

LAPSET VIERASKIELISESSÄ TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Tapaustutkimus kielikylpylasten toimijuudesta

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Maarit Vehmaskoski

Kevät 2006

” Mikä sun nimi on?”

” Maarit ”

” Oot sä tullu Suomesta?”

” Joo-o”

*” Sä oot suomalainen... (katsoo opettajia),
noi on englantilaisia.”*

Karita, 3v.

Tiivistelmä

Vehmaskoski, Maarit. Lapset vieraskielisessä toimintaympäristössä. Tapaustutkimus kielikylypylasten toimijuudesta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2006. 107 sivua +liitteet.

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä oli selvittää ja kuvailla kielikylypylasten kokemuksia vieraskielisessä toimintaympäristössä. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, millaista on aikuisen ja lapsen vuorovaikutus ja millainen merkitys vertaisryhmällä on vieraskielisessä toimintaympäristössä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin lapsen toimijuutta ja sitä, millaisten keinojen avulla lapset selviytyvät vieraskielisessä toimintaympäristössä sekä miten lapset kuvailevat kokemuksiaan vieraskielisessä toimintaympäristössä.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin kielikylypyä vieraan kielen omaksumis ja/tai oppimismenetelmänä, kielen merkitystä sekä kaksikielisyyttä. Teorian toisessa kokonaisuudessa kartoitettiin lapsuuden rakentumista ja sosiologista lapsuustutkimusta, joka muodostui peruslähtökohdaksi tutkimukselle. Tähän pohjautuen tutkimuksessa tarkasteltiin lapsia vieraskielisen toimintaympäristön vuorovaikutustilanteissa, jossa lapset nähtiin vertaiskulttuurissa osaavina, luovina ja sosiaalisina toimijoina.

Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus. Pääaineistoksi muodostuivat havaintomuittiinpanot neljän tapaustutkittavan vuorovaikutustilanteista 3-6-vuotiaiden lasten kielikylypyryhmässä. Täydentävinä aineistonhankintamenetelminä käytettiin lasten, tapaustutkittavien vanhempien ja henkilökunnan haastatteluja. Lisäaineistoa hankittiin videomallalla ja valokuvaamalla.

Tutkimus osoitti, että kielikylypy antaa mahdollisuuksia vieraan kielen oppimiseen. Aineiston perusteella käy ilmi, että lapset kokivat leikin tärkeimmäksi oman toimintansa välineeksi. Lasten näkemyksissä vuorovaikutustilanteet vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa ja toimiminen vieraskielisessä toimintaympäristössä tulivat esille toimijuutta edesauttavina tai rajoittavina tekijöinä. Tutkimuksen merkitykselliseksi tulokseksi voidaan esittää aineiston perusteella syntyneitä lasten toimintatapoja: osallistuja, tarkkailija, kommunikoiija ja informoiija. Toimintatapojen avulla toimijat käyttivät erilaisia toimintaresursseja selviytyäkseen vuorovaikutustilanteissa sekä aikuisten että lasten kanssa vertaisryhmässä. Vieraskielinen toimintaympäristö on lapselle moniulotteinen toiminta-areena, jossa merkittäviksi toiminnan edellytyksiksi muodostuivat tämän tutkimuksen perusteella lasten keskinäinen sosiaalinen osallistuminen ja kollektiivinen oppimisen kokemus vertaisryhmässä. Tutkimuksen otos on suppea, joten siitä ei voida tehdä yleisiä johtopäätöksiä.

Tutkimuksen avainsanat: vieraskielinen toimintaympäristö, kielikylypylapset, lapsuuden sosiologia, lapsuus, lasten toimijuus, vertaisryhmä.

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
1 SUKELLUS KIELIKYLPYYN.....	7
1.1 Mitä kielikylpy on?.....	7
1.2 Kielen merkitys	9
1.3 Oppimista vai omaksumista?.....	10
1.4 Kielen problematiikkaa	11
1.5 Kielikylpyä päiväkoteihin.....	12
2 LAPSUUDEN RAKENTUMINEN JA TOIMIJUUS	15
2.1 Kohti aikuisuutta	15
2.2 Lapsen tutkimuksesta lapsuustutkimukseen.....	16
2.3 Vertaissuhteiden merkitys lapsuudessa	19
2.4 Näkökulmia lapsuustutkimuksen etiikkaan.....	23
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	27
4 TUTKIMUSPROSESSI- SUUNNITELMASTA TOTEUTUKSEEN.....	29
4.1 Kentällä.....	29
4.2 Tutkimusaineistot	38
4.3 Tutkimusmenetelmä	43
4.4 Aineiston analyysi	48
5 VUOROVAIKUTUSTILANTEISTA LASTEN KOKEMUSTEN TULKINTAAN..	54
5.1 ” Hei moi...mä leikin Teresan kanssa” ** ” Me leikitään sitä, et me kasvatetaan ruusupensaita” (Soile, 3v.).	54
5.2 ” Katsos, kun olen näin voimakas.” (Verner, 5v.).....	64
5.3 ” Mä tykkään leikkiä ja sitte tehdä niinku tehtäviä” (Viivi 6v.).....	74
5.4 ”Leikkiminen on kaikista kivointa” (Sakari 6v.).....	82
6 LASTEN TOIMINTATAPOJA VIERASKIELISESSÄ TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ.....	90
7 PÄÄTELMÄT	94
7.1 Tutkimustulosten koonti.....	94
7.2 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa	96
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	99
LÄHTEET	103
LIITTEET.....	109

Johdanto

Kansainvälistyminen on lisääntynyt Suomessa Euroopan Unioniin liittymisen johdosta. Enää ei riitä, että ihminen pärjäisi äidinkielellään, vaan nykyisin ajatellaan yleisesti, että kansainvälistyvässä maailmassa pitäisi osata useampaa kuin yhtä vierasta kieltä (Lau- nonen, Heimo, Tykkyläinen 2002, 2-3). Elomaa (2000, 39) toteaa, että vieraiden kielten osaamista ja kielitaitoa arvostetaan. Kansainvälistymisen seurauksena myös Suomi on profiloitunut tehostetummalla kielten opetuksella. Kielten oppimiseen liittyvät vaihto- ehdot ovat yleistyneet kouluissa ja päiväkodeissa. Päiväkodeissa kielikylpy tavoittelee opetusmenetelmänä toiminnallista kaksikielisyyttä. Syitä kielikylvyn suosiolle löytyy. Tutkimustuloksissa vanhemmat toteavat: ”kielikylpy on helppo, kivuton ja halpa vaih- toehto hankkia uusi kielitaito ja näin avata portteja monikielisyteen”. (Haldin & Mä- enpää-Lahti 1995, 2.)

Suomeen kielikylpy tuli siitä syystä, että maassamme oli tehokkaamman kieltenopetuk- sen tarve (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 170). Ensimmäinen kielikylpyryhmä aloitti kokeiluna Vaasassa 1980-luvun lopulla. Sen tavoitteena oli saavuttaa toiminnalli- nen monikielisyys. 1990-luvun alussa kielikylpy opetusmenetelmänä vakinaistettiin, jonka seurauksena se levisi Suomen sisäosien kaupunkeihin.

Kielikylvystä on viestintävälineissä vaihdettu mielipiteitä koko sen olemassaolon ajan. Keskeisesti on ollut esillä huoli kielikylpyläisten äidinkielen taitojen kehittymisestä (Elomaa 2000, 336). Vaikka englanti tuntuukin olevan yhteinen maailmankieli, myös muiden kielten osaajia tarvitaan (Elomaa 2000, 39). Elomaa (2000, 37) on luonnehtinut vieraan kielen oppimista ja/tai omaksumista energiaa vaativaksi sekä stimuloivaksi prosessiksi.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää ja kuvailla lasten kokemuksia vieraskielisessä toimintaympäristössä. Teoriaosassa esitän lähestymistapoja syntyneisiin tutkimusongelmiini nähden. Edelleen tarkastelen kielikylpyä opetusmenetelmänä, sen tavoitteita ja menetelmän toteutusta päiväkodissa. Kielikylvyn yhdeksi tavoitteeksi on luonnehdittu monikielisyyttä. (Elomaa 2000, 37.) Tästä syystä tuon teoriaosassa myös esille vieraan kielen omaksumis ja/tai oppimisprosessia ja avaan näkökohtia kielen yleisestä merkityksestä yksilölle.

Mayall (1994, 8) toteaa, että empiirisen tiedon kautta saamme oivalluksia lasten omiin kokemuksiin. Tämä on myös yksi yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen painopiste, jota tutkimukseni teoriaosassa tarkastellaan. Lasten näkökulman tutkiminen on innostanut minut tutkimusaiheeni ääreen. Tarkastelemalla lasten vuorovaikutustilanteita pyrin tuomaan esille lapsen toimijuutta ja vertaiskulttuurin merkitystä vieraskielisen toimintaympäristön voimavarana.

Tutkimukseni on toteutettu osallistuvan havainnoinnin menetelmällä, jossa etnografisen tapaustutkimuksen avulla havainnoitiin neljää alle kouluikäistä lasta kielikylpypäiväkodissa. Lisäksi lasten, tutkittavien tapausten vanhempien ja henkilökunnan haastatteluja käytettiin täydentävinä tiedonhankintatapoina tavoittamaan näkökulmaa lapsen kokemuksiin vieraskielisessä toimintaympäristössä.

1 Sukellus kielikylpyyn

1.1 Mitä kielikylpy on?

Sana kielikylpy tulee englanninkielen sanoista *language immersion*. Kielikylvyllä tarkoitetaan kielenomaksumisen mallia, jossa vieras kieli omaksutaan käyttämällä sitä luonnollisissa ja mielekkäissä kommunikaatiotilanteissa. Toisin sanoen lapsia ”kylvetään” vieraalla kielellä. (Hurme 1990, 347.)

Termillä *immersion education*, tarkoitetaan kielikylpyopetusta ja se omaksuttiin Kanadassa 1960-luvulla kuvailemaan sellaisia opetusohjelmia englanninkielisille lapsille, joita opetetaan valituissa kouluissa ranskankielellä. Termiä käytetään myös kuvailemaan vaihtelevia tilanteita, joissa koti-koulu-kielen vaihtuminen tapahtuu valinnaltaan erilaisten syiden tai tarkoitusten perusteella (Swain & Johnson 1997, xi). Kielikylpyopetusta annetaan päiväkodeissa ja kouluissa.

Ensimmäinen kielikylpypäiväkoti perustettiin Vaasaan vuonna 1987 ja samaan aikaan käynnistyi Vaasan yliopistossa kielikylvyn tutkimus. Suomessa toteutetusta Kanadan mallin mukaisesta, rikastavasta kielikylvystä, on ilmestynyt joukko tutkimuksia ja ra-

portteja. Nämä tutkimukset ovat keskittyneet lapsen äidinkielen tai kielikylpykielen kehitykseen ja käyttöön (kts. Mård 1994; Björklund 1996).

Laurénin (1996, 256) mukaan kielikylpy on vieraan kielen omaksumisen malli, jossa kieli opitaan käyttämällä sitä mielekkäissä, toiminnallisissa tilanteissa. Tämä tarkoittaa sitä, että kielikylpy on kokopäiväistä ja liittyy kaikkiin päiväkodin tai koulun tilanteisiin eikä vain tiettyihin ohjattuihin tuokioihin (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 175). Termi kielikylpy kuvaa kielikylpyryhmän toimintaa, jonka Kantanen (1997, 15) määrittelee siten, että kielikylvyn tavoitteena on ”kylvettää” lapsi kielen maailmaan. Lasta ympäröi täten kieli ja hänelle annetaan mahdollisuus käyttää kieltä välineenä tilanteissa siten, että lapsen toimintaympäristö muodostuu kieleen sidoksissa olevista toimintakeskuksista eli *centtereistä*. Toimintakeskusten tavoitteena on toiminnan ja leikin kautta ohjata lasta kielen monipuoliseen ilmaisuun ja käyttämiseen. (Laurén 1996, 256.) Kielikylvyn avulla kaksikielisyys pyritään saavuttamaan mahdollisimman varhain, useimmiten jo leikkikouluikässä (Nurminen 2002, 70). Nuolijärvi (1998, 13) toteaaakin, että kielikylpy on yksi tapa tarjota lapselle mahdollisuuksia iloiseen oppimisen kokemuksiin ja kannustaa häntä näkemään elämän eri puolia, myös sitä, että ihmisillä on eri äidinkieliä.

Hurme (1990) on selkiinnyttänyt kielikylpyohjelmille tiettyjä leimallisia piirteitä. Hänen mukaansa kielikylpyopetuksessa on oleellista käyttää yhteiskunnan vähemmistökieltä. Toiseksi kielikylpyohjelman avulla opitaan sellainen kieli, jota käytetään ympäröivässä yhteiskunnassa kuten Suomessa ruotsin kieltä tai Kanadassa ranskaa. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että vähemmistökielen oppiminen saa tukea esim. mediasta. Kolmanneksi tavoitteena on funktionaalinen kaksikielisyys, joka tarkoittaa kussakin tilanteessa riittävästä sekä tarkoituksenmukaista kaksikielisyttä (Vesterbacka 1989, 24; Hurme 1990, 439). Kielikylvyssä etenkin sanoman sisältö on tärkeämpi kuin sen oikea kieliopillinen muoto (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 176). Kielikylpy toimii parhaiten silloin, kun lapsille varataan aikaa ja mahdollisuuksia luonnolliseen kommunikointiin uudella kielellä.

1.2 Kielen merkitys

Kieli on ihmiskunnan kaikkein tärkein kyky ja se on läheisessä suhteessa kaikkeen oppimiseen (Ikonen 2000, 129). Elomaan (2000, 23) mukaan kielen avulla muodostamme asenteemme, arvomme sekä opimme ajattelemaan ja kielen avulla tapahtuu älyllinen kasvumme. Hän toteaa, että kielen avulla ilmaisemme myös tunteemme. (emt.23.) Kieli mahdollistaa yhteisön jäseneksi kasvamisen (Sarmavuori 1982, 10; Koppinen, Lyytinen, Rasku-Puttonen 1989, 24-25). Lapselle kieli on rikas ja taipuisa tarkoitusten toteuttamisen väline (Koppinen ym. 1989, 24). Lapsi tarvitsee kieltä päivittäin esimerkiksi oikeuksiensa puolustamiseen, tapahtumien selostamiseen ja kertomiseen ja kuvitteellisten leikkutilanteiden luomiseen. Lisäksi hän tarvitsee kieltä keskustellakseen ja kehittääkseen itselleen keskustelutaidon, ajattelemiseen, suunnittelemiseen sekä ongelmien ratkaisemiseen. (Koppinen ym. 1989, 25-26.) Skutnabb-Kangas (1988, 13) määrittelee kielen olevan yhdysside ihmisten välillä. Hän jatkaa, että kielen kautta saamme menneiden sukupolvien kulttuuriperinnön ja kielen avulla myös siirrämme sen edelleen omille lapsillemme.

Yleensä osaamme sanoa, mikä oma äidinkielemme on (Elomaa 2000,17). Suomen kielen perussanakirjan mukaan äidinkieli (josta käytetään myös nimitystä ensikieli, ensimmäinen kieli) on kieli, jonka ihminen ensimmäiseksi (tavallisesti kotonaan) oppii ja jota hän parhaiten tai yksinomaan taitaa (Elomaa 2000, 17). Sajavaaran (1999, 73) mukaan ihmiset oppivat ensimmäisen kielensä vuorovaikutuksessa lähiympäristössään olevien ihmisten kanssa. Skutnabb-Kangas (1981, 21; 1988, 35) määrittelee äidinkielen erilaisten kriteerien avulla. Hänen mukaansa ensimmäinen näistä on ns. suosituin kriteeri äidinkielestä. Tällöin äidinkieli on se kieli, jolla ajatellaan, unelmoidaan ja lasketaan. Hän jatkaa kuitenkin, että tällaiset kriteerit äidinkielen määrittelemiseksi ovat tylsiä, sillä kaikkia näitä voi tehdä myös elämällä uuden, opitun kielen parissa. Sociolinguistisen näkökulman mukaan äidinkieli määritellään kieleksi, johon yksilö identifioituu. (emt. 22-23.) Kaiken kaikkiaan äidinkielen oppiminen on ainutkertainen tapahtuma ja sen oppiminen tarkoittaa myös ihmiseksi tuleamista (Skutnabb-Kangas 1988, 42).

1.3 Oppimista vai omaksumista?

Sajavaara (1999, 75) toteaa, että kielen oppimisesta käytetystä terminologiassa on häilyvyyttä. Hän jatkaa, että Suomessa toisinaan omaksuminen rajataan kattamaan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaa kielenoppimista, kun taas oppimisen katsotaan edellyttävän ainakin jonkinasteista muodollista ohjantaa. (emt.75.) Laurén (1995, 27) tarkentaa käsitteitä omaksuminen ja oppiminen seuraavasti:

Taulukko 1: Kielen oppiminen/omaksuminen

Kielen omaksuminen	Kielen oppiminen
tapahtuu luonnollisissa kielenoppimistilanteissa	tapahtuu ohjatuissa kielenoppimistilanteissa, jolloin oppija saa muodollista opetusta
henkilö ei tiedosta tapahtumaa tai opitun aineksen luonnetta metakielellisellä tasolla (ei esim. opita kieliopillisia sääntöjä)	henkilön metakielellistä tietoisuutta harjoitetaan kielenoppimisen tukemiseksi (puhutaan kielestä ja annetaan kieliopillisia sääntöjä)

Samanlaista häilyvyyttä terminologian tasolla edustavat englanninkieliset termit *acquisition* (omaksuminen) ja *learning* (oppiminen).

Swain ja Johnson (1997, 12-14) ovat tutkineet kielen omaksumista kaksikielisen opetuksen (*bilingual education*) ja kielikylvyn (*immersion*) yhteydessä. He näkevät tällaisten epämuodollisten kielirikasteisten oppimisympäristöjen liittyvän enemmän kielen omaksumiseen kuin oppimiseen (Jäppinen 2002, 32). McLaughlin (1984, 11) puolestaan toteaa, että käsitteitä omaksuminen ja oppiminen on hyvin vaikeata erottaa toisistaan. Tällä hän tarkoittaa sitä, että nojaaminen ainoastaan tilanteen määrittelemiin sisältöihin ei ole tyydyttävää, koska kuka tahansa voi omaksua kielen luokkatilanteissa keskittymällä kieliopillisiin sääntöihin. Toisaalta taas kuka tahansa voi oppia sääntöjä informaalisissa tilanteissa kielen syntyperäisiltä informanteilta.

Mielestäni käsitteitä omaksuminen ja oppiminen ei voida erotella karkeasti toisistaan, kun kysymyksessä on kielikylpy ja tämän menetelmän pohjalta lapselle tuleva uusi, vieras kieli. Kielikylvyssä tilanteet kielen oppimiselle/omaksumiselle muodostuvat lap-

selle pääosin tiedostamatta, kun taas kielikylvyssä toimivien aikuisten kielimallina toimiminen on tiedostettua. Toisaalta suunnitellut ryhmä- ja pienryhmätilanteet muodostuvat kielen kannalta tietoisiksi niiden opetuksellisten tavoitteiden johdosta. En kuitenkaan pidä tutkimuskysymyksiini vastaamisen kannalta olennaisena lähteä tarkemmin määrittelemään äidinkielen kehitystä tai vieraan kielen oppimis- ja/tai omaksumisen välisiä eroja. (Jäppinen 2002, 32.) Tarkoitukseni on tuoda esille yleensä kielen (oli se sitten äidinkieli tai vieras kieli) omaksumis- ja oppimisprosessiin liittyviä merkityksiä. (emt. 32.)

1.4 Kielen problematiikkaa

Milloin voidaan päätyä käyttämään nimitystä toinen kieli tai vieras kieli? Sajavaara (1999, 75) toteaa, että nimitykset toinen ja vieras kieli ovat käytöiltään ongelmallisia. Hän jatkaa, että jotkut kutsuvat toisiksi kieliksi kaikkia niitä, jotka on opittu ykköskielen jälkeen riippumatta kielenoppimisen ympäristöstä. Toisaalta toisiksi kieliksi kutsutaan vain niitä, joita puhutaan käyttökielinä ympäristössä, ja vieraiksi kieliksi niitä, joiden luonnollinen käyttöympäristö on oppijan normaalin puheyhteisön ulkopuolella. Laurénin (1995, 27) mukaan näitä kahta käsitettä vertailtaessa on lähtökohtana didaktinen näkökulma. Tällä hän tarkoittaa sitä, että nimitystä toinen kieli käytetään, mikäli toinen kieli toimii kuten äidinkieli. Vieras kieli on nimityksenä silloin, kun uutta kieltä ei käytetä täysin äidinkielen tavoin, vaan se on tarkoitettu kontaktivälineeksi vieraskielisen puhujan kanssa.

Tämän tutkimuksen valossa kielikylpy määritellään vieraan kielen oppimismenetelmäksi, jonka avulla lapsi oppii ja/tai omaksuu uuden kielen. Lapset aloittavat kielikylvyn pääosin kolmen vuoden iässä. Sarmavuori (1982, 208-209) toteaa, että mikäli vieraan kielen opettelu alkaa kolmen vuoden iässä tai myöhemmin, lapsella on hallussaan selvä äidinkieli. Toisin sanoen lapsella on jo runsaasti kokemuksia siitä, mitä kielellä tehdään ja kuinka sitä käytetään. Hän jatkaa, että vieraan kielen oppiminen etenee äidinkielen kautta ja siten vieraan kielen oppiminen on äidinkielellä hankitun kyvyn laajentamista. Olen yhtä mieltä Laurénin (1995) kanssa siitä, että nimitystä vieras kieli

käytetään silloin, kun kieltä käytetään kommunikoinnin välineenä. Täten tämän tutkimuksen yhteydessä päädyn käyttämään uuden kielen oppimisesta termiä *vieras kieli*. Merisuo-Stormin (2003, 500) mukaan vieraskielisen opetuksen tavoitteena on, että oppilaat omaksuvat uutta tietoa vieraan kielen avulla ja kehittävät samalla kielitaitoaan.

Kaksikielisyys voidaan määritellä kielten omaksumisiin- ja menetelmän, kielten hallinnan tason ja käyttämisen ja samaistumisen perusteella (Skutnabb-Kangas 1981, 91; 1988, 63). Hassisen (2002, 21) mielestä kaksikielisyyttä ei voida rajata omaksumisiin perusteella, koska myös aikuiset pystyvät omaksumaan toisen kielen. Hän toteaa, että kaksikielisyys ei ole vain koulun tai kurssin kielenopetuksen tulosta, vaan kieltä omaksuman on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä.

Elomaa (2000, 34) toteaa, että kaksikieliseksi (eli hallitsee yhden kielen syntyperäisen puhujan tavoin ja toisenkin hyvin) voi tulla monella tavalla. Skutnabb-Kankaan (1991, 61) mukaan kaksikielisydestä puhuttaessa on erotettava toisistaan kolme ryhmää. Näitä ovat kaksikielisten perheiden lapset, kielelliseen vähemmistöön kuuluvat lapset sekä kielelliseen enemmistöön kuuluvat lapset. Voisiko luetteloon lisätä vielä kielikylypylapset (Elomaa 2000, 34)? Tutkimuksessani kaksikielisyydellä tarkoitan sitä, että lapsi pystyy ymmärtämään sekä käyttämään kieltä aktiivisesti toimintansa välineenä vaikka lähes samantasoista osaamista kummassakaan (suomen ja englannin) kielessä ei ole saavutettu. Tärkeintä on, että henkilö pystyy kahdella kielellä ilmaisemaan itseään ja tulee ymmärretyksi omien tarpeittensa mukaan (Skutnabb-Kangas 1981, 90). Suomessa käytetään tällä hetkellä kaksikielisen opetuksen malleista lyhennettä CLIL, joka tulee englanninkielen sanoista content and language integrated learning (Merisuo-Storm 2003, 501). Tämän vastineena käytetään myös nimitystä vieraskielinen opetus. (Jäppinen 2002, 13.)

1.5 Kielikylypyä päiväkoteihin

Vuonna 1985 Christer Laurén piti juhlapuheen Kristiinankaupungissa, jossa hän esitti ajatuksia Suomen kaksikielisyyden paremmasta hyötykäytöstä. Laurén esitteli Kanadan mallin mukaisen kielikylylyn yhtenä mahdollisuutena tähän. Tästä oli seurauksena päi-

välehdessä haastattelu ja täten kiinnostus kielikylpyä kohtaan heräsi politiikassa toimivien naisten keskuudessa siten, että kyseinen naisryhmä järjesti luentotilaisuuksia ja tiedotuksia kielikylpystä suomenkielisille vanhemmille. Poliittisesti yksimielinen päätös kaupunginvaltuustossa sekä ministeriön lupa sai lopulta ruotsin kielikylpykokeilun alkaneeksi. (Laurén 1996, 80.) Samaan aikaan käynnistyi kielikylvyn tutkimus Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksella (Kiviniemi 1997, 91; kts. myös Laurén 1996). Vaasan kielikylvyllä oli alueellinen tilaus; ruotsin kieli oli alueen vähemmistökieli, joten suomenkieliset lapset kylvetettiin kieliyhteisönsä vähemmän käytetyssä kielessä. (Nuolijärvi 1998, 13.) Nykyään kielikylpyopetus on levinnyt Suomeen laajalti aina maamme sisäosia myöten; Porvooseen, Turkuun, Helsinkiin, Vantaalle, Espooseen, Hämeenlinnaan ym.

Kielikylpypäiväkodin arkipäivä rakentuu erilaisista toiminnoista. Jokapäiväiset rutiinit kuten ruokailu, eteistoiminnot, ulkoilu, lepo ja leikki ovat periaatteessa samoja kuin tavallisessa päiväkodissa. Erona kuitenkin se, että näiden kodinomaisten toimintojen ympärille rakentuu toisen kielen omaksuminen luonnollisessa ympäristössä. Päiväkotia ei kuitenkaan voi kutsua kielikylpypäiväkodiksi pelkästään sen vuoksi, että kyseisiä toimintoja toteutetaan muulla kuin lasten ensikielillä. (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 176-177.)

Kielikylvyn alkaessa on tärkeätä pyrkiä luomaan hyvä kontakti lapsiin uuden tilanteen edessä. Seuraavassa esimerkki opettajan näkökulmasta turvallisen tunteen luomiseksi kielikylpylasten tullessa ensimmäisenä päivänä vanhempiensa mukana päiväkotiin: *”kun puhun lapsille, katson heitä, jotta he ymmärtäisivät, että haluan sanoa jotain juuri heille, puhuessani vanhemmille käytän suomea ja katson silloin ainoastaan heitä- tällöin lapsi kuulee, että osaan puhua suomea ja ymmärrän sitä”*. (Laurén 1995, 36.) Nuolijärvi (1998, 14) toteaa, että turvallisuuden tunteen syntymiseksi lapselle on tärkeää tulla kuulluksi hänen käyttäessään mitä tahansa kieltä sekä kokea konkreettisesti, että hänelle puhutaan kohti, ei ohi. Hyvän kontaktin luomiseksi myös päivittäiset rutiinit kielikylpypäiväkodin arjessa luovat turvallisuutta lapsille siitä syystä, ettei lapsi hätäänny, vaikkei ymmärtäisikään kaikkea, mitä opettaja sanoo kielikylpykielellä. Edellisen esimerkin mukaisesti lapsi tietää, että opettaja ymmärtää hänen ensikieltään, ja että lapsi voi kommunikoida opettajan kanssa siitä huolimatta, vaikka opettaja vastaakin vieraalla

kielellä. Koska opettaja pitäytyy yhdessä kielessä, on hänen syytä tehostaa kielellistä sanomaansa eleiden, ilmeiden, kuvien ja konkreettisen materiaalin avulla helpottaakseen kommunikointia ja lisätäkseen lapsen päättelykykyä sanomansa sisällön ymmärtämiseksi. (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 178-179.)

Vaasalaisen kielikylpytutkijan Södergårdin (2002) tutkimuksen tulosten mukaan lapsen kiinnostus toista kieltä kohtaan kasvaa opettajan toimiessa lasten kanssa vuorovaikutuksessa sekä ollessaan kielimallina ja tarjotessaan lapsille erilaisia kokemuksia toisen kielien käytöstä. Hän toteaa tutkimuksessaan, että päiväkodin kielikylpyopettajalla on keskeinen kielellinen rooli kielikylvyssä. Södergårdin mukaan ensimmäisten kuukausien totuttelujakson aikana opettajan tavoitteena on saada lapset oppimaan päiväkodin rutiinit, eli kaiken sen, mitä päivittäin tehdään ja tapahtuu. Rutiinien oppimiseen liittyy myös tavoite ymmärtää rutiineihin liittyvää kieltä. Rutiineissa ei tapahdu merkittäviä muutoksia ensimmäisten kuukausien aikana vaan toistamalla niitä samanlaisina taataan lapselle tukea oppimiselle sekä turvallisuutta sosiaalisessa ympäristössä toisten lasten kesken ja opettajan kanssa. (Laurén 1996, 98.) Kielikylvyn ensimmäisen vuoden tavoitteena on, että lapset oppisivat ymmärtämään päiväkodissa käytettävää arkipäivän kieltä ja lapset rohkaistuisivat käyttämään kielikylpykieltä. Siksi on tärkeää, että opettaja lähtee liikkeelle toiminnasta, ei kielestä.

2 Lapsuuden rakentuminen ja toimijuus

2.1 Kohti aikuisuutta

Traditionaalinen kysymys: ” Mikä sinusta tulee isona?” kätkee taakseen merkityksellisiä näkökulmia lapseen ja lapsuuteen. Lapsuustutkimusta on tehty sosiologiassa ja kasvatussosiologiassa pääasiassa sosialisointin yhteydessä. Kasvatussosiologinen ajattelu lapsesta juontaa juurensa perinteisestä sosiaalistumisen teoriasta, joka korostaa lapsen yhteiskuntaan sopeutumista ja sen sisäistämistä (Corsaro 2005, 7). Sisäistäminen tapahtuu sosialisointiksi kutsumassamme yksilönkehityksellisessä prosessissa (Berger & Luckmann 1994, 149).

James ja Prout (1997, 13) määrittelevät sosialisointin taianomaisena prosessina, joka muuttaa olomuotonsa yhdestä toiseksi. Tällä he tarkoittivat sitä, että lasta kohdellaan prosessissa passiivisena sekä sopeutuvalaisena ”laboratorion rottana”, joka lopussa palkitaan tullessaan sosiaalisesti ja aikuisesti. Bergerin ja Bergerin (1991, 3) mukaan tämä näkemys korostaa lapsen ulkopuolista asemaa yhteiskunnassa. Berger ja Luckmann (1994, 149) määrittelevät sosialisointin yksilön kokonaisvaltaiseksi ja johdonmukaiseksi perehdyttämiseksi yhteiskunnan tai sen osa-alueen objektiiviseen maailmaan. He lähestyvät sosialisointin käsitettä primaarisosialisointin ja sekundaarisosialisointin kautta. Ne ilmentävät eri tavoin yksilön asemaa ja roolia sosialisointiprosessissa. Primaarisosialisointi on lapsuuteen ajoittuva sosialisointi ja sekundaarisosialisointi sisältää

kaikki lapsuuden jälkeiset tapahtumasarjat (emt.149). Siljander (1997, 9) kirjoittaa, että laajassa merkityksessä sosialisatio käsittää periaatteessa kaikki ne prosessit, joiden seurauksena yksilöstä tulee ”yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti”.

James ja Prout (1997, 14) toteavat kokoavasti, että traditionaaliset sosiaalistumisen teorit torjuvat ajatuksen sosialisatiosta prosessina. Sen sijaan ne ovat keskittyneet näkemykseen lapsesta sosiaalisesti kehittyvänä, aikuisuuden asteittain saavuttavana (Ritala-Koskinen 2001, 45). James ja Prout (1997, 14) jatkavat, että lapsen elämän ensisijaisina sosiaalistumisen agentteina on huomioitu perheen ja koulun roolia. Näin he perustelevat, että lasten elämät on lähes aina määritelty ja/tai pakolla aikuisten kautta (emt. 29).

Corsaro (2000, 92) sekä Berger ja Berger (1991, 3) tuovat kanta-aottavasti esille lapsen ja lapsuuden sosialisatiion problematiikkaa. Corsaro (emt.92) torjuu ajatuksen siitä, että lapset vain yksinkertaisesti sisäistäisivät yhteiskuntaa ja sen kulttuuria. Berger ja Berger (emt.3) kritisoivat sosialisatioprosessia sen keskittymisestä yksilöön sosiaalisena tuotteena, joka sosiaalistuu ajattelemalla sekä toimimalla yhteiskunnan määrittelemien sääntöjen mukaan. Prout (2005, 60) jatkaa, että sosialisatio käsitteen kritiikki esittää lapset passiivisiksi asettaen reunaehdoja lapsen kasvulle prosessina sivuuttaen lasten omat toiminnot, merkitykset ja kulttuurit. Waksler (1991, 22) tuo esille, että lapsen sosiaalistuminen sisältää kaikkea muuta. Hän ehdottaa, että vanhemmat ja yhteiskunta nähdään toisarvoisina lapsen sosiaalistajina. Waksler (emt.22) kiinnittää huomionsa lasten elämään ja sosiaalistumisen tutkimiseen toisella tavalla kuin tähän asti on tehty. Tämä tarkoittaisi sitä, että tutkimukset keskittyisivät etsimään tietoa siitä, miten aikuiset näkevät lapsen tai lapsi nähdään aikuisten maailmassa. Lisäksi tutkimuksia tulisi saada aikaan lapsen omista näkökulmista, lapsista lapsen maailmassa. (Waksler 1991, 22). Lapsuusnäkökulman painottaminen edellyttäisi Lehtisen (2000, 19) mukaan irtautumista perinteisistä sosialisatioteorioista ja lapsen käsittämistä toimijana. Tämä nostaisi tarkastelun keskiöön lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin.

2.2 Lapsen tutkimuksesta lapsuustutkimukseen

Lasta ja lapsuutta on yhteiskuntien historian aikakausina tulkittu eri tieteenaloilla erilaisista näkökulmista. Perinteinen psykologispedagoginen näkökulma lapsen ja lapsuuden tutkimiseen on painottanut kehitysteorioita, jotka ovat kiinnittäneet huomiota yksilökehityksen lainalaisuuksiin sekä identiteetin muodostumiseen (Siljander 1997,8). Sen sijaan lapsi ja lapsuus ovat yhteiskunnallisena ilmiönä perinteisissä tutkimuksissa jääneet huomiotta. Tutkimukset lapsista ovat olleet aikuis – sekä instituutiokeskeisiä. Täten aikuiset ovat tulkinneet lapsen kasvusta ja kehityksestä saatua tietoa. Lapsuuden institutionalisoitumisen on myös nähty uhkaavan lapsuuden katoamista, sillä lasten kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä kysymyksissä vastaavat enenevässä määrin muut asiantuntijat (opettajat, vanhemmat) kuin lapset itse. Kasvatuksen ammattimaistumista kuvaa Alasen ja Bardyn (1990, 55) osuva toteamus, jossa lapset eivät edes puhu päivähoiton tutkimuksessa. Heidän kokemuksiinsa ja toimintaansa on valaistu vain satunnaisesti. Päivähoito nähdään siinä määrin aikuisten asiana, että jopa sen asiakkaina pidetään vanhempia, vaikka lapset viettävät päivänsä siellä (emt. 55).

Ritala-Koskisen (2001, 48) mukaan lapset nähdään yhteiskunnassa eriytyneenä ryhmänä, joka on marginaalisessa asemassa suhteessa valtaapitävään aikuisväestöön. Olennaisin ero lasten ja aikuisten oikeudellisessa asemassa on se, että aikuiset ovat täysivaltaisia ja lapset vajaavaltaisia (Alanen & Bardy 1990, 65). Tätä vastakkainasettelua esiintyy myös Lapsen oikeuksien sopimuksessa ensimmäisen artiklan (1994, 19) määritelmässä lapsesta: alaikäinen ja vajaavaltainen.

Niin kutsuttu ”uusi lapsuuden tutkimus” on tehnyt tuloaan 1980-luvun lopulla ja erityisesti 1990-luvulla alkanut vakiinnuttaa asemaansa (Ritala-Koskinen 2001, 44). Se kääntää huomion toisaalle lapsesta tulevana prototyyppisenä aikuisena keskittymällä lapsuuteen ja lapsiin yksilöinä jo tässä hetkessä. (James & Prout 1997, 244-245.) Alasen (1992, 56) mukaan lapsiin tulisi keskittyä sosiologisten tutkimusten subjekteina aikuisten sijaan. Törrönen (2003, 14) jatkaa, että lasten sosiaalisia ja kulttuurisia suhteita on tutkittava niiden omilla ehdoilla, erillään aikuisten näkemyksistä ja perspektiiveistä. Prout ja James (1997, 3-4) painottavat, että lapset ovat ja heidät tulee nähdä aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä, ympäristönsä ja omien yhteiskuntiansa rakentajina ja määrittäjinä eikä vain passiivisina yhteiskunnallisten rakenteiden ja prosessien objekteina.

Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus suuntautui 1990-luvulla painottamaan erilaisia näkökulmia lapsuuden tutkimuksessa (Lehtinen 2000, 16). James, Jenks ja Prout (1999, 22-33) esittävät neljä sosiologista tutkimussuuntausta käsitellä lapsuutta. Näitä ovat yhteiskuntarakenteellinen lapsi, sosiaalisesti konstruoitu lapsi, heimolapsi sekä vähemmistöryhmälapsi. Yhteiskuntarakenteellista lapsuutta tarkasteltaessa lapsuus on vakio, universaali kategoria ja se koskettelee kaikkea sosiaalista maailmaa. (emt. 22-23.) Lapset nähdään siten merkittävänä väestönä yhteiskunnan rakenteissa. (Ritala-Koskinen 2001, 47). Sosiaalisesti konstruoitu lapsi on suhteellinen, ajallisesti ja paikallisesti lapsia toimijoina tarkasteleva näkökulma (Lehtinen 2000, 17). Tarkasteltaessa lasta heimolapsen näkökulmasta lapsuus poikkeaa tällöin aikuisuudesta. Heimonäkökulmassa lapset nähdään aktiivisina sosiaalisina toimijoina ja lasten omaan näkökulmaan suhtaudutaan vakavasti (Ritala-Koskinen 2001, 51). Vähemmistöryhmälapsi-näkökulmassa keskitytään aikuisten ja lasten valtasuhteisiin, jolloin lapsilla vähemmistöryhmänä on oikeus tulla kuulluksi yhteiskunnassa (James, Jenks & Prout 1999, 30-32).

Nämä yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen teoreettiset suuntaukset nostavat esiin piirteitä lapsuustutkimuksesta, välttämättä kuitenkin lapsuuden kuvausta toisiaan seuraavina vaiheina. Eri näkökulmia yhdistävänä tekijänä voidaan todeta lasten vakavasti ottaminen ja lapsuuden näkyväksi tekeminen. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsuuden tulkitsemista erilaisista teoreettisista näkökulmista. (Ritala-Koskinen 2001, 52.)

Oma tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan lasta ja lapsuutta ensisijaisesti heimolapsen näkökulmasta. Instituutiona päivähoidolla on pitkä historia lasten hyvinvoinnin edistämisenä. Perinteisesti lapset on nähty hoitohenkilökunnan hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kohteina. Nykyään varhaiskasvatus keskittyy tarkastelemaan lapsuutta alati muuttuvana ja kehittyvänä. Tähän näkökulmaan liitän oman tutkimukseni. Pyrin tuomaan esille lapsen aktiivista, sosiaalista toimijuutta kielikylpypäiväkodissa, joka kääntää katset pois lapsista opetuksen ja/tai kasvatuksen kohteina. Tarkastelen lapsuutta myös yhteiskuntarakenteellisesta ja vähemmistöryhmälapsinäkökulmasta. Tällöin lapsuus asemoidaan universaalina väestönä ja lapsuutta tutkittaessa kiinnitetään huomiota aikuisten ja lasten valtasuhteisiin, jota tutkimuksen teoriasassa tuodaan esille.

2.3 Vertaissuhteiden merkitys lapsuudessa

1970-luvun Corsaron varhaisimmat etnografiset tutkimukset amerikkalaisissa lastentarhoissa olivat arvokkaita kuvauksia lasten sosiaalisista suhteista. Corsaro keskittyi tutkimuksessaan lasten sosiaaliin vertaisryhmiin ja niiden merkitykseen lapsen elämässä. (James, Jenks & Prout 1999, 96.) Corsaro (2005,18) korostaa sosialisointia yhteisöllisiä ja yhteistä merkitystä. Hän keskittyy tarkentamaan niitä sosiaalistumisen prosesseja, joissa lapset *neuvottelevat, jakavat ja luovat kulttuuria* aikuisten ja toisten lasten kanssa (emt.18). Corsaro (2000, 92; 2005, 18-19) käyttää tästä näkökulmasta termiä *tulkinnallinen uusintaminen*. Hänen mukaansa termi tulkinnallinen uusintaminen tarkoittaa lasten yhteiskuntaan osallistumisen innovatiivisia sekä luovia näkökulmia. Toisin sanoen lapset osallistuvat, luovat, työstävät sekä soveltavat omaa vertaiskulttuuriaan ja tulevat näin osaksi aikuisten kulttuuria neuvottelemalla heidän kanssaan. Uusintaminen puolestaan korostaa lasten aktiivista myötävaikuttamista kulttuuriseen muutokseen ja tuotantoihin (Corsaro 2000, 92).

Corsaron (2005, 110) mukaan lasten vertaiskulttuurilla tarkoitetaan verraten pysyvää, vakaata toimintojen tai rutiinien sarjaa, arvoja, asioita, joita lapset jakavat ja tuottavat toimiessaan yhdessä vertaisten kanssa. Corsaro (emt. 25) painottaa, että lapset keräävät sopivaa tietoa aikuisten maailmasta muodostaakseen oman, ainutlaatuisen vertaisryhmänsä. Hän havaitsi tutkimuksissaan lapsiryhmissä kaksi ryhmien kulttuuria kuvaavaa perusteemaa: lapset pyrkivät ylläpitämään hallinnan sekä kontrollin tunnetta suhteessa omaan elämäänsä ja he haluavat jakaa kontrollipyrkimykset toisten lasten kanssa (kts. myös Kronqvist 2004, 19).

Kontrollin saavuttaminen ja jakamisen sisällöt ovat tärkeitä lasten vertaisryhmien muodostamiselle ja osallistumiselle. (Corsaro 2005, 114, 158) Corsaro (emt.140) toteaa, että päiväkodeissa ja kouluissa lapset nauttivat suunnattomasti tehdessään asioita yhdessä. Kuitenkin haasteellisimpia tehtäviä lapsille ovat jaettujen merkitysten kehittäminen ja leikin ohjaaminen. Tämä tarkoittaa Corsaron (emt.140) mukaan sitä, että lasten on työkenneltävä kovasti merkityksellistääkseen jaettua leikkiä kognitiivisten ja kommunika-

tiivisten taitojensa avulla. Hän (emt.136-140) jatkaa, että lapsuudessa ei ole mitään niin tärkeää kuin rutiinien jakaminen. Lasten vertaisrutiineissa kuten esimerkiksi rooli-leikeissä toiminnot sisältävät kaavamaisesti toistuvia rutiineja, jotka korostavat toiminnan merkitystä ja luovat lapselle turvallisuuden tunnetta. Lapset yrittävät saada kontrollin elämästään monella eri tavalla (Corsaro 2005, 19, 149, 160). Corsaro (2000, 93; 2005, 151) kutsuu tätä menettelyä termillä sekundaari sopeutuminen (*secondary adjustment*). Lasten sekundaariset sopeutumiset ilmenevät innovatiivisina ja kollektiivisina vastauksina ja niiden kautta lapset haastavat sekä vastustavat yleensä aikuisten laattimia sääntöjä. Sekundaaristen sopeutumisten kautta lapset saavat kiinteämmän kokemuksen ryhmään kuulumisesta ja yhteisten toimintojen tärkeydestä. (Corsaro 2005, 152-153.)

Modernin yhteiskunnan eriytymisen seurauksena lapset hankkivat nykyaikana sosiaaliset kokemuksensa monessa suhteessa sisällöllisesti ja kokemuksellisesti moniulotteisissa ympäristöissä. Perheen lisäksi päiväkodit, koulut ja erilaiset harrastusryhmät saavat enenevässä määrin tilaa vertaismaailmoina lapsen elämässä. (Lehtinen 2001, 79.) Mitä muuta lapsuuden vertaissuhteista nyky-yhteiskunnassamme tiedetään?

Viime vuosikymmeninä lapsen vertaissuhteiden merkitys on ollut myös lisääntyvän mielenkiinnon kohteena lasten ja aikuisten välisten suhteiden rinnalla (Lehtinen 2001, 79; Salmivalli 2005, 15). Tutkimusten avulla on todennettu, että lapset ovat taitavia ja aloitteellisia vertaissuhteiden rakentajia. (Lehtinen 2001, 82.) Tutkimuksissa on keskitytty lasten vertaissuhteisiin ja korostettu lasten omia voimavaroja ja heidän merkitystä toisilleen (Strandell 1996,7). Tutkimusten tarkoituksena on ollut valottaa lasten vertaissuhteita lasten omien kokemusten näkökulmasta. (Lehtinen 2000, 79.) Corsaron tavoin Strandell (1996) ja Lehtinen (2000) ovat viimeaikaisissa lapsuustutkimuksissa havainnoineet lasten vertaissuhteita päiväkodin lapsiryhmissä. Tutkimusten näkökulmat ovat keskittyneet painottamaan lasten toimijuutta sekä vertaisryhmän merkitystä päiväkodin eri konteksteissa.

Strandell (1996) on tutkinut päiväkodin arjen rakentumista ja keskittynyt tulkitsemaan lasten välisiä sekä lasten ja aikuisten välisiä suhteita. Hän havaitsi, että lasten keskinäisessä toiminnassa on samanlaisia piirteitä kuin aikuisten sosiaalisessa kanssakäymises-

sä. Lasten kesken toiminta on kuitenkin aikuisiin verrattuna toiminnallisempaa ja se sisältää moniulotteisempaa kommunikointia. Siinä missä aikuiset keskittyvät verbaalisen kommunikoinnin lainalaisuuksiin, lasten tavassa kommunikoida vertaisten kanssa yhdistyvät sekä puhe että toiminta, yhdessä ja erikseen sekä ei- verbaaliset signaalit. (Strandell 1995, 257.)

Strandell (1995, 256) pohtii tutkimuksessaan leikin olemusta ainoana lapsen toiminnan tulkintojen määrittäjänä. Hän tuo tutkimuksessaan esille lapsen leikin tavoitehakuisuuden, jossa lasten kesken tapahtuu muutakin kuin ”leikkiä leikkimisen ilosta”. Strandell korostaa lapsen toiminnan energisyyttä ja lasten jatkuvaa avointa sekä intensiivistä kanssakäymistä vertaisten kanssa. Vaikka aikuisten luoma struktuuri ja päiväohjelma rytmittävät lasten luontaista toimintaa päiväkodissa, lapset eivät hahmota sitä samalla tavoin. Lapsille on tärkeämpää toiminnasta ja paikasta riippumatta huomioida sekä olla siellä missä toiset lapset ovat. Näin aikuisen silmissä lapsen toiminnassa korostuva aktiivinen liikkuminen näyttäisi ajoittain olevan päämäärätöntä tilassa vaeltelua. Sen sijaan lapselle sen merkitys piilee jatkuvissa vertaisten kohtaamisissa ja niiden mukanaan tuomissa haasteissa. Strandellin (1995, 259) mukaan yhteydenotot ja keskinäiset neuvottelut päiväkodissa ajasta ja paikasta riippumatta kätkevät sisälleen lasten kesken teemoja siitä, mitä tehdään, kenen kanssa ja missä toiminta tapahtuu ja/tai ottaa paikkansa. Strandell toteaa päiväkodin olevan lapsille sosiaalisesti monimutkainen maailma. (emt. 259.) Hän painottaa lasten osuutta toimijoina arjen sosiaalisten järjestysten luojina sekä niiden uusintajina. (Strandell 1996, 20.)

Lehtisen (2000) tutkimus keskittyi havainnoimaan päiväkotiryhmässä lasten kesken tapahtuvia toiminnan lainalaisuuksia. Hän lähtee toteamuksesta, että vertaissuhteet ovat monella tavalla tärkeitä sekä lapsen kehitykselle että lapselle itselleen. Hän määrittelee vertaissuhteet samanikäisten, kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten ja nuorten vuorovaikutukseksi (Lehtinen 2001,81). Lehtisen (2001, 83) mukaan vertaissuhteissa opitaan sosiaalisia taitoja sekä empatiakykyä ja ikätovereiden kanssa toimiminen rakentaa olennaisesti lasten identiteettiä. Lasten valtava vetovoima toisiaan kohtaan sekä turvallisuuden tunteiden ylläpitäminen ovat perustana vertaisryhmän muodostumiselle. (emt. 82-84.) Lasten keskinäinen toiminta on haasteellista ja erilaista kuin vuorovaikutus aikuisen kanssa. Vertaissuhteiden luominen ja sosiaalisen aseman rakentaminen se-

kä niiden ylläpitäminen edellyttää siten lapselta moniulotteisia vuorovaikutuksellisia taitoja.(emt. 81.)

Lehtinen (2001, 82-84) kuvaa sosiaalisen osallistumisen olevan yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Päiväkodissa lapset saavat kokemuksia siitä, miten yhdessä toimitaan ja minkälaisia sosiaalisen toiminnan lainalaisuuksia vertaisten jatkuva kohtaaminen edellyttää. Lapselle on tärkeitä luoda ja ylläpitää keskinäisiä suhteita. Lehtinen (2001, 86-87) havaitsi tutkimuksensa aikana, että päiväkodin toiminnan jatkuvassa virrassa lapset kohtaavat toisiaan muuttuvissa kokoonpanoissa. Näissä haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa lapset rakentavat arkeaan *neuvottelemalla*, käyttämällä *valtaa* ja erilaisia *toimintaresursseja*.

Lehtinen (2001, 86-87) selittää lasten neuvottelevan päiväkodissa monenlaisista lasten elämään kuuluvista asioista. *Neuvottelu* on siten jatkuvasti läsnä päiväkodin lasten arjessa. Neuvottelemalla lapset suunnittelevat kenen kanssa leikitään, minkälaiset roolit leikkijöillä leikeissä on ja miten tai mihin leikki rakennetaan. Tärkeää on myös kontrolloida sitä, kuka leikkiin saa osallistua ja minkälaisin ehdoin.(emt. 86.) Molemmat sekä Strandell (1996) että Lehtinen (2000) painottavat lasten neuvottelujen sisältävän samoja piirteitä kuin aikuisten. Lasten käymät neuvottelut ovat kokonaisvaltaisia ja lasten tapa neuvotella sisältää heidän toiminnalleen luonteenomaisia piirteitä. (Lehtinen 2001, 87.)

Neuvottelu ilmentää hyvin lasten välistä vuorovaikutustilannetta, johon kytkeytyy *vallan käyttöä* (Lehtinen 2000, 42). Valtasuhteet esiintyvät tällöin joko myönteisenä tai kielteisenä. *Rakentava vallankäyttö* ilmenee leikissä tilannehallintana, jolloin osapuolet osallistuvat yhdessä leikkiin ja leikillä on yhteinen päämäärä. *Kielteisempi vallan muoto* ilmenee vertaisen uhkailuna, manipulointina, suostutteluna tai alistamisena. Tarkoituksena on tällöin aikaansaada muutos toisen käyttäytymisessä, aikomuksissa, asenteissa tai tunteissa. (emt. 87.) Lehtinen (2001, 87-88) painottaa *vallankäyttöä* lasten kesken *tilanteellisesti rakentuvana strategisena voimavarana* päinvastoin kuin sisäsyntyisenä, lapsen hallussa olevana voimavarana.

Lehtinen (2001,88) osoittaa tutkimuksensa avulla, että lasten toimiessa vertaisryhmässä heillä on erilaisia *voimavaroja*, joilla he rakentavat omaa osallistumistaan ja asemaansa

ryhmässä. Hänen mukaansa näitä voimavaroja ovat inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset toimintaresurssit. *Inhimilliset toimintaresurssit* tulevat selvimmin esille päiväkodin ohjatuissa tilanteissa. Niissä lapset voivat ilmentää ja tuoda esiin omaa osaamistaan sekä erityistaitoja. Näitä henkilökohtaisia ominaisuuksia lapset voivat hyödyntää oman sosiaalisen aseman rakentamiseen ryhmässä. Toisaalta omaa osaamista voidaan ryhmässä käyttää toisten lasten osaamattomuuden korostamiseen tai vähättelemiseen. Lehtinen (2001, 88) korostaa sosiaalisia taitoja inhimillisinä toimintaresursseina. Niiden avulla lapsilla on valmiuksia osallistua vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön vertaisten kanssa. (emt.88.)

Kulttuuriset toimintaresurssit ovat lasten itsensä tekemiä tavaroita, välineitä ja leluja sekä pelejä tai piirustuksia. Lisäksi lapset määrittelevät keskinäisiä suhteitaan käyttämällä välineenään toisille keksimiä lempinimiä tai nimityksiä. *Sosiaaliset toimintaresurssit* ovat lähtökohdiltaan kollektiivisia ja ne syntyvät vertaisryhmän vuorovaikutuksessa (kuten ystävyys, luottamus, suosio jne.). Lehtinen (2001, 89) nimittää niitä myös sosiaalisiksi pääomaksi, jonka rakentuminen edellyttää lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Näin sosiaalinen pääoma muodostuu voimavaraksi sekä yksilölle että koko vertaisryhmälle. (emt.89.)

Lehtisen (2000) tutkimus vahvistaa lasten olevan vertaisryhmässä taitavia selviytyjiä. Arjen tilanteet vertaisryhmässä ovat lapsen identiteetin rakentumisen kannalta tärkeitä. Toisaalta ne voivat lapselle olla myös sangen haasteellisia. Tutkimus näyttää toteen lasten kokemusten merkitystä tässä ja nyt ja se avaa uusia näköaloja aikuisten näkökulman rinnalle. (emt. 201-203.)

Omassa tutkimuksessani tulkitsen lasten toimijuutta vieraskielisessä toimintaympäristössä inhimillisten sekä sosiaalisten toimintaresurssien avulla. Lisäksi tuon esille lasten sosiaaliset toimintaresurssit kylpylasten yhteisenä, kollektiivisena voimavarana, jotka Lehtisen (2001, 89) mukaan syntyvät vertaisryhmän vuorovaikutuksessa.

2.4 Näkökulmia lapsuustutkimuksen etiikkaan

Lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen on kaiken lapsiin suuntautuvan tutkimuksen ylin ohje (Ruoppila 1999, 29). Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen tutkijan on tiedostettava vastuunsa ja suojattava kaikilta mahdollisilta ajateltavissa olevilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa lapselle seurata. Tutkimuksen tekijän vallan käyttö alkaa jo niin varhaisessa vaiheessa, kun tutkija päättää aiheensa valinnasta. (emt. 26.)

Ennen aineiston keruuta tutkija varmistaa tutkimusluvut tutkimuskohteelta. Virallisen tutkimusluvun tulee sisältää tiedot tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja tutkijan sitoumuksista. Ruoppila (1999, 33) toteaa, että myöntävässä tutkimuslupapäätöksessä on käsiteltävä vielä henkilötietolain määräykset yksityiskohtaisemmin. Näin tutkija takaa vastuunsa tutkimuksen tekijänä tutkimuskohteelle. Tämä on tärkeää tutkimuseettisessä mielessä, sillä vastuu lapsesta tutkimustilanteissa tutkimukseen liittyvillä osin siirtyy tutkijoille (emt.33). Tutkimukseeni liittyviä tutkimuslupa-asioita käsitellen tarkemmin luvussa 4.1.

Ensimmäinen eettinen askel on luvan tai suostumuksen saanti kirjallisena lapsen huoltajalta. (Ruoppila 1999, 32; Anttila 2005, 506.) Lehtisen (2000, 49) mukaan lasten sosio-kulttuurinen asema edellyttää luvan saamista nimenomaan aikuisilta. Myös lapsen oikeudet osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen kuuluvat lapsuustutkimuksen tekijän vastuuseen. Tutkimukseni toteuttaminen kohdistuu lapsiin. Miten siis lapsuustutkimuksen tekijänä kysyin luvat lapsilta ja onko kielikylpypäiväkodin tutkimusryhmän lapsilla ollut oikeutta itsellään päättää tutkimukseen osallistumisesta?

Perinteisesti on ajateltu, että päätösvalta lasten osallistumisesta tutkimukseen tulee olla heidän huoltajillaan (Ruoppila 1999, 28). Alasen (1998, 2) mukaan yleisesti on katsottu riittävän, että lapsitutkimusta koskevat samat eettisyysvaatimukset kuin muutakin tutkimusta. Täten tarvetta pohtia erityisesti lapsitutkimuksen etiikkaa ei siis myöskään ole ollut. Alanen (1998, 4) kirjoittaa, että on syytä kysyä, missä asioissa lapset nimenomaan ovat kokeneita ja mistä heillä on sellaista ensi käden tietoa, jota aikuisilla ei ole. Ruoppila (1999, 28) jatkaa, että uudessa lapsitutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten omasta asiantuntijuudesta ja siitä missä asioissa lapset voivat olla oman elämänsä informantteja.

Hornsby-Smith (1993, 63) kehottaa, että käsite *informed consent* edellyttää tutkimuksen tekijältä perusteellista tutkimuksesta tiedottamista tutkittavilleen mahdollista tutkittavien suostumusta varten. Mielestäni jokaisella lapsella oli oikeus tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi häntä itseään koskevassa asiassa (Lapsen oikeuksien sopimus, 1993, art.12). Varmistin tutkimusryhmän lapsilta suostumuksen tutkittavana olemiseen. Tämä tapahtui siten, että selvitin lapsille miksi kirjoitan vihkooni. Samalla kysyin suostuuko lapsi siihen, että kirjoitan hänestä vihkooni. Yritin esittää kysymykseni mahdollisimman ymmärrettävästi lapsen ikätason huomioon ottaen. En kuitenkaan voinut olla tilanteessa täysin vakuuttunut siitä, miten lapset kysymykseni tuolloin ymmärsivät. (Kinos 1999, 39.) Havaitsin, että lapset suhtautuivat vakavasti esittämäni asiaan ja ennen päätöksensä antamista he näyttivät pohtivan asiaa. Tässä vaiheessa jotkut lapset esittivät lisäkysymyksiä kuten ”*miks sun tarvii tietää?*”. Selvittäessäni asiaa tarkemmin, lapset antoivat suostumuksen suhtautuen siihen myönteisesti. Muistan yhden lapsista pohtineen kauan ennen vastaamistaan, jonka jälkeen hän totesi ”*no, en mä oikeen tiedä*”. Kysyesäni häneltä uudestaan asiaa parin päivän kuluttua, hän vastasi samalla tavalla. Kysymykseen kuka sitten tietää, hän vastasi: ”*varmaan iskä tai äiskä*”. Näin ollen tulkitsin hänen vastauksensa perusteella, että lupa tulisi varmistaa vanhemmilta ja näin olin tehnyt aiemmin.

Eettiset kysymykset eivät kuitenkaan lopu tutkimusluvan saamiseen (Lehtinen 2000, 49). Tutkijan on oltava tietoinen eettisestä vastuustaan koko tutkimuksenteon aikana. Tutkija tulee tutkimuksensa aikana osallistuneeksi lasten elämään heidän ehdoillaan. Ei riitä, että tutkija hyväksyy epätasa-arvoisen asemansa lasten keskuudessa vaan tutkijan on tiedostettava, mitä lasten elämään osallistuminen häneltä edellyttää ja miten hän parhaiten saisi valtuuksia tuoda lasten ääntä näkyviin. (emt. 49). Alanen (1998, 10) toteaa osuvasti viitaten Aldersonin (1995) eettisiin kysymyksiin lapsitutkijoille: ”päädytäänkö tutkimuksen tuloksissa kuuntelemaan lapsia ja raportoidaanko lasta koskevat tiedot (myös) näiden omin sanoin? Kuuluuko tutkimuksen tuloksissa lasten ääni vai tutkijan ääni, ja lopuksi tukeeko tutkimus lasten arvokkuutta ja itsekunnioitusta?”

Mielestäni lasten tutkiminen heidän omissa, luonnollisissa ympäristöissä vaatii tutkijalta entistä tarkempaa sekä tiedostetumpaa eettistä työskentelyotetta. Tutkimuksessani se on

tarkoittanut tutkimusprosessin aikana jatkuvaa eettisten näkökulmien pohtimista sekä niiden työstämistä lapsuustutkimuksen valossa. Tutkija liikkuu lähellä lasten kokemusmaailmaa ja tämän huomioonottaminen on tutkimuksessani tarkoittanut pyrkimystäni kohdata lapset arvostetusti sekä kunnioittavasti. Tutkimusprosessin aikana tulleet lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset eivät ole siten olleet itselleni itsestään selviä tutkijan valtuuksia.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää ja kuvailla kielikylpylasten kokemuksia vieraskielisessä toimintaympäristössä. Kielikylvystä käytettävä termi *immersion* eli *syventyminen* kuvaa lapsen kokonaisvaltaista ”sukellusta” vieraan kielen maailmaan kielikylpypäiväkodissa. Kielikylvyn tavoitteena onkin kylvettää lapsi vieraan kielen maailmaan. Kylvelyksellä tässä yhteydessä tarkoitetaan lapsen elämistä, olemista sekä toimimista vieraan kielen toimintaympäristössä, jossa aikuiset puhuvat lapsille kaiken aikaa vierasta kieltä. Lapsen astuessa päiväkodin maailmaan lapsen elämänpiiri laajenee merkittävästi, oli sitten kysymyksessä suomen- tai jonkun muunkielinen päiväkotikieli. Kielikylpypäiväkodissa päiväkotimaailmaan ja sen normeihin totuttautumisen lisäksi, lapsi joutuu ensimmäiseksi kasvokkain vuorovaikutukseen vieraalla kielellä puhuvan aikuisen kanssa. Seuraavaksi lapsen elämään astuvat toiset lapset ryhmässä. Täten *lapsen kokemusten* voidaan katsoa *muodostuvan* kielikylpypäiväkodissa erilaisista *vuorovaikutuksellisista* tilanteista suhteessa *aikuisiin ja toisiin lapsiin*.

Kielikylpypäiväkodissa lapsi tulee osaksi koko lapsiryhmää. *Kielestä muodostuu* lapselle mitä monipuolisin *väline olla vuorovaikutuksessa* muiden ihmisten kanssa. Kielikylpypäiväkodissa kaikki lapset ovat suomenkielisiä, joten *kielellinen yhteenkuuluvuus* yhdistää lapset toisiinsa tiiviimmin, vaikka ryhmässä toimivat aikuiset puhuvatkin lapsille vierasta, englannin kieltä. Täten tämän tutkimuksen yhteydessä keskityn myös tar-

kentamaan *vertaisryhmän merkitystä* kielikylpypäiväkodissa suhteessa lapsen sosiaaliseen osallistumiseen.

Lapsi on luonnostaan aktiivinen, oman elämänsä subjekti. Joskus olosuhteet lapsen elämässä voivat joko mahdollistaa tai estää lapsen mahdollisuuksia toimia *pätevä*nä sosiaalisena *toimijana*. (Lehtinen 2000, 18.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvailla lasten toimijuutta vieraskielisessä toimintaympäristössä.

Tutkimusongelmat ovat tutkimusprosessin edetessä tarkentuneet seuraaviksi:

1. Millaista on lapsen ja aikuisen vuorovaikutus vieraskielisessä toimintaympäristössä?
2. Millainen merkitys lapsen vertaisryhmällä on vieraskielisessä toimintaympäristössä?
3. Millaisia selviytymiskeinoja lapsella on vieraskielisessä toimintaympäristössä?
4. Miten kielikylpypäiväkodin lapsi kuvailee kokemuksiaan vieraskielisessä toimintaympäristössä?

4 Tutkimusprosessi – suunnitelmasta toteutukseen

4.1 Kentällä

Liikkeelle lähtö

Päiväkodin toiminta alkoi kesälomien jälkeen 1.8.05. Varsinainen toimintavuosi alkoi 16.8.05. eli samana päivänä, jolloin myös esikoululaisten toimintavuosi alkoi. Valitsin tutkimuskohteekseni päiväkodin tietoisien valinnan tuloksena. Olin keskustellut alustavasti päiväkodin yhteyshenkilön kanssa tutkielmani aiheesta kevät-talvella 2005. Päiväkodin kannatusyhdistyksen hallitus myönsi kokouksessaan suullisen tutkimusluvan tutkielmalleni huhtikuussa 2005. Samoihin aikoihin olin yhteydessä päiväkodin henkilökuntaan sähköpostitse, jossa kerroin tutkielmastani ja siihen liittyvistä menetelmistä sekä alustavasti selvitin rooliani tutkijana lapsiryhmässä. Varsinaisen tutkimuslupa-anomuksen (liite 1) postitin päiväkotiin toukokuussa 2005, jonka liitteenä oli tutkimussuunnitelma. Virallinen tutkimuslupa myönnettiin kesäkuussa 2005. Aloitin tutustumisella tutkimuskohteeseeni eli päiväkotiin, lapsiin ja päiväkodin tiloihin 16.8.05.

Ensimmäisenä tutustumispäivänä vein päiväkotiin mukamani lapsiryhmän kaikille vanhemmille tarkoitetut kirjeet, joissa esittelin tutkielmani aihetta (liite 2). Kirjeessä pyysin vanhempien suostumusta lastensa havainnointiin, haastatteluun ja videointiin. Kirje sisälsi yhteystietoni, mikäli vanhemmat halusivat lisätietoja tutkielmastani. Lasten muka-

na kirjeet menivät lasten lokerikoista kotiin ja päiväkodin henkilökunnalta sain apua myös siihen, että he muistuttivat vanhempia hakemaan lokerikosta kirjeen. Kirjeissä oli mukana irti leikattava osa, joka oli tarkoitus palauttaa kirjeeseen merkittyyn määräpäivään mennessä päiväkotiin, mikäli vanhemmat eivät suostuisi myöntämään lupaa. Odotin kirjeiden palautusosia tutustumisviikkojen aikana ja yhtään ei palautunut, joten tuloksini saaneeni tutkimusluvut lasten vanhemmilta. Esitutkimusvaihe eli tutustumisjakso alkoi 16.8.05. ja kesti kaksi viikkoa. Tämän vaiheen aikana olin päiväkodissa läsnä joka päivä 4-6 tuntia. Tutustumisviikkojen tarkoituksena oli tutustua ryhmän lapsiin ja kielikylypöy päiväkodin toimintaan ja sen päivä-ohjelmaan.

Tutustumisviikkojen aikana tein valinnat myös lapsiryhmän tapaustutkittavista. Keskustelin valinnoista alustavasti lasten vanhempien kanssa, selvitin heille tutkielmani tarkoitusta ja siihen liittyvää vanhempien haastattelua aineistonkeruun aikana. Varsinaiset kirjalliset tutkimusluvut (liite 3) tutkittavien lasten vanhemmille toimitin kirjeitse osin itse, osin henkilökunnan avustuksella. Vanhemmat palauttivat tapaustutkimusluvut suljetuissa kirjekuorissa joko suoraan tai henkilökunnan kautta minulle.

Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuksen aineisto kerättiin eräässä kielikylypöy päiväkodissa, jossa oli kaksi 3-6-vuotiaiden lasten ryhmää. Tutkimukseni kohdejoukoksi muodostui toinen näistä lapsiryhmistä, jossa aineistonkeruun alkaessa oli 21 lasta sekä hoitohenkilökuntaan kuului kolme aikuista; yksi sosiaalikasvattaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Hoitohenkilökunta muodostui kaiken kaikkiaan kuudesta lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen vastaavasta henkilökunnasta, joista kaksi oli natiiveja eli englannin kieltä äidinkielenään puhuvia aikuisia sekä kolme äidinkielenään suomea puhuvia aikuisia, kaksi muuta kuin englantia tai suomen kieltä äidinkielenään puhuvaa aikuista. Heistä toinen oli päiväkotiapulainen ja toinen hoitohenkilökuntaan kuuluva aikuinen. Lisäksi tutkimuksen aikana ryhmässä työskenteli myös kiertävä sijainen, äidinkielenään suomen kieli sekä eri oppilaitosten opiskelijoita. Yhteensä lapsia koko päiväkodissa oli tutkimusprosessin aikana 42.

Tutkimukseni kohdejoukkona oleva 3-6-vuotiaiden lasten ryhmä koostui ikätason mukaisista pienryhmistä. Yksi ryhmä 3-4-vuotiaille, joista käytettiin nimitystä *Beginners*, yksi 5-vuotiaiden lasten ryhmä *Juniors* sekä yksi 6-vuotiaiden lasten ryhmä *Preschoolers*, joilla oli myös yhteinen esikoulu päiväkodin toisen ryhmän 6-vuotiaiden kanssa. Näitä pienryhmiä ohjaavat aikuiset oli jaettu siten, että *Beginners* ryhmässä työskenteli suomen kieltä äidinkielenään puhuva aikuinen. Poikkeuksena tutkimusryhmässäni oli lastenhoitaja, jonka äidinkieli oli englanti. *Juniors* ryhmän ohjaajana oli natiivi eli äidinkielenään englantia puhuva lastenhoitaja sekä *Preschoolers* ryhmän ohjaajina vuoroviikoin molempien päiväkotiryhmien sosiaalikasvattajat, äidinkielenään suomea puhuvat aikuiset. Vaikka aineisto koottiin pääosin toisessa näistä 3-6-vuotiaiden ryhmässä, olivat molemmat ryhmät yhdistettyinä aamuisin.

Kielikylpypäiväkoti sijaitsee rakennuksen toisessa kerroksessa, jonka ensimmäisessä kerroksessa on alueen iltapäiväkerho koululaisille. Molemmilla toimipisteillä on omat sisäänkäynnit. Lapsille tarkoitettut tilat ovat rakennuksen toisessa kerroksessa, jonne johtavat portaat pääsisäänkäynnin luota. Portaiden päässä on pieni eteistila, jossa oli iso ilmoitustaulu. Tästä eteisestä erottuvat molemmille ryhmille tarkoitettut omat sisäänkäynnit, jotka johtavat pukeutumistiloihin sekä kurvaatteille tarkoitettuun kosteatilaan. Muuten molempien ryhmien lasten toimitilat ovat lähes samanlaiset, peilikuvat toisistaan.

Päiväkodin molempien ryhmien lapset toimivat yhdessä pääsääntöisesti toisen ryhmän ruokahuoneessa (kuva 1) aamuisin sekä aulassa (*lobby*) klo. 7.30.- 8.50. välisenä aikana. Näiden lapsille tarkoitettujen toiminta-alueiden käyttö muodostui päiväkodissa siten, että aamuisin molempien ryhmien lapset kokoontuivat toisen ryhmän ruokahuoneeseen. Se muodostui opettajan pöydästä, matalista hyllytasoista erilaisine peleineen, pöydistä ja tuoleista sekä eteisestä, josta oli kaksi kulkuyhteyttä molempien ryhmien pukeutumistiloihin, aulaan (*lobby*) sekä saniteettitiloihin. Toisen lapsiryhmän ruokahuone oli osa isompaa leikkitilaa, joka erottui omaksi tilakseen matalien hyllytasojen sekä sohvan avulla. Tässä tilassa lapset aamuisin pelasivat, rakentelivat, puuhastelivat palapelejä pääsääntöisesti pöytien äärellä päiväkodin aukeamisesta lähtien aamupalan syömiseen asti. Leikkitilassa oli lisäksi nurkkaus, jossa ryhmien molemmilla esikoululaisilla oli

lepoetki. Nurkkauksessa oli iso sohva sekä isoja, pehmeitä lattiatyynyjä. Tila toimi myös toisen ryhmän leikkitilana muuna aikana.



Kuva 1 Aamupalalla

Kuva 2 Aula

Ennen aamupiiriä lapset kokoontuivat molemmista ryhmistä aulaan (*lobby*), jossa oli pari sohva, pöytäryhmä penkkeineen, vanha harmooni, kaksi nojatuolia, iso kirjahylly kirjoineen, tv/video laitteet sekä eteinen. Aulasta (kuva 2) oli kulkuyhteys huoneen toisesta päästä toisen ryhmän ruokahuoneeseen, saniteettitiloihin, pukeutumiseetiseen, lepoahuoneeseen sekä leikkitilaan, jota käytettiin aamupuuhasteluja sekä aamupalan syömistä varten. Aulan molemmista päistä oli lisäksi kaksi kulkuyhteyttä tutkimusryhmän isoon leikkihuoneeseen (*centers*), ruokahuoneeseen (*lunch room*), joka toimi myös esikoululaisten työskentelytilana sekä aamupiiri/lepoahuoneeseen (*resting room*). Aulassa lapset lukivat kirjoja aamuisin. Kirjahyllyssä oli kirjojen lisäksi lattiapalapelejä sekä pieniä palikoita pienrakentelua varten. Aulaan lapset tulivat aamuisin tullessaan päiväkotiin ja/tai syötyään aamupalansa. Aulasta molemmat ryhmät lähtivät omiin aamukokontumisiin sovittuna aikana.

