

# KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU

*”Todo bien, vale?”*

Vieraskielisen päiväkodin vaikutuksia lapsen kielelliseen kehitykseen

Susanna Karppinen

Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö

Lapsi ja nuoret

Sosionomi (AMK)

KEMI/TORNIO 2011

<b>Tekijä:</b>	Susanna Karppinen
<b>Opinnäytetyön nimi:</b>	<b><i>“Todo bien, vale?”</i> Vieraskielisen päiväkodin vaikutuksia lapsen kielelliseen kehitykseen</b>
<b>Sivuja (+liitteitä):</b>	<b>40 (+2)</b>
<b>Opinnäytetyön kuvaus:</b> <p>Opinnäytetyöni tavoitteena on tarkastella miten kolmen tutkimani lapsen vanhemmat ja hoitajat ovat kokeneet vieraskielisen päiväkodin vaikutuksen lapsen kielelliseen kehitykseen. Tarkoitukseni on koota niitä asioita, jotka vaikuttavat 1-3-vuotiaan lapsen kielelliseen kehitykseen päiväkodissa ja sen ulkopuolella ja mitä haasteita matkalla voi tulla eteen.</p> <b>Teoreettinen ja käsitteellinen esittely:</b> <p>Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys sisältää teoretietoa 1-3-vuotiaiden lasten kielellisestä kehityksestä, kaksikielisyydestä ja äidinkielestä. Lisäksi teoriaosuudessa kerron kasvatuskumppanuuden, kasvatushenkilökunnan ja vanhemman roolista kielen kehityksen tukemisessä.</p> <b>Metodologinen esittely:</b> <p>Opinnäytetyö on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Opinnäytetyöhöni osallistui kolme 1-3-vuotiaan lapsen vanhempaa kahdesta eri päiväkodista ja yhdestä esikoulusta. Olen kerännyt aineistoni yksilökohtaisilla teemahaastatteluilta. Lisäksi tein kyselylomakkeen päiväkotien ja esikoulun henkilökunnalle. Aineiston analyysissä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <b>Keskeiset tutkimustulokset:</b> <p>Aineiston pohjalta vahvistui käsitys lapsen halusta rajata tarkkaan käyttökielensä ympäristönsä mukaan. Kielenkehitykseen heikentävästi vaikuttavia tekijöitä olivat päiväkodin ja esikoulun suuri ryhmäkoko, kasvatushenkilökunnan tuki, jota lapset erityisesti tarvitsevat. Lapsi voi kokea turvattomuuden tunteita vieraskielisessä päiväkodissa.</p> <b>Johtopäätökset:</b> <p>Lapsi tarvitsee aikuisen, niin kasvatushenkilökunnan, kuin omien vanhempiansa tukea oman äidinkielen ja toisen kielen oppimiseen.</p>	
<b>Asiasanat:</b>	kielellinen kehitys, kaksikielisuus, äidinkieli, kasvatuskumppanuus

<b>Author:</b>	Susanna Karppinen
<b>Title:</b>	<b><i>“Todo bien, vale?”</i> The impacts of day care in a foreign language day on the child’s language development.</b>
<b>Pages(+appendixes):</b>	<b>40 (+2)</b>
<b>Thesis description:</b>	
<p>The aim of this thesis is to analyze what are the impacts of day care in a foreign language day on the child’s language development. The views of the parents and the carers were analyzed. The purpose is to summarize the facts that influence the child’s language development in day care and outside it. The challenges of having day care in a foreign language are assessed as well.</p>	
<b>Theoretical summary:</b>	
<p>Framework consists of theory of language development of young children as well as bilingualism and mother tongue acquisition. In addition, the role of parents and educational staff in child’s language development is introduced.</p>	
<b>Methodological summary:</b>	
<p>The thesis is a qualitative research. Three parents of 1-3 year old children from two different day care centers and one preschool participated in the study. The data was gathered using thematic interviews. In addition the day care and preschool staff filled in a questionnaire. Content analysis was used to analyze the data.</p>	
<b>Main results:</b>	
<p>Based on the analysis children want to choose the language they are using according to the environment. Large groups in pre day care and preschool have a debilitating effect on language development. It was noticed that children may feel insecure in day care conducted in a foreign language.</p>	
<b>Conclusions:</b> A child needs the support of adults, as well of educational staff and of their parents, to learn the native and a second language.	
<b>Key words:</b> bilingualism, language development, native tongue, educational partnership view	

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	5
2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS.....	7
2.1 Aineistonkeruu menetelmä ja tutkimustehtävät.....	7
2.2 Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ja kohdejoukko .....	8
2.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	10
3 KIELELLINEN KEHITYS, KAKSIKIELIYYS JA ÄIDINKIELI OPINNÄYTETYÖN KESKEISINÄ KÄSITTEINÄ.....	12
3.1 Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma .....	12
3.2 Kielellinen kehitys 1-3- vuotiaalla.....	13
3.3 Äidinkieli ja sen merkitys lapselle .....	14
3.4 Kaksikielisyyden kehittyminen 1-3-vuotiaalla lapsella .....	15
3.5 Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen.....	17
4 KIELELLISEEN KEHITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ PÄIVÄKODISSA .....	19
4.1 Kasvattajan rooli lapsen kielellisen kehityksen tukijana päiväkodissa ja esikoulussa ..	19
4.2 Kasvatuskumppanuus espanjalaisessa päiväkodissa ja esikoulussa .....	20
4.3 Päiväkodin ja esikoulun ryhmäkoon vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen .....	21
5 ÄIDINKIELEN JA TOISEN KIELEN KEHITTYMISEEN VAIKUTTAVIA PÄIVÄKODIN ULKOPUOLISIA YMPÄRISTÖTEKIJÖITÄ .....	24
5.1 Vanhemman rooli lapsen kielen kehityksessä .....	24
5.2 Leikki, sadut ja kaverit osana toisen kielen oppimisprosessissa .....	25
6 KAKSIKIELISYYDEN HAASTEITA .....	29
6.1 Koodin vaihto, yhdistyminen ja puolikielisyys haasteina kahden kielen oppimisprosessissa.....	29
6.2 Vieraskieliseen ympäristöön liittyvät turvattomuuden tunteet .....	31
POHDINTA.....	34

### LÄHTEET LIITE 1 LIITE 2

## 1 JOHDANTO

Opinnäytetyön ideointi on ollut pitkä prosessi, joka lähti liikkeelle kesällä 2009 muuttaessamme Espanjan Aurinkorannikolle. Syksyllä 2009, sosionomiopintoihin liittyvässä syventävässä harjoittelussa Aurinkorannikon suomalaisen seurakunnan lapsi- ja perhekerhossa kävi useaan otteeseen selväksi, ettei suomalaisille lapsiperheille ole tarjolla suomalaista päivähoitoa. Fuengirolassa toimii yksi Suomen evankelisluterilaisen seurakunnan järjestämä lapsikerho. Seurakunnan lapsikerho on tarkoitettu 3-6 – vuotiaille lapsille. Kerhossa käy päivittäin lapsia kymmenestä viiteentoista, parhaimmillaan lapsia on ollut kaksikymmentäkuusi. Päivittäinen kerho-aika lapsille alkaa kello 9.30 ja päättyy kello yksi. Perheille, joissa on alle kolmevuotias lapsi tai perheellä on kokopäivähoidon tarve, ainoana vaihtoehtona on hoitaa lasta kotona tai laittaa lapsi espanjalaiseen päiväkotiin.

Aiheeni rajautui tarkastelemaan vieraskielisen päivähoiton vaikutusta lapsen oman kielenkehitykseen ja selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat kielelliseen kehitykseen. Toteutan opinnäytetyöni haastattelemalla (Liite 1) kolmea Aurinkorannikolla asuvaa suomalaisperheen vanhempaa, joiden lapsi on espanjalaisessa päiväkodissa. Perheiden lasten sekä vanhempien äidinkieli on suomi. Lisäksi tein kyselyn päiväkotien johtajille (Liite 2) saadakseni tietoa lapsen kielellisestä kehityksestä päivähoiton arjessa.

Lapsi pyrkii pienestä pitäen tavoittelemaan ympäristönsä kieltä ja yhdistämään kieliä. Koodien yhdistyminen kuuluu luonnollisena osana kielen omaksumisprosessiin. Nykyaikainkin vanhempia puhuttaa lasten varhainen kaksikielisyys ja vanhempia arveluttaa, miten heidän lapsensa selviää kahdella kielellä. Vain opiskelemalla vierasta kieltä ihmisestä ei tule kaksikielistä vaan kaksikielisyys kehittyy puhumalla ja elämällä monikielisessä ympäristössä. (Hassinen 2005, 12–13.)

Kaksikielisyys on ”monimuotoinen ilmiö” ja sen määrittelemiä on monia. Suppeimman määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat vain lapsuudessaan ennen neljättä ikävuottaan kaksi kieltä kasvu-ympäristössään omaksuneet. (Hassinen 2005, 16.) ”Kaksikielinen ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lähes samantasoisista osaamista molemmissa kielissä ei olekaan saavutettu”, tätä määritelmää käyttää Sirje Hassinen.

Äidinkieltä opitellessaan lapsi havainnoi aktiivisesti oman kieliyhteisönsä puhetilanteita ja havaintojensa pohjalta valikoiden tuottaa kuulemaansa puhetta (Lyytinen 1995, 106).

Kielen alkuperästä johtuva äidinkieli on kieli, jonka henkilö on oppinut ensimmäiseksi. Kielen käytön kannalta määriteltynä äidinkieli on se kieli, jota henkilö käyttää eniten. Samaistumisen mukaan puolestaan määritelmä pitää henkilön äidinkielenä kieltä, johon itse samaistuu tai jonka syntyperäisenä puhujana muut henkilöä pitävät. (Alaraudanjoki & Kurki-Joensuu 2002, 12.) Skutnabb-Kangas pitää äidinkielenä kieltä, jonka on ensin oppinut ja johon samaistaa itsensä (Hassinen 2005, 37). Tätä määritelmää käytän tässä opinnäytetyössä äidinkielen määritelmänä. Äidinkieli on maailman hahmottamisen ja sen käsitteistämisen työkalu. Se on myös tärkein vuorovaikutuksen väline. Millaisia vaikutuksia vieraskielisellä päiväkodilla on opinnäytetyöhöni osallistuvien lasten äidinkieleen? Onko vieraskielinen päiväkotivuoro etu vai haitta äidinkielen kehittymisen kannalta?

Teoriaosuudessa tulen avaamaan kielenkehityksen, kaksikielisyyden, puolikielisyyden ja äidinkielen käsitteitä suhteessa valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tarkastelen opinnäytetyössäni mielestäni keskeisiä kielellistä kehitystä tukevia asioita esimerkiksi leikkiä, kasvatuskumppanuutta, ryhmäkokoja ja kasvattajan roolia suhteessa haastatteluissa esille nouseviin asioihin. Opinnäytetyössäni kuljetan tuloksia ja analyysia teorian tiedon kanssa yhdessä, jotta se olisi lukijalle mielenkiintoinen ja loogisesti etenevä. Kyseinen opinnäytetyön rakenne palvelee lukijaa paremmin ja joustavammin, tekstiin ei tule toistoa ja pystyn hyödyntämään tuloksia paremmin.

## 2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

### 2.1 Aineistonkeruu menetelmä ja tutkimustehtävät

Opinnäytetyöni on luonteeltaan laadullinen. Pyrin kuvaamaan todellista elämää ja aineistoni hankin luonnollisissa tilanteissa, moninaisesti ja kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161–164). Opinnäytetyöni tutkimusmetodina on teemahaastattelu. Olen käyttänyt lähteenäni Hirsjärven ja Hurmeen Tutkimushaastattelu-teosta vuodelta 2001, jossa he käsittelevät teemahaastattelun yksityiskohtaisesti, teos sisältää myös sisältöanalyysin menetelmät. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti eli tieteellisyyden kriteerinä on määrän sijaan laatu. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa voidaan liikkeelle lähteä ilman ennakoitavuuksia tai määritelmiä. (Eskola & Suoranta 2008, 18–19.) Kuten omassakin opinnäytetyössäni teoriaa ei tarvitse esittää omana laajana päälukunaan vaan teoria ja empiria voi käydä vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 2008, 82). Mielestäni haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi, koska vastaukset perustuvat henkilön omaan subjektiiviseen näemykseen ja kokemukseen. Haastattelua voidaan käyttää, kun halutaan syventää tietoa jostakin asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Teemahaastattelulla voidaan tutkia yksilön ajatuksia, tuntemuksia, kokemuksia ja myös sanatonta kokemustietoa. Teemahaastattelu voi olla joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48).

