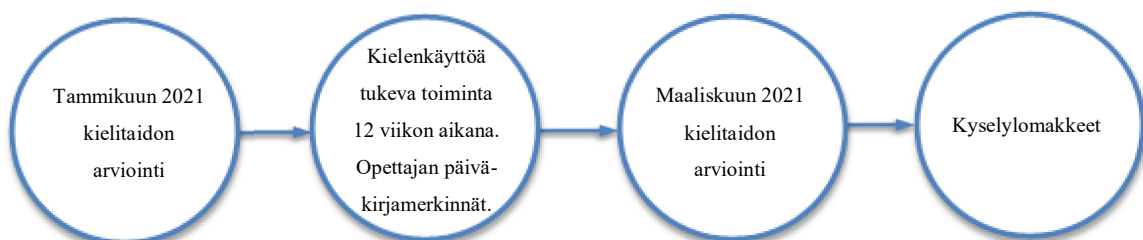
*2. Millaisia huomioita opettaja sekä päiväkodin pedagoginen johtaja tekivät ryhmässä tapahtuvista muutoksista?*

Toiseen tutkimuskysymykseen asetamme hypoteesiksi, että mahdollisesti kielitaidon edistyminen vaikuttaa yhdessä toimimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kuten Olofsson (ks. 2009, 84–85) ja Skutnabb-Kangas (ks. 1988, 13) mainitsevat.

## 6 MENETELMÄ

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa selvitettiin venäjänkielisten lasten suomen kielen kehitystä kolmen kuukauden aikana. Aineisto kerättiin monimenetelmäisesti triangulaatiolla, jolla tarkoitetaan usean eri menetelmän käyttämistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Aineistossa olivat mukana opettajan lapsille tekemät kielitestien tulokset, opettajan tekemät havainnot Lumiukko-testin testilomakkeissa ja päiväkirjassa sekä kyselylomakkeen vastaukset ryhmän opettajalta sekä päiväkodin pedagogiselta johtajalta.

Ryhmän opettaja toteutti 13 lapsen ryhmässä ennen tutkimusjaksoa kielitaidon arvioinnin kielitestillä, minkä jälkeen ryhmään lisättiin etukäteen sovittua kieltä tukevaa toimintaa. Tutkimusjakson lopussa opettaja teki saman kielitaidon arviointiin käytettävän testin. Testilomakkeeseen hän kirjasi lomakkeen tehtävien vastausten lisäksi omia tarkempia huomioitaan testitilanteesta ja lapsesta. Opettaja piti koko tutkimusjakson ajan päiväkirjaa, jonne hän kirjasi tekemiään huomioita lasten kielitaidosta sekä toiminnasta. Tutkimusjakson jälkeen opettaja sekä päiväkodin pedagoginen johtaja vastasivat kyselylomakkeeseen, jossa pyysimme heitä tekemään huomioita ryhmästä jälkepäin. Kuvio 2 kokoaa aineiston keräämisen prosessin.



*KUVIO 2. Aineiston keräämisen prosessi*

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää. Todellisuus on moninaista, jonka vuoksi sitä ei voida pistää osiin miten vain. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Siksi myös kielitaitoa ei voida erottaa täysin irralliseksi osaksi sosiaalista tilannetta. Valitsimme laadullisen lähestymistavan sen vuoksi, että pystyimme tutkimaan kohdetta riittävän kokonaisvaltaisesti. Tällä tavoin pystyimme ottamaan muutokset huomioon koko talon sekä yksittäisen lapsen perspektiivistä.

Tutkimuksessamme tapahtuvaa kielen testaamista ja arviointia voidaan myös kuvailla prosessiksi, joka on tapaustutkimuksen yksi tunnusmerkki (Hirsjärvi ym. 2009, 135).

## **6.1 Tapaustutkimuksen luonne ja tutkijoiden rooli**

Tapaustutkimuksen tavoitteena on luoda tarkkapiirteinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto. Tavoitteeksi ei riitä pelkästään jonkin tapauksen kuvaus, vaan sen tulee sisältää myös jokin kiinnostus tietynlaista jännitettä kohtaan. Tapaustutkimuksessa erotetaan tapaus ja tutkimuksen kohde toisistaan. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10.) Tässä tutkimuksessa jännitteenä oli suomen kielen taito, joka ei edistynyt toivotulla tavalla kaikkien lasten kohdalla.

Tutkimus sai alkunsa tarpeesta ja kiinnostuksesta tapausta kohtaan. Kaksikielisen varhaiskasvatusyksikön joidenkin 5–7-vuotiaiden lasten suomen kielen taito oli henkilökunnan mukaan heikko. Tämä herätti kiinnostuksemme tarkastella tapausta. Myös lasten lähestyvä koulun aloitus loi painetta kehittää heidän suomen kielen taitoaan.

Testit, kielenkäyttöä tukevan toiminnan ja päiväkirjan merkinnät teki ryhmän esiopettaja. Tutkijoiden tehtävänä oli tarkastella opettajan tekemien testien tuloksia sekä hänen kirjaamiaan huomioita. Lisäksi aineistona olivat ryhmän esiopettajan sekä päiväkodin pedagogisen johtajan vastaukset ja huomiot, joita he kirjasivat kyselylomakkeisiin tutkimusjakson jälkeen.

Tutkijoiden roolina tässä tutkimuksessa oli päättää tutkimuskohde, menetelmät sekä analyysi. Näiden lisäksi tutkijat kehittivät ja muokkasivat yhdessä opettajan kanssa kielenkäyttöä tukevaa toimintaa ryhmälle. Tutkijat ja opettaja valitsivat yhdessä keskustellen harjoitteet, jotka lisättäisiin arkeen ja jotka olisivat ryhmän lapsille lähikehityksen vyöhykkeelle sopivat. Tämän jälkeen tutkijat valitsivat sopivan kielitaitoa mittaavan testin ja dokumentoitavan tutkimuksen aikana, tekivät kyselylomakkeet ja lopuksi analysoivat aineistot. Tietyllä tavalla tutkimusmenettely muistuttaa design-tutkimusta.

Design-tutkimus mahdollistaa oppimisen tutkimisen autenttisessa ympäristössä. Sen avulla myös pystyy huomioimaan useat muuttujat sekä kvalitatiivisten ja

kvantitatiivisten metodien käytön rinnakkain. Design-tutkimuksen pyrkimyksenä on kehittää vallitsevia olosuhteita tutkittavassa ilmiössä. Käytäntö poikkeaa etnografisesta lähestymistavasta, jossa pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tutkittavaa kohdetta kehittämisen sijaan. (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 16, 21.) Tässä tutkimuksessa emme voineet suoraan olettaa oppimista tapahtuvan kielenkäyttöä tukevan toiminnan tuloksena. Tutkimuksessa ei ollut mukana verrokkiryhmää, johon tuloksia olisi voinut peilata ja tarkastella oppimisen seurauksena tapahtuneita muutoksia. Tämän vuoksi pitäydyimme etnografisessa lähestymistavassa ja keskityimme kuvaamaan lasten sekä ryhmän tilannetta ennen tutkimusjaksoa ja vertaamaan sitä tutkimusjakson jälkeen kuvailemaamme tilanteeseen.

## **6.2 Tutkimusympäristö ja osallistujat**

Tutkimukseen osallistunut päiväkotiki on pieni suomalais-venäläinen päiväkotiki. Päiväkodissa on 42 lasta, jotka on jaettu kolmeen ryhmään iän perusteella. Pienten ryhmä on alle kolmivuotiaiden ryhmä, keskimäinen on 3–5-vuotiaiden ryhmä ja kolmas on 5–7-vuotiaiden lasten ryhmä. Viimeksi mainittua kutsumme vanhimpien lasten ryhmäksi. Toiminta päiväkodissa on kaksikielistä. Vanhimpien lasten ryhmässä esikoulun toiminta on suomenkielistä, minkä vuoksi ryhmässä on kaksi suomenkielistä opettajaa. Opetusta tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä voisi kuvailla CLIL-opetukseksi (ks. Coyle 2007, 554–555), sillä esiopetuksen sisältöjä opetellaan suomeksi. Iltapäivisin esiopetusta täydentävässä varhaiskasvatuksessa toimintaa toteutetaan kaksikielisenä.

Päiväkodin asiakaskunta koostuu monenlaisista perheistä. Osa on täysin suomenkielisiä, osa venäjänkielisiä, mutta suurin osa on kaksikielisiä perheitä. Näissä perheissä toinen vanhemmista puhuu suomea ja toinen venäjää. Monelle päiväkodin lapselle venäjä on ensikieli, ja suomea he ovat päässeet harjoittelemaan vasta varhaiskasvatuksessa aikuisten sekä suomenkielisten lasten kanssa.

Tutkimukseen osallistuva ryhmä on päiväkodin vanhimpien lasten ryhmä. Ryhmässä on 14 lasta, joista tarkastelimme 11 lapsen kielitaidon kehitystä. Joukko rajattiin lapsiin, joilla venäjä on ensikieli. Tämän vuoksi rajasimme kaksi lasta pois, sillä heidän ensikielensä sekä kotikielensä oli suomi. Kolmas poisjääneistä lapsista muutti

ulkomaille kesken tutkimusjakson. Näin ollen analysoinnissa on ollut mukana opettajan keräämät aineistot 11 lapsesta. Päiväkodista saimme tiedot koskien perheiden kielitaustaa. Ryhmästä kuusi lasta puhuu molempien vanhempiensa kanssa vain venäjää, ja kuusi isän kanssa suomea ja äidin kanssa useimmiten venäjää.

Ryhmän lapset ovat 2012–2015 vuonna syntyneitä lapsia. Tarkemman iän kuvailun jätämme mainitsematta, jotta lapsia ei pysty tunnistamaan. Emme myöskään ota taustamuuttujia huomioon tutkimuksessa, sillä oletamme kielen kehittyvän tiettyssä järjestyksessä iästä huolimatta. Kyseisen ryhmän valitsimme suurimman tarpeen perusteella, sillä nämä lapset ovat lähitulevaisuudessa menossa kouluun ja he tarvitsevat mahdollisimman hyvät kielelliset lähtökohdat. Ryhmässä toimii esikoulun opettaja sekä sosionomiopiskelija, jonka tehtävänä oli huolehtia lasten perustarpeista. Tutkimuksessamme ryhmä käsittää lapset sekä aikuiset ryhmästä.

Tutkimukseen osallistuivat myös ryhmän esiopettaja sekä päiväkodin pedagoginen johtaja. Esiopettaja on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri, jonka pääaineena oli erityispedagogiikka sekä sivuaineena luokanopettajan monialaiset opinnot. Työnsä päiväkodissa esiopetusryhmässä hän aloitti syksyllä 2019 heti valmistumisensa jälkeen.

Päiväkodin pedagoginen johtaja on koulutukseltaan sosionomi. Päiväkodissa hän on ollut töissä syksystä 2018, eli noin kaksi vuotta. Pedagogisen johtajan vastuulla on huolehtia pedagogisista linjauksista ja kehittää toiminta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaisesti. Hänen vastuullaan on huolehtia päiväkodin pedagogiikasta.

### **6.3 Kielenkäyttöä tukeva toiminta tutkimusjakson aikana**

Lisäsimme ryhmään kieltä tukevaa toimintaa. Valitsimme tutkimukseen sellaisia toimintoja, jotka olivat sopivia sekä ryhmän lapsille että aikuisille. Lisäksi niillä kohdistettiin harjoittelu taitoihin, joita mitataan Lumiukko-testillä: kertovaan puheeseen, ymmärtämiseen, aikamuotoihin, lukuihin 1–5 sekä väreihin.

Suomen kielen tuokioiden aikana lapset tekivät säännöllisesti kielenkäyttöä tukevaa toimintaa ryhmän esiopettajan kanssa. Vaihtoehtoina olivat lautapelit, korttipelit, keskustelu satukirjan kuvia selaillen tai vapaamuotoinen keskustelu. Harjoituksen

lopuksi lapsi sai tarran, ja esiopettaja kirjasi päiväkirjaan huomiot liittyen lasten kielen kehittymiseen sekä muut mahdolliset huomiot. Opettaja toteutti harjoitukset usein lepohetken jälkeen, jolloin ryhmässä oli rauhallinen ja levännyt tunnelma.

Tutkimuksen aikana pelituokioita oli noin 2 kertaa viikossa per lapsi ja keskustelutuokioita saman verran. Niitä pyrittiin jakamaan niin, että joka toinen päivä olisi pelituokio ja joka toinen päivä kirjoihin tai kuviin perustuvia keskustelutuokioita. Tuokiot kestivät keskimäärin 5–7 minuuttia, jotta lapset eivät väsyisi tai turhautuisi.

Opettaja pyrki toteuttamaan harjoitukset lasten kanssa päivittäin, mikäli lasten läsnäolo ja vireystila sen sallivat. Loruharjoituksia toteutettiin eniten. Tutkimuksen alussa pyysimme opettajaa antamaan kotiläksyksi lorujen opettelu, jotta myös vanhemmat aktivoituisivat mukaan tutkimukseen, mutta kahden viikon aikana opettaja huomasi, etteivät heikoimman kielitason omaavat lapset saaneet vanhemmiltaan tukea harjoittelussa kotona, ja siksi luovuimme läksyistä.

Tutkimusjakson aikana pyysimme ryhmän esiopettajaa pelaamaan kieliharjoitteiden aikana erilaisia pelejä, kuten UNO Junior -korttipeliä, koska siinä lapset pääsevät nimeämään numeroita, eläimiä ja värejä. Muistipelissä oli erilaisten villi- ja kotieläinten kuvia, ja sen tarkoituksena oli harjoittaa sanastoa, aikamuotoja sekä kertovaa puhetta. Marjaretki-peli on suunnattu suomen kielen oppimisen ja kertaamisen tueksi. Pelissä lapset pääsivät harjoittelemaan arkipäivän sanastoa ja kielioppia vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa lapset pääsivät käyttämään substantiiveja, adjektiiveja sekä verbejä. Marjaretki-pelin lisäksi lapset saivat halutessaan valita Labyrintti-, Arvaa kuka?-, Kim-leikki-, Kimble- sekä Choco-peleistä. Pelien avulla lapset harjoittelivat paitsi uutta sanastoa ja kielen rakenteita, myös keskittymistä, muistia ja päättelyä. Olennaista oli myös vuorovaikutus, jolloin lapset toimivat kuuntelijan sekä puhujan roolissa.

Pelien lisäksi opettaja keskusteli lasten kanssa pienryhmissä joko kuvakorteista, niistä nousevista lapsia kiinnostavista aiheista tai kirjan kuvista. Kuvakortit valitsimme kuvituksen perusteella. Kuvakortteihin liittyvä sanasto liittyi jollakin tavalla lasten arkeen. Kuvissa oli muun muassa kodin eri huoneita, vuodenaikoja, juhlapyhä sekä ihmiseen liittyviä asioita (ruumiinosia, vaatetusta, harrastuksia). Samalla lapset harjoittelivat kertovaa puhetta sekä aikamuotoja. Opettaja ohjasi keskustelua myös paikkasanoihin, lukumääriin sekä väreihin.

