

Suomen kielen merkitys S2-lasten leluttomassa leikissä
Olli Lindholm

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lindholm, Olli. 2018. Suomen kielen merkitys S2-lasten leluttomassa leikissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 72 sivua + liitteet.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielen käyttöä leluttomassa leikissä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää suomen kielen merkitystä S2-oppijoille sekä sitä, minkälaisia haasteita ja onnistumisia lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa esiintyy. Tutkimuksen aineisto muodostui tutkijan etnografisin menetelmin keräämästä videomateriaalista sekä Papilio-tutkimushankkeen vastaavasta aineistosta. Aineisto kerättiin seuraten lasten keskinäisiä leikkejä Papilio-hankkeen mukaisten lelujen vapaa-päivä -tuokioiden aikana. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkittavat olivat 5–6-vuotiaita lapsia.

Suomen kielen merkitys S2-lapsille näyttäytyi erityisesti kielen käyttämisessä sekä lasten keskinäisen kieliympäristön moninaisuudessa. Suomea käytettiin leikin kielenä ja omien ajatusten ilmaisun kielenä. Kieliympäristössä keskiössä olivat S2-lasten tavat hyödyntää muiden lasten käyttämää suomen kieltä omassa kielenoppimisessaan, mutta myös muiden lasten kiinnittämä huomio S2-lasten puhumaan suomeen. Leikeissä tapahtuvan vuorovaikutuksen haasteina S2-lapsilla havaittiin olevan toisinaan kielitaidon riittämättömyys sekä lapsen kyvyttömyys päästä vaikuttamaan leikkien sisältöön ja kulkuun, mutta toisaalta aineistosta ilmeni myös onnistumisia näihin seikkoihin liittyen. Muita myönteiseen vuorovaikutukseen ja siinä pärjäämiseen vaikuttavia tekijöitä havaittiin olevan muiden lasten tarjoama apu kielellisissä vaikeuksissa sekä lasten hyvät ystävyys- ja toverisuhteet.

Asiasanat: suomi toisena kielenä, Papilio-hanke, leikki, kieli, havainnointi, sisällönanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	LEIKKI	3
	2.1 Leikin määrittely	3
	2.2 Leikki toimintana päiväkodissa.....	5
	2.3 Leikin ja vertaissuhteiden merkitys toisen kielen oppimiselle	7
	2.4 Leikki lelujen vapaapäivänä	9
3	KIELI	12
	3.1 Kielen kehittyminen	12
	3.2 Toinen kieli ja kaksikielisyys	14
	3.3 Päiväkoti kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisena ympäristönä	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
	4.1 Tutkimuskysymykset	18
	4.2 Tutkimuksen etnografiset vaikutteet	19
	4.3 Havainnointi ja videointi.....	21
	4.4 Tutkittavat ja tutkimuksen aineisto.....	24
	4.5 Aineiston analyysi.....	25
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	30
5	TULOKSET	33
	5.1 Suomen kielen merkitys lapsille	33
	5.1.1 Mihin kieltä käytetään?	33
	5.1.2 Kieliympäristö.....	39
	5.2 Vuorovaikutus.....	47

5.2.1	Haasteet	47
5.2.2	Onnistumiset	51
7	POHDINTA	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus	63
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	73

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta monikielistyy maahanmuuton myötä jatkuvasti. Maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvoi vuonna 2016 ennätyskalliseksi suureksi. Eniten tulijoita oli Irakista, Venäjältä ja Afganistanista. (Tilastokeskus 2017.) Vuonna 2017 Suomen väestöstä suomenkielisiä oli 87,9%, ruotsinkielisiä 5,2% ja muita 6,8%. Näistä muista kieliryhmistä kolme suurinta ovat venäjä, viro ja arabia. (Tilastokeskus 2018, 38; 42.) Vieraskielisten asukkaiden määrän kasvaessa tullaan Suomessa yhä enemmän tarvitsemaan S2-opetusta. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan suomea toisena kielenään opettelevien lasten kielenoppimisprosessia varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälainen merkitys suomen kielellä on erilaisista kielitaustoista tulevien päiväkotilasten keskuudessa, ja mitä käytännön haasteita ja onnistumisia he kokevat leluttomassa vapaassa leikkissä. Tutkimukseni aineisto on kerätty eräässä keskisuomalaisessa päiväkodissa videoiden 5-6 -vuotiaiden lasten leikkejä lelujen vapaapäivä -tuokioiden aikana. Kyseisessä päiväkodissa oli aineistonkeruun aikaan lapsia noin 200, joista noin 25% oli maahanmuuttajia.

Tutkimukseni aineistonkeruussa olen soveltanut etnografisia menetelmiä. Itse keräämäni videomateriaalin lisäksi aineistooni kuuluu myös muiden havainnoijien keräämää videomateriaalia samasta päiväkodista. Aineiston analyysin olen toteuttanut käyttäen aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia.

Teoreettinen viitekehyseni jakautuu leikkiin ja kieleen. Ensimmäisessä teorialuvussani lähestyn leikkiä ensin sen määrittelyn kautta. Seuraavaksi käsitelen leikin roolia päiväkodissa sekä leikin merkitystä toisen kielen oppimiselle. Lopuksi esittelen vielä Papilio-hankkeeseen kuuluvan lelujen vapaapäivän tavoitteita ja käytännön toteutusta päiväkodissa.

Kieli-luvussa kuvailen yleisesti lapsen kielen kehityksen vaiheita, minkä jälkeen esittelen toisen kielen oppimista. Kerron myös kaksikielisyydestä, mikä

tulee monille Suomessa asuville S2-oppijoille olemaan ennen pitkää arkipäivää. Käsittelen myös päiväkotia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisena ympäristönä, sillä kielenoppiminen tapahtuu aina yhteydessä ympäristöönsä.

2 LEIKKI

2.1 Leikin määrittely

Vaikka sanonnan mukaan leikki on lasten työtä, monissa yhteyksissä se nähdään ennemminkin oikeutena. Unicefin yleissopimuksessa lapsen oikeuksista artikkelissa 31 tunnustetaan lapsella olevan oikeus lepoon, vapaa-aikaan sekä ”hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen” (Unicef 2017). Samoin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) määritellyssä varhaiskasvatuksen arvopohjassa mainitaan, että lapsella on oikeus leikkiä ja oppia leikkien (Opetushallitus 2016, 19).

Leikin tunnistaminen leikiksi voi olla helppoa, mutta sen määrittelemisen on paljon monimutkaisempaa. On kuitenkin tiettyjä piirteitä, joita leikin on ajateltu sisältävän. Leikissä on aina hyvin olennaista leikkijöiden sisäinen motivaatio, sisäinen kontrolli sekä sisäinen todellisuus (Dockett 1999, 31). Leikkijät ovat mukana leikissä omasta tahdostaan, mutta silti he ovat valmiita sitoutumaan leikin sisäisiin sääntöihin. Leikin todellisuus on tavallisen elämän ulkopuolella, vaikka leikkijät tiedostavatkin kuvitteellisen ja todellisen eron. Leikissä keppi voi olla tappava ase, mutta samanaikaisesti leikkijä itse tiedostaa sen olevan vain keppi, jolla ”ampuminen” ei vahingoita ketään. (Vuorisalo 2009, 158–159.) Leikki voidaan määritelmällisesti erottaa työstä, oppimisesta ja ongelmien ratkaisemisesta sen ”päämäärättömyydellä”, jolla tarkoitetaan, että leikillä ei pyritä saavuttamaan mitään eikä sillä ole varsinaista lopputulosta. (Rogers 2010, 153.)

Bettelheim (1989) on huomauttanut, että ihmislasten ja eläinten leikissä on nähtävissä tietty yhteys. Molempien leikissä kehollisuus on erittäin tärkeää; sekä ihmiset että eläimet kehittävät leikissä ruumistaan ja he myös osoittavat saavansa mielihyvää sen toimimisesta. Bettelheim korostaakin leikkimisen tärkeimpänä antina sen tarjoamaa välitöntä nautintoa ja hauskuutta. (Bettelheim 1989, 199–200.) Myös Burghardt (2014) on nähnyt leikin yhdistävän ihmisiä ja eläimiä. Omassa leikin määritelmässään hän on osoittanut viisi kriteeriä, joiden toteutuksessa ihmisen tai eläimen käytöstä voidaan luonnehtia leikiksi. Ensimmäinen kri-

teeri leikin tunnistamiseksi on, että käytöksessä on mukana elementtejä, jotka eivät ole täysin välttämättömiä toiminnalle tai selviytymiselle. Toisena kriteerinä käytöksen tulee olla joko spontaania, vapaaehtoista, nautinnollista, palkitsevaa, voimauttavaa tai itsetarkoituksellista. Kolmas Burghardt'n kriteereistä on käytöksen eroaminen totisesta käytöksestä vaillinaisena, liioiteltuna, kiusallisena, pikkuvanhana tai muuten muokattuna. Neljäntenä kriteerinä käytöksen ei tule olla kertaluontoista, vaan sen täytyy toistua kutakuinkin samankaltaisena tiettyissä olosuhteissa. Viides kriteeri leikin tunnistamiseksi on käytöksen ilmeneminen, kun leikkijä on terve, kylläinen ja turvassa eikä käytös ole liitettävissä stressiin. (Burghardt 2014, 6–8.)

Eläinten on havaittu leikkivän kolmenlaisia leikkejä: motorisia ja sosiaalisia leikkejä sekä leikkejä objektilla. Motorisia leikkejä on muiden muassa kiipeily ja mäenlasku, sosiaalisia esimerkiksi painiminen ja jahtaaminen. Objektilla taas leikkii esimerkiksi kissa hypistellessään lankavyyhtiä. (Gärdenfors 2009, 46.) Leikkiminen on Bettelheimin (1989) mukaan niin ihmisille kuin eläimillekin tapa kehittää ruumistaan tulevaisuuden toimintaa varten. Tämän lisäksi ihmislapset, ja ehkä eläimetkin, kehittävät leikissä myös mieltään. (Bettelheim 1989, 200.) Yhtäläisyyksistä huolimatta ihmisten ja eläinten leikillä on myös merkittäviä eroja. Kolmen eläimille ominaisen leikkityypin lisäksi ihmislasten voi havaita leikkivän koordinaatioleikkejä. Ne ovat leikkejä, joissa useampi leikkijä pyrkii liikkumaan yhteisessä tahdissa. Narun hyppääminen, tanssiminen ja erilaiset taputusleikit ovat muille eläinlajeille mahdottomia. Vain ihmisille tyypillistä on myös kielellä leikkittely, ja tarinoiden kertomistakin voidaan pitää tietynlaisena mentaalisenä leikkinä. (Gärdenfors 2009, 46–47.)

Ihmislusten leikkimät leikit voidaan jakaa monella tavalla eri kategorioihin. Gärdenfors (2009, 50–51) jakasi leikit jäljittelyleikeiksi, esittämisleikeiksi, kiinnostusleikeiksi sekä sisäisiksi leikeiksi. Moyles (2012) listaa leikkityypeiksi muiden muassa sosiaalisen leikin, luovan leikin, roolileikin, objektileikin ja mielikuvitusleikin (Moyles 2012, 143–144).

2.2 Leikki toimintana päiväkodissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) leikin korostetaan olevan varhaiskasvatuksen keskeinen toimintatapa, joka edistää lasten oppimista ja hyvinvointia (Opetushallitus 2016, 38). Piaget on tehnyt huomion, että ennen toista ikävuottaan lapsen leikki on lähinnä sensomotoristen kykyjen harjoitusleikkiä, jossa ei ajattelua tai sosiaalista toimintaa juuri voi havaita. Noin kahden vuoden ikäisenä kielen kehittymisen ohella kehittyy leikkikin symboliseksi toiminnaksi. Symbolinen leikki on ajatustoimintaa stimuloivaa mielikuvitusleikkiä, jollaisia ovat esimerkiksi nukkeleikit tai aikuisten toimintaa jäljittelevät leikit. (Piaget 1988, 44; 105.) Fleerin (2011, 256–257) mukaan alle kouluikäiset lapset käyttävät mielikuvitustaan ja leikkiä käsitelläkseen ja konkretisoidakseen kohtaamaansa abstraktia informaatiota. Vasta seitsemänneistä ikävuodesta eteenpäin, Piaget'n mukaan, leikissä nousee erityisesti esiin lasten keskinäinen kanssakäyminen, kun sääntöleikkien leikkiminen yleistyy. Niillehän on ominaista leikkijöiden yhteisesti hyväksytyt pelisäännöt. (Piaget 1988, 44.)

