

Kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutus maahanmuuttajataustaisten 4-5 –  
vuotiaiden lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kehitykseen

Pro gradu -tutkielma

Vilja Parkkunen, 505300

Ohjaaja: Minna Laakso

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta /

Psykologian ja logopedian laitos

Logopedia

Turun yliopisto

Kevät 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin  
OriginalityCheck -järjestelmällä.



TURUN YLIOPISTO

Psykologian ja logopedian laitos / Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

PARKKUNEN VILJA

Kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutus maahanmuuttajataustaisten 4-5 –vuotiaiden lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kehitykseen

Pro gradu -tutkielma, 65 s., 22 liites.

Logopedia

Tammikuu 2018

Maahanmuuttajien osuus Suomen asukkaista on kasvanut merkittävästi. Tästä syystä myös varhaiskasvatuksen piirissä on yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia, jotka kasvavat kaksi- tai monikielisessä ympäristössä. Rajanveto tyypillisen ja erityistä tukea tarvitsevan kaksikielisen kehityksen välillä on vaikeaa, koska aihetta ei ole riittävästi tutkittu. Mitä aiemmin lasten suomen kielen taitoja voidaan tukea, sitä vähemmän ongelmia heikosta kielitaidosta aiheutuu. Varhaisessa vaiheessa suomen kielen taitoa voidaan tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi kielellisellä pienryhmätoiminnalla. Tällaista kielellistä pienryhmätoimintaa on mm. Turussa kehitetty PAULA-toiminta.

Tämä tutkielma on yksi viidestä tutkielmasta, joiden tavoitteena oli selvittää PAULA-toiminnan vaikutuksia 4-5 -vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitoihin. Tutkimuksessa verrattiin kielellistä kehitystä kahden ryhmän kesken: ryhmän, joka osallistui suomen kielen oppimista tukevaan kielelliseen pienryhmätoimintaan (N=10), ja ryhmän, jolle tällaista toimintaa ei tarjottu (N=10). Lasten kielitaidon kehittymistä arvioitiin noin vuoden aikana kolmessa pisteessä: alku-, loppu- ja seurantamittauksessa. Alku- ja loppumittauksen välillä tutkimusryhmän lapset osallistuivat kerran viikossa PAULA-toimintaan.

Tässä tutkielmassa arvioitiin lasten tuottamien sanojen määrää ja sanaluokkajakaumaa erilaisilla tehtävillä ja leikeillä, joissa lapsi nimesi kuvia sekä tuotti spontaania ja kertovaa puhetta. Tuotetun sanaston kokoa analysoitiin tilastollisin menetelmin, tuotetun sanaston koostumuksen piirteitä analysoitiin laadullisesti.

Tutkielman tulosten perusteella tuottavan sanaston koon kasvu nimeämistehtävässä oli tutkimusryhmällä tilastollisesti merkitsevästi nopeampaa kuin vertailuryhmällä. Tutkimusryhmällä myös sanaston koostumus spontaanipuheessa kehittyi enemmän suomen kielen yleissanaston sanaluokkajakauman mukaiseksi. Tuottavan kokonaissanaston koon kehitys tutkimusryhmässä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää, mikä saattaa johtua aineistona olevien puhenäytteiden puolistrukturoidusta tai strukturoimattomasta luonteesta. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että interventio tukee suomen kielen oppimista ja tuottavan sanaston koon ja koostumuksen kehitystä.

Asiasanat: kaksikielinen kielenkehitys, pienryhmätoiminta, maahanmuuttaja, tuottava sanasto, PAULA-toiminta, suomen kielen oppiminen



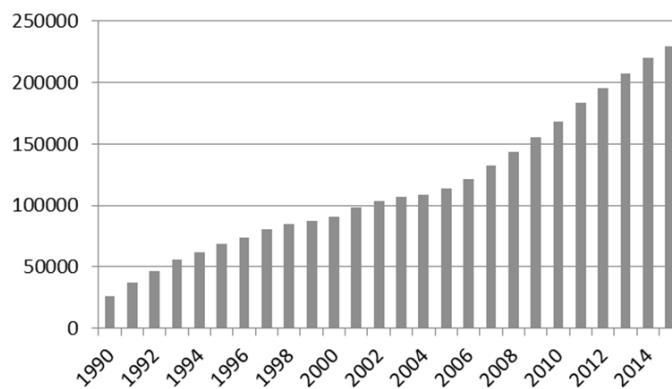
# Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Peräkkäinen kaksikielisyys	5
1.2 Suomen kielen sanaston kehitys yksi- ja kaksikielisillä lapsilla	8
1.2.1 Tuottavan sanaston ja sen koostumuksen kehitys yksikielisillä lapsilla	
1.2.2 Tuottavan sanaston ja sen koostumuksen kehitys peräkkäisesti kaksikielisillä lapsilla	
1.3 Kielenoppimisen tukeminen päivähoitossa	18
2 Tutkimuskysymykset	25
3 Aineisto ja menetelmät	26
3.1 Tutkittavat	27
3.2 PAULA-toiminta	30
3.3 Käytetyt menetelmät	32
3.3.1 Arviointitilanne	
3.3.2 Taustatietolomakkeet	
3.4 Aineiston käsittely ja analysointi tuottavan sanaston arvioinnissa	34
3.4.1 Nimeämistehtävät	
3.4.2 Spontaanipuhe	
3.4.3 Kerrontatehtävä	
3.4.4 Puuttuvat tiedot	
3.4.5 Aineiston analysointi	
3.5 Eettiset kysymykset	39
4 Tulokset	41
4.1 Tuottavan sanaston koko	41
4.1.1 Tuottava sanasto nimeämistehtävissä	
4.1.2 Tuottava sanasto spontaanipuheessa	
4.1.3 Tuottava sanasto kertovassa puheessa	
4.2 Tuottavan sanaston koostumus	45
4.2.1 Tuottavan kokonaissanaston koostumus	
4.2.2 Tuottavan sanaston koostumus spontaanipuheessa	
4.2.3 Tuottavan sanaston koostumus kertovassa puheessa	
5 Pohdinta	54
5.1 Tulokset	55
5.1.1 Sanaston koko	
5.1.2 Sanaston koostumus	
5.2 Menetelmä	59
5.3 Tutkittavat	62
5.4 Tutkimuksen kliininen merkitys ja jatkotutkimusaiheita	64
Lähteet	
Liitteet	



## 1 Johdanto

Suomen väestö on enenevässä määrin kansainvälistynyt maahanmuuton myötä. Suomeen on saapunut ulkomaalaistaustaisia henkilöitä perhesiteiden, työn ja opiskelun vuoksi, sekä myös pakolaisina ja turvapaikanhakijoina. Muutto ulkomailta Suomeen on lisääntynyt vuodesta 1990 alkaen, ja ulkomaan kansalaisten määrä Suomessa on kasvanut kymmenkertaiseksi: vuonna 2015 Suomessa asui n. 230 000 ulkomaan kansalaista, mikä oli vuoden lopussa 4,2 % koko väestöstä (ks. Kuvio 1, Tilastokeskus, 2017).



**Kuvio 1.** Ulkomaan kansalaisten määrä Suomessa 1990-2015 (Tilastokeskus, väestö)

Tilastoinnissa maahanmuuttajaksi määritellään ”Suomeen muuttanut ulkomaan kansalainen, joka aikoo asua maassa pidempään” (Väestöliitto, 2017). Suomeen tulevalle ulkomaalaiselle myönnetään pääsääntöisesti oleskelulupa tai turvapaikka eli pakolaisstatus (Ulkomaalaislaki, 2004). Asuttuaan viisi vuotta Suomessa, voi täysi-ikäinen ja muut kansalaisehdot täyttävä henkilö hakea Suomen kansalaisuutta, tietyissä tapauksissa asumisaika voi olla lyhyempikin (Maahanmuuttovirasto, 2017). Tässä tutkielmassa käsitellään tällaisten maahanmuuttajien lapsia, joista osa on syntynyt Suomessa ja osa ulkomailla. Heistä käytetään jatkossa yhteisnimitystä maahanmuuttajataustainen lapsi, ottamatta kantaa siihen, onko lapsi Suomen kansalainen vai ei. Oleellista on se, että näiden maahanmuuttajataustaisten lasten kotikieli on jokin muu kuin suomi.

Tilastokeskus raportoi maahanmuuttajien määriä myös kielitaustan perusteella. Suurimmat kieliryhmät vieraskielisten keskuudessa ovat venäjä, viro, arabia ja somali (Tilastokeskus, 2017). Suomen viralliset kielet ovat suomi, ruotsi ja saame, ja suurin osa yhteiskunnan toiminnoista tapahtuu suomen kielellä. Suomessa maahanmuuttajataustaisten perheiden vanhemmat ovat vaihtelevasti yksi- tai kaksikielisiä: osa on opiskellut suomea, mutta osa tulee toimeen ainoastaan omalla äidinkiellellään. Maahanmuuttajan kotoutumisen kannalta oleellista onkin oppia valtakieltä riittävässä määrin. Riittävä kielitaito ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite, sillä erilaisissa tehtävissä ”riittävä kielitaito” voi olla eritasoista (Räty, 2002, s. 158).

Laki kotoutumisen edistämisestä (2010) koskee kaikkia Suomessa asuvia maahanmuuttajia, joilla on Ulkomaalaislaissa (2004) tarkoitettu oleskelulupa Suomessa riippumatta maahantulon syystä. Kotoutumislain piirissä olevat henkilöt voivat pääsääntöisesti käyttää kaikkia asuinkuntansa palveluja. Kotoutumislaki velvoittaa kuntia tekemään kotouttamissuunnitelman, johon sisältyy mm. lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Maahanmuuttajataustaisille lapsille suositellaan varhaiskasvatukseen osallistumista kielitaidon kehittymisen vuoksi. Varhaiskasvatustilain (1973) perusteella jokaisella lapsella on oikeus saada varhaiskasvatusta 20h/vko, ja mikäli huoltajalla on kokopäivätyö, on lapsella oikeus saada kokopäivähoitopaikka. Näin ollen maahanmuuttajataustaisten perheiden lapset osallistuvat useimmiten suomen- tai ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Kotonaan he kuitenkin todennäköisesti puhuvat vanhempiansa äidinkieltä, jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Tämän vuoksi heidän voidaan sanoa kasvavan kaksikielisiksi: lapset puhuvat kotonaan yhteiskunnan vähemmistökieltä, ja heidän toinen kielensä on yhteiskunnan enemmistökieli (Genesee, Paradis & Crago, 2006, s. 63-64). Opetushallituksen (2016) laatimissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisen vastuu on kuitenkin ensisijaisesti perheellä, varhaiskasvatus tukee lapsen tutustumista suomalaiseen kulttuuriin ja opettaa suomen kieltä.

Kaksikielisyys on yleinen ilmiö ympäri maailman: esimerkiksi Yhdysvalloissa arviolta ainakin yksi viidestä lapsesta käyttää kotonaan jotain muuta kieltä kuin englantia, Kanadassa sama luku on Ontarion alueella yksi neljästä (Kohnert, 2013, s. 86). Kaksikielisyyden määritelmästä ollaan erimielisiä: toiset tulkitsevat kaksikielisiksi ne, joilla on äidinkielenomainen taito molemmissa puhumisissaan kielissä. Toisten mielestä kaksikielisiksi lasketaan ne, jotka voivat äidinkieltänsä ohella myös toisella kielellä tuottaa ymmärrettäviä ilmaisuja. Näiden määritelmien lisäksi on myös muita, laajempia ja suppeampia määritelmiä kaksikielisyydestä (Butler, 2014).

Kasvanut maahanmuutto ja monikielisyys ovat tuoneet haasteita koko suomalaiseen yhteiskuntaan ja edellyttäneet muutoksia mm. varhaiskasvatuksen ja koulun toimintaan, kun mukana on suomen tai ruotsin kieltä heikommin osaavia. Kotoutuminen ja Suomessa puhuttujen kielten oppiminen onkin huomioitu sekä lainsäädännössä että erilaisissa ohjeistuksissa (Laki kotoutumisen edistämisestä, 2010; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Opetushallitus, 2016). Vieraskielisten suuri määrä esimerkiksi varhaiskasvatuksen ryhmässä vaikuttaa ryhmän toimintaan, koska henkilökunnan tulee ottaa huomioon sekä suomenkielisten että vieraskielisten lasten kielenkehitys. Suomen kielen omaksumisen merkitys kotoutumisessa on suuri: jo varhaiskasvatuksesta alkaen lapsille tarjotaan kielenkehityksen tueksi paljon malleja suomen kielen käytöstä, mikä osittain edesauttaa kotoutumista (STAKES, 2005). Samalla kun maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut päivähoitossa, on Turun seudulla havaittu sama ilmiö kuin Vantaalla: maahanmuuttajataustaisten lasten puheterapialähetteen määrä on kasvanut (Lindholm, Manninen, & Nieminen, 2007).

Maahanmuuttajataustainen lapsi tulisi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ohjata suomenkieliseen päivähoitoon, jotta suomen kieli ehtisi tarpeeksi kehittyä ennen kouluun menoa (Korpilahti, 2010). Turun alueella suomenkielistä päivähoitoa suositellaan, mutta koska päivähoitopaikoista on pulaa, ei lapsi välttämättä saa päivähoitopaikkaa, jos ainakin toinen vanhemmista on kotona: neuvolan kannustuksesta ja vanhempien toiveesta huolimatta lapsi voi joutua pitkäänkin odottamaan päivähoitopaikkaa (Hämäläinen, M., henkilökohtainen tiedonanto, 2017). Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten perheiden lapset ovat valtaväestöä useammin kotona

päivähoidossa (Karoly, & Gonzalez, 2011). Tästä aiheutuu merkittäviä haittavaikutuksia mm. valtakielen taidon kehittymiselle, mihin on Yhdysvalloissa puututtu ohjelmalla, joka kannustaa maahanmuuttajataustaisia perheitä viemään lapset kodin ulkopuoliseen päivähöitoon mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kielitaidon, ja sitä myötä kouluvalmiuksien parantamiseksi.

Mitä aikaisemmin koulukielen taito vahvistuu, sitä paremmin lapsi suoriutuu koulunkäynnistä (Halle, Hair, Wandner, McNamara, & Chien, 2012). Mikäli maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen taito peruskoulun alkaessa ei ole riittävää, voidaan hänelle opettaa suomen kieltä joko kokonaan tai osittain erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus, 2014). Tällöin hänelle tarjotaan opetusta omalla äidinkielellään, ja lisäksi tuetaan suomen kielen kehitystä monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin rakentamiseksi. Maahanmuuttajataustaisia lapsia sijoitetaan kuitenkin toisinaan erityisen tuen opetukseen heikon suomen kielen taidon takia (Laaksonen, 2009). Tällöin koulunkäynnistä aiheutuu yhteiskunnalle enemmän kustannuksia verrattuna yleisen tuen perusopetukseen (Ringbom, 2006). Vaikka tutkimuksen mukaan suomea omaksuvat venäjän- ja somalinkieliset lapset olivat esikouluikään mennessä saavuttaneet arkitilanteiden tasoisen suomen kielen taidon verrattuna yksikielisiin suomenkielisiin lapsiin, vaaditaan vankan kielitaidon saavuttamiseen kuitenkin enemmän aikaa (Ojantakanen, 2003).

Sanasto koostuu yksittäisistä sanoista, jotka tietty henkilö tietää, ja joita hän käyttää puheessaan (Cambridge Dictionary, 2017). Tarkemmin määriteltynä sanastosta voidaan erottaa käsite ”tuottava sanasto”, joka tarkoittaa tietyn henkilön puheessaan käyttämiä sanoja. Tuottava sanasto on yksi ensimmäisistä kielitaidon osa-alueista, joka alkaa lisääntyä lapsen omaksuessa uutta kieltä, ja sen taso kertoo jossain määrin lapsen kielitaidon tasosta: sanaston koon varhaislapsuudessa on havaittu ennakoivan oppimiseen tarvittavan kielitaidon tasoa vielä alakouluikäisenäkin (Lee, 2011). Tuottavan sanaston hallinnalla on suuri merkitys toisen kielen kokonaiskielitaidon oppimisen kannalta (Folse, 2004). Sen lisäksi koulunkäyntivalmiuksia silmällä pitäen, maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen taitoa tulee sanaston lisäksi arvioida muillakin kielen osa-alueilla mahdollisimman tarkasti. Arvioinnissa voidaan havaita mahdolliset kielelliset vaikeudet,

joiden perusteella lapsi ohjataan tarvittaessa puheterapeutin vastaanotolle. Maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen taidon edistymistä tulee arvioida kaikilla kielen osa-alueilla: käsitteiden ymmärtäminen, puheen tuoton sujuvuus, puheen ymmärtäminen sekä ääntäminen ja artikulaatio ovat kaikki tärkeitä kielellisiä taitoja, jotka tulee kehityksen seurannassa ottaa huomioon (Halme, 2011). Kaksi- tai monikielisen lapsen taitoja tulisi arvioida kokonaisvaltaisesti molemmilla tai kaikilla lapsen osaamilla kielillä: sanasto voi yhdellä kielellä olla pienempi verrattuna yksikielisiin ikätovereihin, mutta kahden tai useamman kielen yhteenlaskettu kokonaissanasto on silti yleensä samaa luokkaa kuin yksikielillä ikätovereilla (Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor, & Parra, 2012; Nicoladis, Rose, & Fourhsa-Stevenson, 2010). Suomalaiset puheterapeutit kokevat itsensä kuitenkin epävarmoiksi arvioidessaan kaksi- tai monikielisen lapsen kielellisiä taitoja, eikä arviointi aina toteudu suositusten mukaan lapsen molemmilla tai kaikilla kielillä (Kaiser, & Rautakoski, 2013). Arviointi on Suomessa haastavaa muun muassa siksi, että monet tämänhetkiset arviointimenetelmät on kehitetty yksikielisten suomenkielisten lasten arviointiin. Suomen kielen kehittymisestä toisena kielenä vähemmistökielen puhujalla on vain vähän tutkimustietoa – liian vähän, jotta tyypillisiä kehityslinjoja voitaisiin määrittää, minkä takia yli- ja alidiagnosointia kielellisistä vaikeuksista ilmenee (Smolander, Kunnari, & Laasonen, 2016). Kaksikielisten lasten tyypillisestä tai poikkeavasta kielenkehityksestä ei kansainvälisessä kirjallisuudessaakaan ole juurikaan saatavilla tietoa (Bedore, & Peña, 2008).

Pro gradu -tutkielmani on osa laajempaa Pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten (PAULA-) tutkimushanketta. PAULA-tutkimushankkeen on tarkoitus tuottaa uutta tietoa päiväkodeissa tapahtuvan suomen kielen oppimista tukevan kielellisen pienryhmätoiminnan seurauksesta monikielisten lasten kielelliseen kehitykseen. Vaikutusta tutkitaan erityisesti puheen ymmärtämisen ja tuotetun sanaston kannalta. Tutkimuksia varhennetusta kielenopetuksesta on tehty mm. Ruotsissa (Salameh, Håkansson, & Nettelbladt, 1996; Salameh, Håkansson, & Nettelbladt, 2004). Suomessa tehtyjen tutkimusten (Kotkansalo, 1995; Nykänen, 1999) mukaan varhennettu kielenopetus voi ehkäistä ja vähentää kielellisten häiriöiden ilmenemistä ja myöhempää puheterapian tarvetta.

## 1.1 Peräkkäinen kaksikielisyys

Lapsen kaksikielisyys voi kehittyä kahdella eri tavalla: simultaanisti tai peräkkäisesti. Simultaani eli rinnakkainen kaksikielisyys saavutetaan silloin, kun lapsi oppii kahta kieltä yhtä aikaa varhaisista vaiheistaan lähtien. Peräkkäistä kaksikielisyys on silloin, kun toisen kielen omaksuminen on alkanut vasta myöhemmin lapsuudessa eikä se ole tapahtunut rinnakkain ensimmäisen kielen omaksumisen kanssa (Genesee ym., 2006; Korpilahti, 2010; Romaine, 1999). Kahden kielen oppiminen peräkkäin on erilainen prosessi kuin niiden oppiminen rinnakkain: peräkkäisessä kielenoppimisessa toisen kielen pohjalla on jo yksi kieli, jonka pohjalta uutta kieltä aletaan oppia (Arnberg, 1989). Tutkijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, mihin vedetään raja peräkkäisen ja simultaanin kaksikielisuuden välillä: toiset arvioivat, että kaikki kielet, joita on alettu oppia ennen kolmea ikävuotta, voidaan laskea simultaanisti opituiksi, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että kaksikieliseksi voidaan kutsua ainoastaan lasta, joka on syntymästään alkaen omaksunut kahta kieltä (Romaine, 1999). Peräkkäisen kaksikielisuuden kehitykseen liittyy kysymys siitä, milloin toisen kielen omaksuminen on aloitettava, jotta siitä tulee yhtä vahva kieli kuin ensimmäisestä. Aiheeseen liittyy nk. kriittisen kielenoppimisen kauden (engl. *critical period hypothesis*) käsite: kriittisen kielenoppimisen kauden aikana aloitetun kielenomaksumisen ajatellaan mahdollistavan natiivikielenomaisen kielitaidon hallinnan (Groot, 2001, s. 47; Butler, 2014). Tutkijoilla on myös erilaisia käsityksiä siitä, mihin ikään tällainen kausi sijoittuu (Bialystok, 2001, s. 56).

Yleisesti ajateltuna peräkkäinen kaksikielisyys voidaan saavuttaa, mikäli kielen omaksujalla on kognitiivista kykyä omaksua uusi kieli, taitoa soveltaa uutta kieltä aiemmin opittuun ja prosessoida kuulemaansa kieltä, näiden lisäksi vaaditaan vuorovaikutusta muiden kielenkäyttäjien kanssa sekä kykyä arvioida ja prosessoida kielen ominaisuuksia (Saville-Troike, 2012, s. 4-32). Peräkkäinen kaksikielisyys voidaan näin ollen saavuttaa myös myöhemmin kuin lapsuudessa, mutta syntyperäisen kaltaista kielitaitoa on vaikeampi omaksua myöhemmällä iällä. Kieliä opetetaan ja opitaan myös koulussa tapahtuvan kielenopetuksen kautta, joskin silloin puhutaan nimenomaan kielen oppimisesta, ei niinkään omaksumisesta (Saville-Troike, 2012, s. 5). Nämä tavat eroavat

toisistaan siten, että omaksuminen tapahtuu luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa (arkikeskustelut ym.), kun taas oppiminen on muodollisempaa ja tapahtuu useimmiten kielen sääntöjen kautta. Omaksumisen ja oppimisen on havaittu muodostuvan myös aivoihin eri tavoin (Fabbro, 1999, s. 108). Aiemmin esimerkiksi suomen kieli nähtiin maahanmuuttajataustaiselle ”vieraana” kielenä, nykyään puhutaan enemmän ”toisen” kielen oppimisesta ja omaksumisesta, jonka oppiminen tapahtuu opettajälähtöisyyden lisäksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Suni, 2008). Vieraan kielen ja toisen kielen oppimisen välillä eron tekee se, käytetäänkö kieltä arkitilanteissa vai ei: toisen kielen rooli arjessa on suurempi kuin vieraan kielen (Skutnabb-Kangas, 1981).

Eräs koulussa toteutettava kielenopetuksen muoto on nk. kielikylpymenetelmä, jossa lapsi altistetaan uudelle vieraalle kielelle päivähoito- tai kouluympäristössä. Menetelmän tavoitteena voi olla kokonaan tai osittain tavoitekielinen toisen kielen hallinta. Kielikylpymenetelmässä uutta kieltä pidetään opetuksen välineenä, ei sen kohteena (Karasma, 2012). Kielikylvyssä omaa äidinkieltä käytetään rajoitetusti ja pääosa kommunikoinnista tapahtuu uudella kielellä. Varhaiskasvatus voidaan Suomessa toteuttaa kielikylpymenetelmin, laajamittaisesti tai suppeasti (Opetushallitus, 2016, Varhaiskasvatuksen perusteet –ohje, s. 49-50). Maahanmuuttajataustaisten lasten voidaan tietyllä tavalla ajatella olevan suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa kuin kielikylpyopetuksessa, sillä päiväkodissa kommunikoidaan lapselle vieraalla kielellä, eli suomen kielellä. Nurmisen (2000) tutkimuksessa on kuvattu lasten toisen kielen kehittymistä kielikylpyolosuhteissa: äidinkielen taso kielikylpyjakson alkaessa antoi suuntaa toisen kielen kehittymiselle jakson aikana, mutta ei ollut tilastollisesti merkitsevä tekijä.

Kielitaitoa voidaan sen eri vaiheissa kuvailla pintasujuvuudeksi tai ajattelun kieleksi: pintasujuvuudella tarkoitetaan kielen osaamista konkreettisten asioiden tasolla, ajattelun kielellä, akateemisella kielitaidolla, pystyy suorittamaan ongelmanratkaisua ja käsittelemään abstrakteja aiheita kielellisesti (Skutnabb-Kangas, 1988, s. 77). Pintasujuvuus, arjen kommunikaatiokyky, saavutetaan arviolta kahdessa vuodessa, kun taas ajattelun kieli, akateeminen kielitaito, saavutetaan 5-10 vuodessa (Cummins, 2008). Koska maahanmuuttajataustaiset lapset puhuvat yhteiskunnan valtakieltä suomea

päivähoito- ja kouluympäristössä, on tärkeää pitää huolta siitä, että he saavuttavat kouluvalmiuksien kannalta riittävän suomen kielen taidon. Mitä pidemmälle peruskoulussa edetään, sitä enemmän tarvitaan abstraktien asioiden käsittelytaitoa ja kielellisiä taitoja niiden ymmärtämiseksi (Skutnabb-Kangas, 1988; Korpilahti, 2010). Sujuvan kaksikielisyyden pohjana on kuitenkin hyvä äidinkielen taito: mikäli halutaan toisen kielen taidon tulevan hyväksi, tulee ensikielen taidon olla riittävä (Kohnert, 2013; Korpilahti, 2010). Tämän takia opetusta olisi maahanmuuttajataustaisille tarkoituksenmukaista järjestää koulu- / valtakielen kielen lisäksi myös omalla äidinkielellä, ja äidinkielen taitoa tulisi vahvistaa myös kotona (Ribelus, 1999). Tähän ohjaa myös nykyinen Opetushallituksen ohje varhaiskasvatuksen perusteista, jossa todetaan, että ensisijainen vastuu äidinkielen ja oman kulttuurin kehittämisestä on perheellä (Opetushallitus, 2016). Oli kaksikielisyyden tavoitteena sitten pintasujuvuuden tai ajattelun kielen taso, on toisen kielen omaksujan yksi tärkeimmistä kielellisen kehityksen osa-alueista sanaston oppiminen (Saville-Troike, 2012, s.146).

Tutkimuksissa on havaittu, että kaksikielisen lapsen molempien kielten kehityksen kannalta on suotuisampaa, jos vanhemmat puhuvat lapselle itse hyvin osaamaansa kieltä tai äidinkieltään verrattuna tilanteeseen, jossa vanhemmat puhuisivat lapselle heikosti osaamaansa kieltä (Korpilahti, 2010). Äidinkielen ylläpitäminen kotona ei hidasta uuden kielen sanaston oppimista (Mancilla-Martinez, & Lesaux, 2011). Vanhemmat sisarukset vaikuttavat osaltaan lapsen eri kielten kehitykseen: jos vanhemmat sisarukset puhuvat lapselle koulussa oppimaansa enemmistökieltä, vaikka muutoin kotona puhuttaisiin vähemmistökieltä, tulee lapsi taitavammaksi enemmistökielellä (Bridges & Hoff, 2014).

## **1.2 Suomen kielen sanaston kehitys yksi- ja kaksikielisillä lapsilla**

Suomen kieli kuuluu uralilaiseen kielikuntaan, ja sen sanat voidaan luokitella sanaluokkiin. Sanaluokat ovat sanaston alaryhmiä, joihin sanat jaetaan taivutuksen sekä morfologisten, syntaktisten ja semanttisten yhteneväisyyksien mukaan: suomen kielen sanat jakautuvat kolmeen alaryhmään, jotka ovat 1) nimit 2) verbit sekä 3) adpositiot, adverbit ja partikkelit (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen, & Alho,

2004). Nomineihin kuuluvat substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit. Tässä tutkimuksessa arvioidaan nominien määrää tuottavassa puheessa, lukuun ottamatta numeraaleja, sekä verbien määrää. Suomen kielen sanat jakautuvat sanaluokkiin seuraavasti: sanoista n. 42% on substantiiveja, n. 22% verbejä, n. 9% adjektiiveja, n. 7% adverbeja, n.4% numeraaleja sekä n. 8% muita sanoja (Heikkinen, Lehtinen, & Lounela, 2001). Aineisto on laskettu aikuisten suomen kielen puhujien tuottamasta sanastosta, 1990-luvulla EU:n Le Parole-hankkeessa kootun suomen kielen yleissanaston perusteella.

Suomessa asuva maahanmuuttajataustainen lapsi omaksuu yhteiskunnan valtakieltä suomea toisena kielenään, ja samalla käyttää kotonaan ensin oppimaansa kieltä, joka on yhteiskunnan vähemmistökieli. Tutkimusta suomen kielen kehittymisestä toisena kielenä ei vielä juurikaan ole.

### 1.2.1 Tuottavan sanaston ja sen koostumuksen kehitys yksikielisillä lapsilla

Ennen kielellistä kommunikointia ja ymmärtävän sekä tuottavan sanaston kehitystä lapsen vuorovaikutuksesta voidaan havaita jaetun tarkkaavaisuuden, osoittamiseen ja esikielellisen ääntelyn käyttöä (Reddy, 1999; Savinainen-Makkonen, & Kunnari, 2009). Aluksi lapsen kommunikatiiviset eleet kohdistuvat läsnä oleviin kohteisiin, mutta myöhemmin lapsi oppii äänteitä, eleitä ja sanoja, joilla hän voi osoittaa tarpeitaan myös ei-läsnäolevia asioita kohtaan (Bochner, & Jones, 2003). Nämä vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa kehittyvät kielellisten taitojen perustekijät ovat myöhemmän oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeitä (Launonen, 2006). Puheen ymmärtämisen taidot kehittyvät ennen puheen tuottoa (Clark, 2003). Niemisen (1991) suomalaislasten varhaista sanastoa käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäiset lapsen ymmärtämät sanat olivat ihmisten ja tuttujen asioiden nimiä sekä konkreettisia toimenpiteitä kuvaavia verbejä: ensimmäiset tuotetut sanat olivat näitä samoja (Stolt, 2009).