Lorut valitsimme opettajan kanssa lapsille tutusta suomenkielisestä esikoulukirjasta. Loruista valitsimme sellaiset, jotka liittyivät eläinkuntaan, ihmisiin ja ammatteihin sekä luontoon yleisesti. Loruharjoitusten tavoitteena oli uusien sanojen toistaminen, suomen kielelle rytmiikan oppiminen sekä kokonaisten fraasien ääntämisen harjoittelu.

#### **6.4 Aineistonkeruumenetelmä**

Teoreettisen viitekehyksen tulee olla sopuossuinnussa metodin eli tutkimusmenetelmien kanssa. Viitekehys myös määrittää, millainen aineisto kerätään ja mitä menetelmää analyysissä käytetään. (Alasuutari 2011, 62.)

Tutkimuksemme kohteena on päiväkodin 5–7-vuotiaiden lasten suomen kielen taito ja sen kehitys tutkimusjakson aikana. Kielitaitoa mittasimme Lumiukko-testillä. Ryhmän esiopettaja mittasi Lumiukko-testiä käyttäen lasten kielitaidon kahdesti, ensimmäisen kerran tammikuussa 2020 ja toisen kerran maaliskuussa 2020. Tulokset opettaja kirjasi Lumiukko-testin lomakkeeseen (Liite 4).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksenamme oli kuvata lasten kielitaidon kehitystä 12 viikon mittaisen tutkimusjakson aikana. Pyrimme kuvaamaan tutkittavaa kohdetta menetelmätriangulaatiolla, jossa tulkitsemme kohdetta useilla eri aineistohankinta- ja tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta 1998, 52). Aineisto sisälsi opettajan suorittaman Lumiukko-testin alku- ja loppumittaukset, sen lomakkeisiin opettajan tekemät merkinnät, kyselylomakkeet sekä opettajan pitämän päiväkirjan merkinnät. Opettaja oli merkinnyt Lumiukko-testin mittaustulokset lomakkeisiin, jotka sisälsivät lasten tulokset hyväksyty/hylätty/kieltäytyi-asteikolla. Hän kirjasi Lumiukko-testin lomakkeisiin myös lyhytsanaisesti tarkempia kommentteja lasten suoriutumisesta sekä kielen kuvauksesta tehtävien viereen.

Lumiukko-testi valikoitui tutkimukseemme siksi, että se oli saatavilla, eikä sen käyttämiseen vaadittu erillistä koulutusta. Pohdimme Espoossa käytetyn varhaiskasvatuksessa käytettävän Pienten kielirepun (ks. Ahlholm 2020, 295–297) käyttämistä, mutta sen monimutkaisuuden vuoksi sitä ei valittu tähän. Sen käyttö olisi vaatinut erillisen koulutuksen. Toisena vaihtoehtona toinen tutkijoista otti yhteyttä erääseen varhaiskasvatuksen kieltä koskevaan hankkeeseen osallistuneeseen tutkijaan, sillä kyseisen hankkeen tuotoksena oli juuri valmistunut kielitaidon arviointia koskeva



testi alle kouluikäisille lapsille. Emme harmiksemme saaneet lupaa tähän testiin, sillä se ei ollut valmis käyttöön.

Tutkimuksessa käytimme Lumiukko-testin sekä päiväkirjan lisäksi kahta eri kyselylomaketta (liitteet 2 ja 3), joista ryhmän opettaja vastasi molempiin. Toisessa pyysimme opettajaa kuvaamaan lasten kielitaitoa sanallisesti siten, että hän kuvaili kunkin lapsen osalta kielitaitoa ennen tutkimusjaksoa sekä sen jälkeen. Toisessa kyselylomakkeessa pyysimme ryhmän opettajaa sekä päiväkodin pedagogista johtajaa vastaamaan avoimiin kysymyksiin ryhmässä tapahtuneista muutoksista. Päiväkirja oli vihko, jonne opettaja sai merkitä tekemiänsä huomioita lapsista ja ryhmästä, kielitaidosta sekä harjoituksista päivittäin tutkimusjakson aikana.

## 6.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston käsittelyssä aloitimme alku- ja loppumittausten tarkastelusta. Tuloksissa kiinnitimme huomiota myös opettajan Lumiukko-testin lomakkeeseen tekemiin kommentteihin. Näistä teimme taulukot, joihin oli koottu kaikkien lasten tulokset alku- ja loppumittauksessa. Taulukoihin jokaiselle lapselle vaihdettiin nimen paikalle numerointi. Vertailu taulukoiden avulla oli helppoa ja nopeaa. Tämän jälkeen vertasimme alkumittauksessa saatua tulosta loppumittaukseen. Kiinnitimme yleisesti huomion siihen, mitä muutoksia mittaustuloksissa kunkin lapsen kohdalla oli tapahtunut. Näin saimme myös hahmotettua kokonaiskuvaa lasten kielitaidon etenemisestä.

Melko nopeasti aineistoon tutustuessamme huomasimme pelkän Lumiukko-testin tulosten antavan melko vähän tietoa lasten kielitaidosta tai sen kehityksestä. Testi kertoi, jos aiemmin testistä oli esimerkiksi suorittanut ensimmäisellä kerralla väärin ja toisella kerralla oikein. Sitä testi ei kertonut, mitä muutosta oli tapahtunut. Tämän vuoksi opettajan kirjaamat tarkemmat merkinnät olivat olennainen osa myös analyysissä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvää kielitaidon muutosta lähdimme analysoimaan vastauksista teorialähtöisesti. Aputeoriana käytimme pääasiassa Savijärven (ks. 2011) tutkimusta, josta muodostimme kielen tuottamisen eri tasojen kuvailut. Lapsia, jotka eivät saaneet Lumiukko-testissä kaikkia tehtäviä oikein alkumittauksessa, analysoimme tarkemmin. Jätimme tarkemmasta tarkastelusta lapset,

jotka sekä alku- että loppumittauksessa saivat kaikki tehtävät suoritettua hyväksytysti. Varmistimme myös, ettei heidän kohdallaan ollut opettajan tekemiä erillisiä huomioita, jotka olisivat antaneet kielitaidon kehitykselle merkityksellistä tietoa. Savijärven (ks. 2011, 78) mukaan aikuisten ja lasten yhdessä tekeminen on kielen oppimisen alussa tärkeintä. Tällöin yhteys perustuu ei-sanalliseen yhteiseen toimintaan, minkä vuoksi otimme Harju-Luukkaisen (ks. 2007, 178) mainitsemia nimeämisessä hyödynnettäviä strategioita mukaan kuvaamaan alkuvaiheen kommunikointitilannetta.

Annoimme analyysiin valikoituneille lapsille pseudonyymit, jotta tulosten lukeminen olisi lukijaystävällisempää. Tämän jälkeen keräsimme yhteen tiedostoon opettajan kirjaamat tarkemmat merkinnät, joissa kuvattiin lapsen kielitaitoa ymmärtämisen tai tuottamisen osa-alueilla. Tämän vuoksi rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle Lumiukko-testin tuloksista ne lasten vastaukset, jotka eivät tulkintamme mukaan kuvanneet edellä mainittuja kielitaidollisia osa-alueita. Nämä tutkimuksen ulkopuolelle jääneet tehtävät olivat puhemotoriikka, auditiivinen sarjamuisti, lausettoisto, kinesteettiset taidot ja artikulaatio. Lumiukko-testin poisrajatuissa tehtävissä lapsen täytyi lallattaa tai koputtaa, tai testin tekijän täytyi kiinnittää huomiota lapsen kinesteettisiin taitoihin tai artikulaatioon.

Otimme Lumiukko-testistä mukaan tutkimukseen seuraavat tehtävät: kertova puhe, kysymyslauseet, aikamuodot, sarjallinen nimeäminen, laskeminen, värien nimeäminen ja toimintaohjeiden noudattaminen. (ks. Liuksila, 2000, 47–48.) Teimme tammi- ja maaliskuun tehtävien tuloksista taulukot. Taulukoista näkee tutkimukseen osallistuneiden lasten tulokset ja mahdolliset muutokset Lumiukko-testien tuloksista. Huomasimme nopeasti, että pelkän Lumiukko-testin tulokset eivät kerro lasten kielitaidosta paljoa. Sen vuoksi keräsimme Lumiukko-testin lomakkeista opettajan kirjaamat kommentit, päiväkirjan merkinnät sekä kyselylomakkeiden kuvailut lasten kielitaidosta.

Keräsimme jokaisesta lapsesta tehdyt huomiot omiin käsitekarttoihin. Tämän jälkeen etsimme aiempia tutkimuksia, joissa kielitaitoa oli tutkittu ja kielen edistymistä kuvailtu toisen kielen osalta. Tutkimuksista teimme jaottelun toisen kielen kehittymisen etenemisestä, josta muodostui alla kuvailemamme tasot. Kielen etenemistä kuvaavat neljä tasoa on muodostettu Savijärveä (ks. 2011, 34, 112, 167, 212–213), Harju-Luukkaista (ks. 2007, 178, 205) ja Korpilahtea (ks. 2010, 146–147) mukaillen:

1. Ensimmäisellä tasolla lapsi käyttää suomen kielen sijaan ainoastaan strategioita. Strategioista lapsi saattaa käyttää koodinvaihtoa eli venäjän kieltä tai elekieltä tukemassa ymmärretyksi tulemista, kun toiminta perustuu ei-sanalliseen yhteiseen toimintaan.
2. Toisella tasolla lapsi käyttää koodin vaihdon lisäksi toistamista. Toistamisella tarkoitetaan aikuisen sanomien sanojen toistamista. Tarkistimme, sisälsikö tehtävän kysymys lapsen käyttämiä sanoja, joita opettaja oli kirjannut. Jos ne olivat samoja, tulkitsimme vastaukset toistoksi. Lumiukko-testissä on erikseen myös lausetto-osiso, jossa myös tulkintamme mukaan lapsi hallitsee ne sanat, jotka hän onnistui toistamaan. Toistaminen voidaan myös tulkita ymmärtämiseksi, joka tapahtuu mahdollisen hiljaisen kauden jälkeen.
3. Kolmannella tasolla toistaminen muuttuu puheen tuottamiseksi. Myös strategiat ovat rinnalla tällä tasolla edelleen käytössä. Lekseemeistä lapsi käyttää substantiiveja sekä numeraaleja, jolloin hän jo itse käyttää niitä ilman toistoa puheessaan. Adjektiiveista myös värit kuuluvat tälle tasolle, sillä lapset saattoivat käyttää myös niitä yksittäisinä sanoina.
4. Neljännellä tasolla puheeseen substantiivien, numeraalien ja värien lisäksi lapsen itse tuottama puhe monipuolistuu. Lekseemeistä verbit tulevat substantiivien, numeraalien ja värien rinnalle. Lapsi oppii myös tuottamaan useamman sanan lauseita, mikä kuvastaa syntaktista osaamista. Lapsi voi käyttää strategioita aktiivisesti myös tällä tasolla puheen rinnalla.

Kielen ymmärtämistä osoittivat kysymykseen vastaaminen tai sen mukaisesti toimiminen. Vastauksissa tulkitsimme ymmärtämiseksi myös kommentit tilanteista, joissa lapsi oli käyttänyt esimerkiksi elekieltä tai muuta mahdollista strategiaa ymmärretyksi tulemisessa. Osa lapsista ei kyennyt toistamaan sanoja, minkä tulkitsimme siten, että lapsi ei ymmärrä niitä.

Keräsimme aineistosta kaikki merkinnät tilanteista, jotka sisälsivät strategioita, toistamista, lekseemeitä ja useamman sanan lauseita tai yksittäisiä verbejä. Strategioihin, eli tasolle yksi, luokittelimme tilanteet, joissa lapset olivat käyttäneet ainoastaan elekieltä tai vastaavaa ymmärrystä osoittavaa toimintaa. Toistamiseen, eli tasolle kaksi, luokittelimme tilanteet, joissa lapset käyttivät yksittäisiä sanoja

toistettuna. Yksittäisiin lekseemeihin, eli tasolle kolme, luokiteltiin merkinnät tilanteista, joissa lapset olivat tuottaneet substantiiveja, numeraaleja tai adjektiiveista värejä. Tasolle neljä luokittelimme merkinnät tilanteista, joissa lapset olivat käyttäneet yksittäisiä verbejä tai useamman sanan sisältäviä lauseita. Tämän luokittelun perusteella teimme yleistyksen lapsen kielellisen kehityksen vaiheesta ennen kieltä tukevaa toimintaa ja kieltä tukevan toiminnan jälkeen. Lopuksi vertasimme tuloksia toisiinsa ja teimme johtopäätökset tapahtuneista muutoksista kielitaidossa tarkasteluun valikoitujen lasten kohdalla.

Toiseen tutkimuskysymykseen pyrimme vastaamaan aineistolähtöisellä analyysillä. Aineistona käytimme opettajan pitämää päiväkirjaa tutkimuksen aikana sekä kyselylomakkeita, joihin vastasivat opettaja sekä pedagoginen johtaja.

Analyysissä käytimme hyväksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 91–92) tapaa edetä:

1. *Haastattelujen, dokumenttien ym. aineiston lukeminen ja sisältöön perehtyminen.*
2. *Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen.*
3. *Pelkistettyjen ilmausten listaaminen.*
4. *Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista.*
5. *Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely/yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen.*
6. *Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen teorian pohjalta.*
7. *Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi tai yhdistäväksi luokaksi ja kokoavan käsitteen muodostaminen.*

Analyysin aluksi tutustuimme tarkemmin kyselylomakkeisiin sekä päiväkirjaan. Poimimme erilliselle tiedostolle virkkeet, joissa oli kommentteja ryhmästä tai lapsista sekä heidän käytökseensä liittyvää informaatiota. Valitsimme kaikki merkityksellisiltä vaikuttavat virkkeet. Näistä virkkeistä teimme pelkistetyt ilmaukset, jotka kirjoitimme erilliseen tiedostoon. Pelkistettyjä ilmaisuja kertyi yli 80. Nämä ilmaukset ryhmittelimme omiin luokkiin. Luokat nimesimme: vuorovaikutus, rohkeus, muutos, sanavarasto, ymmärtäminen, keskittyminen, sinnikkyys, turhautuminen, leikit, harjoitukset, kieltä tukeva toiminta, yhteistyö vanhempien kanssa, uudet käytänteet sekä

harjoitusten vaikuttavuuden arviointi. Näistä teimme kolme yläluokkaa, jotka olivat lasten käytös, henkilökunnan toiminta sekä yhteistyö vanhempien kanssa.