Leikki on hyvin monipuolista ja monimerkityksistä toimintaa. Leikeissä leikkijöihin vaikuttavat ryhmän sisäiset voimasuhteet ja arvot. Leikkiryhmän sisäisen dynamiikan avulla lapset rakentavat omaa identiteettiään ja hakevat paikkaansa yhteisössä. (Vuorisalo 2009, 157.) Lasten keskinäisessä leikissä harjoitellaan ja kokeillaan sellaisia taitoja, kuten jakamista, yhteistyötä, vuorottelua tai vain toisten sietämistä. Omaksuessaan uusia sosiaalisen kanssakäymisen taitoja lapset oppivat esimerkiksi, ettei ristiriitatilanteissa tarvitse turvautua raakaan voimaan tai miten leikistä saadaan kaikille osapuolille mieluinen. (Glover 1999, 9.) Bettelheimin (1989) mukaan leikillä on tulevaisuuteen ja menneisyyteen katsovat kasvot. Leikki katsoo tulevaan, kun se antaa lapselle mahdollisuuden harjoitella edellä mainitun kaltaisia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Menneisyyteen leikki katsoo silloin, kun se antaa lapselle mahdollisuuden ratkaista sen hetken tai menneisyyden ratkaisemattomia ongelmia, joko suoraan tai symbolisesti. (Bettelheim 1989, 200.)

Lapset kehittävät leikin kautta ryhmätoimintataitojaan sekä rakentavat omaa emotionaalista palettiaan. Kysyttäessä leikin määritelmää lapset nostavat

tärkeiksi tekijöiksi ystävien seuran lisäksi ilon ja hauskanpidon (Vuorisalo 2009, 159; ks. Bettelheim 1989, 200). Juuri positiiviset tunteet ovat avainasemassa lasten hyvinvoinnin ja hyvän itsetunnon rakentumisessa. Leikissä on mahdollista kaikilla kokea itsensä hyödylliseksi, voimakkaaksi ja kykeneväksi. Glover (1999) suhtautuu vieroksuen aikuisiin, jotka pyrkivät rakentamaan lapsen itsetuntoa ylenpalttisella huomiolla ja tauottomalla ylistämisellä. Vaikka osa ihmisen itsetunnosta rakentuukin toisilta saadun palautteen varaan, suuri osa siitä perustuu sisäiseen tietoon ja uskoon omista kyvyistä ja osaamisesta. Hyvässä ja monipuolisessa leikissä lapsi kokee olevansa vahva, pätevä sekä autonominen. (Glover 1999, 10–11.)

A. S. Neill (1968) pitää leikkimistä suuressa arvossa ja näkee sen lapsille luontaiseksi toiminnaksi. Hänkin, edellä mainittuun tapaan, puhuu kuvittelun ja todellisuuden läheisestä suhteesta leikissä. Neill kohdistaa paljon kritiikkiä sellaisia aikuisia kohtaan, jotka ylenkatsovat lasten leikin merkitystä. Aikuiset ovat niin huolestuneita lastensa tulevaisuudesta, että he pelkäävät leikin vievän turhaan aikaa oppimiselta. Neill on vakuuttunut, että lapsista, jotka ovat saaneet elämässään leikkiä mahdollisimman paljon, ei tule lauman mukana kulkijoita. (Neill 1968, 75–78.)

Neillin (1968) tavoin uusimmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) suhtaudutaan leikkiin varsin myönteisesti. Leikkimiseen kannustetaan ja henkilöstön odotetaan kehittävän toimintatapoja sekä oppimisympäristöjä niin, että ne edistävät leikkimahdollisuuksia. Lasten leikkien näkymistä ja kuulumista ei pyritä rajoittamaan ja leikkialoitteille ja kokeiluille annetaan tilaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”leikkiville lapsille ja aikuisille” on mahdollistettava keskittyminen leikkiin ja suotava leikkirauha. (Opetushallitus 2016, 29.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan henkilöstön on pidettävä huolta, että lapsilla on mahdollisuus monenlaisiin leikkeihin niin ajan kuin tilojenkin puolesta. Tärkeänä pidetään myös sitä, että leikkejä havainnoidaan ja dokumentoidaan. Tällöin aikuisten ymmärrys lasten ajattelusta ja kiinnostuksen

kohteista lisääntyy, mikä on hyödyksi muun toiminnan ja leikkien suunnittelussa ja ohjaamisessa. (Opetushallitus 2016, 38–39.) Systemaattisella havainnoinnilla voidaan löytää lapsen lähikehityksen vyöhyke, jolloin myös kielellistä kehitystä on helpompi tukea esimerkiksi rakentamalla päiväkodista rikas kieliympäristö. Havainnointi auttaa lapsen tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden huomioidmisessa. (Halme 2011, 98–99.)

2.3 Leikin ja vertaissuhteiden merkitys toisen kielen oppimiselle

Keskinäisessä leikissään lapset joutuvat kohtaamaan monipuolisesti tunteita suuttumuksesta iloon, mutta sitä kautta he oppivat tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa. Yhdessä leikkimisellä onkin todettu olevan positiivinen vaikutus lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. (Olofsson 2009, 85; ks. Halme 2011, 97.) Leikkimisen on havaittu myös kehittävän lapsen kognitiivisia kykyjä (Gärdenfors 2009, 51). Rogers (2010) huomauttaa, että vaikeivat lapset leikeissään itse pyri mihinkään tiettyyn oppimistulokseen, aikuiset usein pyrkivät valjastamaan lasten leikin oppimistarkoitukseen (Rogers 2010, 153). Johansson ja Pramling Samuelsson (2009) pitävät hyvin tärkeänä, että kasvattaja osaisi yhdistää leikin ja oppimisen, mutta samalla osaisi myös nähdä oppimis- ja leikkiulottuvuuden yhtä tärkeinä (Johansson & Pramling Samuelsson 2009, 158).

Aikuisen ja lapsen yhteisen leikin on osoitettu herättävän lapsissa myönteisiä tunteita, kehittävän heidän itsetuntoa, mutta myös olevan apuna kielen ja käsitteiden omaksumisessa (Helenius & Korhonen 2011, 71). Lasten keskinäiselläkin leikillä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia kielen kehitykseen. Konishi (2007) on tutkinut kiinankielisen lapsen sopeutumista yhdysvaltalaiseen englanninkieliseen päiväkotiin. Tutkittava alkoi leikkimisen avulla muodostaa ystävyysuhteita, mitä Konishi pitääkin tämän kielenoppimisen kannalta merkittävänä. Lasten leikit olivat usein draamallisia roolileikkejä, joissa puheen ja neuvottelun asema on huomattava. (Konishi 2007, 269–270.) Vertaissuhteet ja vuorovaikutus siis edistivät toisen kielen oppimista.

Kaikenlaiset vertaissuhteet eivät kuitenkaan ole osoittautuneet toisen kielen oppimista edistäväksi tekijäksi. Piker (2013) on tutkinut yhdysvaltalaisessa päiväkodissa espanjankielisten lasten englannin oppimista. Vapaassa leikissä, jossa lapset saivat itse valita leikkitoverinsa, leikissä käytetty kieli määräytyi englanniksi tai espanjaksi luonnollisesti leikkiryhmän koostumuksen mukaan (Piker 2013, 188). Tutkimuksessa havaittiin, että vapaassa leikissä kielenoppimisen kannalta optimaalisia tilanteita pääsi syntymään harvoin, koska lapset leikkivät mieluiten samaa kieltä puhuvien lasten kanssa. (emt. 190.) Pikerin tutkimassa päiväkodissa espanjankieliset lapset muodostivat tiiviin yhteisön muuten englanninkielisessä ympäristössä, mikä esti heitä joutumasta tilanteisiin, joissa he joutuisivat kehittää omaa kielitaitoaan.

Piker (2013, 191) havaitsi kuitenkin tutkimuksessaan, että joissakin tilanteissa, kun espanjankieliset lapset päätyivät leikkimään englanninkielisten lasten kanssa, heidän mahdollisuutensa kielen oppimiselle paranivat. Myös Konishin (2007) havainnot ovat samansuuntaisia; leikki toista kieltä puhuvien lasten kanssa auttaa kyseisen kielen omaksumisessa (Konishi 2007, 269).

Konishin (2007, 270) tutkimuksessa toista kieltä opittiin draamallisen leikin yhteydessä. Niiranen (1999) pitää roolileikissä tapahtuvalle vuorovaikutukselle tyypillisinä piirteinä jäljittelyä, huomion hakemista, toimintavihjeiden ja ohjeiden antamista muille leikkijöille sekä omien suunnitelmien ja tekemisen selostamista. Leikissä lapset saattavat vaihtaa puhetyyliään ja kielenkäyttöään omaksumansa roolin mukaisesti eli käyttää leikkipuhetta. (Niiranen 1999, 235–236.) Olofsson (2009) näkee erityisesti roolileikin harjoittavan tehokkaasti lapsen kieltä, niin ensimmäistä kuin toistakin. Leikin aikana lapset puhuvat monipuolisemmin ja huolellisemmin, kuin järjestetyn toiminnan aikana. Leikkitilanne, jossa leikkijät joutuvat kuvittelemaan ympäristönsä ja tekemisensä, vaatii heiltä huomattavaa tilanteen sanallistamista leikkitovereilleen. Leikkijöiden on ilmaistava itseään ymmärrettävästi ja ymmärtää myös muita. (Olofsson 2009, 84.) Helenius ja Korhonen (2011) pitävät epätodennäköisenä, että puhumaan kykenemätön lapsi voisi osallistua

varsinaiseen roolileikkiin. Tällaisten lasten tulisi saada aikuiselta järjestelmällistä tukea ja leikkiseuraa vapaan leikin tilanteissa. (Helenius & Korhonen 2011, 74.)

Oman tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu leikkeihin, joissa varsinaisia leluja ei käytetä. Kuitenkin esimerkiksi Konishi (2007) on havainnut toisen kielen oppijan voivan hyötyä lelullisesta leikistä. Lapsi voi lelun avulla liittyä mukaan muiden lasten leluleikkeihin ja olla vuorovaikutuksessa näiden kanssa, mutta samanaikaisesti pitää etäisyyttä ja antaa lelun toimia kohtaamisen välineenä. (Konishi 2007, 270.) Lelujen vapaapäivän leikeissä lapset leikkivät lähinnä keskenään, mutta Olofsson (2009, 84) huomauttaa, että leikki vaikuttaa kielen kehitykseen erityisen myönteisesti ensisijaisesti silloin, kun aikuinen on siihen osallisena (ks. Halme 2011, 97).

2.4 Leikki lelujen vapaapäivänä

Havainnoimassani päiväkodissa toteutetaan Papilio-ohjelmaa. Ohjelma pyrkii päiväkotikäisten lasten käytöshäiriöiden ehkäisyyn ja sosio-emotionaalisen kompetenssin kehittämiseen (Scheithauer & Mayer 2010, 233). Ohjelmalla ollaan voitu todistetusti ehkäistä aggressiivista ja epäsosiaalista käytöstä sekä edistää sosiaalista kompetenssia (emt. 243).

Papilio-ohjelmaan kuuluu muiden toimintamallien ohella lelujen vapaapäivä. Kyseessä on säännöllisesti viikoittain toistuva teemapäivä, jolloin lapset leikkivät ilman tavanomaisia leikkivälineitä. Leikkikalujen viettäessä vapaapäivää lapset leikkivät suoraan keskenään ilman, että lelut toimivat kontaktivälineinä. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 19.) Tarvittaessa kasvattajat ohjaavat lapsia vuorovaikutuksellisiin ryhmä- ja roolileikkeihin (Scheithauer, Hess & Mayer 2016, 161; Scheithauer & Mayer 2008, 226).

Leluttoman leikin on tarkoitus edistää leikkijöiden keskinäistä vuorovaikutusta ja lasten sosiaalisten taitojen kehitystä (Scheithauer & Mayer 2010, 235). Vuorovaikutus on sosio-emotionaalisen kompetenssin kehityksessä

tärkeässä asemassa ja siksi leikki, ja erityisesti sen interaktiiviset muodot, ovat oivia välineitä kehityksen tukemisessa (Scheithauer ym. 2016, 161–162).