Ensimmäiset puhutut sanansa lapsi tuottaa keskimäärin vuoden ikäisenä, jolloin hän kuitenkin ymmärtää jo huomattavasti enemmän sanoja (Bates, Dale, & Thal, 1995;

Lyytinen, 1999; Reddy, 1999). Aivan ensimmäisten tuotettujen sanojen jakaminen sanaluokkiin on vaikeaa, sillä lapsi saattaa käyttää sanoja ilmaistakseen niillä montaa eri asiaa (Dromi, 1999). Vertailtaessa suomen- ja englanninkielisten lasten ensimmäisiä sanoja, on kuitenkin voitu havaita yhtäläisyyksiä: kielenomaksumisen varhaisvaiheessa lapset nimesivät eniten ihmisiä, eläimiä, tuttuja esineitä, ruokia ja vaatteita (Lyytinen, 1999).

Useimmat tutkijat kuvaavat ”sanapyräykseksi” (engl. *vocabulary spurt*) ilmiötä, jonka aikana lapsen tuottava sanasto alkaa kasvaa aiempaa nopeammin, mikä tapahtuu lapsen omaksuttua n. 30 sanaa (Dromi, 1999; Kunnari, & Savinainen-Makkonen, 2012). Tässä sanapyräysvaiheessa sanasto kasvaa eniten substantiivien osalta: tätä Gopnik ja Meltzoff (1987) ovat selittäneet sillä, että samaan aikaan lapsi huomaa, kuinka kaikki ympäröivät asiat voidaan nimetä jollain tavalla. Ilmiön olemassaolosta, ilmenemismuodosta ja ajoittumisesta sanaston kehityksessä on kuitenkin erimielisyyttä (Bloom, 2000; Clark, 2003). Esimerkiksi Goldfieldin ja Reznickin (1990) tutkimuksissa tällaista nopeaa kasvun vaihetta ei havaittu, vaan lapset omaksuivat sanoja tasaiseen tahtiin monipuolisesti eri sanaluokista.

Kunnarin (2000) keräämän suomalaisaineiston (N=10) perusteella suomen kieltä omaksuva lapsi sanoo ensimmäiset sanansa keskimäärin 11,5kk iässä. Kymmenen sanan tuottava sanavarasto saavutetaan keskimäärin 14,8kk iässä, ja 50 tuotettua sanaa lapsilla on keskimäärin 17,7kk ikäisenä. Tutkimuksessa huomattiin, että omaksuttuaan ensimmäiset 20-30 sanaansa hitaasti, alkoivat lapset tuottaa sanoja nopeutuvalla tahdilla. Kaikkien tutkittujen lasten tuottavan sanaston kehityksessä havaittiin tällainen taitekohta. Tämä ”sanapyräyksen” vaihe ajoittui Kunnarin tutkimuksessa 16 kk ikään. Tuottavan sanaston kehitys on kuitenkin yksilöllistä. Lyytisen (1999) kokoamassa suomalaisaineistossa (N=95) lapset tuottivat 14kk iässä 0-152 sanaa, ja 1;6 vuoden iässä 0-384 sanaa. Stoltin (2009) suomalaistutkimuksessa (N=181) kaksivuotiaiden tuottava sanavarasto oli keskimäärin 286 sanaa, sanaston määrä vaihteli 5-581 sanan välillä.

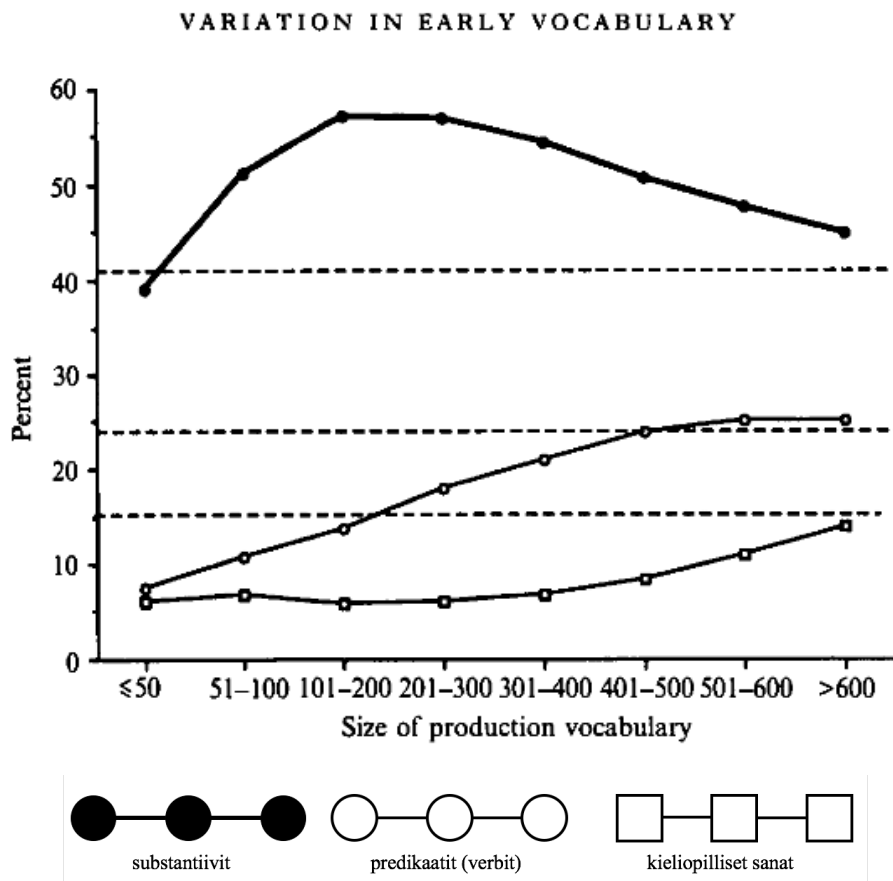
Myös Batesin työryhmän (1995) keräämässä englanninkielisessä aineistossa tuottavan sanaston kehitys oli vaihtelevaa: yhden vuoden ikään saakka vaihtelu oli maltillista, mutta jo 16 kk iässä sanaston koko oli 0-150 sanaa.

Lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana tuottavan sanaston koko kasvaa jatkuvasti nopeammalla vauhdilla: Bloomin (2000) mukaan 1–1;4 vuoden ikäinen lapsi omaksuu keskimäärin 0,3 uutta sanaa päivässä, 1;4–1;1 vuoden ikäinen lapsi 1,6 sanaa, ja 2;6–6 vuoden ikäinen lapsi 3,6 uutta sanaa päivässä. Jotkut tutkijat ovat myös ehdottaneet, että lapsi oppisi jopa yhdeksän uutta sanaa päivässä 1;6–1;8 vuoden ikäisenä (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Eyer, 2003, s. 79). Lapsen tuottaman sanaston koko on vahvasti yhteydessä ilmaisun pituuden ja lauserakenteen monimutkaisuuden kanssa (Bates ym., 1995). Jotta lapsi voi yhdistää sanoja pidemmiksi ilmauksiksi, tulee hänellä olla sanojen erottelu- ja yhdistelytaitoja sekä aiempaa enemmän suunnitelmallisuutta ja tietämystä säännöistä, joilla sanoja voi yhdistellä (Lyytinen, 2014). Lapsille, iästä huolimatta, on kuitenkin yhteistä siirtyminen 50–100 sanan ensisanastosta useampisanaisiin ilmaisuihin (Rescorla, 1989). Stoltin (2009) tutkimuksessa 90% kaksivuotiaista lapsista käytti sanayhdistelmiä puheessaan.

Sanaston koostumuksen kehityksestä on tutkijoiden kesken erilaisia näkemyksiä. Joissain tutkimuksissa on havaittu, että lapset omaksuvat ensisanastoonsa ensin enemmän substantiiveja, ja vasta myöhemmin verbejä ja muihin sanaluokkiin kuuluvia sanoja. Ensimmäinen tutkimus, jossa havaittiin sanaston kehittyvän tällä tavoin, ensin substantiivien osalta, oli Gentnerin (1982) tekemä tutkimus, jossa tutkittiin kuutta eri kieltä puhuvan lapsen ensisanaston kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin, että kielestä riippumatta kaikki lapset omaksuivat ensin substantiiveja ja vasta sitten verbejä. Tämän jälkeen monet muut tutkimukset ovat tukeneet tätä sanaston koostumuksen kehityskulun kuvausta.

Englanninkielisten lasten sanaston varhaiskehitystä tutkittaessa on havaittu, että lapsen sanastoon kuuluu alle 50 sanan vaiheessa suhteellisesti eniten substantiiveja ja muutamia verbejä ja pronomineja (Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznick, Reilly, & Hartung, 1994; ks. Kuvio 2). Sanaston kasvaessa 100 sanaan, kasvaa myös substantiivien

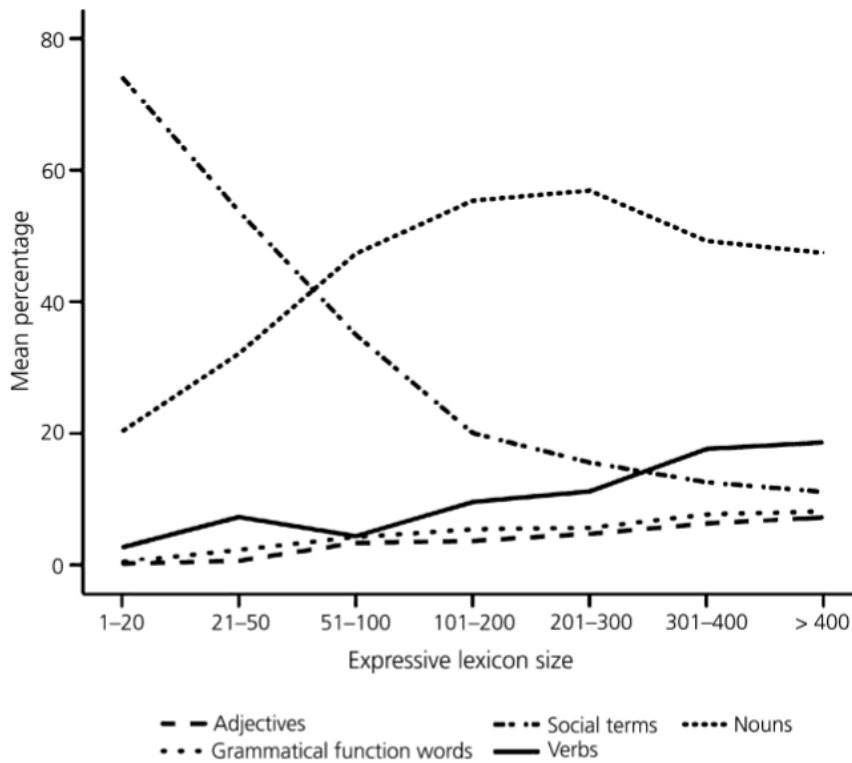
määrä. Saavutettuaan 100 sanan rajan, lapsi alkaa omaksua enemmän verbejä, ja niiden suhteellinen osuus sanastossa kasvaa. Arviolta 400 sanan sanavaraston omaksuttuaan, lapsi alkaa oppia enemmän pronomineja, ja saavutettuaan 600 sanan rajan on sanaston koostumus samaa luokkaa kuin aikuisella yleensä.



**Kuvio 2.** Sanaston koostumuksen kehitys englanninkielisillä lapsilla (Bates ym., 1994)

Stoltin työryhmä (2008) on kuvannut suomenkielisen lapsen tuottavan sanaston kehitystä alle 2-vuotiaana. Tutkimuksessa havaittiin, että ne muutamat sanat, joita lapsella ennen yhden vuoden ikää on, ovat useimmiten ”sosiaalisia termejä”, eli sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä sanoja, kuten onomatopoeettisia ilmaisuja, henkilöiden nimiä ja päivittäisiin rutiineihin liittyviä sanoja. Tämän jälkeen lapsen sanastoon ilmaantuu myös substantiiveja, sekä vähitellen myös verbejä, sekä sanoja muista sanaluokista. Sanaluokkien osuudet lasten puheessa muuttuvat sanaston kasvaessa ja kehittyessä (ks. Kuvio 3). 15kk iässä lapsilla oli sanastossaan pääosin sosiaalisia termejä ja substantiiveja.

Osalla lapsista oli käytössä myös pieni määrä verbejä, samoin adjektiiveja, pronomineja ja kysymyssanoja. Kaksivuotiaana lasten sanasto koostui Stoltin työryhmän (2008) tutkimuksessa 49% substantiiveista, 17 % verbeistä sekä 27% muista sanoista (sosiaaliset termit, kieliopilliset sanat, adjektiivit).



**Kuvio 3.** Sanaston koostumuksen kehitys suomenkielisillä lapsilla (Stolt ym., 2008)

Sanaston koostumuksen kehitysvaihe ei kuitenkaan niinkään ole sidonnainen lapsen ikään, vaan sanaston kokoon (Stolt ym., 2008). Samoin kuin englanninkielisillä lapsilla, myös suomenkielisillä sanaston koon kasvu vaikuttaa sanaston koostumukseen: saavutettuaan sadan sanan rajan alkaa lapsen sanastoon tulla enemmän verbejä ja adjektiiveja (Kunnari, & Savinainen-Makkonen, 2012). Reinikaisen (1977) tutkimuksessa lasten sanasto koostui suurimmaksi osaksi substantiiveista, kun ilmaisun keskipituus oli pieni: keskipituuden kasvaessa myös verbien määrä puheessa lisääntyi (Stolt, 2009).

Lapsen sanaston koko 3-vuotiaana on vaihteleva, mutta siitä huolimatta yksikielisen 3-vuotiaan lapsen odotetaan osaavan, laskemistavasta riippuen, n. 1000 sanaa (Kohnert, 2013, s. 82). Kolmevuotias käyttää 3-5- sanaisia lauseita, jotka ovat osittain kieliopillisesti oikein muodostettuja, ja hän osaa keskustella nykyhetken asioiden lisäksi myös menneistä ja tulevista asioista. Kolmevuotiaat kyselevät ja haluavat osallistua keskusteluihin.

Yksikielisen, suomenkielisen ja tyypillisesti kehittyneen lapsen tuottava sanasto 4-vuotiaana on jo lähes kokonaan ymmärrettävää: lapsi käyttää puheessaan erilaisia kieliopillisia rakenteita, osaa taivuttaa sanoja ja ilmaista sijaintikäsitteitä, myös hänen kielellinen tietoisuutensa laajenee mm. sana- ja loruleikkeihin (Lyytinen, 2014). Lapsen puhe tulee selkeämmäksi, ja siitä tuttu kuulija ymmärtää suurimman osan: tässä vaiheessa lapsen puheeseen voi ilmaantua puheen kehitykseen liittyviä sujumattomuuksia (Kohnert, 2013, s. 82). Kolmannen ja neljännen ikävuoden aikana lapsen puheen pragmaattiset taidot alkavat kehittyä, ja hän osaa käyttää oppimaansa sanastoa aiempaa tarkoituksenmukaisemmin erilaisissa tilanteissa (Hirsh-Pasek ym., 2003, s. 83). Viisivuotiaana lapsen sanaston koostumus on lähes samanlainen kuin aikuisella, ja hän hallitsee sanojen taivuttamisen ja lauseenmuodostuksen perussäännöt. Lapsen kerronta asioiden laadullisista ominaisuuksista tarkentuu (Lyytinen, 2014). Tyypillisesti kehittyntä viisivuotiasta ymmärretään jo helposti, koska lauseet ovat pitkiä ja kieliopillisesti oikeita (Kohnert, 2013, s. 83).

Aiempaa tutkimustietoa peräkkäisesti kaksikielisen lapsen toisen kielen kehittymisestä, erityisesti tuottavan sanaston koosta ja koostumuksesta, ei ole yhtä tarkasti dokumentoitu kuin yksikielisen lapsen kielenkehitystä. Voidaankin esittää hypoteettinen oletamus siitä, että peräkkäisesti kaksikielisen lapsen sanaston kehitys etenisi noudattaen samanlaista kaavaa alkaen siitä, kun lapsi on alkanut omaksua toista kieltään. Onko toisen kielen omaksuminen samanlaista kuin ensimmäisen kielen?

## 1.2.2 Tuottavan sanaston ja sen koostumuksen kehitys peräkkäisesti kaksikielisillä lapsilla

Peräkkäisesti kaksikielisen lapsen sanaston kehittymisestä on erilaisia teorioita. Tutkijoilla on eri näkemyksiä siitä, omaksuvatko lapset kahta kieltä aluksi yhteisessä järjestelmässä, jossa yhdistyvät kahden kielen sanat ja kieliopilliset rakenteet, ja joka myöhemmin eriytyy kahden kielen hallinnaksi, vai erillisissä järjestelmissä, jolloin kielet kehittyvät alusta alkaen erillään (Genesee ym., 2006, s. 66-67). Kaksikielisten lasten tutkimisessa ilmenee aina myös ongelmia sen suhteen, että yksilöitä verrataan toisiinsa: vaikka taustamuuttujat pyritään vakioimaan siten, että ainoastaan yksi- tai kaksikielisyys olisi erottava tekijä, on lasten kehityksessä sellaisia muuttujia jotka ovat yksilöllisiä eikä niihin voi vaikuttaa (Bialystok, 2001, s. 61-67). Toiset lapset oppivat uuden kielen nopeasti, toisilla kehitys vie pidemmän aikaa. Tutkijat ovat löytäneet monia eri tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa positiivisesti kielenoppimiseen, mutta myöhemmin on todettu, ettei kyseinen tekijä olekaan yhteydessä kielitaidon kehitykseen (Genesee ym., 2006, s. 137).

Kehitykseen vaikuttaa kuitenkin ennen kaikkea lapsen oma kiinnostus toista kieltä puhuvia lapsia kohtaan, sekä uuden kielen oppimisesta innostuminen (Wong Fillmore, 1979). Lapsi etenee uudessa kieliympäristössä tiettyjen vaiheiden mukaisesti omaksuessaan toista kieltä (Tabors, 1997). Vaiheet ovat kestoiltaan yksilöllisiä: osa lapsista saattaa hypätä joidenkin vaiheiden yli, osa viipyy tietyissä vaiheissa pidempään. Aluksi lapsi pyrkii uudessa kieliympäristössään käyttämään omaa äidinkieltään (Tabors, 1997). Huomattuaan, ettei äidinkielellä voi kommunikoida toista kieltä puhuvien ihmisten kanssa, seuraa hiljainen kausi, jonka aikana lapsi omaksuu kielen ymmärtämistä, mutta ei vielä juurikaan tuota uutta kieltä. Tänä aikana hän käyttää paljon eleitä ja ilmeitä tullaakseen ymmärretyksi, ja ikätovereiden seura on tärkeää uuden kielen oppimiseksi. Hiljainen kausi on varsin yleinen etenkin 3-8 –vuotiailla lapsilla ja sen kesto on yleensä vähemmän kuin kuusi kuukautta. Mitä nuorempi lapsi on, sitä pidempään hiljainen kausi kuitenkin kestää. Koska tämä on varsin tyypillinen kehitysvaihe kaksikielisen kielenkehityksen alkuvaiheessa, ei sitä pidä sekoittaa valikoivaan puhumattomuuteen (Toppelberg, Tabors, Coggins, Lum, Burger, & Jellinek, 2005). Hiljaisen kauden jälkeen

toisen kielen kehityksessä seuraa lyhyiden, sähkösanomatyylisen ilmaisujen vaihe, jossa lapsi käyttää yksittäisiä imitoivia sanoja tai kokonaan muistettuja ilmaisuja (esim. ”En tiedä”, ”Mitä tapahtuu”) (Tabors, 1997; Wong Fillmore, 1979). Yksittäisistä sanoista lapsi siirtyy tuottavan kielen vaiheeseen, jolloin hän alkaa muodostaa lauseita uudella kielellä.

Kaksikielisen lapsen omaksumat kielet vaikuttavat toisiinsa, kun niitä omaksutaan yhtä aikaa: tämä saattaa johtaa erikoisiin ilmaisiin, kun kielitaito vielä kehittyy eikä kaikkia ilmaisuja hallita molemmilla kielillä (Nicoladis, Rose, & Foursha-Stevenson, 2010). Kaksikielisen lapsen oppima toinen kieli on harvoin syntyperäisen puhujan kielen kaltaista, vaan kielessä esiintyy erilaisia kahden kielen kontaktista aiheutuvia piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat mm. lainaaminen (engl. borrowing), yhdistäminen (engl. code-mixing), kielenvaihto (engl. code-switching), sekä siirtovaikutus (engl. transfer), sekä muita mahdollisia kahden kielen kontaktista aiheutuvia piirteitä (Hoffmann, 1991, s. 94-117; Genesee ym., 2006, s. 96-97). Peräkkäin omaksuttu toinen kieli ei kuitenkaan kokonaan rakennu ensimmäisen kielen perustalle: lasten on havaittu tekevän samanlaisia virheitä toista kieltä omaksuessaan, kuin millaisia he tekevät omaksuessaan ensimmäistä kieltään (Butler, 2014; Arnberg, 1989). Virheet toisessa kielessä eivät kuitenkaan välttämättä johdu äidinkielestä, sillä toisessa kielessä esiintyvien virheiden on havaittu olevan samanlaisia äidinkielestä riippumatta (Genesee, ym., 2006, s. 121). Kielet siis kehittyvät vuorovaikutuksessa. Aiemmin toisen kielen opetuksessa yritettiin minimoida äidinkielen osuus uuden kielen oppimisesta, mutta nykyään äidinkieli nähdään hyvänä tukena toisen kielen rakentumiselle (Genesee ym., 2006, s. 131; Kohnert, 2013, s. 98).

Lingvistisiltä ominaisuuksiltaan samankaltaista kieltä on helpompi omaksua kuin täysin erilaista (Salameh, Jönsson, & Borgström, 1986; Tingbjörn, & Andersson, 1981, s. 29). Esimerkiksi ruotsia äidinkielenään puhuvien on havaittu olevan helpompi oppia englantia verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin, sillä ruotsi muistuttaa enemmän englantia kuin suomi (Ringbom, 2006). Kielenoppimiseen vaikuttavat myös mm. lapsen kehityksellinen vaihe, kielellistä tukea tarjoava ympäristö ja sosiaaliset olosuhteet, joissa kieltä tarvitaan (Kohnert, 2013, s. 88-89).

Koska kaksikielisen lapsen eri kielen kehittyvät usein erilaisissa ympäristöissä, on eri kielillä opittu sanastokin erilaista (Romaine, 1999). Tämän takia kaksikielisen lapsen osaama sanasto ei välttämättä ole jakautunut tasan lapsen osaamien kielten välillä. Kaksikielisen lapsen kokonaissanasto kahdella tämän osaamalla kielellä ei ole samankokoinen kuin kahden, eri kieltä puhuvan, yksikielisen lapsen yhteenlaskettu sanasto (Bialystok, 2001, s. 61-67). Kaksikielisen lapsen osaaminen kahdessa kielessä on vahvasti sidoksissa siihen, kuinka paljon kumpaakin kieltä käytetään arjessa. Monesti kaksikielisillä toinen kielistä onkin paremmin hallittu, dominantti kieli (Dixon, Wu, & Daragmeh, 2012). Maahanmuuttajataustaisessa perheessä lapsen vahvempi kieli varhaisissa vaiheissa on usein perheen äidinkieli, joka on yhteiskunnassa vähemmistökieli. Mitä enemmän lapsi viettää aikaa yhteiskunnan valtakielisessä ympäristössä, on todennäköistä, että lapsen kahden kielen keskinäinen dominanssi vaihtua siten, että toinen kieli, yhteiskunnan valtakieli, muuttuu enemmän käytetyksi kuin kotona käytetty äidinkieli (Genesee ym., 2006, s. 63; Kohnert, 2013, s. 102). Joissain tapauksissa oman ensikielen käyttö jää kokonaan pois, mitä kutsutaan kielen ”katoamiseksi” (Genesee ym., 2006, s. 142). Heikolla äidinkielen tuella lapsesta voi tulla myös nk. ”puolikielinen”, jolloin kumpikaan kahdesta kielestä ei ole ehtinyt kehittyä riittävän hyvälle tasolle, jotta lapsi voisi itseään sujuvasti ilmaista kummallakaan (Genesee ym., 2006).

Toisen kielen vahvistumisen yhteydessä voidaan alle kouluikäisillä lapsilla havaita hidastumista tai jopa hetkellistä pysähtymistä ensimmäisen kielen kehityksessä, mikäli ensimmäistä kieltä ei tueta riittävästi, vaikka samaan aikaan toisen kielen kehitys etenisi hyvin (Kohnert, 2013, s. 96; Restrepo, & Kruth, 2000). Siksi esimerkiksi kesäloma vaikuttaa toisen kielen oppimiseen: on havaittu, että lukuvuoden aikana taidoissaan edistyneet lapset kokevat kesäloman kuluessa hieman taantumista toisen kielen oppimisessa (Scheffner Hammer ym., 2008). On havaittu, että kaksikielisen lapsen molemmat kielet kehittyvät yleensä tyypilliseen tapaan, mikäli lapsi saa laadukasta ja pitkäjänteistä altistusta molemmilla kielillä (Genesee ym., 2006). Molempien kielten taitojen kehittyminen edesauttaa myös lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimista kouluiässä (Silvén, & Rubinov, 2010).

### **1.3 Kielenoppimisen tukeminen päivähoitossa**

Varhaiskasvatuksessa voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä maahanmuuttajataustaisten lasten kielitaidon tukemiseksi: sen lisäksi, että kieliympäristö käyttää enemmistökieltä, voi osa hoitajista tai lastentarhanopettajista käyttää maahanmuuttajataustaisen lapsen omaa äidinkieltä (Arnberg, 1989). Kaksikielisyyttä voidaan näin ollen tukea esimerkiksi ”*first language first*” –mallin avulla, jossa lapsen ensimmäisen äidinkielen oppimista tuetaan, jotta se toimisi vankkana pohjana toiselle äidinkielelle (Schwartz, 2014). Kielenoppimisen merkittävä edellytys on kuitenkin uudelle kielelle altistuminen arkitilanteissa ja vuorovaikutuksessa: mitä enemmän lapsi altistuu kielelle, sitä paremmaksi hänen kielitaitonsa kehittyy (Paradis, & Jia, 2017). Lapsen ja hoitajan välinen sanallinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä lapsen varhaisten kielellisten taitojen kehittymiselle, molemmilla kielillä (Marchman, Martinez, Hurtado, Grüter, & Fernald, 2017). Suomen kielen omaksumisen merkitys on suuri: jo päivähoitosta alkaen lapsille tarjotaan kielenkehityksen tueksi paljon malleja suomen kielen käytöstä, mikä osittain edesauttaa kotoutumista (Halme, 2011).

Uuden kielen kehitystä tapahtuu jo päiväkodin luonnollisessa kieliympäristössä, ilman lisäaktiviteetteja. Yksi tapa tukea kielenkehitystä on kuitenkin kielellisiä valmiuksia vahvistava pienryhmätoiminta. Esimerkiksi Saksassa tällaisia pienryhmiä järjestetään paljon, mutta harvaa niistä on arvioitu systemaattisesti (Becker, Boldin, & Klein, 2016). Samassa tutkimuksessa havaittiin, että laajan, n. 500 perhettä käsittäneen, kyselytutkimuksen mukaan yleisesti valtakielinen päivähoito sekä vanhemman ja lapsen väliset vuorovaikutustilanteet olivat tuottavan sanaston kehityksen kannalta hyödyllisempiä kuin osallistuminen kielenkehitystä tukeviin ryhmiin. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että saksan kielen pienryhmäopetuksesta hyötyivät eniten lapset, joilla saksan kielen taito oli heikko.

Suomessa tällaisen suomen kielen oppimista tukevan kielellisen pienryhmätoiminnan järjestämisestä on raportoitu muutamilla paikkakunnilla. Näiden pienryhmien on tarkoitus tukea suomen kielen kehitystä. Ryhmien järjestämisestä on raportoitu ainakin Nokian kaupungissa vuosina 2006-2007 ”Halinalle-kerhon” muodossa: kerhon materiaali

antaa ohjeita kymmenen suomen kielen oppimista tukevan pienryhmätuokion järjestämiseen päivähoitossa (Kinnunen, & Viitala, 2014). Pääkaupunkiseudulla on käytössä ”Ota koppi!”-ohjelma, jonka antaa ohjeita monikielisen ja –kulttuurisen lapsen tukemiseen päivähoiton ryhmässä, neuvolassa ja kotona (Helsingin kaupunki). Näitä suomen kielen oppimista tukevia kielellisiä pienryhmiä ei kuitenkaan ole juurikaan arvioitu systemaattisesti. Suomalaista tutkimusta pienryhmien vaikutuksesta suomen kielen taitoon onkin vain vähän: tutkimuksia pienillä aineistoilla (N=6-12) ovat tehneet Kotkansalo (1995), Nykänen (1999) ja Palojärvi (2004) (ks. Taulukko 1).

