

Anu Palojärvi, Åsa Palviainen
& Karita Mård-Miettinen (toim.)

SUOMEKSI JA RUOTSIKSI

Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa



Suomeksi ja ruotsiksi

Kaksikielistä pedagogiikkaa päivä-
kodissa

Toimittajat:

Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen

Tämä kirja on julkaistu Svenska kulturfondenin, Jyväskylän yliopiston ja Vaasan yliopiston tuella.

Toimittajat: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen ja Karita Mård-Miettinen

Käännökset: Lingvia Translations (luvut 2-4, 6-7, 9-10 ja kirjoittajien esittelyt; suomesta ruotsiin), Linda Storås (esipuhe, luvut 1 ja 5; suomesta ruotsiin), Tarja Sirén (luku 8; ruotsista suomeen)

Kansikuva: Ingelis Nordqvist

Kansi: Ville Korkiakangas

Kustantaja: Jyväskylän yliopisto

Paino: Jyväskylän yliopistopaino

ISBN 978-951-39-6624-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-6625-6 (PDF)



Svenska
kulturfonden



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Sisällys

Esipuhe	5
Osa I - Johdanto	
1. Kaksikielisen opetuksen toteutustapoja	9
<i>Karita Mård-Miettinen, Åsa Palviainen & Anu Palojärvi</i>	
Osa II – Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen	
2. ”Tärkeintä on intomieli”: Kaksikielinen pedagogiikka päiväkodin johtajan näkökulmasta	17
<i>Kirsti Nousiainen</i>	
3. ”Kiitos. Lite blåbär?”: Kaksikielinen pedagogiikka käytännössä.....	23
<i>Anu Palojärvi, Åsa Palviainen, Karita Mård-Miettinen & Susan Helldén- Paavola</i>	
4. ”Jotenkin itsellekin tulee siitä iloa”: Vanhempien kokemuksia kaksikielisestä pedagogiikasta	47
<i>Anu Palojärvi, Karita Mård-Miettinen & Åsa Palviainen</i>	
5. ”Tavoite, kohderyhmä ja toteutusympäristö huomioitava” : Tutkijoiden pohdintaa kaksikielisen pedagogiikan toteutustavoista	52
<i>Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen</i>	
Osa III – Kommentteja ja tulevaisuudennäkymiä	
6. Uutta kehitystyötä kaksikielisessä opetuksessa	59
<i>Anna-Kaisa Mustaparta</i>	
7. Kaksikielinen pedagogiikka – soveltamisideoita kouluun	61
<i>Jaana Toomar</i>	
8. Monikielistä pedagogiikka kielelliseen ja yhteisölliseen monimuotoisuuteen.....	63
<i>Siv Björklund</i>	
9. Kohti monikielistä pedagogiikkaa.....	65
<i>Sari Pöyhönen</i>	

10. Kielenelvytys ja kaksikielinen pedagogiikka:	
Ruotsinsuomalainen näkökulma	67
<i>Leena Huss</i>	
Kirjoittajista	69
Lähteet	72
Tutkimusprojektin ”Kaksikielinen pedagogiikka suomenkielisessä päiväkotiryhmässä” julkaisuja	75

Esipuhe

Suomeksi ja ruotsiksi: Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa kuvaa kaksikielistä toimintaa, jota toteutettiin Joutsenten (nimi vaihdettu) ryhmässä. Ryhmä toimi suomenkielisellä paikkakunnalla ja se koostui suomenkielisistä 1–6-vuotiaista lapsista. Ryhmässä työskenteli kaksikielinen lastentarhanopettaja, joka kehitti kaksikieliseksi pedagogiikaksi nimetyn toimintatavan ja toteutti sitä tiettyjä periaatteita noudattaen. Me Jyväskylän yliopiston ja Vaasan yliopiston tutkijat kiinnostuimme uudesta toiminnasta jo sen suunnitteluvaiheessa ja keräsimme tutkimusaineistoa säännöllisesti reilun kahden vuoden ajan. Tämän kirja perustuu keräämäämme tutkimusaineistoon sekä kirjan kirjoitusvaiheessa kerättyyn lisämateriaaliin.

Kirja on tehty työkaluksi, inspiraation lähteeksi ja ajatusten herättäjäksi päivähoidon järjestäjille, päiväkotien henkilökunnalle ja johdolle, kasvatusta- ja sosiaalialan ja kielten opiskelijoille ja opettajille, opettajankouluttajille, päiväkotilasten vanhemmille, tutkijoille ja päätöksentekijöille sekä kaikille muillekin aiheesta kiinnostuneille. Samalla kirja on myös dokumentti kaksikielisen pedagogiikan suunnittelusta ja toteuttamisesta yhdessä päiväkotiryhmässä, jossa toiminta oli käynnissä kolmen vuoden ajan. Toiminta lakkasi sen seurauksena, että alueella tehtiin suuria muutoksia päivähoidon järjestämisen rakenteissa. Keskusteluja toiminnan aloittamisesta uudelleen käydään parhaillaan.

Kirjassa on kolme osaa. Ensimmäinen osa koostuu johdantoluvusta, jossa kaksikielinen pedagogiikka sijoitetaan kaksikielisen opetuksen kontekstiin luomalla katsaus päiväkotien kielikoulutukseen ja kaksikielisen opetuksen erilaisiin kansainvälisiin toteutustapoihin. Kirjan toinen osa rakentuu neljästä luvusta, joista kussakin valotetaan eri näkökulmista Joutsenten ryhmässä toteutettua kaksikielistä pedagogiikkaa. Ensin kaksikielistä pedagogiikkaa kuvataan päiväkodin johtajan näkökulmasta kun taas seuraavassa luvussa – kirjan pääluku – kerrotaan seikkaperäisesti esimerkkien avulla miten lastentarhanopettaja suunnitteli ja toteutti kaksikielistä pedagogiikkaa. Tämän jälkeen toimintaa tarkastellaan vanhempien kokemusten kautta. Toinen osa päättyy tutkijoiden pohdintalukuun. Kirjan kolmannessa ja viimeisessä osassa viisi eri alojen asiantuntijaa kommentoi kaksikielistä pedagogiikkaa ja pohtii sen kehittämismahdollisuuksia laajem-

masta perspektiivistä. Kahden ensimmäisen osan lukujen lopussa on luvun teemaan liittyviä pohdintakysymyksiä

Haluamme kiittää kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttaneen päiväkodin johtaja Kirsti Nousiaista ja toiminnan kehittänyttä lastentarhanopettaja Susan Helldén-Paavolaa monivuotisesta hedelmällisestä yhteistyöstä. Kiitos kuuluu myös koko Joutsenten ryhmän henkilökunnalle, lapsille ja vanhemmille, erityisesti kokemuksiinsa tässä kirjassa jakaneelle kahdelle äidille. Kiitämme myös professori Siv Björklundia, professori Leena Hussia, opetusneuvos Anna-Kaisa Mustaparta, professori Sari Pöyhöstä ja yliopistonopettaja Jaana Toomaria arvokkaista asiantuntijanäkökuilmista sekä suunnittelija Tarja Siréniä ja lastentarhanopettajaopiskelija Minna Mutasta kirjan eri lukujen kommentoinnista. Kaksikielisen pedagogiikan tutkiminen ja tämän kirjan kirjoittaminen ei olisi ollut mahdollista ilman Svenska kulturfondenin, Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten yksikön taloudellista tukea. Kiitos.

Jyväskylässä maaliskuussa 2016

Åsa Palviainen, Anu Palojärvi ja Karita Mård-Miettinen

Osa I – Johdanto

1. Kaksikielisen opetuksen toteutus- tapoja

Karita Mård-Miettinen, Åsa Palviainen & Anu Palojärvi

Tässä luvussa luodaan katsaus suomalaisissa päiväkodeissa toteutettavan kielikoulutuksen eri muotoihin ja kaksikielisen opetuksen erilaisiin kansainvälisiin toteutustapoihin. Luvussa myös sijoitetaan tässä kirjassa kuvattu kaksikielinen pedagogiikka kaksikielisen opetuksen kontekstiin.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kielellinen kenttä

Virallisesti kaksikielisessä Suomessa on rinnakkaiset päivähoitojärjestelmät, joissa toiminnan kielenä käytetään joko suomea tai ruotsia. Kunkin kieliryhmän päiväkodit ovat yleensä omissa rakennuksissaan, mutta Suomessa on jonkin verran myös ns. *kieliparipäiväkoteja*, joissa suomen- ja ruotsinkieliset päiväkotiosastot toimivat omina yksiköinä saman katon alla. Suomen yksikielisen päivähoitojärjestelmän puitteissa tarjotaan täysin suomen- tai ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen lisäksi *laajamittaista* (yli 25 % vieraalla kielellä) *tai suppeampaa kaksikielistä toimintaa*¹. Yksi vakiintunut laajamittaisen kaksikielisen toiminnan muoto Suomessa on *kotimaisten kielten kielikylpy*. Ruotsin kielen kielikylpyä on tarjolla niille, joiden kotikieli on suomi, ja joissain kunnissa tarjotaan suomen kielen kielikylpyä niille, joiden kotikieli on ruotsi. Kielikylpy alkaa varhaiskasvatuksessa ja jatkuu perusopetuksen loppuun saakka. Kielikylpy toteutetaan siten, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kaikki toiminta on kielikylpykielellä ja perusopetuksessa osa opetuksesta annetaan kielikylpykielellä ja osa lapsen omalla kielellä. Vaikka opetusta annetaan kielikylpyohjelmassa kahdella kielellä, toimii kukin opettaja lasten kanssa vain yhdellä kielellä. Opetuskielen vaihtuessa myös opettaja vaihtuu.²

¹ Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

² Lisää kielikylvystä, ks. esim. Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007; Bergroth 2015.

Kielikyölvyn ohella Suomen päiväkodeissa ja kouluissa tarjotaan myös muuta laajamittaista tai suppeampaa kaksikielistä opetusta lähinnä englanniksi, mutta jonkin verran myös muilla kielillä (esim. saksaksi, ranskaksi ja venäjäksi)³. Tätä toimintaa kutsutaan usein *CLIL-opetuksiksi* (*CLIL = Content and Language Integrated Learning*). CLIL-opetusta on sekä varhaiskasvatuksessa että esi- ja perusopetuksessa, mutta se ei välttämättä muodosta kielikyölvöohjelman tapaista ohjelmallista jatkumoa eri asteelta toiselle. CLIL-opetus on myös toteutukseltaan moninaisempaa kuin kielikyölvö. Moninaisuus liittyy niin toiminnan laajuuteen kuin opetuksen ja kielenkäytön periaatteisiin. Kielenkäytön suhteen CLIL-opetukselle on tyypillistä, että sama opettaja käyttää sekä vierasta kieltä että lasten omaa kieltä (suomea tai ruotsia) saman lapsiryhmän kanssa. Toisaalta CLIL-opetuksessa on usein myös henkilökuntaa, joka ei lainkaan ymmärrä tai puhu lasten omaa kieltä.

Yksi suppeamman kaksikielisen opetuksen muodoista on *kielisuihkutus*, jossa päiväkotilapsille tai koululaisille tarjotaan lyhyitä tuokioita yhdellä tai useammalla vieraalla kielellä säännöllisesti toistuvien arkisten askareiden lomassa, kuten päivittäisen tervehdykset tai laulu-tuokiot⁴. Kielisuihkutuksessa pyritään siihen, että lapset huomauttaaan tutustuvat yhteen tai useampaan vieraaseen kieleen. Suihkutusta antaa useimmiten lasten oma kasvattaja tai opettaja, mutta joissain tapauksissa myös ulkopuolinen monikielinen henkilö. Kielisuihkutuksen kesto ja toteutustavat ovat moninaisia, ja siitä käytetään useita nimityksiä. Sitä voidaan kutsua kielisuihkutuksen ja kielisuihkun lisäksi esimerkiksi kielikerhoksi, kielikurkistukseksi, kieli-maistiaiseksi, kielirepuksi, jne⁵.

Yllä mainittujen toimintamuotojen lisäksi *kansallisten vähemmistökielten puhujille* (saamenkieliset, romanit ja viittomakieliset) on tarjolla varhaiskasvatusta joko kokonaan tai osittain *heidän omalla kielellään*. Varhaiskasvatuksessa myös tuetaan *maahanmuuttajataustaisten lasten suomen tai ruotsin oppimista toisena kielenä* sekä yhdessä vanhempien kanssa lapsen oman äidinkielen kehitystä. *Oman äidinkielen opetusta järjestetään esi- ja peruskouluikäisille lapsille*.

³ Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012; Bovellan 2014

⁴ Mehistö, Marsh & Frigols 2008; Bärlund 2012

⁵ Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta 2012

Tässä kirjassa kuvattavaa kaksikielistä pedagogiikkaa toteutettiin ns. kieliparipäiväkodissa, jossa on erikseen toimiva suomen- ja ruotsinkielinen osasto. Kaksikielistä pedagogiikkaa toteutettiin päiväkodin suomenkielisellä osastolla. Toiminta voidaan laajuutensa puolesta luokitella suppeammaksi kaksikieliseksi opetuksiksi (alle 25 % toiminnasta lapselle uudella kielellä) ja kielenkäytön periaatteiden osalta se muistuttaa CLIL-opetusta, jossa sama opettaja käyttää useampaa kieltä samojen lasten kanssa. Kielenkäyttötavaltaan kaksikielinen pedagogiikka on uudentyyppistä toimintaa kun kyseessä on kielipari suomi-ruotsi.

Kaksikielisen opetuksen eri muotoja

Suomessa toteutettava kielikylpy ja CLIL-opetus ovat erilaisia kaksikielisen opetuksen muotoja. Vastaavanlaisia opetusmuotoja on eri puolilla maailmaa. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa⁶ kaksikielisen opetuksen muodot esitetään usein kolmijakona: joustava vähentäminen, tiukka erottelu ja joustava moninaisuus (ks. taulukko).

Kaksi-kielinen järjestely	Joustava vähentäminen	Tiukka erottelu	Joustava moninaisuus
Kaksi-kielinen strategia	Satunnainen koodinvaihto	Erottelun peruste: <ul style="list-style-type: none"> • Aika • Henkilö • Paikka • Aihe /oppiaine	Vastuullinen koodinvaihto Kielten rinnakkainen käyttö Kielten limittäinen käyttö
Kaksi-kielinen opetustapa	Vähenevä	Kielikylvetys	Moninaisuus
Teoreettinen kehys	Subtraktiivinen	Additiivinen /rekursiivinen	Dynaaminen
Ohjelma	Sulauttaminen, siirtymä	Kielen säilyttäminen Kielen revitalisointi Kielikylpy	CLIL Moninainen monikielisyys

Joustavaan vähentämiseen perustuvassa kaksikielisessä opetuksessa toinen kielistä (esim. maahanmuuttajan oma äidinkieli) on alisteises-

⁶ García 2009

sa suhteessa toiseen kieleen (enemmistökieli), jolloin kaksikielistä opetusta käytetään vain (tilapäisenä) välineenä hallitsevan enemmistökielen ja koulukielen täydellisen taidon saavuttamisessa. Näin tehdään esimerkiksi USA:ssa ja Englannissa tarjottavissa siirtymäohjelmissa⁷. Opettajana on joko kaksikielinen opettaja yksin tai enemmistökielinen opettaja yhdessä kaksikielisen avustajan kanssa. Assistentti auttaa lasta niin kauan, että tämä osaa tarpeeksi enemmistökieltä opiskellakseen pelkästään tällä kielellä ja toimii samalla myös apuna koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Tällaisissa ohjelmissa käytetään usein satunnaista koodinvaihtoa eli opettaja tai assistentti vaihtelee kielten välillä edestakaisin ilman, että vaihto tapahtuu tietoisesti tai suunnitelmallisesti.

Tiukkaan erotteluun perustuvalle kaksikieliselle opetukselle taas on tyypillistä, että kielet erotellaan sitomalla ne tiettyyn henkilöön (opettaja), ajankohtaan (esim. aamupäivällä yhtä kieltä ja iltapäivällä toista), paikkaan (esim. luokkahuoneessa A yhtä kieltä ja luokkahuoneessa B toista kieltä) tai oppiaineeseen tai toimintaan (esim. matematiikka yhdellä kielellä ja biologia toisella tai aamupiiri yhdellä kielellä ja askartelutuokio toisella). Kielten erotteluun perustuva menetelmä on käytössä esimerkiksi kielikylvyssä, jossa kukin opettaja toimii vain yhdellä kielellä ja kutakin oppiainetta opetetaan vain yhdellä kielellä yhtenä kouluvuotena. Opetuksessa, joka perustuu kielten erotteluun, pyritään aktiivisesti houkuttelemaan lapsia uuden kielen tai ympäristössä heikommassa asemassa olevan kielen käyttämiseen. Näin tehdään erityisesti kielen säilyttämiseen ja elvyttämiseen tähtäävissä ohjelmissa. Erotteluun perustuvan kaksikielisen opetuksen tavoitteena on additiivinen kaksikielisyys eli sillä halutaan tukea sekä uuden kielen että lasten oman kielen (kielikylpy) tai valtakielen (kielen säilyttämisen- ja elvyttämishjelmat) kehittymistä oppimisen kieleksi. Kielten erottelua käytetään usein myös pelkästään vähemmistökielellä toteutettavassa toiminnassa, johon osallistuu kaksikielisiä lapsia. Tällöin sitä käytetään vähemmistöasemassa olevan kielen kehittämisen tukemiseksi vahvasti enemmistökielisesä ympäristössä (esim. ruotsinkieliset päiväkodit Suomessa).

Joustavaan moninaisuuteen perustuvassa kaksikielisessä opetuksessa taas kaksikielinen toimintatapa on sekä opetuksen väline että sen tavoite. Tällaisessa opetuksessa tavoitteena on dynaamisen kaksikielisuuden kehittyminen, jolloin kieliä käytetään joustavasti kommuni-

⁷ Lisää siirtymäohjelmista, ks. esim. Baker 2011

kaation välineenä. Suomessa tarjottava CLIL-opetus on esimerkki joustavasta kaksikielisestä opetuksesta: yhtäältä tässä opetuksessa vierasta kieltä ja oppilaiden äidinkieltä ei erotella toisistaan kuten kielikylvyssä, ja toisaalta vieras kieli omaksutaan kielikylvyn tapaan äidinkielen rinnalle oppimisen ja kommunikoinnin kieleksi.

Joustavaan moninaisuuteen aivan kuten joustavaan vähentämiseenkin liittyy koodinvaihdon käyttäminen. Toisin kuin vähentämiseen pyrkivissä ohjelmissa moninaisuusohjelmissa koodinvaihto on vastuullista eli perustuu tietoiseen ja suunnitelmalliseen kahden kielen käyttöön, koska tavoitteena on molempien kielten kehittäminen. Opettaja vaihtaa kielestä toiseen esimerkiksi tietyn asiasisällön selittämiseksi, oppimisen vahvistamiseksi, lasten huomion saamiseksi tai toisen kielen oppimisen tukemiseksi⁸. Vastuulliseen koodinvaihtoon perustuvia opetusohjelmia suositetaan erityisesti sellaisissa maissa, joissa oppilaat ovat monikielisiä.