Keräsin perheiden kokemuksia haastatteleamalla heitä puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Opinnäytetyöni alkuvaiheessa suunnittelin haastattelevani perheitä, joissa puhutaan suomea ja lapsi on espanjalaisessa päiväkodissa. Tässä vaiheessa tein huomion, että melkein kaikissa perheissä, joita kaavailin haastatteluun, toinen vanhempi on esimerkiksi espanjalainen tai jonkun muun maalainen, jolloin perheen toinen äidinkieli on yleensä espanja. Mielenkiintoni kohdistui lapsiin ja perheisiin joiden äidinkieli on suomi ja molemmat vanhemmat ovat suomalaisia. Toivoin löytäväni haastatteluihini lapsia, jotka eivät osanneet päiväkotiin mennessään yhtään espanjaa. Kyseiset kriteerit täyttäviä perheitä olikin haasteellista löytää. Sain yhteystiedot sopivista perheistä kyselemällä ja kertomalla opinnäytetyöni aiheesta ja tar-

peista suomalaisten asukkaiden keskuudessa. Haastatteluihin suostuivat kaikki pyytämäni perheet.

Haastattelussa saatu tieto on aina sidoksissa siihen tutkimusympäristöön, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Haastattelijan tutkimuksen kohteena on haastateltavan puheen sisältö. Haastateltavan vastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja vaikutusta tilanteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49–52.) Tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit: haastattelijalla on tietämätön osapuoli, kun taas haastateltavalla on tieto asiasta (Ruusuvaara & Tiittula 2005, 22).

Tutkimukseni on tapaustutkimus, joten tutkimustulokset ovat suuntaa antavia eikä niitä voi yleistää. Tiedostan, että observointi soveltuisi haastattelun sijaan vuorovaikutuksen ja kielellisen kommunikoinnin analysointiin hyvin. Haasteena on espanjalaiseen päiväkotiin pääsy. Espanjalaiseen päiväkodin käytänteissä avoimuus ei ole luonteenomaista. Tästä kertoo osaltaan myös esimerkiksi se, että vanhemmat joutuvat jättämään ja noutamaan lapsensa päiväkodin ovelta. Jo pelkästään päiväkodin sisätiloihin meneminen on estetty. Tiukka byrokratia muodostui osaltani esteeksi observoinnille.

## 2.2 Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ja kohdejoukko

Opinnäytetyöni tarkoituksena on saada kokemukseräistä tietoa vieraskielisen päiväkodin vaikutuksista lapsen kielelliseen kehitykseen. Tutkin lasten kielellistä kehitystä vieraskielisessä päiväkodissa seuraavien kvalitatiivisten tutkimuskysymysten avulla:

### 1. Mitkä päiväkotiin liittyvät tekijät vaikuttavat lapsen kielelliseen kehitykseen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitukseni on selvittää huomioiko henkilökunta vieraskielistä lasta ja miten lasta tuetaan päiväkodin arjessa. Lisäksi haen vastauksia onko kielelliseen kehitykseen merkitystä kaverisuhteilla, sosiaalisilla kontakteilla henkilökunnan ja päiväkodin muiden lasten kanssa ja niissä selviytymisessä, konfliktitilanteilla ja niistä selviytymisestä.



2. Mitkä lapsen päiväkodin ulkopuoliset ympäristötekijät vaikuttavat äidinkielen kehittymiseen ja espanjankielen oppimiseen?

Päiväkodin ulkopuolisilla ympäristötekijöillä tarkoitan perhetaustaa, vanhempien motiiveja lapsen viemiseksi vieraskieliseen päiväkotiin ja vanhempien espanjan kielen taitoa. Lisäksi selvitän päiväkodin asioiden läpikäyntiä kotona, leikkitoverien käyttökieltä päiväkodin ulkopuolella, kotona luettujen kirjojen ja katsottujen TV-ohjelmien kieltä, luonnetekijöitä, kielelliseen kyvykkyyteen liittyviä tekijöitä ja tunteita.

3. Mitä haasteita kaksikielisyydessä on?

Kuinka lapsi kokee päiväkodissa olonsa ja sinne menonsa? Sekoittaako lapsi kahden kielen sanojen merkityksiä? Miten vieras kieli on vaikuttanut äidinkielen sanavarastoon ja lauseiden muodostukseen? Käyttääkö lapsi sanatonta viestintää?

Haastattelin kolmea Aurinkorannikolla asuvan perheen vanhempaa/vanhempia. Lapsista käytän nimityksiä tyttö A, poika B ja poika C. Haastatteleman vanhemmat taas vastaavasti vanhempi A, B ja C. Päiväkodin kommentit ovat tekstissä merkitty päiväkotiti C.

Tyttö A on 2 vuotta 7 kuukautta ja perhe on asunut Fuengirolassa toukokuusta 2010. Tyttö A on ollut kunnallisessa päiväkodissa joulukuun 2010 alusta lähtien nyt siis kolme kuukautta. Perheeseen kuuluu Aurinkorannikon suomalaisessa koulussa esikoulua käyvä isovelji. Perheellä on ajatus olla Aurinkorannikolla niin kauan kuin he viihtyvät ja asiat sujuvat hyvin.

Poika B on kohta neljä vuotta täyttävä poika, jonka perhe on viettänyt Aurinkorannikolla eripituisia jaksoja jo vuosien ajan. Virallisesti perhe muutti Fuengirolaan syyskuussa, jolloin poika B aloitti esikoulun espanjalaisessa koulussa. Kaikki espanjalaiset lapset käyvät esikoulua ennen peruskoulun aloitusta. Esikouluopetus (Education Infantil) käsittää kolme luokkaa, 3-5-vuotiaille. Perheessä ei ole muita lapsia.

Poika C on 2 vuotta 6 kuukautta ja perheen nuorimmainen. Sisarukset ovat kolmetoista- ja kahdeksanvuotiaita. Perhe on asunut Fuengirolassa neljä vuotta ja heidän tulevaisuuden

suunnitelmat eivät ole vielä selkiytyneet. Poika C on aloittanut yksityisessä päiväkodissa toukokuussa 2010.

Lisäksi tein kyselylomakkeen päiväkotien/koulun johtajille tutkimukseen osallistuneiden lasten hoitoon osallistuville henkilökunnan jäsenille. Täytetyn kyselylomakkeen sain kahdesta yksiköstä.

### 2.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Opinnäytetyötä tehtäessä tärkeitä perusvaatimuksia ovat validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Reliabiliteetti on hyvä silloin, kun työstä saadut havainnot eivät ole sattumanvaraisia. Luotettava tieto todellisuudesta on edellytys tutkimuksen validiteetille, joka määrittelee tutkitaanko sitä, mitä on tarkoituskin tutkia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on tutkija itse ollen tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2008, 210.)

Olennaista validiteetin arvioinnin kohdalla on se, että meillä tulisi aina olla jonkinlainen kriteeri tai vertailukohta, johon saamiamme tietoja voidaan verrata. Kysely- ja haastattelututkimuksissa validiteettiongelma liittyy useimmiten siihen ongelmalliseen tilanteeseen, kun yritetään selvittää, mitä ihmiset ajattelevat. Tällöin saattaa ongelmaksi muodostua se, että vastaaja vastaa sillä tavalla kuin hän olettaa haastattelijan haluavan tai antaa vastauksia, jotka hän kokee sosiaalisesti hyväksyttäviksi. Toinen ongelma saattaa muodostua siitä, että ilmauksilla ja ajatuksilla on eroa, eli henkilön sanat eivät vastaakaan hänen ajatuksiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184 -187.)

Haastattelut tein Aurinkorannikon suomalaisen koulun luokahuoneessa, torstaina 17.2.2011. Päädyin kyseiseen tilaan, koska se on rauhallinen. Haastatteluhetki ajoittui kouluajan ulkopuolelle. Lisäksi uskoin sen olevan neutraali tila molemmille osapuolille, koska en tuntenut haastateltaviani etukäteen. Luottamus on haastattelun onnistumisen kannalta olennaista. Haastattelun anti on suoraan verrannollinen haastateltavan luottamukseen, jonka haastattelija saavuttaa. Haastattelija on aktiivinen, merkityksellinen, osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 93). Pyrin olemaan objektiivinen, enkä tuonut omia mielipiteitäni enkä subjektiivisia kokemuksiani esille haastatteluhetkellä.

Haastattelutilanteeseen olin koonnut itselleni haastattelukysymyksistä rungon sekä dokumentoin haastatteluni nauhurilla. En tehnyt muistiinpanoja haastattelun aikana, jotta voisin keskittyä haastateltaviin ja keskusteluun. Kerroin haastateltaville, että nauhoitan keskustelumme myöhempää analyysia varten. Haastattelun aluksi kerroin myös, että tutkimuksessani en käytä lapsista tai perheistä niiden oikeita nimiä, vaan käytän koodeja. Nauhoitettu aineisto on kirjoitettava eli litteroitava analyysia varten. Se, kuinka tarkasti litterointi on tehtävä, riippuu tutkimuskysymyksistä ja käytetystä tutkimusmetodista. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 16.) Haastatteluiden jälkeisenä päivänä litteroin aineiston puhtaaksi sanatar-kasti. Tein sen samana päivänä, koska aineisto oli vielä tuore ja inspiroiva. Lisäksi jos tutkija huomaa, että tietoja täytyy täydentää tai selventää, se käy helpoimmin heti haastatte-luiden jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135.)

Laadullisen aineiston analyysi luo aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkitta-vasta asiasta. Aineisto pyritään tiivistämään ja löytämään sen sisältämä informaatio luo-malla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 2008, 137). Olen myös pyrkinyt analysoimaan tuloksia objektiivisesti. Päädyin ryhmittelemään aineistoani tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia ja jäsentämällä tarinajoukkoa (Eskola & Suoranta 2008, 181). Usein tutkijat kokevat analyysivaiheen erittäin aikaa vieväksi ja tuskalliseksi prosessiksi. Tutkijalta voi viedä useita viikkoja, kuukausia yrittäessään luoda järjestystä ilmiöihin ja etsiessään merkityksiä ja tulkintoja haastateltavien vastauksista. Yksittäisiä tu-loksia on pyrittävä katsomaan kokonaisuutena ja laajasta perspektiivistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135.) Analyysin perustana on aineiston kuvailu, jolla pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Olennainen osa analyysia on aineiston luokittelu. Se tuo pohjan tai kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 145.) Tulostin litteroimani haastattelut, koodasin tekstit eri väreillä ja leikkasin saksilla osiin. Ryhmittelin näitä kysymyskohtaisesti ja sisältökohtaisesti tekstiosioita tarkoitukseni hahmottaa saamaani aineistoa. Luin tekstejä monta kertaa ja pyrin löytämään niistä mielest-äni mielenkiintoisia ristiriitoja ja yhteyksiä toisiinsa. Kokosin pöydällä tekstejä palapelinä ryhmiksi, jotka tulkitsin kuvaavan ja olevan osa samaa teemaa.

### 3 KIELELLINEN KEHITYS, KAKSIKIELIYYS JA ÄIDINKIELI OPINNÄYTETYÖN KESKEISINÄ KÄSITTEINÄ

#### 3.1 Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma

*”Varhaiskasvatussuunnitelaman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osallista edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita”.* Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on lisätä vanhempien osallisuutta, lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista. On myös muistettava ja huomioitava, että kasvatusta on sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2003, 7.) Opinnäytetyössäni huomioin esiin tulevia asioita tietyssä määrin myös Suomen varhaiskasvatussuunnitelmaan viitaten, koska siitä minulla on itselläni työkokemuksen kautta pohjatietoa.

Suomen perusoikeussäännöksistä, muusta oikeussäntelystä ja asiakirjainformaatiosta on johdettu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, lapsen oikeuksia konkretisoivat varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. Näitä Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lapsen oikeuksia määritteleviä tekijöitä pidetään Suomen päivähoitossa määräävinä tekijöinä. Toteutuvatko periaatteet suomalaislasten arjessa espanjalaisessa päivähoitossa ja koulussa? Näitä ovat lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen, turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti. Lapsella on myös oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti ja saada tarvitsemaansa erityistä tukea. Lisäksi lapsen oikeus on omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskoon tai katsomukseen.

Varhaiskasvatuksessa lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan perehdytään, niitä arvostetaan ja ne näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä. Yhteistyössä vanhempien ja eri kulttuuriyhteisöjen kanssa edistetään lapsen kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lapsen mahdollisuutta ilmentää omaa kulttuuritaustaansa varhaiskasvatuksessa. Näin tuetaan lasten oman identiteetin vahvistumista (Varhaiskasvatussuunnitelma 2003).

### 3.2 Kielellinen kehitys 1-3- vuotiaalla

Lapselle kieli merkitsee luokittelun ja jäsentelyn välinettä, joka avaa suuren maailman psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Se edistää realiteettitajun kehitystä ja sen avulla lapsi voi selventää, oikaista tai vahvistaa omia tai toisten käsityksiä. Kielen semiootinen eli merkkifunktio irrottaa ajattelun toiminnasta ja kyky abstraktiin ajatteluun paranee. Kielen avulla voi jakaa kokemuksia ja tunteita, tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Lapsen on tärkeää oppia nimeämään ja ilmaisemaan tunteita sanallisesti (Sinkkonen 1995, 41–43).