**Taulukko 1.** Suomessa toteutettuja tutkimuksia suomen kielen oppimista tukevasta kielellisestä pienryhmätoiminnasta päiväkodissa

Tekijät	Lasten ikä	Interventio	L2-kielille altistumisaika	Mittarit	Tulokset
Kotkansalo, P. (1995)	N= 12, koeryhmä (N=6) ja kontrolliryhmä (N=6).	20 krt pienryhmätuokiota	Ikä 4-6 vuotta. Kontrolliryhmän lapset asuneet Suomessa vähintään kahden vuoden ajan, koeryhmän osalta ei mainintaa.	TACL-testi (Test for auditory comprehension of language)	Loppumittauksessa koeryhmän tulos parani enemmän verrattuna kontrolliryhmään. Rohkeampaa osallistumista keskusteluihin.
Nykänen, E. (1999)	N= 12, ei kontrolliryhmää	20 ryhmätuokiota, 2 x / vko, 45 min kerrallaan, n. 3 kuukauden ajan	Ikä 3-7 vuotta, ryhmät 3-6v ja 6-7v. 8 lasta syntynyt Suomessa, lapset olleet päiväkodissa n. 3-4-vuotta. Lasten suomen kielen taidot hyvin vaihtelevat.	Pieni Sanavarastotesti, Boehmin peruskäsiteläusetesti	Kaikkien kielitaito kehittyi. Eniten hyötyivät nuorimmat, suomen kielen kehityksen alkuvaiheessa olleet lapset.
Palojärvi, A. (2004)	N= 6 maahanmuuttajataustaista lasta	Pienryhmä 2x / vko, 30 min kerrallaan, koko lukuvuoden ajan	Ikä 4-5 vuotta. Lapset syntyneet Suomessa, toisen polven maahanmuuttajia. Lapset olleet päiväkodissa vähintään vuoden.	Bo Ege, Boehmin peruskäsiteläusetesti, BNT, The Bus Story, Kettutesti, ITPA, RDLS II	Kaikilla lapsilla suomen kielen taidot kehittyivät lukuvuoden aikana kaikilla kielen osaluilla.

Taulukossa 1 on kuvattu Suomessa toteutettuja tutkimuksia suomen kielen oppimista tukevasta kielellisestä pienryhmätoiminnasta päiväkodissa. Kotkansalon (1995) tutkimuksessa verrattiin kahta kuuden lapsen ryhmää, joista toinen osallistui suomenkielisen varhaiskasvatuksen lisäksi PAUL-toimintaan, ja toinen ainoastaan

suomenkieliseen varhaiskasvatukseen. PAUL-toiminta on PAULA-toimintaa edeltänyt interventio, jossa on paljon samoja piirteitä, kuin tässä tutkimuksessa käytetyssä PAULA-toiminnassa. Kun verrattiin tutkittavien lasten kielitaitoa vertailuryhmään ennen interventiota ja sen jälkeen, havaittiin, että tutkimusryhmän tulokset paranivat TACL-testillä mitattuna enemmän kuin vertailuryhmällä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että pienryhmätoiminnan seurauksena lapset osallistuivat rohkeammin keskusteluihin.

Nykäsen (1999) tutkimuksessa tutkittiin pienryhmätuokioiden vaikutusta kahdentoista maahanmuuttajataustaisten lapsen suomen kielen taitoihin. Pienryhmäkertoja järjestettiin lapsille tukemaan ja vauhdittamaan heidän suomen kielen taitojensa ja ilmaisutaitojensa kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin, että kaikkien lasten suomen kielen taidot kehittyivät kolmen kuukauden aikana (pienryhmäkertoja yhteensä 20). Eniten pienryhmätoiminnasta hyötyivät nuorimmat lapset, jotka olivat suomen kielen kehityksessään alkuvaiheessa. Erityisesti lasten ymmärtämisen taidot suomen kielellä paranivat.

Palojärven (2004) tutkimuksessa arvioitiin kuuden maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen taidon kehitystä pienennetyssä suomenkielisessä päiväkotiryhmässä yhden vuoden aikana. Tutkituille lapsille järjestettiin n. kahdesti viikossa kielikerho, jossa harjoiteltiin suomen kielen taitoja pienryhmässä. Pienennetystä lapsiryhmästä havaittiin olevan etua monikielisten lasten suomen kielen kehitykselle, sillä ryhmässä voitiin paremmin keskittyä suureen vuorovaikutuksen määrään sekä lasten saamaan tukeen ja malliin suomen kielestä. Intervention päätteeksi havaittiin, että kaikilla lapsilla suomen kielen taidot kehittyivät vuoden aikana kaikilla kielellisten taitojen osa-alueilla.



**Taulukko 2.** Kansainvälisiä tutkimuksia kaksi- ja monikielisten lasten kielellisestä pienryhmätoiminnasta

Tekijät	Tutkimusryhmät, lasten iät	Interventio	L2-kielille altistumisaika	Mittarit	Tulokset
Best, W., Melvin D. & Williams, S. (1993)	N= 32, ikä 2;1-4;0v, kommunikaatioryhmään osallistuneet ja kontrolliryhmä	Ryhmän aikuiset: 2 hlö, ryhmän ohjaaja ja psykologi tai puheterapeutti. 2 x 40 min / vko, yhteensä 21-24 kertaa, harjoitukset leikkien kautta	Lapset olleet päivähoidossa keskimäärin 10,5 kk	Boehmin peruskäsitteesti, The Bus Story, Renfrew Action Pictures, Reynell Developmental Language Scales	Kommunikaatioryhmän lapset suoriutuivat jatkomittauksessa kontrolliryhmää paremmin kielellisistä tehtävistä.
King, S. & Saxton M. (2010)	N = 9, ikä 3;4-4;4v, kolme panjabinkielistä ja kuusi englanninkieliä joilla etninen tausta	Keskimäärin 24 minuutin mittaiset pienryhmäkeskustelu tuokiot, tallenteet kymmenestä kerrasta	Kuudella lapsella kotikielenä englanti, yhdellä panjabinkielisistä kokemusta englannista päivähoiton ulkopuolelta	CELF (Clinical evaluation of language fundamentals), kerrontatehtävä	Tuokiot edistivät tutkimusryhmän lasten kerrontataitoja sekä ymmärtävää ja tuottavaa kielitaitoa. Myös ryhmässä hiljaisten lasten kielitaito kehittyi.
Roberts, T. & Neal, H. (2004)	N=33, ikä 3;6-4;10, kielet hmong ja espanja	16 viikon ohjelma, yhteensä 48 kertaa 20-25 min / kerta, ryhmissä 10-11 lasta. Toinen ryhmä harjoitteli ymmärtämisen taitoja, toinen kirjainten tunnistamista ja tuottoa.	Ei mainintaa	Pre-Idea Proficiency Test, sanasto kirjasta (ymmärtäminen), tarinan osien järjestäminen, kirjallisen materiaalin käsittely, kirjainten nimeäminen, kirjoittaminen, riittäminen	Molemmat ryhmät hyötyivät pienryhmämuotoisesta harjoittelusta, oli se sitten ymmärtämiseen tai kirjoitettuun kieleen perustuvaa.
Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O.,	N=138, mukana myös vertailuryhmä jonka N=114, ikä keskimäärin 4;8v	Sadunlukeminen ”content-related shared book reading” - menetelmällä pienryhmälle (5-6 lasta), kesti 18 viikkoa, 20 min / päivä. Toiselle ryhmälle	Kotonaan espanjankielisiä lapsia, jotka englanninkielisessä esikoulussa	Tuottavan sanaston arviointi: EVT-2 (expressive vocabulary test), RDEPVT (researcher-developed expressive picture vocabulary test)	Molemmissa ryhmissä lasten sanavarasto kasvoi: standardoidulla mittarilla muutosta ryhmien välillä ei huomattu, mutta tarkemmalla mittarilla kasvu näkyi siten, että

Davis, H. & Zhu, L. (2016)		(vertailuryhmä) luettiin tavallisesti.			tutkimusryhmän ymmärtävä ja tuottava sanasto kasvoivat enemmän
Leacox, L. & Jackson, C. (2014)	N= 24, osa vertailuryhmässä, ikä 4-6v., lapset espanjankielisiä	Tutkittavien ryhmä kuunteli englanniksi luettua satua, jossa espanjankielisiä sananselityksiä. Vertailuryhmä kuunteli kokonaan englanniksi luettua satua ilman oheissanastoa.	Yhdysvalloissa syntyneitä lapsia, joiden kotikieli espanja.	Tutkijoiden itse kehittämät tehtävät englannin kielen ymmärtämisestä ja tuotosta.	Ryhmä, jolle selitettiin sanoja espanjaksi englanniksi lukemisen yhteydessä, suoriutui paremmin sanastotehtävistä intervention jälkeen, verrattuna vertailuryhmään.
Méndez, L., Crais, E., Castro, D. & Kainz, K. (2015)	N= 42, 22 tutkittavien ryhmässä, 20 vertailuryhmässä, lapset espanjankielisiä.	Viiden viikon ajan 3 x 20 min / viikko, pienryhmissä. Tutkittavien ryhmässä satuja luettiin aluksi espanjaksi ja myöhemmin englanniksi. Vertailuryhmässä luettiin vain englanniksi.	Lasten kotikieli espanja, tutkimuksen alkaessa lasten englannin kielen taito minimaalinen.	Tutkijoiden omat mittarit ymmärtämisen mittaamiseksi, standardoituina mittareina ROWPVT (The Receptive One Word Picture Vocabulary Test) englannin kielen ymmärtämisen mittaamiseen sekä espanjankielinen PPVT espanjan kielen ymmärtämisen mittaamiseen.	Tutkittavien ryhmällä (joille luettiin molemmilla kielillä) paremmat tulokset loppumittauksessa kuin vertailuryhmällä (joille luettiin vain englanniksi).
Restrepo, M., Castilla, A., Schwanenflugel, P., Neuhart-Pritchett, S., Hamilton, C. & Arboleda, A. (2010)	N= 45, tutkittavien ryhmä 15 hlö ja vertailuryhmä 30 hlö, ikä keskimäärin 4;8v.	Tutkimusryhmälle viidesti viikossa 30 min ajan espanjankielistä ohjausta 16 viikon ajan. Kirjan lukemista, foneeminen tietoisuus, kirjaintuntemus. Vertailuryhmälle vain tavallinen englanninkielinen opetus.	Kotikielenä espanja, tutkimuksen alussa ei lainkaan tuottavaa englannin kieltä	Kerrontatehtävä, MLTU (mean length of terminable unit), SUB-IND (subordination index)	Ryhmä, joka sai englanninkielisen opetuksen lisäksi espanjankieliset ohjeet, alkoi käyttää MLU:lla mitattuna pidempiä ilmauksia puhuessaan espanjaa. Englannin kielen kehittämisestä ei mainintaa.

Taulukossa 2 on kuvattu kansainvälisiä tutkimuksia kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutuksesta kaksikielisten lasten kielenkehitykseen. Kansainvälisissä tutkimuksissa tutkimusryhmät ovat olleet suurempia (N = 9-138) verrattuna suomalaisiin tutkimuksiin. Interventiot eri tutkimuksissa oli toteutettu pienryhmissä, mutta menetelmät joita tutkimuksissa käytettiin, olivat erilaisia. Osa kansainvälisistä tutkimuksista on tehty espanjaa äidinkielenään puhuvista lapsista, jotka osallistuivat englanninkieliseen päivähoitoon / esiopetukseen (Leacox & Jackson, 2014; Méndez, Crais, Castro, & Kainz, 2015; Restrepo, Castilla, Schwanenflugel, Neuhart-Pritchett, Hamilton, & Arboleda 2010). Näissä tutkimuksissa verrattiin tavallisen englanninkielisen päivähoitotoiminnan (tarinan lukeminen tai yleisesti annetut ohjeistukset) ja englanninkielisten ohjeiden lisäksi annettujen espanjankielisten ohjeiden ja lukemisen vaikutusta lasten sanastoon. Ryhmät, jotka saivat englanninkielisen ohjeistuksen lisäksi ohjeet espanjaksi, suoriutuivat paremmin loppumittauksissa.

Bestin, Melvinin ja Williamsin (1993) tutkimukseen oli valikoitu toisella kielellä tapahtuvaa kommunikointia tukevaan pienryhmätoimintaan osallistuva ryhmä toista kieltä oppivia lapsia, sekä vertailuryhmä, jolle ei tarjottu tavallisen päivähoitotoiminnan lisäksi muita tukitoimia. Lapset, jotka osallistuivat pienryhmäinterventioon, suoriutuivat paremmin tuottavan puheen tehtävissä peruskäsitteiden testistä, ja heidän ilmaisunsa olivat pidempiä. Kingin ja Saxtonin (2010) tutkimuksessa pienryhmätoiminta koostui keskustelutuokioista. Tutkimuksessa ei ollut mukana vertailuryhmää, mutta lasten taitoja verrattiin alkutilanteessa sekä intervention jälkeen: keskimäärin kaikilla lapsilla kielelliset taidot edistyivät intervention seurauksena.

Robertsin ja Nealin (2004) tutkimuksessa on vertailtu kahta erilaista kielen oppimista tukevaa pienryhmämenetelmää, joista toisessa keskityttiin puheen ymmärtämisen taitojen harjoitteluun, toisessa harjoiteltiin kirjainten tunnistamista ja tuottamista. Ryhmä, joka harjoitteli ymmärtämisen taitoja, suoriutui paremmin suullista toisen kielen taitoa mittaavista tehtävistä kuin ryhmä, joka harjoitteli kirjainten tunnistamista ja tuottamista.

Leacoxin ja Jacksonin (2014) tutkimuksessa havaittiin edistymistä tuottavan sanaston kehityksessä, kun espanjankielisille lapsille tarjottiin englanninkielisen lukuhetken yhteydessä opetusta sadun sanastosta espanjaksi. Lukemistilanteisiin liittyvän tutkimuksen on tehnyt myös Méndez työryhmineen (2015): tutkimuksessa verrattiin englantia toisena kielenään puhuvien espanjankielisten lasten ryhmää toiseen ryhmään samanlaisella kielitaustalla, jossa luettiin satua aluksi espanjaksi ja sen jälkeen englanniksi. Ryhmä, jolle luettiin sekä espanjaksi että englanniksi, suoriutui intervention päätteeksi paremmin toisen kielen taitoa mittaavasta ymmärtämisen tehtävästä.

Restrepon työryhmän (2010) tutkimuksessa verrattiin kaksikielisten (espanjaa ja englantia puhuvien) lasten kielenkehitystä, kun tutkimusryhmälle järjestettiin englanninkielisen opetuksen lisäksi espanjankielistä ohjausta: kirjanlukua, foneemisen tietoisuuden harjoittamista, kirjaintuntemusta). Vertailuryhmälle tarjottiin ainoastaan englanninkielistä opetusta. Ryhmä, joka sai englanninkielisen opetuksen lisäksi tukea äidinkielellään, alkoi käyttää äidinkielellään pidempiä ilmaisuja.

Pollard-Durodolan työryhmän (2016) tutkimuksessa verrattiin tavallisen tarinanlukemistilanteen ja sisältökeskeisen tarinanlukemisen eroja, kun luettiin satua kaksikielisten lasten toisella kielellä. Tutkimuksessa molemmat pienryhmät edistyivät kielellisissä taidoissaan, riippumatta siitä, kumpaan ryhmään he osallistuivat. Erot toisen kielen taidoissa kehittyivät kuitenkin hieman paremmiksi ryhmällä, jolle luettiin sisältökeskeisesti: tämä ero oli siinä määrin pieni, ettei se tullut esiin standardoiduilla testeillä, mutta se voitiin huomata tutkijoiden itse kehittämien arviointimenetelmien avulla.

## 2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoitus on selvittää maahanmuuttajataustaisten lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kehittymistä suomen kielen oppimista tukevan kielellisen pienryhmätoiminnan (PAULA-toiminta) seurauksena. Tutkimusasetelmassa verrataan alku-, loppu- ja seurantatilanteissa tutkimusryhmää, jolle järjestettiin PAULA-toimintaa, vertailuryhmään, jolle PAULA-toimintaa ei ollut tarjolla. Aikaisemmin on tutkittu samankaltaisen intervention vaikuttavuutta 5-vuotiailla lapsilla hyvin tuloksin (Kotkansalo, 1995). Tässä tutkimuksessa lapset olivat intervention aikaan 4-vuotiaita, koska haluttiin tutkia, onko myös aikaisemmin tapahtuvalla interventiolla vaikutusta lasten suomen kielen taitoihin.

PAULA-interventio kohdistui sanastoon, ja tässä tutkielmassa vaikuttavuuden mittarina käytettiin tuottavan sanaston koon ja koostumuksen kehitystä. Tuottavaa sanastoa arvioitiin kolmessa erilaisessa puhetilanteissa: nimeämisen, spontaanipuheen ja kertovan puheen tehtävissä. Näissä erilaisissa puhetilanteissa käytetään erilaista sanastoa, ja siksi niitä oli mielekästä tutkia sekä yhteisen että erillisen sanaston näkökulmasta. Sanaston koon varhaislapsuudessa on havaittu ennakoivan oppimiseen tarvittavan kielitaidon tasoa vielä alakouluikäisenäkin (Lee, 2011). Kaksikielisellä tuottavan sanaston hallinta toisella kielellä on tärkeää kokonaiskielitaidon kannalta (Folse, 2004). Siksi tuottavan sanaston kokoa voidaan käyttää mittarina kielitaidon tason arvioinnissa. Myös sanaston koostumusta on mielekästä tutkia, sillä joidenkin tutkijoiden mukaan myös sanaston koostumus muuttuu kielitaidon edistyessä (Gentner, 1982; Bates ym., 1994; Stolt ym., 2008).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko suomenkielisen tuottavan sanaston koossa eroa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän välillä alku-, loppu- ja seurantamittauspisteissä?
2. Onko suomenkielisen tuottavan sanaston koostumuksessa eroa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän välillä alku-, loppu- ja seurantamittauspisteissä?

### 3 Aineisto ja menetelmät

Pro gradu-tutkielmani aineisto on kerätty osana Pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten (PAULA) intervention vaikuttavuutta selvittävää tutkimushanketta ”Maahanmuuttajataustaisten nelivuotiaiden lasten varhennettu suomen kielen opetus päiväkotiryhmissä: Seurantatutkimus puheilmaisuun ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä monikielisillä lapsilla”. Tutkimushankkeen vastuullinen johtaja oli professori Minna Laakso ja tutkimuksen yhteistyössä toteuttivat logopedian opiskelijat Taija Kurki, Inkeri Laine, Jutta Maja, Vilja Parkkunen ja Elisa Ristimäki Turun yliopistosta. Oma tutkimukseni käsittelee kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutusta maahanmuuttajataustaisten 4-5 –vuotiaiden lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kehitykseen. Tässä tutkimuksessa arvioidaan lasten suomen kielen taitoa ja sen karttumista, jolloin kiinnostuksen kohteena on vain suomen kielellä tuotettu sanasto.

Tutkimusasetelma tässä tutkimuksessa on pitkittäinen interventiotutkimus, jossa on mukana tutkimusryhmä ja vertailuryhmä. Aineistoa kerättiin arviointitilanteista ja taustatietolomakkeilla. Arviointitilanteita järjestettiin kullekin tutkittavalle kolme: alku-, loppu- ja seurantamittaus. Loppumittaukset tehtiin n. 6,5 kuukauden kuluttua alkumittauksesta, ja seurantamittaus n. 10,5 kuukauden kuluttua alkumittauksesta (ks. Taulukko 3). Tutkimusryhmän alkumittaukset järjestettiin loka-marraskuussa 2015 ja vertailuryhmän alkumittaukset järjestettiin joulukuun 2015 ja maaliskuun 2016 välillä. Loppumittaukset tehtiin tutkimusryhmälle touko-syyskuussa 2016 ja vertailuryhmälle touko-lokakuussa 2016. Seurantamittaukset tehtiin tutkimusryhmälle syyskuun 2016 ja tammikuun 2017 välillä, ja vertailuryhmälle syyskuun 2016 ja helmikuun 2017 välillä.

**Taulukko 3.** Aineistonkeruun aikataulu

		n. 6,5 kk	n. 4 kk		
<b>Tutkimusryhmä</b>	alku-mittaus	PAULA-toimintaa	loppu-mittaus	-	seuranta-mittaus
<b>Vertailuryhmä</b>	alku-mittaus	Ei PAULA-toimintaa	loppu-mittaus	-	seuranta-mittaus

Tutkimusryhmän lapsille järjestettiin alku- ja loppumittausten välillä Pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten (PAULA) –suomen kielen oppimista tukevaa kielellistä pienryhmätoimintaa, suomenkielisen päiväkodin arjen lisäksi (alku- ja loppumittausten välissä). Vertailuryhmä osallistui ainoastaan suomenkieliseen päivähoidon.

### **3.1 Tutkittavat**

Tutkimusryhmään kuuluneet olivat alkumittauksessa keskimäärin 4-vuotiaita maahanmuuttajataustaisia lapsia, jotka olivat suomenkielisessä päivähoidossa Turussa. Tutkimusryhmän lapset rekrytoitiin neljästä päiväkodista, joissa järjestettiin PAULA-toimintaa. Lisäksi yksi tutkimusryhmän lapsi osallistui PAULA-toimintaa vastaavaan pienryhmämuotoiseen S2-pienryhmäopetukseen päiväkodissaan. Tutkimusryhmän lasten suomen kielen taito oli lähtötilanteessa vähintään arkitilanteiden ymmärtämisen ja yksittäisten sanojen tuottamisen tasolla. Vanhempien antamien tietojen perusteella lasten äidinkielen taidot olivat kehittyneet normaalisti. Heillä ei ollut myöskään suunnitteilla tai käynnissä olevaa puheterapiaa. Päiväkodeissa lapsiryhmissä merkittävä osa lapsista oli kaksi- tai monikielisiä. Tutkimusryhmään ei otettu lapsia, jotka olivat puheterapiassa tai odottivat pääsyä sinne, koska tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa tyypillisesti kehittyneiden kaksikielisten lasten taitojen kehittymisestä.

**Taulukko 4.** Tutkimusryhmä

	Äidinkieli	Sukupuoli	Ikä, v;kk	Suomenkielisesä päivähoidossa,	Altistuminen suomen kielelle, max. 7	Osallistuminen varhaiskasvatu kseen, päivää (osuus vuodesta)
<b>T1</b>	venäjä	Tyttö	4;3	0;3	3	200 (79%)
<b>T2</b>	albania	Tyttö	3;11	1;2	2,5	225 (89%)
<b>T3</b>	kurdi	Poika	4;3	0;2	3	180 (71%)
<b>T4</b>	somali	Poika	4;0	0;2	2	195 (77%)
<b>T5</b>	somali	Tyttö	4;2	0;2	2	139 (55%)
<b>T6</b>	somali	Tyttö	4;5	1;2	3	149 (59%)
<b>T7</b>	arabia	Tyttö	4;1	0;2	2,5	160 (63%)
<b>T8</b>	arabia	Tyttö	4;3	1;9	Tieto puuttuu	179 (71%)
<b>T9</b>	arabia	Poika	4;8	0;2	2,5	136 (54%)
<b>T10</b>	venäjä	Tyttö	4;9	3;3	2,5	165 (66%)
			<b>KA 4;3</b>	<b>KA 0;10</b>	<b>KA 2,6</b>	<b>KA 156,3 (62%)</b>
			<b>vv 3;11-4;9</b>	<b>vv 0;2-3;3</b>	<b>vv 2-3</b>	<b>vv 136-225</b>

Tutkimusryhmään kuuluneita lapsia (ks. Taulukko 4) oli yhteensä kymmenen, joista tyttöjä oli seitsemän ja poikia kolme. Tutkimusryhmäläisistä kolmen äidinkieli oli arabia, kolmen somali ja kahden venäjä. Näiden lisäksi mukana oli kaksi lasta, joiden äidinkielet olivat albania ja kurdi. Lasten ikä alkumittauksessa oli 3;11-4;9 vuotta. Iän keskiarvo alkumittauksessa oli 4;3 vuotta, ja suomenkielisessä päivähoitossa oltu aika keskimäärin 10 kuukautta. Altistumista suomen kielelle mitattiin sillä, kuinka monessa erilaisessa tilanteessa kotona ja päivähoitossa eri henkilöiden kanssa lapsi käytti suomen kieltä (ks. Liite 1, kohdat B. 1-7 ja 10). Tutkimusryhmän lapset osallistuivat suomenkieliseen varhaiskasvatukseen keskimäärin 156,3 päivänä vuoden aikana, jolloin läsnäolon osuus varhaiskasvatusvuoteen kuuluvista arkipäivistä (aikavälillä 1.8.2015-31.7.2016 yhteensä 252 arkipäivää) oli keskimäärin 62%.

Vertailuryhmään kuuluneet olivat alkumittauksessa keskimäärin 4-vuotiaita maahanmuuttajataustaisia lapsia, jotka olivat suomenkielisessä päivähoitossa Turussa. Vertailuryhmän lapset rekrytoitiin viidestä päiväkodista, joissa ei järjestetty PAULA-toimintaa. Vertailuryhmän lapset valittiin siten, että vertailuryhmän ja tutkimusryhmän lasten iät ja sukupuolet vastasivat toisiaan. Äidinkielet vastasivat ryhmissä toisiaan osittain. Myös aika, jonka lapset olivat olleet suomenkielisessä päivähoitossa, pyrittiin saamaan ryhmissä toisiaan vastaaviksi, mikä osoittautui kuitenkin vaikeaksi: vertailuryhmän lapset olivat keskimäärin pidempään olleet suomenkielisessä päivähoitossa. Vertailuryhmän lapsille oli samat valintakriteerit kuin tutkimusryhmän lapsille: puheen ymmärtäminen arkitilanteiden tasolla, yksittäisten suomen kielen sanojen tuottaminen, ei käynnissä tai suunnitteilla olevaa puheterapiaa. Myös vertailuryhmän lasten päiväkotiryhmissä merkittävä osa lapsista oli kaksi- tai monikielisiä.

**Taulukko 5.** Vertailuryhmä

	Äidinkieli	Sukupuoli	Ikä, v;kk	Suomenkielises sä päivähoidossa,	Altistuminen suomen kielelle, max. 7	Osallistuminen varhaiskasvatu kseen, päivää (osuus vuodesta)
V1	venäjä	Poika	4;7	3;6	1,5	178 (71%)
V2	bosnia	Poika	4;10	0;7	2,5	189 (75%)
V3	kurdi	Tyttö	5;1	1;6	4	194 (77%)
V4	somali	Tyttö	4;10	0;8	Tieto puuttuu	125 (50%)
V5	japani	Poika	3;10	0;5	3	230 (91%)
V6	thai	Tyttö	4;4	0;8	4	147 (58%)
V7	romania	Tyttö	4;7	3;3	3	180 (71%)
V8	ukraina	Tyttö	3;8	2;8	1,5	235 (93%)
V9	arabia	Tyttö	4;7	0;3	0	163 (65%)
V10	arabia	Tyttö	4;3	1;3	2,5	164 (65%)
			<b>KA 4;5</b>	<b>KA 1;5</b>	<b>KA 2,4</b>	<b>KA 180,5 (72%)</b>
			<b>vv 3;10-5;1</b>	<b>vv 0;3-3;6</b>	<b>vv 0-4</b>	<b>vv 125-235</b>

Vertailuryhmään kuuluneita lapsia (ks. Taulukko 5) oli kymmenen, joista tyttöjä oli seitsemän ja poikia kolme. Vertailuryhmäläisistä kahden äidinkieli oli arabia. Muiden seitsemän lapsen äidinkielet olivat venäjä, bosnia, kurdi, somali, japani, thai, romania ja ukraina. Lasten ikä alkumittauksessa oli 3;8-5;1 vuotta. Iän keskiarvo alkumittauksessa oli 4;5 vuotta, ja suomenkielisessä päivähoitossa oltu aika keskimäärin 1;5 vuotta. Altistumista suomen kielelle mitattiin sillä, kuinka monessa erilaisessa tilanteessa kotona ja päivähoitossa eri henkilöiden kanssa lapsi käytti suomen kieltä (ks. Liite 1, kohdat B. 1-7 ja 10). Vertailuryhmän lapset osallistuivat suomenkieliseen varhaiskasvatukseen keskimäärin 180,5 päivänä vuoden aikana, jolloin läsnäolon osuus varhaiskasvatusvuoteen kuuluvista arkipäivistä (aikavälillä 1.8.2015-31.7.2016 yhteensä 252 arkipäivää) oli keskimäärin 72%.

### **3.2 PAULA-toiminta**

Monikielisten lasten suomen kielen oppimista tukeva PAULA-interventio on kehitetty Turun kaupungin puheterapiapalvelujen ja varhaiserityiskasvatuksen yhteistyönä. PAULA-interventiokehittäjinä ovat olleet puheterapeutit Eija Ahti, Marja Hämäläinen ja Pirjo Kotkansalo sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat Riitta Kasula-Konki ja Sari Vanha-Perttula. Interventiota on toteutettu joissakin 4-vuotiaiden lasten ryhmissä Turun kaupungin päiväkodeissa vuodesta 2015 alkaen. PAULA-interventio pohjautuu 1990-luvulla Turun kaupungin erityis- ja päivähoitossa kehitettyyn ja toteutettuun 5-vuotiaiden vieraskielisten lasten PAUL-interventioon, jossa puheterapeutit Marjaana Alasorvari, Pirjo Kotkansalo ja Elina Oksanen tutkivat interventioon osallistuneet lapset intervention alussa ja lopussa (ks. Kotkansalo, 1995). Intervention suunnittelussa käytettiin apuna Göteborgin Yliopiston SPRINS-projektista saatua sanaston aktivointiohjelmarunkoa, jonka puheterapeutit työstivät pienryhmäinterventiota varten. PAULA-interventio on siis tarkoitettu aiempaa nuorempien lasten suomen kielen taitojen kehittämiseksi.

Pakolais- ja muitten ulkomaalaisten asioita pohtiva (PAUL) -työryhmä on 1990-luvulla perustettu kokoonpano, jonka tavoitteena oli edistää maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitoja tulevaisuudessa ilmenevien ongelmien ehkäisemiseksi (Kotkansalo, 1995). Tällöin Turun kaupungin Kasvatus- ja perheneuvolan psykologit ottivat yhteyttä puheterapeutteihin konsultoidakseen heitä kaksikielisten maahanmuuttajalasten arvioinnissa, sillä maahanmuuttajataustaisten lasten puheterapialähetteden määrä oli kasvanut merkittävästi. Samaa kehityskulkua on havaittavissa edelleen, ja puheterapialähetteden taustalla on usein heikko suomen kielen taito (Ahti, E., henkilökohtainen tiedonanto, 2016). Jo 1990-luvulla työstettiin pienryhmätoiminnan aihevihkojen runkoja, jotka ovat PAULA-toiminnan käytössä edelleen.