Analyysimenetelmää valitessamme päädyimme laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiin, sillä sen tarkoituksena on tarkastella aineiston merkitystä ja luoda uutta tietoa aineiston selkeyttämisen myötä (Eskola & Suoranta 1998, Aineistolähteinen analyysi). Tämän menetelmän tarkoituksena on saada informaatiota ilmiöstä tiivistetyssä muodossa, ja se sopii hyvin täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Haasteena tässä menetelmässä on se, että se saattaa jäädä keskeneräiseksi, ja tutkija voi esittää tuloksina ainoastaan järjestetyn aineiston eikä todellisia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4. Sisältöanalyysi.)

## **6.6 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimusluvut**

Tutkimus on toteutettu noudattaen tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjaavia periaatteita. Kunnioitimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) asettamia kaikkia tieteenaloja ohjaavia yleisiä eettisiä periaatteita. Nämä ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja ihmisarvon kunnioittaminen, aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön sekä luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen sekä tutkimuksen toteutus siten, ettei tutkimuksesta aiheudu haittaa tutkittaville. (Emt., 7.)

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin liittyvät (TENK 2019, 8–13) tutkittavan kohtelu ja oikeudet, ja tutkimukseen osallistuvalla tutkittavalla henkilöllä on oikeus osallistua tai kieltäytyä osallistumasta.

Pyysimme päiväkodin johtokunnalta lupaa tutkimuksen toteutukseen hyvissä ajoin ennen tutkimuksen alkua syksyllä 2019. Saimme marraskuussa 2019 puoltavan päätöksen tutkimuksen tekemiselle. Tämän jälkeen päiväkotijärjestö järjesti kyseisen ryhmän lasten vanhemmille tapahtuman, jossa kerroimme tarkemmin tutkimuksestamme ja tavoitteistamme, ja pyysimme kirjalliset tutkimusluvut (liite 1).

Saimme kirjalliset tutkimusluvut ja -suostumukset sekä päiväkodin opettajilta että johtokunnalta ennen varsinaista toimintatutkimuksen alkua. Tämän jälkeen pyysimme opettajia välittämään suostumuslomakkeen ryhmän lasten huoltajille, koska lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joiden tutkimukseen

osallistumiseen tarvitaan huoltajien tai muun laillisen edustajien lupa (TENK 2019, 8–9). Huoltajien suostumuksesta huolimatta lapsi pystyi aina itse päättämään osallistumisestaan kieltä tukevaan toimintaan tai Lumiukko-testin tekemiseen. Myös tähän tutkimukseen kerätyssä kyselylomakkeessa opettajilla oli mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta.

Kaikki informaatio, jonka perusteella tutkimuksessa mukana olevia lapsia tai aikuisia olisi mahdollista tunnistaa, on poistettu. Tutkimuksen alusta asti jokaiselle lapselle sekä aikuiselle on annettu oma numerosarja tai koodi, jonka perusteella tutkijat ovat voineet analysoida saadun informaation. Numerosarjan vaihdoimme osalla pseudonyymeiksi lukijaystävällisyyden vuoksi. Emme vaihtaneet kaikille lapsille pseudonyymejä, sillä heidän edistymistään emme tarkastelleet tarkemmin. Myös päiväkodin tunnistetiedot on poistettu. Koska tutkimukseen osallistunut päiväkotikielinen ryhmä ovat pieniä, on vaarana tunnistaa yksilöt helposti. Tämän vuoksi jätimme myös iät sekä tarkemmat taustat mainitsematta lasten tuloksissa. Koska myös päiväkodin opettaja sekä pedagoginen johtaja olisivat helposti erotettavissa, jos tutkimuksessa näkyisi selkeästi mistä kyselylomakkeesta tieto on kerätty, jätimme myös tämän erottelun pois vastauksista. Näin on pyritty suojelemaan tutkimukseen osallistujia, sekä lapsia että aikuisia.

## 7 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaavat tutkimustulokset. Tutkimuskysymyksenä oli:

*1. Mitä muutoksia venäjää ensikielenään puhuvien lasten suomen kielen taidossa tapahtuu?*

*1.1. Millaisia muutoksia puheen tuottamisessa tapahtuu?*

*1.2. Millaisia muutoksia puheen ymmärtämisessä tapahtuu?*

Koska hankimme tietoa lasten suomen kielen taitotasosta ja kehitymisestä Lumiukko-testillä, raportoimme tulokset testin osa-alueittain omilla alaluvuissaan. Näin koko ryhmässä tapahtuneet muutokset selviävät paremmin. Ennen testin tuloksia kuvailemme testin tehtäviä. Testin kuvia ei tekijänsuojalain mukaisesti saa liittää tähän tutkielmaan, joten pyrimme kuvaamaan myös kuvat sanallisesti. Tämän jälkeen nostamme viisi lasta tarkempaan tarkasteluun, minkä avulla pystymme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen paremmin kuin käyttäen pelkkiä testin tuloksia. Lasten kielitaidon kehityksen kuvailuun käytimme opettajan testilomakkeeseen tekemien kirjausten analyysistä muodostunutta tulosta. Lopuksi esittelemme analyysin tuloksen tuottamat vastaukset toiseen tutkimusongelmaan, jossa haluttiin selvittää, mitä muuta aineistossa esiintyy.

Pyrimme selvittämään, mitä muutoksia venäjää ensikielenään puhuvien lasten kielitaidossa tapahtuu tutkimusjakson aikana suomen kielen ymmärtämisen ja tuottamisen osalta. Kun tutkimuksesta rajattiin osa lapsista pois, heitä jäi mukaan 11. Nämä tulokset olemme koonneet seuraavaksi.

### 7.1 Puheen tuottamisen muutokset

Tähän alalukuun olemme koonneet Lumiukko-testin vastaukset puheen tuottamisen osalta. Kokosimme tehtävistä kertovan puheen, kysymyslauseiden, nimeämisen, lukukäsitteiden sekä värien tulokset kuvaamaan puheen tuottamista koko ryhmän osalta.

### 7.1.1 Kertova puhe

Kertovan puheen osiossa lapsen täytyy vastata kysymykseen *Mitä hassua näet kuvassa?* Kuvassa istuu lumiukko saunassa heittämässä vettä kiukaalle. Saunan seinällä on kello ja ikkunassa verhot, ja ikkunalaudalla on kukka. Saunassa on lumiukon lisäksi kaksi jänistä lauteiden alla sekä kala vesiastiassa. Saunan lattialla on matto. Hyväksytyyn tulokseen vaaditaan 3–4 sanan lauseita. Taulukossa 1 on koottu lasten tulokset, ja siitä voi nähdä hyväksytyt vastaukset ja väärin suoriutuneiden määrän tammi- ja maaliskuun mittauksen mukaan. Tammikuussa puolet lapsista onnistui suorittamaan tehtävän hyväksytysti ja puolet väärin.

TAULUKKO 1. Kertova puhe

Lapsi	Kertova puhe (tammikuu 2020)	Kertova puhe (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	V
Helmi	V	V
Pilvi	V	V
Säde	V	V
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	V
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 6	H 6
V = väärin	V 5	V 5

Taulukko 1 osoittaa, että noin puolet lapsista suoritti kertovan puheen osion oikein ja puolet virheellisesti. Lumiukko-testin mittaristolla muutosta ei näyttäisi tapahtuneen ollenkaan.



### 7.1.2 Kysymyslauseet

Kysymyslauseet-tehtävässä katsotaan samaa kuvaa kuin edellisessä tehtävässä, jossa lumiukko istuu saunassa. Hyväksytyyn suoritukseen vaaditaan, että lapsi osaa ymmärrettävästi vastata kaikkiin kysymyksiin. Lapselta kysytään viisi kysymystä:

- *Miksi lumiukon kädessä on kauha?*
- *Mihin puput ovat menneet?*
- *Missä kalat tavallisesti uivat?*
- *Minkälaiseksi tulet, kun peset itsesi?*
- *Millainen on sauna, jos sieltä sammuttaa valot?*

TAULUKKO 2. Kysymyslauseet

Lapsi	Kysymyslauseet (tammikuu 2020)	Kysymyslauseet (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	V
Helmi	V	V
Pilvi	V	V
Säde	V	V
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	V
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 6	H 6
V = väärin	V 5	V 5

Koska hyväksytyyn vastaukseen vaadittiin lapsen tuottama vastaus opettajan esittämään kysymykseen, vastaukset tulkittiin hyväksytyiksi puheen perusteella. Tehtävään vastaaminen luonnollisesti kuvastaa lapsen ymmärtämistä, mutta vastaukseen vaadittavan lapsen puheen tuottamisen vuoksi esittelemme tehtävän tulokset puheen tuottamista kuvaavassa osiossa.

Myös kysymyslauseet-tehtävässä noin puolet lapsista onnistui suorittamaan tehtävät hyväksytysti, kun taas puolet teki tehtävän väärin (taulukko 2). Myöskään tässä ei Lumiukko-testin mukaan tapahdu mitään muutosta kielitaidossa.

### 7.1.3 Nimeäminen

Sarjallinen nimeäminen -tehtävään liittyy kuva, johon on laitettu kolmeen riviin pienet kuvat kalasta, jäniksestä, pöydästä, laivasta, koirasta ja sukista. Jokaisella rivillä on kuusi näistä pienistä kuvista satunnaisessa järjestyksessä. Tehtävänä on:

- Kerro järjestyksessä kaikkien näiden kuvien nimet.

TAULUKKO 3. Nimeäminen

Lapsi	Nimeäminen (tammikuu 2020)	Nimeäminen (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	V
Helmi	V	V
Pilvi	V	H
Säde	V	H
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	V
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 6	H 8
V = väärin	V 5	V 3

Taulukko 3 kokoaa lasten tulokset nimeäminen-tehtävässä. Taulukosta on nähtävissä, että tammikuussa noin puolet lapsista suoritti tehtävän hyväksytysti ja puolet väärin. Maaliskuun tuloksissa kaksi lasta enemmän onnistui tekemään tehtävän hyväksytysti. Nämä suoritustaan parantaneet lapset ovat Pilvi ja Säde.

#### 7.1.4 Lukukäsitteet

Käsitteet ja toimintaohjeet sisältävät kolme tehtävää: lukukäsitteet 1–5, värit sekä toimintaohjeiden noudattaminen. Lukukäsitteet-tehtävässä lapsen tulee onnistua laskemaan lukusuora välillä 1–5.

TAULUKKO 4. Lukukäsitteet

Lapsi	Lukukäsitteet (tammikuu 2020)	Lukukäsitteet (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	H	H
Helmi	H	H
Pilvi	V	H
Säde	H	H
120	H	H
112	H	H
Suvi	H	H
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 10	H 11
V = väärin	V 1	V 0

Taulukkoon 4 on koottu lasten tulokset lukukäsitteiden osalta tammi- ja maaliskuulta. Tammikuussa ainoastaan Pilvi suoritti tehtävän väärin. Maaliskuussa kaikki lapsista suorittivat tehtävän hyväksytysti.

#### 7.1.5 Värit

Tässä tehtävässä lapsen tulee nimetä palikoiden värit. Väreinä ovat sininen, punainen, vihreä, keltainen ja liila. Hyväksytyyn suoritukseen sallitaan yksi virhe, eli riittää neljän värin tunnistaminen.

TAULUKKO 5. Värit

Lapsi	Värit (tammikuu 2020)	Värit (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	H
Helmi	H	H
Pilvi	V	V
Säde	V	H
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	H
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 7	H 10
V = väärin	V 4	V 1

Taulukko 5 kokoaa lasten tulokset tammi- ja maaliskuulta värit-tehtävässä. Tammikuussa tehtävästä eivät suoriutuneet Onni, Pilvi, Säde ja Suvi. Maaliskuun tuloksissa kaikki paitsi Pilvi onnistuivat suorittamaan tehtävän hyväksytysti.

## 7.2 Puheen ymmärtämisen muutokset

Tähän olemme koonneet Lumiukko-testin tehtävät, joissa piti ymmärtää puhetta. Tehtävissä ei vaadittu puheen tuottamista, vaan lapset pystyivät suoriutumaan tehtävistä hyväksytysti esimerkiksi osoittamalla oikeaa kuvaa. Esittelemme, millaisia muutoksia puheen tuottamisessa tapahtui testin tulosten mukaan koko ryhmän osalta.

### 7.2.1 Aikamuodot

Aikamuodot-tehtäviin liittyy kolme kuvaa. Yhdessä kuvassa lumiukko näytetään sivusta menemässä sillan yli oikealta vasemmalle. Toisessa kuvassa lumiukko kävelee kohti edessään olevaa siltaa. Lumiukosta näkyy kuvassa selkäpuoli. Kolmannessa kuvassa lumiukko on kuvan alareunassa kävelemässä pois päin takanaan olevalta sillalta. Tässä

kuvassa lumiukosta näkyy etupuoli. Hyväksyttävään suoritukseen piti osata kaksi kolmesta tehtävästä. Tehtävässä täytyi vastata kysymyksiin:

- Näytä minulla kuva, jossa lumiukko on tullut sillan yli.
- Näytä minulla kuva, jossa lumiukko aikoo mennä sillan yli.
- Mitä tässä kuvassa tapahtuu?

TAULUKKO 6. Aikamuodot

Lapsi	Aikamuodot (tammikuu 2020)	Aikamuodot (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	V
Helmi	V	V
Pilvi	V	H
Säde	V	H
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	H
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 6	H 9
V = väärin	V 5	V 2

Tehtävässä siis kahden ensimmäisen kysymyksen kohdalla riittää, että lapsi osoittaa oikeaa kuvaa. Kolmannessa lapsen täytyy kertoa omin sanoin vastaus.

Aikamuodot-tehtävien suorituksia kuvaavassa taulukossa 6 nähdään lasten jakautuvan tammikuussa karkeasti siten, että puolet lapsista suoritti tehtävät hyväksytysti ja puolet väärin. Tässä tapahtui kuitenkin Lumiukko-testin mukaan muutosta. Kolme tammikuussa väärin vastanneista onnistui maaliskuussa suorittamaan aikamuodot-tehtävät hyväksytysti. Nämä tulostaan parantaneet lapset ovat Pilvi, Säde ja Suvi.

### 7.2.2 Toimintaohjeet

Toimintaohjeet-tehtävässä tulee noudattaa aikuisen antamia ohjeita. Tehtävässä pöydälle on asetettu eriväriset palikat, kuppi, lusikka ja rengas. Ohjeet ovat:

- *Pane sininen palikka kuppiin ja lusikka kupin taakse.*
- *Pujota lusikka renkaan läpi.*
- *Kosketa lusikkaa ja siirrä kuppi renkaan viereen.*

Hyväksytyyn suoritukseen vaadittiin, että lapsi suoriutuu kahdesta toimintaohjeesta täysin virheettömästi huomioiden kaksiossaisten ohjeistusten suoritusjärjestyksen (2/3).

