

Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 130–150.

Karita Mård-Miettinen¹, Anu Palojärvi² & Åsa Palviainen²

Vaasan yliopisto¹, Jyväskylän yliopisto²

Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa

The current study presents a project in which a pre-school teacher in Finland worked bilingually in Finnish and in Swedish with a class of Finnish-speaking children. The data consist of video-recorded observations of the teacher interacting with the children and interviews where she reflected on her bilingual practices. The analysis shows that the bilingual practices relied on code-switching with pre-planned principles for language use and allocation. An important principle in the teacher's language practices was the equal use of the two languages and the avoidance of direct translation between them. Moreover, the teacher used the two languages for different purposes. She used Finnish to give complex and important instructions and to initiate discussion. Swedish was used when giving shorter instructions and in routines, to talk about concrete and observable objects and to engage children in activities. The teacher also employed scaffolding strategies to help the children understand their second language.

Keywords: bilingual education, preschool, code-switching, teacher strategies

Asiasanat: kaksikielinen opetus, varhaiskasvatus, koodinvaihto, opettajan strategiat

1 Johdanto

Virallisesti kaksikielisessä Suomessa on rinnakkaiset päivähoito- ja koulujärjestelmät, joissa opetuskielenä käytetään joko suomea tai ruotsia. Kielikylpy on ollut tähän asti ainoa vakiintunut päivähoito- tai koulumuoto, jossa opetusta annetaan molemmilla kielillä siten, että osa opetuksesta on suomeksi ja osa ruotsiksi. Kielikylvyssä opetus perustuu periaatteeseen yksi henkilö – yksi kieli. Kielikylpyopetus on yksikielistä ja eri opettajat opettavat suomeksi ja ruotsiksi, vaikkakin oppilaat käyttävät molempia kieliiän. (Ks. esim. Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007.) Tässä artikkelissa tarkastellaan päiväkotiryhmää, jossa 2–6-vuotiaat suomenkieliset lapset osallistuvat päiväkotitoimintaan, jossa lastentarhanopettaja puhuu lapsille sekä suomea että ruotsia. Artikkelimme tavoitteena on selvittää miten tällaista kaksikielistä pedagogiikkaa käytännössä toteutetaan. Tavoitteenamme on sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2013) keinoin tunnistaa periaatteita, joihin lastentarhanopettajan kahden kielen käyttö ja kielen vaihtaminen perustuvat. Kuvaamme artikkelissa näitä periaatteita ja tarkastelemme niitä suhteessa Garcían (2009) kaksikielisen opetuksen ja sen piirteiden jaotteluun (ks. luku 2) sekä aiempiin päiväkotitason kielikasvatusta käsitteleviin suomalaistutkimuksiin.

2 Kaksikieliset järjestelyt, strategiat ja opetusohjelmat

Kaksikielisyydellä on Suomessa pitkä historia ja maan kaksikielisyys näkyy vahvasti myös lainsäädännön tasolla. Kaksikielisyys ulottuu Suomessa myös yksilötasolle, sillä monet lapset ovat kasvaneet tai kasvavat perheissä, joissa käytetään suomea ja ruotsia tai muita kieliä. Tästä huolimatta suomalainen päivähoito- ja koulutarjonta on pääosin joko suomen- tai ruotsinkielistä ja henkilökunta käyttää lasten kanssa vain yhtä kieltä. Vaikka lapset ja kasvattajat olisivat kaksi- tai monikielisiä, on toiminta yksikielistä. Viime vuosina Suomessa on keskusteltu vilkkaasti kaksikielisten koulujen perustamisesta, mutta niitä vastustetaan muun muassa siksi, että niiden pelätään johtavan vähemmistöasemassa olevan ruotsin kielen käytön vähenemiseen ja kielenvaihtoon (Boyd & Palviainen 2015).

Suomenkielisille lapsille kielikylpy on vakiintunut päivähoito- ja koulumuoto, jonka tavoitteena on toiminnallisen kaksi- tai monikielisyyden saavuttaminen. Kielikylpyohjelmassa annetaan päiväkodissa kaikki ja vielä koulussakin suuri osa opetuksesta ruotsiksi. Osa opetuksesta annetaan suomeksi siten, että suomenkielisen opetuksen osuus lisääntyy asteittain, ja kumpaakin kieltä käytetään opetuskielenä perusopetuksen viimeisillä luokilla yhtä paljon (ks. esim. Björklund ym. 2007). Kielikylvyssä opettajat käyttävät vain yhtä kieltä puhuessaan lapsille. Kielikylvyn lisäksi Suomessa tarjotaan

vieraskielistä varhaiskasvatusta ja kouluopetusta lähinnä englanniksi, mutta jonkin verran myös muilla kielillä (esim. saksaksi, ranskaksi ja venäjäksi). Tällaisessa toiminnassa sama opettaja käyttää tyypillisesti sekä vierasta kieltä että lasten omaa kieltä (suomea tai ruotsia), mutta vuonna 2011 tehty kartoitus osoitti, että vieraskielinen toiminta on toteutustavoiltaan suhteellisen hajanaista. (Ks. esim. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 8–9, 24.) Näiden lisäksi kansallisten vähemmistökielten puhujille (saamenkieliset, romanit ja viittomakieliset) on tarjolla varhaiskasvatusta joko kokonaan tai osittain heidän omalla kielellään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–41). Varhaiskasvatuksessa tuetaan myös maahanmuuttajataustaisten lasten suomen tai ruotsin oppimista toisena kielenä sekä yhdessä vanhempien kanssa lapsen oman äidinkielen kehitystä (esim. Halme 2011).

Suomen tämänhetkinen päivähoido- ja koulujärjestelmä, kuten sen puitteissa toteutettava kielikylpykin, pohjautuvat siis sellaiseen kaksikielisyyskasvatukseen, jossa kielet pidetään erillään kummankin kielen oppimisen optimoimiseksi. García (2009: 309) käyttää tästä käytännöstä nimitystä *teaching monolingually for bilingualism*. Kielten pitäminen erillään ei kuitenkaan ole ainoa kaksikielisyyskasvatuksen menetelmä. Yksi tapa hahmottaa kaksikielisyyskasvatuksen menetelmiä opetuskontekstissa on käyttää Garcíaan kolmijakoa (2009): tiukka erottelu, joustava vähentäminen ja joustava moninaisuus (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kaksikielisen opetuksen toteuttamismuodot Garcíaa (2009: 310) mukailleen.

Kaksi-kielinen järjestely	Tiukka erottelu	Joustava vähentäminen	Joustava moninaisuus
Kaksi-kielinen strategia	Erottelun peruste: <ul style="list-style-type: none"> • Aika • Henkilö • Paikka • Aihe/oppiaine 	Satunnainen koodinvaihto	Vastuullinen koodinvaihto Kielten rinnakkainen käyttö Kielten limittäinen käyttö (e. <i>translanguaging</i>)
Kaksikielinen opetus-tapa	Kielikylvetyt	Vähenevä	Moninaisuus
Teoreettinen kehys	Additiivinen/rekursiivinen	Subtraktiivinen	Dynaaminen
Ohjelma	Kielen säilyttäminen Kielen revitalisointi Kielikylpy	Sulauttaminen, ylimeno	Kaksisuuntainen kielikylpy Vieraskielinen opetus, CLIL (Content and Language Integrated Learning) Moninainen monikielisyys