PAULA-toimintaa järjestettiin päivähoitoyksikössä kerran viikossa n. 15–30 minuuttia kerrallaan. Kussakin ryhmässä oli 2-5 maahanmuuttajataustaista lasta, joiden kielitausta ja suomen kielen hallinta vaihtelivat. Kaikki PAULA-ryhmissä olleet lapset eivät olleet tutkittavia, ja mukana oli myös sellaisia lapsia, jotka odottivat pääsyä puheterapiaan.

Tutkimusryhmän lapset olivat jakautuneet päivähoitoyksiköittäin neljään eri PAULA-ryhmään. PAULA-toimintaa järjestettiin ryhmille marraskuusta 2015 toukokuuhun 2016, päivähoitoyksiköstä riippuen yhteensä 12-20 kertaa.

PAULA-ryhmän vetäjinä toimivat lastentarhanopettajat, joiden äidinkieli oli suomi. Ryhmän tapaamiskerroilla opittiin suomen kielen sanastoa eri aihepiireistä (esimerkiksi minä, leikit, päiväkotikielen) leikin ja laulun keinoin. Lastentarhanopettajilla oli käytössään PAULA-toiminnan aiherunko, jonka perusteella he itsenäisesti suunnittelivat pienryhmäkerran sisällön. PAULA-ryhmässä käsiteltyä sanastoa tuotiin myös päiväkodin arkitoimiin. Lisäksi tarkoituksena oli kannustaa perheitä käsittelemään PAULA-ryhmässä käsiteltyjä aiheita vielä kotona, omalla äidinkielellä. Tätä varten lastentarhanopettajat antoivat kotiin harjoituksia oman harkintansa mukaan. Puheterapeutit konsultoivat toimintaa järjestäviä lastentarhanopettajia n. 1-2 kertaa kuukaudessa.

Lastentarhanopettajat raportoivat jokaisesta pienryhmäkerrasta puheterapeuttiopiskelijoiden tekemän lomakkeen (Liite 2) avulla. Siihen kirjattiin, ketkä olivat paikalla, mikä oli kerran teema, ja kuinka aktiivisesti lapset osallistuivat ja osasivat toimia tilanteessa. Lomakkeet täytettiin kaikissa päiväkodeista, joissa PAULA-toimintaa järjestettiin. Niiden perusteella huomattiin, että kaikki lapset olivat olleet mukana sellaisilla PAULA-kerroilla, joilla käsiteltiin huonekaluja ja huoneita sekä kehonosia. Lähes kaikki lapset olivat olleet myös mukana kerralla, jolla käsiteltiin ruokia, eläimiä, värejä ja muotoja, tunteita, vaatteita, ulkoleikkejä ja -leluja sekä perhettä. Enemmän kuin puolet lapsista oli osallistunut kerroille, joiden aiheena olivat olleet metsä, luonto ja ulkoympäristö sekä sisäleikit ja -lelut. Muutama lapsi oli näiden lisäksi osallistunut myös kerroille, joilla käsiteltiin lukuja ja kirjaimia, verbejä, paikkasanoja ja päiväkodin henkilöitä. Lasten osallistumisaktiivisuus (ks. Taulukko 6) pienryhmäopetuksessa vaihteli 67:stä 100:aan prosenttiin.

**Taulukko 6.** Tutkimusryhmän lapsien osallistumisaktiivisuus PAULA-ryhmiin ja päivähoitoon vuoden aikana (%)

	Osallistumiskerrat / Järjestettyjen kertojen määrä	Osallistumisprosentti
T1	20 / 20	100
T2	18 / 20	90
T3	16 / 20	80
T4	16 / 16	100
T5	11 / 12	92
T6	18 / 20	90
T7	12 / 15	80
T8	19 / 20	95
T9	10 / 15	67
(T10)	S2-kerhossa, ei PAULA-toiminnassa!	n. 90
Osallistumista ei tilastoitu tarkkaan		

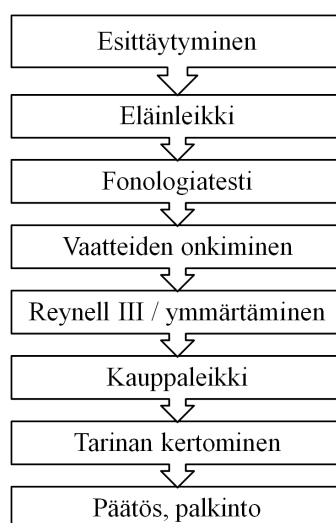
Koska T10 valittiin tutkimusryhmään yksityisestä päiväkodista, ei hän osallistunut PAULA-ryhmien toimintaan. Kyseisen päiväkodin lapsiryhmän lapsista kuitenkin merkittävä osa (60%) oli kaksi- tai monikielisiä. T10 oli mukana S2-pienryhmässä, jossa hänen lisäkseen oli kolme lasta. Kerho kokoontui joka toinen viikko tunnin ajan, syyskuusta 2015 toukokuuhun 2016. Kerhon toimintaperiaatteena oli ”total physical response”-, eli TPR-menetelmä, jossa kieltä opitaan toiminnallisesti leikin kautta, kuvalliseen materiaaliin turvautuen (Koskela, 2001). Käytössä oli teemarunko, jonka pohjalta kerhon tapaamiskertoja suunniteltiin, lisäksi käytössä oli alkuopetuksen S2-materiaalia soveltuvilta osin. Samankaltaista pienryhmätoimintaa kuvataan Abdulahadin ja Amirkhanin (2015) opinnäytetyössä, jossa esitellään erään päiväkodin tapa toteuttaa TPR-menetelmää kielenopetuksessa. Pienryhmässä käsiteltyä asiaa sisällytettiin kaikkeen päiväkodin toimintaan. Pienryhmää ohjasi lastentarhanopettaja.

### **3.3 Käytetyt menetelmät**

#### **3.3.1 Arviointitilanne**

Arviointitilanne järjestettiin tutkimus- ja vertailuryhmään kuuluneiden lasten päivähoitoyksiköissä. Arviointiin osallistui yksi lapsi kerrallaan, ja aikaa kului vaihtelevasti 45-90 minuuttia. Arviointitilanteet videoitiin. Kuvausvälineistönä käytettiin videokameraa (Sony HXR-NX70e), johon kiinnitettiin erillinen mikrofoni (AKG

C1000S). Mikrofonia pidettiin noin 0,5-2 metrin etäisyydellä puhujista. Tilanteen tallentuminen varmistettiin toisella videokameralla (Canon Legria HF R606). Arviointitilanne pyrittiin suorittamaan kaikkien tutkittavien kohdalla samassa järjestyksessä, jotta tulokset olisivat vertailukelpoisia. Tilannetta jäsennettiin struktuurikuvien avulla, ja arviointi suoritettiin rauhallisessa tilassa, jossa ei ollut taustahälyä. Lapsen kanssa työskenteli kerrallaan yksi opiskelija, ja toinen opiskelija huolehti kuvausvälineistön toiminnasta. Arviointitilanne (ks. Kuvio 4, Liite 3) alkoi esittäytymisellä ja arviointitilanteen kulun havainnollistamisella struktuurikuvien avulla. Ensimmäinen kielellisiä taitoja mittaava osatehtävä oli ”eläinleikki”, jossa lapsen tuli nimetä leikkieläinten nimet ja värit. Nimeämisen jälkeen annettiin vuorotellen ohjeita siitä, mikä eläin oli määrä heittää koriin. Toinen kielellisiä taitoja mittaava osatehtävä oli Fonologiatesti (Kunnari, Savinainen-Makkonen, & Saaristo-Helin, 2012). Kolmantena ongittiin vaatteita korista, ja lapsen tuli nimetä ongitut vaatteet. Neljäntenä tehtiin RDLS III (Kortesmaa, Heimonen, Merikoski, Warma, & Varpela, 2001). Viides osatehtävä oli ”kauppaleikki”, jossa järjestettiin vapaampi leikki tilanne kaupassakäynnistä ja ruoanlaitosta. Viimeisenä osatehtävänä lapsen oli määrä suorittaa Mäkisen (2014) kehittämä tarinankerrontatehtävä, ”Kissatarina”. Arviointitilanteen päätteeksi lapset saivat valita palkkioksi tarran. Arviointitilanne toteutettiin kaikkien lasten kohdalla samassa järjestyksessä, lukuun ottamatta kahta poikkeusta, joissa järjestystä hieman muutettiin lapsen ujuden takia.



**Kuvio 4.** Arviointitilanteen kulku

### 3.3.2 Taustatietolomakkeet

Tutkimuksen kaikissa kolmessa mittauspisteessä annettiin tutkittavien kotiin ja päivähoitopaikkoihin täytettäväksi taustatietolomakkeita (ks. Liite 4). Niistä saatuja tietoja käytettiin kielitaustan ja senhetkisen kielitaidon tason arviointiin.

Tutkimuksessa käytettiin Turun kaupungin yhteistä 4-vuotiaan ”Kodin, päivähoidon ja neuvolan yhteistyö lapsen kehityksen tueksi” -lomaketta (Liite 5). Tutkittavien vanhemmat täyttivät lomakkeen perheen äidinkielellä kaikissa mittauspisteissä. Tästä vanhempien täyttämästä lomakkeesta saatiin karkea arvio lapsen äidinkielen kehittymisestä. Sama lomake annettiin kaikissa mittauspisteissä suomenkielisenä päiväkotiin, jotta henkilökunta täyttäisi samanlaisen arvion lapsen suomen kielen taidosta. Tämä päivähoidon henkilökunnan arvio täydensi arviointitilanteessa tehtyjä havaintoja, ja siitä saatiin näkökulma lapsen kielellisestä suoriutumisesta lapsiryhmässä. Päivähoidon henkilökunta täytti kaikissa mittauspisteissä myös puheterapeuttien laatiman ”Suomen kielen oppimisen seuranta päiväkodissa” -lomakkeen (Liite 6) suomen kielen taidosta.

Loppumittauksessa perheille annettiin myös kysely vanhempien ja perheen tarkemman kielitaustan selvittämiseksi (Liite 1). Sen avulla selvitettiin mm. lapsen altistumista suomen kielelle erilaisissa tilanteissa kotona ja päivähoidossa (ks. Taulukot 3 ja 4). Suomen kielelle altistumisen lisäksi lomakkeessa kysyttiin vanhempien kieli- ja koulutustaustaan sekä työhön liittyviä tietoja, sekä lapsen yleiseen terveyteen liittyviä tietoja.

### **3.4 Aineiston käsittely ja analysointi tuottavan sanaston arvioinnissa**

Tuottavan sanaston kokoa ja koostumusta arvioitiin kunkin tutkimus- ja vertailuryhmän lapsen osalta kolmessa mittauspisteessä suoritetusta arviointitilanteesta. Arviointitilanteiden videotallenteista tehtiin karkeat, ortografiset litteraatit, joiden perusteella laskettiin lapsen tuottamien erilaisten sanojen määrät sanaston koon tutkimiseksi, sekä luokiteltiin ne sanaluokkiin sanaston koostumuksen tutkimiseksi.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat ne arviointitilanteen osatehtävät, joissa lapset tuottivat puhetta. Nämä osatehtävät jaoteltiin vielä kolmeen eri puheentuoton luokkaan: puolistrukturoidussa puhetilanteessa tuotettu nimeäminen (”eläinleikki”, Fonologiatesti, vaatteiden nimeäminen), vapaassa leikkitalanteessa tuotettu spontaanipuhe (”kauppaleikki”) sekä tarinankerrontatilanteessa tuotettu kertova puhe (”Kissatarina”). Sanamäärät laskettiin sekä kustakin osatehtävästä erikseen, että tuotetusta puheesta yhteensä. Eri osatehtävissä tuotettu sanasto oli osittain samaa eri tehtävien välillä: tämän takia yhteenlasketussa tuottavan sanaston määrässä on osittain päällekkäisyyttä, eikä tuotetun sanaston kokonaismäärä täysin kuvaa lapsen tässä tuottavan sanaston taitoa. Lisäksi, syystä tai toisesta, tutkimuksessa eivät välttämättä tulleet esille kaikki lapsen osaamat sanat.

#### 3.4.1 Nimeämistehtävät

Nimeämistä arvioitiin puolistrukturoiduissa ”eläinleikissä”, Fonologiatestissä sekä vaatteiden nimeämistehtävässä. Eläinleikissä nimettiin eläinhahmojen värejä ja eläinlajeja: värejä pelissä oli kuusi (punainen, sininen, keltainen, vihreä, violetti ja oranssi), samaten eläimiä (koira, kissa, lintu, pupu, dinosaurus, kala). Lapsen spontaanisti, ilman apua tuottamat eläinten nimet ja värit laskettiin oikein nimetyiksi sanoiksi. Jos tutkija oli maininnut eläimen nimen tai värin aiemmin leikin aikana, ei tämän jälkeen oikein nimettyä sanaa laskettu mukaan.

Fonologiatesti on 2-6 –vuotiaiden suomen kieltä omaksuvien lasten fonologisen kehityksen arviointiin ja seurantaan sekä fonologisten ongelmien diagnosointiin tarkoitettu arviointimenetelmä (Kunnari, ym., 2012). Arviointimenetelmässä lapsen tehtävänä on nimetä kuvasarjan kuvat. Kuvia on yhteensä 92, joista 78 on substantiiveja, 9 verbejä, 3 adjektiiveja ja 2 muita sanoja (eläinten ääntelyä). Tässä tutkimuksessa käytettiin Fonologiatestin kuvasarjaa nimeämisen arviointiin: vaikka Fonologiatestiä ei ole normitettu nimeämisen arviointiin, valikoitui se tähän muiden nimeämistä ja sanavarastoa mittaavien testien joukosta kuvien määrän ja monipuolisuuden takia.

Arviointitilanteessa Fonologiatestiä käytettiin ohjeen mukaisesti: lasta pyydettiin nimeämään esitetyt kuvat ja jos näytti siltä, ettei lapsi spontaanisti tuota kysyttyä sanaa,

annettiin ensin semanttinen vihje, jonka jälkeen annettiin tarvittaessa fonologinen vihje. Jos lapsi ei näiden jälkeen tiennyt oikeaa sanaa, pyydettiin häntä toistamaan sana. Fonologiatesti ”pisteytettiin” siten, että se palvelisi tuottavan sanaston arviointia (ks. Taulukko 7). Spontaanisti oikein tuotettu sekä semanttisesta vihjeestä keksitty oikea sana laskettiin oikein tuotetuksi, ja siitä sai yhden ”pisteen”. Mikäli lapsen vastaus oli lähes oikein (sana ymmärrettävissä huolimatta väärästä taivutusmuodosta tai hieman väärästä ääntämistavasta), laskettiin sana puoliksi oikein tuotetuksi, koska sana ei vielä ollut vakiintunut lapsen tuottavaan sanavarastoon oikeassa muodossaan. Laskennallisesti siitä annettiin puolikas ”piste”. Fonologisesta vihjeestä tiedettyä sanaa ei laskettu oikein tuotetuksi.

**Taulukko 7.** Fonologiatestin pisteytys nimeämistehtävänä

Spontaanisti oikein tuotettu sana	1
Semanttisesta vihjeestä oikein tuotettu sana	1
Oikein tuotettu sana väärässä muodossa, tunnistettava	½
Fonologisesta vihjeestä oikein tuotettu sana	0
Väärä sana, ainoastaan toisto tai ei tuotettua sanaa	0

Vaatteiden ongintapelissä tehtävänä oli magneettiongen avulla nostaa vaatteiden kuvia laatikosta. Pelissä lapsen tuli nimetä paita, housut, pipo, hattu, lippis, takki, kengät, saappaat, mekko ja shortsit. Vaatepelistä laskettiin lapsen spontaanisti oikein tuottamat vaatteiden nimet.

Nimeämisen tehtävissä sanat jaettiin kolmeen sanaluokkaan: substantiivit, verbit ja adjektiivit (värit).

### 3.4.2 Spontaanipuhe

Spontaanista tuottavaa puhetta arvioitiin ”kauppaleikissä”, joissa ruokatarvike- ja keittiövälinelelujen avulla leikittiin ensin kaupassakäyntiä, jonka jälkeen leikittiin ruoanlaittoa. Leikkivilanteessa tuotettu sanasto laskettiin ja jaoteltiin sanaluokittain. Mukaan laskettiin ainoastaan lapsen spontaanisti tuottamat sanat: esimerkiksi tutkijan

puheesta toistettuja sanoja ei laskettu tuotettuun sanastoon mukaan. Sanat jaoteltiin substantiiveihin, verbeihin ja muihin sanoihin. Muut sanat sisälsivät adjektiivit, pronominit ja muut puheessa esiin tulleet tunnistettavat sanat. Tällaiseen karkeampaan jakoon päädyttiin siksi, koska erillisten adjektiivien, pronominiin ja muiden sanojen sanamäärät jäivät pieniksi, eikä niiden vertailu olisi ollut tilastollisesti merkitsevää tai mielekäästä.

### 3.4.3 Kerrontatehtävä

Kertovaa puhetta arvioitiin tarinankerrontatehtävässä, ”Kissatarinassa”, jossa lapsen tehtävänä oli tuottaa ilman mallia kertomus Mäkisen (2014) kehittämästä pienestä kuvakirjasta, jossa kuvataan lyhyt juonellinen tarina. Kertovan puheen osatehtävässä tietyistä sanasta esitetyt taivutusmuodot laskettiin samaksi sanaksi. Mukaan laskettiin sanat, joissa korkeintaan kaksi äännettä oli virheellisiä, ja joista ilman lauseyhteyttäkin tunnisti, mitä sanaa lapsi tarkoitti (esim. immapallo = ilmapallo). Mikäli sanassa oli enemmän kuin kaksi väärää äännettä tai sanaa ei voinut tunnistaa sellaisenaan, ilman tilannekontekstia, laskettiin se epäsanaksi (esim. kennejä = kenkiä). Epäsanaja ei laskettu mukaan kertovan puheen osatehtävän aikana tuotettuun sanastoon. Sanaluokkiin jaossa noudatettiin samaa jakoperustetta kuin spontaanipuheesta lasketuissa sanoissa: sanat jaettiin substantiiveihin, verbeihin ja muihin sanoihin.

### 3.4.4 Puuttuvat tiedot

Lähes kaikki tutkittavat olivat mukana tutkimuksessa alkumittauksesta loppumittaukseen. Muutamia poikkeuksia kuitenkin oli: T9 oli poissa varhaiskasvatuksesta huhtikuusta 2016 alkaen aina syyskuuhun 2016 saakka, jolloin loppumittaukseen ei voitu tehdä. Lisäksi V10 muutti pois Suomesta ennen kuin seurantamittaukseen saatiin tehtyä. Teknisten vaikeuksien vuoksi yhden mittauskerran videosta jäi osa puuttumaan epäonnistuneen siirron takia (T4 loppumittaus, josta tiedot saatiin muun mittauksen osalta, mutta spontaanipuheen osuus jäi vajaaksi). Yhden mittauskerran videon siirto ei onnistunut lainkaan (V8 seurantamittaus), ja videotallenne kyseiseltä mittauskerralta jäi saamatta. Mittauskerrasta oli kuitenkin huolellisesti täytetty lomakkeet sekä Fonologiatestistä että RDLS III:sta, joten saatiin tieto testitehtävissä suoriutumuksesta. Puuttuvia tietoja korvattiin T9:n loppumittauksen tapauksessa

laskemalla keskiarvo alku- ja seurantamittausten tuloksista. V8:n ja V10:n seurantamittausten tapauksissa puuttuvia tietoja täydennettiin muun ryhmän keskiarvolla kyseisestä mittauksesta. Puuttuvat tiedot korvattiin näin, koska muutoin näiden koehenkilöiden kaikki tulokset olisivat jääneet pois tilastollisista analyysistä, ja tutkimusryhmän koko olisi ollut yhdeksän, ja vertailuryhmän vain kahdeksan henkilöä.

#### 3.4.5 Aineiston analysointi

Aineiston käsittelyn jälkeen sanaston kokoa vertailtiin alku-, loppu- ja seurantamittausten välillä toistettujen mittausten varianssianalyysillä (ANOVA): kyseistä menetelmää voitiin käyttää, koska aineisto oli tuotetun kokonaissanaston osalta normaalisti jakautunut. Tuottavan sanasto muutoksen suuruuden tilastollinen vertailu oli mahdollista myös huolimatta siitä, että tutkimus- ja vertailuryhmien lähtötasot olivat erilaiset. Nollahypoteesiksi asetettiin tilanne, jossa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän välillä ei ole eroa tuottavan sanaston koon kasvussa alku- ja loppumittauksen sekä loppu- ja seurantamittauksen välillä. Tilastolliset analyysit tehtiin IBM SPSS Statistics 24 – ohjelmalla.

Sanaston koostumuksen kehitystä tutkittiin vertailemalla yksilö- ja ryhmätasolla sanaluokkien osuuksia tuotetusta sanastosta. Koostumusta verrattiin suomen kielen yleissanastosta arvioituun sanaluokkajakaumaan, joka on selvitetty Le Parole – hankkeessa kerätyn aineiston pohjalta (Lehtinen, Heikkinen, Lounela, 2001). Tuottavan sanaston koostumusta verrattiin yksittäisen tutkittavan eri mittauksissa tuottaman sanaston kesken, jolloin voitiin arvioida sanaston monipuolistumista, kun substantiivien lisäksi lapset alkoivat omaksua sanoja myös muista sanaluokista. Tuottavan sanaston koostumusta vertailtiin myös ryhmätasolla, jolloin voitiin arvioida, muuttuiko jommankumman ryhmän sanaston keskimääräinen koostumus nopeammin aikuisen suomen kielen puhujan sanaluokkajakauman mukaiseksi.

Taustatietolomakkeita kuvaamaan muodostettiin lukuarvoja: 4-vuotiaan ”Kodin, päivähoidon ja neuvolan yhteistyö lapsen kehityksen tueksi” –lomakkeen kolmannesta osiosta, joka koskee kielellistä kehitystä, laskettiin yhteispistemäärä lapsen kielitaidosta.

Pisteitä sai sitä enemmän, mitä paremmaksi päivähoidon henkilökunta tai vanhemmat arvioivat lapsen kielitaidon. Maksimipistemäärä kielellisille taidoille oli 24, ja lisäksi kysyttiin lapsen tuottamien ilmaisujen pituudesta (2-3 sanaiset ilmaisut / 4 sanaa tai pidemmät ilmaisut). Keskimäärin vanhemmat arvioivat lasten kotikielen taidon olleen muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvää: pistemäärä vaihteli alkumittauksen 19-24 pisteestä loppumittauksen 13-24 pisteeseen ja seurantamittauksen 15-24 pisteeseen.

Perheen täyttämä kielitaustakyselylomake pisteytettiin siten, että siitä saatiin lukuarvo lapsen suomen kielelle altistumisen määrästä. Lomakkeen kohdat C. 1-7 ja 10 pisteytettiin seuraavasti: mainittu ainoastaan suomen kieli = 1 piste, mainittu suomi ja muu kieli = 0,5 pistettä. TV:n katselua koskevasta kysymyksestä sai yhden pisteen, mikäli vastauksessa luki kyllä, tai muuta TV:n katseluun viittaavaa.

### **3.5 Eettiset kysymykset**

PAULA-tutkimushankkeeseen haettiin lupa Turun kaupungin sivistystoimialalta (Liite 7). Tutkimuslupa kattoi Turun kaupungin päiväkodit. Tutkimuksessa mukana oli kuitenkin myös lapsia yksityisistä päiväkodeista, joista lupa tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin päiväkodin johtajalta. Turun yliopiston eettisen toimikunnan lupaa tutkimukselle ei tarvittu, sillä perustutkimuksen opinnäytetöistä ei ole tarpeen tehdä eettistä ennakoarviointia, ellei työn ohjaaja katso sitä aiheelliseksi. Videomateriaalin käsittelyä varten tehtiin opiskelijoiden kanssa sopimus henkilösuojan piiriin kuuluvan aineiston käsittelystä (ks. Liite 8).

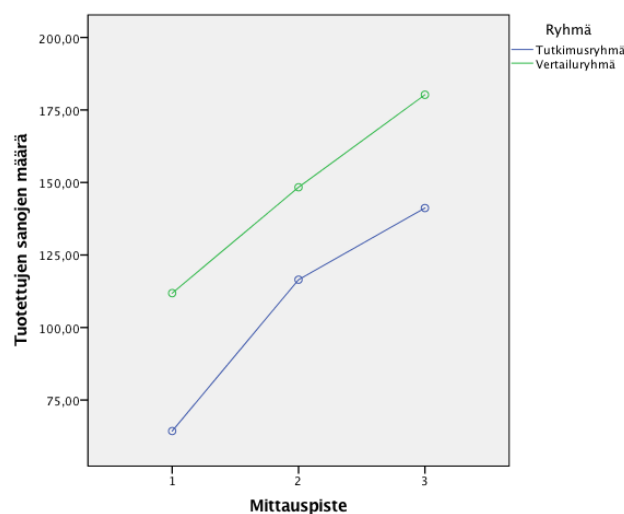
Tutkittavien ryhmän ja vertailuryhmän tutkimushenkilöiden rekrytointi aloitettiin jakamalla valituissa päiväkodeissa maahanmuuttajataustaisten lasten perheille tietoa tutkimuksesta, sekä suostumuslomake tutkimukseen osallistumiseen (Liite 9). Ne lapset, joiden perhe antoi suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen, palauttivat suostumuslomakkeen, ja lapset merkittiin osallistujiksi tutkimukseen. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkimukseen osallistuminen oli mahdollista keskeyttää milloin tahansa.

Kaikki perheet saivat seurannan päättymisen jälkeen tietoonsa arviointimenetelmien tulokset sekä lyhyen videokoosteen arviointitilanteesta. Mikäli jonkun lapsen kohdalla oltaisiin havaittu kielen kehityksen viivettä ja tarvetta jatkotutkimuksille, oltaisiin näille lapsille voitu suositella puheterapiaa. Asia oltaisiin otettu esiin myös päiväkodissa.

## 4 Tulokset

### 4.1 Sanaston koko

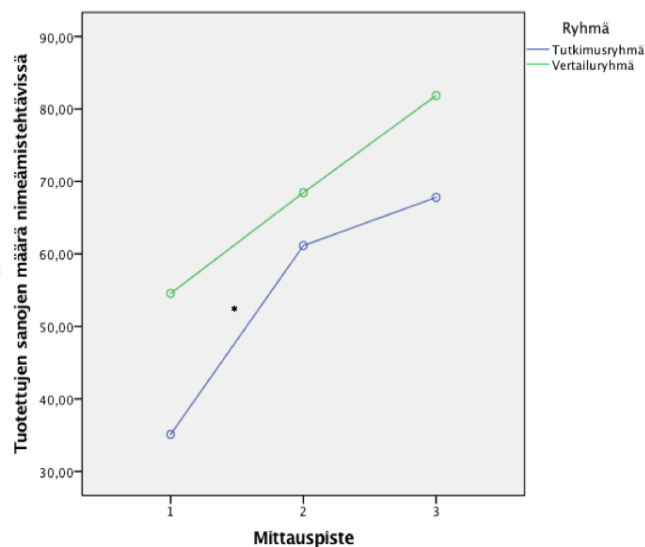
Alkumittauksessa tutkimusryhmäläiset tuottivat kaikissa tuottavaa puhetta mittaavissa tehtävissä yhteensä keskimäärin 64,3 sanaa, ja vertailuryhmäläiset keskimäärin 111,9 sanaa (ks. Kuvio 5). Loppumittauksessa tutkimusryhmäläisten tuottaman sanaston koko kasvoi keskimäärin 116,5 sanaan, ja vertailuryhmäläisten tuottaman sanaston koko keskimäärin 148,4 sanaan. Alku- ja loppumittauksen välillä toteutui pienryhmämuotoinen suomen kielen tukemisen interventio. Tällä välillä tutkimusryhmän tuottavan sanaston kasvu oli hieman nopeampaa kuin vertailuryhmällä. Ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kun tarkasteltiin koko tuottavan sanaston kasvua ( $p = .437$ ). Seurantamittauksessa tutkimusryhmäläisten tuottaman sanaston koko oli keskimäärin 141,2 sanaa, ja vertailuryhmäläisten tuottaman sanaston koko keskimäärin 180,3 sanaa. Loppu- ja seurantamittauksen välillä tutkimusryhmän ja vertailuryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tuottavan kokonaissanaston kasvussa ( $p = .702$ ). Kun vertailtiin vielä kaikkia kolmea mittauspistettä samalla varianssianalyysillä, havaittiin, ettei ryhmien tuottaman kokonaissanaston koon kasvujen välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = .704$ ).



**Kuvio 5.** Tuottavan kokonaissanaston kasvu alku-, loppu- ja seurantamittauksissa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän keskiarvoina

#### 4.1.1 Tuottava sanasto nimeämistehtävissä

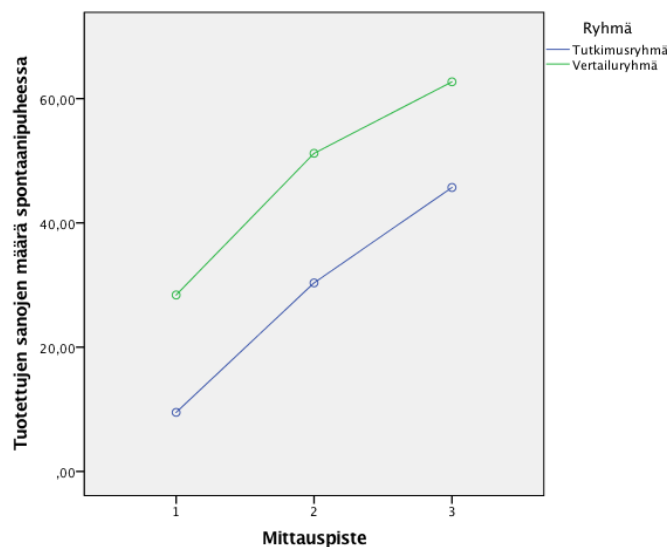
Tuottavan sanaston kokoa nimeämistehtävissä tutkittiin laskemalla kolmessa nimeämistehtävässä (Fonologiatesti, Eläinleikki ja Vaateleikki) nimetyt sanat. Nimeämisessä tuottavan sanaston koko alkumittauksessa tutkimusryhmällä oli keskimäärin 35,1 sanaa ja vertailuryhmällä 54,6 sanaa (ks. Kuvio 6). Loppumittauksessa tutkimusryhmän tuottaman sanaston koko kasvoi keskimäärin 61,2 sanaan ja vertailuryhmän keskimäärin 68,5 sanaan. Tutkimusryhmän nimeävän sanaston kasvu oli siis nopeampaa, ja näiden mittauksen välillä tapahtuneella kasvulla olikin tilastollisesti merkitsevä ero ( $p = .007$ ). Loppu- ja seurantamittauksen välillä vertailuryhmän nimeävän sanaston kasvu jatkui tasaisena, ja tutkimusryhmän sanaston kasvu hidastui. Seurantamittauksessa tutkimusryhmän sanaston koko oli keskimäärin 67,8 sanaa ja vertailuryhmän keskimäärin 81,9 sanaa. Tällä välillä nimeävän sanaston kasvu oli nopeampaa vertailuryhmällä, ja kasvu olikin miltei tilastollisesti merkittävää suhteessa tutkimusryhmään ( $p = .067$ ).