TAULUKKO 7. Toimintaohjeiden noudattaminen

Lapsi	Toimintaohjeiden noudattaminen (tammikuu 2020)	Toimintaohjeiden noudattaminen (maaliskuu 2020)
121	H	H
Onni	V	V
Helmi	V	H
Pilvi	V	V
Säde	V	H
120	H	H
112	H	H
Suvi	V	H
122	H	H
118	H	H
119	H	H
H = hyväksytty	H 6	H 9
V = väärin	V 5	V 2

Taulukko 7 kokoaa toimintaohjeiden noudattaminen -tehtävän vastaukset tammi- ja maaliskuun ajalta. Tammikuussa noin puolet lapsista teki tehtävät hyväksytysti ja puolet väärin. Väärin suorittaneet olivat Onni, Helmi, Pilvi, Säde ja Suvi. Maaliskuussa yhdeksän lapsista suoritti tehtävän hyväksytysti. Ainoastaan Onni ja Pilvi suorittivat tehtävät maaliskuussa väärin.

Alkukartoituksessa lasten kielitaito oli Lumiukko-testin sekä opettajan tekemien kirjausten mukaan heterogeeninen. Osa lapsista ymmärsi ja tuotti puhetta suomen kielellä kirjausten mukaan sujuvasti, kun taas osalla kielitaito rajoittui tuottamisessa muutamaaan sanaan. Kaikki lapset osallistuivat tästä huolimatta kaikkeen toimintaan loppumittaus mukaan lukien.

Alku- ja loppumittauksessa kaikki tehtävät hyväksytysti suorittaneiden lasten kohdalla Lumiukko-testi ei tuottanut mitään uutta tietoa. Opettaja on merkinnyt näiden lasten kohdalle *sujuu ongelmitta* tai *onnistui ilman ongelmia* -tyylisillä vastauksilla. Lumiukko-testin mukaan ryhmän taidot vaikuttavat myös loppukartoituksessa heterogeenisiltä. Pelkän testin mukaan muutosta yleisesti on haastavaa kuvailla. Osa sai Lumiukko-testistä hyvät pisteet ja osalla testi tuotti haasteita. Tämän vuoksi pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan tarkemmin juuri niiden lasten kohdalla, jotka alkukartoituksessa jäivät tuloksissaan huomattavasti muista jälkeen. Näille tarkempaan tarkasteluun kuuluville lapsille annoimme pseudonyymit Suvi, Pilvi, Säde, Onni ja Helmi. Muille jätimme alkuun annetut koodit.

### 7.3 Suvi, Pilvi, Säde, Onni ja Helmi

Ensimmäisen Lumiukko-testin perusteella teimme päätöksen tutkia viiden lapsen kielitaidon kehittymistä tutkimuksen aikana strategioiden, tuottamisen ja ymmärtämisen osilta (ks. Harju-Luukkainen 2007) (ks Nurmi ym. 2014, Sanasto ja sen laajentuminen; Savijärvi 2011, 212–213; Harju-Luukkainen 2007, 178, 205). Kokosimme jokaisen lapsen kohdalta Lumiukko-testin lomakkeista opettajan kieltä kuvaavat merkinnät sekä testituloksen, joista analysoimme lasten kielitaidon tason tammikuussa. Maaliskuun kielitaidon kuvauksen muodostimme Lumiukko-testin tuloksista, testilomakkeeseen opettajan merkitsemistä huomioista, päiväkirjamerkinnöistä sekä kyselylomakkeista saadun kielitaitoa kuvastavan aineiston analyysistä. Lopuksi vertasimme tammi- ja maaliskuun analysoituja tuloksia toisiinsa, jolloin vastaamme tarkemmin kysymyksiin:

1. *Mitä muutoksia venäjää ensikielenään puhuvien lasten suomen kielen taidossa tapahtuu?*

1.1 *Millaisia muutoksia puheen tuottamisessa tapahtuu?*

2.1 *Millaisia muutoksia puheen ymmärtämisessä tapahtuu?*

### 7.3.1 *Suvi*

Tammikuussa opettajan tehtävälomakkeeseen, päiväkirjaan sekä kyselylomakkeeseen kirjaamien huomioiden ja niistä tehdyn analyysin perusteella Suvi käyttää ei-kielellisiä strategioita osoittamalla vastauksia kysymyslause- sekä aikamuodot-tehtävissä. Samalla tämä kertoo, että Suvi ymmärtää ainakin joitakin tehtävissä käytettyjä sanoja. Ymmärtämistä osoittaa myös onnistuminen toimintaohjeiden noudattaminen -tehtävässä, jossa täytyy koskettaa lusikkaa ja siirtää kuppi renkaan viereen. Tuottamisen osalta Suvin kieli sisältää lyhyitä lauseita, mutta opettajan mukaan häneltä puuttuu sanavarastostaan sanoja. Tämän vuoksi hänen on vaikea kertoa asioita suomen kielellä. Suvi tuottaa lukukäsitteet alueella 1–5, mutta värejä Suvi ei vielä hallitse. Tulkitsemme, että opettajan kuvaamat *lyhyet lauseet* sisältävät myös verbin, jolloin Suvin kieli vaikuttaisi olevan kielitaidoltaan neljännellä tasolla (ks. 6.5).

Maaliskuussa Suvi suoriutuu Lumiukko-testin tehtävissä paremmin. Opettaja kuvaa Suvin vastauksen *vettä* onnistuvan kysymyslauseissa tuettuna, kun opettaja esittää lisäkysymyksiä. Mainintaa siitä, miten Suvi on ilmaissut tarvitsevansa lisävihjeitä, ei tässä ole. Kyselylomakkeessa opettaja on maininnut kielellisestä strategiasta lelujen ja avun pyytämässä. Opettaja on myös kirjannut, että Suvi *hakee edelleen paljon sanoja*, mikä saattaa merkitä sitä, että Suvi ilmaisee asiat venäjäksi, muttei osaa sanaa vielä suomeksi. Tämä saattaisi tarkoittaa, että Suvi turvautuu elekielen lisäksi ensikieleensä eli koodinvaihtoon (Harju-Luukkainen 2007, 178; Hassinen 2002, 21). Ymmärtämisen edistymisestä kertoo lisäksi se, että opettajan mukaan Suvi suoriutui kaikista kolmesta toimintaohjeiden noudattaminen -tehtävästä. Opettaja myös kuvaa Suvin pystyvän vastaamaan kysytyihin kysymyksiin. Testissä Suvi onnistuu nimeämään värit, kun tammikuussa hän ei osannut niistä vielä mitään. Opettaja myös kuvaa, että Suvi pystyy vastaamaan pitkästi ja melko sujuvasti, minkä tulkitsemme syntaktisen osaamisen vahvistumiseksi. Myös sanavarasto on opettajan kuvailun mukaan karttunut melko paljon, mikä tulkintamme mukaan tarkoittaa, että maaliskuussa Suvin pitkät vastaukset sisältävät myös verbejä.



### 7.3.2 *Pilvi*

Pilvi osoittaa tammikuun tehtävissä ymmärrystä käyttämällä tulkintamme mukaan ei-kielellisiä strategioita hyödykseen. Kertovan puheen tehtävässä opettaja on merkinnyt pelkän viivan, mikä tulkintamme mukaan tarkoittaa, ettei Pilvi osannut kuvata mitä kuvassa on. Kysymyslauseet-tehtävässä Pilvi onnistuu ymmärtämään ja vastaamaan kahteen kysymykseen, ja kolmannen kysymyksen kohdalla opettaja oli kirjoittanut *ymm. kys., ei osaa vastata*. Kahden kysymyksen kohdalle opettaja oli kirjoittanut vain viivat. Toisin sanoen Pilvi ei suoriutunut tehtävästä. Muissa tehtävissä Pilvi on osoittanut ymmärtävänsä sanoista palikan ja lusikan, muttei koko ohjetta. Näihinkään kohtiin opettaja ei ole tehnyt merkintöjä siitä, miten tulkitsee Pilvin tunnistavan sanat. Tämän vuoksi strategiaa ei voi tarkemmin eritellä. Toimintaohjeiden noudattaminen - tehtävässä Pilvi ei saanut yhtään oikein tammikuussa. Hän kuitenkin yritti yhdessä tehtävässä. Tehtävä oli edellisen tehtävän toimintaohje, mutta opettaja tulkitsee tehtävän vääräksi, sillä hän oli jo antanut seuraavan ohjeen. Pilvin kielitaito vastaa tason yksi (ks. 6.5) mukaista kieltä.

Maaliskuussa Pilvi osoittaa testissä kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita. Hän käyttää koodinvaihtoa (ks. Harju-Luukkainen 2007, 178; Hassinen 2002, 21) tehtävässä kertova puhe, ja sanoo ensin sanat venäjäksi ja tämän jälkeen sanat *pupu, kala, lumiukko* ja *pipo* suomeksi. Hän osoittaa kiuasta kuvassa ja sanoo ”tss vettä”, mikä kuvaa Pilvin käyttävän strategioita yksittäisen sanan lisäksi saadakseen sanomansa ymmärretyksi. Strategiat osoittavat, että Pilvi ymmärtää ja yrittää vastata opettajan esittämään kysymykseen. Pilvin tuottama kieli sisältää substantiiveja sekä numeraaleja, muttei vielä verbejä tai lyhyitä lauseita. Opettajan kuvailun mukaan Pilvi ymmärtää häneltä kysytyt kysymykset ja ohjeet hyvin. Opettaja on myös kirjannut, että Pilvi toistaa asioita mielellään. Tämän tulkitsemme siten, että Pilvi on juuri aloittamassa vieraan kielen tuottamisen (ks. Korpilahti 2010, 146-147). Tällä hetkellä hän on edistynyt kielitaidon tasolta yksi tasolle kaksi (ks. 6.5).

### 7.3.3 *Säde*

Säteen kielitaitoa tammikuussa voisi kuvailla niukaksi. Opettaja on merkinnyt *Ei ymmärrä lainkaan* kerovan puheen ja kielen ymmärtämisen tehtäviin, jotka sisältävät

kysymyslauseet ja aikamuodot. Tämän vuoksi tulkitsimme, ettei Säde käyttänyt alkuun mitään strategioita. Sarjalliseen nimeämiseen opettaja on ainoastaan merkinnyt *laiva*, *sukat* ja sulkuihin *pupu*, sillä tehtävänannossa pyydetään nimeämään *jänis*, jonka tulkitsimme niin, ettei Säde ole pystynyt nimeämään näitä. Tämän perusteella voidaan olettaa, että Säde on onnistunut nimeämään *kalan*, *pupun*, *pöydän* sekä *koiran*. Lukukäsitteet Säde osasi nimetä. Kielitaitoa voisi kuvata tasolle kolme (ks. 6.5).

Maaliskuussa Säde osoittaa ymmärtämistä käyttäen ei-kielellistä strategiaa osoittamalla sekä toimimalla. Kysymykseen ”*Missä kalat uivat?*” Säde vastasi ”*vettä*” ja kysymykseen *Millainen sauna--* hän vastasi *ei valot, tässä*, mikä osoittaa, että hän ymmärtää kysymyksen. Säde ei käyttänyt vastaavia strategioita tammikuun tuloksissa lainkaan, minkä vuoksi voidaan tulkita, että ymmärtämisessä on tapahtunut edistystä. Kertovan puheen tehtävän kohdalle opettaja oli kirjoittanut ”Osasi sanoa, että paikka on sauna, osoitti kaikki hassut asiat ja pystyi nimeämään ne”. Säde onnistuu myös toimimaan toimintaohjeiden mukaan ainakin osittain oikein. Hän ei tunnista verbiä *pujota*, minkä vuoksi yksi tehtävistä ei onnistu. Säde onnistuu värien sekä lukusanojen 1–5 nimeämisessä. Värit-tehtävän kohdalle opettaja on kirjoittanut ”erittäin sujuvasti”. Myös nimeämisessä näkyy edistymistä. Säde nimeää aiemman lisäksi *sauna*, *vettä*, *pupu* ja *jänis*. Opettaja erikseen merkinnyt Säteen kohdalle: *sanoi ensin pupu, korjasi heti jänis, taivutti sukat*. Vastaus *ei valot, tässä* on osoitus jo alkavasta syntaktisesta osaamisesta. Kyselylomakkeessa opettaja kuvaa Säteen ymmärtävän selvästi, mistä puhutaan, ja ymmärtävän myös moniosaisia ohjeita lähes oikein. Säde myös huomaa väärät taivutusmuodot käyttämässään kielessä, mikä kertoo jo melko hyvästä osaamisesta. Vaikka kuvailun mukaan kielitaidon taso näyttäisi olevan vielä tasolla kolme (ks. 6.5), on hänen kielitaitonsa edistynyt.

#### 7.3.4 Onni

Tammikuussa Onni käyttää ymmärtämisen tukena ei-kielellistä osoittamisen strategiaa. Kertovan puheen tehtävässä opettaja on kirjannut *ei ymm. kys., osoitettuna pystyi näyttämään*. Sarjallisessa nimeämisessä Onni käyttää sanoja *kala* ja *koira*, ja luettelee myös numerot 1–5. Värejä sekä ohjeiden mukaan toimimista Onni ei vielä osaa. Onnin kielitaito kuvailun mukaan on tasolla kaksi (ks. 6.5).

Maaliskuussa Onni osoittaa ymmärrystä käyttämällä enemmän strategioita, kuten osoittamalla ja käyttämällä myös kielellistä strategiaa *tekee tss.* Toimintaohjeiden noudattamisessa Onni onnistuu osittain tekemään yhden tehtävän, jota ei onnistu suorittamaan täysin. Imperatiivi *pujota* on Onnille vieras. Kun tehtävänä on asettaa kuppi renkaan viereen, hän onnistuu tehtävässä. Sarjallisessa nimeämisessä näkyy edistystä. Ainoastaan pöytä ja laiva jäävät tehtävässä nimeämättä. Väreistä hän on oppinut kaikki värit vihreää lukuun ottamatta. *Tekee*-verbi osoittaa jo alkavaa semanttista osaamista, kuten myös vastaus *kaksi jänis*. Kyselylomakkeessa opettaja kuvailee Onnin kielitaidon edistyneen jonkin verran. Hän kirjaa Onnin toistavan mielellään lauseita, nimeävän enemmän sekä ymmärtävän yksinkertaisia ohjeita. Opettajan päiväkirjaan tekemien havaintojen mukaan Onni myös pyytää leluja tai apua aiempaa enemmän. Kuvailun perusteella Onnin kielitaito näyttää edistyneen huomasti tasolta kaksi tasolle neljä (ks. 6.5).

### 7.3.5 *Helmi*

Opettajan tammikuussa tekemien merkintöjen mukaan Helmi *ohjattuna osoittelee*, mutta ei kerro. Tämä voi tarkoittaa, että Helmi ymmärtää opettajan esimerkistä. Koska tästä ei tarkempaa merkintää ole, emme voineet tätä tulkita. Kysymyslauseiden kohdalla Helmi opettajan mukaan ”ei ymmärrä yhtään”, mikä tulkintamme mukaan tarkoittaa sitä, ettei Helmi käytä myöskään minkäänlaista strategiaa. Helmi osaa nimetä pöydän, laivan ja pupun, sekä värit ja numerot välillä 1–5. Ohjeiden noudattamisessa Helmin onnistuu pujottaa lusikka renkaan läpi. Kuvailun perusteella Helmin kielitaito vaikuttaisi olevan tasolla kolme (ks. 6.5).

Maaliskuussa Helmi alkaa jo käyttämään strategioista osoittamista enemmän sanojensa tukena, opettajan merkintöjen mukaan *osoittaa ja sanoo yksittäisin sanoin*. Kysymyslauseiden vastaukset *ei lamppua* ja *vettä* kertovat, että Helmi ymmärtää, missä kalat tavallisesti uivat ja millainen on sauna, jos sieltä sammuttaa valot. Näissä tehtävissä Helmi tuottaa jo itse sanoja, joita ei ole toistettu. Toimintaohjeista Helmi onnistuu kaikissa, viimeisessä opettajan toistettua ohjeen kaksi kertaa. Tämän voi tulkita jo melko kehittyneeksi kielitaidoksi, vaikka Helmi ei vielä osoita semanttista osaamista. Kyselylomakkeessa opettaja on kirjannut Helmin toistelevan lauseita, mutta käyttävän vastatessaan vain yksinkertaisia sanoja. Sanoja hän täydentää elehtimällä. Hän myös

turvautuu usein kavereiden apuun pyytämällä heitä tulkkaamaan opettajan puheita. Opettaja kuitenkin kuvailee Helmin usein pyytävän leluja suomeksi. Helmi on kielitaidoltaan edistynyt tasolta kolme tasolle neljä (ks. 6.5).

Suvi, Säde, Onni, Pilvi ja Helmi ovat kaikki vasta kehittämässä vuorovaikutuksessa tarvittavaa BICS-kieltä (ks. Cummins 2000, 58). Jos heidän kielitaitoaan vertaa ensikielen kehitykseen, sitä voisi kuvailla kolmen ikävuoden tasoiseksi, jossa ymmärrys on kehittynyt, mutta käyttäminen vielä vaatii harjoitusta (ks. Nurmi ym. 2014, Sanasto ja sen laajentaminen; Saville-Troike 2009, 13).

Lasten suomen kielen taidossa tapahtuneet muutokset olivat lyhyessä ajassa odotetusti myös melko pieniä, mutta etenivät pääpiirteittäin kuvailumme (ks. 6.5) mukaisesti. Puheen tuottamisessa sanavarasto alkuun kasvoi. Alkaessaan käyttää substantiivien, numeraalien sekä adjektiiveista värien lisäksi verbejä lapset alkoivat myös muodostamaan lyhyitä lauseita. Strategioiden käytön monipuolistuminen viittaa tulkintamme mukaan siihen, että lapset alkoivat ymmärtää suomen kieltä aiempaa enemmän. Lapset myös pyrkivät saamaan viestinsä ymmärretyksi lisäämällä omaan viestintäänsä erilaisia eleitä tai yksittäisiä ääntä tai erillisiä asioita tarkoittavia sanoja.

#### **7.4 Kielenkäyttöä tukevan toiminnan vaikutus ryhmässä tapahtuneista muutoksista opettajan sekä pedagogisen johtajan havaintojen mukaan**

Suomen kielen taidon muuttuessa ryhmässä saattoi tapahtua myös muita kuin itse kielitaidossa tapahtuvia muutoksia, sillä kieli on vahvasti sidoksissa ihmisen ajatteluun, tunteiden ilmaisuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Nurmilaakso 2011, 31; Kivijärvi 2016, 253). Kielen avulla myös liitytään ryhmään ja kulttuuriin sekä saavutetaan sosialisatio (ks. Skutnabb-Kangas 1988, 13; Paavola & Talib 2000, 34–35). Tämän vuoksi selvitimme toisen tutkimuskysymyksen muodossa:

*2. Millaisia huomioita opettaja sekä päiväkodin pedagoginen johtaja tekivät ryhmässä tapahtuvista muutoksista?*

Opettaja oli kirjoittanut päiväkirjaan kieltä tukevien harjoitusten määrät ja päivämäärän sekä sen, mitä lapset halusivat tehdä. Päiväkirjan mukaan lapset olivat useimmiten valinneet joko lauta- tai korttipelit aikuisten kanssa. Erityisen suuressa suosiossa oli

ollut UNO-pelin juniorversio. Iltapäivisin ulos mentäessä lapset toistivat opettajajohtoisesti yhtä lorua, ja näin viimeisenä ulos tuleva lapsi kuuli parhaimmillaan samaa lorua jopa 13 kertaa, mikä puolestaan varmisti lorun sanojen, puherytmin, ääntämisen ja toistojen kuulemista. Kyselylomakkeen perusteella iltapäivän loruharjoitus oli ollut lasten mielestä hauska. Loruissa oli lapsille paljon uutta sanastoa. Keskimäärin jokainen lapsi harjoitteli 12 viikon aikana noin 4 lorua per viikko.

Ryhmän opettajan ja pedagogisen johtajan tekemät havainnot erottuivat kolmella tasolla: lasten käytöksessä, henkilökunnan toiminnassa sekä perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä. Nämä luokitukset perustuvat tekemäämme sisällönanalyyysiin.

#### **7.4.1 Lasten käytös**

Lasten käytöstä koskevissa opettajien tekemissä muistiinpanoissa päiväkirjassa sekä opettajan ja pedagogisen johtajan kyselylomakkeiden vastauksissa oli kuvattu muutosta monissa tilanteissa. Kielitaidon puuttuminen vaikeutti lasten arkea. Ennen tutkimusjaksoa tai tutkimusjakson alussa tammikuussa lapset pyysivät ainoastaan välttämättömiä asioita suomea puhuvilta aikuisilta, ja hakeutuivat yleensä venäjää puhuvan aikuisen luokse. Heidän oli vaikea myös välittää omaa tunnekokemustaan, joka saattoi purkautua turhautumisena tai sulkeutumisena. Heidän oli myös vaikea tehdä joitakin tehtäviä ryhmän suomea puhuvien aikuisten kanssa. Kuvailuissa lapset käyttävät ei-kielellisiä strategioita tai toistavat ohjeita.

*”Tunteiden ilmaisussa suomenkielen puuttuminen näkyi turhautumisena--”  
(Kyselylomake)*

*”Vanhemmat kertoivat myös lapsen pitäneen joitakin päivän tapahtumia sisällään, jos hänellä ei ollut kieltä kertoa niitä aikuiselle.” (Kyselylomake)*

*”ei suostunut käymään keskustelua äidistä suomeksi, halusi vain vastata lyhyesti venäjäksi.” (Päiväkirja)*

*”ei ymmärrä ohjetta, vaan toistaa aikuisen sanomana kysymyksen.” (Päiväkirja)*

Maaliskuussa tutkimuksen lopussa lasten käytöksessä näkyi muutosta ennen kaikkea lisääntyneinä kielenkäyttötilanteina. Lapset hakeutuivat tutkimuksen loppuvaiheessa aiempaa spontaanimmmin vuorovaikutukseen ryhmän aikuisten kanssa ja ilmaisivat

tarpeitaan monipuolisemmin kuin aiemmin. Strategioiden lisäksi myös lasten kielen käyttäminen vaikutti lisääntyneen.

*”--tulevat omatoimisesti usein kertomaan asioitaan suomenkieliselle aikuiselle yrittäen käyttää suomen kieltä.” (Kyselylomake)*

Opettaja myös kirjasi päiväkirjaan lasten turvautuvan toisiin lapsiin halutessaan ymmärtää opettajan puhetta. Lapset ovat auttaneet toisiaan ymmärtämään kieltä, jolloin myös oppimista tapahtuu.

Opettaja ja pedagoginen johtaja ovat kyselylomakkeissa kuvailleet lasten vuorovaikutusta aikuisten sekä toisten lasten kanssa. Molempien havainnoissa on kuvattu lasten vuorovaikutuksessa tapahtuneen kehitystä. Lapset myös onnistuivat ilmaisemaan itseään, vaikka opettaja kuvasi kielen tuottavan haasteita vielä osalle lapsista. Tämän tulkitsemme tarkoittavan lasten rohkaistuneen käyttämään suomen kieltä aiempaa enemmän, kuten jo aiemmin mainitsimme.

*”Syksyllä lapset hakeutuivat kontaktiin selkeästi mieluummin venäjänkielisen aikuisen kanssa kuin suomenkielisen. Nyt maaliskuussa tilanne on kuitenkin selvästi muuttunut, ja nekin lapset, joiden kielitaito oli syksyllä hyvin heikko, tulevat omatoimisesti usein kertomaan asioitaan suomenkieliselle aikuiselle yrittäen käyttää suomen kieltä.” (Kyselylomake)*

Opettaja sekä pedagoginen johtaja kuvasivat kyselylomakkeissa havainneensa vuorovaikutuksessa positiivisia muutoksia ryhmässä tutkimusjakson aikana. Ensinnäkin lapset innostuivat jakamattomasta huomiosta, jota aikuiset toiminnassa tarjosivat. Lapset pystyivät myös paremmin leikkimään toista kieltä puhuvien kanssa, vaikka leikkiryhmien kokoonpanoissa muutosta ei näkynytäkään ja leikit käytiin edelleen pääasiassa venäjän kielellä. Kuitenkin harjoitteet lisäsivät toisten kannustamista erityisesti runo- ja loruharjoituksissa. Opettaja myös kuvaa kyselylomakkeessa havainneensa ryhmän yrittävän ymmärtää ohjeita, jolla hän tulkintamme mukaan tarkoittaa sitä, että lapset kuuntelevat paremmin aikuista ja toimivat yhteisten sääntöjen mukaisesti:

*”--mutta myös venäjää puhuvat lapset jaksavat paremmin yrittää ymmärtää ohjeita.” (Kyselylomake)*

*”Keskittyminen venäjänkielisillä lapsilla on selvästi vaikeampaa--” (Kyselylomake)*

Lasten käytös muuttui myös tehtäväorientoituneempaan suuntaan. Yllä kuvailussa ennen tutkimusta opettaja kuvasi lasten pystyvän keskittymään huomattavasti paremmin toimintaan kuin suomea puhuvat lapset. Tutkimuksen loppupuolella lasten toiminnassa oli tapahtunut muutosta. Tehtäviä tehtäessä tai satuja kuunneltaessa lapset keskittyivät itse tehtäviin opettajan havaintojen mukaan tarkemmin, ymmärsivät ohjeet paremmin sekä työskentelivät sinnikkäämmiin tehtävien parissa. Pelit alkoivat alun vastustelun jälkeen motivoimaan lapsia, sillä opettaja ja pedagoginen johtaja kuvailivat niitä mukaviksi sekä opettavaisiksi. Kuvatukea tarvittiin edelleen ohjeiden antamisessa, mutta silti esiopettaja kuvaili lasten ymmärtävän ohjeita paremmin kuin aiemmin. Lapset itse myös alkoivat osoittaa kiinnostusta tehtäviä kohtaan työskentelemällä toisinaan erittäin sinnikkäästi.

*”Halusi heti jäädä opettelemaan sanavarastosta puuttuvat sanat.” (Päiväkirja)*

#### **7.4.2 Henkilökunnan toiminta**

Henkilökunnan toiminnassa oli aineiston sisällönanalyysin mukaan muutoksia havainnoinneissa, toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa sekä myös koko talon toimintakulttuurissa. Analysoinnissa keskityimme siihen, mihin asioihin opettaja sekä pedagoginen johtaja ovat kiinnittäneet kommentteissaan huomiota.

Opettaja ja pedagoginen johtaja ovat kuvailleet lasten vuorovaikutusta aikuisten sekä lasten kanssa. Opettajan ja pedagogisen johtajan tavoissa tuoda esiin tätä teemaa oli eroja.

*”jonkin verran on tapahtunut kehitystä.” (Kyselylomake)*

*”Ilmaisusta tuli tutkimusjakson jälkeen helpompaa.” (Kyselylomake)*

Opettaja kuvaili havainneensa vuorovaikutuksen helpottuneen vain hieman, kun pedagogisen johtajan havaintojen mukaan vuorovaikutus helpottui. Tämä kuvastaa, kuinka subjektiivista ja haastavaa on havainnoida ja arvioida kieleen liittyviä seikkoja. Kommentit kuvastavat myös sitä, miten ryhmässä toiminut esiopettaja saattaa läheltä nähdä asian aivan toisin kuin eri perspektiivistä tilannetta seuraava pedagoginen johtaja.

Opettaja tahtoi luoda ryhmään turvallisuuden tunnetta, mutta käyttäytymisen ja keskittymisen haasteet hankaloittivat tämän toteuttamista. Toimintaa arvioitiin ja

sopeutettiin lasten tarpeita vastaaviksi. Opettaja kiinnitti huomiota myös motivointiin, ja esimerkiksi houkutteli lapsia peleihin tarrojen avulla. Opettaja ja pedagoginen johtaja tekivät myös huomioita peli- ja loruhetkistä sekä päätelmiä lasten toiminnasta. Heidän arviointinsa pelien ja lorujen vaikuttavuudesta vaihtelivat. Opettajan mukaan lorut ja runot olivat tehokkaita kartuttamaan lasten sanavarastoa. Ne myös rohkaisivat hänen mukaansa lapsia käyttämään kieltä. Pelejä opettaja piti mukavina, muttei yhtä tehokkaina. Pedagoginen johtaja taas piti pelejä vaikuttavina, sillä niiden avulla lapset harjoittelivat vuorovaikutustaitoja ja oppivat myös uusia sanoja.

*”Yhteisen runoharjoitukset olivat tehokkaimpia rohkaisemaan lapsia käyttämään suomenkieltä, ja siksi tehokkaimpia myös suomenkielen harjoittelussa.” (Kyselylomake)*

*”Pelihetket olivat mukavia ja niissä varmasti tuli uusia sanoja, mutta verrattuna runojen opetteluun kuitenkin suhteessa vähän.” (Kyselylomake)*

Tutkimusjakso toi hyviä asioita mukanaan, mutta myös aiheutti stressiä henkilökunnassa. Tutkimusjakson kieltä tukeva toiminta lisäsi vastausten mukaan struktuuria toimintaan sekä toi mukanaan uusia käytänteitä.

