



## Toisen kielen oppimisen tukeminen päiväkodissa

Ella Taivassalo

*Äidinkielisets puhujat osaavat usein luonnostaan mukauttaa puhettaan keskustellessaan ei-äidinkielisen puheumppanin kanssa, jotta ymmärtäminen on helpompaa. On kuitenkin vaikeaa arvioida sopivaa mukauttamisen määrää. Tässä artikkelissa esittelen pro gradu -tutkielmani (Taivassalo 2016) tulosten pohjalta nousseita ajatuksia yksinkertaistetun puheen mahdollisista vaikutuksista kielen oppimiseen. Tutkielmassani tarkastelin äidinkielisten lastentarhanopettajien ja toista kieltään käyttävien lasten kahdenvälisiä keskusteluja kysymysten ja vastausten näkökulmasta keskustelunanalyysin ja vuorovaikutuslingvistiikan metodien avulla.*

### Päiväkodin erityiset vuorovaikutustilanteet

Päiväkoti eroaa vuorovaikutusympäristönä arkikeskustelusta, sillä siinä on vahvasti läsnä vuorovaikutuksen institutionaalisuus: keskustelijat toimivat kaiken aikaa institutionaalisissa rooleissaan lastentarhanopettajana ja hoitolapsena tai jopa oppilaana. Moniin päiväkodin vuorovaikutustilanteisiin liittyy lisäksi tietty struktuuri, jonka puitteissa toimitaan, ja meneillään oleva toiminta ohjaa vuorovaikutusta: esimerkiksi ulkoiluhetken vuorovaikutus on erilaista kuin ruokailun aikana käytävä keskustelu.

Keskityin pro gradu -tutkielmassani (Taivassalo 2016) tarkastelemaan päiväkodin vuorovaikutusta kahdessa erityyppisessä kontekstissa: yhdessä esiopetustuokiossa ja yhtenä päivänä videoiduissa piirtämisen lomassa käydyissä vapaammissa keskusteluissa. Opetustuokion kontekstissa kouluvuorovaikutuksen erityisilmiöt –

esimerkiksi aikuisen rooli keskustelun johtajana ja lasten viittaaminen – olivat odotuksenmukaisia, mutta erityisen mielenkiintoisia olivat sellaiset aikuisen ja lapsen väliset keskustelut, joissa ei ollut käynnissä varsinaista opetustilannetta. Tällaisissa vapaamuotoisissakin tilanteissa lastentarhanopettajat kysyivät pedagogisia kysymyksiä eli kysymyksiä, joihin heillä oli jo tiedossaan vastaus. He myös esimerkiksi reagoivat lasten vastauksiin kuitaten ne hyväksytyiksi tai täydennystä vaativiksi, mikä on tyypillistä juuri luokkahuonevuorovaikutukselle.

Seuraava esimerkki havainnollistaa pedagogisten kysymysten käyttöä ja keskustelijoiden rooleja. Opettaja on juuri kannustanut Ladariusta kirjoittamaan nimensä piirustuksensa alalaitaan.

#### Esimerkki 1

Opettaja mitäs siinä lukee  
Ladarius ETKÖ SINÄ TIERÄ  
Opettaja no tiedän mutta tiedäk sää  
Ladarius een  
Opettaja tiedät  
Ladarius en mä juksele  
Opettaja jukselet mua

Tilanne on ennen katkelman keskustelua ollut vapaamuotoinen: lapset ovat piirtäneet kuvia ja lastentarhanopettaja on keskustellut juuri vietetystä joululomasta heidän kanssaan. Esimerkin alussa aikuinen kuitenkin muuttaa tasavertaisemman keskustelukumppanin rooliaan opettajan suuntaan esittämällä ensimmäisellä rivillä pedagogisen kysymyksen: *mitäs siinä lukee*. Opettaja osaa lukea ja tietää siis varsin hyvin, mitä Ladarius on juuri kirjoittanut, ja kysymyksen tavoitteena onkin pikemminkin testata Ladariuksen osaamista kuin saada selville tämän kirjoittama sana. Ladarius ei kuitenkaan muokkaa toimintaansa oppilaan rooliin sopivaksi ja hyväksy pedagogista kysymystä, vaan suhtautuu siihen epäilevästi esittäen kovaan ääneen vastakysymyksen.

Esimerkki on huomionarvoinen myös siksi, että siinä näkyy yksi harvoista lasten esittämistä kysymyksistä. Tarkastelemassani aineistossa lastentarhanopettajat esittivät nimittäin moninkertaisen määrän kysymyksiä lapsiin verrattuna ja he myös toimivat keskustelua eteenpäin vievinä osapuolina valtaosan ajasta. Aikuiset kysyivät eniten avoimia hakukysymyksiä sekä kyllä tai ei -vastausvaihtoehdot tarjoavia

vaihtoehtokysymyksiä. Avoimiinkin kysymyksiin lasten vastaukset olivat usein hyvin lyhyitä ja jopa yksisanaisia, eivätkä aikuiset vastauksen saatuaan jääneet odottamaan tai pyytämään laajempaa vastausta vaan tyytyivät lyhyisiin vastauksiin. Seuraavassa esimerkissä Jala tuo piirtämänsä kuvan opettajalle katsottavaksi.

#### Esimerkki 2

Jala           ole hyvä  
Opettaja     hieno, mikä tänne tuli  
Jala           liukumäki  
Opettaja     nonii kuka siellä menee liukumäessä  
Jala           minä  
Opettaja     sinä meet ookei

Esimerkki edustaa suurta osaa aineistossa esiintyvää vuorovaikutusta, sillä tässäkin katkelmassa aikuinen on äänessä enemmän kuin lapsi ja keskustelu rakentuu opettajan esittämien kysymysten ja lapsen esittämien vastausten varaan. Kysymykset ovat myös sellaisia, että niihin voi vastata pelkästään yhdellä sanalla ja opettaja osoittaa tyytyvänsä suppeaan vastaukseen antamalla hyväksyvän palautteen (esim. *okei, niin*) ja esittämällä uuden kysymyksen. Viimeisellä rivillä opettaja kuitenkin täydentää itse Jalan vastausta pidemmäksi lausumaksi. Vastauksen täydentämistä sanaston tai vaikkapa taivutusmuodon valinnan tasolla esiintyy hieman myös muissa aineiston keskusteluissa, ja sen voikin nähdä kielen oppimista tukevana toimintana, vaikka täydennetyt muodot eivät aineistossa siirrykään heti lasten käyttöön.

Syytä lyhyille vastauksille ei voi etsiä ainakaan kokonaan lasten kielitaidon tasosta, sillä kaikki lapset intoutuivat joissain keskustelun vaiheissa selostamaan kokemuksiaan myös edellistä esimerkkiä laajemmin. Seuraavassa katkelmassa Jala kertoo joululoman leikeistä opettajalle ja ottaa hetkeksi vastuun keskustelun viemisestä eteenpäin, mikä on tässä aineistossa hänelle melko epätavallista.

#### Esimerkki 3

Jala           ja sit me leikittiin että mun äiti ostaa meiltä me leikittiin että (epäselvää)  
Opettaja     okei  
Jala           mun äiti on tässä ja mä oon tässä  
Opettaja     joo  
Jala           mu äiti tulee ostaa kuusia

Jala osaa esimerkin perusteella selvästi tuottaa myös pidempiä ja kompleksisempia lausumia kuin esimerkissä kaksi ilmenneet puheenvuorot yksinään osoittaisivat. Lyhyiden vastausten syyn ei siis voi päätellä johtuvan siitä, että Jalan taidot eivät vielä riittäisi pidempien lausumien tuottamiseen. Keskusteluissa aikuisten kysymykset vaativatkin vastaukseen usein vain pyydetyn asian nimeämistä tai opettajan esittämän oletuksen myöntämistä tai kieltämistä, kun taas laajempaan kertomiseen kannustavia esim. *Mitä kuvassa tapahtuu?* -tyyppisiä kysymyksiä aineistossa oli vain muutamia.

Aikuisten käyttämät kysyvät muodot poikkesivat muutenkin hieman aiemmasta tutkimuksesta. Arkivuorovaikutuksessa on yleistä esittää deklarativisia kysyviä vuoroja, eli kysymyksiksi tulkittavia väitemuotoisia lausumia (esim. A: *Törmäsin tänään Ailaan.* B: *Yliopistolla?* A: *Joo.*) Tarkastelemissani vuorovaikutustilanteissa kysyvien deklarativien määrä oli kuitenkin hyvin vähäinen. Väitemuotoisten kysymysten vähäisyys selittynee yksinkertaistetulla rekisterillä, sillä aikuiset käyttivät deklarativisia kysyviä vuoroja hieman enemmän sellaisten lasten kanssa, jotka tuottivat suomenkielistä puhetta muita enemmän ja innokkaammin ja siten kenties vaikuttivat taitavammilta myös suomen kielen ymmärtämisen kannalta. Esimerkiksi edellisissä esimerkeissä mukana olleet Jala ja Ladarius edustivat kahta ääripäätä: Jalan kanssa keskustellessaan opettaja ei käyttänyt lainkaan väitemuotoisia kysymyksiä, kun taas Ladariuksen kanssa käydyissä keskusteluissa niitä oli aineiston vuorovaikutustilanteista eniten. Myös lasten keskustelutyyleissä oli eroa, sillä valtaosa Jalan käymistä keskusteluista oli esimerkin kaksi kaltaisia keskusteluja, joissa vastuu keskustelun kulusta oli aikuisella ja Jala ainoastaan vastasi opettajan esittämiin kysymyksiin. Ladarius taas pyrki kääntämään keskustelua omiin mielenkiinnonkohteisiinsa, esitti myös opettajalle kysymyksiä ja otti näin vastuuta keskustelun hallinnasta muita lapsia enemmän. Kaksi muuta tutkimuksessa mukana ollutta lasta asettuivat näiden kahden keskustelutyylin väliin, mutta selvästi lähemmäs Jalan kuin Ladariuksen tyyliä. Aineiston perusteella ei voi päätellä, johtuiko Ladariuksen aktiivisempi tapa osallistua keskusteluun kielitaidon tasosta vai esimerkiksi tämän persoonallisuuspiirteistä tai ylipäätään ominaisesta tavasta osallistua vuorovaikutukseen. Lapsen aktiivisempi osallistuminen näytti kuitenkin saavan opettajan suhtautumaan Ladariukseen muita lapsia taitavampana puhujana ja ymmärtäjänä, koska hän käytti selvästi enemmän esimerkiksi juuri deklarativisen kysyvän vuoron kaltaisia vuoroja, joiden ymmärtämiseen vaaditaan sanojen ja taivutusmuotojen merkitysten tunnistamisen lisäksi tietoa siitä, miten kieltä myös sen prototyypin muodon ulkopuolella käytetään.

## Kielenoppimisen tukeminen

Aineistossa näkyi siis selvästi, että opettajat puhuivat hieman eri tavalla eri lapsille. Kielentutkimuksessa on tutkittu jo varsin paljon kielimuotoja, joita puhujat käyttävät sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa yksi kielenkäyttäjä on taitavampi kuin toinen ja siksi muokkaa puhettaan selkeämmäksi. Tällaisia yksinkertaistettuja rekistereitä ovat esimerkiksi pienelle lapselle suunnattu hoivapuhe tai kakkoskielisen kielenpuhujan kanssa käytetty ulkomaalaispuhe. Esimerkiksi keskustelussa, jossa toinen osapuoli on äidinkielinen puhuja ja toinen käyttää toista kieltään, taitavampi keskustelija voi muokata puhettaan vastaanottajalle sopivaksi jopa luontaisesti tai automaattisesti. (Esim. Ferguson & DeBose 1977.) Tällaisen mukauttamisen on nähty olevan jopa välttämätöntä toisella kielellä keskustelua käyvän kielitaidon kehittymiselle (Krashen 1981: 119–120). Tutkimuksessani havaitsinkin, että lastentarhanopettajat mukauttivat puhettaan paljon: he esimerkiksi toistivat sanoja tai rakenteita peräkkäisissä vuoroissa sekä käyttivät lyhyitä lauseita ja paikoin liioiteltua intonaatiota. Seuraava esimerkki kuvaa aineistossa opettajan käyttämää sanatason toistoa.

#### Esimerkki 4

Opettaja	sit sä piirsit tommosen pallon onks se sun pallo
Abar	on
Opettaja	mitä sillä tehtiä sillä pallolla
Abar	heitetään (epäselvää), se osuu maaha
Opettaja	mitä
Abar	ei, ei saa osuu maaha
Opettaja	miksei saa osua maaha
Abar	muute, muuten nää, muute tänne tulee hiekkää

Esimerkin alussa opettaja poimii puheenaiheeksi Abarin piirustuksessa olevan pallon. Sana *pallo* esiintyykin hänen kahdessa ensimmäisessä vuorossaan yhteensä kolme kertaa, tosin joka kerta eri sijamuodossa. Lisäksi esimerkin loppupuolella opettaja toistaa Abarin tuottaman *ei saa osuu maaha* -ilmauksen korjaamalla *osua*-verbin yleiskieliseen taivutusmuotoon. Tässä ymmärrettävä kysymys syntyisi jo pelkällä kysymyssanalla *miksi*, joten laajemman lausuman esittämisen funktiona lienee sekä palautteen ja mallin antaminen Abarin valitsemasta verbimuodosta että kysymyksen selkeyttäminen. Samoin ensimmäisissä vuoroissaan opettaja ei jätä viittausta palloon pelkän persoonapronominin *se* harteille, vaikka kysymykset *onko se sun* tai *mitä sillä tehtiin* olisivat keskustelun kontekstissa täysin ymmärrettäviä ilman selventävää substantiiviakin. Tällainen toisto ja vaillinaisten lausumien välttäminen siis tukee ymmärryksen syntymistä siten, että jokainen vuoro on ymmärrettävissä myös muista

irrallaan ja puheen aiheena oleva esine tai asia käy varmasti selväksi.

Vaikka puhetta yksinkertaistamalla siitä saadaan helpommin ymmärrettävää, puheen mukauttamisesta ei silti ole aina pelkästään hyötyä kielen oppimisen kannalta tarkasteltuna. Harju-Luukkainen (2007: 190, 197) on kielikylpyopetusta tutkiessaan havainnut, että joissakin tilanteissa aikuiset saattavat yksinkertaistaa puhettaan tarpeettoman paljon etenkin, jos kieltä oppivan lapsen tuottamistaidot ovat heikommät kuin ymmärtämistaidot. Mukauttamisen tarpeellisuutta korostava Krashen (1981: 126–127) nostaa lisäksi esiin ajatuksen siitä, että kielenoppijan kuuleman puheen tulisi olla aivan hänen taitotasonsa ylärajoilla, jotta kielitaidon kehittyminen olisi mahdollista. Myös kielikylpyvuorovaikutusta tutkinut Savijärvi (2011: 71) huomioikin lasten aikuisia paremman kyvyn toimia pelkästään käynnissä olevan toiminnan kautta päätellyn tai arvatunkin ymmärryksen varassa, mikä mahdollistaa juuri ymmärryksen taitotason ylärajoilla tai jopa sen ulkopuolella toimimisen. Liiksi yksinkertaistetut tai samanlaisina toistuvat sananvalinnat tai lauserakenteet eivät välttämättä tuota kielenoppijalle riittävän monipuolista mallia, joka tukisi oman puheen tuottamisen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Samoin ymmärrystaidot eivät harjaannu, ellei oppija kohtaa uudenlaisia haasteita. Sekä varhaiskasvatussuunnitelman (VKS 2005) että esiopetussuunnitelman perusteet (EOPS 2010) velvoittavat kasvattajat tukemaan lasten kielenoppimista, joten erityisesti toista kieltä käyttävien lasten kanssa keskusteltaessa käytettyyn kieleen on syytä kiinnittää huomiota.

Aineistossani lastentarhanopettajat hallitsivat keskustelua suuren osan ajasta ja esittivät paljon kysymyksiä. Keskustelun kulku olikin näissä tilanteissa hyvin haastattelunomaista, kuten artikkelin alkupuolella tarkastellusta esimerkistä kaksi voi nähdä. Sen sijaan tilanteissa, joissa lapsi toimi aktiivisena keskustelun edistäjänä ja esitti myös kysymyksiä, keskustelu eteni arkikeskustelun tapaan (ks. esimerkki 3). Haastattelumaisissa keskusteluissa myös tauot puheenvuorojen välillä olivat tavallista pidempiä, ja juuri tällaisissa keskusteluissa lasten vastaukset olivat erityisen suppeita (ks. esimerkki 2). Tällainen vuorovaikutusmalli tukee toista kieltä puhuvan lapsen kykyä tunnistaa kysymyksiä ja vastata niihin sekä vaikkapa valita vastaukseen mallin mukaan sopiva rakenne. Se ei kuitenkaan ainakaan tämän aineiston valossa kannusta lasta tuottamaan laajempia omia puheenvuoroja eikä siten kehittää taitoa ylläpitää keskustelua tai reagoida muihinkin keskustelukumppanin vuoroihin kuin kysymyksiin.

Tämän aineiston valossa näyttääkin siltä, että vaikka äidinkielisillä puhujilla on usein käytössään erilaisia strategioita keskustelun tukemiseen, niiden merkitys on pikemminkin keskustelun ylläpitämisen ja eteenpäinviemisen parissa, kun taas

strategiat kielen oppimisen tukemiseen ovat vähäisemmät, eivätkä ne välttämättä tule samalla tavalla luonnostaan. Kielitietoisien opetuksen ja vuorovaikutuksen tukeminen on siis tärkeää niin lastentarhanopettajien kuin luokanopettajien ja aineenopettajienkin koulutuksessa. Sopivasta puheen yksinkertaistamisen ja mukauttamisen määrästä tai laadusta ei kuitenkaan ole valmista mittaristoa, joten tässä vaiheessa tarvitsemme vielä sekä lisää tutkimustietoa aiheesta että tarkkakorvaisia ja vivahteille herkkiä kasvattajia ja opettajia, joilla on tahtoa ja työkaluja reflektoida toimintaansa.

*Kirjoittaja on keväällä 2016 Jyväskylän yliopistosta valmistunut äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomen kielen opettaja.*

## Lähteet

EOPS = Opetushallitus 2010: *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus 27. Helsinki: Opetushallitus.

Ferguson, Charles & DeBose, Charles 1977: Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization. – Albert Valdman (ed.), *Pidgin and creole linguistics*, s. 99–128. Bloomington: Indiana University.

Harju-Luukkainen, Heidi 2007: Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Turku: Åbo Akademis förlag.

Krashen, Stephen 1981: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Savijärvi, Marjo 2011: Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Taivassalo, Ella 2016: Kysymys–vastaus–vieruspari lastentarhanopettajien ja kakkoskielisten lasten vuorovaikutuksessa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

VKS = Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005:

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 56. Helsinki: Stakes.