**Kuvio 6.** Tuottavan sanaston kasvu nimeämistehtävissä alku-, loppu- ja seurantamittauksissa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän keskiarvoina

#### 4.1.2 Tuottava sanasto spontaanipuheessa

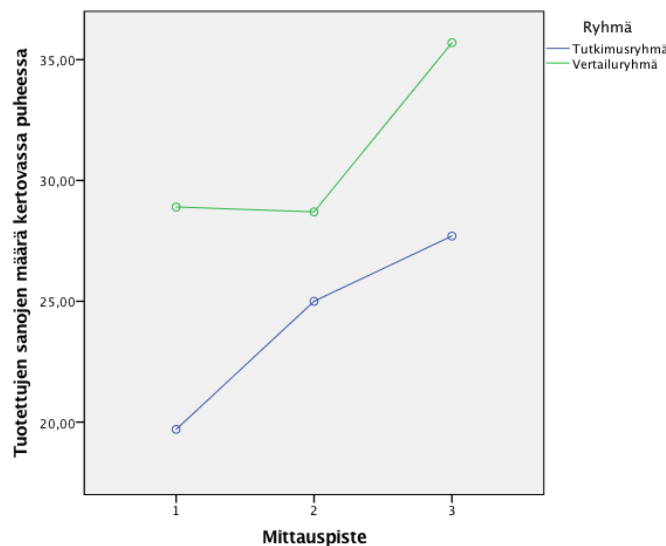
Tuottavan sanaston kokoa spontaanipuheessa tutkittiin laskemalla tuotettujen sanojen määrä vapaan leikkitilanteen (kauppaleikki) aikana. Leikkitilanteessa tuottavan sanaston koko tutkimusryhmällä oli alkumittauksessa keskimäärin 9,5 sanaa ja vertailuryhmällä 28,4 sanaa (ks. Kuvio 7). Loppumittauksessa tutkimusryhmän tuottaman sanaston koko kasvoi keskimäärin 30,4 sanaan ja vertailuryhmän keskimäärin 51,2 sanaan. Sanaston kasvu oli siis tasaista molemmilla ryhmillä interventiosta huolimatta, eikä ero tuottavan sanaston koossa ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p = .896$ ). Loppu- ja seurantamittausten välillä tuottavan sanaston koon kasvu oli myös melko tasaista: seurantamittauksessa tutkimusryhmän sanaston koko oli keskimäärin 45,7 sanaa ja vertailuryhmän sanaston koko keskimäärin 62,7 sanaa. Tällä välillä tuottavan sanaston kasvu spontaanipuheessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää ryhmien välillä ( $p = .808$ ).



**Kuvio 7.** Tuottavan sanaston kasvu spontaanipuheessa alku-, loppu- ja seurantamittauksissa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän keskiarvoina

#### 4.1.3 Tuottava sanasto kertovassa puheessa

Tuottavan sanaston kokoa kertovassa puheessa tutkittiin laskemalla tuotettujen sanojen määrä kerrontatehtävän (”Kissatarina”) aikana. Kerrontatilanteessa tuottavan sanaston koko tutkimusryhmällä oli alkumittauksessa keskimäärin 19,7 sanaa ja vertailuryhmällä 28,9 sanaa (ks. Kuvio 8). Loppumittauksessa tutkimusryhmän tuottaman sanaston koko kasvoi keskimäärin 25,0 sanaan ja vertailuryhmällä 28,7 sanaan. Sanaston koko siis kasvoi tutkimusryhmällä alku- ja loppumittauksen välillä, samaan aikaan kun vertailuryhmän lasten tuottamien sanojen määrä keskimäärin väheni aavistuksen verran. Sanaston määrän kasvu oli tutkimusryhmässä nopeampaa, mutta se ei ollut tilastollisesti merkitsevää ( $p = .339$ ). Kerrontatehtävä on puolistrukturoituna tehtävänä kuitenkin samalla tavoin virhealtis kuin spontaanipuheen tehtävä: paljon on kiinni lapsen tuotteliaisuudesta. Vaikka tutkimusryhmän tuottavan sanaston määrä kasvoi alku- ja loppumittauksen välillä, ei kasvu johdu välttämättä ainoastaan interventiosta. Loppu- ja seurantamittauksen välillä tutkimusryhmän sanaston koon kasvu oli taas maltillisempaa kuin vertailuryhmällä: seurantamittauksessa tutkimusryhmän sanaston koko oli keskimäärin 27,7 sanaa ja vertailuryhmän sanaston koko keskimäärin 35,7 sanaa. Tällä välillä sanaston kasvu ei ollut tilastollisesti merkitsevää ryhmien välillä ( $p = .482$ ).



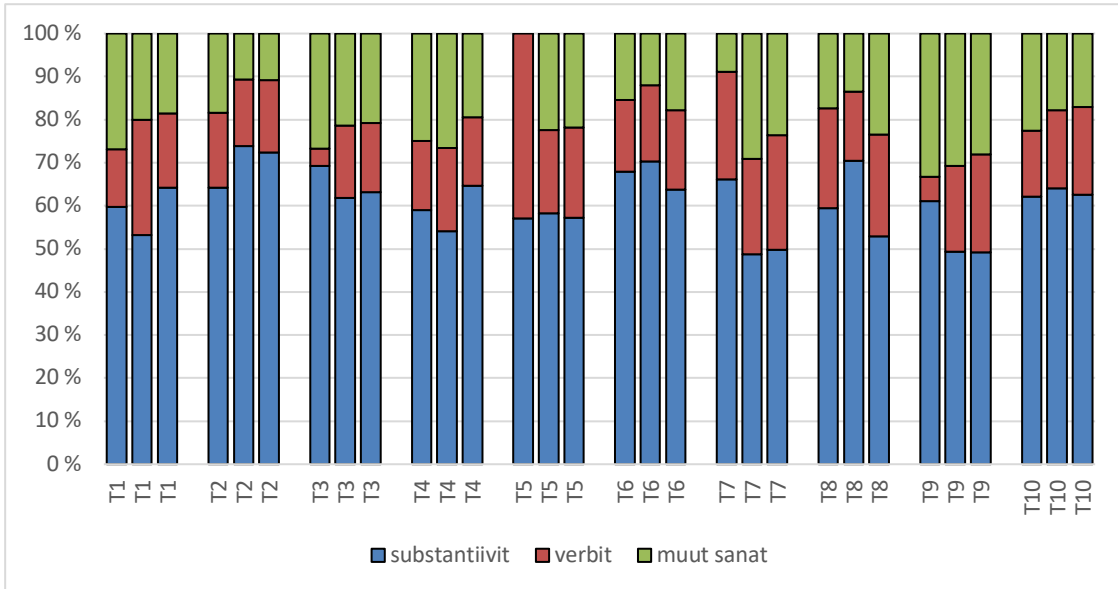
**Kuvio 8.** Tuottavan sanaston koko kertovassa puheessa alku-, loppu- ja seurantamittauksissa tutkimusryhmän ja vertailuryhmän keskiarvoina

## **4.2. Sanaston koostumus / tuotettujen sanojen jakautuminen sanaluokkiin**

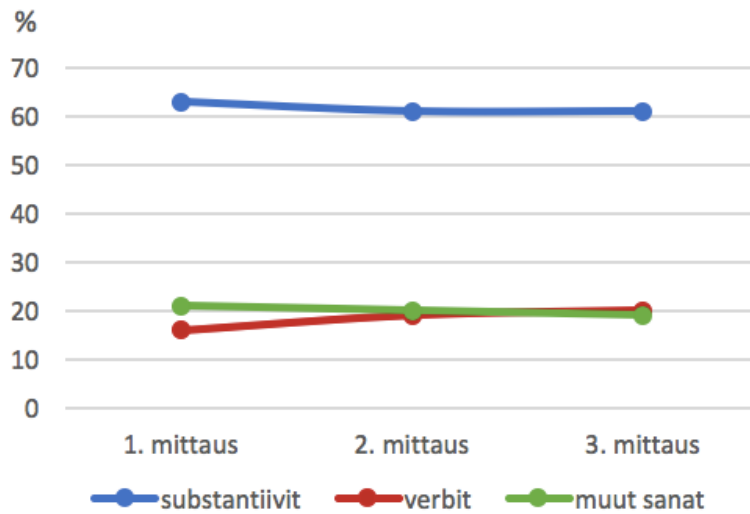
Tuottavan sanaston koostumusta tutkittiin sekä kokonaissanastosta että spontaanipuheesta ja kertovasta puheesta erikseen. Nimeämisestä sanojen jakautumista sanaluokkiin ei ollut mielekästä tutkia, sillä sanaluokkien osuudet nimettävistä sanoista olivat ennalta tiedossa, eikä nimeämistehtävien kohdesanasto vastannut suomen kielen sanaluokkajakaumaa. Tuottavan sanaston koostumusta tarkasteltiin eri sanaluokkien (substantiivit, verbit ja muut sanat) suhteellisina osuuksina puheesta.

### **4.2.1 Tuottavan kokonaissanaston koostumus**

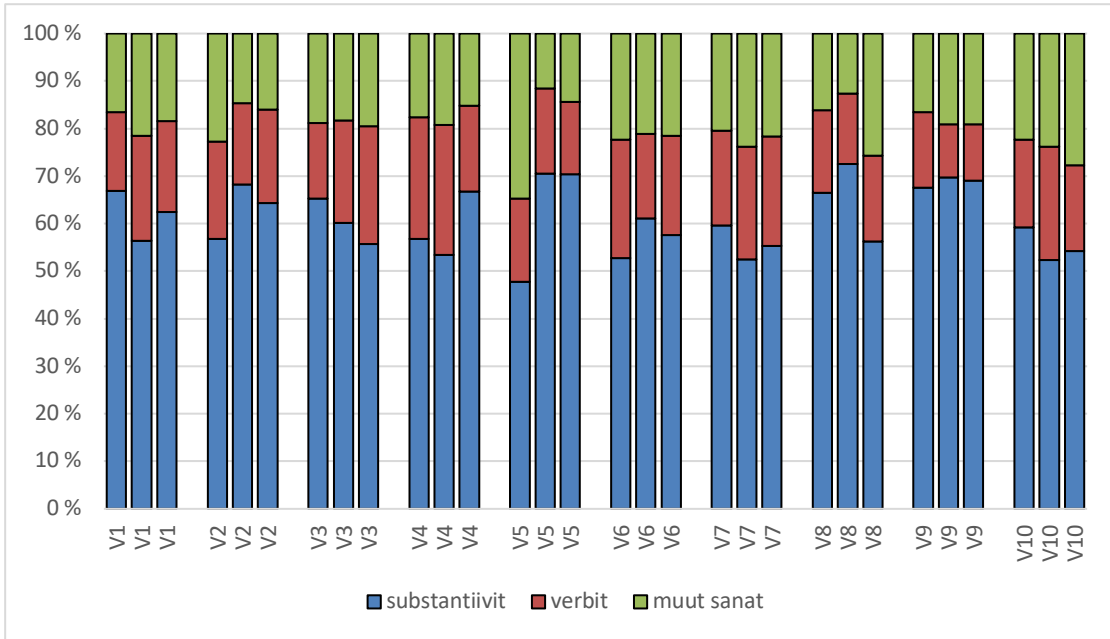
Sekä tutkimus- että vertailuryhmällä koko tuottavan sanaston koostumus pysyi samansuuntaisena alkumittauksesta seurantamittaukseen: n. 60 % sanoista oli substantiiveja, n. 20 % verbejä ja n. 20% muita sanoja (ks. Kuviot 10 ja 12). Yksilöllistä vaihtelua sanaston koostumuksessa voitiin havaita erityisesti verbien määrän kasvuna, varsinkin tutkimusryhmässä (ks. Kuvio 9). Alkumittauksessa tutkimusryhmässä kahdella lapsella (T3 ja T9) puheesta ainoastaan alle 10 % oli verbejä, mutta niiden määrä kasvoi samaan luokkaan kuin muilla tutkimusryhmän lapsilla seurantamittaukseen mennessä (ks. Kuvio 9). Kuudella tutkimusryhmän lapsella muiden sanojen käyttö vähentyi alkumittauksen ja seurantamittauksen välillä. Vertailuryhmällä tuottavan kokonaissanaston koostumuksen kehitys oli tasaisempaa kuin tutkimusryhmällä: kaikilla vertailuryhmän lapsilla oli puheessaan jo alkumittauksessa yli 10 % verbejä (ks. Kuvio 11). Vertailuryhmässä voitiin havaita enemmän erilaisia kehityskulkuja sanaston koostumuksen kehityksessä.



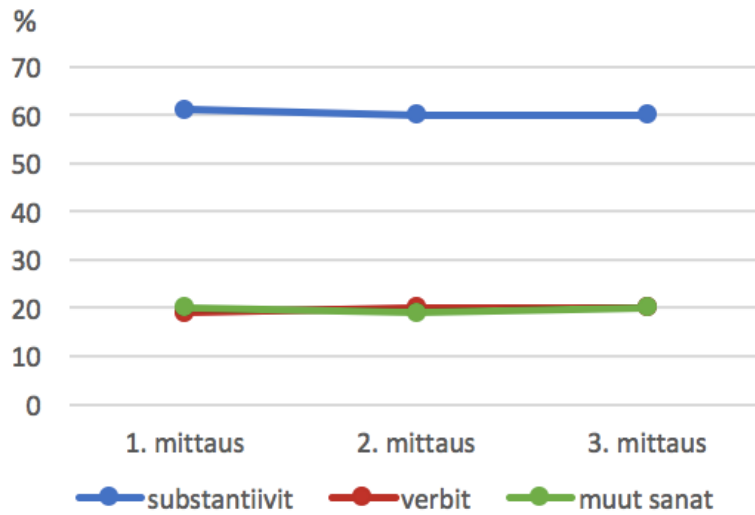
**Kuvio 9.** Tuotetun kokonaissanaston sanojen jakautuminen sanaluokkiin alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, tutkimusryhmä



**Kuvio 10.** Tuotetun kokonaissanaston sanojen jakautuminen sanaluokkiin, tutkimusryhmä, ryhmätasolla



**Kuvio 11.** Tuotetun kokonaissanaston sanojen jakautuminen sanaluokkiin alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, vertailuryhmä

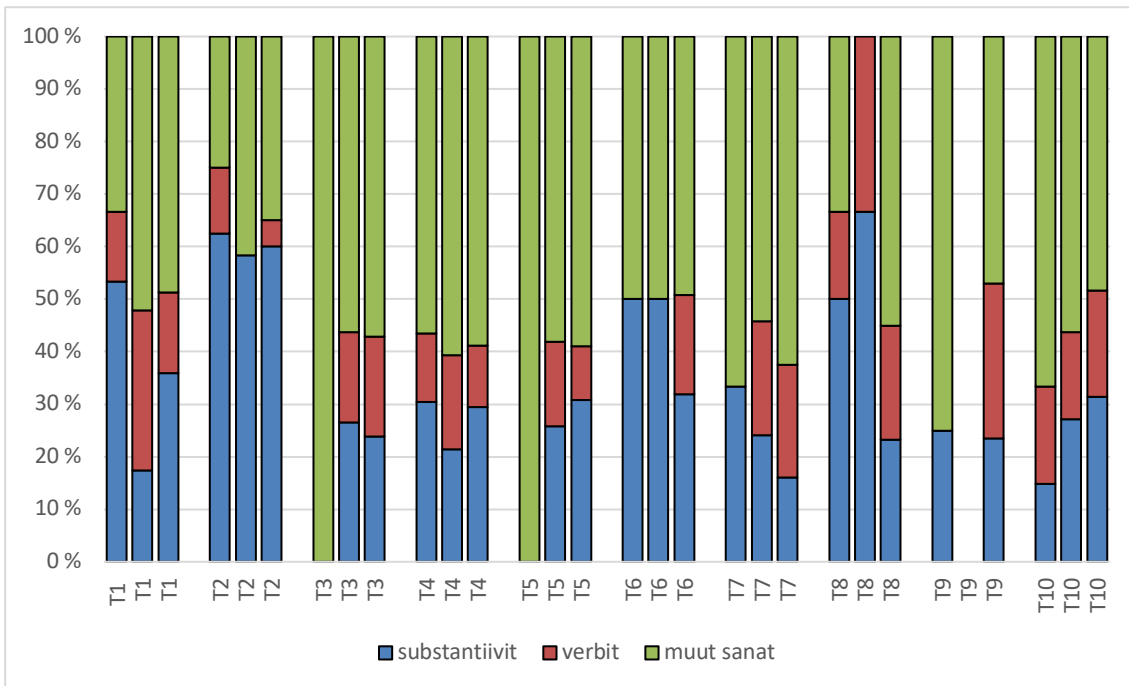


**Kuvio 12.** Tuotetun kokonaissanaston sanojen jakautuminen sanaluokkiin, vertailuryhmä, ryhmätasolla

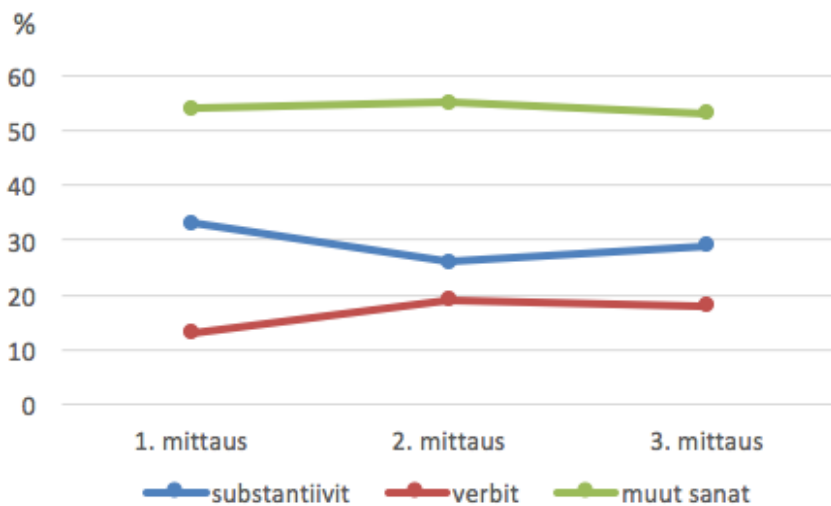
#### 4.2.2 Tuottavan sanaston koostumus spontaanipuheessa

Spontaanipuheen osalta voidaan verrata tutkimuksessa saatuja puhenäytteitä suomen kielen laskennalliseen sanaluokkajakaumaan. Suomen kielen yleissanastosta 42% on substantiiveja, 22% verbejä ja n. 28% muita sanoja (Heikkinen, Lehtinen, Lounela, 2001). Tutkimusryhmässä alkumittauksessa kahdella lapsella (T3 ja T5) oli spontaanipuheessaan sanoja ainoastaan muiden sanojen luokasta (ks. Kuvio 13). Loppu- ja seurantamittauksessa lapsilla oli kuitenkin käytössä myös substantiiveja ja verbejä. Kolmella lapsella (T6, T7 ja T9) oli myös alkumittauksessa ainoastaan substantiiveja ja muita sanoja, mutta seurantamittauksessa kaikilla puheessa oli mukana myös verbejä. Viidellä tutkimusryhmän lapsella oli jo alkumittauksessa puheessaan substantiiveja, verbejä ja muita sanoja, mutta sanaluokkien osuudet puheesta muokkautuivat verrattuna loppu- ja seurantamittaukseen. Kun tarkastellaan tutkimusryhmää ryhmätasolla, lisääntyi verbien määrä puheessa alku- ja seurantamittauksen välillä. Alkumittauksessa tutkimusryhmäläisillä oli puheessaan keskimäärin 33% substantiiveja, 13% verbejä ja 54% muita sanoja (ks. Kuvio 14). Loppumittauksessa substantiivien määrä oli hieman vähentynyt ja verbien määrä kasvanut: substantiivien osuus spontaanipuheesta oli 26%, verbien osuus 19% ja muiden sanojen osuus 55%. Seurantamittauksessa muutokset sanaluokkien osuuksissa eivät olleet yhtä suuria kuin alku- ja loppumittauksen välillä: substantiivien osuus spontaanipuheesta oli 29%, verbien osuus 18% ja muiden sanojen osuus 53%.

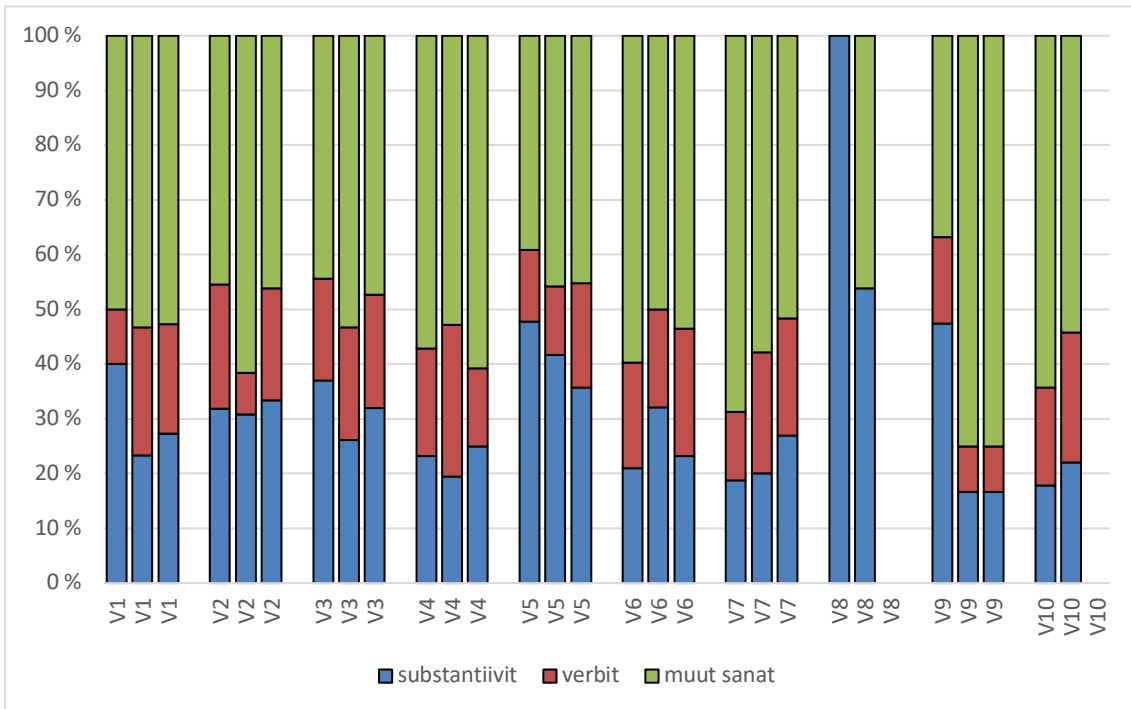
Vertailuryhmässä kaikilla lapsilla oli spontaanipuheessaan sanoja kaikista sanaluokista, lukuun ottamatta yhtä poikkeusta (V8) (ks. Kuvio 15), jolla puheessa oli alkumittauksessa vain substantiiveja. Myös vertailuryhmässä sanaluokkien osuudet spontaanissa puheessa muuttuivat, ja kun tarkastellaan vertailuryhmää ryhmätasolla, lisääntyi verbien määrä puheessa hieman. Alkumittauksessa vertailuryhmäläisillä oli puheessaan keskimäärin 29% substantiiveja, 17% verbejä ja 54% muita sanoja (ks. Kuvio 16). Loppumittauksessa substantiivien määrä oli 26%, verbien määrä 20% ja muiden sanojen määrä 54%. Seurantamittauksessa substantiiveja oli 29%, verbejä 20% ja muita sanoja 51%. Vertailuryhmän spontaanipuheen koostumus oli seurantamittauksessa lähes samanlainen kuin tutkimusryhmällä. Kummankaan ryhmän sanaston koostumus ei kuitenkaan muistuttanut suomen kielen yleissanaston sanaluokkajakaumaa.



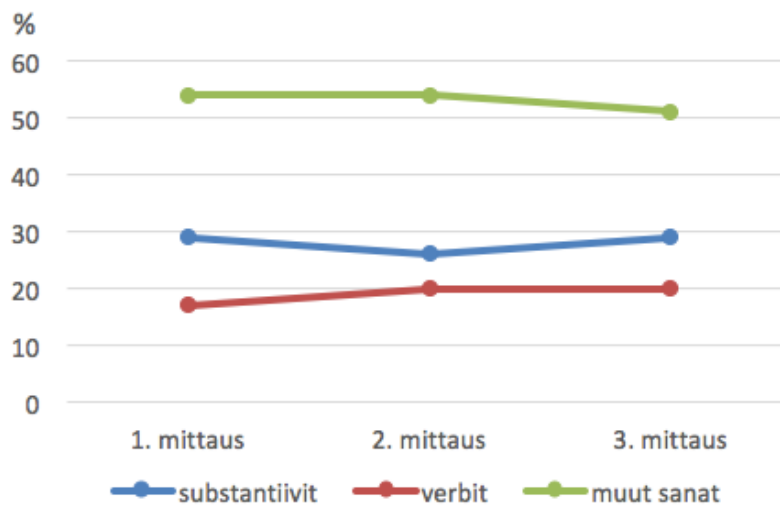
**Kuvio 13.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet spontaanipuheessa alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, tutkimusryhmä



**Kuvio 14.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet spontaanipuheessa, tutkimusryhmä, ryhmätasolla



**Kuvio 15.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet spontaanipuheessa alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, vertailuryhmä



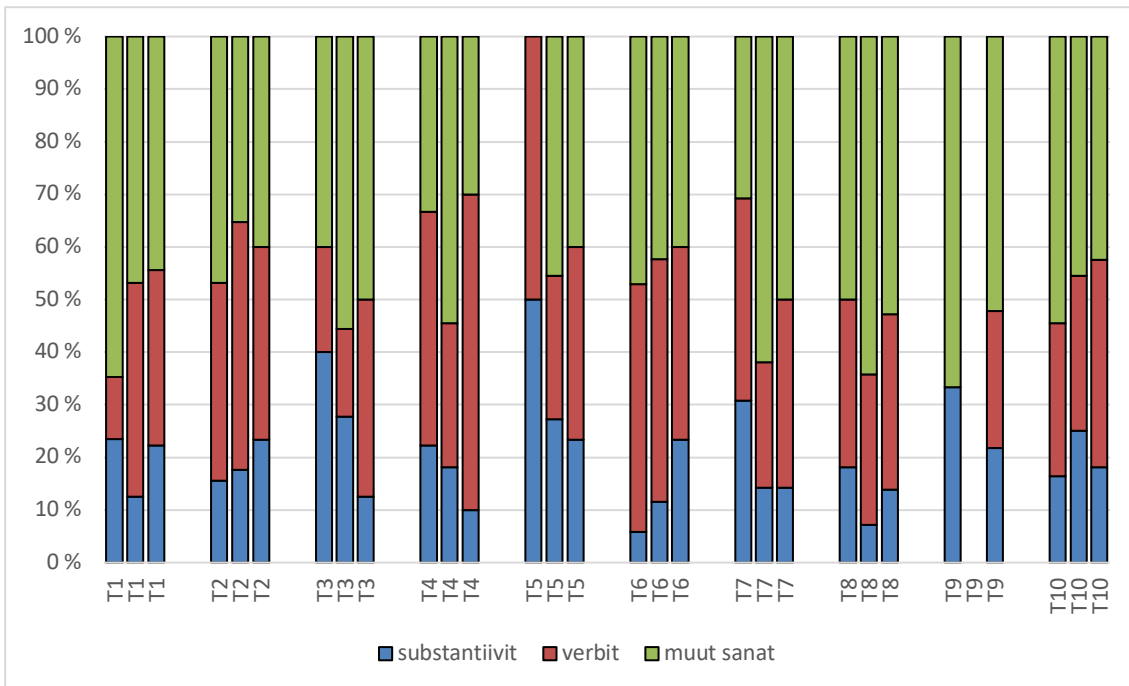
**Kuvio 16.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet spontaanipuheessa, vertailuryhmä, ryhmätasolla

#### 4.2.3 Tuottavan sanaston koostumus kertovassa puheessa

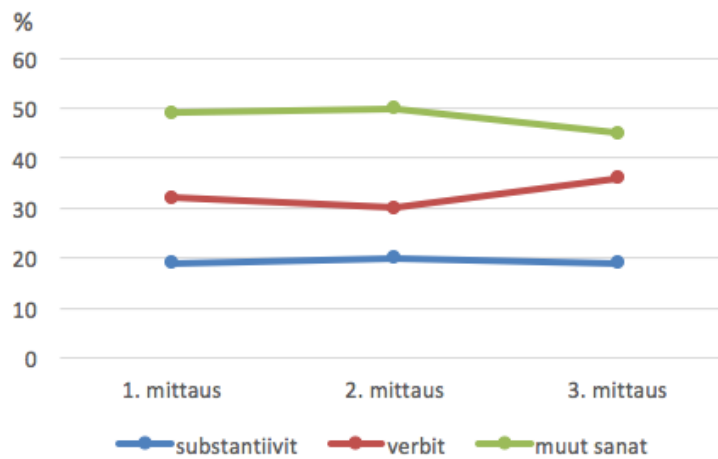
Kertovan puheen tehtävässä tuotetun sanaston koostumus erosi sekä tutkimusryhmällä että vertailuryhmällä spontaanipuheen koostumuksesta siten, että verbien määrä oli kaikissa mittauspisteissä suurempi. Kertovan puheen tehtävän aikana tuotetusta sanastosta 30-50% oli verbejä, kun spontaanipuheessa sama luku oli 10-20% (ks. Kuviot 18 ja 20). Samaan aikaan substantiivien määrä kertovassa puheessa oli pienempi kuin spontaanipuheessa: substantiiveja kertovassa puheessa oli 10-30%, spontaanipuheessa sama luku oli 20-40%.