Vastuullisen koodinvaihdon toteuttaminen voi perustua joko kielten limittäiseen tai rinnakkaiseen käyttöön. Limittäisessä kahden kielen käytössä molempia kieliä käytetään vuorotellen sekä opetuksessa että erilaisten tehtävien tekemisessä. Tällainen kahden kielen käyttötapa on tunnusomaista esimerkiksi Walesin kaksikielille opetusohjelmille, joissa halutaan systemaattisesti tukea kaksikielisten oppilaiden molempia kieliä⁹. Kielten rinnakkainen käyttö taas on kääntämisen tapainen strategia, jossa sama asia esitetään molemmilla kielillä. Tällainen tapa on käytössä joissain ohjelmissa, joissa erikielisille oppilasryhmälle halutaan antaa opetusta kunkin omalla kielellä.

Tässä kirjassa kuvattava kaksikielinen pedagogiikka voidaan luokitella yhdeksi joustavan moninaisuuden muodoksi, jossa kahta kieltä käytetään joustavasti kommunikaation välineenä. Lastentarhanopettajan kielenkäyttö perustui vastuulliseen koodinvaihtoon: hän vaihtoi kieliä tietoisesti ja käytti niitä selkeästi eri tarkoituksiin, kuten luvusta 3 ilmenee. Kielten käyttäminen eri tarkoituksiin oli jopa siinä määrin systemaattista, että tämän kirjan kuvaaman kaksikielisen pedagogiikan voidaan sanoa sisältävän piirteitä kielten tiukkaan erotteiluun pohjautuvasta toimintatavasta. Tällainen piirre oli esimerkiksi monimutkaisten toimintaohjeiden antaminen aina tietyllä kielellä (suomeksi). Lisäksi tässä kirjassa kuvatussa kaksikielisessä pedago-

⁸ Merrit, Cleghorn, Abagi, & Bunyi 1992; García & Wei 2014

⁹ Baker 2011: 288

giikassa oli kyse kahden kielen limittäisestä käytöstä, sillä luvussa 3 esitetyissä esimerkeissä ja lastentarhanopettajan kommentteissa korostuu erityisesti kääntämisen välttäminen.

Kielenoppimisen tukeminen kaksikielisessä opetuksessa

Yllä esitetyille kaksikielisen opetuksen eri toteuttamismuodoille on yhteistä opettajien käyttämät monipuoliset keinot, joilla tuetaan uuden kielen ymmärtämistä ja tuottamista ja ohjataan oppijaa uuden kielen oppimisprosessissa. Oppimista tukee esimerkiksi toiminnan rakentaminen toistuvien ja ennakoitavien rutiinien ympärille, siltojen rakentaminen uuden ja vanhan tiedon välille ja toiminnan sanoittaminen eli puhuminen siitä mitä tekee. Lisäksi muun muassa seuraavat opettajan käyttämät keinot helpottavat uuden kielen ymmärtämistä: puhuminen selkeästi, keskeisten ydinsanojen painottaminen puhuttaessa, asioiden runsas toistaminen ja runsas ei-kielellisten viestintäkeinojen käyttäminen (eleet, ilmeet, kuvat)¹⁰. Ne opettajat, jotka kommunikoivat kahdella kielellä käyttävät myös koodinvaihtoa uuden kielen ymmärtämisen tukena.

Kaikki yllä mainitut strategiat ovat keinoja, jotka tekevät mahdolliseksi toimintaan osallistumisen erityisesti silloin, kun lasten kielitaito on rajallinen. Monia näistä keinoista käyttävät myös vanhemmat ollessaan vuorovaikutuksessa pienten lastensa kanssa. Luvussa 3 on runsaasti esimerkkejä siitä, **että tässä kirjassa kuvattua kaksikielistä pedagogiikka** toteuttava lastentarhanopettaja käytti vastaavia strategioita toimiessaan oman lapsiryhmänsä kanssa. Hän käytti valitsemiaan strategioita tietoisesti ja ne olivat monipuolisia ja auttoivat lapsia niin uuden kielen ymmärtämisessä kuin sen käyttämisessäkin.

Pohdittavaksi:

- Millainen on oma suhtautumistapani erilaisiin kaksikielisen opetuksen muotoihin ja toteutustapoihin?
- Mikä on suunnittelemani toiminnan kielellinen tavoite (additiivinen, subtraktiivinen, dynaaminen)?
- Millaisia keinoja voisin itse käyttää uuden kielen ymmärtämisen helpottamiseksi?

¹⁰ Lisää strategioista esim Mård 2002; Savijärvi 2011; Gort & Pontier 2013

Osa II – Kaksikielisen pedagogiikan toteut- taminen

2. ”Tärkeintä on intomieli”: Kaksikielinen pedagogiikka päiväkodin johtajan näkökulmasta

Kirsti Nousiainen

Kaksikielisen pedagogiikan kehittäminen alkoi päiväkodissa, jossa toimi sekä suomen- että ruotsinkielinen lapsiryhmä. Molemmat kielet olivat siis päiväkodilla käytössä. Kaksikielistä pedagogiikkaa aloitettaessa tämän kaltainen kielellinen rakenne ei kuitenkaan ole edellytys, vaan toiminta voidaan aloittaa myös erityyppisessä ympäristössä. Seuraavaksi kaksikielistä pedagogiikkaa kehittänyt päiväkodinjohtaja kertoo kuinka toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen eteni heidän päiväkodissaan ja pohtii millaisia asioita vastaavanlaista toimintaa harkitsevien olisi hyvä miettiä.

Uudentyyppisen kaksikielisen toiminnan suunnittelu

Päiväkotimme kaksikielinen pedagogiikka syntyi sattumalta. Suunnitellessani vuoden 2012 alussa tulevaisuuttamme huomasin, että syksyllä 2015 ruotsinkielistä päivähoitopaikkaa tarvitsisi vain kolme-toista lasta. Päiväkodissamme oli kuitenkin 35 paikkaa ruotsinkielisille lapsille ja 21 suomenkielisille lapsille, samaan aikaan kun suomenkielisiä hoitopaikan tarvitsijoita oli alueellamme enemmän, kuin vapaita paikkoja. Emme voineet jättää 22 ruotsinkielistä hoitopaikkaa tyhjäksi, vaan tilalle oli suunniteltava sellaista toimintaa, jossa voisimme hyödyntää ruotsin kieltä sekä taata työpaikat ruotsinkieliselle henkilöstölle.

Tuolloin mieleeni nousi ajatus kielikylpytoiminnan aloittamisesta. Vaikeus oli kuitenkin siinä, ettei päiväkodissa työskennellyt yhtään kielikylpykoulutuksen saanutta henkilöä. Keväällä 2012 suomenkielisen lapsiryhmän lastenhoitajan muuttaessa toiseen kaupunkiin, vapautui yksi toimi, johon pyysin lastentarhanopettajaa, jonka tiesin aiempina vuosina toimineen ruotsinkielisessä lapsiryhmässä, ja jolla oli kielikylpykoulutusta. Esimieheni antoi tähän luvan toimintavuodeksi 2012–2013, vaikka palkkakustannukset nousivat, koska lastenhoitajan tilalle palkattiin lastentarhanopettaja. Aluksi saimme luvan

vain yhdeksi toimintavuodeksi, mutta toivoin, että toiminnasta tulisi pysyvää. Toiminta saikin jatkua kolme vuotta.

Suunnitellessamme uudentyyppistä toimintaa vierailimme päiväkotimme henkilökunnan kanssa erilaisissa kaksikielisissä päiväkodeissa tutustuen niiden toimintaan. Pietarsaassa vierailimme kahdessa eri päiväkodissa tutustumassa kuinka siellä toimitaan päiväkodissa, jonne on sijoitettu sekä suomen- että ruotsinkielisiä lapsia. Lisäksi vierailimme Vaasassa, jossa kielikylpytoiminta oli korkeatasoista. Pääsimme tutustumaan myös Oulun ruotsinkieliseen toimintaan Svenska kulturfondenin tuella. Näiden vierailujen jälkeen ryhdyimme pohtimaan omaa tapaamme toimia omassa päiväkodissa oman henkilökunnan kesken. Vaikka päiväkotivierailuilla näkemämme toimintatavat eivät sellaisinaan sopineet omaan päiväkotiimme, vierailut antoivat uusia ideoita ja uutta näkökulmia oman toiminnan ja tavoitteiden pohdintaan. Jyväskylän ja Vaasan yliopistojen tutkijat ja kielikylpytoiminnan asiantuntijat olivat kanssamme alusta alkaen kehittämässä kielisuihkutoimintaa, sillä he olivat tehneet yhteistyötä päiväkotimme ruotsinkielisen ryhmän kanssa jo aiemmin.

Suunnitteluvaiheessa pohdimme toiminnan pedagogista luokittelua; olisiko toimintamme luokiteltavissa kielisuihku- vai kielikylpytoiminnaksi. Päädyimme siihen, että tarjoaisimme asiasta kiinnostuneiden perheiden lapsille mahdollisuuden osallistua kielisuihkutoimintaan päiväkodissamme syksystä 2012 alkaen. Kielisuihku-nimike oli mielestämme riittävän vaatimaton kuvaamaan haluamme vahvistaa omalla tavallamme ruotsin kielen läsnäoloa päiväkodissa.

Suunnitteluvaiheessa meidän tuli myös pohtia kuinka saisimme toiminnasta kiinnostuneita perheitä mukaan. Toivoimme saavamme ryhmään vähintään seitsemän lasta, joille tarjoaisimme kielisuihkuopetusta.

Hyvät vanhemmat

Olemme saaneet luvan aloittaa päiväkodissamme ruotsinkielisen kielisuihkutoiminnan 1.8.2012. Ryhmä aloittaa toiminnan, mikäli ryhmään ilmoittautuu vähintään 7 lasta.

Olisitko halukas ilmoittamaan oman lapsesi tähän ryhmään? Kielisuihkuopetus on tarkoitettu lapsille, joiden äidinkieli on suomi tai lapsille, jotka omaavat hyvät suomen kielen taidot.

Kielisuihkuryhmä on normaali, kokopäiväinen päivähoitoryhmä, jossa yksi lastentarhanopettaja järjestää lapsille erilaisia ruotsinkielisiä oppimistilanteita, ja auttaa heitä oppimaan kieltä leikkien, laulujen sekä yksikertaisten tervehdysten sekä sanojen ja lauseiden kautta.

Päiväkodinjohtaja

Päädyimme mainostamaan kielisuihkua tiedottamalla siitä paikallislehdessä sekä kaupungin verkkosivuilla. Nähtyään mainoksen monet perheet ilmoittivat kiinnostuksensa ja osa heistä haki lapsilleen päivähoitopaikkaa päiväkodistamme. Kerroimme suunnitelmistamme myös niille perheille, joiden lapsilla oli hoitopaikka päiväkodistamme, ja kysyimme olisivatko he halukkaita tarjoamaan tätä mahdollisuutta omille lapsilleen. Kaikki vastasivat myöntävästi. Lopulta kaikki ryhmän lapset osallistuivat kielisuihkuun.

Kielisuihkusta kaksikieliseen pedagogiikkaan: haasteita ja onnistumisia

Toiminnan käynnistäminen oli ajatuksena huomattavasti käytäntöä helpompaa. Olimme saaneet apua ruotsinkielisen ryhmän toimintaan monilta ruotsin kielen asemaa tukevilta järjestöiltä ja yhteistyötahoilta. Uuden, kehityksessä olevan pedagogiikan tukeminen oli ymmärrettävästi näille tahoille vaikeaa, sillä näiden toimijoiden tarkoituksena oli tukea ruotsinkielistä toimintaa ruotsinkielisille lapsille suomenkielisillä alueilla. Nyt olimme tarjoamassa ruotsin kieltä suomenkielisille lapsille. Yhteistyökumppaneiksemme jäivät edelleen Jyväskylän ja Vaasan yliopistot, jotka Svenska kulturfondenin tuella tekivät tutkimusta toiminnasta.

Työyhteisössämme kaksikieliseen toimintaan suhtautumiseen vaikuttivat monet asiat, kuten henkilökunnan oma kielitausta ja kielihistoria sekä tunne ruotsinkielisen päiväkotitoiminnan uhanalaistumisesta. Lisäksi joukossamme oli erilaisia käsityksiä kahden kielen käyttämisestä samanaikaisesti. Aluksi meitä haastoivat myös ajatukset, joita silloin kasvatuksessa oli kielen omaksumisesta ja oppimisesta. Vallalla oli tuolloin ajatukset: ”Yksi kieli, yksi aikuinen.” ja ”Kieliä ei tule sekoittaa.” Asia, joka nyt tuntuu uskomattomalta ja kaukaiselta. Oulussa vieraillessamme pohdimme kuinka voisimme erottaa ruotsinkieliset hetket suomenkielisestä toiminnasta. Käytännön kokemuksia siitä, että opettaja käyttää tiettyä hattua tai esiliinaa puhuessaan lapsille ruotsia, oli olemassa. Pohdimme myös ruotsin kielen sitomista tiettyihin aikoihin tai toimintoihin. Haasteenamme oli myös alueen toisten päiväkodinjohtajien epävarmuus alueemme hoitopaikkojen tasavertaisuudesta saatavuudesta suomenkielisille lapsille.

Pedagogisen haasteen ratkaisi tehtävään palkattu lastentarhanopettaja. Alussa hän tunsu itsensä epävarmaksi ja araksi. Hän pohti usein

kanssani sitä, kuinka hänen tulisi toimia ja toimiiko hän oikein. Muistan pyytäneeni häntä kirjaamaan ajatuksiansa muistiin ja pohdimaan niitä nähdäkseen kuinka toiminta etenee ja siten kenties löytämään vastauksia ja erittelemään työssä tekemiään pedagogisia ratkaisuja. Hänellähän ei ollut mitään pedagogista opetusmateriaalia tai olemassa olevaa toimintamallia käytettävissä. Onneksi hänellä oli rohkeutta ja viisautta toiminnan kehittämiseen sekä herkkyyttä kohdata jokainen lapsi omana yksilönä. Tarkoitan todella jokaista lasta. Mielestäni hän onnistui työssään loistavasti. Hän loi kaksikielisen pedagogiikan, aivan uudenlaisen tavan toimia lasten kanssa.

Toiminnan alettua saimme upeita onnistumisen kokemuksia. Tunsimme suurta iloa nähdessämme kuinka lapset oppivat. Se oli aivan uskomatonta! Toiminnan alettua elokuussa, saimme poimia hedelmiä jo syyskuussa! Kaksikielisen opettajan pyytäessä lapsia ruokailuun, eräs kolmevuotias, täysin suomenkielinen lapsi kääntyi toiseen suuntaan ja huusi: "Inte komma!" Toinen iloinen yllätys oli joulun alla, kun alle kolmevuotiaat neidit olivat kesken leikin nähneet, että heidän paistamansa piparkakut olivat pöydällä olevalla lautasella. Tytöt nappasivat liinan nurkasta kiinni ja siirtyivät pöydän alle nauttimaan piparkakkumuruista. Tilanteen nähnyt suomenkielinen opettaja kuvasi tapahtuman, jonka jälkeen hän kysyi mitä tytöt tekivät. Vastaus kuului ruotsiksi: "Pepparkakor!"

Kiitosta saimme myös vanhemmilta. Palaute oli uskomattoman positiivista. Vanhemmat olivat ajatelleet, että tämä on heiltä pieni lahja lapsille, jotain ekstra heille, mikä kenties myöhemmin auttaisi lapsia oppimaan toisia kieliä helpommin. Se, mitä vanhemmat kokivat saaneensa, oli sanoinkuvaamatonta. Vanhemmat olivat kuulleet kuinka lapset käyttivät ruotsinkielisiä sanoja ja jopa lauseita. He olivat kuulleet lasten laulavan ja loruilevan ruotsiksi. He olivat kuulleet lasten opettavan ruotsia sisaruksilleen heidän sitä pyytäessä. Vanhemmat olivat jopa itse joutuneet muistuttelemaan mieleensä koulussa oppimaansa ruotsin kieltä.

Entä mitä henkilökunta sai? He saivat iloa, sillä kaksikielissä ryhmässä toiminta muuttui siten, että jokainen aikuisista, niin henkilökunnasta, kuin vanhemmistakin alkoivat pikkuhiljaa käyttää ruotsia tervehtiessään toisiaan ja vaihtaessaan ajatuksia lastensa kanssa. Entä ne henkilöt, jotka alussa epäilivät? He alkoivat ymmärtää mihin olimme pyrkineet ja miksi.

Järjestelyt ja toiminnan kehittäminen

Toimintaa käynnistäessämme emme ajatelleet opettajaresurssin lisäksi tarvitsevamme muita erityisiä järjestelyjä, vaan ajattelimme tuottavamme tavallisia varhaiskasvatuspalveluja kahdella kielellä. Teimme toiminnan muutoksen vaatimia järjestelyjä oppimista tukeviin ympäristöihin, lapsiryhmässä olevien lasten ikien vaihdellessa 10 kuukaudesta esikouluikäisiin. Pohdimme myös uusia aikatauluja ulkoilun, toiminnan, levon ja ruokailun toteuttamiseksi.

Toiminnan alettua 13.8.2012 tutkijat seurasivat toimintaa säännöllisesti sitä dokumentoiden. He olivat hyvin vaikuttuneita lastentarhanopettajan työskentelytavasta ja metodeista, joita hän toiminnassaan kehitti. Kaksikielistä toimintaa toteuttavasta lastentarhanopettajasta alkoi ensimmäisen syksyn aikana tuntua, ettei kielisuihkunimitys vastannut riittävän hyvin sitä, miten toimintaa toteutettiin ja tästä syystä nimitys otettiin uudelleen pohdittavaksi. Tutkijat ehdottivat muun muassa, että alkaisimme kutsua toimintaa kaksikieliseksi pedagogiikaksi, mikä tuntui lastentarhanopettajasta sopivalta nimitykseltä. Näin kielisuihkun sijaan siirryimme puhumaan kaksikielisestä pedagogiikasta.

Kolmantena toimintavuonna toiminnassa tapahtui suurempi muutos, sillä ruotsinkielisen lapsimäärän pienennettyä ja kaksikielisen lapsiryhmän kasvettua, kaksikieliseen ryhmään lisättiin yksi ruotsinkielisen ryhmän lastenhoitaja. Tämä kaksikielinen lastenhoitaja alkoi käyttää suomea ja ruotsia lasten kanssa samalla tavalla, kuin kaksikielistä pedagogiikkaa kehittänyt kaksikielinen lastentarhanopettaja. Ryhmässä oli siis tuolloin kaksi aikuista, jotka säännöllisesti käyttivät molempia kieliä sekä kaksi aikuista, jotka puhuivat lapsille enimmäkseen suomea. Näin ruotsin kielen käytön määrä lisääntyi ryhmässä kolmantena toimintavuotena.

Pohdintoja

Omassa päiväkodissani kaksikielinen toiminta oli suora jatko ja lisä ruotsinkieliselle toiminnalle. Meillä oli jo tarvittavaa kielitaitoa, materiaaleja, välineitä sekä toimintaan rakenteellisesti toimivat tilat. Nämä eivät kuitenkaan ole vastaavan toiminnan käynnistämisen edellytyksiä. Mielestäni tärkeintä on eri kielten merkitys ja arvostaminen sekä se, että haluaa antaa lapsille lahjan kokea toisen kielen läsnäolon rikastuttava merkitys.

Toiseksi tärkeimpänä pidän oikeanlaisen henkilön löytymistä. Henkilön, joka hallitsee lasten kanssa työskentelyn emotionaalisella, pedagogisella ja kielellisellä tasolla kulloisessakin ryhmän sosiaalisessa kontekstissa.

Kolmas edellytys on sopivan tiimin rakentaminen, tiimin, jossa on henkilöitä, joilla on halua kokeilla uudenlaista toimintaa, tutustua uusimpiin pedagogisiin tutkimuksiin ja menetelmiin sekä kehittää omaa osaamista.