*”Tutkimusjakso toi ryhmään lisää ohjattua toimintaa.” (Kyselylomake)*

*”Toisinaan päiväkodissa tunnettiin suorituspainetta, kun tutkimuksen harjoituksia yritettiin suorittaa haastavan arjen keskellä.” (Kyselylomake)*

Myös muut ryhmät alkoivat kiinnittää enemmän huomiota suomen kielen taidon harjoitteluun ryhmissä. Ymmärrettävää oli, että suunnitelmista täytyi toisinaan luopua. Opettajan mukaan kaikkea suunniteltua ei ehditty tekemään. Hän ei vastauksessaan tarkemmin erittele mitä jäi tekemättä, mutta kiireen tuntua on havaittavissa myös päiväkirjassa. Kirjan merkinnät ovat välillä nopeasti tehtyjä, jolloin kirjattu toiminta keskittyy kertomaan ainoastaan toiminnasta.

### **7.4.3 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö**

Perheen kanssa tehtävä yhteistyö tuli mainituksi kyselylomakkeessa. Ainakin suurimmalta osin perheet ottivat tutkimuksen positiivisesti vastaan ja olivat aktiivisia. Keskustelu kielestä lisääntyi, jolloin myös henkilökunta sai arvokasta lisätietoa lapsista. Tutkimuksen kieltä tukevassa toiminnassa vanhempien osallistamisen seurauksena



opettaja kuvaili heidän ryhdistäytyvän ja harjoittelevan loruja myös kotona. Tämä lisäsi keskustelua lasten kielitaidosta vanhempien ja henkilökunnan välillä. Vanhemmat myös alkoivat kiinnittää enemmän huomiota vapaa-ajan kielenkäyttöympäristöistä. He selvästi kiinnittivät myös kielen altistumisen määrään huomiota varhaiskasvatuksen ulkopuolella, mikä myös kuvastaa heidän tekevän aktiivista arviointia kielen osalta kotiympäristössä.

*”Muutama perhe on alkanut harjoittelemaan suomea aktiivisesti, esim. aloittivat uusia urheilu- ja taideharrastuksia.” (Kyselylomake)*

Kokoavasti voisi kuvata, että tutkimusjakson aikana tapahtui paljon muutoksia, joita opettaja sekä pedagoginen johtaja huomasivat lapsissa, ryhmässä sekä koko päiväkodin toiminnassa. Lasten rohkeus ja yritys käyttää kieltä lisääntyivät. Kun työskenneltiin tehtävien parissa, sinnikkyys lasten toiminnassa lisääntyi tehtävien ohjeistuksen ymmärryksen myötä. Henkilökuntaan toiminta vaikutti koko talon toimintakulttuurin tasoisesti. Vaikka toteutus rasitti henkilökuntaa, he kokivat sen pääpiirteittäin positiiviseksi. Opettajat pystyivät kommunikoimaan lasten kanssa paremmin, minkä vuoksi he oman arvionsa mukaan myös kävivät keskusteluja lasten kanssa aiempaa enemmän. Kieleen kiinnitettiin huomiota, mutta opettajan sekä pedagogisen johtajan tekemät huomiot lapsista ja tehtävien vaikuttavuuden arvioinnista erosivat toisistaan. Tämä kuvastaa, miten haastavaa ja subjektiivista arviointi on. Vanhempien osallisuus vaikutti myös lasten vapaa-aikaan ja siellä suomen kielen altistukseen (ks. van Lier 1996, 50; Alanen 2000, 107) käytettyyn aikaan.

## 8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, miten kaksikielisten lasten kielitaito kehittyi suhteellisen lyhyessä ajassa. Päiväkodin toimintaan lisättiin kieltä tukevaa toimintaa 12 viikon ajaksi, minkä jälkeen halusimme myös selvittää, mitä huomioita esiopettaja sekä päiväkodin pedagoginen johtaja tekivät tutkimusjakson jälkeen.

Tarkastelun kohteeksi valikoitui toiselle tutkijalle tuttu ryhmä, jonka tilannetta voisi kuvailla Pikerin (ks. 2013, 190) kuvailemaksi ongelmatilanteeksi, jossa leikit jakaantuivat kielen mukaan. Suomea lainkaan puhumattomat lapset leikkivät venäjää puhuvien kanssa venäjäksi eivätkä hakeutuneet tilanteisiin, jossa suomea olisi voinut harjoitella. Kielelle altistumista tapahtui tällöin vain vähän, minkä vuoksi lapsia houkuttelevia oppimistilanteita lisättiin toimintaan (ks. van Lier 1996, 50). Näissä oppimistilanteissa oppilaiden asema oli keskeisessä roolissa (ks. Alanen 2000, 110-111). Tilanteissa lapset harjoittelivat käyttämään suomen kieltä siihen liittyvässä kontekstissa. Mahdollisesti myös huomion kiinnittyminen peliin helpotti lasten jännitystä kielen käyttämisessä, jolloin he myös myöhemmin uskaltautuivat matalammalla kynnyksellä käyttämään kieltä.

Ennen tutkimusta oli kuitenkin tärkeä miettiä, mitä kieltä tukevia harjoitteita ryhmässä tulisi tehdä ja missä välissä. Koska toimintaa määrittivät esiopetuksen sisällöt, sovittiin etukäteen, että kieltä tukeva ennalta määrätty toiminta toteutettaisiin lyhyissä pelien ja lorujen muodossa päivälevon jälkeen, jolloin toiminta ei enää ollut virallista esiopetusta vaan täydentävää varhaiskasvatusta. Esiopetusta tarjottiin CLIL-menetelmän (ks. Coyle 2007, 554–555) muodossa, mutta mahdollisesti kielellinen tai kognitiivinen vaatimustaso oli lapsille liian haastava, minkä vuoksi opetus ei edennyt toivotulla tavalla (ks. Baker 2001, 176).

### 8.1 Päätulokset

Tutkimuksemme ensimmäisenä päätuloksena oli kielitaidon eteneminen. Koko ryhmän kielitaidosta voidaan alku- ja loppumittauksen perusteella todeta, että ryhmän kielitaito oli heterogeeninen. Ryhmässä näytti olevan kaikissa testin osioissa opettajan hyväksytyiksi merkitsemiä vastauksia yli puolet, kun taas tarkempaan tarkasteluun valitut viisi lasta olivat alkutestin mukaan aluksi saaneet suurimmaksi osaksi vääriä

vastauksia Lumiukko-testissä. Näiden viiden lapsen kielitaidon kehittyminen oli merkittävä tulos, sillä esiopetusvuodessa oli edetty jo tammikuuhun saakka. Tämä tarkoitti sitä, että koulun aloitukseen olisi ainoastaan noin puoli vuotta aikaa. Jos lasten kielitaito ei tuohon mennessä ollut edennyt, on pienikin edistys lasten kielitaidossa näin lyhyessä ajassa merkittävä. Seuraavana vuonna koulunsa aloittavien ympäristö muuttuu paljon, jolloin he myös saattavat tarvita kieltä opinnoissaan sekä uudessa luokassa vertaisten kanssa. Jos he eivät pysty kommunikoimaan samalla kielellä vertaisten tai aikuisten kanssa, heidän on myös vaikea saavuttaa paikkaansa vertaisryhmän keskuudessa tai myöhemmin liittyä yhteiskuntaan täysimääräisenä jäsenenä (ks. Paavola & Talib 2000, 34–35; Olofsson 2009, 84–85).

Kielitaito eteni odotetusti muodostamamme hypoteesin (ks. 6.5) mukaisesti. Alkuun tuottaminen oli toistamista, joka muuttui harjoitusten myötä nimeämiseksi. Lapset, jotka eivät olleet aiemmin puhuneet suomea laisinkaan, alkoivat toistaa sanoja. Lapset, jotka käyttivät toistamista, alkoivat nimetä asioita. Tutkittavista lapsista Onni, Pilvi, Helmi, Suvi ja Säde paransivat tulostaan myös Lumiukko-testin mukaan. He oppivat nimeämään värejä sekä laskemaan 1–5 lukuväliä ja myös toimimaan ohjeiden mukaisesti. Osa lapsista osoitti syntaktista osaamista, jolloin he käyttivät puheessaan verbejä ja useamman sanan lauseita. Tällöin lapsi usein myös ymmärsi jo melko paljon kieltä ja onnistui käymään vuoropuhelua suomeksi jonkin verran.

Toisena päätuloksena oli kieltä tukevan toiminnan merkitys ryhmälle. Ryhmään laskimme mukaan sekä aikuiset että lapset, minkä vuoksi tarkastelimme myös ohjattua toimintaa. Lasten toiminnassa näkyi useita positiivisia vaikutuksia. Heidän vuorovaikutuksensa monipuolistui usealla eri tavalla. Ensinnäkin harjoittelemalla runojen ja lorujen toistamista heidän täytyi puhua suomea. Ennen tutkimusta opettaja ja pedagoginen johtaja kuvasivat lasten välttelevän suomen kielen käyttöä. Lapsille luotiin tilanteita, joissa he harjoittelivat aikuisen kanssa yhdessä kommunikointia suomeksi. van Lierin (ks. 1998, 141–142) mainitsemaa altistusta lisättiin ympäristöön. Kielen käyttö pidettiin selkeänä ja tilannesidonnaisena. Esimerkiksi peleissä keskustelu usein saattaa pysyä melko yksinkertaisena ja kieli myös usein liittyy itse tilanteeseen, jolla varmistetaan, että tilanteeseen liittyvä kieli sekä havaintomateriaali pysyvät riittävän yksinkertaisena BICS-kielenä (ks. Baker 2001, 176). Kieltä harjoittelevien lasten on myös helpompi osallistua sellaisessa ympäristössä, jossa he pystyvät paremmin ennakoimaan tulevia tapahtumia ja mahdollisesti myös tietävät, mitä missäkin heiltä

tilanteessa heiltä. Kun tilanteen tunnistaminen helpottuu, myös kielenkäyttötilanne hahmottuu lapsille helpommin. Tuttu tilanne ja ennakoinnin mahdollisuus myös lisäävät lasten turvallisuuden tunnetta.

Lapset rohkaistuivat käyttämään kieltä harjoittelun seurauksena. Tämä näkyi siinä, että lapset saattoivat pyytää apua myös suomea puhuvilta aikuisilta ongelmien ilmetessä. Aikaisemmin he jättivät pahimmassa tapauksessa mieltä painavat asiat kotiin saakka, jolloin tieto päivän aikana tapahtuneista ongelmista tavoitti opettajan myöhään. Lisäksi lapset tunsivat opettajan mukaan turhautumista, kun he eivät kokeneet tulleeensa ymmärretyksi. Lapset ja opettaja puhuivat eri kieliä, jolloin myös keskittyminen oli lapsille vaikeaa.

Kielitaito edistyi, mutta opettaja mainitsi suomen kielen tuottamisessa olevan lapsilla edelleen haasteita. Lasten käyttämissä strategioissa näkyi eniten edistymistä ymmärretyksi tulemisessa. Lapset käyttivät vertaisiaan tulkkeina, Harju-Luukkaisen (ks. 2007, 178) kuvaamaa elekieltä sekä koodinvaihtoa. Tällaiset strategiat eivät kehity ilman motivaatiota saada omaa sanomaa välitetyksi tai toisen sanomaa ymmärretyksi. Mahdollisesti opettajan jakamaton huomio tarrojen sekä ulospääsymaksun lisäksi lisäsivät motivaatiota. Opettajan huomio ja viestin välittäminen viestivät Alasen (ks. 2020, 110–111) mainitsemasta sisäisestä motivaatiosta, joka on oppijalle tärkeä. Myös vastaanottavuus sekä avoimuus tilanteille välittyivät vastauksista. Vuorovaikutuksen lisääntymisen seurauksena lasten on myös mahdollista olla aiempaa tarkkaavaisempia, kiinnittää enemmän huomiota, keskittyä ja olla valppaina oppimistilanteissa, jotka van Lierin (ks. 1998, 141–142) mukaan ovat keskeisessä asemassa.

Kolmantena päätuloksena pidämme sitä, että henkilökunta alkoi kiinnittämään enemmän huomiota kielitietoiseen (ks. Suurniemi 2019, 49) kasvatukseen. Vastauksissa opettaja kiinnittää huomiota lasten kielitaitoon, toimintaan sekä harjoitteiden vaikuttavuuteen ryhmässä. Itse kieltä harjoitettiin CLIL-opetuksen (ks. Coyle 2007, 554–555) mukaisesti käyttämällä, omaksumalla ja oppimalla kieltä kiinnittämättä siihen huomiota. Ymmärtäessään paremmin lasta myös opettaja pystyy toimimaan sensitiivisemmin ja selvittämään paremmin heidän oppimaansa sisältöä. Mahdollisesti testaaminen sekä toiminta lisäsivät sensitiivisyyttä sekä lasten ja opettajan välistä kommunikaatiota, minkä vuoksi opettaja pystyi paremmin suunnittelemaan toimintaa lapsille sopivaksi.

Opettajalta vaaditaan myös tietoista toimintaa myös harjoitteiden valinnassa. Coylen (ks. 2007, 554–555) mainitsema kognitiivinen sisältö ja kielellisen vaativuus tehtävissä on tärkeää, jotta ne sijoittuvat oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeelle (ks. Vygotski 1984, 264–265). Esiopetussisältö saattaa varsinkin kielitaidon alkeita harjoitellessa viedä opetusta kohti vaativampaa CALP-kieltä, vaikka havaintomateriaalia olisi otettu opetuksessa mukaan (ks. Baker 2001, 176; Meriläinen 2008, 101–102). Kuten Harju-Luukkaisen (ks. 2007, 209) tutkimuksessa tuli esiin, kieltä arvioitaessa kannattaa kiinnittää huomio lasten hyödyntämiin strategioihin ja heidän tuottamaansa kieleen. Ne ovat opettajalle tärkeitä vihjeitä lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan opetusta on suunniteltava. Niinkin arkipäiväiseltä mahdollisesti tuntuvat harjoitteet kuin pelihetket voivat tuoda lapsesta hurjasti lisää tietoa, minkä vuoksi myös ne tulisi ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja tilanteen hyödyntämisessä.

Neljäntenä päätuloksena on vanhempien osallisuuden merkittävyys. Vanhempia aktivoitiin tutkimuksessa siten, että he saivat kotiin tehtäväksi harjoitella yhdessä lasten kanssa runoja sekä loruja. Kun vanhemmat osallistuivat ja kiinnittivät huomiota lastensa suomen kielen taitoon, he myös lisäsivät mahdollisesti keskustelua kielitaidosta opettajan kanssa, ja osa ohjasi lapsiaan myös vapaa-ajalla kielen pariin harrastustoiminnan muodossa. Tämä auttaa lasta harjoittelemaan ja käyttämään kieltä myös muissa ympäristöissä, jolloin myös kieli monipuolistuu. Kun kielenkäyttötilanteen konteksti vaihtuu, myös kielen funktiot monipuolistuvat (ks. Jakobson 1975). Esimerkiksi lapsen aloittaessa uuden harrastuksen jalkapallon parissa kielen käyttö liittyy jalkapalloon liittyvään sisältöön.