Tutkimusryhmäläisillä oli kertovassa puheessa käytössä sanoja kaikista tutkituista sanaluokista (substantiivit, verbit ja muut sanat), lukuun ottamatta yhtä poikkeusta (T9), joka käytti puheessaan vain substantiiveja ja muita sanoja (ks. Kuvio 17). Tutkimusryhmässä sanaston koostumus kertovassa puheessa muuttui alku- ja seurantamittausten välillä. Alkumittauksessa kertovasta puheesta 19% oli substantiiveja, 21% verbejä ja 49% muita sanoja (ks. Kuvio 18). Loppumittauksessa sanaston koostumus ei ollut muuttunut juurikaan: sanoista 20% oli substantiiveja, 30% verbejä ja 50% muita sanoja. Seurantamittauksessa sanaston koostumus oli kuitenkin muuttunut enemmän: sanoista 19% oli substantiiveja, 36% verbejä ja 45% muita sanoja.

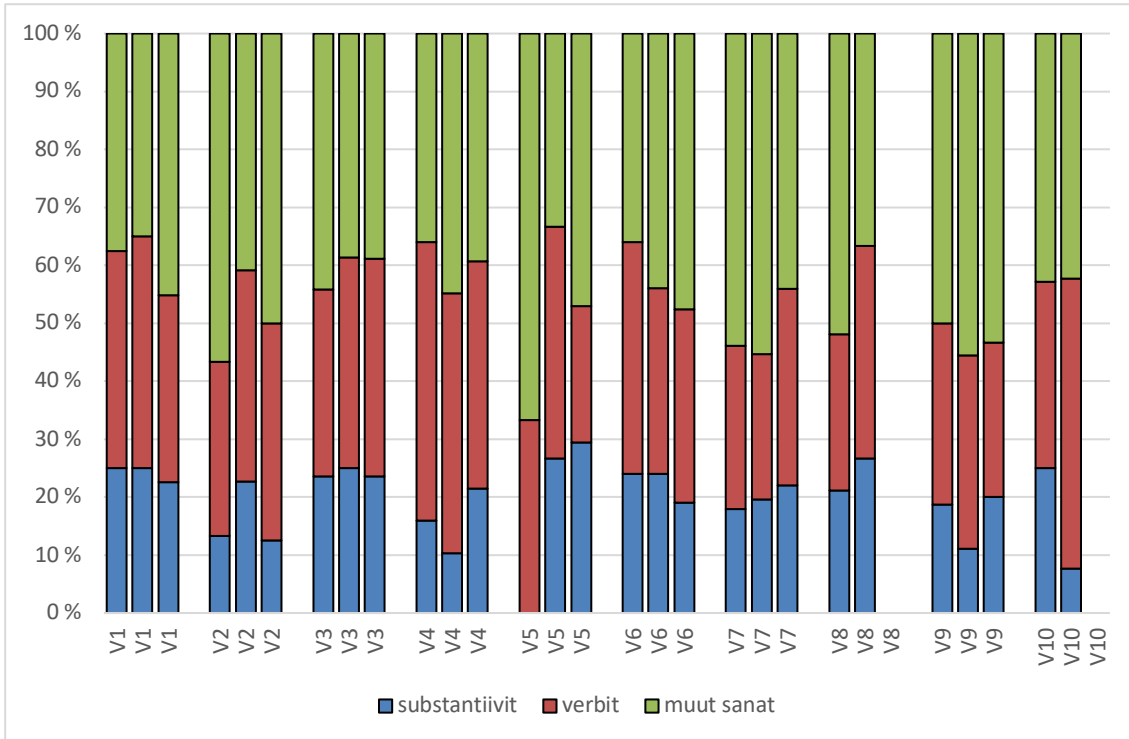
Vertailuryhmäläisillä oli kertovassa puheessa käytössä sanoja kaikista tutkituista sanaluokista (substantiivit, verbit ja muut sanat), lukuun ottamatta yhtä poikkeusta (V5), joka käytti puheessaan vain verbejä ja muita sanoja (ks. Kuvio 19). Myös vertailuryhmässä kertovan puheen sanaston koostumus muuttui alku- ja seurantamittausten välillä. Alkumittauksessa kertovasta puheesta 20% oli substantiiveja, 33% verbejä ja 47% muita sanoja (ks. Kuvio 20). Loppumittauksessa sanaston koostumus oli muuttunut verbien ja muiden sanojen osalta, substantiiveja oli 20%, verbejä 36% ja muita sanoja 43%. Seurantamittauksessa sanaston määrä oli muuttunut entisestään: kertovasta puheesta 22% oli substantiiveja, 44% verbejä ja 43% muita sanoja. Sekä tutkimus- että vertailuryhmällä verbien osuus kertovassa puheessa kasvoi, ja muiden sanojen osuus pieneni alku- ja seurantamittausten välillä.



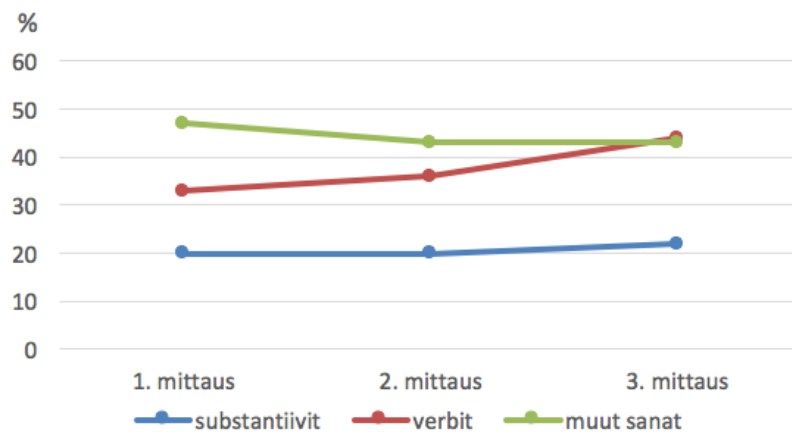
**Kuvio 17.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet kerrontatehtävässä alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, tutkimusryhmä



**Kuvio 18.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet kerrontatehtävässä, tutkimusryhmä, ryhmätasolla



**Kuvio 19.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet kerrontatehtävässä alku-, loppu- ja seurantamittauksessa, vertailuryhmä



**Kuvio 20.** Tuotettujen sanojen sanaluokkien osuudet kerrontatehtävässä, vertailuryhmä, ryhmätasolla

## 5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, onko pienryhmämuotoisella suomen kielen tukemisella vaikutusta maahanmuuttajataustaisten 4-5 -vuotiaiden lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kokoon ja koostumukseen. Tutkimuksessa havainnoitiin interventioon osallistuneen ryhmän tuottavan sanaston kehitystä, ja tuloksia verrattiin vertailuryhmään, joka ei saanut suomen kielen oppimista tukevaa kielellistä pienryhmätoimintaa. Tällaista tutkimusta, jossa verrattaisiin pienryhmämuotoisen kielen tukemisen vaikutusta kielitaitoon 4-5 -vuotiailla lapsilla, on tehty suomenkielisissä olosuhteissa vain vähän (Kotkansalo, 1995; Nykänen, 1999; Palojärvi, 2004). Näissä aiemmissä tutkimuksissa havaittiin, että sekä kielenoppimista tukevaan pienryhmätoimintaan osallistuneet että tavalliseen varhaiskasvatukseen osallistuneet lapset kehittyivät suomen kielen taidoiltaan. Kotkansalon (1995) tutkimuksessa havaittiin, että pienryhmään osallistuneiden lasten kielitaito parani enemmän verrattuna vertailuryhmään. Muussa kuin suomenkielisessä ympäristössä tutkimusta on tehty hieman enemmän (Best, ym., 1993; King, ym., 2010; Roberts & Neal, 2004; Pollard-Durodola ym., 2016; Leacox & Jackson, 2014; Méndez ym., 2015; Restrepo, ym., 2010). Myös näissä tutkimuksissa kaikkien lasten kielitaito kehittyi, ja Bestin työryhmän (1993) tutkimuksessa kielelliseen pienryhmätoimintaan osallistuneet lapset suoriutuivat vertailuryhmää paremmin kielellisistä tehtävistä. Koska tutkimusta pienryhmämuotoisen kielen tukemisen vaikutuksista kielitaitoon on tehty vähän, ei vertailukohtia juurikaan ollut.

Tässä tutkimuksessa interventioon osallistuneilla lapsilla suomen kielen taidot lähtivät kehittymään joillain tuottavan sanaston osa-alueilla nopeammin kuin vertailuryhmällä. On silti vaikea sanoa, kuinka suuri osuus interventiolla oli kielenkehityksessä, ja kuinka suuri osa siitä oli tyypillistä kehitystä. Tilastollisesti merkitsevä ero muodostui nimeämistehtävissä tuotettujen sanojen määrässä tutkimus- ja vertailuryhmän välille. Vaikka tulokset eivät antaneet ehdottoman positiivista ja vaikuttavaa kuvaa intervention vaikutuksista lasten kielenkehitykseen, tulokset rohkaisevat ja motivoivat jatkamaan tällaista varhaista interventiota. Jatkotutkimusta tarvitaan kuitenkin edelleen, ja jatkossa tulisi kiinnittää aiempaa tarkemmin huomiota tutkittavien ryhmien samankaltaisuuteen sekä pohtia, voisiko intervention toteuttaa standardoidummin.

## **5.1 Tulokset**

Tutkimuksessa havaittiin, että lasten tuottava sanasto nimeämisen, spontaanipuheen ja kertovan puheen tehtävissä oli erilaista: sekä tuotetun sanaston koossa että sen koostumuksessa oli havaittavissa eroja. Nämä erot voivat johtua lasten kielitaidosta tutkimuksen lähtötilanteesta, intervention vaikutuksesta tai tyypillisestä kielitaidon kehitymisestä. Myös mittarista tai tutkittavista johtuvat tekijät voivat vaikuttaa tuloksiin. Näitä tekijöitä käsitellään myöhemmin tässä luvussa.

### **5.1.1 Sanaston koko**

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan havaita, että tutkimusryhmän sanaston koko kasvoi suomen kielen oppimista tukevan kielellisen pienryhmätoiminnan seurauksena. Samaan aikaan vertailuryhmän sanasto kasvoi ilman suomen kielen oppimista tukevaa kielellistä pienryhmätoimintaa. Tämä on sikäli luonnollinen havainto, että tutkimuksen kohteena olivat tyypillisesti kehittyvät, 4-5 –vuotiaat lapset, joilla oli valmiudet omaksua toista kieltä. Lapsen kehitykseen liittyvä yksilöllisyys vaikuttaa myös siihen, että on vaikeaa arvioida täysin luotettavasti intervention merkitystä lasten kielenkehitykselle (Bialystok, 2001, s. 61-67).

Tutkimusryhmän tuottavan sanaston kasvu oli alku- ja loppumittauksen välillä kaikilla tuottavan sanaston osa-alueilla yhtä nopeaa tai nopeampaa kuin vertailuryhmällä. Loppu- ja seurantamittausten välillä tutkimusryhmän tuottavan sanaston koon kasvu kuitenkin hidastui. Tällä välillä vertailuryhmän tuottavan sanaston koon kasvu jatkui lähes samalla tavalla kuin alku- ja loppumittausten välillä. Tämän takia PAULA-pienryhmätoiminnan voidaan ajatella olleen hyödyllistä lasten suomen kielen kehityksen kannalta. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero sanaston koon kasvussa voitiin havaita nimeämistehtävässä tuotettujen sanojen määrässä: tutkimusryhmän tuottavan sanaston määrä kyseisessä osatehtävässä alku- ja loppumittauksen välillä kasvoi tilastollisesti merkitsevästi, minkä voidaan ajatella johtuvan PAULA-pienryhmätoiminnasta. Kansainvälisistä tutkimuksista myös Robertsin ja Nealin (2004) sekä Leacoxin ja Jacksonin (2014) tutkimuksissa

havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero tuottavan sanaston koon kasvussa, erilaisten kielen oppimista tukevien pienryhmätoimintojen tuloksena.

Spontaanipuheessa tuotettujen sanojen määrä kasvoi tasaisesti sekä tutkimusryhmän että vertailuryhmän välillä. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta huomattavaa on kuitenkin tuottavan sanaston kasvaminen molemmilla ryhmillä. Voidaankin ajatella, että sekä suomenkielinen varhaiskasvatus sellaisenaan, että PAULA-pienryhmätoiminnalla tuettu suomenkielinen varhaiskasvatus, rohkaisivat lapsia tuottamaan enemmän suomenkielistä puhetta. Näin tapahtui myös Kotkansalon (1995) tutkimuksessa, jossa tutkittavat lapset osallistuivat vertailuryhmän lapsia rohkeammin keskusteluihin pienryhmätoiminnan seurauksena.

Tuottavan sanaston määrä kertovassa puheessa kasvoi alku- ja seurantamittausten välillä. Vertailuryhmällä kuitenkin kerrontatilanteessa tuotettujen sanojen määrä hieman väheni alku- ja loppumittauksen välillä. Samaan aikaan tutkimusryhmällä tuotettujen sanojen määrä kertovassa puheessa lisääntyi sekä alku- ja loppumittausten että loppu- ja seurantamittausten välillä. Sanaston määrän kasvu oli kuitenkin niin pientä, ettei sillä ollut tilastollista merkitsevyyttä. Kertovan puheen osalta tulee ottaa huomioon, että neljävuotiaan kerrontataidot ovat vielä kehittymässä: kerronta tässä iässä on monesti melko niukkaa, vaikka lapsen puheen pragmaattiset taidot ovatkin paremmat kuin aikaisemmin (Hirsh-Pasek ym., 2003, s. 83).

Kun tarkastellaan tutkimusryhmän sanaston koon kasvua, voidaan havaita nopeampaa kehitystä alku- ja loppumittausten välillä verrattuna loppu- ja seurantamittauksen välillä tapahtuneeseen kasvuun. Sanaston nopea kasvu voi selittyä PAULA-pienryhmätoiminnan seurauksilla, mutta voidaan myös pohtia, voisiko sanaston nopea kasvu johtua tutkijoiden keskuudessa erimielisyyttä aiheuttaneesta ”sanapyräyksestä”, joka joidenkin tutkijoiden mukaan näkyy sanastonoppimisen alkuvaiheessa nopeana sanaston kasvuna (Dromi, 1999; Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012). Tutkimusryhmän lapsista kuusi oli ollut tutkimuksen alkaessa suomenkielisessä päivähoitossa vain lyhyen aikaa, 2-3 kuukautta. Mikäli kaksikielisten lasten kielenkehityksessä ilmenee sanapyräyksen tyylinen nopea sanaston kasvun vaihe,

ajoittuisi se tutkijoiden mukaan siihen vaiheeseen, kun lapsi ensimmäistä kieltä omaksuessaan on omaksunut n. 30 sanaa. Tutkimusryhmän lapsilla oli alkumittauksessa käytössään keskimäärin 64,3 sanaa, ja vertailuryhmällä keskimäärin 111,9 sanaa. Sanaston määrä molemmilla ryhmillä oli tutkimustehtävin arvioituna siis jo ylittänyt sanapyräyksen oletetun alkamiskohdan. Tutkimusryhmän lapsista osa saattoi kuitenkin olla nopean sanaston kehityksen vaiheessa. Tässä tutkimuksessa aineisto ei kuitenkaan ole sopiva sanapyräyksen tarkemmalle tutkimiselle, sillä eri osatehtävissä tuotettu sanasto on osittain samaa, eikä tätä päällekkäisvaikutusta ole tässä aineistossa otettu huomioon. Tulos on yhtenäinen Nykäsen (1999) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin pienryhmätoiminnalla olleen positiivista vaikutusta erityisesti kielenkehityksensä alkuvaiheessa olevien lasten taitoihin.

Sanapyräyksen käsitteeseen liitetään kuitenkin myös ajatus siitä, että sen aiheuttajana toimii lapsen kehityksellinen vaihe, jossa lapsi huomaa, että asioita voidaan nimetä erilaisilla nimillä (Gopnik & Meltzoff, 1987). Peräkkäisesti kaksikielisen lapsen voidaan kuitenkin olettaa ohittaneen tämän kehitysvaiheen jo ensimmäistä kieltä omaksuessaan. Tällainen näkemys ei tue sanapyräyksen olemassaoloa kaksikielisen lapsen kielenkehityksen vaiheena.

### 5.1.2 Sanaston koostumus

Sanaston koostumus oli alkumittauksessa ryhmien välillä erilainen: vertailuryhmän lapsilla sanasto koostui monipuolisemmin kaikista tutkituista sanaluokista, kun taas tutkimusryhmän sanaston koostumus oli suppeampi erityisesti verbien osalta. Seurantamittauksessa sekä tutkimusryhmän että vertailuryhmän sanaston koostumus kuitenkin kehittyi monipuolisemmaksi. Sanaston koostumusta ei aiemmissa tutkimuksissa ole arvioitu, mutta tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa sanaston koostumuksesta voidaan verrata yksikielisten lasten sanaston koostumuksen kehitykseen sekä suomen kielen yleissanastoon sekä tutkimukseen suomenkielisen lapsen tuottavan varhaisanaston kehityksestä (Heikkinen, Lehtinen, & Lounela, 2001; Stolt, 2008). Vertailussa voidaan havaita, että koska tutkimus- ja vertailuryhmän tuottava kokonaissanasto koostui n. 60% substantiiveista, n. 20% verbeistä ja n. 20% muista

sanoista, poikkeaa tuottavan sanaston koostumus suomen kielen yleissanaston koostumuksesta (42% substantiiveja, 22% verbejä, 28% muita sanoja) erityisesti siten, että substantiiveja oli puheessa enemmän. Samaa voidaan havaita, kun vertaillaan tämän tutkimusaineiston sanaston koostumusta Stoltin (2008) tutkimukseen varhaisen sanaston koostumuksen kehityksestä: Stoltin tutkimuksessa yli 400 sanan tuottavasta sanastosta n. 50% oli substantiiveja, n. 20% verbejä ja 10% kielipillisiä sanoja. Tässä tutkimuksessa substantiivien suhteellisen suuri osuus lasten puheessa voi johtua siitä, että uuden sanaston oppiminen voi olla yksinkertaisinta substantiivien osalta, koska niille on olemassa konkreettinen vastine, jota uusi opittu sana vastaa.

Sanaston koostumus poikkesi eri osatehtävissä toisistaan sekä tutkittavien ryhmän että vertailuryhmän välillä. Selkein ero, joka näkyi molempien ryhmien sanaston koostumuksen kehityksessä, oli spontaanipuheen ja kertovan puheen välillä. Kertovassa puheessa lapset käyttivät suhteellisesti enemmän verbejä kuin spontaanipuheessa. Tähän koostumuksen eroon saattaa osittain vaikuttaa tehtävien luonne: kerronta on tyyliltään tapahtumien selostusta ja niiden kuvailua, ja siinä asioiden nimeämisellä ei ole yhtä suurta roolia. Spontaanipuheen ja kertovan puheen kehitys poikkesivat toisistaan myös ajallisesti: sekä tutkimus- että vertailuryhmällä spontaanipuheen merkittävämpi sanaston koostumuksen muutos tapahtui alku- ja loppumittauksen välillä, kun taas kertovassa puheessa tuottavan sanaston koostumus muuttui enemmän loppu- ja seurantamittausten välillä. Ero saattaa johtua siitä, että spontaanipuhe on luonteeltaan vapaampaa, ja lapset voivat koostaa sen haluamista sanoista, joiden aihepiiriä ei ole rajattu yhtä tarkasti kuin tämän tutkimuksen kerrontatehtävässä: spontaanipuhe oli strukturoimatonta, kertova puhe puolistrukturoitua.

Sanaston koostumuksessa sanat jaettiin karkeasti kolmeen ryhmään: substantiiveihin, verbeihin ja muihin sanoihin. Koska muut sanat pitivät sisällään sekä adjektiivit että pronominit, voidaan ”muiden sanojen ” suurta määrää tulkita monella tavalla. Toisaalta muiden sanojen lisääntyminen kertoo useamman adjektiivin osaamisesta: lapsi osaa nimetä värejä, tai käyttää kerronnassaan kuvailevia sanoja. Toisaalta pronominiin määrän lisääntyminen saattaa kertoa siitä, että lapsi käyttää asioista niiden nimien sijaan ”tuo”,

”tänne” tms. pronomini-ilmaisuja, mikä saattaa kertoa siitä, ettei lapsella ole sanavarastossaan sanaa näille asioille.

Vaikka interventiolla ei tässä tutkimuksessa voitu havaita olevan kiistatonta roolia lasten kielenkehityksen edistymisessä, antavat tulokset kuitenkin viitteitä siitä, että interventio tukee suomen kielen oppimista sekä tuottavan sanaston koon ja koostumuksen kehitystä. Koska intervention seurauksena tutkimusryhmän sanaston koko kehittyi nopeammin kuin vertailuryhmällä, on todennäköistä, että interventiolla oli vaikutusta. Voidaankin esittää kysymyksiä siitä, millaiseksi tutkimusryhmän tuottavan sanaston koko ja koostumus olisivat kehittyneet, mikäli interventiota ei olisi ollut: olisiko kehitys ollut enemmän loppu- ja seurantamittauksen välissä havaitun, hitaamman, kaltaista.

## **5.2 Menetelmä**

Tutkimuksen menetelmänä käytetty kielellisten taitojen arviointitilanne oli ennalta suunniteltu, ja se oli määrä toteuttaa jokaisessa mittauspisteessä samanlaisena, jotta tuloksia voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla verrata mittauspisteiden välillä. Arviointitilanne oli lapsiystävällinen, ja suurin osa lapsista jaksoi keskittyä kaikkiin tehtyihin osatehtäviin. Keskittymistä ja motivaatiota tukivat leikkien ja testitehtävien erilaisuus, tilanteen kuvallinen strukturointi sekä lopuksi palkkioksi saatu tarra. Kahdesti suunnitellusta arviointitilanteen järjestyksestä tuli kuitenkin poiketa lapsen ujuden takia: tällöin aloitettiin tehtävästä, josta lapsi parhaiten motivoitui, ja yritettiin suorittaa muut osiot mahdollisimman tarkasti alkuperäisessä järjestyksessä: lapsen motivaatio tutkimustilanteeseen oli kuitenkin lopputuloksen kannalta tärkeämpää kuin osatehtävien toteuttaminen määrättyssä järjestyksessä.

Loppu- ja seurantamittauksen väliin jäävä aika oli keskimäärin ainoastaan neljä kuukautta, jolloin esimerkiksi RDLS III:n toistojen väliin jäävä aika ei ollut yleisten testausohjeiden mukainen puoli vuotta. Oppimisvaikutusta voidaan näin ollen pohtia: muistivatko lapset oikeita vastauksia edellisestä testauskerrasta? Myös muiden tehtävien kohdalla voidaan arvioida, olivatko lapset oppineet arviointitilanteessa niin paljon uusia

sanoja, että seuraavan kerran tulokset olisivat siksi olleet parempia. Lähtökohtainen tuntuma oli kuitenkin se, etteivät lapset suurimmalta osin muistanee edellisiä mittauskertoja, vaikka tilanne oli joka kerta samanlainen. Enemmän esimerkiksi kerrontatehtävän tuotteliaisuuteen tuntuikin vaikuttavan lapsen senhetkinen innostuneisuus ja vireystaso.

Menetelmän reliabiliteettia tuki tutkimuksen toistuminen jokaisella tutkimuskerralla samalla rakenteella. Myös osatehtävät pyrittiin ohjeistamaan joka kerta samalla tavalla. Reliabiliteettia heikensi merkittävimmin tutkimuksen kohteena olevien lasten luonnollinen, yksilöllisessä kehityksessä esiintyvä vaihtelu. Lasten tuottavaa sanastoa tutkittiin kuitenkin kattavasti: vaikka nimeämistehtävässä esiintyi suurimmaksi osaksi substantiiveja, arvioitiin kertovan puheen ja spontaanipuheen tehtävissä myös verbien ja muiden sanaluokkien tuottamista. Yksi tekijöistä, joka myös merkittävästi vaikutti tutkimuksen reliabiliteettiin, oli tutkimuksessa käytettyjen arviointimenetelmien kyky mitata haluttua asiaa, tässä tapauksessa tuotettua sanastoa ja sen koostumusta. Tässä tutkimuksessa tuottavaa sanastoa arvioitiin kolmen erityyppisen tehtävän välillä, joista kaikilla oli omat hyvät ja huonot puolensa. Nimeämistä arvioitiin Fonologiatestin kuvasarjan kuvien nimeämisellä, eläinleikissä nimettyjen eläinten ja värien nimeämisellä ja vaatteiden nimeämisellä. Nimeämistehtävä oli strukturoitu tehtävä, jossa oikeat vastaukset ja niiden mahdollinen määrä olivat etukäteen tiedettyjä. Tällaisessa strukturoidussa tehtävässä tulokset ovat parhaiten vertailtavissa mittauspisteiden välillä, sillä ollessaan yhteistyökykyinen lapsi nimeää taitojensa mukaan kaikki asiat, jotka hän osaa. Tällainen nimeämisen tehtävä ei kuitenkaan tuo esiin kaikkia lapsen tuottavaan sanavarastoon kuuluvia sanoja. Kertovan puheen tehtävä oli puolistrukturoitu: lapselle annettiin tehtäväksi kertoa, mitä ”Kissatarinassa” tapahtuu. Kertovassa puheessa ei ole yhtä oikeaa vastausta, joten on lapsen tuottavan puheen taitojen lisäksi senhetkisestä kiinnostuneisuudesta kiinni, kuinka paljon puhetta hän kertoessaan tuottaa. Kerronnan määrä on riippuvainen myös kielitaidosta. Spontaanin puheen tehtävässä annettiin lyhyt toimintaohje, jonka jälkeen lapsi sai leikkiä vapaata leikkiä ja tuottaa sen verran puhetta kuin halusi. Lapsen kielitaidon lisäksi tehtävässä tuotetun puheen määrään vaikutti myös lapsen tyyli toimia: toiset puhuivat leikkiessään enemmän, toiset vähemmän.

Tutkimuksen validiteettia tukivat monet seikat. Tutkimuksessa tuottavaa sanastoa arvioitiin monipuolisesti (nimeäminen, spontaanipuhe ja kertova puhe), mikä kertoo suomen kielen taidosta enemmän kuin ainoastaan nimeämällä tiedetyt substantiivit. Luonnollisessa puheessa mukana on kuitenkin merkittävä määrä muitakin sanoja kuin substantiiveja (Heikkinen, Lehtinen, & Lounela, 2001), joten tuottavan puheen määrää ja taitoa ei tulisi arvioida ainoastaan substantiivien nimeämisellä. Validiteettia heikensi mm. eri tutkijoiden erilaiset tavat ohjeistaa lapsille leikkien ohjeet: esimerkiksi kauppaleikissä joillain tutkijoilla oli tapana kysyä lapsilta enemmän kauppatarvikkeiden nimiä, kun taas toiset odottivat lapselta enemmän aloitteita.

PAULA-pienryhmätoiminta, tutkimuksen interventio, ei ollut täysin standardoitu menetelmä eri päiväkotien välillä, koska pienryhmän toiminta oli ohjaajalähtöistä, ja ryhmän lastentarhanopettajat päättivät itse, millaisia aihepiirejä ryhmässä käsiteltiin. Tutkimusryhmän lapset osallistuivatkin vaihtelevasti erilaisia aihepiirejä käsitteleville pienryhmäkerroille, mikä asettaa lapset keskenään vaikeasti vertailtavaan tilanteeseen. Myös ryhmien tapaamiskertojen määrät vaihtelivat, minkä lisäksi lapset osallistuivat toimintaan vaihtelevalla aktiivisuudella. Pienryhmätoiminnan laatuun vaikutti myös ohjaajan kokemus PAULA-toiminnasta: osa ohjaajista oli pitänyt samanlaisia ryhmiä vuotta vanhemmille lapsille jo aikaisemmin, jopa useita kertoja. Jotkut ohjaajista sen sijaan olivat ensikertalaisia tällaisen pienryhmätoiminnan ohjaamisessa.

Valtaosa lastenhoitohenkilökunnasta kaikissa tutkituissa päiväkodeissa oli äidinkieltään suomenkielisiä. Joissain päiväkodeissa työskenteli kuitenkin itsekin maahanmuuttajataustaisia aikuisia, jotka eivät puhuneet sujuvaa suomea, tai jotka puhuvat lasten kanssa heidän omaa äidinkieltään. Näissä päiväkodeissa voitiin tarjota tukea niiden lasten äidinkielen kehitykselle, jotka puhuivat tämän lastenhoitajan kanssa samaa kieltä. Tämä tukee ajatusta siitä, että äidinkielen tukeminen toista kieltä omaksuttaessa on tärkeää (Kohnert, 2013, s. 96). Samanlainen vaikutus havaittiin Restrepon työryhmän (2010) tutkimuksessa, jossa toisella kielellä annetun opetuksen lisäksi tarjottu tuki äidinkielellä pidensi lasten ilmaisuja äidinkielellä. Myös Méndezin työryhmän (2015) tutkimuksessa havaittiin äidinkielen tukemisella olevan positiivinen yhteys toisen kielen ymmärtämisen taitoihin. Tällainen lasten oman äidinkielen käyttö

varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan Suomessa ole tavanomainen käytäntö, sillä ensisijainen vastuu äidinkielen opetuksesta on perheellä (Opetushallitus, 2016).