Tutkimusryhmän aamukokontumiset pidettiin huoneessa, jossa lapset viettivät lepoetken. Tila koostui kerrossängyistä sekä patjoista. Tilassa oli myös sohva, hylly erilaisine roolivaatteineen sekä nojatuoli ja seinällä olevat materiaalit aamukokontumista varten. Tähän tilaan lapset kokoontuivat aamupiiriin lattialle istuintyynyjen päälle. Aamukokontuminen lauluineen sekä keskusteluineen kesti yleensä noin 15-20 minuuttia. Lisäksi tila toimi vapaan leikin aikana lasten leikkihuoneena, jossa leikittiin roolileikki-vaatteilla tai käytettiin patjoja rakenteluun.

Ryhmän ruokailuhuoneessa (kuva 3) lapset söivät lounaan sekä välipalan. Huoneeseen kokoontuivat myös molempien ryhmien esikoululaiset aamukokoontumisen jälkeen. Ohjattu esikoulutuokio kesti yleensä noin tunnin. Esikoululaiset saattoivat käyttää myös muita tiloja toiminnan aikana, mutta tässä tilassa lapset työskentelivät useimmiten ohjautusti. Tilassa oli pöytiä ja tuoleja sekä koululuokalle ominainen liitutaulu.



Kuva 3 Esikoulutila/ruokahuone

Aulasta oli kaksi kulkureittiä tutkimusryhmän isoon leikkitilaan, joka oli eri toimintojen mukaan jaettu eri leikkipisteisiin eli centtereihin. Käytän eri leikkipisteistä niiden englanninkielisiä termejä kuvaamaan pisteen tarkoitusta, sillä havaitsin lasten käyttävän myös niiden englanninkielisiä termejä puheessaan. Tila muodostui isosta opettajan pöydästä sekä erilaisista leikkipisteistä. Eri leikkipisteet eli centterit mahdollistivat lapsille osin vapaan leikin toimintaa, kuitenkin siten, että huoneessa oli läsnä yleensä kaksi ryhmän aikuista, jotka seurasivat lasten leikkiä sekä valvotusti ohjasivat lapsia centtereiden vaihdossa. Täten havaitsin toiminnan olevan puolivapaata toimintaa, sillä aikuinen tuli mukaan tilanteisiin silloin, kun lapsi/lapset halusivat vaihtaa centteriä tai lasten lähestyessä aikuisia kysyäkseen itselleen muuta centteriä.

Lasten puolivapaan leikin toiminnan alueiksi muodostuivat leikkipisteet, jotka huoneessa oli jaettu seuraavasti: *game center* (pelipiste); pelejä, palapelejä, helmiä pujotteluun, *car center* ja *building center* (autopiste ja rakennuspiste yhdistettynä; autoja, automatot, muoviset rakennuspalat, autoparkkitalo ym.), *art center* (taidepiste, kuva 4); kynät, paperit, vesivärit, siveltimet, *home center* (kotileikki); nuket, nukenrattaat, pienoiskeittiö, *learning center* (oppimisen piste); esikoululaisten pelejä, *shop center* (kauppapiste); kauppatarvat, kassakone, *castle center* (linnapiste, kuva 5); linna ja ritarit, *lego center*

(legopiste); legorakentelupalat. Osaksi leikkihuoneen eri pisteitä kuului lisäksi aamupiiri/lepo huone, josta lapset käyttivät nimitystä *resting room*, josta tilan kuvaus edellä.



Kuva 4 Art center

Kuva 5 Castle center

Leikkihuoneen centtereissä lapset toimivat aamupiirikokouksen jälkeen ennen uloslähtöä (n. klo. 9.20.-10.20) sekä iltapäivisin lepo hetken jälkeen (n. klo. 13.00.- 14.30.). Lapsilla oli tapana tulla centteri huoneeseen aamupiirin jälkeen jonossa ja esittää toive opettajan pöydän luona istuvalle hoitajalle centteristä, jossa haluaisi leikkiä (*"can I go to the...?"*). Kuhunkin centteriin oli laitettu näkyviin numero ja numeroa vastaava pään kuva kuinka monta lasta centterissä saisi olla leikkimässä. Leikkipisteet eli centterit toimivat suurimmaksi osaksi lasten vapaan leikin tiloina, mutta osin niitä käytettiin lasten pienryhmätyöskentelytiloina ohjatuissa tuokioissa. Centtereitä ryhmän lapset käyttivät vaihtelevasti. Pojille suosituimpia olivat *car/building center*, *castle center* ja *lego-center*. Tytöille suosituimmiksi muodostuivat *home center*, *art center* sekä *resting room*.

Päiväkodin ulkotilat (kuva 6) muodostuivat aidoin rajatusta avoimesta tilasta, jossa tila oli erotettavissa ylä- ja alapihaksi, ja näiden välissä pieni mäki. Yläpihalla sijaitsivat lelulaatikko, ja sisäänkäynti pihalle, kiipeilyteline, hiekkalaatikko, keinut rajattuna alueena, sekä ulkokäyttöön tarkoitettu pöytäryhmä. Mäki, joka johtaa alapihalle, sekä alapiha, jossa puita, toinen sisäänkäynti pihalle sekä iso nurmialue, joka oli suosittu alue jalkapallon pelaamiseen sekä juoksuleikeissä. Piha-alueita rajaavan aidan ulkopuolella kulki molemmin puolin autotie, joka kiersi koko päiväkodin rakennuksen ympäri. Ulkoilu oli lasten vapaan leikin aikaa ja muodostu siten myös havaintojen kirjaamisen kannalta fyysisiltä ominaisuuksiltaan haastavaksi, mutta mielenkiintoiseksi sen vuoksi,

että ulkona ollessaan lasten spontaani leikki ja siellä kaverisuhteiden ja leikkipaikan valinta mahdollistivat lasten luontaista toiminnan havainnointia.



Kuva 6 Päiväkodin ulkoilualue

Ulkoilun jälkeen lapset tulivat sisälle ja kokoontuivat ennen ruokailua aulaan lukemaan kirjoja siksi aikaa kunnes ruoka-apulaiset kattoivat pöydät ruokahuoneessa. Apulaisten kutsuessa lapset syömään, lapset siirtyivät ikäryhmittäin (*beginners, juniors, preschoolers*) ruokailemaan. Ruokailun alkaessa laulettiin ruokalaulu sekä leikittiin apulaisten valitsemat lorut ja leikit. Apulaiset avustivat ruoan jakamisessa kysymällä lapsilta vuorotellen ”do you want lot or little?”. Ruokailun jälkeen lapset lukivat kirjoja aulassa ja aikuisen tullessa lepoahuoneen ovelle, lapset järjestäytyivät siirtymään lepoahuoneeseen. Tässä vaiheessa esikoululaiset menivät viereisen ryhmään lepohetkelle. Lepohetken jälkeen lapsilla oli vapaan leikin aika, ja opettajan kautta he kävivät esittämässä toiveen leikkipaikasta (centeristä). Leikkiaikaa kesti välipalaan asti.

Lisäksi lasten käyttämäksi tilaksi muodostui lähikoulun liikuntasali sekä pukuhuone, jonne kielikylypypäiväkodin lapsiryhmät retkeilivät jumppaamaan kukin omalla vuorollaan kerran viikossa.

Tutkijan rooli aineistonkeruun arjessa

Ennen varsinaista aineistonkeruun aloitusta olin tutustumassa päiväkotiin kahden viikon intensiivijaksolla, jota kutsuin tutkimusprosessissani esitutkimusajaksi. Esitutkimuksen aikana minulla oli mahdollisuus tutustua tutkimuskohteeseeni, lapsiryhmään ja siellä toimiviin aikuisiin sekä suunnitella etukäteen aineistonkeruuta havainnoimalla. Kentälle

menemistä helpotti osaltaan se, että olen työskennellyt kielikylypypäiväkodissa, joten rutiinit ja kielikylyvylle ominaiset piirteet ja työskentelytavat olivat minulle tuttuja ennestään. Astuin kuitenkin uusin silmin tutkimuskohteeseeni; tällä kertaa en työntekijänä vaan tutkijana. Tämä rooli oli minulle uutta, joten minun tuli tiedostaa se kaiken aikaa, varsinkin ensimmäisten tutustumisviikkojen aikana. Roolini oli olla lapsiryhmässä havaintojen tekijä eikä lastentarhanopettaja. Havaitsin roolissa pysymisen haastavaksi ensimmäisten viikkojen aikana. Epäröin monesti selviäisinkö uuden roolin tuomasta haasteesta.

Tutkimuspäiväkirjasta 16.8.05: ** Siirryn ulos lasten joukkoon, kartoitan piha-alueen ja katson, missä lapset ovat, siirryn sitä mukaa sinne, missä lapset sijaitsevat. Tilanteet vaihtelevat alituisen, minun on vaikea keskittyä vain yhteen lapseen, sillä mielessäni on ajatus, että vahdittavana on koko pihan ryhmän lapset. Näinhän ei kuitenkaan ole, sillä en ole töissä kyseisessä päiväkodissa.** Minun on vaikea pysyä ulkopuolisena havainnoitsijana, mieleni tekisi puuttua tilanteisiin, mutta minun on säilytettävä läsnäoloni neutraalina, sillä muuten tutkimusaineiston hankinnasta ei tule mitään.**

”Moi, mikä sun nimi olikaan?”

Osallistuvan havainnoijan rooli on välillä ristiriitainen. Riippuu tilanteesta, missä määrin tutkija osallistuu itse toimintaan, mutta hänen läsnäolonsa on kuitenkin kaikkien tiedossa (Anttila 2005, 194). Kerroin heti ensimmäisenä tutustumispäivänä lapsille kuka olen ja mitä varten olen tullut päiväkotiin. Suunnittelin etukäteen roolini tapahtumien kirjaajaksi ja päätin olla osallistumatta tai vaikuttamatta lasten toimintaan. Olisin tilanteissa läsnä, sivummalla huomaamattomana, ja välttäisin häiritsemästä lasten toimintaa. Henkilökunta oli myös tietoinen roolistani. Selvitin sen heille jo ennen päiväkotiin menemistä välttyäkseni mahdollisesta roolini tuomista ristiriitaisista tunteista itseni ja heidän välillä. Pian törmäsin tosiasiaan, että pitäytyminen roolissani oli ajoittain mahdollonta. Valta-asemani aikuisena tuli väistämättä esille puuttumisena tilanteisiin, joissa henkilökuntaa ei sillä hetkellä ollut paikalla. (vrt. Lehtinen 2000, 67.)

Tutkimuspäiväkirjasta 8.9.05: ** Koko päiväkodin retkipäivä. Kävelin jonon perässä, ja saavuimme bussipysäkille, josta bussilla matkustettaisiin määräpaikkaan. Bussin saapuessa pysäkille, vie-reiselle parkkipaikalle saapuu myöhässä oleva lapsi vanhempansa kanssa. Huomaan, että aamu oli vaikea, sillä vanhempi yrittää tuoda lapsen pysäkille ehtiäkseen paikalle. Lapset alkavat nousta bussiin, olen jonon viimeisenä, opettaja irrottautuu jonosta hakemaan myöhästyneen lapsen bussiin, huomaan tilanteen ja ohjaan loput lapset jonosta istumaan paikoilleen bussiin.**

”Miks sä kirjotat?”

Läsnaoloni lapsiryhmässä sai aikaan lasten taholta ”toimenpiteitä”. Luottamustani tarkistettiin aika ajoin siten, että lapset tulivat kysymään ja tarkistamaan, mitä olin vihkooni kirjoittanut ja pyysivät minua lukemaan sieltä otteita. Toisinaan he pyysivät minua osallistumaan pelin pelaamiseen, tai auttamaan pukeutumistilanteissa. Näissä tilanteissa pohdin usein puhekieleni (suomen kieli) vaikutusta. Lähestyivätkö lapset minua sen vuoksi, että tiesivät minun puhuvan suomen kielellä vai oliko kiinnostus vain uteliaisuuden osoitusta sillä hetkellä?

Kiinnitin huomiota aivan tutkimusprosessini alussa lapseen, joka pyrki seuraani säännöllisesti yleensä ulkoilutilanteissa. Hän oli uusi lapsi päiväkodissa ja tottuminen vieraskieliseen ympäristöön ja uusiin aikuisiin oli alussa hänelle haasteellista. Keskustelin hänen kanssaan toimintakauden alussa usein ja oletin, että suomen kielellä saattoi olla joltain osin vaikutusta siihen, miksi hän viipyi juttelemassa kanssani ulkoilun aikana. Keskustelin tilanteesta henkilökunnan kanssa, sillä he olivat havainneet myös saman asian. Pian minun oli tehtävä päätös, etten voinut uppoutua tilanteeseen juttelemalla vain hänen kanssaan. Jatkossa ohjasin hänet opettajien luokse, tai välillä poistuin itse tilanteesta, jolloin henkilökunta tuli lapsen luokse. Tilanne sai aikaan minussa hyvin ristiriitaisia tunteita roolistani tutkijana; roolissa pysyminen ja sen säilyttäminen vaati minulta usein ponnistuksia, joihin en ollut varautunut tutkimusprosessin alussa. Anttila (2005, 195) toteaa osuvasti, että havainnointitutkimusta suorittavan tutkijan on otettava huomioon se mahdollisuus, että eteen tulee odottamattomia tilanteita, joihin on pystyttävä nopeasti reagoimaan.

” Oot sä tullu Suomesta?”

Tutkimuspäiväkodin kielikylypykieli on englanti. Päiväkodissa toimivat aikuiset puhuivat englanniksi lapsille kaikissa päiväkodin tilanteissa ja siten lapset tiedostivat myös sen, että kaikki päiväkodissa olevat muutkin aikuiset puhuisivat englanniksi. Heille se oli itsestään selvä fakta. Ollessani havainnoimassa päiväkodissa, eteeni tuli joskus tilanteita, jolloin keskustelin lyhyesti henkilökunnan kanssa suomeksi. Joskus jouduin tilanteissa puhumaan englanniksi, sillä kaikki henkilökunnasta eivät osanneet suomen kieltä. Samoin lasten esittäessä minulle kysymyksiä vastasin luonnollisesti suomeksi. Kieliroolini herätti lapsissa kanta-aottavia mielipiteitä sekä huomioita:

Tutkimuspäiväkirjasta 22.8.05: ** Tänään, kun poistuin pihalta aikaisemmin sisälle, pyysin portilla jonossa seisovalta lapselta avaamaan minulle portin, josta poistun. Kävellessäni sisälle päin kuulen jonosta lasten suusta: ” *Onks toi suomalainen?* ” ” *Joo, se puhuu suomea.* ” **

Tutkimuspäiväkirjasta 26.8.05: ** Puhun eteisessä muutaman sanan englanniksi opettajalle, yksi lapsista kävelee ohitseni ja pysähtyy tuijottamaan minua: ” *Puhut sä englantii?* ” **

Vaikka läsnäolollani lapsiryhmässä oli vaikutusta lasten käyttäytymiseen tutkimusprosessin ajan, oli aihetta olettaa, että havainnoijan vaikutus vähenee havainnointikertojen lisääntyessä. (vrt. Lehtinen 2000, 64; Niiranen 1995, 141.) Havaitsin vaikutukseni vähenevän sitä mukaa, kun läsnäoloni tuli säännölliseksi lapsiryhmässä, ja pysyessäni tutkijan roolissa. Tämän johdosta koin hyvin pian esitutkimusviikkojen jälkeen, että lapset eivät näyttäneet kiinnostavan minuun huomiota.

Tutkimuspäiväkirjasta 1.9.05: ** Tytöt rakensivat majaa lepohuoneessa, mennessäni sisälle Kimmo huomauttaa: ” *Maarit tule!* ”. Jään seuraamaan Viivin, Martan ja Kimmon leikkiä huoneeseen. Kimmo alkaa heitellä patjoja huoneessa, josta tytöt narkästyvät. Lopulta Kimmon heittäessä patjan tyttöjä kohti, tytöt suuttuvat: ” *Me mennään kertoon susta!* ” Tytöt poistuvat huoneesta hetkeksi, olin paikalla koko ajan, MV).**

Minulla ei ollut aikaisempaa kokemusta tutkimuksen teosta ja sen mukanaan tuomasta kokonaisvaltaisesta prosessista. Tiedostin etukäteen sen, että aineistonkeruu kentällä tulisi olemaan vaativaa. Törrönen (2003, 29-30) toteaa, että jokainen tutkija joutuu etsimään itselleen sopivimman osallisuuden muodon tutkimuksensa aikana. Niin antoista ja arvokasta kuin tutkijana ”kruisailu” tutkimuskohteessa oli, yllättävintä ja ristiriitaisinta itselleni oli kentällä havainnoinnin aikana kokemani erilaiset tunteet. (vrt. Hännikäinen 1991, 403-404.)

4.2 Tutkimusaineistot

Tutkimusaineistoni olen tuottanut syksyllä 2005. Aloitin tutkimusaineiston keruun päiväkodin lapsiryhmässä 16.8.05. Tutustumisviikkojen (16.8.- 26.8.05.) aikana olin kielikylpypäiväkodissa päivittäin paikalla neljästä kuuteen tuntia. Tutustumisjakso osoittautui tärkeäksi vaiheeksi tutkimusaineiston keruussa, sillä sen aikana harjoittelin havainnointien kirjaamista, tutustuin lapsiin ja harjoittelin lasten kanssa keskustelua yleensä sekä pohdin rooliani tutkijana. Tutkimussuunnitelmavaiheessa minulle oli muodostunut jonkinlainen käsitys niistä menetelmistä, joiden avulla parhaiten saisin tietoa lasten kokemuksista kielikylvyssä. Pehdyin erilaisiin tutkimusmenetelmiin ja lopulta päädyin etnografiseen tutkimusotteeseen. Pääasiallisin aineistonkeruumenetelmä havainnointi

tuki mielestäni parhaiten tutkimustehtävääni. Havainnoinnin tueksi sekä täydentäviksi aineistoiksi tässä tutkimuksessa muodostuivat lasten, tapaustutkittavien vanhempien ja henkilökunnan haastattelut, videointi, valokuvat sekä tutkimuspäiväkirja.

Varsinaisen tutkimusaineiston keruun aloitin 30.8.05. Se jatkui 6.10.05. asti. Olin läsnä havainnoimassa kolme kertaa viikossa yhteensä neljä tuntia kerrallaan. Havainnointipäivät jaoin tutkittavieni tapausten kesken siten, että havainnoin yhtä lasta kerrallaan yhden päivän aikana mahdollisuuksien mukaan kaikissa kielikylypypäiväkodin päivittäisissä tilanteissa sekä sisällä että ulkona. Havainnointia toteutin pääasiasiassa tähdellä merkittyinä aikoina (taulukko 2).

Taulukko 2 Havainnoinnin toteuttaminen

klo. 7.30.	Päiväkoti aukeaa	*
klo. 8.20.	Aamupala Kirjojen lukemista aulassa	*
klo. 8.50.	Aamupiirit	*
klo. 9.20.	Toiminta työ- ja leikkipisteissä	*
klo. 10.30.	Ulkoilu	*
klo. 11.40.	Lounas	*
klo. 12.30.	Päivälepo	
klo. 13.10.	Puuhailua	*
klo. 14.00.	Puuhailua / Herätys	*
klo. 14.30.	Välipala	
klo. 15.00.	Iltapäiväpiirit	
klo. 15.30.	Ulkoilu	
klo. 17.15.	Päiväkoti kiinni	

Yhteensä havainnointitilanteita oli aineistossa 496. Havainnointitilanteet jakautuivat tutkimusaineiston koodausvaiheessa tutkittavien tapausten suhteen seuraavasti: Soile 1-101, Verner 1-105, Viivi 1-115, Sakari 1-175.

Havaintomuistiinpanot

Havainnointiaineisto on kerätty 16.8. - 6.10.05. välisenä aikana. Havainnointipäiviä on yhteensä 27 ja havainnointiaika yhteensä noin 100 tuntia. Aineisto käsittää yhteensä 496 vuorovaikutustilannetta. Havainnointitilanteiden ajallinen pituus vaihteli minuuteista tunnin kestäviin jaksoihin.

Ennen varsinaista aineistonkeruun aloitusta, minun tuli suunnitella, miten, missä ja millaisissa tilanteissa havainnointia tapahtuisi. Tämän suunnittelun tarkoituksena oli löytää sellaisia tilanteita tapaustutkittavien päivästä, jotka parhaiten soveltuisivat ja antaisivat vastauksia tutkimusongelmiin. Havainnointitilanteiden valinta on Kallialan (1999, 77) mukaan merkityksellistä aineiston tuottamisesta sen analysointiin ja tulkintaan asti. Kiekkilyöpäiväkodissa tilanteet etenevät nopeasti ja lapsiryhmän toiminnassa tapahtuu koko ajan sekä vuorovaikutuksessa lasten kesken että tilanteissa lapsen ja aikuisen välillä. Siten suuntasin huomioni havaintojen kohdentamiseen ja siihen, mitä itse havainnointitilanteissa tapahtui ja mihin asioihin kiinnitän huomioni kirjaamisvaiheessa. Syrjälä ja Nummisen (1988, 91) mukaan näin tutkija alkaa keskittyä kiinnostuksensa kohteena oleviin ilmiöihin rajoittamalla havainnointinsa aikaa ja paikkaa. Näin ollen tutkijalla on mahdollisuuksia havainnoida yhteyksiä kohteen tapahtumien ja siihen yhteydessä olevan ympäristön välillä.

Toteutin havainnoinnin jatkuvan havainnoinnin menetelmällä tekemällä muistiinpanoja samanaikaisesti havainnoinnin kanssa (vrt. Lehtinen 2000, 73). Törrönen (2003, 42) toteaa, että olennainen osa osallistuvaa havainnointia on havaintomuistiinpanojen kirjoittaminen. Havaintojen kohdentaminen merkitsi käytännössä vastaamista kysymyksiin: missä tilanne tapahtuu, keitä tilanteessa on läsnä, mitä tilanteessa tapahtuu, kuka lähtee tilanteesta, kuka saapuu siihen kesken ja milloin tilanne päättyy sekä mahdolliset syyt, miksi näin tapahtui. Näiden kysymysten avulla kohdensin havaintojen kirjausta kuitenkin priorisoimalla tapaustutkittavani näiden tilanteiden keskiöön. Tämän jälkeen kiinnitin huomioni kirjaamisessani tapaustutkittavieni vuorovaikutukseen toisten lasten ja aikuisten kanssa. Vuorovaikutuksen havainnoinnissa lasten kesken kiinnitin huomioni siihen, miten lapsi toimii, mitä vuorovaikutustilanteissa tapahtuu toisten lasten kanssa ja mitä leikkejä lapsi leikkii yksin ja toisten lasten kanssa.

Vuorovaikutustilanteissa lapsen ja aikuisen välillä kiinnitin huomiota siihen, miten lapsi reagoi, kun aikuinen puhuu vierasta kieltä tai miten lapsi toimii, kun ymmärtää/ei ymmärrä aikuisen puhetta tai ohjeita. Lisäksi fokusoin havainnointini siihen, miten lapsi osoittaa osallistumisensa (ilmeet, eleet, kielellisesti) ja miten osallistuminen sekä mukanaolo ilmenevät lapsen käytöksessä. Observoin lasten osallistumista ja toimintaa myös silloin, kun lapsen kiinnostuksen kesto oli rajoitettua. Se ilmeni yleensä ryhmätilanteissa sekä pienryhmätilanteissa. Kiinnitin havainnoinnissa huomiota myös siihen, miten lapsi lähestyy vierasta kieltä puhuvaa aikuista ja mitä kieltä lapsi tällöin käyttää.

Aikuisen ohjaamissa tilanteissa kiinnitin huomioni siihen, miten ja millä keinoin aikuinen pyrkii saavuttamaan ymmärryksen lapsen vieraalla kielellä sekä minkälaisia elementtejä vuorovaikutus sisältää aikuisen kohdatessa lapsen. Samalla kiinnitin huomiota muiden lasten käyttäytymiseen ja reagointiin.

Havainnoinnin kautta olen pyrkinyt tavoittamaan kielikylpypäiväkodin yhteisöllistä ja kronologista arjen kuvausta sekä myös lasten toiminnan kontekstuaalisuutta (vrt. Törrösen 2003, 42). Havainnointimuistiinpanoni ovat tulkitsemiani tekstejä niistä kielikylpypäiväkodin vuorovaikutuksellisista konteksteista, joissa toiminnan osapuolina ovat olleet lapset, aikuiset ja minä. (emt. 42.) Havaintomuistiinpanot litteroin puhtaaksi välittömästi samana päivänä havainnoinnin jälkeen kotiin saavuttuani. Näin päivien aikana havainnoimani tilanteet palautuivat muistiini. Olen samaa mieltä Törrösen (2003, 43) kanssa siitä, että havainnointijaksosta ja muistiinpanojen kirjoittamisesta tuli itselleni intensiivinen ajanjakso. Muistiinpanojen kirjoittaminen oli rankkaa ja sen työmäärä ylätti. Lisäksi tutkimusaineiston keruu oli prosessina intensiivinen ja katkeamaton.

Tutkimuspäiväkirja

Roolini osallistuvana havainnoijana sai aikaan minussa erilaisia tuntemuksia aineistonkeruun aikana. Koin tutkijan roolissa pysymisen alussa työläänä eikä aikaisempien vuosien työkokemus lastentarhanopettajana tuonut helpotusta tilanteeseen. Tutkimuspäiväkirjaan kirjoittamani tekstit ovat siten osaltaan olleet väylä näiden tuntemusten purkamiseen. Koen, että tutkimuspäiväkirja on myös valaissut havainnointimuistiinpanoissa esiintyvien vuorovaikutustilanteiden tulkintaa sekä lisännyt ymmärrystäni aineiston

analyysivaiheessa. Havainnointimuistiinpanojen litteroinnin ollessa työlästä ja aikaa vievää olen ylläpitänyt tutkimuspäiväkirjaa aina, kun siihen on ollut aikaa ja energiaa. Kaikista vuolainta tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen aikaa oli havainnointijakso kentällä.

Haastattelukeskustelut

Tutkimukseni täydentäviksi aineistoiksi muodostuivat haastattelukeskustelut lasten kanssa, tapaustutkittavien vanhempien (liite 4) sekä henkilökunnan kanssa (liite 5). Tutustumisjakson aikana lapset lähestyivät minua tiedonhaluisilla kysymyksillään. Näin lasten kanssa käydyt keskustelut olivat sinällään minulle harjoitusta tilanteista, jossa lapsi ja tutkija kohtaavat. Koin lasten kanssa käydyt haastattelukeskustelut haastaviksi, osittain siitä syystä, että niiden tarkoituksena oli selvä tutkimuksellinen funktio: saada tietoa lasten ajatuksista kielikylyvystä.

Keskityin haastattelemaan pääasiassa tapaustutkittavien ajatuksia ja kokemuksia, mutta tilanteissa oli vaihtelevasti myös ryhmän muita lapsia läsnä. Keskustelut tapahtuivat joko omasta aloitteestani tai lasten aloitteesta spontaanisti erilaisissa tilanteissa, ei niinkään järjestettyinä. Pian havaitsin, että tilanne, jossa oli muitakin lapsia paikalla, oli lähempänä luonnollista keskustelutilannetta ja tapaustutkittavat eivät ehkä niinkään kokeneet olleensa ryhmässä kohteita vaan tasavertaisia ryhmän muiden lasten kanssa.

Alussa tutustuin tapaustutkittaviini esittämällä suunnitellumpia, ennalta laadittuja kysymyksiä liittyen lapsen mieluisiin tai vähemmän mieluisiin tekemisiin päiväkodissa. Myöhemmin tutustuttuani heihin paremmin keskustelujen aiheet liittyivät konkreettisemmin tutkimukseni tehtävään. Ajankohtaa keskusteluille en suunnitellut sen tarkemmin vaan ne lähinnä tapahtuivat aineistonkeruun aikana kunkin lapsen kohdalla sopivana hetkenä.

Koin haastattelujen aloittamisen ajatellen ajoittain hankalaksi sen spontaanista luonteesta huolimatta, sillä lapsi luonnollisesti haluaa olla mukana muiden lasten kanssa ja päiväkodin kiireinen arki on usein siirtymistä vuorovaikutustilanteesta toiseen. Törrönen (2003, 39) kirjoittaa mielestäni osuvasti: ”vaikka tutkija toivoo saavansa mahdollisim-

man paljon aineistoa, ei lasten oloa saa tehdä epämukavaksi”. Tästä syystä keskustelutilanne tutkijan kanssa voi olla lapselle kiusallista jos hänet irrotetaan lapsiryhmän muusta toiminnasta. Täten tilanteiden ajoittaminen lapsen kannalta oli mielestäni tutkimuseettisesti tärkeätä huomioida. (Kirmanen 1999, 214.) Keskusteluiden tallentamiseen käytin aluksi muistiinpanovälineitä. Havaitsin sen kiinnostävän lapsen huomion toisaalle eli siihen, mitä olin kirjoittamassa eikä siihen mitä olin kysymässä. Alun haastattelukokemuksista viisastuneena kirjoitin keskusteluista lyhyet muistiinpanot keskustelujen jälkeen. Muutaman kerran tallensin lasten kanssa käytyjä keskusteluja nauhuriin, mutta sen käyttöä pyrin rajoittamaan tutkimuksen edetessä sen vuoksi, että laitteena se mielestäni vaikutti lapseen.

Yksi tapa syventää tapaustutkittavista saatua tietoa oli haastattelut lasten vanhempien kanssa. Haastattelut valaisivat olennaisesti jo tehtyjä havaintojani lapsista päiväkodissa ja lisäsivät ymmärrystäni lapsesta. Haastatteluiden tallentamisessa käytin nauhuriä, jonka jälkeen pyrin jo seuraavana päivänä ne litteroimaan.

Henkilökunnan haastattelut toimivat tukena erityisesti aineiston analyysivaiheessa. Hoitohenkilökunnan näkemykset avarsivat tulkintaani ja toivat arvokasta lisätietoa vieraskielisestä toimintaympäristöstä. Haastattelut tallentuivat nauhuriin, jotka kirjoitin puhtaaksi.

Valokuvat ja videointi

Aineistonkeruun aikana käytin muutamia kertoja videokameraa lasten vuorovaikutustilanteiden tallentamisessa. Valokuvat havainnollistavat tutkimuksessani ympäristöä.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Etnografinen tutkimusote kielikylpypäiväkodissa

Tutustuin tutkimuskohteeseeni kahden viikon ajan ennen varsinaista aineistonkeruun aloitusta. Minulle oli tutkimussuunnitelmavaiheessa etukäteen muodostunut ajatus siitä,

millaisilla menetelmillä mahdollisesti parhaiten saisin tietoa lapsen kokemuksista kieli-
kylpypäiväkodin arjessa. Kirjallisuuden avulla tutustuin kvalitatiivisiin tutkimusmene-
telmiin. Etnografisessa tutkimusotteessa yhdistyvät mielestäni ne ominaisuudet sekä
periaatteet, jotka ovat tutkimusprosessilleni keskeisiä ja jotka parhaiten soveltuivat tut-
kimuksen kenttään. Valintani laadulliseen tutkimusotteeseen perustui siihen, että tutki-
mustehtäviä ajatellen oletin saavani kyseessä olevasta kohteesta kiinnostavaa ja syvä-
listä tietoa parhaiten tarkkailemalla, havainnoimalla ja kuuntelemalla lapsiryhmän ta-
pahtumia ja toimintaa fokusoimalla tapaustutkittavat näiden keskiöön (vrt. Karppinen
2005, 68).

Etnografinen tutkimusote on herättänyt tutkijoiden keskuudessa erilaisia ja osin ristirii-
taisia mielipiteitä. Tutkijat ovat epätietoisia ja esittävät väitteitä siitä, mitä etnografinen
tutkimus oikeastaan on. Kasvatuksen tutkimukseen liittyvä etnografia ei myöskään ole
saavuttanut itsenäistä tai hyvin määriteltyä asemaa muiden tutkimusotteiden joukossa.
(Le Compte & Preissle 1993, 9.) Atkinsonin ja Hammersleyn (1994, 248) mukaan etno-
grafista tutkimusta on hankala määritellä. Joillekin tutkijoille se merkitsee filosofista
paradigmaa, tapaa tutkia inhimillistä elämää ja sitoutumista siihen. Toisille tutkijoille se
on menetelmä, jota käytetään tarvittaessa sellaisissa tilanteissa, joihin se sopii. Kasva-
tustieteessä etnografian käyttö on kuitenkin lisääntymässä. (Syrjälä & Numminen 1988,
24).

Etnografia sanana tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2000, 18). Syrjälä
ja Nummisen (1988, 24-25) mukaan etnografiasta voidaan puhua prosessina eli tapana
kuvata ihmisten elämää. Etnografinen tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä, tut-
kittavien omat kokemukset ja oma konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkäranka-
na. Etnografisen tutkimuksen kautta pyritään rakentamaan tulkintaa, jossa tutkija yhdis-
tää teoreettisen tietämyksensä omasta ja tutkittavien näkökulmasta (Syrjäläinen 1991,
39). Ristiriitaista etnografisessa tutkimuksessa on Saville - Troiken (2003, 90) mukaan
se, että tutkija on kentällä aineistoa kerätessään samalla havainnoija ja tutkimuksen tie-
don tuottaja.

Seuraavat ominaisuudet ja periaatteet yhdistän tutkimukseni piiriin kuuluviksi ja jotka myös esiintyvät Syrjälä ja Nummisen (1988, 25-26) sekä Atkinson ja Hammersleyn (1994, 248) luettelemassa etnografisen tutkimusotteen periaatteissa:

1. etnografisessa tutkimuksessa tutkija osallistuu siihen arkeen, jossa tutkittavat elävät ja toimivat. Tarkoitukseni oli olla mukana lasten kokemissa arjen eleyissä tilanteissa ja tallentaa osallistuvan havainnoinnin avulla arjen tilanteita ja ymmärtääkseni niissä esiintyviä tutkittavieni tunteita ja kokemuksia
2. etnografinen tutkimus pyrkii keskittymään toisaalta ryhmän elämässä koettuihin tilanteisiin, ja toisaalta se pyrkii tavoittamaan yksilöiden elämän tärkeitä hetkiä ja niiden keskinäistä suhdetta. Tutkielmani suhteen tämä tarkoitti koko lapsiryhmän eleyssä arjessa mukanaoloa ja keskittymistä tapauskohtaisesti neljän lapsen arkipäivän kokemuksiin vieraskielisessä toimintaympäristössä
3. etnografinen tutkimus ei perustu tarkkoihin ennalta esitettyihin hypoteeseihin vaan tulkinnan ja tutkimuksen käsitteiden katsotaan kehittyvän itse tutkimusprosessin aikana. Tutkimussuunnitelmavaiheessa esitin mahdollisia tutkimusongelmia aiheeseen liittyen. Aineistonkeruun päätyttyä ne tarkentuivat ja saivat lopullisen muotonsa analyysin eri vaiheissa
4. etnografisessa tutkimuksessa tutkija hyödyntää monimetodista lähestymistapaa tavoittaakseen mahdollisimman luotettavaa tietoa ilmiön selittämiseen ja kuvailemiseen. Tutkimuksessani tämä merkitsi osallistuvaa havainnointia. Havainnoinnin lisäksi muita menetelmiä olivat tapahtumien videointi ja tutkimuspäiväkirjan pito tutkimusprosessin ajan

Edellä mainittujen menetelmien lisäksi aineisto käsitti henkilökunnan ja tapaustutkittavien vanhempien haastattelut. Näiden eri menetelmien avulla olen pyrkinyt mahdollisimman monesta eri näkökulmasta saavuttamaan tietoa ja tulkitsemaan sitä koko tutkimusprosessin ajan.

Osallistuva havainnointi kentällä

Joidenkin tutkijoiden mukaan jatkuva havainnointi soveltuu erityisesti lasten toiminnan tutkimiseen (Niiranen 1995, 136). Atkinsonin ja Hammersleyn (1994, 249) mukaan kaikki sosiaalinen tutkimus sisältää osallistuvan havainnoinnin muotoja sen vuoksi, että

tutkijat eivät pysty tutkimaan sosiaalista maailmaa ilman, että olisivat itse siinä mukana. Atkinson ja Hammersley (1994, 249) jatkavat, että tähän näkökulmaan liittyen osallistuva havainnointi ei ole pelkästään tietty tutkimuksessa käytettävä tekniikka vaan tutkimusote, jolle on ominaista tutkijoiden mukana oleminen tutkittavien elityssä maailmassa. Karppinen (2005, 91) toteaa, että etnografista tutkijaa nimitetään osallistuvaksi havainnoijaksi, koska pääasiallinen väline aineistonkeruussa on itse tutkija.

Osallistuvassa havainnoinnissa on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Lisäksi tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että havainnoija on ryhmässä havaintojen tekijä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2005, 205-206). Aloittaessani aineistonkeruun lapsiryhmässä, esittelin itseni ensimmäisenä päivänä lapsille. Painotin sitä, etten ole päiväkodin hoitaja tai opettaja, vaan olen opiskelija, joka tekee tutkimusta siitä, mitä lapset tekevät englanninkielisessä päiväkodissa. Kerroin tämän olevan myös syy siihen, miksi olen tullut päiväkotiin ja tulisin jatkossa olemaan paikalla tiettyinä päivinä seuraamassa toimintaa. Tässä tilanteessa kukaan lapsista ei kysellyt sen enempää tarkoitusperistäni vaan lasten kiinnostus heräsi pikkuhiljaa sen jälkeen, kun olin ollut muutaman päivän päiväkodissa läsnä.

Goetz ja Le Compte (1984, 144 -148) määrittelevät ei-osallistuvan havainnoinnin siten, että observoija on objektiivinen, puolueeton ja neutraali. Täten ei-osallistuva havainnointi sisältää pääasiassa tapahtumien tarkkailua ja tutkijalta niiden kirjaamista tapahtumapaikalla välttämällä sellaista roolia, jossa tutkija vaikuttaa tapahtumien kulkuun tai tutkittaviensa elämään. Tutkija tietoisesti pyrkii olemaan osallistumatta vuorovaikutukseen tutkittaviensa kanssa. Ollessani mukana lapsiryhmässä pyrin välttämään lasten välisiin tilanteisiin puuttumista ja aloitteen tekemistä, eli roolini oli enemmän ei-osallistuva havainnoija. Toisaalta olen inhimillinen, elävä olento samoin kuin tutkittavani joten lasten kontaktinottoon en voinut jättää reagoimatta (vrt. Hännikäinen 1991, 402). Le Compte ja Preissle (1993, 204) toteavat, että osallistuva havainnoija tasapainoilee usein tutkimuskohteessaan osallistumisen ja havainnoinnin välillä.

Etnografinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi (Metsämuuronen 2000, 18). Syrjälä ja Nummisen (1988, 6) mukaan tapaustutkimusta on vaikea määritellä, koska sitä suoritetaan hyvin monella eri tavalla. Staken (2000, 435) mukaan nimitystä tapaustutkimus korostetaan sen vuoksi, että se suuntaa huomion kysymykseen, mitä voidaan oppia yhdestä, yksittäisestä tapauksesta? Hän jatkaa, että tapaus voi olla lapsi tai lasten luokkayhteisö. Se on aina yksi muiden joukossa ja siihen sitoudutaan huolimatta tutkimuksen kestosta tai tapaukseen käytettävistä ajallisesta määrästä. (emt. 435.)

Tutkimuksessani oli neljä tapaustutkittavaa. Koska tutkimukseni liittyi lasten toimimiseen vieraskielisessä toimintaympäristössä päädyin näiden erilaisten ja ainutlaatuisten tapausten avulla ymmärtämään vieraskielisessä toimintaympäristössä olevien lasten yhteisiä kokemuksia kuitenkin keskittyen jokaiseen tapaukseen yksilönä. Stake (2000) erottaa erilaisia tapaustutkimukseen liittyviä lähestymistapoja. Kollektiivinen tapaustutkimus (*collective case study*) käsittää eniten tutkimukseni tapaustutkimuksen piirteitä. Kollektiivinen tapaustutkimus tarkoittaa tutkijan yhteisesti tutkimia useita tapaustutkittavia tavoittaakseen ja tulkitakseen tiettyä ilmiötä. Täten kollektiivista tapaustutkimusta voidaankin luonnehtia instrumentaaliseksi tutkimukseksi, koska se ulottuu useisiin tapauksiin ryhmässä. Tämän tutkimuksen tapaustutkittavat auttavat ymmärrykseni ja tulointani muodostumista heidän kokemuksistaan. (Stake 2000, 436- 437.)

Tutkimusryhmässäni oli aineistonkeruun aikana yhteensä 23 lasta, 13 poikaa ja 9 tyttöä. Tästä lapsiryhmästä valitsin tutustumisviikkojen aikana neljä tapaustutkittavaa, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa, iältään 3-6-vuotiaita. Stake (2000, 446) toteaa, että kollektiivinen tapaustutkimus edellyttää tutkijan valitsevan tapaustutkittavansa. Tapaustutkittavista kaksi olivat olleet kielikylypypäiväkodissa aiemmin ja kaksi tuli uutena lapsena ryhmään toimintavuoden alussa. Nämä kriteerit muodostuivat itselleni ensimmäisiksi valinnan perusteiksi. Se, miksi valitsin eri-ikäisiä lapsia tapaustutkittaviksi, liittyi omaan kiinnostukseeni tarkastella kunkin lapsen sen hetkistä kehityksen tasoa. Mielenkiintoni kohdistuivat myös siihen, miten uusi lapsi toimii uudessa ryhmässä toimintaympäristön ollessa vieraskielinen ja minkälainen merkitys lapsen vertaissuhteilla on alkuvaiheessa.

Syrjälä ja Nummisen (1988, 9) mukaan tapaustutkimukselle on ominaista ilmiön tutkiminen luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkijaa kiinnostaa tutkittavien itsensä jäsentämä maailma ja kokemukset siinä. Näin ollen tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimuksessani tämä tarkoitti lähinnä sitä, että esitin kysymyksiä sekä keskustelin tutkittavieni kanssa mahdollisuuksien mukaan eri tilanteissa. Näin pyrin saavuttamaan heidän ajatuksensa ja kokemuksensa vieraskielisestä toimintaympäristöstä. Aina tilanteet päiväkodissa eivät olleet tutkittavieni kannalta suotuisia näille keskustelutilanteilla. Näissä ”jutteluhetkissä” käytin suoraa, välitöntä keskustelua lapsen kanssa ja merkitsin keskustelun pääkohdat muistiin vihkooni jälkikäteen. Jutteluhetkien tallentamisessa käytin myös nauhuria, joka mielestäni laitteena vaikutti lasten vastaushalukkuuteen. Aineistoa kerätessäni minun tuli jatkuvasti tiedostaa ja olla selvillä siitä kaiken aikaa, että tutkittavani tapaukset ovat lapsia ja täten heidän maailmaansa tunkeutuminen edellytti minulta erityistä herkkyyttä. Näitä lapsuustutkimuksen eettisiä ratkaisuja käsiteltiin enemmän luvussa 2.4.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni keskeisimmän aineiston muodostavat lasten havainnoinneista kertynyt laadullinen aineisto ja sitä täydentävät tapaustutkittavien vanhempien ja henkilökunnan haastattelut ja tutkimuspäiväkirja. Aineisto oli laajahko, tulostettuna sitä kertyi noin pari sataa sivua. Laadullinen tutkimus tuottaa helposti suuret määrät aineistoa (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 192). Aineiston analyysi alkoi osittain jo tutkimusprosessin aikana. Koin käyväni jatkuvaa vuoropuhelua tutkimussuunnitelmavaiheessa muodostuneiden ongelmien ja siihen asti kirjoittamaani teorian kanssa. (vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 89.) Yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa (Metsämuuronen 2000, 233). Aineistoa kerätessä luin samanaikaisesti tutkimuskirjallisuutta ja pyrin hahmottamaan lukemani osaksi kenttätöväihettä ja siellä esiintyviä tilanteita. Aineiston analyysi alkoi osittain siinä vaiheessa, kun kirjoitin havainnointimuistiinpanoja puhtaaksi. Litteroinnin yhteydessä kirjasin havainnoinneista pohdintoja ja mietteitä tutkimuspäiväkirjaani. Lopettaessani kenttätöväiheen, en kuitenkaan vielä hahmottanut lopullisen analyysin työ-

listävyyttä ja sen haastavuutta. Totuus tuli ilmi siinä vaiheessa, kun aineisto tuli saada siihen muotoon, että sen analysoiminen olisi mahdollista.

Alasuutarin (1994, 38) mukaan laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Anttila (2005, 346) toteaa, että etnografinen analyysi tapahtuu paljolti samojen periaatteiden mukaan kuin on yleisesti todettu laadullisesta analyysistä. Ensin työstin aineistoa reflektiivisesti lukemalla sitä läpi kokonaisuutena saadakseni siitä yleiskuvan ja ymmärtääkseni sen sisältöä. (vrt. Tesch 1990, 93.) Olennaista oli käydä jatkuvaa vuoropuhelua aineiston kanssa kysymällä, *mitä* havainnointitilanteissa tapahtuu ja mistä tutkittavassani ilmiössä oli kyse. Tästä syystä jäsensin analyysivaiheen pitkäjänteiseksi sekä eläväksi prosessiksi, jossa vaelsin teorian sekä empirian välillä. (vrt. Karppinen 2005, 98.) Kinon (1999, 80) toteaa osuvasti, että tutkijan ja aineiston jatkuva vuorovaikutus pohjautuu hermeneuttisen periaatteen mukaiseen tulkintaan. Samalla pohdin tutkimusongelmia ja niiden yhteyttä havainnointiaineistoon. Syrjälä ym. (1995, 81) kuvaavat etnografisen tutkimuksen olevan pahimmillaan ja parhaimmillaan luova pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käänteitä ja oivalluksia. Tällaisena totean analysointiprosessini etenevän.

Karppisen (2005, 98) mukaan etnografisen aineiston kuvaus ja havaintojen esittely voidaan toteuttaa eri tavoin. Anttila (2005, 346) kuvaa etnografisen analyysin etenevän käytännössä käsittelemällä koko aineisto läpikotaisin, jonka aikana pyritään ilmiön selittämiseen ja ymmärtämiseen. Näin totean myös tutkimukseni analyysin etenevän, kokonaisuutena koko aineistosta käsin. Syrjälä ym. (1995, 68) toteavat etnografisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkivän ymmärtämään tapahtumien merkityksiä osallisten (tutkitavien) omasta näkökulmasta. Koska tutkimukseni tehtävänä oli selvittää tapauskohtaisesti lasten kokemuksia kielikylvystä, oli pyrkimykseni ymmärtää ja kuvailla vieraskielistä toimintaympäristöä lapsen kokemana. Etnografinen tutkimus ei myöskään pyri esittämään yhtä ainutta totuutta. Eri yksilöillä on kullakin omat kokemuksensa ja niihin liittyvät totuutensa. (Syrjäläinen 1991, 78, 89). Analyysin eri vaiheissa yritin tavoittaa tapaustutkittavien erilaiset kokemukset ja tuoda ne esille analyysissä nostamalla aineistosta suoria lainauksia tulkintojeni tueksi. (vrt. Anttila 2005, 345.)

Etnografisen tutkimuksen analyysi on osaltaan myös kvalitatiivista sisällönanalyysia. Näin ollen analyysin edetessä huomasin siinä piirteitä myös luokittelevasta sisällönanalyysistä. Sisäistäakseni ja tulkitakseni aineistoa paremmin tuli aineisto saattaa hallittavampaan muotoon toteuttamalla analyysin vaiheissa sisällönanalyysille tyypillisiä piirteitä kuten esimerkiksi aineiston sisäistämistä, luokittelua, tutkimustehtävien täsmentämistä, johtopäätöksiä ja tulkintaa. (kts. Syrjäläinen 1991, 89).

Analyysin toisessa vaiheessa erottelin aineistosta kaikki neljä tapaustutkittavaa erikseen, että pelkistin aineistosta kaikki ne tilanteet, joissa esim. tapaus 1 oli. Olennaista oli karsia pois aineistosta sellaiset tilanteet, jotka eivät olleet relevantteja tutkimuksen suhteen. Tässä vaiheessa minulle muodostui neljä aineistoa tapaustutkittavista. Aineisto oli kuitenkin saatava vielä pienempiin osiin hallitakseni sitä ja saadakseni siitä selkeämmän otteen. Samalla pidin mielessäni tutkimusongelmat, joita edelleen tarkensin.

Mäkelän (1990, 57) mukaan analyysiyksikön määrittäminen riippuu paljolti tutkimustehtävästä ja siten analyysiyksikön tunnistaminen on tutkimuksessa aina tutkijan varassa oleva tulkintaprosessi. Tutkimusaineistosta nousivat esille lasten vuorovaikutustilanteet suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin. Täten tulkintani lasten kokemuksista kielikylyvystä perustuivat aineiston vuorovaikutustilanteisiin. Näin päädyin määrittelemään aineistoni analyysiyksiköksi vuorovaikutustilanteen.

Aineiston haltuunsaamiseksi koodasin havainnointiaineiston vuorovaikutustilanteet juoksevilla numerolla jokaiselle tapaukselle erikseen: tapaus 1: 1-115; tapaus 2: 1-105; tapaus 3: 1-101; tapaus 4: 1-175. (vrt. Alasuutari 1994, 53.) Aineiston koodaamisen pyrin tekemään niin yksityiskohtaisesti kuin se tässä vaiheessa oli mahdollista. (vrt. Coffey & Atkinson 1996, 26-27,29.) Tästä syystä koodasin vuorovaikutustilanteet myös sen mukaan kuka tapaustutkittavista on tilanteessa, missä tilanne tapahtui, kenen kanssa (opettaja, vertaiset, ryhmä) ja mitä kieltä tilanteissa puhuttiin(suomi/englanti). Näin olen yhden tapauksen koodausmerkintänä saattoi aineistossa esiintyä: vuorovaikutustilanne 15 (juokseva numero) ja JUOE eli 15 JUOE (J=Jussi U=Ulkona O= Opettaja E= Englanti).

Koodasin vuorovaikutustilanteen päättyneen silloin, kun lapset siirtyivät havainnoidusta paikasta toiseen ja alkaneen silloin, kun itse siirryin uuteen paikkaan havainnoimaan. Täten lasten vuorovaikutustilanteiden pituudet vaihtelivat tapauksittain ja niiden sisällä oli monenlaista toimintaa, vaihtelevia tapahtumia sekä rikasta kommunikointia. (vrt. Lehtinen 2000, 76.) Nauhoitettuja haastattelukeskusteluja en koodannut erikseen, vaan niiden tarkastelu ja analysointi tapahtui aineistosta käsin tapauskohtaisesti. Videonauhat hyödynsin katsomalla ja tekemällä niistä havaintoja sekä muistiinpanoja. Tutkimuspäiväkirjaa en myöskään koodannut erikseen, vaan luin sitä koko tutkimusprosessin ajan ja kirjasin siihen tutkimusprosessin eri vaiheissa muistiinpanoja.

Koodaamisen jälkeen alkoi analyysin seuraava vaihe eli luokittelu. Syrjälä ym. (1995, 89) määrittelevät karkean luokituksen perustuvan tutkimustehtävään. Tästä syystä luokittelin aineiston vuorovaikutustilanteiden mukaan. Koodausvaiheessa tein eräänlaista pika-analyysia, luin aineistoa moneen kertaan saadakseni koodatuksi sen tarkoituksenmukaisesti sekä tutkimustehtävääni soveltuen. Jäsentäkseni tulkintojani tapaustutkittavien vuorovaikutustilanteista järjestelin vuorovaikutustilanteet pienemmiksi osiksi. Tapausten vuorovaikutustilanteista kielikylpypäiväkodissa tarkentui kolme niitä yhdistävää tekijää: opettaja, toiset lapset (vertaiset) sekä ryhmä, jotka muodostuivat luokiksi. Luokittelun jälkeen alkoi kunkin luokan lukeminen läpi tapauskohtaisesti. Lukiessani tein samalla muistiinpanoja aineistoon, etsin tapauksen suhteen luokista vuorovaikutustilanteita yhdistäviä että niitä erottavia tekijöitä sekä suoritin vertailua. Samalla tulin tarkastaneeksi koodaukseni. Koodaamisen perusteella syntyneet merkinnät olivat paikoitellen tulkinnanvaraisia, sillä luokittelun yhteydessä tapausten yksittäiset vuorovaikutustilanteet tulivat irrotetuiksi koko kontekstistaan. Tästä esimerkkinä on vuorovaikutustilanne tapaustutkittava 1 ryhmätilanteessa (aamupiiri), jonka sisällä vuorovaikutustilanne opettajan kanssa. Täten en voinut tulkita yhtä vuorovaikutustilannetta vain sen perusteella, että olin koodannut sen aineistoon esimerkiksi ryhmätilanteeksi. Koodausvaiheessa minulle selvisi se tosiasia, että moni aineiston esimerkki sijoittui useampaan kuin yhteen koodaamisen perusteella muodostuneeseen luokkaan. (vrt. Kalliala 1999, 79.) Niinpä aineistoa koodatessani oli perehdyttävä koko vuorovaikutustilanteen kontekstiin.

Luokittelun jälkeen syvennyin lukemaan luokittelemiani aineistoja. Etenin tapauskohtaisesti muodostaakseni tulkintoja kunkin lapsen kokemuksista vuorovaikutustilanteissa. Kirjoitin lasten vuorovaikutustilanteista auki vastauksia tutkimusongelmien mukaan ja perusteluina tekemilleni johtopäätöksille käytin suoria lainauksia aineistosta. Bogdan ja Biklen (1982, 38) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tulokset kirjoitetaan siinä muodossa, että ne sisältävät lainauksia aineistosta, jotka valaisevat ja tukevat esitystä. Raportissa lasten vuorovaikutustilanteet näkyvät aineistoesimerkkeinä ja tekstissä niiden havainnollistamiseen on käytetty seuraavia merkkejä; *kursiivilla kirjoitettu* on lasten tai aikuisten puhetta, (tekstiä, jonka jälkeen MV) tarkoittaa tekemääni huomiota tekstiin, kaksi tähteä ** tarkoittaa, että olen poistanut osan tekstistä lainauksessa. Kinoksen (1999, 81-82) mukaan analysoinnin tulkinnan tukena voi hyödyntää tutkimusproblematiikkaan liittyvää aiempaa tutkimusta. Analyysivaiheessa tulkintani saivat tukea Strandellin (1996) sekä Lehtisen (2000) tutkimuksista.

Analysoinnin kohteeksi rajautuivat jo aikaisemmin tapaustutkittavien vuorovaikutustilanteet, joita analyysin seuraavassa vaiheessa keskityin syvemmin tulkitsemaan. Tulkintani niistä perustuivat lasten kokemuksiin yleensä, mutta myös tarkentavammin siihen, minkälaisia keinoja tapaustutkittavat käyttivät tai hyödynsivät vuorovaikutustilanteissa suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Niinpä tapaustutkittavien vuorovaikutustilanteiden yhteiseksi määrittäjäksi tulkitsin tässä vaiheessa *selviytymisen*, joka osaltaan jäseni tutkimusaineistoa sekä samalla rajasi tapaustutkittavien vuorovaikutukselliset keinot. Näin otaksuin paremmin jäsentäväni tapaustutkittavien kokemuksia kielikylvyssä ja tulkitsevani kokemusten yhteisiä piirteitä. Syrjäläinen ym. (1995, 94) sekä Goetz ja LeCompte (1984, 180) kutsuvat tällaista menettelyä analyttiseksi induktioksi, jossa tutkija alkaa hahmottaa aineistonsa kokonaisuutena ”palapelinä” ja sen perusteella tekee tulkintoja sen kokonaisuudesta.

Anttila (2005, 295) toteaa, että tutkimusaineistosta on yleensä mahdollista erotella joi-takin tyypillisiä piirteitä, jolloin kukin tapaus aineiston sisällä voidaan sijoittaa johonkin tyyppiin. Tyypittely tarkoittaa sitä, että tapauksia analysoimalla pyritään määrittelemään, miten ne voitaisiin ryhmitellä tiettyjen yhteisten piirteiden perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2000, 174). Tutkimusaineistossani se tarkoitti sitä, että nimesin tapaustutkittavani heitä kuvaavalla nimityksellä (tyypit). Tyypittelyn tarkoituksena on kuvata mil-

laisia erilaisia tai samanlaisia toimijoita lapset olivat vieraskielisessä toimintaympäristössä suhteessa aikuisiin tai toisiin lapsiin, tai millaisia toimijoita lapset olivat selviytymiskeinoiltaan. Omassa tutkimuksessani olen tyypitellyt lapset seuraavasti: osallistuja, tarkkailija, kommunikoiija sekä informoija. (vrt. Lehtinen 2000, 77.) Muodostamani tyypit rakentuivat havaintojeni sekä tehtyjen johtopäätösten perusteella aineiston analyysivaiheessa. Oletan muodostamani tyyppien kristallisoivan heille tyypillisiä piirteitä (emt. 77; Anttila 2005, 295.) Tyypit hahmottuivat lopulliseen muotoonsa siinä vaiheessa, kun sain analysoitua tapaustutkittavien kokemukset, mutta kaipasin siihen tiivistä tympää koontia, joka veisi analyysia vielä askeleen eteenpäin. Tämän johdosta kokosin tyypit taulukkoon 3: Lasten toimintatapoja vieraskielisessä toimintaympäristössä (sivut 91-92).

5 Vuorovaikutustilanteista lasten kokemusten tulkintaan

5.1 ” Hei moi...mä leikin Teresan kanssa” ** ” Me leikitään sitä, et me kasvatetaan ruusupensaita” (Soile, 3v.).

Soile aloitti kielikylvyn elokuussa 2005 ollessaan 3-vuotias. Soilen aikaisempi kokemus kodin ulkopuolisesta hoitopaikasta oli suomenkielisessä päiväkodissa. Kaupungin antama uhka lakkauttaa päiväkotia sai Soilen vanhemmat pohtimaan uusia vaihtoehtoja. Soilen isovelji Ilkka aloitti aikaisemmin kielikylvyssä vielä Soilen ollessa kotihoidossa. Soilelle syntyi kontakti kielikylvypäiväkodin hoitajiin jo veljensä hakutilanteiden kautta. Vanhempien mielestä Soilen siirtyminen uuteen, vieraskieliseen päiväkotiin sujui mutkattoman joustavasti.

Ote vanhemman haastattelusta 22.9.05.** H: ”Miten te sitten niinkö tavallaan kerroitte siitä päätöksestä, että Soileki tulee sinne tänne?” ** ”...ja tiesikö hän, että täällä aikuiset puhuu englantia?”V: ”Joo, Soile tiesi tarkkaan ja siitä...siitä nimenomaisesta asiasta oli ollu puhetta ja tää oli Soilelle kauheen tuttu paikka, koska tuota ihan vauvasta lähtien** ...me käytiin Ilkkaa sitten aina Soilen kanssa hakemassa.** ...Ja jotenki tuntu, että Soile jo sillon kesällä jo aikasemmin puhui ihan positiivisesti ja nimenomaan innostuneena, että hän menee (sanoo päiväkodin nimen) sinne ** ... ja Soile vaikutti kauheen sopeutuvaiselta tyypiltä **... et me ei ennakoitu mitään hankaluuksia ja tuntukin, että se meni kauheen helposti, et totta kai me pidettiin mielessämme, että jos näyttää siltä, että on hirveen hankalaa ja eikä sovellu, ni sitten laitetaan johonkin muuhun.”

Soilelle isovelji Ilkka on tärkeä. Kotona sisarukset leikkivät paljon yhdessä. Kotona Soile lauleskelee, ja toistaa englanninkielisiä sanoja. Veljensä kanssa Soile leikkii kielellä

puhumista. Täten Soilen käytöksessä kotona ilmenevät yhteydet siihen, että hän on vieraskielisessä toimintaympäristössä. Soilen ollessa uusi tulokas kielikylpypäiväkodissa, hän vietti aikaansa alussa Ilkan ja hänen kavereiden seurassa ulkona. Soile oli eri ryhmässä kuin veljensä, joten ajan myötä kavereussuhteet Soilen ikäisten kanssa kehittyivät. Soile on luottavainen sekä rohkea tyttö, joka uusissa tilanteissa ottaa reippaasti kontaktin. Soile pitää barbeilla leikkimisestä, nauttii kirjojen lukemisesta ja puuhastelee palapelejä. Kielikylpypäiväkodissa Soile leikkii useimmiten kotileikkimurkkauksessa roolileikkejä, jossa hänellä on nuket ja vaunut. Kotileikissä Soile hoivaa nukkea, laittaa sänkyyn tai työntää rattaissa. Tällaiset kuvittelu/roolileikit ovat Soilelle mieluisia ja lauluja hyräillen hän intensiivisesti keskittyy pitkiäkin aikoja leikkimiseen. Soile on ikäisekseen itsenäinen ja omatoiminen sekä luonteeltaan päättäväinen.

Ote vanhemman haastattelusta 22.9.05. ** V: ”...että Soile ei oo sit semmonen perässä juoksija” ** ”...et viihtyy ja keksii puuhaa myös ja tekemistä itseksensä.” ** H: ” ..no entäs silloin, kun hän on, hän esimerkiksi on pettynyt tai vihainen tai suuttunu jostakin niin, miten hän sen niinkö ilmaisee?” V: ” No, Soile on aika topakka, et kyl se niinku saattaa, saattaa sen hyvinkin niinkun ilmaista, että kerta kaikkiaan niinkun, ensiksikin kommentaa Ilkkaa, huutaa tosi kovalla äänellä, ja...ja tota niinkun itkee, jos niikseen on...ja, ja esimerkiks joku tämmönen tilanne, missä häntä sitten torutaan esimerkiks niin, mut siin on hyvin lähellä sitte se, että Soile rupee itkemään sitte sitä, että pyytää anteeks kovasti.”

Soilella on sisukas luonne ja hän on nyt iässä, jolloin hän haluaa tehdä itse. Soile ilmaiseekin tunteensa avoimesti heti. Soilella ei ole tapana jäädä murehtimaan tai hautomaan asioita. Ristiriitatilanteissa hän ilmaisee pettymyksensä, mutta on valmis hetken kuluttua sopimaan asioista ja kaikki on taas hyvin hänen kohdallaan.

Ote haastattelusta 22.9.05. ** V: ” ...voi olla, että kyllä mulle tulee joskus mieleen se, että Soile on myös ilmeisesti aika kiltti täällä, että et onko se sitten niin, että kun mennään kotiin, niin...sitte ** äidille tulee enemmän sellanenkin puoli, että tota...näytetään niitä negatiivisiakin tunteita** ja niinku voimakkaammin vaaditaan.”

Soile on iloinen ja valoisa tyttö, joka on joustava sopeutuja luonteeltaan. Hän suhtautuu luottavaisesti uusiin ihmisiin, ei pelkää tai arastele uusissa tilanteissa. Tilanteiden ja ihmisten pysyessä suhteellisen muuttumattomina Soilen viihtyminen ja kiintymyssuhteet syvenevät.

Ote haastattelusta 22.9.05. **V: ” Ja Soile on tosiaan kotona edelleen samanlainen iloinen ja edelleen samalla tavalla rohkea ja uusiin tilanteisiin menijä ja keskittyy toisaalta kanssa kaikkeen, et niinku näyttää, että mikään ei vaivaa.”

Soilen ja aikuisen vuorovaikutus vieraskielisessä toimintaympäristössä

Tullessaan kielikylpypäiväkotiin lapsella ei yleensä ole aikaisempaa kokemusta vieraskielisestä ympäristöstä. Kielikylpypäiväkodissa aikuiset puhuvat heti alusta, ensimmäi-

sistä vuorovaikutuksellisista tilanteista lähtien lapsille vierasta kieltä. Lapsen reagoiti vierasta kieltä puhuvaa aikuista kohtaan on aina yksilöllinen tapahtuma. Kommunikointi vieraalla kielellä molemminpuolisen ymmärryksen saavuttamiseksi on sekä aikuiselle että lapselle haastavaa.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *I have to aware of the fact that in the beginning they are so scared*” ** ” *in the beginning it has it's challenge, they don't know the language, so that's allready a challenge.*” **

Kehon kieli kommunikoinnin edistäjänä

Soilen ja vierasta kieltä puhuvan aikuisen välinen *vuorovaikutus ilmeni* alussa selvimmin *toiminnan kautta*. Tärkeimmäksi tekijäksi ei muodostunut niinkään kielelliset seikat vaan ymmärryksen edistämiseksi ja kommunikoinnin edellytykseksi muodostuivat opettajan käyttämä kehon kieli ja sanojen merkitysten kuvaaminen toiminnan kautta.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *in the beginning there's a lot of facial expressions and body expressions*” ** ” *lapsen täytyy tarkkailla enemmän aikuisten body language, sillon kehon kieltä niinkun, varsinkin sillon, kun he alottaa*”. **

Opettajan käyttämä kehon kieli antoi Soilelle lisäksi vahvistusta sekä ymmärrystä siitä, mihin keskustelu opettajan kanssa liittyi.

SCOE 33 ** Art center

Soile ja Virva istuvat taidepisteessä. Opettaja selvittää, mitä tänään tehdään.

Opettaja: ” *Ok, let's see...* (ottaa valmiin kuvan pöydältä ja näyttää kuvaa tytöille, kuvassa kasvo-kuva, johon laitettu silmät, nenä, suu ja pää, jossa hiukset) ” *Where's Soiles hair* (koskettaa omia hiuksiaan) *hair...*”

Soile koskettaa hiuksiaan: ” *Hair.*”

Opettaja: ” *Now, where's Soiles nose?*” (koskettaa nenäänsä).

Soile koskettaa sormellaan nenäänsä.

Opettaja: ” *Nose...nose...*”

Soile: ” *Nose.*”

Opettaja: ” *Yes, a nose, very good.*” (hymyilee) ” *And eyes...* (koskettaa silmiään) *eyes...*”

Soile koskettaa silmiään.

Opettaja: ” *Yes, Soile...eyes.*”

Soile: ” *Eyes.*”

**

Sanojen toistot

Soilen *kokemukset vierasta kieltä puhuvan opettajan kanssa* muodostuivat aluksi opettajan antamien ilmaisujen toistoina eli holofraaseina.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *I know that you have to repeat everything about twenty times.*” **

Soilen kokemukset vieraasta kielestä kehittyivät toistamalla sanoja ja lauseita, joita hän kuuli opettajan käyttävän vieraskielisessä toimintaympäristössä.

SPOE 11 ** Aamupiiri, lelujen esittely.

Lapset esittelevät tuomiaan leluja, Soilen vuoro mennä opettajan luokse piirin keskelle esittelemään omansa.

Opettaja: ” *Soile, what toy did you bring? Is it a barbie?* ”

Soile nyökkää.

Opettaja: ” *A barbie?* ”

Soile nyökkää: ” *Baabi.* ”

Opettajan antamien ilmaisujen toisto ilmeni lisäksi ryhmätilanteissa siten, että Soile toisti sanoja ja ilmauksia englannin kielellä opettajan perässä. Nämä paljon toistoa sisältävät ”kuoroilmaisut” muodostuivat Soilelle vieraan kielen käytön kokemuksiksi toisten lasten kanssa ryhmätilanteissa. Toisten lasten antama malli sanojen toistamiseen kuoroilmaisuna osaltaan sisälsi ajoi ja rohkaisi Soilea vieraskielisessä toimintaympäristössä.

SPRE 63 ** Aamupiirissä

**

Opettaja: ” *Now, what’s the day today... (osoittaa huoneen seinällä olevia viikonpäiväsanoja) is it Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday.. (katsoo lapsia) What’s the day today?* ”

Soile katsoo opettajaa, yksi lapsista vastaa.

Opettaja: ” *Yes, Tuesday...all of you say Tuesday.* ”

Soile toistaa: ” *Tuesday.* ”

**

Opettaja: ” *Now let’s see what’s the date today (osoittaa seinällä olevia numeroita) Sakari?* ”

Sakari: ” *Thirteenth.* ”

Opettaja: ” *Yes, it’s the thirteenth...all of you say thirteenth.* ”

Soile toistaa: ” *Thirteenth.* ” **

Rutiinit

Kielikylpypäiväkodin päiväohjelma koostuu erilaisista päiväohjelmaan sidotuista rutiineista. Rutiinit auttavat lasta ymmärtämään mitä tapahtuu ja mitä heiltä eri tilanteissa odotetaan.

Ote henkilökunnan haastattelusta 10.10.05. ** ” *meillä on nää määrätty rutiinit, jotka auttaa näitä lapsia, ett aluks tehdään samalla tavalla ja samat rutiinit, jotta heidän ei tarvii olla ihan ihmeissään, ett mitäs seuraavaks tehdään.* ” **

Rutiinien toistaminen samanlaisina päivästä toiseen auttoi Soilea vähitellen havaitsemaan mitkä sanat/ilmaisut liittyvät eri rutiineihin.

SPOA 2 ** Opettaja jatkaa nimilaulua aamupiirissä.

Opettaja: ” *Is Soile present?* ”

Soile katsoo opea, hymyilee.

Opettaja: ” *Is Soile here?* ”

Soile hymyilee.

Opettaja: ” *Yes, Soile is here, good morning, Soile.* ”

**

SPRE 66 ** Aamupiirissä, opettaja ottaa läsnäolokansion ja alkaa laulaa lasten nimiä.

Opettaja: ” *Is Soile present?*”

Soile: ” *Yes, I am here.*”**

Fyysinen toimintaympäristö kielikylpypäiväkodissa rakentuu myös kieleen liittyvistä tekijöistä. Esimerkiksi lasten käyttämä iso leikkihuone eli centteri on ositettu eri alueisiin. Eri leikkialueet eli centterit sisältävät tiettyjä välineitä, jotka ohjaavat lasta myös tietynlaiseen leikkiin.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *nää centterihän on yks kielikylpypäiväkodin varmaan yks vahvin ja vetovoimasin semmonen magneetti, mistä lapset tykkää*” ** ” *niitä on niinku erityyppisiä leikkipisteitä, ni missä lapset voi niinku vaihdella*” ** ” *ne on aika erilaisia sitte.*” **

Centterit on nimetty englanninkielen termein (game center, car center jne.). Kielikylpypäiväkodin toimintaan kuului olennaisena osana lasten leikkiaika centtereissä sekä aamuetä iltapäivällä. Kielikylpypäiväkodin *rutiiniksi* muodostuikin tilanne, jossa lapset aamukokoontumisen jälkeen suuntasivat jonossa centterihuoneeseen ja esittivät toiveensa siellä odottavalle opettajalle centteristä, jossa haluavat leikkiä.

SCOE 87 ** Leikkihuone

Soile kävelee jonossa eteenpäin, tepsuttaa jaloillaan kohti lattiaa, katsoo esikoululaisiin päin, joiden opettaja aloittaa tuokion taidepisteessä, Soile kävelee opettajan eteen.

Opettaja: ” *Good morning, Soile.*”

Soile osoittaa kotileikin suuntaan.

Opettaja: ” *You want to play in the home center?*”

Soile nyökkää.

Opettaja: ” *Can I...*”

Soile: ” *Can I...*”

Opettaja: ” *Go to...*”

Soile: ” *Go to...*”

Opettaja: ” *The home center..*”

Soile: ” *Home center...*”(hymyilee)

Opettaja: ” *Yes you can.*”

Soile kävelee kotileikkiin.

**

Opettajan ja Soilen välinen vuorovaikutus vieraalla kielellä etenee opettajan antamien valmiiden kysymysten ja vastausten dialogina, jossa opettaja pyrkii kannustamaan Soileä käyttämään uutta kieltään matkimalla opettajan puhetta fraasinomaisesti. Siten näissä tilanteissa Soilen vieraan kielen käyttö muodostui hänelle kokemuksiksi omasta, vieraan kielen tuottamisesta. Paljon rutiineja sisältävät tilanteet päivittäisessä ohjelmassa auttoivat Soileä luomaan käsityksen samojen toimintojen toistumisesta ja niihin liittyvistä vieraan kielen rutiini-ilmaisuista.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *they just learn through action and by the routines.*” **

”*Mä tarviin sinistä*” (Soile).

Kielikylvyssä korostetaan lapsen äidinkielen tärkeyttä ja sen merkitystä lapsen turvallisuuden tunteelle.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *they all will come to me and they will all say what their problem is in Finnish knowing that I don't understand, ömmm... that I find quite interesting so you're already have that bond of trust.* ” **

Aloittaessaan kielikylpypäiväkodissa Soile kommunikoi luonnollisestikin äidinkielellään eli suomen kielellä. Täten äidinkieli lisäsi hänen turvallisuuden tunnettaan sekä luottamusta toimia vieraskielisessä toimintaympäristössä.

SCOS 34 ** Art center, opettaja ohjauttaa Soilelle peilin, Soile katsoo kasvojaan peilistä.

Opettaja: ” *What colour are your eyes?* ”

Soile: ” *Siniset.* ”

**

Soile alkaa leikata piirtämäänsä pään kuvaa irti.

Soile: ” *Mä en oo paljoo leikannu...täst viivaa pitkin pitää mennä.* ”

Opettaja: ” *There you go.* ”

Soile näyttää leikkaamaansa opettajalla: ” *Kato.* ”

**

Liimattuaan paperin, Soile katsoo opettajaan: ” *Mä tarviin sinistä.* ”

Opettaja: ” *Yes, glue here, there's still some here...* ”

**

Lapsen aloittaessa kielikylvyn hänelle selvitetään yleensä etukäteen se, että vierasta kieltä puhuvat aikuiset ymmärtävät suomen kieltä. Soile oli siitä tietoinen siitä ja suomen kieli muodostuikin Soilelle tärkeäksi tekijäksi hänen kielellisen identiteettinsä kannalta. Ympäristö, jossa Soile kuuli aikuisten puhuvan eri kieltä kuin hän itse, aikaansai hänessä mietteitä sekä kannanottoja siitä, mitä ”erikielisyys” merkitsee ja minkälainen merkitys ensikiellellä (suomen kieli) on hänen elämässään.