Kun lapsi aloittaa harrastuksen, perheet laajentavat mahdollisesti samalla omaa sosiaalista ympäristöään. Jos harrastuksessa käytetään suomea, lisääntyy samalla myös lapsen altistus kieleen sekä kielenkäyttötilanteet. Harrastus itsessään toivottavasti motivoi lasta vuorovaikutukseen muiden kanssa, jolloin myös sisäinen motivaatio kieleen herää tai vahvistuu. (ks. Alanen 2000, 110–111.) Kun sisäinen motivaatio vahvistuu, lapsi saattaa alkaa hakeutumaan enemmän tilanteisiin, jossa suomen kieltä myös tarvitaan. Samalla hän pystyy mahdollisesti myös laajentamaan sosiaalista verkostoaan ystäväystymällä suomen kielisten vertaisten kanssa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut tehdä yleistyksiä. Halusimme kiinnittää huomiota yksinkertaisten kieltä virittävien tehtävien merkitykseen kielen oppimisessa

sekä sen vaikutuksiin ryhmätasolla. Vanhempien merkitystä emme olleet teoreettisessa viitekehyksessä huomioineet, mutta kuten tuloksista voidaan todeta, heitä ei tulisi jättää vaille huomiota. Edelleen varhaiskasvatuksen kentällä kielen arviointi mahdollistaa sen, että koulunsa aloittavien lasten kielitaidon kuvaus ei kerro tulevalle opettajalle lapsen todellisesta kielitaidosta. Tämän tutkimuksen avulla voisi mahdollisesti määritellä kielitaidon tasoa tarkemmin, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja kiinnittää myös arjen tilanteissa huomion kielessä sellaisiin asioihin, joita on merkityksellistä kirjata kouluun siirrettäviin asiakirjoihin.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta suoritti kaksi tutkijaa. Tämä itsessään ei lisää luotettavuutta, mutta harkitusti käytettynä lisää. Toinen tutkijoista on kyseisessä varhaiskasvatusyksikössä töissä, minkä vuoksi ryhmä sekä työntekijät ovat hänelle tuttuja. Toiselle tutkijalle lapset tai yksikkö eivät taas ole tuttuja, mutta varhaiskasvatus on. Tämä mahdollistaa sen, että toinen tutkija pystyy tarkastelemaan aineistoa ainoastaan sen luoman tiedon varassa, jonka aineisto tarjoaa. Toinen tutkija saattaisi muutoin yksin toimiessaan helposti sekoittaa ryhmästä tietämänsä asiat tutkimuksen aineistosta saatuun tietoon. Molempien tuntemus varhaiskasvatuksen kentästä helpotti työskentelyä, sillä tällöin tutkijoilla oli yhteinen käsitteistö sekä ymmärrys siitä, minkälainen on varhaiskasvatuksen arki. Tällöin myös molemmat tutkijat pystyivät tutkimaan aineistoa sekä nostamaan sieltä merkitykselliset asiat tarkempaan tarkasteluun.

Lumiukko-testi valikoitui kielitaitoa mittaavaksi testiksi sen vuoksi, että sen avulla koimme pystyvämme mittaamaan myös heikon kielitaidon sekä mahdolliset heikkoudet joillakin osa-alueilla, kuten esimerkiksi toimintaohjeiden noudattaminen. Lisäksi se oli mainituista testeistä saatavilla. Lumiukko-testi ei ole kielitaidon tasoa mittaava testi, vaan sen tehtävänä on seuloa neuvolassa 5-vuotiaista virheellisesti testin suorittaneet puheterapeutin tutkimuksiin (ks. Liuksila 2000, 47–48). Tämän vuoksi pelkät seulan tulokset eivät kuvaile lapsen kielitaitoa sellaisenaan. Kielitaitoa mittaava Lumiukko-testi antoi tuloksia melko niukasti, minkä vuoksi tukeuduimme tarkemmassa kielitaidon muutosta kuvaavassa analyysissä pitkälti opettajan tekemiin tarkempiin merkintöihin. Espoossa käytetty Pienten kielireppu olisi voinut soveltua myös ainakin osittain tähän tutkimukseen, mutta sen käyttäminen olisi vaatinut tarkempaa perehdyttämistä sen

käyttäjälle. Kielireppu olisi sisältänyt EVK:n kielitaitoasteikon, josta tulevat opettajat olisivat suoraan voineet kielitaidon tasosta tehdä päätelmiä lasten esiopetuksessa käyttämästä kielestä. (ks. Ahlholm 2020, 295–297.) Toisella tutkijoista olisi tähän ollut koulutus, mutta lasten temperamentin vuoksi oli parempi, että tuttu suomea puhuva aikuinen suorittaa testin.

Opettajan tekemät huomiot olivat luotettavuuden kannalta tärkeitä, sillä niiden avulla pystyimme paremmin hahmottamaan kielitaidon muutosta. Merkinnät oli välillä tehty siten, että jouduimme tulkitsemaan niitä. Opettaja saattoi esimerkiksi kirjata, että lapsi *ymmärsi tehtävän*, mutta jättää kirjaamatta millä tavoin hän teki kyseisen tulkinnan. Tästä ei ennalta sovittu tarkemmin, jonka vuoksi huomio ei välttämättä kiinnittynyt tutkimuksen kannalta olennaiseen asiaan. Kun testin teki ryhmän opettaja, olisi ollut tärkeää, että hän tekisi mahdollisimman vähän tulkintaa ja kirjaaminen keskittyisi kuvaamaan tapahtumahetkeä tai lapsen käyttämää kieltä.

Videointi olisi antanut lasten käyttämästä kielestä sekä strategioista paremmin tietoa tutkijoille kuin opettajan kirjalliset merkinnät. Nyt aineisto lasten kielitaidon tasosta Lumiukko-testin osalta perustuu opettajan tekemiin huomioihin ja merkintöihin. Merkintöjen tekemistä ohjaavat hänen tietonsa kielitaidosta sekä hänen ajatuksensa merkittävistä kielitaitoa ilmentävistä asioista. Lisäksi testiä tehdessä voi tarkkojen kirjausten tekeminen olla haastavaa. Nopeasti tehdyt kirjaukset ja kiire näkyi aineistossa.

Lumiukko-testin mittaristo ei antanut riittävää tietoa lasten kielitaidon tasossa tapahtuneista muutoksista. Tulokset kuvasivat lopulta melko vähän lasten kielitaitoa, sillä testissä pyritään melko karkeasti arvioimaan viisivuotiaiden kielellistä kehitystä. Testilomake ohjaa testaajaa kirjaamaan lapsen tekemät virheet ja puheessa olevat poikkeamat, jolloin mahdollisesti pienet edistymiset eivät näy testiä toistettaessa. Hyvä testilomake varhaiskasvatukseen voisi olla sellainen, joka kiinnittää testaajan huomion lapsen vahvuuksiin ja tuo lisää tietoa pienestäkin edistymisestä. Tällöin kieli tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti. Tällöin lapsen tekemiin virheisiin ei keskityttäisi, vaan siihen, miten lapsi pärjää arjessa vuorovaikutustilanteissa. Siihen myös tähdätään kieltä tukevassa toiminnassa. Lumiukko-testi ei myöskään ota suomea toisena kielenään puhuvia lapsia arvioinnissa huomioon. Tämän vuoksi testissä ei arvioida sanavaraston

laajuutta tai sitä, miten syntymästään venäjää puhunut lapsi saattaa itselleen vierasta kieltä ääntää.

Opettajan pitämä päiväkirja olisi voinut sisältää valmiita kysymyksiä, joiden avulla hän olisi voinut kiinnittää merkityksellisiin asioihin huomiota. Tämä aineisto jäi vain merkinnöiksi harjoitteista yleisesti, minkä vuoksi siitä koostunut aineisto jäi melko vähäiseksi. Vaihtoehtona olisi myös voinut olla se, että toinen tutkijoista olisi käynyt havainnoimassa ryhmää systemaattisesti tutkimusjakson aikana.

Kyselylomakkeen tilalla piti alkuperäisen suunnitelman mukaan olla teemahaastattelu ryhmän esiopettajalle, varhaiskasvatuksen opettajalle sekä pedagogiselle johtajalle. Koronapandemian vuoksi näistä jouduttiin melko nopeassa aikataulussa luopumaan. Pelko koko tutkimuksen keskeytymisestä koronan vuoksi näkyy tutkimuksessa nopeasti tehtyinä ratkaisuinä. Henkilökuntaa alettiin lomauttaa, minkä vuoksi kyselyyn vastasi ainoastaan kaksi henkilöä kolmen suunnitellun sijaan. Lisäksi kiire saada tieto henkilökunnalta ajoi meidät toteuttamaan kyselylomakkeen nopeasti. Kysymykset muodostuivat teemahaastattelun pohjalta, minkä vuoksi ne ovat melko laajoja ja antavat mahdollisuuden vastata vajavaisesti. Haastattelun etuna olisi ollut se, että siinä haastattelijä olisi voinut johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan.

Kyselylomake olisi myös pitänyt toteuttaa kahdessa osassa, jolloin opettaja sekä pedagoginen johtaja olisivat pystyneet kuvailemaan lasten kielitaitoa myös ennen tutkimusta. Kun kielitaidon kehitystä ja tilannetta kysytään jälkikäteen, on vaarana, että vastaajat muistavat tilanteen väärin ja kuvaavat lasten kielitaitoa joko huonommaksi tai paremmaksi kuin se todellisuudessa on. Myös henkilökohtaiset siteet toisen tutkijan kanssa saattavat vaikuttaa tuloksiin. Tutkimuksessa oli mielestämme tärkeää kuvata ilmiötä eri näkökulmista mittarin ja havaintojen mukaan, koska ainoastaan toista menetelmää käyttämällä ilmiön tarkastelu ei olisi ollut kokonaisvaltaista.

### **8.3 Jatkotutkimus**

Tutkimuksemme toi tietoa sekä lisäsi kieltä tukevaa toimintaa pienen päiväkodin pienelle joukolla. Esiopettajan ja lasten vuorovaikutus sekä uskallus käydä keskusteluja suomen kielellä lisääntyi. Motivaatio kielenkäyttöä kohtaan oli myös yksi tärkein tutkimuksen annista lapsille. Toivottavasti motivaatio lapsilla säilyy ja he innostuvat



oppimaan kieltä ja sitä kautta myös mahdollisesti saamaan valinnanvapautta koulupolullaan sekä urallaan.

Kieli on myös vahvasti sidoksissa kulttuuriin sekä identiteettiin (ks. Kaikkonen 2004, 95; Iskanius 2002, 212). Lasten oman kulttuurin tukemisen lisäksi on tärkeä tutustuttaa heitä myös valtaväestön kulttuuriin ja kieleen. Kun suomen kielen käyttöä harjoitellaan turvallisessa ympäristössä, tulee myös kulttuuri tutummaksi satujen ja runojen kautta. Tutustumisen kautta ehkä myös asenteista muodostuu myönteisiä, jolloin lasten on mahdollisesti helpompi löytää paikkansa yhteiskunnassa.

Uskomme, että ryhmän opettajat sekä muu päiväkodin henkilökunta on saanut käyttöönsä uusia työkaluja lasten suomen kielen vahvistamiseen ja rohkeutta käyttää niitä. Palautteen perusteella olemme onnistuneet vaikuttamaan myönteisesti ainakin 11 lapsen suomen kielen taitoon.

Tutkimuksemme on antanut toivoa, että pienellä panostuksella jokapäiväisessä varhaiskasvatuksen toiminnassa voidaan tukea lasten luontaisen kielitaidon kehittymistä. Tutkimusaineiston analysoinnin aikana emme kuitenkaan pystyneet todentamaan varmasti, kuinka suuri osa kielitaidon kehittymisestä on ollut kieliharjoitteiden vaikutusta. Olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus verrokkiryhmän kanssa, jolloin myös erilaisten metodien vaikutusta olisi mahdollista tarkastella. Lähestymistapana voisi silloin olla mainitsemaamme design-tutkimus, jolloin itse oppimista oikeassa kontekstissa voisi tarkastella samalla teoriaa sekä käytäntöä yhdistäen (ks. Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 16, 21). Olisi myös tärkeää saada ammattilaisille toimivat testit kielitaidon arviointiin sekä toiminnan suunnittelun tueksi, jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyisivät keskittymään kielessä erityisesti koulussa vaadittavaan akateemiseen kieleen.

## LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. *Virittäjä*, 113 (3), 401–412.
- Ahlholm, M. 2020. Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja*. Ainedidaktisia tutkimuksia, Nro 18, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Helsinki. 293–323. (19.1.2021)  
<http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alanen R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja P. & Niemelä L. (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. *AfinLA* 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. 95–120.
- Alijoki, A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 77–85.
- Anttila, H., & Ullakonoja, R. (2010). Kielten äännejärjestelmät. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen, & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot*. Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. 52–61.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bates, E. 2004. *Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: where do we go from here?* *Brain and Language*. 88, 248–253.

(24.6.2020) <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0093934X03001020?via%3Dihub>

- Bergroth, M. & Palviainen, Å. 2016. *Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care*. *Journal of Cross-Cultural and interlanguage Communication*. *Multilingua* 2017; 36(4), 375–399. (16.6.2020) <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=f8408207-9ce8-454d-87f4-70eae9fd1a42%40sessionmgr101>
- Clarke, P. 2009. *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (Birth to Six Years)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. 2004. *Design Research: Theoretical and Methodological Issues*. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa*. AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78, 17–32. (18.2.2021) <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/7052>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2014. Helsinki [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (17.6.2020)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

*Kielilaki 6.6.2003/423*. (3.2.2021)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kieli>

Greenberg, A., Bellana, B. & Bialystok, E. (2013). *Perspective-taking ability in bilingual children: Extending advantages in executive control to spatial reasoning*. *Cognitive Development*, 28(1), 41–50. doi: 10.1016/j.cogdev.2012.10.002

Halme, I. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 86–101.

Halonen, M., Huhta, A., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R., Ohranen, S. & Ullakonoja, R. 2020. Ensikielen tunnistamisen merkityksestä suullisen kielitaidon arvioinnissa Yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielitutkimuksessa*. AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78, 56–70. (15.3.2021) <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/7052>

Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus.

Hassinen, S. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukulaiset viro ja suomi rinnakkain*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos: Oulun yliopisto.