Kielenkehityksen kognitiiviseen tarkasteluun on vaikuttanut merkittävästi sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget (1962), jonka mukaan kognitiivinen kehitys on mahdollista ilman kieltä, kielen omaksuminen on taas sidoksissa kognitiiviseen kehitykseen yleensä (Lyytinen 1995, 106). Piaget'n mukaan lapsen puhe on ensin autistista ja muuttuu egosentriseksi, itseään ohjaavaksi puheeksi, joka korvaantuu noin seitsemän vuotiaana sosiaalisella, kommunikatiivisella puheella. Venäläisen psykologin Lev Vygotskyn (1896- 1934) mukaan hyvin varhaisessa vaiheessa kieli on esikielellistä, tavallaan sensomotorista älyä, lapsi esimerkiksi ilmaisee äänellä tunteitaan ja haluaa huudollaan ja itkullaan yhteyttä hoitajaan; kielellä on aluksi sosiaalinen tehtävä. Puhe onkin kaksivuotiaaksi lähinnä kommunikoiavaa, lapsi on yhteydessä puheensa avulla muihin. (Vilkkö-Riihelä 1999, 218.)

Puheen kehitys käynnistyy toisella ikävuodella, jolloin lapselle tulee todeksi aikuisista olon riippuvuus. Juuri erillisyyden kokeminen ja yksinjäämisen pelko ovatkin kielen kehityksen kimmokkeita. Kieli tukee erillistymistä, mutta se myös yhdistää käyttäjiään (Sinkkonen 1995, 41–43). Biologisen kypsymisen ja ympäristön mallien avulla tapahtuu oppimista, joka johtaa kielen omaksumiseen. Perimän säätelemä hermoston kehitystaso on puheen edellytys. Puheen oppiminen perustuu kuuloon ja sanojen ääntämiseen. Ympäristön esineisiin liittyvä tieto ja sisäisten mielikuvien muodostaminen ovat tärkeitä kielen oppimisen edellytyksiä (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 32). Puoleentoista ikävuoteen mennessä lähes kaikki lapset oppivat puhumaan. Puhumista edeltävä ääntely on alkuvaiheessa melko samanlaista kielestä riippumatta. Lapsen ääntelystä alkaa oppiminen. (Vilkkö-Riihelä 1999, 216–217). Lapsen kielelliseen kehitykseen vaikuttavat erilaiset ympäristötekijät ja yksilöllisessä kielenkehityksessä on huomattaviakin eroja (Hassinen 2005, 81–84). Sanavaraston määrässä ja laadussa on suuriakin eroja johtuen ympäristötekijöiden lisäksi,

perheen lapsiluvusta, aikuiskontaktien määrästä, vanhempien käyttämästä kielestä ja perheen koulutustaustasta (Vilkko-Riihelä 1999, 219).

Puolitoistavuotias osaa keskimäärin noin 50 sanaa, noudattaa yksinkertaisia ohjeita, tuottaa noin 50 sanaa, uusia sanoja lapsi oppii päivittäin. Hän viestii edelleen myös katsein, äänellen ja osoittamalla. Hänen sanavarastonsa on substantiivivoittoinen ja sanat ovat rakenteeltaan yksinkertaisia. Passiivinen sanavarasto onkin lapsella aktiivista huomattavasti suurempi. Kaksivuotias lapsi tuottaa jo kahden sanan lauseita. 2 -2,5 -vuotias lapsi ilmaisee itseään pääasiallisesti sanoin, mutta käyttää edelleen myös osoittelua, tuottaa keskimäärin 250–450 sanaa, yksilöllinen vaihtelu on suurta. Puhe on vielä ääntämyksen osalta puutteellista, lapsi korjaa omaa puhettaan, puhuu pieniä lauseita ja ymmärtää puhetta huomattavasti enemmän kuin osaa tuottaa. Puolentoista ja kolmen vuoden välille sijoittuu ensimmäinen kyselykausi ns. mikä-vaihe. Ilmiöt ja esineet ovat lapsen mielenkiinnon kohteita. Kaksivuotiaan lapsen sanavarastoon kuuluu keskimäärin parisataa sanaa, kolmevuotiaan noin tuhat. Kolmevuotiaan lapsen puhe on jo melko selvää, puhe sisältää kolmesta viiteen sanaa sisältäviä lauseita. Äidinkielen kieliopin kolmevuotias hallitsee jo melko hyvin monikkoineen, sijamuotoineen ja aikamuotoineen (Vilkko-Riihelä 1999, 219).

### 3.3 Äidinkieli ja sen merkitys lapselle

Äidinkielen hallinta on merkityksellistä lapselle monestakin syystä. Lapsen elämään katsotaan oleva rikastuttava vaikutus äidinkielen ylläpitämisellä ja samanaikaisesti tapahtuvalla uuden kielen tai uusien kielten oppimisella. Se luo lapselle havaintoja koskevaa ja myös lingvististä ja intellektuaalista etevyyttä ja kykyä analysoida kieliä hyvin ja havainnoimaan ympäristöönsä eri näkökulmista. Olisi erittäin tärkeää myös huolehtia lapsen oman äidinkielen kehityksestä, koska sen käytössä lapsi tuntee itsensä varmaksi ja jota hän vaivatta ymmärtää, hän säilyttää paremmin positiivisen identiteettinsä. Oman äidinkielen ja toisen kielen oppiminen kietoutuu olennaisesti lapsen persoonallisuuteen. Suomi äidinkielenä on kuitenkin enemmän kuin kieli – identiteetti, sosiaaliset suhteet, kognitiivista sekä intellektuaalista kehitystä. (Kirsti Siitonen/Suomikoulut). Lisäksi kielen avulla lapsi jäsentää havaintomaailmaansa, tutustuu ympäristöönsä, hankkii ja saa tietoa. Kieli on myös tärkeä käyttäytymisen säätelijä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten ja tunteiden viestintäväline. Kielelliset taidot suuntaavat näin keskeisellä tavalla lapsen kehitystä. Opetelles-

saan äidinkieltään lapsi aktiivisesti havainnoi kieliyhteisönsä puhetta ja havaintojensa pohjalta tuottaa puhetta (Lyytinen 1995, 105–106).

Lapsien sanavaraston kehittymistä ei tutkimuksessani testattu. Suomenkielen osalta vanhemmat kokivat lapsen kielellisen kehityksen olevan normaalia ja ikätasoista. Osa vanhemmista vertasi lapsen tilannetta sisaruksiin ja kokivat tilanteen suomenkielen kehittymisen osalta samanlaiseksi kuin sisaruksillakin oli ollut. Eräs haastateltava kertoi, etteivät olisi edes harkinneet espanjalaiseen kouluun menoa näin aikaisin jos omassa äidinkielessä olisi ollut ongelmia.

### 3.4 Kaksikielisuuden kehittyminen 1-3-vuotiaalla lapsella

Kaksi- ja monikielisyys kehittyy puhumalla ja elämällä monikielisessä ympäristössä. Lapsi omaksuu kielen. Kaksikielisyys voidaan määritellä monella eri tavalla muun muassa kielten omaksumisiin ja – menetelmän, kielten tason ja käyttämisen ja samastumisen perusteella. Suppeimman määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat vain lapsuudessaan ennen neljättä ikävuottaan kaksi kieltä kasvuympäristössään omaksuneet. (Hassinen 2005, 16–17.) Kaksikielisyyttä määriteltäessä voidaan käyttää henkilökohtaista tai yhteiskunnallista tasoa. Kaksikielisyyttä voidaan luonnehtia myös kielten hallitsemistason tai omaksumisiin perusteella tai kielten tehtäväsidonnaisuuden mukaan. Kaksikielisyys voidaan jaotella psykologisesti joko yhdyskaksikielisyudeksi tai rinnakkaiskaksikielisyudeksi. Ilmauksia käännettäessä kielestä toiseen puhutaan yhdyskaksikielisydestä ja rinnakkaiskielijärjestelmästä kun kielijärjestelmät ovat semanttisesti itsenäisiä (Leiwo 1986, 150).

Varhaisessa lapsuudessa omaksuttu simultaani eli samanaikainen kaksikielisyys ja vähän myöhemmin, kolmesta vuodesta ylöspäin, alkanut peräkkäinen eli sukseksiivinen kaksikielisyys, joka kehittyy kahden kielen omaksumisen tuloksena. Myöhemmin 7-12-vuotiaana omaksutaan subordinatiivinen eli alisteinen kaksikielisyys. Omaksumisen menetelmä määrittyy siten, miten kaksi kieltä on omaksuttu, kotona äidin- ja isänkielenä vai eri ympäristöissä koti- ja ympäristökielinä. (Hassinen 2005, 17.)

Kaksikielisyyttä tutkittaessa teoreettinen pohja on ollut heikko, koska suurin osa tutkimuksista on tapaustutkimuksia, joissa tapaukset ovat yksilöllisiä, tutkijat käyttävät termejä eri

merkityksissä eivätkä tulokset ole vertailukelpoisia. Lähes kokonaan puuttuu tutkimus monikielisten kielihäiriöistä ja kuntoutuksesta (Hassinen 2005, 22). Hassisen mukaan suurin osa tähänastisesta kaksikielisyyden tutkimuksista tapaustutkimuksia, joissa tutkijat ovat selvittäneet omien lastensa kielenkehitystä (esim. Ronjat 1913, Leopold 1939–1949, Oskaar 1977, Saunders 1982, Vihman 1985, Fantini 1985). Hassisen mukaan tulokset olisivat luotettavampia, mikäli olisi mahdollisuus järjestää kansainvälisiä kaksikielisyydetutkimuksia samojen periaatteiden mukaan siten, että otetaan huomioon lasten ikä, vanhempien sosiaalinen asema, perheen koko, lapsen syntymäjärjestys, sukupuoli ja henkilökohtaiset kyvyt. Yleistyksiä varten tutkimusten tulisi olla pitkäaikaisia ja tutkittavien joukon tulisi olla riittävän suuri (Hassinen 2005, 22–29).

Ympäristön käyttämän kielen merkitys korostuu. Eri kieliä puhuvien kuulolinkit yhdistyvät eri tavoin, äännekartat muodostuvat erilaisiksi. Ensimmäisen ikävuoden loppuun mennessä lapsen oman äidinkielen kuulumattomien äänien erottelu vaikeutuu. Vierasta kieltä on helpompi oppia rinnan äidinkielen oppimisen rinnalla kuin sen jälkeen. Kun yhden kielen äännekartta on muodostunut, on vaikea luoda uusia kytkentöjä (Vilko-Riihelä 1999, 217–218).

Kaksikielisuus on dynaaminen prosessi, jossa lapset omaksuvat kaksi kieltä kommunikoidessaan kahden kielen ja kulttuurin edustajan tai edustajien kanssa (Hassinen 2005, 13). Kielitieteen tutkijoista suurin osa sitä mieltä, että lapsella on kyky ottaa kieltä vastaan ja rakentaa siitä systeemi. Pienen lapsen kohdalla ei ole mahdollista puhua tietoisesta oppimisesta tai opettamisesta. Kognitiivinen kehitys luo edellytykset sille, että lapsen tietoisuus omasta kaksikielisyydestään kehittyy ja kielet eriytyvät. Metalingvistisen tietoisuuden kautta lapsi oppii erottamaan kielet keskustelukumppaninsa mukaan ja huomioimaan kielellisiä seikkoja. Kaksikielisen lapsen metalingvistisen tietoisuuden kehityksen väitetään olevan nopeampaa yksikieliseen lapseen verrattuna, koska kaksikielinen kasvuympäristö vaikuttaa myönteisesti metalingvistisen tietoisuuden kehitykseen (Hassinen 2005, 59). Kun lapsen lähiympäristössä puhutaan kahta kieltä, hän tulee hyvin pieninä tietoiseksi siitä.

Kaksikielisyyden kehitykseen vaikuttaa monet eri tekijät. Lauren (1991) on erotellut oppijasta ja oppimistilanteesta johtuvat sekä kielen rakenteista ja kielen oppimisprosesseista riippuvat tekijät. Biologiset sekä yksilön persoonaan liittyviä tekijöitä, muun muassa kypsyys, älykkyys, persoonallisuus ja tunnealueen kehitys ovat lapsesta riippuvaisia tekijöitä.



Ympäristön asenne vaikuttaa lapsen motivaatioon oppia uusi kieli (Lauren 1991, 23–35). Myös sosiaalisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus lapsen kaksikielisyyden kehitykseen (Leiwo 1986, 153). On myös muistettava tehtäessä johtopäätöksiä kaksikielisyyden vaikutuksista lapsen kehitykseen on analysoitava lasta yksilönä (Arnberg 1989, 31).

### 3.5 Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen

Lapsen tulisi pystyä kahdella kielellä ilmaisemaan itseään ja tulee ymmärretyksi omien tarpeittensa mukaan (Skutnabb-Kangas 1981, 90). Jotkut seikat, kuten kielten omaksuminen leikin aikana, avoimuus uutta kohtaan ja rohkeus kokeilla korostavat simultaanisen kaksikielisyyden etuja: pieni lapsi omaksuu kielet helpommin kuin varttuneempi. Kahden kielen omaksumiseen vaikuttaa merkittävästi lapsen ikä. Useiden tutkimuksien mukaan kriittinen vaihe on 1-2 vuoden ikä. Tässä iässä kieliympäristön muutos saattaa olla lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle haitaksi. 1-2-vuotias lapsi ajattelee käyttäen sisäisiä käsitteitä ja symboleja. Passiivinen sanasto muodostaa niiden perustan, jonka lapsi on muodostanut kieli- ja kulttuuriympäristön pohjalta. Lapsi tarvitsee ympärilleen aikuisia jotka puhuvat hänen omaa kieltään saadakseen tarvittavat kielelliset virikkeet ja mallit (Alijoki 1998, 32). Oppiakseen uuden kielen ei riitä että ymmärtää sitä, vaan sitä täytyy myös käyttää. Oppiakseen käyttämään kieltä mahdollisimman tehokkaasti on sitä voitava käyttää aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti (Lauren 1994, 20).

Kahden kielen perättäinen oppiminen tapahtuu parhaiten, kun ensimmäisen kielen äänne- ja lauserakenteet alkavat olla hallussa. Tämä tapahtuu yleensä lapsen ollessa neljän vuoden ikäinen. Tässä iässä aloitetaan yleensä Suomessa yhä suosittumaksi tuleva kielikylpyopetus. Kanadan ranskankielisiltä alueilta alkunsa saanut kielen opetuksen menetelmä, jossa lapsi omaksuu uuden kielen esimerkiksi päiväkodissa. Lapsi oppii leikkien, laulaen ja loruillen tilanteisiin ja ympäristöön liittyviä kokonaisilmaisuja luonnollisiin kokemuksiin ja tilanteisiin liittyvinä. Yksikieliset perheetkin voivat näin auttaa lastansa kasvamaan jo varhain kaksikieliseksi (Alijoki 1998, 33). Uuden kielen oppiakseen lapsen tulee käyttää kieltä aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Hyvä tunneilmasto lisää lapsen halua jäljitellä kieltä. Lapsi samaistuu tunnetasolla aikuiseen ja haluaa puhua hänen kanssaan samalla tavalla (Permer 1987, 41).

Haastattelemillani vanhemmilla ei ole toistaiseksi lapsen espanjan kielen taidosta juurikaan kokemuksia, koska päiväkodissa ei ole mahdollista tilanteita observoida, eikä lapsi käytä espanjan kieltä kotonaan; ei ainakaan vielä. Tällä hetkellä lapset ovat olleet espanjalaisessa päiväkodissa tai koulussa muutamasta kuukaudesta vuoteen. Espanjan kielentaitoa arvioidessa vanhemmat kokivat lapsen ymmärtävän puhetta enemmän kuin itse tuottavat.

*Vanhempi A: Siis mun mielestä sanoo verbejä, substantiiveja yksittäisiä sanoja sieltä ja täältä., mitä sille on jäänyt päivän aikana päähän. Sanoisinko, että joka toinen päivä tulee uusia sanoja.*

*Vanhempi C: Välillä, kun oppinut espanjalaisen sanan, lapsi C hokee sitä kotona.*

*Lapsi B:n espanjan sanavarasto on opettajan mielestä vähäinen ikäisekseen, vaikkakin hän ääntää osaamansa sanat todella hyvin. Hän tekee lyhyitä 3-4 sanan lauseita. Lapsi C:n sanasto on päiväkodin henkilökunnan mukaan kelpollinen. Hän on lisännyt sanavarastoaan ja tekee täysiiä lauseita espanjaksi.*

Espanjankielen oppiminen on ollut vanhemmat mukaan odotuksia vastaavaa. Toisaalta suomen kieli kehittyy normaaliin tapaan ja taustalla toinen kieli kehittyy ikään kuin ”ilmaiseksi”. Vanhemmat kokivat toki puutteena, etteivät he saa riittävästi informaatiota tai täsmällisempää tietoa lapsen selviytymisestä päivittäisestä arjesta. Lapsen kielellisestä kehitymisestä espanjan kielen osalta vanhemmat kaipaisivat niin ikään tarkempaa tietoa päivähoidosta ja koulusta.

Opinnäytetyöhöni osallistuneet lapset ovat sen ikäisiä, että leikkiessään ja touhutessaan päiväkodissa ikätovereidensa parissa kommunikointia tapahtuu suuressa määrin ilmein, elekein eli sanattomasti. Espanjalaisen lapsen oman äidinkielen kehittyminen ja kielellinen kehittyminen on myös alussa. Myös espanjalaisille lapsille on hoitohenkilökunnan malli ja kannustus kielellisen kehittymisen kannalta merkityksellistä.

## 4 KIELELLISEEN KEHITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ PÄIVÄKODISSA

### 4.1 Kasvattajan rooli lapsen kielellisen kehityksen tukijana päiväkodissa ja esikoulussa

Ihmisellä on luontainen tarve kuulua ryhmään. Lapsesta tulee yleensä kaksikielinen hänen itsensä siihen vaikuttamatta. Pienen lapsen niin myönteinen kuin kielteinen suhtautuminen ja tunne kaksikielisyyteen muodostuvat vuorovaikutuksesta muihin ihmisiin (Hassinen 2005, 64). Lapsen identiteetti muodostuu pikkuhiljaa. Mahdollisimman nopea uuteen kulttuuriin sulautuminen saattaa olla monen vanhemman toive, mutta toiseen maahan ja uuteen kulttuuriin tullut lapsi voi olla pulassa. Silloin lapsi tarvitsee vielä enemmän aikuisen tukea kuin kaksikielisenä syntynyt lapsi. Myönteiset, uteliaat ja rohkeat lapset sopeutuvat ja löytävät paikkansa helpommin. Yksikielisen perheen lapsella voi olla kova halu tulla hyväksytyksi uudessa ympäristössä. (Hassinen 2005, 67.)

Kasvattajan tulisi vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva ja itsensä hyväksymistä eläytyen ja reagoiden lapsen kontaktialoitteisiin ja näin rohkaista lasta vuorovaikutukseen. Samalla hän vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva ja itsensä hyväksymistä. Kasvattaja ohjaa lapsen havaintoja, opettaa toimintatapoja sekä kuvailee ja selittää tapahtumia. Aikuis- ja vertaissuhteissa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja ja kommunikaatiomalleja. Pieni lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida. Varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää hyvää kulttuurista ymmärrystä, jotta erilaisten perheiden lasten tarpeet tulee kuulluksi. Lapsi tarvitsee järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005). Päivähoidon arjessa kasvattajalla on tärkeä rooli tukijana, kannustajana, ohjaajana, keskustelijana, opettajana, mielenkiinnon herättäjänä, motivoijana. Kasvattaja toimii samalla myös tarkkailijana ja havainnoijana lapsen kieleen ja sen käyttöön ja mahdollisiin kehitykseen liittyviin vaikeuksiin ja riskeihin. (Aro ym. 2003, 113–114.)

Kaikki kolme haastateltavaani olivat yhtä mieltä siitä, ettei päiväkodissa kasvatushenkilökunta huomioi vieraskielistä lasta erityisesti. Tähän yhtyi myös päiväkodin henkilökunta. Päivähoidon kyselylomakkeesta tuli esiin, ettei ole päiväkodeissa mitään ongelmia ulkomaalaisten lasten kanssa, he tulevat toimeen oikein hyvin ja heitä huomioidaan niin kuin muitakin lapsia.

#### 4.2 Kasvatuskumppanuus espanjalaisessa päiväkodissa ja esikoulussa

Vanhempien ja kasvatushenkilökunnan yhteistyötä ja sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Toimet edellyttävät keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja kunnioitusta ja se lähtee lapsen tarpeista, jolloin varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteutuminen yhdistäen lapselle kaksi tärkeää tahoja, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen kasvattajien tiedot ja kokemukset. Henkilöstön vastuulla on luoda edellytykset tasavertaiselle yhteistyölle (Varhaiskasvatussuunnitelma 2003).

Kasvatuskumppanuus päivähoiton arjessa ei toteudu Espanjassa sillä tavoin, miten me olemme Suomessa tottuneet sen toteutuvan.

*Vanhempi C: Päiväkotiin ei pääse itse näkemään. Suomessahan voidaan mennä sinne päiväkotiin sisälle, mutta tuolla tuntuu, että ovi aukaistaan ja täytyy pysyä siinä. Tuolla huoneiden ovetkin on kiinni missä ne lapset on ryhmissä.*

Kaikki haastattelemani vanhemmat olivat hieman epätietoisia arkipäivän tapahtumista ja tilanteista päiväkodissa. Espanjalainen päiväkotitoiminta on fyysisestikin hyvin suljettu, eikä sinne voi vanhemmat mennä sisälle. Näin vanhemmille tulee väistämättä ulkopuolinen tunne lapsen päivähoitoa koskeviin asioihin.

Informaationkulku ja yhteistyö päiväkodin ja kodin välillä tuntui olevan kielimuurin ja kulttuuristen tekijöiden vuoksi heikkoa ja kaikkien vanhempien mielestä haasteellista.

*Vanhempi A: Haettaessa lapsi A:ta, saan jotakin tietoa mitä nyt on aikaa keskustella, kielimuuri on kyllä. Ei ole ollut vanhempainiltoja eikä muutakaan. Hoitajat puhuvat niin nopeaa ja vielä Andalusian murretta, että on parempi vain sanoa, "todo bien". Lisäksi muita vanhempia on aina jonossa hakemassa, niin ei siinä paljon ehdi. Yhteistyötä ei ainakaan vielä ole ollut. En tiedä olisiko yhteistyötä jos ei olisi kieliongelmaa.*

*Vanhempi B: Informaatiota saamme ensisijaisesti lapsi B:n kautta. Kyllä minulle on hirveen rankkaa, määhän siitä kärsin, koska Suomessa on tottunut työnkin kautta, että on moneen kouluun yhteistyössä ja saan tietoa enemmän koulunkäynnistä. Mutta niin kauan kun hän tulee sieltä hymyillen ja on tyytyväinen niin, silloin ei tarvitse olla tarpeettoman huolissaan. Hän näyttää iloiselta ja näyttää mitä siellä on tehty ja kertoo kavereista. Kaikki vaikuttaa ihan hyvältä. Perusolemus vaikuttaa, ettei meidän tarvitse olla hirveen huolissaan, vähän raskaalta se tuntuu, se myönnetään.*

*Vanhempi C: Ne antaa lapsen ovelta ja sanotaan adios ja se on siinä, suunnilleen sama kun lähetään kotiin. Ei siellä hirveästi jutella.*

Päiväkodin henkilökunta kirjoittaa vastauksissaan, että perheiden ja päiväkodin välillä on yhteistyötä. Toinen päiväkotiki kirjoittaa, että meillä on tapana olla yhteydessä jatkuvasti, päivittäin. Toisessa päiväkodissa on ns. ”perhekoulu”, koulu joka on kuin perhe. On työpaikkoja, keskusteluita, joihin perheenjäsenet ja vanhemmat voivat osallistua. C:n vanhemmat eivät ole tietoisia kyseisestä perhekoulusta. Eroaako espanjalainen ja suomalainen käsitys päivähoiton henkilökunnan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä vai onko päivähoiton henkilökunnan tarkoituksena antaa yhteistyön laadusta parempi kuva kuin se todellisuudessa on.

Kukaan haastateltava vanhempi ei osannut espanjaa omien sanojensa mukaan kovinkaan hyvin. Lähinnä espanjankielen taito on käytännön kielitaitoa. Kaikki halusivat oppia sitä lisää. B:n vanhempien kielitaito on alkeissa. Yksi selittävä tekijä voi olla vanhempien kielitaidottomuudessa, mutta olen ymmärtänyt espanjalaisen henkilökunnan toiminnan olevan samanlaista muidenkin vanhempien kanssa. Siitä esimerkkinä on, että Aurinkorannikon espanjankielen opettajan lapsi on päivähoitossa samassa päiväkodissa ja olen keskustellut käytänteistä hänen kanssaan. Kokemukset ja informaation kulku samanlaista kielitaidosta riippumatta.

Toisin kuin lasten vanhemmat päiväkodin henkilökunta kertoi tiedottavansa ja tekevänsä yhteistyötä vanhempien kanssa päivittäin. Sitä, millä tavoin tämä tapahtui, en pystynyt todentamaan opinnäytetyöni aineistoa kerätessäni. Kaikki informaatio päiväkodin ja kodin välillä kulkee lapsen kautta. Mielenkiintoista on, että vanhemmat ovat lapsen mielialojen varassa. Se, että lapsi tuntuu tyytyväiseltä ja menee mielellään päiväkotiin on vanhemmille merkinä siitä, että kaikki on hyvin.

#### 4.3 Päiväkodin ja esikoulun ryhmäkoon vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen

Yksi kasvatuskumppanuutta estävä asia voi olla espanjalaisten päiväkotien ja esikoulun ryhmäkokojen suuruus. Sandholm vuonna 2008 tehdyssä opinnäytetyössään haastattelemansa kasvattajat toivat esille lapsiryhmien olevan liian suurina, tilojen liian pieniä saadak-

seen toiminnan toimimaan lapsen kehityksen hyväksi mahdollisimman hyvin. Pieni lapsiryhmä antaa kasvattajalle mahdollisuuden hallita ryhmäänsä paremmin tukien ja ohjaten lasta yksilöllisesti. (Sandholm 2008, 66). Sini Pätsin opinnäytetyöstä (2010) käy myös selväksi se, että ryhmässä toimivien aikuisten suhde lasten lukumäärään vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen tukemisen toteutumiseen ja sitä kautta kielelliseen kehitykseen (Pätsi 2010).

Espanjalaisessa päiväkodeissa ryhmäkoot ovat suuria, erityiseen huomioimiseen ei ole mahdollisuutta. Esikoulun opettaja kirjoitti, että joskus luokassa voi olla jopa kaksikymmentäkuusi kolmevuotiasta oppilasta yhtä opettajaa kohden. Yksityinen päiväkotikoti C kertoi kymmentä 0-3- vuotiasta lasta kohden olevan yksi hoitaja, lisäksi toimintoihin on käytettävissä kolme avustajaa.

*Vanhempi B: Koulussa ei auteta yhtään. Opettaja ei saa koskea yhtään lapseen. Lapsen täytyy olla koulukypsä vessa-asioissakin, ihan omatoiminen. Jos ei, sitten kouluunlähtö siirtyy vuodella eteenpäin. Se on nollatoleranssi. Jos tulee pissat housuun, opettaja soittaa vanhemmille, että tulkaa hakemaan lapsi pois. Pari kertaa on käynyt. Hän on valmis koululainen, muttei ollut sitä kieltä, niin kävi kerran niin, etteivät ne ymmärtäneet kun hän yritti selittää ja päästä vessaan.*

*Vanhempi B: Huomioimiseen ei ole aikaa eikä saumaa. Opettaja ei huomioi erityisesti poika B:tä mitenkään. Porukan mukana menee. Katsoo mitä muut tekevät. Poika B on kovin reipas ja menee avoimesti muiden mukana.*

Päiväkotien henkilökuntakaan ei koe saavansa minkäänlaista tukea monikulttuuristen ryhmien ohjaamiseen päiväkodin ulkopuolelta. Toisen päiväkodin hoitaja kokee monien vuosien kokemuksesta olevan hyötyä sekaryhmien ohjaamiseen.

Espanjalaisen päiväkodin henkilökunnan osuutta tarkasteltaessa kiinnittyy huomioni erityisesti formaalisiin tekijöihin. Henkilökunta ei huomioi mitenkään erityisesti kaksikielistä lasta. Päiväkotien suuret ryhmäkoot osaltaan johtavat siihen, ettei vieraskielisen lapsen tukemiseen löydy mahdollisuutta. Päiväkotikoti ei osoita lapselle avustajaa tai perehdytä henkilökuntaa kohtaamaan vieraskielisiä lapsia. Päiväkodissa ei myöskään käytetä mitään erityistä välineistöä tai materiaaleja tukemaan vieraskielisen lapsen kielellistä kehittymistä.

Henkilökunta ei vastauksissaan tuntunut olevan asiasta erityisemmin huolissaan. Aineiston pohjalta muodostuu henkilökunnan olevan varsin tyytyväinen siihen, että lapsi kykenee tu-

lemaan toimeen ryhmänsä kanssa, leikkii ja osallistuu. Erityistä kielen kehittymisen tukemistarvetta voisi erään päiväkodin hoitajan näkemyksen mukaan toteuttaa jonkinlaisella valmistautumisluokalla tai –ryhmällä, jossa lapsi opettelisi hieman sanastoa ennen kuin tulee suureen ryhmään. Tällaista mahdollisuutta ei kuitenkaan ole luotu. Lapset ovat hoitajiensa mukaan kehittyneet espanjankielessä sanatasolta jo sellaiselle tasolle, jossa he kykenevät muodostamaan jo lyhyitä lauseita. Hoitajat kokivat lapsen osaavan lausua oppimansa sanat erittäin hyvin.

Kielellä ei näyttäisi olevan vaikutusta kaverisuhteiden syntymiseen päiväkodissa. Vanhemmat ja henkilökunta olivat yksimielisiä siitä, että kaikilla lapsilla on kavereita päiväkodissa. Päiväkodin henkilökunta kirjoitti, että ystäviä on paljon ja he tulevat hyvin toimeen toisten lasten ja aikuisten kanssa. Kaikki vanhemmat kertoivat, että heidän lapsillaan tuntuu olevan kavereita päiväkodissa ja tämän vahvistaa myös päivähoidon henkilökunta.

## 5 ÄIDINKIELEN JA TOISEN KIELEN KEHITTYMISEEN VAIKUTTAVIA PÄIVÄKODIN ULKOPUOLISIA YMPÄRISTÖTEKIJÖITÄ

### 5.1 Vanhemman rooli lapsen kielen kehityksessä

Aikuisen ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu on tärkeää kielen kehityksessä, josta puheen kehitys on yksi osa. Puheen tärkein merkitys lapselle on vuorovaikutus muiden kanssa, joten sitä tukemalla tuetaan myös lapsen puheen kehitystä. Lapsen on tunnettava, että yhteyttä aikuisiin ja toisiin lapsiin kannattaa tavoitella ja että puhe auttaa häntä saamaan myönteisiä kokemuksia (Heinämäki 2000, 50–51). Äidinkieltään opetellessaan lapsi havainnoi aktiivisesti oman kieliyhteisönsä puhetilanteita ja havaintojensa pohjalta valikoiden tuottaa kuulemaansa puhetta. Halu olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja jakaa heidän kanssaan asioita voimistaa lapsen pyrkimyksiä havainnoida ja tutkia ympäristönsä tapahtumia ja kuvata niitä kielellisesti (Lyytinen 1995, 106).

Aikuisen rooli on merkittävä lapsen kielen omaksumisessa. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa aikuinen toimii kielen mallina ja virittäjänä (Koppinen ym. 1989, 130). Lasten kanssa kommunikoidessaan aikuisten on havaittu muuntavan kielellisiä ilmaisujaan lyhyisiin, yksinkertaisiin lauserakenteisiin. Lisäksi aikuiset kertaavat tapahtumia, toistavat sanoja ja nimeävät asioita ja esineitä. Puheen yksinkertaistaminen auttaa lasta jäsentämään kuulemaansa. Aikuisen tulee muistaa, että lapsi ymmärtää enemmän kuin pystyy tuottamaan, joten aikuisen tulee lapsen kasvaessa monipuolistaa kielenkäyttöään. (Siiskonen ym. 2003, 54.)

Suomenkielisen perheen muutettua ulkomaille, joudutaan yleensä aina vieraskieliseen ympäristöön. Lasten päiväkodissa, koulussa tai ystäväpiirissä puhutaan espanjaa eikä suomea. Vanhemmat voivat tuntea olonsa epävarmaksi uuden kielen haasteita kohdatessaan. Mikäli vanhemmat osaavat asemamaan kieltä, heidän on helpompaa tukea lasta kahden kielen oppimisprosessissa ja uuteen ympäristöön sopeutumisessa. Heidän on helpompi ottaa opettajaan tai hoitajiin yhteyttä keskustellakseen lapsen liittyvissä asioissa heidän kanssaan. (Kirsti Siitonen/Suomikoulut).

*Vanhempi B: Kielitaitoni on skaalalla ykkösestä kymppiin, niin ykkönen.*



*Vanhempi C: Mun kielitaitoni on tullut kantapäähän kautta, se on sellaista maitokauppaespanjaa.*

Vanhempien kommunikoinnin selkeys ja monipuolisuus, sekä lapsen huomion suuntaaminen tilanteen kannalta olennaiseen, ovat erityisen tärkeitä pienelle lapselle. Tärkeää on myös kommunikoinnin vastavuoroisuus ja vanhemman herkkyyys huomata lapsen kiinnostuksen kohteet ja tukea lasta ja lapsen aloitteita. (Lyytinen 1995, 106.)

Suuri osa kielen ja kognitiivisten taitojen oppimisesta tapahtuu aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa jokapäiväisissä tilanteissa, joissa lapsella on mahdollisuus leikin ja muun toiminnan ohella jäsentää ympäristöään ja omaksua uusia asioita. Vuorovaikutustilanteissa vanhemman tulisi antaa lapselle riittävästi aikaa hahmottaa kokemaansa ja tehdä aloitteita. Vanhemman tulee osoittaa, että on kiinnostunut lapsen asioista ja hänen tapahtumiensa kulusta. Vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on myös keskeistä se, kuinka paljon vanhemmalla on mahdollisuutta olla osana lapsen maailmaa, lukea lapselle, keskustella lapsen kanssa ja kuunnella häntä. Vanhempien ja lapsen yhteisten hetkien tulisi olla luonnollinen osa päivittäistä vuorovaikutusta, jossa pyritään ei vain kielellisten taitojen vaan lapsen leikin, ajattelun sekä mielikuvien kehittymiseen ja monipuolisuuteen. Kun lapsen ympäristössä keskustellaan, kysytään, vastataan, asioita käsitellään kielellisesti kuvaamalla ja selittämällä lapsi oppii pitämään näitä ilmaisuja luonnollisina. (Lyytinen ym. 1995, 120–121.)

## 5.2 Leikki, sadut ja kaverit osana toisen kielen oppimisprosessissa

Lapsi oppii leikkien ja kielen lapsi omaksuu luonnollisin kokemuksiin ja tilanteisiin liittyvänä (Alijoki 1998, 32–33). Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee leikkiin aikuista. Leikki on lasten taitojen, tietojen ja mielikuvituksen jatkuvaa vuoropuhelua ympäristön mahdollisuuksien kanssa. Leikkimisessä tärkeintä on toiminta, ei väline. (Alijoki 1998, 54). Leikinomaiset tilanteet, joissa lapset ovat lähes aina tehtävistä kiinnostuneita ja halukkaita oppimaan edesauttaa saavuttamaan parhaimmat tulokset kielellisessä kehityksessä (Koppinen ym. 1989, 94).

*Päiväkoti C: Heillä on yhteinen universaali kieli: leikki.*

Kaksikielisyyden kehittymistä tuetaan keskusteluilla, lukemisella, videoilla, kaseteilla, järjestämällä toimintaa kummassakin kielikontekstissa sekä tutustumalla toisen kielen ympäristöön. Keskinäisen vuorovaikutuksen määrän aikuisten ja lasten kesken näyttää olevan eräs merkittävä tekijä. Omalla käyttäytymisellään aikuiset välittävät lapselle kielen erilaiset käyttötavat. Lukeminen rikastuttaa lapsen sana- ja käsitevarastoa kehittäen mielikuvitusta. (Alijoki 1998, 66).

*Vanhempi A: Meillä kotona on Tv:ssä espanjalainen kanava päällä, jotta tarttuisi espanjan kieltä. Suomenkielisiä satuja luetaan pelkästään.*

*Vanhempi B: Meillä ei ole telkkaria, mutta poika B katsoo tietokoneella lastenohjelmia sekä espanjalaisia että suomalaisia ohjelmia, ehkä enemmän suomalaisia. Vielä tässä vaiheessa, mutta koulussahan ne katsovat espanjalaisia ohjelmia. Luetaan suomalaisia kirjoja.*

Lapsen puhe muodostuu dialogi- ja monologitilanteista. Alkaen parista vuodesta ylöspäin lapsi kuvailee, kommentoi ja suunnittelee omaa käyttäytymistään ja ilmaisee tunteitaan joko yhdellä tai lauseiden pituisilla puheenvuoroilla. Monologi ilmaisee kaksikielisellä lapsella ajattelukieltä, kieltä tai kieliä, jota hän itseksensä käyttää. Monologi eli sisäinen puhe on tärkeä vaihe lapsen kielen ja ajattelun kehityksessä vaikuttaen lapsen minäkuvan kehittymiseen. Yksin puhuminen eli monologi on tavallisempaa pienelle lapselle kuin lapsen vartuttua ja äänettömän sisäisen puheen kehityttyä. (Hassinen 2005, 69.) Lapsen oma käsitys omasta kaksikielisyydestä ja kielten suhteesta ilmenee monologiensa kielenkäytössä. Yhden ja saman monologin aikana kielet saattavat vaihtua ja yhdistyä. Jännittyneenä tai hermostuneena lapsi saattaa käyttää ns. väärää kieltä. (Hassinen 2005, 80.)

Haastatteluissa kaikki vanhemmat kertoivat kuinka lapset toistelevat espanjalaisia sanoja, joita he ovat oppineet päivän aikana koulussa tai päiväkodissa. Päiväkodin tapahtumien läpikäynti kotona koettiin tärkeäksi kaikissa perheissä. Päiväkodin tapahtumia käydään läpi kotona vanhempien kanssa päivittäin:

*Vanhempi A: Kertoo mitä hän on tehnyt, piirtänyt ja leikkinyt.*

*Vanhempi B: Joka päivä kertoo, mutta kertoo halutessaan.*

Kun informaatiota ei tule päiväkodin/koulun henkilökunnan kautta, koetaan, että lapselta saatu tieto on tärkeää kuinka lapsella menee ja kuinka hän viihtyy päiväkodissa/esikoulussa. Kukin lapsi kertoo oman ikätasonsa mukaisesti. Neljävuotias poika B kertoo jo enemmän ja monipuolisesti esikoulussa opi tuista asioista ja tapahtumista. Eräs haastateltava vanhempi kertoi heidän käyvän tarkoin päivän tapahtumat läpi, ja piti tärkeänä äidinkielen kehittymisen takaamista kotona.

Vanhempi B: Me emme opeta lapsi B:lle espanjaa. Meillä ei ole kapasiteettiä. Saa viisi tuntia päivässä riittää. Ja haluamme, että lapsi B oppii myös suomenkielen kunnolla. Se on meidän tehtävä. Esikoulussa ei tule yhtään suomea. Ja ehkä sitä ajattelee, että se on aika ankaraa, että me vielä koko ajan kotonakin opeteltaisiin espanjaa. Viisi tuntia päivässä on aika tiukka paketti jo että sitten saa kommunikoida omalla kielellä.

Kavereiden ja muiden sosiaalisten kontaktien merkitystä kielelliseen kehitykseen ei voida väheksyä. Kulttuurivähemmistöön kuuluvalla lapsella tulisi olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa kuuluen lapsiryhmään, jossa hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan (Varhaiskasvatussuunnitelma 2003). Espanjankielisten kavereiden osuus opinnäytetyöhöni osallistuneiden suomalaislasten kohdalla espanjankielen oppimisprosessissa on pieni. Lapsi B:n perheellä on kaksikielisiä perhetuttuja, joiden kanssa tavataan silloin tällöin. Leikkiessään lapset puhuvat espanjaa. Sanotaankin, että lapsi oppii aikuiselta, mutta harjoittelee taitojaan toisten lasten kanssa (Hassinen 2005, 75).

*Vanhempi B: Huomaa kavereiden kanssa leikkiessään, että tietyt leikit joita on leikitty tarhassa niin he puhuvat espanjaksi, esimerkiksi hippa, jota on selvästi leikitty koulussa. Mitä ei ole leikitty kotona niin hän tietää vain ne espanjaksi, ei suomeksi.*

Varhaiskasvatuksen tulee kunnioittaa, tukea ja vahvistaa lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista viestintää. Aluksi pieni lapsi ilmaisee aikomuksiaan kokonaisvaltaisesti elein, ilmein ja liikkeiden avulla. Vaihtoehtoiset kommunikointikeinot, kuten katseet, eleet, ilmeet, äänensävyt ja kosketus, ovatkin keskeisiä vuorovaikutuskeinoja silloin jos yhteistä kieltä ei ole. (Heinämäki 2000, 50–51.) Ei-kielellisessä viestinnässä pienten lasten kanssa toimiessaan aikuinen pyrkii läheisyyteen ja aikuiset käyttävät liikkeitä laaja-alaisemmin (Siiskonen ym. 2003, 54). Kaikki vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, ettei sanaton viestintä ole merkittävä osa lapsen kommunikointia, eikä se ole lisääntynyt. Opinnäytetyöni vaiheissa ajattelin sanattomalla viestinnällä olevan suurempi merkitys las-

ten ja hoitohenkilökunnan välisessä kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen edetessä tämä olettaus kumoutui kyseisten lasten osalta niin vanhempien kuin henkilökunnankin taholta. Syytä siihen en osaa sanoa.

## 6 KAKSIKIELISYYDEN HAASTEITA

### 6.1 Koodin vaihto, yhdistyminen ja puolikielisyys haasteina kahden kielen oppimisprosessissa

Kaksikieliseksi kasvetaan monesta syystä. Perheen ja lapsen emootiot kaksikielisyyteen suhtautumisessa ovat yhteydessä kaksikielisyyden omaksumisen tarpeeseen. Ulkopuolisesta tarpeesta saattaa olla kyse silloin, jos tarvitaan kahta tai useampaa kieltä. Tällainen on tilanne, kun yhteiskunnassa käytetään valtionkielenä kahta tai useampaa kieltä tai kun perhe muuttaa ulkomaille ja joutuu vaihtamaan kieltä väliaikaisesti tai pysyvästi. Näissä tapauksissa kieliympäristön muutosta ei aina koeta myönteisenä. (Arnberg 1989, 12.) Myös uuteen kulttuuriympäristöön ja kieleen perehtyminen ei ole helppoa, eikä lapsi ehkä sopeudu koskaan. Toiset lapset voivat ylisopeutua ja se vaikuttaa ja vaikeuttaa perheessä lapsen identiteetin kehitystä. (Alijoki 1998, 34.)

Kaksikielisyys voi aiheuttaa vanhemmille epäilyä, ettei lapsi osaa kumpaakaan kieltä kunnolla. Kahden kielen käyttämiseen liittyy uhkakuvia kielellisen kehityksen häiriöistä ja ns. puolikielisydestä. Aluksi on pidetty parempana vain yhden (enemmistö)kielen oppimista ja toisen kielen myöhempää. (Arnberg 1989, 7.)

Kahdenkielen oppimisprosessi poikkeaa nopeudeltaan johtuen lähinnä siitä, että kaksikielissä ympäristössä toista kieltä käytetään yleensä toista enemmän. Hallitseva kieli vaikuttaa heikommassa asemassa olevaan kieleen kieliä sekoittaen. Eniten kahta kieltä samanaikaisesti oppivan lapsen kehitysprosessi eroaa yksikielisen prosessista siinä, että hänen on erotettava kielet toisistaan ja sijoitettava oppimansa sanat jompaankumpaan kielijärjestelmään. Tässä vaiheessa kaksikielisen lapsen oppimisprosessin voidaan sanoa olevan vaikeampi kuin yksikielisen lapsen prosessi. (Arnberg 1989, 67.) Kun lapsi sekoittaa samassa ilmaisussa kahta kieltä, puhutaan kielten sekoittamisesta. Lapsi ei ole vielä tietoinen kahden kielen eriävyydestä. Lapsen vaihtaessa ilmaisua kielten välillä tietoisesti puhutaan kielen vaihdosta. (Arnberg 1989, 27.)

Kun lapsi omaksuu kahta kieltä samanaikaisesti, kielet vaikuttavat toisiinsa, aiheutuu ns. koodien yhdistymistä, jolla tarkoitetaan kielten tahatonta sekoittumista siten, että lapsen

sanaan tai lauseeseen yhdistyy aineksia molempien kielten äänteistöstä, sanastosta, taivutuksesta tai lauserakenteista (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2009, 119).

Mikäli lapsen kaksikielisyys on epätasapainoista kaksikielisyyttä, se kehittyy yleensä kieli-vähemmistön puutteellisissa sosiaalisissa oloissa. Kaksikielisyuden hankkiminen on vaativa ja pitkäaikainen prosessi. Suotuisissakin oloissa kaksikielisyuden on arvioitu vievän jopa kahdeksan vuotta. Lapsi oppii uuden kielen puhekielisen tason 1-2 vuoden aikana. Ajattelun kielen ja kulttuurisen kielen hallintaan kuuluu huomattavasti pitempi aika. (Lyytinen ym. 1995, 209.)

Kielen kehityksellisiä häiriöitä esiintyy kaksikielisillä vähintään samassa määrin kuin yksikielisellä väestöllä. Kielen kehityksellistä viivästymää n. 10 % lapsista ja erityisiä kieli-häiriöitä n. 2-3 % lapsista. Kielihäiriöt eivät ole sidoksissa kaksikielisyteen, eikä kaksikielisyys aiheuta kielellisen tai kognitiivisen kehityksen poikkeavuutta. Erityisiä ongelmia syntyy silloin, kun kaksikielisyys ja poikkeava kielellisten taitojen omaksuminen, osuvat saman lapsen kohdalle. Tilanne on huomattavasti vaikeampi niille vanhemmille, jotka osaavat uutta kieltä heikosti tai eivät lainkaan, ja joiden oma koulutustausta on vähäisempi. (Korpilahti Pirjo/Aivoliitto.)

Hassisen väitöstutkimuksen (2002) mukaan lapsi pystyy jo hyvin varhain, ennen kahden vuoden ikää, pitämään kielet erossa ja vaihtamaan kieltä keskustelukumppaninsa mukaan. Kielteisinä seikkoina on pidetty kaksikielisillä koodien yhdistymistä, lainaamista, interferenssiä ja koodinvaihtoa. Todellisuudessa nämä kuuluvat kahden kielen omaksumisen prosessiin, ja koodinvaihtoa voidaan hyvinkin pitää kielenkäyttöä rikastavana ilmiönä. Varhaislapsuudessa kaksikielisessä perheessä omaksuttu simultaaninen kaksikielisyys on tuottanut usein hyviä tuloksia. Lapsi pystyy omaksumaan kaksi kieltä täydellisesti, ja kaksikielisyys vaikuttaa myönteisesti lapsen kognitiiviseen kehitykseen. (Hassinen 2005, 132–133).

Eri henkilöt reagoivat kahteen kieleen eri tasoilla. Suurella osalla tutkituista kaksikielisistä lapsista on esiintynyt kuitenkin jonkintasoista koodien yhdistymistä. Tutkijat ovat olleet eri mieltä siitä, kehittykö kaksi kieltä alusta lähtien erillään vai muodostavatko ne kehityksen alkuvaiheessa yhteisen järjestelmän. Koodien yhdistymisen syynä on pidetty lapselle tarkoitetun syötöksen vähäisyyttä. Yhdistymisen on arveltu johtuvan lingvistikista, psykologi-

sista ja sosiologisista syistä (kasvukontekstista). Koodien yhdistyminen on kuitenkin kaksikielisen lapsen kielenkehitykseen kuuluva normaali ilmiö, eikä se osoita lapsen kehityksen puutteellisuutta. (Hassinen 2005, 132–133.)

Kognitiivinen kehitys luo edellytykset sille, että lapsen tietoisuus omasta kaksikielisyydestään kehittyy ja kielet eriytyvät. Metalingvistisen tietoisuuden kautta lapsi oppii erottamaan kielet keskustelukumppaninsa mukaan ja huomioimaan kielellisiä seikkoja. Kaksikielisen lapsen metalingvistisen tietoisuuden kehityksen väitetään olevan nopeampaa yksikieliseen lapseen verrattuna, koska kaksikielinen kasvuympäristö vaikuttaa myönteisesti metalingvistisen tietoisuuden kehitykseen. (Hassinen 2005, 59–60.) Kun lapsen lähiympäristössä puhutaan kahta kieltä, hän tulee hyvin pieninä tietoiseksi siitä.

Sekä vanhemmat että päiväkodin henkilökunta olivat sitä mieltä, että kielenvaihto sujuu ilman ongelmia lähes automaattisesti. Päiväkodissa he puhuvat pelkästään espanjaa eivätkä lapset sekoita kieliä.

*Vanhempi B: Mä luulen, että hänelle se aivan automaatti.*

Puhuttaessa lapsen kielenoppimisesta uudessa ympäristössä, todetaan usein, että se on helppoa: ”Kyllähän lapset oppivat!” tai ”Lapsethan saavat siinä ilmaiseksi kielitaidon”. Ilmaiseksi kielitaito ei kuitenkaan tule sanoo Turun yliopistosta Kirsti Siitonen. Vanhempien tulee muistaa, että lapsilla saattaa olla hyvin rasittavaa ja pitkästyttävää viettää päiväkodissa tai koulussa päivittäin useita tunteja jos he eivät ymmärrä mitään. Mutta se on ainoa tapa oppia ymmärtämään (Kirsti Siitonen/Suomikoulut). Raija Berglund (2008) väitöstutkimuksessaan on tutkinut lapsen kielenvalintaan ja koodinvaihtoon vaikuttavia tekijöitä ja on sitä mieltä, että ”Kaksikielisen lapsen kielenkäyttö on kielellistä akrobatiaa”.

## 6.2 Vieraskieliseen ympäristöön liittyvät turvattomuuden tunteet

Tunnealueella vallitseva turvattomuuden tunne saattaa vaikuttaa kielteisesti lapsen kielelliseen kehitykseen. Kasvattaja, joka on onnistunut luomaan hyvän tunnesuhteen lapseen, on samalla luonut hyvän kasvualustan kielellisten taitojen kehittymiselle. (Permer 1987, 41.) Turvallisuuden tunne on keskeinen kielellistä kehitystä säätelevä tekijä, joka syntyy siitä, että lapsen tarpeisiin vastataan ja hän saa osakseen huolenpitoa ja hoivaa. Kun lapsen pe-

rusturvallisuuden tunne on kunnossa, hän kykenee rauhassa tarkkailla ympäristöönsä ja harjoittaa taitojaan (Siiskonen ym. 2003, 25).

Kahdessa haastattelussa nousi mielenkiintoinen ilmiö esille. Molemmissa perheissä lapsi reagoi vanhempien puhuessa espanjaa.

*Vanhempi A: Jos mä puhun espanjaa kotona, niin lapsi A sanoo heti, että ei, ei, ei. Se ei tykkää yhtään, että mä puhun espanjaa. Lapsi A ihan hermostuu, tulee ehkä turvaton olo.*

*Vanhempi B: Hän ei ala meille eikä sukulaisille puhumaan lainkaan espanjaa. Me puhutaan suomea, niin me puhutaan suomea. Hän ei ala meille pelleilemään.*

Espanjalaiseen päiväkotiin voi liittyä turvattomuuden tunteita. Toinen päiväkodeista oli sitä mieltä, että lapsen laittaminen espanjalaiseen päiväkotiin auttaa lasta yhdistymään maahan jossa asuu, vaikka perhe ei puhu espanjaa eikä kumpikaan vanhemmista ole espanjalaisia. Toisen päiväkodin henkilökunnan mielestä ulkomaalaisen lapsen tulisi olla luokalla, jossa opeteltaisiin ensin hieman espanjan kieltä ennen kuin lapsi laitetaan kaikkien muiden oppilaiden kanssa samaan luokkaan. Opettaja kokee, että vieras kieli tuo haasteita arkipäivään niin lapsen kuin opettajankin toimintaan. Kun lapsi omaksuu toisen kielen toiselta vanhemmaltaan, ei vieraan kielen oppimisprosessiin liity tämän kaltaisia turvattomuuden tunteita. Lapset, jotka menevät vieraaseen ympäristöön ilman, että kukaan heitä ymmärtäisi, voivat kokea suurtakin ahdistusta ja pelkoa.

Tarkastellessani vieraskielisen päiväkodin vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen vahvistui esimerkiksi Hassisen (2002) väitöskirjassaan esittämät näkemykset lapsen kyvystä jo varhaisessa iässä pitämään kielet erossa ja vaihtamaan kieltä keskustelukumppaninsa mukaan. Oman aineiston pohjalta vahvistui käsitys lapsen halusta rajata tarkkaan käyttökielensä ympäristönsä mukaan. Päiväkodissa lapset eivät käyttäneet kommunikoinnissaan suomenkielisiä sanoja eivätkä kotona espanjankielisiä sanoja. Etenkin kotona lapset suhtautuivat tunneperäisestikin vastustaen espanjan kielen käyttämiseen ikään kuin kokien turvallisuuden tunteensa tulleen uhatuksi. Päiväkodin taholta en lapsen vastaavanlaisista reaktioista saanut tietoa. Vanhempien yrittäessä tukea espanjankielen oppimista harjoittelemalla sanoja tai muuten käyttämällä espanjankielisiä sanoja, lapset eivät halunneet osal-



listua vaan vastustelivat ja pyrkivät tilanteesta eroon. Lapsi halusi jyrkästi rajata kotikielkseen suomen kielen.

Kysymykseen oliko espanjalainen päiväkotitietoinen valinta, olivat kaikki haastateltavat yksimielisiä. Se, että suomalaisille perheille ei ole tarjolla suomalaista päiväkotia ei vastauksen perusteella haitannut perheitä. Yksi haastateltava sanoi, että vaikka vaihtoehtona olisi suomalainen päiväkotit, valinta kallistuisi espanjalaiseen päiväkotiin espanjankielen oppimisen vuoksi.

*Vanhempi A: Espanjalainen päiväkotit oli tietoinen valinta, siksi että saisi sitä kielitaitoa ja lähinnä ku me ollaan just mietitty tuota kouluun menoa, uskaltaako sitä laittaa sinne. En ole kyllä ajatellut mitään, muuta ku että sinne vaan päiväkotiin. Täytyisi itsekin päästä jonnekin tarhaan, että oppisi kielen. Täytyisi saada jonkinlainen kielitaito A:lle, ettei se nyt olisi ihan ummikkona siellä. Uuden kielen oppiminen on helpompaa ny kun se on vähän pienempi vielä, vaikka se eka päivä tuntui kyllä aika hirtävältä, että hei hei, koeta pärjätä!*

*Vanhempi B: Ainoa asia mistä minä en pidä on se, että minä en pysty niin paljoa ymmärtämään ja olemaan mukana mitä toivoisin olevani. Se minua häiritsee, mutta sehän on mun ongelma, eikä välttämättä poika B:n. Niin kauan kun kaikki menee hyvin, niin sillä ei ole. Pidetään ainoastaan positiivisena sitä että tuossa vaiheessa hän saa toisen kielen, se tulee niin ilmaiseksi. Se on yksi iso motiivi miksi ollaan nyt tässä vaiheessa täällä. Hän vois mahdollisesti jo siihen mennessä, kun Suomessa alkaa oppivelvollisuus, niin hän voisi oppia täysin espanjan kielen, oppia lukemaan, oppia laskemaan, oppia kirjoittamaan niin sitten voisi ajatella, että jos asutaan täällä hän voisi tulla sitten suomalaiseen kouluun. Sitten on jo se kieli siellä. Hänellä ei ole sirsaruksia niin ajateltiin, että hän toimii ryhmässä eikä pelkästään vanhempien silmäteränä.*

## POHDINTA

Liki kaksivuotisen Espanjan Costa del solilla asumiseni ajan olen ollut tekemisissä eri taustaisten lapsiperheiden kanssa. Olen peilannut kokemuksia lasten arjesta ja päivähoidosta omiin kokemuksiini lastenhoitajana päiväkodissa Suomessa ja toisaalta kokemukseeni kolmen tytön äitinä. Lopputyössäni fokusoiduin tiettyihin kielen kehittymiseen liittyvien tekijöiden tarkasteluun. Näistä kokemuksista luulen olevan minulle hyötyä palatessani päiväkotityöhön Suomeen kesällä 2011.

Prosessi on kokonaisuudessaan ollut minulle haasteellinen ja mielenkiintoinen. Teoriaosuutta hahmottaessani tuntui, ajatukseni rönsyilevän yhä uusiin tutkimusaiheisiin ja ideoihin. Rajaaminen tuntui hankalalta. Opintojen suorittaminen Espanjassa ei ole mennyt ihan suunnitellusti. Suurimpina haasteina koin ammattikirjallisuuden puute, opintoryhmän ja opettajien tapaamisien puute, joista opinnäytetyön vaiheissa olisin varmasti saanut voimaa ja motivaatiota. Tunsin olevani yksin. Tieteellisen tekstin kirjoittaminen on ollut minulle aina haasteellista, joten sen tuottaminen on ollut hidas ja tuskaisa tie.

Opinnäytetyön teon prosessin aikana minun täytyi välillä muistuttaa itseäni, että minä tutkin lapsia, joiden kaksikielisyys haasteen päämotiivi on päivähoidon järjestyminen. Siihen seikkaan olisin voinut pureutua vähän syvemmälle ja tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä vanhemmille. Mitä tekijöitä ja motiiveja kielen oppimisen lisäksi liittyy? Onko espanjalainen päiväkotikielen oppiminen ainoa ja oikea vaihtoehto. Keräsin teoriatietoa kesälomalla ollessamme Suomessa. Jälkikäteen ajateltuna osa tiedoista oli kohdentunut väärin ja sitä oli niukasti, onneksi pääsin haastatteluiden jälkeen täydentämään teoriaosiotani vierailullamme Rovaniemellä huhtikuussa 2011. Myös lähdekirjallisuus olisi voinut olla iältään tuoreempaa. Huhtikuussa Rovaniemellä vierailuni yhteydessä saamani palaute ja ohjeistus ohjaajiltani palauttivat minut raiteille harharetkiltäni. Suuri kiitos heille siitä.

Eryteisesti opinnäytetyöni valmistumisen prosessissa haasteellisin vaihe oli aineiston analyysi. Päänvaivaa tuotti erityisesti minun työskentelytekniikan puute. Eskola & Suoranta lohduttavatkin Johdatus laadulliseen tutkimukseen – kirjassaan, että ”ei ole olemassa mitään mekaanista kaavaa tai tutkijan luovuuden sampoa, joka poikisi tuloksia, tulkintoja ja näkemyksiä kuin liukuhihnalta”. Sen vuoksi juuri he arvelevat, että kaikkein ongelmallisinta laadullisessa tutkimuksessa on aineiston analyysi (Eskola & Suoranta 2008, 137).

Sosionomiopintojen ohella suoritin Jyväskylän avoimeen yliopistoon kasvatustieteiden perusopinnot. Ne täydensivät osaltaan opinnäytetyössäni vaadittavien taitojen hallintaa. Ajallisesti olen pyrkinyt sovittamaan opintoni niin, että ne tukisivat valmistumistani syksyllä 2010. Espanjassa kuitenkin esimerkiksi lasten liikkuminen, jopa 15-vuotiaan tyttäreni, ei ole yhtä vapaata kuin mihin Suomessa yleisesti on totuttu. Lasten koulumatkat, harrastus- ja kaverikuljetukset vievät vanhemmilta, myös meiltä, kolmen tyttären vanhemmilta, paljon aikaa. Tällaisten ja muiden erinäisten pienten tekijöiden summasta koostui kokonaisvaikutukseltaan sellainen ajankäyttöllinen vaikuttaja, että opinnäytetyöni valmistui vasta nyt. Uuteen ympäristöön ja kulttuuriin tutustuminen sekä vuorovaikutustilanteet sosiaalisissa kanssakäymisissä ja virallisluoteisissa asioinneissa ovat avartaneet osaltaan myös maailmankatsomustani. Myös arkisten, totuttujen asioiden tarkastelu uudesta näkökulmasta on ollut opettavaista. Internet-yhteys ja toimiva sähkön saanti ei myöskään aina ole itsestäänselvyyttä, vaikka läntisessä sivistysvaltiossa elämme.

Minut yllätti tiukka byrokratia ja joustamattomuus esimerkiksi saada tutustua päiväkotityöhön Fuengirolassa. Toisaalta ymmärrän turvallisuus- ja lastensuojelulliset näkemykset, kun ajatellaan vierailuita päiväkoteihin, toisaalta ihmetyttää toiminnan avoimettomuus vanhemmiltakin. Tämä osaltaan vaikutti tutkimusmenetelmäni valintaan ja kysymyksen asetteluuni opinnäytetyössäni. Vanhempien taholta kohtasin sen sijaan mitä suurinta avoimuutta ja yhteistyökykyisyyttä. Siitä voin antaa heille suuren kiitoksen.

Valitsin tutkimuksen kohteeksi lähinnä kielen kognitiivisen funktion, vaikka olisin voinut ottaa näkökulmaa kielen tunnepuolestakin ja sen yhteydestä ajatteluun. Se olisi ollut mielenkiintoista ja tärkeää, sillä tunteita ilmaistaan eri kielillä eri tavalla ja ajatuksia rakennetaan eri tavalla kielen rakenteesta riippuen. Vaikka tutkijat ovat viime vuosina puhuneet kaksikielisyyden puolesta, onko tutkimuksissa otettu kaikki näkökulmat huomioon. Onko nykynäkökulmana kaksikielisyydessä pelkkä etu, mikä on sen hinta? Raportoidaanko negatiivisia kaksikielisyyden prosessissa esille nousseita asioita? Mielestäni kuitenkin kaksikielisyydessä on enemmän positiivisia kuin negatiivisia asioita. Yksilölliset erot huomioiden ja lapsen vieraskielisessä ympäristössä viettämästään ajasta riippuen lapsi saa toisesta kielestä kokemuksia, jotka kehittävät hänen kielikykyään.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää tilannetta erityisesti lapsen psykologisen-emotionaalisen kehittymisen osalta. Mikä merkitys kielen oppimisvaiheessa syntyneillä

kokemuksilla vieraskielisessä ympäristössä on lapsen kommunikointikykyyn ja toisaalta emotionaaliseen kontekstiin? Toisaalta minua kiinnostaisi lapsen monologien kautta ymmärtää lapsen tietoisuuden kehittymistä kaksikieliseksi.

Kaksikielisyys on mielestäni rikkautta. Lapsen kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittymiseen ja eheytymiseen ympäristötekijöillä on keskeinen vaikutus. Baker (2001) määrittelee kaksikieliseksi lapsen joka käyttää kahta kieltä päivittäin. Näin voidaan katsoa, että haastattelemieni perheiden lapsilla tämä kriteeri täyttyy, sillä he käyttävät kahta kieltä päivittäin. Vaikkakin kielen kehitys näin pienillä lapsilla on sekä äidinkielen että espanjankielen osalta alussa ja meneillään.

Omat ennako-oletukset vaihtoehtoisista kommunikointikeinoista päivähoiton henkilökunnan ja lapsen välillä oli, että lapsi käyttäisi niitä enemmän. Kun yhteistä kieltä ei ole ajattelin lapsen turvautuvan esimerkiksi eleisiin, ilmeisiin, katseisiin. Esitin kysymyksiä niin päiväkodin henkilökunnalle kuin vanhemmillekin, vastauksissa tämä ennakkokäsitys kumoutui. Lapset eivät käytä merkittävästi niitä.

Opinnäytetyöllä on toivottavasti merkitystä Aurinkorannikolla asuville suomalaisille lapsiperheille, jotka miettivät espanjalaisen päivähoiton merkitystä lapsen varhaisvuosiin. Vanhemmat haluavat lapsellensa parhaan mahdollisen päivähoiton ja silloin myös espanjankielisen päiväkodin vaikutus kielelliseen kehitykseen nousee merkittävään asemaan suomenkieliselle lapselle ja perheelle. Jos perhe, päiväkotiki, koulu ja yhteiskunta arvostavat kaksikielisyyttä ja -kulttuurisuutta, se vaikuttaa myönteisesti lapsen kielten kehitykseen.

*Since a bicycle has two wheels and binoculars are for two eyes, it would seem that bilingualism is simply about two languages. The ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes.*

*(Colin Baker 2001)*

*(Kuten polkupyörässä on kaksi pyörää ja kiikareissa on kaksi lasia, voidaan kuvitella kaksikielisyden olevan yksinkertaisesti kaksi kieltä. Kahden kielen osaaminen ei ole niin yksinkertaista kuin kahden pyörän tai kahden silmän omaaminen.)*

*(Hassinen 2005, 16)*

## LÄHTEET

- Alaraudanjoki, A. & Kurki-Joensuu, K. 2002. Saamea vai suomea? Utsjoen saamelaisten oppilaiden kielenkäyttö vuosina 1988 ja 2001. Pro gradu – tutkielma. Kasvatustiede. Kevät 2002, Lapin yliopisto.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva; WS Bookwell OY. Kirsi Sandholmin opinnäytetyö 2008. ”Laiva on lastattu O-kirjaimilla...” Lapsen kielen kehityksen tukeminen leikin avulla päiväkotiympäristössä. Opinnäytetyö. Diak Länsi. Porin yksikkö.
- Arnberg, L. 1989. Tavoitteena kaksikielisyys. Suom. O. Peck. Gummerus, Jyväskylä.
- Baker, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual matters Ltd. Hassinen, S. 2005, Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. s. 16.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Hassinen, S. 2002. Ollako kaksikielinen vai eikö olla? Virittäjä 2002. Kotikielen seura, Helsinki.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Heinämäki, L. 2000. Varhais-erityiskasvatus lapsen arjessa. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Korpilahti, P. Kielihäiriöinen kaksikielinen lapsi- artikkeli. Viitattu 15.3.2011.  
[http://www.stroke.fi/files/279/Pirjo\\_Korpilahti.pdf](http://www.stroke.fi/files/279/Pirjo_Korpilahti.pdf).
- Lauren, C. 1994. Kielikylpy. Kahden kielen kautta monikielisyyteen. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oy Arkmedia AB, Vaasa.
- Lauren, U. 1991. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Lauren, (toim.) Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi. Oy Arkmedia Ab, Vaasa.

- Leiwo, M. 1986. Lapsen kielen kehitys. Gaudeamus, Helsinki.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas, & H. Lyytinen, (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. WSOY, Porvoo.
- Permer, K. 1987. Barnet och det talade språket. Studentlitteratur: Lund. Alaraudanjoki, A. & Kurkijoensuu, K. 2002. Saamea vai Suomea. Utsjoen saamelaisten oppilaiden kielenkäyttö vuosina 1988 ja 2001. Pro gradu – tutkielma. Kasvatustiede. Lapin yliopisto.
- Pätsi, S. 2010. Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen Kouvolan päiväkodeissa. Opin-  
näytetyö. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu  
30.4.2011.  
[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/21940/Patsi\\_Sini.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/21940/Patsi_Sini.pdf?sequence=1)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Sandholm, K. 2008. Laiva on lastattu O-kirjaimilla. lapsen kielen kehityksen tukeminen leikin avulla päiväkotiympäristössä. Opinnäytetyö. Diak Länsi. Porin yksikkö.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2009. Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet. Otava, Helsinki.
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. WS Bookwell Oy, Juva.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa, hyvinä ja pahoina päivinä. WS Bookwell Oy, Juva.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Painokaari Oy, Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Stakes, Helsinki.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyke-psykologian käsikirja. Werner Södersström osakeyhtiö, Helsinki.
- Berglund, R. 2008. Ett barns interaktion på två språk - En studie i språkval och kodväxling. Acta Wasaensia No 190, 325 sivua. Viitattu 2.2.2011.  
<http://www.uwasa.fi/ajankohtaista/tiedotarkisto/2008/berglund300508/>

Siitonen, K. Älä menetä kerran oppimaasi. Suomikoulut. Viitattu 15.3.2011  
<http://www.suomikoulut.fi/sk/tiedostot/alamenetakerranoppimaasi.pdf>

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus).  
Viitattu 28.2.2011.

## Liite 1

Soy una cuidadora de niños finlandesa, de 35 años. Estoy haciendo el trabajo de fin de carrera de trabajo social, sobre la evolución lingüística de los niños finlandeses. En mi investigación me aproximo al tema observando a tres niños finlandeses que viven en España. Sus padres participan en mi investigación y por consiguiente han dado su autorización a mi encuesta. Una muestra de ello es, por ejemplo, el que recibierais mi formulario de encuesta a través de ellos. Una vez que yo haya finalizado mis estudios voy a trabajar como cuidadora de niños en una guardería en Finlandia . Necesito para mi investigación, de vosotros que trabajáis en guardería, información basada en la experiencia sobre el día a día de la guardería.

En los papeles de respuestas no hace falta poner nombre.

**Desearía que contestarais a las preguntas de abajo y devolvierais vuestras respuestas en el sobre adjunto con Ani. Podéis cerrarsr el sobre.**

**Saludos.**

**Susanna Karppinen**

## LAS PREGUNTAS

1. Kuinka kauan olet hoitanut x:ää?

1. ¿Cuánto tiempo llevas cuidando a x?

2. Onko päiväkodissa muita vieraskielisiä/suomenkielisiä lapsia?

2. ¿Hay otros niños extranjeros o finlandeses en la guardería?

3. - Miten päiväkodin henkilökunta huomioi vieraskielistä lasta?

3. ¿Cómo el personal de la guardería toma en consideración a los niños extranjeros?

4. Onko x:llä päiväkodissa kavereita? Kuvaile sosiaalisia kontakteja päiväkodin muihin lapsiin ja aikuisiin?

4: ¿Tiene x amigos en la guardería? ¿Cómo son los contactos con otros niños y con el personal?

5. Syntyykö konflikteja toisten lasten tai hoitajien kanssa? Miten x selviytyy ristiriitatilanteissa?



5. ¿Se producen conflictos con otros niños o con el personal? ¿Cómo x supera los conflictos?
6. Montako hoitajaa on ryhmässä / päiväkodissa? Kuinka monta lasta päiväkodissa on?
6. ¿Cuántos cuidadores hay por grupo o por niño? ¿Cuántos niños hay en la guardería?
7. Millaista yhteistyötä on vanhempien ja hoitajien välillä?
7. ¿Hay cooperación entre el personal y los padres? Si la hay, ¿cómo es?
8. Mitä mieltä olette siitä, että lapsi laitetaan espanjankieliseen päiväkotiin, vaikka perhe ei puhu espanjaa eikä kumpikaan vanhemmista ole espanjalainen?
8. ¿Qué opinas de la situación en que se pone a un niño extranjero en una guardería española aunque sus padres no hablen o entiendan el español?
9. Saatteko riittävästi tukea monikulttuuristen ryhmien ohjaamiseen päiväkodin ulkopuolelta?
9. ¿Recibe usted apoyo externo suficiente para manejar grupos multiculturales (el Estado, la educación continua, etc.)?
10. Miten kuvailisitte x:n luonnetta? Millä tavoin x suhtautuu uusiin asioihin?
10. ¿Cómo es el carácter de x? ¿Cómo reacciona ante nuevas cosas?
11. Näyttääkö x tunteitaan, miten?
11. ¿Expresa x los sentimientos? ¿Cómo lo hace?

12. Sanaston laajuus (espanjan)? Onko ikätasoista? Miten monisanaisia lauseita hän puhuu?

12. ¿Cómo es su vocabulario (español)? ¿Es el normal para su edad? ¿Cuántas palabras suelen contener las frases que utiliza?

13. Tuleeko x mielellään päiväkotiin? Hakutilanne, lähtekö mielellään kotiin?

13. \_¿Va x a la guardería con gusto? Y a la hora de salir a casa, ¿sale gustosamente?

14. Puhuuko x yksikseen? Millä kielellä? Miten toimii näissä tilanteissa?

14. ¿Habla x solo, por ejemplo, cuando está jugando? ¿En qué idioma? ¿Cómo actúa en estas situaciones?

16. Sekoittaako x kieliä? Miten?

16. ¿Mezcla x los idiomas? ¿Cómo?

## Liite 2

## TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Miten päiväkotiin liittyvät tekijät vaikuttavat kielelliseen kehitykseen?

- Onko päiväkodissa muita vieraskielisiä/suomenkielisiä lapsia?
- Miten päiväkodin henkilökunta huomioi vieraskielistä lasta?
- Onko lapsella päiväkodissa kavereita? Sosiaaliset kontaktit päiväkodin muihin lapsiin ja aikuisiin?
- Syntykö konflikteja toisten lasten tai hoitajien kanssa? Miten lapsi selviytyy riitatilanteissa?
- Montako hoitajaa on lapsenne ryhmässä? Entä lasta?
- Onko omahoitajaa?
- Miten saatte informaatiota lapsen päivästä päiväkodissa?
- Onko päivähoidon ja vanhempien välillä yhteistyötä?

2. Miten lapsen ympäristötekijät (päiväkodin ulkopuoliset) ja yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat äidinkielen kehittymiseen ja espanjankielen oppimiseen?

- Perhetausta (keitä perheeseen kuuluu, kuinka kauan olette asuneet Espanjassa? Mitä tulevaisuuden suunnitelmia teillä on? Mitä teette työksenne?)
- Miten päiväkoti valikoitui? Oliko muita vaihtoehtoja? Onko lapsen espanjankielinen päivähoito tietoinen valinta vai ainoa olemassa oleva vaihtoehto?
- Vanhempien espanjan kielen taito?
- Käyttekö päiväkodin tapahtumia läpi kotona? Miten?
- Luetteko lapselle satuja? Katsooko lapsi paljon televisiota? Millä kielellä?
- Leikkiverien käyttökieli päiväkodin ulkopuolella?
- Miten kuvailisitte lapsenne luonnetta? Millä tavoin lapsenne suhtautuu uusiin asioihin?
- Puhuuko lapsi monologia, yksinpuhelua? Millä kielellä?
- Näyttääkö lapsenne tunteitaan, miten?
- Sanaston laajuus? Onko ikätasoista? Monisanaisia lauseita hän puhuu?

3. Mitä negatiivisia vaikutuksia kaksikielisyydessä on?

- Meneekö lapsi mielellään päiväkotiin? Hakutilanne, lähtekö mielellään kotiin?
- Miten kielen vaihto sujuu?
- Kuvaile lapsen sanojen käyttöä?

- Onko lapsi tietoinen kielivalinnastaan?
- Kun lapsi puhuu itsekseen esim. leikkiessään, minkälaisia havaintoja voisitte siitä kertoa?
- Sekoittaako lapsi kieliä?
- Miten mielestänne lapsen suomen kieli on kehittynyt?
- Puhuuko/sanooko lapsi espanjalaisia sanoja?
- Oletteko huomanneet negatiivisia vaikutuksia? esim. änkytystä?
- Käyttääkö lapsi ei-kielellistä viestintää? Onko se lisääntynyt?