Tiukalle erottelulle (e. *strict separation*) on tyypillistä, että kielet erotellaan sitomalla ne tiettyyn henkilöön (opettaja), ajankohtaan (esim. aamupäivällä yhtä kieltä ja iltapäivällä toista), paikkaan (esim. koulussa yhtä kieltä ja kerhossa toista kieltä) tai oppiaineeseen tai toimintaan (esim. matematiikka yhdellä kielellä ja biologia toisella tai aamupiiri yhdellä kielellä ja askartelutuokio toisella). Tätä kaksikielisyyskasvatuksen menetelmää on tutkittu paljon niin perhe- kuin koulutasolla, ja sitä pidetään yleisesti hyvänä menetelmänä kaksikielisyuden saavuttamiseksi (ks. esim. Baker 2011). Sitä käytetään yleisesti myös suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa. Kielten tiukan erottelun tarkoituksena on tukea kielen kehitystä, kielellistä identiteettiä ja kykyä erottaa kielet toisistaan. Esimerkiksi vahvasti suomenkielisessä ympäristössä asuvalle suomea ja ruotsia käyttävälle kaksikieliselle lapselle ruotsinkielinen päiväkotikieli on tärkeä paikka hänen ruotsin kielen- ja identiteettinsä kehittymiselle, koska muut paikat lapsen elinympäristössä tukevat suomen kielen kehitystä. Kielikylvyssä taas enemmistökielinen lapsi saa koulussa äidinkielen rinnalle uuden kielen, jota hän käyttää joidenkin kouluaineiden oppimiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Viime vuosina kielten tiukkaa erottelua on kuitenkin kritisoitu, ja kielikylpytutkijatkin ovat peräänkuuluttaneet kielikylpypedagogiikan kehittämistä kohti suunnitelmallista kielten välistä yhteistoimintaa sen sijaan, että kielet pidetään täysin erillään (Cummins 2014; Swain & Lapkin 2013).

Joustavaan vähentämiseen (e. *flexible convergent*) perustuvassa kaksikielisessä opetuksessa puolestaan toinen kielistä (esim. maahanmuuttajan oma äidinkieli) on alistetussa suhteessa toiseen kieleen (enemmistökieli), jolloin kaksikielistä opetusta käytetään vain (tilapäisenä) välineenä hallitsevan enemmistökielen täydellisen taidon saavuttamisessa, kuten tehdään esimerkiksi USA:ssa tarjottavissa siirtymäohjelmissä (e. *transitional bilingual education*) (García 2009: 296–296). Pitkän tähtäimen tavoitteena näissä ohjelmissä on sulauttaa vähemmistökielen puhuja enemmistökielen käyttäjäksi. **Joustava moninaisuus** (e. *flexible multiple*) taas tarkoittaa sitä, että kaksikielinen toimintatapa on sekä opetuksen väline että sen tavoite. Tällaisessa opetuksessa tavoitteena on dynaamisen kaksikielisyuden kehittyminen, jossa kieliä käytetään joustavasti kommunikaation välineenä. Suomessa tarjottava vieraskielinen opetus (e. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) 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. Useat tutkijat (esim. Creese & Blackledge 2010) pitävät joustavaa moninaisuutta aidon kaksikielisen pedagogiikan (e. *truly bilingual pedagogy*) ilmentymänä. Toiset (esim. Weber 2014: 7) taas varoittavat romanti-soimasta joustavaa moninaisuutta ja painottavat, että sen toimivuutta pitää tarkastella laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

García (2009) liittää kuhunkin kaksikielisen opetuksen tapaan myös sille tyypillisiä opettajan kielenkäyttöstrategioita. Joustavaan vähentämiseen hän yhdistää **satunnaisen koodinvaihdon** (e. *random code-switching*), jossa opettaja käyttää kahta kieltä rinnakkain saman sisällön esittämiseen. Opettaja vaihtelee kielten välillä edestakaisin ilman, että vaihto tapahtuu tietoisesti tai suunnitelmallisesti. Tällainen kommunikointityyli jäljittelee sitä tapaa, jolla monet kaksikieliset henkilöt kommunikoivat arkielämässään. Garcían (2009: 296) mukaan satunnainen koodinvaihto ei välttämättä sovelu kouluelämään, jossa opettajan tehtävänä on systemaattisesti kehittää oppilaiden kaksikielisyyttä ja akateemista kielitaitoa. Tämän vuoksi hän pitää parempana vaihtoehtona **vastuullista koodinvaihtoa** (e. *responsible code-switching*), jonka hän yhdistää joustavaan moninaisuuteen. Vastuullinen koodinvaihto perustuu tietoiseen ja suunnitelmalliseen kahden kielen käyttöön, eli kielestä toiseen vaihdetaan esimerkiksi tietyn asiasisällön selittämiseksi, lasten huomion saamiseksi tai toisen kielen oppimisen tukemiseksi (Meritt, Cleghorn, Abagi, & Bunyi 1992). Vastuulliseen koodinvaihtoon perustuvia opetusohjelmia suositaan erityisesti Afrikassa ja Aasiassa, joissa oppilaat ovat monikielisiä. Tietoinen kahden kielen käyttäminen voi olla joko limittäistä tai rinnakkaista. **Limittäinen kahden kielen käyttö** (e. *translanguaging*) perustuu ajatukseen, että kieliä käytetään vuorotellen sekä opetuksessa että erilaisten tehtävien tekemisessä. Tällainen kahden kielen käyttötapa on tunnusomaista Walesin kaksikielille opetusohjelmille (Baker 2011: 288). **Kielten rinnakkainen käyttö** (e. *co-languaging*) taas on kääntämisen tapainen strategia, jossa sama asia sanotaan molemmilla kielillä. Tutkijat (esim. Lewis, Jones & Baker 2012) ovat havainneet luokkahuonetutkimuksissa, että kielten rinnakkaisessa käytössä on sellainen riski, että lapset odottavat käännöstä vahvemmalle kielelleen sen sijaan, että aktiivisesti pyrkisivät kuuntelemaan, mitä opettaja sanoo heidän heikommalla kielellään.

Tiukkaan erotteluun perustuvaa kaksikielistä opetusta, kuten kielikylyä, on tutkittu paljon, kun taas sellaista opetusta, jossa opettaja käyttää useaa kieltä on toistaiseksi tutkittu huomattavan vähän (García 2009; Jones & Lewis 2014). Sen sijaan tutkimustietoa löytyy runsaammin siitä, millaisia uuden kielen ymmärtämistä ja tuottamista helpottavia strategioita ja tukea (engl. *scaffolding*) opettaja käyttää toteuttaessaan kaksikielistä opetusta. Opettajien on havaittu käyttävän mm. toistuvia ja ennakoitavia rutiineja, selkeää kieltä, toistoja, ei-kielellisiä keinoja (eleet, ilmeet, kuvat), toiminnan sanoittamista ja siltojen rakentamista uuden ja vanhan tiedon välille sekä joustavaan moninaisuuteen perustuvassa opetuksessa myös koodinvaihtoa (esim. Gort & Pointier 2012; Mård-Miettinen 2007; Savijärvi 2011). Samoja strategioita ja tukitoimia toteutetaan kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa, kun toimitaan esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa, jotka oppivat suomea tai ruotsia toisena kielenä (ks. esim. Halme 2011; Kela 2012). Pyrimmekin tässä artikkelissa raportoidulla tutkimuksella tar-

joamaan uutta tutkimustietoa opetuksesta, jossa opettaja käyttää kahta kieltä ja siitä, millaiset strategiat ja tukitoimet tällaisessa opetuksessa ovat käytössä.

3 Tutkimuksen aineisto, tavoitteet ja menetelmät

3.1 Tutkimuspäiväkoti

Tutkimuskohteenamme oleva päiväkoti sijaitsee suomenkielisellä alueella Keski-Suomessa. Tässä artikkelissa kuvataan päiväkodin toteuttamaa uudentyyppistä kaksikielistä toimintaa. Sitä markkinoitiin perheille ruotsinkielisenä **kielisuihkuna**, joka on suunnattu suomenkielisille lapsille. Suomessa kielisuihkuksi kutsutaan opetusmuotoa, jossa lapsille tarjotaan vieraalla kielellä lyhyitä tuokioita, joiden aikana sekä uutta kieltä että lapsen äidinkieltä käytetään resursseina. Näin uusi kieli voidaan tehdä lapselle tutuksi luonnollisella, arkisella ja lapselle huomaamattomalla tavalla (Mehistö, Marsh & Frigols 2008: 13). Mehistö ym. (2008: 13) määrittelevät kielisuihkun yhdeksi CLIL-opetuksen toteutustavaksi, joten Garcían jaottelussa (taulukko 1 yllä) se on joustavaan moninaisuuteen perustuva pedagoginen ratkaisu. Tutkimuspäiväkoti ilmoitti kielisuihkuun mainostessaan sen tavoitteeksi myönteisen asenteen luomisen ruotsin kieltä kohtaan ja suomenkielisten lasten tutustuttamisen ruotsin kieleen, eli tavoite oli selkeästi additiivinen (ks. taulukko 1 yllä). Tutkimuspäiväkotiin palkattiin kaksikielinen lastentarhanopettaja toteuttamaan kielisuihkutusta. Lastentarhanopettaja sai mahdollisuuden itse päättää, miten laajasti ja millä tavoin ruotsinkielistä kielisuihkuun annettaisiin. Hän päätyi toimimaan siten, että käyttää koko päiväkotipäivän ajan molempia kieliä lasten kanssa toimiessaan. Siksi hän myös nimesi toiminnan uudelleen ja kutsui sitä kielisuihkuun sijaan nimellä **kaksikielinen pedagogiikka** (r. *pedagogik på två språk*): toiminnan keskiössä on pedagogiikka, ja molemmat kielet ovat toiminnan välineitä (ks. Palviainen & Mård-Miettinen 2015).

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoa kerättiin kahden toimintavuoden aikana. Ryhmässä oli ensimmäisenä vuonna 21 ja toisena vuonna 25 lasta, jotka olivat iältään 2–6-vuotiaita. Henkilökuntaan kuului ensimmäisenä vuonna kolme lastentarhanopettajaa, joista kaksi oli suomenkielisiä ja yksi kaksikielinen (suomi ja ruotsi), sekä toisena vuonna näiden lisäksi suomeksi ja ruotsiksi kommunikoiva lastenhoitaja. Tutkimusaineisto kerättiin videomalla päiväkodin eri toimintoja yhden päivän ajan molempina toimintavuosina (yhteensä noin 6 tuntia). Videointi keskittyi toimintoihin, joissa kaksikielinen lastentarhanopettaja työskenteli kaikkien lasten tai pienen lapsiryhmän kanssa. Tutkija

katsoi nauhoitukset yhdessä lastentarhanopettajan kanssa, ja lastentarhanopettajaa pyydettiin kommentoimaan omaa ruotsin ja suomen kielen käyttöään, erityisesti niissä tilanteissa, joissa hän vaihtoi kieltä (e. *stimulated recall* Gass & Mackey 2000). Lisäksi lastentarhanopettajaa haastateltiin kerran molempina toimintavuosina, jolloin häntä pyydettiin kertomaan kaksikielisen toiminnan periaatteista ja pohtimaan omia kokemuksiaan. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 4 tuntia. Tutkimusaineistoa on kerätty myös toimintaan osallistuneilta perheiltä: neljää perhettä on haastateltu (noin 4 tuntia) ja yhdeksän perhettä on täyttänyt kyselylomakkeen (ks. Mård-Miettinen & Palviainen 2015).

Tämän artikkelin aineisto koostuu nauhoitetuista ja litteroiduista lastentarhanopettajan haastatteluista sekä kahdesta videoidun toimintatuokion litteraatista (noin 1 tunti). Toimintatuokioissa lastentarhanopettaja ohjasi yksin pienryhmää, kun lapset leipovat piparkakkuja (leivontatuokio, 4 lasta) ja askartelevat (askartelutuokio, 5 lasta). Kolmessa haastattelussa lastentarhanopettaja katsoi toimintatuokionauhoituksia yhdessä tutkijan kanssa ja kommentoi kielenkäyttöään ja kielen vaihtamista niissä. Kaksi haastattelua on tehty ilman toimintatuokionauhoituksia, jolloin keskityttiin toiminnan yleisiin periaatteisiin ja lastentarhanopettajan kokemuksiin. Ensimmäinen toimintatuokio ja siihen liittyvä haastattelu nauhoitettiin joulukuussa 2012, jolloin kaksikielinen toiminta oli ollut käynnissä noin neljä kuukautta. Käytännön syistä toimintatuokion katsomista ja keskustelua jatkettiin helmikuussa 2013. Toinen toimintatuokio nauhoitettiin joulukuussa 2013 ja siihen liittyvä haastattelu tammikuussa 2014. Lisäksi lastentarhanopettajaa haastateltiin toisen toimintavuoden alussa syyskuussa 2013 ja lopussa huhtikuussa 2014. Nauhoitukset ja haastattelut on litteroitu kokonaisuudessaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen siten, että myös merkitykselliset tunneilmaisut (esim. nauru) ja painotukset on litteroitu. Täytesanat ja toistot on litteroitu vain videoiden litteraateissa.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on etnografinen tapaustutkimus yhden lastentarhanopettajan toiminnasta yhdessä päiväkodissa. Etnografinen tapaustutkimus soveltuu hyvin pedagogiseen kontekstiin ja erityisesti silloin kun tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joista ei ole lainkaan tai joista on hyvin vähän aiempaa tutkimusta (Merriam 1994). Se soveltuu siis hyvin tähän tutkimukseen, jossa keskiössä on uudenlainen tapa toteuttaa kaksikielistä opetusta Suomessa. Tarkastelemme toimintaa sen toteuttamisympäristössä sitä toteuttavan lastentarhanopettajan näkökulmasta ja pyrimme näin lisäämään ymmärrystä kaksikielisen opetuksen toteutustavoista. Lähestymistapamme on näin ollen ensisijaisesti aineistolähtöinen ja induktiivinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Vaikka lähestymistapamme on induktiivinen, pohdimme kuitenkin löydöksiämme erityisesti suhteessa luvussa 2 esiteltyyn Garcían (2009) tekemään kaksikielisen opetuksen ja sen

piirteiden jaotteluun sekä Suomessa toteutettavan päiväkotitasoisen kaksikielisyyyskasvatuksen tutkimustuloksiin.

Olemme analysoineet aineistomme sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2013). Videoinneista olemme havainnoineet tilanteita, joissa lastentarhanopettaja käyttää kutakin toimintakieltä ja tilanteita, joissa hän vaihtaa kieltä. Tilanteet on tulkittu ja jaettu luokkiin, jotka kuvaavat kielenkäytön periaatteita. Haastatteluista olemme identifioineet lausumat, joissa lastentarhanopettaja kuvaa kaksikielisen toimintansa kielenkäytön periaatteita. Olemme vertailleet havaintoja ja lausumia ja jakaneet ne yleisiin kielenkäytön periaatteisiin, joihin lastentarhanopettaja pohjaa kaksikielisen toimintansa, sekä sellaisiin periaatteisiin, jotka liittyvät erikseen kunkin toimintakielen käyttöön tai kielen vaihtamiseen. Ne lausumat, jotka pohjautuvat toimintatuokion kommentointiaineistoon, on analyysissa käsitelty yhdessä sen toimintatuokioiden litteraattikohdan kanssa, johon lausuma liittyy.

Seuraavissa luvuissa kuvailemme tutkimamme kaksikielisen pedagogiikan yleisiä kielenkäytön periaatteita ja esittelemme haastattelu- ja toimintatuokioesimerkkien avulla omia tulkintojamme ja lastentarhanopettajan näkemyksiä siitä, mihin tarkoitukseen suomen ja ruotsin kieltä käytetään kahden pienryhmätyöskentelyn aikana. Pohdimme havaintojamme suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

4 Yleiset kielenkäytön periaatteet

Haastattelemamme lastentarhanopettaja kertoo, että hänen toteuttamansa kaksikielisen pedagogiikan kaksi keskeisintä periaatetta ovat kielten tasa-arvoisuus ja kääntämisen välttäminen. Haastatteluissa nousee useaan kertaan esille se, että kielet ovat toiminnassa statukseltaan tasa-arvoisia: *tavoitteenahan ei ole että me ruotsinamme lainausmerkeissä että molemmat kielet ovat yhtä tärkeitä*¹. Periaate osoittaa, että toiminnan viitekehys on additiivinen ja dynaaminen eikä vähenevä (ks. taulukko 1 yllä). Tasa-arvoisuusperiaatetta toteutetaan toiminnassa ajallisesti ja määrällisesti siten, että lastentarhanopettaja pyrkii käyttämään suunnilleen yhtä paljon kumpaakin kieltä. Tätä kuvaa esimerkin 1 kommentti, jonka lastentarhanopettaja lausuu tutkijalle katsoessaan tämän kanssa nauhoitusta tilanteesta, jossa hän vaihtaa suomen kielestä ruotsin kieleen puhuessaan lapsiryhmälle:

- (1) nyt on ollut paljon suomeksi että nyt 'plup' tshh' jotain sellaista {tekee klik-äänen kielellään} suihku vai mikä se nyt on nimeltään tai että jotain mukaan ruotsiksi että minä niin kuin reagoin siihen jos puhun liian pitkään ja liian paljon suomea

1 Lastentarhanopettajan ruotsinkieliset lausumat on käännetty suomeksi. Alkuperäiset ruotsinkieliset lausumat ovat liitteessä.

Hän kertoo siis havainneensa leivontatuokion tuoksinassa puhuneensa omien sanojensa mukaan liian pitkään suomen kieltä ja kiirehtii vaihtamaan välillä ruotsin kieleen, jota periaate kielten tasa-arvoisesta käyttöajasta ja -määrästä toteutuu. Tämä kommentti osoittaa myös, että hän tietoisesti tarkkailee omaa kielenkäyttöään toiminnan aikana.

Kielten tasa-arvoisuusperiaate koskee tutkimuspäiväkodissämme myös lasten kielenkäyttöä. Lastentarhanopettaja toteaa haastattelussa, että *on ihan yhtä oikein vastata suomeksi tai ruotsiksi*. Hän antaa siis saman arvon lasten lausumille, sanovat he sitten nämä suomeksi tai ruotsiksi. Alla esimerkki tilanteesta, jossa lapset vastaavat sekä suomeksi että ruotsiksi.²

- (2) Lto: Ja mitäs täällä löytyy?
 Miia: Tähti. {ottaa muotin}
 Mika: {ottaa muotin pöydältä}
 Lto {Mikalle}: *Vänta*. (Odota) Sinä kaulit ensin.
 Lto {Miialle}: Tähti. Hyvä Miia. Mikäs muu löytyy?
 [...]
 Lto: *Va e de här då?* (Mikä tämä sitten on?)
 Lapsi: *Älg*. (Hirvi)
 Lto: *Joo. En älg. Bra. Ja tror att vi klarar oss me dom*. (Hirvi. Hyvä. Luulen, että nämä saavat riittää meille.) {laittaa pois muottipurkin}

Esimerkki 2 osoittaa, että lapsen saama palaute on samanlaista vastauskielestä riippumatta ja sitä annetaan molemmilla kielillä. Lastentarhanopettaja kiinnittää huomionsa vain sanoman sisältöön, ei käytettyyn kieleen. Tämä periaate eroaa niistä kaksikielisen opetuksen järjestelyistä, joissa tavoitteena on uuden kielen tuottamistaitojen oppiminen. Esimerkiksi kielikylvyssä, jossa lasten on lupa käyttää myös ensikieltään, pyritään kuitenkin juuri kielten erottelulla aktiivisesti houkuttelemaan lapsia uuden kielen käyttämiseen ja heille annetaan korostetusti positiivista palautetta tästä (ks. esim. Södergård 2002).

Yksittäisille lapsille puhuessaan lastentarhanopettaja käyttää molempia kieliä, kuten esimerkki 2 osoittaa. Hän kertoo harkitsevansa tietoisesti, minkä verran ruotsia ja suomea puhuu kullekin lapselle (esimerkki 3):

- (3) huomaan että joidenkin lasten kohdalla jos heillä mahdollisesti on puheongelmia jne niin en tiedä mutta olen ollut vähän varovainen että silloin huomaan käyttäväni enemmän suomea

2 Lastentarhanopettajan (lto) ruotsinkieliset lausumat on merkitty litteraateissa *kursiivilla* ja käännetty suomeksi (sulkeissa), kun taas ei-kielellinen tieto ilmoitetaan suomeksi {aalto- ja painotusmerkeillä}. Painotetut sanat on merkitty ISOIN KIRJAIMIN ja pois jätetyt puheen osat hakasulkein [...].

Lastentarhanopettaja on siis päätenyt siihen, että lapsille, joilla on kieleen liittyviä ongelmia, puhutaan enemmän suomea kuin ruotsia. Hän sanoo käyttävänsä apuna myös muissa tilanteissa pitkää työkokemustaan, kun hän päättää, milloin ja kenelle hän puhuu ruotsia ja milloin suomea. Hän painottaa, että tärkeintä on, että kukin lapsi kokee ymmärtävänsä, mistä puhutaan, ja pystyy osallistumaan toimintaan.

Tasa-arvoisuusperiaatteen lisäksi lastentarhanopettaja soveltaa toiminnassaan kääntämisen välttämisen periaatetta, eli hän ei käännä omia repliikkejään suoraan jomastakummasta kielestä toiseen (esimerkki 4):

- (4) en halua kääntää enkä halua sanoa samaa asiaa suomeksi ja ruotsiksi vaan sitä on niin kuin ilmassa että jotain tulee suomeksi ja jotain ruotsiksi mutta oikeastaan puhun samasta asiasta

Suoran kääntämisen sijaan lastentarhanopettaja kertoo välittävänsä viestinsä toisia sanoja käyttäen niissä tapauksissa, joissa hän katsoo tarpeelliseksi toistaa sisällön uudelleen. Hän ei siis hyödynnä strategiaa, jota García kutsuu nimellä kielten rinnakkainen käyttö, vaan käyttää kieliä limittäin (ks. taulukko 1). Selkeä esimerkki kielten limittäisestä käytöstä näkyy seuraavassa katkelmassa (esimerkki 5), jossa lastentarhanopettaja ensin puhuu ruotsiksi pienestä kaulimesta ja vaihtaa sitten suomen kielelle kertoakseen, että tarjolla on vielä toinen, suurempi kaulin, jota lapsi voi käyttää:

- (5) Lto: *Å så e de ti Liisa* (Ja sitten Liisalle) {antaa Liisalle taikinan palan}. *Å här har du en liten KAVEL så vi börjar kavla.* (Ja tässä on pieni KAULIN niin voidaan aloittaa kauliminen.) {ottaa kaulimen ja kaulii Mikan taikinaa} Voit ottaa ton aikuisenkin kaulimen jos haluat tai ton ison kaulimen.

Koska lastentarhanopettaja vaihtaa säännöllisesti kielestä toiseen leivontatuokion aikana, lapset saavat kuulla hänen käyttävän keskeisimpien leivontavälineiden nimityksiä molemmilla kielillä. García (2009: 298) pitää tätä hyvänä tapana korostaa opetusohjelman kaksikielistä luonnetta ja tavoitetta. Tällainen tilanne ei ole samalla tavoin itsessään selvä sellaisissa järjestelyissä, joissa kielet erotetaan tiukasti toisistaan ja lastentarhanopettaja toimii yksikielisenä kielimallina. Sitä ei välttämättä esiinny myöskään sellaisessa pedagogisessa ratkaisussa, joka perustuu satunnaiseen koodinvaihtoon ja jossa kielten käyttö on epätasapainossa eli toinen kielistä on toiminnan pääasiallinen kieli ja toinen on tukikieli.

Lastentarhanopettaja sanoo haastattelussa myös, että hänen periaatteisiinsa kuuluu ruotsin ja suomen kielten käyttäminen eri tarkoituksiin, mikä on tyypillistä Garcían (2009) nimeämälle vastuulliselle koodinvaihdolle. Luvuissa 5 ja 6 kuvaamme, mihin tarkoituksiin kutakin kieltä käytetään.

5 Suomen kielen käyttö

Tutkimuspäiväkotimme kaksikieliseen toimintaan osallistuvat lapset ovat taustaltaan suomenkielisiä, mikä asettaa erityisiä vaatimuksia lastentarhanopettajan kaksikielisel- le kielenkäytölle verrattuna sellaiseen kaksikieliseen toimintaan, jossa lapset jo alusta alkaen hallitsevat molemmat toimintakielet. Toiminnassa on siis välttämätöntä huomi- oida se, että ruotsi on lapsille uusi kieli ja suomi vastaavasti heidän vahvempi kielensä. Lastentarhanopettaja kertookin käyttävänsä suomen kieltä moneen eri tarkoitukseen. Hän käyttää suomea muun muassa saadakseen lasten huomion (esimerkki 6a) ja pi- tääkseen yllä heidän mielenkiintoaan (esimerkki 6b)³:

- (6a) Lto: *Vänta.* (Odota) Jokainen saa leipoo ja saa leipoo ihan rauhassa mutta tota niin mäpäs kerron ensin miten me tehään tää homma.
Lastentarhanopettajan kommentti: saadakseni huomion takaisin, niin silloin heidän jotain suomeksi
- (6b) Lto: Nyt tulee aika pitkä ohje kuunteles tarkasti
Lastentarhanopettajan kommentti: suomen otan mukaan juuri siksi, että he olisivat niin kuin valppaina jollakin tapaa

Lastentarhanopettaja käyttää suomea myös eräänlaisena metapuheena, kuten esimer- keissä 6a ja 6b ilmoittaakseen, mitä on tapahtumassa. Tällaista metapuhetta ja huomion saamiseen tähtääviä ilmauksia esiintyy videoaineistossamme (melko) systemaattisesti suomeksi. Kun lasten huomio on saatu, itse ohje voidaan sitten antaa joko suomeksi tai ruotsiksi (ks. esimerkki 9 luvussa 6). Toisaalta tärkeät asiat, kuten keskeiset toimintaoh- jeet ja varoitukset (esimerkki 7a) ja tärkeät pedagogiset asiat (esimerkki 7b), sanottiin aina tuokioissa suomeksi, minkä merkitystä myös lastentarhanopettaja itse painottaa:

- (7a) {lapset siirtävät leipomiaan pipareita pöydältä pellille}
Lto: ei heitetä vaan varovasti laitetaan et ne ei mene kii ja laitetaan aika vierekkäin ni mahtuu
Lastentarhanopettajan kommentti: mutta jos on sellaisia tärkeitä tiedotusasioita tai jotain niin kuin sellaista vähän vaikeampia asioita niin silloin käytän suomea
- (7b) {lapsiryhmä askartelee lastentarhanopettajan valvonnassa}
Lapsi: {toiselle lapselle} Miksä te teitte tollaset lärpykkeet?
Lto: jokaisella o aina oman näköinen työ ne ois ihan tylsiä jos kaikilla ois saman näköinen

3 Esimerkeissä on ensin litteraatti toimintatuokiosta ja sen jälkeen lastentarhanopettajan tähän tilantee- seen liittyvä kommentti. Kommentti on annettu haastattelun yhteydessä, kun lastentarhanopettaja kat- soi toimintatuokionauhoituksia yhdessä tutkijan kanssa.

Lastentarhanopettajan kommentti: että sellainen jonka lapsen täytyy ymmärtää oikein [...] silloin käytän suomea

Käyttämällä suomea esimerkkien 7a ja 7b kaltaisissa tilanteissa sekä pidemmissä ja monimutkaisemmissa ohjeissa lastentarhanopettaja haluaa varmistua, että kaikki lapset ymmärtävät sanoman sisällön. Tämä osoittaa, että yleiset kasvatukselliset tavoitteet ohjaavat sitä, kumpi kieli valitaan (ks. lisää Palviainen & Mård-Miettinen 2015).

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja sanoo käyttävänsä suomea myös silloin, kun hän haluaa osallistaa lapset keskusteluun. Esimerkissä 8 näemme, miten lastentarhanopettaja tekee aloitteen suomeksi keskustelussa veitsen käyttämisestä:

- (8) Lto: *Nu ska vi baka PEPPARKAKOR. Vântas nu lite. Ja ska ta fram lite DEG.* (Nyt leivotaan PIPAREITA. Odotapas vähän. Otan vähän TAIKINAA.) Laitetaas tuonne odottamaan. Ja veitset. Näitä veitsiä käyttää vaan aikuinen. Mihin kähän mä tarvin sitä veitsee?

Lastentarhanopettajan kommentti: käytän suomea myös saadakseni heidät keskustelemaan ja puhumaan ja saadakseni käyntiin vuorovaikutuksen että "mitähän veitsien kanssa voi tehdä" ja sitten alkaa tulla vastauksia mutta jos sanoisin sen ruotsiksi niin ei siihen "va gör vi me kniven" tulisi vastauksia eivätkä he ymmärrä niin paljon

Esimerkkiin 8 liittyvässä kommentissa lastentarhanopettaja antaa ymmärtää kokevansa, ettei lasten kielitaito riitä siihen, että hän voisi tehdä keskustelualoitteen ruotsin kielellä, ja siksi hän on päätenyt käyttämään näissä tilanteissa suomea. Hän ei siis pidä esimerkin tilannetta tarpeeksi konkreettisena, jotta lapset osaisivat Savijärven (2011) kielikylpyaineiston lasten tapaan arvata tilanteen perusteella, mitä kasvattaja kysyy. Kielten erotteluun pohjautuva kielikylpytoiminta toki harjaannuttaa lapset tähän eri tavalla kuin kaksikielinen toiminta, jossa kasvattaja käyttää molempia kieliä.

6 Ruotsin kielen käyttö

Ruotsin kieli on tutkimuspäiväkotimme lapsille uusi kieli, mikä vaikuttaa siihen, miten haastattelemamme lastentarhanopettaja käyttää sitä toteuttaessaan kaksikielistä pedagogiikkaa. Aineistossamme hän käyttää ruotsia erityisesti toistuvissa rutiineissa, kuten esimerkiksi 9, kun hän ohjeistaa lasta siinä, mitä tämän tulee tehdä leipomisen päätyttyä:

- (9) Lto: Kuunteles tarkasti ja katso mua silmiin.
Lapsi: {katsoo opettajaa silmiin}
Lto: Et mä tiedän et sä kuuntelet. *Du får gå å kissa* (saat mennä pissalle)
Lapsi: Juu.

Lto: *Klä på dej.* (pukemaan päällesi)
 Lapsi: Juu.
 Lto: *Å ut.* (ja ulos) {hymyilee lapselle}
 Lapsi: {ottaa leivontamissyyn pois} Juu.
 Lto: *Tack å hej.* (Kiitos ja hei)
 Lapsi: Heippa
Lastentarhanopettajan kommentti: ja tämän olen sanonut miljoonia kertoja {nauraa} eli se on sitä toistoa toistoa toistoa

Lastentarhanopettaja siis käyttää tietoisesti lasten ohjeistamiseen tiettyjä ruotsinkielisiä fraaseja, jotka toistuvat päivittäin ja tulevat siten lapsille tutuiksi. Hän painottaa toiston merkitystä myös tietyn toimintatuokion sisällä (esimerkki 10):

- (10) Lto: *Hur många vill du ha?* (Montako haluat?) {kysyy jokaiselta lapselta erikseen teippiä jaettaessa}
Lastentarhanopettajan kommentti: minähän tein samaa asiaa teippiä [...] ja he ovat tottuneet että tiedätkö heitä on päiväkodissa niin monta {nauraa} että siinä oli helpo vaihtaa ruotsiin

Esimerkit 9 ja 10 osoittavat, että kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja käyttää toiminnassaan samoja keinoja kuin kielikylvyn (Savijärvi 2011) ja mahanmuuttajalasten (Kela 2012) kasvattaja: hän hyödyntää uuden kielen ymmärtämistä tukevia rutiineja, toistaa sanomaansa ja antaa lyhyitä ja selkeitä ohjeita. Molempien tuokioiden aikana lastentarhanopettaja käyttää esimerkeissä 9 ja 10 olevien ilmaisujen ohella useita kertoja muitakin lyhyitä ilmaisuja kuten *vänta lite* ('odota vähän') ja *behöver du hjälp?* ('tarvitsetko apua'). Hän kertoo myös pyrkivänsä sanomaan vain yhden asian kerrallaan. Suurin osa näistä lyhyistä ilmauksista koskee konkreettisia ja toimintaan liittyviä asioita tai ne ovat lyhyitä ohjeita (esimerkki 11a–b):

- (11a) Lto: *Gå hämta* (Hakekaa) {osoittaa isoa paperia} *ett stort papper å* (iso paperi ja pieni paperi olkaa hyvä) {osoittaa pientä paperia} *ett litet papper varsågodå*
Lastentarhanopettajan kommentti: jos on näyttää jotain konkreettista niin silloin se ehkä assosioituu johonkin
- (11b) Lto: *Behöver du Mika en kavel?* (Tarvitsetko kaulimen Mika?) {ottaa ison kaulimen ja antaa sen Mikalle}
Lastentarhanopettajan kommentti: jotain mitä tehdään jotain niin kuin jollain tapaa toiminnallista

Esimerkkien 11a–b tilanteet ovat sellaisia, joissa lastentarhanopettajan on mahdollista tukea ruotsinkielisen sanoman ymmärtämistä ei-kielillisillä keinoilla joko osoittamalla tiettyä esinettä (11a), ottamalla esineen käteensä (11b) tai näyttämällä, mitä esineellä tehdään (12):

- (12) Lto: *Hej. Titta. Dom här sätter vi på huvudet. Titta va Johanna gör.* (Hei. Katso. Nämä me laitetaan päähän. Katsokaa mitä Johanna tekee.) {ottaa leivontamyssyn ja laittaa sen päähänsä} *Just så där.* (Juuri noin.)

Lastentarhanopettaja siis osallistaa lapsia toimintaan myös ruotsin kielellä, vaikka keskusteluun osallistaminen tapahtuu yleensä suomeksi (ks. luku 5). Käyttäessään ruotsin kieltä hän auttaa lapsia osallistumaan toimintaan tukemalla heidän ruotsin kielen ymmärtämistään rutiineilla, toistoilla, selkeillä ja yksinkertaisilla ohjeilla, ei-kielellisellä viestinnällä ja sanallistamalla omaa toimintaa. Nämä ovat keinoja, jotka tekevät mahdolliseksi toimintaan osallistumisen myös silloin, kun lasten kielitaito on rajallinen, kuten esimerkiksi kielikylvyssä tai maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Kela 2012; Mård-Miettinen 2007, Savijärvi 2011).

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja kertoo käyttävänsä ruotsia myös silloin, kun hän puhuu asiasta, jonka hän uskoo lasten tietävän jo suomeksi. Lastentarhanopettaja käyttää esimerkiksi leivontatuokion aikana vain ruotsinkielisiä lukusanoja ja selittää tietävänsä niiden olevan lapsille tuttuja suomeksi (esimerkki 13):

- (13) siinä minä käytän helppoja sanoja että niin teen myös kasvattajana että meillähän on nämä aihealueet [haastattelija: senhän voit tehdä ruotsiksi tai suomeksi] kyllä useimmiten teen sen ruotsiksi sillä tiedän että he osaavat jo laskea suomeksi ja luokitella ja sen sellaista

Esimerkin 13 kommentti osoittaa, että lastentarhanopettaja on ennakkoon pohtinut, mitkä aihealueet soveltuvat uuden kielen käyttämiseen, jotta toiminnan pedagogiset tavoitteet varmasti täyttyvät. Uudet asiat otetaan esiin suomen kielellä, ja jo tutuissa asioissa käytetään ruotsin kieltä. Toisena toimintavuonna nauhoitetun askartelutuokion aikana lastentarhanopettaja käytti lukusanoja sekä suomeksi että ruotsiksi ja kommentoi tätä sanomalla, että hän tietää lasten osaavan ne ruotsiksi. Tämä osoittaa, että kun tietty oppimistavoite on saavutettu, kumpaa tahansa kieltä voidaan sen jälkeen käyttää esimerkiksi laskemisessa, eli myös oppimistavoitteet ohjaavat osittain kielen valintaa.

Lastentarhanopettaja myös painottaa tiettyjä sanoja puhuessaan ruotsia. Hän kertoo auttavansa näin lapsia ymmärtämään käyttämäänsä ruotsia. Hän painottaa sanoja, jotka ovat hänen mielestään tärkeitä ja joiden hän olettaa olevan sellaisia, jotka lapset ymmärtävät (esimerkki 14 alla, ks. myös esimerkki 5 luvussa 4, esimerkki 8 luvussa 5 ja esimerkki 15 alla):

- (14) Lto: *Innan vi börjar baka så får du sätta MÖSSA på dig en bakmössa.* (Ennen kuin aloitetaan voit laittaa MYSSYN päähäsi levontamyssyn.)

Lastentarhanopettajan kommentti: huomaan että jos sanon ”innan vi börjar baka” on vähän liian epämääräistä näille lapsille mutta että ”mössa”-sanon tietävät kaikki ja olen huomannut että painotan sitä sanaa

Esimerkki 14 osoittaa, että lastentarhanopettaja tarkkailee jatkuvasti omaa kielenkäyttöään ja vuorovaikutustaan lasten kanssa ja tekee tilanteen vaatimia päätöksiä tietoisesti niiden kielenkäytön periaatteiden puitteissa, jotka hän on toiminnalle laatinut. Ydinsanojen painottaminen on Garcían (2009) mukaan yksi keino tukea oppimista kaksikielisessä toiminnassa, ja tätä puheen mukauttamiskeinoa käytetään usein esim. kielikylpypäiväkodeissa, joissa lapset oppivat uutta kieltä (ks. esim. Mård-Miettinen 2007, Savijärvi 2011), kuten myös toimittaessa maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa (ks. esim. Kela 2012). Se on myös tyypillinen tapa, jolla vanhemmat mukauttavat puhettaan ollessaan vuorovaikutuksessa pienten lastensa kanssa (nk. hoivapuhe, e. *motherese*, ks. Snow & Ferguson 1977; lisää puheen mukauttamisesta ks. esim. Giles & Coupland 1991).