Neljäs, tai oikeastaan aivan ensimmäinen edellytys on johtaja, joka pitää toisen kielen tasa-arvoista läsnäoloa äidinkielen rinnalla arvokkaana. Johtajan, jolla on nöyryyttä pyytää apua tutkijoilta ja muilta asiantuntijoilta. Johtajan, joka on valmis perustelemaan, hakemaan apua ja taitoa niin talous-, tila- kuin pedagogisissakin asioissa antaa henkilökunnalle työrauhan. Johtajan tulee olla henkilö, joka ei pelkää virheitä, vaan näkee ne uuden alkuina ja kehittämiskohteina. Johtajan, joka haluaa kuunnella ja ymmärtää sekä nauraa ja itkeä yhdessä kehittäjien kanssa.

Ehkä sittenkin kaikkein tärkein on intomieli!

Pohdittavaksi johtajille:

- Onko minulla tarpeeksi intoa ja pitkäjänteisyyttä kaksikielisen toiminnan aloittamiseen ja ylläpitämiseen?
- Suhtautuvatko ylemmät esimiehet, työntekijät ja vanhemmat myönteisesti toiminnan aloittamiseen?
- Mikäli koet kaksikielisen toiminnan järjestämisen tärkeäksi, onko sinulla keinoja vakuuttaa muut ajatuksistasi?
- Millaisia resursseja tarvitsemme toimintaan? (mm. henkilöstö, materiaali & taloudelliset resurssit)
- Miltä tahoilta saamme tukea toimintaan paikallisesti ja valtakunnallisesti?
- Kuinka juurrutan kaksikielisen toiminnan päiväkotimme?
- Kuinka tuen henkilökuntaa toiminnan toteuttamisessa?
- Kuinka edistän toiminnan jatkuvuutta?

Kiitokset

Kiitos Susan Helldén-Paavolalle ja koko päiväkodin henkilökunnalle sekä Åsa Palviaiselle ja Karita Mård-Miettiselle yhteistyöstä vuosina 2011–2014.

3. ”Kiitos. Lite blåbär?”: Kaksikielinen pedagogiikka käytännössä

Anu Palojärvi, Åsa Palviainen, Karita Mård-Miettinen & Susan Helldén-Paavola

Kaksikielisellä pedagogiikalla tarkoitetaan tässä kirjassa toimintaa, jossa yksi tai useampi aikuinen käyttää kahta kieltä päiväkodissa arjen toiminnassa ja ohjatuissa tilanteissa. Kaksikielisessä pedagogiikassa sama aikuinen voi käyttää molempia kieliä, eikä kieliä eroteta toisistaan minkään ulkoisen merkin tai ajankohdan mukaan. Molempia kieliä siis käytetään joustavasti, vaihtuen kieltä käyttötarkoituksen mukaan.

Tässä luvussa kerrotaan kaksikielistä pedagogiikkaa kehittäneen ja sitä toteuttaneen lastentarhanopettajan Susan Helldén-Paavolan ajatuksia toiminnasta, sen periaatteista ja siinä tärkeistä asioista. Luku on kirjoitettu tätä kirjaa varten tehtyjen Susanin haastatteluiden sekä toiminnasta kerätyn tutkimusaineiston (haastatteluiden ja videointien) pohjalta. Esimerkkejä lukuun on poimittu sekä haastatteluista että videoituista toimintatuokioista ja arjen tilanteista.

Toiminnan aloittaminen ja kehittäminen

Päiväkodissa toteutettu kaksikielinen toiminta lähti liikkeelle kielisuihkukokeilusta, jonka tarkoituksena oli tarjota suomenkielisille lapsille mahdollisuus tutustua ruotsin kieleen. Lapsiryhmässä oli 1–6-vuotiaita lapsia, joiden kaikkien äidinkieli oli suomi. Myös lapsiryhmän toimintakielenä oli suomi, ja esikouluikäisiä lapsia valmistettiin siirtymään suomenkieliseen kouluun. Ryhmässä työskenteli tuolloin kaksi suomenkielistä lastentarhanopettajaa ja yksi oppisopimusopiskelija. Näiden lisäksi ryhmään palkattiin kaksikielinen lastentarhanopettaja Susan Helldén-Paavola, jonka tarkoituksena oli toteuttaa kielisuihkua ruotsiksi.

Alusta lähtien Susanin toimintatavat poikkesivat hieman tavanomaiselle kielisuihkulle tyypillisistä periaatteista. Toisin kuin kielisuihkussa, jolle tyypillisiä ovat kielisuihkutuokioiden ja uuden kielen tuominen toimintaan etenkin laulujen ja leikkien kautta (ks. luku 1), tässä päiväkodissa toteutetussa kaksikielisessä toiminnassa ruotsin kieli oli läsnä koko päiväkotipäivän ajan. Laulujen ja leikkien lisäksi ruot-

sia käytettiin säännöllisesti myös muun muassa ohjeiden antamisessa ja arjen tilanteissa. Toiminnan edetessä Susanista alkoi tuntua, ettei kielisuihku-termi vastannut riittävän hyvin päiväkodissa toteutettua kaksikielistä toimintaa. Tämän vuoksi vaihtoehtoista nimitystä alettiin pohtia yhdessä tutkijoiden kanssa. Yksi tutkijoiden ehdotuksista oli kaksikielinen pedagogiikka, mikä tuntui Susanista kuvastavan toimintaa paremmin. Tämän vuoksi ensimmäisen toimintakauden syksyllä toiminnan nimitys vaihtui kielisuihkusta kaksikieliseksi pedagogiikaksi.

Kaksikieliselle pedagogiikalle ei ollut olemassa valmista mallia, vaan Susan sai tehtäväkseen kehittää toimintaa ja sen periaatteita itse. Kaksikielistä pedagogiikkaa kehittäessään Susan kokeili erilaisia toimintatapoja sekä havainnoi ja pohti sitä, mitkä niistä olivat toimivia. Periaatteiden ja toimintatapojen muokkautumiseen vaikutti myös yhteistyö tutkijoiden kanssa. Heidän kanssaan käydyt keskustelut ja heidän tekemänsä aineistonkeruuhaastattelut auttoivat omien periaatteiden ja toimintatapojen tunnistamisessa ja pohtimisessa. Samoin keskustelut esimiehen ja kollegojen kanssa olivat hyödyllisiä kaksikielisen pedagogiikan kehittämisessä. Periaatteet ja toimintatavat kehittyivät siis vähitellen kokeilemisen, reflektoinnin ja keskustelujen kautta.

Toimintaa aloittaessaan Susan joutui myös pohtimaan omia käsityksiään kielten käytöstä. Koska Susanilla oli työkokemusta sekä kielikylypypäiväkodista että yksikielisistä suomen- ja ruotsinkielisistä päiväkodeista, hän oli tottunut ajattelemaan, että kasvattajan pitäisi puhua vain yhtä kieltä lapsille ja näin pitää kielet erillään toisistaan (kielten tiukka erottelu, ks. luku 1). Tämän vuoksi kahden kielen käyttäminen lasten kanssa toimiessa oli Susanille uutta ja vaati omien ajattelutapojen työstämistä ja totuttelua..

Toimintatapa ja tavoitteet

Susanin toteuttamalle kaksikieliselle pedagogiikalle oli tyypillistä, että **molempia kieliä käytettiin joustavasti arjen toiminnassa ja ohjatuissa tilanteissa**, vaihtaen kieltä käyttötarkoituksen mukaan. Susan siis käytti suomea ja ruotsia koko päiväkotipäivän ajan. Kieliä ei erotettu toisistaan minkään ulkoisen tekijän, kuten ajankohdan tai paikan tai henkilön perusteella, vaan sama aikuinen saattoi käyttää molempia kieliä samassa tilanteessa:

Susan: **Tässä mä tarviin kans apua. Laskes hiljaa mielessäsi ensin.**
Hur många äpplen finns här?^{1, 2}

- Esimerkki 1: Aamupiiri

Kuten esimerkistä näkyy Susan vaihtoi sujuvasti suomesta ruotsiin, erottamatta kieliä toisistaan. Molempia kieliä käytettiin toiminnassa siis joustavasti limittäin (ks. luku 1).

Kaksikielisen pedagogiikan tavoitteina tässä tapauksessa olivat **uuteen kieleen tutustuminen** ja sen **pienimuotoinen oppiminen**. Kaksikielisessä pedagogiikassa lapset oppivat ymmärtämään arjessa käytettyä ruotsin kielen sanastoa ja fraaseja sekä oppivat lauluja ja leikkejä ruotsiksi. Lisäksi lapset alkoivat ajan myötä myös itse käyttää joitain sanoja ja fraaseja ruotsin kielellä.

Susanin tavoitteina olivat myös **positiivisen asenteen luominen** ruotsin kieleen sekä **positiivisten kokemusten antaminen** kielen ymmärtämisestä, käyttämisestä ja oppimisesta. Kun lapsi sai kuulla päivähoidossa oman äidinkieltänsä lisäksi myös toista kieltä, kieli tuli luonnolliseksi osaksi lapsen arkipäivää ja kiinnostus toisen kielen oppimiseen heräsi. Kuten äidinkielenkin oppimisessa, kaksikielisessä pedagogiikassa uutta kieltä opittiin toiminnan ja tekemisen kautta luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi Susan käytti ymmärtämistä tukevia keinoja kuten eleitä ja yksinkertaista kieltä, mikä auttoi lapsia ymmärtämään sanotun ja saamaan onnistumisen kokemuksia omasta oppimisestaan. Kaksikielisessä pedagogiikassa ymmärtämistä tuettiin ja toiminnassa käytettiin lapselle uuden kielen lisäksi myös lapsen äidinkieltä, koska haluttiin, että lapsi kokee, että hän ymmärtää aikuista ja myös aikuinen ymmärtää häntä. Näin toimimalla kaksikielisessä pedagogiikassa luotiin **turvallisuuden tunnetta**.

Susanin toimintatapa ja tavoitteet

- käyttää kahta kieltä joustavasti arjen toiminnassa ja ohjatuissa tilanteissa
- antaa lapsille mahdollisuus tutustua uuteen kieleen ja oppia sitä hieman
- luoda positiivinen asenne ruotsin kieleen ja tarjota positiivisia kielenoppimiskokemuksia
- luoda turvallinen oppimisympäristö ja tukea ymmärtämistä
- saavuttaa varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet ja käyttää arjen pedagogiikkaa

¹ Huomioithan, että esimerkkien puheenvuorot on litteroitu puhekielenomaisesti siten kuin ne on lausuttu aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Luonnollinen puhekieli eroaa kirjoitetusta kielestä.

² Esimerkit löytyvät kokonaan suomeksi käännettyinä luvun lopussa olevasta liitteestä.

Edellä kuvattujen tavoitteiden lisäksi toiminnan tavoitteina olivat toki myös **varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet**. Lapsen oppimiseen, kehitykseen ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet olivat samat kuin muussakin varhaiskasvatuksessa, vaikka Susan toteutti toimintaa kahdella kielellä. Toiminnassa Susan piti tärkeänä myös arjen pedagogiikkaa eli sitä, että varhaiskasvatuksen pedagogisia sisältöjä tuodaan arjen toimintaan. Näin ollen pedagoginen toiminta ei rajoitu pelkästään ohjattuihin toimintatuokioihin, vaan pedagogiset sisällöt ja tavoitteet ovat läsnä koko päiväkotipäivän ajan.

Periaatteet

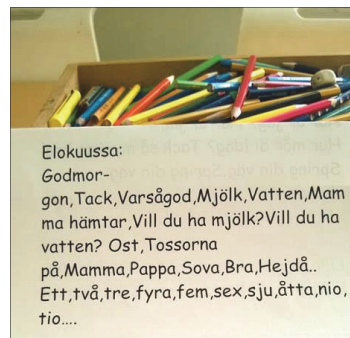
Yleiset periaatteet

Susanin toteuttamassa kaksikielisessä pedagogiikassa yleiset periaatteet olivat **samoja kuin muussakin varhaiskasvatuksessa**. Kaksikielisen pedagogiikan aloittaminen päiväkodissa ei siis tarkoita sitä, että pedagogiset painotukset ja periaatteet muuttuisivat toiseksi tai ne unohdettaisiin, vaan tarkoituksena on, että kaksikielistä pedagogiikkaa toteutetaan niiden pedagogisten periaatteiden puitteissa, joita päiväkodissa on.

Susanille keskeisimpiä yleisiä periaatteita kaksikielisessä pedagogiikassa olivat **lapsen osallisuus** sekä **kasvatuskumppanuus**. Susanin mukaan lasten osallisuus oli kaksikielisessä pedagogiikassa erittäin tärkeää ja ohjasi toiminnan toteuttamista. Susan mukautti suunnitelmiaan lasten mielenkiinnonkohteiden ja aloitteiden mukaan. Esimerkiksi, jos hän oli suunnitellut ottavansa ruotsiksi kehonosia ja numeroita, hän saattoi jättää ruotsiksi laskeamisen pois ja keskittyä kehonosien läpikäymiseen ruotsiksi, jos lapset kiinnostuivat kehonosiin liittyvästä leikistä.

Kasvatuskumppanuudessa Susanin mielestä olennaista on tiedottaminen ja toiminnasta keskusteleminen vanhempien kanssa. Susanin mukaan yhteistyö vanhempien kanssa syveni kaksikielisen pedagogiikan ansiosta, sillä tavallisen yhteistyön lisäksi vanhemmat olivat todella kiinnostuneita kuulemaan päiväkodin kaksikielisestä toiminnasta. Susan kertoi vanhemmille kaksikielisestä toi-

”Se on sitä normaalia elämää, mitä täällä eletään ja kaikissa muissakin päiväkodeissa, siirtymiseen ja toimintoihin, mutta täällä vaan käytetään suomea ja ruotsia niissä.”



Vanhemmille kirjoitettu lista päiväkodissa käytetyistä ruotsinkielisistä sanoista ja fraaseista

minnasta vanhempainilloissa, minkä lisäksi hän tiedotti toiminnasta arjessa sekä keskustelemalla vanhempien kanssa arjen kohtaamisissa että kirjoittamalla tiedotteita ja ilmoitustaulutekstejä muun muassa siitä, millaista ruotsinkielistä sanastoa ja mitä lauluja ja leikkejä päiväkodissa oli viime aikoina käytetty. Näin myös vanhemmat pääsivät kuulemaan ja seuraamaan päiväkodin kaksikielistä toimintaa.

Pohdittavaksi:

- Mitkä ovat minulle tärkeitä periaatteita varhaiskasvatuksessa?
- Millä tavalla voin toteuttaa näitä periaatteita kaksikielisessä toiminnassa?

Kielelliset periaatteet

Kaksikielisen pedagogiikan toteuttamisessa Susan Helldén-Paavolla oli useita kielellisiä periaatteita, joita seuraavaksi esittellään yksi periaate kerrallaan.

Susanille yksi tärkeimmistä kielellisistä periaatteista oli **kielten samanarvoisuus**. Kaksikielisessä pedagogiikassa molempia kieliä ar-

Susanin kielelliset periaatteet

- kielten samanarvoisuus
- molempien kielten säännöllinen käyttö
- kieli sekä väline että tavoite
- kieli tutuksi toiminnan, arjen rutiinien, tekemisen ja leikin kautta
- kääntämisen välttäminen
- ymmärrettävyys

vostettiin ja se pyrittiin tuomaan esiin toiminnassa ja aikuisten tavassa suhtautua kieliin. Molempien kielten arvostus näkyi esimerkiksi siinä, että lapsille annettiin positiivista palautetta kysymyksiin vastaamisesta riippumatta siitä kummalla kielellä lapsi vastasi, kuten esimerkiksi seuraavasta esimerkistä näkyy.

Susan: **Ja mitäs täällä löytyy?**

Miia³: **Tähti.** ((ottaa muotin))⁴

Susan: **Tähti. Hyvä Miia.**

Susan: **Va e de här då?**

Lapsi⁵: **Älg.**

Susan: **Joo. En älg. Bra.**

– Esimerkki 2: Leivontatuokio

”On ihan yhtä oikein vastata suomeksi tai ruotsiksi.”

³ Lasten nimet on muutettu. Kaikista lapsista käytetään tässä kirjassa keksittyjä nimiä lasten anonymiteetin varmistamiseksi.

⁴ Eleisiin, ilmeisiin ja toimintaan liittyvät lisäykset on merkitty kaksoissulkeiden sisään.

⁵ Kun aineistosta ei pystytä tunnistamaan kuka lapsista on äänessä, keksityn nimen sijaan käytetään ilmaisua ”lapsi”.

Esimerkki osoittaa, että ruotsin puhumista ei myöskään kehuttu enemmän kuin suomen puhumista, sillä muuten lapselle olisi Susa- nin mielestä voinut syntyä käsitys, että ruotsi olisi arvokkaampi kieli kuin suomi.

Kielten samanarvoisuus näkyi kaksikieli- sessä pedagogiikassa myös siinä, että molemmilla kielillä oli tärkeä merkitys ja tar- koitus toiminnassa. Susanille oli tärkeää, että **molempia kieliä käytettiin** arjen toi- minnassa ja ohjatuissa tilanteissa. Tämän vuoksi Susan suunnitteli kielenkäyttöään ja seurasi sitä pyrkien vaihtamaan kielestä toiseen, jos huomasi käyttäneensä omasta mielestään liian pitkään vain yhtä kieltä.

Kielen käytön suunnittelun ja oman kielten käytön tarkkailemisen avulla varmistettiin se, että molemmat kielet olivat säännöllisesti mukana toiminnassa ja lapset kuulivat saman tilanteen aikana kahta kieltä.

Susanin toteuttamassa kaksikielisessä pedagogiikassa lähtökohtana oli se, että **kieli on sekä väline että tavoite**. Molemmat kielet, myös lapsille ennestään vieras kieli, olivat toiminnan välineitä, joiden kaut- ta toiminta tapahtui ja joiden avulla opittiin muita asioita. Samalla kieli oli kuitenkin myös tavoite eli tarkoituksena oli, että lapset oppi- vat sekä omaa äidinkieltään että myös hieman ruotsia. Kuitenkin, toisin kuin koulujen kielen opetuksessa, kaksikielisessä pedagogii- kassa uuden kielen oppiminen ei ollut toiminnan päätavoite, vaan tarkoituksena oli oppia varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toteuttaa arjen toimintaa molempien kielten kautta.

Kaksikielisessä pedagogiikassa Susan pyrki tekemään lapsille ennestään **vieraan kielen tutuksi toiminnan, arjen rutiinien, tekemi- sen, leikin ja laulujen kautta**. Kieltä ei siis opiskeltu samalla tavalla kuin koulussa vaan lapset kuulivat uutta kieltä esimerkiksi päi- vittäisissä ruokailu- ja pukemistilanteissa. Koska näissä tilanteissa toimiminen oli lapsille tuttua jo ennestään, ruotsinkieliset sanat ja fraasit tulivat helposti tutuiksi. Seuraavasta esimerkistä näkyy miten ruotsia käytettiin arjen pukemistilanteessa.

”Tuossa tulee taas tunne siitä, että jos on niin sano- tusti liikaa suomeksi niin tulee vähän sellainen tunne, että nyt jotain ruotsiksi. Mutta sitten päinvastoin taas, jos on liian paljon ja liian pitkään ruotsiksi niin sitten heitän sinne jotain suomeksi.”

”Me vaan opitaan tääl- lä, kun me leikitään ja eletään näin, niin me opitaan sekä suomea että ruotsia.”