### **5.3 Tutkittavat**

Tutkimusryhmän rekrytointi Turun kaupungin päiväkodeista onnistui hyvin. Sen sijaan vertailuryhmäläisten rekrytointi tutkimukseen oli haasteellisempaa. Vertailuryhmästä saatiin kuitenkin kielitaustoiltaan hyvin samantapainen kuin tutkimusryhmästä. Vertailuryhmän rekrytointi kesti pidempään, ja tutkimukset päästiin vertailuryhmän lapsilla aloittamaan n. 2 kk myöhemmin kuin tutkimusryhmällä. Koska vertailuryhmäläisten rekrytointi oli vaikeaa, olivat tutkimusryhmä ja vertailuryhmä lähtökohdiltaan hieman epätasaiset, sillä vaikka lapset olivat keskimäärin saman ikäisiä ja täyttivät mukaanottokriteerit, vertailuryhmän lapset olivat olleet keskimäärin seitsemän kuukautta pidempään suomenkielisessä päivähoidossa tutkimuksen alkaessa. Vertailuryhmän tuottavan sanaston koko kaikilla tuottavan sanaston osa-alueilla olikin alkumittauksessa keskimäärin parempi kuin tutkimusryhmällä, ja sanaston koostumus oli monipuolisempi. Myös erilaiset taustamuuttajat, kuten lasten osallistumisaktiivisuus suomenkieliseen varhaiskasvatukseen sekä oleskelu ulkomailla mittauspisteiden välillä, asetti tutkimus- ja vertailuryhmäläiset epäyhtenäiseen asemaan. Myös lasten kotona puhuttavien kielten tausta oli kirjava.

Koska mittauspisteiden välille pyrittiin sekä tutkimus- että vertailuryhmällä saamaan yhtä pitkä aika (alku- ja loppumittauksen välillä 6,5 kuukautta, loppu- ja seurantamittauksen välillä 4 kuukautta), ajoittuivat vertailuryhmän tutkimukset eri tavalla kalenterivuoteen verrattuna tutkimusryhmään, suhteessa esimerkiksi kesälomaan. Tutkimusryhmän testaukset saatiin tehtyä suunnitellussa aikataulussa, jolloin alkumittaus tehtiin syksyllä 2015, jonka jälkeen ryhmässä järjestettiin PAULA-toimintaa, loppumittaus tehtiin PAULA-toiminnan päätyttyä keväällä, ja seurantamittaus heti syksyn 2016 alussa. Vertailuryhmän tutkimukset alkoivat kuitenkin vasta vuodenvaihteessa 2015-2016, jolloin vertailuryhmän loppumittaukset tehtiin aivan kevään 2016 lopussa tai syksyn 2016 alussa. Seurantamittaukset vertailuryhmälle tehtiin kevään 2017 alussa. Tällöin

kesäloma, jolloin lapset todennäköisesti oleskelivat äidinkielisessä ympäristössä ja altistuminen suomen kielelle oli vähäisempää, sijoittui tutkimusryhmällä ja vertailuryhmällä osittain eri mittausten välille. Koska kesälomalla on havaittu olevan uuden kielen kehitystä hidastava vaikutus niille lapsille, joilla on tapahtunut kouluvuoden aikana edistystä kielitaidossaan (Scheffner Hammer ym. 2008), voidaan myös tässä tutkimuksessa ajatella tutkimusryhmän olleen heikommassa asemassa seurantamittausten osalta.

Lähes kaikki lapset olivat toisen kielen kehityksessään sellaisessa vaiheessa, jossa he tiesivät, että suomenkieliselle aikuiselle kuuluu puhua suomea, eikä omaa äidinkieltään (ks. Tabors, 1997). Muutama poikkeus kuitenkin ilmeni: esimerkiksi V7 vaihtoi puheensa äidinkieleensä romaniaan, kun hän selosti Fonologiatestin yhteydessä pidempää tarinaa. Lapsi koki äidinkielen käyttämisen ilmeisesti helpommaksi kertovassa puheessa. Myös kertomuksen sanasto saattoi olla hänelle suomeksi vaikeaa, ja äidinkielellä tutumpaa.

Tutkimuksissa korostetaan sitä, että kaksikielisen lapsen kielitaitoa tulee arvioida molemmilla kielillä. Tässä tutkimuksessa arvioitiin tarkemmin vain lapsen toisen kielen, suomen, taitoa. Äidinkielen taitoa seurattiin kotona täytettävien lomakkeiden avulla karkeasti, lähinnä jotta voitiin kontrolloida mahdollisia vaikeuksia äidinkielen kehityksessä. Taustatietolomakkeiden perusteella havaittiin, että vanhemmat arvioivat lapsensa äidinkielen tason kaikissa mittauspisteissä keskimääräistä pisteytystä paremmiksi. Äidinkielen taso kuitenkin keskimäärin heikkeni alku- ja loppumittauksen välillä vanhempien arvioimana (pistemäärä vaihteli alkumittauksen 19-24 pisteestä loppumittauksen 13-24 pisteeseen ja seurantamittauksen 15-24 pisteeseen). Tämä saattaa johtua siitä, että äidinkielen kehitys on hidastunut verrattuna aiempaan, koska toinen opittu kieli, suomi, vie osansa lapsen kielenoppimisen resursseista. (Kohnert, 2013, s. 96; Restrepo, & Kruth, 2000). Taustatietolomake on kuitenkin melko suurpiirteinen mittari kielenkehitykselle, ja vanhempien kyky arvioida lapsensa kielitaitoa on vaihteleva.

#### **5.4 Tutkimuksen kliininen merkitys ja jatkotutkimusaiheita**

Varhainen kielenkehitystä tukeva interventio parantaa kielellisiä valmiuksia, ja sen voidaan olettaa vähentävän myöhempiä kielellisiä haasteita. Tämä voi tuoda kustannussäästöjä, jos kielellisellä pienryhmätoiminnalla voidaan vähentää myöhemmin ilmenevän erityisen tuen tarvetta. Mitä aiemmin suomen kielen tukeminen aloitetaan, sitä todennäköisemmin kouluvalmiudet ovat hyvät, koska ajattelun kielen kehittymiselle on paremmat olosuhteet. PAULA-toiminnasta hyötyvät sekä maahanmuuttajataustaisten lasten lisäksi heidän lastentarhanopettajansa: opettajat oppivat ehkä PAULA-ryhmien myötä huomaamaan kielellisen ympäristön monipuolisuuden ja kielellisten harjoitusten merkityksen. Ryhmässä käsiteltyjen aiheiden harjoittelu kotona omalla kielellä vahvistaa myös lasten äidinkielen osaamista – sekä mahdollisesti vanhempien suomen kielen oppimista.

Syksyllä 2015 alkanut PAULA-toiminnan pilottihanke oli onnistunut, ja sen seurauksena PAULA-toimintaa on laajennettu myös muihin Turun alueen päiväkodeihin, joissa on maahanmuuttajataustaisia lapsia. Näiden positiivisten tutkimustulosten seurauksena Turun kaupungin puheterapeuteista yhden toimenkuvaa on laajennettu suorittamaan konsultointia kaikissa Turun päiväkodeissa, joissa PAULA-toimintaa järjestetään. Intervention tuloksia voidaan pitää niin rohkaisevina, että toiminnan jatkuvuuden tukemiseksi kaikissa päiväkodeissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia lapsia, tulisi olla resursseja järjestää PAULA-toimintaa kaikille sitä tarvitseville lapsille.

Jatkotutkimusta aiheesta tulisi tehdä laajemmilla ryhmillä, jotta saadaan lisää näyttöä suomen kielen oppimista tukevan kielellisen pienryhmätoiminnan mahdollisista vaikutuksista maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitoihin, ja jotta yksilöllisen vaihtelun aikaansaama muutos olisi tuloksissa pienempää. Tulevissa tutkimuksissa tulisi kiinnittää tätä tutkimusta enemmän huomiota tutkimus- ja vertailuryhmien lähtötason samankaltaisuuteen, jotta tulokset olisivat luotettavammin vertailtavissa. Jatkossa olisi kiinnostavaa tietää, onko sanaston koko tai koostumus toista merkitsevempi tekijä sanaston kehityksen arvioinnissa, jotta tukea kielenkehitykseen

osattaisiin tarjota entistäkin paremmin: onko sanaston tukeminen kaikkien sanaluokkien osalta oleellista, tulisiko kiinnittää huomiota erityisesti johonkin tiettyyn sanaluokkaan? Myös kaksikielinen kielenkehitys ilmiönä vaatii vielä tutkimusta, jotta voidaan parhaiten tunnistaa kielellisten vaikeuksien riskit kaksikielisillä lapsilla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Myös kaksikielisten lasten kielenkehityksen arviointimenetelmiä tulisi kehittää, jotta kielelliset vaikeudet voidaan tunnistaa nykyistä helpommin.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli pilottihanke, jossa PAULA-toimintaa järjestettiin 4-vuotiaille lapsille, aikaisemmin kohderyhmänä olleiden 5-vuotiaiden lasten sijaan. Jatkossa voitaisiin tutkia sitä, mikä olisi tällaiselle interventiolle paras ajankohta. Myös suomen kielen omaksumista toisena kielenä tulisi tutkia enemmän, jotta voidaan parhaiten vertailla kaksikielisten lasten suomen kielen kehitystä tutkitusti tyypilliseen kehitykseen, ja tarvittaessa tunnistaa mahdollisimman aikaisin ne lapset, joilla toisen kielen omaksumisessa tulisi mahdollisesti olemaan haasteita.

## Lähteet

- Abdulahad, D. & Amirkhani, J. (2015) Monikulttuurisen lapsen suomen kielen tukeminen päiväkodin arjessa - TPR-menetelmään pohjautuva materiaalipaketti halikolon henkilökunnalle. Turun ammattikorkeakoulu.
- Arnberg, L. (1989) *Tavoitteena kaksikielisyys*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Bates, E., Dale, P. & Thal, D. (1995) Individual differences and their implications for theories of language development. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.), *The handbook of child language* (s. 96-151). Oxford: Blackwell Publishers.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Reilly, J. & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-123.
- Becker, B., Boldin, E. & Klein, O. (2016) Formal and informal early education of turkish-origin children in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 173-189.
- Bedore, L. M. & Peña, E. D. (2008) Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Best, W., Melvin, D. & Williams, S. (1993) The effectiveness of communication groups in day nurseries. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 187-212.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press.
- Bochner, S. & Jones, J. (2003) First words: Programme level 3. Teoksessa S. Bochner & J. Jones (toim.), *Child language development - learning to talk* (s. 81-97). Lontoo: Whurr Publishers.
- Bridges, K. & Hoff, E. (2014) Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225-241.
- Butler, Y. (2014) Bilingualism / multilingualism and second-language acquisition. Teoksessa T. Bhatia & W. Ritchie (toim.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (s. 109-136). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Cambridge Dictionary (2017)  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vocabulary?a=british>, noudettu 18.11.2017.
- Clark, E. (2003) Early words. Teoksessa E. Clark (toim.), *First language acquisition* (s. 75-93). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Teoksessa B. Street & N. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education, 2nd edition* (s. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Dixon, L., Wu, S. & Daraghmeh, A. (2012) Profiles in bilingualism: Factors influencing kindergartners' language proficiency. *Early Childhood Education Journal, 40*(1), 25-34.
- Dromi, E. (1999) Early lexical development. Teoksessa M. Barrett (toim.), *The development of language* (s. 99-131). East Sussex: Psychology Press.
- Fabbro, F. (1999) *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Hove: Psychology Press.
- Folse, K. (2004) Myths about teaching and learning second language vocabulary: what recent research says. *TESL Reporter, 37*(2), 1-13.
- Genesee, F., Crago, M. & Paradis, J. (2006) *Dual language development and disorders*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Gentner, D. (1982) Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. Teoksessa M. Bowerman & S. Levinson (toim.), *Language acquisition and conceptual development* (s. 301-334). New York: Cambridge University Press.
- Goldfield, B. & Reznick, J. (1990) Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language, 17*(1), 171-183.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1987) The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development, 58*, 1523-1531.
- Groot, A. (2001) *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. New York: Psychology Press.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. (2004) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M. & Chien, N. (2012) Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 1-20.
- Halme, K. (2011) Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli - kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 86-101). Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino.
- Heikkinen, V., Lehtinen, O. & Lounela, M. (2001) Kuvia kirjoitetusta suomesta. *Kielikello, 3*.
- Helsingin kaupunki. *Ota koppi -ohjelma - kieli, osallisuus ja oppiminen -ohjelma 4-8 -vuotiaille lapsille*.

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Eyer, D. (2004) *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Rodale.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. & Parra, M. (2012) Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27.
- Hoffmann, C. (1991) *An introduction to bilingualism*. New York: Routledge.
- Kaiser, E. & Rautakoski, P. (2013) Monikielisten lasten puheterapeuttinen tutkiminen suomessa. *Puheterapeutti*, 1, 23-26.
- Karasma, K. (2012) *Suomi toisena kielenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Karoly, L. & Gonzalez, G. (2011) Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 71-101.
- King, S. & Saxton, M. (2010) Opportunities for language development: Small group conversations in the nursery class. *Educational & Child Psychology*, 27(4), 31-42.
- Kinnunen, T. & Viitala, U. (2014) Halinalle-ohjelma osaksi päivähoidon arkea. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Korpilahti, P. (2010) Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Korttesmaa, M., Heimonen, K., Merikoski, H., Warma, M. & Varpela, V. (2001) *Reynell developmental language scales III*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Koskela, T. (2001) *TPR - toiminnallinen tapa oppia kieltä*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kotkansalo, P. (1995) Vieraskielinen lapsi päivähoidossa. Teoksessa R. Takkinen & M. Haapanen (toim.), (s. 53-63). Helsinki.
- Kunnari, S. (2000) Characteristics of early lexical and phonological development on children acquiring Finnish. Oulun yliopisto.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012) Ensisanojen kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienten sanat - lasten äänteellinen kehitys* (s. 83-120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. & Saaristo-Helin, K. (2012) *Fonologiatesti-lapsen äänteellisen kehityksen arviointimenetelmä*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.

- Laaksonen, M. (2009) Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Teoksessa M. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 123-139). Keuruu: Opetushallitus.
- Laki kotoutumisen edistämisestä (kotoutumislaki) 1386/2010
- Launonen, K. (2006) Varhainen vuorovaikutus kielen kehityksen perustana. *Suomen Lääkärilehti*, 61(37), 3719-3724.
- Leacox, L. & Jackson, C. (2014) Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young english language learners' word learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), 175-197.
- Lee, J. (2011) Size matters: early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69-92.
- Lindholm, L., Manninen, A. & Nieminen, A. (2007) Monikielinen lapsi puheterapeutin asiakkaana. *Virittäjä*, 2, 244-248.
- Lyytinen, P. (1999) *Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä*. Niilo Mäki Instituutti.
- Lyytinen, P. (2014) Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 51-71). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Maahanmuuttovirasto (2017)  
[http://www.migri.fi/suomen\\_kansalaisuus/kansalaisuuden\\_hakeminen/edellytykset/asumisaika](http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus/kansalaisuuden_hakeminen/edellytykset/asumisaika), noudettu 18.11.2017
- Mäkinen, L. (2014) Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorders. Oulun yliopisto.
- Mancilla-Martinez, J. & Lesaux, N. (2011) Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546.
- Marchman, V., Martínez, L., Hurtado, N., Grüter, T. & Fernald, A. (2017) Caregiver talk to young spanish-english bilinguals: Comparing direct observation and parent-report measures of dual-language exposure. *Developmental Science*, 20(1), 1-13.
- Méndez, L., Crais, E., Castro, D. & Kainz, K. (2015) A culturally and linguistically responsive vocabulary approach for young latino dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(1), 93-106.
- Nicoladis, E., Rose, A. & Foursha-Stevenson, C. (2010) Thinking for speaking and cross-linguistic transfer in preschool bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 345-370.
- Nykänen, E. (1999). Monikielinen lapsi päivähoitossa suomenkieltä oppimassa. Helsingin yliopisto.
- Ojantakanen, S. (2003). Venäjän- ja somalinkielisten esikoululaisten suomen kielen taito logopedisin menetelmin arvioituna. Helsingin yliopisto.

- Opetushallitus (2016) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*
- Palojärvi, A. (2004) Monikielisten lasten suomen kielen kehittyminen päiväkodin monikulttuurisessa pienryhmässä. Helsingin yliopisto.
- Paradis, J. & Jia, R. (2017) Bilingual children's long-term outcomes in english as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), 1-15.
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O., ym. (2016) The effects of content-related shared book readings on the language development of preschool dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 106-121.
- Räty, M. (2002) *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Reddy, V. (1999) Prelinguistic communication. In M. Barrett (toim.), *The development of language* (s. 25-50). East Sussex: Psychology Press.
- Rescorla, L. (1989) The language developmental survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.
- Restrepo, M., Castilla, A., Schwanenflugel, P., Neuhart-Pritchett, S., Hamilton, C. & Arboleda, A. (2010) Effects of a supplemental spanish oral language program on sentence length, complexity, and grammaticality in spanish-speaking children attending English-only preschools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 3-13.
- Restrepo, M. & Kruth, K. (2000) Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76.
- Ribelus, A. (1999) Vähemmistökielen vahvistaminen opetus- ja äidinkielenä - onko ajatus kannatettava ja onko sillä tulevaisuutta? Teoksessa S. Honkala (toim.), *Solmut auki - näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä* (s. 24-30). Helsinki: Opetushallitus.
- Ringbom, H. (2006) *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Roberts, T. & Neal, H. (2004) Relationships among preschool English language learner's oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 283-311.
- Romaine, S. (1999) Bilingual language development. Teoksessa M. Barrett (toim.), *The development of language* (s. 251-276). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Salameh, E., Håkansson, G. & Nettelblatt, U. (1996) The acquisition of Swedish as second language in a group of Arabic-speaking pre-school children: Word order

- patterns and phrasal morphology. *Logopedics Phoniatrics and Vocology*, 21, 163-170.
- Salameh, E., Håkansson, G. & Nettelblatt, U. (2004) Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 65-90.
- Salameh, E., Jönsson, E. & Borgström, L. (1986) Svenska som andraspråk i förskolan. Malmö Socialförvaltning.
- Saville-Troike, M. (2012) *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009) Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen* (s. 114-121). Keuruu: Otava.
- Scheffner Hammer, C., Lawrence, F. & Miccio, A. (2008) The effect of summer vacation on bilingual preschoolers' language development. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(9), 686-702.
- Schwartz, M. (2014) The impact of the first language first model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709-732.
- Silvén, M. & Rubinov, E. (2010) Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: Effects of exposure to richly inflected speech from birth. *Reading and Writing*, 23(3), 385-414.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988) *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Painokaari Oy.
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016) Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli*, 36(1), 57-75.
- STAKES Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (2005) *Kieli- ja kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Stolt, S. (2009) The emergence of grammar in very-low-birth-weight Finnish children at two years of age. Helsingin yliopisto.
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H. & Lehtonen, L. (2008) Early lexical development of Finnish children: A longitudinal study. *First Language*, 28(3), 259-279.
- Suni, M. (2008) Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto.
- Tabors, P. (1997) *One child, two languages - A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Tilastokeskus (2017) [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html), noudettu 18.11.2017
- Tingbjörn, G. & Andersson, A. (1981) *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. Stockholm: Liber Utlingningsförlaget.
- Toppelberg, C., Tabors, P., Coggins, A., Lum, K., Burger, C. & Jellinek, M. (2005) Differential diagnosis of selective mutism in bilingual children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(6), 592-595.
- Ulkomaalaislaki 301/2004
- Varhaiskasvatuslaki (päivähoitolaki, päiväkotilaki) 36/1973
- Väestöliitto (2017)  
[http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahan\\_muuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahan_muuttajat/), noudettu 18.11.2017.
- Wong Fillmore, L. (1979) Individual differences in second language acquisition. Teoksessa C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (toim.), *Individual differences in language ability and language behavior*. Lontoo: Academic Press.

# Liitteet

Liite 1

## KYSELY VANHEMMILLE LAPSEN TAUSTATIEDOISTA

(luottamuksellinen, vain PAULA-monikielisyys –tutkimushankkeen käyttöön)

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

Lomakkeen täyttäjät: äiti \_\_\_\_\_ isä \_\_\_\_\_ joku muu, kuka \_\_\_\_\_

RASTITA (X) SOPIVA VAIHTOEHTO TAI TÄYDENNÄ TIETO (ESIMERKIKSI VUOSILUKU).

### A. MAAHANMUUTTOON LIITTYVÄT TEKIJÄT

#### 1. Mikä on lapsen synnyinmaa?

Suomi \_\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_\_ milloin muuttanut pois synnyinmaasta (vuosi): \_\_\_\_\_  
minä vuonna lapsi muutti Suomeen \_\_\_\_\_

#### 2. Mikä on äidin synnyinmaa?

Suomi \_\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_\_ milloin muuttanut pois synnyinmaasta (vuosi): \_\_\_\_\_  
minä vuonna äiti muutti Suomeen \_\_\_\_\_

#### 3. Mikä on isän synnyinmaa?

Suomi \_\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_\_ milloin muuttanut pois synnyinmaasta (vuosi): \_\_\_\_\_  
minä vuonna isä muutti Suomeen \_\_\_\_\_

#### 4. Missä maissa perhe on asunut lapsen syntymän jälkeen ja kuinka kauan (vuosia ja kuukausia)?

Afganistan _____	Albania _____	Bosnia ja Herzegovina _____
Kroatia _____	Irak _____	Iran _____
Ruotsi _____	Saksa _____	Somalia _____
Syyria _____	Turkki _____	Ukraina _____
Venäjä _____	Viro _____	muu, mikä: _____

#### 5. Mikä oli perheen Suomeen muuton syy (rastita sopiva kohta)?

työ \_\_\_\_\_  
opiskelu \_\_\_\_\_  
perhesyyt \_\_\_\_\_  
pakolaisuus \_\_\_\_\_  
muu, mikä? \_\_\_\_\_



## B. PERHEEN TAUSTATIEDOT

2

### 1. ISÄ

Isän ikä (rastita sopiva vaihtoehto):

alle 25\_\_ 25-35\_\_ 35-45\_\_ 45-55\_\_ yli 55\_\_

Isän koulutus vuosina (rastita sopiva vaihtoehto):

0 v\_\_ 1-3 v\_\_ 3-6 v\_\_ 6-9 v\_\_ 9-12 v\_\_ yli 12 v\_\_

Isän ammatti: \_\_\_\_\_

Rastita sopiva vaihtoehto:

Isä työssä\_\_ työtön\_\_ kotona\_\_ opiskelee\_\_ eläkkeellä\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_\_

### 2. ÄITI

Äidin ikä (rastita sopiva vaihtoehto):

alle 25\_\_ 25-35\_\_ 35-45\_\_ 45-55\_\_ yli 55\_\_

Äidin koulutus vuosina (rastita sopiva vaihtoehto):

0 v\_\_ 1-3 v\_\_ 3-6 v\_\_ 6-9 v\_\_ 9-12 v\_\_ yli 12 v\_\_

Äidin ammatti: \_\_\_\_\_

Äiti työssä\_\_ työtön\_\_ kotona\_\_ opiskelee\_\_ eläkkeellä\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_\_

### 3. SISARUKSET

Kuinka monta sisarusta lapsella on (rastita sopiva vaihtoehto):

0\_\_ 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5 tai enemmän\_\_

Mikä ovat sisarusten syntymävuodet: \_\_\_\_\_

### C. LAPSEN KIELIYMPÄRISTÖ

Rastita sopivat vaihtoehdot:



1. Mitä kieltä/kieliä lapsi puhuu äidille?

äidin äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

2. Mitä kieltä/kieliä lapsi puhuu isälle?

isän äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

3. Mitä kieltä/kieliä lapsi puhuu sisaruksille?

vanhempien äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

4. Mitä kieliä lapsi puhuu päiväkodissa?

vanhempien äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

5. Mitä kieliä lapsi puhuu leikkikavereiden kanssa omassa asuinympäristössä tai harrastuksissa?

vanhempien äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

6. Mitä kieltä vanhemmat puhuvat lapselle?

yhteinen äidinkieli\_\_ äidin äidinkieli\_\_ isän äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

7. Mitä kieltä vanhemmat puhuvat keskenään?

yhteinen äidinkieli\_\_ äidin äidinkieli\_\_ isän äidinkieli\_\_ suomi\_\_ muu, mikä: \_\_\_\_

8. Mikä on vanhempien suomen kielen taito?

1 ei ymmärrä eikä puhu suomea\_\_ 2 ymmärtää, ei puhu suomea\_\_ 3 hyvä\_\_ 4 erinomainen\_\_  
käyttää tulkkia asioimistilanteissa\_\_

9. Milloin lapsi on alkanut käyttää suomea (täydennä vuosiluku): \_\_\_\_\_

10. Katsooko lapsi suomenkielisiä lastenohjelmia? \_\_\_\_\_

#### D. MUUT TAUSTATIEDOT

4

1. Onko jollakin sukulaisellanne ollut vaikeuksia äidinkielenä oppimisessa?

Ei\_\_ Kyllä\_\_ Kenellä: \_\_\_\_\_

2. Onko perheessä/ lähisuvussa (rastita sopiva vaihtoehto)?

äännevirheitä\_\_ viivästynyt puhe\_\_ kuulovamma\_\_  
kielellinen häiriö\_\_ änkytys\_\_ lukemis- ja kirjoittamisvaikeus\_\_

3. Miten lapsi on kehittynyt syntymästä lähtien (rastita sopiva vaihtoehto)?

Raskausaika ja synnytys: normaali\_\_ poikkeava\_\_ miten: \_\_\_\_\_

Kävelemään oppiminen: normaali\_\_ poikkeava\_\_ miten: \_\_\_\_\_

Äidinkielen kehitys: normaali\_\_ poikkeava\_\_ miten: \_\_\_\_\_

Miten lapsen äidinkieli on kehittynyt verrattuna sisaruksiin tai samankielisiin ikätovereihin:

Normaalisti\_\_ hitaasti\_\_ nopeasti\_\_

Miten lapsen suomenkieli on kehittynyt? Normaalisti\_\_ hitaasti\_\_ nopeasti\_\_ en osaa sanoa\_\_

4. Lapsen terveys (rastita sopiva vaihtoehto)

Lapsen kuulo	normaali__	heikentynyt__
Lapsen näkö	normaali__	heikentynyt__
korvatulehduksia:	ei lainkaan__	joskus__ usein__
imemis- tai syömisvaikeuksia:	ei lainkaan__	joskus__ usein__
sairaalahoitoja:	ei lainkaan__	joskus__ usein__

## PAULA- toiminnan raportointilomake

Päivämäärä					
Aika					
Päivähoitoyksikkö					
Läsnä (lasten nimet ja ryhmät, ohjaajat)					
Teema (mitä harjoiteltiin)					
Harjoitukset (miten harjoiteltiin)					
Tehtävien vaikeustaso suhteessa lasten osaamiseen	1 erittäin vaikea	2 vaikea	3 sopiva	4 helppo	5 erittäin helppo
Lasten aktiivisuus ryhmässä	1 erittäin passiivinen	2 passiivinen	3 kohtalainen	4 aktiivinen	5 erittäin aktiivinen
Kommentteja /muuta huomioitavaa					

1. Eläimet kaadetaan purkista lattialle.
2. Nimetään eläimet. ("Mitä eläimiä täältä löytyy?")
3. Nimetään värit. ("Entä mitä värejä löydät?")
4. Annetaan lapselle ohjeet leikkiin. ("Nyt heitellään eläimiä vuorotellen purkkiin. Minä annan ensin sinulle ohjeita, mitä eläimiä sinä heität. Sitten sinä saat antaa ohjeita, mitä minä heitän.")
5. Aloitetaan leikki. Tutkija (T) antaa seuraavat ohjeet (ja pyytää lasta antamaan oman ohjeen aina, kun eläimet on heitetty ohjeen mukaan):

T: "Heitä vihreä kissa."

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä punainen pupu."

(Lapsi heittää, ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä kaksi sinistä eläintä." → Kun lapsi on valinnut eläimet, kysytään, mitä eläimiä hänellä on.

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä mitä vain eläimiä." → Kun lapsi on valinnut eläimet, kysytään, mitä eläimiä hänellä on.

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä kolme keltaista kalaa."

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä kaksi samanväristä eläintä." → Kun lapsi on valinnut eläimet, kysytään, mitä eläimiä hänellä on.

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä lila dinosaurus."

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

T: "Heitä kolme oranssia eläintä."

(Lapsi heittää ja antaa oman ohjeen)

Jos lapsi ei osaa toimia ohjeiden mukaan, tutkija voi antaa vihjeitä ja auttaa. Lapsen vuorolla kannustetaan antamaan sanallisia ohjeita näyttämisen sijaan.

6. Kun kaikki ohjeet on annettu, kaikki eläimet heitetään vapaasti purkkiin. Lapselle voidaan sanoa esimerkiksi, että "Nyt saa heittää niin monta eläintä kerralla kuin saat mahtumaan syliin" ja näytetään itse mallia.
7. Lopuksi kerätään kaikki heitetty eläimet lattialta purkkiin.

## FONOLOGIATESTI

Vihjeet:

1. Mikä tämä on?
2. Jos ei hahmota kuvaa, annetaan semanttinen vihje.
3. Fonologinen vihje: kaksi ensimmäistä äännettä (esim. pöllö -> /pö/)
4. Sanotaan sana, toistatetaan se.

## VAATELEIKKI

Tarvikkeet: Pelilauta ja vaatteet, klemmarit, onget, muovilaatikko

1. Ohje: ”Seuraavaksi ongitaan vaatteita, jonka jälkeen ne puetaan tytölle ja pojalle.”
2. Ongitaan vaatteet vuorotellen. Jos lapsi ei spontaanisti nimeä vaatteita, niin kysy ainakin kerran ”Mikä sieltä tuli?” tai ”Mikä tämä on?” seuraavista: **takki, housut, sortsit, paita, pipo, lippis ja kengät.**
3. Kun kaikki on ongittu, levitetään vaatteet pöydälle.
4. Annetaan lapsen päättää, kumpi puetaan ensin, tyttö vai poika.
5. Kysytään: ”Mitä haluaisit tälle tytölle / pojalle pukea?”
6. Lapsi pukee ensin kuvan ja voit pyytää häntä sitten riisumaan sen.
7. Käännetään lauta ja kysytään ”Mitä tälle pojalle / tytölle voisi pukea, jos on tosi kylmä?”
8. Lapsi pukee ja sitten riisuu kuvan.
9. Kysytään: ”Nyt voit päättää, puetaanko tyttö vai poika. Puetaan sille kesävaatteet.”
10. Jos tilanne näyttää siltä, leikkiä voi vielä jatkaa.

