

**"IHAN USKOMATONTA MITEN PIENI LAPSI IMEE SITÄ
KIELTÄ ITSEENSÄ" - Vanhempien näkökulma vieraan kielen
oppimiseen**
Saana Lonka

Varhaiskasvatustieteen
kandidaatin tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Lonka, Saana. 2015. "IHAN USKOMATONTA MITEN PIENI LAPSI IMEE SITÄ KIELTÄ ITSEENSÄ" – Vanhempien näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutuslaitos. 47 sivua + liitteet.

Tutkimuksen kohteena oli vieraan kielen oppiminen ja opettaminen osana varhaiskasvatusta. Ilmiö on ajankohtainen, sillä vierasta kieltä tarjoavien varhaiskasvatusryhmien määrä on lisääntynyt globalisoituvassa maailmassa. Tutkimus keskittyi vanhempien näkökulmaan. Tavoitteena oli selvittää heidän syitä valita lapselleen varhaiskasvatus, jossa lapsi oppii vierasta kieltä, vanhempien odotuksia kielen oppimiselle ja odotuksiin vastaamista sekä suunnitelmia tukea lapsen kielen oppimista varhaiskasvatuksen jälkeen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruu tapahtui teemahaastattelulla. Yksilöhaastatteluun osallistui seitsemän vanhempaa, joiden lapsi osallistui varhaiskasvatukseen, jonka osana käytettiin muutakin kuin lapsen äidinkieltä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että valintaperusteet jakautuivat kieleen, vanhempien omaan taustaan ja perheen tilanteeseen sekä vanhempien mainitsemiin vahvan kielitaidon hyötyyn liittyviin perusteisiin. Vastauksissa painottui kielen oppiminen, mutta vanhemmat mainitsivat muitakin syitä. Yksityiskohtaisia kielen oppimiseen liittyviä odotuksia ei ollut, vaan odotukset kohdistuivat vahvasti ympäristöön. Kävi ilmi, että odotuksiin oli vastattu hyvin, kehitettävää mainittiin olevan tiedonkulussa, henkilökunnan pysyvyydessä sekä kielellisessä ympäristössä. Varhaiskasvatuksen jälkeen lapsen kielen oppimista suunniteltiin tuettavan koulun tai ohjatun toiminnan kautta, kotona toteutettavasti sekä perheen sosiaalisten verkostojen avulla.

Tulosten perusteella vanhemmilla on moninaisia valintaperusteita sekä odotuksia vierasta kieltä tarjoavalle varhaiskasvatukselle, mutta kielen oppimisen jatkosuunnitelmat ovat samansuuntaisia. Tutkimus lisää tietoa aiheesta luoden pohjaa jatkotutkimukselle sekä tarjoten kyseiselle päiväkodille suuntaa kehittää toimintaansa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, vanhemmat, toinen kieli, oppiminen

Keywords: early childhood education, parents, second language learning

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Pienen lapsen kielen oppiminen	6
2.1	Kielen kehitys.....	6
2.2	Kielellinen tietoisuus	7
3	Vieraan kielen oppiminen.....	9
3.1	Oppimisprosessi	9
3.2	Vieraan kielen opettaminen varhaisvuosina	12
3.3	Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen hyötyjä	15
3.4	Vieraan kielen opettamisen haasteita.....	17
4	Vanhempien ja päiväkodin yhteistyö vierasta kieltä opettavissa ryhmissä	19
4.1	Vanhempien perusteet valita vierasta kieltä opettava ryhmä lapselleen.....	19
4.2	Yhteistyö vanhempien ja päiväkodin välillä	21
5	Tutkimustehtävät	22
6	Tutkimuksen toteuttaminen.....	23
6.1	Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä.....	23
6.2	Aineistonkeruuprosessi	25
6.3	Sisällönanalyysi	26
7	Vieraan kielen opettamisen merkitys varhaiskasvatuksessa vanhemmille.....	29
7.1	Perusteet hakeutua varhaiskasvatukseen, jonka osana opitaan englantia	29
7.2	Vanhempien odotukset kielen oppimiselle ja odotuksiin vastaaminen.....	32
7.3	Kielen oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksen jälkeen	36
8	Pohdinta	38
8.1	Tutkimustulosten tarkastelua.....	38
8.2	Tutkimuksen eettisyys	39
8.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	41
9	Lähteet.....	44
10	Liitteet.....	47
	LIITE1 Esimerkki aineiston analyysistä, valintaperusteet	47
	LIITE2 Haastattelurunko	49
	LIITE 3 Vanhemmille välitetty kirje tutkimukseen osallistumisesta	51

1 JOHDANTO

"Bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century"

García 2009

Lainauksessa García toteaa kaksikielisen opetuksen olevan ainut tapa opettaa tällä vuosituhannella ja Feng (2005, 535) kirjoittaa, että yhteiskunnan näkökulmasta globalisoituvassa maailmassa tarvitsemme yhä enemmän kaksikielisiä, etenkin englantia osaavia ihmisiä. Emme enää pärjää vain yhdellä kielellä, vaan useamman kielen sujuva osaaminen tarjoaa laajemmat ja monipuolisemmat työllistymismahdollisuudet sekä se voi olla yhteydessä sosioekonomiseen asemaan yhteiskunnassa. (Feng 2005, 534; García 2009.) Kaksikielisyyden ja sujuvan kielitaidon hyödyt on huomattu ja kielen oppimiseen on alettu panostaa entistä nuorempien lasten kohdalla. Jo varhaiskasvatuksessa vieraan kielen oppimiseen on kiinnitetty huomiota kielikylpyä tai -suihkutusta tarjoavien ryhmien yleistyessä, vaikkakin kielen käytön määrä ja kielen vaihtamisen joustavuus vaihtelevatkin vierasta kieltä käyttävien päiväkotien välillä. (Coyle 2007, 546.) Etenkin englanninkielen valta-asema on lisännyt englanninkieltä käyttävien päiväkotien määrää. Esimerkiksi Espoon kaupunki (2015) ilmoittaa Internet-sivuillaan kaupungissa olevan 18 englanninkielistä yksityistä päiväkotia, kielikylpypäiväkotia tai -ryhmää.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vanhempien perusteita valita lapselleen päiväkotia, jossa osana varhaiskasvatusta heidän lapselleen opetetaan vierasta kieltä. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää vanhempien odotuksia ja niihin vastaamista sekä vieraan kielen kehityksen tukemisen suunnitelmia varhaiskasvatuksen jälkeen. Itselläni on kielikylpytausta ja näen kielen oppimisen tärkeänä. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti siis henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen sekä motivaatio saada lisää tietoa vanhempien näkökulmasta.

Tutkimusraporttini teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen aluksi lapsen normaalia kielen kehitystä äidinkielessä, jonka jälkeen painopiste vaihtuu vieraan kielen näkökulmaan. Painotan vieraan kielen oppimisprosessia, erilaisia opetusmenetelmiä sekä sen hyötyjä ja haasteita. Teoreettisen viitekehityksen lopussa tarkastelen myös vanhempien

näkökulmaa sekä yhteistyötä päivähoidon henkilöstön kanssa. Teorialukujen jälkeen kuvailen, kuinka tutkimusprosessi on edennyt ja millaisia tuloksia olen saanut. Lopuksi pohdin tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta sekä eettisiä kysymyksiä.

2 PIENEN LAPSEN KIELEN OPPIMINEN

2.1 Kielen kehitys

Etenkin ensimmäisen kolmen ikävuoden aikana lapsen kielenkehitys on nopeaa (Bates 2004, 250–251; Kuhl 2004) ja sanavaraston laajenemisen lisäksi lapsi alkaa sekä yhdistellä että taivuttaa sanoja (Lyytinen 2014, 51). Varhaisvuosina lapsi havainnoi aktiivisesti ympäristössään tilanteita, joissa käytetään puhetta ja alkaa havaintojensa pohjalta myös itse tuottaa sitä. On tyypillistä, että lapsi ymmärtää enemmän kuin osaa tuottaa. (Lyytinen 2004, 51.)

Jokainen lapsi on omanlaisensa yksilö ja tämä vaikuttaa myös oppimiseen. Lyytinen (2004, 51) sekä McLaughlin (2012, 16) kirjoittavat, että lasten kielellisissä taidoissa on yksilöllistä vaihtelua ja jopa saman perheen lasten kielen kehitys voi edetä hyvinkin eri tahtia. Kielen oppiminen vaikuttaa laajalti myös lapsen elämän muilla alueilla. Nurmilaakso (2011, 31) korostaa kielen merkitystä lapsen koko kehityksessä niin oman minän ilmaisemisessa, oppimisen välineenä kuin sosiaalisissa suhteissa ja ajattelun kehittäjänä. Koska kieli vaikuttaa lapsen koko kehitykseen, on sen merkitys huomioitava opetusta suunniteltaessa. (Nurmilaakso 2011, 31.)

Vaikka kielen kehityksessä on suurtakin yksilöllistä vaihtelua on Lyytinen (2004, 65) koonnut keskeisiä kielen kehityksessä tapahtuvia muutoksia ikävuosittain. Hän kuvaa kolmevuotiaan sanaston koostuvan pääosin substantiiveista ja verbeistä, mutta adjektiivien ja pronomien käyttö yleistyy vähitellen. Tässä vaiheessa lapsi oppii innokkaasti uusia sanoja, yhdistelee ja taivuttaa niitä. Monikon ja genetiivin sekä verbien preesensin ja imperfektin muodostaminen onnistuu, mutta puheessa esiintyy myös omatekoisia muotoja. Neljävuotiaana puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää, lapsi hallitsee verbien eri aikamuotoja sekä persoonataivutuksia, käyttää erilaisia lausetyyppejä ja adjektiivien vertailumuotoja sekä ilmaisee paikkaa ja sijaintia kielen avulla. (Lyytinen 2004, 65.)

Viisivuotiaana lapsen sanastossa on tasaisesti eri sanaluokkien sanoja, hän hallitsee sanojen taivutuksen sekä muodostaa kieliopillisesti oikeita lauseita. Hänen ilmaisunsa aikaan ja laatuun liittyen tarkentuvat, tarinankerrontataidot kehittyvät sekä sanojen

ääntäminen tarkentuu. Kuusivuotiaalla esineiden sekä symbolien nimeäminen on sujuvaa ja sanavarasto on jo yli 10 000 sanan laajuinen. Myös fonologinen tietoisuus alkaa kehittyä vahvemmin eli lapsi oppii erottelemaan sanoista äänneitä. (Lyytinen 2014, 65.) Lapsen kieli siis kehittyy erittäin paljon kolmen ja kuuden ikävuoden välillä, jolloin hänelle tulee tarjota hyvät olosuhteet kielen rikkaan kehittymisen mahdollistamiseksi.

2.2 Kielellinen tietoisuus

Kieli rakentuu erilaisista osista, joten kielen kehitystä tarkastellaan usein kielellisen tietoisuuden tai metalingvistisyyden käsitteen avulla. Kun puhutaan kielellisestä tietoisuudesta tai metalingvistisyydestä, kieltä tarkastellaan tietoisesti ikään kuin ulkopuolelta eli kielellisen tietoisuuden kehittyminen vaatii myös syvällisempää ajattelun tasoa. Vaikka kielen tietoinen tarkastelu vaatiikin jo kehittyneempää ajattelua, alkaa pohja muodostua varhaisvuosina. Jo alle kolmevuotiaat ovat kiinnostuneita loruista ja esikouluikäiset innostuvat riimeistä sekä sanojen rakenteen tarkastelusta enemmän leikin kautta. Nurmilaakso (2011, 32) kuvaa lapsilla olevan synnynnäinen kiinnostus kieleen ja riimittelyn olevan kansainvälisesti lapsia kiinnostava osa leikkiä.

Kielellisestä tietoisuudesta on tehty paljon tutkimusta ja sen yhteys muun muassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen on todettu tutkimusten kautta. Kielellinen tietoisuus jakautuu fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen sekä semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus kuvaa tietoisuutta äänneistä eli fonologisen tietoisuuden kehittyessä lapsi oppii ymmärtämään kirjaimen ja äänneen välisen yhteyden. Lapsi alkaa myös hahmottaa, että sanat muodostuvat tavuista ja tavut muodostuvat äänneistä eli hänen kykynsä hahmottaa ja eritellä sanaa pienempiä yksiköitä karttuu. Esikouluikäisillä ja nuoremmilla tämä tietoisuus kehittyy lorujen ja sanaleikkien avulla. (Nurmilaakso 2011, 33–34.)

Morfologisella tietoisuudella puolestaan viitataan kielen sanaston ymmärtämiseen. Sanoilla leikkittely sekä monipuolisen sanaston käyttö lapsen kanssa kehittää hänen tietoisuuttaan sanoista. Jo neljävuotiaan sanavarasto on useimmiten laaja, sillä uusia sanoja eri sanaluokista opitaan nopeasti ja lapsi oppii taivuttamaan ja muokkaamaan jo oppimiaan sanoja. Lapsen kanssa monipuolista kieltä käytettäessä hänen on mahdollista

oppia tehokkaasti rikas ja monipuolinen sanasto. (Lyytinen 2014, 56; Nurmilaakso 2011, 34.)