Lelujen vapaapäivän opetus- ja kasvatustavoitteet ovat Papilio - Kasvattajien käsikirjassa (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 19) määritelty seuraavasti:

- ”Lapset vahvistavat taitoaan toimia toistensa kanssa sosiaalisissa tilanteissa.
- Lapset osaavat havaita omia tarpeitaan ja sovittaa niitä ryhmän tarpeisiin.
- Lapset lisäävät kontaktejaan ryhmässä.
- Lapset pystyvät kehittämään luovia leikki-ideoita ja toteuttamaan niitä.
- Lapset parantavat kielellisiä ilmaisutaitojaan”

Lelujen vapaapäivän säännöistä pyritään keskustelemaan ja päättämään demokraattisesti yhdessä lasten kanssa. Kasvattajien käsikirja (Mayer, Heim & Scheithauer 2017) määrittelee kuitenkin melko tarkkaan, mitä leikkivälineitä ei ole sallittua käyttää ja mitä taas on. Käytössä ei tulisi olla esimerkiksi sellaisia esineitä kuin rakennuspalikoita, nukkeja tai kirjoja. Lapsilla tulisi kuitenkin olla käytettävissään kaikki sellaiset esineet, joilla on leikissä useita soveltamismahdollisuuksia. Tällaisia leikkivälineitä on esimerkiksi peitot, pahvilaatikot ja pöydät. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 19–20.)

Päiväkodissa, jossa tutkimukseni aineisto on kerätty, lapsilla oli lelujen vapaapäivänä käytössään vaihtelevasti leikkimateriaaleja. Kasvattajat toivat toisiinsa ryhmän tiloihin suurehkoja pahvilaatikoita, joilla lapset voivat leikkiä. Pahvilaatikkoleikkiä varten leikkijöille annettiin usein mahdollisuus käyttää maaleja, saksia ja teippiä. Kun pahvilaatikoita ei käytössä ollut, saattoivat lapset leikkiä esimerkiksi kankailla, joita säilytettiin niille varatussa laatikossa. Lelujen vapaapäivä kattoi päivän toiminnasta vain sisällä vietettävän aamupäivän, mikä tarkoitti, että ulkona lapset saattoivat käyttää esimerkiksi palloja ja kelkkoja. Monet kuitenkin valitsivat myös ulkona leluttoman leikin.

Silloin tällöin joillakin lapsilla saattoi unohtua lelujen vapaapäivän käytänteet. Kun kasvattajat eivät kiinnittäneet huomiota, yksittäiset lapset kävivät hakemassa hyllystä nukkeja tai rakennuspalikoita. Tämä ei ollut kovin yleistä, mutta aineistostani voi joitakin tällaisia tapauksia havaita.

3 KIELI

3.1 Kielen kehittyminen

Äidinkieli on arkipuheessakin paljon käytetty käsite. Sillä viitataan usein koulun oppiaineeseen tai ihmisen ensimmäisenä oppimaan kieleen. Äidinkielen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla ensikieli, vaan äidinkieli voi myös olla identiteettikysymys. Se voi olla kieli, johon itsensä tahtoo samaistaa. (Hassinen 2005, 10.) Tutkimuksessani käytän äidinkielen sijaan ensikielen ja ensimmäisen kielen käsitteitä, sillä ne ovat ilmiötä paremmin kuvaavia ja sopivat yhteen käyttämäni toisen kielen käsitteen kanssa. Ensimmäinen kieli voidaan määritellä kieleksi, joka on opittu varhaislapsuudessa eli tyypillisesti ennen kolmatta ikävuotta. Lisäksi se on opittu kieliympäristössä, jossa sitä yleisesti puhutaan. (Saville-Troike 2009, 4.) Toisella kielellä tarkoitetaan ensimmäisen kielen jälkeen opittua, vallitsevassa kieliympäristössä käytettyä kieltä (Hassinen 2005, 10). Tutkimuksessani suomi on se kieli, jota maahanmuuttajataustaiset päiväkotilapset opettelevat toisena kielenään. Ensimmäisen ja toisen kielen lisäksi voidaan puhua vieraasta kielestä. Vieraskieli ei ole puhujan kieliympäristön käytännön tilanteissa välttämätön, vaan sitä voidaan opetella esimerkiksi matkailua varten, tai sen opiskelu voi olla osa opetussuunnitelmaa (Saville-Troike 2009, 4).

Ihminen on vauvasta lähtien sosiaalinen olento. Ilman puhuttuakin kieltä lapsi osaa ilmein, liikkein ja äänin osallistua vuorovaikutustilanteisiin. Tällaisesta sanattomasta kommunikaatiosta on tapana puhua nonverbaalisena tai ei-sanallisena viestintänä. Erityisen tärkeää nonverbaali vuorovaikutus on esimerkiksi sellaisten lasten kanssa, joilla on vaikeuksia kielen tai puheen tuottamisen kanssa. (Tykkyläinen 2011, 116.) Lapsi, joka ei syystä tai toisesta puhu suomea, ei päiväkodissa jää kokonaan vuorovaikutuksen ulkopuolelle, sillä varhaiskasvatuksessa ollaan totuttu myös arkiseen nonverbaaliseen viestintään.

Vauvaiässä lapsi osaa jo havaita kielestä äänneiden kestoja, painotuksia, sävelkorkeutta, rytmiä sekä jaksottelua. Puolen vuoden jälkeen lapsi alkaa käyttää

omassa ääntelyssään ympäristön kielelle ominaisia piirteitä, ja kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana kieli kehittyy nopeasti. (Lyytinen 2014, 51–53.) Kolmevuotiaaksi mennessä lapsi hallitsee sujuvasti ensimmäisen kielensä merkitykselliset äänteet ja on tietoinen keskustelun vuorottelevasta luonteesta (Saville-Troike 2009, 13). Kieli ei kuitenkaan tartu lapseen tyhjästä, vaan vuorovaikutuksella on kielenoppimisessa ratkaiseva rooli. Kieli opitaan, jotta voitaisiin kommunikoida ja luoda sosiaalisia kontakteja. (Hassinen 2005, 81.) Kielen oppimisen myötä mahdollistunut yksilöiden välinen vuorovaikutus on alkuna lapsen toiminnan sosiaalistumiselle. Kieli mahdollistaa lapsen varsinaisen ajattelun alkamisen ja toiminnan sisäistymisen. Näiden kognitiivisten muutosten seurauksena on muutoksia myös lapsen tunne-elämässä. Lapsen sisäinen tunne-elämä vakautuu ja ihmisten väliset tunteet, kuten sympatia, antipatia ja kunnioitus, kehittyvät. (Piaget 1988, 37.)

Neljättä ikävuotta pidetään vaiheena, jossa lapsi on jo omaksunut hänelle puhutun ensimmäisen kielen tai kielten perusrakenteet. Suurin osa nelivuotiaista osaa kysyä kysymyksiä, käskää sekä kertoa tosia tai epätosia tarinoita noudattaen kielioppia kutakuinkin oikein. (Lightbown & Spada 2013, 12.) Ennen viidettä ja kuudetta ikävuotta lapsella on hallussaan ensimmäisen kielensä tyypillisimmät rakenteet. Monimutkaisemmat rakenteet lapsen kielessä jatkavat kehittymistä vielä vuosia. (Saville-Troike 2009, 13.) Esikouluikässä kielen kehittyminen painottuu juuri lapsen laajenevaan sosiaaliseen ympäristöön. Kun lasten elinpiiri laajenee, laajenee samalla kielenkäytön tavatkin. He oppivat, kuinka erilaista kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa. (Lightbown & Spada 2013, 12.) Lapsen sanaston nopea laajeneminen liittyy vahvasti lapsen havaintoon, että ympäristön asiat voidaan nimetä ja luokitella. Kuusivuotiaan lapsen käytössä on jo yli 10 000 sanaa. (Lyytinen 2014, 54.)

Ennen kouluikää lapsille kehittyy myös niin sanottua metalingvististä tietoutta eli he tulevat tietoisiksi kielestä ja kykenevät tekemään siitä omia havaintojaan. (Lightbown & Spada 2013, 13; Nurmilaakso 2011, 32.) Metalingvistisen tietoisuuden kehittymisestä kieliin muun muassa kiinnostus kielestä ja virheellisen kielen korjaaminen. Kun lapsi on tietoinen puhumastaan kielestä, hän alkaa

ymmärtää sanaleikkejä, loruja ja muuta kielellistä leikittelyä. (Hassinen 2005, 59-60; Nurmilaakso 2011, 32.) Kaksikielisyyden on havaittu vaikuttavan positiivisesti metalingvistisen tietoisuuden kehittymiseen (Lightbown & Spada 2013, 31).

3.2 Toinen kieli ja kaksikielisuus

Kun Suomeen muuttaa päiväkotikäinen lapsi perheeseen asumaan, lapsi voi hyvinkin nopeasti päästä varhaiskasvatukseen piiriin päiväkotiin. Siellä hän ei todennäköisesti osaa kieltä, jota muut lapset ja aikuiset osaavat. Suomi on kuitenkin kieli, jota Suomessa tarvitsee ja, jolla koulussakin opiskellaan. Kun lapsi on suomenkielisessä päiväkodissa, hänellä on hyvä tilaisuus oppia suomea. Lapsen opettellessa tuota toista kieltä on tyypillistä, että alussa hän kuuntelee, muttei vielä tuota puhetta (Husa 2011, 90). Tämän hiljaisen vaiheen aikana lapsi harjoittelee kieltä mielessään. Tyypillisesti kausi kestää muutamasta kuukaudesta vuoteen, mutta tämänkin jälkeen lapsi havainnoi ja kerää uutta kieltä, vaikkei sitä vielä osaisikaan käyttää. (Husa 2011, 90-91.) Toisen kielen oppinen ei edellytä lapselta aiemmin opittujen kielten käytön välttämistä (Lightbown & Spada 2013, 32). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan, että varhaiskasvatuksessa voidaan käyttää muitakin kieliä, kuin suomea, ruotsia tai saamea. Tällöin on kuitenkin huolehdittava, etteivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet pääse vaarantumaan. (Opetushallitus 2016, 47.)

Toisen kielen opetteleminen on hyvä aloittaa mahdollisimman varhain, mutta lapselle on todistetusti hyötyä, jos hänellä on mahdollisuus kehittää ensikieltään toisen kielen rinnalla. Näin toisenkin kielen oppiminen helpottuu. Jos taas lapsi joutuu pitkiksi ajoiksi vieraan kielen ympäröimäksi esimerkiksi päiväkodissa, kotona opitun kielen kehitys voi hidastua ja lopulta pysähtyä tyystin. Kotikielen puhuminenkin voi loppua, mikä voi pahimmillaan heikentää lapsen itsetuntoa ja vaikuttaa perhesuhteisiin. (Lightbown & Spada 2013, 32.) Vygotskin (1982) korostaa ensimmäisen ja toisen kielen tärkeää yhteyttä. Lapsi omaksuu

vieraan kielen yhdistelemällä merkityksiä tutusta kielestä vieraaseen, mutta samalla hän oppii ymmärtämään äidinkiелensä erityisyyksiä ja ilmiöitä. Vieraan kielen tietoinen omaksuminen edellyttää lapselta Vygotskin mukaan ”tietynlaista äidinkielen kehitystasoa”. (Vygotski 1982, 194.) Eri asia kuitenkin on, jos lapsi ennen kolmea ikävuottaan oppii kahta kieltä, jolloin voidaan puhua samanaikaisesta kieltenoppimisesta (Halme 2011, 90).

Kotikielen ylläpidolla ja kaksikielisyyteen pyrkimisellä voi nähdä paljon hyviä puolia. Jos koko perhe joutuu opettelemaan uutta kieltä, kotona tutun kielen käyttäminen helpottaa kommunikaatiota ja ylläpitää hyvää itsetuntoa. Kotikielillä uusi sukupolvi voi yhä pitää yhteyttä esimerkiksi lähtömaahan jääneisiin sukulaisiin. (Lightbown & Spada 2013, 33.) Kaksikielisten lasten on havaittu pärjävän yksikielisiä paremmin tietyillä ajattelun alueilla. Ajattelukyvyyn joustavuus, luovuus ja ongelmanratkaisu ovat kaksikielisille ominaisia vahvuuksia. He myös omaksuvat kielioppisäännöt vaivattomammin, millä lienee yhteys metalingvistisen tietoisuuden kehitykseen. (Hassinen 2005, 49.)

Suomessa varhaiskasvatus tukee kaksikielisyyttä monenlaisin tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään kaksikieliselle varhaiskasvatukselle erilaisia ilmenemismuotoja perustuen siihen määrään ja intensiteettiin, jolla kielet ovat kasvatuksessa läsnä. Laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa tavoitteena on tarjota lapsille sellaisia kielellisiä valmiuksia, joilla voi toimia kaksi- tai monikielisessä ympäristössä. Laajamittaiseen kaksikieliseen kasvatukseen kuuluu kotimaisten kielten eli suomen, ruotsin ja saamen täydellinen kielikylpy. Tällä tarkoitetaan, että suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan järjestää ruotsinkielistä kielikylpyä ja ruotsinkielisessä suomenkielistä kielikylpyä. Tämän lisäksi sekä ruotsin- että suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan järjestää saamenkielistä kielikylpyä. Täydelliseksi kielikylvyksi kutsutaan sellaista kielikylpyä, joka jatkuu varhaiskasvatuksesta aina perusopetuksen loppuun saakka. Muu laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus tarkoittaa, että kaikesta toiminnasta vähintään neljännes on järjestettävä jollakin muulla kielellä kuin varhaiskasvatuksessa säädetyllä varhaiskasvatuksen kielellä. Tämä voi esimerkiksi olla lasten äidinkieli. (Opetushallitus 2016, 49.)

Suppeampi kaksikielinen varhaiskasvatus pitää sisällään kielirikasteisen varhaiskasvatuksen ja kielipesätoiminnan. Kielirikasteisessa toiminnassa alle neljännes toiminnasta järjestetään säännöllisesti ja suunnitellusti jollain muulla kuin laissa määritellyllä varhaiskasvatuksen kielellä. Kielipesät toimivat pitkälti samoilla periaatteilla kuin kielikylpykin, mutta eivät yhtä kokonaisvaltaisesti. Kielipesissä lapset saavat mahdollisuuden oppia uhanalaista vähemmistökieltä ja heidän tietämyksensä omasta kulttuurista karttuu. Suppeampi kaksikielinen varhaiskasvatus pyrkii herättämään lasten mielenkiintoa ja luomaan myönteistä ilmapiiriä kieliä kohtaan. (Opetushallitus 2016, 49–50.)

3.3 Päiväkoti kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisena ympäristönä

Kulttuurisesta moninaisuudesta puhutaan tämän päivän Suomessa paljon. Käsitteenä se on saanut monenlaisia merkityksiä, joista kaikki eivät ole neutraaleja, saati myönteisiä. Kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa, päädytään usein puhumaan vain maahanmuuttajista, vaikka käsite kattaakin paljon laajemman ja monisyisemmän ilmiön (Paavola & Talib 2000, 11).

Kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa yksinkertaisesti monia kulttuureja ja niiden välisiä suhteita. Kulttuureja eivät ole ainoastaan etnisen taustan määrittämät tavat, vaan mukaan huomioidaan uskonnollinen tausta, sukupuoli-identiteetti, seksuaalisuus, vammaisuus, syrjäytyminen, sosioekonominen tilanne sekä kieli. (Paavola & Talib 2000, 11, 27.) Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa päiväkotiin niin arvoissa, asenteissa kuin kulttuurissakin ja tämä on päiväkodin toiminnassa osattava ottaa huomioon. Kasvatusinstituutiossa kuten kouluissa ja päiväkodeissa tulisi huolehtia, että kaikilla lapsilla on tasa-arvoiset lähtökohdat ja yhtäläiset mahdollisuudet kasvamiseen ja oppimiseen. (emt. 226–227.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) nämä asiat otetaan huomioon jo määriteltävässä varhaiskasvatuksen arvoperustaa (Opetushallitus 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen perusta on moninaisessa suomalaisessa kulttuuriperinnössä, mutta se elää ja

muovautuu jatkuvasti lasten, perheiden ja henkilöstön vuorovaikutuksessa. Päiväkodin toiminnassa edistetään ”suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta”. Perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin kasvattajia vaaditaan suhtautumaan ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti. (Opetushallitus 2016, 19.)

Päiväkotien arjessa kanssaihminen kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen moninaisuus näkyy yhä enemmän ja sen takia kasvattajien kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen hallitseminen korostuu entisestään. Kulttuurinen osaaminen sisältää muiden, mutta myös oman kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämisen ja kunnioittamisen. (Eerola-Pennanen 2017, 221–222.) Päiväkodissa tulisikin antaa kaikkien edustettujen kulttuurien ja kielten näkyä arjessa ja siten osoittaa niille arvostusta (Halme 2011, 88).

Kieli liittyy kulttuuriseen moninaisuuteen hyvin kiinteästi. Lapsia kiinnostavat heidän ympärillään puhutut kielet (Eerola-Pennanen 2017, 230) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) tämä huomioidaan kannustamalla lasten kiinnostusta kieliin ja tukemalla kielitietoisuuden kehittymistä (Opetushallitus 2016, 41). Oman kielen avulla lapset rakentavat identiteettiään, sillä se yhdistää lapsen yhteisöön ja omaan kulttuuriseen viitekehykseen. Siitä huolimatta myös suomen kieli voi olla maahanmuuttajataustaiselle lapselle identiteetin rakentamisessa tärkeä tekijä, esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa. (Eerola-Pennanen 2017, 230; 232–233.)

Tutkimuksessani olen kiinnostunut kulttuurisesta moninaisuudesta nimenomaan kielellisestä näkökulmasta, enkä siksi näe syytä erotella lapsia maahanmuuttajataustaan mukaan pakolaisiin ja siirtolaisiin, saati kantasuomalaisiin ja maahanmuuttajiin. Sen sijaan käytän ennemminkin aiheitani tukevia käsitteitä kuten suomenkielinen tai suomea ensimmäisenä kielenään puhuva (S1) ja suomea toisena kielenään puhuva (S2).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää suomen kielen käytön merkitystä lasten leluttomassa leikissä. Huomiota kiinnitetään erityisesti kielen rooliin osana lelujen vapaapäivän leikkiä ja pyritään kuvaamaan leikissä ilmeneviä mahdollisia kielellisiä haasteita ja onnistumisia, jotka vaikuttavat leikkijöiden sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Heikko kielitaito voi olla vuorovaikutuksellinen haaste. Jos kielellinen kommunikointi takkuu eikä osapuolet ymmärrä toisiaan, saattaa osapuolten välinen kanssakäyminen jäädä olemattomaksi. Päiväkodissa leikkikumppanin löytämiselle on hyvät edellytykset, jos sattuu hallitsemaan päiväkodin valtakielen. Jos taas on ryhmän ainoa esimerkiksi kiinaa tai viroa puhuva lapsi, tilanne on aivan toinen. Tällöin on opeteltava uusi kieli ja sen avulla koettaa solmia sosiaalisia suhteita. Lapsi, joka on päiväkodissa uusi eikä vielä suomen kieltä osaa, saattaa helposti jäädä leikkien ulkopuolelle, mutta tällöin kasvattajan olisi tärkeää auttaa mieleisten ja ystävien löytämisessä sekä tarvittavan sanaston oppimisessa. Tosin esimerkiksi Piker (2013) on tutkimuksessaan havainnut, että jos päiväkotiryhmässä on useita samaa vähemmistökieltä puhuvia lapsia, he leikkivät mieluiten keskenään omalla kielellään. He eivät yleensä hakeudu sellaisiin leikitilanteisiin, missä tarvitsisi hallita päiväkodin valtakieltä ja siksi heidän mahdollisuudet myös oppia sitä ovat pienet. (Piker 2013, 190.)

Leikissä kieli näyttölee tärkeää osaa ja etenkin leluttomassa mielikuvitusleikissä se on käytännössä välttämätön väline. Leikkiessään yhdessä lapset oppivat sosiaalisia taitoja ja tulemaan toimeen toistensa kanssa. (Olofsson 2009, 84–85.) Hyvät sosiaaliset taidot taas takaavat paikan vertaisryhmän keskuudessa vastaisuudessakin (Löfdahl 2010, 133). Suomenkielentaito on siis S2-oppijalle tärkeä työkalu pyrittäessä mukaan päiväkodin sosiaaliseen elämään.

Alustavat tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Minkälainen merkitys suomen kielellä on erilaisista kielitaustoista tulevien lasten leikeissä?
2. Millaisia vuorovaikutuksellisia haasteita ja onnistumisia lapset kohtaavat leluttomassa leikissä?

4.2 Tutkimuksen etnografiset vaikutteet

Tämä tutkimus on näkökulmaltaan ja menetelmiltään laadullinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty havainnointia, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Havainnointiin liittyy usein tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään, mikä on monesti laadulliselle tutkimukselle keskeistä. Tutkijan pyrkiessä pääsemään kosketuksiin tutkittavien kanssa usein hän pyrkii myös tuomaan tutkimuksen kautta esiin tutkittavien omaa näkökulmaa. (Eskola & Suoranta 2008, 16.) Analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista sisälönanalyysiä, jolla pyritään tarkastelemaan aineiston merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Analysoitavan aineiston koko voi laadullisessa tutkimuksessa olla verrattain pieni, sillä määrän sijaan tieteellisyyden kriteerin täyttääkin aineiston laatu (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Etnografia tarkoittaa sanatarkasti kulttuurista kirjoittamista. Etnografinen tutkija siis sanallistaa ja muuttaa tutkimansa kulttuurin kirjoitettuun muotoon. (Salo 2007, 227.) Koulutus- tai kasvatusinstituutioissa tapahtuvaa tai niitä itseään tutkivaa tutkimusta voidaan kutsua kasvatusetnografiaksi (educational ethnography) (Lappalainen 2007a, 12).

Etnografian tavoitteena on kulttuurin tiheä kuvaus, jonka avulla tarkastellaan ja analysoidaan sellaisia vakiintuneita merkitysrakenteita, jotka muodostavat tutkittavan kulttuurin. Näin tutkimuksen kohde voidaan teoretisoida ja käsitteellistää. (Lappalainen 2007a, 9.) Van Dongen (2006) mukaan etnografisilla

tutkimusmenetelmillä tutkitaan yhteisön sosiaalista elämää välttämättä keinotekoisia tutkimusasetelmia (van Donge 2006, 180). Tutkija pyrkii pääsemään sisälle tutkimaansa yhteisöön, jotta hän voisi nähdä maailman sellaisena, jona yhteisön jäsenet sen näkevät. Yhteisön sisäpuolelta käsin eli sen arkeen osallistuen on mahdollista oppia sen ajattelu- ja toimintatavat. (Eskola & Suoranta 2008, 105.) Lasten parissa tehtyyn tutkimustyöhön liittyen on kuitenkin keskusteltu siitä, onko aikuisen tutkijan ylipäättensä mahdollista päästä sisälle lasten maailmaan. Tätä on pidetty problemaattisena esimerkiksi lasten ja aikuisten välisen epäsymmetrisen valtasuhteen vuoksi. (Lappalainen 2007b, 66.)

Etnografisessa tutkimuksessa kenttätutkimusvaihetta ja osallistuvaa havainnointia pidetään tärkeänä, jotta voidaan analyttisesti kuvata ja ymmärtää tutkittavan yhteisön kulttuuria ja toimintaa (Metsämuuronen 2008, 214). Kenttätutkimusvaihe voi olla hyvinkin pitkäkestoinen, esimerkiksi vuoden tai puoli-toista vuotta (ks. Lappalainen 2007b, 65; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 183), mutta omaa tutkimustani varten olin kentällä vain yhtenä päivänä viikossa kuu-kauden ajan. Vaikka vietinkin päiväkodissa melko lyhyen ajan, havaitsin, että jopa tuona aikana lapset ehtivät tottua minuun ja hyväksyä minut osaksi arkeaan.

Etnografiseen tutkimukseen liittyen on joskus korostettu, että kentältä kerättyä aineistoa voi analysoida ainoastaan sen itse kerännyt tutkija (Grönfors 1982, 145). Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 12) eivät kuitenkaan pidä tutkijan omakohtaista kenttätöitä etnografiselle tutkimukselle välttämättömänä, vaan heidän mukaansa muiden keräämääkin aineistoa on mahdollista tarkastella etnografisesti. Etnografisessa tutkimuksessa vakiintuneiden metodien ohella myös tutkijan asennoitumisella on suuri merkitys (van Donge 2006, 181). Omassa tutkimuksessani osa aineistostani on muiden keräämää, mutta uskon, että kentällä viettämäni aika on auttanut minua tulkitsemaan koko aineistoani etnografisista lähtökohdista.

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan etnografisella tutkimuksella tahdotaan kuvata sosiaalisen elämän käytännön toimintaa ja ymmärtää sitä. Olen- naista on hahmottaa tämä toiminta laajana kokonaisuutena, jota ei edes pyritä

pilkkomaan pienempiin analysoitaviin osiin. Etnografista tutkimusta tehdessä aineistonkeruu on perinteisesti ennalta melko strukturoimatonta, mutta tutkimuskohde voidaan rajata, vaikka tiettyyn ryhmään tai tiettyyn tilanteeseen. (Eskola & Suoranta 2008, 105 – 106.) Aineiston analyysin tavoitteena on etnografisissa tutkimuksissa usein etsiä havainnoidun toiminnan merkitystä ja funktioita (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182). Koska etnografiset tutkimukset ovat usein tapaustutkimuksia, korostuu systemaattisen analyysin suuri merkitys (van Donge 2006, 184). Myös omassa tutkimuksessani pyrin kuvailemaan aineistostani tekemää analyysiä mahdollisimman tarkkaan.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt etnografisen kenttätöön menetelmiä olemalla itse päiväkotiryhmässä havainnoimassa ja videoimassa lelujen vapaa-päivää. Olen pyrkinyt itseni ja muiden keräämän aineiston avulla hahmottamaan, selittämään ja ymmärtämään kielelliseltä taustaltaan moninaisten lasten arkea päiväkodissa (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 27). Tutkimukseni tutkimuskysymykset pyrin pitämään sellaisina, etteivät ne juuri rajoittaisi aineistonkeruuta vain tietynlaisiin olosuhteisiin ja leikki-tilanteisiin, joiden toteutumisesta ei olisi takuita.

4.3 Havainnointi ja videointi

Tutkimuksessani käytän sekä itse keräämääni että muiden keräämää aineistoa. Koko aineisto on kerätty videoimalla saman päiväkodin ryhmiä lelujen vapaa-päivänä. Itse olen keskittynyt havainnoimaan monipuolisen kielitaustan lapsia, ja muiden keräämästä aineistosta olen valinnut aineisto-otteita, joissa esiintyy monikielisten lasten leikkiä.

Havainnointini päiväkodilla on osallistuvaa havainnointia, sillä videoidesani ryhmän arkista toimintaa en koe, että voisin olla lapsille näkymätön hahmo, joka ei osallistu ryhmän toimintaan millään tavalla. Metsämuuronen (2008, 214) mainitsee osallistuvan havainnoinnin kenttätutkimusvaiheen aikana merkittäväksi etnografisen tutkimuksen menetelmäksi.

Osallistuvan havainnoinnin voi nähdä eroavan arkipäiväisestä havaintojen tekemisestä neljällä eri piirteellä. Ensimmäinen piirre on havainnoijan toimiminen itselleen vieraassa yhteisössä, jossa hänellä ei ole asemaa, ystävyysuhteita, historiaa tai uraa. Toinen piirre pitää sisällään ajatuksen, että yhteisön jäsenillä on omat työtehtävänsä eivätkä he siksi voi keskittyä tutkijan tavoin havainnointiin. Kolmanneksi tutkijan on havainnoitava ja talletettava keräämänsä aineisto systemaattisesti. Neljäs osallistuvan havainnoinnin piirre on havainnoijan saama koulutus, perehdytys tai harjaantuminen tehtäväänsä varten. (Eskola & Suoranta 2008, 98 - 99; Laitinen 1998, 37 - 38.) Oma asemani kentällä oli ensisijaisesti havainnoija ja tutkija. Minulla ei ollut aiempaa kosketusta havainnoimaani päiväkotiryhmään, sen henkilökuntaan tai toimintaan. Päästäkseni tutkittavien kanssa luottamuksellisempiin väleihin esittäydyin, jutustelin heidän kanssaan ja osallistuin pyydettyä heidän toimintaansa. Taittelin esimerkiksi paperilennokkeja, kun lapset minulta apua siihen pyysivät. Kentällä havainnoin ensisijaisesti sellaisia leikkejä, joissa osallisina oli S2-oppijoita. Leikkitilanteista kuvaamani videot tallensin ainoastaan kameran muistikortille ja henkilökohtaiselle kovalevylleni. Aineiston keräämistä varten olen saanut pro gradu -tutkielmani ohjaajalta apua ja ohjeistusta kentällä toimimiseen, ja olen itse perehtynyt osallistuvaa havainnointia koskevaan kirjallisuuteen.

Osallistuvassa havainnoinnissa hyvin olennaista on rooli, jossa havainnoija kentällä toimii. Karkeasti havainnoijatyypit voi jakaa neljään ryhmään niiden anonymiteetin ja etäisyyden perusteella. Havainnoijatyypit etäisimmästä läheimpään ovat täydellinen havainnoija, havainnoija joka osallistuu, osallistuja joka havainnoi sekä täydellinen osallistuja. (Laitinen 1998, 42.)

Omaa aineistoani kerätessäni päiväkotiryhmässä näen olleeni osallistuja, joka havainnoi. Uskon, että tehdessäni tuttavuutta lasten kanssa muutenkin kuin kamera kädessä, voitin puolelleni heidän luottamuksensa ja silloin leikkien kuvaaminen ei tuottanut heille samassa määrin ramppikuumetta. Tutkijan on kuitenkin hyvä muistaa, että kentällä ollaan ensisijaisesti tekemässä havaintoja, ja siksi on tutkittaviin pystyttävä pitämään tietty etäisyys. Tutkijan on kentällä varottava menettämästä puolueettomuuttansa ja tieteellistä identiteettiänsä. (Flick

2009, 229; Mills & Morton 2013, 52). Havainnoijan on siis säilytettävä roolinsa havainnoimansa sosiaalisen rakenteen ulkopuolella ja oltava siinä täten ikään kuin ylimääräinen osa (Laitinen 1998, 47). Esimerkiksi ollessani päiväkodilla havainnoimassa en ottanut osaa muiden aikuisten tehtäviin tai vastuisiin. En myöskään juuri osallistunut tai puuttunut lasten toimintaan.

Tutkimusaineistojen kerääminen videoimalla on lisääntynyt merkittävästi esimerkiksi antropologian ja kehityspsykologian tutkimuksissa. Modernilla kuvausvälineistöllä on mahdollista kerätä paljon enemmän ja paljon tarkempaa aineistoa, kuin vielä pari vuosikymmentä sitten. (Sparrman 2005, 243.) Pelkkään videoaineistoon ei kuitenkaan Heathin ja Hindmarshin (2002) mukaan tulisi luottaa. Tutkijan olisi hyvä vähintään tutustua videoitavaan ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin havainnoinnin ja keskustelun keinoin. (Heath & Hindmarsh 2002, 16.)

Videokamera voi osittain helpottaa kasvatusalankin tutkijoiden työtä, mutta se voi myös luoda uusia haasteita. Sparrman (2005) on lapsiryhmän videoimista koskevassa tutkimuksessaan huomannut, että lapset yleensä tiedostavat olevansa havainnoinnin kohteena, mutta heidän reaktiot videokameraan vaihtelevat. Kameran pelkällä läsnäolollakin on Sparrmanin mukaan vaikutus lapsiryhmään, sillä jo sen esiin ottaminen ohjasi lasten keskustelun koskemaan TV-ohjelmia, valvontakameroita ja kotivideoita. Kameran videoidessa lapset toisinaan kielsivät itsensä kuvaamisen, mutta toisinaan taas ilmaisivat tyytyväisyyttä tullessaan kuvatuiksi. Monesti lapset hyödynsivät videokameraa leikeissään esiintyen sille, milloin pop-tähtinä ja milloin uutisankkureina. Joskus kuvaajan edessä tietoisesti rikottiin sääntöjä tai tehtiin kielletyksi tai epäsopivaksi miellettyjä asioita kuten pussailtiin. (Sparrman 2005, 243–245; 248.)

Kerätessäni aineistoa päiväkodilla kohtasin monia ilmiöitä, joita Sparrmanin kuvailee. Kamerani ohjasi toisinaan keskustelua, ja etenkin laitteen tekniset ominaisuudet herättivät lapsissa paljon kysymyksiä mm. akun kestosta ja tallennustilasta. Välillä lapset kielsivät minua kuvaamasta, mutta välillä taas pyysivät kuvaamaan omaa toimintaansa. Toisinaan kameran eteen tultiin myös tarkoituk-

sella hassuttelemaan ja kokeilemaan rajoja. Sparrmanin mukaan videokuvaimista tiedonkeruumenetelmänä ei voida pitää täysin objektiivisena, mikä tulee huomioida aineistoa käsiteltäessä. Videoitu aineisto ei edusta puhdasta totuutta, vaan ennemminkin kuvaajan ja kuvattavien välistä vuorovaikutusta (Sparrman 2005, 252).

Heath ja Hindmarsh (2002) suosittelevat, että ennen aineiston keräämisen aloittamista tutkijan kannattaisi paikan päällä kentällä suunnitella kuvauslaitteiston sijoittelua tilassa, jotta olennaisin toiminta saataisiin taltioitua (Heath & Hindmarsh 2002, 17). Omaa aineistoani kerätessä minulla oli käytössä pieni ja kevyt videokamera, joten olin ajatellut, ettei sen kanssa liikkuminen päiväkodilla tuottaisi vaikeuksia ja saisin varmasti hyvin taltioitua haluamaani toimintaa. Kameran kanssa lasten keskuudessa kuljeskellessani kuitenkin huomasin, että olisi ollut hyvä suunnitella etukäteen kameran asemointia. Toisinaan kamera veti lasten huomion pois leikistä, jota olin pyrkinyt kuvaamaan, ja toisinaan taas olisi voinut olla tarkoituksenmukaisempaa pitää kamera kuvaamassa yleiskuvaa koko leikkiätilasta.

4.4 Tutkittavat ja tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu videotaltioinneista, jotka on kuvattu eräässä keski-suomalaisen kaupungin päiväkodissa kevään ja syksyn 2016 sekä kevään 2017 aikana. Videot on kuvattu päiväkodilla toteutettavaa Papilio-hanketta varten ja erityisesti lelujen vapaapäivän dokumentoimiseksi. Olen itse kuvannut osan videoista, mutta suurin osa niistä on muiden opiskelijoiden sekä tutkijoiden kuvaamia.

Lapsiryhmässä, jossa itse aineistoani keräsin, oli 14 lasta, jotka olivat iältään 5–6 -vuotiaita. Lapsista kaksi oli kaksikielisiä eli heidän kotonaan puhuttiin aktiivisesti suomen lisäksi toistakin kieltä, kun taas kolmen lapsen kotikieli oli jokin muu kuin suomi. Muiden kotikielenä oli suomi.

Havainnoin ryhmän toimintaa kerran viikossa neljän viikon ajan, jolloin ryhmässä järjestettiin lelujen vapaapäivä. Lelujen vapaapäivä on aamupäivän mittainen, eli noin 3 tuntia, kestävä tuokio, jolloin leluja ei käytetä, mutta lapsia kannustetaan monenlaiseen muuhun leikkiin ja tekemiseen. Aamupäivä vieteään sisällä, ryhmän omissa tiloissa.

Havainnointia varten minulla oli pienehkö videokamera. Pyrin taltioimaan erityisesti sellaisia leikki-tilanteita, joissa osallisina olisi S2-oppijoita tai kaksikielisiä lapsia keskenään tai yhdessä suomenkielisten lasten kanssa. Koska tutkimuksessani olen kiinnostunut tutkittavien käyttämästä kielestä, yritin aina päästä kameroimani kuuloetäisyydelle kuvattavia lapsia, mikä ei aina tiloissa valitsevan hälinän takia ollut helppoa. Aineistoni videot vaihtelevat pituudeltaan, mutta keskimääräinen videon pituus on muutamien minuuttien luokkaa. Pyrin aina taltioimaan videolle keskusteluja ja tilanteita kokonaisuudessaan.

Kaiken kaikkiaan aineistossani on videomateriaalia saman päiväkodin neljästä eri ryhmästä, joissa kussakin S2-oppijoita oli muutamia. Lapset olivat iältään noin 5–6 -vuotiaita. Videot on kuvattu aamupäivisin lelujen vapaapäivän aikaan ja niille on taltioitu niin sisä- kuin ulkoleikkejäkin.

Videoaineistoni on kokonaismitaltaan 4 tuntia 15 minuuttia ja siitä olen valikoiden litteroinut tutkimuskysymysteni kannalta oleelliset osat. Litteraatin pituus on 49 sivua.

4.5 Aineiston analyysi

Aineistoni analysointimenetelmänä käytin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, joka soveltuu käytettäväksi laajasti kaikenlaisissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91), vaikka sen juuret ovatkin määrällisessä tutkimuksessa (Schreier 2012, 12–13). Laadullinen sisällönanalyysi perustuu empirisen aineis-

ton tulkintaan ja päättelyyn. Aineiston luokittelun pohjalta muodostettujen käsitteiden avulla ja niitä yhdistelemällä pyritään saamaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Sisällönanalyysi sopii metodiksi erityisen hyvin, jos aineistosta on tarve tehdä tulkintaa merkitysten löytämiseksi. Tutkija ei kuitenkaan pyri antamaan aineistolle merkityksiä, vaan ennemminkin rakentamaan ja kuvaamaan niitä. (Schreier 2012, 1–2.) Etsiessään vastauksia tutkimuskysymykseensä tutkijan on osattava kiinnittää huomiota niin aineistonsa tekstiin kuin sen kontekstiinkin (White & Marsh 2006, 27). Krippendorff (2004) määrittelee sisällönanalyysin tavoitteeksi tuottaa toistettavissa olevaa tietoa ja perusteltuja päätelmiä tekstistä ja sen kontekstista. Tekstiä ei näissä yhteyksissä tule ymmärtää vain kirjoituksena, vaan ennemminkin merkitykselliseksi tuotettuna ja tulkittuna tuotoksena, kuten esimerkiksi taideteokset, symbolit tai äänet. (Krippendorff 2004, 18–19.)

Laadullisen sisällönanalyysin parissa työskentelevät tutkijat eivät aina seuraa samoja tarkkoja analyysin vaiheita, kuin määrällisessä sisällönanalyysissä. Tätä voidaan perustella aineiston monitulkintaisuudella, mikä vaatii tutkijaa toisinaan palaamaan tekemään uusia tulkintoja jo analysoiduista osioista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemää tulkintaa on tapana tehdä näkyväksi esitelmällä lukijalle sitaatteja niin aineistosta kuin teoriastakin. (Krippendorff 2004, 88.) Elo ja Kyngäs (2008) korostavat, että laadullisen sisällönanalyysin tulokset tulisi aina esitellä runsaiden aineistositaattien kera, jotta alkuperäisaineiston rikkaus pääsisi oikeuksiinsa (Elo & Kyngäs 2008, 113–114). Laadullisen analyysin avulla kyetään määrällistä paremmin kiinnittämään huomiota yllättäviin ja keskeytyneisiin poikkeaviin ilmiöihin. Grönforsin (1982) sanoin ”yllättäviä ja odottamattomia asioita ei panna syrjään merkityksettöminä ja ei-edustavina, vaan niitä kohdellaan kuin kultahippua, joka sattumalta löytyi soranoton yhteydessä.” (Grönfors 1982, 148.)

Sisällönanalyysiin liittyen on usein tapana tehdä ero deduktiivisen ja induktiivisen eli teorialähtöisen ja aineistolähtöisen tutkimustavan välille. Deduktiivisella logiikalla tarkoitetaan päättelyn johtamista teoriasta eli tunnetuista tosiasioista yksityiskohtiin. Induktiivisella taas tarkoitetaan päättelyä, joka etenee

yksityiskohtien havaitsemisesta yleistyksiin. Näistä kahdesta logiikasta jälkimmäinen liitetään useammin laadulliseen tutkimukseen, kuin edellinen. (Grönfors 1982, 27; 30.) Induktiivinen lähestymistapa ei vaadi tutkijaa pakottamaan aineistoaan olemassa oleviin määritelmiin (Miles, Huberman & Saldana 2014, 81), vaan se tukee uusien teorioiden muodostamista (Grönfors 1982, 30). Deduktiivinen lähestymistapa sopii tutkimuksiin, joiden tavoitteena on esimerkiksi kokeilla tai havainnoida olemassa olevan teorian paikkansapitävyyttä kentällä (Miles, Huberman & Saldana 2014, 238).

Eroistaan ja näennäisestä vastakkaisuudestaan huolimatta deduktiivinen ja induktiivinen päättely ovat molemman aina jossain määrin läsnä laadullisessa sisällönanalyyssissä (Grönfors 1982, 148; Miles, Huberman & Saldana 2014, 238). Grönfors (1982) muistuttaa, että laadullisella tutkijalla on jo ennen aineiston keruuta tietoa tieteenalansa ja tutkimusaiheensa teorioista, mutta silti tutkijan tiedot eivät ikinä ole aukottomat (Grönfors 1982, 148). Tällaisessa tilanteessa induktio ja deduktio vaikuttavat toisiinsa dialektisesti ennemmin, kuin toisensa poisulkevasti (vrt. Miles, Huberman & Saldana 2014, 238).

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi etenee tyypillisesti neljässä vaiheessa. Ensimmäiseksi tutkijan on päätettävä, mikä aineistossa kiinnostaa, eli hänen on rajattava selkeästi tutkittava ilmiö. Toisena vaiheena on aineiston litterointi ja koodaaminen. Tutkija siis litteroi ja jäsentää aineistoaan tehden itselleen muistiinpanoja. Kolmas vaihe sisältää luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn kaltaisten analyysitekniikoiden käytön. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt ryhmittelyä. Tässä vaiheessa aineistosta siis etsitään tutkittavia ilmiöitä eli toistuvia aiheita, toiminnan logiikkaa tai eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia. Neljäntenä ja viimeisenä sisällönanalyyssin vaiheena prosessista kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Schreier (2012) lisää näihin vaiheisiin tutkimuskysymyksen laatimisen, aineiston keruun sekä koodauskehysten laatimisen ja testauksen. Koodauskehyksellä tarkoitetaan sellaisten koodikategorioiden määrittelyä, jotka ovat tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia. (Schreier 2012, 6; 59.) Koodauskehys ei juuri eroa Tuomen ja Sarajärven (2009)

ohjeistuksesta erottaa ja merkitä aineistosta erityisesti tutkimuskysymyksen kannalta olennainen materiaali (vrt. Tuomi & Sarajarvi 2009, 92).

Omassa tutkimuksessani olen toteuttanut sisällönanalyysiä aineistolähtöisesti eli induktiivisesti. Aineiston analysointi tässä tapauksessa etenee karkeasti kolmessa vaiheessa, jotka ovat pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 108). Pelkistämässä eli redusoinnissa aineistosta on tarkoitus karsia pois tutkimukselle epäolennainen ja koodata tutkimukselle olennaisia ilmauksia (emt. 109). Omasta aineistostani karsin tässä vaiheessa pois videot, joissa ei tutkittaviani esiintynyt tai he esiintyivät vain aikuisen seurassa, jolloin lastenvälistä vuorovaikutusta ei tapahtunut. Muun aineiston litteroin tehden samalla alustavia muistiinpanoja. Litteroidusta aineistosta seurasin erityisesti sosiaalista toimintaa ja leikin kulkua sekä kielellistä toimintaa. Tämän jaottelun puitteissa etsin aineistosta toistuvia ilmauksia, toimintamalleja ja tapahtumia ja koodasin niitä. Kuvassa 1 on esimerkki pelkistämävaiheesta tekemästäni koodauksesta. Dialogissa Pia ja Teresa puhuvat leikin tapahtumista rooliensa kautta. Tässä kohtaa dialogia olen lasten sosiaalisessa toiminnassa kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, kuka kysyy ja vastaanko kysymykseen. Kielellisessä toiminnassa sen sijaan olen kiinnittänyt huomiota leikkijöiden käyttämiin sanoihin ja niiden toistoon.

Dialogi	Koodi	Sosiaalinen toiminta	Kielellinen toiminta	Tulkinta
Pia: Thäfi! Thäfi! Voimistelen tänään, koska huomenna minulla on treenit uimisen jälkeen Teresa: Menetkö... öö... Kenin kanssa treffeille? Pia: Treeneihin minä yksin	Tarkentava kysymys sanallistaminen	Roolileikki Kysymys S2 Vast. S1	Leikin kuvaus T. toistaa sanan toisin P. toistaa oman sanansa	T. joko kuulee väärin tai hän yh- distää uuden il- mauksen tuttuun sanaan

Kuva 1. Esimerkki pelkistämävaiheen koodauksesta.

Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkija saattaa lukea aineistonsa läpi lukuisia kertoja samalla merkaten avainilmauksia ja osioita tekstistä (White & Marsh 2006, 37). Useat lukukerrat auttavat näkemään aineistonsa laajoja kokonaisuuksia ja toistuvia samankaltaisuuksia (emt). Tällä tavalla induktiivisesti olen aineistoani koodannut, vaikka olenkin myös pyrkinyt pitämään tutkimuskysymyksiäni punaisena lankana.

Pelkistämävaiheessa laaditut koodit otetaan tarkempaan käsittelyyn analyysin seuraavassa vaiheessa, ryhmittelyssä eli klusteroinnissa. Koodit pyritään sananmukaisesti jakamaan ryhmiin niitä yhdistävien tai erottavien ominaisuuksien ja piirteiden perusteella. Nämä ryhmät eli luokat sitten nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Asioiden ja ilmiöiden jakaminen luokkiin ja kategorioihin on ihmiselle luonnollista toimintaan. Sillä tavoin pyrimme ymmärtämään paremmin ympärillämme kohtaamiemme ilmiöitä. (Krippendorff 2004, 208; Miles, Huberman & Saldana 2014, 279.) Tutkimuksessakin ryhmittelyn myötä käsiteltävä aineisto tiivistyy helpommin hahmotettavaksi yksittäisten tekijöiden sisältyessä laajempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Kuvassa 1 klusterointivaiheen ryhmittely näkyy koodi-sarakkeessa. Teresan puheenvuoron olen määritellyt kuuluvaksi tarkentava kysymys -ryhmään, koska hän tarttuu Pian aiempaan ilmaukseen ja pyytää siihen tarkennusta. Pian vastauksen olen ryhmitellyt sanallistamiseksi, sillä hän toistaa sanaa, jota Teresa ei ole kuullut tai ymmärtänyt, ja asettaa sen uuteen kontekstiin.

Ryhmittelyä voi tehdä karkeasti kahdella tapaa, alhaalta ylös tai ylhäältä alas. Alhaalta ylös ryhmitellessä yhdistellään osia, joille määritellään yhteinen nimittäjä, kun taas ylhäältä alas ryhmitellessä jaetaan laajempia käsitteitä pienempiin osiin. (Krippendorff 2004, 208.) Omassa tutkimuksessani olen induktiiviseen logiikkaan nojaten koodannut aineistoani alhaalta ylöspäin.

Kun aineisto on ryhmitelty, seuraa abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa tutkijan tavoitteena on luoda aineistoon pohjautuvia teoreettisia käsitteitä, jotka lopulta edesauttavat johtopäätösten tekemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Abstrahointiprosessissa tutkija nimeää ryhmittelyssä syntyneet

ryhmät eli alakategoriat, ja sitten järjestelee ne yläkategorioiden alle niiden ominaisuuksien mukaan. Prosessi jatkuu näin mahdollisuuksien ja kohtuullisuuden rajoissa. (Elo & Kyngäs 2008, 111.) Aineistoa käsitteellistettäessä on nimittäin pyrittävä välttämään liian abstraktia lopputulosta. Kohtuuton määrä ylä- ja alakategorioita voi johtaa epäinformatiiviseen lopputulokseen. (Schreier 2012, 187.) Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläkategorioiksi analyysissä muodostui kielen käyttäminen sekä lasten keskinäinen kieliympäristö. Kielen käyttämisen alakategorioiksi muodostui suomen kieli leikin välineenä sekä suomen kieli omien ajatusten ilmaisemisen välineenä. Lasten keskinäisen kieliympäristön alakategoriat sen sijaan ovat kieliympäristön kielet, kieliympäristön hyödyntäminen sekä kieleen osoitettu huomio. Kuvan 1 ryhmä tarkentava kysymys sijoittuu kieliympäristön hyödyntäminen -alakategorian sisään. Toisen tutkimuskysymyksen yläkategorioita olivat leikin haasteet, jonka alakategorioita olivat leikin kulun pulmat ja kielitaidon riittämättömyys, sekä leikin onnistumiset, jonka alakategorioita olivat vaikutusmahdollisuudet leikissä, vertaisapu sekä ystävyys- ja toverisuhteet.

Ryhmittelyn ja käsitteellistämisen vaiheita sekä analyysin lopputulosta on tyypillistä esitellä tutkimuksessa erilaisten havainnollistavien kuvioiden avulla (White & Marsh 2006, 39). Krippendorff (2004, 210) suosittelee puunomaista dendrogrammia ja Tuomi ja Sarajärvi (2009, 111) taulukkoa. Omassa tutkimuksessani olen soveltanut Tuomen ja Sarajärven mallia (ks. Liitteet 1 ja 2).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä eettisillä pohdinnoilla on tärkeä rooli, mutta, kun tutkimuksen kohteena on lapsia, tulee heidän iän ja haavoittuvuuden takia tutkimuksen etiikkaan kiinnittää aivan erityistä huomiota (Mukherji & Albon 2010, 33). Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa hyvin tärkeä kysymys liittyy tutkittavien suostumukseen (Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, 286; Mukherji & Albon 2010, 37; Ravitch 2018, 611).

Havainnointia tehtäessä tutkittavien suostumuksella on tutkimusetiikan kannalta suuri merkitys. Esimerkiksi mikäli havainnointia tehdään tutkittavien siitä tietämättä, ei ero vakoiluun välttämättä ole kovin suuri. Periaatteessa ketään ei tulisi havainnoida ilman heidän suostumustaan. (Eskola & Suoranta 2008, 101.) Videoaineistoa kerätessä on tärkeää huomioida, että tutkittavat hyväksyvät tulevana kuvatuksi ja, että kuvattua materiaalia käytetään tutkimustarkoituksiin (Flick 2009, 251; Heider 2006, 111). Tutkimuseettisistä ja lainsäädännöllisistä syistä lapsi ei kuitenkaan voi yksin päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei, vaan myös huoltajia on kuultava (Alasuutari 2005, 147). Tämän takia omaa aineistoani kerätessäni kultakin videoilla esiintyvältä lapselta on kuvaamiseen kysytty lupa, mutta myös heidän huoltajiltaan on saatu tutkimukseen luvat. Tutkittavilla eli lapsilla itsellään on oikeus myöntää tai kieltää suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselleen. Jotkut tutkijat korostavat tätä oikeutta sanomalla tekevänsä tutkimusta lasten kanssa eikä niinkään lapsista. (Pole & Morrison 2003, 148.) Kerätessäni kentällä aineistoa lapsilla on aina ollut mahdollisuus pyytää lopettamaan tilanteen taltiointi. Kuvaustilanteessa lasten suostumus havainnointiin on varmistettu kysymällä, mutta myös tulkitsemalla heidän sanallisia ja sanattomia viestejään.

Tutkijan on tärkeää antaa tutkittaville tietoa siitä, minkälaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa, kuinka aineistoa käsitellään ja kenellä on mahdollisuus siihen päästä käsiksi (Ravitch 2018, 610). Tutkittavien ollessa lapsia on pidettävä huolta myös siitä, että he todella ymmärtävät, mihin he ovat suostumassa (Mukherji & Albon 2010, 37). Ollessani kentällä aineistoa keräämässä kerroin lapsille tutkimukseni aiheesta ja aineiston käsittelystä. Koska kävin päiväkodilla useita kertoja viikon välein, pyrin joka viikko muistuttamaan, että kerätty aineisto on vain tutkimuskäyttöön eikä siihen ulkopuoliset pääse käsiksi.

Etnografista tutkimusotetta on kritisoitu siitä, että tutkija voi liian helposti ajautua tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä vääristyneesti ja subjektiivisesti. Vaikka jotkut tutkijat näkevätkin subjektiivisuuden myös voimavarana, pidetään tutkijan oman roolin tiedostamista olennaisena tekijänä luotettavassa tutkimuksessa.

(Metsämuuronen 2008, 216.) Eskola ja Suoranta (2008) pitävät etnografiseen tutkimukseen kuuluvaa osallistuvaa havainnointia luonnollisesti ja lähes välttämättömästi subjektiivisena toimintana, missä yksi ihminen havainnoi yhtä ja toinen samasta tilanteesta jotain muuta (102). Kuvaamalla kerätty aineisto liittyy aina johonkin tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuurillisiin olosuhteisiin eikä se siten voi olla täysin objektiivista (Sparrman 2005, 253). Tutkimuksen tekijänä olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen ja varonut tulkitsemasta aineistoani tarkoitushakuisesti sekä välttänyt sellaista yleistämistä, jolle aineistoni ei anna perusteita.

Tutkittavien yksityisyyden näkökulmasta luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat tärkeitä asioita. Tutkimuksessa nämä huomioidaan käyttämällä tutkittavista pseudonyymejä ja häivyttämällä sellaisia faktoja, jotka voisivat helpottaa osallistujien tunnistamista. (Ravitch 2018, 611–612.) Jo aineistoani litteroidessa olen muuttanut kaikkien tutkittavieni nimet, joten mistään dokumenteistani ei heidän oikeita nimiään löydy. Myöskään paikkakuntaa, jossa aineistoni on kerätty, ei mainita.

5 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli minkälainen merkitys suomen kielellä on erilaisista kielitaustoista tulevien lasten leikeissä. Toisessa alaluvussa pyrin vastaamaan kysymykseen, millaisia vuorovaikutuksellisia haasteita ja onnistumisia S2-lapset kohtaavat leluttomassa leikissä.

Tutkittavieni anonymiteetin varmistamiseksi kaikki aineistossa esiintyvät nimet on muutettu. Päiväkodin henkilökuntaan viittaa nimikkeellä kasvattaja. Kentällä aineistoa kuvanneista henkilöistä käytän nimikettä kuvaaja ja itsestäni nimikettä tutkija. Tutkittavien kielitaustasta käytän lyhenteitä S1 (suomi ensimmäisenä kielenä), S2 (suomi toisena kielenä) sekä KK (kaksikielinen).

5.1 Suomen kielen merkitys lapsille

Suomen kielen merkitys lasten leikeissä hahmottui tarkastelemalla kielen käyttökohteita ja tekemällä huomioita lasten kesken vallitsevasta kieliympäristöstä. Havaitsin, että suomen kieli toimii lapsille pääosin leikin välineenä ja ajattelun ilmaisun välineenä. Kieliympäristöön kuuluu lasten puhumat kielet, mutta erityisen vahva asema on suomen kielellä. S2-lapset hyödyntävät muiden puhumaa suomea kielenoppimisessaan, mutta myös muut lapset kiinnittävät huomiota S2-lasten puhumaan suomeen.

5.1.1 Mihin kieltä käytetään?

Lapset käyttävät päiväkodissa paljon aikaa leikkiin, joten kielenkäyttökin tapahtuu usein leikin puitteissa. Yhteisissä leikeissään lapset käyttävät ja opettelevat keskenään sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen kehittäminen kuuluu myös leilujen vapaapäivän tavoitteisiin. Yhtenä välineenä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on roolileikki. Aineistossani lapset leikkivätkin useita roolileikkejä eläytyen esimerkiksi susiksi, rosvoiksi, poliiseiksi ja munamiehiksi. Näissä leikeissä

kieli on hyvin keskeisessä asemassa, koska puheella luodaan niissä rooleja, tapahtumia tai vaikka kuvaillaan mielikuvitusympäristöä.

Esimerkki 1

Paula: no onks nyt auto? Onks tää nyt auto?

Teresa: Eiku mä katon. Tää on mejjän auto

Paavo: Heei, se on mun kodiissa

Esimerkissä 1 Paula (S1) ja Teresa (S2) etsivät huoneesta sopivaa esinettä edustamaan autoa heidän roolileikissään. Paula ehdottaa nojatuolia, mutta Teresan mielestä paremmin autoksi sopisi pahvilaatikko. Kyseinen laatikko on kuitenkin osa Paavon (S1) rakennelmaa. Näissä kahdessa rinnakkaisessa leikissä lapset puheellaan muokkaavat päiväkotiympäristöä autoiksi ja kodeiksi.

Roolileikeissä leikkijät saattavat tehdä eron oman puheensa ja roolihahmonsa puheen välille käyttämällä leikkipuhetta. Roolihahmon puhe voi erota normaalista puheesta esimerkiksi rakenteensa puolesta.

Esimerkki 2

Adam: Nyt mennään. Pomo minne me menemme?

Esimerkissä Adam (S2) leikkii vakoiluleikkiä Taiston (S1) ja Turon (S1) kanssa. Turo on leikissä ”pomo”, jota muiden tulisi seurata. Adam käyttää kirjakielistä muotoa puhuessaan leikin sisäisistä asioista eli puhutellessaan Turon roolihahmoa. Sen sijaan esimerkissä 3 hänen selittäessä Taistolle leikin lainalaisuuksia ja rooleja, hän käyttää puhekielisempiä ilmauksia.

Esimerkki 3

Adam: Taisto sun pitää seurata Turoa! Se on mejjän pomo!

Leikkipuhe voi erota normaalista puheesta myös ääntämisessä. Kentällä ollessani videoin esimerkiksi leikkiä, jossa lapset leikkivät televisiosta tuttua Muna-mies-sketsihahmoa. Leikkiin kuului hyvin vahvasti puhuminen ja ääntely tavallista korkeammalla äänellä.

Esimerkki 4

Aleksandra (S2) on seurannut vierestä muiden lasten munamies-leikkiä ja pyrkinyt siihen mukaan, mutta tullut kuitenkin torjutuksi. Myöhemmin Aleksandra pyrkii ja pääsee mukaan leikkiin eläytymällä muiden leikkijöiden tavoin munamies-hahmon rooliin. Roolin ulkoisiin piirteisiin kuuluu kyykistely ja paidan helman vetäminen polvien yli. Roolissa ääntely on leikkijöillä yksilöllistä, mutta kaikkia yhdistää tavallista puhetta korkeampi ääni. Esko (S1) ääntelee itkunomaisesti "Ää ää" ja Urho (S2) haukاهدellen "vây vây vây". Aleksandra ähisee loikkiessaan "ih ih ih, iih".

Leikki tapahtuu pääosin lattialla ja penkeillä kyykkien ja loikkien. Aiemmin Aleksandra on yrittänyt osallistua leikkiin seisten ja munamiehiä kumoon tuupprien. Tämä ei kuitenkaan kaikkia leikkijöitä miellyttänyt ja niinpä Aleksandra on vetäytynyt syrjään. Myöhemmin hän liittyy leikkiin matkien muiden leikkijöiden manereja asennoista, liikkumisesta ja ääntelystä lähtien. Tällöin Aleksandraa ei torjuta, ja hän pääsee mukaan, kun leikkijät lähtevät loikkien vaeltamaan huoneesta toiseen.

Roolileikeissä, joissa leikittiin eläimiä, roolihahmojen "puhe" oli näiden eläinten ääntelyn matkimista. Kissoja leikittäessä leikkijät maukuivat ja susia leikittäessä leikkijät vastaavasti ulvoivat.

Esimerkki 5

Irina: Miau. Mm mm

Minna: Irina, tää menee kokoajan rikki

Irina: Miaau

Minna: Jooko, että... Irina, jooko, että tää vei ruuat varastoon

Irina: Joo

Irina (S2) ja Minna (S1) leikkivät lumisella hiekkalaatikolla kissoja. Minna järjestee lumikokkareita ja Irina etsii lisää kauempaa. Ainoastaan Irina käyttää leikissä kissamaista ääntelyä, mutta Minna tuo rooliansa esiin liikkeillään ja käytöksellään.

Vaikkei leikeissä leikkipuhetta juuri esiintyisikään, on kielellä niissä silti havaittavissa tärkeä osa. Aineistossani leikkijät usein puhuvat ääneen tekemistään leikkiteoista ja kuvailevat niitä. Yhteisissä leikeissä leikkijät kuvailevat leikin ete-

nemistä ja roolihahmojensa tekemisiä ja näin leikistä tulee yhteistä, vaikka jokainen leikkisikin erilaisessa roolissa. Seuraavassa esimerkissä Paula (S1) ja Teresa (S2) sanallistavat toisilleen leikkiympäristöä ja leikkitekojaan.

Esimerkki 6

Paula: Uimaan

Teresa: Uimaan

Paula: Eiks nii, että tää on vettä eikä nää ui lattialla

Teresa: Hihihii

Teresa: Tsss, tää heitti sen päälle vettä

Paula: Tää sukeltaa täällä

Paula ja Teresa leikkivät menevänsä uimaan ja käyvät lattialle makaamaan. Lattialla he kauhovat ilmaa ja ovat loiskivinaan vettä toistensa päälle. Myöhemmin he päättävät, että leikki jatkuu seuraavana päivänä, jolloin koko päiväkotiryhmä on menossa oikeasti uimaan.

Kieli liittyy vahvasti leikkipuheeseen ja leikkitekoihin, mutta havaitsin ai-neistostani, että myös itse kielellä leikitellään. Lapset laulavat, loruttelevat ja rallattelevat muiden leikkien aikana. Esimerkiksi barbileikin aikana, kun Pia (S1) leikkii ajavansa autoa, takapenkillä Paula ja Teresa leikkivät autoradiota ja laulavat Antti Tuiskun kappaleen alusta loppuun. Rosvoja leikkiessään Teppo (S1) kailottaa lällättelylorua, jota Daniel (KK) koettaa samalla rytmillä matkia:

Esimerkki 7

Teppo: Urho, ota kiinni mandariini!

[...]

Daniel: Hei, ota kiinni Urho!