Haastattelukeskustelu 26.08.2005.**

H: ” *Oliks se niin, että kotona puhutaan suomen kieltä?* ”

Soile: ” *Joo, koska mä oon suomalainen.* ”

H: ” *Mut tääl puhutaan englantia?* ”

Soile nyökkää: ” *Isi puhuu englantia, mun isi osaa englantia.* ”

**

H: ” *Miks tääl pitää puhua englantia?* ”

Soile: ” *Siks, ku tää on englanninkielinen päiväkot.* ”

**

Haastattelukeskustelu 17.08.2005.**

Soile: ” *Mun mielestä mun kotona on kivempaa...ku tääl päiväkodissa.* ”

H: ” *Miten niin?* ”

Soile: ” *No, ku tääl puhutaan englantia...mä haluaisin, et aikuiset puhuis enemmän suomee, ku kotona puhutaan suomee...mä oon suomalainen.* ” **

Soile tiedosti asian, että suomen kieltä puhuessaan aikuiset ymmärtävät häntä ja siitä oli keskusteltu paljon kotona. Kuitenkin aikuisen sataprosenttinen rooli vierasta kieltä puhuvana sai Soilen pohtimaan ja kyseenalaistamaan, ymmärretäänkö sittenkään?

Ote vanhemman haastattelusta 22.9.05. **

V: ” ...että mä oon niinku useampaan kertaan sanonu hänelle, että vaikka hän tietää jo sen, että nää ymmärtää sen ja ties jo alunperinkin ** ” ...tota ainut mikä tietysti esimerkiks eilen nyt tuli sitte, Soile on muutamia kertoja kysyny, et ymmärtääkö ne todella, että kun hän sanoo esimerkiks, että hänellä on kova pissahätä ja pitää päästä vessaan”. **

Soile kielikylpyryhmässä

” Oon kaikki syöny, ni mitä mun nyt pitää tehdä?” (Soile).

Kielikylvyssä opettajan tehtävänä on vieraan kielen tuottamisen avulla kannustaa kielikylvyn lapsia tuottamaan sekä käyttämään uutta, vierasta kieltä. Opettajan merkitys vierasta kieltä puhuvana aikuisena on ilmeinen; puhutulla vieraalla kielellä luodaan kiinteä yhteys vieraskielisessä toimintaympäristössä toimiviin lapsiin. Entä minkälainen merkitys samankielisyydestä (suomen kieli) muodostuu lasten kesken vieraskielisessä toimintaympäristössä?

SEVS 99 ** Ruokailussa

Kalle: ”Sun pitää syödä toi salaatti.”

Soile: ”Mä otan ekaks leipää...”

Viivi: ”Syö nyt tätä” (antaa Soilen haarukan ja osoittaa salaattia).

Soile: ”Mun mielestä tää ei kyllä oo hyvänmakusta.”

Soile alkaa syödä vastahakoisesti salaattia.

**

Kalle: ”Sun pitäis nyt syödä salaattia...” (katsoo Soilen lautasta).

Soile: ”Joskus aina mun äiti tekee lihakeittoa ja mun mielestä se on hyvempää kuin päiväkodin ruoka...onks näitä salaatteja vielä paljon? Onko? Hei, Kalle, onks enää paljo salaattia vai vähä? Onks mulla paljon vielä?”

Kalle: ”Vähä...” (katsoo Soilen lautasta).

**

Soile: ” Oon kaikki syöny, ni mitä mun nyt pitää tehdä?”

Kalle: ” Sun pitää nostaa käden ylös...pitää kättä ylhäällä.”

**

Soilen ollessa ryhmässään vasta-alkaja muodostui hänelle vertaissuhteista merkittävä ”tiedonväylä” kielikylpypäiväkodin arjen siirtymätilanteiden ymmärtämiseen ja päivittäisissä toiminnoissa mukana olemiseen. Näihin tilanteisiin, joissa Soile oli toisten lasten kanssa, liittyi toisten lasten vahva informantin rooli siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, mitä pitäisi tehdä ja minne mennä. Toisten lasten ohjaus ja neuvonanto mahdollistivat Soilelle eri toimintoihin osallistumisen. Vertaisten ohjaus ja opastaminen antoivat Soi-

lelle mahdollisuuksia toteuttaa pätevää toimijuuttaan. Soile selviytyi tilanteesta käyttämällä inhimillisiä toimintaresurssejaan. Se ilmeni Soilen sosiaalisina taitoina hänen osallistuessaan vertaisryhmän toimintaan.

SUVS 14 ** Ulkona

Soile keinuu keinussa. Opettajat sanovat clear up-time. Opettaja tulee Soilen keinun luokse ja pysäyttää vauhdit. Soile nousee keinusta. Samaan aikaan Jari kävelee alapihalta kohti yläpihaa.

Jari: ” *Soile, nyt on siivousaika* ” (kävelee Soilen luokse ja ottaa kädestä kiinni).

**

” *Soile, sun pitää mennä...* ”

Toiset lapset Soilen ryhmässä toimivat myös osin opettajien ”*tulkkeina*” tilanteissa, joissa opettajien käyttämä vieras kieli toimi aluksi Soilen toiminnan aloitteen esteenä. Toisten lasten tulkkauksia ja eri toimintojen ohjeistus Soilea kohtaan osoittautuivat Soilelle varsin tärkeiksi kielikylpypäiväkodin toimintakauden alussa. Vertaisryhmän neuvominen ja opastaminen suomenkielellä sai Soilen kokemaan ryhmässään jäsenenä täysivertaisuutta sekä kielellistä yhteenkuuluvuutta.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *they have the older children that speak English but what all children have in common is that they all speak Finnish, so all the children understand each other...and I think that I've noticed that's really beneficial to them.* ” **

Suomen kielen voidaan todeta toimivan aluksi Soilen kohdalla kielenä, joka aikaan sai hänelle toimintojen aloittamisen. Tämän johdosta voidaan otaksua, että Soile kokee olevansa vieraskielisessä toimintaympäristössä oman toimintansa subjekti siitäkkin huolimatta, vaikka toiset lapset toimivat ohjeistajina.

SLVS 54 ** Lobby

Soile tulee istumaan aulaan lattialle vastapäätä Tarjaa, molemmilla oma kirja.

Tarja: ” *Kato, mitä sieltä last tulee* ” (näyttää kirjan loppua Soilelle).

Apulaiset asettuvat ruokahuoneen ovelle: ” *Lunch is ready for the beginners.* ”

Opettaja viittoo käsillään ruokahuoneen ovella lapsia tulemaan jonoon.

Apulaiset toistavat: ” *Lunch is ready for the beginners.* ”

Soile makaa lattialla ja jatkaa kirjan lukemista, muut beginner-ryhmän lapset siirtyvät jonoon, Kimmo tulee Soilen luokse.

Kimmo: ” *Soile, sun pitää mennä...laita se kirja pois...Soile, tule* (ottaa kädestä kiinni), *mä vien tään* (kirjan) *pois...sun pitää mennä jonottamaan.* ”

Soile kävelee apulaisten luokse ruokahuoneen ovelle, jossa apulaiset seisovat vastaanottamassa ruokailijoita.

Apulainen: ” *Have you washed your hands with soap?* ”

Soile katsoo apulaista ja kääntää katseensa toista apulaista kohti.

Apulainen: ” *Oot sä pesty sun kädet saippualla?* ”

Soile nyökkää.

Apulaiset laskevat Soilen ruokahuoneeseen.

**

Aineistoa kerätessäni pohdin usein tilanteita, joissa ymmärrystä haettiin lapsen ja aikuisen välille vertaisten avulla. Toisaalta se, ettei kaikkea kuulemaansa ymmärrä varsinkin kielikylpypäiväkodin toimintakauden alussa, herättää pohtimaan, miten ymmärtämättömyyden vaikutukset heijastuivat Soilen luontaiseen toimijuuteen ja minkälainen merkitys Soilelle muodostui äidinkielestä kaiken kielellisen vuorovaikutuksellisuuden välineenä.

SCOS 98 ** Learning center

Opettaja tulee Soilen luokse, Soile kääntyy häntä kohti.

Opettaja: ” *C´mon Soile, let´s go now.* ” (ottaa Soilea kädestä kiinni ja näyttää suuntaa kohti taidepistettä).

Soile: ” *Mitä mun nyt pitää tehdä?* ”

**

Haastattelukeskustelu 13.09.05.

**

H: ” *Miltä susta on tuntunu tuolla piirissä, ku opettajat puhuu englantia, miltä se on susta tuntunu?* ”

Soile: ” *No...on se ihan kivaa..* ”

H: ” *No, mikä siinä on kivaa?* ”

Soile: ” *Se on kivaa, et mä tiedän, mitä ne sanoo.* ”

H: ” *No, mikä siellä on kurjaa?* ”

Soile: ” *No, se ku mä en tiedä.* ”

H: ” *No, miten sä sitten saat selville, mitä ne opettajat tarkoittaa, kun ne puhuu englanniks?* ”

Soile ei vastaa.

**

Soile reagoi suoraan vieraan kielen sanomaan, jota hän ei vielä ymmärrä ” *mitä mun nyt pitää tehdä?* ”. Voidaan otaksua, että vastaavanlainen tilanne saattaa aiheuttaa lapselle hämmennystä ja pelkoakin siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Soile kuitenkin luottavaisena lähtee tilanteessa aikuisen mukaan. Haastattelussa Soile tuo ilmi sen, että vieraskielisessä ympäristössä toimiminen on kivaa silloin, kun sanoista ja puheesta ymmärtää jotain: ” *se on kivaa, et mä tiedän, mitä ne sanoo* ” . Toisaalta Soilen kokemukset siitä, ”ettei vielä tiedä tai osaa” vierasta kieltä tarpeeksi vaikutti ymmärrettävästi Soilen kiinnostuksen keston. Tällöin lapselle jää mielestäni rajallisia toimintaan osallistumisen mahdollisuuksia. Lapselle on kuitenkin tärkeätä osallistua ja olla oman toimintansa subjektiksi. Siten otaksun, että vieras kieli varsinkin toimintakauden alussa rajoittaa merkittävästi uuden lapsen luontaista toiminnan subjektiivuutta ja jää toisarvoiseksi.

Soilen selviytymiskeinot ja kokemukset

Vieraan kielen omaksuminen on yksilöllistä ja siten myös tilanteet, joissa lapsi ei kaikkea ymmärrä, eivät aina ole lapselle välttämättä pelottavia. Lapset ovat uteliaita, he ha-

luavat oppia, ja lapselle on tärkeää se, että hän saa myös näyttää sen, mitä osaa. Soile-
lekin oli tärkeää näyttää osaamisensa vieraan kielen käyttäjänä ja myös sen tuottajana.
Tämä osaltaan antoi mahdollisuuden Soilelle myös toimia pätevänä sosiaalisena toimi-
jana kielikylpypäiväkodissa ja näin ollen Soile saattoi kokea selviytyvänsä vieraskieli-
sessä toimintaympäristössä.

Haastattelukeskustelu 13.09.05. **

H: ” *Ootko oppinu tuota englannin kieltä?* ”

Soile: ” *Oon.* ”

H: ” *Mistä tiedät, mitä opettajat sanoo?* ”

Soile: ” *No, ku mä tiedän, et ensin syödään aamupala, sit on aamupiiri, sit leikitään, ja sit men-
näin ulos.* ” (luettelee päivän ohjelmaa, en ehdi kirjaamaan kaikkea).

H: ” *Entä sitten, kun toi opettaja kysyy sulta piirin jälkeen englanniks, ymmärrätkö?* ”

Soile: ” *Kyl mä ymmärrän, et se kysyy multa mis mä haluun leikkiä, mä näytän sille, et tonne (nos-
taa kätensä), ni se sanoo oukei.* ”

H: ” *Missä asiassa tarviit apua tääll päiväkodis?* ”

Soile: ” *No, siinä asiassa, et jos vaikka niinku toi musiikki on liian kovalla, ni mä mä meen sanoon
englanniks opettajalle, et laita se musiikki hiljemmalle* ” (menee näyttämään hyllyn päällä korissa
olevia CD-levyjä, mitä on kuunneltu viimeksi).

H: ” *Onko jotain muuta, mis tarviit apua täällä päiväkodissa?* ”

Soile: ” *On, jos vaikka pallo törmää muhun, niin se sattuu...ja sit tuol kiipeilytelineellä, et mä en
osaa kiipee...* ”

**

Soilen kokemuksia sekä selviytymistä uudessa, vieraskielisessä toimintaympäristössä
voidaan tarkastella edellä olevan esimerkin valossa. Soile kokee oppineensa englannin
kieltä kielikylpypäiväkodissa ja puhuvansa sitä sujuvasti opettajien kanssa ” *ni mä meen
sanoon englanniks opettajalle* ”.

Soilen kielellinen kompetenssi ja luottamus omiin taitoihin valottuvat hänen kommentissaan ” *kyl mä ymmärrän, et se kysyy multa, mis mä haluun leikkiä, mä näytän sille, et
tonne, ni se sanoo oukei.* ” Toisaalta Soilen vastaus kysymykseen ” *missä tarviit apua
täällä päiväkodis?* ” on esimerkkinä siitä, että Soile ei maininnut tarvitsevansa apua vie-
raskielisessä toimintaympäristössä toimimiseen tai kommunikointiin vierasta kieltä pu-
huvan aikuisen kanssa. Siihen asti kertyneen kokemustensa perusteella Soilen mielipide
tarvitsemastaan avusta liittyy hänen näkökulmastaan varsin arkisiin, lapsen elämässä
eteen tuleviin pulmakohtiin: ” *jos vaikka pallo törmää muhun, niin se sattuu* ” tai ” *ja sit
tuol kiipeilytelineellä, et mä en osaa kiipee.* ” Toisin sanoen voidaan olettaa Soilen ko-
keneen vieraskielisen toimintaympäristön luontevasti ja joustavasti. Soile kuvailee omin
sanoin kokemuksiaan seuraavasti:

Haastattelukeskustelu 26.08.05.

**

H: *"Mitäs oot tykänny olla täällä päiväkodissa? Mikä tääl on mukavaa?"*

Soile: *"No, et saa pelata."*

**

Haastattelukeskustelu 17.08.05.

**

Soile: *" Ku noi opettelee nuo aikuiset, sen takia me osataan englantia...mut tääl tarhas kaikki lapset on suomalaisia." ***

Soilen omien kokemusten mukaan kaikista mukavinta kielikylpypäiväkodissa on pelaaminen. Lisäksi hän mainitsee aikuiset vieraan kielen opettajina ja tuo esille saman kielisyyden muiden lasten kanssa. Tämä on oletettavasti tärkeää siitä syystä, että hän tuntee yhteenkuuluvuutta ryhmässä vertaisten kanssa.

5.2 ” Katsos, kun olen näin voimakas.” (Vernerin, 5v.).

Vernerin on 5-vuotias poika, perheen kolmesta sisaruksesta vanhin. Vernerin aloitti kielikylvyn kesän jälkeen kielikylpypäiväkodin toimintakauden alussa elokuussa. Ennen kielikylpypäiväkotiin siirtymistä Vernerin oli vuoden verran suomenkielisessä päiväkodissa, kahdentoista lapsen monikulttuurisessa pienryhmässä tukilapsena. Vernerin aloitti kielikylvyn yhdessä samaan aikaan pikkuveljensä kanssa, molemmat eri ryhmissä. Aikaisemmassa hoitopaikassa veljekset olivat olleet samassa ryhmässä. Vernerin vanhemmat ovat matkustelleet paljon ja he pitävät kielitaitoa arvossa. Vanhemmat olivat pohtineet omien lastensa kielitaidon kartuttamista jo lasten ollessa hyvin pieniä. Päätös lasten aloittamisesta kielikylvyssä tuli eteen yllättäen ja vanhemmat tarttuivat siihen.

Ote haastattelusta 30.09.2005. ** *"...mulle tuli ihan niinku omalla nimellä mainos kirjeitse kotiin" ** " sen perusteella mä sit soitin tänne" ** "...sovittiin, että mä tuun kattomaan ja se oli varmaan se sama päivä, ku mä kävin täällä" ** "... ja päädyttiin, et otetaan ne paikat sitte" ** " ja tää ryhmä, mis ne oli, ni oli siirtymässä joka tapauksessa eri paikkaan" ** "...ja siinä olis pysyny yks hoitaja samana ja kaikki kaverit olis vaihtunu myöskin ja sitte siinä saumassa tuli tää kirje kotiin."*

Vernerin on osoittanut kiinnostusta vieraita kieliä kohtaan, joka tuli esille lähinnä kotona Vernerin kysellessä vanhemmiltaan sanoja englanniksi tai ruotsiksi. Ajatus englannin kielen oppimisesta innosti häntä. Vanhempien huoli tulevasta muutoksesta ja Vernerin sopeutumisesta uuteen kieliympäristöön arvelutti sen vuoksi, että Vernerin on luonteeltaan varautuneempi kuin veljensä.

Ote haastattelusta 30.09.05. ** *"... ja sit me kerrottiin pojille, että te menetteki nyt uuteen päiväkotiin, et se on tämmönen missä oppii puhumaan englantia, et siellä kaikki aikuiset puhuu englantia, mut lapset puhuu suomea, ja ne hoitajat ymmärtää suomea, että kyllä siellä niinku voi puhua suomea."***

Siirtyminen kielikylpyyn toi Vernerille uusia haasteita; ryhmä oli isompi kuin aikaisemmassa hoitopaikassa ja aikuisia vähemmän, ja ajatus vieraskielisestä ympäristöstä jännitti Verneria etukäteen.

Ote vanhemman haastattelusta 30.09.05. ** "...mun mielestä se kyllä meni sitte tosi kivasti kuitenkin se tänne tulo, että ei tullu missään vaiheessa semmosta, et Perttu ois sanonu, et en halua sinne, en halua oppia englantia tai muuta..." **

Vernerin luonteeltaan rauhallinen, tasainen ja tarkkaavainen. Uuden tilanteen edessä Vernerin käyttäytyminen harkitsevasti ja varovaisesti. Vernerille on tärkeää olla varma sekä tietoinen eteen tulleista uusista tilanteista ennen osallistumistaan niihin. Uusi, vieraskielinen ympäristö aiheutti taten Vernerin käyttäytymisessä normaalia enemmän tarkkaavaisuutta ja toimintaympäristöön kohdistuvaa kontrollointia. Tämä osaltaan vaikutti siihen, että Vernerin oli alussa, parin ensimmäisten viikkojen jälkeen tavallista väsyneempi hoitopäivän jälkeen kotona. Vernerin sijoittuminen ikänsä puolesta omaan ikäryhmäänsä *Juniors* aiheutti Vernerissä hämmennystä myös sen vuoksi, että samassa ryhmässä olevat muut lapset olivat olleet kielikylvyssä kauemman aikaa. Pian Vernerin havaitsi olevansa ”uusi” ryhmässään.

Ote vanhemman haastattelusta 30.09.05. ** "...Vernerin oli kauheen jotenki semmonen niinkun hämillään oleva ja sellanen, ei oikeen tiennyt, et missä vika, kun hän ei ymmärrä eikä hän osaa vastata, kaikki muut osaa" ** "yhtäkkiä mä tajusin, et ei ollu vaa niinku tullu kerrottua Vernerille, et ne muut on ollu jo täällä aikasemmin" ** "...ja kerroin hänelle, että ne, jotka osaa puhua englantia, ymmärtää heti ohjeet, ni ne on ollu täällä jo aikasemmin, et ei Vernerin niinku tarvii osata, eikä tarvii ymmärtää."

Huolimatta alkuväsymyksestä Vernerin siirtyminen uuteen kieliympäristöön meni sujuvasti. Vernerin sopeutumista helpotti osaltaan kielikylpypäiväkodissa olevat samat päivittäiset rutiinit, kuin aikaisemmassa päiväkodissa. Myös Vernerin oma tiedostaminen sekä ymmärrys siitä, ettei alussa tarvitse ymmärtää vierasta kieltä ollessaan uusi ryhmässään, helpotti Vernerin jalkautumista kielikylpypäiväkotiin.

Ote vanhemman haastattelusta 30.09.05. ** "...ja sitä piti kauheesti korostaa, et hän voi itse sanoa suomeksi" ** "...et se niinku helpotti ihan selvästi, et sitte tää hoitaja sano, et te varmaan puhuitte Vernerin kans" ** "Vernerin ihan niinku selvästi rentoutui sit, et ei yrittäny ihan niin hirveesti koko ajan pinnistää." **

Vernerin on kiinnostunut kirjaimista ja hän haluaisi omin sanojensa mukaan ”oppia heti välittömästi lukemaan”. Kotona veljekset keksivät leikkejä vieraalla kielellä:

"niil oli sillon muutama viikko sitte ollu tällanen come here leikki" *** "ne oli niinku juossu taloo päästä päähän, niinku toinen menny toiseen päähän ja huutanu come here ja sit niinku toinen juoks sinne ja sit taas vaihto juoksijaa." (Ote vanhemman haastattelusta 30.09.05).

Uusi, vieras kieli kuuluu Vernerin puheessa myös hänen ”maistellessa” uusia sanoja sekä pohtiessa niiden merkitystä. Kielikylpypäiväkodissa käytetyt sanat, lauseet tai lorut

esiintyvät Vernerin ilmaistaessa niitä kotiympäristössä, kuten ” *can I have milk?* ” Vernerin on tutussa ympäristössä iloinen, hymyilevä ja ilmaisee tunteensa railakkaasti:

*” sit kun hän suuttuu tai raivostuu, niin sit kyllä saattaa tavarat lentää ja ääntä lähtee, mut sitä hän tuskin täällä päiväkodissa tekee”** ” et pettymys on enemmänkin semmost niinku mököttämistä tai semmost mut et hyvin hiljaisesti”** (Ote haastattelusta 30.09.05).*

Verneria kiinnostaa kaikenlainen rakentaminen eri välineillä, joista hän voi oman mielikuvituksen mukaan tehdä, toteuttaa ja luoda erimallisia rakennelmia. Vernerin leikkii myös mielellään autoilla ja yhdistää autoleikkiin rakennuspalikoita. Vernerin leikin aiheet liittyvät mitä moninaisimpiin asioihin; tulivuoren purkauksiin, pyörremyrskyihin, eläinleikkeihin, avaruusaluksiin ja erilaisiin roolileikkeihin; pelastaja, avaruusaluksen ohjaaja, sotilas jne. Ulkona Vernerin potkii mielellään palloa, leikkii rosvoa ja poliisia, sekä pelaa pelejä.

Vernerin ja vierasta kieltä puhuva aikuinen

Vernerillä ei ollut aikaisempaa kokemusta kielikylpypäiväkodista, joten kommunikointitilanteet vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa muodostuivat Vernerille ensimmäiseksi kokemuksiksi vieraskielisessä toimintaympäristössä. Kielikylvyille ominaista on, että ainakin yksi ryhmän opettajista on natiivi eli syntyperältään englanninkielinen opettaja. Ominaista on sekin, että natiivi opettaja ohjaa viisivuotiaiden (Juniors) ryhmää, johon Vernerin ikänsä puolesta kuuluu. Syytä siihen, miksi syntyperältään englanninkielinen opettaja ohjaa viisivuotiaiden lasten ryhmää perustellaan yleensä sillä, että lapsi on viisivuotiaana oppimisherkimmillään omaksumaan vieraan kielen. Se, miten lapsi reagoi vierasta kieltä puhuvaan aikuiseen, on yksilöllistä. Lasten ollessa erilaisia temperamentiltaan, ei voida täten yksioikoisesti todeta, että vuorovaikutustilanteet yleensä vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa voitaisiin yleistää jonkin tietyn piirteen tai käytäytymismuodon perusteella. Tärkeää on tiedostaa, havaita ja ymmärtää se tosiasia, että lapsi on tällaisessa tilanteessa uudenlaisen haasteen edessä.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *at first it’s very shocking, at first it’s very hard for them* ” ** “*imagine you come to a place, first it’s new*” ** “ *the faces are new, that means us, when we open our mouth we speak something completely you are not aware of.*” **

Vernerillä ei ollut aikaisempaa kokemusta tällaisesta tilanteesta, joten tilanne uutuudessaan oli hänelle haaste sinänsä.

VPOE 28 ** Molempien ryhmien Juniors-ikäiset ovat pienryhmä tuokiossa; lapset askartelevat syksyistä omenaa repimällä eri värisistä papereista paloja, joita liimataan piirretyn omenan kuvan päälle.

Opettaja: ” *Today we have a project...it looks like this (näyttää isolle pahville piirrettyä omenan kuvaa). Does anyone know what this is? Raise your hand if you know*”(nostaa kätensä ylös).

Vernerin katsoo opettajaan, muihin lapsiin.

Lapset kuorossa: ” *Apple*”.

Seuraavaksi opettajat näyttävät, mitä tehdään. Opettaja repii paperia, asettaa revittyjä palasia omenaan, liimaa palaset paperiin. Seuraavaksi opettajat jakavat punaisia papereita lapsille revittäviksi, lapset siirtyvät lähemmäksi ja tiiviimmäksi piiriksi omenan kuvan ympärille.

Opettaja: ” *Mosaik*” (sanoo lapsille). ” *Can you say it?*” *Can you say it Vernerin?*”

Vernerin keskeyttää revittyjen palojen asettamisen kuvaan, istuu polvi-istunnassa ja heiluu edestakaisin, katsoo opettajaa.

Opettaja toistaa: ” *Mosaik*”.

Vernerin heiluu paikallaan.

Opettaja: ” *Mo*” (katsoo Vernerin, odottaa toistavan).

Vernerillä katse lattiaan, hiljaa: ” *Mo*”.

Opettaja: ” *Saik*”.

Vernerin heiluu paikallaan, toistaa hiljaa: ” *Saik*”.

Opettaja kiertää muut piirissä olijat läpi, muut toistavat sanan *mosaik*. **

Kielikylvyssä lapsi kuulee ympärillään puhuttavan vierasta kieltä jatkuvasti. Lapset omaksuvat uuden kielen yksilöllisesti, kukin lapsi omassa rytmisään. Kielikylvyssä painotetaan lapsen yksilöllisyyttä uuden kielen omaksumisen prosessissa. Toiset lapset toistavat heti ympäristössään kuulemiaan sanoja. Toiset lapset omaksuvat vieraan kielen ns. *hiljaisen kauden* jälkeen ja käyttävät sitä vasta, kun varmasti *tietävät ja tuntevat osaavansa* sitä *tarpeeksi*. Yhtä tärkeää tässä yhteydessä on luoda tilanteet lapsen ja vierasta kieltä puhuvan aikuisen välillä sellaisiksi, ettei lapselle muodostu esimerkiksi pakollista ”tarvetta” vieraan kielen ilmaisuun. Olennaista näissä tilanteissa lapsen ja vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa onkin huomioida lapsi yksilönä.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *even though you don't speak their language*” ** ” *you're encouraging them and you're trying not to be so forceful.*” **

Vernerin vanhemmat pitävät Vernerin käyttäytymistä varauksellisena sekä ujona tilanteissa, jotka eivät olleet hänelle ennestään tuttuja. Täten toimintakauden alussa ja Vernerin ollessa uusi ryhmässään ei vieraskielinen ympäristö ollut muodostunut niin turvalliseksi Vernerille, että hän täysin varauksettomasti olisi ilmaissut itseään kielellisesti, esimerkiksi äidinkielellään.

VJOA 74 ** Opettaja selvittää jumpassa lapsille käsitteitä oikea käsi ja vasen käsi ennen alkavaa leikkiä.

Opettaja: ” *Which hand do you use to write with?*”

Vernerin katsoo opettajaan, ei vastaa.

Opettaja: ” *This one?*”

Vernerin nyökkää.

**

Vernerin vertaisryhmässä

Vernerillä ei ollut ryhmässä entuudestaan tuttuja kavereita. Vernerin oli toimintakauden alussa hyvin tarkkaavainen sekä utelias vieraskielisessä ympäristössä toimivia aikuisia ja toisia lapsia kohtaan. Häntä kiinnosti seurata sekä kartoittaa häntä ympäröiviä tapah-
tumuksia.

Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.8.05. ** Vernerin aktiivisuus perustuu toisten lasten ja opettajan havainnointiin ja tarkkailuun, hän ilmeisesti on jo oppinut päiväkodin päivärutiinin, mitä milloinkin tapahtuu ja miten kussakin tilanteessa toimitaan ** ...koska hän on uusi lapsi ryhmässä ja tässä päiväkodissa, hän etsii sitä toimintaverkostoa, jossa toimia ja leikkiä, hän on yhteistyöhaluinen** hän yrittää saada kavereita seuraamalla, mitä muut leikkivät ja keinon, jolla päästä mukaan leikkiin** hän menee tilanteisiin sivusta seuraajan roolissa ja yrittää ottaa selvälle, mitä on menossa.**

Strandell (1996,33) käyttää termiä *suunnistautuminen* tavasta, jolla uudet lapset ”ottavat tuntumaa” lapsiryhmän tapahtumista ja tilanteista sekä toisista lapsista. Vernerin tavassa ilmeni myös hyvin samanlaisia piirteitä hänen aloittaessaan kielikylypöytäpäiväkodin uudessa ryhmässä. Vernerillä oli selvästi tarve, sekä uteliaisuus selvittää, mitä hänen ympärillään on meneillään ja osaltaan luoda eri tilanteista jonkinlainen yleiskuva.

VU 105 ** Ulkona.

Vernerin juoksee nurmialueelle, jossa eskarit pelaavat jalkapalloa, kiertää nurmialuetta, kävelee puiden luokse, kierrettyään nurmialueen, katsoo poikien jalkapalloa, kumartuu etsimään maasta jotain...juoksee yläpihalle...kävelee aidan reunaan pitkin. Kiertää pihan aidan viertä pitkin, kävelee pihapöydän luokse, kiertää pöytää, juoksee alapihalle, seuraa poikien jalkapalloa, ottaa maasta kuorma-auton, työntää sitä kohti yläpihaa, työntää kuorma-auton kohti liukumäkeä, menee liukumäen viereen, jossa Pekka ja Irina leikkivät, katsoo Pekan ja Irinan leikkiä, siirtyy lähemmäs aita, jossa Jyrki leikkii, menee Jyrkin viereen, katsoo Jyrkiä, kävelee pois...**

Strandell (1996) toteaaakin, että suunnistautumisen avulla lapset voivat valmistaa menemistään mukaan toimintaan. Ulkopuoliselle Vernerin vaeltaminen, kävely ja kiertely sekä toisten lasten sivusta seuraaminen saattoi näyttää jokseenkin päämäärättömältä. Itse asiassa Vernerille sen voidaan arvella olevan aktiivista ja sosiaalista tiedon hankkimista, jonka tavoitteena oli pikemminkin toimintaan mukaan pääseminen sekä siihen liittyminen. (vrt. Strandell 1996, 39.) Toisaalta voidaan otaksua, että Vernerin halusi varmistaa etukäteen hallitsevansa ja olevansa myös tietoinen erilaisista eteen tulevista tilanteista ennen niihin osallistumista. Näin hän myös takasi itselleen riittävästi luottamusta ja omaksuisi tarvittavat edellytykset ”soluttautua” toisten lasten meneillään oleviin toimintoihin.

”Leikitääks sitte yhdessä?” (Vernerin).

Suunnistautuminen toimi Vernerin kohdalla hyödyllisenä keinona päästä ”jyvälle” *toisten lasten meneillään olevista jutuista*. Lisäksi se mahdollisti hänelle sosiaalistumisen väylän vieraskieliseen toimintaympäristöön. (Strandell 1996, 39.) Muutos Vernerin ”siivusta seuraajan roolista” täysivertaiseksi ryhmänsä jäseneksi merkitsi Vernerille uudenlaista, merkityksellisempää osallistumista. Tässä Vernerin onnistui käyttämään erityisesti inhimillisiä toimintaresurssejaan. Se tuli selvimmän esille vertaisryhmässä, jossa Vernerin hyödynsi sosiaalisia taitojaan välineenä oman asemansa rakentamiseen. *Täysivertaisuuden kokeminen ja ryhmään kuulumisen* avasi Vernerille mahdollisuuksia *toimia pätevänä sosiaalisena toimijana* siitä huolimatta vaikka toimintaympäristö oli vieraskielinen.

VUVS 55 ** Ulkona.

Seuraan Rasmusta ja Verneria alapihalle, jossa nurmialueen reunassa seisovat toisen ryhmän tytöt. Pojat lähestyvät tyttöjä ja katsovat tyttöjen leikkiä. Tytöt keskeyttävät leikkinsä ja katsovat poikia, Rasmus nostaa etusormensa ylös (ase) ja ”ampuu” kohti tyttöjä, Vernerin lähtee juoksemaan kohti yläpihaa, Rasmus perässä.

Rasmus huutaa Vernerille: ” *Hei auta kaveri, uskotko!* ”

Pojat juoksevat kiipeilytelineelle, ja takaisin alapihan nurmialueelle, tytöt siirtyvät aidan viereltä puiden alle. Rasmus ja Vernerin tulevat lähemmäksi tyttöjä, mukaan liittyvät Kauko ja Kalle. Pojat juoksevat ohitseni kohti yläpihaa, siirryn yläpihalle, yritän pysyä perässä, pojat kiertävät kiipeilytelineen juosten ja juoksevat ohitseni alapihalle puiden alle.

Vernerin: ” *Mä tuhosin laser säteellä!* ”

Rasmus: ” *Minä osaan ilman kiveä ottaa voimaa.* ”

Vernerin Rasmukselle: ” *Katsos, kun olen näin voimakas* ” (näyttää käsiään).

Pojat ampuvat etusormet (aseet) kohti taivasta, siirtyvät juosten yläpihalle kiipeilytelineelle.**

VEt VS 101 ** Pojat istuvat vierekkäin eteisen lattialla, Pasi ja Vernerin istuvat vierekkäin.

Vernerin: ” *Leikitääks sitte yhdessä? Me ei anneta kenellekään tätä välitilaa, koska...* ”

Pasi: ” *Nii, me ollaan kavereita.* ”**

” *Vernerin, you are a Junior* ”

Tullessaan suomenkieliseen tai jonkun muunkieliseen päiväkotiin *lapselle on tärkeää osallistua ja olla mukana siinä ryhmän toiminnassa*, jossa on ja johon kuuluu. Ikänsä puolesta Vernerin siirtyi *Juniors*-ryhmään, joka on kielikylpypäiväkodissa yleensä viisivuotiaiden lasten ryhmä. Tyypillistä on, että *lapsi, joka aloittaa kielikylvyssä* on ensin ns. *Beginner*-ryhmässä, josta siirtyy vuotta myöhemmin *Juniors*-ryhmään. Oltuaan vuoden *Juniors*-ryhmässä, lapsi käy viimeisen kielikylpyvuotensa kuusivuotiaiden *Preschoolers*-ryhmässä.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *the ones who already know something, who understand the language, it’s challenging for them because they’ve got to a second step, beginners become juniors, juniors become preschoolers, so then you prepare them.* ” **

Vernerin *Juniors*-ryhmän muut lapset olivat olleet edellisen vuoden kielikylvyssä, joten lähtökohdat vieraan kielen ymmärtämiselle Vernerin ja muiden lasten välillä muodostuivat varsin erilaiseksi. Olennaista tässä kohdassa on tuoda esille se, että Vernerin ikätovereilla vieras kieli oli jo muodostunut toiminnan välineeksi.

VJRA 73 ** Jumpassa

Opettaja: ” *Right hand* (nostaa oikean käden ylös), *and this one here is your left hand...left* (nostaa vasemman käden ylös), *ok*, (sanoo opettajan nimen) *is going to the circle*” (näyttää lapsille numerolappuja, jotka laitettu piirin viivan päälle tietyn välimatkan päähän toisistaan, opettajan on liikuttava sen mukaan piirissä, minkä ohjeen saa toiselta opettajalta, joko vasemmalle tai oikealle). Verner seuraa, kun opettajat näyttävät ensin mallia.

Opettaja: ” *Who wants to come and try here...* ”

Oona nostaa kätensä ylös.

Opettaja: ” *Oona is trying first.* ” Opettaja toistaa eri suuntia, Oona liikkuu piirissä opettajan ohjeen mukaan, joko vasemmalle (left) tai oikealle (right).

Verner seuraa keskittyneen näköisenä Oonaa, ja katsoo opettajaan.