Esikoulu- ja kouluikä lähestyttäessä lapsi oppii tarkastelemaan kieltä kieliopillisesti lausetasolla. Syntaktinen tietoisuus koostuu muun muassa kielen sääntöjen, lauseiden sanajärjestyksen sekä puheen rytmityksen ja melodian arvioinnista. Noin puolentoista vuoden iässä lapsi alkaa tyypillisesti käyttää kahden sanan lauseita, jotka monipuolistuvat kolmi–nelivuotiaiden käyttämiin käsky-, kiello- ja kysymyslauseisiin ja noin viiden vuoden iässä lapsi tyypillisesti käyttää kaikkia suomen kielen perus- ja sivulauserakenteita. (Lyytinen 2014, 57; Nurmilaakso 2011, 35.)

Lauserakenteiden, sanavaraston ja äännetietoisuuden lisäksi on oleellista ymmärtää erilaisia kielen käytön tilanteita. Semanttinen tietoisuus rakentuu sanojen sisällön ja merkitysten ymmärtämisestä ja pragmaattinen tietoisuus kielen käytön ymmärtämisestä. Keskustelut lapsen kanssa, kyselemiseen ja oman mielipiteen esittämiseen rohkaiseminen tukevat näiden taitojen kehitystä. (Nurmilaakso 2011, 35.)

Kielellinen tietoisuus tukee ja tehostaa kielen oppimista sekä sen relevanttia käyttöä. Se on äärimmäisen tärkeä pohja myöhemmälle lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle, joten kielellisen tietoisuuden kehittämiseen jo varhaisvuosina tulisi panostaa. Lisäksi kielellinen tietoisuus ja oman äidinkielen osaaminen auttavat omaksumaan kielille yhteistä perustaa, joka puolestaan helpottaa myös vieraan kielen oppimista. Lorut, sadut, laulut ja leikit sekä rikas keskustelu lapsen kanssa kehittävät niin kieltä kuin kielellistä tietoisuutta. (Halme 2011, 87; Nurmilaakso 2011, 32.)

3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

3.1 Oppimisprosessi

Kun toinen, vieras kieli opitaan varhaislapsuudessa, muistuttaa oppimisprosessi pitkälti ensikielen oppimisprosessia (Halme 2011, 90). Koska kandidaatintyössäni tarkastelen vieraan kielen oppimista varhaiskasvatuksen kontekstissa, käsittelen nyt ainoastaan vieraan kielen oppimista varhaislapsuudessa, joka poikkeaa hieman vieraan kielen oppimisprosessista myöhemmällä iällä.

Oppimisprosessin alkuvaiheessa lapsi tarkkailee ympäristöään, sen kielen käyttöä sekä harjoittelee kieltä mielessään, mutta ei vielä tuota sitä puheeksi asti. Tässä vaiheessa lapsi tarkkailee kielen systemaattisuutta ja säännönmukaisuutta sekä luo tältä pohjalta ikään kuin sääntöjä kuinka kyseistä kieltä käytetään. Näin tapahtuu myös ensikielen kohdalla. Lasten välillä on yksilöllisistä piirteistä riippuvia eroja tämän hiljaisen vaiheen kestossa. Tyypillisesti kielen tuottamattomuus kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen ja aluksi lapsen puheessa kielet voivat sekoittua niin, että samassa lauseessa on sekä ensikielen että toisen kielen sanoja. Lapsi alkaa kuitenkin tuottaa systemaattisemmin uutta kieltä ensin yhden sanan ilmauksin edeten kohti monipuolisempaa peruskommunikaatiota. (Halme 2011, 90–91; McLaughlin 2012, 15.)

Toisen kielen oppiminen voi aluksi vaikuttaa hitaalta ja lapsen sanavarasto yhdessä kielessä voi tuntua suppealta, mutta tulee muistaa, että itse asiassa lapsen sanavarasto sisältää kahden kielen sanat eli kokonaissanavarasto on huomattavasti suurempi kuin sanavarasto yhdessä kielessä (Halme 2011, 90–91). Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu päiväkodissa vierasta kieltä opeteltaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 41) painottaa kielikylvyn yhteydessä päiväkodin ja vanhempien yhteistä vastuuta lapsen äidinkielen ikätasoisesta kehittämisestä.

Ensikielen ja toisen kielen oppimisen välillä on yhteys. McLaughlinin (2012, 14) mukaan alle kouluikäisillä lapsilla on usein samankaltaisia vaikeuksia niin ensikielessä kuin vieraassa kielessä. Ensikielen ikätasoisesta kehityksen merkitys on tästä syystä suuri, sillä opittavat kielet vaikuttavat toinen toisiinsa. Jokainen lapsi kuitenkin oppii kieltä, niin

ensikieltä kuin toista kieltäkin, omaa tahtiaan ja McLaughlin (2012, 16) kuvaa lapsilla olevan erilaisia kielenoppimisen tyylejä jo ennen kouluikää. Hänen mukaansa osa lapsista lähestyy kieltä sana sanalta toisten lähestyessä uutta kieltä holistisemmin keskittyen pidempiin ilmauksiin jo varhaisvuosina. (McLaughlin 2012, 16.)

Halme (2011, 87) painottaa maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla, että lapsen on ensin tunnettava olonsa turvalliseksi ja tervetulleeksi ryhmään, vaikkei vielä ymmärtäisi uutta kieliympäristöä. Päivähoidon aloitus on suunniteltava hyvin, sillä uuden kielen oppiminen voi alkaa, kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. (Halme 2011, 87.) Vaikka Halme kirjoittaakin maahanmuuttajataustaisen lapsen päivähoidon aloituksesta suomenkielisessä ryhmässä, on myös vierasta kieltä opettavassa ryhmässä aloittavan lapsen saatava perusturvallisuuden tunne sekä hyvä alku ennen kuin hän alkaa oppia toista kieltä.

On tyypillistä, että toisen kielen oppimisessa kaikki osa-alueet eivät kehity tasaisesti, vaan arkikieli eli kieli, jota käytetään sosiaalisessa kanssakäymisessä opitaan lapsuudessa melko nopeasti, mutta abstraktimman kielen oppiminen vie huomattavasti enemmän aikaa. Käytännössä lapsen puhekieli voi olla hyvinkin sujuvaa ja virheetöntä, mutta hallussa ovat lähinnä perussanasto yksinkertaisine ilmaisuineen sekä lapselle tuttuihin tilanteisiin liittyvä kielitaito. (Halme 2011, 91; Nissilä ym. 2009, 40.)

Kielitaidon käsitettä voidaan jaotella eri tavoin. Karkeasti se voidaan jaotella tuottamis- ja ymmärtämistaitoihin, mutta etenkin varhaiskasvatusikäisten lasten kielitaitoa tarkasteltaessa on taitoja hyvä jakaa vielä pienempiin yksiköihin. (Baker 2011, 7; Halme 2011, 92.) Toisen kielen oppimista tarkasteltaessa Bakerin (2011, 7) sekä Nissilän ym. (2009, 42) käyttämä jaottelu puhumiseen, puheen ymmärtämiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen sekä kaikkiin näihin yhteydessä olevaan kielen rakenteisiin ja sanastoon, on toimiva etenkin koululaisille. Kyseinen jaottelu kuitenkin antaa myös pohjaa varhaiskasvatusikäisten lasten toisen kielen oppimisen tarkastelulle, vaikka luku- ja kirjoitustaito eivät olekaan vielä ajankohtaiset. On tärkeää muistaa, ettei kielitaito ole vain yksi yksittäinen taito, vaan se koostuu eri osa-alueista. Etenkin varhaisessa vieraan kielen oppimisessa on tyypillistä, että ymmärtämistaidot kehittyvät tuottamistaitoja nopeammin (Edelenbos & Kubanek 2009, 54).

Vieraan kielen oppimisessa, kuten muussakin oppimisessa, tulisi huomioida lapsen kiinnostuksenkohteet sekä tarpeet. Opettajan tulisi tiedostaa lapsen tämänhetkiset taidot sekä ne taidot, joihin hän on seuraavaksi siirtymässä. Lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978) kuvaa tätä aluetta, joka on lapsen tämänhetkisen osaamisen ja seuraavaksi opittavan välillä. Kun opeteltavat asiat ovat sopivan haastavia ja lapsi saa haastavan taidon oppimisesta onnistumisen kokemuksia, kasvaa motivaatio vieraan kielen oppimiseen entisestään. (Laurén 2007, 19.)

Myös Edelenbos ja Kubanek (2009, 54) painottavat, että varhaisessa vieraan kielen oppimisessa tulisi huomioida lapselle ominaiset oppimistavat sekä monikanavaisuus eli esimerkiksi visuaaliset vihjeet puheen tukena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 20) määrittelee lapsille ominaisiksi toimintatavoiksi leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen sekä eri taide alueisiin liittyvän ilmaisemisen, joita siis myös vieraan kielen oppimisessa tulisi hyödyntää. Opettajan tulisi myös suunnitella vieraan kielen opetus siten, että käsiteltävät teemat ja aihealueet liittyvät lapsen kokemusmaailmaan ja elämisen kontekstiin. (Edelenbos & Kubanek 2009, 54.)

Laurén (2007) on määritellyt piirteitä ja käytäntöjä, jotka tukevat varhaista toisen kielen oppimista. Hänen mukaansa lapselle merkitykselliset kielen käytön tilanteet sekä rikas kielen käyttö, opettajan ymmärrys ja tietoisuus lapsen ensikielen merkityksestä sekä kokonaisvaltaisuus oppimisessa tukevat varhaista toisen kielen oppimista. Toista kieltä käyttävän ympäristön sekä kielellisen esimerkin kautta lapsi omaksuu uutta kieltä, mutta Laurén painottaa varhaisen toisen kielen opettamisen pedagogiikan kehittämisen merkitystä, jotta oikeanlaisilla ja tehokkailla kielenopettamisen menetelmillä oppiminen tehostuu. (Laurén 2007, 19–20.)

3.2 Vieraan kielen opettaminen varhaisvuosina

Vieraan kielen opettamisen menetelmät varhaisvuosina vaihtelevat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 41) linjaa, että kielikylpy tai vieraskielisessä varhaiskasvatuksessa tulee soveltaa valtakunnallisia varhaiskasvatuksen linjauksia ja oleellista on, että vanhemmilla on tarpeeksi tietoa toiminnasta sekä sen tavoitteista. Hickey ja De Mejía (2014, 131) kirjoittavat, että vieraan kielen opettaminen on yleistynyt merkittävästi.

Koska vieraan kielen opettamisen menetelmiä ja siitä käytettäviä termejä on monia, kuten yksi- tai kaksikielinen kielikylpy, kaksikielinen opetus, kielisuihku (Coyle 2007, 545; Hickey & De Mejía 2014, 131), erittelen seuraavaksi keskeisimpiä varhaiskasvatuksen kontekstissa käytettäviä menetelmiä.

García (2009) toteaa *kaksikielisen opetuksen* termin viittaavan yksinkertaisesti siihen, että opetus tapahtuu useammalla kuin yhdellä kielellä. Määritelmän mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen osallistuminen ainoastaan suomenkieltä käyttävään varhaiskasvatusryhmään ei täytä kaksikielisen opetuksen kriteerejä, mutta kun ryhmän arjessa ja toimintatuokiossa käytetään enemmän kuin yhtä kieltä, voidaan opetus mieltää kaksikieliseksi.

Perinteisesti toisen tai vieraan kielen opettamisohjelmat ja opetusmenetelmät keskittyvät opettamaan kieltä omana aiheenaan eli koulussa on englannintunti, jolla opiskellaan englanninkieltä. Kaksikielinen opetus puolestaan käyttää kahta kieltä oppimisen ja opiskelun välineenä, jolloin liikuntatunnilla ohjeistus voi tapahtua englanniksi. Kaksikielisen opetuksen tavoitteena varhaiskasvatusvuosina on herättää lasten mielenkiinto ja tutustua toiseen kieleen, sillä pidemmän aikavälin tavoitteena on saavuttaa globaali kansalaisuus sekä toisten kulttuurien arvostaminen. (García 2009.)

CLIL eli Content and Language Integrated Learning on kattotermin eikä kuvaa yhtä yksittäistä kielenoppimisen tapaa. Termiä CLIL käytetään lähinnä vain Euroopassa ja sillä kuvataan sellaista toimintaa, jossa vierasta kieltä käytetään oppimisen välineenä (Coyle 2007, 545; García 2009). Kyseessä ei ole erillinen englanninkielen oppimisen tuokio vaan esimerkiksi matemaattisia taitoja opetellaan englannin avulla. Coyle (2007, 545) toteaa, että

CLIL:ssä on paljon samaa kuin kielikylpyohjelmissa, mutta se painottaa enemmän kielen ja oppimissisältöjen integrointia.

CLIL menetelmästä on monenlaisia variaatioita. Vuonna 2006 Euroopassa tehty Eurydice-tutkimus osoitti, että menetelmää käytetään hyvin eri tavoin varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Eli aloitusiässä, kestossa sekä vieraan kielen käytön määrässä oli suurta vaihtelua. Vieraan kielen käytön määrän lisäksi vaihteli se, kuinka kieltä käytettiin, vaihdellen joustavasta eroteltuun käyttöön. (Coyle 2007, 546.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa CLIL menetelmää voidaan hyödyntää pitkälti arjen tilanteissa, kuten pelien, leikkien ja laulujen muodossa, mutta myös tuokioilla. Jo pienten kanssa värejä voidaan opetella nimeämään kummallakin kielellä tai liikuntatuokiota voidaan ohjeistaa vieraalla kielellä samalla näyttäen kerrotut ohjeet oman tekemisen kautta. (Coyle 2007, 545.)