## KAUPPALEIKKI JA RUUANLAITTO

Tarvikkeet: ostettavat hedelmät ja muut asiat, ostoskori, kassakone, leikkirahaa. Ruuan laittoon kattiloita, pannuja ja muita astioita.

### Kauppa

1. Asetetaan ostettavat tavarat pöydälle, jonka eteen myyjä asettuu. Kassakoneen voi asettaa samalle pöydälle tai eri pöydälle, tilasta riippuen.
2. Annetaan ohje ”Nyt käydään ostamassa nallelle/pehmolelulle ruokaa. Sinä saat ensin olla asiakas nallen kanssa ja minä olen myyjä. Tämän jälkeen vaihdetaan rooleja ja minä olen asiakas ja sinä myyjä. Voitte pyytää minulta, mitä haluatte ostaa ja annan ne teille.
3. Annetaan lapselle ostoskori ja leikkirahat.
4. Testaaja MYYJÄNÄ:  
Hyvää päivää!  
  
Mitä saisi olla?  
  
Mitä aiot syödä tänään?  
  
Haluatko muuta?  
  
Nämä maksavat...  
  
Kiitos hei!
5. Vaihdetaan asia, kun ostokset on saatu tehtyä.
6. Testaaja ASIAKKAANA:  
Hyvää päivää!  
  
Haluaisin...  
  
Kiitos hei!

Jos lapsi tuottaa vain vähän sanoja tai ei keksi, mitä tekisi, testaaja voi olla hyvin aktiivinen asiakas.

### Ruuanlaitto

7. Testaaja ehdottaa: ”Nyt voisimme tehdä pupulle yhdessä ruokaa.”
8. Vapaata leikkiä yhdessä keittiövälaineillä.
9. Leikki voidaan päättää esimerkiksi syömiseen.

HUOM! Leikin aikana saa olla itse mallina! Sitten näkee, miten lapsi vuorostaan toimii. Esimerkiksi voi kysyä, haluaisitko banaanin tai omenan jne. Ei haittaa, vaikka testaaja sanoittaa asioita.

## Liite 4

	Lomakkeen numero	Lomakkeen nimi	Kuka täyttää
<b>Alkumittaus</b>			
	1_1	Suostumuslomake	Vanhemmat
	1_2	4-vuotiaan neuvolalomake (äidinkielellä)	Vanhemmat
	1_3	4-vuotiaan neuvolalomake (suomen kielellä)	Päivähoito
	1_4	Suomen kielen seurantalomake	Päivähoito
<b>Loppumittaus</b>			
	2_2	4-vuotiaan neuvolalomake (äidinkielellä)	Vanhemmat
	2_3	4-vuotiaan neuvolalomake (suomen kielellä)	Päivähoito
	2_4	Suomen kielen seurantalomake	Päivähoito
	2_5	Kielitaustakysely vanhemmille	Vanhemmat
<b>Seurantamittaus</b>			
	3_2	4-vuotiaan neuvolalomake (äidinkielellä)	Vanhemmat
	3_3	4-vuotiaan neuvolalomake (suomen kielellä)	Päivähoito
	3_4	Suomen kielen seurantalomake	Päivähoito

**KODIN, PÄIVÄHOIDON JA NEUVOLAN YHTEISTYÖ, LAPSEN KEHITYKSEN TUEKSI 4-vuotias**

Lomake palautetaan vanhemmille 6-vuotisneuvolassa

**Lapsen nimi** \_\_\_\_\_  
**Syntymäaika** \_\_\_\_\_ ikä \_\_\_\_\_ v \_\_\_\_\_ kk  
**Neuvola** \_\_\_\_\_  
**Päivähoitopaikka** \_\_\_\_\_ aloittanut siellä \_\_\_\_/\_\_\_\_ 20\_\_\_\_  
 Lapsiryhmässä lapsia \_\_\_\_\_  
 Montako päivähoitopaikkaa lapsellasi on ollut? \_\_\_\_\_ Aloittanut päivähoidon \_\_\_\_/\_\_\_\_ 20\_\_\_\_  
 Milloin vanhemmat ovat tulleet Suomeen v. \_\_\_\_\_ Kotimaa: \_\_\_\_\_

<b>Päivittäistoiminnot</b>	useimmiten		vaihtelevasti		ei vielä	
	koti	ph	koti	ph	koti	ph
Rastita lapsen toimintaa parhaiten kuvaava vaihtoehto						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pukee ja riisuu itse</li> <li>• kiinnittää nappeja ja vetoketjuja pukiessaan</li> <li>• syö siististi itse haarukalla (ja veitsellä)</li> <li>• juo lasista</li> <li>• on omatoiminen WC-käyntien suhteen (tarvitsee vielä apua pyyhkimiseen)</li> </ul>						
Muuta lapsen arkiseen toimintaan liittyvää:						
<b>Motoriikka</b>	useimmiten		vaihtelevasti		ei vielä	
	koti	ph	koti	ph	koti	ph
Rastita lapsen liikuntaa parhaiten kuvaava vaihtoehto						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• hallitsee tasapainonsa erilaisilla alustoilla ja epätasaisessa maastossa</li> <li>• hallitsee portaissa liikkumisen itsenäisesti ilman tukea</li> <li>• leikeissä harjoittelee nopeita käännöksiä ja suunnanvaihtoja</li> <li>• harjoittelee pyöräilyä (kolmipyöräinen, apupyörät)</li> <li>• harjoittelee erilaisia hyppyjä</li> <li>• harjoittelee saksien käyttöä</li> <li>• yrittää piirtää hahmoja</li> </ul>						
Muuta lapsen karkea- ja hienomotoriseen kehitykseen liittyvää:						
<b>Kielellinen kehitys, kommunikaatio</b> Rastita lapsen kielenkäyttöä parhaiten kuvaava vaihtoehto. Lapsi käyttää pääsääntöisesti ilmaisunaan: 2-3 sanan lauseita: koti _ ph _; 4 sanan tai pidempiä lauseita: koti _ ph _						
	useimmiten		vaihtelevasti		ei vielä	
	koti	ph	koti	ph	koti	ph
<ul style="list-style-type: none"> <li>• käyttää kieltä monipuolisesti (kertoo asioistaan, ilmaisee mielipiteensä, kyselee, pohtii)</li> <li>• puhe on helposti ymmärrettävää (yksittäisiä äännevirheitä voi vielä esiintyä)</li> <li>• käyttää pääsääntöisesti kieliopillisesti oikein rakentuvia lauseita (sanojen taivutus ja sanajärjestys)</li> <li>• käyttää sivulauseita ("Minä haluan lisää ketsuppia, koska minä pidän siitä.", "Mennäänkö me ulos, sitten kun ei enää sada?")</li> <li>• nimeää kolme väriä ja laskee kolme esinettä</li> <li>• noudattaa useampiosaisia, abstrakteja käsitteitä sisältäviä ohjeita ('Ota punainen ja sininen kynä ja vie ne iso-veljelle')</li> <li>• vastaa asianmukaisesti 'miksi'-, 'millä'-, 'milloin'- ja 'miten'-kysymyksiin</li> <li>• jaksaa kuunnella n. 10–15 min. kestävän sadun ja ymmärtää sen</li> </ul>						
<b>Kaksi- tai monikielisen perheen osalta: kielet</b> _____						
Mitä kieltä/ kieliä vanhemmat puhuvat keskenään? _____						
Mitä kieltä vanhemmat puhuvat lapsille? _____						
Mitä kieltä lapset puhuvat keskenään? _____						



Muuta lapsen puheen kehitykseen liittyvää:						
<b>Vuorovaikutus ja leikki</b>						
Rastita lapsen leikkiä parhaiten kuvaava vaihtoehto	useimmiten		vaihtelevasti		ei vielä	
	koti	ph	koti	ph	koti	ph
• leikkii mielellään						
• kykenee itse aloittamaan ja ideoimaan leikkiään						
• pystyy jo keskittymään väh. 10 min samaan leikkiin (leikkivälineet saattavat vaihtua leikin aikana)						
• leikkii roolileikkejä						
• käyttää leikkiessään mielikuvitusta						
• leikkii monipuolisesti erilaisia leikkejä						
• leikkii mielellään muiden lasten kanssa						
• osaa leikkiä yksin						
• pelaa muistipelejä, lautapelejä, palapelejä, korttipelejä						
• leikkii sääntöleikkejä (vaikka häviäminen on vielä joskus vaikeaa)						
Lapsen lempileikit ja -lelut (koti/ päivähoito)						
Muuta lapsen leikkiin liittyvää (esim. satuileeko tai keksii mielikuvitusjuttuja?):						
Mitä tv-ohjelmia/ videoita/ tietokonepelejä lapsi katsoo/ pelaa ja kuinka paljon?						
<b>Ryhässä toimiminen ja tunnelmaisuus</b>						
Rastita lapsen käyttäytymistä parhaiten kuvaava vaihtoehto	useimmiten		vaihtelevasti		ei vielä	
	koti	ph	koti	ph	koti	ph
• ilmaisee tunteitaan						
• ratkaisee erimielisyyksiä myönteisin keinoin						
• hakeutuu toisten lasten seuraan						
• nauttii samanikäisten seurasta						
• osaa odottaa vuoroaan						
• pystyy joustamaan ja neuvottelemaan leikkitalanteissa						
• suhtautuu luottavasti aikuisiin						
• hyväksyy sääntöjä ja kieltoja						
• viihtyy päivähoitossa						
Muuta lapsen vuorovaikutukseen liittyvää (pahoittaako mielensä herkästi, onko hänellä pelkoja?):						
Lapsen hyvät ja vahvat puolet:						
Huolenaiheita lapsen kehityksessä ja kasvatuksessa:						
Onko tarvetta jatkotutkimuksiin?						

Kysymyksiä vanhemmille:

Minkälaisiin asioihin olette perheessänne erityisen tyytyväisiä?

Onko perheessänne vaikeuksia tai ongelmia, joista olette huolissanne? Miten perhe viettää yhdessä aikaa?

Turussa \_\_\_\_/ \_\_\_\_ 20\_\_\_\_

Lomakkeen täyttivät: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## SUOMEN KIELEN OPPIMISEN SEURANTA PÄIVÄKODISSA

Täytä lomake hyvissä ajoin ennen neuvolatarkastusta ja käy se läpi vanhempien kanssa. Ota seurantalomakkeesta (myös tästä henkilö tiedot sisältävästä sivusta) kopio ja anna vanhemmille neuvolaan vietäväksi yhdessä 'Selvitys päivähoidosta' - lomakkeen kanssa. Alkuperäinen seurantalomake jää päiväkottiin ja sen täyttämistä jatketaan vuosittain. Kopio lomakkeesta toimitetaan vanhempien kautta myös tarvittaessa puheterapeutille, psykologille ja muille erityistyöntekijöille.

Merkitse lomakkeeseen lapsen iän alapuolelle päivämäärä, jolloin täytät lomakkeen. Lomakkeessa on 14 kohtaa, joilla kuvataan lapsen suomen kielen taitoja. **Jos kuvaus pitää paikkansa, merkitse ruutuun +. Jos kuvaus ei pidä paikkaansa, merkitse -.** Jos et osaa arvioida, jätä kohta tyhjäksi.

Tarvittaessa voit kirjoittaa kommentteja ja muita havaintoja lapsen kielellisistä taidoista kohtaan 'Kommentteja' ja/tai sivun kääntöpuolelle.

### LAPSEN HENKILÖTIEDOT

Nimi: \_\_\_\_\_  
Syntymäaika: \_\_\_\_\_

Milloin lapsi on aloittanut suomenkielisessä päivähoidossa: \_\_\_\_\_

Lapsen kotikieli/-et: \_\_\_\_\_

Lomakkeen täyttäjän (ryhmän kasvatustyöstä vastaava henkilö): \_\_\_\_\_  
Yhteystiedot: \_\_\_\_\_

**SUOMEN KIELEN OPPIMISEN SEURANTA PÄIVÄKODISSA**

	Lapsen ikä <b>pvm.</b>	3v.	4v.	5v.	6v.	7v.	Kommentteja
<b>PUHEEN TUOTTAMINEN</b>							
1. Puhuu enimmäkseen omaa äidinkieltään tai on hiljaa.							
2. Ilmaisee itseään a) eleillä b) ääntelyllä c) yksittäisillä suomenkielillä sanoilla d) monipuolisemmin (merkitse sarakkeeseen sopiva kirjain/-met)							
3. Käyttää aktiivisesti 0-10 suomen kielen sanaa							
10-50 suomen kielen sanaa							
yli 50 suomen kielen sanaa.							
4. Osallistuu ryhmässä lauluihin, loruihin ym.							
5. Ilmaisee itseään suomenkielillä lauseilla (joiden ei tarvitse olla kielopillisesti virheettömiä).							
6. Esittää kysymyksiä a) Mikä b) Mitä c) Miksi d) Miten e) Milloin f) Milloin (merkitse sarakkeeseen sopivat kirjaimet).							
7. Käyttää sivulauseita.							
8. Keskustelee suomeksi.							
9. Osaa antaa yksinkertaisia ohjeita (esim. leikin tai pelin aikana).							
10. Osaa kertoa kuulemansa tarinan tms. juonen.							
11. Tuottaa pääsääntöisesti kielopillisesti oikein rakentuvia lauseita.							
<b>PUHEEN YMMÄRTÄMINEN</b>							
12. Toimii yksinkertaisten tilannesidonnaisten ohjeiden mukaan (esim. 'Mennään ulos.', 'Laita lelut laatikkoon.')							
13. Noudattaa abstrakteja käsitteitä sisältäviä ohjeita (esim. 'Vie sininen pallo ylähyllylle.', 'Mene jonossa Maijan taakse.', 'Vie nalle sohvan viereen.')							
14. Ymmärtää kysymyssanoja a) miksi b) millä c) milloin d) miten (merkitse sarakkeeseen sopivat kirjaimet).							

9064-2015 (421)

**Tutkimusluvan myöntäminen - Turun yliopiston käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos**

Sihteeri Anne Grönroos 7.9.2015:

Logopedian professori Minna Laakso Turun yliopiston Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitokselta sekä johtava puheterapeutti Eija Ahti Turun kaupungin hyvinvointitoimialalta anovat 3.9.2015 kirjeellään tutkimuslupaa Turun kaupungin päiväkodeissa toteutettavaan PAULA-tutkimushankkeeseen *Maahanmuuttajataustaisten nelivuotiaiden lasten varhennettu suomen kielen opetus päiväkotiryhmissä: Seurantatutkimus puheilmaisuun ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä monikielisillä lapsilla*.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa päiväkodeissa tapahtuvan varhaisen suomen kielen opetuksen vaikutuksesta monikielisten lasten kielelliseen kehitykseen. Erityisesti tutkimuksessa selvitetään puheen ymmärtämisen kehitystä sekä puheilmaisuun taitoja sanaston osalta.

Tutkimukseen osallistuu kaksi noin viiden lapsen ryhmää, jotka saavat päiväkodissa varhennettua suomen kielen opetusta päivähoidon yhteydessä:

Ryhmä 1: Kymmenen 4-vuotiasta lasta, jotka osallistuvat päivähoitossa varhennettuun suomen kielen opetukseen pienryhmissä  
Ryhmä 2: Kymmenen 4-vuotiasta lasta, jotka eivät osallistu varhennettuun suomen kielen opetukseen pienryhmissä

Tutkimukseen osallistuvien lasten perheet ovat maahanmuuttajataustaisia ja lasten suomen kielen taito on vielä puutteellinen.

Päiväkotien henkilökunta toteuttaa ryhmät Turun kaupungin terveystoimen puheterapeuttien konsultoivassa ohjauksessa. Ryhmiin osallistuvien lasten puheen ja kielen kehitystä seurataan syyskuusta 2015 touko-kesäkuulle 2016.

Ryhmät toteutetaan päiväkodeissa Halisissa ja Varissuolla.

Seurannan toteuttavat Turun yliopiston logopedian opiskelijat tekemällä lapsille yksilölliset sanasto- ja puheen ymmärtämisen testit sekä nauhoittamalla puhenäytteen leikkutilanteessa. Seurannassa käytetään myös vanhempien/hoitajien arviota lapsen oman äidinkielen hallinnasta sekä päiväkodin henkilökunnan arviota lasten suomen kielen hallinnasta. Tutkimusryhmien lisäksi kerätään kaksi vertailuryhmää samanikäisistä ja kielellisesti samalla kehitystasolla olevista lapsista päiväkodeista, joissa vastaavaa ryhmätoimintaa ei ole. Myös näiden lasten kehitystä seurataan samoilla mittareilla. Näin saadaan vertailukelpoista tietoa ryhmätoiminnan vaikutuksesta lasten kielelliseen kehitykseen.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavien huoltajilta ja henkilökunnalta pyydetään asianmukaiset luvat tutkimukseen osallistumiseen sekä annetaan tietoa tutkimuksesta luvan pyytämisen yhteydessä. Kaikki perheet saavat seurannan päättymisen jälkeen tietoonsa testien tulokset ja tarvittaessa suosituksen jatkotutkimuksiin terveydenhuollossa.

Sivistystoimiala, varhaiskasvatus, kun-  
nalliset suomenkieliset palvelut  
Palvelualuejohtaja/sarja 10

14

09.09.2015

Yhteystiedot: Minna Laakso, puh. (02) 333 8778, s-posti: minna.laakso@utu.fi  
ja Eija Ahti, puh. (02) 266 1395, s-posti eija.ahti@turku.fi

Päätös Päätin myöntää tutkimusluvan esitetyn anomuksen ja tutkimussuunnitelman mukaisesti.



Maija-Liisa Rantanen  
Palvelualuejohtaja  
390012

## Jakelu

ao Ahti Eija  
ao Laakso Minna  
tied Alankoja Taina  
tied Alanko-Nuikkinen Mirja  
tied Erlund Viveka  
tied Hurme-Turakka Tuula  
tied Jokila Anita  
tied Kanerva Taina  
tied Kariluoma Virpi  
tied Killström Virpi  
tied Kivikorpi Maarit  
tied Konttinen Päivikki  
tied Korhonen Tuire  
tied Kulmala Maarit  
tied Kuukkala Riitta  
tied Kuustie Leena  
tied Laaksonen Marjo-Kaisa  
tied Lahdelma Tuula  
tied Laiho Pirjo  
tied Lehtiö Sisko  
tied Lehto Anne  
tied Lumikangas-Haaristo Sari  
tied Miettinen Sinikka  
tied Mikola Johanna  
tied Nikkilä Leena  
tied Normasto Maarit  
tied Nummela Mauri  
tied Nyroos Jaana  
tied Nyström Mervi  
tied Ohvo Jussi  
tied Oksanen Anu  
tied Peltonen Jarna  
tied Pitkänen Helena  
tied Portnoj Helena  
tied Puhakka-Nuolemo Satu  
tied Putkonen Tuija  
tied Päckilä Susanne  
tied Pöyhönen Minna  
tied Raitanen Jaana  
tied Rantala Taina  
tied Rosenberg Nina

**Turun kaupunki**

§

**Päätöspöytäkirja**

3

Sivistystoimiala, varhaiskasvatus, kunnalliset suomenkieliset palvelut  
Palvelualuejohtaja/sarja 10

14

09.09.2015

---

tied Rytöhonka Klaus  
tied Räsänen Pia  
tied Saarinen Hanna  
tied Salminen Sirpa  
tied Salokannel Eeva  
tied Saren Teija-Rita  
tied Sihvo-Viemerö Sinikka  
tied Sipilä Sirpa  
tied Takala Tuija  
tied Uhmavaara Tuija  
tied Valdolin Päivi  
tied Vesanen Merja  
tied Viherkoski Marja  
tied Wiik Outi  
tied Vuorela Anja  
tied Yrttiaho Kirsti

## HENKILÖSUOJAN PIIRIIN KUULUVAN AINEISTON KÄSITTELY

### Sitoumus eettisten periaatteiden noudattamisesta

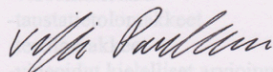
Olen saanut käyttööni kliinisen harjoitteluni/opinnäytetyöni yhteydessä tai tutkimusavustajana henkilösuojan piiriin kuuluvaa tunnistetietoja sisältävää aineistoa, joka on kerätty PAULA kliinisen harjoittelun/opinnäytetyön/tutkimushankkeen yhteydessä.

Olen tietoinen seuraavista eettisistä periaatteista ja sitoudun noudattamaan niitä:

1. En koskaan käytä julkisesti tai epävirallisissa keskusteluissa ulkopuolisten kanssa aineistossa esiintyvistä henkilöistä heidän oikeita nimiään enkä puhu tai kirjoita tavalla, joka mahdollistaa päättelyn avulla todellisten henkilöllisyyksien paljastumisen.
2. **Huolehdin siitä, että nauhat, tiedostot ja asiakirjat, joista todellinen henkilöllisyys voi paljastua, eivät joudu ulkopuolisten käsiin. Videotiedostoja ei saa tallentaa yleisille koneille eikä jättää avoimesti saataville paikkoihin, joista ne voivat joutua ulkopuolisten käsiin. Nauhoituksia ja tiedostoja sisältävät arkistot (mm. muistitikut ja kovalevyt) tulee säilyttää lukitussa tilassa ja tietokoneella vain salasanan takana.**
3. En kerro aineistosta muutoin kuin tutkimus- tai opetustarkoituksessa (ks. kohta 4) yksityiskohtia, jotka eivät ole jo tehtyjen julkaisujen tai luentojen ym. pohjalta ennestään julkisia.
4. Käytän aineistoa omaan harjoitteluuni, opetukseeni tai opinnäytetyöhöni tai julkaisen siihen pohjautuvia raportteja tai artikkeleja vain jos olen siitä sopinut Minna Laakson kanssa (ks. aineiston käsittelyä ja arkistoinnista koskevat luvat).

Päiväys 9.11.2015

Allekirjoitus  
nimen selvennys

  
Vilja Parkkunen

## SOPIMUS

### 1. Sopijapuolet

1.1. *Maahanmuuttajataustaisten lasten varhennettu suomen kielen opetus päiväkotiryhmissä: Seurantatutkimus puheilmaisuun ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä monikielisillä lapsilla (Paula) -tutkimushankkeen vastuuhenkilöt*

Minna Laakso, Pirjo Kotkansalo, Marja Hämäläinen ja Eija Ahti

jäljempänä tässä sopimuksessa ”Työnantaja”, ja

1.2. Tutkimushankkeessa työskennellyt

~~Taija Kurki~~ Vilja Parkkunen

jäljempänä tässä sopimuksessa ”Tekijä”.

### 2. Sopimuksen kohde ja tarkoitus

Sopijapuolten tarkoituksena on sopia tekijänoikeuksista ja muista tekijänoikeuslain (404/1961) mukaisista oikeuksista Tekijän työtehtävänä valmistamaan tutkimushankkeen aineistoon.

### 3. Oikeudet tutkimushankkeen aineistoon

3.1. Tekijä luovuttaa työnantajalle yksinomaiset käyttöoikeudet Tekijän työtehtävänä valmistamaan tutkimushankkeen aineistoon kuten jäljempänä tässä sopimuksessa sovitaan. Käyttöoikeuksien luovutuksesta ei makseta tekijälle erityistä korvausta. Kohdan 3.1. mukaisia oikeuksia ei ole ajallisesti rajoitettu.

3.1.1. Tutkimushankkeen aineistolla tarkoitetaan seuraavia asioita:

- videomateriaali
- taustatietolomakkeet
- testilomakkeet
- videoidut kielelliset arvioinnit
- litteraatit

3.1.2. Käyttöoikeuksilla tarkoitetaan tutkimushankkeen aineiston mitä tahansa hyödyntämistä tutkimuksessa tai opetuksessa tutkittavien myöntämien lupien asettamissa rajoissa (aineiston keruuta ja kuva- ja videomateriaalin käyttöä koskevat

luvut). Tutkimushankkeen aineiston käyttö perustuu sitoumukseen hankkeen eettisten periaatteiden noudattamisesta (liitteenä). Käyttöoikeus koskee esimerkiksi aineiston hyödyntämistä tallentamalla sen kappaleita tietokoneelle tai muulle välineelle, valmistamalla aineistosta kopioita millä tahansa tavalla ja esittämällä, näyttämällä tai julkaisemalla aineistosta tehtyjä tutkimuksia.

3.1.3 Valmistettaessa aineistosta kopiokappaleita tai esitettäessä tutkimusaineistoa on kyseisen osan tekijä mainittava hyvän tavan mukaisesti (esimerkiksi kuvaajan/litteroijan nimi). Aineiston käyttäjän on muutenkin kunnioitettava Tekijän tekijänoikeuslain mukaisia moraalisia oikeuksia.

3.2. Työnantaja (tutkimushankkeen vastuuhenkilöt) saa oikeuden myöntää käyttöoikeuksia tutkimushankkeen aineistoon hankkeen ulkopuolisille tutkijoille. Oikeuksia luovutettaessa tulee sopimukseen sisällyttää vastaavat ehdot kuin edellä kohdissa 3.1.1. ja 3.1.3.

Käyttöoikeuksien edelleen luovutuksesta ei makseta Tekijälle erityistä korvausta.

Kohdan 3.2. mukaisia käyttöoikeuksia ei ole ajallisesti rajoitettu.

3.3. Käyttöoikeuden luovutus ei rajoita Tekijän oikeutta itse hyödyntää tutkimushankkeen aineistoa omassa tutkimuksessaan. Muusta käytöstä on sovittava erikseen työnantajan kanssa.

#### **4. Tekijän velvollisuudet**

Tekijän velvollisuutena on huolehtia tarvittavien tutkimuslupien hankinnasta tutkittavilta aineistojen käyttöön. Tekijä vastaa mahdollisista kolmansien osapuolten taholta tulleista Tekijän tutkimustyöhön kohdistuvista vaatimuksista.

#### **5. Sovellettava laki ja erimielisyyksien ratkaisu**

5.1. Tähän sopimukseen sovelletaan Suomen lakia.

5.2. Tästä sopimuksesta aiheutuvat erimielisyydet pyritään ensisijaisesti ratkaisemaan sopijapuolten välisin neuvotteluin.

#### **6. Sopimuksen voimaantulo**

Tämä sopimus tulee voimaan, kun molemmat sopijapuolet ovat sen allekirjoittaneet.

**7. Sopimuskappaleet**

Tätä sopimusta on laadittu kaksi (2) samasanaista kappaletta, yksi kummallekin Sopijapuolelle.

**8. Paikka, päiväys ja allekirjoitukset**

Paikka, päiväys Turussa 9.11.2015

Tekijä

*Vilja Parkkinen*

Työnantaja

*M L*

Päiväys 9.11.2015

Allekirjottajan  
nimen selvitys

*Vilja Parkkinen*  
Vilja Parkkinen

## **PAULA-TUTKIMUSHANKE:**

Monikielisten lasten varhennettu suomen kielen opetus 2015-16

Pirjo Kotkansalo, Marja Hämäläinen, Eija Ahti & Minna Laakso  
Turun kaupunki ja Turun yliopisto

### **Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida päivähoitoryhmässä tapahtuvan suomen kielen opetuksen vaikutusta lasten puheen ja kielen kehitykseen.

### **Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistuu monikielisiä lapsia, joiden suomen kielen taito on vielä puutteellinen.

Tutkimukseen osallistujat jakautuvat kahteen ryhmään:

RYHMÄ 1: Kymmenen 4-vuotiasta lasta, jotka osallistuvat päivähoitossa varhennettuun suomen kielen opetukseen pienryhmissä

RYHMÄ 2: Kymmenen 4-vuotiasta lasta, jotka eivät osallistu varhennettuun suomen kielen opetukseen pienryhmissä

### **Tutkimusaineiston keruu ja käsittely**

Tutkimushankkeessa seurataan suomen kielen oppimista tutkimalla heidän kielitaitonsa leikinomaisessa tilanteessa kolme kertaa seurannan aikana. Tilanteet videonauhoitetaan tutkimuskäyttöön.

### **Tutkimuksen tietosuojaja**

Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä tutkittavien henkilöllisyyttä paljasteta.

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jos haluat, että lapsesi osallistuu tutkimukseen, täytä seuraavan sivun lomakkeet ja palauta ne päiväkotiin.**

Tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa tai kieltää heistä tehtyjen tallenteiden analysoinnin missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Tutkimukseen osallistuneet perheet saavat halutessaan kopion tallenteista.

Minna Laakso  
logopedian professori  
puh: 02-3338778  
email: minna.laakso@utu.fi

## SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN JA VIDEOINTIIN

Annan luvan lapseni tutkimukseen ja puhenäytteen videointiin.

Tallennustarkoitus: Monikielisten lasten varhennettu suomen kielen opetus – tutkimushanke

Tallentaja(t):

Tallennuspaikka:

Tallennusaika:

Olen saanut tietoa hankkeesta ja olen tietoinen siitä, että voimme halutessamme peruuttaa suostumuksemme tutkimukseen.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## SUOSTUMUS VIDEO- JA ÄÄNITALLENTTEIDEN ARKISTOINTIIN JA KÄYTTÖÖN

Annan luvan lapsestani tallennetun aineiston arkistointiin, tieteelliseen käyttöön ja opetukseen seuraavin ehdoin:

Arkistointipaikka:

Turun yliopisto, Logopedia

Tallenteet, joita lupa koskee: (tallenteiden nrot: \_\_\_\_\_)

Arkistoitua materiaalia voi käyttää:

KYLLÄ

EI

1. Tieteellinen käyttö

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Opetuskäyttö

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikäli hankkeen ulkopuoliset tutkijat haluavat käyttää aineistoa, siihen pyydetään aina erillinen lupa.

Mikäli tallennettua aineistoa halutaan julkaista mediassa (sanoma- ja aikakauslehdet, TV, radio, internet) siihen pyydetään aina erillinen lupa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Yhteystiedot

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite: