

# **Opettajaparityöskentely päiväkodin kaksikielisessä opetuksessa**

Anu Palojärvi

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

**Palojärvi, Anu. 2015. Opettajaparityöskentely päiväkodin kaksikielisessä opetuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua + liitteet.**

Tutkimuksessa tarkasteltiin eräässä päiväkodissa opettajaparityöskentelynä toteutettua uudenlaista kaksikielistä toimintaa, josta tutkimuspäiväkodissa käytettiin nimitystä kielipajatoiminta. Tutkimuskysymyksinä oli miten kyseistä kielipajatoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan sekä millaisia näkemyksiä opettajapareilla on kielipajatoiminnasta. Tutkimuskysymyksiä tarkennettiin ja rajattiin alakysymysten avulla. Esimerkiksi opettajaparien näkemyksiä tarkasteltaessa keskityttiin selvittämään varhaiskasvattajien näkemyksiä toiminnan hyödyistä ja haitoista sekä toiminnassa tärkeistä asioista. Aineisto kerättiin äänittämällä opettajaparien suunnittelutapaamisia, havainnoimalla kielipajatuokioita sekä haastattelemalla opettajapareja. Havainnoinnit toteutettiin ulkopuolisen havainnoijan roolissa ja haastattelut parihaastatteluina teemahaastattelun periaatteita hyödyntäen. Aineisto analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajaparit suunnittelivat kielipajatoimintaa monipuolisesti. Opettajaparit suunnittelivat muun muassa toiminnan sisältöjä, rakennetta, kielen käyttöä, työnjakoa ja pedagogisia periaatteita ja tavoitteita. Kielipajatoiminnan toteutuksessa opettajaparit hyödynsivät useita erilaisia toiminta- ja yhteistyötapoja yhden tuokion aikana. Eri opettajaparit myös toteuttivat toimintaa eri tavoin. Parien välillä oli eroja esimerkiksi työnjaossa sekä kielellisten roolien jakamisessa. Opettajaparit itse pitivät toimintaa monin tavoin hyödyllisenä. Opettajaparit toivat esiin parityöskentelyyn, toiminnan kaksikielisyyteen ja muihin asioihin liittyviä hyötyjä. Haittoja toiminnalla koettiin olevan hyvin vähän. Opettajaparit pitivät toiminnan onnistumisen kannalta tärkeänä muun muassa opettajaparin yhteistyön sujumista ja hyvää vuorovaikutusta, riittävää suunnittelu- ja valmistelu-aikaa, sopivaa pienryhmän kokoa ja rakennetta sekä sopivan kokoista ja rauhallista tilaa. Lisäksi tärkeänä pidetyt asiat näkyvät myös tavoitteissa, jotka kielipajatoiminnassa liittyivät kieleen tutustumiseen ja sen oppimiseen, yhteisöllisyyden rakentamiseen ja toisiin tutustumiseen sekä sisältökohtaisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin.

Tutkimus toimii tapausesimerkkinä siitä, millä tavalla opettajaparityöskentelyä voidaan suunnitella ja toteuttaa kaksikielisessä opetuksessa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimus tuo esiin varhaiskasvattajien omaa näkökulmaa toimintaan. Vaikka tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä toisiin konteksteihin, niistä voi olla hyötyä kaksikielisen toiminnan tai opettajaparityöskentelyn aloittamista harkitseville päiväkodeille. Jatkossa tarvitaan laajempaa tutkimusta sekä opettajaparityöskentelystä että kaksikielisestä opetuksesta varhaiskasvatuksessa.

**Asiasanat:** Opettajaparityöskentely, kaksikielinen opetus, varhaiskasvatus, kaksikielinen pedagogiikka, samanaikaisopetus, co-teaching, bilingual education, early childhood education

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	KAKSIKIELINEN OPETUS.....	8
2.1	Kielikylpy.....	9
2.2	Kaksikielinen kielikylpy .....	11
2.3	Kaksikielinen pedagogiikka .....	12
2.4	Monikielinen kommunikointi.....	14
2.5	Kaksikielisen opetuksen suunnittelu .....	16
2.5.1	Kaksikielisen opetuksen toimintatavan suunnittelu .....	16
2.5.2	Kaksikielisen toiminnan ja toimintatuokioiden suunnittelu .....	17
3	OPETTAJAPARITYÖSKENTELY.....	20
3.1	Erilaisia näkemyksiä opettajaparityöskentelystä.....	21
3.2	Opettajaparityöskentelyn toteuttamisperiaatteita ja -malleja .....	22
3.3	Opettajaparityöskentelyn onnistumisen edellytykset .....	23
3.4	Opettajaparityöskentelyn hyötyjä ja haittoja.....	25
3.5	Opettajaparityöskentelyn suunnittelu .....	27
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
5.1	Tutkimuspäiväkoti ja opettajaparitoiminta päiväkodissa .....	30
5.2	Tutkimusmenetelmät .....	31
5.3	Aineiston kerääminen .....	32
5.4	Aineiston analyysi .....	34
5.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	36
6	KIELIPAJATOIMINNAN SUUNNITTELU .....	39
6.1	Toiminnan sisältöjen suunnittelu.....	39
6.1.1	Sisältöön liittyvät ehdotukset.....	39
6.1.2	Sisältöjen perustelevminen ja valinta .....	41

6.2	Rakenteen suunnittelu.....	42
6.3	Kielten käytön suunnittelu .....	43
6.4	Työnjaon suunnittelu .....	45
6.5	Pedagogisten periaatteiden ja tavoitteiden suunnittelu.....	46
6.6	Muita suunnittelutapaamisissa käsiteltyjä asioita.....	47
6.7	Yhteenveto suunnittelun kohteista ja pohdintaa.....	48
7	OPETTAJAPARITYÖSKENTELYN TOTEUTTAMISTAVAT KIELIPAJATOIMINNASSA .....	51
7.1	Havainnointiaineistosta ilmenevät toteuttamistavat .....	52
7.1.1	Opettajapari 1: Maija ja Camilla.....	52
7.1.2	Opettajapari 2: Ulla ja Niina.....	53
7.1.3	Opettajapari 3: Heikki ja Heidi .....	54
7.1.4	Opettajapari 4: Johanna ja Liisa.....	56
7.2	Yhteenveto havaituista toteutustavoista ja pohdintaa.....	58
7.3	Muut aineistossa näkyvät toteutustavat .....	60
8	KIELIPAJATOIMINNAN HYÖDYT JA HAITAT.....	62
8.1	Opettajaparityöskentelyn hyödyt.....	62
8.2	Kaksikielisen toimintatavan hyödyt .....	64
8.3	Muut hyödyt kielipajatoiminnassa .....	66
8.4	Haitat ja mahdolliset haitat .....	67
8.5	Yhteenveto hyödyistä ja haitoista sekä pohdintaa.....	68
9	KIELIPAJATOIMINNASSA TÄRKEÄNÄ PIDETYT ASIAT.....	71
9.1	Toiminnan onnistumisen kannalta olennaiset asiat .....	71
9.1.1	Opettajaparin vuorovaikutus ja yhteistyö.....	71
9.1.2	Lapset ja lapsiryhmä.....	73
9.1.3	Suunnittelu ja valmistelu .....	74
9.1.4	Ulkoiset olosuhteet ja puitteet.....	76

9.2	Tavoitteet .....	77
9.2.1	Kieleen liittyvät tavoitteet.....	77
9.2.2	Tutustuminen muihin ja yhteisöllisyyden rakentaminen.....	79
9.2.3	Sisältökohtaiset ja pedagogiset tavoitteet.....	80
9.3	Yhteenveto tärkeinä pidetyistä asioista ja pohdintaa.....	81
10	POHDINTA .....	83
10.1	Tulosten yhteenveto ja keskeisimmät johtopäätökset .....	83
10.2	Tulosten merkitys .....	87
10.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	88
	LÄHTEET .....	90
	LIITTEET .....	97
	Liite 1: Haastattelun teemakartta.....	97

# 1 JOHDANTO

Kyky oppia vieraita kieliä sekä toimia ja kommunikoida useammalla kuin yhdellä kielellä on tullut kansainvälistymisen ja globalisaation myötä yhä tärkeämmäksi. Lisäksi etenkin kielten joustavaan käyttöön liittyvät taidot, kuten esimerkiksi kääntäminen, kielien vaihtaminen ja kommunikoiminen kaksikielisesti, ovat tulevaisuudessa tarpeen. (Ks. esim. Garcia 2009, 5, 297, 301.) Myös Euroopan yhteisöjen komissio (2005, 3-5) on ottanut tiedonannossaan kantaa monikielisyyden edistämisen ja vieraiden kielten opetteluun varhaisen aloittamisen puolesta. Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii kuitenkin uusien kaksikielisen opetuksen tapojen suunnittelua ja kokeilemista niin perusopetuksen kuin varhaiskasvatuksen piirissä. Viimeaikoina opetushallituksen raportissa (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011, 87) onkin otettu kantaa uusien, toiminnallisempien ja vuorovaikutusta painottavien kielten oppimista edistävien menetelmien kehittämisen puolesta. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa (ks. esim. Creese & Blackledge 2010, 103; Garcia 2009, 5–6) on peräänkuulutettu opetusta, jossa kahta tai useampaa kieltä käytetään joustavasti opetuksessa kaksikielisyyden taitojen edistämiseksi. Kuitenkaan uudentyypisten kaksikielisen opetuksen tapojen kokeilemista varhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tutkittu, eikä kaksikielisen opetuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa ole muutenkaan kovin paljon tutkimustietoa, lukuun ottamatta kielikylpyyn liittyvää tutkimusta, jota on tehty jo melko runsaasti (ks. esim. Bergroth & Björklund 2013; Harju-Luukkanen 2013; Mård-Miettinen 2007; Savijärvi 2013; Södergård 2007).

Kaksikielisen opetuksen tutkimisen lisäksi varhaiskasvatuksessa on tarpeen tutkia myös erilaisia tapoja järjestää pedagogista toimintaa. Viime aikoina esimerkiksi työparityöskentely on yleistynyt varhaiskasvatuksessa pienryhmätyöskentelyn yleistymisen myötä (ks. esim. Raittila 2013, 69, 83), mutta tästä huolimatta työparityöskente-

lystä varhaiskasvatuksessa on hyvin vähän tutkimustietoa. Myöskään opettajaparityöskentelyä, jolla tässä tarkoitan ohjattuun pedagogiseen toimintaan keskittyvää parityöskentelyä, ei ole varhaiskasvatuksessa tutkittu aiemmin. Jotta päiväkodit voisivat tehdä perusteltuja päätöksiä opettajaparityöskentelyn hyödyntämisestä varhaiskasvatuksessa, aiheesta tarvitaan tutkimustietoa, jonka valossa johtajat ja päättäjät voivat harkita opettajaparityöskentelyn käyttöön ottamista varhaiskasvatuksessa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajaparityöskentelyä kaksikielisessä opetuksessa. Lähtökohtana tutkimukselle toimii tutkimuspäiväkodissani aloitettu kielipajatoiminta, jolla tarkoitetaan kaksikielistä pienryhmätoimintaa, jota toteutetaan opettajaparityöskentelyn kautta. Tutkimuksessani selvitän, millä tavalla kielipajatoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan sekä mitä toimintaa toteuttavat varhaiskasvattajat itse ajattelevat toiminnan hyödyistä ja toiminnassa tärkeistä asioista. Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa perustietoa sekä uuden tyyppisestä kaksikielisestä opetuksesta että opettajaparityöskentelystä varhaiskasvatuksessa. Toivon myös, että tutkimuksestani voisi olla hyötyä kaksikielisen opetuksen tai opettajaparityöskentelyn aloittamista harkitseville päiväkodeille.

## 2 KAKSIKIELINEN OPETUS

Kaksikielisellä opetuksella (*bilingual education*) tarkoitetaan kahden kielen käyttämistä opetuksessa (Garcia 2009, 7, 9). Lapsia siis opetetaan ja ohjataan sekä heidän äidinkiellellään että heille ennestään vieraalla kielellä. Kaksikielisessä opetuksessa lapsille vierasta kieltä käytetään opetuksen välineenä eli asiasisältöjä opetetaan vieraan kielen kautta. Toisin kuin perinteinen kielenopetus kaksikielinen opetus ei keskity ainoastaan kielen oppimiseen vaan on ennen kaikkea tapa tarjota mielekästä ja sosiaalisesti oikeudenmukaista opetusta, jossa vieraan kielen oppimisen lisäksi opitaan suvaitsevaisuutta muita kieliryhmiä ja kulttuureita kohtaan sekä opitaan toimimaan monikulttuurisissa ympäristöissä (Garcia 2009, 6.) Baker (2011, 231) toteaaakin viimeaikaisen tutkimuksen osoittavan kaksikielisen opetuksen olevan potentiaalinen tapa kehittää oppilaiden kunnioitusta muita kieliä ja kulttuureita kohtaan.

Kaksikielinen opetus on niin sanottu kattotermi erilaisille tavoille käyttää kahta kieltä opetuksessa, mikä vuoksi kaksikieliseen opetukseen lukeutuu monenlaisia kielenopetuksen käytäntöjä ja muotoja (Garcia 2009, 9; ks. myös Baker 2011, 207; Creese & Blackledge 2010, 104). Kaksikielisen opetuksen eri muotojen välillä on eroja siinä, millä tavalla ja kuinka paljon vierasta kieltä käytetään kommunikaatiossa ja opetuksessa (Garcia 2009, 7, 9). Perinteisesti kaksikielisessä opetuksessa kielet on pyritty pitämään erillään ja kielten joustavaa käyttöä on paheksuttu (Creese & Blackledge 2010, 104–105; ks. myös Lewis, Jones & Baker 2012, 643). Tästä hyvänä esimerkkinä toimii perinteinen kielikylpyopetus, jossa aikuiset pyrkivät käyttämään vain yhtä kieltä vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja näin tekemään selkeän eron kielten välillä. Kielet voidaan pyrkiä pitämään erillään toisistaan myös esimerkiksi käyttämällä yhtä kieltä tietyssä paikassa tai tietyillä oppitunneilla tai kirjoittamalla erikieliset sanat eri väreillä (ks.



esim. Garcia 2009, 292). Kuitenkin kahden kielen tiukkaan erottamiseen liittyneet ongelmat ovat saaneet opettajat ja tutkijat kyseenalaistamaan kielten tiukan erottelun (Creese & Blackledge 2010, 105; ks. myös Baker 2011, 228).

Garcian (2009, 8) mukaan kielten tiukka erillään pitäminen on yleinen menettelytapa kaksikielisessä opetuksessa, muttei kuitenkaan ainoa tapa toteuttaa kaksikielistä opetusta. Kaksikieliseen opetukseen sisältyykin muotoja, joissa kahta tai useampaa kieltä käytetään yhdessä eri tavoin (Garcia 2009, 9). Nykyään on myös alettu puhua joustavan kaksikielisen opetuksen puolesta. Esimerkiksi Creese ja Blackledge (2010, 103) ottavat vahvasti kantaa kahden kielen rinnakkaisen tai samanaikaisen käytön puolesta kaksikielisessä opetuksessa. Myös Garcia (2009, 8) toteaa, että nykyään tarvitaan adaptiivista kaksikielistä opetusta, jota pystytään muokkaamaan vuorovaikutustilanteen mukaan laajemmaksi tai suppeammaksi.

Erilaisista kaksikielisen opetuksen tavoista puhuttaessa on kuitenkin tärkeää muistaa, ettei mikään kaksikielisen opetuksen malli ole itsessään toista parempi, vaan mallin toimivuus riippuu muun muassa kontekstista, kohderyhmästä ja opetukselle asetetuista tavoitteista (ks. esim. Freeman 2004, 76, 81, 334). Myöskään mallien jakaminen kieltenkäytön joustavuuden perusteella ei kerro mallien arvojärjestyksestä, vaan kuvaa eri mallien keskeisiä eroja ja kertoo erilaisista lähestymistavoista kielten oppimiseen ja opettamiseen.

Seuraavaksi esittelen joitakin kaksikielisen opetuksen muotoja, keskittyen niihin kaksikielisen opetuksen muotoihin, jotka ovat lähellä tutkimuspäiväkodissani toteutettavaa toimintaa. Aloitan kertomalla kielikylyvystä ja kaksikielisestä kielikylyvystä, jotka kuvastavat perinteistä, kielten erillään pitämiseen perustuvaa kaksikielistä opetusta. Tämän jälkeen siirryn kertomaan kaksikielisestä pedagogiikasta, joka kuuluu joustavan piiriin kaksikielisen opetuksen menetelmiin. Lisäksi esittelen myös monikielistä kommunikointia (translanguaging), joka tarkoittaa kahden kielen joustavaa käyttöä opetuksessa. Lopuksi kuvaan lyhyesti kaksikielisen toiminnan suunnittelun keskeisiä asioita.

## 2.1 Kielikylypy

Kielikylypy (*språkbad; immersion*) on kielenopetuksen menetelmä yhden tai useamman toisen kielen omaksumiseen. Kielikylypy on yleensä suunnattu enemmistökielitä äidinkielenään puhuville lapsille, joiden halutaan oppivan vähemmistökieltä. Tämän vuoksi esimerkiksi Suomessa kielikylypy on useimmiten ruotsinkielen kielikylypyä, jota annetaan

suomenkieltä äidinkielenään puhuville lapsille. (Ks. esim. Björklund 2007, 78; Laurén 2000, 38.) Kielikylvyn alkaessa lapset eivät osaa lainkaan kielikylpykieltä, joten kaikilla on sama kielellinen lähtökohta (Laurén 2000, 38). Kielikylpy voidaan aloittaa päiväkodissa, alakoulussa tai yläkoulussa riippuen siitä, mitä kielikylpymallia käytetään. Eroja kielikylvyn toteuttamistavoissa on myös sen suhteen, kuinka paljon kielikylpykieltä käytetään. Täydellisessä kielikylvyssä kaikki opetus toteutetaan aluksi kielikylpykielellä ja vähitellen lisätään oppilaan äidinkielen käyttöä. Osittaisessa kielikylvyssä puolestaan käytetään alusta lähtien sekä kielikylpykieltä että oppilaan äidinkieltä. (Buss & Laurén 2007, 29.) Täydellinen kielikylpy on melko paljon käytetty malli Suomessa (Harju-Luukkanen 2013, 343) ja usein se aloitetaan jo päiväkodissa, jolloin puhutaan varhaisesta täydellisestä kielikylvystä. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä tavoitteena on toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen ja kielikylpyopetus aloitetaan kun lapsen äidinkieli ja kieli-identiteetti on kehittynyt eli useimmiten kolmen ikävuoden jälkeen (Bergroth & Björklund 2013, 93, 100; Harju-Luukkanen 2013, 345). Seuraavaksi kerron tarkemmin siitä, miten varhaista täydellistä kielikylpyä toteutetaan varhaiskasvatuksessa sekä millaisia periaatteita siihen liittyy.

Kielikylvyssä vierasta kieltä opitaan käyttämällä sitä luonnollisissa ja mielekkäissä tilanteissa kommunikaation ja opetuksen välineenä (Buss & Laurén 2007, 26–27). Koska kielenoppiminen pyritään tekemään mahdollisimman luonnolliseksi, oppimisessa hyödynnetään samoja tapoja kuin äidinkielen oppimisessa. Tämä näkyy siinä, että kieltä opitaan muun muassa kommunikoimalla ja ilmaisemalla ajatuksia, jolloin huomio keskittyy viestinnän sisältöön ja kieli on vain sisällön viestimisen välineenä. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007, 9.) Kielikylpykielen oppimiselle on myös tyypillistä, että sitä opitaan osana arjen toimintaa ja ymmärtäminen perustuu aluksi paljolti tilanteen tuttuuteen, ei-sanalliseen kommunikointiin ja muiden lasten toiminnan seuraamiseen (Savijärvi 2013, 120, 128, 136). Kielen kommunikatiivisen käytön ja autenttisten sisältöjen viestimisen vuoksi kielen oppiminen on motivoivaa ja mielekästä (Björklund ym. 2007, 9; Buss & Laurén 2007, 27), mikä edistää kielen oppimista. Lisäksi kielen oppimisessa auttaa se, että kieltä opitaan yhdessä vertaisryhmän kanssa. Yhteisen äidinkielen ansioista lapsilla on mahdollisuus pohtia yhdessä kuulemiansa ilmaisuja ja niiden merkitystä, jolloin vertaisryhmää voidaan hyödyntää oppimisen resursseina. (Savijärvi 2013, 123, 126–127, 137.)

Kielikylvyssä opettaja käyttää vain yhtä kieltä kaikessa kommunikaatiossa lasten kanssa ja toimii näin yksikielisenä kielimallina lapsille (Björklund, ym. 2007, 10).

Kielikylpyopettajat siis tietoisesti erottelevat kielet toisistaan ja käyttävät johdonmukaisesti kielikylpykieltä kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaisella toiminnalla pyritään tarjoamaan lapselle mahdollisimman paljon mahdollisuuksia kuulla kielikylpykieltä arjen toiminnassa. (Bergroth & Björklund 2013, 92–93.) Monesti toiveena on myös, että kielikylpyopettaja hallitsee kielikylpykieltä äidinkielen puhujan tavoin (ks. esim. Miettinen, Kangasvieri & Saarinen 2013, 82), jotta lapsi voisi saada parhaan mahdollisen kielellisen mallin.

Kielikylvyssä lapselle annetaan mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltänsä vuorovaikutuksessa kielikylpyopettajan ja muiden lasten kanssa (ks. esim. Savijärvi 2013, 122, 136), vaikka heitä samalla kannustetaan kielikylpykielen käyttöön (ks. esim. Bergroth & Björklund 2013, 93). Tämän vuoksi kielikylpyopettajan tulee ymmärtää myös lapsen äidinkieltä (ks. esim. Buss & Laurén 2007, 29; Mård-Miettinen 2007, 38), sillä varsinkin kielikylvyn alussa lapset käyttävät omaa äidinkieltään kielikylpyopettajalle puhuessaan (ks. esim. Mård-Miettinen 2007, 37). Kyky ymmärtää lasten äidinkieltä auttaa opettajaa reagoimaan lasten puheeseen (Bergroth & Björklund 2013, 97; Savijärvi 2013, 136) sekä seuraamaan sitä, miten lapset tulkitsevat kielikylpykieltä, mikä auttaa tarvittaessa tekemään kielikylpykielen käytöstä ymmärrettävämpää (Savijärvi 2013, 136).

## 2.2 Kaksikielinen kielikylpy

Kaksikielinen kielikylpy (*two-way immersion* tai *bilingual immersion*) on kielikylpyopetuksen erityismuoto, jossa kielikylpyä toteutetaan kahdella kielellä. Kaksikielisessä kielikylvyssä sekä vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvat lapset että enemmistökieltä äidinkielenään puhuvat lapset on integroitu samaan ryhmään (ks. esim. Correia 2004, 26; Gerena 2002, 60; Serrano & Howard 2007, 152–153). Kaksikielisessä kielikylvyssä siis erilaisista kielellisistä taustoista tulevat lapset toimivat ja oppivat yhdessä. Ohjeiden antamisessa ja opetuksessa käytetään molempia kieliä eli lapset saavat välillä ohjeita äidinkielellään ja välillä itselleen vieraalla kielellä (Correia 2004, 26; Serrano & Howard 2007, 153). Kaksikielisen kielikylvyn tavoitteena on tasapainoisen kaksikielisyyden saavuttaminen eli molempien kielten hyvä hallitseminen, luku- ja kirjoitustaidon hallitseminen molemmilla kielillä sekä hyvän opintomenestyksen saavuttaminen (Correia 2004, 26; Gerena 2002, 60; Serrano & Howard 2007, 152).

Kaksikielistä kielikylpyä voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Freemanin (2004) mukaan tavallisimpia kaksikielisen kielikylvyn toteuttamismalleja ovat *vähemmistökieltä painottava ohjelma* (90:10-ohjelma) ja *tasapainotettu ohjelma* (50:50-ohjelma). Vähemmistökieltä painottavassa ohjelmassa varhaiskasvatuksen aikana opetuksesta ja ohjeistuksesta 90 % on vähemmistökielellä ja 10 % ohjeiden annosta taas enemmistökielellä. Ajan kuluessa enemmistökielen käytön määrää opetuksessa kuitenkin vähitellen lisätään kunnes kummankin kielen osuus toiminnassa on noin 50 %. Tasapainotetussa ohjelmassa puolestaan kumpaakin kieltä käytetään alusta alkaen yhtä paljon ohjeistuksessa ja sisältöjen opettamisessa. (Freeman 2004, 47, 264; Ks. myös esim. Serrano & Howard 2007, 153.) Lisäksi kaksikielistä kielikylpyä on mahdollista toteuttaa niin sanotun eriytetyn ohjelman avulla (differentiated program), jossa erilaisista kielitaustoista tulevat lapset saavat eri määrän ohjeistusta eri kielillä. Esimerkiksi vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvat voivat saada opetusta ja ohjausta enemmän omalla äidinkielellään kuin enemmistökieltä puhuvat. (Freeman 2004, 264.)

Freemanin (2004, 264) mukaan kaksikielisen kielikylvyn toteuttamistapa voi vaihdella myös sen mukaan miten ja missä asioissa kumpaakin kieltä käytetään. Kielten käyttö voidaan esimerkiksi jakaa niin, että yksi opettaja käyttää yhtä kieltä ja toinen toista, jolloin opettajat toimivat lapsille yksikielisinä malleina. Kielten käyttäminen voidaan myös jakaa esimerkiksi ajankohdan mukaan tai oppiaineen tai sisältöalueen mukaan, jolloin toista kieltä voidaan käyttää esimerkiksi taideaineissa ja matematiikassa ja toista kieltä muissa aineissa. Tällöin opettajat toimivat lapsille kaksikielisinä malleina, mutta kielet kuitenkin erotetaan toisistaan jonkin periaatteen avulla. (Freeman 2004, 264.)

### **2.3 Kaksikielinen pedagogiikka**

Kaksikielinen pedagogiikka (*bilingual pedagogy*) on toistaiseksi melko vähän käytetty nimitys. Tästä huolimatta kaksikielisestä pedagogiikasta on tehty jo muutamia tutkimuksia sekä tutkimuspäiväkodissani (ks. Mård-Miettinen & Palviainen 2014; Palviainen & Mård-Miettinen 2015; Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, vertaisarvioitavana) että kansainvälisesti (ks. esim. Creese & Blackledge 2010; Schwartz & Asli 2013). Seuraavaksi esittelen kaksikieliselle pedagogiikalle tyypillisiä piirteitä näiden tutkimusten valossa. Kuitenkin kaksikielistä pedagogiikkaa tarkastellessa on huomioitava, etteivät kaksikielisen pedagogiikan toimintaperiaatteet ole vielä täysin vakiintuneet

eikä sitä välttämättä toteuteta kaikkialla samalla tavalla. Lisäksi Schwartz ja Asil (2013, 25, 28) ovat havainneet kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavien lastentarhanopettajien olevan avoimia pohtimaan ja muokkaamaan käyttämiään kielistrategioita sekä kehittämään pedagogiikkaa ja toimintatapoja käytännön kokemustensa ja reflektion kautta, minkä vuoksi kaksikielisen pedagogiikan voidaan todeta olevan myös jatkuvassa muutoksessa (ks. myös Lahtinen 2013, 51–52; Palviainen & Mård-Miettinen 2015; 11, 15–16).

Kaksikieliselle pedagogiikalle ominaista on se, että molempia kieliä käytetään yhdessä joustavalla tavalla, erottelematta niitä toisistaan esimerkiksi ajankohdan sisällön tai henkilön perusteella (ks. esim. Creese ja Blackledge 2010, 103, 112; Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 325; Schwartz ja Asli 2013, 22). Kaksikielisessä pedagogiikassa molempia kieliä voidaan käyttää samassa tilanteessa ja sama varhaiskasvattaja puhuu lapsille vaihdellen kumpaakin kieltä (Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 326). Creesen ja Blackledgen (2010) mukaan kaksikielisessä pedagogiikassa käytetty kielten käyttötapa kuvastaakin kaksikielisyyttä, jossa rajat kielten välillä eivät ole tiukasti määriteltyjä vaan kieliä voidaan käyttää adaptiivisesti. Tällaiselle joustavalle kaksikieliselle pedagogiikalle on tyypillistä mm. oppilaiden osallistaminen käyttämällä monikielistä kommunikointia (*translanguaging*, ks. luku 2.4), kaikkien kielten käyttäminen merkitysten rakentamiseen ja välittämiseen sekä useiden kielten hyödyntäminen pedagogisen toiminnan ylläpitämiseen ja edistämiseen. (Creese & Blackledge 2010, 112–113; ks myös Schwartz ja Asli 2013, 27.)

Kaksikielisessä pedagogiikassa tyypillistä on myös ymmärrystä tukevien strategioiden käyttäminen kommunikoinnissa. Tosin eri konteksteissa on havaittu hyödynnettävän hieman erilaisia ymmärtämistä tukevia strategioita. Mård-Miettinen ja Palviainen (2014, 331) ovat havainneet kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan lastentarhanopettajan käyttävän toistoa, eleitä, sanojen painottamista sekä rauhallista ja yksinkertaista puhetta ymmärtämisen tukemisessa. Schwartz ja Asli (2013, 28–29) puolestaan havaitsivat lastentarhanopettajien käyttävän eleiden lisäksi myös samalta kuulostavia sanoja ja kaksikielisiä kirjoja ymmärtämisen ja sanaston oppimisen tukemisessa kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavassa israelilaisessa päiväkodissa. Creesen ja Blackledgen (2010, 112) tutkimuksessa nousi esiin myös kääntämisen hyödyntäminen ymmärtämisen tukemisessa, kun taas sekä Mård-Miettisen ja Palviaisen (2014, 331) tutkimuksessa että Schwartzin ja Aslin tutkimuksessa (2014, 29) lastentarhanopettajat pyrkivät välttämään suoraa kääntämistä kaksikielisessä pedagogiikassaan.

Kakiskielisen pedagogiikan tavoitteet vaihtelevat hieman riippuen sen toteutuspaikasta ja sitä toteuttavista henkilöistä. Schwartzin ja Aslin (2013, 25, 30) tutkimassa Israelissa toteutettavassa kaksikielisessä pedagogiikassa keskeisinä tavoitteina oli suvaitsevaisuuden lisääminen eri kieliryhmien välillä sekä vähemmistökielen aseman parantaminen ja etenkin enemmistökieltä puhuvien lasten motivoiminen oppimaan vähemmistökieltä. Tutkimuspäiväkodissani toteutettavassa kaksikielisessä pedagogiikassa puolestaan tavoitteissa korostuvat uuteen kieleen tutustuminen ja sen pienimuotoinen oppiminen, positiivisten kokemusten saaminen kielen oppimisesta sekä molempien kielten arvostuksen edistäminen (Lahtinen 2013, 28–31; ks. myös Mård-Miettinen, Palviainen, Palojärvi, vertaisarvioitavana).

Kaksikielisessä pedagogiikassa opettajat ja oppilaat käyttävät hallitsemiaan kieliä taitavasti erilaisiin toimintoihin liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen (Creese & Blackledge 2010, 112–113). Kummallakin kielellä voi myös olla omat käyttötarkoituksensa. Tutkimuspäiväkodissani toteutettavaa kaksikielistä pedagogiikkaa ja sen periaatteita tutkiessaan Mård-Miettinen ja Palviainen (2014) ovat havainneet, että tutkimuspäiväkodissa toteutettavalle kaksikieliselle pedagogiikalle tyypillistä oli ruotsin ja suomen käyttäminen eri tarkoituksiin. Suomea käytettiin muun muassa lasten kanssa keskustelemiseen, ymmärtämisen varmistamiseen sekä huomion saamiseen, kun taas ruotsia hyödynnettiin toistuvissa rutiineissa ja ilmaisuisissa sekä konkreettisista asioista puhuttaessa. Kielten käytölle ja vaihtamiselle tyypillistä oli siis niin sanottu tietoinen koodinvaihto eli tietoinen kielestä toiseen vaihtaminen jonkin tietyn syyn tai periaatteen vuoksi. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 326–331.)

## 2.4 Monikielinen kommunikointi

*Translanguaging eli monikielinen kommunikointi*<sup>1</sup> on tapa käyttää kieliä joustavasti kaksikielisessä opetuksessa (Garcia 2009, 295). Monikielisellä kommunikoinnilla viitataan kahden kielen käyttämiseen vaihtaen kieltä systemaattisesti jonkin spesifin syyn vuoksi. Esimerkiksi kumpaakin kieltä voidaan käyttää johonkin tiettyyn toimintaan,

---

<sup>1</sup>Koska translanguaging on uusi termi kaksikielisessä opetuksessa (ks. esim. Lewis ym. 2012, 641), sille ei ole vielä olemassa vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Tosin joitakin ehdotuksia on esitetty siitä, miten translanguaging voitaisiin kääntää. Esimerkiksi Hannele Dufvan ehdotuksen mukaan translanguaging voisi suomeksi olla ”monikielinen vuorovaikutustoiminta” (Dufva 2.4.2013, henkilökohtainen tiedonanto.) Bergroth ja Kvist (2011) ovat puolestaan käyttäneet omassa artikkelissaan termiä dynaaminen kaksikielisyyys (dynamisk tvåspråkighet). Lisäksi Mari Bergroth on esittänyt, että translanguaging voisi kääntää myös ilmauksella ”flexibel språkanvändning av flera språk” mikä voisi suomeksi olla esim. joustava kahden/monen kielen käyttö (Bergroth 9.4.2013, henkilökohtainen tiedonanto). Vaikka useita hyviä ehdotuksia termin kääntämiseksi on esitetty, käytän translanguagingista jatkossa ilmaisua monikielinen kommunikointi, joka toimii eräänlaisena yhdistelmänä esitetyistä suomennoksista.

esimerkiksi käyttämällä toista kieltä ohjeiden antamisessa ja toista leikissä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 16.) Monikielinen kommunikointi on lähellä *koodinvaihtoa* (*code swiching*), jolla tarkoitetaan kahden kielen käyttämistä samassa puheenvuorossa siirtymällä edestakaisin kielten välillä, joko lauseen sisällä tai lauseiden välillä. Kuitenkin monikielinen kommunikointi on enemmän kuin koodinvaihtoa, sillä vaikka monikielinen kommunikointi sisältää koodinvaihtoa, siihen sisältyy myös muita tapoja käyttää kahta kieltä vuorovaikutuksessa. (Garcia 2009, 45, 49–50.)

Monikielinen kommunikointi on kaksikielisten käyttämä tapa hyödyntää hallitsemiaan kieliään joustavasti esimerkiksi merkitysten rakentamiseen ja kommunikaation edistämiseen. Monikielisen kommunikoinnin avulla kaksikieliset muun muassa auttavat eritasoisesti kieltä osaavia osallistumaan keskusteluun sekä edistävät syvemmän ymmärryksen muodostumista. (Garcia 2009, 45.) Esimerkkejä monikielisestä kommunikoinnista opetuksessa ovat muun muassa tilanteet, jossa opettaja käyttää hallitsemiaan kieliä pedagogiikassa merkitysten muodostamiseen ja tiedon välittämiseen. Tällöin kumpaakin kieltä käytetään välittämään oma osansa informaatiosta, jolloin viestin ymmärtämiseen tarvitaan molempien kielten osaamista. (Creese & Blackledge 2010, 108–109). Monikielinen kommunikointi siis johtaa opetustilanteessa dynaamiseen kaksikielisyyteen, jossa systemaattisella vaihtamisella kielestä toiseen tuetaan sisällön ymmärtämistä sekä kielen ja kognitioiden kehittymistä (Coyle ym. 2010, 16).

Monikielisen kommunikaation käyttäminen vuorovaikutuksessa on kaksikielille normaalia ja se myös osoittaa, ettei kaksikielisillä ole selkeitä raja-aitoja kielten välillä (Garcia 2009, 22, 47; ks. myös Creese & Blackledge 2010, 112). Kielten joustavaa käyttämistä vuorovaikutuksessa voidaankin pitää kaksikielisuuden ytimenä (Garcia 2009, 44). Garcia (2009, 297) toteaa monikielisen kommunikoinnin olevan hyvä tapa rakentaa monikielisuuden taitoja, jota kaikki tulevat tarvitsemaan tulevaisuudessa. Esimerkiksi taidot, kuten kääntäminen, kielen vaihtaminen ja informaation välittäminen kaksikielisesti, tulevat olemaan tärkeitä taitoja, joiden kehittymistä voidaan tukea monikielisen kommunikoinnin hyödyntämisen kautta (Garcia 2009, 297). Kuitenkin kahden kielen joustavan käytön hyväksyminen opetuksessa vaatii asenteiden muuttumista. Yksikieliset ideologiat, eli ajatus siitä, että tulisi käyttää vain yhtä kieltä kerrallaan, ovat yhä vahvoja, minkä vuoksi monikielisen kommunikoinnin käyttämisestä saatetaan tuntea jopa syyllisyyttä (Garcia 2009, 308; ks. myös Creese & Blackledge 2010, 105).

## 2.5 Kaksikielisen opetuksen suunnittelu

### 2.5.1 Kaksikielisen opetuksen toimintatavan suunnittelu

Kaksikielisen toiminnan suunnittelussa on huomioitava monenlaisia asioita ja tekijöitä, mikä tekee kaksikielisen opetuksen suunnittelusta haastavaa ja asiantuntemusta vaativaa (ks. esim. Freeman 204, 68–69; Garcia 2009, 209; Ofner & Thoma 2014, 133). Tavallisen pedagogisen suunnittelun lisäksi kaksikielisen pedagogiikan suunnittelussa on mietittävä, kielten käytön määrää ja käyttötapaa. Kielten käytön määrää eli allokaatiota pohdittaessa on päätettävä kuinka paljon kumpaakin kieltä käytetään toiminnassa ja miten aika jaetaan eri kielten välillä. Kielten käyttötapaa mietittäessä puolestaan on olennaista päättää muun muassa erotellaanko kielet toisistaan, jonkin tietyn tekijän perusteella vai käytetäänkö kieliä joustavasti yhdessä vai yhdistetäänkö kieliä erottelevia käytäntöjä ja kielten joustavaa käyttöä toisiinsa. (Garcia 2009, 290–292, 303.)

Lisäksi kaksikielisen opetuksen suunnittelussa on mietittävä kohderyhmää ja heidän tarpeitaan ja vahvuuksiaan, resursseja, tavoitteita ja toteutustapaa sekä pohdittava, millainen kaksikielisen opetuksen tapa tai malli voisi soveltua juuri kyseiseen kontekstiin ja tarpeisiin. Kaksikielistä opetusta suunniteltaessa voidaan valita jokin olemassa oleva malli tai kehittää uusia, luovia ratkaisuja kaksikielisen opetuksen toteuttamiseen. (Freeman 2004, 68, 75, 329, 336.) Vaikka valmiin kaksikielisen opetuksen mallin valitseminen on mahdollista, on myös melko tavallista, että opettajat luovat tai muokkaavat toimintatapoja ja -periaatteita (Garcia 2009, 323), ja näin ollen muodostavat uudentyyppisiä kaksikielisen opetuksen toteutustapoja (ks. myös Palviainen & Mård-Miettinen 2015; Mård-Miettinen & Palviainen 2014; Lahtinen 2013).

Uudentyyppisen kaksikielisen opetuksen suunnittelussa opettajilla on aktiivinen rooli muun muassa kielellisten toimintaperiaatteiden ja toimintatapojen kehittämisessä ja arvioinnissa. Opettajan omat käsitykset, uskomukset, arvostukset ja pedagogiset periaatteet vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi uudentyyppinen kaksikielinen toiminta muodostuu. Uudentyyppisen kaksikielisen opetuksen suunnittelu voi myös vaatia aiempien käsitysten ja uskomusten sekä toimintatapojen reflektointia ja muuttamista. Esimeriksi omaa kielididaktista käsitystä voidaan joutua pohtimaan ja muuttamaan siirryttäessä uudenlaiseen tapaan käyttää kieliä. Kielididaktisten käsitysten ja toimintatapojen muuttaminen voi olla haastavaa, ja se voi vaatia niin tietoista pohdintaa kuin asiantuntijoiden konsultointia sekä toimintatavan toimivuuden huomaamista. (Palviainen &



Mård-Miettinen 2015, 1, 9–10, 15; ks. myös Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 331; Lahtinen 2013, 49–52.)

Kaksikielisen opetuksen suunnittelulle tyypillistä on suunnitteluprosessin dynaamisuus ja kehittäminen. Kaksikielisen opetuksen suunnittelussa toistuvat suunnittelun, käyttöönoton, seurannan, arvioinnin ja kehittämisen vaiheet. (Freeman 2004, 69.) Esimerkiksi erilaisia toimintatapoja voidaan suunnitella ja kokeilla sekä arvioinnin perusteella päättää halutaanko niitä muokata ja kehittää vai säilyttää sellaisenaan. Etenkin uudentyyppisen kaksikielisen toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä tyypillistä näyttäisi olevan toiminnan vähitellen tapahtuva muuttuminen ja kehittyminen uusien asioiden kokeilemisen ja aktiivisen kehittämistyön sekä reflektoinnin vuoksi (Lahtinen 2013, 51–52; Palviainen & Mård-Miettinen 2015; 11, 15–16).

### **2.5.2 Kaksikielisen toiminnan ja toimintatuokioiden suunnittelu**

Kaksikielisen toiminnan ja toimintatuokioiden suunnittelussa tulee suunnitella sekä toiminnan sisältöä että kieltä (ks. esim. Baker 2003, 92; Kaskela-Nortamo 2007, 70; Met 1994; Mård-Miettinen 2007, 40; Sipola 2007, 151). Sisältöjä suunniteltaessa on mietittävä muun muassa eri sisältöjen oppimiseen liittyviä tavoitteita (Met 1994) sekä lapsen kehitykseen liittyviä tarpeita (Mård-Miettinen 2007, 40) ja lasten mielenkiinnonkohteita (Brodie 2013, 87). Lisäksi on pohdittava mitä tehdään missäkin vaiheessa tuntia tai tuokiota, mitkä asiat ja sisällöt voivat olla haastavia sekä millaisia sisältöjä lapsi pystyy ymmärtämään hänelle vieraalla kielellä. Opetuksessa on usein hyvä edetä konkreettisemmasta abstraktimpaan, jolloin lapsen kielelliset valmiudet ehtivät kehittyä niin, että myös abstraktimmat asiat voidaan ymmärtää aiemman opitun perusteella. (Met 1994.)

Kielellisessä suunnittelussa tulee asettaa sekä yleisiä kielenoppimisen tavoitteita sekä myös yksityiskohtaisia kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita, joita toiminnassa pyritään toteuttamaan (Mård-Miettinen 2007, 40, 43; ks. myös Freeman 2004, 71; Met 1994). Ofnerin ja Thoman (2014, 132) mukaan tarkasti vieraan kielen harjoittelua suunnittelevat varhaiskasvattajat asettavat kielellisiä tavoitteita lasten tarpeiden pohjalta ja suunnittelevat tarkkoja sanaston ja rakenteen oppimiseen liittyviä tavoitteita. Nämä varhaiskasvattajat miettivät mm. millaista sanastoa käsiteltäisiin sekä millaisiin kieliopillisiin seikkoihin keskityttäisiin milläkin tuokiolla (Ofner & Thoma 2014, 133). Lisäksi kielen suunnittelussa on tunnistettava sisällön ymmärtämisen kannalta välttämätön kieli ja pyrittävä tietoisesti suunnittelemaan tarvittavaa kielen kehitystä. Opettajan on siis

mietittävä muun muassa sitä, millaisia kielellisiä taitoja lapsi tarvitsee opetuksen tämänhetkisen ja tulevan sisällön ymmärtämiseen, sekä pyrittävä edistämään näiden taitojen saavuttamista. (Met 1994.)

Kielen suunnittelussa on myös suunniteltava, miten kieltä käytetään arjen toiminnassa ja toimintatuokioilla. Varhaiskasvattajan on muun muassa suunniteltava kuinka paljon hän itse puhuu ja kuinka paljon lapsille annetaan mahdollisuutta vieraalla kielellä puhumiseen. Lisäksi on pohdittava millaisia mahdollisuuksia kielen tuottamiseen annetaan, esimerkiksi millaisissa tilanteissa ja keiden kanssa lapset saavat mahdollisuuksia käyttää kieltä. (Mård-Miettinen 2007, 41–42; ks myös Mett 1994.) Kielen suunnittelussa on myös tärkeää miettiä millaisia ymmärtämistä tukevia strategioita opetuksessa ja vuorovaikutuksessa käytetään (Met 1994). Esimerkiksi kontekstin tarjoaminen, konkretia, kokemukselliset aktiviteetit ja toiminnallisuus, mallintaminen, eleet ja ilmeet, kuvat, rutiinit ja toisto voivat auttaa lasta ymmärtämään kieltä ja vuorovaikutuksen sisältöä (ks. esim. Garcia 2009, 331–332; Met 1994; Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 330–331; Nikula & Marsh 1997, 52–60).

Kielen ja sisällön suunnittelun lisäksi kaksikielisen toiminnan suunnittelussa on suunniteltava materiaalien käyttöä, opetusmetodeja ja pedagogisia toimintatapoja, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä periaatteita sekä arviointia (ks. esim. Garcia 2009, 318; Met 1994; Ofner & Thoma 2014, 133). Materiaaleja valittaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, millaiset opetusmateriaalit sopivat lasten taitoihin ja tarpeisiin sekä siihen kuinka hyvin materiaalit tukevat ymmärtämistä (Met 1994; ks. myös Ofner & Thoma 2014, 133). Opetusmetodeja ja pedagogisia toimintatapoja suunniteltaessa on hyvä valita toimintatapoja, jotka ovat toiminnallisia, kontekstisidonnaisia, sopivan haastavia sekä antavat mahdollisuuden yhteistoiminnallisuuteen ja kielen käyttämiseen (Met 1994). Lisäksi on tärkeää, että valitut toimintatavat ovat sosiaalisesti oikeudenmukaisia eli tarjoavat mahdollisuuksia osallistua ja oppia kielellisestä taustasta riippumatta sekä edistävät molempien kielten arvostusta ja kunnioitusta (Garcia 2009, 138–220). Arviointia suunniteltaessa on mietittävä, millä tavalla lasten oppimista arvioidaan (Garcia 2009, 318; Met 1994; Ofner & Thoma 2014, 126) sekä miten kaksikielisen opetuksen toteuttamisen laatua ja toteutusta arvioidaan (Freeman 2004; 75). Sekä lasten oppimisen arviointi että käytettyjen toimintatapojen arvioiminen auttavat muokkaamaan toimintaa ja pedagogiikkaa tarkoituksenmukaisemmaksi (Garcia 2009, 322; Freeman 2004, 75).

Kuten edellä kerrotun perusteella voidaan huomata, kaksikielisen toiminnan ja toimintatuokioiden suunnittelussa keskeisiä asioita on tunnistettu ja niistä on kirjoitettu

melko paljon. Tästä huolimatta vain vähän on tutkittu sitä, mitä varhaiskasvattajat käytännössä suunnittelevat suunnitellessaan kaksikielisiä toimintatuokioita. Vaikka aiheesta on löydettävissä muutamia yksittäisiä tutkimuksia (ks. esim. Ofner & Thoma 2014), tarvitaan lisää tietoa siitä, mitä asioita varhaiskasvattajat todellisuudessa suunnittelevat ja mihin he kiinnittävät huomiota kaksikielisiä toimintatuokioita suunnitellessaan.

### 3 OPETTAJAPARITYÖSKENTELY

Päiväkodeissa varhaiskasvatusta on yleensä järjestetty tiimityöskentelynä, jolloin tavallisesti kolme tai neljä varhaiskasvattajaa vastaa yhdessä lapsiryhmästä (Polamo 2010, 10; ks. myös Raittila 2013, 69, 74; Venninen 2007, 23). Viime aikoina kuitenkin työparityöskentely on yleistynyt päiväkodeissa pienryhmätoiminnan yleistymisen myötä (ks. esim. Raittila 2013, 69, 83). Tästä huolimatta työparityöskentelyn toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tutkimustietoa. Tämän vuoksi esittelen seuraavaksi pääasiassa kouluissa toteutettuun opettajaparityöskentelyyn liittyvää tutkimusta sekä opettajaparityöskentelyn malleja, joita on käytetty muun muassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen sekä kaksikielisessä opetuksessa. Vaikka saatuja tutkimustuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan varhaiskasvatuksessa toteutettavaa opettajaparityöskentelyä<sup>2</sup>, ne luovat kuitenkin hyvän vertailupohjan varhaiskasvatuksessa toteutettavan opettajaparityöskentelyn tarkastelemiseen. Aloitan kuvailemalla opettajaparityöskentelyä ja sen toteuttamistapoja, jonka jälkeen siirryn kertomaan opettajaparityöskentelyn onnistumisen edellytyksistä sekä kuvaan lyhyesti opettajaparityöskentelyn hyötyjä ja haasteita. Lopuksi kuvaan lyhyesti olennaisia asioita opettajaparityöskentelyn suunnittelussa.

---

<sup>2</sup> Vaikka varhaiskasvatuksessa puhutaan useammin työparityöskentelystä kuin opettajaparityöskentelystä, käytän tässä tutkimuksessa molempia termejä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta parityöskentelystä. Työparityöskentelyllä viitataan kuitenkin laajempaan, koko toiminnan kattavaan parityöskentelyyn. Opettajaparityöskentely-termiä puolestaan käytän suppeammasta parityöskentelystä, jossa parityöskentely rajoittuu vain tiettyihin toimintahetkiin tai tuokioihin, jotka ovat ohjattuja ja pedagogisia.

### 3.1 Erilaisia näkemyksiä opettajaparityöskentelystä

Opettajaparityöskentelyä (*co-teaching*<sup>3</sup>) on määritelty monella eri tavalla (ks. esim. Bouck 2007, 46). Eniten opettajaparityöskentelyä on tutkittu yhtenä keinona järjestää inklusiivista opetusta tavallisissa luokkahuoneissa. Koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä tavallisissa luokissa on inklusion myötä kasvanut, opettajaparityöskentelystä on tullut suosittu tapa vastata oppilaiden tarpeisiin (ks. esim. Murawski & Lochner 2011, 174–175; Ploessl, Rock, Schoenfeld & Blanks 2010, 158). Opettajaparityöskentely on tämän vuoksi usein määritelty tavaksi tukea sekä erityistä tukea tarvitsevia että muita oppilaita tavallisessa luokkahuoneessa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön kautta (ks. esim. Gurgur & Uzuner 2011, 290; Murawski & Lochner 2011, 174–175; Ploessl, ym. 2010, 158; Sileo J. 2011, 33). Tällöin opettajaparityöskentelyn tarkoituksena on auttaa vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän tarpeisiin ja eriyttämään opetusta opettajien yhteistyön kautta (ks. esim. Murawski & Lochner 2011, 175).

Opettajaparityöskentelyä on määritelty myös yleisemmällä tasolla. Cook ja Friend (1995, 2) määrittelevät opettajaparityön (*co-teaching*) yksinkertaisesti olevan sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjeistavat heterogeenistä oppilasryhmää samassa tilassa. Raittila (2013, 83) puolestaan määrittelee parityöskentelyä varhaiskasvatuksen näkökulmasta todeten sen viittaavan järjestelyyn, jossa kaksi varhaiskasvattajaa huolehtii tietystä lapsiryhmästä. Lisäksi opettajaparityöskentelyä on selitetty sen toteuttamisen näkökulmasta. Tällöin opettajaparityöskentelyä on esimerkiksi kuvattu monimutkaiseksi vuorovaikutussuhteeksi, joka luodaan neuvottelun ja yhteisen suunnittelun kautta (Bouck 2007, 46, 48; ks. myös Gurgur & Uzuner 2011, 590) tai työskentelytavaksi, jossa opettajat tekevät yhteistyötä suunnittelussa, opetuksessa ja arvioinnissa (Murawski & Lochner 2011, 175).

Kaksikielisessä opetuksessa opettajaparityöskentelyä on hyödynnetty muun muassa niin, että kaksikielinen opettaja ja luokanopettaja ovat tehneet yhteistyötä opetuksessa (ks. esim. de Jong 2006, 28). Tällöin opettajaparityöskentelyn ansiosta voidaan halutessaan esimerkiksi integroida vierasta kieltä opettelevan ryhmän oppilaita ja tavallisen opetuksen piirissä olevan ryhmän oppilaita tietyksi ajaksi, jolloin molempien ryhmien oppilaat saavat autenttisen mahdollisuuden oppia kieltä (de Jong 2006, 25–27). Opettajaparityöskentelyä kaksikielisessä opetuksessa antaa opettajille mahdollisuuden myös

---

<sup>3</sup> Kouluissa termi ”*co-teaching*” on yleensä käännetty käsitteellä samanaikaisopetus. Myös termejä yhteisopettajuus ja resurssiopetus saatetaan käyttää kouluissa. Tässä työssä käytän kuitenkin ”*co-teaching*”- termistä suomennosta opettajaparityöskentely.

jakaa kielellisiä rooleja, esimerkiksi niin, että toinen opettaja puhuu toista kieltä ja toinen toista. Tällöin kumpikin opettaja toimii lapsille yksikielisenä mallina ja kaksikielisyys näkyy toiminnassa sen kautta, että opettajat vuorottelevat toiminnan ohjaamisessa, jolloin ohjauksessa tulee käytettyä molempia kieliä. Opettajapari voi myös valita, että molemmat opettajat puhuvat molempia kieliä, jolloin molemmat opettajista toimivat lapsille kaksikielisinä malleina. (Ks. esim. Gort & Pointier 2013, 228.) Opettajaparityöskentely luo siis kaksikieliselle opetukselle monia mahdollisuuksia ja se, millaiseksi opettajaparityöskentelyä kaksikielisessä opetuksessa muodostuu, riippuu paljon siitä, millaisia ratkaisuja opettajapari tekee.

Kaiken kaikkiaan voidaan siis huomata, että opettajaparityöskentely on monitahoinen käsite, jota voidaan lähestyä useammasta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettajaparityöskentelyllä kuitenkin tarkoitetaan kaikkea sellaista työskentelyä, joissa kaksi opettajaa tai varhaiskasvattajaa työskentelee parina tehden jollain tavalla yhteistyötä ohjatun pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ja suunnittelussa.

### **3.2 Opettajaparityöskentelyn toteuttamisperiaatteita ja -malleja**

Opettajaparityöskentelyn toteuttamiseen on olemassa useita erilaisia toteuttamistapoja ja -malleja, joista opettajapari voi yhdessä valita tilanteeseen ja oppilaiden tarpeisiin parhaiten sopivan mallin (Bouck 2007, 46, 48; ks. myös Ploessl, ym. 2010, 162). Sileo (2011, 35) esittelee kuusi erilaista toteuttamismallia, joita voidaan käyttää opettajaparityöskentelyn järjestämisessä. Ensimmäisenä vaihtoehtona on että toinen opettajista vastaa opettamisesta ja ohjaamisesta ja toinen havainnoi, jolloin saadaan tietoa oppilaiden oppimisesta ja heidän taidoistaan. Toisena mahdollisuutena on niin sanottu rinnakkaisopettajuus (parallel teaching), jossa lapset jaetaan kahteen ryhmään ja kumpikin opettaja opettaa samanaikaisesti toista ryhmistä. Tällöin etuna on että oppilaiden lukumäärä opettajaa kohti pienenee, mikä auttaa opetuksen eriyttämisessä. Kolmantena vaihtoehtona on työpistetyöskentely (station teaching), jossa lapset jaetaan ryhmiin, jotka kiertävät työpisteillä, joissa opettajat auttavat heitä, jolloin opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen määrä kasvaa. Neljäntenä tapana järjestää opettajaparityöskentely on että toinen opettaja opettaa isoa ryhmää ja toinen pientä oppilasjoukkoa (alternative teaching), jolloin opetus voidaan helpommin järjestää oppilaiden tarpeiden mukaan. Viidentenä vaihtoehtona on että toinen opettajista opettaa koko ryhmää ja toinen avustaa yksittäisiä oppilaita, jolloin voidaan antaa yksilöllisiä ohjeita niitä tarvitseville oppilaille. Kuudentena toi-

mintatapana on yhteisopettajuus (team teaching), jossa opettajat opettavat yhdessä koko ryhmää, jolloin opettajat voivat esimerkiksi tarkentaa toisen kertomia ohjeita tai käydä dialogia keskenään. (Sileo 2011, 35; ks. myös Cook & Friend 1995; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 12.)

Kuten erilaisista opettajaparityöskentelyn toteuttamismalleista voidaan havaita, opettajapari voi järjestää opetuksen monin eri tavoin. Cookin ja Friendin (1995) mukaan mikään opettajaparityöskentelymalli ei kuitenkaan ole parempi kuin toinen vaan kaikkia niistä voidaan hyödyntää opetuksessa. Lisäksi eri opettajaparityöskentelymalleja voidaan soveltaa eri tavoin ja samassa oppimistilanteessa voidaan käyttää useampaakin kuin yhtä mallia (Cook & Friend 1995). Myös Murawskin ja Lochnerin (2011, 180) mukaan olisi tärkeää, että opettajat käyttäisivät useita opettajaparityöskentelytapoja opetuksessaan. Opettajaparityöskentelymallin valinta ja toiminnan suunnittelu tulisi kuitenkin tehdä oppilaiden ja tilanteen senhetkisten tarpeiden mukaan, huomioiden kummankin opettajan vahvuudet (Murawski & Lochner 2011, 172; Ploessl 2010, 159, 162).

Opettajaparityöskentelyssä kummallakin opettajalla on myös mahdollisuus ottaa monenlaisia rooleja opetuksessa, kuten toimia ohjeiden antajana tai havainnoijana tai järjestyksen ylläpitäjänä (Bouck, 2007, 48). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajapari keskustele ennen opetustilannetta siitä, mitä opettajaparityöskentelymalleja he aikovat käyttää ja miten sitä käytännössä toteutetaan, millaisia rooleja he haluavat ottaa sekä millä tavalla vastuuta jaetaan ja tilaa käytetään opetuksessa (Bouck 2007, 49–50; Ploessl, ym. 2010, 162; Sileo 2011, 36). Toimintatapoja ja rooleja suunnitellessa on hyvä pitää mielessä, että opettajaparityöskentelyn on todettu olevan tehokkainta silloin kun molemmat opettajat toimivat ja opettavat aktiivisesti sekä havainnoivat oppilaita ja pyrkivät vastaamaan näiden tarpeisiin (Murawski & Lochner, 2011, 176, 180; Ploessl, ym. 2010, 164). Roolien valinnassa ja vastuun jakamisessa on siis pyrittävä siihen, että molemmat opettajat ottavat aktiivisen roolin ja toimivat tilanteeseen sopivalla tavalla.

### **3.3 Opettajaparityöskentelyn onnistumisen edellytykset**

Opettajaparityöskentely on monissa tutkimuksissa havaittu hyödylliseksi ja hyväksi työskentelymuodoksi (ks. esim Murawski & Lochner, 2011, 182; de Jong 2006, 34; Ploessl, ym. 2010, 167; Raittila 2013, 83). Kuitenkaan opettajaparityöskentelyn onnistuminen ei ole itsestään selvää vaan toimivan opettajaparityöskentelyn luominen edel-

lyttää monenlaisia taitoja sekä vaivannäköä toimivien yhteistyötapojen ja -käytäntöjen löytämiseksi. Seuraavaksi esittelen muutamia tekijöitä, joiden on havaittu olevan keskeisiä opettajaparityöskentelyn kannalta.

Yksi keskeisimmistä opettajaparityöskentelyn onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä on yhteinen suunnittelu. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen ja sen käyttäminen tarkoituksenmukaisella tavalla on erittäin tärkeää opettajaparityössä. (Ks. esim. Bouck 2007, 49; Gurgur & Uzuner 2011, 603; de Jong 2006, 22–34, Sileo 2011, 36) Suunnitteluajan puuttuminen tai liian lyhyt suunnittelu-aika voi aiheuttaa suuria haasteita opettajaparitoiminnan toteuttamiselle ja johtaa esimerkiksi siihen, että toinen opettajista siirtyy kokonaan avustajan rooliin (Bouck 2007, 49) tai opettajat antavat oppilaille ristiriitaisia ohjeita (Sileo 2011, 32) tai tunnin sisältö jaetaan epätarkoituksenmukaisesti eikä ohjaustapoja määritellä tarpeeksi hyvin (Gurgur & Uzuner 2011, 596; ks. myös Murawski & Lochner 2011, 175). Opettajaparityöskentelyn onnistumisen kannalta on tärkeää, että yhteisissä suunniteluissa sovitaan olennaisista asioista, mistä kerron tarkemmin luvussa 3.5.

Opettajaparityöskentelyn ja sen suunnittelun onnistuminen edellyttää myös avointa kommunikointia opettajaparin kesken sekä kommunikaatiotaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen hallitsemista (Ploessl, ym. 2010, 159; Sileo 2011, 32). Opettajaparityöskentelyä tarkasteltaessa on havaittu, että opettajaparityöskentely voi aiheuttaa hämmennystä sekä monenlaisia haasteita ja jännitteitä (ks. esim. Bouck 2007, 48, 50; Sileo 2011, 34), minkä vuoksi avoin kommunikointi ja keskusteleminen esiin tulleista ongelmista ovat tärkeitä (Ploessl, ym. 2010, 159, 166; Sileo 2011, 34). Lisäksi on välttämätöntä että mahdollisiin ongelmiin puututaan ajoissa ja niiden ratkaisemiseen varataan riittävästi aikaa (Ploessl, ym. 2010, 161, 166).

Kuten jo aiemmin on mainittu, opettajaparityöskentelyn tehokkuuden kannalta on tärkeää, että molemmat opettajat opettavat ja havainnoivat aktiivisesti oppilaita. Kun molemmat toimivat aktiivisessa roolissa ja hyödyntävät omaa erityisosaamistaan opetuksessa, saadaan parhaiten hyödynnettyä kahden opettajan läsnäolo. (Murawski & Lochner 2011, 176, 180; Ploessl, ym. 2010, 164.) Tällöin myös opettajaparityöskentely mahdollistaa opetuksen paremman eriyttämisen ja oppilaiden tarpeisiin vastaamisen (Murawski & Lochner, 2011, 176). Opettajaparityöskentelyssä on myös tärkeää, että molemmat opettajat osallistuvat aktiivisesti toiminnan reflektointiin ja keskustelevat siitä, mikä sujuu hyvin ja mitä tulisi kehittää sekä arvioivat tavoitteiden toteutumista säännöllisesti (Ploessl, ym. 2010, 159, 161, 164; ks myös Walsh & Elmslie 2005, 10).



Onnistuneen opettajaparityöskentelyn edellytykseksi on havaittu myös opettajien asenteet, vapaaehtoisuus, joustavuus, innostus ja sitoutuminen toimintaan (ks. esim. Gurgur & Uzuner 2011, 603; de Jong 2006, 33, 37; Polamo 2010, 9; Ploessl, ym. 2010, 167) sekä hyvä työskentelyilmapiiri (Murawski & Lochner 2011, 176). Lisäksi johtajan tuki opettajaparityöskentelyn käynnistämässä voi olla tarpeen, jos työskentelytapa on opettajille uusi. Myös opettajaparityöskentelyn toteuttamisen aikana riittävän tuen ja resurssien takaaminen edistää opettajaparityöskentelyn kehittämistä ja toiminnan onnistumista. (Cook & Friend 1995; Murawski & Lochner 2011, 176, 182.)

### **3.4 Opettajaparityöskentelyn hyötyjä ja haittoja**

Opettajaparityöskentelyn onnistuessa työskentelytavasta on havaittu olevan monia etuja, vaikka työskentelytavassa on myös omat haasteensa ja rajoituksensa. Opettajaparitoiminta tarjoaa opettajille mahdollisuuden jakaa rooleja ja vastuuta sekä saada tukea toiselta opettajalta. Kuitenkin opettajaparityöskentely samalla myös rajoittaa tarjolla olevia rooleja, sillä toisen opettajan valitsevat roolit vaikuttavat siihen, mitä rooleja jää valittavaksi. Opettajaparityöskentelyn aloittaminen vähentää myös ammatillista autonomiaa, mikä on syytä huomioida ennen opettajaparityöskentelyyn ryhtymistä. (Bouck 2007, 46, 49, 50.) Toisaalta varhaiskasvatuksessa opettajaparityöskentelyn aloittaminen ei todennäköisesti vähennä ammatillista autonomiaa yhtä paljon kuin opettajaparityöskentelyn aloittaminen koulussa, sillä varhaiskasvattajille yhteistyön tekeminen ja vastuun jakaminen on usein ennestään tuttua varhaiskasvatuksessa usein käytetyn tiimityöskentelyn vuoksi.

Vastuun ja tehtävien jakamisen lisäksi opettajaparityöskentelyn hyötynä on se, että opettajat voivat myös jakaa ammattitaitoaan ja hyödyntää erilaisia osaamisalueitaan opetuksessa (Murawski & Lochner 2011, 175, 176; Ploessl, ym. 2010, 158; Sileo 2011, 33). Tämä edellyttää kuitenkin, että opettajat tuntevat toistensa vahvuudet ja heikkoudet sekä neuvottelevat vastuualueistaan (Ploessl, ym. 2010, 159). Kahden opettajan yhteistyö tarjoaa myös mahdollisuuden vastata paremmin oppilaiden tarpeisiin ja eriyttää opetusta enemmän, sillä kahden opettajan läsnäolo lisää opettaja–oppilas-vuorovaikutusta ja antaa enemmän resursseja opetuksen eriyttämiseen (Cook & Friend 1995; Murawski & Lochner 2011, 176, 182; Ploessl, ym. 2010, 167).

Opettajaparityöskentelyn hyötynä on myös mahdollisuus tehdä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Mahdollisuus yhteistyöhön ja ajatusten jakami-

seen opettajaparin kanssa helpottaa opettajien työtä ja toimii myös lapsille esimerkkinä siitä, miten toisen kanssa voi työskennellä yhdessä (de Jong 2006, 34). Toisaalta yhteisen suunnitteluajan löytäminen voi olla myös haastavaa, jolloin yhteistyön tekeminen voi olla kuormittavaa (de Jong 2006, 34) tai se voi johtaa epätasa-arvoiseen työnjakoon ja epätarkoituksenmukaisiin toimintasuunnitelmiin (Gugur & Uzuner 2011, 596, 601; Murawski & Lochner 2011, 175). Onnistuessaan yhteistyö suunnittelussa kuitenkin antaa mahdollisuuden keskustella oppilaiden tarpeista ja tavoista vastata niihin, pohtia yhdessä oppilaiden jakamista pienryhmiin sekä keskustella oppisisällöistä ja löytää kaikille sopivat oppimateriaalit ja toimintatavat (de Jong 2006, 33, 34). Yhteistyö havainnoinnissa ja arvioinnissa puolestaan tarjoaa opettajille mahdollisuuden jakaa havaintojaan ja ajatuksiaan sekä reflektoida toimintaa yhdessä, mikä auttaa oppilaiden tarpeiden huomaamisessa ja oikeudenmukaisessa arvioinnissa sekä opettajaparityöskentelyn kehittämässä (ks. esim. Gugur & Uzner 2011, 597; Murawski & Lochner 2011, 175, 178; Ploessil, ym. 2010, 164).

Edellä kerrottuja opettajaparityöskentelyn hyötyjä tarkasteltaessa on syytä muistaa, että monet kouluissa tehdyissä tutkimuksissa opettajaparityöskentelyn hyöyiksi havaitut asiat voivat varhaiskasvatuksessa toteutua myös tiimityöskentelyssä. Esimerkiksi yhteistyö suunnittelussa, toiminnasta keskusteleminen ja lasten tarpeiden pohtiminen yhdessä voivat toteutua myös tiimityöskentelyssä, jos tiimityöskentelyä toteutetaan tiiviin yhteistyön kautta (ks. esim. Fitzgerald & Theilheimer 2013, 111; Mikkola & Niivalainen 2009, 76–77; Nummenmaa & Karila 2011, 86). On siis mahdollista, että edellä mainitut hyödyt eivät ole varhaiskasvatuksessa pelkästään opettajaparityöskentelyyn liittyviä hyötyjä vaan pikemminkin hyötyjä, joita voidaan saavuttaa sekä opettajaparityöskentelyn että tiimityöskentelyn kautta.

Tarkastellessaan pienryhmätoimintaa ja työparityöskentelyn toteuttamista varhaiskasvatuksessa Raittila (2013) on havainnut, että työparityöskentelyä hyödynnetään paljon pienryhmätoiminnan järjestämisessä. Tällöin työskentelytavan etuna ovat pienet ryhmäkoot, kuulluksi ja kohdatuksi tuleminen sekä rauhallisempi toimintaympäristö. Kuitenkin haittana parityöskentelyssä on sen haavoittuvuus aikuisten poissaoloille sekä työvuorojen suunnittelun ongelmat. Monesti työparityöskentelyssä ei ole varauduttu riittävästi poissaoloihin, jolloin ne voivat aiheuttaa suuriakin ongelmia ja muutoksia ryhmäjaossa ja lasten toimintaympäristöissä. Tästä huolimatta kuitenkin parityöskentelyä pidettiin pääosin hyvänä pedagogisena toimintamallina varhaiskasvatuksessa. (Raittila 2013, 83–85, 89.)

### 3.5 Opettajaparityöskentelyn suunnittelu

Yhteinen suunnittelu on erittäin keskeinen osa opettajaparityöskentelyä ja sen onnistumista, kuten jo aiemmin mainittiin. Suunnittelun merkitys opettajaparityöskentelyssä on havaittu monissa tutkimuksissa ja myös monet opettajaparityöskentelyn oppaat painottavat yhteisen suunnittelun tärkeyttä. (Ks. esim. Bouck 2007, 49; Brown, Howerter & Morgan 2013, 84; Gurgur & Uzuer 2011, 603; Howard & Potts 2009, 3; Murawski & Lochner 2011, 175.) Opettajaparityöskentelyn suunnittelussa on huomioitava monia asioita ja siksi suunnittelulle on tärkeää varata riittävästi aikaa (ks. esim. Bouck 2007, 49; Ploess, ym. 2010, 161). Kouluissa toteutettavan opettajaparityöskentelyn suunnitteluun on kehitetty erilaisia suunnittelumalleja ja -lomakkeita, joita voidaan hyödyntää suunnittelun apuna (ks. esim. Brown, Howerter & Morgan 2013, 86, 87; Howard & Potts 2009, 7, 10–12, Murawski & Lochner 2011, 179). Näiden lomakkeiden ja suunnittelumallien tarkoituksena on auttaa opettajapareja huomioimaan kaikki olennaiset suunnittelun osa-alueet suunnittelutapaamisissa. Esittelen seuraavaksi suunnittelulomakkeissa, oppaissa ja tutkimuksissa usein painotettuja suunnittelun osa-alueita.

Ennen opettajaparityöskentelyn aloittamista opettajaparien on hyvä keskustella suunnittelutapaamisissa opetusfilosofiastaan, odotuksistaan ja toiveistaan sekä käytännön toimintaperiaatteista (ks. esim. Brown, Howerter & Morgan 2013, 85; Sileo 2011, 34; Murawski & Lochner 2011, 178). Opetusfilosofioiden ja uskomusten yhteneväisyyksien ja erojen huomaaminen ja niiden käsittely auttavat opettajaparia ymmärtämään paremmin toisiaan ja vähentävät ongelmien syntymistä (Brown, Howerter & Morgan 2013, 85; Sileo 2011, 34). Opettajaparityöskentelyn alkuvaiheessa tulisi myös sopia yhteiset tavoitteet sekä tavat, joilla tavoitteiden saavuttamista ja lasten oppimista arvioidaan (Howard & Potts 2009, 3–4).

Kuten aiemmin on mainittu, tuntien suunnittelussa on tärkeää valita käytettävä opettajaparityöskentelymalli tai -mallit (ks. luku 3.2). Opettajaparityöskentelymallin valinnassa on tärkeää huomioida oppilaiden tarpeet ja oppimistavoitteet, ympäristön luomat mahdollisuudet ja rajoitukset sekä kunkin opettajan vahvuudet ja osaamisalueet. (Ks. esim. Brown, Howerter & Morgan 2013, 85, 87; Ploessl, ym. 2010, 162.) Kun opettajaparityöskentelymalli tai -mallit on valittu on suunniteltava miten valittua mallia tai malleja käytännössä toteutetaan (Ploessl, ym. 2010, 162). Opettajaparin tulee myös miettiä työnjakoa ja rooleja opettajaparityöskentelyssä (Bouck 2007, 46, 49) ja opetuksen ja materiaalien valmistelussa (Howard & Potts 2009, 6).

Opettajaparityöskentelyä suunniteltaessa tulee suunnitella myös millaisia työskentely-, ohjeistus- ja toimintatapoja opetuksessa käytetään. Suunnittelutapaamisten aikana on myös hyvä pohtia, millä tavalla opetusta ja toimintaa muokataan niin, että kaikki lapset pääsevät osallistumaan ja oppimaan. (Howard & Potts 2009, 4–5.) Erilaisien oppimistyylien ja yksilökohtaisten tarpeiden huomioimisen suunnittelussa opettajat voivat esimerkiksi pohtia, millaisia oppimiskanavia ja tukikeinoja hyödynnetään (ks. Bryant Davis, ym. 2012, 213). Monille opettajille erilaisten oppimistyylien huomioiminen suunnittelussa ja toimintatapojen muokkaaminen lienee melko tuttua, mikä helpottaa niiden huomioimista myös opettajaparityöskentelyn suunnittelussa. Esimerkiksi Bryant Davisin ja kollegojen (2012, 219–120) tutkimuksen mukaan opettajaparit huomioivat suunnittelussa melko hyvin erilaiset oppimistavat ja tarpeet ja hyödynsivät monenlaisia oppimista tukevia keinoja, kuten visuaalisia ja auditiivisia menetelmiä sekä tehtävien muokkaamista sopiviksi.

Muita asioita, joita opettajaparityöskentelyssä on hyvä suunnitella, ovat oppimisympäristö, teknologian käyttö sekä suunnittelutapaamisten ajankohdat ja aiheet. Oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee huomioida tilan asettamat rajoitukset ja mahdollisuudet (Brown, Howerter & Morgan 2013, 87), neuvotella tilan käytöstä (Bouck 2007, 50) ja sopia miten tila järjestetään (Brown, Howerter & Morgan 2013, 87). Teknologian käytön suunnittelu on opettajapareilla usein vähäistä (Bryant Davis, ym. 2012, 222), minkä vuoksi teknologian käytön suunnitteluun voi olla tarpeen kiinnittää enemmän huomiota. Opettajaparityöskentelyn suunnittelutapaamisten ajankohtien ja aiheiden suunnittelussa on tärkeää, että tapaamisille varataan riittävästi aikaa ja tarvittaessa myös suunnitellaan mitä aiheita ja asioita missäkin tapaamisessa käsitellään ja millaisia suunnitelmia on tavoitteena tehdä (Brown Howerter & Morgan 2013, 88; Ploessl, ym. 2010, 161).

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani tarkastelen tutkimuspäiväkodissani toteutettavaa kielipajatoimintaa, jolla tarkoitetaan uudentyyppistä kaksikielistä opetusta, jota toteutetaan opettajaparityöskentelyä hyödyntämällä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavalla opettajaparityöskentelyä toteutetaan kaksikielisen opetuksen osana. Tutkimustehtävänä on siis tarkastella millaisia toteutustapoja ja pedagogisia ratkaisuja opettajaparityöskentelyyn liittyy. Lisäksi selvitän opettajaparityöskentelyä ja kaksikieliseen opetukseen liittyviä käsityksiä. Tutkimuksessani lähestyn aihetta opettajaparityöskentelyä toteuttavien lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien näkökulmaa hyödyntäen.

Tiivistäen sanottuna tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

Millä tavalla kielipajatoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan?

- Mitä opettajaparityöskentelyä suunnitellaan?
- Miten opettajaparityöskentelyä toteutetaan käytännössä?

Millaisia näkemyksiä opettajaparityöskentelyä on kielipajatoiminnasta?

- Millaisia hyötyjä ja haittoja toiminnalla on sitä toteuttavien varhaiskasvatustajien mielestä?
- Mitä varhaiskasvatustajat pitävät tärkeänä kielipajatoiminnassa?

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **5.1 Tutkimuspäiväkoti ja opettajaparitoiminta päiväkodissa**

Tutkimusaineistoni on kerätty Keski-Suomessa sijaitsevasta melko pienestä päiväkodista. Tutkimuspäiväkodissani on kaksi lapsiryhmää, joissa molemmissa on lapsia alle kolmevuotiaista esikouluikäisiin. Lapsiryhmistä toinen on ruotsinkielistä varhaiskasvatusta toteuttava ryhmä ja toinen kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava ryhmä. Kaksikielistä opetusta siis toteutetaan päiväkodissa kahdella eri tavalla. Ruotsinkielisessä ryhmän periaatteet ovat hyvin lähellä kielikylvyn periaatteita (ks. luku 2.1), mutta toisin kuin kielikylvyssä, ruotsinkielisessä ryhmässä osa lapsista osaa ruotsia jo ennestään. Ruotsinkielisessä ryhmässä varhaiskasvattajat käyttävät lasten kanssa vain ruotsia, toimien yksikielisinä malleina lapsille. Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavassa ryhmässä puolestaan käytetään sekä suomea että ruotsia lasten kanssa ja noudatetaan muutenkin kaksikieliseen pedagogiikan periaatteita (ks. luku 2.3) Näiden lisäksi päiväkodissa on syksyllä 2013 aloitettu uudentyyppinen kaksikielinen toimintamuoto, jota kutsutaan tutkimuspäiväkodissani nimellä kielipaja-toiminta.

Kielipaja-toiminnalla tarkoitetaan pienryhmätyöskentelyä, jota toteutetaan ruotsinkielisen ryhmän ja kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan ryhmän yhteistyönä. Tässä kielipaja-toiminnassa toinen aikuisista tulee ruotsinkielisestä ryhmästä ja toinen kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavasta ryhmästä, jolloin he työskentelevät opettajaparina kielipaja-tuokion aikana. Kussakin pienryhmässä on myös lapsia molemmista ryhmistä, ja lapset on jaettu pienryhmiin iän mukaan. Pienryhmiä on kaiken kaikkiaan neljä: esikouluikäiset, 5-vuotiaat, 4-vuotiaat ja 1-3-vuotiaat.

Pienryhmätoimintaa järjestetään kerran viikossa eri teemasisältöjen pohjalta (mm. musiikki, liikunta, draama) ja kukin opettajapari vastaa aina yhdestä teemasisällöstä koko kevään ajan. Lasten pienryhmät puolestaan osallistuvat vaihdellen kaikkiin teemasisältöihin niin, että lapset pääsevät kevään aikana olemaan mukana kaikissa toimintamuodoissa. Poikkeuksena tästä on pienten ryhmä (1–3-vuotiaat), joiden kielipajatoiminnasta vastaavat samat aikuiset koko kevään ajan. Kielipaja-toiminnassa käytetään sekä suomea että ruotsia, jolloin lapsilla on mahdollisuus oppia molempia kieliä muun toiminnan sivussa. Samalla oppimisen kohteena ovat myös kunkin teema-alueen sisällöt.

Kielipajatoimintaa toteuttavia opettajapareja on yhteensä neljä. Osa opettajapareista on työskennellyt aiemminkin paljon yhdessä, kun taas toiset pareista tuntevat toisiaan vähemmän. Toimintaa toteuttavista varhaiskasvattajista kuusi on koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja kaksi on lastenhoitajia. Kolme opettajapareista on pareja, joissa kaksi lastentarhanopettajaa työskentelee yhdessä ja yksi pareista koostuu kahdesta lastenhoitajasta. Koska tässä tutkimuksessa koulutustausta ei juuri vaikuttanut parityöskentelyyn, en jatkossa erottele pareja koulutustaustan mukaan.

## 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelminä käytin havainnointia ja teemahaastattelua. Seuraavaksi kerron hieman tarkemmin käyttämästäni tutkimusmenetelmistä sekä perustelen lyhyesti miksi olen valinnut käytettävät menetelmät.

Havainnointia hyödynnettiin sekä suunnittelutapaamisten seuraamisessa että tiedon keräämisessä kielipajatuokioiden toteuttamisesta. Suunnittelutapaamisten havainnoinnin ja äänittämisen kautta kerättiin tietoa suunnittelun kohteista ja tavoista. Kielipajatuokioiden havainnointia hyödynnettiin yleistiedon saamiseen opettajaparitoiminnasta ja sen toteutustavoista sekä työnjaosta. Havainnoinnin tarkoituksena oli auttaa ilmiön ymmärtämisessä ja olennaisten haastattelukysymysten löytämisessä (ks. myös Patton 2002, 262). Havainnoinnin käyttäminen tutkimuksessa oli perustelua myös, koska tutkimuksen aiheena oleva ilmiö on uusi ja siitä on tarjolla hyvin vähän tietoa (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Opettajaparitoiminnan havainnoinnissa pyrittiin kiinnittämään huomiota muun muassa toimintatapoihin, vastuunjakamiseen ja yhteistyöhön opetuksessa. Havainnoinnit toteutettiin ulkopuolisen havainnoijan roolissa (ks. esim. Patton 2002, 267–268).

Käytin haastattelua tutkimusmenetelmänä, koska haastattelun avulla on mahdollista saada tietoa haastateltavan ajatuksista ja näkökulmista kyseessä olevaan asiaan (ks. myös Patton 2002, 340). Eri haastattelumenetelmistä teemahaastattelu sopi hyvin tutkimusaiheeseen, sillä ennakkovalmistelu auttoi käyttämään aikaa tarkoituksenmukaisesti ja edisti systemaattisuutta, mutta antoi samalla vapauden tehdä haastattelun aikana päätöksiä siitä, mistä halutaan saada syvempää tietoa (ks. esim. Patton 2002, 344). Teemahaastattelun runko rakennettiin miellekartan muotoon (ks. liite 1), jotta haastattelun aikana teema-alueita oli helppoa seurata ja valita etenemisjärjestys tilanteen mukaan (ks. myös Eskola & Vastamäki 2010, 37–38). Haastatteluteemojen valinnassa hyödynnettiin havainnoinnista saadun tiedon lisäksi aiempiin tutkimuksiin tutustumisen kautta nousseita mielenkiinnonkohteita. Lisäksi informanteille annettiin mahdollisuus tuoda itselle merkityksellisiä aiheita esiin haastattelun aikana.

Teemahaastattelu toteutettiin opettajaparien parihaastatteluna, joka on ryhmähaastattelun alalaji (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Parihaastattelua hyödynsin tutkimuksessani, koska parihaastattelussa opettajaparilla on mahdollisuus ottaa kantaa toisen sanomiin asioihin, täydentää toisen vastauksia sekä keskustella myös keskenään toteutettavasta toiminnasta, mikä voi rikastaa ja monipuolistaa saatavaa tietoa. Parihaastattelun tarkoituksena oli myös tarjota opettajaparille mahdollisuus pohtia ja reflektoida yhdessä toimintaansa sekä vaihtaa ajatuksia toimintaan liittyen, mikä voi olla hyödyksi myös opettajapareille itselleen. Koska on mahdollista, että informantit voivat tunnistaa toisensa tutkimusraportin perusteella, parihaastattelun hyötynä on myös se, ettei parin läsnä ollessa tule vahingossa sanoneeksi jotain mitä ei haluaisi parin tietävän tai kuulevan.

### **5.3 Aineiston kerääminen**

Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla pienryhmätuokioita (ns. kielipajatoimintaa) ja haastatteleamalla opettajapareja heidän toteuttamastaan toiminnastaan ja siihen liittyvistä asioista. Lisäksi seurasin ja äänitin opettajaparien keskustelua heidän suunnitelluun kielipajatoimintaa sille varattuna suunnitteluajankautena. Aineisto kerättiin keväällä 2014. Tutkimukseen osallistuivat kaikki neljä kielipajatoimintaa toteuttavaa opettajaparia. Taulukossa 1 on esitetty kultakin opettajaparilta kerätty aineisto.



TAULUKKO 1. Havainnointi- ja haastatteluaineisto

	Suunnittelutapaaminen	Kielipajatuokio	Haastattelu
Opettajapari 1	30 min	54 min	34 min
Opettajapari 2	31 min	53 min	46 min
Opettajapari 3	14 min	60 min	37 min
Opettajapari 4	21 min	47 min	35 min

Suunnittelutapaamisissa opettajapari sai vapaasti suunnitella kielipajatoimintaa sillä tavalla kuin he itse halusivat. Opettajapari sai suunnitella toimintaa sillä kielellä mikä heille oli luontevin, minkä vuoksi kaksi suunnittelutapaamista oli ruotsiksi ja kaksi suomeksi. Itse olin mukana seuraamassa ja äänittämässä suunnittelua kolmessa suunnittelutapaamisessa. Opettajaparin 3 suunnittelutapaamiseen en päässyt mukaan suunnittelujan ajankohdan yllättävän vaihtumisen vuoksi, minkä takia opettajapari itse nauhoitti suunnittelutapaamisen antamieni ohjeiden mukaan. Pisin suunnittelutapaaminen kesti 31 minuuttia ja lyhin 14 minuuttia (ks. taulukko 1). Muiden suunnittelutapaamisten pituus oli tältä väliltä.

Havainnoinnit toteutettiin maaliskuussa 2014. Ennen varsinaisia havainnointikertoja kiersin jokaisessa kielipajaryhmässä havainnoiden toimintaa hetken ajan saadakseni yleiskuvan toiminnasta. Havainnointikerroilla havainnoin yhtä opettajaparia koko pienryhmätuokion ajan. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, havainnoimani tuokioiden olivat noin tunnin mittaisia, ja havainnoin yhden pienryhmätuokion jokaiselta opettajaparilta. Havainnoinnin aikana ja heti sen jälkeen kirjasin muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaan. Lisäksi kirjasin ylös havainnoinnin aikana heränneitä ajatuksia ja alustavia tulkintoja. Havainnointimuistiinpanot pyrin kirjoittamaan puhtaaksi mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen.

Havainnoinnin jälkeen opettajapareja haastateltiin temahaastattelun periaatteita hyödyntäen (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010, 26–44). Havainnoinnin ja haastattelun välisen ajan pituus vaihteli hieman eri opettajapareilla heidän aikatauluistaan johtuen. Joillakin havainnointi ja haastattelu tehtiin saman päivänä ja toisilla taas haastattelu toteutettiin vasta myöhemmin, kuitenkin alle viikon kuluessa havainnoinnista.

Ennen haastattelua informanteille kerrottiin haastattelun aiheesta ja sisällöistä sekä annettiin etukäteen haastattelun teemarunko, mikä paransi tutkimuksen eettisyyttä ja voi lisätä haastattelun kautta saadun tiedon määrää (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 73). Haastattelun aluksi informanteille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, menet-

telyistä ja tutkittavan oikeuksista. Koska on mahdollista, että informantin työyhteisöön kuuluvat henkilöt voivat tunnistaa hänet raportin perusteella, informanteille kerrottiin tästä etukäteen ja muistutettiin, että he voivat valita mitä asioita he haluavat tuoda julki haastattelussa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelukielenä käytettiin pääosin suomea, mutta informanteille annettiin mahdollisuus sanoa asioita myös ruotsiksi, joka on joidenkin haastateltavien äidinkieli. Haastatteluista pisin kesti 46 minuuttia ja lyhin 34 minuuttia (ks. taulukko 1).

Haastattelun aikana tehtiin muistiinpanoja muun muassa siitä, mistä teemoista on puhuttu ja mihin on jo vastattu. Myös vastausten ydinasiat merkittiin miellekarttaan. (Ks. myös Patton 2002, 382–383.) Miellekarttaan lisättiin myös haastattelun aikana heränneitä alustavia tulkintoja. Haastattelussa pyrittiin keskustelunomaisuuteen osoittamalla kiinnostusta ja reagoimalla kerrottuun mahdollisimman luontevalla tavalla (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010, 36). Haastattelun aikana tehtiin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, joilla pyrittiin syventämään saatavaa tietoa sekä varmistamaan, että sanottu on ymmärretty oikein (ks. myös Patton 2002, 372–374). Haastattelussa pyrittiin varmistamaan, että kummatkin informantit pääsevät kertomaan ajatuksiaan ja saavat suunvuoron silloin, kun he sitä haluavat (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Haastattelutapa voi paikoitellen luonnehtia yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi, sillä haastattelun aikana toin esiin myös omia tulkintojani ja näkemyksiäni. Näin informanttini saivat mahdollisuuden ottaa kantaa siihen, miten olin ymmärtänyt asian ja tarvittaessa täydentää tai korjata tulkintaani.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi koostui tässä tutkimuksessa monesta analyysivaiheesta. Alustavaa aineiston analyysia tehtiin jo aineistoa kerätessä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (ks. esim. Patton 2002, 436). Esimerkiksi havainnoinnin aikana ja sen jälkeen pyrittiin tunnistamaan kysymyksiä ja asioita, josta haluttiin lisää tietoa, mikä ohjasi osittain myös haastattelukysymysten valintaa. Myös alustavia ajatuksia ja tulkintoja kirjattiin ylös aineiston keruun aikana. (Ks. myös Miles, Huberman & Saldaña 2014, 70.)

Syvempi aineistoon tutustuminen alkoi aineiston litteroimisella. Litterointiin pyrin valitsemaan aineistoni ja tutkimuskysymyksen kannalta sopivan litterointitarkkuuden (ks. myös Ruusuvaori 2010, 424). Koska tarkoituksenani oli tarkastella haastattelussa esiin tulevia asiasisältöjä eikä niinkään puhetyyliä tai -tapaa, en katsonut olen-

naiseksi merkitä esimerkiksi taukojen pituutta litteraattiin. Litteroin aineistoni sanatar-kasti, jättäen kuitenkin pois joitakin täytesanoja, joiden en katsonut olevan olennaisia sisällön ymmärtämisen kannalta. Litteroinnissa käytin pisteitä ja pilkkuja osoittamaan tulkintaani siitä, mihin jokin ajatus loppuu ja uusi alkaa. Usein näissä kohdissa on myös pieni tauko. Tässäkin tutkimuksessa voidaan siis huomata, että kuten Nikander (2010, 433) toteaa, tutkijan esiymmärrys ja oletukset tutkittavasta ilmiöstä ovat yhteydessä aineiston purkamista koskeviin ratkaisuihin. Litteroinnin aikana myös tutustuin aineis-toon paremmin, mikä auttoi muokkaamaan ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiä.

Aineiston varsinainen analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1278) periaatteita soveltaen. Analyysin toteutuksessa oli piirtei-tä sekä aineistolähtöisestä että teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä (ks. esim. Hsieh & Shannon 2005, 1279–1283; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98; 108–118) mutta ana-lyysitapa ei täysin noudattanut kumpaakaan näistä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin piirteitä näkyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi siinä, että koodauskategoriat luotiin ai-neiston pohjalta, hyödyntäen alleviivauksia ja muistiinpanoja kategorioiden luomisessa (ks. myös Hsieh & Shannon 2005, 127). Kuitenkaan sisällönanalyysi ei ollut täysin ai-neistolähtöistä vaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita näkyi muun muassa siinä, että aiemmat tutkimustulokset ja teoriat ohjasivat tutkimuskysymysten valintaa sekä vaikuttivat myös jonkin verran siihen, mihin asioihin huomioni kiinnittyi aineistoa analysoidessani. Tästä huolimatta aineiston analyysi poikkesi teoriaohjaavan sisällön-analyysin periaatteista olennaisesti muun muassa siinä, että aiempien tutkimusten tai teorioiden pohjalta ei luotu ennalta päätettyjä kategorioita, joita olisi hyödynnetty ai-neiston analyysissä. (Ks. myös Hsieh & Shannon 2005, 1281). Seuraavaksi kuvaan tar-kemmin sitä, miten analyysi käytännössä tapahtui.

Suunnittelutapaamisten ja haastattelujen varsinainen analyysi jakautui kahteen osaan. Ensimmäisessä vaiheessa luin suunnittelutapaamisten ja haastattelujen litteraatit läpi ja kirjasin ylös haastatteluissa ja suunnittelutapaamisissa esiin tulleita asioita pelkis-täen ja luokitellen niitä. Tämän jälkeen vertailin eri opettajaparien kertomia asioita toi-siinsa ja myös laskin esimerkiksi kuinka moni pari suunnitteli mitäkin asiaa suunnittelu-tapaamisissa. Lisäksi tein myös yhteenvetoa esimerkiksi siitä, millaisia asioita opettaja-parit pitivät tärkeinä toiminnan toteuttamisessa. Ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen pidin yli kuukauden tauon aineiston analyysissä, jonka jälkeen lähdin uudelleen luke-maan aineistoja läpi. Tällä kertaa värikoodasin aineistoa eli merkitsin olennaiset kohdat erivärisillä kynillä, sen mukaan mihin kysymykseen tai teemaan kohta näytti liittyvän.

Tämän jälkeen luokittelin alleviivatut kohdat eri kategorioihin hyödyntäen ensimmäisessä vaiheessa luotuja luokitteluja sekä lisäämällä ja muokkaamalla kategorioita tarvittaessa. Kategorioihin jakamisen jälkeen tein miellekarttoja siitä, mitä kukin pari oli sanonut tiettyyn kategoriaan liittyen ja vertailin eri pareista tehtyjä miellekarttoja toisiinsa. Miellekarttojen pohjalta tarkastelin eri parien kertomien asioiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Lisäksi tein tulkintoja eri parien painotuseroista lukemalla kuhunkin kategoriaan liittyviä kohtia useaan kertaan ja tarkastelemaan mitkä asiat toistuivat tai korostuivat kuinkin parin puheessa.

Havainnointiaineisto analysoitiin tarkastelemalla opettajaparien työnjakoa, yhteistyötapaa ja rooleja havainnointimuistiinpanojen perusteella. Havainnointiaineiston analyysi alkoi aineistolähtöisen analyysin periaatteita noudattaen. Havainnointiaineistoa analysoidessa tarkastelin ja kirjasin ylös muun muassa sitä kumpi ohjeistaa uusia toimintaideoita ja päättää leikistä/toiminnasta toiseen siirtymisestä sekä sitä kuinka paljon kumpikin opettajapareista ohjaa koko ryhmää ja yksittäisiä lapsia. Tämän avulla pyrin tekemään tulkintoja työnjaosta ja rooleista kielipajatuokiossa. Aineistolähtöisen tarkastelun jälkeen havaintoja ja muistiinpanoja verrattiin Sileon (2011) esittämään opettajaparityöskentelyn toteuttamistapojen luokitukseen ja pyrittiin tunnistamaan mikä/mitkä opettajaparityöskentelyn toteuttamismalleista ovat lähimpänä kunkin opettajaparin kielipajatuokiolla käyttämiä työskentelytapoja. Vaikka monet muutkin ovat esittäneet samat opettajaparityöskentelytapojen toteuttamisen luokittelut, valitsin vertailla toimintatapoja Sileon (2011) artikkelissa esitettyihin kuvauksiin opettajaparityöskentelyn toteuttamistavoista, sillä Sileon artikkelissa toteuttamistavat on kuvailtu käytönnölläisesti ja selkeästi. Havainnointiaineistosta myös tarkasteltiin kielellisiä rooleja kirjaamalla ylös mitä kieliä kukakin varhaiskasvattajista käytti kielipajatuokiossa sekä miten kieliä käytettiin.

## **5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimusaineiston keräämisessä, analysoinnissa ja raportoinnissa on kiinnitetty huomiota tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin. Jo tutkimusaiheen valinnassa on huomioitu eettiset tekijät, kuten tiedon tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden pohtiminen sekä tutkimusaiheen valitseminen niin, ettei tutkimuksesta ole haittaa informanteille (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 128–129). Myös tutkimuksen muiden valintojen eettisyyttä ja vaikutusta saatavaan tietoon on pohdittu.

Tutkimusluvut pyydettiin kirjallisena sekä tutkimuspäiväkodin johtajalta että informanteilta sekä kunnalta, jossa tutkimus toteutettiin. Informanteille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, menettelyistä ja tutkittavan oikeuksista, ja näistä asioista muistutettiin vielä ennen haastattelun tekemistä. Ennen haastattelua informanteille kerrottiin haastattelun aiheesta ja sisällöistä sekä annettiin etukäteen haastattelun teemarunko, mikä parantaa tutkimuksen eettisyyttä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Tutkimuksessa on huolehdittu informanttien anonymiteetistä muuttamalla nimet joko pseudonyymeiksi tai käyttämällä kiertoilmaisuja. Tutkimusraportissa on hyödynnetty sanatarkkoja lainauksia, mutta sitaattien esittämisessä on pyritty varmistamaan, etteivät ne sisällä tietoja, joista ulkopuoliset tahot voisivat tunnistaa informantin henkilöllisyyden. Koska on mahdollista, että informantit saattavat tunnistaa toisensa raportin perusteella, informanteille kerrottiin tästä etukäteen ja muistutettiin, että he voivat valita mitä asioita he haluavat tuoda julki haastattelussa.

Tutkimuksen kulku ja tutkimuksessa tehdyt valinnat sekä niiden perustelut ja valintoihin vaikuttaneet tekijät on kerrottu mahdollisimman tarkasti, minkä tarkoituksena on parantaa tutkimuksen luotettavuutta (ks. esim. Hirsjärvi 2010, 232; Kiviniemi 2010, 82). Tulosten raportoinnissa on hyödynnetty suoria lainauksia parantamaan luotettavuutta ja osoittamaan, mihin päätelmät perustuvat (ks. esim. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27; Hirsjärvi 2010, 233). Lainausten käytössä on pyritty autenttisuuteen ja luotettavuuteen kirjoittamalla lainaukset aina alkuperäiskielellä. Lisäksi ruotsinkieliset lainaukset on käännetty asiatarkesti suomeksi, jotta suomenkielisten lukijoiden olisi helpompi ymmärtää niiden sisältö.

Tulosten tulkinta on tehty informantteja kunnioittaen ja pyrkien oikeudenmukaisesti kuvaamaan sitä, mitä informantit ovat kertoneet. Analyysissa on pyritty sekä analyttisyyteen että systemaattisuuteen käymällä aineistoa läpi yksi kysymys kerrallaan, minkä kuvastaa tarkkuutta ja perusteellisuutta aineiston analyysissa. Aineiston analyysissa on pohdittu tulkintojen perusteluja ja oikeutusta sekä kyseenalaistettu omia tulkintoja ja omaa esiyymmärrystä aineistosta, minkä tarkoituksena on parantaa tulkintojen luotettavuutta (ks. myös Ruusuvuori, ym. 2010, 26; Laine 2010, 34–35; Moilanen & Rähä 2010, 52–53.) Kuitenkin olen tutkijana varmasti vaikuttanut saatuihin tuloksiin. Esimerkiksi omat mielenkiinnonkohteeni, haastattelukysymykseni ja toimintani haastattelutilanteessa ovat vaikuttaneet saatavaan tietoon. Lisäksi kuten Moilanen ja Rähä (2010, 47) toteavat: ”toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen kietoutuvat toisiinsa ja tutkijan ymmärrys tutkimuskohteesta ei välttämättä vastaa tämän itseymmärrystä”.

Tämä on huomioitu ja pyritty tuomaan esiin tulosten raportoinnissa. Tulosten raportoinnissa on tuotu esiin muita analyysin ja tulkintojen rajoituksia, mikä edistää tutkimuksen luotettavuutta (ks. esim. Ruusuvuori ym. 2010, 26–27). Saatuja tuloksia on myös vertailtu ja suhteutettu aiempien tutkimusten tuloksiin sekä teoriaan, minkä voidaan katsoa lisäävän tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta (ks. esim. Moilanen & Rähä 2010, 61; Ruusuvuori ym. 2010, 27).

## 6 KIELIPAJATOIMINNAN SUUNNITTELU

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen ”mitä opettajaparit suunnittelevat kielipajatoimintaa suunnitellessaan?”. En kuitenkaan pyri kuvaamaan koko toiminnan suunnitteluprosessia, vaan tarkastelen vain opettajaparien kahdenkeskisissä suunnittelutapaamisissa esiin tulleita sisältöjä. On siis huomioitava, että jo ennen näitä opettajaparien suunnittelutapaamisia oli päätetty muun muassa kielipajatoiminnan ajankohta, toteutus-tapa, sisältöalueet ja opettajaparit. Näin ollen tämän kappaleen kuvaus suunnittelusta liittyy enemmänkin toiminnan käytännön toteutuksen suunnitteluun kuin toimintatyyppiin tai toiminnan lähtökohtien suunnitteluun. Seuraavaksi kuvaan suunnittelutapaamisten sisältöjä osa-alueittain erittelemällä sitä, mitä opettajaparit suunnittelevat. Lisäksi kuvaan hieman myös sitä, miten opettajaparit suunnittelevat tuomalla esiin suunnittelukeskustelun piirteitä.

### 6.1 Toiminnan sisältöjen suunnittelu

Opettajaparit käyttivät suuren osan suunnitteluajastaan toiminnan sisällöistä puhumiseen. Toiminnan sisällön suunnitteluksi tulkittiin ideat ja ehdotukset toiminnan sisällöistä, sisältöehdotusten perusteleva ja sisältöjen valitseminen. Tässä kappaleessa kuvaan sisällön suunnittelua aloittaen sisältöön liittyvien ehdotusten kuvaamisesta, jonka jälkeen tarkastelen sisältöehdotusten perustelevuutta ja valitsemista.

#### 6.1.1 Sisältöön liittyvät ehdotukset

Suunnittelutapaamisten aikana tehtiin paljon ehdotuksia toiminnan sisällöistä. Ehdotukset sisällöistä jaettiin kolmeen tyyppiin: *toimintaideoihin*, ehdotuksiin *toteutustavoista* sekä ehdotuksiin sisällön *teemasta*. Seuraavaksi kuvaan hieman tarkemmin kutakin

näistä tyypeistä. Aloitan toimintaideoiden kuvaamisesta, sillä niitä näkyi aineistossa eniten.

*Toimintaideat* olivat konkreettisia ja spesifejä ehdotuksia, kuten laulu-, liikunta- tai leikki-ideoita. Seuraavaksi annan kaksi esimerkkiä toimintaideoista.

”här är också den här ’hösten är här,  
hösten är här’ [-song].” | (tässä on myös tämä ’hösten är här,  
hösten är här’ [-laulu])  
*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 2*

”ja sitten siihen alle vois laittaa vaikka tunnelin et jos ryömii suoraan siitä”  
*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 3*

Kuten yllä olevista esimerkeistä voidaan huomata, toimintaideat ovat siis ehdotuksia siitä mitä tehdään. Suunnittelutapaamisissa varhaiskasvattajat esittävät toimintaideoita usein hyvin toteavaan tai ideaa esittelevään sävyyn, kuten myös yllä olevista esimerkeistä voidaan nähdä. Tästä huolimatta toimintaideoiden esittäminen on tulkittu ehdotukseksi toiminnan sisällöstä, sillä toimintaidean esille ottaminen suunnittelutapaamisessa tuo kyseisen toimintaidean käsiteltäväksi.

Ehdotukset *toteutustavasta* puolestaan liittyvät siihen, miten toiminta-ideoita hyödynnetään tai käsitellään. Ehdotukset *toteutustavasta* siis liittyvät toiminnan sisältöön sen kautta miten asioita tehdään tai miten toimintaideoita toteutetaan tai varioidaan. Seuraavassa lainauksessa näkyikin ehdotus *toteutustavasta* eli tässä tapauksessa siitä, miten laululeikkiä voisi soveltaa ja toteuttaa eri tavoin.

” – – man kan gå och liksom också | (– – siinä voi kävellä ja niinkun myös  
kalppa takten samtiden. så det blir så- | taputtaa rytmiä samalla. niin että siinä  
dan här rytmik – – man kan ta sen till, | tulee tällaista rytmikkaa – – ja sitten  
först med händerna och sen med in- | voi myös ottaa ensin käsillä ja sitten  
strument och lite varierande” | soittimilla ja vähän vaihdellen)  
*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 2*

Edellä olevassa lainauksessa näkyy useampia toteutustapaan liittyviä ehdotuksia. Ensimmäkin varhaiskasvattaja ehdottaa, että samalla kun lauletaan, myös kävellään ja taputetaan. Tämän jälkeen varhaiskasvattaja ehdottaa myös vaihtoehtoisia toteutustapoja eli rytmin lyömistä vaihdellen käsillä ja soittimilla. Samaan ehdotukseen voi siis liittyä useammanlainen toteutustapaan liittyvä ehdotus ja toteutuessaan nämä ehdotukset vaikuttavat yksityiskohtaisesti toimintatapaan ja toiminnan luonteeseen.



Toiminnan *teemaan* liittyvät ehdotukset olivat puolestaan hieman laajempia ehdotuksia siitä, mitä aiheita ja teemoja toiminnassa haluttaisiin käsitellä. Näille tyypillistä on se, etteivät ne ole ideoita siitä mitä tehdään vaan mihin aihepiiriin toiminta liittyy.

”entäpä istuuko tähän kuvioon se että mä aattelin että me eskareiden kans otetaan tämmösiä asioita esille että meillä jokasella on oikeus ilmasta oma mielipiteemme ja meillä on oikeus olla erimieltä asioista ja tulla kuulluiksi – –”  
*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 1*

Yllä olevasta lainauksesta näkyy selvästi toiminnan teemaan liittyvä ehdotus. Lainauksessa teemoiksi ehdotetaan mielipiteenilmaisemisen ja kuulluksi tulemisen oikeuksia. Näitä teemoja voidaan toteuttaa monentyyppisten toimintaideoiden kautta, mutta silti teema vaikuttaa itsessään toiminnan sisältöön, jos esitetty teema valitaan.

### 6.1.2 Sisältöjen perustelevinen ja valinta

Toiminnan sisältöön liittyvien ehdotusten lisäksi toiminnan sisällöstä keskusteltiin myös perustelevalla ja arvioimalla tehtyjä ehdotuksia. Varhaiskasvattajat perustelivat toimintaehdotuksia suunnittelutapaamisissa tuomalla esiin tulkintoja toimintaidean haasteellisuudesta tai hyödyllisyydestä, lasten mielenkiinnon kohteista sekä toimintaidean laadusta. Taulukossa 2 kuvaan tarkemmin edellä mainittuja tapoja perustella toimintaa antamalla esimerkin jokaisesta.

TAULUKKO 2: Sisällön ehdotusten perustelevinen

Perustelu	Aineistoesimerkki	
Haasteellisuus (esim. helppo/ vaikea)	”– – se on aika hankalaa, ton ikäselle se onnistuu jo” <i>Suunnittelutapaaminen, opettajapari 3</i>	
Hyödyllisyys (esim. mitä kehittää/ mitä opitaan?)	”et sinä opitaan sitä mimiikkaa” <i>Suunnittelutapaaminen, opettajapari 1</i>	
Lasten mielenkiinnon kohteet	”och den här Maija Mehiläinen, dom tyckte den var jätte rolig” <i>Suunnittelutapaaminen, opettajapari 4</i>	(ja tämä Maija Mehiläinen, heistä se oli tosi hauska)
Toimintaidean laatu (esim. hyvä/ huono, hauska)	”– –den här är jätte bra – –” <i>Suunnittelutapaaminen, opettajapari 2</i>	(– – tämä on tosi hyvä – –)

Kuten taulukon 2 esimerkeistä voidaan huomata, sisällön perustelevien oli suunnittelutapaamisissa usein hyvin toteamuksen omaista eli varhaiskasvattajat ilmaisivat oman arvionsa tai tulkintansa toiminnasta toteamalla miten asia heidän mielestään on, esittä-mättä tarkempia selityksiä tai argumentteja arviolleen. Sisällön perustelevien näkyi aineistossa siis enimmäkseen lyhyinä toteamuksina, kannanottoina tai kommentteina esitettyyn ideaan, vaikka toki muutamia pidempiäkin perusteluja ja pohdintoja löytyi suunnittelutapaamisista.

Kaikki opettajaparit perustelivat toiminnan sisältöön liittyviä ehdotuksia, mutta opettajaparien välillä oli hieman eroa siinä, millä tavalla sisältöön liittyviä ehdotuksia käsiteltiin. Yksi opettajapareista esitti erilaisia toiminta-ideoita toisilleen valitsematta sitä, mitkä ideoista toteutetaan toiminnassa. Toiset parit taas kävivät läpi eri ideoita ja ehdotuksia sekä tekivät enemmän päätöksiä siitä, mitkä niistä otetaan käyttöön ja missä järjestyksessä. Tosin nämäkin parit jättivät joitakin päätöksiä myöhemmin tehtäväksi. Näyttäisi siis siltä, että sisältöön liittyvien ehdotusten esittämisen tarkoituksena oli toisilla pareilla vain esitellä ideoita toisilleen sekä jakaa ajatuksia ja ideoita keskenään, kun taas toisten päämääränä oli sisällön valitseminen ehdotusten ja niihin liittyvien perustelujen pohjalta.

## 6.2 Rakenteen suunnittelu

Suunnittelutapaamisissa oli nähtävissä kahdenlaista rakenteen suunnittelua: kielipajatuokion *sisäisen rakenteen* suunnittelua sekä *toimintakertojen välisen rakenteen* suunnittelua. Kielipajatuokioiden *sisäistä rakennetta* suunnitteli kolme opettajaparia. Kaikki näistä pareista pitivät tärkeänä, että tuokio aloitettiin aina samalla tavalla, esimerkiksi samalla laululla tai leikillä. Lisäksi parit 1 ja 2 miettivät pitäisikö loppuun ottaa jokin lopetusrutiini, ja toinen näistä pareista päättikin lopettaa aina loppurentoutukseen kun taas toinen pareista sopi pohtivansa ja kuulostelevansa tarvitaanko lopetusrutiinia. Aloituksen ja lopetuksen suunnittelun lisäksi parit 2 ja 4 suunnittelivat muutenkin tuokion rakennetta. Pari 2 pohti toimintaideoiden toteuttamisen järjestystä ja päättivät missä järjestyksessä esim. laululeikit ja soittimien soittaminen otetaan. Pari 4 puolestaan laati tuokioille ns. pohjarakenteen, jota he noudattaisivat kaikilla tuokioilla. Samalla pari kuitenkin sopi joustavansa rakenteesta tarvittaessa.

Kaikki neljä opettajaparia pohti suunnittelutapaamisessa jollain tavalla *kielipajakertojen välistä rakennetta*. Kaksi opettajapareista sopi hyödyntävänsä samaa pohja-

suunnitelmaa kaikkien ryhmien kanssa, mukauttaen kuitenkin suunnitelman ikäryhmälle sopivaksi. Parilla 1 puolestaan kertojen välisen rakenteen suunnittelu näkyi siinä, että he pohtivat mitä leikkejä voisi ottaa ensimmäisillä kerroilla ja mitä myöhemmin. Lisäksi kertojen välisen rakenteen suunnittelu näkyi myös sen sopimisena, että jokaiselle kerralle otettaisiin jotain edelliseltä kerralta tuttua sekä jotain uutta. Parilla 4 toimintakertojen välistä suunnittelua taas oli esimerkiksi sen päättäminen kuinka monta kertaa sama leikki tai teema otetaan. Voidaan siis huomata, että toimintakertojen välistä rakennetta voidaan suunnitella monella eri tavalla.

### 6.3 Kielten käytön suunnittelu

Kaikki opettajaparit suunnittelivat kielten käyttöä tavalla tai toisella. Kielten käyttöä suunniteltaessa opettajaparit pohtivat *kielten käytön periaatteita, käyttötapaa, määrää ja sanastoa*. Osa pohti kielten käyttöä enemmän, toisilla pareilla kielten käytön suunnittelu jäi muutamien mainintojen tai toteamusten tasolle. Kielten käyttöä suunnitellessaan kaikki opettajaparit puhuivat kielten käyttöön liittyvistä periaatteista. Kaikki opettajaparit pitivät tärkeänä molempien kielten käyttöä toiminnassa, joten tämä näyttäisi olevan keskeinen periaate kielipajatoiminnassa. Muuten eri opettajaparit toivat esiin hieman erilaisia periaatteita kielten käytöstä. Opettajapari 3 esimerkiksi suunnitteli, ettei toiminnassa käännettäisi ohjeita kielestä toiseen vaan ohje annettaisiin jommallakummalla kielellä. Opettajapari 2 puolestaan pohti, että ruotsinkielisten laulujen tulisi olla helppoja, kun taas suomeksi voidaan ottaa haastavampia asioita. Taustalla näyttäisi vaikuttavan ymmärrettävyyden periaate sekä halu tarjota sopivia haasteita. Kielten käyttöön liittyviä periaatteita pohti eniten opettajapari 4, joka painotti ymmärrettävyyden periaatetta sekä ruotsin kielen käytön liittämistä konkreettisiin asioihin. Lisäksi opettajapari 4 pohti suunnittelutapaamisessa omia kielididaktisia käsityksiään ja toi esiin niihin liittyviä periaatteita, kuten esimerkiksi käsityksiä siitä, saako kieliä käyttää joustavasti yhdessä vai pitäisikö ne erottaa toisistaan.

Kielten käytön suunnittelussa osa opettajapareista myös pohti *kielten käyttötapaa* eli sitä miten kieliä käytännössä käytettäisiin. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavasta lainauksesta:

<p>”joo och sen tänker jag alltid på det här med språket att hur gör man, alltså läser man, berättar man sagan på svenska</p>	<p>(joo, ja sit mä mietin aina tätä kieltä, et miten tehdään, siis lue- taanko, kerrotaanko satu ruotsik-</p>
---	---

eller berättar man det helt på finska eller hur gör man – –” | si vai kerrotaanko se kokonaan suomeksi vai miten tehdään – –)

*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 4*

Edellä olevassa lainauksessa kielten käyttötapaa pohditaan kahdella tavalla: miettimällä kielenkäytön tyyppiä (kerronta, lukeminen) sekä miettimällä erotellaanko kielet toisistaan vai käytetäänkö niitä joustavasti. Lainauksessa kielten erottelun pohdinta näkyy vain sen miettimisenä kerrotaanko satu kokonaan toisella kielellä. Kuitenkin kielten erottelun ja joustavan käytön pohtiminen näkyy vielä selvemmin myöhemmin opettajaparin keskustelussa sekä lopulta päätöksessä erottaa kielet toisistaan sadun kerronnassa, mutta käyttää niitä joustavasti yhdessä muuten tuokion aikana. Opettajapari 1 puolestaan sopi kielten käytön tyypeistä, sopiessaan käyttävänsä ruotsia keskusteluissa ja ohjeidenannossa sekä asioiden nimeämisessä. Toisessa kohtaa suunnittelutapaamista he myös sopivat kielten joustavasta käytöstä päättämällä, ettei ruotsia puhuva lastentarhanopettaja puhu pelkästään ruotsia vaan myös suomea. Molemmat kielten käyttötapaa pohtineet parit miettivät siis sekä kielten käytön tyyppiä että kielten erotteluun ja joutavaan käyttöön liittyviä kysymyksiä.

Kielten käyttöä suunnitellessaan opettajaparit pohtivat myös *kielten käytön määrää ja sanastoa*. Lähes kaikki opettajaparit pohtivat kuinka paljon kumpaakin kieltä käytettäisiin toiminnassa. Yhdellä parilla kuitenkin tämä pohdinta jäi kysymyksen tasolle, eivätkä he suoraan sopineet kuinka paljon kumpaakin kieltä käytetään. Toisella parilla kielenkäytön määrän pohdinta näkyi esimerkiksi sen miettimisenä, kuinka paljon lauluja kummallakin kielellä otetaan. Ainoastaan pari 4 sopi konkreettisesti siitä, että tavoitteeksi otetaan käyttää molempia kieliä yhtä paljon. Voidaan siis huomata, että vaikka monet pareista pohtivat kielenkäytön määrää, pohdinta oli eri pareilla hyvin erityyppistä.

Kaikki opettajaparit suunnittelivat sitä, millaista ruotsinkielistä sanastoa kieliopetuksessa käytettäisiin. Opettajaparilla 3 sanaston suunnittelu rajoittui toteamukseen ottaa ”tämmöstä liikuntasanoja” sekä sen päättämiseen, mitä liikuntasanoja kirjoitettaisiin molemmilla kielillä. Muut parit pohtivat hieman enemmän sanastoon liittyviä asioita. Opettajapari 1 sopi ottavansa ruotsiksi jokapäiväiseen elämään liittyviä sanoja ja ohjeita sekä nimeävänsä asioita, jotka toistuvat toiminnassa, kuten eläimiä. Opettajapari 1 toteaaakin: ”ei mitään ekstrasanastoo ja semmosta – – ihan jokapäiväistä.”. Opettajapari 2 pohti sanastoa lähinnä vaikeustason kannalta. He kiinnittivät suunnittelussaan erityisesti huomiota siihen, että ruotsinkielinen sanasto ja ruotsinkieliset

laulut olisivat helppoja. Opettajapareilla 4 puolestaan korostui ruotsinkielisen sanaston liittyminen konkreettisiin asioihin.

## 6.4 Työnjaon suunnittelu

Suurin osa opettajapareista pohti työnjakoa melko vähän suunnittelutapaamisen aikana. Kahdella opettajapareista (parit 2 ja 3) työnjaon sopiminen jäi muutaman lyhyen toteamuksen varaan. Näillä pareilla toteamukset työnjaosta olivat seuraavan lainauksen tyyppisiä.

”– ja sen vois tehdä sillain että mä voisin mennä laittaa sen [telineradan] valmiiks sinne”

*Suunnittelutapaaminen, opettajapari 3*

Pareilla, joilla työnjaon suunnittelu jäi muutaman toteamuksen tasolle, työnjaon suunnittelu liittyi jonkin/joidenkin *konkreettisten tehtävien sopimiseen*, kuten edellä olevasta esimerkistäkin näkyy. Nämä parit eivät sopineet lainkaan sitä, kumpi ohjaisi toimintaa tai kumpi vastaisi toiminnan etenemisestä. Kuitenkin kuten luvussa 7.2 todetaan, näillä pareilla työnjako kielipajatuokioilla erosi toisistaan, vaikka suunnittelutapaamisissa kumpikaan opettajapari ei sopinut ohjausvastuusta mitään.

Kaksi muuta opettajaparia (parit 1 ja 4) puolestaan keskustelivat huomattavasti enemmän työnjakoon liittyvistä asioista suunnittelutapaamisen aikana. Nämä parit keskustelivat muun muassa *suunnittelu- ja ohjausvastuun jakamisesta*. Pari 1 keskusteli suunnittelutapaamisessa melko pitkään siitä, miten suunnittelu- ja ohjausvastuu jaettaisiin. Lopulta pari päätyi jakamaan suunnittelu- ja ohjausvastuun niin, että toinen parista suunnittelee ja on ohjausvastuussa yhdellä kerralla ja toinen toisella. Samalla sovittiin kuitenkin, että se parista, joka ei ole ohjausvastuussa, saa tulla mukaan ohjaukseen ja esimerkiksi selittää oman ryhmän lapsille epäselviksi jääneitä asioita. Työnjaon laatimisessa siis sovittiin ohjausvastuun lisäksi yhteistyön tavoista ohjauksessa sekä lapsitunteuksen hyödyntämisen vastuusta. Lisäksi pari 1 sopi suunnittelutapaamisessa myös kielellisestä vastuusta eli siitä, että toinen parista olisi vastuussa ruotsin kielen tuomisesta toimintaan ja keskusteluihin.

Opettajapari 4 sopi suunnittelutapaamisessaan myös suunnitteluvastuusta, jakamalla kuhunkin teemaan liittyvien kertojen suunnitteluvastuun keskenään. Tämä opettajapari ei kuitenkaan suoraan puhunut ohjausvastuun jakamisesta, vaan teema-alueiden jakamista perusteltiin sillä, että suunnittelutapaamisen lisäksi kummankin on

suunniteltava tuokioita myös itse. Vaikka opettajapari ei suoraan puhunut ohjausvastuun jakamisesta, voi toki olla, että suunnitteluvastuun jaon taustalla on myös hiljainen sopimus ohjausvastuun jakamisesta, vaikka sitä ei eksplisiittisesti mainittukaan. Teema-alueiden suunnitteluvastuun lisäksi opettajapari 4 puhui suunnittelutapaamisessa myös työnjaosta leikkien vetämisen suhteen, jättäen tämän kuitenkin avoimeksi. Vaikka opettajapari 4 ei tarkkaan sopinut kumpi ohjaa minkäkin leikin, he sopivat yhdessä päättävänsä leikin ohjaamisesta sekä ohjaavansa leikkejä hieman vuorotellen. Tässä suhteessa siis kyseinen opettajapari teki hieman ohjaamisvastuun jakoa, vaikka ohjaamisvastuuta ei kovin tarkkaan suunnittelutapaamisessa sovittukaan. Lisäksi opettajapari 4 myös sopi ensimmäisen kielipajatuokion osalta *kielellisestä vastuusta* sopiessaan toisen kertovan sadun suomeksi oman ryhmänsä lapsille ja toisen ruotsiksi ruotsinkielisen ryhmän lapsille. Muuten opettajapari ei kuitenkaan sopinut kielellisestä työnjaosta juuri mitään.

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että työnjakoa suunnitellessaan opettajaparit suunnittelivat *konkreettisten tehtävien jakamista, suunnitteluvastuun jakamista, ohjausvastuun jakamista* sekä *kielellistä vastuunjakoa*. Kuitenkin eri opettajaparit suunnittelivat eri tavoin työnjakoa, eivätkä kaikki opettajaparit suunnitelleet kaikkia työnjaon osalualueita ainakaan eksplisiittisesti suunnittelutapaamisten aikana.

## 6.5 Pedagogisten periaatteiden ja tavoitteiden suunnittelu

Pedagogisista periaatteista ja tavoitteista puhuttiin suunnittelutapaamisissa melko vähän. Tästä huolimatta haastatteluista on nähtävissä, että opettajapareilla on pedagogisia periaatteita ja tavoitteita toiminnassaan (ks. luku 9.2.), vaikka näistä ei keskusteltu paljoakaan suunnittelutapaamisissa. Opettajaparien välillä oli hieman eroja siinä, kuinka paljon pedagogisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin liittyviä asioita nostettiin esiin suunnittelutapaamisen aikana. Kaksi opettajapareista (parit 2 ja 3) nosti esiin vain muutamia periaatteita kuten *käytännön kautta oppimisen* (pari 3) ja *toiminnallisuuden* (pari 2). Näillä pareilla pedagogisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin viitattiin vain muutamissa lausahduksissa eikä niistä keskusteltu enempää.

Opettajaparit 1 ja 4 puolestaan pohtivat pedagogisia periaatteita ja tavoitteita useampaan otteeseen ja toivat monia tavoitteita ja periaatteita esiin suunnittelutapaamisen aikana. Opettajaparilla 1 tärkeimmiksi periaatteiksi näyttäisi nousevan *lasten osallisuus*, etenkin kuulluksi ja nähdyksi tuleminen toiminnassa, mikä toistuvasti nostettiin esille suunnittelutapaamisen aikana. Muita opettajaparin korostamia asioita olivat *hyvän*

*ilmapiirin luominen* ja vapaus kokeilla ilman suorittamispaineita. Opettajapari 1 sanookin esimerkiksi: ”tää ei oo suorittamista. et tässä vaan koitetaan asioita” sekä korostaa kyseistä teemaa useaan otteeseen. Lisäksi opettajapari 1 nosti tavoitteeksi turvallisen ilmapiirin, toiminnallisuuden, sopivat haasteet sekä kannustamisen ja arvostavan ilma-  
piirin.

Opettajapari 4 puolestaan korosti pedagogiikassaan *toistoja sekä oppimisrauhan luomista*, mikä näkyy esimerkiksi seuraavista lainauksista.

A: ja, för jag vill att det ska vara  
upprepning (med dom här små)  
B: ja, upprepning, upprepning, upp-  
repning.– –)

(A: joo, koska mä haluan että siinä on  
toistoa (näitten pienten kanssa)  
B: joo, toistoa, toistoa, toistoa. – –)

”samma som förra veckan skriver jag  
– – och sen att vi ingen brottom med  
saker och ting – –”

(sama kun viime viikolla mä kirjotan  
– – ja sit et meillä ei oo mikään kiire  
asioiden kanssa – –)

Opettajapari 4 painottikin oppimisrauhaa ja toistoa useassa kohdassa suunnittelutapaam-  
ista. Lisäksi oppimisrauhan ja toiston arvostus näkyy myös heidän luomissaan suunni-  
telmissaan, joissa samat leikit ja teemat toistuvat, eikä eteenpäin pyritä kiirehtimään,  
kuten edellä olevasta lainauksestakin näkyy. Oppimisrauhan ja toiston lisäksi opettaja-  
parille 4 keskeisiä pedagogisia periaatteita näyttäisi olevan lasten pysyminen mukana  
toiminnassa sekä ymmärretyksi tuleminen.

## 6.6 Muita suunnittelutapaamisissa käsiteltyjä asioita

Edellä kuvattujen suunnittelunkohteiden lisäksi opettajaparit keskustelivat suunnittelu-  
tapaamisen aikana myös muista asioista. Ensinnäkin opettajaparit pohtivat *lapsiin liitty-  
viä asioita* kuten lasten kiinnostuksenkohteita, lasten ikää sekä ryhmäkokoja. Muutama  
opettajapareista keskusteli siitä, tulisiko suurimmat lasten pienryhmät jakaa kahtia. Las-  
ten iän huomioimisesta toiminnassa ja toiminnan muokkaamisessa keskusteli myös use-  
ampi opettajapari. Kaikki opettajaparit myös keskustelivat suunnittelutapaamisissa lap-  
siin liittyvistä havainnoista.

Lapsiin liittyvien asioiden lisäksi suunnittelutapaamisissa pohdittiin *käytännön  
asioita*, kuten kielipajakertojen lukumäärää sekä toimintapaikkaa. Kaiken kaikkiaan  
kolme opettajapareista pohti suunnittelutapaamisissa sitä, montako kielipajakertaa ke-  
vään aikana tulisi olemaan ja sopi varmistavansa asian tiimipalaverissa tai muilta työn-

tekijöiltä. Toimintapaikkaa mieltivät suunnittelutapaamisissa kaksi opettajapareista, ja tällöin pohdinnan alla oli kysymys siitä, pidettäisiinkö osa kielipajakerroista ulkona. Toinen tätä pohtineesta parista jätti kysymyksen päätettäväksi sään perusteella, toinen pareista puolestaan suunnitteli ulkona toteutettavat kerrat melko huolellisesti. Yksi opettajapareista suunnitteli myös kielipajatoiminnasta tiedottamista vanhemmille. Toinen opettajapari puolestaan keskusteli suunnittelutapaamisessa paljon käytettävissä olevista materiaaleista. Muutama pari puhui myös toiminnan dokumentoinnista, ehdottamalla toiminnan videoimista. Näiden lisäksi suunnittelutapaamisissa keskusteltiin ja jaettiin kokemuksia myös syksyn kielipajakerroista.

## 6.7 Yhteenveto suunnittelun kohteista ja pohdintaa

Seuraavassa taulukossa esitän tiivistäen keskeisimmät suunnitteluun osa-alueet ja kohteet, joita suunnittelutapaamisissa käsiteltiin.

TAULUKKO 3: Tiivistelmä kielipajatoiminnan suunnittelusta

Suunnittelun osa-alue	Suunnittelun kohde
Sisältö	Toimintaideat Toimintatavat Teemat
Rakenne	Tuokion sisäinen rakenne Tuokioiden välinen rakenne
Kieli	Periaatteet Käyttötapa Määrä Sanasto
Työnjako	Konkreettisten tehtävien jako Suunnitteluvastuun jakaminen Ohjaamisvastuun jakaminen Kielellisten roolien jakaminen
Pedagogiset periaatteet ja tavoitteet	Toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen Lasten osallisuus Hyvän ilmapiiri Toistot ja oppimisrauha
Muut	Lapsiin liittyvien asioiden pohtiminen Käytännön kysymysten pohtiminen ja sopiminen



Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan huomata, kielipajatoimintaa suunniteltaessa opettajaparit keskustelivat monipuolisesti eri osa-alueista, pohtien monia eri kysymyksiä ja teemoja saman tapaamisen aikana. Siitä huolimatta, että suunnittelutapaamiset olivat melko lyhyitä, opettajaparit ehtivät nostaa esiin useita toiminnan kannalta olennaisia osa-alueita. Opettajaparien välillä oli kuitenkin eroja siinä, mitä osa-alueita opettajaparit painottivat suunnittelussa. Kaikki parit eivät suunnittelutapaamisissa puhuneet kaikista taulukossa 3 esitettävistä osa-alueista ja kohteista. Lisäksi opettajaparien välillä oli eroja myös siinä, miten paljon mistäkin suunnittelun osa-alueesta tai kohteesta puhuttiin. Siinä missä toiset parit saattoivat puhua tietystä osa-alueesta paljonkin, toisilla kyseisen osa-alueen suunnittelu saattoi jäädä vain muutaman maininnan tasolle. Voidaan siis todeta, että vaikka kaikki opettajaparit suunnittelivat toimintaa monipuolisesti ja kattavasti, pariin välillä oli eroja siinä mitä asioita painotettiin. Voidaankin ajatella, että opettajaparien yksilöllisyys ja erilaiset lähtökohdat näkyvät osaltaan suunnittelun painotuksissa.

Kielipajatoiminnan suunnittelussa näkyi sekä opettajaparityöskentelyn suunnittelulle että kaksikielisen opetuksen suunnittelulle tyypillisiä piirteitä. Opettajaparityöskentelylle tyypilliseen tapaan varhaiskasvattajat suunnittelivat muun muassa työn- ja vastuunjakoa sekä yhteisiä pedagogisia toimintaperiaatteita (ks. luku 3.5). Kaksikielisel- le opetukselle tyypillinen suunnittelu puolestaan näkyi siinä, että sisällön suunnittelun rinnalla suunniteltiin myös kieltä, muun muassa kielenkäytön määrää ja tapaa sekä kielellisiä toimintaperiaatteita ja sanastoa (ks. luku 2.5).

Kuitenkaan suunnittelun kohteet eivät täysin vastaa aiempien tutkimusten ja niiden perusteella tehtyjen suositusten osa-alueita. Kielipajatuokioiden suunnittelussa ei esimerkiksi suunniteltu kielitaidon kehittymiseen liittyviä tavoitteita (ks. Met 1994), rakenteiden tai kieliopin oppimista (ks. Ofner & Thoma 2014, 132) tai kielitaidon kehittymisen arviointia (ks. Garcia 2009, 318; Met 1994; Ofner & Thoma 2014, 126). Kielipajatoiminnan suunnittelussa varhaiskasvattajat eivät myöskään puhuneet opetusfilosofiastaan tai sopineet tarkkoja työskentelytapoja tai yhteistyön tekemisen malleja, kuten opettajaparityöskentelyn mallia, mitä usein suositellaan opettajaparityöskentelyn suunnittelussa (ks. esim. Brown, Howerter & Morgan 2013, 85; Howard & Potts 2009, 4–5; Murawski & Lochner 2011, 178; Ploessl, ym. 2010, 162; Sileo 2011, 34).

Eroihin aiempien tutkimusten ja suositusten sekä tässä tutkimuksessa havaittujen suunnittelun kohteiden välillä voivat vaikuttaa monet tekijät. Esimerkiksi se, että

kielipajatoiminnassa tavoitteena on vain ruotsin kieleen tutustuminen ja sen pienimuotoinen omaksuminen eikä laajempi oppiminen (ks. luku 9.2.1), voivat olla syitä siihen, miksi kielen kehitystä ja rakenteiden oppimista ei huomioida toimintaa suunniteltaessa. Kuitenkin asiaan voivat vaikuttaa myös monet muut tekijät eikä aineistoni perusteella voida tehdä päätelmiä siitä, miksi joitakin aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita osaluokkia ei huomioitu kielipajatoimintaa suunniteltaessa. Puolestaan se, ettei opettajaparityöskentelyssä käytettävää toimintamallia päätetty suunnittelutapaamisessa, johtunee siitä, että varhaiskasvatuksessa ei välttämättä olla tietoisia erilaisista opettajaparityöskentelyn malleista.

## **7 OPETTAJAPARITYÖSKENTELYN TOTEUTTAMISTAVAT KIELIPAJATOIMINNASSA**

Tässä luvussa pyrin vastaamaan kysymykseen ”miten opettajaparit toteuttavat kielipajatoimintaa käytännössä?”. Käsittelen opettajaparityöskentelyn toteuttamista kuvailemalla, millä tavalla opettajaparit toimivat ja tekevät yhteistyötä havainnoitujen kielipajatuokioiden aikana. Kuvailen ja erittelen myös opettajaparien käyttämiä kieltenkäyttötapoja ja kielellistä työnjakoa. Esittelen opettajaparityöskentelyn toteuttamistapoja kuvailemalla yhden opettajaparin toteuttamistapoja kerrallaan. Lisäksi vertaan näitä kuvauksia Sileon (2011) kuvaamiin opettajaparityöskentelyn toteutusmalleihin (ks. luku 3.2). En kuitenkaan pyri kattavaan kuvaukseen opettajaparityöskentelyn toteutustavoista kielipajatoiminnassa, vaan kuvailen ja erittelen vain havainnointiaineistostani näkyviä toteuttamistapoja ja kielenkäyttötapoja. Koska havainnointiaineiston kattaa vain yhden kielipajatuokion kultakin opettajaparilta, on huomioitava, että opettajaparityöskentelyssä kielipajatoiminnassa saattaa olla käytössä myös muunlaisia toteutustapoja kuin mitä havainnointiaineistossani esiintyy. Tämän luvun lopussa pyrin haastatteluaineiston sekä suunnittelutapaamisissa esiin tulleiden asioiden pohjalta pohtimaan, mitä muita toteuttamismalleja tai -tapoja opettajaparityöskentelyssä saatetaan käyttää.

Käytän tässä luvussa varhaiskasvattajista pseudonyymejä Maija, Camilla, Ulla, Niina, Heikki, Heidi, Johanna ja Liisa. Pseudonyymejä käytetään, jotta työnjakoa ja toteuttamistapaa olisi helpompi kuvata ja hahmottaa. Pseudonyymien lisäksi merkitsen myös opettajaparien numeron, jotta on mahdollista yhdistää eri luvuissa opettajapareista kerrottuja tietoja toisiinsa.

## 7.1 Havainnointiaineistosta ilmenevät toteuttamistavat

### 7.1.1 Opettajapari 1: Maija ja Camilla

Opettajaparilla 1 oli havainnoidulla tuokiolla selkeä työnjako sekä kielen että ohjauksen suhteen. Vaikka molemmat varhaiskasvattajat olivat kielipajatuokion aikana aktiivisesti mukana ohjaamassa lapsia, toisella parista oli ohjausvastuu. Ohjausvastuu näkyi tuokiolla siinä, että uusien leikkien esiin ottaminen ja ohjeistus sekä leikistä toiseen siirtyminen oli aina Maijan aloitteesta tapahtuvaa ja hänen ohjaamaansa. Havaintoa ohjausvastuun jakamisesta tukee myös se, että pari itse sopi vetovastuun jakamisesta suunnittelu- ja tapaamisessa sekä toi kyseisen työnjakotavan esiin myös haastattelussa. Voidaan siis todeta, että vetovastuun jakaminen oli tarkoituksellista ja näkyi selkeästi myös käytännössä.

Siitä huolimatta, että Maija oli havainnoidulla kielipajatuokiolla vastuussa uusien leikkien esiin ottamisesta ja ohjeistamisesta, myös Camilla osallistui monesti uusien leikkien ohjeiden kertomiseen kertomalla suomeksi annettujen ohjeiden ydinasiat ruotsiksi. Lisäksi molemmat olivat mukana esiteltyjen leikkien ohjauksessa ja leikin eteenpäin viemisessä. Molemmat siis esimerkiksi antoivat ohjeita koko ryhmälle leikkiä leikittäessä sekä jakoivat puheenvuoroja. Lisäksi molemmat leikkivät mukana leikeissä näyttäen samalla mallia lapsille. Tuokion aikana molemmat varhaiskasvattajista olivat myös aktiivisia yksittäisten lasten ohjaamisessa. Yksittäisiä lapsia ohjattaessa Camilla käytti sekä suomea että ruotsia, kun taas Maija käytti lähes pelkästään suomea.

Edellä kuvatun toimintatavan lisäksi yhdessä kohtaa kielipajatuokiota oli nähtävissä myös erilainen toiminta ja työnjakotapa. Tällöin Maija jakoi lapset pienryhmiin ohjeistaen samalla piirrostehtävän. Piirrostehtävän aikana sekä Maija että Camilla kiertelivät pienryhmien luona keskustellen lasten kanssa sekä kehuen ja ohjeistaen heitä. Tässä kohdassa kielipajatuokiota siis molemmat varhaiskasvattajista ohjasivat vuorotellen kutakin pienryhmää sekä yksittäisiä lapsia pienryhmissä sen sijaan, että toinen tai molemmat olisivat ohjanneet koko ryhmää ja yksittäisiä lapsia kuten edellä kuvattiin.

Havainnoidulla kielipajatuokiolla Maijan ja Camillan toteuttamat opettajapari-työskentelyn mallit eivät suoraan vastaa mitään Sileon (2011) kuvaamaa opettajapari-työskentelytapaa. Kuitenkin piirrostehtävän aikana toteutettu toimintatapa on melko lähellä Sileon esittelemää työpistetyöskentely menetelmää (station teaching), jossa molemmat opettajista neuvovat ja ohjaavat pienryhmiä. Kuitenkin toisin kuin Sileon mal-

lissa, kielipajatuokiossa Maija ja Camilla kiertelivät itse eri pienryhmien luona, sen sijaan, että lapset olisivat kiertäneet eri työpisteissä.

Muualla tuokiossa opettajaparityöskentelytapa oli melko lähellä yhteisopettajuutta (team teaching), jossa opettajat ohjaavat yhdessä koko ryhmää. Kuitenkaan kielipajatuokiolla toteutettu työskentelytapa ei täysin vastannut tätä opettajaparityöskentelyn mallia, sillä vaikka molemmat varhaiskasvattajista ohjeistivat ja ohjasivat koko ryhmää, Maijalla oli selkeästi ohjausvastuu. Lisäksi molemmat varhaiskasvattajista ohjasivat ja auttoivat yksittäisiä lapsia. Voisikin ajatella, että opettajaparin 1 toteuttama työskentelytapa on yhteisopettajuus-työskentelytavan sovellus, jossa molemmat osallistuvat koko ryhmän ohjaamiseen, vaikka toinen on päävastuussa tilanteen eteenpäinviemisestä ja molemmat avustavat ja ohjaavat yksittäisiä lapsia.

Maijalla ja Camillalla kielelliset roolit ja kielten käyttötavat olivat selkeästi erilaiset. Koska Maija puhui tuokion aikana lähes pelkästään suomea, Camillan tehtävänä näyttäisi olleen ruotsin kielen tuominen mukaan kielipajatuokioon. Tätä tulkintaa tukee myös suunnittelutapaamisessa Maijan esittämä toive siitä, että Camilla toisi ruotsia mukaan toimintaan. Tuokion aikana Camilla käytti ruotsia ja suomea joustavasti. Maija puolestaan käytti pelkästään suomea, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Näyttäisi siis siltä, että Maijalla ja Camillalla oli erilainen tapa käyttää kieliä. Mielenkiintoista kuitenkin on se, että vaikka Camilla toimii ruotsinkielisen ryhmän lastentarhanopettajana, jossa kielten erottelu on käytäntönä, hän ei kuitenkaan erottele kieliä toisistaan kielipajatuokion aikana, vaan käyttää molempia kieliä joustavasti. Voidaan siis havaita, että Camillan kielellinen rooli ja kielten käyttötapa muuttuu toimintakontekstin mukaan.

### **7.1.2 Opettajapari 2: Ulla ja Niina**

Parilla 2 molemmat varhaiskasvattajista olivat aktiivisia havainnoidun tuokion aikana sekä koko ryhmän ohjaamisessa ja tuokion eteenpäin viemisessä että yksittäisten lasten ohjaamisessa. Toisin kuin parilla 1, parilla 2 ei ollut havaittavissa selkeää vetovastuun jakamista vaan sekä Ulla että Niina ottivat esiin uusia aktiviteetteja ja ohjeistivat uusia leikkejä ja lauluja. Molemmat olivat siis aktiivisia tuokion eteenpäin viemisessä. Sekä Ulla että Niina myös ohjeistivat sekä yksittäisiä lapsia että koko ryhmää vaihdellen. Tyypillistä tuokion aikana oli se, että silloin kun toinen parista ohjeisti koko ryhmää, toinen parista ohjasi yksittäisiä lapsia. Esimerkiksi jos Ulla ohjeisti koko ryhmää, niin Niina usein ohjasi yksittäistä lasta esimerkiksi kuuntelemaan tai istumaan paikallaan. Lisäksi toisen ohjatessa koko ryhmää, toinen parista saattoi myös täydentää annettuja

ohjeita tai antaa lisäohjeita ryhmälle leikin aikana. Leikkien ja laulujen aikana olikin tyypillistä, että molemmat antoivat ohjeita koko ryhmälle vuorotellen. Molemmat opettajaparista olivat siis aktiivisia saman leikin ohjaamisen aikana eikä leikkien vetämisessä näkynyt selkeää työnjakoa ohjeidenannon suhteen.

Vaikka havainnoidulla tuokiolla Ullalla ja Niinalla näytti olevan hyvin joustava työnjako ohjaamisen suhteen, heillä oli kuitenkin selkeät roolit tehtävien suhteen. Kielipajatuokiolla Ulla vastasi pianon soittamisesta sekä huolehti esimerkiksi cd-soittimen säätämisestä, kun taas Niina yleensä ohjasi leikkijöitä ja leikki mukana laululeikeissä. Myös lasten soittaessa soittimia ja kävellessä samalla piirissä vastaavanlainen työnjako oli nähtävissä. Tällöin Ulla soitti mukana osoittaen tahtia ja neuvoen samalla soittajia ja Niina puolestaan ohjasi piirissä kävelemistä ja käveli lasten mukana.

Kielipajatuokiolla sekä Ulla että Niina käyttivät molempia kieliä koko ryhmän ohjauksessa ja yksittäisten lasten kanssa puhuttaessa. Kieliä ei erotettu toisistaan vaan molemmat varhaiskasvattajista käyttivät kieliä joustavasti ohjeidenannossa. Myös laulua laulettiin molemmilla kielillä. Opettajaparille 2 näyttäisi siis olevan tyypillistä joustava kielten käyttö. Lisäksi etenkin Niina hyödynsi ruotsia puhuessaan paljon ymmärtämistä tukevia strategioita (esim. eleitä ja osoittamista/liikkeitä). Suurimmaksi osaksi varhaiskasvattajat käyttivät vaihtelevasti molempia kieliä ohjeiden antamisessa, antaen jotkut ohjeista suomeksi ja toiset ruotsiksi, mutta toisinaan sama ohje tai osa ohjeesta saatettiin sanoa molemmilla kielillä.

Havainnoidulla kielipajatuokiolla opettajapari 2 näytti toteuttavan opettajapari-työskentelytapaa, joka on melko lähellä Sileon kuvaamaa yhteisopettajuutta (team teaching), jossa molemmat opettajat ohjaavat koko ryhmää ja täydentävät toistensa antamia ohjeita. Toisaalta kielipajatuokiolla oli myös piirteitä työskentelytavasta, jossa toinen ohjaa koko ryhmää ja toinen avustaa yksittäisiä lapsia, sillä monesti kielipajatuokiolla toisen antaessa ohjeita koko ryhmälle, toinen ohjasi yksittäisiä lapsia. Kuitenkaan kielipajatuokiolla ei ollut roolijakoa niin, että toinen varhaiskasvattajista olisi toiminut opettajan roolissa ja toinen avustajan roolissa, vaan molemmat varhaiskasvattajista toimivat sekä opettajan että avustajan rooleissa vaihdellen.

### **7.1.3 Opettajapari 3: Heikki ja Heidi**

Opettajaparilla 3 näytti olevan selkeä työnjako ohjaamisen suhteen, vaikka he eivät sopineetkaan ohjausvastuun jakamisesta suunnittelutapaamisen aikana (ks. luku 6.2). Havainnoidun kielipajatuokion aikana Heikki vei toimintaa eteenpäin ja otti esiin sekä oh-

jeisti uudet leikit ja toimintaideat. Heikki näytti siis olevan ohjausvastuussa havainnoidulla tuokiolla. Heikin ohjausvastuusta kertonee myös se, että tuokion alkaessa Heikki oli ryhmän edessä antamassa ohjeita, kun taas Heidi istui piiriin lasten viereen.

Tuokiolla Heikki myös oli aktiivinen koko ryhmän ohjaamisessa, kun taas Heidi antoi ohjeita koko ryhmälle huomattavasti vähemmän. Heidän antaessa ohjeita koko ryhmälle kyseessä oli usein tilanne, jossa Heikki kertoi ryhmälle, että Heidi antaa ohjeita ruotsiksi ja hän itse antaa ohjeita suomeksi. Heikki siis ikään kuin teki aloitteen siihen, että Heidi antaa ohjeita koko ryhmälle, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy.

Heikki: kun tulee tauko mä annan ohjeita esim. istu ja Heidi antaa ohjeita, sä voisit esim sanoa

Heidi: stå på ett ben

Kuten lainauksesta näkyy, Heikki teki ohjeita antaessaan aloitteen, joka sai Heidän antamaan ohjeita koko ryhmälle. Lainauksessa esiteltävän leikin alkaessa sekä Heidi että Heikki antoivat ohjeita koko ryhmälle vuorotellen. Leikin aikana siis molemmat antoivat koko ryhmälle ohjeita oma-aloitteisesti. Kuitenkin Heikin vaikutus siihen, että Heidi antoi ohjeita koko ryhmälle näkyy siinä, että niissä leikeissä, joissa Heikki kertoi Heidän antavan ohjeita, Heidi antoi ohjeita koko ryhmälle, kun taas niissä leikeissä, joissa Heidän ohjeiden antamista ei mainita, Heidi ohjasi lähes pelkästään yksittäisiä lapsia.

Molemmat opettajaparista ohjeistivat ja auttoivat yksittäisiä lapsia tuokion aikana. Tosin Heidän näytti ohjaavan yksittäisiä lapsia hieman enemmän kuin Heikki. Leikkien aikana molemmat varhaiskasvattajat antoivat ohjeita yksittäisille lapsille, ja tämän lisäksi Heidi antoi ohjeita yksittäisille lapsille myös silloin, kun Heikki ohjasi koko ryhmää. Tuokion aikana varhaiskasvattajat myös pysähtyivät monta kertaa seuraamaan lasten leikkiä ja toimintaa. Lisäksi toisinaan varhaiskasvattajat keskustelivat keskenään lapsista tekemistään havainnoista.

Kielelliset roolit näyttäisivät olevan parilla selkeästi jaetut. Heikin ohjatessa koko ryhmää hän puhui lähes pelkästään suomea, kun taas niissä harvoissa tapauksissa, joissa Heidi antoi ohjeita koko ryhmälle, kielenä oli lähes poikkeuksetta ruotsi. Muutamia kertoja Heidi myös toisti suomeksi annetun ohjeen ruotsiksi. Heidän tehtävänä näyttäisi siis olevan tuoda ruotsia tuokioon, etenkin silloin, kun ohjataan koko ryhmää. Koko ryhmää ohjattaessa näytti siis siltä, että suurimmaksi osaksi kielet erotettiin puhujan mukaan, vaikka muutamissa ohjeissa Heidi käytti suomea ja Heikki ruotsia koko ryhmää ohjattaessa. Yksittäisiä lapsia ohjatessaan Heikki käytti lähes aina suomea, poikke-

uksena kuitenkin muutamalle ruotsinkielisen ryhmän lapselle annetut ohjeet, jotka hän sanoi ruotsiksi. Heidi puolestaan käytti molempia kieliä ohjeiden antamisessa yksittäisille lapsille ja kielen valintaan näyttäisi vaikuttavan se, mistä ryhmästä lapsi oli. Yksittäisiä lapsia ohjattaessa siis Heikki näytti pitäytyvän enemmän yhden kielen käytössä kun taas Heidi käytti molempia kieliä joustavasti.

Havainnoidulla kielipajatuokiolla opettajapari 3:sen toimintatapa näyttäisi olevan lähinnä Sileon esittelemää opettajaparityöskentelyn toteutustapaa, jossa toinen ohjaa koko ryhmää ja toinen avustaa yksittäisiä lapsia. Havainnoidulla tuokiolla Heikki näyttäisi olevan ohjaajan roolissa ja Heidi enemmän avustajan roolissa. Vaikka Heidikin toisinaan antaa ohjeita koko ryhmälle, syynä vaikuttaisi olevan tarve tuoda ruotsin kieltä toimintaan. Näissä tilanteissa näyttäisi myös, että Heikki antaa Heidille tehtäksi antaa ohjeita, mikä kertonee myös osaltaan siitä, että Heikki on vastuussa tuokion ohjaamisesta ja eteenpäinviemisestä. Ohjaajan ja avustajan roolien lisäksi tuokiolla näkyy myös havainnoijan roolit. Kuitenkin tässä tilanteessa molemmat toimivat toisinaan havainnoijan roolissa, sen sijaan, että toinen ottaisi ohjaajan roolin ja toinen havainnoijan roolin (vrt. Sileo 2011).

#### **7.1.4 Opettajapari 4: Johanna ja Liisa**

Havainnoidulla tuokiolla opettajaparilla 4 vaikutti olevan melko joustava työnjako, vaikka tämä pari sopikin suunnittelutapaamisessa suunnitteluvastuun jakamisesta eri kerroilla (ks luku 6.2). Suunnitteluvastuun jakamisesta huolimatta molemmat varhaiskasvattajat olivat aktiivisia tuokion ohjaamisessa ja eteenpäin viemisessä. Tuokion aikana kuitenkin hieman vaihteli se, kumpi oli milloinkin aktiivisempi tuokion eteenpäinviemisessä. Tuokion alkupuolella Liisa ohjasi koko ryhmää ja vei tilannetta eteenpäin ohjaamalla keskustelua, vetämällä alkulaulun ja välipalatuokion sekä ohjaamalla sadun leikkimisen aloittamista. Johanna taas auttoi yksittäisiä lapsia ja keskusteli heidän kanssaan. Liisan ohjausvastuu alkutuokiosta näkyi myös siinä, että Liisa istui lapsiryhmän edessä kun taas Johanna istui lasten vieressä penkillä. Kuitenkin pian sadun leikkimisen alun jälkeen molemmat varhaiskasvattajista veivät satua aktiivisesti eteenpäin ohjaamalla lapsia, kommentoimalla tapahtumia sekä eläytymällä itse johonkin rooliin.

Sadun leikkimisen jälkeen lapset saivat vapaasti leikkiä välineillä ja leikin aikana molemmat varhaiskasvattajat leikkivät mukana ja ohjasivat samalla leikkiä. Molemmat myös juttelivat lasten kanssa ja auttoivat lapsia tarvittaessa. Lisäksi sekä Johanna että Liisa olivat aktiivisia, kun lapsia ohjattiin siivoamaan tuokion jäljet. Molemmat



varhaiskasvattajat siis olivat aktiivisia myös yksittäisten lasten ohjaamisessa ja lasten kanssa keskustelemisessä. Tuokion aikana Liisa ja Johanna keskustelivat muutaman kerran lapsista tekemistään havainnoista.

Havainnoidulla tuokiolla Liisa ja Johanna käyttivät kieliä eri tavoin. Liisa puhui tuokiolla pelkästään ruotsia sekä ohjattaessaan koko ryhmää että ohjattaessaan yksittäisiä lapsia. Johanna puolestaan käytti molempia kieliä joustavasti toiminnassa sekä koko ryhmää ohjattaessa että yksittäisiä lapsia ohjattaessa. Keskenään Liisa ja Johanna puhuivat lähes aina ruotsia. Havainnoidulla tuokiolla Liisa siis toimi lapsille yksikielisenä mallina ja Johanna puolestaan kaksikielisenä mallina. Tosin on huomioitava, että haastattelussa opettajapari 4 kertoi, että yleensä Liisa käyttää enemmän suomea kielipajatuokioilla kuin mitä hän teki havainnoidulla tuokiolla. Voi siis olla, että yleensä molemmat varhaiskasvattajat käyttävät kieliä joustavasti tuokion aikana ja toimivat siis kaksikielisinä malleina lapsille, vaikka havainnoidulla tuokiolla näin ei ollutkaan. Toisin kuin muilla opettajapareilla, opettajaparilla 4 kielten käyttötapa noudatti havainnoidulla tuokiolla samoja periaatteita kuin mitä kumpikin varhaiskasvattaja toteuttaa omassa ryhmässään. Ruotsinkielisen ryhmän lastentarhanopettajana toimiva Liisa siis toteutti havainnoidulla tuokiolla ruotsinkieliselle ryhmälle tyypillistä periaatetta käyttää vain yhtä kieltä, kun taas Johannan käytti molempia kieliä kaksikielisen pedagogiikan periaatteita noudattaen.

Opettajapari 4 toteutti tuokion alussa opettajaparityöskentelyn mallia, jossa toinen ohjaa ja toinen avustaa, mikä näkyi siinä, että alussa Liisa ohjasi koko ryhmää kun taas Johanna auttoi yksittäisiä lapsia ja keskusteli heidän kanssaan. Kuitenkin muuten havainnoidulla kielipajatuokiolla opettajapari 4 toteutti työskentelytapaa, joka on lähinnä Sileon kuvaamaa yhteisopettajuutta, jossa molemmat opettajat ohjaavat yhdessä koko ryhmää ja täydentävät toistensa ohjeita (team teaching). Yhteisopettajuudelle tyypilliseen tapaan molemmat varhaiskasvattajat olivat aktiivisia koko ryhmän ohjaamisessa ja tilanteen eteenpäinviemisessä. Erona tyypilliseen yhteisopettajuuden malliin on se, että molemmat olivat koko ryhmän ohjaamisen lisäksi aktiivisia yksittäisten lasten ohjaamisessa ja auttamisessa, kuten edellä kuvatun perusteella voidaan tulkita. Lisäksi molemmat varhaiskasvattajat olivat aktiivisia havaintojen tekemisessä, vaikka parilla 4 havainnointi ei ollut yhtä selkeästi huomattavissa kuin parilla 3. Kuitenkin, kuten edellä kerrottiin, opettajapari 4 jakoi keskenään havaintoja lapsista, joten voidaan päätellä, että myös opettajapari 4 havainnoi lapsia toiminnan aikana.

## 7.2 Yhteenveto havaituista toteutustavoista ja pohdintaa

Seuraavassa taulukossa esitän tiivistettynä havaitut opettajaparityöskentelytavat ja keskeiset työnjakoon liittyvät asiat.

TAULUKKO 4: Havaitut työnjakotavat ja opettajaparityöskentelyn tavat

	Ohjausvastuu	Ohjeiden antaminen koko ryhmälle	Yksittäisten lasten ohjaus	Opettajaparityöskentelyn toteuttamistapa
Opettajapari 1	Maija	Molemmat; Camilla: ohjeiden tiivistäminen	Molemmat	Yhteisopettajuus-tyyppisen työskentelytavan soveltaminen + työpistetyöskentelyn soveltaminen
Opettajapari 2	Molemmat	Molemmat	Molemmat	Yhteisopettajuus/ toinen ohjaa & toinen avustaa vaihdellen
Opettajapari 3	Heikki	Useimmiten Heikki, välillä myös Heidi	Molemmat	Toinen ohjaa, toinen avustaa -tyyppinen toteuttamistapa + havainnointi
Opettajapari 4	Molemmat	Molemmat	Molemmat	Yhteisopettajuus + toinen ohjaa & toinen avustaa vaihdellen +havainnointi

Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan havaita eri parit toteuttavat opettajaparityöskentelyä hieman eri tavoin. Havainnoiduilla tuokioilla jokainen pari toteutti opettajaparityöskentelyä omalla tavallaan ja parien välillä oli eroa muun muassa työnjaossa ja ohjausvastuunjakamisessa sekä rooleissa. Monet opettajapareista myös hyödynsivät useampaa kuin yhtä opettajaparityöskentelyn toteuttamistapaa saman tuokion aikana. Monet kielipajatoiminnassa käytetyt opettajaparityöskentelyn tavat olivat lähellä Sileon (2011) kuvauksia opettajaparityöskentelyn toteuttamismalleista, mutta eivät kuitenkaan täysin vastanneet niitä. Voidaan todeta, että vaikka kielipajatoiminnassa opettajaparityöskentelyn toteuttamistavat ovat lähellä koulumaailmassa käytettäviä opettajaparityöskentelymalleja, niin varhaiskasvatuksessa saatetaan kuitenkin toteuttaa opettajaparityöskentelyä hieman eri tavoin kuin kouluissa.

Havainnoiduilla kielipajatuokioilla eri opettajaparit käyttivät kieliä hieman eri tavoin. Seuraavassa taulukossa esitän tiivistettynä havainnot eri parien kielten käytöstä.

TAULUKKO 5: Kielten käyttö havainnoidulla kielipajatuokiolla

		Yksittäisiä lapsia ohjatessa	Koko ryhmää ohjatessa
Opettajapari 1	Maija	lähes pelkästään suomea	lähes pelkästään suomea
	Camilla	suomea ja ruotsia	suomea ja ruotsia
Opettajapari 2	Ulla	suomea ja ruotsia	suomea ja ruotsia
	Niina	suomea ja ruotsia	suomea ja ruotsia
Opettajapari 3	Heikki	suomea (ja ruotsia)	lähes pelkästään suomea
	Heidi	suomea ja ruotsia	lähes pelkästään ruotsia
Opettajapari 4	Johanna	suomea ja ruotsia	suomea ja ruotsia
	Liisa	ruotsia	ruotsia

Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan havaita, kielipajatuokiolla on nähtävissä monia erilaisia kielellisiä rooleja ja toimintatapoja. Yhdellä opettajaparilla (pari 2) molemmat varhaiskasvattajista käyttivät molempia kieliä. Kolmella opettajaparilla toinen varhaiskasvattajista käytti lähes pelkästään toista kieltä ja toinen molempia kieliä. Kuitenkin myös näiden opettajaparien välillä oli eroja siinä, millä tavalla he käyttivät kieliä. Esimerkiksi yhdellä opettajapareista (pari 3) toinen varhaiskasvattajista käytti lähes pelkästään suomea ja toinen sekä suomea että ruotsia yksittäisten lasten kanssa toimittaessa ja lähes pelkästään ruotsia annettaessa ohjeita koko ryhmälle. Toisella opettajaparilla (pari 4) taas toinen varhaiskasvattajista käytti lähes pelkästään ruotsia ja toinen sekä suomea että ruotsia joustavasti sekä yksittäisten lasten kanssa toimittaessa että koko ryhmän kanssa puhuttaessa. Voidaan siis huomata, että parien välillä on eroja kielten käyttötavoissa, vaikka opettajapareille yhteistä olisi se, että toinen opettajapareista käyttää lähes pelkästään toista kieltä ja toinen molempia.

Vaikka opettajaparien välillä oli eroja kielten käyttötavoissa ja kielellisissä rooleissa, kaikki opettajaparit käyttivät kieliä enemmän tai vähemmän joustavasti. Kaikista pareista ainakin toinen varhaiskasvattajista käytti molempia kieliä joustavasti. Myös useimmat niistä varhaiskasvattajista, jotka käyttivät lähes pelkästään toista kieltä, saattoivat toisinaan sanoa jotain toisella kielellä, mikä osoittaa, etteivät nämäkään varhaiskasvattajat pyrkineet kielten tiukkaan erillä pitämiseen. Näyttäisikin siltä, että kielipajatuokiolla pyritään kielten joustavaan käyttöön ja monikieliseen kommunikointiin. Kielipajatoiminta muistuttaa siis kielten käyttötapojen osalta hyvin paljon kaksikielistä pedagogiikkaa.

### 7.3 Muut aineistossa näkyvät toteutustavat

Havainnointikerroilla esiin tulleiden opettajapariryöskentelyn toteuttamistapojen lisäksi kielipajatoiminnassa vaikuttaisi olevan käytössä myös muita toteuttamistapoja, vaikka niitä ei ole nähtävissä havainnointiaineistossani. Tähän viittaa suunnittelutapaamisten ja haastattelujen pohjalta saatu tieto. Seuraavaksi esittelen suunnittelutapaamista ja haastattelujen pohjalta näkyviä toteutustapoja ja mahdollisia toteutustapoja sekä esitän muutamia johtopäätöksiä niistä.

Suunnittelutapaamisissa muutama opettajapari pohtivat sitä, pitäisikö isoimmat pienryhmät jakaa kahtia niin, että toinen varhaiskasvattajista ohjaisi toista puolikas-ta pienryhmästä ja toinen toista. Jos tämä suunnittelutapaamisessa esitetty toimintatapa toteutettiin kielipajatuokioiden ohjauksessa, niin kielipajatoiminnassa toteutettiin aiemmin esiteltyjen opettajaparityöskentelytapojen lisäksi myös rinnakkaisopettajauutta (parallel teaching), jossa kumpikin opettajista opettaa puolta ryhmää (ks. Sileo 2011).

Eri kielipajatuokioissa on todennäköisesti ollut myös erilaisia työnjakotapoja kuin mitä havainnoiduilla kerroilla on nähty. Tähän viittaa esimerkiksi se, että opettajapari 1 sopi suunnittelutapaamisissaan ohjausvastuun jakamisesta niin, että kumpikin heistä on vaihdellen ohjausvastuussa eri kerroista. Näin ollen osalla kielipajakerroista ohjausvastuu on Camillalla ja osalla kerroista ohjausvastuu on Maijalla, mikä kertoo siitä, että työnjako on osalla kerroista erilainen kuin mitä se oli havainnoidulla kielipajatuokiolla. Erilaisiin työnjakotapoihin viittaa myös se, että haastattelussa opettajapari 3 kertoi, että ensimmäisellä kerralla Heidin ollessa hieman kipeänä, Heikki veti tuokion yksin ja Heidi istui hiljaa taustalla. Tämä viittaa siihen, että ainakin ensimmäisellä kerralla toiminnan ohjaaminen on ollut täysin Heikin vastuulla eli työnjako on ollut erilainen kuin mitä havainnoidulla tuokiolla oli nähtävissä. Tällöin myös opettajaparityöskentelyn tapa näyttäisi olleen hyvin lähellä ”toinen ohjaa, toinen havainnoi”-toteuttamistapaa (ks. Sileo 2011), mikä kertoo siitä, että myös tällaista toteuttamistapaa saatetaan hyödyntää kielipajatuokioissa, vaikka sitä ei suoraan näkynytäkään havainnointien aikana.

Myös kielten käyttötavat ja kielelliset roolit voivat eri tuokiolla olla erilaisia kuin havainnoimallani tuokiolla. Tähän viittaisi esimerkiksi se, että kuten jo aiemmin todettiin, opettajapari 4 kertoi haastattelussaan Liisan käyttävän yleensä myös suomea ohjauksessa, eikä pelkästään ruotsia kuten havainnoimallani tuokiolla. Samoin Heikki sanoi suunnittelutapaamisessaan käyttävänsä molempia kieliä ohjatessaan ja keskustel-

lessaan lasten kanssa, vaikka havainnoidulla tuokiolla hän käytti lähes pelkästään suomea. Voi siis olla, että ainakin osalla pareista kielten käyttötavat ja kielelliset roolit saattavat vaihdella hieman eri kerroilla.

Suunnittelutapaamisten ja haastattelujen pohjalta saatu tieto täydentää kuvaa kielipajatoiminnassa käytetyistä toiminta ja työnjakotavoista. Samalla se tuo esiin toiminnan monipuolisuutta ja muokkautuvuutta. Näyttäisikin siltä, että sen lisäksi, että eri parienvälillä on eroja toiminnan toteutustavoissa, niin myös sama pari saattaa toteuttaa toimintaa hyvin eri tavalla kerrasta riippuen. Kielipajatoiminta vaikuttaisikin olevan hyvin muokattavissa ja sovellettavissa tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Toimintaa toteuttavat opettajaparit myös näyttävät hyödyntävän monipuolisesti erilaisia toimintatapoja, sen sijaan, että he jumiutuisivat tiettyyn opettajaparityöskentelyn toteuttamiseen.

## 8 KIELIPAJATOIMINNAN HYÖDYT JA HAITAT

Tässä kappaleessa tarkastelen sitä, millaisia hyötyjä ja haittoja opettajaparit tuovat esiin haastatteluissa. Kielipajatoiminnan hyödyt on jaoteltu opettajaparityöskentelyyn liittyviin hyötyihin, kaksikieliseen toimintaan liittyviin hyötyihin sekä muihin hyötyihin. Kielipajatoiminnan haittoja mainittiin niin vähän, että niistä vastaavanlaista jaloittelua ei ole tehty vaan käsittelen niitä omana alalukunaan, esitellen eri tavoin esiin tuotuja haittoja ja mahdollisia haittoja.

### 8.1 Opettajaparityöskentelyn hyödyt

Työtapana opettajaparityöskentelyä pidettiin monin tavoin hyödyllisenä. Sen etuina pidettiin työpariin tutustumista ja luottamuksen lisääntymistä yhteisen työskentelyn myötä. Opettajaparityöskentelyä myös verrattiin tiimityöhön ja kuvattiin sen olevan helpompaa ja selkeämpää. Etenkin viestintä koettiin opettajaparityöskentelyssä helpommaksi, mitä pidettiin parityöskentelyn keskeisenä etuna. Parityöskentelyssä helpottavana tekijänä oli opettajaparien mielestä se, että siinä asioita ei tarvitse viestittää niin monille ihmisille ja myös asioiden sopiminen on yksinkertaisempaa, mikä näkyy esimerkiksi seuraavista lainauksista.

” ylipäätään tästä menetelmästä että se on ehkä tällä hetkellä tällaseen päiväkotiympäristöön sillai sopiin, et se jotenkin se tiimityö systeemi missä on monta osallista niin se on liian monimutkaista tai et siinä on liian paljon sopimista – – mut et musta tää on sujuua kun on kaks – –”

*Haastattelu, opettajapari 3*

” – – se o tosi helppoo sillä tavalla et sun ei tarvii aina niinkun koota sitä porukkaa tai pelkästään niinkun viestittää niin monelle ihmiselle – –”

*Haastattelu, opettajapari 2*

Voidaan siis todeta, että parityöskentelyn yhtenä hyötynä on työtävän *helppous ja yksinkertaisuus*.

Opettajaparityöskentelyn hyötynä pidettiin myös sitä, että lapsia ehtii havainnoimaan enemmän kun ei ole yksin vastuussa toiminnasta. Opettajaparit kokivat, että parityöskentely antaa paremman mahdollisuuden havainnointiin kuin tavallinen arjen toiminta, jossa usein ohjataan pienryhmää yksin. Opettajaparityöskentelyn merkitys havainnoinnin edistäjänä näkyy muun muassa seuraavista lainauksista.

”juuri tämä että kun ei itse ole puikoissa niin kerkeet huomata enemmän sieltä niitä lasten vahvuuksia ja tarpeita, käytöstä.”

*Haastattelu, opettajapari 1*

”ja sitten tavallaan se suuri hyöty on ollu opettajaparityöskentelystä, ainakin tällä keinoin millä me tehään, niin mä pääsen havainnoimaan – – niin voi olla että mä näänkin jotain sellaista tai sä näät jotain sellaista mikä sitten luo kysymysmerkkejä tai huutomerkkejä”

*Haastattelu, opettajapari 4*

Kuten lainauksista huomataan, havainnoimisen mahdollisuutta pidetään erittäin tärkeänä lapsituntemuksen lisääntymisessä. Opettajapari 4 myös kertoivat, että havainnoinnin myötä on tullut esiin ”aika tärkeitäkin” asioita lapista sekä painottivat, että havainnoinnin mahdollisuus on ”tosi suuri etu”. Lisäksi mahdollisuutta jakaa havaintoja ja keskustella niistä pidettiin hyödyllisenä ja antoisana, mikä näkyy siitä, että muutama pari mainitsi tämän olevan hyöty toiminnassa. Havaintojen jakamisen arvostus näkyi myös siinä, että haastatteluissa kaikki opettajaparit keskustelivat keskenään lapsista tekemistään havainnoista ja pohtivat muun muassa sitä, miten hyvin lapset pysyivät mukana toiminnassa. Voidaan siis todeta, että *havainnointi ja mahdollisuus havaintojen jakamiseen* näyttäisi olevan keskeinen opettajaparityöskentelyn hyöty.

Kaikki parit pitivät opettajaparityöskentelyssä hyvänä *vastuun jakamista ja/tai osaamisen jakamista*. Kaksi pareista mainitsi vastuun jakamisen olevan yksi parityöskentelyn hyöty. Kolme pareista piti osaamisen jakamisen mahdollisuutta hyvänä. Ideoiden saaminen parilta koettiin antoisaksi, samoin kuin mahdollisuus jakaa ideoita. Toisten osaamista myös arvostettiin ja sitä pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi musiikki-tuokioita ohjaava pari kertoi, että on todella hyvä, kun toinen heistä osaa soittaa ja toisella taas vahvuutena muun muassa oli laaja laulujen tunteminen. Kaksi opettajapareista piti tärkeänä, että toisella parista oli hyvä kielitaito, kuten esimerkiksi seuraavasta lainauksesta näkyy

”ja varmaan tietysti kyl se siinä opettajaparilla, mä oon ainakin huomannu et ittel ei oo se ruotsinkieli kuitenkaan semmosella tasolla et vois kuvitella että sitä voi opettaa. et on kuitenkin siinä toinen niistä joka ainakin hallitseen sen sillai et tulee oikeet sanat suunnilleen oikeeseen paikkaan”

*Haastattelu, opettajapari 3*

Kuten edellä olevasta lainauksesta näkyy, toisen kielitaitoa pidettiin selvänä hyötynä toiminnassa ja sen pohjalta jaettiin myös kielellistä vastuuta. Opettajaparityöskentely koettiin siis hyödylliseksi toimintatavaksi kaksikielisen toiminnan toteuttamisessa.

## 8.2 Kaksikielisen toimintatavan hyödyt

Opettajaparit kertoivat haastatteluissa, että toiminnan kaksikielisyydestä on monia hyötyjä. Kaikki opettajaparit kokivat, että kaksikielisyys tulee toiminnassa hyvin luonnollisella tavalla, ja sitä pidettiin hyvänä asiana. Kuten seuraavista lainauksista näkyy sekä varhaiskasvattajat että vanhemmat ajattelevat kaksikielisen toiminnan olevan ”*luonnollinen*” *tapa oppia kieliä* ja pitävät sitä yhtenä toimintatavan hyvänä puolena.

”se tulee täällä niin luonnollisella tavalla, se kieli – – vanhemmilta on tullu monilta tämmöstä palautetta, positiivista, et on kiva tapa oppia uusia kieliä”

*Haastattelu, opettajapari 2*

”ja mun mielestä se luonnollisuus kyllä on siinä kaikist niinkun paras juttu – – kieli on niinkun väline ja tavote tietenkin mutta se on niinkun, vi gör helt vanliga saker men vi pratar finska och svenska. et no big deal.”

*Haastattelu, opettajapari 4*

Jälkimmäisessä lainauksessa lastentarhanopettaja myös kuvaa tarkemmin sitä, miten luonnollisuus näkyy toiminnassa kertoessaan, että he tekevät tavallisia asioita, mutta puhuvat molempia kieliä. Myös muut opettajaparit kuvaavat haastatteluissa sitä, miten kaksikielisyys on luonnollisella tavalla läsnä toiminnassa. Heidän mukaansa kieltä opitaan toiminnan kautta (opettajapari 3) ja molemmat kielet kulkevat mukana toiminnassa (opettajapari 3 ja 1) sekä aikuisten puheessa (opettajapari 1).

Kaksikielisen toiminnan hyötynä pidettiin myös sitä, että lasten on *helpompi ymmärtää ja pysyä mukana* toiminnassa, kun molemmat kielet ovat käytössä. Tämän vuoksi kaksikielistä toimintaa kuvattiin ”lapsiystävällisemmäksi” kielen oppimismenetelmäksi (opettajapari 4). Kaksikielisyys nähtiin hyödyttävän erityisesti niitä lapsia joilla ruotsinkielen taito oli heikompi, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy.



” kyllähän se [kahden kielen käyttö] tukee – – et tulee koko ajan niinkun kumpikin kieli niin se on, ne on vahvemmillä ne lapset kellä se ruotsi ei oo niin hyvä kieli”  
*Haastattelu, opettajapari 1*

Kahden kielen käytön toiminnassa koettiin helpottavan sekä suomenkielisten lasten mukana pysymistä (opettajapari 4) että ruotsinkielisen ryhmän lasten mukana pysymistä, etenkin niillä joilla ruotsinkielen taito on heikompi (opettajapari 1).

Opettajapari 2 pohti ruotsin kieleen tutustumisen helpottavan ruotsin oppimista myöhemmin koulussa. Kaksikielisten toiminnan hyötynä pidettiin myös sitä, että toiseen kieleen tutustuminen lapsuudessa helpottaa vieraiden kielten oppimista myöhemmin. Lisäksi opettajaparin 2 mukaan kaksikielisten toiminnan hyötynä on se, että kaksikielisessä toiminnassa lapset oppivat, että on olemassa muitakin kieliä kuin heidän äidinkieltensä. Kaksikielisten toiminnan voidaan siis tulkita lisäävän sekä *kielten omaksu- misen herkkyyttä* että *kielitietoisuutta*. Lisäksi kaksikielisten toiminnan koettiin lisäävän suvaitsevaisuutta ja eri kieltä puhuvien ihmisten hyväksymistä. Toiminnan yhtenä hyötynä siis on myös *positiivisten asenteiden kehittyminen* eri kieliryhmiin kuuluvia kohtaan.

Kaksikielisten toiminnan arveltiin *herättävän kiinnostusta* ja lisäävän tarkkaavaisuutta, mikä käy ilmi seuraavasta lainauksesta.

” et mielummin se [kahden kielen käyttö] herättää semmosen kiinnostuksen muuhunkin oppimiseen et ne on korva tarkkana ja tota ne on kuullu ja hokannu monia asioita oikein ja välistä väärinkin”  
*Haastattelu, opettajapari 3*

Kiinnostuksen herääminen muuhun oppimiseen voidaan siis nähdä olevan yksi kaksikielisten toiminnan hyöty. Myös kuuntelemisen ja päättelämisen lisääntyminen voidaan tulkita toiminnan hyödyksi, vaikka kuten lainauksesta näkyy, aina kuunteleminen ja päätteläminen eivät edistä ymmärtämistä ja oppimista vaan myös väärinkäsityksiä voi syntyä.

Kielipajatoiminnan hyötynä pidettiin myös sitä, että lapset saavat mahdollisuuden tutustua uuteen ruotsinpuhujaan ja siten oppia uusia sanoja (opettajapari 4). Lisäksi kaksikielistä toimintaa pidettiin helppona tapana tutustua uuteen kieleen (opettajapari 3). Kaksikielisestä toiminnasta koettiin olevan myös hyötyä varhaiskasvattajille itselleen. Yksi lastentarhanopettajista kuvaakin, että hän on myös itse oppinut ruotsia ja rohkaistunut käyttämään kieltä. Ruotsin oppimisen hän koki rikastavan omaa opetta-

juuttaan. Kaksikielinen toiminta tarjoaa siis *oppimisen mahdollisuuden* sekä lapsille että myös varhaiskasvattajille.

### 8.3 Muut hyödyt kielipajatoiminnassa

Kielipajatoiminnan muiksi hyödyiksi mainittiin *tutustuminen* yli ryhmä rajojen, *toiminnallisuus*, *pienimuotoisuus*, *rauhallisuus* ja *sisältöalueeseen liittyvät hyödyt*. Näistä keskeisin hyöty vaikuttaisi olevan tutustuminen yli ryhmärajojen, sillä kaiken kaikkiaan kolme opettajapareista mainitsi tämän hyödyn ja osa heistä painotti sen merkitystä. Esimerkiksi opettajapari 3 pohti sitä, että vaikka ryhmät ovat päiväkodissa lähekkäin, varsinainen tutustuminen toisen ryhmän lapsiin tapahtuu kielipajatoiminnan kautta, sillä silloin lapsilla on mahdollisuus kohdata toisensa rauhassa ja tutustua. Myös opettajapari 2 korosti haastatteluissa samantyyppisiä asioita, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy.

”tietysti tässä tulee se kaupan päällä että tutustutaan niihin yli rajojen ja on ehkä helpompi sit pihalla ottaa kontaktia ja leikkiä.”

*Haastattelu, opettajapari 2*

Kuten edellä olevasta lainauksesta voidaan päätellä, tutustuminen toisiin lapsiin kielipajatoiminnan kautta, voi helpottaa yhteistä toimintaa ja ystävyyssuhteiden luomista myöhemmin. Opettajapari 4 myös kertoi, että sen lisäksi että lapset tutustuvat toisiinsa, kielipajatoiminta on myös varhaiskasvattajille hyvä mahdollisuus tutustua toisen ryhmän lapsiin, mitä pidettiin hyvänä. Voidaan siis todeta, että kielipajatoiminnan keskeisenä hyötynä on se, että toiminta tarjoaa sekä lapsille että aikuisille mahdollisuuden tutustua toisen ryhmän lapsiin.

Toisen ryhmän lapsiin tutustumisen lisäksi yksittäiset opettajaparit mainitsivat myös muita hyötyjä. Opettajapari 4 kertoi toiminnan hyvänä puolena olevan rauhallisuuden. Koska toiminnalle on varattu aikaa ja toiminta tapahtuu pienissä ryhmissä, kielipajatoiminta on heidän mukaansa kiireetöntä ja lapset ”seesteisen, onnellisen oloisia” (opettajapari 4). Opettajapari 3 puolestaan piti kielipajatoiminnassa hyvänä toiminnallisuutta eli sitä, että oppiminen tapahtui tekemisen ja toimimisen kautta. Lisäksi heidän mukaansa kielitoiminnan pienimuotoisuus oli hyvä asia, sillä kerran viikossa oleva tuokio heidän mielestään ei kuormita tai rasita. Opettajapari 3 piti hyvänä myös sitä, että kielipajatoiminnassa varhaiskasvattajat saivat itse päättää sisältöalueen, joka tuntui itselle sopivalta ja mielekkäältä sekä halutessaan vaihtaa sitä puolen vuoden jälkeen. Näin heillä oli mahdollisuus hyödyntää omia mielenkiinnonkohteita sekä saada vaihtelua.

Opettajapari 1 puolestaan toi esiin omaan sisältöalueeseensa liittyviä hyötyjä, minkä perusteella voidaan päätellä että myös kielipajatoiminnan sisältöjä pidetään hyödyllisinä. Kuten edellä kuvatussa voidaan huomata, eri opettajaparit pitävät eri asioita hyödyllisenä kielipajatoiminnassa, ja heidän omat kokemuksensa ja näkemyksensä vaikuttavat siihen, mitä hyötyjä nostetaan esiin.

#### 8.4 Haitat ja mahdolliset haitat

Kielipajatoimintaan liittyviä haittoja ja mahdollisia haittoja tuotiin esiin hyvin vähän. Kaksi opettajaparia totesi haitoista kysyttäessä, ettei heidän mielestään toiminnalla ole mitään haittoja tai huonoja puolia. Toinen pareista myös korosti tätä kertomalla, että he olivat oikein yrittäneet pohtia asiaa etukäteen, mutta eivät olleet keksineet mitään negatiivista. Toinen näistä opettajapareista taas totesi seuraavalla tavalla.

”et en määhän osaa semmosia haittoja, ei oo tullu vastaan et miten se haittais”  
*Haastattelu, opettajapari 3*

Kuten edeltävästä lainauksesta huomataan, opettajapari 3 ei tuonut suoraan esiin mitään haittoja. Kuitenkin muualla haastattelussa he mainitsivat asioita, jotka voidaan tulkita toiminnan huonoiksi puoliksi ja mahdollisiksi haitoiksi. Opettajaparin 3 mukaan opettajaparityöskentelyn huonona puolena on se, että poissaolot häiritsevät helposti toimintaa. Opettajapari 3 toteaaakin: ”ja häiritsevät asiat on sitten taas jos on yksikin pois niin se sitten jää”. Opettajaparityöskentely on siis hyvin *haavoittuvaista poissaoloille*, ja poissaolot voivat jopa estää toiminnan toteutumisen.

Poissaolojen lisäksi opettajapari 3 mainitsee myös, että opettajaparityöskentely ei laajemmassa mittakaavassa onnistuisi, koska ”väki vaan ei riitä jakamaan [lapsiryhmää] ja toimimaan pareittain päivän mittaan”. Toimintatavan huonona puolena voidaan siis pitää sitä, ettei toimintatapa sovellu kaikkiin tilanteisiin, varsinkin jos resurssit ovat rajalliset. Kuitenkin on huomioitava, että opettajapari myöhemmin toteaa seuraavalla tavalla ”tää ois ihan hyvä systeemi, kun ois kohtuumäärä lapsia, toimia laajemminkin pareittain”. Opettajapari 3 ei siis pidä laajamittaista opettajaparitoimintaa aina huonona vaihtoehtona, vaan vain siinä tapauksessa, jos henkilökunnan määrä suhteessa lasten määrään on liian pieni.

Kaksi muuta paria pohti haastatteluissaan toiminnan mahdollisia haittoja. Opettajapari 1 pohti voiko toiminnasta olla haittaa, jos lapsella on kielellisiä pulmia. Tästä he eivät kuitenkaan osanneet sanoa miten asia on ja pohtivat, että ainakaan tällä hetkellä ei

taida olla lapsia, joita kaksikielisyys toiminnassa haittaisi. Opettajapari 2 puolestaan kertoi, että toiminta voi olla haastavaa, jos opettajaparin yhteistyö ei toimi, jolloin voi aiheutua ”sählinkiä ja sellasta joustamattomuutta”. Mahdollisena haittana pidettiin myös sitä, jos kielipaja vaati paljon valmistelua tai jälkisiivousta, jolloin ajanpuute aiheuttaa haasteita. Lisäksi opettajapari 2 kertoi, että toisinaan kielipajatoiminta katkaisee oman ryhmän työskentelyn, jos ryhmässä on meneillään joku projekti tai muu pitkäjänteistä työskentelyä vaativa asia. Kuten edellä kerrotusta huomataan, kielipajatoiminnalla voi siis olla haittoja, mutta ne riippuvat pitkälti tilannetekijöistä ja olosuhteista, minkä vuoksi näitä huonoja puolia ei välttämättä aina esiinny.

## 8.5 Yhteenveto hyödyistä ja haitoista sekä pohdintaa

Seuraavassa taulukossa esitän tiivistettynä kielipajatoiminnan hyödyt ja haitat.

TAULUKKO 6: Kielipajatoiminnan hyödyt ja haitat

Opettajaparityöskentelyn hyödyt	Työpariin tutustuminen ja luottamuksen lisääntyminen Viestintä helpompaa ja yksinkertaisempaa Havainnoinnin ja havaintojen jakamisen mahdollisuus Vastuun ja osaamisen jakamisen mahdollisuus
Kaksikielisen toimintatavan hyödyt	Luonnollisuus Lasten helpompi pysyä mukana ja ymmärtää Helpottaa kielten oppimista myöhemmin Suvaitsevaisuuden ja hyväksynnän lisääntyminen Kiinnostuksen ja tarkkaavaisuuden kasvaminen Helppo tapa tutustua vieraaseen kieleen Myös aikuiset oppivat
Muut hyödyt kielipajatoiminnassa	Tutustuminen yli ryhmärajojen Toiminnallisuus Pienimuotoisuus Rauha ja kiireettömyys Sisältöalueisiin liittyvät hyödyt
Haitat ja mahdolliset haitat	Joidenkin mielestä ei mitään haittoja Poissaolot häiritsevät helposti Resurssit rajoittavat Yhteistyön sujumattomuus hankaloittaa Haittaako lapsia, joilla on kieliellisiä vaikeuksia? Oman ryhmän työskentelyn katkeaminen

Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan huomata, kielipajatoiminta on varhaiskasvattajien mielestä monin tavoin hyödyllistä. Varhaiskasvattajat kokivat sekä opettajaparityöskentelyn että kaksikielisyyden hyödyllisiksi toimintatavoiksi, minkä lisäksi toiminnalla koettiin olevan myös muita hyötyjä. Muut hyödyt liittyivät pitkälti toiminnan käytännön järjestelyistä seuranneisiin hyötyihin. Esimerkiksi tutustuminen yli ryhmärajojen oli seurausta pienryhmä toiminnan järjestämisestä niin, että pienryhmissä oli lapsia molemmista ryhmistä. Voidaankin ajatella, että uudenlaisen toiminnan kokeileminen sai aikaan myös uudenlaisia käytännön järjestelyitä, jotka olivat itsessään hyödyllisiä.

Varhaiskasvattajien omat ajatukset ja näkemykset opettajaparityöskentelyn ja kaksikielisen toiminnan hyödyistä ja haitoista vastasivat melko pitkälti aiempien tutkimusten tuloksia, vaikka myös joitakin eroja on havaittavissa. Kuten monissa aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Gurgur & Uzner 2011, 597; de Jong 2006, 34; Murawski & Lochner 2011, 175, 176; Ploessl, ym. 2010, 158; Sileo 2011, 33) opettajaparityöskentelyn hyötyinä pidettiin muun muassa osaamisen ja vastuun jakamista sekä mahdollisuutta havainnoida ja jakaa havaintoja toisen kanssa. Toisin kuin kouluissa tehdyissä tutkimuksissa tässä tutkimuksessa nousi esiin myös viestinnän yksinkertaisuus ja työtapojen helppous opettajaparityöskentelyn etuina. Sen sijaan autonomian vähenemistä opettajaparityöskentelyssä ei mainittu millään tavalla, mikä viitannee siihen, etteivät varhaiskasvattajat koe opettajaparityöskentelyn vähentävän ammatillista autonomiaa tai eivät ainakaan pidä sitä keskeisenä asiana (vrt. Bouck 2007, 46, 49, 50).

Nämä erot oman tutkimukseni ja aiempien tutkimusten välillä viittaavat todennäköisesti siihen, että varhaiskasvatuksessa ja koulussa koetut opettajaparityöskentelyn hyödyt ja haitat riippuvat jonkin verran kontekstista ja siitä, millaiseen työskentelyyn kyseisessä kontekstissa on totuttu. Varhaiskasvattajat vertasivat opettajaparityöskentelyä tiimityöskentelymalliin, jolloin kommunikaatio ja yhteistyö koettiin helpommaksi opettajaparityöskentelyssä, kun taas Bouckin (2007) tutkimuksessa opettajat ovat todennäköisesti verranneet opettajaparityöskentelyä yksin työskentelemiseen, jolloin eri tekijät korostuvat. Voidaankin todeta, että vaikka opettajaparityöskentelyn koetut hyödyt ovat paljolti samanlaisia kontekstista riippumatta, joissain asioissa konteksti voi vaikuttaa hyötyjen ja haittojen tulkitsemiseen.

Kielipajatoiminnassa kaksikielisen toimintatavan hyötyinä pidettiin muun muassa luonnollisuutta, suvaitsevaisuuden lisääntymistä ja positiivisten asenteiden kehittymistä sekä kielitietoisuuden lisääntymistä. Tulokset ovat hyvin yhteneväisiä sen kans-

sa mitä asioita yleensä pidetään kaksikielisen opetuksen etuina (ks. esim. Baker 2011, 231; Garcia 2009, 6) ja viittaavat myös siihen, että varhaiskasvattajat olivat tietoisia kaksikielisen toimintatavan hyödyistä.

Haittoja ja mahdollisia haittoja kielipajatoiminnassa koettiin olevan vähän. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Raittila 2013, 83–85, 89) keskeisimmäksi haitaksi koettiin poissaolot. Opettajaparityöskentelyn kehittämisessä voisikin olla syytä pohtia erilaisia tapoja valmistautua poissaoloihin (ks. myös Raittila 2013, 85, 91). Opettajaparien esittämissä ajatuksissa toiminnan mahdollisista haitoista nousi esiin heitä mietityttäviä kysymyksiä ja tekijöitä. Yhteiselle pohdinnalle ja tutkimustiedon saamiselle voisikin olla tarvetta mahdollisia haittoja arvioitaessa. Lisäksi mahdollisissa haitoissa näkyi opettajaparin yhteistyön sujumisen merkitys toiminnan onnistumisen kannalta. Sujumattoman yhteistyön ajateltiin haittaavan opettajaparityöskentelyä merkittäväällä tavalla. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Ploessl, ym. 2010, 159, 166; Sileo 2011, 34) on todettu, opettajaparien välistä kommunikaatiota ja yhteistyön sujuvuutta tulisi pyrkiä edistämään, jotta yhteistyöhön liittyvien vaikeuksien vaikutusta toimintaan voitaisiin vähentää.

## **9 KIELIPAJATOIMINNASSA TÄRKEÄNÄ PIDETYT ASIAT**

Tässä kappaleessa tarkastelen sitä, mitä asioita varhaiskasvattajat pitävät tärkeänä kielipajatoiminnassa. Kielipajatoimintaa toteuttavat varhaiskasvattajat toivat haastatteluissa esiin useita eri tavoin tärkeitä asioita. Tärkeiksi asioiksi tulkittiin toiminnan onnistumisen kannalta olennaisiksi mainitut asiat sekä tavoitteet. On mahdollista, että varhaiskasvattajat itse pitävät myös muita asioita toiminnassa tärkeinä, mutta tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan vain aineistoni perusteella nähtävissä olevia painotuksia ja arvostuksia. Seuraavaksi esittelen tärkeinä pidettyjä asioita osa-alue kerrallaan aloittaen onnistumisen kannalta olennaisiksi koetuista asioista, jonka jälkeen siirryn esittelemään tavoitteita.

### **9.1 Toiminnan onnistumisen kannalta olennaiset asiat**

Toiminnan onnistumisen kannalta olennaisena pidetyt asiat jaettiin opettajapariin liittyviin, lapsiin ja lapsiryhmään liittyviin, suunnitteluun ja valmisteluun liittyviin sekä ulkoisiin olosuhteisiin liittyviin asioihin.

#### **9.1.1 Opettajaparin vuorovaikutus ja yhteistyö**

Kaikki opettajaparit toivat haastatteluissa esiin parityöskentelyyn liittyviä asioita, jotka ovat olennaisia työskentelyn onnistumisessa. Eri pareilla kuitenkin korostuivat eri asiat. Opettajapari 2 painotti yhteistyön sujuvuuden merkitystä toiminnassa. Yhteistyön sujuminen ja sen tärkeys tuotiin esiin useita kertoja haastattelun aikana, mikä viittaa siihen, että tämä koettiin erityisen olennaiseksi. Yhteistyön merkitystä myös painotettiin monesti siitä puhuttaessa, kuten esimerkiksi seuraavasta lainauksesta näkyy.

”– – kyl se niinkun yhteistyö on aina a ja o tällasessa työskentelyssä. et se on kyllä niin tärkeä että. sellanen hyvä yhteistyö”

*Haastattelu, opettajapari 2*

Opettajaparin 2 mielestä yhteistyön sujumiseen vaikuttavat erityisesti toisen tunteminen ja samat toimintaperiaatteet. Opettajapari 2 tunsivat toisensa hyvin ja haastattelussa he toivat monta kertaa esiin toisen tuntemisen merkityksen. Toisen tuntemisen kerrottiin helpottavan viestintää, mikä puolestaan helpotti yhteistyön tekemistä. Samoja toimintaperiaatteita pidettiin myös tärkeinä yhteistyön sujumisen kannalta ja tilannetta, jossa parilla olisi erilaiset työskentelytavat ja periaatteet pidettiin haastavana ja yhteistyötä hankaloittavana. Lisäksi opettajapari 2 piti toiminnan onnistumisen kannalta tärkeänä keskinäistä luottamusta, ammattitaitoa ja kokemusta sekä osaamisen jakamista ja toistensa täydentämistä.

Opettajapari 4 korosti ennen kaikkea toisen pedagogisen ajattelun, käyttöteorian ja työskentelytapojen tuntemista. Toisen työtavan ja ajatusten tuntemisen koettiin helpottavan työskentelyä ja auttavan sen arvioimisessa mitkä asiat ovat myös parin mielestä sopivia. Opettajapari 4 kertoi tuntevan toistensa ajattelutavat hyvin, mikä heidän mukaansa edisti parityöskentelyn sujumista. Samanlaisen pedagogisen näkemyksen koettiin myös helpottavan toimintaa ja tekevän siitä luontevaa, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

” ja se on tosi luontevaa et mä oon ainakin kokenu että tää on hirmu luontevalla ja omalla painollaan, mut meillä on varmaan on se samantyyppinen niinkun pedagoginen näkemys siinä ja justiin tää lasten osallisuus että sille annetaan tosi paljon tilaa”

*Haastattelu, opettajapari 4*

Lisäksi opettajapari 4 toi haastattelussa esiin myös työnjaon joustavuuden, keskinäisen luottamuksen ja toisen osaamiseen luottamisen helpottavan toimintaa.

Opettajaparit 1 ja 3 puhuivat haastatteluissaan hieman muita pareja vähemmän opettajapariin liittyvien asioiden merkityksestä toiminnassa. Opettajapari 3 piti kuitenkin toiminnassa olennaisena opettajaparin välistä vuorovaikutusta, erityisesti avoimuutta ja vuoropuhelua lapsiin liittyvistä havainnoista sekä omaan työskentelyyn vaikuttavista asioista. Lisäksi motivaatiota yhteiseen työskentelyyn pidettiin tärkeänä, samoin kuin luottamusta toiseen ja yhdessä sovitun työnjaon noudattamista. Myös opettajapari 1 piti tärkeänä sitoutumista ja motivaatiota opettajaparityöskentelyyn. Lisäksi tämä pari myös kertoi, että aiemmat kokemukset parityöskentelystä ja yhteistyön tekemisestä työyhteisössä auttavat parityöskentelyn sujumisessa.



Yhteenvetona voidaan siis todeta, että kaikki parit toivat esiin joitakin yhteistyön sujumiseen vaikuttavia asioita, vaikka eri parit pitivät yhteistyön kannalta eri asioita tärkeinä. Kuitenkin eroista huolimatta yhtäläisyyksiä oli myös löydettävissä eri parien olennaisia pitämässä asioissa. Kuten edellä kerrotusta huomataan, kaksi pareista piti periaatteiden ja toimintatapojen samankaltaisuutta tärkeänä, minkä lisäksi yksi pareista korosti yhdessä sovittujen toimintatapojen noudattamista. Näyttäisikin siltä, että yhteiset toimintatavat ja periaatteet ovat avainasemassa toiminnan onnistumisessa. Kaksi pareista painotti yhteiseen työskentelyyn sitoutumisen ja motivaation merkitystä. Kolme pareista taas toi tavalla tai toisella esiin luottamuksen merkityksen toiminnassa. Lisäksi kaksi pareista kertoi parin tuntemisen edistävän yhteistyön sujumista. Mielenkiintoista oli se, että toisen tuntemista olennaisena pitävät opettajaparit olivat pareja, jotka tunsivat toisensa entuudestaan hyvin. Sen sijaan parit, jotka eivät tunteneet toisiaan kovin hyvin, eivät maininneet parin tuntemisen vaikutusta millään tavalla, kun he pohtivat toiminnan kannalta olennaisia asioita. Vaikuttaisi siis siltä, että parin tuntemisen määrä saattaa olla yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä parin tuntemista pidetään yhteistyön sujuvuuden kannalta.

### **9.1.2 Lapset ja lapsiryhmä**

Lapset ja lapsiryhmän koostumus vaikuttaa olennaisesti toimintaan ja sen toteuttamisen sujumiseen. Kaikki opettajaparit toivat tavalla tai toisella esiin ryhmäkoon merkityksen toiminnassa. Yksi pareista mainitsi vain lyhyesti ryhmäkoon olevan tärkeä, kun taas kaksi muuta paria puhuivat enemmänkin ryhmäkoon merkityksestä. Neljäs pari ei oikeastaan juurikaan tuonut esiin ryhmäkoon tärkeyttä, mutta haastattelussa he kuitenkin toivat esiin että sopivan kokoinen ryhmä auttaa muun muassa havainnoimaan ja totesivat, että heidän ryhmänsä on melko sopivan kokoinen kahden aikuisen ohjattavaksi. Ryhmäkoosta enemmän puhuneet parit (pari 1 ja 2) pohtivat ryhmän kokoon ja jakamiseen liittyviä kysymyksiä haastattelussa. Pari 1 esimerkiksi pohti haastattelussa pitäisikö seuraavat ryhmät jakaa kahteen sekä toi esiin toiveen siitä, että ryhmäkoot olisivat tämäntyyppisessä toiminnassa pienempiä, jolloin tulisi vähemmän odottelua. Myös pari 2 pohti haastattelussa sitä, että ryhmät olisi hyvä jakaa vielä pienempiin pienryhmiin. Lisäksi pari 2 korosti ryhmäkoon merkitystä etenkin pienten lasten kanssa toimiessa sekä totesi pienen ryhmäkoon olevan eduksi myös isompien lasten kanssa. Vaikka kaikki opettajaparit siis pitivät ryhmäkokoja tärkeänä, näyttäisi siltä, että ne parit, joiden mie-

lestä pienryhmä oli liian suuri, kiinnittivät eniten huomiota ryhmäkokoon ja sen merkitykseen.

Ryhmäkoon lisäksi opettajaparit mainitsivat haastatteluissaan myös muita lapsiin ja lapsiryhmään liittyviä onnistumisen kannalta olennaisia asioita. Kaksi pareista kertoi, että ryhmän homogeenisuus on tärkeää onnistumisen kannalta, kuten esimerkiksi seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

”no varmaan se niinkun jonkunnäkönen edellytys on että se on suhteellisen se lapsiryhmä on niinkun suhteellisen homogeeninen, et sitä ei ehkä sit pysty enään niinkun hirveesti jakamaan kun siinä on vaan kaks aikuista. että sen täytyy olla sopivan kokonen ja taitotasoltaan ja semmoselta kehitystasoltaan niinkun matsata toisiin. et ei vois kuvitellakaan että siellä ois jotkut yks-kaksvuotiaat ja eskarit yhdessä. et sit se ei niinkun rakenteellisesti toimi”

*Haastattelu, opettajapari 3*

Kuten edellä olevasta lainauksesta näkyy, opettajapari 3 koki tärkeäksi, että ryhmä on taidoiltaan ja kehitykseltään suhteellisen homogeeninen. Kuitenkin myöhemmin haastattelussa tuli esiin, että voi olla eduksi, jos ryhmä ei ole kaikessa taidoiltaan samalla tasolla. Opettajapari 3 nimittäin korosti, että kielen oppimisen kannalta on eduksi, jos osalla ryhmäläisistä on parempi kielitaito kuin toisilla, jolloin heikomminkin ruotsia osaavat voivat oppia muiden antaman mallin kautta. Voidaan siis havaita, että vaikka ryhmän homogeenisuus on opettajaparityöskentelyn onnistumisen kannalta tärkeää, niin tietyissä asioissa myös ryhmän heterogeenisyys voi edistää toiminnan onnistumista.

Muita lapsiin liittyviä toiminnan onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat opettajaparien mukaan lasten vireystaso ja tunnetilat, lapsikohtaisten tavoitteiden tunteminen sekä ohjaustavan ja toiminnan muokkaaminen lasten iän mukaan. Näistä tekijöistä eniten korostui lasten vireystason huomioiminen toiminnassa ja suunnitelmien muokkaaminen lasten vireystason perusteella, minkä yhtensä kolme paria toi esiin haastatteluissa.

### **9.1.3 Suunnittelu ja valmistelu**

Suunnittelun merkitys nousi kaikissa haastatteluissa erittäin keskeiseksi onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Kaikki parit pitivät suunnittelua erittäin tärkeänä, mikä näkyi muun muassa suunnittelun tai suunnitelman merkityksen ja tärkeyden korostamisena ja/tai suunnittelun tai suunnitelman mainitsemisena onnistumista edistäväksi tekijäksi. Kolme opettajapareista mainitsi pohjasuunnitelman tai rungon suunnittelun olevan tär-

keä asia toiminnan onnistumisessa. Pohjasuunnitelman merkitys näkyy muun muassa seuraavissa lainauksissa

” – – sit se niinkun lähtee vaan rullaamaan, mut se varmaan kuitenkin on et kun on se grovplanering ja sit se toisen tunteminen työskentelytavoissa niin mä luulen et se on kyllä tosi ratkasevaa ainakin täs meiän porukassa”  
*Haastattelu, opettajapari 4*

” – – niinkun luottavaisin mielin pääosin sitä tulee torstaina sinne että kielipaja, meillä oli se suunnitelma, det blir bra.”  
*Haastattelu, opettajapari 4*

Kuten lainauksista näkyy pohjasuunnitelman olemassa olo vaikuttaa sekä toiminnan sujumiseen että luottamukseen siitä että toiminta tulee onnistumaan.

Pohjasuunnitelman tai rungon rakentamisen lisäksi suunnittelulla katsottiin olevan myös muita tärkeitä funktioita toiminnan kannalta. Pari 4 totesi suunnittelun olevan tärkeä myös toisen ajattelutapaan ja toimintaperiaatteisiin tutustumisessa. Pari 2 puolestaan korosti suunnittelun merkitystä toiminnan monipuolisuudelle ja oikean haasteellisuustason valinnalle. Pari 1 taas kaipasi että suunnittelussa olisi ollut aikaa käydä läpi lasten yksilökohtaisia tavoitteita ja vasuun liittyviä asioita, jotta niitä voitaisiin huomioida toiminnassa. Voidaan siis todeta, että opettajaparit pitivät suunnittelua monin tavoin merkityksellisenä ja näkivät sen hyödyn useiden eri osa-alueiden kannalta.

Kolme pareista (parit 1, 3 & 4) olisi kaivannut suunnitteluun enemmän aikaa ja suunnittelurauhaa, minkä voidaan myös tulkita kertovan siitä, että suunnittelu koetaan tärkeäksi toiminnaksi, johon halutaan panostaa. Tämä näkyykin selvästi esimerkiksi seuraavista lainauksista.

”kyl se on tosi tärkeetä et pitäs pystyy suunnittelemaan ja sopimaan niitä, että se aika pitäs löytyy sitten sellanen että sitä vois rauhassa tehdä. et se ei oo vaan, parhaat ideat ei aina synny siinä viidessätoista minuutissa hätäsesti kun ohimennen kerkee vetämään ne siihen. et siihen pitäs olla ihan selkeesti enemmän aikaa”  
*Haastattelu, opettajapari 3*

”no kyl mun pitää rehellisesti sanoo et kaiken kaikkiaan että peräänkuulutan myöskin sitä suunnitteluaikaa et sitä olisi soinnut olevan enemmän. – – ”  
*Haastattelu, opettajapari 1*

Vaikka suunnittelua ja suunnitteluaikaa pidettiin tärkeänä ja sitä kaivattiin myös lisää, kaksi pareista toi samalla kuitenkin esiin myös, ettei niin sanottu ylisuunnittelukaan ole hyväksi. Toinen pareista totesi, ettei ”tarvii suunnitella sen takia että suunnitellaan” (opettajapari 3). Toinen pareista taas totesi, ettei pidä suunnitella liikaa, sillä spon-

taaneistakin tilanteista voi tulla hienoja. Lisäksi kaikkien parienv mielestä oli tärkeää muokata suunnitelmaa tarpeen mukaan. Voidaan siis todeta, että vaikka suunnittelua ja suunnitelmia pidetään tärkeänä, niin myös spontaaniutta ja joustavuutta arvostetaan toiminnassa.

Valmisteluajalla näyttäisi myös olevan keskeinen merkitys toiminnassa. Kolme pareista toivoi, että valmisteluaikaa olisi enemmän ennen kielipajatuokiota. Lisää valmisteluaikaa toivoneet opettajaparit antoivat valmisteluajalle useita merkityksiä, mikä voidaan huomata opettajaparienv toiveita tarkasteltaessa. Kaksi pareista toivoi, että ennen tuokiota olisi pieni hetki vaihtaa havaintoja lapsista ja heidän vireystilastaan. Toinen näistä pareista toivoi myös, että olisi aikaa käydä läpi suunnitelma ja laittaa materiaalit valmiiksi, mikä heidän mukaansa auttaisi toiminnan onnistumista. Pari 4 kertoi, että he yleensä ehtivät hetken vaihtaa kuulumisia ennen tuokiota sekä sopia asioita, mikä on heidän mukaansa tärkeää ja luo rauhallisuuden tunteen ohjaukseen. Tästä huolimatta myös tämä pari toivoi, että valmisteluaikaa olisi hieman enemmän, jottei toimintaa tarvitsisi valita sen perusteella mikä on helppo valmistella tai murehtia etukäteen siitä, miten ehtii valmistella tilan toimintaa varten. Yhteenvetona voidaan todeta, että valmisteluajan lisääminen nähtiin tarpeellisena etenkin tiedon ja havaintojen vaihtamisen vuoksi sekä monipuolisempien toimintamahdollisuuksien ja valmistelurauhan vuoksi. Kuten edellä kerrotusta voidaan tulkita, valmistelu aikaa pidettiin tarpeellisena ja sen lisäämistä pidettiin olennaisena toiminnan onnistumisessa.

#### **9.1.4 Ulkoiset olosuhteet ja puitteet**

Ulkoisten olosuhteiden ja puitteiden merkityksestä toiminnalle opettajaparit puhuivat selvästi vähemmän kuin muiden osa-alueiden merkityksestä. Kuitenkin näistä näiden asioiden nostaminen esiin toiminnan onnistumista edistävinä asioina kertoo siitä, että ulkoisilla olosuhteilla ja puitteilla on merkitystä toiminnassa, vaikka niiden merkityksestä ei puhuttu kovinkaan paljon. Sekä pari 1 että pari 2 nostivat tilan tärkeäksi asiaksi toiminnan onnistumisessa. Kuitenkin näiden parienv näkökulmat olivat hieman erilaiset. Pari 2 kertoi hyvien ulkoisten puitteiden helpottavan toimintaa ja painottivat myös sen tärkeyttä, että tila, jossa toimitaan, on rauhallinen ja häiriötön. Pari 1 puolestaan toivat haastattelussa esiin, että he tarvitsisivat enemmän tilaa toiminnalle ja pitivät toimintatila merkittävänä onnistumiseen ja toimintamahdollisuuksiin vaikuttavana tekijänä. Toimintatilan tärkeyden painottaminen näkyi parilla 1 myös siinä, että he vielä haastattelutilanteessa pohtivat mahdollisuuksia vaihtaa tilaa. Lisäksi pari 1 painotti tilan rau-

hallisuuden merkitystä toiminnalle ja totesi häiriöiden pakottavan muuttamaan toimintaa.

Monet pareista toivat haastatteluissa esiin ulkoisten olosuhteiden vaikutuksen toimintaan. Parit 1 ja 2 kertoivat aloitusajankohdan tuovan haasteita toiminnan toteutukselle, sillä työvuorojen vuoksi toiminta on aloitettava myöhemmin, mikä tuo rauhatonmuutta ja odottelua. Parit 3 ja 4 puolestaan tuovat esiin ulkoisten olosuhteiden ja tilannetekijöiden vaikutuksen toiminnan jatkamiseen ja kehittämiseen. Molempien parien mielestä toimintaa voisi olla mukavaa jatkaa ja kehittää, mutta samalla he totesivat, ettei se välttämättä ole mahdollista ulkoisten olosuhteiden ja tilannetekijöiden muuttumisen vuoksi. Voidaan siis huomata, että ulkoiset olosuhteet voivat rajoittaa tai hankaloittaa toimintaa olennaisella tavalla.

## 9.2 Tavoitteet

### 9.2.1 Kieleen liittyvät tavoitteet

Kaikki opettajapareista toivat esiin kieleen liittyviä tavoitteita kielipajatoiminnan tavoitteista kertoessaan. Kieleen liittyvät tavoitteet voidaan jakaa kielen oppimiseen liittyviin tavoitteisiin, kielten käyttöön liittyviin tavoitteisiin sekä kielten arvostukseen liittyviin tavoitteisiin.

Kaikki pareista toivat haastattelussa esiin ruotsin kielen oppimisen tavoitteen. Kolme pareista kertoi tavoitteeksi oppia joitakin ruotsinkielisiä sanoja, kuten esimerkiksi seuraavista lainauksista näkyy.

”– – niin yritän olla hyvin semmonen, yksinkertaisesti kertoa et nytkin mä yritin että stor – – stor ja liten. että ne niinkun nappais sieltä niinkun joitakin sanoja”  
*Haastattelu, opettajapari 4*

”et niinkun ajateltiin että on näitä avainsanoja, että ei oo tarkoitus oppia laajamittaisesti ruotsia vaan niitä semmosia, esimerkiks niitä eläimiä tai ne mitkä toistuu ”tack ” och ”sätt dig” ja nää”  
*Haastattelu, opettajapari 1*

Kuten lainauksista huomataan, kielipajatoiminnassa tavoitteena ei ole kielen oppiminen laajemmassa määrässä, vaan tarkoituksena on oppia muutamia keskeisiä sanoja ja käsitteitä. Tällaisesta pienimuotoisesta kielen oppimisesta kertoo myös se, että opettajaparit kuvaavat sanojen oppimisen lisäksi tavoitteeksi ”kieleen tutustumisen” (opettajapari 4), ”pienen kielen opiskelun” (opettajapari 1), ja kieleen ”herkistymisen” toiminnan kautta (opettajapari 3) sekä ”ahaa-elämykset” (opettajapari 2). Kaikki näistä kertovat tavoit-

teesta hieman oppia kieltä tai tulla tutuksi sen kanssa, mutta kertovat samalla siitä ettei kieltä ole tarkoitus oppia laajasti.

Kieleen liittyvien tavoitteiden osalta opettajaparipari 2 kertoo, että kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan ryhmän lapsilla kielen oppimiseen liittyvät tavoitteet korostuvat. Kielipajatoiminnan tarkoituksena on näiden lasten osalta tukea ruotsin oppimista ja antaa positiivisia kokemuksia kielestä ja sen ymmärtämisestä sekä lisätä ruotsin kielen määrää arjessa. Parin 2 mielestä taas ruotsinkielisen ryhmän lapsilla painottuu enemmän muut tavoitteet, sillä he osaavat ruotsia enemmän. Näyttäisi siis siltä, että kielipajatoiminnan tavoitteiden painotus voi riippua myös siitä, mihin ryhmään lapsi kuuluu.

Opettajaparit toivat haastattelussa esiin myös monia kielten käyttöön liittyviä tavoitteita. Parit 1 ja 3 korostivat haastatteluissa, että tavoitteena on että kaksi kieltä olisi luonnollisella tavalla osana toimintaa. Myös muut parit puhuivat haastatteluissaan siitä miten hienoa on, että kieli tulee luonnollisella tavalla toiminnassa, vaikka kaikki eivät maininneetkaan tämä olevan varsinainen tavoite. Muita kielen käyttöön liittyviä tavoitteita olivat kielten käytön määrän tasapaino (pari 4) ja molempien kielten käyttö (opettajapari 2). Opettajapari 4 myös kertoi, että kielten käytössä tavoitteena on, että lapset pysyvät mukana ja ymmärtävät. Tämän vuoksi he pyrkivät ruotsia puhuessaan käyttämään yksinkertaisia ilmaisuja ja tarvittaessa sanomaan jotain suomeksi, jos vaikuttaa siltä, että ruotsia on tullut liian paljon tai jos lapset eivät ymmärrä. Parit 1 ja 2 kertoivat myös ruotsia käytettäessä hyödyntävänsä enemmän nonverbaalisia keinoja ymmärryksen tukemisessa, minkä voidaan tulkita epäsuorasti viittaavan siihen, että heilläkin tavoitteena on, että lapset ymmärtäisivät sanotun. Lisäksi kaksi pareista kertoivat, että heillä tavoitteena on käyttää ruotsinkielisen ryhmän lasten kanssa puhuessaan enemmän ruotsia ja toisen ryhmän lasten kanssa enemmän suomea.

Kielten arvostukseen liittyvistä tavoitteista puhui vain kaksi opettajapareista, mutta heille nämä tavoitteet vaikuttivat olevan tärkeitä. Opettajapari 2 kertoi, että kielten tasa-arvoisuus on yksi tärkeimmistä asioista, mitä ruotsinkielisen ryhmän lasten halutaan kielipajatoiminnan kautta omaksuvan, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy.

”– se että ne ymmärtää että nää kielet on kuitenkin kumpikin on ihan hyvä kieli – et sitä voi niinkun käyttää kumpaakin kieltä et ne on sillälaila tasa-arvosia. kun tuolla me pidetään niin tiukasti kiinni et aikuiset vaan puhuu ruotsia, et täällä ne huomaa et me aikuisetkin, et se on ihan ok suomenkieli nii tulee ehkä erilaila esille tässä. ne näkee et minäkin

puhun suomea että toikin osaa – – kumpikin kieli on tärkeä”

*Haastattelu, opettajapari 2*

Kuten yllä olevasta lainauksesta näkyy, opettajaparin 2 mukaan on tärkeää, että ruotsinkielisen ryhmän lapset ymmärtävät kielipajatoiminnan kautta että sekä suomi että ruotsi ovat tärkeitä kieliä, sillä muuten ruotsinkielisen ryhmän arjessa ruotsin kielen käyttäminen painottuu. Myös opettajapari 4 painotti, että tavoitteena kielipajatoiminnassa on kaksikielisyyden näkyminen ja se, että molemmat kielet ovat toiminnassa yhtä tärkeitä.

### **9.2.2 Tutustuminen muihin ja yhteisöllisyyden rakentaminen**

Kolme opettajapareista korosti haastatteluissa tutustumisen ja yhteisöllisyyden rakentamisen merkitystä kielipajatoiminnassa. Eri parit kuitenkin lähestyivät aihetta hieman eri näkökulmista. Opettajapari 2 painotti tavoitteissaan ennen kaikkea ryhmien välistä yhteistyötä sekä mukavien kokemusten saamista yhdessä tekemisestä ja olemisesta. Opettajapari 2 kertoi myös, että etenkin ruotsinkielisen ryhmän lasten osalta rohkeus yhteen tulemiseen ja yhdessä toimimiseen toisen ryhmän kanssa ovat tärkeitä tavoitteita. Myös opettajapari 1 korosti tutustumista yli ryhmä rajojen, ja toivoi sen edistävän toisiin tutustumista ja yhteisten leikkien syntymistä myös ulkoilun aikana tai jopa ystävyyssuhteiden muodostamista eri ryhmässä olevien lasten kanssa. Lisäksi pari 1 piti tärkeänä tavoitteena suvaitsevaisuuden ja toisen hyväksymisen oppimista.

Opettajapari 4 puolestaan piti tärkeänä tavoitteena tutustumista eri ryhmän aikuisten ja lasten välillä. Heidän mielestään kielipajatoiminnan myötä naapuriryhmän lapsiin tutustuu luonnollisella tavalla, mikä puolestaan helpottaa yhteistyötä lasten hoitamisessa arjessa. Tämän lisäksi opettajapari 4 painotti myös lasten tutustumista toisiinsa ja me-hengen syntymistä. Samoin kuin pari 2 myös pari 4 piti tärkeänä yhteisten kokemusten saamista ja yhdessä tekemistä ja olemista. Lisäksi on huomioitava, että vaikka opettajapari 3 ei maininnut yhteisöllisyyden luomiseen tai tutustumiseen liittyviä tavoitteita haastattelussa, myös tämä pari tiedosti kielipajatoiminnan merkityksen toisiin tutustumiseen ja yhteisöllisyyden syntymiseen, mikä näkyy siitä, että nämä asiat mainittiin kielipajatoiminnan hyötyjä pohdittaessa (ks luku 8.3).

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että kaikki opettajaparit pitävät kielipajatoiminnassa tärkeänä tutustumista yli ryhmärajojen sekä yhteisöllisyyden syntymiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten yhteisiä kokemuksia tai toisten hyväksymistä.

### 9.2.3 Sisältökohtaiset ja pedagogiset tavoitteet

Kielipajatoiminnalle asetetuissa tavoitteissa oli nähtävissä myös sisältökohtaisia ja pedagogisia tavoitteita. Sisältökohtaisia tavoitteita olivat kuhunkin teema-alueeseen liittyvät tavoitteet. Esimerkiksi musiikkituokiossa sisältökohtaisina tavoitteina olivat kuuntelemisen, rytmin ja laulujen oppiminen sekä musiikin tahdissa liikkumisen oppiminen. Draamatuokion tavoitteiksi puolestaan mainittiin esimerkiksi toisen ja itsensä hyväksyminen sekä itseluottamuksen ja itsetuntemuksen lisääntyminen, mitkä lienevät melko tyypillisiä tavoitteita ilmaisutaitokasvatuksessa.

Pedagogisten tavoitteiden korostuminen oli nähtävissä etenkin parilla 3, joka painotti toiminnan pedagogisuuden ja tavoitteellisuuden tärkeyttä. Pari 3 piti erittäin tärkeänä lasten kehitystason mukaisten haasteiden tarjoamista ja eri alueiden tavoitteiden integroimista toiminnassa. Esimerkiksi esikouluikäisillä liikuntaan pyrittiin integroimaan kirjallisten taitojen oppimista sekä hienomotoristen taitojen oppimista.

Lisäksi kielipajatoiminnalle mainittiin myös muita tavoitteita. Esimerkiksi pari 4 mainitsi tavoitteekseen mahdollisuuksien antamisen lasten osallisuudelle. Pari 1 puolestaan painotti tavoitteissaan myönteisen ja hyvän ilmapiirin luomista sekä lasten yksilöllistä huomiointia eli sitä, että jokainen lapsi voisi tulla nähdyksi ja kuulluksi toiminnassa.

Edellä kuvatun perusteella voidaankin tulkita, että toiminnassa on vahva pedagoginen fokus. Vaikka kielipajatoiminnassa kielten oppimiseen ja arvostamiseen liittyvät tavoitteet ja kaksikielinen toiminta ovat vahvasti fokuksessa, toiminta on silti samalla myös vahvasti pedagogista ja pyrkii edistämään varhaiskasvatuksessa tavoiteltavien taitojen ja sisältöalueiden oppimista.



### 9.3 Yhteenveto tärkeinä pidetyistä asioista ja pohdintaa

Seuraavassa taulukossa esitän kielipajatoiminnassa tärkeänä pidetyt asiat tiivistettynä.

TAULUKKO 7: Kielipajatoiminnassa tärkeät asiat

Onnistumisen kannalta olennaiset asiat	Opettajaparin vuorovaikutus ja yhteistyö	Yhteistyön sujuvuus Samat toimintaperiaatteet Toisen tunteminen Avoimuus ja vuoropuhelu Sitoutuminen ja motivaatio
	lapset ja lapsiryhmä	Ryhmäkoko Homogeenisuus Vireystaso ja tunnetilat
	suunnittelu ja valmistelu	Pohjasuunnitelman luominen Suunnitteluajan määrä Valmisteluajan määrä ja valmistelun tarve
	ulkoiset olosuhteet ja puitteet	Tilan rauhallisuus ja koko Työvuorot Muut olosuhteet
Tavoitteet	Kieleen liittyvät tavoitteet	Pienimuotoinen kielen oppiminen Positiiviset kokemukset kielestä Luonnollisuus Molempien kielten arvostus
	Muihin tutustuminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen	Tutustuminen yli ryhmärajojen Yhteiset positiiviset kokemukset
	Sisältökohtaiset ja pedagogiset tavoitteet	Teema-aluekohtaiset tavoitteet Kehitykselliset tavoitteet Osallisuus

Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan huomata, opettajaparit näkivät monien asioiden vaikuttavan toiminnan onnistumiseen. Näistä asioista opettajaparien väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät sekä suunnittelu nousivat keskeisimmiksi opettajaparien puheissa. Eri opettajaparit tarkastelivat näitä kuitenkin hieman eri näkö-

kulmasta ja eri asioita painottaen. Opettajaparien näkökulmiin ja painotuksiin näyttäisi vaikuttavan eri opettajaparien erilaiset näkemykset sekä mahdollisesti myös se, kuinka hyvin opettajapari tuntee toisensa. Toisaalta monet opettajaparit toivat esiin myös samoja asioita kuin muut parit, minkä voidaan tulkita kertovan siitä, että tiettyjen asioiden merkitys on toiminnan onnistumisen kannalta keskeinen.

Monet tässä tutkimuksessa havaitut onnistumisen kannalta olennaiset asiat ovat samoja kuin mitä opettajaparityöskentelyssä tehdyistä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu. Esimerkiksi suunnittelun merkitys ja opettajaparin välinen vuorovaikutus, kuten avoimuus, sitoutuminen ja yhteistyön sujuminen, on havaittu tärkeäksi myös koulun puolella tehdyissä tutkimuksissa (ks esim Bouck 2007, 49; Gurgur & Uzuner 2011, 603; de Jong 2006, 22–34; Ploessl, ym. 2010, 159, 166; Sileo 2011, 32–36). Kuitenkaan kaikki tässä tutkimuksessa tärkeiksi havaitut asiat eivät vastanneet aiempien tutkimusten tuloksia. Esimerkiksi lapsiryhmän kokoon ja koostumukseen liittyvät asiat sekä ulkoiisiin puitteisiin liittyvät tekijät korostuivat tässä tutkimuksessa enemmän kuin koulun puolella tehdyissä tutkimuksissa.

Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan nähdä kielipajatoiminnan tavoitteet keskittyvät kieleen liittyviin tavoitteisiin, muihin tutustumiseen sekä sisältökohtaisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin. Tavoitteet kertovat osaltaan kielipajatoiminnan fokuksesta ja painopisteistä. Vaikka kielipajatoiminnan aloittamiseen päiväkodilla vaikutti halu laajentaa ja kehittää kaksikielistä toimintaa, kielipajatoiminta ei kuitenkaan keskity pelkästään kieleen ja sen oppimiseen liittyviin tavoitteisiin vaan tavoitteissa näkyy myös halu viedä eteenpäin varhaiskasvatukseen liittyviä oppimistavoitteita. Lisäksi opettajaparien kertomista tavoitteista voidaan huomata, että vaikka opettajaparit eivät juurikaan suunnitelleet tavoitteita suunnittelutapaamisissa (ks. luku 6.5), opettajapareilla on kuitenkin selkeitä tavoitteita toiminnan suhteen. Tavoitteiden kohteista ja sisällöistä voidaan myös huomata, että ne ovat pikäلتi samoja kuin toiminnan hyödyiksi mainitut asiat (ks. luku 8.5) minkä voidaan tulkita viittaavan siihen, että mahdollisuus edistää toiminnan tavoitteeksi asetettuja asioita kielipajatoiminnan kautta koetaan hyödylliseksi. Voidaankin ajatella, että kyseinen toimintamuoto soveltuu taulukossa mainittujen tavoitteiden toteuttamiseen hyvin.

## **10 POHDINTA**

### **10.1 Tulosten yhteenveto ja keskeisimmät johtopäätökset**

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tarkastella opettajaparityöskentelyä kaksikielisessä opetuksessa tutkimalla kielipajatoiminnan suunnittelua ja toteutusta sekä toimintaa toteuttavien varhaiskasvattajien omia ajatuksia ja näkemyksiä toiminnasta. Seuraavaksi nostan esiin keskeisimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä sekä pohdintoja tuloksiin liittyen.

Kielipajatoiminnan suunnittelussa opettajaparit ehtivät lyhyestä suunnitteluajasta huolimatta keskustella monista eri osa-alueista. Suunnittelutapaamisissa he suunnittelivat muun muassa toiminnan sisältöä ja rakennetta, kielten käyttöön liittyviä tekijöitä sekä työnjakoa ja pedagogisia periaatteita. Opettajaparit näyttäisivätkin olevan tietoisia siitä, kuinka monien eri asioiden huomioimista kielipajatoiminnan suunnittelu vaatii. Opettajaparien tietämys toiminnassa olennaisista asioista ja niiden päättämisen tärkeydestä tulee esiin suunnittelun kohteissa ja suunnittelun aikana käydyissä keskusteluissa. Suunnittelun osa-alueiden ja kohteiden tarkastelun kautta voidaan saada kuva siitä, millaisien asioiden suunnittelua tämän tyyppisen toiminnan toteuttaminen vaatii. Toisaalta tulokset tuovat esiin myös sitä, kuinka eri tavoin toimintaa voidaan suunnitella. Opettajaparien välillä näkyi eroja muun muassa siinä, mitä osa-alueita ja asioita he käsittelivät ja painottivat suunnittelutapaamisissa. Näyttäisikin siltä, että opettajaparien yksilölliset painotukset ja aiempi tieto ohjasivat suunnittelua.

Suunnittelun osa-alueissa näkyi sekä opettajaparityöskentelylle että kaksikielisen opetuksen suunnittelulle tyypillisiä tekijöitä. Kuitenkaan suunnittelun kohteet eivät täysin vastaa aiempien tutkimusten ja niiden perusteella tehtyjen suositusten osa-alueita, vaan myös muutamia eroja oli havaittavissa (ks luku 6.7). Havaintojen perusteella onkin

hyvä pohtia, olisiko joidenkin suunnittelematta jääneiden osa-alueiden käsitteleminen suunnittelutapaamisissa ollut hyödydyllistä. Aiempien tutkimusten perusteella on pidetty tärkeänä suunnitella esimerkiksi kielen kehityksen arviointia (ks. esim. Garcia 2009, 318; Met 1994; Ofner & Thoma 2014, 126) tai opettajaparityöskentely malleja (ks. esim. Gurgur & Uzuner 2011, 596; Murawski & Lochner 2011, 172; Ploessl 2010, 159, 162). Näiden asioiden suunnittelematta jääminen voidaan tulkita joko merkitsevän, ettei niiden suunnittelua katsottu olennaiseksi tässä toiminnassa tai kertovan siitä, että kaikkia olennaisia asioita ei syystä tai toisesta suunniteltu. On esimekiksi mahdollista, että joitakin toiminnan kannalta olennaisia asioita on saattanut jäädä suunnittelematta lyhyen suunnitteluajan vuoksi. Tuloksia tarkastellessa onkin hyvä pitää mielessä, että tutkimus antaa viitteitä siitä, millaisia asioita on tarpeellista suunnitella varhaiskasvatuksessa opettajaparityöskentelynä toteutetussa kaksikielisessä toiminnassa, mutta ei välttämättä anna kattavaa kuvaa siitä, mitä kaikkea tulisi suunnitella.

Eri opettajaparit toteuttivat kielipajatoimintaa eri tavoin. Toteuttamistavoissa oli nähtävissä piirteitä erilaisista opettajaparityöskentelyn malleista, mutta toteuttamistavat eivät täysin vastanneet Sileon (2011) esittelemiä opettajaparityöskentelyn malleja, vaan olivat pikemminkin sovelluksia näistä. Näyttäisikin siltä, että koulun puolella käytetyt opettajaparityöskentelyn mallit eivät välttämättä täysin sovellu varhaiskasvatuksen puolella toteutetun opettajaparityöskentelyn luokitteluun, vaikka ne tarjoavat mahdollisuuden peilata käytettyjä yhteistyö- ja toimintatapoja erilaisiin opettajaparityöskentelyn toteuttamistapoihin. Kielipajatoiminnassa käytettyjen yhteistyö- ja toteutustapojen peilaaminen opettajaparityöskentelyn malleihin kuitenkin toi näkyväksi opettajaparityöskentelyn toteuttamistapojen monipuolisuutta kielipajatoiminnassa. Eri opettajaparit toteuttivat toimintaa eri tavoin ja hyödynsivät erilaisia opettajaparityöskentelyn mallien sovelluksia monipuolisesti. Vaikka opettajaparit eivät suunnittelussa valinneet mitään opettajaparityöskentelyn malleja, eivätkä välttämättä olleet edes tietoisia erilaisista opettajaparityöskentelyn malleista, kumpikaan varhaiskasvattajista ei yleensä jäänyt pelkäämään avustajan rooliin, mikä on tyypillistä koulun puolella toteutettavassa opettajaparityöskentelyssä, jos toiminnan toteuttamistapaa ei suunnitella (ks. esim. Bouck 2007, 49). Yhteistyön tekemisen tuttuus ja kokemus tiimityöskentelystä voi varhaiskasvatuksen puolella olla vaikuttamassa siihen, että myös opettajaparityöskentelyssä yhteistyön tekeminen on monipuolista ja joustavaa.

Kielipajatoiminnan toteuttamisessa oli nähtävissä piirteitä monista erilaisista kaksikielisen opetuksen malleista. Asetelmaltaan kielipajatoiminta muistutti hieman

kaksikielistä kielikylyä, sillä pienryhmään tuli lapsia erilaisista kielitaustoista ja opetuksessa käytettiin molempia eri kieliä. Kuitenkin kielipajatoiminnan keskeisinä eroina kaksikieliseen kielikylyyn verrattuna oli muun muassa toiminnan pienimuotoisuus ja kielten käytön joustavuus. Kielipajatoiminta ja sen toimintaperiaatteet ovatkin lähimpänä kaksikielistä pedagogiikkaa, sillä kielten käyttötavat ja periaatteet näyttäisivät vastaavan kaksikielisen pedagogiikan periaatteita. Havainnoitujen kielipajatuokioiden perusteella näyttäisi siltä, että myös ruotsinkielisen ryhmän varhaiskasvattajista suurin osa luopuu ”yksi henkilö – yksi kieli” –periaatteesta ja käyttää molempia kieliä enemmän tai vähemmän joustavasti. Tästä huolimatta myös kielipajatoiminnassa näkyy jonkin verran kielellisten roolien jakamista, sillä osalla opettajapareista toinen varhaiskasvattajista on enemmän vastuussa ruotsin tuomisesta mukaan toimintaan. Pareilla oli myös hieman erilaisia tapoja käyttää kieliä koko ryhmän ja yksittäisten lasten ohjaamisessa, joten voidaan todeta, että jokainen pareista toteutti kaksikielistä toimintaa hieman omalla tavallaan. Näyttäisi siltä, että kielipajatoiminnassa toteutettu kaksikielisen opetuksen tapa ei ole tarkasti määritelty toteutustapa tai –malli vaan se on muokattavissa ja sovellettavissa eri tavoin. Tästä huolimatta varhaiskasvattajat eivät vain sovelle kaksikielisen toiminnan tapaa omien ajatustensa ja toiveidensa mukaisesti vaan myös muokkaavat omaa kielididaktista toimintaansa kielipajatoiminnassa toteutettavien periaatteiden mukaisesti.

Varhaiskasvattajat kertoivat kielipajatoiminnalla olevan monenlaisia hyötyjä. Hyödyistä kerrottaessa he mainitsivat opettajaparityöskentelyyn ja kaksikieliseen toimintaan liittyviä hyötyjä sekä muita hyötyjä, joista monet olivat seurausta toiminnan järjestämistavasta. Haittoja sen sijaan toiminnalla koettiin olevan hyvin vähän. Varhaiskasvattajat siis kokivat toiminnalla olevan huomattavasti enemmän hyötyjä kuin haittoja. Voidaankin tulkita, että kielipajatoiminnan tyyppistä toimintatapaa pidetään hyvänä ja jopa suositeltavana.

Varhaiskasvattajien omat ajatukset ja näkemykset toimintatavan hyödyistä ja haitoista vastasivat melko pitkälti aiempien tutkimusten tuloksia. Kielipajatoiminnassa kaksikielisen toimintatavan hyötyinä pidettiin muun muassa luonnollisuutta, suvaitsevaisuuden lisääntymistä ja positiivisten asenteiden kehittymistä sekä kielitietoisuuden lisääntymistä (ks. myös Baker 2011, 231; Garcia 2009, 6). Kuten monissa aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Gurgur & Uzner 2011, 597; de Jong 2006, 34; Murawski & Lochner 2011, 175, 176; Ploessl, ym. 2010, 158; Sileo 2011, 33) opettajaparityöskentelyn hyötyinä pidettiin muun muassa osaamisen ja vastuun jakamista sekä mahdollisuutta

havainnoida ja jakaa havaintoja toisen kanssa. Toisin kuin kouluissa tehdyissä tutkimuksissa tässä tutkimuksessa nousi esiin myös viestinnän yksinkertaisuus ja työtavan helppous opettajaparityöskentelyn etuina, mikä liittyy siihen, että varhaiskasvattajat vertasivat opettajaparityöskentelyä tiimityöskentelyyn eivätkä yksin työskentelemiseen. Voidaankin todeta, että monet opettajaparityöskentelyn koetut hyödyt näyttäisivät olevan pitkälti samanlaisia kontekstista riippumatta, mutta joissain asioissa konteksti saattaa vaikuttaa siihen, millaisia hyötyjä ja haittoja havaitaan.

Varhaiskasvattajien ajatuksissa ja näkemyksissä onnistumisen kannalta olennaisissa asioissa korostui opettajaparin yhteistyöhön sekä suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät asiat. Lisäksi myös lapsiin ja lapsiryhmään liittyviä tekijöitä ja ulkoisten olosuhteiden ja puitteiden merkitystä tuotiin esiin. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös opettajaparityöskentelyä tutkittaessa koulun puolella (ks. esim. Bouck 2007, 49; Gurgur & Uzuner 2011, 603; de Jong 2006, 22–34; Ploessl, ym. 2010, 159; Sileo 2011, 32, 36). Tulokset siis viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksessa opettajaparityöskentelyn onnistumista edistävät pitkälti samat asiat, jotka edistävät opettajaparityöskentelyn onnistumista kouluissa. Aiempiin tuloksiin verrattuna kuitenkin lapsiin ja lapsiryhmään liittyvät tekijät nousivat enemmän esiin toiminnan onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä kuin aiemmissa tutkimuksissa. Voisiko olla, että varhaiskasvatuksessa lapsiryhmä ja lapsiin liittyvät tekijät vaikuttavat enemmän toimintaan ja sen toteutukseen kuin koulussa, jossa lapset ovat vanhempia ja tilanteet enemmän strukturoituja ja formaaleja?

Kielipajatoiminnan tavoitteet liittyivät kielen oppimiseen ja kielten arvostukseen, toisiin tutustumiseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen sekä sisältöihin ja pedagogiikkaan liittyviin tavoitteisiin. Kielipajatoiminnassa kieleen liittyvät tavoitteet ovat pitkälti samoja kuin mitä tavoitteet ovat tutkimuspäiväkodissani toteutettavassa kaksikielisessä pedagogiikassa (ks. Lahtinen 2013, 28–31; Mård-Miettinen, Palviainen, Palojärvi, vertaisarvioitavana). Koska sekä kieleen liittyvät tavoitteet että kielenkäyttöperiaatteet ovat kielipajatoiminnassa hyvin lähellä kaksikielisen pedagogiikan tavoitteita ja periaatteita, lienee syytä pohtia, onko kielipajatoiminta uudenlainen kaksikielisen opetuksen tapa vai vain uudenlainen tapa toteuttaa kaksikielistä pedagogiikkaa. Toisaalta on huomattava, että kuten varhaiskasvattajat itse kertoivat, ruotsinkielisellä ryhmällä tavoitteissa korostuivat muut kuin kieleen liittyvät tavoitteet, mikä saattaa selittää sen miksi kieleen liittyvissä tavoitteissa näkyi lähes pelkästään kaksikieliselle pedagogiikalle tyypillisiä tavoitteita eikä niinkään ruotsinkielisen ryhmän kielellisiä tavoitteita.

Kielipajatoiminnan tavoitteita tarkasteltaessa voidaan huomata, että kielen oppimiseen ja arvostukseen liittyvien tavoitteiden lisäksi toiminnassa oli myös varhaiskasvatukselle muutenkin tyypillisiä tavoitteita. Vaikka kielipajatoiminnassa painotetaankin kielten oppimista, toiminnassa pyritään edistämään myös varhaiskasvatuksen sisältöjen oppimista sekä lapsen kehitystä ja vuorovaikutustaitoja. Kielipajatoiminta ei siis ole mikään irrallinen osa varhaiskasvatusta vaan pyrkii edistämään samoja tavoitteita kuin muukin varhaiskasvatus.

## 10.2 Tulosten merkitys

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tuottaa perustietoa sekä uuden tyyppisestä kaksikielisestä opetuksesta että opettajaparityöskentelystä varhaiskasvatuksessa. Vaikka tutkimukseni tarjoaa vain pienen välähdyksen siitä, miten opettajaparityöskentelyä voidaan suunnitella ja toteuttaa kaksikielisessä opetuksessa, tutkimukseni kautta saadun tiedon voidaan ajatella olevan merkityksellistä, sillä opettajaparityöskentelystä varhaiskasvatuksessa on hyvin vähän tutkimustietoa eikä myöskään kaksikielistä opetusta varhaiskasvatuksessa ole juurikaan tutkittu.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että opettajaparityöskentelyä voidaan kaksikielisessä opetuksessa suunnitella ja toteuttaa monella eri tavalla riippuen sitä toteuttavasta opettajaparista. Koska tutkimuksessani oli mukana vain neljä opettajaparia yhdestä päiväkodista, tutkimuksen tuloksia on syytä tarkastella tapausesimerkkeinä siitä, millaisena tutkittava ilmiö tässä tapauksessa näyttäytyi. Tulokset siis antavat yhden näkökulman siihen, millaista opettajaparityöskentelyn suunnittelu ja toteuttaminen kaksikielisessä opetuksessa voi olla, mutta eivät ole kuitenkaan suoraan yleistettävissä muihin konteksteihin. Vaikka olenkin vertaillut tutkimukseni tuloksia koulun puolella toteutettujen tutkimusten tuloksiin, on huomattava, ettei tämän tutkimuksen perusteella voida tehdä yleistyksiä siitä, millaista opettajaparityöskentely varhaiskasvatuksessa on tai mitä eroja koulussa ja varhaiskasvatuksessa toteutettavan opettajaparityöskentelyn välillä on. Tämän selvittämiseen tarvittaisiin huomattavasti laajempaa ja kattavampaa tutkimusta.

Tutkimukseni tarjoaa myös pienen välähdyksen kielipajatoimintaa toteuttaneiden varhaiskasvattajien omiin ajatuksiin ja näkemyksiin toiminnasta. Varhaiskasvattajien omien näkemysten kuuleminen toiminnan hyödyllisyydestä sekä toiminnan onnistumisen kannalta merkittävistä asioista voivat olla hyödyksi opettajaparityöskentelyn tai kaksikielisen toiminnan aloittamista harkitseville päiväkodeille.

### 10.3 Jatkotutkimusehdotukset

Kuten usein tutkimuksissa, tälläkin kertaa on todettava, että vastauksen saaminen yhteen tutkimusongelmaan kasvattaa mielenkiintoa aiheeseen ja tuo mukanaan uusia mieltä kaihertavia kysymyksiä. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia laajemmin esimerkiksi sitä, miten opettajaparityöskentelyä tai työparityöskentelyä toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Millaista opettajaparityöskentelyä tai työparityöskentelyä on tavallisissa päiväkodeissa? Entä millaista opettajaparityöskentelyä on muissa erilaisissa erityispainotuksia toiminnassaan toteuttavissa päiväkodeissa? Eroaako varhaiskasvatuksessa toteutettava opettajaparityöskentely koulun puolella toteutettavasta opettajaparityöskentelystä ja millaisia erot ovat? Lisäksi voisi olla mielenkiintoista vertailla opettajaparityöskentelyn suunnittelua varhaiskasvatuksessa tiimeissä toteutettavan pedagogisien toiminnan suunnitteluun.

Tutkimuspäiväkodissani toteutettavaa kaksikielistä opetusta ja sen kehittymistä voisi myös olla kiinnostavaa tutkia tarkemmin. Mihin suuntaan toiminta kehittyy jatkossa? Viimeksi kuulemani perusteella tutkimuspäiväkodissani ryhmäjärjestelyitä ja muitakin toimintarakenteita on muutettu ja samalla kielipajatoiminta on ainakin toistaiseksi jäänyt pois. Olisikin mielenkiintoista tarkastella tilalle tulleita ratkaisuja ja sovelluksia sekä niiden käyttöön ottamiseen liittyneitä syitä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia sitä, millaiseksi kielipajatoiminnan tyyppinen kaksikielinen toiminta muovautuisi, jos sitä toteutettaisiin jossain muussa päiväkodissa.

Opettajaparityöskentelyn ja kaksikielisen toiminnan tutkiminen myös lasten näkökulmasta olisi jatkossa tarpeen. Jotta opettajaparityöskentelyn hyödyllisyyttä varhaiskasvatuksessa voitaisiin arvioida useammasta näkökulmasta, tarvitaan myös lasten kokemusten ja näkemysten selvittämistä. Millä tavalla lapset kokevat sen, että heitä ohjaa kaksi aikuista? Entä miltä pienemmässä ryhmässä toimiminen tuntuu lapsista? Miltä erilaiset opettajaparityöskentelyssä käytetyt järjestelyt tuntuvat lapsista? Myös kaksikielistä toimintaa tulisi jatkossa tutkia lasten näkökulmaa tarkastellen. Vaikka kaksikielisyyttä ja joitakin aiempia kaksikielisen opetuksen muotoja on jo hieman tutkittu lasten näkökulmasta, jatkossa tulisi tutkia myös lasten kokemuksia ja ajatuksia uudeltaisista kaksikielisen opetuksen muodoista.

Niin uudentyyppistä kaksikielistä toimintaa kuin myös opettajaparityöskentelyä olisi hyvä tutkia myös vanhempien näkökulmaa hyödyntäen. Vanhempien näkemyksiä opettajaparityöskentelystä ja esimerkiksi sen hyödyistä ja haitoista olisi tarpeellista tutkia.



Esimerkiksi miten vanhemmat kokevat opettajaparityöskentelyn tai työparityöskentelyn vaikuttavan kasvatuskumppanuuden rakentumiseen ja yhteistyöhön päivähoiton ja kodin välillä? Myös vanhempien näkemysten selvittämistä uudentyyppisistä kaksikielisen opetuksen muodoista tarvitaan jatkossa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että vanhemmat valitsevat lapselleen päiväkodin, jossa toteutetaan kaksikielistä toimintaa. Tätä on hieman tutkittu jo kielikylvyn suhteen, mutta jatkossa vastaavanalaista tutkimusta tarvittaisiin myös viime aikoina kehitetyistä kaksikielisen opetuksen muodoista.

Kuten edellä kuvatussa voidaan huomata, sekä opettajaparityöskentelyn että kaksikielisen toiminnan tiimoilta löytyy vielä runsaasti tutkittavaa. Jatkossa tarvittaisiinkin näitä aiheita tarkastelevaa monipuolista kasvatustieteellistä tutkimusta, jota voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Lisäksi kaksikielisen opetuksen kehittämiseksi ja monikielisyyden edistämiseksi tarvitaan tulevaisuudessa myös kielitieteen ja varhaiskasvatustieteen yhteistyönä tehtävää tutkimusta varhaiskasvatuksessa toteutettavasta kaksikielisestä toiminnasta. Kielten tutkimuksen ja varhaiskasvatustieteen tutkimuksen näkökulmien ja molempien alojen asiantuntijoiden tietämyksen yhdistäminen voisi tarjota aivan uudenlaisia mahdollisuuksia kaksikielisen opetuksen tutkimukseen ja sen kehittämiseen varhaiskasvatuksessa.

## LÄHTEET

- Baker, C. 2011. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5. painos. Cleve-  
don: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2003. Language planning: a grounded approach. Teoksessa J-M. Dewale, A.  
Housen & L. Wei (toim.) Bilingualism. Beyond basic principles. Cleve-  
don: Multilingual Matters, 88–111.
- Bergroth, M. & Björklund, S. 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa.  
Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkanen (toim.) Kaksikielinen koulu –  
tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt  
Finland i framtiden. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 91–  
114.
- Bergroth, M. & Kvist, M. 2011. Dynamiska tvåspråkiga leksituationer. Vaasan yliopis-  
to. Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI:n julkaisut 38,  
46–57.
- Björklund, S. 2007. Samspelet mellan lexikon och kontext i språkbadsklasser. Teokses-  
sa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) Kielikylpy-  
kirja–Språkbadsboken. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 77–85.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. 2007. Språkbad 20 år: i går, i dag  
och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta: eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa  
S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) Kielikylpykirja–  
Språkbadsboken. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 9–18.
- Bouck, E. C. 2007. Co-Teaching ... Not Just a Textbook Term: Implications for Prac-  
tice. Preventing School Failure 51 (2), 46–51.

- Brodie, K. 2013. *Observation, assessment and planning in the early years*. Berkshire: Open University Press.
- Brown, N., Howerter C. & Morgan, J. 2013. Tools and strategies for making co-teaching work. *Intervention in school and clinic* 49 (2), 84–91.
- 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–Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 26–33.
- Bryant Davis, K. E., Dieker, L., Pearl, C. & Kirkpatrick, R. 2012. Planning in the middle: Co-planning between general and special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22 (3), 208–226.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Correia, M. G. 2004. *Early literacy development in a first grade two-way immersion classroom: The weekend report as a way of developing sociocultural literacy*. Berkeley: University of California.
- Coyle, Do., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL : content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94 (1), 103–115.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Ahonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2005. *Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle sekä alueiden komitealle. Uusi monikielisyyden puitestrategia*. KOM (2005) 596.
- Fitzgerald, M. & Theilheimer, R. 2013. Moving Toward Teamwork Through Professional Development Activities. *Early Childhood Education Journal* 41, 103–113.
- Freeman, R. 2004. *Building on community bilingualism*. Philadelphia: Caslon.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education, *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.
- Garcia, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Gerena, L. M. M. 2002. *Promoting Language Transformation and Policy Reform in Education through Two-Way Immersion: A Conceptual Framework*. Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences (DAIA) 63 (5), 16–77.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. 2011. Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International journal of inclusive education* 15 (6), 589–610.
- Gort, M. & Pointier, R. W. 2013. Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education* 27 (3), 223–245.
- Harju-Luukkanen, H. 2013. Vaihtelevia käytäntöjä kentällä: Osittainen kielikyöpy vai ruotsinkieliseen kouluun sulauttaminen? Teoksessa L. Tainio & H. Harju Luukkanen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 342–365.
- Hsieh H-F & Shannon SE. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Hirsjärvi, S. 2010. Tutkimuksen reliiabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 231–236.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Howard, L. & Potts, E. 2009. Using co-planning time: strategies for a successful co-teaching marriage. *teaching exceptional children plus* 5 (4), 2–12.
- de Jong, E. 2006. Integrated bilingual education: an alternative approach. *Bilingual research journal*, 30 (1), 23–40.
- Kaskela-Nortamo, B. 2007. En språkbadslärares vardag. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikyöpykirja–Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 70–76.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Ahonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutki-*

- jalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–71.
- Laurén, C. 2000. Kielten taitajaksi –kielikylpy käytännössä. Suomentaja A. Hovila. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Ahonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18 (7), 64–654.
- Met, M. 1994. Teaching content through a second language. Teoksessa F. Genesee (toim.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York: Cambridge University Press, 159–182. Viitattu 15.4.2015.  
<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/Met1994a/READING1/met1994.htm>
- Miettinen, E., Kangasvieri, T. & Saarinen, T. 2013. Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju Luukkanen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 71–90.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään: näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. 3.ed. California: Sage.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Ahonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Murawski, W. & Lochner, W. 2011. Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look for, and Listen for. *Intervention in school and clinic* 46 (3), 174–183.

- Mård-Miettinen, K. 2007. Språkbadsdaghem som miljö för andraspråkstillägnande. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen. (toim.) *Kielikytkirja–Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 34–44.
- Mård-Miettinen, K. & Palviainen, Å. 2014. ”Pedagogik på två språk” En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund, & C. Lindholm (toim.) *Svenskans beskrivning 33*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 321–332.
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å. & Palojärvi, A. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *Vertaisarvioitavana*.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro.
- Ofner, D. & Thoma, D. 2014. Early childhood educators’ knowledge and abilities in planning language learning environments. *European Journal of Applied Linguistics* 2 (1), 121–143.
- Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. 2015. Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and education*, 1-19. Julkaistu verkossa. DOI: 10.1080/09500782.2015.1009092
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N. & Blanks, B. 2010. On the Same Page: Practical Techniques to Enhance Co-Teaching Interactions. *Intervention in School and Clinic* 45 (3), 158–168.
- Polamo, K. 2010. *Työparityö päiväkodissa: kirja päiväkodin kehittämisen tueksi*. Vantaa: Tarinapakki.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.

- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–39.
- Savijärvi, M. 2013. Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa L. Tainio & H. Harju Luukkanen (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 115–140.
- Schwartz, M. & Asil, A. 2013. Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic – Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher education* 38, 22–32.
- Serrano, R. & Howard, E. 2007. Second Language Writing Development in English and in Spanish in a Two-way Immersion Programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (2), 152–170.
- Sileo, J. M. 2011. Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children* 43 (5), 32–38.
- Sipola, S. 2007. Ett dopp i vuxenspråkbad – några aspekter på språk och innehåll, vuxenspråkbadets uppkomst, didaktiska principer och arbetssätt. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja–Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 151–157.
- Södergård, M. 2007. Språkbad på daghemsnivå – interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja–Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti, 26–33.
- Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen P. 2011. *Kielitivoli: perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen: seurantaraportti 2009–2010*. Tampere: Opetushallituksen julkaisuja 2011: 13.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Walsh, K. & Elmslie, L. 2005 Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (1), 5-21.

### **Ei-painetut lähteet**

Dufva, H. 2.4.2013. Henkilökohtainen tiedonanto.

Bergroth, M. 9.4.2013. Henkilökohtainen tiedonanto.

Lahtinen, A. 2013. Kaksikielisen pedagogiikan kehittäminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kandidaatintutkielma.



## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelun teemakartta