Vaikka kaksikielisen pedagogiikan tavoitteena on vain ruotsin kieleen tutustuttaminen, kertoo lastentarhanopettaja käyttävänsä erilaisia strategioita edistääkseen ruotsin kielen oppimista eikä ainoastaan helpottaakseen sen ymmärtämistä (esimerkki 15):

- (15) Lto: {ottaa esiin muotteja purkista} *Ja ställer dom här så länge.* (Laitan nämä tähän siksi aikaa.) Laitetaan nää vähän tähän esille. Täällä on kuuta. Ja mitäs täällä löytyy?
 Miia: Tähti. {ottaa muotin}
 Mika: {ottaa muotin pöydältä}
 Lto {Mikalle}: *Vänta.* (Odota) Sinä kaulit ensin.
 Lto {Miialle}: Tähti. Hyvä Miia. Mikäs muu löytyy?
 Miia: Sydän.
 Lto: *Joo. Ett hjärta. En BLOMMA har vi också. Va e de här?* (Sydän. KUKKAKIN meillä on. Mikä tämä on?) {näyttää lapsille yhtä muottia}

Lastentarhanopettajan kommentti: huomaan että minulla on pienoinen tarve antaa ruotsinkielinen vastine mutta täytyyhän minun antaa malli sitä se varmaankin on [...] että sitä yrittää saada mukaan niin paljon ruotsia kuin mahdollista mutta luonnollisella tavalla

Esimerkissä 15 lastentarhanopettaja käyttää strategiaa, jossa hän antaa ruotsinkielisen vastineen suomenkieliselle sanalle *sydän* ja jää pohtimaan sitä kommentissaan. Hän pohtii, miten yhdistää kielten tasa-arvoisuusperiaate siihen tosiseikkaan, että ruotsin kieli on lapsille uusi kieli, jonka käytön malleja hänen pitäisi antaa lapsille kaksikielisen pedagogiikkansa avulla. Hän siis arvelee, että lapsi voi tulkita hänen antamansa ruotsinkielisen palautteen (*ett hjärta*) lapsen suomenkieliseen vastaukseen (*sydän*) siten, että suomenkielinen vastaus on annettu väärällä kielellä, ja näin kielet eivät olisikaan staukseltaan tasa-arvoisia (vrt. lastentarhanopettajan kommentit luvussa 4). Lapsihan sai

kuitenkin hetkeä aiemmin opettajalta palautteen samalla kielellä kuin mitä itse käytti (*tähti*), mikä puolestaan kertoo siitä, että myös suomenkieliset vastaukset hyväksytään. Tällainen tasapainoilu tasa-arvoperiaatteen ja erilaisten kielen oppimista tukevien strategioiden välillä tulee esiin vahvemmin toisena toimintavuonna tehdyissä haastatteluisa. Lastentarhanopettaja kertoo joutuvansa muistuttamaan itseään erityisesti tasa-arvoperiaatteesta eli siitä, että muistaa edelleen käyttää yhtä paljon suomea ja ruotsia, vaikka monen lapsen ruotsin kielen taidon kehittyminen mahdollistaisi ensimmäistä vuotta laajemman ruotsin kielen käytön. Mikäli toimintakieli vaihtuisi pikkuhiljaa kokonaan ruotsiksi, olisi toiminnassa kyseessä sellainen kaksikielisen opetuksen malli, jossa suomen kieltä käytettäisiin vain ylimenokielenä siirryttäessä täysin ruotsinkieliseen toimintaan (ks. taulukko 1 luvussa 2). Tämä ei kuitenkaan ole tutkimamme kaksikielisen pedagogiikan tarkoitus.

7 Johtopäätökset

Tapaustudkimuksemme osoittaa, että tutkimuspäiväkotimme kaksikielinen pedagogiikka perustuu lastentarhanopettajan tietoisesti luomiin kielenkäytön yleisiin ja kielikohtaisiin periaatteisiin, jotka ovat selkeästi havainnoitavissa nauhoitetuissa tuoki-oissa. Samat periaatteet, jotka havaittiin nauhoituksissa, tulivat myös toistuvasti esiin lastentarhanopettajan haastatteluisa, kun hän kuvasi ja kommentoi toiminnan toteuttamista. Hänen kommenttinsa osoittavat, että hän havainnoi kielenkäyttöään toiminnan lomassa ja tekee tietoisia ratkaisuja vaihtaessaan toimintakieltä tässä artikkelissa analysoitujen toimintatuokioiden yhteydessä. Hänen toimintaansa ohjaavat kaksikielisen pedagogiikan toteuttamiselle asetetut tavoitteet: myönteisen asenteen luominen ruotsin kieltä kohtaan ja suomenkielisten lasten tutustuttaminen ruotsin kieleen. Hän noudattaa toiminnassa kahta yleistä periaatetta: kielten tasa-arvoista käyttöä ja kääntämisen välttämistä. Tutkimamme kaksikielinen pedagogiikka voidaan siis sijoittaa Garcían (2009) kaksikielisen opetuksen jaottelussa additiiviseen ja dynaamiseen viitekehykseen, ja sitä leimaa joustava moninaisuus, jota toteutetaan tutkimassamme päiväkodissa käyttämällä kahta kieltä limittäin vastuullisen koodinvaihdon avulla.

Tutkimuspäiväkodissamme kahta kieltä käytetään eri tarkoituksiin. Suomen kieltä käytetään huomion saamiseen ja ylläpitämiseen, tärkeiden ja pidempien toimintaohjeiden ja varoitusten antamiseen sekä keskusteluun osallistamiseen. Ruotsin kieltä puolestaan käytetään toistuvissa (rutiinimaisissa) tilanteissa, lyhyitä ja selkeitä toimintaohjeita annettaessa, toimintaan osallistaessa ja puhuttaessa asioista, jotka ovat lapsille tuttuja suomen kielellä. Kielenkäytön periaatteiden moninaisuus osoittaa, että kielten erotteluun pohjautuvaan kielikylypedagogiikkaan verrattuna tutkimamme kaksikielinen pedagogiikka vaatii kasvattajalta monentasoista oman kielenkäytön suunnittelua,

tarkkailua ja monitorointia. Kielikylvyssä kasvattajan huomio kiinnittyy siihen, millaisin keinoin hän saa esitettyä sanomansa ymmärrettävästi, koska käyttää lapsille uutta kieltä, ja toisaalta siihen, millä tavoin hän parhaiten tukee kielikylpykielen omaksumista. Tutkimassamme kaksikielisessä pedagogiikassa kasvattajan on erityisesti pohdittava kummankin kielen käytön suhdetta ja roolia toiminnassa sekä tämän lisäksi kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavalla ja missä tilanteissa hän käyttää lapsille uutta kieltä. Tutkimuksemme osoittaa, että haastattelemamme lastentarhanopettaja pohtii näitä asioita samalla kun hän toteuttaa kaksikielistä pedagogiikkaansa. Hän peilaa periaatteitaan ja käyttämiään strategioita toiminnan tavoitteisiin ja on erittäin tietoinen siitä, että toiminnan tavoitteena ei ole ruotsin kielen (laaja) omaksuminen vaan ruotsin kieleen tutustuminen, positiivisten oppimiskokemusten tarjoaminen ja kielten tasavertainen käyttö päiväkodin arjessa. Toisaalta hän myös tiedostaa sen, että kaksikielinen pedagogiikka kehittää lasten ruotsin kielen taitoa ja vaikuttaa toiminnan toteuttamiseen, joten hänen on kasvattajana aika ajoin pysähdyttävä pohtimaan toiminnan tavoitteita. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia lähemmin kaksikielisen pedagogiikan tavoitteiden toteutumista ja vaikutuksia sekä sen soveltamismahdollisuuksia.

Kirjallisuus

- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) 2007. *Kielikylpykirja – Språkbadsboken* [online]. Vasa: Levón-institutet. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 57–89.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. 2014. Rethinking pedagogical assumptions in Canadian immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (1), 3–22.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gass, M. S. & A. Mackey 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giles, H. & N. Coupland 1991. *Language: contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gort, M. & R. W. Pointier 2013. Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27 (3), 223–245.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Jones, G. & B. Lewis. 2014. Language arrangements within bilingual education. Teoksessa E. M. Thomas & I. Mennen (toim.) *Advances in the study of bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 141–170.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, touko-kesäkuu 2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40229>.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654.
- Mehistö, P., D. Marsh & M. J. Frigols 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Merriam, Sharan B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Merrit, M., A. Cleghorn, J. O. Abagi, & G. Bunyi 1992. Socializing multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1–2), 103–121.
- Mård-Miettinen, K. 2007. Språkbadsdaghem som miljö för andraspråkstillägnande. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti, 34–44. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Mård-Miettinen, K. & Å. 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, 219–243.
- Palviainen, Å. & K. Mård-Miettinen 2015. Creating a bilingual preschool classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education* 29:5, 381–399, DOI: 10.1080/09500782.2015.1009092.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Saatavissa: URN:ISBN:978-952-10-7309-0.
- Snow, C. E. & C. A. Ferguson (toim.) 1977. *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin 2013. A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: the L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 101–129.
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasanesia 98. Vasa: Vasa universitet.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. 2005. Helsinki: Stakes.
- Weber, J.-J. 2014. *Flexible multilingual education. Putting children's needs first*. Bristol: Multilingual Matters.

LIITE

Artikkelissa esitetyt lastentarhanopettajan lausumat alkuperäisinä sekä niiden käännökset.

Luku 4

Sitaatti ensimmäisessä kappaleessa:

att målsättning e ju inte den att vi ska försvenska inom citationstecken att dom e lika viktiga båda två språken

Käännös: tavoitteenahan ei ole että me ruotsinamme lainausmerkeissä että molemmat kielet ovat yhtä tärkeitä

Esimerkki 1:

nu har de varit mycket på finska att nu 'plupp' 'tsch' nån sån där {klickar med tungan} en dusch eller va de heter nu eller att nånting på svenska nu in dit att ja liksom reagerar på det om jag pratar för lång tid och för mycket finska

Käännös: nyt on ollut paljon suomeksi että nyt 'plup' 'tshh' jotain sellaista {tekee klik-äänen kielellään} suihku vai mikä se nyt on nimeltään tai että jotain mukaan ruotsiksi että minä niin kuin reagoin siihen jos puhun liian pitkään ja liian paljon suomea

Sitaatti kolmannessa kappaleessa:

det är lika rätt oberoende om du svarar på finska eller svenska

Käännös: on ihan yhtä oikein vastata suomeksi tai ruotsiksi

Esimerkki 3:

det som jag märker lite med vissa barn om det kan vara så att de har talsvårigheter etc jag vet inte men jag har varit lite försiktig att då märker jag att jag använder mera finska
huomaan että joidenkin lasten kohdalla jos heillä mahdollisesti on puheongelmia jne niin en tiedä mutta olen ollut vähän varovainen että silloin huomaan käyttäväni enemmän suomea

Esimerkki 4

jag vill inte översätta att jag vill inte säga samma på finska och svenska att det hänger liksom i luften att nånting kommer på finska och nånting på svenska men egentligen pratar jag om samma sak

Käännös: en halua kääntää enkä halua sanoa samaa asiaa suomeksi ja ruotsiksi vaan sitä on niin kuin ilmassa että jotain tulee suomeksi ja jotain ruotsiksi mutta oikeastaan puhun samasta asiasta

Luku 5

Esimerkki 6a

för att få tillbaks uppmärksamheten så då slänger jag in på finska nånting

Käännös: saadakseni huomion takaisin niin silloin heitän jotain suomeksi

Esimerkki 6b

finskan tar jag in just så att dom ska liksom va på alerten på något sätt

Käännös: suomen otan mukaan juuri siksi että he olisivat niin kuin valppaina jollakin tapaa

Esimerkki 7a

men sen om de e såna viktiga informationssaker eller nånting liksom såna här lite svårare saker så då tar jag in finskan

Käännös: mutta jos on sellaisia tärkeitä tiedotusasioita tai jotain niin kuin sellaista vähän vaikeampia asioita niin silloin käytän suomea

Esimerkki 7b

att sånt som liksom ett barn måste förstå rätt [...] då använder jag finska

Käännös: että sellainen jonka lapsen täytyy ymmärtää oikein [...] silloin käytän suomea

Esimerkki 8

så tar jag också in finskan för att få dom att diskutera å prata å att få igång den här växelverkan att "mitähän veitsien kanssa voi tehdä" å så börjar det komma svar men sku jag säga det på svenska så skulle det inte komma nå svar här inte "va gör vi me kniven" int förstår dom så mycke

Käännös: käytän suomea myös saadakseni heidät keskustelemaan ja puhumaan ja saadakseni käyntiin vuorovaikutuksen että "mitähän veitsien kanssa voi tehdä" ja sitten alkaa tulla vastauksia mutta jos sanoisin sen ruotsiksi niin ei siihen "va gör vi me kniven" tulisi vastauksia eivät he ymmärrä niin paljon

Luku 6

Esimerkki 9

å de har jag sagt miljoner gånger så {skrattar} att e de där med upprepning upprepning upprepning

Käännös: ja tämän olen sanonut miljoonia kertoja {nauraa} eli se on sitä toistoa toistoa toistoa

Esimerkki 10

ja höll ju på me samma sak tejpen [...] å dom e vana van att vet du dom e ju så många på dagis {nauraa} så att de va lätt att byta till svenska där

Käännös: minähän tein samaa asiaa teippiä [...] ja he ovat tottuneet että tiedätkö heitä on päiväkodissa niin monta {nauraa} että siinä oli helppo vaihtaa ruotsiin

Esimerkki 11a

att om man har någonting konkret också visa så då kanske man os associerar till nånting

Käännös: jos on näyttää jotain konkreettista niin silloin se ehkä assosioituu johonkin

Esimerkki 11b

sånt som man gör sån där liksom funktionellt på någo sätt

Käännös: jotain jota tehdään jotain niin kuin jollain tapaa toiminnallista

Esimerkki 13

där har jag de där lätta orden att så där gör jag också som pedagog att vi har ju dom här delområdena [intervjuare: det kan du göra på svenska eller finska] ja för det mesta gör jag det på svenska för jag vet att de kan räkna redan på finska å klassificera å sånt

Käännös: siinä minä käytän helppoja sanoja että niin teen myös kasvattajana että meil-lähän on nämä aihealueet [haastattelija: senhän voit tehdä ruotsiksi tai suomeksi] kyllä useimmiten teen sen ruotsiksi sillä tiedän että he osaavat jo laskea suomeksi ja luokitella ja sen sellaista

Esimerkki 14

Jag märker att om jag säger "innan vi börjar baka" är lite för diffust för barnen men att "mössa" vet allihopa va de e å då har jag märkt att jag betonar de där ordet

Käännös: huomaan että jos sanon "innan vi börjar baka" on vähän liian epämääräistä näille lapsille mutta että "mössa"-sanan tietävät kaikki ja olen huomannut että painotan sitä sanaa

Esimerkki 15

men jag märker ändå att jag har lite behov att komma med det svenska ordet men jag måste ju ge modell de e säkert de [...] att man försöker få in så mycket svenska som möjligt men på ett naturligt sätt

Käännös: mutta huomaan että minulla on pieni tarve antaa ruotsinkielinen vastine mutta täytyyhän minun antaa malli sitä se varmaankin on [...] että sitä yrittää saada mukaan niin paljon ruotsia kuin mahdollista mutta luonnollisella tavalla