Kielikylpyä (engl. immersion) voidaan järjestää niin paikallisella enemmistö- kuin vähemmistökielellä ja käytössä voi olla joko yksi- tai kaksikielinen kielikylpy-ympäristö (Hickey & De Mejía 2014, 132). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 41) toteaa, että pääsääntöisesti kielikylpyopetukseen osallistuvat paikkakunnan enemmistökieltä äidinkielenään puhuvat. Myös kielikylvyn aloitusajankohta voi vaihdella; Buss ja Laurén (2007, 30) jaottelevat kielikylpyä aloitusajankohdan mukaan varhaiseen, viivästettyyn ja myöhäiseen. Kandidaatintyössäni keskityn nimenomaan niihin tilanteisiin, joissa kielikylpykieli ei ole lapsen äidinkieli, vaan kyse on vieraan kielen oppimisesta ja kielenopetus alkaa osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta eli kyseessä on varhainen kielikylpy.

Yksikielinen kielikylpy tai toiselta nimeltään täydellinen kielikylpy tarjoaa lapsille nimensä mukaisesti opetusta vain yhden kielen kautta. Tämä kieli voi olla ainakin suurimmalle osalle lapsista toinen kieli (L2), jolloin tavoitteena on toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen. Kun kyseessä on L2 kielen oppiminen osana varhaiskasvatusta, tulee taata, ettei lapsen äidinkieli (L1) kärsi uuden kielen opettelusta. L2 kieli on usein korkean statuksen kieli tai paikallisesti tärkeä kieli. (Hickey & De Mejía 2014, 133.) Suomessa länsirannikolla suomenkieliselle lapselle ruotsinkieli voi olla hyödyllinen, sillä useat kaupungit ovat kaksikielisiä tai englanninkieli voidaan määritellä korkean statuksen kieleksi sen kansainvälisen laajuuden vuoksi. (Buss & Laurén 2007, 31.)

Yksikielistä kielikylpymenetelmää voidaan käyttää myös tukemaan lapsen äidinkieltä (L1) tilanteissa, joissa hänen äidinkieltensä on paikkakunnan vähemmistökieli. Jos lapsen L1 kieli on ikään kuin uhattuna enemmistökielen takia, on kielikylpymenetelmä tehokas tapa tukea lapsen L1 kieltä ja täten saavuttaa sekä ylläpitää toiminnallista kaksikielisyyttä. (Hickey & De Mejía 2014, 132–133.)

Hickeyn ja De Mejían (2014, 132) mukaan kielikylpyryhmät ovat tyypillisemmin joko L1 tai L2 lapsille, eikä molemmille yhdessä. Aiemmin viittasin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 41) mainittavan, että useimmiten kielikylpyyn osallistuvat lapset ovat äidinkielenään enemmistökieltä puhuvia, jolloin kyseessä on lapsille toisen kielen (L2) opettelu.

Kaksikielisessä kielikylpymenetelmässä (engl. dual-language immersion) käytetään systemaattisesti kahta kieltä. Menetelmästä käytetään myös nimitystä osittainen kielikylpy. Toinen kielistä on tyypillisesti ainakin osalle lapsista äidinkieli ja toinen kieli laajemmalla ympäröivän yhteisön valtakieli. Yhdysvalloissa englanninkieltä ja espanjaa yhdistävät kielikylpyohjelmat ovat yleisiä, kun Suomessa suomenkieltä ja ruotsia tai englantia yhdistävät ohjelmat ovat suosittuja. Kaksikielisen kielikylvyn tavoitteena on saavuttaa tasapainoinen kaksikielisuus ja melko usein pyrkimyksenä on jatkaa kielen opiskelua kaksikielisessä kouluympäristössä varhaiskasvatuksen jälkeen. (Buss & Laurén 2007, 31; Hickey & De Mejía 2014, 133.)

Kaksikielisessä kielikylvyssä molempia kieliä siis käytetään sekä opetuksessa että ohjeistuksessa, mutta Hickey ja De Mejía (2014, 133) painottavat, että kielten käytön tulisi olla systemaattista. Systemaattisuus ja käyttötavat kuitenkin vaihtelevat siten, että kielten käyttöä on erotettu ajan, tietyn opettaja tai tiettyjen toimintojen suhteen. Kaksikielisissä kielikylpyryhmissä enemmistö- ja vähemmistökieltä puhuvat lapset voivat toimia samassa ryhmässä toisin kuin yksikielisessä kielikylpyryhmässä, jossa tavoitteena on, että lasten kielitausta olisi samansuuntainen. (Hickey & De Mejía 2014, 133.)

Kielisuihku on ikään kuin kevyempi versio kielikylvystä. Pro gradu-työssään Miettinen (2013, 23) viittaa Mehison ym. (2008, 13) kuvaavan kielisuihkutuksen pyrkivän lisäämään lasten tietoisuutta toisesta tai muista kielistä sekä kehittämään positiivista asennetta muita kieliä ja kielten oppimista kohtaan. Kielisuihkutoiminta tarjoaa lapselle pienissä erin toista kieltä ja lähinnä valmiuksia kielen oppimiseen myöhemmässä

vaiheessa. Kielisuihkutukselle tyypillistä ovat lyhyet tuokiot, joilla kieltä opitaan kuin huomaamatta laulujen tai leikkien kautta toiminnallisesti. (Bärlund 2012; Miettinen 2013, 23; Mehisto ym. 2008, 13.)

Kielisuihkutoiminnassa vierasta kieltä käytetään joustavasti lasten äidinkielen ohella osana arkista toimintaa. Bärlundin (2012) mukaan kielisuihkutukselle tyypillistä on myös kulttuuriin tutustuminen. Varsinaista kielen sanaston ja rakenteiden oppimista tärkeämmäksi tavoitteeksi nousee kiinnostuksen herääminen sekä positiivisten kokemusten saaminen, joiden kautta kielen varsinainen oppiminen on helpompaa. (Bärlund 2012.)

3.3 Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen hyötyjä

Vieraan kielen oppiminen tarjoaa lapselle monenlaisia hyötyjä. García (2009) toteaa vieraan kielen opetuksen ja kahden kielen käytön opetuksessa olevan hyödyksi kaikille, niin paikallisen enemmistö- kuin vähemmistökielen edustajille, niin kielellisesti lahjakkaille kuin heikommillekin lapsille. Lapsen kielitaito niin L1 kuin L2 kielessä kasvaa. L2 kielessä lapsi oppii paljon uutta sanastoa, uuden kielen kielioppia ja rakenteita ja täten saa uuden kielen haltuunsa. (Coyle 2007, 548.)

On vieraan kielen opettamisen menetelmästä kiinni, kuinka lapsen L1 kieli kehittyy. Hickey ja De Mejía (2014, 135) kirjoittavat esimerkkinä, kuinka Yhdysvalloissa espanjaa äidinkielenään puhuvat lapset hyötyvät enemmän kaksikielisestä kuin yksikielisestä kielikylvystä. He kuvaavat, kuinka kaksikielisessä kielikylvyssä olleet lapset ensimmäiselle luokalle mennessään omaavat paremmat espanjankielen (L1) taidot, mutta eroja englanninkielen (L2) taidoissa ei huomattavasti ole. (Hickey & De Mejía 2014, 135.)

Varhain aloitettu vieraan kielen oppiminen vaikuttaa positiivisesti myös lapsen varmuuteen omasta kielitaidostaan. Hänen saadessaan itseluottamusta uuden kielen suhteen, lisääntyy myös spontaanius kielen käytössä. (Coyle 2007, 548.) Kielen käytön spontaaniuden lisäksi García (2009) kuvaa kahden kielen hallitsemisen kehittävän niin sanottua kommunikatiivista sensitiivisyyttä (engl. communicative sensitivity), jolla hän viittaa tilanteeseen sopivaan kielen käyttöön. Kieltä käytetään erilaisilla formaaleilla sekä

informaaleissa tilanteissa ja kahden kielen osaajilla tilanteeseen sopivan kielen käytön valinta on tyypillisesti vahvempaa kuin yksikielisillä. (García 2009.)

Kahden tai useamman kielen osaaminen kehittää kykyä tarkastella kieltä ja sen rakenteita ikään kuin ulkopuolelta eli lapsen metalingvistiset taidot kehittyvät (García 2009). Vieraan kielen oppiminen lisää lapsen tietoisuutta kieliopista, kehittää sanaston oppimistaitoja sekä edistää opiskelutaitoja, joten vaikka kyseessä olisi yksikielinen kielikyky, jossa L1 kieltä ei käytetä, on menetelmällä positiivisia vaikutuksia L1 kielen kehitykseen. Bialystok (2007, 213) kuvaa myös, kuinka kaksikielisten lasten on helpompi tarkastella kielen rakenteen oikeellisuutta keskittymättä sisältöön. Kaksikielisen on helpompi tunnistaa muun muassa, että lause "Laitan kengän korvaan" on kieliopillisesti oikein, vaikka sen sisältö ei ole järkevä. Kun metalingvistiset taidot, kuten sanaston oppiminen sekä tietoisuus kieliopista, kehittyvät, tukee se myös myöhempää muiden vieraiden kielten oppimista. (Bialystok 2007, 211–213; Coyle 2007, 548; García 2009.)

Varsinaisen kielitaidon kehityksen ja kieleen liittyvien asioiden lisäksi vieraan kielen oppimisella varhaislapsuudessa on muitakin positiivisia vaikutuksia. Coyle (2007, 548) toteaa vieraan kielen opettamisen kehittävän lapsen kognitiivisia taitoja, kuten ongelmanratkaisu- ja riskinottoa. Ongelmanratkaisukyky osaltaan tukee matemaattista ymmärrystä sekä helpottaa arjen tilanteita. Bialystok (2007, 214) kuvaa, kuinka kahta kieltä käyttävän lapsen on tyypillisesti helpompaa suoriutua jo nuorena tehtävistä, joissa vaaditaan päättelykykyä, kuten kysyttäessä kummassa on enemmän palikoita; tornissa, jossa on kolme isoa palikkaa vai tornissa, jossa on viisi palikkaa, mutta se on matalampi. Kaksikieliset lapset oppivat suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tilanteen kannalta olennaisiin asioihin yksikielisiä lapsia paremmin. (Bialystok 2007, 214; Coyle 2007, 548.)

Vieraan kielen opettaminen vaikuttaa tyypillisesti myös asenteeseen toista tai yleisemminkin toisia kieliä ja kulttuureja kohtaan, mutta lisäksi arvostus ja tietoisuus omasta kielestä ja kulttuurista kasvavat. Feng (2005, 535) kirjoittaa varhaisen kaksikielisyyden luovan lapselle identiteettiä, joka pohjautuu kahdelle kulttuurille. (Coley 2007, 548; Feng 2005, 535; García 2009.)

García (2009) toteaa vieraan kielen osaamisella ja kaksikielisyydellä olevan yhteyttä korkeampaan sosioekonomiseen asemaan yhteiskunnassa pidemmällä aikavälillä. Kahden

kielen osaaminen mahdollistaa aikuisiällä muun muassa työtehtävät, joissa tarvitaan useamman kielen sujuvaa hallintaa. Etenkin englanninkielen asema kansainvälisesti käytettynä kielenä on nostanut sen kysyntää jo osana varhaiskasvatusta. (Feng 2005, 534; García 2009.)

Bialystok (2007, 215) painottaa, että kaksikieliset lapset eivät ole yksikielisiä vertaisiaan älykkäämpiä tai lahjakkaampia, vaan heidän kykynsä kontrolloida sekä jäsentää omaa tietoa ja osaamista on kehittyneempi. Kun lapsi käyttää pienestä pitäen kahta kieltä, oppii hän kontrolloimaan ja tarkastelemaan kieltä metalingvistisesti. Sama kyky kontrolloida ja jäsentää omaa osaamista sekä ajattelua siirtyvät myös muille osaluille. (Bialystok 2007, 215.)

3.4 Vieraan kielen opettamisen haasteita

Vieraan kielen opettamisella on huomattavia hyötyjä, mutta sen opettamiseen liittyy myös haasteita. Yksi suurimmista haasteista Hickeyn ja De Mejian (2014, 140) mukaan liittyy opettajien kouluttamiseen sekä uudelleen kouluttamiseen. Vierasta kieltä opettavan varhaiskasvattajan tulee heidän mukaansa olla tietoinen ja osata hyödyntää vieraan kielen opettamiseen liittyvää pedagogiikkaa, hänen tulee osata sujuvasti kohdekieltä sekä sopia persoonallisilta ominaisuuksiltaan opettamaan varhaiskasvatusikäisiä. Joissain tilanteissa kriteerit täyttäviä henkilöitä ei löydy, jolloin vaatimuksista saatetaan luistaa ja vieraan kielen opetusvastuussa voi olla pätevä lastentarhanopettaja, jonka kielitaito ei ole riittävä tai vastaavasti lastenhoitaja, joka on äidinkielenään kohdekieltä puhuva, mutta jolta puuttuu pedagogista pätevyyttä. (Hickey & De Mejía 2014, 140.)

Haastetta vieraan kielen opettamiseen luo myös hyvän opetusmateriaalin puute. Vieraan kielen opettamiseen on kehitetty materiaalia, mutta se on suunnattu lähinnä kouluikäisille, joten vierasta kieltä opettavassa varhaiskasvatusryhmässä opettajan voi olla vaikea löytää hyvää ja toimivaa opetusmateriaalia. Valmiin materiaalin puuttuminen vaatii opettajalta enemmän suunnittelutyötä, mutta ei sinänsä estä tai välttämättä edes hankaloita opetustyötä. Vieraan kielen opettamista ohjaavia yhteisiä linjoja ja tukea opetussuunnitelmantyöhön on myös melko niukasti saatavilla. (Feng 2005, 532; Hickey & De Mejía 2014, 141.)

MacSwan (2000, 12) viittaa Hansegårdin (1968) tuoneen esille puolikielisyys termin (*halvspråkighet*), jolla viitataan sellaisiin tilanteisiin, kun toista kieltä oppiva henkilö sekoittaa äidinkiensä uuden, opittavan kielen kanssa. MacSwan kirjoittaa Hansegårdin todenneen, että sekaannus ja kielitaidon vajavuus voi näkyä puolikielisten kohdalla joko jommankumman tai molempien kielten kieliopissa, sanavarastossa, puheen tuottamisen aktiivisuudessa tai rikkaudessa. Uudemmassa tutkimuksessa Håkansson (2003, 25) kuitenkin toteaa, että puolikielisyys on lähinnä vanhentunut käsitys ja nykytutkimuksen valossa sujuva kielestä toiseen vaihtaminen (*språkväxling*) on tyypillistä ja hyödyllistä kaksikielisille. Lapset, joiden käytössä on kaksi kieltä, vaihtavat sujuvasti kielestä toiseen ja vaikka alussa kielet voivat hieman sekoittua, on se lähinnä osa normaalia prosessia kohti kaksikielisyttä. (Hansegård 1986; Håkansson 2003, 25; MacSwan 2000, 12.)

Garcían (2009) mukaan kaksikielinen opetus on Yhdysvalloissa saanut kritiikkiä siitä, että se uhkaa koulutuksen integraatiota eli latinotaustaisten lasten osallistuessa kaksikieliseen opetukseen, jossa käytetään sekä espanjaa (L1) että englantia (L2), ovat he usein omana ryhmänään äidinkielenään englantia puhuvien ollessa omana ryhmänään.

4 VANHEMPIEN JA PÄIVÄKODIN YHTEISTYÖ VIERASTA KIELTÄ OPETTAVISSA RYHMISSÄ

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa vanhempien ja päiväkodin yhteistyötä vierasta kieltä opettavissa ryhmissä on määritelty siten, että vanhemmilla on oltava riittävästi tietoa opetuksen toimintaperiaatteista sekä erityistavoitteista. Kielikylyn yhteydessä on määritelty äidinkielen tukemisen olevan sekä vanhempien että päiväkodin yhteinen tehtävä, kun puolestaan vieraskielisessä varhaiskasvatuksessa vastuu äidinkielen kehityksestä siirtyy vanhemmille. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 53; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 41–42.)

4.1 Vanhempien perusteet valita vierasta kieltä opettava ryhmä lapselleen

Kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksen ryhmässä, jossa opetetaan vierasta kieltä, on hakeutumisessa kyse aina vanhempien päätöksestä. Schwartz ym. (2011, 152) kuvaavat vanhempien perusteita valinnalle moninaisiksi. Syyt voivat vaihdella lapsen taitoihin keskittymisen ja varhaiskasvatuksen laadun lisäksi ideologisten sekä poliittisten syiden välillä. Vanhempien kiinnostus toista kieltä käyttävään varhaiskasvatusympäristöön on lisääntynyt siten, että vuonna 2007 yli 2500 oppilasta osallistuu Bussin ja Laurénin mukaan (2007, 29) kielikylypohjelmiin eripuolilla Suomea. Hickey ja De Mejía (2014, 133) painottavat vanhempien uskovan siihen, että kielikylypymenetelmä tarjoaa lapselle mahdollisuuden varhaisen kaksikielisen kompetenssin kehittämiseen. (Buss & Laurén 2007, 29; Hickey & De Mejía 2014, 133; Schwartz ym. 2011, 152.)

Osa vanhemmista perustelee vierasta kieltä opettavaan varhaiskasvatukseen hakeutumista sillä, että he uskovat kielen oppimisesta olevan sosiaalista, kulttuurista sekä taloudellista hyötyä. Osalla vanhemmista on jo varhaiskasvatusympäristöä valitessa suunnitelmana lapsen laittaminen myös vierasta kieltä opettavaan kouluun, jolloin varhaiskasvatuksessa opittu vieras kieli luo pohjaa lapsen myöhemmälle oppimispolulle. (Hickey 1999, 99; Hickey & De Mejía 2014, 132.) Lasten hakeutumisella vierasta kieltä

opettavaan ryhmään voi siis olla erilaisia syitä, mutta Hickeyn ja De Mejian (2014, 132) mukaan kaikilla näiden lasten vanhemmilla on tyypillisesti uskomus siitä, että varhaisvuosina uusi kieli opitaan helposti ja tehokkaasti.

Muun muassa psykolingvistinen määritelmä kaksikielisyydestä painottaa, että varhaislapsuudessa on herkkyyskausi oppia uutta kieltä, jolloin kielen oppiminen on tehokasta ja lapsi on motivoitunut sekä kiinnostunut kielistä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa opetettava toinen kieli tukee varhaista kaksikielisyyttä ja vanhemmat ovat tästä tietoisia hakiessaan lapselleen varhaiskasvatuspaikkaa kaksikielisestä ympäristöstä. (Schwartz ym. 2011, 151.)

Kaksikielisellä tai vierasta kieltä käyttävällä opetuksella on hyvä maine ja oletuksena on, että kyseisissä yksiköissä tarjotaan laadukasta varhaiskasvatusta. Vanhemmat ovat usein myös tietoisia siitä, että laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus kehittävät niin lasten sosiaalisia taitoja kuin älykkyyttä, joten he haluavat lapselleen varhaiskasvatusympäristön, jossa suunnittelu ja toiminnan toteutus on laadukasta sekä pedagogisesti perusteltua, opettajat ovat hyvin koulutettuja eikä lapsiluku ryhmissä ole kovin suuri. Lisäksi leikin arvostaminen sekä vanhempien osallistumismahdollisuudet ovat osana päätöksenteossa. Varhaiskasvatusympäristö, jonka pedagogiikkaan kuuluu vieraan kielen opettaminen, mielletään laadukkaaksi, mahdollisesti jopa laadukkaammaksi kuin niin sanottu tavallinen, yksikielinen varhaiskasvatus. (Hickey 1999, 99; Hickey & De Mejía 2014, 132.)

4.2 Yhteistyö vanhempien ja päiväkodin välillä

Varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan kasvatuskumppanuudesta, jolla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan viitataan vanhempien ja henkilöstön tietoiseen ja sitoutuneeseen toimintaan tavoitteena lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhdessä. Ensisijainen kasvatusvastuu sekä lapsituntemus on vanhemmilla ja henkilöstön vahvuutena on ammatillinen tieto sekä osaaminen. Lapsen tarpeet ohjaavat yhteistyön suuntaa ja tavoitteita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön sujuva ja avoin yhteistyö on äärimmäisen tärkeää ryhmissä, joissa lapset oppivat vierasta kieltä. Hickey (1999, 95) kirjoittaa vanhemmilla olevan tärkeä rooli vieraan kielen oppimisen tukemisessa motivoinnin sekä oppimista eteenpäin ajavan voiman kautta. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 41) painotetaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä. (Hickey 1999, 95; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 41.)

Hickey (1999, 95) kuvaa vanhempien suhdetta kaksikieliseen kouluun yksikielistä koulua monimutkaisempana. Vanhempien voi olla hankala uskoa oman roolinsa merkitys vieraan kielen oppimisen tukemisessa. Etenkin, jos opetettava kieli ei ole vanhemmalla hyvin hallussa, voi olla, että vanhempi kokee paremmaksi jättää kielen opetuksen kokonaan varhaiskasvatuksen vastuulle. Näissä tilanteissa varhaiskasvatushenkilöstön olisi hyvä antaa vanhemmille tietoa heidän aktiivisen roolinsa merkityksestä motivoijana sekä tukijana. (Hickey 1999, 95.)

Hickey (1999, 101) kuvaa Irlannissa toteutettuun tutkimukseensa osallistuneiden vanhempien olleen äärimmäisen tyytyväisiä päätökseensä laittaa lapsi kahta kieltä käyttävän varhaiskasvatuksen piiriin. He olivat tyytyväisiä niin vieraan kielen oppimiseen kuin yleiseen kehitykseenkin. Myös vanhempien oma kielitaito vieraassa kielessä oli useassa tapauksessa parantunut heidän halutessaan tukea lapsensa vieraan kielen oppimista paremmin. Kyseisen, opittavan kielen käyttö kotona lisääntyi varhaiskasvatukseen osallistumisen myötä. (Hickey 1999, 103.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhempien näkemystä vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta osana varhaiskasvatusta. Hain vastausta siihen, millaisin perustein vanhemmat valitsevat lapselleen ryhmän, jossa opitaan vierasta kieltä. Selvitin millaisia ennakko-odotuksia vanhemmilla oli vieraan kielen opetukselle ennen kuin lapsi aloitti ryhmässä ja kuinka näihin odotuksiin on vastattu, sekä miten vanhemmat suunnittelevat tukevansa lapsen vieraan kielen oppimista jatkossa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jälkeen.

Tutkimuksen pääkysymys on

Millainen merkitys vieraan kielen opetuksella varhaiskasvatuksessa on vanhemmille?

Pääkysymystä tarkentavat alakysymykset ovat

1. Millaisin perustein vanhemmat valitsevat lapselleen varhaiskasvatusympäristön, jossa opitaan vierasta kieltä?
2. Millaisia odotuksia vanhemmilla oli vieraan kielen opetukselle ja miten annettu opetus on vastannut vanhempien odotuksiin?
3. Miten vanhemmat suunnittelevat tukevansa varhaiskasvatuksen jälkeen lapsensa vieraan kielen osaamista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Toteutin tutkimukseni laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on kuvailevan tiedon kerääminen. Tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä ei tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa pyritä luomaan teoriaa, vaan keskitytään juuri kyseisen tutkimuksen piirissä olevaan tietoon. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 66) toteavat laadullisen tutkimuksen pyrkivän ymmärtämään tutkittavaa asiaa tai ilmiötä. (Patton 2002, 8–10; Tuomi & Sarajärvi 2009, 66.)

Laadulliselle tutkimukselle tavanomaisia aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, havainnointi sekä dokumentointi, joiden avulla tutkittavasta aiheesta saadaan kuvailevaa tietoa (Patton 2002, 4). Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytin vanhempien haastattelua. Tutkimukseni tavoitteena oli saada esiin nimenomaan vanhempien näkökulmaa, joten vanhempien haastattelemisen antoi tarkoituksenmukaista tietoa.

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä joustava ja sen tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta. Tavoitteena on keskustelunomainen vuoropuhelu, jossa haastattelija ohjaa keskustelua tutkimuksen kannalta relevantteihin aiheisiin ja haastateltava ilmaisee omaa tietämystään aiheista. Tutkimushaastatteluja voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin struktuurin perusteella. (Eskola & Suoranta 2008, 85; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–74.)

Strukturoitu haastattelu toteutuu kyselylomakkeen avulla ja tästä syystä sitä kutsutaan myös lomakehaastatteluksi. Kysymykset esitetään kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä ja on mahdollista, että kysymyksiin on valmiit vastausvaihtoehdot, joista haastateltavan on valittava. Strukturoitu haastattelumenetelmä takaa, että kaikki haastattelut ovat mahdollisimman samanlaisia keskenään. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Patton 2002, 344–347; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.)

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa edetään ennalta valittujen teemojen pohjalta ja ne ovat usein myös haastateltavien tiedossa. Jokaisen haastateltavan kanssa käydään samat teemat läpi haastattelun aikana, mutta kysymysten muotoilu sekä järjestys saattaa

vaihdella. Haastattelumenetelmä antaa tilaa haastateltavan omille tulkinnoilla ja sallii haastattelijan tarkentavat lisäkysymykset. Avoimempi kysymyksenasettelu tukee tutkimuksen laadullista lähestymistapaa, sillä mitä avoimempia haastattelukysymykset ovat, sitä enemmän haastateltavan oma näkökulma pääsee esiin. Teemahaastattelun käyttöä puoltaa Eskolan ja Suorannan (2008, 87) mukaan se, että haastattelun avoimempi muoto tukee vastaajan vapaamuotoista puhetta, mutta toisaalta ennalta määritellyt teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan ainakin jossain määrin samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Patton 2002, 21; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Syvähaastattelu eli toiselta nimeltään avoin haastattelu on puolestaan täysin strukturoimaton haastattelun muoto. Syvähaastattelussa raamit antaa vain ilmiö, josta keskustellaan, mutta kysymyksenasettelu on avoin. Haastattelija ei voi ennalta tietää mihin suuntaan haastattelu lähtee ilmiön ympärillä vaan haastattelu syventyy edellisten vastausten myötä. Haastattelijan rooli on pitää haastattelu ilmiön ympärillä ja antaa haastateltavan puhua vapaasti siitä. Syvähaastattelu on keskustelunomaisin haastattelumuoto. (Patton 2002, 342–343; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.)

Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun käytettäväkseni tutkimuksessa, sillä totesin sen olevan tarkoituksenmukaisin haastattelumuoto. Pattonin (2002, 230) mukaan laadullisen tutkimuksen otannan tulee olla tarkoituksenmukainen eli tutkimukseen osallistujiksi valikoituvat henkilöt, joilla on relevanttia tietoa aiheesta. Pienempi otoskoko sopii käytettäväksi laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, vaan olennaista on, että haastatteluun osallistuvilla on mahdollisimman paljon omakohtaista tietoa ja kokemusta aiheesta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavan omakohtaisen tiedon esilletulon tiettyjen teemojen puitteissa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Patton 2002, 230; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

6.2 Aineistonkeruuprosessi

Aineistonkeruuprosessini lähti liikkeelle siten, että otin yhteyttä päiväkoteihin, joissa on vieraan kielen opetusta. Johtajan tai vastaavan opettajan kautta lähetin vanhemmille kirjeen, jossa kerroin lyhyesti tutkimuksestani sekä pyysin heitä osallistumaan siihen. Osallistuminen oli siis täysin vapaaehtoista ja vanhemmat saivat itse päättää osallistumisestaan. Kun halukkaat haastateltavat löytyivät, toteutin haastattelut yksittäin jokaisen haastateltavan kanssa. Luotettavuuden parantamiseksi nauhoitin haastattelut ja purin ne tarkasti sana sanalta kirjoittaen mahdollisimman pian kyseisen haastattelun jälkeen.

Haastattelin tutkimukseeni seitsemää vanhempaa, joilla on vähintään yksi lapsi päiväkodissa, jossa suomenkielen lisäksi lapsille opetetaan aktiivisesti myös englanninkieltä. Osallistujista kuusi oli äitejä ja yksi isä ja heidän lapsensa olivat 4-6-vuotiaita. Kaikki perheet olivat kahden vanhemman perheitä, joissa lapsia oli yhdestä kolmeen. Perheissä, joissa tällä hetkellä päiväkodissa olevan lapsen lisäksi oli vanhempia lapsia, olivat nämä vanhemmat lapset saaneet myös saman varhaiskasvatuksen. Perheissä, joissa muut lapset olivat nuorempia, oli tarkoituksena laittaa heidät samaan päiväkotiin.

Eskola ja Suoranta (2008, 91) mainitsevat, että haastateltavalle tulisi mahdollisuus valita hänelle itselleen mieluinen paikka haastattelun tekemiseen. Sovin jokaisen haastateltavan kanssa heille parhaan paikan; vaihtoehtoina tarjosin muun muassa yliopiston tiloja, heidän kotiaan, julkista kahvilaa sekä heidän työpaikkaansa. Osa haastatteluista toteutettiin haastateltavien työpaikalla, osa julkisessa kahvilassa. En halunnut käyttää päiväkodin tiloja haastatteluun, sillä se olisi mahdollisesti rajannut etenkin toiminnan kriittistä tarkastelua sekä ohjannut vastauksia ja täten vääristänyt aineistoa.

Perheiden (kieli)taustoissa oli jonkin verran eroavaisuutta, joten seuraavaksi avaan lyhyesti perheiden kielellistä taustaa. Kuudessa perheessä lasten äidinkieli oli suomi ja seitsemännessä viro. Viidessä perheessä molemmat vanhemmat olivat suomenkielisiä, yhdessä perheessä vanhemmat käyttivät suomea ja viroa, yhdessä perheessä toinen vanhemmista oli englanninkielinen. Kaksi perheistä oli asunut englanninkielisessä maassa lapsen ollessa nuorempi ja kahdessa perheessä toinen vanhemmista oli asunut

englanninkielisessä maassa ennen lapsen syntymää. Yhdessä perheessä toinen vanhemmista oli itse ollut englanninkielisessä kielikylyvyssä lapsena. Kaikki haastateltavat toivat esiin, että perheen arjessa kuuluu myös jossain määrin englanninkieli.

6.3 Sisällönanalyysi

Tavoitteena laadullisen tutkimuksen analyysissä on järjestää tutkimusaineistoa selkeään muotoon. Termi sisällönanalyysi viittaa pyrkimykseen kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti (Patton 2002, 457; Tuomi & Sarajärvi 2009, 106) eli tässä tapauksessa sisällönanalyysissä pyrin kuvaamaan vanhempien haastattelujen sisältöä sanallisesti selkeässä muodossa. Tavoitteena on järjestää aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman että olennaista tietoa katoaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Aineistoni analysoinnissa käytin *aineistolähtöistä sisällönanalyysiä*, joka jakautuu karkeasti kolmeen vaiheeseen; aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn sekä käsitteiden luomiseen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lähtökohta on aineiston kirjaaminen sana sanalta, jonka jälkeen aineiston sisältöön perehdytään huolellisesti. Tämän jälkeen aineistoa pelkistetään siten, että jäljelle jäävät tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaukset. Näitä ilmauksia ryhmitellään teemoiksi tai luokiksi, jonka jälkeen muodostuneita luokkia tai teemoja nimetään ja mahdollisesti yhdistetään esimerkiksi yläkäsitteiden avulla. Ryhmittelyä ei ohjaa teoria, kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissä, vaan tutkijan tekemää ryhmittelyä ohjaa kyseisen tutkimuksen aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Kuviossa 1 kuvaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tässä tutkimuksessa.

Haastattelujen purkaminen sana sanalta kirjoittaen
Aineistoon perehtyminen
Aineiston pelkistäminen
Pelkistetyn aineiston ryhmittely luokiksi
Luokkien nimeäminen ja yläluokkien muodostaminen

KUVIO 1. Aineistolähtöinen sisällönanalyysiprosessi (Tuomen ja Sarajärven 2009,109 mallin pohjalta).

Haastatteluja auki kirjoittaessani aloitin aineistoon tutustumisen. Luin koko aineiston useampaan kertaan läpi, jonka jälkeen pelkistin haastatteluista tutkimuksen kannalta olennaisen osan. Pelkistettyä aineistoa läpikäydessäni huomasin vastauksissa olevan samankaltaisuuksia. Koodasin aineistosta värien avulla eri tutkimuskysymyksiini liittyvät vastaukset ja lopuksi kokosin kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston omaksi tekstitiedostokseen. Kun jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvä aineisto oli omana tiedostonaan, siirtelin vastuksia tekstitiedoston sisällä siten, että samankaltaiset vastaukset olivat peräkkäin, jolloin minun oli helpompi hahmottaa samankaltaisuuksia aineistossa. Järjesteltyäni jokaisen tutkimuskysymyksen aineistotiedoston aloin pohtia, mikä on kunkin vastuksen ydin ja alleviivasin tämän.

Määriteltyäni jokaisen vastuksen ytimen pohdin, mikä yhdistää näitä samankaltaisia vastauksia ja määrittelin otsikoita jäsentämään aineistoa. Otsikoiden pohjalta loin alustavia alaluokkia, joiden alle kokosin ja yhdistelin samankaltaiset

vastaukset. Tämän jälkeen nimesin alaluokat mahdollisimman hyvin aineistoa kuvaavalla nimellä teemoiksi. Tässä vaiheessa tapahtui vielä hieman muutosta ja yhdistin alaluokan toiseen, paremmin sopivaan teemaan sekä nimesin teemoja uudelleen. (Ks. Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

7 VIERAAN KIELEN OPETTAMISEN MERKITYS VARHAISKASVATUKSESSA VANHEMMILLE

Tässä osiossa esitän tutkimuksen tuloksia alakysymysten jaottelun mukaisesti. Jokaisen alaluvun loppupuolella on kuvio tiivistämässä keskeisimmän tiedon. Tässä osiossa kursiivilla kirjoitetut kohdat ovat lainausta vanhempien haastatteluista.

7.1 Perusteet hakeutua varhaiskasvatukseen, jonka osana opitaan englantia

Tutkimukseni ensimmäinen alakysymys oli, millaisin perustein vanhemmat valitsevat lapselleen varhaiskasvatusympäristön, jossa opitaan vierasta kieltä. Kaikkien osallistujien lapsi tai lapset osallistuivat varhaiskasvatukseen, jonka osana opitaan englanninkieltä. Perheiden taustat vaihtelivat jonkin verran, minkä uskon osaltaan vaikuttaneen myös valintaperusteisiin, joissa ilmeni jonkin verran vaihtelua vastaajien välillä. Vanhempien vastauksissa esiintyi erilaisia perusteluja valinnoille. Ilmenneet perustelut ovat suoranaisesti englanninkieleen liittyvät perusteet, vanhempien omaan taustaan tai elämäntilanteeseen liittyvät perusteet sekä vanhempien mainitsemiin vahvan kielitaidon hyötyihin liittyvät perusteet. Tässä osiossa avaan edellä mainittuja kolmea teemaa tarkemmin.

Suoranaisesti englanninkielen oppimiseen liittyviä valintaperusteita ilmeni jokaisen vanhemman vastauksessa. Näkökulma kuitenkin vaihteli toisen kielen oppimisesta saavutetun kielitaidon säilyttämiseen ja tukemiseen. Kaksi vanhemmista painotti kielenoppimisen pakollisuutta eli sitä, ettei pelkällä suomenkielellä pärjää globalisoituvassa maailmassa. Kahdessa vastauksessa kävi myös ilmi, että kyseiset vanhemmat pitivät varhaislapsuutta otollisena aikana opetella toista kieltä.

Suurin osa vanhemmista kertoi valintaperusteiden liittyneen myös heidän omaan taustaansa tai elämäntilanteeseensa. Kaksi vanhemmista ja kaksi perheistä oli asunut lasten ollessa nuorempia englanninkielisessä maassa ja yhdellä vanhemmalla itsellään oli kielikylypytausta. Yhdessä perheessä toinen vanhemmista oli äidinkielenään englantia puhuva ja usea vanhempi toi esille, että he matkustelevat paljon tai heillä on

kansainvälisiä kontakteja, kuten perhetuttuja ulkomailla tai englanninkielisiä tuttuja Suomessa.

Useammassa vastauksessa vanhemmat kertoivat yhden valintaperusteen olleen se, että tarjolla on tällainen mahdollisuus. Kaksi vanhempaa tarkastelivat tilannetta hieman toisesta näkökulmasta ja harmittelivat sitä, että heillä itsellään ei ollut mahdollisuutta kaksikielisyyteen omassa lapsuudessaan. Myös konkreettisemmat asiat, kuten päiväkodin hyvä sijainti kodin tai työpaikan lähellä vaikuttivat valintaan muutaman vanhemman kohdalla.

Jokaisen vanhemman vastauksista kävi myös ilmi, että yksi syy valintaan oli vanhempien mainitsema hyödyt vahvasta kielitaidosta. Vanhempien mainitsema vahvan kielitaidon hyödyt jakautuivat hyötyihin lähitulevaisuudessa sekä pidemmällä aikavälillä aikuisuuteen asti. Lähitulevaisuuden kannalta esille nostettiin etenkin koulussa pärjääminen ja kielen oppimisen tuskan väheneminen. Muutamassa vastauksessa vanhempi pohti englanninkielen taidon mahdollistavan myös muuton ulkomaille lapsuusaikana.

Vanhemmat kertoivat vahvan kielitaidon mielestään hyödyttävän tulevaisuutta muun muassa laajempina valinnanmahdollisuuksina. Suurin osa vanhemmista mainitsi laajemmat koulutusmahdollisuudet ja yksi vanhemmista toi esiin vaikutukset myös laajempiin työmahdollisuuksiin. Kahdessa vastauksessa vanhemmat nostivat esiin hyödyn ylipäänsä todeten kielitaidosta ja toisen kielen oppimisesta olevan enemmän hyötyä kuin haittaa sekä varhaisen kielenoppimisen tukevan kielenkäytön varmuutta myöhemmin. Vanhemmista kaksi kertoi myös ajatelleensa, että kyseisen päiväkodin monikulttuurinen ympäristö tarjoaa heidän lapselleen hyvän kasvu ympäristön ja vanhemman sanoin "*tietyntyylinen ujous häviää lapsesta*" (Vanhempi 4).

Haastattelija: Miksi te valitsitte tällaisen varhaiskasvatuksen missä opetetaan myös vierasta kieltä? Millasia syitä siinä oli?

Vanhempi 1: Öööm no mä nii, mulle oli oikeestaan toiveena I:lle se et se nappais sitä englantia. Mä oon ite asunu 10 vuotta Englannissa nii nii on sitte niinku englanninkielisiä kavereita ja heillä on lapsia ja ja muuta että sitte ku käydään siellä ja vieraita käy meillä, meillä käy myös kavereita nii sitte ja siit on muutenki aika paljon voi olla hyötyä siit toisesta kielestä. Et kun

sellanen mahdollisuus on niin et hyödyntää sitä. Nii ja sit me asuttiin tossa keskustassa ennen nii se oli taas semmonen niinku lähipäiväkoti.

Edellä olevassa aineistoesimerkissä Vanhempi 1 kokoaa perusteita vierasta kieltä opettavan ryhmän valintaan. Esimerkissä näkyy perusteiden liittyvän suoranaisesti kieleen, mutta myös vanhemman omaan taustaan sekä perheen sosiaaliseen verkostoon. Kuviossa 2 esitän valintaperusteiden teemat. Teema englanninkieli viittaa vastauksiin, joissa vanhempi kertoi perusteena olevan englanninkielen oppiminen tai saavutetun taidon ylläpito. Vanhempien tausta tai elämäntilanne kattaa perusteet, joissa vanhempi tai koko perhe oli asunut ulkomailla, perhe matkustelee paljon tai päiväkodin sijainti on perheelle sopiva. Teema vanhempien mainitsemat vahvan kielitaidon hyödyt pitää sisällään perusteet, joissa vanhempi mainitsi vahvan kielitaidon avaavan tulevaisuudessa enemmän valintamahdollisuuksia opiskelun ja myöhemmin työnsaannin suhteen sekä helpottavan lapsen koulunkäyntiä lähitulevaisuudessa.

Vanhempien perusteet lapsen hakeutumiselle englanninkieltä tarjoavaan päiväkotiin

Englanninkieli	Vanhempien tausta tai elämäntilanne	Vanhempien mainitsemat vahvan kielitaidon hyödyt
----------------	-------------------------------------	--

KUVIO 2. Hakeutumisperusteiden teemat

7.2 Vanhempien odotukset kielen oppimiselle ja odotuksiin vastaaminen

Kysyessäni vanhemmilla olleita odotuksia kielen oppimiselle, kertoi lähes jokainen heistä, ettei kielen oppimiselle ollut oikeastaan tavoitteita tai odotuksia, vaan kielen oppimisen koettiin olevan ikään kuin plussaa. Vanhempien mainitsemat odotukset jakautuivat suoranaisesti kieleen liittyviin sekä ympäristöön liittyviin odotuksiin.

Kieleen liittyvät odotukset eivät olleet oppimistavoitteita kielen suhteen vaan lähinnä, sitä että lapsi *"nappais sitä englantia"* (Vanhempi 1) ja *"poimii sana sieltä sanan täältä"* (Vanhempi 5). Useimmat vanhemmat mainitsivatkin, että *"sil kielel ei viel oo nii merkitystä"* (Vanhempi 4). Vanhemmat, joiden lapsilla oli jo ennen kyseisessä päiväkodissa aloittamista englanninkielentaito, odottivat, että kielitaito säilyisi ja pysyisi yllä. Yksi vanhemmista myös mainitsi, että tulevaisuudessa kielen ääntäminen kehittynee luontevammaksi ja korrektimmaksi verrattuna niihin, jotka alkavat opetella englantia myöhemmin alakoulussa.

Vanhempien mainitsemat ympäristöön liittyvät odotukset jakautuvat kielelliseen sekä vuorovaikutuksen ympäristöön liittyviin teemoihin. Useassa haastattelussa tuli ilmi, että varsinaisten kielen oppimisen tavoitteiden sijaan vanhemmille oli tärkeämpää, että heidän lapsensa on kielen oppimista stimuloivassa ympäristössä ja lapsi saa *"altistusta sille kielelle lähinnä"* (Vanhempi 3). Kaksi vanhemmista kertoi, että he odottivat päiväkodissa olevan enemmän äidinkielenään englantia puhuvia lapsia ja toinen vanhemmista olisi toivonut äidinkielenään englantia puhuvaa brittitaustaista opettajaa lapselleen. Noin puolet vanhemmista kertoi myös, että vuorovaikutuksellisen ympäristön merkitys oli heille suuri, se oli tärkeämpi kuin kielen oppimisen merkitys. Noin puolet vanhemmista mainitsi myös vuorovaikutukselliseen ympäristöön liittyviä odotuksia, joilla ei sinänsä ollut yhteyttä englanninkieleen. Näissä vastauksissa vanhemmat puhuivat lämpimästi vuorovaikutuksesta sekä siitä, että heidän lapsensa viihtyvät päiväkodissa ja heistä välitetään.

Vanhempi 2: Meillä ei oo niinku niinku perheessä ei oo ajateltu että ois niinku tämmösiä kauheita tavoitteita että tota oltii tyytyväisiä siihen et meän lapset tulee saamaan tämmösen kielikyloyn -- Mutta itestään meistä oli niinku kaikesta tärkeintä että tota se siel oli ihanat hoitajat jotka välitti meän lapsista että se kielen merkitys oli niinku sitte plussa.

Jokainen haastatteluun osallistunut vanhempi kertoi, että heidän odotuksiinsa oli vastattu hyvin tai erittäin hyvin. Tämä ilmeni suorien "me ollaan oltu tosi tyytyväisiä" (Vanhempi 5) -tyyppisten vastuksien lisäksi siten, että muutamalla perheellä oli ollut jo aiemmin lapsi tai lapset samassa päiväkodissa tai suunnitelmissa oli laittaa myös perheen nuorempi lapsi tulevaisuudessa samaan päiväkotiin. Useammassa vastauksessa vanhemmat painottivat erityisesti kieleen liittyvien odotusten täyttymistä mainitsemalla kuinka hyvin heidän lapsensa on oppinut englanninkieltä.

Lähes kaikki vanhemmat kertoivat, että heidän on mahdollista vaikuttaa ja heidän toiveensa ja ideansa huomioidaan päiväkodin toiminnassa hyvin. Muutama vanhemmista mainitsi konkreettisia, jo esittämiään ja toteutuneita ideoita tai annetun palautteen kautta tapahtuneita muutoksia. Osa vanhemmista lähinnä mainitsi, että ilmapiiri on sellainen, että heidän ideansa huomioitaisiin. Kaksi vanhemmista toi myös esiin, että toteutunut varhaiskasvatus on vastannut myös muihin kuin englanninkieltä koskeviin odotuksiin.

Vanhempi 6: ...vaikka nyt onki tämmönen englantipainotteinen päiväkoti niin se on se mistä mä tykkään että he sit kuitenkin siellä niinku vaikka matematiikkaakin painottavat paljon -- Että käydään niitä esimerkiksi muotoja, muotoja läpi sekä suomeksi että englanniksi. Et se on minusta oikeen mukava asia.

Vaikka vanhemmat ilmaisivat, että odotuksiin oli vastattu hyvin tai erittäin hyvin, tuli vastauksissa esiin myös mahdollisia kehityskohteita. Useat vanhemmat kertoivat, että he toivovat parannusta tiedonkulkuun, henkilökunnan pysyvyyteen sekä kielelliseen ympäristöön. Useassa vastauksessa vanhempi kertoi, ettei ollut saanut riittävästi tietoa päiväkodin toiminnasta tai siellä työskentelevien henkilöiden taustasta. Muutama vanhemmista mainitsi alun olleen hieman epäselvää tai sekavaa, mutta tilanteen ja tiedonkulun parantuneen alkuajoista. Useimmat vanhemmista kertoivat, ettei heillä ole

tietoa esimerkiksi työntekijöiden taustasta, kuten koulutuksesta, mutta muutama kertoi saaneensa haluamansa tiedot olemalla itse aktiivinen.

Lähes jokaisessa haastattelussa vanhempi ilmaisi, että henkilökunta on vaihtunut tiuhemmin kuin he olisivat toivoneet, mikä on heikentänyt etenkin vuorovaikutukselliseen ympäristöön, kuten lämpimään vuorovaikutukseen liittyviin odotuksiin vastaamista. Henkilökunnan vaihtuvuus sai osan vanhemmista pohtimaan, kuinka toimiva ja tasapainoinen ympäristö on, jos henkilökunta vaihtuu usein. Kaksi vanhemmista kertoi harkinneensa päivähoitopaikan vaihtoa ja käyneensä tutustumassa toiseen englanninkielistä tarjoavaan päiväkotiin, mutta päätyneensä pitäytymään kyseisessä päiväkodissa.

Haastattelija: Okei, joo. Annettiiks teille millasta tietoa henkilökunnan koulutuksesta ja pätevyydestä tähän?

Vanhempi 3: No käytännössä ei ei niinku mitenkää kysymättä niinku tullu varmaankaan esille. Että se siinä alkuvaiheessa tuntuki että se oli hieman sillä tavalla hämärän peitossa siellä se johtaja ei ollu paikalla kun satunaisesti.

Haastattelija: Joo..

Vanhempi 3: Ja sitten nythän tässä onki vaihtunu se tota niinkö johtaja siellä. Hmm ja sitte tuota siinä oli semmosta että öö henkilöstö henkilöstö tuntu et se vaihtu vähän tiuhemmin ku ois ehkä toivonu varsinki ku oli pieniä lapsia, oma pieni laps siellä. Nii sitte sitä vähän mietittiin että kannattaakohan täällä nyt jatkaa sitte mut kyl se on nyt tuntunu sitte että on tullu sellasta ja tyttökin on tietysti sit jo isompi nii hän niinku kestää enemmän semmosta muutosta sitten.

Muutamassa haastattelussa vanhempi mainitsi heillä olleen huolenaiheita, lähinnä ennen päivähoiton aloitusta. Huolenaiheet liittyivät kahdessa vastauksessa kieleen ja muutamassa lapsen persoonallisiin piirteisiin. Kieleen liittyvät huolenaiheet koskivat suomenkielen kehitystä ja sen mahdollista hidastumista englanninkielen tullessa rinnalle. Persoonallisiin piirteisiin liittyen huoli koski lähinnä lapsen sopeutumista uuteen ympäristöön, jossa vaihtuu myös kieli ja yksi vanhemmista pohti englanninkielen mahdollisesti hieman jarruttavan lapsen sosiaalista kanssakäymistä.

Vanhempien odotukset	Odotuksiin vastaaminen
Kieleen liittyvät odotukset	Kielellisen ympäristön odotuksiin ei täysin vastattu
Ympäristöön liittyvät odotukset	Odotuksiin vastattu hyvin tai erittäin hyvin Kehitettävää tiedonkulussa Henkilökunta vaihtunut odotettua useammin

KUVIO 3. Vanhempien odotukset kielenoppimiselle ja odotuksiin vastaaminen

Kuvion 3 vasemmassa sarakkeessa ovat vanhempien odotusten teemat. Kieleen liittyvät odotukset pitää sisällään odotukset englanninkielen oppimiselle tai saavutetun kielitaidon ylläpidolle ja ympäristöön liittyvät odotukset viittaavat niin odotuksiin kielellisestä ympäristöstä kuin vuorovaikutuksellisesta ympäristöstä. Kuvion oikeassa sarakkeessa näkyy, kuinka näihin edellä mainittuihin odotuksiin on vastattu. Kieleen liittyviin odotuksiin ei täysin vastattu-teema pitää sisällään vastaukset, joissa vanhempi kertoi, ettei päiväkodin kieleen liittyvä anti ole vastannut odotuksiin. Muut kolme luokkaa (Odotuksiin vastattu hyvin tai erittäin hyvin, Kehitettävää tiedonkulussa ja Henkilökunta vaihtunut odotettua useammin) kuvastavat ympäristöön liittyviin odotuksiin vastaamista tai sen puutteita.

7.3 Kielen oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksen jälkeen

Haastattelemini vanhempien päiväkodissa olevat lapset olivat eri-ikäisiä, neljästä kuuteen vuotta, joten myös varhaiskasvatuksen jälkeinen aika ja sen suunnitelmat olivat toisille ajankohtaisempia kuin toisille. Vanhempien vastauksissa esiintyneet varhaiskasvatuksen jälkeen englannin oppimisen tukemisen suunnitelmat jaoin kolmeen eri teemaan. Vanhemmat suunnittelivat tukevansa englannin kehitystä koulun tai muun ohjatun toiminnan kautta, kotona ja arjessa toteutettavasti sekä perheen sosiaalisten verkostojen kautta.

Lähes kaikki vanhemmat suunnittelivat lapsensa hakeutuvan englanninkieliseen alakouluopetukseen. Kyseiseen kouluun hakeudutaan pääsykokeiden kautta ja opetus tapahtuu englanninkielellä. Useimmat vanhemmat toivat esiin, että kyseistä vaihtoehtoa on suositeltu tai se on mainittu myös päiväkodin puolelta esimerkinomaisesti. Yksi vanhemmista kertoi heidän suunnittelevan siirtymistä Steinerkouluun, jossa sielläkin englanninkielen opetus alkaa jo ensimmäisellä luokalla. Kolme vanhemmista mainitsi myös englanninkielisen kerho-, harrastus- ja iltapäiväkerhotoiminnan mahdollisena lisänä kielen tukemiselle. He eivät kuitenkaan vielä olleet kovin tietoisia tarjolla olevista mahdollisuuksista ja niiden käytön realistisuudesta lapsensa kohdalla.

Kotona toteutettavasta kielen tukemisesta useimmat vanhemmat painottivat lapsen oman kiinnostuksen merkityksen. Vanhemmat mainitsivat muun muassa jo käytössä olevan lauluja, kirjoja, tv-ohjelmia sekä videoita, joiden käyttöä jatketaan myös varhaiskasvatuksen jälkeen. Muutamat vanhemmat suunnittelivat lisäävänsä englanninkielen käyttöä kotona niin iltasatujen kun keskinäisen kommunikaation kautta varhaiskasvatuksen jälkeen. Yksi vanhempi kertoi, että jos lapsi ei pääse englanninkieliseen alakouluun, kielen oppiminen jäänee vähemmälle eikä kotona opettamiseen aiota suuresti panostaa.

Vanhempi 7: Esikoulun jälkeen, no jos se nyt on noin hyoällä tasolla niin hän menee tonne --- kouluun englanninkieliseen opetukseen. Siihen me tähdätään mutta jos nyt hän ei opi sitä kieltä noin hyvin nii sitte se meillä varmaan jää, että en usko että me alettaisiin sitte itsenäisesti kotona lapselle opettamaan sitä, että kuitenkin kaks kieltä on jo olemassa.. Että se on et riippuu nyt siitä miten ne tasotestit menee sitten esikoulun jälkeen.

Lähes kaikkien vanhempien vastauksissa ilmeni myös aikomus hyödyntää perheen sosiaalisia verkostoja. Selkeimpänä tämä tuli esiin perheessä, jossa toinen vanhemmista ja hänen sukulaisensa ovat englanninkielisiä. Lisäksi yli puolet vanhemmista kertoi, että heidän kotonaan vierailee englanninkielisiä tuttavita joko Suomesta tai ulkomailta, jolloin myös lapsen englanninkieli vahvistuu. Tätäkin tärkeämpänä useimmat vanhemmat mainitsivat matkustelun ja englanninkieliseen ympäristöön menemisen lapsen kanssa. Yksi vanhemmista kertoi myös, että heidän lapsellaan on englanninkielisiä ystäviä ajoilta, jolloin he asuivat ulkomailla, ja lapsen oppiessa lukemaan ja kirjoittamaan yhteydenpito ystävien kanssa tukee englanninkielen kehitystä.

Kielitaidon tukeminen varhaiskasvatuksen jälkeen

Koulu tai muu ohjattu toiminta	Kotona toteutettava kielen oppimisen tukeminen	Kielen tukeminen perheen sosiaalisten verkostojen kautta
--------------------------------	--	--

KUVIO 4. Vanhempien suunnitelma tukea lapsensa englanninkielen kehitystä varhaiskasvatuksen jälkeen.

Kuviossa 4 vanhempien suunnitelmat tukea lapsensa englanninkielen kehitystä varhaiskasvatuksen jälkeen näkyvät tiiviissä muodossa. Koulu tai muu ohjattu toiminta-teema viittaa vanhempien aikomukseen tukea lapsensa kielen oppimista laittamalla hänet englanninkieliseen kouluun tai kerhoon. Kotona toteutettava kielen oppimisen tukeminen pitää sisällään kotona käytettävän kielen, laulut, tv-ohjelmat ja pelit. Kielen tukeminen perheen sosiaalisten verkostojen kautta sisältää vastaukset, joissa vanhempi totesi perheen englanninkielisten tuttavien kanssa vietetyn ajan sekä matkustelun tukevan lapsen kielen oppimista.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimus osoitti, että vanhemmilla oli moninaisia syitä valita lapselleen päivähoitopaikka, jossa opetetaan myös englanninkieltä. Kuten myös Schwartz ym. (2011, 152) toteavat tutkimuksensa pohjalta, vanhemmilla on monia erilaisia syitä valita lapselleen kaksikielinen varhaiskasvatus. Kaikkien tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien vastauksissa painottui nimenomaan englanninkielen oppimisen ja osaamisen merkitys. Hickey (1999, 99) toteaa Irlannissa tekemänsä tutkimuksen pohjalta, että vanhempien yleisimmin vastaama syy laittaa lapsensa kielikylpyyn on se, että vanhemmat haluavat lapsensa oppivan irlanninkieltä.

Tutkimukseni vastauksissa ilmeni myös vanhempien oman taustan sekä elämäntilanteen vaikutus valintaperusteisiin sekä vanhempien kokema vahvan kielitaidon hyödyn merkitys. Hickey ja De Mejía (2014, 132) toteavat vanhempien pitävän vierasta kieltä tarjoavaa päiväkotia laadukkaana sekä painottavat vanhempien uskovan vieraan kielen osaamisella olevan sekä lyhyen- että pitkänaikavälin hyötyjä. Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat toivat vastauksissaan esiin hyötyjä tulevaisuuden kannalta, mutta tätäkin enemmän painottivat nimenomaan englanninkielen merkitystä.

Vanhemmilla ei tutkimukseni mukaan ollut suuria tavoitteita lapsensa kielen oppimiselle ja varhaiskasvatukselle muodostuneet odotukset jakautuivat kieleen ja ympäristöön liittyviksi. Haastatteluissa kävi ilmi, että vanhempien odotuksiin oli pääosin vastattu hyvin. Hickeyn (1999, 101) tutkimuksessa esiintyi samansuuntaisia tuloksia, jopa 96% hänen tutkimukseensa osallistuneista vanhemmista oli tyytyväisiä valintaansa laittaa lapsi kielikylpypäiväkotiin. Tutkimuksessani vanhemmat kertoivat kehitettävää olevan kuitenkin tiedonkulussa, kielellisessä ympäristössä sekä henkilökunnan pysyvyydessä. Vastauksissa ristiriitaa aiheutti se, että samassa haastattelussa vanhempi kertoi olevansa erittäin tyytyväinen toteutuneeseen varhaiskasvatukseen, mutta tyytymätön esimerkiksi kielelliseen ympäristöön. Myös se, että vanhemmat kertoivat valintaperusteidensa liittyneen nimenomaan englanninkieleen ja kielenoppimiseen, mutta totesivat, ettei varsinaisia odotuksia kielenoppimiselle ollut, oli hieman ristiriitaista.

Vanhemmat suunnittelivat tukevansa lapsensa englanninkielen kehitystä varhaiskasvatuksen jälkeen koulun tai muun ohjatun toiminnan kautta, kotona toteutettavasti sekä perheen sosiaalisten verkkojen kautta. Hickey ja De Mejía (2014, 132) tutkimusartikkelissaan toteavat joidenkin vanhempien valitsevan vierasta kieltä tarjoavan esikoulun lapselleen aikeenaan jatkaa samaa kieltä käyttävään kouluun. Tutkimukseni tulos onkin samansuuntainen heidän tuloksensa kanssa, sillä kaikki vanhemmat yhtä lukuun ottamatta suunnittelivat lapsensa jatkavan englanninkieliseen kouluun.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka englanninkieli säilyy osana kyseisten lasten ja perheiden elämää, mutta toisaalta myös sitä, millaisena tilanne hakuperusteiden, odotusten ja jatkosuunnitelmien suhteen näyttäytyy toisessa ympäristössä. Tutkimukseni ei ole kovin syväluotaava, vaan sitä voisi vielä laajentaa ja ottaa mukaan erilaisia näkökulmia. Tutkimus antaa lähinnä pohjaa ilmiön syvällisemmälle tarkastelulle ja tuo tietoa tilanteesta yhden päiväkodin kohdalta. Kyseinen päiväkotitoiminta voi mahdollisesti hyödyntää tutkimusta oman toimintansa kehittämiseksi ja tutkimus voi toimia myös pohjana vanhempien ja henkilökunnan välisille keskusteluille niin kyseisessä päiväkodissa kuin muissakin vierasta kieltä tarjoavissa päiväkodeissa.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Eettinen sitoutuneisuus vaikuttaa tutkimuksen laatuun ja ohjaa hyvää tutkimusta. Tutkimusta tehtäessä on huomioitava erinäisiä eettisiä seikkoja, jotka vaikuttavat tutkimukseen. Ensinnäkin tutkimusaiheen valintaa tulee pohtia eettisten kysymysten kautta; miksi juuri kyseistä aihetta on perusteltua tutkia. Patton (2002, 408) toteaa tutkimuksesta saatavan hyödyn olevan yksi eettisen pohdinnan paikka, etenkin jos tutkimuksen aihe on erittäin arka tai tutkittavat helposti haavoittuvia. (Patton 2002, 408; Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–129.) Tutkimukseni aihe ei ole kovin arkaluontoinen ja osallistujat saivat täysin vapaasti itse päättää halukkuudestaan osallistua haastatteluihin.

Patton (2002, 407) painottaa myös, että tutkittavia on informoitava riittävästi tutkimuksesta. Päiväkodin jokaisen lapsen vanhemmat saivat kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Kirjeessä kehoitin vanhempia ottamaan minuun yhteyttä ja painotin, että annan mieluusti lisätietoa tutkimukseen

liittyen. Kerroin myös kyseisen päiväkodin henkilökunnalle tutkimuksestani. Halukkaat vanhemmat ottivat minuun yhteyttä ja haastatteluajankohdan sopimisen lisäksi kerroin hieman lisää tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. Myös haastattelun alussa sekä lopussa painotin, että mitä tahansa askarruttavaa asiaa saa kysyä ja annan lisää tietoa tutkimukseen liittyen, mikäli haastateltava sitä haluaa.

Aineistonkeruuseen tulee kohdistua arviointia eli saadaanko kyseisellä aineistonkeruumenetelmällä tavoiteltua tietoa. Kun kyseessä on haastattelu tiedonkeruunmenetelmänä, on sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa pohdittava tutkimuksen vaikutuksia haastateltaviin, haastateltavien riittävää tiedottamista ja haastateltavien yksilöllisyyden sekä anonyymiteetin kunnioittamista. (Patton 2002, 408–409.) Panostin tietoisesti haastattelujen keskustelunomaisuuteen ja avoimeen vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa, jotta saisin tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa.

Jokaisen haastattelun alussa varmistin, että haastattelun nauhoittaminen sopii haastateltavalle ja kerroin, että aineisto tulee vain käyttöni, enkä missään vaiheessa käytä haastateltavien oikeita nimiä, vaan jo haastatteluja aukikirjoittaessani käytän nimiä Vanhempi 1, Vanhempi 2 jne. Koska vierasta kieltä tarjoavia päiväkoteja ei ole niin useita, kiinnitin huomiota läpi tutkimusraportin kirjoittamisen siihen, millaisia ilmaisuja käytin ja tästä syystä en mainitse millä paikkakunnalla aineisto on kerätty. Tutkittavien anonyymiteetin suoja on yksi tutkimuksen keskeinen eettinen kysymys, kuten myös aineiston säilyttäminen (Patton 2002, 408). Nauhoitin haastattelut matkapuhelimella ja siirsin nauhoitteen tietokoneelle mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Säilytin tekstimuodossa olevan litteroidun aineiston tietokoneellani. Sekä matkapuhelimeeni että tietokoneeseeni on salasana, joka takaa sen, että myös aineisto oli koko ajan salasanan takana vain minun käytössäni. Poistin aineiston matkapuhelimeltani heti siirrettyäni sen tietokoneelle. Tietokoneelta hävitän sekä litteroidun aineiston että nauhoitteet välittömästi kandidaatintyön valmistuttua.

Suomen Akatemia (2003, 5–6) on määrittänyt tutkimuseettiset ohjeet, joiden mukaan jokaisen tutkijan tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ("good scientific practice"). Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkija sitoutuu olemaan rehellinen, huolellinen ja tarkka tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja tutkimuksen

arvioinnissa. (Suomen Akatemia 2003, 5–6.) Kuvaamaan tutkimusraportissa tutkimuksen vaiheita mahdollisimman tarkasti ja jo tutkimuksen teon alkumetreiltä olin huolellinen sekä kerroin rehellisesti asianosaisille tutkimukseen liittyvistä asioista. Tutkijan tulisi myös kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä (Suomen Akatemia 2003, 5–6). Tämä toteutuu tutkimuksessani muun muassa tarkkoina lähdeviitteinä, jotka mahdollistavat lukijalle sen, että hän voi itse löytää alkuperäisen tiedon.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioiminen on olennainen osa tutkimuksen tekoa. Tutkimuksen luotettavuus koostuu useasta eri osa-alueesta ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) jaottelevat luotettavuutta pienempiin osa-alueisiin, jotka ovat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*). Uskottavuus viittaa siihen, kuinka hyvin tutkijan tekemä tulkinta vastaa saatuun informaatioon eli kuinka tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2008, 210; Tuomi & Sarajärvi, 138.) Haastatteluja tehdessäni esitin haastateltaville lisäkysymyksiä ja hieman epäselvien tai monivaiheisten vastausten jälkeen varmistin kokoavasti olinko ymmärtänyt oikein, mitä haastateltava tarkoitti. Tällä vähensin oman tulkintani osuutta ja lisäämään uskottavuutta tutkimuksessani. Triangulaatio eli useiden menetelmien tai tutkijoiden hyödyntäminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 556; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143), mutta valitettavasti tässä tutkimuksessa aikaa oli rajallisesti, joten mahdollisuutta monimenetelmällisyyteen ei ollut.

Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) toteavat tutkimustulosten siirrettävyyden olevan mahdollista vain tietyin ehdoin, sillä tutkimustulokset ovat aika- sekä paikkasidonnaisia ja siirrettävyyteen vaikuttaa toisen ympäristön samanlaisuus. Vaikka tutkimukseni tulokset eivät suoraan ole siirrettävissä toiseen ympäristöön, antavat ne suuntaa vanhempien näkemyksistä. Toisaalta jos haastateltavat olisivat olleet esimerkiksi kahdelta eri paikkakunnalta, kahden eri päiväkodin asiakkaita, olisi tämä voinut antaa monipuolisempaa tietoa vanhempien näkemyksistä ylipäänsä. Tarkasteltaessa

luotettavuutta varmuuden näkökulmasta kiinnitetään huomiota siihen, kuinka tutkija huomioi ulkoiset, vaihtelua tuottavat tekijät ja ennakkoehdot. Vahvistettavuus puolestaan viittaa siihen, että kyseessä ei ole vain tutkijan oma, subjektiivinen näkemys, vaan kuinka hyvin muut tutkimukset tukevat tuloksia ja kuinka hyvin tutkija sulkee itsensä objektiiviseen asemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.)

Kontrolloin ulkoisia seikkoja esimerkiksi haastattelupaikkaa valittaessa. Haastattelujen toteuttaminen päiväkodilla olisi voinut vaikuttaa vanhempien vastauksiin, joten päädyin keskusteltuani myös päiväkodin edustajan kanssa siihen, että haastatteluja ei toteuteta kyseisellä päiväkodilla. Toteutin haastattelut haastateltavan toiveen mukaan joko hänen työpaikallaan tai julkisessa kahvilassa. Ympäristön erilaisuus vaikutti hieman haastattelujen kulkuun siten, että kahvilassa toteutetut haastattelut olivat hieman työpaikoilla toteutettuja haastatteluja rennompia ja keskustelunomaisempia. Tutkimuksen vahvistettavuuden parantamiseksi pysyin analyysivaiheessa tietoisesti mahdollisimman objektiivisena ja jo haastatteluvaiheessa kysyin täsmentäviä sekä varmentavia kysymyksiä oman tulkinnan karsimiseksi mahdollisimman vähälle.

Tulosten raportoinnin vaiheessa luotettavuutta ja eettisyyttä lisää mahdollisimman tarkka ja avoin kerronta sekä tutkimusprosessista että aineistosta ja sen analyysiprosessista. Autenttiset aineistoesimerkit antavat myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä. (Patton 2002, 434; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Kuvailen koko tutkimusprosessia mahdollisimman avoimesti ja tarkasti. Tulososion aineistoesimerkit ovat tukemassa avointa kerrontaa ja liitteenä oleva analyysiesimerkki antaa lukijalle tarkemman kuvan siitä kuinka aineiston analyysi eteni ja miten päädyin käyttämiini teemoihin.

Pattonin (2002, 552) mukaan luotettavuutta voi tarkastella tutkijälähtöisesti, jolloin tutkijan objektiivinen suhtautuminen sekä itsereflektio parantavat luotettavuutta. Aikaisempi kokemus tutkimuksen tekemisestä parantaa kyseisiä ominaisuuksia. (Patton 2002, 552.) Kandidaatintyössä luotettavuus ei voi perustua aiempaan kokemukseeni tutkimuksen tekemisestä, mutta läpi tutkimusprosessin panostin objektiivisuuteen sekä jatkuvaan oman toiminnan tarkasteluun muun muassa pitämäni tutkimuspäiväkirjan avulla. Patton (2002, 566) painottaa, että tutkijan on tarkasteltava sekä kirjoitettava auki omat henkilökohtaiset lähtökohtansa, jotka voivat vaikuttaa tutkimusprosessiin.

Johdannossa tuonkin esille avoimesti lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen, jotta myös lukija voi arvioida niiden mahdollista vaikutusta tutkimusprosessiin.

Luotettavuutta voidaan arvioida myös aineistonkeruuseen keskittyen. Aineistonkeruumenetelmän ollessa haastattelu on huomioitava, että haastattelussa käytettävät käsitteet avataan haastateltavalle riittävän selkeästi, jotta hän ymmärtää kysymyksen. Haastattelukysymykset tai haastattelijan toimintatapa ei saa johdatella haastateltavaa tietyllä tavalla. Haastattelukysymyksiä tulisikin testata ennen varsinaista haastattelutilannetta, jotta ne ovat selkeästi ymmärrettäviä sekä johdattelemattomia. (Eskola & Suoranta 2008, 88; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.) Ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä tein esihaastattelut kahdelle tuttavalleni, joiden lapset ovat olleet päivähoitossa; toisen kohdalla yksi- ja toisen kaksikielisessä. Näiden harjoitushaastattelujen jälkeen muokkasinkin kysymyksiä vielä hieman saamani palautteen pohjalta. Haastattelutilanteissa vältin johdattelua, jotta haastateltavien omat mielipiteet pääsivät esille.

9 LÄHTEET

- Baker, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edition. Vol. 79. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bates, E. 2004. Explaining and Interpreting Deficits in Language Development Across Clinical Groups: Where Do We Go From Here? *Brain and Language*, 88, 248–253.
- Bialystok, E. 2007. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), 210–223.
- Buss, M. & Laurén, C. 2007. Samhället som språklärare i språkbud: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja - Språkbadboken*. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti, 26–33.
- Bärlund, P. 2012. Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. Verkkolehdeissä *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, kesäkuu 2012.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/> Viitattu 16.2.2015.
- Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. 2009. Early Foreign Language Learning: Published Research, Good Practice and Main Principles. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Walter de Gruyter, 39–58.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Espoon kaupunki. 2015. Englanninkieliset yksityiset päiväkodit, kielikylpypäiväkodit ja -ryhmät. http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Paivahoito/Paivakodit/Vieraskieliset_paivakodit/Englanninkieliset. Viitattu 13.4.2015.
- Feng, A. 2005. Bilingualism for the Minor or the Major? An Evaluative Analysis of Parallel Conceptions in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (6), 529–551.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hansegård, N. E. 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Tukholma: Aldus series 253.
- Hickey, T. 1999. Parents and Early Immersion: Reciprocity Between Home and Immersion Pre-school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2 (2), 94–113.
- Hickey, T. M. & De Mejía, A.-M. 2014. Immersion Education in the Early Years: a Special Issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (2), 131–143.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuhl, P. 2004. Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843.
- Laurén, C. 2007. *Språkbadspedagogik*. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja - Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti, 19–25.
- Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.
- MacSwan, J. 2000. The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1), 3–45.
- McLaughlin, B. 2012. *Second-Language Acquisition in Childhood. Volume 2: School-Age Children*. Second Edition. New York: Psychology Press.
- Mehisto, P., Frigols, M.-J. & Darsh, D. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Miettinen, E. 2013. *Finnish Comprehensive School Pupils' Language Disposition: Language Shower as a Means of Diversifying Language Choices*. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 36–61.

- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos, 31–41.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Schwartz, M., Moin, V. & Leikin, M. 2011. Parents' Discourses About Language Strategies for Their Children's Preschool Bilingual Development. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*. 5 (3), 149–166.
- Suomen Akatemia 2003. Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet.
<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf> Viitattu 9.4.2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Vygotsky, L. S. 1987. *Mind in the society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA; Harvard University Press.

10 LIITTEET

LIITE1 Esimerkki aineiston analyysistä, valintaperusteet

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Oli toiveena I:lle et nappais sitä englantia	Englanninkielen oppiminen	Englanninkieleen liittyvä
Mä oon ite asunu 10 vuotta englannissa	Vanhempi asunut englanninkielisessä maassa	Vanhempien tausta/ elämäntilanne
On englanninkielisiä kavereita ja heillä on lapsia ja vieraita käy meillä	Perheen "kansainvälisyys"	Vanhempien tausta/ elämäntilanne
Voi olla hyötyä siit toisesta kielestä	Hyötyä lähitulevaisuudessa	Vanhempien mainitsemat kielitaidon hyödyt
Kun sellanen mahdollisuus on niin et hyödyntää sitä	Mahdollisuus tarjolla	Vanhempien tausta/ elämäntilanne
Se oli taas semmonen niinku lähipäiväkoti	Päiväkodin sijainti	Vanhempien tausta/ elämäntilanne
On myös koulutusmahdollisuuksia myöhemmin enemmän (tauko) ja työmahdollisuuksia	Pidemmän aikavälin hyödyt, koulutus ja työ	Vanhempien mainitsemat kielitaidon hyödyt
Olis sääli jos se unohtais ton	Kielitaidon säilyminen	Englanninkieleen liittyvä

kielen kun palataan Suomeen		
Mä oon sitte halunnu niinku auttaa omaa lastani siinä et on mahdollisimman hyvät edellytykset --- se vaan helpottaa yksinkertasesi mun mielestä se kun (et) lähtee täysin nollasta.	Pidemmän aikavälin hyödyt, laajemmat valintamahdollisuudet	Vanhempien mainitsemat kielitaidon hyödyt
Lapset vois oppia niinku ilmaseksi tavallaan toisen kielen	Englanninkielen oppiminen	Englanninkieleen liittyvä
Koulussa sä pärjääät paremmin kielissä ja sitte ei tarvi sitä oppimisen tuskaa niin hirveesti	Hyötyä lähitulevaisuudessa	Vanhempien kokemat kielitaidon hyödyt

LIITE2 Haastattelurunko

Yleiset tiedot:

- Minkä ikäinen lapsi/lapset on leikkikoulussa?
- Onko perheessänne muita lapsia? Heidän tilanteensa; ovatko esimerkiksi koulussa ja aiemmin osallistuneet vierasta kieltä käyttävään varhaiskasvatukseen?
- Mikä on lapsenne äidinkieli? Mitä kieliä teillä kotona käytetään?
- Vanhempien ikä ja koulutustaso?
- Kuinka kauan perheenne on ollut leikkikoulun asiakkaana?

Perusteet kyseiseen päiväkotiin hakeutumiselle

- Miksi valitsitte lapsellenne varhaiskasvatuksen, jonka osana opetetaan vierasta kieltä?
- Miksi juuri englannin kieltä?
- Miksi halusitte juuri tähän leikkikouluun?
- Kuinka paljon tietoa etsitte kaksikielisestä kasvatuksesta ja opetuksesta ennen valintaa?
- Millaisista lähteistä löysitte tietoa aiheesta? (tuttavien kokemukset, Internet-keskustelut, oppaat...)
- Millaista tietoa päiväkodin puolelta annettiin vieraan kielen opettamisesta esim. opetusmenetelmistä?
- Millaista tietoa annettiin henkilökunnan koulutuksesta ja pätevyydestä?

Odotukset opetukselle ja odotuksiin vastaaminen

- Millaisia odotuksia saamanne tiedon pohjalta muodostui vieraan kielen opettamiselle?
- Kuinka leikkikoulussa annettu opetus on vastannut odotuksiinne?
- Kuinka tyytyväisiä olette olleet henkilökunnan pätevyyteen?
- Mitä voisi tehdä toisin, jotta opetus vastaisi paremmin odotuksiinne? Jäikö jotain olennaista kertomatta/ onko tullut niin sanotusti yllätyksiä?

- Kuinka perheiden toiveita otetaan huomioon leikkikoululla?

Suunnitelmat kielen oppimisen jatkolle

- Millaisia suunnitelmia teillä on tukea lapsenne vieraan kielen kehitystä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jälkeen?
- Millaisia konkreettisia keinoja vieraan kielen oppimisen tukemiseen voi kotona käyttää?
- Millaista yhteistyötä teette päiväkodin henkilökunnan kanssa suunnitellessanne kielen oppimisen jatkumoa?
- Miten päiväkodin henkilökunta voisi tukea perhettänne nykyistä paremmin?

Haluatko vielä lisätä jotain mitä en osannut kysyä?

LIITE 3 Vanhemmille välitetty kirje tutkimukseen osallistumisesta

Hei vanhemmat!

Olen Saana Lonka, 23-vuotias lastentarhanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistolta. Teen tänä keväänä kandidaatin tutkintoni aiheesta vieraan kielen opettaminen varhaiskasvatuksessa vanhempien näkökulmasta.

Olen itse ollut ruotsinkielisessä kielisuihkuryhmässä alakoulussa ja olen valmistumiseni jälkeen kiinnostunut työskentelemään opettajana vierasta kieltä opettavassa ryhmässä, joten koen tärkeäksi saada tietoa myös vanhempien näkökulmasta.

Kyseessä on laadullinen tutkimus ja kerään aineistoa haastattelemalla vanhempia, joilla on yksi tai useampi lapsi ryhmässä, jossa opetetaan kieltä, joka ei ole lapsen äidinkieli. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää vanhempien näkemyksiä vieraan kielen opettamisesta ja sen merkityksestä varhaisvuosina.

Haastattelujen ajankohta on sovittavissa aikataulujuenne mukaan helmi-maaliskuussa eikä teidän tarvitse valmistautua haastatteluun etukäteen. Ilmoitathan halukkuutesi osallistua tutkimukseen mahdollisimman pian sähköpostitse tai puhelimitse.

Annan mieluusti lisätietoa kaikesta tutkimukseen liittyvästä eli ota minuun yhteyttä!

Vastaa sekä puhelimitse että sähköpostitse :)

Ystävällisin terveisin

Saana Lonka