Susan: **Tiina, behöver du en mössa? Hämta din mössa.**
 Tiina: ((käy hakemassa pipon))
 Susan: **Behöver du hjälp Antti? Ja.**
 Antti: ((nyökkää))
 Susan: **Ja.** ((auttaa vetoketjun kanssa)) **Antti, sä saat ite päättää om du vill ha hanskar eller inte** ((näyttää käsiä))
 Antti: ((pudistaa päätään))
 Susan: **Inte. Okej.**

- Esimerkki 3: Pukemistilanne

Kuten edellä olevasta esimerkistä voidaan huomata, arjessa käytetty ruotsinkielinen sanasto oli tilanteeseen tiiviisti liittyvää ja helposti havainnollistettavaa. Esimerkistä voidaan myös nähdä, että lapset olivat oppineet ymmärtämään ruotsinkielisten kysymysten ja ohjeiden merkityksen, sillä he osasivat toimia niiden mukaan.

Kaksikielisessä pedagogiikassa Susanilla oli periaatteena myös **kääntämisen välttäminen**. Omassa toiminnassaan hän pyrki sanomaan osan asioista suomeksi ja osan ruotsiksi ilman, että hän käänsi aiemmin sanotun kielestä toiseen, kuten seuraavasta esimerkistä näkyy.

Susan: **Å här har du en liten kavel så vi börjar kavla.** ((ottaa kaulimen ja kaulii Kallen taikinaa)) **Voit ottaa ton aikuisenkin kaulimen jos haluat tai ton ison kaulimen. Niin.**

- Esimerkki 4: Leivontatuokio

Koska osa asioista sanottiin suomeksi ja osa ruotsiksi, lapset saivat kuulla sanat ja asioiden nimet molemmilla kielillä. Susan ei pyrkinyt opettamaan ruotsia kääntämisen kautta kuten sanomalla: ”vihreä on grön”, vaan pyrki siihen, että ruotsinkielisten sanojen merkitys tulisi ilmi esimerkiksi toiminnan tai eleiden kautta. Susan kertoi halunneensa välttää kääntämistä, koska hän halusi antaa lapselle mahdollisuuden ajatella itse ja saada onnistumisen kokemuksia sanojen ja lauseiden oivaltamisesta ja ymmärtämisestä. Lisäksi Susanin mukaan pieni lapsi muistaa yleensä parhaiten viimeksi sanotun asian, minkä vuoksi ruotsista suomeen kääntäminen ei välttämättä edistä ruotsin kielen tutuksi tuleamista. Susan pitääkin sanojen merkitysten oppimista toiminnan ja kontekstin kautta pienille lapsille luonnollisempaa tapana oppia kuin kääntämisen kautta oppimista.

Kaksikielisessä pedagogiikassa Susan painotti **ymmärrettävyyden periaatetta**. Susanin mukaan on erittäin tärkeää käyttää molempia kieliä niin, että lapselle

”Ja sitten tämä perus-idea on, että lapset pysyvät mukana ja ymmärtävät.”

syntyy tunne siitä, että hän ymmärtää aikuista ja aikuinen ymmärtää häntä, sillä se synnyttää turvallisen oppimistilanteen ja antaa lapselle mahdollisuuden saada onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan ja oppimisestaan. Kaksikielisessä pedagogiikassa ymmärtämistä edistettiin muun muassa käyttämällä ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten eleitä ja toimintaa, sekä käyttämällä tarpeeksi yksinkertaista ja selkeää kieltä. Käytetty kieli mukautettiin lasten kielitaitoon, jolloin lapsi pystyi ymmärtämään sanotun.

Pohdittavaksi:

- Millaisia käsityksiä minulla on kielen oppimisesta ja opettamisesta?
- Mitä ajattelen kahden kielen käyttämisestä?
- Millainen kielenkäyttäjä olen?

Kielten käyttötavat

Kaksikielisessä pedagogiikassa Susan käytti kieliä eri tarkoituksiin ja eri tavoin. Seuraavaksi kerrotaan siitä, millä tavalla ja millaisissa asioissa hän käytti ruotsia ja suomea.

Ruotsi

Käyttäessään ruotsia Susan huomioi sen, että ruotsi oli lapsille uusi kieli eivätkä he osanneet sitä ennestään. Tämän vuoksi toiminnassa käytetty ruotsin kieli pidettiin mahdollisimman yksinkertaisena ja helppona.

Susan käytti ruotsia **arjessa toistuvissa ja yksinkertaisissa ilmaisuissa**. Nämä ilmaisut tulivat pian lapsille tutuiksi, mikä helpotti ymmärtämistä ja mukana pysymistä. Esimerkiksi ilmaisut kuten "vänta lite" (*odota vähän*) ja "behöver du hjälp?" (*tarvitsetko apua*), olivat tämän tyyppisiä helppoja ja usein toistuvia ilmaisuja, joita Susan käytti paljon.

"Jos on näyttää jotain konkreettista, niin silloin sana ehkä assosioituu johonkin."

Ruotsia käytettiin myös **konkreettisissa ja toimintaan liittyvissä asioissa ja ohjeissa**, kuten seuraavista esimerkeistä voidaan huomata.

Susan: **Gå å hämta** ((osoittaa isoa paperia)) **ett stort papper å** ((osoittaa pientä paperia)) **ett litet papper varså-goda.**

-Esimerkki 5: Askartelutuokio

Susan: **Behöver du Mika en kavel?** ((ottaa ison kaulimen ja antaa sen Mikalle)) –*Esimerkki 6: Leivontatuokio*

Ruotsia siis käytettiin sellaisista asioista puhuttaessa, jotka oli helppo havainnollistaa joko toiminnan tai eleiden tai esineiden osoittamisen kautta. Näin lasten oli helpompi ymmärtää mistä puhutaan ja ymmärtää sanojen ja lauseiden merkitys.

Tietyn **toimintatuokion aikana usein toistuvissa ilmaisuissa** kieleksi valittiin usein ruotsi. Esimerkiksi askartelutuokion aikana, kun Susan kiersi kysymässä jokaiselta lapselta, tarvitsiko tämä teippiä, hän käytti kysymyksessään ruotsia. Kun sama ilmaisu toistui useita kertoja saman tilanteen aikana lapset oppivat toiminnan ja toiston kautta ilmaisun merkityksen.

Ruotsia käytettiin myös **asioiden nimeämiseen** (esimerkki 7) ja **käsitteiden tarjoamiseen** (esimerkki 8).

”Mutta huomaa, että mulla on kuitenkin vähän tarvetta antaa se ruotsinkielinen sana, munhan täytyy antaa malli. Yritän saada mukaan mahdollisimman paljon ruotsia, mutta luonnollisella tavalla.”

((Susan näyttää piparkakkumuotteja lapsille))

Susan: **Mikäs muu löytyy?**

Miia: **Sydän.**

Susan: **Joo, ett hjärta. En blomma har vi också.**

– *Esimerkki 7: Leivontatuokio*

”Nämä käsitteet, mähän yritän saada niin paljon kieltä mukaan kuin mahdollista siihen mitä tehdään... että just käsitteitä kuten ’ylös’ ja ’alas’ ja ’keskellä’ ja sellaisia.”

Susan: ((menee Niklasin luo)) **Skriv Niklas här nere** ((osoittaa paperin alaosaa)) **eller där uppe.** ((osoittaa paperin yläosaa)) **Du får välja.**

– *Esimerkki 8: Askartelutuokio*

Kuten Susan itsekin toteaa, ruotsin kieltä tuli luonnollisella tavalla toimintaan nimeämisen ja käsitteiden tarjoamisen kautta.

Yleensä ruotsiksi sanotut käsitteet ja sanat olivat sellaisia, jotka lapset osasivat jo suomeksi, joten lapset pääsivät oppimaan sanat kahdella kielellä. Käsitteiden tarjoamisessa ruotsiksi näkyi myös se, että toiminnassa käsiteltiin pedagogisia sisältöjä myös silloin, kun puhuttiin ruotsia.

Suomi

Suomea eli lasten äidinkieltä käytettiin toiminnassa monin tavoin. Koska lapset ymmärsivät ja osasivat suomea paremmin kuin ruotsia, **pidemmät ja moni-**

”Jos on jotain mitä lapsen täytyy ymmärtää oikein, silloin käytän suomea.”

mutkaisemmat ohjeet annettiin suomeksi. Näin lapselle annettiin mahdollisuus ymmärtää ohje ja samalla myös harjoiteltiin pidempien ohjeiden kuuntelemista ja niiden mukaan toimimista.

Susan käytti suomea myös tärkeiden **pedagogisten asioiden kertomisessa ja varoituksissa**. Jos käsiteltävä asia oli sellainen, joka lapsen oli välttämätöntä ymmärtää, asia sanottiin suomeksi. Suomeksi sanottiin yleensä esimerkiksi tärkeät tiedotusasiat, turvallisuutta koskevat asiat sekä sellaiset kasvatukseen liittyvät asiat, joita haluttiin korostaa.

Susan käytti suomea usein **huomion saamiseen ja metapuheeseen**. Jos lapset eivät kuunnelleet tai keskittyivät muihin asioihin, Susan saattoi todeta esimerkiksi: "Nyt tulee aika pitkä ohje kuunteles tarkasti". Näin lasten huomio ja tarkkaavaisuus pyrittiin kiinnittämään sanottavaan asiaan. Myös silloin, kun lasten keskittymiskyky heikkeni Susanin puhuessa ruotsia, Susan vaihtoi kielen ruotsista suomeksi.

"Saadakseni takaisin lasten tarkkaavaisuuden heitän mukaan jotain suomeksi."

Kaksikielisessä pedagogiikassa lasten äidinkieltä käytettiin myös **emotionaalisisissa tilanteissa**. Esimerkiksi lasta lohduttaessa tai riitatilanteita selvitetessä käytettiin suomea. Näin lapselle muodostui turvallinen olo tilanteessa, jossa tunteet olivat vahvasti läsnä. Samalla myös suomen kielen käytöllä varmistettiin, että lapsi ymmärsi tilanteen ja aikuisen viestin oikein.

Molempien kielten käyttö

Kaksikielisessä pedagogiikassa oli myös asioita ja tilanteita, joissa Susan saattoi käyttää kumpaa tahansa kieltä tilanteen mukaan. Esimerkiksi **lapselle vastattaessa** hän valitsi kieleksi vaihdellen suomen tai ruotsin. Kielen valintaan vaikutti tällöin sekä käsiteltävä asia että lapsen kielitaito. Puolestaan se, kummalla kielellä lapsi kysyi tai totesi jonkin asian, ei juurikaan ohjannut sitä kummalla kielellä Susan vastasi hänelle, vaan vastauskielen valintaan vaikutti pikemminkin pyrkimys toimia lähikehityksen vyöhykkeellä. Susan siis arvioi lapsen ruotsin ja suomen kielen taitoa ja pohti, milloin asia voitiin sanoa ruotsiksi niin, että lapsi sai sopivia haasteita ruotsin ymmärtämisen kehittämiseen, ja milloin taas oli syytä käyttää suomea, jotta lapsi ymmärtäisi sanotun.

Molempia kieliä käytettiin myös **positiivisen palautteen antamisessa**. Kehuja ja myönteistä palautetta annettiin toiminnassa siis toisinaan suomeksi ja toisinaan ruotsiksi. Näin lapsi oppi ymmärtämään positiivista palautetta molemmilla kielillä. Samoin myös **käskyjä, kehotuksia ja ohjeita** annettiin molemmilla kielillä, jolloin vältettiin se, että lapselle olisi muodostunut käsitys siitä, että vain toinen kieli olisi tarkoitettu ohjaamiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen.

Kaksikielisessä pedagogiikassa **pedagogisia sisältöjä** tuotiin esiin molemmilla kielillä. Toiminnassa opeteltiin muun muassa laskemista ja pöytätapoja, esimerkiksi pyytämistä ja kiittämistä, sekä suomeksi että ruotsiksi. Samoin **lapsen osallisuuden luomisessa** käytettiin molempia kieliä. Tosin tässä yleensä suomea käytettiin enemmän keskusteluun osallistamisessa eli silloin kun haluttiin edistää vuorovaikutusta ja saada lapset mukaan keskusteluun. Ruotsia puolestaan käytettiin yleensä toimintaan osallistamisessa eli silloin kun haluttiin antaa lapsille mahdollisuus päästä tekemään asioita itse ja osallistumaan tavalla tai toisella.

Pohdittavaksi:

- Missä tilanteissa minulle olisi luontevaa käyttää kutakin kieltä?
- Miten voin käyttää kieliä niin, että lapset ymmärtävät sanotun?
- Miten suhtaudun kääntämiseen?

Toimintakäytäntöjä ja esimerkkejä

Tässä luvussa kerrotaan esimerkkejä siitä, miten Susan käytti kahta kieltä arjen toiminnassa ja ohjatuissa tuokioissa sekä esitellään muutamia toimintaideoita, joita voi käyttää kaksikielisessä pedagogiikassa. Lopuksi kerrotaan Susanin neuvoja toiminnan toteuttamiseen.

Arjen tilanteet

Pukemistilanteet

Pukemistilanteissa, kun käytiin läpi mitä tulisi laittaa päälle ulos mentäessä, Susan käytti usein ruotsia lasten kanssa. Lisäksi päiväkodissa oli kuvia vaatteista ja kuviin oli kirjoitettu vaatteiden nimi joko suomeksi tai ruotsiksi. Näitä kuvia hyödynnettiin toisinaan, kun annettiin ohjeita siitä mitä tulisi pukea päälle.



Molempia kieliä käytettiin, kun lapsia autettiin ja ohjattiin pukeutumisessa, kuten seuraavasta tilanteesta huomataan.

((Susan auttaa lasta takin vetoketjun kanssa))

Susan: **Noin. Laitetaas sitten tämä kiinni.**

Lapsi: **Tarviiks lenkkareita vai kumisaappaita?**

Susan: **Öö, laita lenkkarit.**

((Susan nostaa jotain lattialta))

Susan: **Här e dina solglasögon.** ((ojentaa aurinkolasit lapselle)) **Varsågod.**

Susan: **Elina, byxorna på. Nu.**

Lapsi: xxx⁶

Susan: **Antti.** ((osoittaa)) **Byxorna.** ((katsoo lapsen päin ja nyökkää))

Jesse: **Lapasetko tarvii?**

Susan: **Tiina, behöver du hjälp?**

Jesse: **Tarviiko lapasia?**

Susan: **Nej.** ((pudistaa päätään))

Tiina: **Entä hanskoja?**

Susan: **Du behöver inte ha några hanskar.**

- Esimerkki 9: Pukemistilanne

Aamupalahetki

Ruotsia käytettiin myös ruokailuissa. Esimerkiksi aamupalalla lasten hakiessa aamupuuroa Susan käytti kieliä seuraavalla tavalla:

Jesse: **Mä otan sit mustikoita.**

Susan: **Joo. Vill du ha mycke eller lite gröt?** ((osoittaa puuroa))

Jesse: **Mycke.** ((nostaa kädet ylös))

Susan: **Mycke gröt. Riittääkö tuo?**

Jesse: **Ei kun vielä.**

Susan: **Vieläkin. Okei. Varsågod. Vill du ha blåbär?** ((osoittaa mustikoita))

Jesse: **Ei.**

Susan: **Okei. Anne, vill du ha mycke eller lite gröt?**

Anne: **Myckeeeee.** ((näyttää ylöspäin käsillä))

Susan: **Mycke gröt. Sä voisit oikeestaan ottaa ite siitä. Sä tiiätkin. Niko kom hit. Anne vill ha mycke. Se on muuten aika kuumaa puuroo. Ota vaan siitä.**

((Emma tulee huoneeseen))

⁶ Merkintää "xxx" käytetään silloin, kun puheesta ei saa selvää.

Susan: **Gomorrón Emma.**

Anne: **Sopiva, sopiva xxx.**

Susan: **Nyt näyttää hyvältä. Sit sulle ois vielä mustikkaa.**

Jesse: **Hei, mulle ei tullu lusikkaa.** ((käy hakemassa lusikan))

Anne: **Jesse unohti lusikan.**

Susan: ((hymyilee)) **No niinpä. Lite blåbär.**
((Anne ottaa mustikoita))

Susan: xxx

Susan: **Och en sked.**
((Anne ottaa lusikan))

Susan: **Niko, vill du ha mycke eller lite gröt?**

Niko: **Mycke.**

Susan: **Mycke. Halutko ottaa ite?**

Niko: ((nyökkää))

Susan: **No nii. Otas vähän lähemmäs tuo. Niko vill också ha mycke gröt.** ((kuuluvalla äänellä))

Susan: **Hei, Jesse och Anne, hämta mjölk** ((osoittaa maitoa))
((Anne menee hakemaan maitoa))

Jesse: ((nostaa lasiaan)) **Mä otin jo.**

Susan: **Okei. Hyvä.**

Susan: **Kiitos. Lite blåbär?**
((Niko ottaa mustikoita))

Susan: **Aika kuumaa muuten se puuro niin hämmennä vähän, joo-ko Niko?**
((Niko nyökkää))

Susan: **Joo, hyvä.**

- Esimerkki 10: Aamupalahetki

Ohjatut tilanteet

Ohjatuissa tuokioissa ja toimintahetkissä Susan käytti molempia kieliiä muun muassa leikeissä, lauluissa ja ohjeiden antamisessa. Usein osa leikeistä oli suomeksi ja osa ruotsiksi. Esimerkiksi jumppatuokio saattoi alkaa leikillä ”Kom hem alla mina barn”, jonka jälkeen saatettiin ottaa suomenkielinen leikki tai harjoitus. Aamupiiri puolestaan aloitettiin usein leikillä, jossa toivotettiin hyvää huomenta eri kehonosille ruotsiksi, jonka jälkeen saatettiin esimerkiksi lukea kirjaa suomeksi.

Samoin lauluista osa oli suomeksi ja osa ruotsiksi. Ruotsiksi laulettiin yleensä melko yksinkertaisia ja helposti opittavia lauluja. Suomeksi puolestaan saatettiin opetella pidempiä ja haastavampiakin lauluja.

Ruotsiksi lauletaessa hyödynnettiin usein myös laululeikkejä, jolloin laululeikkiin liittyvät eleet auttoivat ymmärtämään laulun sisällön. Toisinaan saatettiin myös laulaa sama laulu molemmilla kielillä. Esimerkiksi lauluja kuten "hämä-hämähäkki" ja "pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat" laulettiin sekä suomeksi että ruotsiksi.