Harju-Luukkainen, H. 2007. *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen*

*päiväkodissa*. Väitöskirja. Åbo: Åbo akademis förlag. (10.2.2021)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-393-0>

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senor, M. & Parra, M. 2012. “*Dual Language Exposure and Early Bilingual Development.*” *Journal of Child Language* 39(01): 1–27.10.1017/S0305000910000759

Hoffmann, C. 2014. *An Introduction to Bilingualism*. USA: Routledge.

Huotilainen M., 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Iskanius, S. 2002. Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissä – venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen, & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 200–218.

Jakobson, R. (Якобсон Р.). 1975. *Лингвистика и поэтика. (Kielitiede ja runous)*. 19.01.2021. <http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-lp.htm>

Järvinen, H-M. 2015. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen viestinnän kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa Matinheikki- Kokko K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 17–29.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen T. & Ala-Vähälä T. 2012. 2. korjattu painos. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (17.1.2021)  
 HYPERL/jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kauppinen, A. 2020. *Mistä kieli meihin tulee*. Tampere: Vastapaino.
- Kivijärvi, T. 2016. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Toim. Juva: PS-kustannus. 248–261.
- Korepanova, I. A. (Корепанова И. А.) 2002. *Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. (Lähikehityksen vyöhyke nykypsykologian näkökulmasta)*.  
[https://psyjournals.ru/files/2346/psyedu\\_2002\\_n1\\_Korepanova.pdf](https://psyjournals.ru/files/2346/psyedu_2002_n1_Korepanova.pdf)
- Korpilahti, P. 2010. Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. 146–151.
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus: Helsinki.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopisto.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2013. *How Languages are Learned*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
- 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(2-3), 128–145.  
<https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- van Lier, L. 2007. *Action-Based Teaching, Autonomy and Identity*. Innovation in language learning and teaching. 1(1) 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Liuksila, P-R. 2000. *Lastenneuvolan viisivuotistarkastus ja sen merkitys lapsen selviytymiselle ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopisto
- Lyon, G.R. 2002. *Reading Development, Reading Difficulties, and Reading Instruction: Educational and Public Health Issues*. *Journal of School Psychology* 40(1): 3–6. 10.1016/S0022-4405(01)00091-7
- Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: Ps-kustannus. 51–71.
- Löfdahl, A. 2010. Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.) *Engaging play*. Maidenhead: McGraw-Hill. 122–135.
- Meriläinen, M. 2008. *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nissilä, L., Martin, M. Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea. Opas suomi toisena kielenä opetukseen*. Opetushallitus: Helsinki.

- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. (2.4.2020)
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Olofsson, B. K. 2009. Vad lär barn när de leker? Teoksessa M. Jensen & Å. Harvard (toim.) *Leka för att lära – Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur. 75–92.
- Paavola, H. & Talib M. 2000. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628*. (20.3.2021)  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2015. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Piker, R.A. 2013. *Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start classroom*. Journal of Early Childhood Research, 11(2), 184–200. DOI: 10.1177/1476718X12466219
- Räty, M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tammi: Helsinki.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylppäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. (20.3.2021) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>



- Saville-Troike, M. 2009. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: University press.
- Silvén, M. 2010. Lapsen kaksikielinen varhaiskehitys. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. 139–145.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus
- Sundman, M. 2015. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press. 90–107.
- Suomen virallinen tilasto: *Suurimmat vieraskielisten määrät 2019*. (18.1.2021)  
[http://vertinet2.stat.fi/VERTI/graph/viewpage.aspx?ifile=quicktables/Maahanmuuttajat/kieli\\_2&lang=3&gskey=2](http://vertinet2.stat.fi/VERTI/graph/viewpage.aspx?ifile=quicktables/Maahanmuuttajat/kieli_2&lang=3&gskey=2)
- Suomen virallinen tilasto: *Vieraskieliset 2019*. (18.1.2021)  
<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Suurniemi, S-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. 42–59. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki. (e-kirja)
- TENK. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan ohje. (18.1.2021) <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Opetushallitus: Helsinki.

*Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisesta tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta* 28.6.2012/422.

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (20.3.2020)

*Varhaiskasvatuslaki* 13.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (20.3.2021)

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* 2018. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (15.6.2020)

Vataja, A. & Halme, K. 2010. Kielitaidon kuvausasteikon käyttö varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Opetushallitus: Helsinki.

Vihman, M. & McLaughlin, B. 1982. Bilingualism and second language acquisition in preschool children. Teoksessa Charles J. Brainerd & Michael Pressley (toim.) *Progress in cognitive development research: verbal process in children*, 35–58. Berlin: Springer-Verlag.

Vygotski, L. 1987. The collected works of L.S. Vygotsky. Teoksessa R.W. Rieber & A.S. Carton (toim.) *Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Käännös Norris Minick. New York: Plenum Press.

Vygotski L.S. (Выготский Л. С.) 1984. *Детская психология. (Lasten psykologia)*. Moskva: Pedagogika.

Vygotski L.S. (Выготский Л. С.) 1934. *Мышление и речь (Ajattelu ja kieli)*. Moskva:  
Gosudarstvennoe socialno-ekonomicheskoe izdatelstvo.

## LIITTEET

### Liite 1. HYVÄ VANHEMPI!

Opiskelen Kasvatustieteen maisteriksi Turun yliopistolla. Teen pro-gradu tutkimusta suomen kielen tukemisesta päiväkodissa XXX. Pro-gradu-tutkimuksen tavoitteena on kehittää lasten suomen kielen taitoa arjen toiminnassa XX-ryhmässä. Tutkimus toteutetaan integroituna päiväkodin toimintaan ja siihen osallistuu XX-ryhmän esikoulun opettaja XXX. Tutkimuksen alussa pienryhmissä tehdään kielitaidon mittaus, sen jälkeen aamupäivisin lasten kanssa harjoitellaan tavoitteellisesti suomen kieltä erilaisten pelien sekä leikkien avulla. Kokeilun loppuvaiheessa 12 viikon kuluttua toistetaan kielitaidon mittaus. Tutkimukselle varataan aikaa toimintakauden loppuun asti.

Tutkimuksen avulla pyrin kehittämään toimivia oppimateriaaleja ja -menetelmiä, joilla voidaan tukea suomen kielen taitoa kaksikielisillä lapsilla varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimusaineiston analyysi ja raportointi tehdään noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Yksittäisiä lapsia ei voi tunnistaa tutkimusprosessin missään vaiheessa. Pro-gradun valmistuttua aineiston säilytys ja hävittäminen tehdään Euroopan tietosuojalain mukaan.

Lapsen nimi \_\_\_\_\_

Annan suostumuksen, että lapseni osallistuu tutkimukseen.

---

Allekirjoitus ja päiväys

## Liite 2. Haastattelukysymykset

Lasten kielen kehitys 12 kokeilun aikana

1. Kielitaito syksyllä 2019:

1122  
1133  
1144  
1155  
1166  
1177  
1188  
1199  
1200  
1211  
1222  
1233

kielitaito maaliskuussa 2020:

1122  
1133  
1144  
1155  
1166  
1177  
1188  
1199  
1200  
1211  
1222  
1233

2. Miten harjoittelu käytännössä tapahtui?

- montako kerta viikossa?
- mitä/miten konkreettisesti harjoiteltiin?
- Miten lapset suhtautuivat tehtäviin?
  - olivatko he harjoitelleet kotona tehtävät

3. Vuorovaikutus päiväkodissa

- Lasten kesken, puhuvatko lapset keskenään venäjää vai suomea?
- Ottavatko lapset kontaktia suomenkielisiin aikuisiin?

4. Kuvasiko Lumiukko-testi mielestäsi hyvin lasten kielitaitoa?

- Jos ei, miksi?

5. Jos Lumiukko ei ole hyvä testi, millainen olisi?

6. Onko tarvetta kielitestille esikoululaisille ennen koulun aloitusta?

### Liite 3. Kyselylomake

Ennen tutkimusjaksoa

Mikä oli lasten suomenkielen taidollinen tilanne ennen tutkimusta?

Mikä lasten oman äidinkielen taitotaso on?

Onko lapsilla muita kielellisiä vaikeuksia?

Miten suomenkielen taitoa tuettiin ja miksi?

Minkälainen oppimisympäristö on?

- fyysinen ympäristö?
- psyykkinen ympäristö?
- sosiaalinen ympäristö?
- pedagoginen ympäristö?

Onko venäjänkielisten lasten kulttuurilla eroa suomenkielisiin?

Miten huomioitte tämän?

- suomenkielen taitotaso
  - millä tavoin lapset ilmaisivat itseään
  - minkälainen vuorovaikutus oli vertaisten kanssa
  - minkälainen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä
  - miten he näyttivät tunteensa
- leikeissä
  - kaverisuhteet
  - roolit ryhmässä
  - millä kielellä lapset leikkivät
- ohjatussa toiminnassa
  - keskittyminen
  - ohjeiden ymmärtäminen
  - satujen kuunteleminen

Tutkimusjakson aikana

- tutkimuksessa

- osallistuivatko lapset mielellään
  - lumiukkotestiin
    - ensimmäisellä kerralla
    - toisella kerralla
  - muuhun tutkimuksen toimintaan
    - peleihin
    - leikkeihin
    - runoihin
  
- miten perheet lähtivät tutkimukseen mukaan?
  - mikä asenne oli yleisesti tutkimukseen?
  - miten he suhtautuivat kotona tehtäviin harjoituksiin?
  
- miten päiväkodissa suhtauduttiin tutkimukseen ja miksi?

Tutkimusjakson jälkeen

Mitä muutoksia huomasitte harjoitteiden jälkeen?

- lapsissa
  - ilmaisutaidot
  - suhtautuminen aikuisiin
    - oman ryhmän aikuisiin
    - muiden ryhmien aikuisiin
  - suhtautuminen toisiin lapsiin
    - oman ryhmän lasten kanssa
    - toisten ryhmän lasten kanssa
- ryhmässä?
  - ovatko roolit muuttuneet ryhmän kesken
- leikeissä
  - millä kielellä lapset leikkivät
- ohjatussa toiminnassa
  - ohjeiden ymmärtäminen
  - keskittyminen
  - tehtävien teossa
  - satujen kuuntelemisessa
- muuttuiko perheiden suhtautuminen jotenkin?

Mikä on lasten tämän hetken suomenkielen taidollinen taso? Onko muutosta alkuun verrattuna?

Mitkä harjoitteet olivat mielestäsi tehokkaimpia ja miksi?

Mitkä harjoitteet olivat mielestäsi vähiten tehokkaita ja miksi?

Kuvaako Lumiukko-testi mielestäsi hyvin lasten kielellistä taitotasoa? Jos ei, miksi?

Vaikuttaako tutkimusjakso ryhmän toimintaan? jos vaikuttaa, miten? jos ei, miksi?

Oliko tehtävät ja lumiukkotesti työläisiä? Miten ne vaikuttivat arkeen?

mitä mieltä lumiukkotestistä, harjoitteista

oliko vaivan arvoista

mitä tekisit toisin, mitä jatkaisit?

miten näkisit lapsen tulevaisuuden, mikäli hän ei opi suomen kieltä ennen koulua?



## Liite 4. Lumiukkoseulan lomake

## Lumiukko-Testi 5-vuotiaan puheseula

nimi: \_\_\_\_\_ s. \_\_\_\_\_ pv: \_\_\_\_\_  
 arvioinnin tekijä: \_\_\_\_\_  
 toimipiste: \_\_\_\_\_ puh: \_\_\_\_\_

**Hyväksytyt = H Virheellinen = V Kielikäytyt = K**

### 1. Kertova puhe (kuva 1)

"Mitä hassua näet kuvassa?"

H V K

### 2. Kielen ymmärtäminen (kuva 1, hyväksytyt suoritus 4/5)

#### 2.1. Kysymyslauseet

"Miksi lumiukon kädessä on kauhaha?"

"Mihin jänikset ovat menneet?"

"Missä kalat tavallisesti uivat?"

"Minkälaiseksi tulet kun peset itsesi?"

"Millainen sauna on, jos sieltä sammuttaa valot?"

H V K

#### 2.2. Aikamuodot (kuvasarja 2A-C, hyväksytyt suoritus 2/3)

"Näytä minulle kuva, jossa

- lumiukko on tullut sillan yli

- lumiukko aikoo mennä sillan yli."

"Mitä tässä kuvassa tapahtuu?"

2C

2B

2A

### 3. Puhemotoriikka

Matkitaan yhdessä lumiukon lallatusta

(Kielen nosto leveänä ylähuulelle)

H V K

### 4. Auditivinen sarjamuisti (hyväksytyt suoritus 3/4)

Matkitaan lumiukon koputusta

1. 0 0 0 3. 0 0 0 0

2. 0 0 0 4. 0 0 0 0

H V K

### 5. Lausettoisto

#### 5.1. Sanajärjestys (hyväksytyt suoritus 2/3)

(Harjoituslause: "Lumiukko tapasi ystävänsä.")

"ORAVA söi PIIHLAJANmarjoja."

"Oravan VAITSA tuli KIPEÄKSI."

"Lumiukko haki lääketta APTEEKISTÄ."

H V K

#### 5.2. Äännejärjestys (hyväksytyt suoritus 4/5)

(Liittyy ed. tehtävään)

H V K

### 6. Nimeäminen ja ääntäminen (kuva 3)

#### 6.1. Sarjallinen nimeäminen

"Kerro järjestyksessä kaikkien näiden kuvien nimet."

H V K

#### 6.2. Artikulaatio (yksi äännevirhe hyväksytään)

(Liittyy ed. tehtävään)

Rengasta virhe: R S K L Ä Y AI ÖY, muu mikä:

#### 7. Käsitteet ja toimintaohjeet (esineet)

##### 7.1. Lukukäsitteet 1-5

"Montako palikkaa minulla on?"

H V K

##### 7.2. Värit

"Tiedätkö minkä värisiä nämä palikat ovat?"

H V K

#### 7.3. Toimintaohjeiden noudattaminen (hyväksytyt suoritus 2/3)

(Harjoituslause: "Anna minulle kolme palikkaa.")

Palauta esinejärjestys jokaisen suorituksen jälkeen:

kuppi, palikat (sininen toisena), lusikka, rengas

"Pone sininen palikka kuppiin ja lusikka kupin taakse."

"Pujota lusikka renkaan läpi."

"Kosketa sormellasi lusikkaa ja siirrä kuppi renkaan viereen."

H V K

#### 8. Muita puheentuoton poikkeavia piirteitä

Ääni: \_\_\_\_\_

Äänkyts/sokellus: \_\_\_\_\_

Muu, mikä: \_\_\_\_\_

### 9. Kuulo

Tutkittu, milloin: \_\_\_\_\_ missä: \_\_\_\_\_

#### Muita huomioita lapsen kielestä tai testaustilanteesta:

Language & Communication Care Oy

*www.lacocare.fi*