Opettaja: ” *Who else would like come and try? Ok, Rasmus.* ”

Verner seuraa Rasmuksen liikkeessä opettajan ohjeen mukaan.

**

Opettaja: ” *Anyone else who would like to try?* ”

Verner viittaa.

Opettaja: ” *Ok, Verner come on over here, this is right, this is left...ok* (näyttää oikean ja vasemman käden pitäen Vernerin käsistä kiinni).

Verner siirtyy piirin viivoille, toistaa liikkeet opettajan ohjeiden mukaan.

Opettaja: ” *Wau, ok, go and sit down.* ”

Verner tulee istumaan, hymyilee.

**

Vernerin osallistuminen *Juniors*-ryhmän toimintaan toteutui muita lapsia seuraamalla sekä reagoimalla *toiminnalla* vierasta kieltä puhuvan aikuisen tekemiin aloitteisiin. Nämä tilanteet osoittautuivat haasteellisiksi Vernerille. Voidaan otaksua, että Vernerin toimintaan osallistuminen muiden ryhmäläisten mukana edellytti häneltä havaitsemisen kohdentamista ympäröiviin tilanteisiin sekä tarkkaavaisuutta näissä tilanteissa toimivia aikuisia ja toisia lapsia kohtaan. Yhtä tärkeää kuin hänen halunsa osoittaa vieraan kielen ymmärrystä toisten lasten kanssa, oli hänen osallistumisensa toimintaan mutta myös kokemus ryhmään kuulumisesta ja *kokemus olla* oman toimintansa *subjekti*.

Ote henkilökunnan haastattelusta 10.10.05. ** ” *et sit jos on semmonen lapsi, joka ei oo tottunu siihen havainnointiin, ja semmonen, et katsoo opettajaan sillon, kun opettaja tekee jotain.* ” ** ” *lapsella on useinkin vielä se kyky, et he lukee sitä kehon kieltä joka tapauksessa.* ” **

Vernerin selviytymiskeinot ja kokemukset

Pienryhmissä (*beginners, juniors, preschoolers*) lapset kokoontuvat viikoittain tekemään opettajan suunnittelemaa ohjattua toimintaa. Pienryhmätuokiot sisälsivät esimer-

kiksi askartelua, piirtämistä, värittämistä ja erilaisten tehtävien tekemistä. Vernerin pienryhmässä Juniors oli Vernerin lisäksi kuusi viisivuotiasta lasta.

”Nyt äkkii, mikä väri?” (Vernerin).

Juniors- ryhmä ei ollut enää vasta-alkajien tasolla vaan ryhmän lapset *kokivat jo osavansa enemmän* ja halusivat siten myös keskittyä annettujen tehtävien tekemiseen huolella. Juniors-ryhmän kaikki lapset olivat poikia, ja siten pienryhmä tuokiot osoittautuivat pojille tilaisuuksiksi oman sekä toisten lasten tietojen ja taitojen kontrollointiin. Vernerin vieraan kielen ymmärtäminen ei ollut vielä ehtinyt samalle ymmärtämisen tasolle kuin vertaistensa. Miten Vernerin rakentaa sosiaalista asemaansa ja osoittaa osaamisensa tilanteessa, jossa hän ei vielä ymmärrä vierasta kieltä tarpeeksi?

VCVS 42 ** Leikkihuone, Juniors ohjatussa pienryhmä tuokiossa.

Opettaja jakaa tussipakkaukset kaikille.

Opettaja: ” *Have you all got your red felt tip pens? Now we have a line of circles here* (näyttää omasta paperista), *colour your first circle red.*”

Opettaja nousee ylös ja siirtyy Rasmuksen viereen, näyttää paperilta kohtaa. Vernerin katsoo Jyrkin paperia ja värittää samalla tavoin kuin Jyrki.

Opettaja: ” *Can you colour the second circle green?* (toistaa ohjeen) *The second circle green.*”

Paavo itsekseen: ” *Second circle green.*”

Vernerin katsoo muita pöydässä työskentelijöitä.

Opettaja: ” *And your third circle blue...*”

Alkavat värittämään, Paavo nostaa käden ylös hetken päästä, opettaja siirtyy katsomaan Paavon paperia. Vernerin katsoo tussiaan, joka on vihreä, katsoo, kun Jyrki värittää omaansa. Opettaja siirtyy katsomaan kaikkien värittämät paperit, menee Vernerin luokse.

Opettaja: ” *Now the 1st circle red, the second green and the third is suppose to be blue* (näyttää paperiin), *now you've got one from three right.*”

Vernerin katsoo paperiaan.

**

Vernerin katsoo, kun Rasmus ottaa violetin tussin pakkauksestaan.

Opettaja näyttää Vernerin paperiin: ” *Colour this one purple...can you tell this?*” (katsoo muita pöydässä istuvia).

Rasmus: ” *Sun pitää kolorttaa se tällä värillä* (näyttää violettiä tussia kädessään).

**

Vernerin katsoo Rasmuksen paperiin, ottaa sinisen tussin, vaihtaa tussin vaaleanpunaiseen.

Opettaja: ” *Can you colour your last circle grey?*” (näyttää Vernerille kohdan paperilta) ” *This one yellow.*”

Vernerin värittää ympyrän keltaiseksi, katsoo välillä muiden värittämiä papereita, värittää paperiltaan viimeisen ympyrän, vilkaisee viereiseen pöytään, jossa osa lapsista työskentelee.

Vernerin: ” *Kalle voittaa...hei Kalle voittaa...se on jo tässä* (näyttää kohtaa paperiltaan).

Rasmus: ” *Nyt äkkii...!*”

Vernerin: ” *Nyt äkkii, mikä väri?*”

Vernerin katsoo Rasmuksen värittämää paperia, opettaja tekee korjaukset Vernerin paperiin, seuraavaksi opettaja näyttää paperilla olevat isommat ympyrät, ja pyytää värittämään ne. **

”*Can someone tell to Vernerin that he needs to do really good colouring?*”

Opettajan ohjaama tilanne vieraalla kielellä kulkee järjestelmällisesti pala palalta hänen antamiensa ohjeiden mukaan ja kaikki pöydän äärellä työskentelevät keskittyvät ja tekevät työtään huolellisesti. Vernerin käsitystä opettajan antamista ohjeista ohjaa hänen tarkkaavaisuutensa seurata muita pöydässä työskentelijöitä. Opettaja käy välillä kontrolloimassa ohjeiden ymmärtämistä siirtymällä Vernerin viereen ja näyttämällä paperista kohtaa, josta Vernerin tulee värittää. Vernerinä näyttää kuitenkin luottavan enemmän siihen, mitä Rasmus hänen vieressään tekee ja kohdistaa huomionsa ja tarkkaavaisuutensa Rasmuksen toimintaan. Näin Vernerin ymmärrys vieraskielisistä ohjeista ja sitä seuraava toiminta kuullun ohjeen perusteella on paljolti riippuvainen muista saman pöydän äärellä työskentelevistä toisista lapsista.

Kääntein tekevä kohta tässä ohjatussa tilanteessa Vernerin kohdalla onkin se, miten hän kääntää roolinsa. Vernerinä on tilanteessa tähän asti opettajan välittämän tiedon kohteena sekä sen vastaanottajana eli *objektina*. Muutos Vernerin halusta tulla *oman toimintansa subjektiksi* tulee esille Vernerin tavassa kertoa, miten muut pienryhmässä suoriutuvat tehtävästä: ”*Kalle voittaa, hei Kalle voittaa...se on jo tässä.*” Toimimalla näin, hän kääntää Rasmuksen huomion toisaalle, joka tähän asti on suoriutunut tehtävässään hyvin: ”*Nyt äkkii.*” Rasmus irrottautuu opettajan ohjaamasta kontrollista, ja Vernerinä saa täten huomionsa kohdistumaan itseensä: ”*Nyt äkkii...mikä väri.*” Tilanne on nyt hänen hallussaan ja hän saa *mahdollisuuden* sekä *edellytyksiä ohjata* sitä eteenpäin *päteväniä sosiaalisena toimijana*.

VCVS 42 ** Pienryhmä Juniors, ohjattu tilanne.

Vernerinä: ”*Nyt äkkii!*”

Rasmus: ”*Nyt se on tekemäs kakkosta*” (katsoo vieressä istuvaa Paavo) ”*Paavo on tekemäs jo kakkosta.*” ”*Te häviitte!*” (Paavolle ja Kaukolle).

Vernerinä: ”*Nii häviittekii!*”

Kauko: ”*Tää ei oo mikään kilpailu.*”

Vernerinä seuraa Rasmuksen paperista, miten Rasmus värittää, välillä vilkaisee viereisen pöydän Kallen paperia. Vernerinä katsoo Paavon paperia ja ottaa ruskean tussin, vieressä Paavo ja Rasmus alkavat jutella.

Vernerinä: ”*Kalle on värittänyt vaan tän osan tästä.*”

Kauko: ”*Tää ei oo mikään kilpailu.*”

Vernerinä: ”*Kalle on värittänyt vaan tään osan tästä...kuitenki tää pöytä voittaa.*”

Kauko: ”*Ei tää oo mikään kilpailu.*”

Vernerinä: ”*Me ollaan kilpailua, mut sä et oo näköjään mukana.*”

Opettaja: ”*Can someone tell to Vernerinä that he needs to do really good colouring?*”

Muut lapset eivät reagoi opettajan kysymykseen.**

”*Hei, mä voitin sut!*” (Vernerinä).

Ohjattu pienryhmätilanne muuttuu lasten välillä kilpailutilanteeksi. Rasmus lähtee mukaan kommentoimalla pöydän ääressä työskentelijöille: ” *Te häviitte.*” Kauko yrittää säilyttää luottamuksensa omaan osaamiseensa ja puolustaa tilanteen sosiaalista luonnetta muistuttamalla: ” *Ei tää oo mikään kilpailu.*” Vernerin haluaa säilyttää kilpailuasetelman sekä oman osaamisensa ja vetoaa Kaukoon: ” *Me ollaan kilpailua, mut sä et oo näköjään mukana.*” Opettajan pyyntö: ” *Can someone tell to Verner that he needs to do really good colouring?*” ei katkaise jo poikien kesken alkanutta kilpailua ja tarvetta suoriutumiseen sekä oman osaamisen osoittamiseen.

VCVS 42 ** Pienryhmä Juniors , jatkoa.

Vernerin ottaa vaaleanpunaisen tussin ja värittää sillä.

Vernerin kysyy opettajalta: ” *Mikä sitte?*” (katsoo viereiseen pöytään) *Kallella on nää vielä värittä...hei, mikä väri?*”

Jyrki: ” *Se ei osaa suomee...*”

Opettaja näyttää paperiin: ” *This circle is the next one...grey.*”

Vernerin nyökkää.

Jyrki: ” *Se ei osaa suomee.*”

Vernerin: ” *Kalle...mä voitin...Kalle voittaa sut* (Rasmukselle), *nyt äkkiä!*” (Kalle näyttää paperiaan opettajalle, Vernerin nostaa kätensä ylös).

Vernerin: ” *Hei, mä voitin sut!*” (Rasmukselle).

**

Vernerin: ” *Ja Paavo tulee mukaan ulos ja säki tuut*” (Rasmukselle).

Viereisestä pöydästä Juuso: ” *Saaks mäki tulla?*”

Vernerin: ” *Saat ja mäki tuun.*”

Vernerin ottaa tussipakkauksensa ja laittaa tussinsa siihen, opettaja alkaa jakamaan seuraavaa tehtävää.

Paavo: ” *Now is task.*”

Vernerin saa tehtäväpaperinsa ja kirjoittaa nimensä.

Paavo kirjoitettuaan nimensä: ” *Mä olin eka.*”

Kauko: ” *Mä olin toka.*”

**

Vernerin toimii tässä ohjatussa tilanteessa aktiivisena sosiaalisena toimijana. Hänen selviytymisensä tilanteesta selittyy pääosin siten, että vieraasta kielestä ei muodostu hänen toiminnalleen estettä vaan hän *osoittaa pätevyytensä rakentaen tilanteessa sosiaalista asemaansa*. Kilpailun avulla Vernerin tuo esille oman osaamisensa ja osoittaa osaamisensa tehtävän suorittajana. Rasmus, joka alusta asti suoriutui tehtävässään hyvin ja noudatti opettajan antamia ohjeita, lähtee Vernerin innoittamana mukaan kilpailuun. Vernerin kohdisti huomionsa Rasmuksen toimintaan aivan tehtävän alussa ja pystyi täten luottamaan Rasmuksen osaamiseen. Tehtävän puolivälissä Rasmus ja Vernerin toimivat ikään kuin ”tiiminä” saaden aikaan kilpailullisen asetelman koko pienryhmässä. Tosi-asiassa Vernerin kävi kuitenkin kilpailua suoriutumistaan Rasmuksen kanssa: ” *Hei, mä voitin sut.*” Kauko, joka puolusti tehtävän alussa osaamistaan: ” *Ei tää oo mikään kilpailu*” kommentoi tehtävän lopussa suoriutumistaan: ” *Mä olin toka.*” Tilanteen lopuksi

Vernerin haluaa varmistaa sosiaalisen asemansa ryhmässä sanomalla ääneen: ” *Ja Paavo tulee mukaan ulos ja säki tuut*” sekä ” *saat ja mäki tuun.*”

Vuorovaikutustilanteissa lapset neuvottelevat tehtävästä suoriutumistaan. Siihen kytkeytyy vallankäyttöä, joka rakentuu tilanteen synnyttämänä. Molemmat Vernerin ja Rasmus korostavat omaa osaamistaan mitätöimällä vertaisten suoriutumista tehtävästä: ” *Kalle on värittänyt vaan tän osan tästä*”. Episodissa tulee esille kielteistä vallankäyttöä Rasmusen ja Vernerin toimesta: ” *te häviitte*” ja ” *nii häviitteki*”. Episodien vuorovaikutustilanteet ovat tulkittavissa myös lasten yhteisenä sosiaalisena toimintaresurssina. Sen rakentuminen näyttäisi olevan sidoksissa lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin ryhmässä. Pojat neuvottelevat siitä, ketkä saavat osallistua leikkiin pienryhmätuokion jälkeen lähdeittäessä ulos. Näin lasten keskinäisessä neuvottelussa ilmenee sosiaalista pääomaa, joka on nähtävissä tilannesidonnaisesti lasten spontaanina sosiaalisuutena. Episodien perusteella tulkitsemisen pääoman todentuvan sekä yksilön että vertaisryhmän voimavaraksi.

Vernerin kokemukset muodostuivat ympäristöä havainnoimalla ja ryhmän toimintaan osallistumalla. Tämän jälkeen hän suunnistautui kohti vertaisiaan ja osoitti oman osaamisensa ohjatuissa pienryhmätilanteissa. Näillä tekijöillä oli tärkeä merkitys Vernerille kokemuksina selviytymisestä vieraskielisessä toimintaympäristössä. Tiivistetysti Vernerin kuvailee kokemuksiaan vieraskielisessä toimintaympäristössä:

Haastattelukeskustelu 24.08.05. **

Vernerin: ” *Olin mä siellä toisessa päiväkodissa...se oli suomalainen päiväkoti.*”

H: ” *Ai, se oli suomalainen päiväkoti?*”

Vernerin: ” *Nii, se oli suomalainen...mut tääl puhutaan englantia...mut oon mä oppinu jo jotain ennenku mä tulin tänne.*”

H: ” *Ai sä tiesit jo jotain ennenku tulit tänne. No, miltä tää uus päiväkoti on tuntunu?*”

Vernerin ei vastaa.

H: ” *No, mitä mieltä olet siitä, että tääl puhutaan sitä eri kieltä?*”

Vernerin: ” *Nii...englantii... (tauko) no kyl mä selviän.*” **

5.3 ” *Mä tykkään leikkiä ja sitte tehdä niinku tehtäviä*” (Viivi 6v.).

Viivi on kuusivuotias esikoululainen. Hän aloitti päivähoiton alle puolitoistavuotiaana perhepäivähoidossa ja siirtyi kolmevuotiaana englanninkieliseen päiväkotiin, jossa hänen siskonsa oli aloittanut jo aiemmin. Vanhemmilla oli tiedossa työkomennus ulko-

maille, jonka vuoksi he päätyivät englanninkieliseen päivähoitoon vanhimman lapsensa kielipohjan omaksumista varten. Muutosten seurauksena Viivi siirtyi lopulta samaan hoitopaikkaan siskonsa kanssa.

Ote vanhemman haastattelusta 10.10.05. ** ” ja komennus sitte kaikennäkösten kommervenkkiä kanssa lykkäänty ja poistu ja sit me ei haluttukaa enää lähtee” ** ” sisko viihtyi siellä (sanoo päiväkodin nimen), ihan englanninkielinen, ni sit laitettiin Viivi kans sinne, ku tuli kolme vuotias ni...samaan paikkaan.” **

Kynnys uuteen englanninkieliseen hoitopaikkaan siirtymisessä ei ollut vanhempien mukaan iso eikä päiväkodin vieras kielikään tullut yllätyksenä Viiville. Isosisko oli ollut siellä jo jonkin aikaa ja siten puhunut englantia kovasti kotona.

Ote vanhemman haastattelusta 10.10.05. ** ” kyllä siitä puhuttiin, et sä meet tonne sitte kans, eikö niin, ku sä tuut kolmevuotiaaks, et sitte pääset tonne...joo, nii meen, se oli hänelle ihan selvä niinku alusta asti, ja kyllä hän tiesi, että siellä ei suomea puhuta” ” se oli täysin englanninkielinen” ** ”siellä ei kukaan puhunu suomea, yks opettaja kai...niinku meille vanhemmillekaan.” **

Isosiskon läsnäolo auttoi Viiviä sopeutumaan uuteen hoitopaikkaan ja Viivi alkoi varsin nopeasti ottaa kontaktia uusiin aikuisiin. Vieraskielisellä ympäristöllä oli myös osuutensa Viivin kielelliseen ilmaisuun. Uusien sanojen tuottaminen alkoi varhain ja vieraskieliset laulut tarttuivat.

Ote haastattelusta: ** ” se meni niinku yllättävän kivuttomasti, mut varmaan se semmonen niinku enempi puhe tuli sitte keväällä, mut ei mitään niinku huonoo kokemusta oikeestaan, et mä olin vaurautunu pahempaan.” **

Vanhempien kuljetusjärjestelyjen helpottamiseksi Viivi siirtyi nykyiseen englanninkieliseen kielikylpypäiväkotiin vuoden -05 tammikuussa ollessaan viisi vuotias. Viivi koki siirtymisen vaikeaksi, koska siirtyminen tapahtui kesken vuotta ja ryhmässä ei ollut Viiville ennestään tuttuja kavereita.

Ote haastattelusta: ** ” joo, se oli sillon tammikuussa ehkä vähän vaikeeta, hän sano, että ei hänellä oo ketään kavereita” ” et sillon hän koki sen vähä raskaaks, että ku piti vaihtaa ja kaverit vaihtu, mut opettajat vastaavasti sano, et meni kyl tosi näppärästi, et ku Viivi on semmonen sosiaalinen, et hän rupes ottaa heti kontaktia.” **

Viivi on avoin, rohkea, sekä luottavainen esikoululainen. Kotona hän leikkii paljon isosiskonsa kanssa. Pikkusiskolleen hän myös hyvin tietäväisenä opettaa englantia. Kotona Viivin puheeseen tulee joskus yksittäisiä sanoja vieraasta kielestä, usein Viivi korvaa suomenkielisen sanan englannilla tai muuttaa englanninkielisen sanan suomenkieliseen muotoon. Tällöin kieli kuulostaa finglishiltä, esimerkiksi: ” äiti on tullu fätiksi.” Päiväkodissa Viivin löytää useimmiten askartelemasta tai kirjoittamasta. Esikoulussa hän mieluiten leikkisi tai tekisi tehtäviä.

Ote haastattelukeskustelusta 6.10.05. ** ” *Mä tykkään hirveesti matikasta ja lukemisesta, mut monesti eskarilaisen ei tarvii vielä lukee, mä haluan opetella silti lukemaan* ” ”suomeks...mä osaan jo pikkasen.” ” *mä en tykkää niinku tehdä pelejä.* ” **

Viivi on reipas ja sosiaalinen tyttö. Viivi ei yleensä jännitä, jos tilanne on turvallinen ja hän ei tiedä pelätä sitä etukäteen. Vanhemmat ovat havainneet ulkomaan matkoillaan Viivin ottavan rohkeasti kontaktia vieraisiinkin ihmisiin. Uuden tilanteen edessä Viivi turvautuu vanhempiinsa.

Ote vanhemman haastattelusta: ** ” *jos oikein pelottaa, ni sit menee itkuks* ” ** ” *sit jos häntä jännittää, ni sit hän valvoo yön ja tämmösiä, maha kipee.* ” ** H: ” *Entäs sitte, jos hän on surullinen tai pettynyt jostakin asiasta?* ” V: ” *Mököttää ja on hiljaa ja vaisu.* ” H: ” *Joo, näkeeks sen hänen kehonkielestä?* ” ** V: ” *Joo, naamasta näkee.* ” **

Viivi on luonteeltaan naureskeleva ja iloinen. Innostuessaan hän hössöttää, käkättää ja on riehakas. Viivi puhuu mielellään suomen kieltä, mutta viime aikoina hän on alkanut kiinnostua vieraiden kielten opiskelusta enemmän:

Ote vanhemman haastattelusta: ** ” *Totta kai, hän haluaa äidinkielellään enemmän puhua ja sillä lailla, mut en mä, olen käsittänyt et kyllä hän tykkää siitä kuitenkin, että kieltä opiskella, hän haluaa opiskella jo ruotsia, et miksei meillä oo kahta kieltä kotona.* ” **

Vanhempien mukaan Viivi on löytänyt paikkansa kielikylpypäiväkodissa ja vieraan kielen omaksuminen on ollut hänelle merkityksellistä:

** ” *Mä voisin sanoo, et nyt hän viihtyy ja kokee sen nyt niinku rikkautena.* ” ** ** ” *Sillä lailla jos lomailaan ulkomailla, ni hän on kauheen ylpee siitä.* ” **

Viivi vuorovaikutuksessa vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa

” *But what if it goes wrong?* ” (Viivi).

Viiville oli kertynyt kokemusta vieraan kielen toimintaympäristöstä noin kahden vuoden ajalta ennen siirtymistään tutkimuskohteenani olevaan päiväkotiin. Täten Viivin vieraan kielen käyttö ja kommunikointi oli varsin sujuvaa ja vieraasta kielestä oli muodostunut vuorovaikutuksen väline vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa.

VEOE 110 ** Opettaja selvittää, mitä esikoulussa tehdään tänään.

Opettaja: ” *Ok, look here...you start at the dot and continue* ” (jakaa kalvot ja tussit pöytiin). Puolet ryhmästä aloittaa eri tehtävän, opettaja jakaa tehtäväpaperit jäljellä oleviin pöytiin. Viivi viittaa.

Opettaja: ” *Yes, Viivi?* ”

Viivi: ” *But if it goes wrong?* ”

Opettaja: ” *It doesn't matter because we use these transparents* ” (näyttää kalvoa kädessään).

**

Viivin ja vierasta kieltä puhuvan aikuisen välinen vuorovaikutus tuli esille erilaisissa arkipäivän vuorovaikutuksellisissa keskustelutilanteissa. Viivi esitti kysymyksiä ja opet-

taja vastasi niihin. Näin molemmat osapuolet toimivat vieraalla kielellä toistensa keskustelukumppaneina. Opettajan rooli vierasta kieltä puhuvana aikuisena sekä opettajan johdonmukainen pitäytyminen vierasta kieltä puhuvana on oletettavasti näissä keskustelutilanteissa muodostunut Viiville tutuksi. Puheliaan ja sosiaalisen luonteensa vuoksi Viivi näytti tunnevan olonsa kotoisaksi tilanteessa, jossa hän itse myös puhui vierasta kieltä. Täten voidaan otaksua, ettei vieras kieli ollut hänelle vuorovaikutuksen esteenä vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Viivi osoittaa kielellisen kommunikaatiotaitonsa vieraalla kielellä ja säilyttää keskustelutilanteissa *subjektin roolin* vierasta kieltä tuottavana *toimijana*.

” *What is a loo?*” (Viivi).

Vieraan kielen kuuleminen ympäristössä saa lapset toistamaan opettajan käyttämiä fraaseja. Fraasinomaiset toistot päivittäisten rutiinien avulla mahdollistavat lapsille vähitellen vieraskielisten sanojen ymmärtämisen. Vieraan kielen omaksuminen on lapselle kuitenkin haasteellinen prosessi. Ajan myötä fraasinomaiset toistot kehittyvät moniulotteisimmiksi sanoiksi tai lauseiksi. Toisin sanoen vierasta kieltä puhuvat aikuiset monimutkaistavat puhekieltään kannustamalla lasta toisen kielen tuottamiseen. Tällöin tutut, päivittäiset sanat tulevat korvatuksi muilla, samaa tarkoitusta merkitsevillä sanoilla. Näin lapsi saa tilaisuuden hyödyntää tällaiset kommunikaatiotilanteet omaan kielenomaksumiseensa.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *jos aattelee näitä muita ni, niin ni tota, et sit täytyy niinku pystyä myös tavallaan tuottaa niinku tavallaan niinku edistään sitä lapsen kielen kehitystä*”
** ” *se puhemenetelmä, mitä sä käytät ni muuttuu sen suhteen, et kuka siellä on vastaanottamassa sitä kieltä.*”**

Ote haastattelusta 4.10.05. ** ” *when they begin to say the things for themselves we can then progress to a little step further but all of that takes time.*” **

Viivi on kiinnostunut oppimaan vieraita kieliä huolimatta siitä, että hän itse mieluiten puhuisi suomen kieltä. Uudet englanninkieliset sanat herättivät Viivin uteliaisuuden. Arvelenkin, että hänelle niiden merkitysten selvittäminen oli osoitus tällaisesta tilanteellisesta kielenomaksumisen hyödyntämisestä.

VCOE 32 ** Art center.

Lepohetken jälkeen Ellen kävelee leikkihuoneeseen, Viivi askartelee pöydän ääressä.

Opettaja Ellenille: ” *Do you need to go to a loo?*”

Viivi: ” *What is a loo?*”

**

Oman haasteellisuutensa vieraan kielen omaksumiseen tuovat sellaiset tilanteet, joissa ei kaikkea kuulemaansa ymmärrä. Tällaiset tilanteet lapsen kokemuksen näkökulmasta antoivat minulle tutkimusprosessin aikana havainnoijana pohtimisen aihetta.

Ote haastattelukeskustelusta 19.9.05. Esikoululaiset saapuvat lepohetkeltä omaan ryhmäänsä, keskustelen hetken Viivin kanssa hänen ajatuksistaan siitä. **

H: ” *Tuleeks sulle mieleen jotain siitä tarinasta, jonka opettaja luki siellä?* ”

Viivi: ” *Mmmm, no en mä oikeen.* ”

H: ” *Tuleeks joku hauska kohta mieleen siitä tarinasta?* ”

Viivi: ” *Ei nyt oikeen...se on vähä niinku tylsää, ku ei niinku se ei oo ko, ko mä en kaikkee niinku ymmärrä siitä tarinasta.* ”

H: ” *Just...no mikä sen tekee vaikeeks, sen et mikä sen tekee silleen, et ei siitä ymmärrä kaikkee...osaat sä sanoo?* ”

Viivi: ” *Mmmm... en mä tiedä.* ”**

Toisaalta tärkeää on tiedostaa, että tilanne on lapselle tuttu, vaikka hän ei jokaista sanaa ymmärtäisikään. Se ei sen vuoksi ole pelottavaa. Tämä edellyttää mielestäni kuitenkin, että lapselle on jo kertynyt kokemusta vieraskielisestä toimintaympäristöstä.

Haastattelukeskustelu 30.08.05. **

H: ” *No, mitä mieltä olet siitä, kun opettajat täällä puhuu englantia?* ”

Viivi: ” *Ei se mua haittaa vaikka ne puhuuki englantia...vaikka mä haluaisin, et ne puhuis suomee.* ”

H: ” *Tarkoitat sää, et se ei haittaa...et sä ymmärrät mitä ne sanoo?* ”

Viivi: ” *No joo...aika hyvin.* ”

H: ” *No, onko joskus sellasii tilanteita, millon et ymmärrä?* ”

Viivi: ” *Joskus...* ”

H: ” *Miten sä yrität saada sen sitten selville sen asian, jos joskus tulee tilanne, ettet ymmärrä?* ”

Viivi: ” *Mä kysyn sit suomeks...koska mä tiedän, et ne ymmärtää suomee?* ” **

Vanhempien mukaan Viivi alkoi varsin varhain tuottaa yksittäisiä englanninkielisiä sanoja. Oletettavasti myös isosiskon esimerkki englanninkielisiin sanoihin ja lauluihin ”sisään ajajana” on vaikuttanut Viivin toisen kielen omaksumiseen ja osaltaan myös motivoinut Viiviä. Niinpä Viivi on tottunut ja halunnutkin puhua vierasta kieltä osatesaan sitä mielestään tarpeeksi.

VEOE 84 ** Esikouluhuoneessa.

Viivi tulee huoneeseen, opettaja pyytää lapsia istuutumaan paikoilleen.

Opettaja: ” *Guess, what I was thinking...we could start practising the letters today.* ”

Viivillä kysyvä ja innostuva ilme.

Opettaja: ” *Today we have many things to do.* ”

Viivi: ” *How many?* ”

Opettaja: ” *Let's see.* ”

Opettaja alkaa kertoa lapsille, mitä tehtäviä tehdään.**

Opettaja: ” *I need two boys on the chalk board.* ”

Viivi: ” *Why boys?* ”

Opettaja antaa Viiville paperin, jossa on iso A ja pikku a, pyytää seuraamaan sormella kirjaimia nuolten mukaisesti, opettaja jakaa loput tehtävät pöytiin.

Opettaja: ” *Do you remember where you start?* ”

Viivi: ” *Here is not transparents.* ”

Opettaja: ” *You can practise with fingers* ” (näyttää kirjainten kirjoitus suunnan).

**

Viivi vertaisryhmässä

Viivi kuuluu kielikylppäiväkodin esikouluryhmään eli *preschoolers*-ryhmään. Esikoululaiset kokoontuivat yleensä aamupiirin jälkeen omaan, ohjattuun tuokioon. Esikoulussa askarreltiin, piirrettiin, harjoiteltiin kirjainten kirjoittamista ja tunnistamista, tehtiin esikoulutehtäviä sekä pelattiin erilaisia pelejä. Lapset istuivat pareittain pöytäryhmissä.

Esikoulun kirjoittamattomana sääntönä oli, että esikoululaisena ja esikoulussa ollessaan lapset harjoittaisivat oppimaansa englanninkieltä. Lapset olivatkin tästä hyvin tietoisia ja vieraalla kielellä puhuminen esikoulussa toisten lasten kanssa oli heille hyvin tärkeää. Esikouluryhmän opettajat kannustivat myös osaltaan lapsia harjaantumaan vieraalla kielellä puhumisessa. Niinpä he ohjatuissa tuokioissa totesivatkin usein: ”*in preschool we talk in English*”. Englannin kielellä puhuminen ja sen käyttäminen esikoululaisena ei ollut siis pelkästään merkinä yhteisestä osaamisesta, vaan otaksun sen olevan osoituksena myös lapsen omasta osaamisesta.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *niin mun mielest vaik se alku onki rankka, ni kyllä se palkitsee lapsen myös niinku omasta mielestään hyvin ja ne on tyytyväisii ite.* ” **

Viiville oli myös tärkeää käyttää englannin kieltä mahdollisimman usein ja eri tilanteissa. Hänen käyttäytymisessään tuli esille vieraan kielen käyttö myös muissa yhteyksissä kuin esikoulussa. Hänelle englannin kieli merkitsi sujuvaa puhekielen tuottamista vieraalla kielellä sekä kokemusta vieraan kielen käyttämisestä toisten lasten kanssa.

VERE 36 ** Esikouluhuone.

Opettaja siirtyy pöydän luokse, kertoo lasten edellisellä viikolla piirtämistä omista kuvista. Opettaja kysyy haluaako joku lapsista tulla esittelemään piirustuksensa muille, Viivi nostaa kätensä ylös.

Opettaja: ” *Viivi, you would like to.* ”

Viivi siirtyy huoneen eteen aikuisten tuolille istumaan, ottaa kuvansa pöydältä ja näyttää sitä muille.

**

Visa viittaa.

Viivi: ” *Visa.* ”

Visa: ” *Those huulet are beautiful.* ”

Opettaja kääntyy Viiviin päin: ” *Jari wants to say one thing.* ”

Jari: ” *You have very nice shoes.* ”

**

Kirsti viittaa.

Viivi: ” *Kirsti.* ”

Kirsti: ” *How many you are?* ”

**

Viivi: ” *Six.* ”

Kimmo: ” *What is your favorite colour?*”

Viivi: ” *Every colour.*”

**

Södergårdin (2002) tutkimus *Interaktion i språkbadsdaghem* tarkastelee lasten ensimmäisiä vuosia kielikylvyssä keskittyen erityisesti opettajan ja lasten vuorovaikutukseen. Södergård havaitsi tutkimuksensa aikana, että lapset usein kysyivät paljon opettajalta ja tarkistivat olivatko he ymmärtäneet oikein. Itse kiinnitin huomiota siihen, kuinka paljon lapset auttoivat toinen toisiaan, neuvoivat ja opastivat sekä ohjasivat myös uusia lapsia erilaisissa tilanteissa.

Ote henkilökunnan haastattelusta 4.10.05. ** ” *so is really good for the children because they know they can all rely on each other.*” **

Vieraskielinen ympäristö muodostui lapsille varsin *kollektiiviseksi vieraan kielen oppimisen kokemukseksi*, jossa samankieliset suomalaiset lapset jakoivat oppimisen kokemuksiaan toistensa kanssa. Samanlaista *jaettua oppimisen kokemusta* havaitsin myös esikouluryhmässä, ei niinkään lasten kysyessä ohjeita opettajalta vaan *lasten kysyessä ohjeita ja neuvoja toisilta lapsilta*.

VLVS 92 ** Esikoulua aulassa.

Tytöt siirtyvät vihkonsa ja penaalinsa kanssa aulaan pöydän ääreen istumaan. Viivi aukaisee vihkonsa ja penaalinsa, ottaa kynän penaalistaan.

Opettaja: ” *You can draw Mrs. A.*”

**

Aija: ” *Mitä siinä seuraavaks pitää tehdä?*”

Viivi alkaa piirtämään vihkoonsa: ” *Noo...pitää tehdä...tota.*”

Aija: ” *Hei, mul ei oo buklettia*” (lähtee hakemaan).

**

Aija: ” *Mitä pitää tehdä?*”

Viivi: ” *Mrs A.*”

Aija: ” *Tehääks se näin?*” (näyttää piirtämänsä kuvaa vihkostaan).

Viivi: ” *Minun mielestäni kyllä...hei, katso, minä olen valmis.*”

**

VCVS 30 ** Art center

Esikoululaiset selaavat lehdistä kuvia ja leikkaavat niistä kuvia, jotka kertovat omasta perheestä.

Viivi selaa lehteä.

Martta: ” *Mitä sit pitää tehdä?*”

Viivi selatessaan lehteä: ” *No, ne jotka niinku liittyy perheeseen.*”

Martta: ” *Pitääks leikata...pitääkö?*”

Viivi: ” *Joo.*”

**

Oheiset esimerkit ovat esikoulun ohjatusta tilanteesta, jossa Viivi työskentelee toisten lasten kanssa. Tyypillistä näille ohjatuille tuokioille oli, että opettaja antoi ohjeen tehtävästä englanniksi, jonka jälkeen lapset omatoimisesti suorittivat tehtäviä opettajan ohjauksessa samassa pöydässä toisten lasten kanssa. Lasten työskentelytaidot tulivat koetukselle ohjatuissa tilanteissa, joissa oli ymmärrettävä annetut ohjeet vieraalla kielellä ja

työskenneltävä omatoimisesti ohjeiden mukaan. Opettajan antama yksilöllinen ohjaus näissä tilanteissa oli rajallista, sillä opettaja ohjasi neljäntoista lapsen esikouluryhmää yksin. Viivi selviytyy esimerkkitalanteissa opettajan vieraalla kielellä antamista ohjeista hyvin. Aija ja Martta, jotka työskentelevät tilanteessa Viivin rinnalla, epäoivivat ymmärtäänsä saamastaan ohjeesta ja haluavat varmistaa kuulemansa ohjeet Viiviltä: *”mitä siinä seuraavaks pitää tehdä?”*, *”tehääks se näin?”*, *”pitääks leikata...pitääkö?”*. Niinpä mielestäni voidaan olettaa, että Viivin osaamiseen luotetaan. Näin hän tuo esille myös pätevän toimijuutensa esikoulun vertaisryhmässä.

Viivin selviytymiskeinot ja kokemukset

Viivin ajatuksista vieraskielisestä toimintaympäristöstä syntyy varsin selvä kuva. Hänelle tärkeintä kielikylpypäiväkodissa on leikkiminen. Omasta mielestään hän ei puhu tarpeeksi hyvin englantia ja välillä hän kokee myös sen, ettei kaikkea vieraskielisessä toimintaympäristössä pysty ymmärtämään. Nämä asiat eivät kuitenkaan ilmene hänelle kielteisenä tai pelottavana kokemuksena.

Haastattelukeskustelu 7.9.05. **

H: *” No, mitä mieltä sä olet siitä, että sul on englanninkielinen eskari?”*

Viivi: *” No, on se vähä...ku mä en aina puhu niin hyvin...enkä oikeen ymmärrä...ku joskus opet puhuu niin nopeesti, ni sitte mä en oikee ymmärrä.”*

H: *” Ai riippuuko se siitä, miten opet puhuu?”*

Viivi: *” Ni, se vanha päikkärin ope puhui niin nopeesti.”*

**

H: *” No, mitä jos sul olis suomenkielellä eskari?”*

Viivi: *” No, olis se varmaan mulle helpompaa, ku mä en oikeen hyvin osaa puhua englantii.”*

**

Viivin suhtautuminen vieraskielisessä toimintaympäristössä toimimiseen on varsin luontevaa. Viivi rakensi arkeaan käyttämällä rakentavaa valtaa ja inhimillisiä toimintaresursseja. Rakentava vallankäyttö tuli esille Viivin toiminnassa esikouluryhmässä. Valtasuhteet vertaisia kohtaan osoittautuivat myönteisinä yhteistoiminnan kokemuksina. Inhimilliset toimintaresurssit voidaan tulkita Viivin toiminnassa esille tulleina sosiaalisina taitoina. Ne ilmenivät valmiutena olla ryhmässä vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Viivi kuvailee kokemuksiaan kielikylpypäiväkodissa seuraavasti:

Haastattelukeskustelu 30.08.05. **

H: *” No, mikä tääl päiväkodissa on kivaa?”*

Viivi: *” Melkeen kaikki...leikkiminen, ja mennä pihalle...ja mä tykkään aina ku on nälkä, ni sillan tulee heti ruoka.”*

H: *” No, mikä sun mielestä on kurjaa?”*

**

Viivi: *” Mä en tykkää siitä ku sillan, ku pitää tehdä jotain ja sit ei halua tehdä, ni sit pitää tehdä se.”*

**

Haastattelukeskustelu 6.10.05. **

H: *” No, mikä on kaikista kivointa täällä, niinku tehdä, mikä on semmosta mukavaa tekemistä?”*

Viivi: ” Mä tykkään leikkiä ja sitte tehdä niinku tehtäviä...mä en tykkää niinku tehdä pelejä.”

H: ” Susta leikkiminen on kaikista kivointa?”

Viivi nyökkää.

**

Vuosien kielikylpykokemusten vuoksi Viiville on muodostunut vieraasta kielestä välineellinen, vuorovaikutuksellinen arvo. Viivi tuottaa ennakkoluulottomasti omaksumansa vierasta kieltä ryhmässä sekä toisten lasten että vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Kokoavasti voin siis todeta, että Viiville selviytymisen kokemukset ovat arkipäivää, tuttua ja turvallista huolimatta siitä, vaikka ympäristön toimintakielenä onkin englanti.

5.4 ”Leikkiminen on kaikista kivointa” (Sakari 6v.).

Sakari on kuusivuotias esikoululainen. Hän aloitti alle 3-vuotiaana perhepäivähoidossa, jonka jälkeen täytettyään kolme vuotta siirtyi kielikylpypäiväkotiin.

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ” Nii varmaan mielenkiintoo oli jo silloin, ku me tiedettiin, et näin lähellä oli paikka” ** ” sit me ruvettiin ottaan selvää vähä tarkemmin ja mitä se pitää sisällään ja muuta ja sit varmaan lähettiin silleen ihan vähän kokeilumielellä” ”seki oli yks semmonen, et varmasti vaihtaa joka tapauksessa jonneki siitä, et se oli tarkoitus olla pienenä siinä perhepäivähoidossa ja sit ku vähä kasvaa, ni päiväkotiin”

Vanhemmille oli tullut ajatus Sakarin siirtymisestä uuteen hoitopaikkaan hänen täyttäessään kolme vuotta. Tieto paikan vapautumisesta kodin lähellä olevasta kielikylpypäiväkodissa ratkaisi vanhempien päivähoitomuodon valinnan Sakarin kohdalla.

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ** ”Sakari alotti vähän aikasemmin, ku muut, se oli vasta kolme” ** ” joo, et se oli niinku helmikuusta siihen kesäloman alkuun tavallaan ekstra, muuten se ois alottanu sit vasta syksyllä, ku se täytti neljä joo” **

Vanhemmat lähtivät aluksi kokeilumielellä ajatukseen kielikylpvystä. Taustalla oli kuitenkin ajatus kielitaidon tärkeydestä:

” englanti ja muut on ihan niinku eri lailla päiväkuvasa ku ennen vanhaan, et se sais tavallaan semmosen pohjan jo” ** ” et se lois niinku semmosen tavallaan turvan siihen tulevaisuuteen.”

Sakari siirtyi kielikylpypäiväkotiin vanhempien mukaan ”tietoisena”, sillä isovelji oli ollut jonkin aikaa samassa päiväkodissa. Paikka ja ihmiset olivat siis tulleet tutuksi Sakarille:

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ” *No Sakari tuli niinku tavallaan automaattisesti, koska meidän vanhempi poika oli ollu täs jo, et se oli sitte tavallaan itsestään selvää*” ** ” *ni se ei varmaan ollu niin iso muutos sille, et se oli jo tienny, et siel puhutaan englantia*” ** ” *oli sitte tuki siitä isoveljestä*”**.

Huolimatta tutusta ympäristöstä ja isoveljen läsnäolosta samassa päiväkodissa Sakari reagoi hoitopaikan muutokseen.

Ote vanhemman haastattelusta: ** ” *sen mä muistan, et heti alkuun se oli ku kotonaan, mut jossain vaihees tuli ehkä joku semmonen takapakki siihen, et sit ku se tajus, et se onki niinku kuitenkin niinku joka päivä, et aluks oli tieteski ihmeellistä ja jännää, et saa nyt olla ite siel missä se on koko ajan ollu muutenki mukana*” **.

Veljekset olivat yhtä aikaa samassa päiväkodissa, eri ryhmissä koko kevään ja syksyllä Sakari jatkoi yksin veljen aloitettua koulun. Vanhempien mukaan sopeutuminen uuteen hoitopaikkaan sujui kuitenkin hyvin ja isommilta vaikeuksilta vältyttiin. Sakari kotiutui hyvillä mielin uuteen ympäristöön:

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ”*sitte se koki sen kai ihan positiivisena sitte*” ** ”*ku oli tavallaan ihmiset tuttuja ja piha on tuttu ja muuten, ni se helpotti sitte*” **.

Sakari pelaa jalkapalloa ja pallotteleminen sekä ajan viettäminen ulkona on hänelle mieluista. Kotona hän askartele, piirtää ja rakentaa legoilla. Sakaria kiinnostavat erilaiset pelit ja niitä hän myös pelailee mielellään kotona. Kaverit ovat Sakarille tärkeitä. Kaveripiiri on ajan myötä kasvanut ja vakiintunut samaksi. Sakari kertoo päiväkodin tapahtumista ja puuhailuista kotona, varsinkin silloin jos päiväkodissa on tehty jotain tavallisuudesta poikkeavaa tai ”erilaista kivaa”. Kotosalla Sakari lauleskelee itseksensä englantinkielisiä lauluja ja loruilee. Kotona hän myös puhuu mielellään englantia. Päiväkodissa Sakaria kiinnostaa kaikenlainen rakentelu erilaisilla välineillä. Lisäksi roolileikit ja rooliasuihin pukeutuminen ovat Sakarille mieluista puuhaa.

Sakarille muutokset arjessa voivat olla tilanteesta riippuen haasteellisia. Arjen tutut ja toistuvat rutiinit luovat Sakarille turvallisuuden tunnetta ja niistä poikkeaminen vaikuttaa Sakarin käytökseen. Uudet, ennen kokemattomat tilanteet voivat tehdä Sakarin varukselliseksi:

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ”*sit vähä varautuva siihen, se vähä riippuu ja silleen Sakari on kyl silleen niinku muutoksille altis, et jos täälläki opettajat vaihtuu ja uusia sijaisii, ni se on sille niinku sen huomaa, et Sakari reagoi siihen*” **.

Toisaalta Sakari on rohkea ja hänellä on mutkaton luonne. Tällöin hän on joustava tilanteisiin mukaan menijä:

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ” jos on joku uus asia, että...ehkä se lähtee vaan siihen niinku mukaan, et en mä usko, et semmosessa sitte on tavallaan moksiskaan”**.

Sakari ilmaisee ja näyttää tunteensa avoimesti eikä hän jää murehtimaan tai mököttämään asioita pitkäksi aikaa. Sakarilla on huumorintajuinen ja leikkisä luonne. Viime aikoina Sakari on alkanut pohtia koulun aloittamiseen liittyviä asioita. Kavereiden kesken puhutaan erilaisista kouluvaihtoehtoista ja Sakari ajattelee niitä myös kotona:

** ” Joo, mieltii niinku näitä, koska totta kai koko ajan niinku vierestä lähtee eskareita, ja ne puhuu täällä, tänä syksynä alottaneita, et lähenee koko ajan ne asiat” ** ” lähinnä vaan niitä kavereita siinä punnitsee ja mut mitäs sit, ku toi (sanoo koulun nimen) koulu on meidän lähellä” ** ” et ois kiva, ku se ois noin lähellä se koulu”**. Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05.

Vanhemmat ovat tyytyväisiä kielikylvyn valintaan Sakarin kohdalla. Hän puhuu paljon englantia kotona ja vanhempien mielestä kielikylvyn kokemus on ollut Sakarille myönteistä. Vieraan kielen osaamisen hyödyt koetaan perheessä palkitsevina:

** ” nytki sen huomaa sitte, että kun on jossain reissus ja muual, ni se on ihan älyttömän ihanaa, et ne pystyy ite toimimaan siellä ja niinku sen kielen takii...pärjäämään” **. Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05.

Sakarin ja aikuisen vuorovaikutus vieraskielisessä toimintaympäristössä

Siirtyminen uuteen vieraskieliseen ympäristöön ei tullut yllätyksenä Sakarille. Sakari oli tietoinen siitä, että aikuiset puhuvat kielikylpypäiväkodissa englantia. Ajan myötä lapsi voi alkaa kiinnittää huomiota ja kiinnostua opettajien ”kaksinaisesta” kieliroolista. Vierasta kieltä puhuvan aikuisen kielirooli kahdella kielellä voi jossain määrin hämärtää lapsen käsitystä. Kun aikuiset kohdistavat puheensa lapselle, on kielenä aina englanti. Puhuessaan vanhempien kanssa kielenä on useimmiten suomen kieli. Sakari on myös osoittanut kiinnostusta siitä, ketkä opettajista ymmärtävät suomen kieltä ja ketkä eivät:

Ote vanhemman haastattelusta 4.10.05. ** ” ja siitähän puhutaan sit kotona, et se aina kertoo, et ketkä ymmärtää ja ketkä ei ja et ne on kyl hyvin tiedostettuja” ** ” no se sanoo, et voi että, miks ne puhuu sulle suomee, et hänelle ei puhuta” ** ” se on jotenki sille eksoottista, et ku opet puhuu suomee, mut hänelle ei kuitenkaan puhuta.” **

Vierasta kieltä puhuvien aikuisten kielirooli sai Sakarin pohtimaan eri- tai samankielisyyden merkitystä. Englannin kielellä puhuminen vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa oli osoituksena Sakarin rohkeasta ilmaisusta. Sakarille kommunikointi vieraalla kielellä oli itsestään selvää ja se kuului asiaan.

SPOE 132 Aamupiirissä.
Sijaisopettaja kävelee aamupiirin ovelle.
Sij.opettaja: ” Can I join you?”
Opettaja: ” Yes you can.”

Sij. op. kävelee Sakarin ohitse.
 Sakari: ” *Hey, give me five?* ” (nostaa käden ylös).
 Sijainen: ” *No, not during the morning circle.* ”
 **

” *Can you speak Finnish?* ” (Sakari).

Muutokset arjessa toivat uusia sijaisopettajia kielikylpypäiväkotiin kausiluonteisesti.

Näissä tilanteissa Sakari kiinnitti huomionsa välittömästi aikuisen kielirooliin.

SPOE 142 ** Sakari leikkii aamupiirihuoneessa, ottaa roolivaatteita naulakosta ja alkaa pukeutua.
 Sijaisopettaja kurkistaa sisälle.
 Sakari: ” *Can you speak Finnish?* ”
 Sij. : ” *I will speak Finnish, if it’s absolute emergency* ” (lähtee ovelta).
 **

Lapset kiinnittivät huomiota myös omaan kielirooliini. Koska olin paikalla tiettyinä päivinä viikosta, en siis kuulunut päiväkodin ”vakiokalustoon”. Roolini oli olla lapsiryhmässä osallistuva havainnoija, joka pyrkii säilyttämään ulkopuolisen, sivusta seuraajan roolin lapsen arjessa. Katsoin tarpeelliseksi kuitenkin kertoa lapsille roolistani tarkemmin ja siitä, että ollessani paikalla puhun suomen kielellä, koska olen suomalainen. Lisäksi selvensin rooliani kertomalla lapsille etten kuulunut henkilökuntaan. Toisin sanoen en ollut opettaja enkä lastenhoitaja. Havaitsin, että Sakari oli kiinnostunut roolistani yleensä ja hänellä oli täten tarve aina väliajoin tarkistaa tarkoitukseni. Otaksun, että kiinnostus kohdistui vieraan kielen osaamiseeni. Seuraavat episodit ovat esimerkkejä tästä.

SEVS 14 ** Esikoulussa.
 Sakari ja Reijo jäljentävät kirjaimia kalvon läpi. Reijo aloittaa, Sakari katselee vieressä Reijon työskentelyä.
 Reijo kirjoittaessaan: ” *Ei tarvii olla nopee.* ”
 Sakari nostaa päänsä minua kohti ja kysyy: ” *Eks sä osaa yhtään englantia?* ”
 H: ” *Osaan, olenhan koulussa oppinut.* ”
 Sakari: ” *No, sano jotain.* ”
 H: ” *My name is Maarit.* ”
 Sakari nauraa: ” *Mäki osaan ton...* ”
 **

SUVS 41 ** Ulkona.
 Sakari, Joona ja Kauko leikkivät nurmialueella, siirryn lähemmäksi katsomaan, mitä on tekeillä.
 Pojat asettuvat maahan.
 H: ” *Mitä te leikitte?* ”
 Sakari: ” *Me leikittiin leikisti, et toi (kuoppa) olis nuotio, sellasta leikkiä leikitään.* ”
 Joona ottaa tikun kuopasta: ” *Täs on maton syömiä* ” (näyttää minulle).
 Pojat hankaavat keräämiään tikkuja vastakkain, opettajat huutavat alapihalla *clean up time boys and girls*.
 Sakari: ” *Tiedäksä ees, mitä toi tarkoittaa?* ” (katsoo minuun).
 **

Kielikylvyssä pidemmän aikaa olleet lapset alkavat kukin omassa tahdissaan tuottaa vierasta kieltä. Yksinkertaisten opettajan käyttämien holofraasien toisto laajenee kokemusten mukana omaksi vieraan kielen tuotoksi.

Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *se kieli ei oo missään nimes enää se sitte mikään niinku haitta vaan se on enemmänkin, lapset on niinku ylpeitä siitä, et he tiedostaa sen, että et pystyy käyttään toista kieltä.* ” ** Ote henkilökunnan haastattelusta 6.10.05. ** ” *what they are supposed to learn is finally learned and they can understand what is said, what they say, can express themselves, they can finally...ömmm act and use the language in many ways.* ” *

Uuden, vieraan kielen omaksuminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä. Jotkut lapset alkavat tuottaa ensimmäisiä vieraskielisiä sanoja vasta sitten, kun he varmasti tietävät ja tuntevat osaavansa vierasta kieltä tarpeeksi. Toiset lapset ilmaisevat varhain yksittäisiä sanoja ja kynnys uuden kielen käyttöön ottoon on täten matalampi kuin toisilla.

On yleistä, että alkaessaan tuottaa lauseita vieraalla kielellä lapsi korvaa osan lauseiden sanoista omalla äidinkielellään. Tiettyjen sanojen korvaaminen omalla ensikielellä voi olla merkinä lapsen kyvystä ottaa se sana käyttöön, joka hänelle siinä tilanteessa ensimmäisenä tulee mieleen. Tätä kutsutaan koodinvaihdoksi. Toisaalta tiettyjen sanojen korvaaminen omalla ensikielellä voi olla myös osoituksena lapsen sen hetkisestä, tilanteellisesta selviytymiskeinosta. Sakarin vuorovaikutuksessa vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa oli havaittavissa vieraalla kielellä tuottamien lauseiden tiettyjen sanojen korvaaminen äidinkielellä. Päädyn täten tulkitsemaan Sakarin käyttämät korvaavat, suomenkieliset sanat hänen vieraan kielen tuottamissa lauseissa *tilanteelliseksi selviytymisen strategiaksi* vieraskielisessä toimintaympäristössä. Seuraava episodi on esimerkki Sakarin tilanteellisesta selviytymisen strategiasta vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa.

SCOE 34 ** Art center.

Sakari selaa lehdestä erilaisia kuvia.

Opettaja: ” *Sakari!* ”

Sakari: ” *What?* ”

Opettaja: ” *You can write your name, ok?* ”

Sakari: ” *Yeah.* ”

Opettaja: ” *Good, what picture did you find? Is that your home?* ”

Sakari nyökkää.

Opettaja: ” *Ok.* ”

Sakari näyttää kuvaa lehdestä minulle, istun pöydän toisella puolella.

Sakari: ” *Meiän isi tekee tätä, nyt sakset nopeesti* ” (alkaa leikata kuvaa).

Opettaja: ” *Who’s doing that?* ”

Sakari: ” *My daddy do that...talvella.* ”

Opettaja: ” *Does he? In the winter?* ”

**

Sakaran toiminnan voimavarat tulivat näin vertaisryhmän toiminnassa esille sosiaalisena pääomana. Vertaisten opastaminen ja ohjaus muodostuivat voimavaraksi sekä rakennusaineeksi yksilöiden ja ryhmän toimintaan. Sosiaaliset toimintaresurssit olivat Sakarin toiminnassa spontaania sosiaalisuutta tilannesidonnaisesti. Ylipäänsä Sakarin sosiaalisuus ilmeni kollektiivisena voimavarana vertaisryhmässä.

Sakari kielikylpypäiväkodin vertaisryhmässä

Sakaran kolmen vuoden kokemukset vieraskielisestä toimintaympäristöstä osoittautuivat merkityksellisiksi hänen tulkatessaan, ohjatessaan ja neuvoessaan uusia, aloittelevia lapsia. Sakarin taidoissa tulkata erilaisia tilanteita yhdistyvät kaksi asiaa: hänen informatiivinen roolinsa uusia lapsi kohtaan vieraskielisen toimintaympäristön tilanteiden ymmärtämiseksi sekä tulkkaustaidot opettajan avuksi vuorovaikutustilanteissa, joissa vierasta kieltä puhuva aikuinen yrittää kommunikoida uuden lapsen kanssa. Totean Sakarin informatiivisen roolin olevan osoituksena hänen *aktiivisesta toimijuudestaan* vieraskielisessä toimintaympäristössä. Toisten lasten neuvominen, ohjaus ja opastus mahdollisti Sakarille toimia subjektina vieraskielisessä toimintaympäristössä.

SCOE 60 ** Leikkihuone.

Sakari, Rasmus, Paavo, Kalle, Matias ja Joonas ohjataan aamupiiriin jälkeen leikkimään pelipisteseen (game center). Pojat eivät saa mahdollisuutta valita centteriään aamupiirikäytöksensä vuoksi. Kun Joonas ohjataan centteriin, hän alkaa itkeä ja osoittaa kädellään haluavansa mennä autopisteseen (car center). Toinen opettajista tulee leikkihuoneeseen.

Opettaja: ” *Joona, what’s wrong?* ”

Sakari istuu lattialla punoen helmiä nauhaan.

Sakari: ” *He wants his brother.* ”

Joonas jatkaa itkemistä

Sakari: ” *He wants his brother.* ”

Opettaja: ” *Joona, (sanoo opettajan nimen) has you here for a reason...come on let’s play a game.* ”

Joonas itkee.

Sakari: ” *Joona, sä oot tässä vähän aikaa ja sit sä saat mennä.* ”

**

SPOE 77 ** Aamupiirissä.

Sakari nojaa käsiinsä ja katsoo muita lapsia sitä mukaa, kun opettaja laulaa läsnäololaulua. Joonas puhuu itseksensä paikallaan, opettaja pysäyttää läsnäololaulunsa ja katsoo Joonaan.

Sakari: ” *He did say that when the morning circle has stopped we go outside.* ”

**

Sakaran selviytymiskeinot ja kokemukset

” *Slipperit pois!* ” (Sakari).

Koodinvaihtoa esiintyy yleensä vieraskielisissä toimintaympäristöissä. Esimerkiksi kakikielisten perheiden lasten puheessa on havaittu koodinvaihdollisia puhekielen lauseita. Lasten kehittämälle ja käyttöönottamalle koodinvaihdolle voi olla erilaisia syitä ja tarkoituksia. Yksi näistä syistä voi olla aiemmin esille ottamani tilanteen synnyttämä strategia, jonka Sakari otti käyttöön selviytyäkseen vuorovaikutustilanteesta vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Tällöin syy voidaan nähdä osoituksena lapsen yksilöllisestä osaamisesta, jonka hän ottaa haltuun ja hyödyntää kyseisessä tilanteessa vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Itse kiinnitin huomiota koodinvaihdon tilanteellisiin tekijöihin ja havaitsin, että sitä esiintyy myös vuorovaikutustilanteissa lasten kesken. Havaitsin Sakarin vuorovaikutustilanteissa koodinvaihtoon liittyviä ilmaisuja toisten lasten kanssa.

SLOE 128 ** Aulassa.

Sakari kerää puisia palikoita koriin, muut lapset ovat jonossa aamupiirihuoneen ovelta. Karita saapuu aulaan isänsä kanssa.

Sakari katsoo Karitaan: ” *Moonin söörköliin pitää heti mennä.* ”

**

SPVS 139 ** Piirihuoneessa.

**

Virva: ” *Jos on tämmönen (näyttää kruunuaan), on prinsessa.* ”

Paavo: ” *Ei oo...hei mitä sä aiot dressata?* ” (Sakarille) ” *Ook sä kokki?* ”

Sakari: ” *Aion.* ”

**

Paavo: ” *Slipperit!* ” (menee ovelle riisumaan tossunsa).

Sakari: ” *Slipperit pois!* ” (riisuu tossunsa ovensuuhun). **

Toisaalta koodinvaihdon syyksi voidaan mielestäni esittää lapsen osaamisen osoittaminen siinä yhteisössä, jossa lapsi toimii ja missä hän on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Tällaiseksi yhteisöksi havaitsin tutkimuskohteessa lasten esikoulu-ryhmän, jossa lasten kesken kunkin lapsen yksilöllistä osaamista punnittiin ja arvioitiin sekä ohjatuissa että vapaan toiminnan tilanteissa. Täten näissä tilanteissa vieraan kielen käyttö osoittautui kunkin lapsen yksilölliseksi resurssiksi, jota esiintyi lasten tuottamisissa koodinvaihdollisissa ilmaisuissa. Lapset käyttivätkin koodinvaihtoa vertaisryhmässä hyvin luovasti ja innovatiivisesti erilaisissa tilanteissa. Toisin sanoen koodinvaihto esikoululaisten kesken saattoi tämän tutkimuksen valossa olla merkinä lapsen pätevyydestä ja osaamisesta vertaisryhmässä.

Sakarin kielellisessä vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa esiintyi myös koodinvaihdollisia lauseita.

SEVS 153 ** Esikoulussa.

Lapset istuvat omilla paikoillaan, kullakin pöytäryhmällä on oma kananmunakotelo, johon laske-
taan opettajan ohjeiden mukaan puueläimiä.

**

Kimmo opettajalle: ” *Sakari is smiling, and that’s not nice.* ”

Sakari: ” *Enkä oo smiling!* ”

**

Seuraavassa Sakari kuvailee kokemuksiaan:

Haastattelukeskustelu 30.08.05. **

H: ” *Mikä tääl päiväkodissa on kaikista kivointa?* ”

Sakari: ” *Leikkiminen on kaikista kivointa?* ”

**

Haastattelukeskustelu 19.09.05. Esikoululaiset saapuvat lepoaikaan omaan ryhmäänsä, keskuste-
len hetken Sakarin kanssa hänen ajatuksistaan siitä.**

H: ” *Mitäs tota niin sä oot mieltä nyt siitä, et ku aina noi tarinat niinku puhutaan englanniks ja ne
luetaan englanniksi, haittaaks se sua?* ”

S: ” *Ei...* ”

**

S: ” *Koska mä ymmärrän kaikki sanat, koska mä oon biginnerinä, mä oon biginnerinä puhunu tosi
paljon tota englantii ja juniorina mä oon oppinu sitä, mä oon oppinu opeilta.* ”

**

S: ” *Suomeks on kivointa.* ”

**

S: ” *Siit ainaki ymmärtää...paremmin...kuulee* ”

**

Ylipäänsä Sakarin ajatukset vieraskielisestä ympäristöstä ovat luottavaisia. Hän kuvai-
lee oppineensa opettajilta pienestä pitäen englantia. Lähinnä hän osoittaa luottavansa
kykyynsä ymmärtää vierasta kieltä. Äidinkielen merkitys tulee esille Sakarin sanoin:
” *suomeks on kivointa* ”. Sakari toteaa sen merkityksen: ” *siit ainaki ymmär-
tää...paremmin...kuulee* ”. Päätökseksi totean Sakarille muodostuneen selviä keinoja
sekä kokemuksia vieraskielisessä toimintaympäristössä selviytymiseen.

6 Lasten toimintatapoja vieraskielisessä toimintaympäristössä

Analysoidessani neljää eri lasta kielikylpypäiväkodissa keskityin ensin havainnollistamaan tapausten keskeisimpiä kokemuksia vieraskielisessä toimintaympäristössä. Kokemusten kuvaamisessa keskityin lasten vuorovaikutustilanteiden analysointiin aikuisien ja toisten lasten kesken. Vuorovaikutustilanteet muodostuivat hyvin erilaisiksi jokaisen tapauksen kohdalla. Yhteistä kaikille tapauksille oli mielestäni se, että analysoidessani lapsen omaa toimintaa ja käyttäytymistä pystyin selvimmin saamaan sitä kautta tuntumaa lapsen kokemuksiin. Analyysissa pyrin selvittämään ja kuvailemaan sekä kiinnittämään huomiota siihen, miten lapsi *selviytyy* erilaisista vuorovaikutustilanteista suhteessa vierasta kieltä puhuvaan aikuiseen ja millaista on vertaisryhmän toiminta suhteessa lapseen?

Lapsi on luontaisesti aktiivinen, oman elämänsä subjekti. Lapselle mukana oleminen ja toimintoihin vaikuttaminen ovat tärkeitä edellytyksiä. Siten lapsi voi ja pystyy toimimaan pätevänä toimijana silloinkin, kun ympäristö voi sitä mahdollisesti estää tai rajoittaa. Tarkastellessani lähemmin lasten toimintaa vieraskielisessä toimintaympäristössä ja yrittäessäni tulkita erilaisten vuorovaikutustilanteiden merkityksiä, tulin siihen johtopäätökseen, että jokaiselle heistä muodostui keinoja eri tilanteista selviytymiseen. Nämä erilaiset selviytymisen keinot tulkitsen osoituksena lasten pätevästä toimijuudesta. Seuraavassa yhteenvedossa tiivistän tapauksille tunnusomaiset toimintatavat, jotka olivat

osoituksena kunkin lapsen selviytymisen keinoista vieraskielisessä toimintaympäristössä.

Osallistuja (Soile)

Osallistuja on vieraskielisessä toimintaympäristössä varsin uusi jäsen. Osallistujalle on tyypillistä *olla mukana* kaikissa kielikylpypäiväkodin *päivittäisissä rutiineissa*. Osallistumisen aktiivisuus riippuu siitä, kuinka paljon vertaisryhmä toimii osallistujan oppaana ja ohjeistajana eri tilanteissa. Osallistuja *turvautuukin vertaisryhmän tukeen* ja on josain määrin myös riippuvainen siitä. Osallistujalle ei ole vielä muodostunut kovin vahvaa sidosryhmää tai toimintaverkoston ympärilleen. Hänen olemistaan vieraskielisessä toimintaympäristössä voisi kuvailla jopa ajelehtimiseksi tilanteesta toiseen silloin, kun vertaisryhmän tuki ja ohjeistus eivät tavoita häntä. Hän on kuitenkin luottavainen omiin kykyihinsä. Osallistuja on *mukautuva* ja uusiin tilanteisiin nopeasti sopeutuva. Hänen kielellistä vuorovaikutusta vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa ilmentää runsas *äidinkielen käyttö*, joka on osa hänen kielellistä identiteettiään. *Samankielisyys* ryhmän muiden jäsenten kanssa *muodostaa* hänelle *kokemuksen yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuulumisesta*.

Tarkkailija (Verner)

Tarkkailija osoittaa *tarkkaavaisuutta* uutta vieraskielistä ympäristöä kohtaan ja havainnoi ensin ympäröivää ympäristöä kauempaa. Näin tarkkailija yrittää päästä selville ympäröivistä tapahtumista. Tarkkailija haluaa osoittaa pärjäävänsä vieraskielisessä toimintaympäristössä itse. Siten hän ”soljuukin” miltei huomaamattomasti, mutta aktiivisesti vieraskielisen toimintaympäristön tilanteista toiseen. Tarkkailija muodostaa yhteyden vallitsevaan toimintakulttuuriin soluttautujan roolissa tarkkailemalla siellä toimivia aikuisia ja toisia lapsia. Tarkkailijalle on *tärkeätä kuulua ryhmään* ja olla täysivertainen ryhmän jäsen. Täysivertaisuuden vertaisryhmässä hän muodostaa *oman asemansa* kautta. Oman asemansa tarkkailija rakentaa hyödyntäen vertaisten luottamusta sekä *toimimalla* eri tilanteissa *omatoimisesti* sekä *itsenäisesti*, joka on myös osoituksena hänen osaamisestaan vertaisryhmässä.

Kommunikoija (Viivi)

Kommunikoijan toimintaa leimaa vieraskielisessä toimintaympäristössä vahva *yhteisöllisyys* ja vallitsevien normien mukaan toimiminen. Hän on *sosiaalinen* ja *joustava* sekä solmii helposti uusia suhteita. Täten *hänen osaamiseensa* myös *luotetaan* vieraskielisessä toimintaympäristössä. Kommunikoijalle on muodostunut riittävä sosiaalinen verkosto. Siten *oman ja toisten aseman puolustaminen* näyttäytyy *ryhmäkulttuuria yhdistävänä tekijänä*.

Informoija (Sakari)

Informoijalla on vieraskielisessä toimintaympäristössä vahva *informatiivinen rooli*. Rooli tulee selvimmän ilmi hänen ohjatessaan ja neuvoessaan vertaisiaan, mutta myös siten, että informoija haluaa *säilyttää* vieraskielisessä toimintaympäristössä *tietyt säännöt ja rutiinit*. Poikkeaminen säännöistä ja rutiineista vaikuttaa informoijaan toimimista edistäen tai estäen. Vaikutukset edistävät informoijaa silloin, kun sääntö tai rutiini on informoijan kontrolloitavissa. Estävästi ne vaikuttavat silloin, kun informoija ei itse koe hallitsevansa niitä. Informoija tuntee osaavansa ja hallitsevansa vieraskielisen toimintaympäristön tavat. Täten hän *toimii* ympäristössä *itsenäisesti* ja edellyttää myös muilta samaa. Hän osoittaa oman vakiintuneen asemansa toisten *kieliroolin kontrolloijana* sekä käyttämällä *tilanteellisia strategioita kollektiivisesti* selviytyäkseen tilanteista, joissa hänen osaamisensa saattaisi olla vertaisiinsa nähden kyseenalaistettuna.

Seuraavaan taulukkoon on koottu lasten toimintatapoja vieraskielisessä toimintaympäristössä.

Taulukko 3 Lasten toimintatapoja vieraskielisessä toimintaympäristössä

I. Osallistuja	II. Tarkkailija
<ul style="list-style-type: none"> * holofraasit vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa * puhekielen valmiiden kysymysten ja vastausten dialogimaisuus * riippuvuus aikuisesta kielimallina * vahva ensikielen identiteetti * samankielisyys ryhmässä toiminnan alkuun panevana voimana * vertaisryhmän informoijien tuki ja ohjeistus 	<ul style="list-style-type: none"> * aktiivisuus aikuisen toiminnan tarkkailussa * kehon kieli vuorovaikutuksen aloitteena * kontaktinotto aikuisiin passiivista * aktiivinen seurailija * toimintaympäristön kontrollointi * soluttautuja * ryhmäkulttuuriin osallistuminen * toimintaverkoston säilyttäminen

<ul style="list-style-type: none"> * toimintaan osallistuminen vertaisryhmän tulkkien toimesta * mukautuva 	
<p>III. Kommunikoiija</p> <ul style="list-style-type: none"> * kontaktinotto aikuisen aktiivista * vahva, produktiivinen kielisyys * osaajan, ekspertin asema * itsenäinen * annettujen ohjeiden mukaan toimiminen * joustava 	<p>IV. Informoija</p> <ul style="list-style-type: none"> * kieliroolin kontrolloija * sääntöjen ja rutiinien säilyttäminen * vuorovaikutuksen tilanteelliset strategiat * informatiivinen vieraskielisen toimintakulttuurin säilyttäjä * tulkkaja, tiedottaja * itsenäinen * vakiintunut oman aseman puolustaja

7 Päätelmät

7.1 Tutkimustulosten koonti

Kokemukselliset vuorovaikutustilanteet

Soilen rooli uutena ryhmän jäsenenä tuli selvimmin esille vuorovaikutustilanteissa vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Hänen kokemukset toiminnastaan etenivät aikuisen puheen toistoina sekä kehon kielen tulkinnan avulla. Vertaistuen neuvova sekä ohjaava ote toimi myös tiedonväylänä arjen toimintatilanteiden kokemuksiin. Soilen rohkea ja ennakkoluuloton ilmaisu äidinkielellä kertoivat hänen kokemastaan turvallisuuden tunteesta. Myös kokemukset ympäristössä toistuvista toimintarutiineista tukivat Soilen käsitystä oman toimintansa subjektiudesta.

Vernerin kokemuksia valottaa selvimmin hänen kiinnostuksensa ja tarkkailijan asemansa vieraskielistä toimintakulttuuria kohtaan. Koska ympäristö oli hänelle uusi ja aikuisten vuorovaikutuskieli vieras, muodostuivat ne hänelle ensisijaisiksi kokemuksiksi. Muistettava on myös se, että sekä Soile että Vernerit olivat tällaisessa tilanteessa uusien haasteiden edessä. Soilen ja Vernerin oli ylläpidettävä kiinnostusta ja uteliaisuutta aikuisen käyttämää kehon kieltä kohtaan ja muodostettava ymmärryksen asteita yhdistämällä asioita, sekä tilanteiden toimintaa keskenään. Näin Soilelle että Vernerille muodostui käsitys siitä, mitä eri tilanteissa tapahtui ja mikä niiden merkitys oli. Vernerille luonteenomainen jatkuva ympäristöön kohdistuva tarkkailu ja tilanteiden kontrolli

muodostivat hänelle etulyöntiaseman toimintojen ymmärtämisen tulkinnassa huolimatta siitä, että hän oli ainoa uusi lapsi omassa ikäryhmässään Junioreissa.

Viivin ja Sakarin kokemukset vieraskielisestä toimintaympäristöstä olivat muodostuneet osaksi lasten arkipäivää. Viivin vahva vieraan kielen produktiivisuus tuli ilmi hänen vieraan kielen käytössään aikuisten sekä toisten lasten kanssa. Viivin tavassa tilanteellisesti hyödyntää sekä omaksua ympäristössä kuullut, uudet sanat vahvistivat osaltaan hänen kielellistä statustaan ryhmässä. Tämän johdosta Viivin taidot vieraassa kielessä olivat osaltaan osoituksena Viivin osaamisesta esikouluryhmässä.

Tutkimuksessa selvisi, että Sakarin kielellinen ilmaisu oli vahvaa sekä vieraalla kielellä että suomen kielellä. Sakarin tavassa kyseenalaistaa uuden aikuisen kielirooli vieraskielisessä toimintaympäristössä kuvasti hänen edellyttämänsä kielikulttuurin säilyttämistä. Sakarille itselleen oli myös tärkeää ilmaista asioita vieraalla kielellä. Pitäytyminen vieraassa kielessä oli hänelle tärkeää myös tilanteissa vierasta kieltä puhuvan aikuisen kanssa. Tämä korostui Sakarin korvatessa joitakin vieraan kielen ilmaisuja suomen kielellä. Tutkimuksen tulokseksi varmistui Sakarin tilanteellinen selviytymisen strategia, jossa hän spontaanisti hyödynsi molempia kieliä vieraan kielen ilmaisujen tukena.

Toimijuuden voimavarat vertaisryhmässä

Toimijuus ilmeni tutkittavien tapausten toiminnassa erilaisina *voimavaroina*. Lehtinen (2000) määrittelee nämä voimavarat *inhimillisiksi, sosiaalisiksi* sekä *kulttuurisiksi* toimintaresursseiksi. Toimijat (osallistuja, tarkkailija, kommunikoija ja informoija) käyttivät toimintaresursseja tilanteellisesti eri tavoin hyväkseen sekä toisten lasten kanssa että vertaisryhmässä.

Soile ja Viivi hyödynsivät tilanteissa ensisijaisesti inhimillisiä toimintaresursseja. Soilen toiminnassa ne tulivat esille sosiaalisina taitoina eli Soilen osallistumisena vuorovaikutukseen ja vertaisryhmän toimintaan. Sosiaalisten taitojensa avulla myös Viivillä oli ryhmässä valmiuksia osallistua ja olla yhteistyössä vertaisten kanssa. Tämä osaltaan lujitti Viivin sosiaalista asemaa ryhmässä. Viivin osaamisen osoittamiseen liittyi myönteistä vallankäyttöä. Se ilmeni muiden lasten luottamuksena Viivin tietoja ja taitoja

kohtaan. Luottamus osaamista kohtaan syntyi vertaisryhmän vuorovaikutuksessa, joten tästä syystä Viiville oli vertaisryhmässä kehittynyt sosiaalista pääomaa.

Vernerin hyödynsi inhimillisiä toimintaresursseja erityisesti ohjatun toiminnan tilanteissa. Osoittamalla tietonsa ja taitonsa sekä osaamisensa pienryhmän ohjatuissa tilanteissa hän rakensi omaa sosiaalista asemaansa vertaisryhmässä. Rakentaessaan sosiaalista asemaansa vertaisryhmässä Vernerin toiminnassa tulivat esille sosiaaliset toimintaresurssit. Ne korostuivat vertaisia kohtaan ystävyyden osoituksena ja kaveruussuhteina sekä keskinäisenä luottamuksen osoituksena ryhmässä toisten lasten kanssa.

Sakarilla toiminnassa korostuivat sosiaaliset toimintaresurssit. Ne ovat lähtökohdiltaan myös kollektiivisia voimavaroja. Sakarilla toiminnassa kollektiivisuus korostui muiden lasten opastamisena ja neuvomisena sekä tilanteiden tulkkauksena. Tämä oli osaltaan spontaania sosiaalisuutta, joka perustui Sakarilla tilannesidonnaiseen käyttäytymiseen vertaisryhmässä. Tämän johdosta Sakarilla oli toiminnassaan sosiaalista pääomaa, sillä muiden lasten opastaminen ja ohjaus muodostuivat voimavaraksi sekä rakennusaineeksi sekä Sakarille itselleen että vertaisryhmän toiminnalle.

Vieraskielisessä toimintaympäristössä lasten sosiaalinen osallistuminen ja toimijuuden subjektiivisuus tuli esille lasten kesken *kollektiivisena* oppimisen kokemuksena. Tämä ilmeni tutkittavien tapausten tiiviinä yhteistoimintana vertaisryhmässä. Se korostui lasten kesken opastamisena, neuvomisena ja ohjaamisena sekä tulkkauksena. Lasten tiivis vuorovaikutus ja kokemukset samankielisyydestä vertaisten kanssa lujittivat tutkittavien tapausten vieraan kielen omaksumis ja/tai oppimisprosessia sekä yhteistä päämäärää vieraskielisessä toimintaympäristössä selviytymiseen. Tämän johdosta toimijuuden voimavarat vertaisryhmässä voidaan tulkita lasten sosiaalisiksi pääomaksi, jonka merkitys korostui lasten yhteistoiminnallisena osaamisena ja siinä ilmenevänä lasten kyvykkyytenä vieraskielisessä toimintaympäristössä (vrt. Lehtinen 2000).

7.2 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Kielikylpy antaa opetusmenetelmänä mahdollisuuden vieraan kielen oppimiseen. Tässä yhteydessä voi mielestäni käyttää määritelmää oppiminen, sillä tutkittavien tapausten valossa vuosien kokemukset vieraskielisessä toimintaympäristössä lopulta osoittavat lasten vieraan kielen produktiivisuuden. Näyttäisi siis mahdolliselta, että kielikylvyn tavoite kielen käytöstä toiminnan välineenä on toteutunut.

Tutkimuskohteessa toteutettu vieraskielinen opetus oli tavoitteellista toimintaa. Henkilökunnan näkemykset vieraskielisestä toimintaympäristöstä ovat osoituksena suunnitelmallisesta työstä, jota he tekevät lasten vieraan kielen oppimisen edistämiseksi. He toivat esille sen, että vieraskielinen toimintaympäristö on vaativa ja haasteellinen lapselle. Lisäksi he kokivat, että lapset joutuvat enemmän tilanteisiin, joissa he kokevat vieraan kielen osaamattomuutta verrattuna aikuiseen. On kuitenkin huomattava, että lapset saavat kielikylvyssä arvokkaita oppimisen kokemuksia, jolla on merkitystä lapsen myöhempää vieraan kielen oppimista ajatellen. Tämä viittaisi myös siihen, miksi vanhemmat tekevät valintansa kielikylvyn puolesta.

Vanhempien näkemyksissä vieraan kielen oppiminen on helpompaa mitä nuoremmasta lapsesta on kyse. Siten vieraan kielen oppiminen on lapselle toiminnan kautta saatu hyöty ympäristöstä, jossa kuulee vierasta kieltä. Vanhemmat korostivat myös vieraan kielen tärkeyttä lastensa tulevaisuutta varten. Tämä viittaisi siihen, että lapsi on valmiimpi kohtaamaan monikielisempänä aikuisena työelämän haasteet.

Tulokset toivat esille sen, että lapsille kokemukset vertaisryhmään kuulumisesta ja itse toimintaan osallistumisesta ovat tärkeämpiä kuin kielen oppiminen sinänsä. Tärkeätä olisikin huomioida lasten oma panos vieraskielisessä ympäristössä. Aineiston perusteella voidaan todeta, että lapset eivät välttämättä koe kielikylpypäiväkotiä paikkana, johon tullaan oppimaan vierasta kieltä. Näyttäisi siltä, että kokemukset vieraskielisestä toimintaympäristöstä kietoutuvat sen ympärille, *minkälaiset kokemukset ovat olleet vertaisryhmässä* silloin kun aikuisen puheesta ei vielä ymmärrä.

Jokaiselle lapselle on yhteistä se, että he ovat ja/tai tulevat jakamaan saman kokemuksen aloittelevina ”biginnereinä”. Tällöin ryhmän ”kokeneemmat” eli isompien lapsien rooli tulee merkittäväksi pienempien lasten ohjaajina. Tämä on merkityksellistä siitä

syystä, että lapselle toimintaan osallistuminen mahdollistaa toimijuuden. Eräs lapsi päiväkodista totesi osuvasti, kysyessäni häneltä miten olet oppinut englantia: ”*ku on sillon biginnerinä, ni sillon ne isommat opettaa - siitä oppii*”. Mielestäni tässä yhdistyy lapsen sanoin kokemus toimintaan osallistumisesta toisten lasten kanssa ja näkemys *vertaisryhmän merkityksestä kielen oppimisessa*.

Tutkimustuloksilla on kiinteä yhteys yhteiskuntatieteelliseen lapsuustutkimukseen. Siinä lapset ymmärretään aktiiviksi toimijoiksi. (Lehtinen 2001, 80.) Lasten kesken tapahtuva toiminta ei siis ole vain toimintaa, jota lapset yhdessä puuhailevat tai tekevät siksi, koska ovat lapsia. Lasten kesken se on merkityksellistä ja tarkoituksellista sosiaalista toimintaa vertaisten kanssa. Näin tulen seuraavaan johtopäätökseen tarkastellessani lasta toimijana kielikylpypäiväkodissa. Vieraan kielen oppiminen on lapselle prosessi, jossa *lapsi itse on aktiivinen toimija*. Lasten aloitteesta tapahtuva toisten lasten ohjaaminen ja opastaminen kielikylvyssä lisää lasten vieraan kielen oppimismotivaatiota ja yhteistä oppimisen kokemusta. Tällöin lapselle jaettu *yhteinen oppimisen kokemus vertaisryhmässä* olisi tutkimukseni valossa merkityksellisempää kuin kielen oppiminen ympäristössä toimivilta aikuiselta. Tiivistetysti Mayall (1996) toteaa, että lapset tulisi huomioida muunakin kuin aikuisen huomion kohteena ja vastaanottajana. Näin todetessaan hän tuo lapset esille sosiaalisena ryhmänä ja erilaisten resurssien käyttäjinä. (emt.58.)

Prout (2005, 66-67) pohtii lapsuuden sosiologian tulevaisuutta. Hänen mukaansa sen tulisi huomioida sekä lapset että aikuiset. Kinon (2002, 131) toteaa, että näin lasten ja aikuisten maailmat lähestyisivät tasa-arvoisina toisiaan. Kinon (2002) tuo esille lapsilähetyisyyden perusajatuksen ja sen lähtökohdan. Hänen mukaansa lasten vertaissuhteet päiväkotien ja koulujen kasvatuskäytännöissä tulevat *aina olemaan läsnä*. (emt. 130-131.) Täten tämän tutkimuksen tulokset ovat sikäli merkitseviä, että lasten keskinäiset suhteet ansaitsevat tulla huomioiduksi kielikylvyn arjen toiminnassa. Yhdessä niistä muodostuu merkittävä kasvatuksen ja opetuksen voimavara (Kinon 2002, 131). Yhteisesti jaetusta oppimisen kokemuksesta nousee vieraskielisessä toimintaympäristössä kunkin lapsen yksilöllinen osaaminen. Lasten omat toimintaresurssit todentuvat lasten kykyinä työskennellä yhteisten päämäärien hyväksi, kuten Niiranen (1996, 32) ja Lehtinen (2001, 98-99) toteavat. Näkisin siis, että lasten yhteistyö ja toiminta vertaisryhmässä luo lapsissa merkityksellistä jaettua oppimisen kokemusta. Se tuo esille kunkin lap-

sen osaamisen erilaisine voimavaroineen, joiden avulla lapsilla on *yhteinen päämäärä* vieraskielisessä toimintaympäristössä: *selviytyminen*.

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut antaa tilaa toisenlaisille tulkinnoille lasten arjesta kielikylpypäiväkodissa. Mayll (1994, 6) kirjoittaa, että lasten omat kokemukset ja kertomukset kertovat meille heidän ymmärryksestään. Tästä syystä lasten ja heidän vertaisryhmänsä tutkiminen on tärkeää ja tutkimuksen arvoista (Corsaro 2005, 108). Corsaro (emt.108) valottaa mielestäni osuvasti tutkimukseni merkitystä: ”yksinkertaisesti lapset ovat ansainneet tämän tutkimuksen lapsina”. Suuntaankin siis ajatuksiani jatkotutkimusten äärelle. Miten lasten kesken jaettua yhteisen oppimisen kokemusta huomioidaan kielikylpypäiväkodeissa tulevaisuudessa?

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Kvalitatiivisen tutkimuksen suhteesta tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin ei ole löydetty yhtenäistä käsitystä (Tynjälä 1991, 389). Tynjälän mukaan syynä tähän on, että kvalitatiivinen tutkimus ei ole yhtenäinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita.(emt.389.) Miten siis laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella?

Etnografinen tutkimusote ei ole saavuttanut kovinkaan suurta jalansijaa muiden metodien joukossa. Syynä lienee etnografisista tutkimuksista saadut tulokset, jotka yleisimmin ovat kuvailevia kuin tiettyjä hypoteeseja testaavia. Täten tutkimuksen tuloksia ei tavallisesti pidetä reliaabeleina, valideina tai yleistettävänä (Hännikäinen 1991, 407). Hirsjärvi ja Hurme (2005, 217) painottavat kuitenkin, että tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavoin arvioida. Luotettavuuden pääasiallinen merkitys on se, että tutkimusraportti kommunikoi lukijan kanssa (Anttila 2005, 519). Tynjälä (1991, 387) esittää triangulaatiota yhdeksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ja arvioimiseksi.

Termi triangulaatio tarkoittaa Hirsjärven ja Hurmeen (2005, 218) mukaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä. Tuomi ja Sarajärven (2005, 141) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tavoittaakseni tutkimukselleni luotettavuutta päädyin tutkimussuunnitelmavaiheessa monien eri menetelmien yhdistämiseen tutkimukseni toteutusvaiheessa. Seuraavaksi tarkastelen triangulaatiota yhtenä tutkimukseni luotettavuuden kriteerinä.

Tutkimukseni *teoriaan* liittyvä triangulaatio käsittää tutkimuksen aiheeni huomioon ottaen monipuolista tietoa kielikylvystä opetusmenetelmänä, kielen kehityksestä sekä kielen merkityksestä ihmiselle. Teoriaosa lapsuuden rakentuminen sosiologisena ilmiönä avaa näkökulmia tutkimukseeni liittyvään laajempaan vyöhykkeeseen lapsuuden yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta. Olen tutkimusprosessin aikana jatkuvasti työstänyt teoreettisia kytkentöjä ja kriittisesti arvioinut lukemaani. (vrt. Karppinen 2005, 74.) Tutkimukseni teoriaosa täydentyikin vasta koko aineiston analyysin jälkeen. En ole kuitenkaan halunnut teoriaosasta tiedollisesti kaiken kattavaa kokonaisuutta vaan olen keskittynyt tutkimukseni kannalta olennaisiin aihekokonaisuuksiin. Tämä on mielestäni lisännyt tutkimukseni luotettavuutta niiltä osin, että lukijalla on mahdollisuus löytää teoriaosasta kytkentöjä aineistosta tehtyihin tulkintoihini.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että olen tutkijana huolellisesti suunnitellut ja esivalmistellut kentälle menon. Mielestäni myös se lisää tutkimukseni luotettavuutta, että tutkijana olen alati ollut tietoinen tutkimusprosessin aikana tehdyistä valinnoistani. Tutkimusluvan saatuani lähestyin tutkimuskohteen henkilökuntaa etukäteen tiedottamalla omasta roolistani tutkijana. Aloitin aineistonkeruuni tutustumalla päiväkotiin ja sen lapsiin. Samaan aikaan tiedotin tutkimuksestani sen ryhmän lapsille ja vanhemmille. Henkilökunnan tiedottaminen roolistani erilaisena aikuisena edisti mielestäni heidän luontevaa suhtautumista tutkimukseeni aineistonkeruun aikana. Myös lasten luottamus osallistuvan havainnoijan rooliini vakiintui ensimmäisten tutustumisviikkojen jälkeen ollessani päivittäin havainnoijana läsnä kynän ja vihkon kanssa.

Merkittävin aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani oli lasten toiminnan havainnointi. Tutustumisviikkojen aikana havaitsin pian, että havaintomuistiinpanojen luotettavuuden lisäämiseksi tulee havainnointi suunnitella ja fokusoida tutkimukseni tehtä-

vään nojaten. Olen itse työskennellyt kielikylpypäiväkodissa, joten sen työskentelytavat ja toimintakulttuuri olivat minulle ennestään tuttuja. Kuitenkin toimiessani itse tutkimukseni tiedon lähteenä, reflektiivisyyden säilyttäminen havainnointia tehdessäni oli mielestäni yksi tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttava tekijä. (vrt. Tynjälä 1991, 393.) Minun tuli jatkuvasti olla tietoinen asemastani erilaisena aikuisena lasten joukossa. Näin olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä ja sen kulttuuria puolueettomasti tutkimukseni luotettavuutta silmällä pitäen. (vrt. Saville-Troike 2003, 89.)

Täydentävinä aineistonkeruumenetelminä tulivat tutkimuksessani kyseeseen lasten ja tapaustutkittavien vanhempien sekä henkilökunnan haastattelut. Lasten haastattelemine nostaa esiin tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäviä asioita (Scott 2000, 100). Olen haastatellut lapsia spontaaneissa tilanteissa ja huomionut lapset luotettavina tiedonantajina tutkimukseni tehtävän kannalta. Kuitenkin ammattini mukanaoloma varhaiskasvatuksen tuntemus sekä kasvattajan roolin poissulkeminen aiheutti minulle vaikeuksia. Näitä esittelen tarkemmin luvuissa 4.1. ja 4.2. Vanhempien sekä henkilökunnan haastattelut ovat vahvistaneet tulkintojani ja johtopäätöksiäni. Näin totean niiden osaltaan lisänneen tutkimukseni luotettavuutta. Totean kuitenkin, että tutkijapari olisi ehkä tuonut vielä lisäymmärrystä ilmiöiden tulkintaan (vrt. Karppinen 2005, 167).

Tutkimusraporttia kirjoitettaessa tulee kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioida aineiston analyysin arvioitavuus ja sen uskottavuus. (Anttila 2005, 518.) Havainnointiani ohjasi olemine siellä missä lapsetkin ovat ja valikoimatta kaiken sen kirjaamista mitä lasten kesken toiminnassa tapahtuu. Tämä vaikutti olennaisesti tutkimusaineistoni lopulliseen kokoon lopettaessani kenttätöön. Ajallinen suunnitelmani kenttätöön vaiheen päättämisestä oli avoin, koska tavoitteenani oli saada riittävästi aineistoa kerätyksi. Riittäväksi aineiston tunnistaa silloin, kun havainnointi ei tuota tutkijalle enää uusia piirteitä eli aineisto kyllääntyy. (Eskola-Suuranta 1998, 62.) Tämän tulkitseminen oli aineistoa kerätessäni haasteellista. Koin epävarmaksi sen, olisiko minulla kuitenkaan riittävästi aineistoa saavuttaakseni tarpeeksi luotettavaa tietoa tutkittavasta kohteestani. Aloittaessani analyysin aineisto osoittautui kuitenkin kattavaksi ja koin analyysiprosessin aikana löytäneeni havaintomuistiinpanoista samoin toistuvia yhteyksiä eri tapahtumien kesken eli koin tehneeni oikean ratkaisun lopettaessani kenttätöövaiheen. Painotan kuitenkin, että aineistostani ei voida tehdä yleistyksiä. Tutkimuskohteeni oli elävä ja siten inhimil-

linen käyttäytyminen ei ole staattista. Täten tapahtumien ainutkertaisuuden vuoksi tutkimusta ei koskaan voida täysin toistaa (vrt. Hännikäinen 1991, 407). Lukija voi arvioida tutkimustulosten validiutta tarkastelemalla analyysiini sisällyttämien aineistoesimerkkien ja tutkimuskohteen kuvauksen avulla. (vrt. Alasuutari 2001, 69.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää arvioida analyysin luotettavuutta. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt tarkasti kuvaamaan analyysin teon vaiheita sekä oman ajatteluni kehittymistä analyysiprosessin yhteydessä. Näin olen pyrkinyt selventämään analyysin ja tulkinnan välistä häilyvää eroa, joka etnografisessa tutkimuksessa on yleistä. (vrt. Karppinen 2005, 98.)

Lähteet

- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the child question in sociology. Research reports 50. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Alanen, L. 1998. Eettisesti kestäväää lapsitutkimusta? Lasten asema ja oikeudet yhteis-tatieteellisessä tutkimuksessa. esitelmä Jyväskylän yliopiston eettisen toimikun-nan koulutuspäivässä. Jyväskylän yliopisto 6.5.1998.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Tallinna: AS Pakett.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus 3. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and Participant Observation. Teok-sessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. USA: Sage Publications Ltd.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Val-tion painatuskeskus.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus- kohtauspaikkana Èmile. Stakes. Tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Berger, Peter, L. & Berger, B. 1991. Becoming a member of society-Socialization. Te-oksessa Waksler, F.C. (ed.) Studying the social worlds of children: Sociological readings. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 2-11.
- Berger, Peter, L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Hel-sinki: Kirjapaino-Oy Like.
- Björklund, S. 1996. Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 46.
- Björklund, S., Buss, M., Laurén, C. & Mård, C. 1998. Kielikylypy kielenopettajana. Te-oksessa Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.) Kielikoulutus Suomessa-soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Bogdan, Robert, C. & Biklen, Sari, Knopp. 1992. Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods. Second edition. United States of America.
- Coffey, A., Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary re-search strategies. United States of America: SAGE Publications.

- Corsaro, W. 2000. Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 8, No. 2, 88-102.
- Corsaro, William, A. 2005. *The Sociology of childhood*. Second edition. United States of America: Pine Forge Press.
- Elomaa, M. 2000. Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkieliset kirjoitelmat peruskoulussa. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Goetz, J. & Le Compte, M. 1984. *Ethnography and Qualitative design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- Haldin, M-R., Mäenpää-Lahti, M. 1995. Hei, haluatko lapsesi oppivan äidin-vai isänkielillä? Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti. Luokanopettajakoulutus. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Hassinen, S. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Oulu: Oulu University Press.
- Hurme, H. 1990. Kielikylpy: paras tapa opettaa lapsille vieras kieli? *Kasvatus* 5-6, 347-356.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. 11.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hornsby-Smith, M. 1993. Gaining access. Teoksessa Gilbert, N. (toim.) *Researching social life*. Great Britain: The Cromwell Press, 53-67. ????
- Hännikäinen, M. 1991. "Minä olen kuule ihminen". Erään observointitutkimuksen metodinen tarkastelu. *Kasvatus* 22, 5-6, 399-409.
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1999. *Theorizing childhood*. Great Britain: TJ International.
- James, A. & Prout, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood*. Second edition: London: Falmer Press, 7-33.

- James, A. & Prout, A. 1997. Representing childhood: time and transition in the study of childhood. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood. Second edition: London: Falmer Press, 230-250.
- Johnson, R.K. & Swain, M. (ed.) 1997. Immersion Education: International perspectives. United States of America: Cambridge University Press.
- Jäppinen, A-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammer Paino Oy.
- Kantanen, H. 1997. Kielikylpy on tutkimusprojekti ja kansanliike. Vaasan yliopistolehti 1/ 1997, 13-15.
- Karppinen, S.J.A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulu University Press.
- Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 73-87.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 2, 119-132.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena-kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, E. 1997. Kielikylvyssä äidinkieli ei mene pesuveden mukana. Kaks plus 3, 88-93.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? www.hallinto.oulu.fi/viestin/vaitos04/kronqvist.html
- Lapsen oikeuksien sopimus, 3/ 1994. Suomen ensimmäinen raportti. Ulkoasiainministeriön julkaisuja. Helsinki: J-Paino Ky.
- Launonen, K., Heimo, H., & Tykkyläinen, T. (toim.) 2002. Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet-arviointi ja kuntoutus. Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

- Laurén, U. 1995. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Laurén, C. (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/ 1991. Vaasa, 23-35.
- Laurén, C. 1996. Kielikylpyyn! Mitä, missä, milloin, s. 256- 259.
- Le Compte, M.D. & Preissle, J. 1993. Ethnography and Qualitative Design in Educational research. Second edition. California: Academic Press.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79-96.
- Mayall, B. (ed.) 1994. Children´s childhoods: Observed and experienced. London: Falmer Press.
- Mayall, B. 1996. Children, health and social order. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Mc Laughlin, B. 1984. Second language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children. Second edition. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Merisuo-Storm, T. 2003. Äidinkielen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Kasvatus 34 (5), 499- 509.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro: Jaabes OU.
- Munter, H., & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolme vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 179-191.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 24. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Nuolijärvi, P. 1998. Kielikylpy-matkalla maailmaan. Tempus 8, 13-15.
- Nurminen, K. 2002. Kielikylpy-ensiaskleet kaksikielisyyteen. Teoksessa Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet arviointi ja kuntoutus. Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

- Prout, A. 2005. *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children.* USA, Kanada: Routledge Falmer.
- Prout, A. & James, A. 1997. Introduction. Teoksessa James, a. & Prout, A. (toim.) *Constructing and reconstucting childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Second edition. London: Falmer Press, 1-6.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38. Helsinki.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa, Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J. Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 26-41.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Sajavaara, K., Piirainen-Marsh, A. (toim.) 1999. *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä.* Jyväskylän yliopistopaino.
- Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen.* Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Saville-Troike, M. 2003. *The Ethnography of communication.* England : Blackwell Publishing.
- Siljander P. 1997. *Kasvatus ja sosialisatio.* Tampere: Tammer Paino Oy.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet.* Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi.* Helsinki: Painokaari Oy.
- Skutnabb-Kangas, T. 1991. *Kaksikielisyys psykologisena ja poliittisena rikkautena.* Teoksessa Mustakallio, M. & Uusi-Hallila, T. (toim.) *Joka puulla juurensa. Äidin kielen opettajain liiton vuosikirja.* Helsinki, 57-71.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1991. *Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa.* Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

- Stake, Robert, E. 2000. Case study. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition. USA: Sage Publications Inc, 435-451.
- Strandell, H. 1995. Lasten toiminnan sosiaalisuus- ja mitä siitä voi oppia. Teoksessa Riihelä, M., Kauppinen, R. (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Stakes. Raportteja 163. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Södergård, M. 2002. Interaktion i språkbadsdaghem. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research. Analysis types & software tools. New York: The Falmer Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Törrönen, M. 2003. Lasten arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesterbacka, S. 1989. Vad är språkbad? Tempus 2, 24-25.
- Waksler, F.C. 1991. Beyond socialization. Teoksessa Waksler, F.C. (ed.) Studying the social worlds of children: Sociological readings. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 12-35.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupahakemus

Maarit Vehmaskoski

xxxxxx x x x

xxxxxx xxxxxxx

puh. xxx-xxxxxxx

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

xxxxxx xxxxxxx

xxxxxx xxxxxxx

xxxxxx xxxx

Suuritan kasvatustieteen jatko-opintoja varhaiskasvatuksen maisteriksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, pääaineenani varhaiskasvatus. Opintoni ovat nyt vaiheessa, jolloin työstän pro gradu-tutkielmaa.

Anon tutkimuslupaa syventävien opintojen tutkielmaani varten. Tutkielman ohjaajana toimii Anja-Riitta Lehtinen, varhaiskasvatuksen laitokselta. Tutkimusaiheeni on: Miten lapset kokevat kielikylvyn? Vieraskielisen toimintaympäristön vaikutuksia lapsen toimijuuteen. Keskityn aiheeseen lasten näkökulmasta. Pysin myös kuvaamaan vieraskielisen toimintaympäristön vaikutuksia lapsen kokonaiskehitykseen.

Aineiston kerääminen alkaisi elokuun alusta, päiväkodin toimintakauden alkaessa ja jatkuisi lokakuuhun asti. Tutkimusaineiston keruuta suoritettaisiin päiväkodin 3-6-vuotiaiden ryhmässä. Toivomuksena olisi, että osa lapsista aloittaisi kielikylvyn elokuussa ja osa olisi ollut jo muutaman vuoden päiväkodissa. Tarkoitukseni on haastatella vanhempia sekä lapsia, havainnoida sekä videoida lapsiryhmän toimintaa. tutkimuksen näiltä osin kysymykseen tulee lapsiryhmästä tapauskohtainen menetelmä. tutkimuksen arvioitu valmistumisaika ajoittuu tammikuulle 2006.

Ohessa liitteinen tutkimuslupahakemus sisältöineen ja tutkimussuunnitelmani.

Ystävällisesti, Maarit Vehmaskoski.

Liite 2: Tutkimuslupakirje vanhemmille

Hei,

Suuritan kasvatustieteen jatko-opintoja varhaiskasvatuksen maisteriksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, pääaineenani varhaiskasvatus. Opintoni ovat nyt vaiheessa, jolloin työstän pro gradu- tutkielmaa. Tutkielmani aiheeni on Miten lapset kokevat kielikylvyn? Vieraskielisen toimintaympäristön vaikutuksia lapsen toimijuuteen. Keskityn aiheeseen lasten näkökulmasta. Pyrin myös kuvaamaan vieraskielisen toimintaympäristön vaikutuksia lapsen kokonaisehitykseen. Tutkielmani ohjaajana toimii Anja-Riitta Lehtinen, varhaiskasvatuksen laitokselta.

Olen täten saanut myönteisen tutkimusluvan tutkielmani aineiston hankintaan päiväkotia X:ltä. Tutkimusaineiston hankinta koostuu pääasiassa osallistuvasta havainnoinnista, lasten haastattelista ja mahdollisesti myös videoinnista. Tarkoituksena on myös haastatella vanhempia. Tutkielman arvioitu valmistumisaika ajoittuu tammokuulle 2006. Tulen keräämään aineistoa olemalla läsnä seuraavasti:

1. Esitutkimusvaihe x.x.-x.x.xxxx. n. klo. 8-14.
2. Tutkimusaineiston keruu vko xx-xx ma, ti, to, n.klo. 8-12. (muutokset mahdollisia)

Tutkimusaineiston keräämistä varten pyydän täten lupaa Sinulta, lapsesi vanhempana. Tulen aineistoa kerätessäni haastattelemaan, havainnoimaan sekä mahdollisesti videoidmaan lapsia heidän toimintaympäristössään päiväkodissa. Tulen sitoutumaan sekä noudattamaan tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa henkilötietolain määräyksiä.

Mikäli et halua myöntää lupaa lapsesi haastatteluun, havainnointiin tai videointiin, pyydän täyttämään sivun alareunassa olevan lomakkeen. Palautus xx.x. mennessä lapsesi ryhmän X henkilökunnalle.

Jos myönnät luvan, Sinun ei tarvitse palauttaa sivun alareunassa olevaa lomaketta.

Tutkielmaani liittyviin kysymyksiin vastaan numerosta xxx- xxx xx xx iltaisin.

Yhteistyöstä kiittäen,

Maarit Vehmaskoski, JKL:n varhaiskasvatuksen laitoksen opiskelija.

leikkaa irti

En myönnä lupaa tutkimusaineiston hankintaan.

Lapsen nimi: _____

Vanhemman nimi: _____

Allekirjoitus _____

Liite 3: Tutkimuslupa tapaustutkimusta varten

TUTKIMUSLUPA TAPAUSTUTKIMUSTA VARTEN

Suoritan Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle kasvatustieteen opintoja tavoitteena kasvatustieteen maisterin tutkinto. Opintono ovat nyt vaiheessa, jolloin työtän lopputyötäni eli pro gradua. Työnimi tutkielmalleni on: Miten lapset kokevat kieli-kylvyn? Vieraskielisen toimintaympäristön vaikutuksia lapsen toimijuuteen. Tutkielmani ohjaajana on Anja-Riitta Lehtinen, Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitok-selta. Olen täten saanut myönteisen tutkimusluvan päiväkotit X:ltä tutkimusaineiston keruuta varten. Tutkimusaineiston keruu tapahtuu X-ryhmässä ajalla elokuu-lokakuu 2005. Tutkielmani arvioitu valmistumisaika ajoittuu tammikuulle 2006. Suoritan parhaillaan esitutkimusvaihetta päiväkodissa harjoittelemalla havaintojen kirjaamista koko lapsiryhmästä. Kun varsinainen tutkimusaineiston keruu alkaa vkolla xx havaintoni kohdentuu keskittymään tiettyihin lapsiin ryhmässä. Keskittymällä tiettyihin lapsiin päiväkodin X-ryhmässä, on tavoitteenani saada mahdollisimman tarkkaa tietoa lasten kokemuksista vieraskielisessä toimintaympäristössä. Lisäksi tulen haastattelemaan lapsia heidän näkemyksistään päiväkodista, jossa puhutaan vierasta kieltä. Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi tulen mahdollisesti käyttämään videointia havaintojeni tarkentamiseksi. Havainnoinnin edetessä tulen haastattelemaan myös vanhemmat saadakseni tutkittavista tietoa, joka auttaa minua peremmin ymmärtämään tutkittaviani yksilöinä.

Pyydän täten lupaanne havainnoida, haastatella ja mahdollisesti myös videoida _____ tutkimukseeni liittyen. Lisäksi pyydän Teitä ystävällisesti täyttämään ja samalla vahvistamaan tutkimusluvan myöntäminen allekirjoituksella sille varattuun tilaan seuraavalla sivulla olevaan lomakkeeseen.

Palauttakaa allekirjoitettu kirje lomake palautuskirjekuoressa päiväkotit X:ään ryhmän X X:lle.

Paljon kiitoksia yhteistyöstä!

Maarit Vehmaskoski, opiskelija.

Yhteystiedot

Maarit Vehmaskoski, xxx-xxx xx xx	Anja-Riitta Lehtinen (ohjaaja), xxx-xxxxxx
x@x	x@x

LUPA TAPAUSTUTKIMUSTA VARTEN

Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.

Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.

Tutkimusraportista ei ole yksilöitävissä tutkimuksen piiriin tai otantaan kuulunutta henkilöä.

Tutkimushenkilöiden on mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.

TUTKIJAN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUS

Sitoudun noudattamaan ehdotonta vaitiolovelvollisuutta. Kaikki käsiteltävät tiedot ovat luottamuksellisia.

Päiväys Allekirjoitus ja nimen selvennys

___/___ 20 _____

Myönnän täten luvan havainnoida, haastatella ja videoida _____
(lapsen nimi)

tutkielmaa varten.

Paikka ja aika

Vanhemman allekirjoitus ja nimen selvennys

Tätä lupaa on tehty kaksi samansisältöistä kappaletta, yksi tutkittavan vanhemmille ja yksi tutkielman tekijälle, opiskelijalle.

Liite 4: Vanhemman haastattelurunko

1. Miten saitte ajatuksen lapsenne sijoittamisesta kielikylpypäiväkotiin? Miten lapsi oli mukana päätöksenteossa uudesta hoitopaikasta, miten lapselle kerrottiin asiasta, että uudessa hoitopaikassa puhutaan vierasta kieltä? Miten lapsesi suhtautui tähän?
2. Onko aikaisempaa kokemusta kielikylvystä? Missä lapsi on ollut aikaisemmin hoidossa?
3. Miten omasta mielestänne lapsen aloitus/siirtyminen kielikylpypäiväkotiin on sujunut? Miten mielestänne lapsi kokee kielikylvyn? Kertooko lapsi päiväkotipäivästään kotona? Mitä kertoo? Olivatko ryhmän lapset kaikki uusia lapsellenne vai oliko ryhmässä jo ennestään tuttuja kavereita? Kertooko lapsi kotona päiväkodin kavereista? Kenet mainitsee ja mitä kertoo?
4. Miten lapsen käytöksessä/ tavassa toimia tulee ilmi, että hän on ympäristössä, jossa puhutaan vierasta kieltä? Lähteekö lapsi mielellään päiväkotiin?
5. Mitä lapsi tekee kotona? Mitä leikkii? Kaveruussuhteet?
6. Miten lapsesi mielestäsi toimii uudessa tilanteessa, jota ei ole ennen kokenut? Entä tilanteessa, joka on ennestään tuttu?
7. Miten lapsi ilmaisee pettymyksensä, surunsa, iloisuutensa, pelkonsa, tyytyväisyytensä, suuttumuksensa?
8. Asettaako vieraskielinen ympäristö mielestänne erilaisia vaatimuksia lapselle verrattuna esim. suomenkieliseen päiväkotiin? Minkälaisia vaatimuksia?

KIITOS HAASTATTELUSTA!

Liite 5: Henkilökunnan haastattelurunko

1. Mitä asioita mielestäsi pidät tärkeinä toimiessasi päiväkodissa lasten kanssa vieraalla kielellä?
 2. Mikä työssäsi on mielestäsi haasteellista/ vaativaa?
 3. Mikä työssäsi toimiessasi lasten kanssa tuo Sinulle iloa/onnistumisen elämyksiä?
 4. Miten mielestäsi lapsi kokee vieraskielisen ympäristön? (uusi/vanha lapsi?)
 5. Minkälaisia vaatimuksia vieraskielinen ympäristö mielestäsi asettaa lapselle?
-
1. When you are working in an immersion kindergarten what things do you consider are important when working with children with a foreign language?
 2. What do you think is challenging/ demanding in your job?
 3. What things bring you joy/ feeling of succeeding when working with children?
 4. In your opinion how does a child experience a foreign language environment? (new/old child?)
 5. What kind of requirements does a foreign language environment puts on a child in your opinion?