<p>Esimerkkejä lauluista ja loruista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nu är vi här igen -laulu • Jänis istui maassa -laulu • Pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat - laululeikki (molemmilla kielillä) • Porsaita äidin oomme kaikki - laulu (molemmilla kielillä) • Fem små apor -loru ja leikki 	<p>Kehonosaleikki</p> <p>Ohjaaja sanoo: "godmorgon [lapsen nimi] öra" ja osoittaa samalla kyseistä kehonosaa. Ohjaaja kiertää jokaisen lapsen luona osoittaen välillä eri kehonosaa. Kun leikkiä on leikitty useita kertoja ohjaaja osoittaa kehonosaa sanomatta sen nimeä, jolloin lapset saavat itse yrittää muistaa mikä kehonosa on kyseessä.</p>
<p>Kom hem alla mina barn -leikki</p> <p>Ohjaaja seisoo toisessa päässä salia ja lapset ja toinen aikuinen seisovat toisessa päässä. Ohjaaja sanoo: "Kom hem alla mina barn", jonka jälkeen toinen aikuinen ja lapset kysyvät "Hur?". Ohjaaja vastaa kertomalla jonkin liikkumistavan, esim. "hoppande", "springande" tai "krypande". Toinen aikuinen ja lapset liikkuvat salin toiseen päähän pyydetyllä tavalla. Leikkiä jatketaan samalla tavalla niin kauan kuin lapset haluavat.</p>	

Ohjatuissa tilanteissa myös ohjeita annettiin molemmilla kielillä, kuten seuraavasta esimerkistä näkyy:

Susan: **Varsågod, sitt på stolen.**
 ((Susan sulkee oven))

Susan: **Nyt me tehhä nimittäin oma joulukuusi. Ja mä autan tässä alkujutussa ja se jälkeen sä saat tehdä sen ite. Mutta sä tarvit ensimmäiseks sun kynää. Muut jutut voit laittaa sivuun mut kynää tarv-**

Ossi: **Saako sillä piirtää kuusen?**

Susan: ((pudistaa päätään)) **Ei. Sen så skriver du ditt namn me penna. Du kan skriva -**

Janne: xxx

Susan: **Joo.** ((osoittaa lapsen paperia)) **Du får skriva namn uppe eller nere. Här e en penna.** ((antaa kynän Jannelle)) **Skriv Janne.**

- Esimerkki 11: Askartelutuokio

Esimerkki osoittaa, että pidemmät ja monimutkaiset ohjeet annetaan suomeksi ja lyhyemmät ja helposti havainnollistettavat ohjeet puolestaan ruotsiksi. Näin lasten ohjaamisessa huomioitiin lasten kieli- taidon taso molempia kieliä käytettäessä.

Ympäristö

Päiväkodissa molemmat kielet näkyivät päiväkodin fyysisessä ympäristössä. Päiväkodin seinille oli liimattu huonekalujen ja tavaroiden nimilappuja suomeksi ja ruotsiksi. Lisäksi usein käytettyjä ruotsinkielisiä fraaseja oli laitettu näkyville. Leikkipisteiden tai tekemisvaihtoehtojen nimet oli kirjoitettu vaihdellen suomeksi ja ruotsiksi.



Päiväkodissa oli myös sekä suomen- että ruotsinkielisiä kirjoja esillä



ja lapset saivat halutessaan itse selailta niitä. Perheet saivat myös halutessaan lainata kirjoja ja tutustua niihin tarkemmin kotona. Päiväkodin seinillä olevissa tiedotteissa käytettiin välillä molempia kieliä. Toisinaan Susan myös kirjoitti lasten ruotsin- ja suomenkielisiä lausahduksia ylös ja laittoi niitä nähtäväksi.

Päiväkodin ääniympäristö oli myös kaksikielinen. Sen lisäksi, että lapset kuuluivat aikuisten puhuvan kahta kieltä, suomea ja ruotsia kuului myös päiväkodissa soittavassa musiikissa. Esimerkiksi päiväunille mentäessä soitettiin vaihdellen ruotsinkielistä ja suomenkielistä musiikkia. Samoin jumppa- ja musiikkituokioilla hyödynnettiin sekä suomenkielistä että ruotsinkielistä musiikkia.

”Totta kai meillä on Vasut ja Esiop- sit ja kaikki nämä suuret linjaukset, jotka näkyvät”

Toiminnan suunnittelu

Kaksikielisessä pedagogiikassa, kuten muussakin varhaiskasvatuksessa, toiminnan suunnittelu lähtee liik- keelle varhaiskasvatussuunnitelmien, lapsituntemuk- sen ja lasten osallisuuden huomioimisen pohjalta. Oh- jattua toimintaa suunnitellessaan Susan kertoi suunnit-

televansa ensin **toiminnan rakenteen** ja **sisältöalueeseen liittyvät tavoitteet**. Esimerkiksi liikuntatuokiota suunnitellessaan Susan suunnitteli ensin, miten esimerkiksi lasten motorista kehitystä tuetaan ja mitä leikkejä, pelejä ja harjoituksia jumppaan otetaan. Tätä suunnitellessaan Susan pyrki pohtimaan, miten motivoi, aktivoi, konkretisoi ja yksilöllistää toimintaa sekä miten toimintaan saadaan yhteistyön harjoittelua. Tämän jälkeen Susan pohti sitä, **miten toisi toimintaan ruotsin kieltä**. Joskus ruotsin kieltä saattoi löytyä jo valmiiksi tuokiosta esimerkiksi ruotsinkielisen alkuleikin tai laulun muodossa, toisinaan ruotsin kieltä sisällytettiin muuten suomenkielisiin toimintoihin esimerkiksi nimeämisen, laskemisen tai ruotsinkielisten ohjeiden kautta.

Kaksikielisen toiminnan suunnittelussa Susanin mukaan on tärkeää suunnitella myös sitä, **miten käyttää lapsille uutta kieltä** arjen tilanteissa ja rutiineissa sekä vapaan leikin aikana. Etukäteen tulee pohtia, millaisissa tilanteissa uutta kieltä käyttää, millaista sanastoa käyttää ja miten linkittää sanaston lapsen arkeen ja lasta lähellä oleviin asioihin. Lisäksi on hyvä suunnitella, miten voi edistää uuden kielen ymmärtämistä. Puheen tulee olla selkeää, hyvin artikuloitua ja lauseiden riittävän lyhyitä. Näiden lisäksi tulee päättää käyttäkö esimerkiksi ymmärtämistä edistäviä strategioita kuten eleitä, keskeisten sanojen painottamiselta tai erilaisia havainnollistamistapoja. Entä miten voi sanoa asiat riittävän yksinkertaisesti, niin että lapsi ymmärtää? Lisäksi on mietittävä, miten eri toimintoja ja aktiviteetteja voi muokata niin, että niissä pääsee käyttämään molempia kieliä.

”Ei joka viikko uutta juttua, vaan toistoja ja toistoja ja toistoja.”

Susanin mukaan kaksikielistä pedagogiikkaa suunnitellessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että toiminnassa säilyy **oppimisrauha**. Samojen asioiden ja saman sanaston parissa voidaan työskennellä pitkäänkin, eikä uusia asioita tule tuoda toimintaan liian usein. Näin lapsi saa mahdollisuuden rauhassa harjoitella uutta kieltä ja oppia toistojen kautta.

Yhteistyö työtiimissä

Kuten muussakin varhaiskasvatuksessa, myös kaksikielisessä pedagogiikassa työtiimin yhteistyöllä on merkittävä vaikutus toimintaan ja sen onnistumiseen. Tärkeimpänä asiana työtiimin yhteistyössä Susan pitää **keskustelevaa ilmapiiriä**. Susanin mukaan on keskeistä,

että kaikista kaksikieliseen pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen liittyvistä asioista ja ratkaisuksista pystytään keskustelemaan työtiimissä ja tekemään yhteisiä sopimuksia. Lisäksi on tärkeää, että yhdessä sovitaan **sitoutumisesta** kaksikieliseen toimintaan ja sen toteuttamiseen.

Susanin mukaan kaksikielistä pedagogiikkaa aloitettaessa työtiimissä tulisi **keskustella kielten käytöstä**. Yhdessä on hyvä keskustella esimerkiksi siitä, ketkä käyttävät molempia kieliä, käyttääkö joku tai jotkut vain yhtä kieltä ja kuinka paljon uutta kieltä halutaan käyttää toiminnassa.

Susanin mukaan on tärkeää, että työtiimissä on vapaus käyttää kieliä eri

tavoin. Esimerkiksi joku ryhmän aikuisista voi käyttää pelkästään yhtä kieltä, jos kahden kielen käyttäminen ei tunnu luontevalta. Työtiimissä voidaan myös sopia, että joku työtiimistä ottaa päävastuun kahden kielen käyttämisestä toiminnassa, jolloin muut voivat halutessaan käyttää pelkästään tai lähes pelkästään yhtä kieltä.

Susanin mukaan työtiimissä olisi hyvä myös keskustella ja sopia **käytännön toimintatavoista**. Työtiimissä tulee esimerkiksi sopia, ottaako joku päävastuun kaksikielisen toiminnan suunnittelusta vai suunnitellaanko kahden kielen käyttöä toiminnassa yhdessä. Susanin mukaan työtiimissä on myös hyvä keskustella siitä, miten toimitaan erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien lasten kohdalla. Puhutaanko heillekin kahta kieltä vai käytetäänkö heidän kanssaan vain yhtä kieltä? Entä miten toimitaan erikielisistä taustoista tulevien lasten kanssa? Kaikilta vanhemmilta on kysyttävä lupa toimintaan ja jos kaikki eivät halua lastensa olevan mukana kaksikielisessä pedagogiikassa, työtiimissä on mietittävä miten kaksikielistä toimintaa toteutetaan, jos vain osa ryhmästä osallistuu toimintaan. Lisäksi on hyvä selvittää millaisia toiveita lasten vanhemmilla on ja pohtia työtiimissä miten ne huomioidaan kaksikielisessä pedagogiikassa.

”Keskustelu siitä, miten me kieltä käytetään ja onko joku joka haluaa käyttää sitä enemmän, joku vähemmän, kenelle on luonnollista vaihtaa ihan vaikka fifty-fifty ja sitten joku toinen voi olla se, joka puhun vähän enemmän ehkä suomea, että tavaltaan löytää sen oman roolin.”

”Totta kai se kannattaa, niin kuin muutenkin tehdään varhaiskasvatuksessa, että me suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Aina välillä sitten pysähtyy, että hei missäs mennään.”

Vaikka kaksikielisen pedagogiikan suunnittelu olisi uutta ja vaatisi huomiota, ei silti tule unohtaa **tavallisten varhaiskasvatukseen liittyvien asioiden** tai **työtiimin toimintatapojen** suunnittelua. Näiden sopiminen on kaksikielisessä pedagogiikassa aivan yhtä tärkeää kuin muussakin varhaiskasvatuksessa ja siksi niille tulee varata riittävästi aikaa.

Kaksikielisessä pedagogiikassa, kuten muussakin varhaiskasvatuksessa, työtiimin yhteiset **arviointipalaverit** ovat tarpeellisia. Varhaiskasvatuksessa tavallisesti arvioitavien asioiden ja osa-alueiden lisäksi tulisi arvioida myös **tapaa toteuttaa kaksikielistä toimintaa**. Tämän lisäksi Susanin mukaan on myös tärkeää **jakaa havaintoja** kaksikielisestä toiminnasta ja lasten kielitaidosta sekä pohtia toiminnan toteuttamista ja sen kehittämistä yhdessä.

Kaksikielisen pedagogiikan hyödyt ja haasteet

Susanin mukaan kaksikielisessä pedagogiikassa on runsaasti hyötyjä ja hyviä puolia. Kaksikielisen pedagogiikan etuna on Susanin mukaan se, että toiminnassa uusi kieli tulee **lapselle luontevalla, lapsilähtöisellä ja vuorovaikutteisella tavalla**. Tämän vuoksi lapsen on **helppo oppia uutta kieltä** ja **positiivinen kokemus** kielen oppimisesta syntyy. Susanin mukaan lapset myös **suhtautuivat myönteisesti** toimintaan eivätkä ihmetelleet tai hämmästellleet kahden kielen käyttöä.

Susan kertoo kaksikielisen pedagogiikan **tuovan monipuolisuutta** varhaiskasvatukseen. Kun tavallisen varhaiskasvatuksen lisäksi tuodaan toimintaan mukaan toinen kieli se tuo mielenkiintoisen uuden ulottuvuuden toimintaan ja vaihtelua työntekoon. Kaksikielisen pedagogiikan ansiosta myös **yhteistyö perheiden kanssa syveni**. Tavallisen kuulumisten vaihdon ja kasvatuskumppanuuskeskusteluiden lisäksi yhteistyöhön tuli uusia puolia, kun vanhemmat kiinnostuivat toiminnasta ja kertoivat innolla myös omia havaintojaan lasten ruotsin kielen käytöstä kotona.

Susanin mukaan haasteena toiminnassa voi olla se, jos aikuisilla on negatiivisia asenteita kahden kielen käyttöön. **Aikuisten negatiiviset asenteet** voivat rajoittaa toimintaa ja kuormittaa niitä, jotka toteuttavat toimintaa. Esimerkiksi kollegojen tai muiden tuttujen ilmaisemat negatiiviset asen-

”Jos semmosta on, niin sitten kannattaa vain sanoa että ’hei, oottakaa vielä kuukausi’ tai ’oottakaa kaksi kuukautta’ niin sitten tavallaan he huomaavat sen toimivuuden.”

teet tai **muutosvastarinta** saattavat luoda negatiivisen työilmapiirin ja aiheuttaa konflikteja. Susan kuitenkin muistuttaa, että tällaisissa tapauksissa yleensä ajan antaminen auttaa, sillä usein ihmiset, jotka aluksi suhtautuvat epäilevästi toimintaan, muuttavat mielensä nähdessään kuinka kaksikielinen pedagogiikka käytännössä toimii.

Haasteita voi aiheuttaa myös se, **jos ei ole tottunut käyttämään kahta kieltä**. Tällöin kahden kielen käyttäminen ja kielestä toiseen vaihtaminen voi aluksi tuntua haastavalta ja vaatia totuttelua. Myös jos on tottunut ajattelemaan, että kielet tulisi pitää erillään, kielen joustava käyttäminen voi olla haastavaa ja vaatia omien asenteiden työstämistä. Susanin kokemuksen mukaan nämä haasteet kuitenkin ajan myötä vähenevät ja kaksikielisen pedagogiikan toteuttamisesta tuli helpompaa.

Pohdittavaksi:

- Mitä pidän hyvänä kaksikielisessä pedagogiikassa?
- Millaisia haasteita arvelen toiminnan aiheuttavan?
- Miten toimin kohdatessani haasteita?
- Miten työtiimini suhtautuu toimintaan?
- Onko jotain mistä meidän tulisi vielä keskustella tiimin kanssa?

Kaksikielisessä pedagogiikassa tarvittava osaaminen ja resurssit

Kaksikielisestä pedagogiikasta päävastuussa olevan varhaiskasvattajan on **osattava kahta kieltä hyvin** ja kyettävä kommunikoimaan niillä luontevasti. Muiden aikuisten ei välttämättä tarvitse osata toista kieltä, vaan positiivinen asenne toimintaa kohtaan riittää. Jos he kuitenkin haluavat osallistua kaksikieliseen toimintaan käyttämällä myös itse kahta kieltä, riittää, että he osaavat fraaseja ja arjen sanastoja lapsille uudella kielellä.

Varhaiskasvattajalla on oltava **motivaatiota** kaksikielisen toiminnan toteuttamiseen sekä **positiivinen asenne** molempiin kieliin. Positiivinen ja arvostava asenne molempia kieliä kohtaan on tärkeä, jotta lapset oppivat arvostamaan molempia kieliä. Varhaiskasvattajan myönteinen asenne kieliä kohtaan voi myös edistää lasten kiinnostusta kielen oppimiseen ja vaikuttaa myönteisen asenteen kehittymiseen kieliä kohtaan. Tämän vuoksi positiivinen asenne kieliä kohtaan on Susanin mukaan jopa tärkeämpää kuin varhaiskasvattajan kielitaito tai kielenkäytön sujuvuus.

Kuten muussakin varhaiskasvatuksessa myös kaksikielisessä pedagogiikassa tarvitaan **pedagogista osaamista** ja **asiantuntijuutta**, jota lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on. Lisäksi toiminnasta päävastuussa olevalla aikuisella tulee olla kyky ja halu suunnitella ja pohtia omaa ja lasten kaksikielistä kielenkäyttöä. Toiminnassa on hyvä pystyä refleктоimaan sitä, miten käyttää kumpaakin kieltä ja tarvitseeko kieltenkäyttötapoja muokata tavalla tai toisella. Varhaiskasvattajan tulee myös **havainnoida lasten kielen kehittymistä** ja **mukauttaa omaa toimintaansa ja kielten käyttöään** sen mukaan. Esimerkiksi lasten kielitaidon taso on tarpeen huomioida ja pyrkiä käyttämään riittävän yksinkertaista kieltä ja tarvittaessa myös ymmärtämistä tukevia strategioita.

Lisäksi on tärkeää **pystyä työstämään tarvittaessa omia käsityksiä ja asenteita** kielten käyttöön liittyen. Esimerkiksi on hyvä pohtia omia näkemyksiään kahden kielen samanaikaisesta käytöstä ja lasten kielenoppimisesta. Omien käsitysten ja asenteiden tunnistaminen, pohtiminen ja työstäminen antavat varmuutta omalle toiminnalle, helpottavat kahdella kielellä toimimista ja auttavat perustelevaan toiminnan periaatteita vanhemmille ja muille kiinnostuneille.

Kaksikielisessä pedagogiikassa tarvitaan myös **kykyä suunnitella toimintaa kielellisesti**. Susanin mukaan kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen voi alussa vaatia **hieman enemmän suunnitteluaikaa**, jotta toiminnalle saa luotua hyvän pohjan. Jos kielenkäytön suunnittelu on itselle uutta, myös sen opettelu voi viedä enemmän aikaa. Susan kuitenkin huomasi, että ajan myötä suunnittelu kävi nopeammaksi ja helpommaksi, jolloin lisäajan tarve suunnitteluun väheni.

Varhaiskasvattaja tarvitsee

- kahden kielen osaamista
- motivaatiota ja positiivista asennetta
- pedagogista osaamista
- kykyä pohtia omaa kielten käyttöä
- omien käsitysten ja asenteiden työstämistä tarpeen mukaan
- itselle luontevan kielenkäyttötavan löytämistä
- herkkyyttä havainnoida lasten kielen kehitystä ja kykyä mukauttaa omaa toimintaa
- alussa hieman enemmän suunnitteluaikaa ja kykyä suunnitella toimintaa kielellisesti

Pohdittavaksi

- Arvostanko molempia kieliä?
- Onko minulla riittävästi aikaa suunnitella kaksikielistä toimintaa?
- Millaisessa kielenkehityksen vaiheessa eri lapset ryhmässäni ovat?
- Tuntuuko kaksikielinen toimintatapa minusta luontevalta?

Susanin neuvot toiminnan toteuttamiseen

- Tiedosta toiminnan hyödyt.
- Säilytä avoin mieli.
- Kokeile rohkeasti erilaisia toimintatapoja ja ideoita ja pidä ne, jotka toimivat.
- Usko itseesi. Kun sinulla on varma olo, myös oppimistilanteesta tulee luonteva ja turvallinen.
- Muista että pienikin riittää. Ei tarvitse mitään ihmeellistä tai suurta vaan uuden kielen käyttäminen arjen toiminnassa riittää.

Kiitokset

Susan Helldén-Paavola kiittää yhteistyöstä ja kaksikielisen pedagogiikan tukemisesta Kirsti Nousiaista, Pirkko Taipaletta, Juha Ettasta, Arja Muhosta, Jaana Hännistä, Pia Nymania, Åsa Palviaista, Karita Mård-Miettistä ja Anu Palojärveä.

Liite: Esimerkit suomeksi käännettyinä

Tässä luvussa käytetyt esimerkit ovat alla suomeksi käännettyinä. Alun perin ruotsiksi olleet ilmaisut on merkitty **keltaisella värillä**, kun taas alun perin suomenkieliset ilmaisut on kirjoitettu **vihreällä**. Eleisiin ja toimintaan liittyvät asiat on esimerkeissä kirjoitettu kaksoissulkeiden sisään mustalla.

Esimerkki 1: Aamupiiri

Susan: **Tässä mä tarviin kans apua. Laskes hiljaa mielessäsi ensin. Kuinka monta omenaa tässä on?**

Esimerkki 2: Leivontatuokio

Susan: **Ja mitäs täällä löytyy?**

Miia: **Tähti.** ((ottaa muotin))

Susan: **Tähti. Hyvä Miia.**

Susan: **No, mikäs tää on?**

Lapsi: **Hirvi.**

Susan: **Joo. Hirvi. Hyvä.**

Esimerkki 3: Pukemistilanne

Susan: **Tiina, tarttetko pipoa? Hae sun pipo.**
Tiina: ((käy hakemassa pipon))
Susan: **Tarttetko apua Antti? Joo.**
Antti: ((nyökkää))
Susan: **Joo.** ((auttaa vetoketjun kanssa)) **Antti, sä saat ite päättää haluutko hanskat vai et.** ((näyttää käsiä))
Antti: ((pudistaa päätään))
Susan: **Et. Okei.**

Esimerkki 4: Leivontatuokio

Susan: **Ja tässä on sulle pieni kaulin niin me voidaan alkaa kaulia.** ((ottaa kaulimen ja kaulii Kallen taikinaa)) **Voit ottaa ton aikuisenkin kaulimen jos haluat tai ton ison kaulimen. Niin.**

Esimerkki 5: Askartelutuokio

Susan: **Käykää hakemassa** ((osoittaa isoa paperia)) **iso paperi ja** ((osoittaa pientä paperia)) **pieni paperi olkaa hyvät.**

Esimerkki 6: Leivontatuokio

Susan: **Tarvitko Mika kaulimen?** ((ottaa ison kaulimen ja antaa sen Mikalle))

Esimerkki 7: Leivontatuokio

((Susan näyttää piparkakkumuotteja lapsille))
Susan: **Mikäs muu löytyy?**
Miia: **Sydän**
Susan: **Joo, sydän. Kukkakin meillä on.**

Esimerkki 8: Askartelutuokio

Susan: ((menee Niklasin luo)) **Kirjoita Niklas tähän alas** ((osoittaa paperin alaosaan)) **tai tuonne ylös.** ((osoittaa paperin yläosaan)) **Saat valita.**

Esimerkki 9: Pukemistilanne

Susan: **Noin. Laitetaas sitten tämä kiinni.**
Lapsi: **Tarviiks lenkkareita vai kumisaappaita?**
Susan: **Öö, laita lenkkarit.**
((Susan nostaa jotain lattialta))
Susan: **Tässä on sun aurinkolasit.** ((ojentaa aurinkolasit lapselle))
Ole hyvä.
Susan: **Elina, housut jalkaan. Nyt.**
Lapsi: xxx
Susan: **Antti.** ((osoittaa)) **Housut.** ((katsoo lapsen päin ja nyökkää))
Jesse: **Lapasetko tarvii?**
Susan: **Tiina, tarttetko apua?**
Jesse: **Tarviiko lapasia?**
Susan: **Ei.** ((pudistaa päätään))
Tiina: **Entä hanskoja?**
Susan: **Et tartte hanskoja.**

Esimerkki 10: Aamupalahetki

- Jesse: **Mä otan sit mustikoita.**
- Susan: **Joo. Haluutko paljon vai vähän puuroo?** ((osoittaa puuroa))
- Jesse: **Paljon.** ((nostaa kädet ylös))
- Susan: **Paljon puuroo. Riittääkö tuo?**
- Jesse: **Ei kun vielä.**
- Susan: **Vieläkin. Okei. Ole hyvä. Haluutko mustikoita?** ((osoittaa mustikoita))
- Jesse: **Ei.**
- Susan: **Okei. Anne, haluutko paljon vai vähän puuroo?**
- Anne: **Paljooonn.** ((näyttää ylöspäin käsillä))
- Susan: **Paljon puuroo. Sä voisit oikeestaan ottaa ite siitä. Sä tiiät-kin. Niko tule tänne. Anne haluaa paljon. Se on muuten aika kuumaa puuroo. Ota vaan siitä.**
- ((Emma tulee huoneeseen))
- Susan: **Huomenta Emma.**
- Anne: **Sopiva, sopiva xxx**
- Susan: **Nyt näyttää hyvältä. Sit sulle ois vielä mustikkaa.**
- Jesse: **Hei, mulle ei tullu lusikkaa.** ((käy hakemassa lusikan))
- Anne: **Jesse unohti lusikan.**
- Susan: ((hymyilee)) **No niinpä. Vähän mustikoita.**
((Anne ottaa mustikoita))
- Susan: xxx
- Susan: **Ja lusikka.**
((Anne ottaa lusikan))
- Susan: **Niko, haluutko paljon vai vähän puuroo?**
- Niko: **Paljon.**
- Susan: **Paljon. Haluutko ottaa ite?**
- Niko: ((nyökkää))
- Susan: **No nii. Otas vähän lähemmäs tuo. Nikokin haluaa paljon puuroo.** ((kuuluvalla äänellä))
- Susan: **Hei, Jesse ja Anne, hakekaa maitoo.** ((osoittaa maitoa))
((Anne menee hakemaan maitoa))
- Jesse: ((nostaa lasiaan)) **Mä otin jo.**
- Susan: **Okei. Hyvä.**
- Susan: **Kiitos. Vähän mustikoita?**
((Niko ottaa mustikoita))
- Susan: **Aika kuumaa muuten se puuro niin hämmennä vähän, joo-ko Niko?**
((Niko nyökkää))
- Susan: **Joo, hyvä.**

Esimerkki 11: Askartelutuokio

- Susan: **Ole hyvä, istu tuolille.**
- ((Susan sulkee oven))
- Susan: **Nyt me tehhä nimittäin oma joulukuusi. Ja mä autan tässä alkujutussa ja se jälkeen sä saat tehdä sen ite. Mutta, sä tarvit ensimmäiseks sun kynää. Muut jutut voit laittaa sivuun mut kynää tarv-**

Ossi: **Saako sillä piirtää kuusen.**
Susan: ((pudistaa päätään)) **Ei. Sitten kirjotat nimesi kynällä. Voit kirjottaa -**
Janne: xxx
Susan: **Joo.** ((osoittaa lapsen paperia)) **Voit kirjottaa nimesi ylös tai alas. Tässä on kynä.** ((antaa kynän Jannelle)) **Kirjota Janne.**

4. ”Jotenkin itsellekin tulee siitä iloa”: Vanhempien kokemuksia kaksikielisestä pedagogiikasta

Anu Palojärvi, Karita Mård-Miettinen & Åsa Palviainen

Tässä luvussa kerrotaan toiminnassa mukana olleiden perheiden kokemuksia ja ajatuksia kaksikielisestä pedagogiikasta. Luku on kirjoitettu vanhempien haastatteluiden ja kysymyslomakevastausten perusteella. Näiden lisäksi luvussa on käytetty kahden äidin kirjoituksia kokemuksistaan. Tässä käytetyt haastatteluvastaukset ovat ensimmäisen toimintavuoden lopussa tehdyistä neljän perheen haastatteluista. Kyselylomakevastaukset puolestaan on kerätty toisen toimintavuoden lopulla ja kirjoitelmat kolmannen toimintavuoden jälkeen.

Taustatietoja perheistä

Kaksikieliseen pedagogiikkaan osallistuneen ryhmän lapset tulivat kaikki suomenkielisistä perheistä. Kaikkien lasten vanhemmat olivat itse käyneet suomenkielistä koulua ja opiskelleet koulussa jonkin verran ruotsia. Vanhempien koulutustaso vaihteli pelkän peruskoulun käyneistä aina ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneisiin. Vanhemmilla oli omalta kouluajaltaan vaihtelevia kokemuksia kielten opiskelusta. Osa oli pitänyt kielistä tai jostain tietyistä kielestä, kun taas toiset olivat kokeneet kielten opiskelun haastavana tai epämieluisena. Kaikissa perheissä kuitenkin ainakin toisella vanhemmisella oli positiivisia kokemuksia ruotsin oppimisesta.

Kyselyihin ja haastatteluihin osallistuneilla perheillä oli useita eri syitä siihen, miksi he olivat valinneet lapselleen ryhmän, jossa toteutettiin kaksikielistä toimintaa. Toiset olivat hakeutuneet ryhmään juuri kaksikielisen toiminnan vuoksi. Näillä perheillä syyt ryhmään hakeutumiseen liittyivät muun muassa haluun tarjota lapselle mahdollisuus varhaiseen kielenoppimiseen ja positiivisten kokemusten saamiseen kielen oppimisesta. Joillakin valintaan vaikutti myös se, että kaksikielistä toimintaa tarjottiin nimenomaan ruotsiksi. Osalla perheistä ryhmään hakeutumisen syyt liittyivät puolestaan muihin tekijöihin kuin kaksikieliseen toimintaan, kuten päiväkodin sijaintiin tai hyvään maineeseen.

Vanhempien kokemuksia toiminnasta ja lasten oppimisesta

Kaksikielisessä pedagogiikassa mukana olleiden lasten vanhemmilla oli yleisesti ottaen hyvin positiivisia kokemuksia toiminnasta. Monet vanhemmista iloitsivat erityisesti siitä, että heidän lapsensa oppivat uutta kieltä.

"Jotenkin itsellekin tulee siitä iloa, kun huomaa, että lapsille tarttuu se kieli."

"Hieman yllättävää oli se, miten nopeasti lasten passiivinen kielitaju ja kuullun ymmärtäminen kehittyivät."

Vanhempien kokemukset lasten kielen oppimisesta olivat yksilöllisiä. Toiset vanhemmat kertoivat lapsen uuden kielen oppimisen olleen nopeaa ja jopa odotukset ylittävää. Osa vanhemmista puolestaan kertoi, että lapsi on oppinut ruotsia jonkin verran ja totesivat sen sopivan hyvin heillä olleisiin odotuksiin. Yksi vanhemmis-

ta suhtautui jopa hieman epäilevästi siihen ymmärtääkö hänen lapsensa todella ruotsia, mutta koki silti, että toiminta vastasi hyvin hänen odotuksiaan sekä kertoi, että hänen lapsensa itse ajatteli ymmärtävänsä vähän ruotsia.

Vanhemmat pitivät hyvänä myös kaksikielistä toimintatapaa. Molemmat kielet olivat heidän mielestään luontevalla tavalla mukana tavallisessa arjen toiminnassa. Vanhemmat iloitsivat myös siitä, että ruotsia näkyi ympäristössä. Lisäksi vanhemmat kokivat päiväkodin henkilökunnan olevan sitoutunutta ja motivoitunutta toimintaan. Yksi äideistä kirjoittakin kokemuksistaan seuraavalla tavalla:

"Päiväkodissa on mukava kuulla, kuinka luontevasti ja sujuvasti opettajat kommunikoi-
vat SEKÄ suomella
ETTÄ ruotsilla."

"Parasta oli tietenkin tapa, jolla vieras kieli tuotiin lasten tietoisuuteen – arkisissa tilanteissa, luonnollisesti, ilman mitään sen suurempaa numeroa. Samoja asioita toistettiin usein, ne tulivat täysin luonnollisiksi. Henkilökunta oli erittäin motivoitunutta tähän, myös pelkästään suomenkieliset. Lukutaitoisia lapsia varten päiväkodissa oli merkattu ruotsinkielisiä sanoja eri paikkoihin. Asenne oli positiivista. Henkilökunta oli ylpeä lapsista, kun he olivat oppineet uutta."

Henkilökunnan ammattitaito ja tapa toteuttaa kaksikielistä pedagogiikkaa koettiin myös hyväksi. Esimerkiksi eräs vanhemmis-
ta kuvaa Susanin toimintaa lomakevastauksessaan sanoilla "ammattillinen, tavoitteelli-

"Jos haluaa antaa lapsilleen myönteisen kuvan vieraasta kielestä – olkoot se sitten ruotsi, englanti tai vaikka venäjä – tässä on erittäin tehokas keino siihen."

nen, lapsentahtinen ja luonteva”. Susanin koettiin myös tuovan ruotsin kieli taitavasti mukaan toimintaan ja huomioivan lapsen kielitaidon tason sopeuttamalla oma kielenkäyttönsä lasten taitoihin ja näin tarjoten sopivia haasteita.

Vanhemmat kokivat kaksikielisen toiminnan myös monin tavoin hyödyllisenä. Toiminnan hyödyiksi mainittiin suvaitsevaisuuden lisääntyminen, myönteisen asenteen kehittyminen ruotsia kohtaan, kielitietoisuuden kehittyminen ja mahdollisuus oppia uutta kieltä toiminnan lomassa. Kaksikielisen pedagogiikan koettiin lisänneen lasten kiinnostusta kieliin, erityisesti ruotsin kieleen. Osa vanhem-

”Sillä voi olla positiivisia vaikutuksia myöhempään kielten opiskeluun.”

mista kertoi lasten kyselevän sanoja heiltä tai kiinnittävän huomiota siihen, jos kuulivat ruotsin kieltä päiväkodin ulkopuolella. Vanhemmat myös uskoivat, että tutustuminen ruotsinkieleen päivähoitossa helpottaa oppimista tulevaisuudessa. Lisäksi muutama

vanhempi kertoi, että kaksikielisestä pedagogiikasta on ollut hyötyä myös heille itselleen, sillä toiminnan myötä he ovat päässeet ylläpitämään omia ruotsin kielen taitojaan.

Kaksikielisen pedagogiikan vaikutus kotona

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavassa ryhmässä mukana oleminen näkyi monissa perheissä myös kodin arjessa. Haastatteluissa vanhemmat kertoivat, että lapset käyttivät ruotsinkielisiä sanoja tai lauseita kotona tai lauloivat ruotsinkielisiä lauluja. Jotkut lapset myös laskivat ruotsiksi ja kertoivat kotona siitä, mitä olivat päiväkodissa oppineet. Myös kyselylomakevastauksissa osa vanhemmista kertoi lastensa käyttävän ruotsia kotona jonkin verran, kun taas toiset arvioivat, ettei heidän lapsensa käyttänyt ruotsia juuri lainkaan kotona.

Äidin kokemuksia kaksikielisestä toiminnasta

Kaksi lastamme aloitti Joutsenten ryhmässä heti kaksikielisen toiminnan käynnistyttyä, ja olivat ryhmässä koko sen ajan, kolme vuotta. Innostuimme mahdollisuudesta valtavasti jo etukäteen, tosin oletimme toiminnan olevan enemmänkin laulujen ja leikkien lomassa tapahtuvaa kielisuihkua. Jo pian päiväkotisyksyn alettua saimme iloksemme huomata, että ruotsin kieli on läsnä arjessa kaikkialla. Lapset alkoivat omaksua kieltä hämmästyttävän nopeasti. Jo ensimmäisten muutaman viikon aikana meille kerrottiin, että silloin 4-vuotias lapsemme oli vastannut tiukasti opettajan pyyntöön: "Kommer inte!" Tällainen palaute motivoi kovasti käyttämään ruotsia myös kotona pienissä arkisissa keskusteluissa, esimerkiksi aamiaispöydässä: "Vill du ha gröt eller en smörgås?"

Ruotsin käyttämiseen kotona kannustettiin aikoinaan myös ensimmäisessä vanhempain-illassa. Muistelen, että tuolloin jo oli huomattu, että lapsille kahden kielen rinnakkainen käyttö on aivan luontevaa. Henkilökunnan suhtautuminen kaksikielisyyteen lisäsi jo entisestään korkealla tasolla olevaa vanhempien intoa - vain lapset taisivat ottaa kaiken tyyneen rauhallisesti aikuisten ihastellessa oppimisen ihmettä. Ajan mittaan kahden kielen käyttö taisi tulla vain luontevammaksi ja luontevammaksi, niin lasten kuin aikuistenkin osalta. Alkuvaiheessa lapset taisivat huomata äidin innostuksen ainakin siinä, että tulín ehkä nopeammin vessaan pyyhkimään, kun sieltä kuului: "Kom o torka!" Toki lapset olivat motivoituneita myös itse. He halusivat opetella uusia lauluja ja lauloivat innokkaasti päiväkodissa opittuja. Viime talvena nuorempi tytär halusi opetella iltarukouksen ruotsiksi. Googlella etsittiin mieluinen, ja se jäikin elämään.

Vanhempi lapsemme oli siis aloittaessaan neljän vanha ja nuorempi kaksivuotias. Lapset ovat olleet aina erilaisia kielenoppijoita myös äidinkielessään, ja samat ominaisuudet heijastelevat myös ruotsin oppimiseen. Vanhempi tytär jäljitteli aika pitkään puhetta sanoilla, jotka eivät enimmäkseen tarkoittaneet mitään, mutta kuulostivat ruotsilta. Hän tuntui ymmärtävään kieltä huomattavasti enemmän kuin mitä pystyi tuottamaan. Myöhemmin hän oppi käyttämään tuttuja fraaseja oikeissa yhteyksissä. Laulaminen oli hänelle luonnollinen tapa omaksua ruotsia.

Nuorempi tytär on pedantimpi kielenkäyttäjä, hän puhui molemmilla kielillä aluksi vain sen, minkä todella osasi. Aloittaessaan toiminnassa kaksivuotiaana, hän puhui suomea jo sujuvasti. Silti tuntuu, että hän oppi kieliä myös rinnakkain. Esimerkiksi numerot taisivat tulla ensin ruotsiksi. Tyttö muistaa edelleen sanoja todella paljon, ja opettajan kertoman mukaan hän tuli sujuvasti päiväkotiarjessa toimeen ruotsiksi jo vuoden toiminnan jälkeen. Tyttö käytti myös omaehtoisesti ruotsia kotona, korvaten suomenkielisillä sanoilla sanat, joita ei tiennyt. "Titta mamma! Vilken fina vaaleanpunainen blomma."

Kaksikielisyys on rikastuttanut perhettämme todella paljon: Uudet kivat laulut, Lucia-ammut, joulujoulu- ja kevätjuhlat. Kokonainen uusi maailma, mikä kielen kautta avautuu. Ja se käytännön hyöty, mikä vieraan kielen oppimisesta jo pienenä saattaa olla myöhemmälle kieltenoppimiselle. Sioutuotteena tässä kaksikielisessä pedagogiikassa on petraantunut myös vanhempien kielitaito.

Monissa perheissä kaksikieliseen toimintaan osallistuminen oli myös vaikuttanut muiden perheenjäsenten kielenkäyttöön. Suurin osa näistä perheistä kertoi, että toiminnan myötä kotonakin oli alettu käyttää joitakin ruotsinkielisiä sanoja ja lauseita. Joissakin perheissä vaikutus oli myös laajempi, sillä vanhemmat olivat innokkaita tuomaan ruotsin kieltä perheen elämään. Nämä perheet kertoivat esimerkiksi sanovansa ruotsinkielisiä lauseita, kuuntelevansa ruotsinkielistä musiikkia ja radio-ohjelmia, katsovansa ruotsinkielisiä lastenohjelmia ja tekevänsä lomamatkoja ruotsinkielisille alueille.

Lasten suusta

- "Kan ja få mjölk?"
- "Mamma kom!"
- "Oj vad fin!"
- "Jag vill titta på en finsk barnfilm."
- "Gå o sova"
- "Javisst ja."
- "Äiti mitä tarkoittaa 'Vi ses i morron'?"

Pohdittavaksi:

- Millainen kielen oppija lapseni on? Miten arvelen sen vaikuttavan uuden kielen oppimiseen?
- Arvostanko uuden kielen oppimista?
- Haluanko itse käyttää uutta kieltä jollain tavalla?

Vinkkejä vanhemmille:

- Ota etukäteen selvää kaksikielisen toiminnan toimintatavoista ja tavoitteista.
- Huomioi toiminnan laajuus ja pyri realistisiin odotuksiin.
- Osoita kiinnostusta.
- Suhtaudu positiivisesti uuteen kieleen.
- Luota päiväkodin henkilökunnan osaamiseen ja kysy tarvittaessa sinua askarruttavista asioista.

5. ”Tavoite, kohderyhmä ja toteutusympäristö huomioitava” : Tutkijoiden pohdintaa kaksikielisen pedagogiikan toteutustavoista

Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen

Tässä luvussa toimintaa seuranneet tutkijat ottavat kantaa kaksikielisen pedagogiikan toteuttamistapoihin. Luvussa pohditaan erityisesti sellaisia seikkoja, joihin tutkijoiden mielestä tulee kiinnittää huomiota suunniteltaessa kaksikielisen pedagogiikan soveltamista erilaisiin tilanteisiin kuin mistä tämän kirjan esimerkki kertoo.

Tässä kirjassa kuvataan uudentyypistä kaksikielistä toimintaa, jossa lastentarhanopettaja käytti joustavasti sekä suomea että ruotsia kommunikoidessaan suomenkielisen lapsiryhmän kanssa. Toiminnan tavoitteena oli uuteen kieleen tutustuminen ja sen pienimuotoinen oppiminen arjen toiminnan lomassa.

Ajatus kielten tiukasta erottelemisestä kielenoppimisen optimoimiseksi on ollut vallalla pitkään, koska siihen perustuvasta opetuksesta on saatu hyviä tuloksia esim. kielikylvyssä. Myös kaksikielisille perheille suositellaan usein, että kukin vanhempi puhuu lapsille johdonmukaisesti omaa kieltään – puhutaan periaatteesta *yksi henkilö – yksi kieli*. Tutkimukset ovat yhtäältä osoittaneet, että kun kielet pidetään erillään, lapsista kasvaa kaksikielisiä¹. Kielet on neuvottu pitämään erillään, jotta ne eivät mene lapsella sekaisin ja että lapsi saa kuulla mahdollisimman rikasta ja ”täydellistä” kieltä. Toisaalta kaksikielisyystutkimukset ovat myös osoittaneet, että koodinvaihto on luonnollinen osa kaksikielisen henkilön kielenkäyttöä jo senkin vuoksi, että kaksikielisen henkilön kielet ovat harvoin täysin tasapainossa: hän osaa yleensä ilmaista jotkut asiat paremmin yhdellä kielellään ja toiset asiat toisella kielellään². Tutkija García on verrannut kielten erotteluun perustuvaa näkemystä pyörään, jonka renkaat ovat yhtä suuret ja koodinvaihdon sallimiseen perustuvaa näkemys-

¹ De Houwer 2009

² De Houwer 2009

tä maastoautoon, jonka renkaat mukailevat dynaamisesti kuoppaista maastoa.³

Tämän päivän globalisoitua maailma on kompleksinen ja kielellisesti entistä monimuotoisempi. Tutkimuskirjallisuudessa löytyykin kielen tiukkaan erotteluun perustuvan opetuksen ohella entistä enemmän esimerkkejä kahden tai useamman kielen joustavasta käytöstä (*joustava moninaisuus* luvun 1 taulukossa), jolla pyritään tukemaan oppilaiden monikielisyttä⁴. Myös tässä kirjassa kuvattu kaksikielinen pedagogiikka on esimerkki kahden kielen joustavasta käytöstä opetuksessa. Ennen kaksikielisen toiminnan aloittamista on kuitenkin syytä tarkkaan pohtia mikä on toiminnan **tavoite** ja mille **kohderyhmälle** se on suunnattu. Kirjassa kuvattu toiminta oli tarkoitettu enemmistökieliselille (suomi) lapsille, jotka tutustuivat uuteen kieleen (ruotsi) kaksikielisen toiminnan kautta. Lasten oli tarkoitus jatkaa koulunkäyntiään enemmistökielellä (suomi), joten tavoite oli siis vaatimattomampi kuin esim. varhaisessa kielikylvyssä, jossa koulua käydään sekä uudella kielellä (kielikylpykielellä) että omalla ensikielellä.

Myös toimintaan osallistuvien lasten **ikä ja erityistarpeita** (*erityinen tai tehostettu tuki*) on syytä pohtia. Kirjassa kuvattuun toimintaan osallistui koko päiväkotiryhmä, johon kuului 1–6-vuotiaita lapsia. Kahta kieltä puhuttiin kaikille lapsille lukuun ottamatta erityisen ja tehostetun tuen piirissä olevia lapsia, joiden kanssa kahdenkeskinen kommunikointi hoidettiin pääasiassa suomeksi. *Laajamittaista kaksikielistä toimintaa*, kuten kielikylpyä, suositellaan tarjottavaksi yli kolmevuotiaille, koska kaikki toiminta on aluksi pelkästään kielikylpykielellä. Kolmivuotiailla on jo vahva ensikieli, jolloin kielikylvyssä on kyseessä kahden kielen peräkkäinen oppiminen eli kielikylpykieli kehittyy ensikielen rinnalle⁵. *Suppeammassa kaksikielisessä toiminnassa*, kuten kaksikielisessä pedagogiikassa, ei ole olemassa ikäsuosituksia. Voidaan kuitenkin olettaa, että pienimuotoisesta kaksikielistä toiminnasta on iloa ja hyötyä kaiken ikäisille lapsille. Tärkeintä sekä laajamittaisessa että suppeammassa kaksikielisessä opetuksessa on, että lapsen kielen kehitystä seurataan ja tuetaan niin päivähoidossa kuin kotonakin. Tutkimukset ovat osoittaneet, ettei kaksikielisestä toiminnasta ole lapselle haittaa, mikäli molempia (tai kaikkia) kieliä

³ De Houwer 2009

⁴ Esim. García 2009

⁵ Esim. Mård 2002; Bergroth 2015

kehitetään systemaattisesti. Erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien lasten osallistumiselle kaksikieliseen toimintaan ei ole estettä kaksikielisyys- ja kielikylpytutkimusten valossa⁶. Tällaiselle lapselle tulee toki kaksikielisessä toiminnassa tarjota ne tukitoimet, jotka hän saisi osallistuessaan yksikieliseen toimintaan, ja hänen tilanteestaan tulee keskustella kaikkien asianosaisten kanssa.

Kaksikielistä toimintaa suunniteltaessa on myös tärkeää huomioida **toiminnassa käytettävien kielten asemaa ympäristössä** suhteessa toimintaan osallistuvien **lasten omaan kieleen/omiin kieliin**. Tutkimukset ovat osoittaneet, että vähemmistökieltä puhuvat lapset, jotka elävät vahvasti enemmistökielisessä ympäristössä tarvitsevat mahdollisimman paljon tukea vähemmistökielelleen erityisesti, jos heidän tuleva koulukielensä on vähemmistökieli⁷. Mikäli tukea ei ole riittävästi on riskinä, että enemmistökieli syrjäyttää vähemmistökielen. Paikallisella vähemmistökielillä toimivassa päiväkodissa tuleekin siksi harkita tarkkaan käyttääkö kirjassa kuvatun kaltaista kaksikielistä pedagogiikkaa, ja jos käyttää, niin tulee pohtia miten, miksi ja millaisin tavoittein sitä käyttää.

Kirjassa kuvattua kaksikielistä pedagogiikkaa toteutettiin kielelliseltä taustaltaan erittäin *homogeenisessa* lapsiryhmässä: kaikki lapset tulivat suomenkielisistä kodeista. Kaksikielistä pedagogiikkaa voi toteuttaa myös sellaisessa kielellisesti *heterogeenisessa* lapsiryhmässä, jossa lapset jo ennestään osaavat molempia toimintakieliä, ryhmässä, jossa osa lapsista osaa ennestään yhtä kielistä ja osa toista tai ryhmässä, jossa toinen toimintakieli on kaikille uusi kieli. Toiminnassa voidaan käyttää myös useampaa kuin kahta kieltä, mikä on tutkimusten mukaan suositeltavaa erityisesti niissä tapauksissa, joissa ryhmän lapset ovat taustoiltaan erikielisiä. Ryhmän aikuisten ei välttämättä tarvitse hallita kaikkia lasten osaamia kieliä, mutta on tärkeää, että ryhmässä arvostetaan kaikkien osaamia kieliä ja niiden käyttämiseen kannustetaan⁸. Riippumatta siitä montako kieltä toiminnassa käytetään, on pohdittava missä määrin kutakin kieltä käytetään, millä tavalla niitä käytetään ja kuka tai ketkä niitä käyttävät. Täytyy myös ottaa huomioon millä kielellä/kielillä lapset käyvät koulua ja

⁶ Esim. Bergström 2007; Eklund 2007; Genesee, Paradis & Crago 2011; Bergroth 2015

⁷ Esim. Baker 2011

⁸ Weber 2014

kuinka heitä parhaiten valmistetaan kielellisesti koulunkäyntiä varten.

Pohdittavaksi:

- Millainen lapsiryhmä meillä on?
- Mitä kieliä ryhmän lapset osaavat ennestään?
- Millaisessa kielellisessä ympäristössä kaksikielistä toimintaa on tarkoitus toteuttaa (enemmistö, vähemmistö)?
- Millainen tavoite kaksikielisellä toiminnallamme on?

Osa III – Kommentteja ja tulevaisuuden- näkymiä

6. Uutta kehitystyötä kaksikielisessä opetuksessa

Anna-Kaisa Mustaparta

Kaksikielinen opetus on hakenut uomaansa Suomen koulutusjärjestelmässä jo pitkään, jopa vuosikymmeniä. Vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin laadittiin luku *Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpy*. Vastaava luku sisällytettiin myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2010. Vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa samasta aiheesta on hyvin suppea teksti. Syksyllä 2016 voimaan astuvissa esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa siirryttiin käyttämään kaksikielisen opetuksen käsitettä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat parhaillaan uusittavana.

Uudet perusteet antavat aiempaa selvemmat raamit ja tuen niille opetuksen järjestäjille, jotka haluavat tarjota kaksikielistä perus- tai esiopetusta. Jako *laajempaan ja suppeampaan kaksikieliseen opetukseen* antaa myös huoltajille enemmän informaatiota siitä, mitä tavoitellaan. Tähän mennessä Suomessa on kehitetty erityisesti laajamittaisen kaksikielisen opetuksen malleja kuten kotimaisten kielten – ennen kaikkea ruotsin – varhaista täydellistä kielikylpyä. Meiltä on puuttunut muita toteutusmalleja. Suomessa on toki vanhastaan ollut useita vieraskielisiä kouluja, joilla on kullakin ollut hiukan oma tapansa toteuttaa opetusta. Viime vuosina Suomeen on vakiintunut myös useita ns. kansainvälisiä kouluja, joissa suurin osa opetuksesta järjestetään englanniksi. Sen sijaan suppeampaa kaksikielistä opetusta tuntuu olevan tarjolla varsin vähän, vaikka lainsäädäntö antaisi siihen mahdollisuudet. Seurauksena on, että kaksikielistä opetusta on saatavilla vain suurissa kaupungeissa ja paikkakunnilla, joilla on huomattava ruotsinkielinen väestö.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa ei käytetä enää käsitettä vieraskielinen opetus, koska ei ole mahdollista tarjota opetusohjelmia, jossa ei käytetä lainkaan koulun opetuskieltä. Perusopetuslain 12 §:n mukaan vähintään äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärät tulee opettaa koulun opetuskielellä. Uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy myös kielitietoisen koulun käsite. Sillä tarkoitetaan muun muassa sitä, että oppilaat oppivat koulun

opetuskieltä myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tämä ei voi toteutua, jos kaikki muu opetus on järjestetty muulla kielellä.

On erittäin tervetullutta, että kehitetään suppeampia kaksikielisen opetuksen toteutustapoja. Lisäksi on hienoa, että tällaisia toteutustapoja on jo varhaiskasvatuksessa, jolloin lasten kyky oppia äidinkieltä lisäksi myös muita kieliä on hyvä ja oppimisprosessissa on äidinkielen omaksumisen piirteitä. Tässä julkaisussa kuvattu kaksikielisen pedagogiikan toteutus varhaiskasvatuksessa vaikuttaa hyvin kiinnostavalta ja tarkoin mietityltä. Ilahduttavaa on myös se että kynnys tällaisen pienimuotoisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen aloittamiseen on huomattavasti alhaisempi kuin esimerkiksi varhaisen täydellisen kielikylvyn aloittamiseen. Kuvattu toteutustapa voisi tuoda kaksikielistä opetusta sellaisten lasten ulottuville, joilla ei nykyisellään ole siihen mahdollisuutta.

Julkaisussa kuvatun toiminnan tavoitteiksi on määritelty uuteen kieleen tutustuminen ja sen pienimuotoinen oppiminen sekä positiivisen asenteen luominen ja myönteisten kokemusten antaminen. Kun luodaan uusia toimintatapoja varhaiskasvatukseen, on paikallaan miettiä myös jatkumoa: voisiko toiminta jatkua edelleen esiopetuksessa ja perusopetuksessa ja mitkä olisivat siinä tapauksessa toteutuksen tavoitteet ja pääperiaatteet?

7. Kaksikielinen pedagogiikka – soveltamisideoita kouluun

Jaana Toomar

Varhaiskasvatuksen kaksikielisen pedagogiikan kehittäminen ja siihen liittyvä tutkimustyö avaavat mielenkiintoisia näkymiä kaksikielisen pedagogiikan hyödyntämiseen myös koulukontekstissa. Tässä julkaisussa esitelty varhaiskasvatuksessa toteutetut ruotsin ja suomen käyttöön perustuvat kaksikielisen pedagogiikan toimintatavat on kehitetty paikkakunnalla, jossa ruotsin kieltä katukuvassa ei juurikaan kuule. Lasten innostus ja vanhemmilta saatu hyvä palaute kertovat kuitenkin kiinnostavalla tavalla ruotsin kielen käytön arvostuksen lisääntymisestä. Tässä varhaiskasvatuksen kehittämistyössä luodut periaatteet, jotka korostavat kielten keskinäistä arvostusta ja lasten kielellisiä ja kasvatuksellisia tarpeita soveltuvat hyvin pitkälti myös koululaisten opetukseen, useimmat periaatteet jopa aikuiskoulutukseen asti.

Minkälaisia näkymiä kaksikielinen pedagogiikka voisi koulua ajattelun avata? Tässä julkaisussa tulleita periaatteita voi mielestäni hyödyntää erityisen hyvin A1-kielen opetuksessa, joka vuodesta 2016 lähtien alkaa todennäköisesti yhä useammassa koulussa ensimmäiseltä tai toiselta luokalta. Kaksikielisen pedagogiikan periaatteisto on sovellettavissa luonnollisesti muidenkin oppimäärien opetukseen. Toki kielten opettajat käyttävätkin jo nyt opetuksessaan sekä koulun opetuskieltä että opiskeltavaa kieltä, mutta tässä julkaisussa esille tuotu luonnollinen, monikielisistä perheistä tuttu luonteva koodinvaihto kommunikaatiotilanteissa on vielä melko uusi asia kielten kouluopetuksessa. Tällainen luonteva koodinvaihto luo turvallisuuden tunnetta, sillä lapsi voi luottaa siihen, että viestin voi varsinkin koulutuksen alkuvaiheessa saada tarpeen tullen perille useampaa kieltä hyödyntäen. Oleellista mielestäni on siis se, että varhaiskasvatuksesta kouluopetuksen piiriin siirtyvällä lapsella säilyy edelleen luottamus siihen, että hän ei ole pakotettu käyttämään joka tilanteessa opiskeltavaa kieltä, vaan että hänen äidinkieltensä on yhtä hyväksyttävä vaihtoehto, jos sen käyttö on tarpeen aivan kuten tässä julkaisussa esitellyssä kehittämistyössä on korostettu. Näin uuden kielen käyttö ei tunnu uhkalta tai pakolta, vaan toivottavasti pikemminkin mahdollisuudelta. Tämä pätee tietysti myös muidenkin kiel-

ten oppimäärien opetukseen. Toki kaikkia koululaisia rohkaistaan mahdollisimman runsaaseen uuden kielen käyttöön mm. kannustavalla palautteella.

Kaksikielisen pedagogiikan hyödyntäminen muissakin aineissa kuin kielten opiskelussa on mielestäni myös erittäin varteenotettava vaihtoehto. Esimerkiksi kielten opettajien koulutuksessa ja rekrytoinnissa voitaisiinkin jatkossa pyrkiä entistä enemmän siihen suuntaan, että opettajien aineyhdistelmiin kuuluisi muitakin opetettavia aineita kuin kieliä. Näin esimerkiksi sama henkilö voisi opettaa koulussa sekä ruotsia että historiaa ja tuoda kaksikielistä pedagogiikkaa historian tunneille toteuttaen sillä molempien aineiden opetussuunnitelmien tavoitteita. Toki kyse voi olla mistä tahansa muustakin kielestä kuin ruotsista ja muusta reaaliaineesta, taito- ja taideaineista tai liikunnasta. Paikkakunnilla, joilla on sekä suomen- että ruotsinkielistä opetusta, eri aineiden opettajien joustava työskentely kaksikielistä pedagogiikkaa hyödyntäen olisi varmasti yksi mahdollisuus lisätä molempien kielten arvostusta ja käyttöä. Ehkäpä näin jo jossain toimitaankin.

Koulussa on myös runsaasti tilanteita, joissa ei ole kyse varsinaisesti oppiaineiden sisältöjen opettamisesta, jolloin kuka tahansa kaksikielinen henkilö voi käyttää sopivan tilaisuuden tullen myös muuta kuin koulun virallista opetuskieltä puheessaan ja lisätä näin kaksikielisuuden elinvoimaisuutta koulu yhteisön monikielisyyttä unohtamatta.

8. Monikielistä pedagogiikkaa kielelliseen ja yhteisölliseen monimuotoisuuteen

Siv Björklund

Monessa yhteydessä, niin valtakunnallisesti kuin kansainvälisestikin, on viime aikoina tuotu esiin, miten monet eri kielet ja kulttuurit ovat arkea yhä useammille ihmisille globalisoituvassa maailmassa. Suurin osa tutkimuksista, joissa osoitetaan yksilöiden kehittyvän hyvin taitaviksi kielissään, käsittelevät lapsia tai aikuisia, jotka asuvat ympäristössä, jossa heidän oma kielensä ei ole yleisesti käytössä heidän lähiyhteisössään. Toisin sanoen heidän on välttämätöntä kehittää kielitaitoaan, jotta he voivat täysipainoisesti osallistua vuorovaikutukseen ja viestintään ympäristössään.

Sitä vastoin samaa tarvetta kehittyä monikieliseksi ei havaita ympäristöissä, joissa yksi kieli on vahvasti hallitseva. Kuitenkin monet monikielisyiden asiantuntijat ovat korostaneet, miten tärkeää on kaikille – riippumatta siitä, kuuluvatko he vähemmistö- vai enemmistökieltä puhuviin – voida tuntea olevansa osa kielellistä monimuotoisuutta. Suomessa on moniin muihin Euroopan maihin verrattuna tehty tietoisesti töitä, jotta enemmistökieltä edustavat oppilaat saavat kokea konkreettisesti ja aktiivisesti hyödyn niistä kielistä, joita opetetaan kielikyly- ja CLIL-opetuksessa päiväkodeissa ja kouluissa. Tällaisessa opetuksessa kohdekieli on kommunikation ja vuorovaikutuksen väline suuressa osassa aineenopetusta. Jokaiselle pitäisi suoda se ilo, jonka lapsi tai oppilas voi kokea, kun oma kielitaito riittää kaksi- tai monikielisen yhteisön jäsenenä toimimiseen.

Kun kasvattajat luovat lapsille jo varhaisvuosina turvallisia ja luonnollisia oppimisympäristöjä helpottaakseen uuden kielen ymmärtämistä ja edistääkseen sen käyttöä, he kannustavat ja motivoivat lapsia käyttämään koko kielellistä repertuaariaan. Olen vakuuttunut siitä, että motivaatio ja myönteiset asenteet kielten oppimisen varhaisessa vaiheessa ovat keskeisiä elinikäiselle kielenoppimisprosessille.

Suomalaisessa arjessa, jossa lapset puhuvat yhtä tai useampaa enemmistö- tai vähemmistökieltä, on syytä miettiä tarkasti, mitä kak-

sikielinen opetus oikein merkitsee¹. Lisäksi on tärkeää kehittää pedagogiikkaa, joka parhaalla tavalla tukee eri kielitaustoista tulevien lasten mahdollisuuksia hyödyntää resurssejaan parhaalla mahdollisella tavalla ja joka edistää yhteiskunnallista monimuotoisuutta myös tulevaisuudessa. Tarvitsemme eri toimintamuotoja saavuttaaksemme samat tavoitteet ja tarvitsemme lisää tämän raportin kaltaista dokumentointia kaksi- ja monikielisen päiväkodin ja koulun arjesta voidaksemme luoda tarvitsemamme työvälineet.

¹ Tieteellisiä analyyseja aiheesta, ks. esim. Karjalainen & Pilke, 2012; Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013; Boyd & Palviainen, 2015

9. Kohti monikielistä pedagogiikkaa

Sari Pöyhönen

Sain puhelun eteläsuomalaisen kunnan opetustoimen johtajalta. Hän halusi keskustella maahanmuuttajataustaisesta lapsesta, joka oli siirtymässä kouluun ensimmäiselle luokalle. Perhe oli muuttanut ruotsinkieliseltä Pohjanmaalta, ja lapsi oli ollut ruotsinkielisessä esikoulussa. Esikoulun vastaavan lastentarhanopettajan terveiset olivat, että lapsella ei ole vielä riittäviä kielellisiä valmiuksia koulun aloittamiseksi. Opetustoimen johtajan ongelma oli monisyinen: Miten toisaalta tukea kasvatuskumppanuutta ja perheen valintoja ja toisaalta kuunnella esikoulun ja koulun henkilökunnan näkemyksiä oppimisen edellytyksistä? Onko lapsen parempi ottaa vauhtia esikoulusta ja aloittaa koulu 8-vuotiaana? Perheellä ei ollut ehdottomia vaatimuksia siitä, millä kielellä lapsi aloittaisi koulun – kunhan vain aloittaisi. Lähin esikoulu ja koulu olivat suomenkielisiä, kauempana olevassa ruotsinkielisessä esikoulussa ja koulussa ei taas ollut kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksesta. Eteläsuomalaisen kunnan paletissa oli toki myös kaksikielistä opetusta (ruotsin kielen kielikylypyä ja CLIL-opetusta) toteuttavia esikouluja ja kouluja, mutta nämä oli suunnattu suomenkielisille oppilaille. Opetustoimenjohtaja pohti ääneen: mikä argumentti painaa vaakakupissa?

Esimerkki ei ole poikkeuksellinen. Perheet joutuvat usein pohtimaan koulu- ja kielivalintoja paitsi omien tarpeidensa myös kunnan kielipolitiikan ja käytänteiden kannalta. Kunnat taas ovat uudessa tilanteessa, kun niiden käytänteiden toimivuutta testataan tapauksilla, jotka eivät mahdu valtavirtaan. Nykypäivän haaste on, miten kaksikielinen opetus kykenee ottamaan huomioon lasten useat ensikieliset. Kasvava monikielisyys haastaakin vakiintuneet käytänteet. Ehkäpä kaksikielisestä opetuksesta muotoutuu monikielistä opetusta, joka huomioi ja hyödyntää lasten monikieliset resurssit. Kertomassani esimerkissä lapsen ensikielen/ensikielten kehittymisestä ei edes keskusteltu, mikä kuvastaa osuvasti käytännön kotouttamispolitiikkaa ja valtakielen (yksi kerrallaan) korostunutta roolia integroitumisessa. Joustavat kielikäsitketykset yhdistettynä joustaviin pedagogisiin käytänteisiin tarjoaisivat mahdollisuuden monikieliseen kasvatukseen ja opetukseen. Tämä ei koske vain maahanmuuttajataustaisia lapsia,

vaan monikielisyys on nykytutkimuksen valossa jokaisen yksilön kielirepussa.

Miten lapselle sitten kävi? Opetustoimenjohtaja päätyi sijoittamaan lapsen ruotsinkieliseen esikouluun, joka on ruotsinkielisten alkuopetuksen luokkien kanssa samassa rakennuksessa. Näin lapselle annettaisiin aikaa kasvaa koululaiseksi, ja hänen oppimistaan voitaisiin tukea tärkeässä nivelvaiheessa. Tällä ratkaisulla varhaiskasvatuksen ja koulun henkilökunta kartuttavat myös pedagogista osaamistaan ja luovat toimintakulttuuria, johon seuraavan maahanmuuttajataustaisen lapsen olisi helpompi integroitua. Suomen kieli tulee repertoaariin sitten, kun se on ruotsinkielisen koulun ohjelmassa. Kielikylvyssä nämä molemmat olisivat tulleet samalla kertaa.

10. Kielenelvytys ja kaksikielinen pedagogiikka: Ruotsinsuomalainen näkökulma

Leena Huss

Tässä kirjassa kuvattu menetelmä on tarkoitettu enemmistökielisille lapsille, jotka tutustuvat sen kautta heille vieraaseen kieleen. Kieli tulee tutuksi arkipäivän toimintojen myötä pikkuhiljaa, ilman että toiminnassa on erityistä kielen opetuksen tuntua.

Kun sama henkilö käyttää lasten kanssa kumpaakin kieltä, hän antaa lapsille kaksikielisen aikuisen mallin. Se on tärkeää yhteiskunnassa, jossa erikieliset toiminnot jakautuvat helposti kielen mukaan erilaisiin yksikielisiin konteksteihin. Kielienemmistöön kuuluville lapsille kahden kielen luonteva käyttäminen päiväkodin arjessa on senkin tähden uusi ja avartava kokemus. Lasten kiinnostus herää ja he alkavat kommentoida muiden ihmisten käyttämiä kieliä myös päiväkodin ulkopuolella, kuten haastatellut vanhemmat kertovat. Tämän kaltainen kielellinen kiinnostus jatkuu todennäköisesti lapsen myöhemmässäkin elämässä ja innostaa opettelemaan uusia kieliä.

Monet tässä kirjassa mainituista periaatteista ovat tärkeitä myös tilanteissa, joissa vähemmistölapsille pyritään antamaan mahdollisuus oppia oman vähemmistön kieltä. Tietyin edellytyksin kirjassa kuvattua menetelmää voisi soveltaa Ruotsissa esimerkiksi suomen, saamen tai meänkielen opettamiseen ruotsinkielisissä päiväkodeissa.

Ruotsissa on suuri määrä kielellisiin vähemmistöihin kuuluvia lapsia, joiden perheissä ei enää puhuta vähemmistökieltä. Se on perintöä aikaisemmin harjoitetusta ankarasta kielellisestä sulauttamispolitiikasta. Nykyään kuitenkin kansallisten vähemmistökielten tunnustaminen ja tukeminen on saanut monet vanhemmat kiinnostumaan sukunsa kielestä, ja moni heistä haluaisi antaa lapsilleen sen kielitaidon, joka heiltä itseltään evättiin. Juuri näille perheille kuvattun kaltainen kaksikielinen pedagogiikka voisi olla ensimmäinen askel kohti oman kielen elvyttämistä.

Elvytystilanteessa kynnys asetetaan usein hyvin korkealle, asenne on ”kaikki tai ei mitään!” Se on omiaan pelottamaan vanhempia, joilta

oma vähemmistökielen taito puuttuu. Susanin periaate ”pienikin riittää” on siksi hyvin tärkeä.

Kirjassa kuvataan, miten jotkut vanhemmista kiinnostuvat ruotsin kielestä ja alkavat käyttää kotona ruotsinkielisiä sanoja ja fraaseja. Voisin kuvitella, että Ruotsissa voisi käydä juuri näin: vanhemmat alkaisivat käyttää hiukan suomen, saamen tai meänkieltä myös omassa arkipäivässään. Vanhempien kiinnostus suvun kieltä kohtaan kasvaisi, kun he huomaisivat lastensa oppivan päivä päivältä yhä enemmän. Tornionlaaksossa hieman samankaltainen kaksikielinen toiminta johti juuri tähän: meänkielestä tuli perheen yhteinen projekti, ja lapsille annettiin tällä tavoin aikaisempaa paremmat edellytykset jatkaa kielen oppimista myös koulun tarjoamissa puitteissa ja myöhemmässä elämässä.¹ Ei ole epäilystäkään siitä, että esimerkiksi suuren ruotsinsuomalaisen ryhmän parista löytyisi lukemattomia perheitä, jotka voisivat samalla tavoin hyötyä varhaisesta kaksikielisestä pedagogiikasta.

¹ Huss 2008

Kirjoittajista

Björklund, Siv

ruotsin kielikylvyn professori, Vaasan yliopisto

Siv Björklund on 1980-luvulta lähtien ollut kiinnostunut kaksi- ja monikielisuuden kysymyksistä, ja hän on osallistunut erityisesti ruotsin kielen kielikylpyopetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen Suomessa. Hänen uusimmat tutkimusprojektinsa käsittelevät kielikylpyoppilaiden monikielisyyttä, kielellistä identiteettiä ja ruotsin kielen kirjoittamisen prosessia. Björklundin aloitteesta perustettiin kansainvälinen tieteellinen lehti *Journal of Immersion and Content-Based Language Education (JICB)*, ja hän on lehden toinen päätoimittaja.

Helldén-Paavola, Susan

lastentarhanopettaja

Susan Helldén-Paavola on kaksikielinen lastentarhanopettaja, jolla on yli 20 vuoden työkokemus. Hän on työskennellyt sekä suomen- että ruotsinkielisissä päiväkodeissa Suomessa ja Ruotsissa sekä ruotsin kielen kielikylvyssä Suomessa. Helldén-Paavola on laajentanut osaamistaan osallistumalla säännöllisesti täydennyskoulutuksiin ja ollut myös mukana useissa päivähoidon kehittämisprojekteissa. Kaksikielistä pedagogiikkaa hän kehitti ja toteutti vuosina 2012–2015.

Huss, Leena

professori emerita, Uppsalan yliopisto

Leena Huss on suomen kielen professori emerita Uppsalan yliopistosta. Hän kirjoitti väitöskirjansa lasten kaksikielisyydestä, ja hänen muita kiinnostuksen kohteitaan ovat kielen säilyttäminen, kielen menetys ja kielen elvytys sekä pohjoismaiset vähemmistökielet.

Mustaparta, Anna-Kaisa

filosofian maisteri

Anna-Kaisa Mustaparta jäi vastikään eläkkeelle Opetushallituksen opetusneuvoksen virasta. Hänen päävastuualueitaan olivat perusopetuksen vieraiden kielten opetus sekä kaksikielisen opetuksen kysymykset. Hän toimi puheenjohtajana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kaksikielistä opetusta koskevia lukuja laativissa työryhmissä sekä vuonna 2004 että 2014.

Mård-Miettinen, Karita

dosentti, tutkimusjohtaja, Vaasan yliopisto

Karita Mård-Miettinen on ruotsin kielen kielikylyn asiantuntija Vaasan yliopistossa ja varhaisen kielikoulutuksen dosentti Jyväskylän yliopistossa. Hän on toiminut pitkään kielikylyyn ja kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyvissä tutkimus- ja koulutustehtävissä. Kaksikielisen pedagogiikan ohella hänen nykyinen tutkimuksensa käsittelee muun muassa kielikylyoppilaiden monikielisyyttä ja oppilaiden ja kielikylyopettajaopiskelijoiden kielellistä identiteettiä. Hän kuuluu kansainvälisen tieteellisen lehden Journal of Immersion and Content-Based Language Education (JICB) toimituskuntaan.

Nousiainen, Kirsti

lastentarhanopettaja

Lastentarhanopettaja Kirsti Nousiainen valmistui lastentarhanopettajaksi vuonna 1974. Päiväkodinjohtajana hän toimi vuodesta 1977 aina 1.4.2016 eläkkeelle jäämiseensä saakka. Ruotsinkielisen päivähoidon koordinaattorina Nousiainen toimi ajalla 1.8.2007–31.7.2014.

Palojärvi, Anu

lastentarhanopettaja, kasvatustieteen maisteri

Anu Palojärvi on perehtynyt kaksikieliseen pedagogiikkaan monin eri tavoin opintojensa aikana ja niiden jälkeen. Lastentarhanopettajan opintojensa aikana hän on ollut harjoittelussa ja sijaisena kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavassa päiväkodissa. Palojärvi on myös tutkinut kaksikielistä pedagogiikkaa sekä kandidaatintutkielmassaan että pro gradu -tutkielmassaan. Lisäksi hän on suorittanut asiantuntijuusharjoittelunsa Åsa Palviaisen ja Karita Mård-Miettisen kaksikielistä pedagogiikkaa tarkastelevassa tutkimusprojektissa sekä kirjoittanut heidän kanssaan kaksi tieteellistä artikkelia aiheesta.

Palviainen, Åsa

ruotsin kielen professori, Jyväskylän yliopisto

Åsa Palviainen on tehnyt pitkään tutkimusta lasten kielen kehityksen, varhaisen kaksi- ja monikielisuuden ja kielenopetuksen ja -oppimisen aloilla. Hän väitteli lingvistiikan alalta Göteborgin yliopistossa ja on sen jälkeen suunnannut huomionsa erityisesti ruotsin kielen tilanteeseen ja asemaan Suomessa. Kaksikielisen pedagogiikan tutkimisen ohella hänellä on käynnissä ruotsinkielisten päiväkotien kaksikielisiin lapsiin liittyvä tutkimusprojekti (Child2ling, Suomen Akatemia 2013-2017).

Pöyhönen, Sari

soveltavan kielentutkimuksen professori, Jyväskylän yliopisto

Sari Pöyhönen on soveltavan kielentutkimuksen professori Jyväskylän yliopistossa ja kielikoulutuspolitiikan dosentti Itä-Suomen yliopistossa. Hän tutkii Suomen kaksikielisyyspolitiikkaa, kielellisten vähemmistöjen oikeuksia sekä maahanmuuttajien integraatioon liittyviä koulutus- ja työpoliittisia kysymyksiä. Viimeisin tutkimushanke keskittyy turvapaikanhakijoiden integraatiopolkuihin ruotsinkielisellä Pohjanmaalla.

Toomar, Jaana

filosofian lisensiaatti, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto

Jaana Toomar toimii Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen yliopistonopettajana soveltavan kielitieteen oppiaineessa. Hänen opetuksensa kuuluu eritoten kielen oppimista ja opettamista käsitteleviä opintojaksoja. Vuodesta 2008 hän on opiskelijoidensa kanssa ollut mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa toiminnallisia eri kielten tuokioita alakouluikäisille lapsille sekä kouluilla että iltapäivähoitoryhmissä. Hän on mukana myös päiväkotilasten monikielisyysprojektissa, joka alkoi vuonna 2012.

Lähteet

- Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5.painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Bergström, Marina (2007). Kan alla bli tvåspråkiga i språkbud? Fallstudier i skrivsvaga elevers möte med ett andraspråk. Teoksessa: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja–Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti. 135–143.
- Bovellan, Eveliina (2014). *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44277>
- Boyd, Sally & Palviainen, Åsa (2015). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate about Bilingual Schools in Finland. Teoksessa: Halonen, Mia, Pasi Ihalainen & Taina Saarinen (toim.), *Language Policies in Finland and Sweden*. Bristol: Multilingual Matters. 57–89.
- Bärlund, Pia (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, kesäkuu 2012. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40226>
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim.) (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- De Houwer, Annick (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Eklund, Pia (2007). Poimintoja lukio-opetuksen piirteistä kielikylvyssä. Teoksessa: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja–Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti. 144–150.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave.
- Genesee, Fred, Johanne Paradis & Martha B. Crago (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub. Co.

- Gort, Mileidis & Ryan W. Pontier (2013). Exploring Bilingual Pedagogies in Dual Language Preschool Classrooms. *Language and Education*, 27 (3) 223–245.
- Huss, Leena (2008). 'Let's begin with the youngest!' Minority language revitalisation through preschool. Teoksessa: Camilleri, Antoinette (toim.): *Whole School Language Profiles and Policies. Publication from the ENSEMBLE project*. Graz: The European Centre for Modern Languages. Saatavissa: <http://www.ecml.at/mtp2/ENSEMBLE/results/section1b.htm>
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40412>
- Karjalainen, Katri & Nina Pilke (2012). Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. Teoksessa: N. Nissilä & N. Sipoonkoski (toim.) *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung*. Vaasa: Vakki. 58–69. Saatavissa: [http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Karjalainen & Pilke.pdf](http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Karjalainen&Pilke.pdf).
- Mehistö, Peeter, David Marsh & Maria Jesus Frigols (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Merrit, Marilyn, Ailie Cleghorn, Jared O. Abagi, & Grace Bunyi (1992). Socializing Multilingualism: Determinants of Codeswitching in Kenyan Primary Classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1–2). 103–121.
- Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-966-5.pdf
- Savijärvi, Marjo (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpy-päiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf>
- Slotte-Lüttge, Anna, Tuuli From & Fritjof Sahlström (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. Teoksessa: L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 221–244.
- Tuokko, Eeva, Sauli Takala, Päivikki Koikkalainen & Anna-Kaisa Mustaparta (2012). *KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*.

Raportit ja selvitykset 2012: 2. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf
Weber, Jean-Jacques (2014). *Flexible multilingual education. Putting children's needs first.* Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Tutkimusprojektin ”Kaksikielinen pedagogiikka suomenkielisessä päiväkotiryhmässä” julkaisuja

- Mård-Miettinen, Karita, Anu Palojärvi & Åsa Palviainen (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2015, n:o 8, pp 130–150. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53776>
- Mård-Miettinen, Karita & Åsa Palviainen (2015). Familjeperspektiv på tvåspråkig verksamhet på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa: M. Forsskåhl, M. Kivilehto, J. Koivisto & P. Metsä (toim.) *Svenskan i Finland 15*. Tampere: Tampere University Press. Pp. 219–243. Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98070/svenskan_i_Finland_2015.pdf?sequence=1
- Mård-Miettinen, Karita & Åsa Palviainen (2014). ”Pedagogik på två språk”. En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa: J. K. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund & C. Lindholm (toim.). *Svenskans Beskrivning 33*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 321–332. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498>
- Palojärvi, Anu (2015). *Opettajaparityöskentely päiväkodin kaksikielisessä opetussessa*. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/46447>
- Palviainen, Åsa & Karita Mård-Miettinen (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher, *Language and Education*, 29:5. 381–399, DOI: 10.1080/09500782.2015.1009092

Lisää tietoa tutkimusprojektin kotisivulla:

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/tvas_prakig_pedagogik