Myös Adam (S2) ja Turo (S1) kehittivät useita kertoja leikkien tiimellyksessä spontaaneja rallatuksia:

Esimerkki 8

Adam: Tule, Petra! Petra tuu, Petra tuu, Petra tuu!

Turo: Petra tuu, Petra tuu!

Adam: Petra tuu, Petra tuu!

Turo: Petra tutuduttuduttuduu!

Adam: Petra tuu, Petra tuu, tutuduttuduttutuu! Mennään, mennään, mennään, mennään!

Turo: Petra juu

Adam kutsuu Petraa (S1) kanssaan jäämäkeen. Petra on kuuloetäisyydellä, muttei välittömästi vastaa kutsuun, joten Adam päätyy toistamaan itseään. Turo ryhtyy matkimaan Adamia lorunomaisessa rytmissä, jota taas Adam ryhtyy toistamaan. Seuraavaksi Turo muuttaa "Petra tuu" -ilmauksen rytmikkääksi "tutuduttuduttuduu" -rallatukseksi, jonka Adam jälleen toistaa. Turo ja Adam keskittyvät sanaleikkiinsä niin, että he vaikuttavat hetkeksi unohtavan, että he yrittävät saada Petraa mukaan mäenlaskuleikkiin.

S2-lapset käyttävät kieltä siis leikin välineenä, mutta leikin ulkopuolella kieltä käytetään omien ajatusten ilmaisuun. Lapset tekevät toisilleen leikkiehdotuksia eli he ehdottavat uutta leikkiä tai käynnissä olevan leikin muuttamista. Seuraavassa esimerkissä Teresa (S2) ehdottaa Barbie-hahmojen leikkimistä.

Esimerkki 9

Teresa: Paula, leikitääks, ett ollaa Barbia, Pia halus olla Rökkäill ni mä haluan itse olla Barbi

Paula: Joo, mä oon sit Tselsii

Teresa, Paula (S1) ja Pia (S1) ovat leikkineet barbileikkiä ja jutelleet barbeista ja niihin liittyvästä tv-ohjelmasta aiemminkin. Teresan ehdotuksessa leikin roolit poikkeavat aiemmista leikeistä, sillä aiemmin samana päivänä Paula on ollut Barbie, mutta nyt Teresa haluaisi sen roolin itselleen. Paula vaikuttaa tyytyväiseltä ratkaisuun ja valitsee itselleen Chelsea-nimisen hahmon. Pia on kolmikosta hiljaisin eikä nytkään sano mitään. Aineistostani ei käy ilmi, että onko Teresan väite Pian roolitoiveesta tosiaan Pian itsensä ehdottama.

Esimerkissä 9 Teresa tekee ehdotuksen leikin rooleista ja Paula osaltaan hyväksyy sen. Aina muut leikkijät eivät ehdotuksia kuitenkaan hyväksy, kuten esimerkiksi Petra (S1), joka hylkää Adamin (S2) ehdotuksen lähteä yhdessä pois jäämästä.

Esimerkki 10

Adam: Mutta tämä ei on hauska. Mennään muualle

Petra: Ei

Adam: Mennää muu...

Petra: Ei!

Petra ja Adam ovat laskeneet mäkeä yhdessä, mutta nyt Adam tahtookin tehdä jotain muuta. Hän haluaisi Petran mukaansa, mutta Petra kieltäytyy jyrkästi ja niin mäenlaskuleikki jatkuu. Adam ei lähde yksin muualle, vaan jää leikkimään jäämäkeen.

Leikkien suunnittelu on monesti aivan yhtä tärkeää, kuin itse leikkiminen, ja lapset voivat käyttää leikistä keskustelemiseen ja neuvotteluun pitkiäkin aikoja. Suunnittelu tapahtuu yleensä ennen varsinaista leikkiä, mutta myös sen aikana leikkijät neuvottelevat leikkiin liittyvistä asioista. Yksi tärkeä neuvottelun aihe on roolien jakaminen. Esimerkki 9:n keskustelu jatkuu esimerkissä 11 Paulan (S1) ja Teresan (S2) suunnitellessa roolileikkiä. He valitsevat omat roolinsa ja tarjoavat sellaista Pialekin (S1).

Esimerkki 11

Paula: Joo, mä oon sit Tselsii

Teresa: Että Pia haluais itte se ei tee mitää...

Paula: Mä voisin olla Täfi. Se koira

Teresa: Joo, sit mä oon... mä oon Tselsii. Voitsä olla Barbi, Pia? Koska tää... tää... leikkii Khät... khät...

Paula: Thäfi. Thäfi

Teresa: Nii Thäfin kaa. Nonii Pia, haluutsä olla Barbi?

Roolien jaossa äänessä ovat lähinnä Paula ja Teresa. He neuvottelevat omista rooleistaan, mutta tarjoavat myös Pialle roolia. Pia ei neuvotteluun ota osaa, mutta lopulta kutsuu leikin koiraa äänellä, joka ei ole hänen tavanomainen puheäänensä. Hän siis ikään kuin hyväksyy hänelle tarjotun roolin käyttämällä leikkipuhetta ja ryhtymällä saman tien leikkiin. Pian myös Paula ja Teresa alkavat leikkiä neuvottelun mukaisissa rooleissa.

Sen lisäksi, että lapset tekevät leikkiehdotuksia sekä neuvottelevat ja suunnittelevat, he myös käyttävät suomen kieltä omien tunteidensa ilmaisuun. Aineistossani erityisesti S2-oppija Adam kuvailee usein positiivisia tuntemuksiaan. Hän saattaa esimerkiksi mäenlaskun jälkeen todeta, että: "Taisto, se oli mahtavaa" tai "mulla oli niin kivaa".

5.1.2 Kieliympäristö

Päiväkodissa, jossa aineistoni on kerätty, sekä lapset että kasvattajat käyttävät suomea kommunikoinnissaan. Kieliympäristö on siis selvästi suomenkielinen, mutta aineistoni perusteella suomea toisena kielenään puhuvat lapset siitä huolimatta toisinaan käyttävät omaa kotikieltään. Suomen kielen oppimiseen nämä lapset osaavat hyödyntää muiden lasten puhumaa suomea, eli he hyödyntävät kieliympäristöä oppimisessaan.

Suomen kielen suurta merkitystä päiväkodin lasten vertaissuhteissa kuvaa aineistossani se, että yhtä leikkiä lukuun ottamatta kaikki lasten keskinäinen toiminta tapahtui suomeksi. Omakielistä puhetta esiintyy kuudessa erillisessä tilanteessa, mutta mainittu leikki on ainoa tilanne, jossa lasten omakielinen puhe muodostaa useamman henkilön välisen keskustelun. Muut omakielistä puhetta sisältävät tilanteet ovat vaikeammin tulkittavissa, sillä tutkija ei kielimuurin takia ymmärrä, mitä tutkittavat sanovat. Koska oman kielen puhuminen on tässä aineistossa niin harvinaista, on mielenkiintoista nähdä, millaisissa tilanteissa sitä kuitenkin esiintyy. Kuvailemalla tilanteita, joissa lapset valitsevat puhua muuta kuin suomea, pyrin hahmottamaan suomen kielen käytön rajoja lasten arjessa.

Aineistossani monet S2-lapset käyttivät omaa kieltään satunnaisissa tilanteissa, mutta kaksikieliset lapset puhuivat poikkeuksetta aina suomea.

Esimerkki 12

Aleksandra (S2) on seurannut hihitellen, kun Daniel (KK) Esko (S1) ja Urho (S1) leikkivät "munamiehiä". Lapset puhuvat korkealla äänellä ja kyykistellen tepastelevat lattialla. Daniel kellahtaa kumoon, mistä Aleksandra ilmeisesti saa idean liittyä mukaan leikkiin tönäisemällä myös Urhon ja Eskon kumoon. Pojat jatkavat leikinmukaista ääntelyään, mikä viittaa leikin jatkumiseen. Aleksandra kaataa Urhon uudestaan, mutta koettaessaan kaataa Eskoa tämä nousee seisomaan huudahtaen vakavalla äänellä "Oikeesti Aleksandra!" Tässä vaiheessa Aleksandra kääntyy ja kävelee pois samalla puhuen itsekseen omalla kielellään.

Aleksandra vaikuttaa nauttivan leikistä samoin kuin aluksi Esko ja Urhokin. Eskon kuitenkin hermostuessa Aleksandra säikähtää ja vetäytyy leikistä fyysisesti kauemmas. Oman kielen puhumisenkin voisi tulkita eräänlaiseksi vetäytymiseksi epämiellyttävästä tilanteesta. Aineistossani on toinenkin hieman saman kaltainen tilanne.

Esimerkki 13

Minna (S1) ja Irina (S2) leikkivät ulkona roolileikkiä. He istahtavat potkukelkoille, jotka on nostettu varastosta pihalle. Irinan siirtäessä omaa kelkkaansa lähemmäs Minnaa Selma (S2) saapuu paikalle ja tarttuu Minnan kelkan ohjaimiin. Selma liikuttelee kelkkaa hieman paikallaan, jolloin Minna sanoo: "Selma, älä". Selma ei kuitenkaan päästä ohjaimista, joten Minna korottaa hieman ääntään sanoen uudelleen "Selma". Tällöin Selma sanoo jotakin omalla kielellään, muttei kuitenkaan lopeta kelkan liikuttelua. Vasta kun Minna kolmannen kerran käskää "Selma, älä. Älä. Älä!", Selma lopettaa. Kun Irina nousee kelkaltaan sanoen "Tää lähti nytte nukkumaan", Minna seuraa häntä, mutta Selma jää paikoilleen.

Kuten Aleksandrakin, Selma pyrkii muiden leikkiin puhumatta mitään. Selman käsitys leikistä ei miellytä Minnaa, joka joutuu käskemään Selmaa. Tässäkin tapauksessa S2-lapsi turvautuu omaan tuttuun kieleensä tullessaan torjutuksi. Irinan ja Minnan leikin siirtyessä muualle Selma ei enää yritä seurata.

Gabrielin (S2) oman kielen käyttö eroaa Aleksandran ja Selman tapauksista. Esimerkissä 14 Gabriel istuu pöydän ääressä askarrella ja jutustellen kasvattajan kanssa. Myös Iiris (S2) askartelelee saman pöydän luona, mutta hän käy välillä kuvan ulkopuolella hakemassa tarvikkeita ja pesemässä käsiä.

Esimerkki 14

Gabriel koettaa askartelun lomassa saada Iiriksen huomion. Kaksi kertaa Gabriel puhuu omaa kieltään suunnaten katseensa Iirikseen, mutta kummallakin kertaa Iiris suuntaa välittömästi huomionsa muualle puhumalla jollekin muulle paikallaolijalle. Iiris ei välttele Gabrielin seuraa, mutta hän vaikuttaa välttelevän Gabrielin käyttämää kieltä.

Gabriel yrittää saada Iirikseen puheyhteyden, mutta Iiris itse vaikuttaa välttelevältä. Kun Gabriel ensimmäisen kerran puhuu Iirikselle, tämä lähtee välittömästi pesemään maalisia käsiään. Toisella kerralla Iiris alkaa esitellä askarrustaan paikalla olevalle kasvattajalle. Gabriel yrittää saada kontaktia Iirikseen omalla kielellään, mutta kontakti jää saamatta eikä omakielistä keskustelua synny. Näissä Gabrielin, Selman ja Aleksandran tapauksissa omakielinen puhe jäi aina yksinpuheluksi.

Selma tosin esiintyi yhdessä Aissan (S2) kanssa aineistoni ainoassa omakielisessä keskustelussa. Seuraava esimerkki 15 sijoittuu ajallisesti joitain minuutteja ennen esimerkki 13:a, jossa Selma puhuu omaa kieltään Minnan (S1) ja Irinan (S2) seurassa.

Esimerkki 15

Hiekkalaatikolla istuu Selma ja Aissa leikkien lumella ja puhuen omaa kieltään. Heidän vieressään Minna järjestelee lumikokkareita. Irina leikkii Minnan kanssa, mutta hän on parhaillaan kauempana ja kuvan ulkopuolella. Selma ja Aissa puhuvat kovaan ääneen ja heillä vaikuttaa olevan hauskaa. Minna tokaisee itsekseen ilmauksen tai sanan "suitti", jota S2-lapset ovat juuri keskustelussaan käyttäneet ja alkaa tähyillä Irinan suuntaan. Irinan tullessa lähemmäs, Minna puhuu vain hänelle.

Selman ja Aissan päiväkodin kieliympäristöön kuuluu omakielinen juttelutoveri. Lapset ovat kuitenkin eri ryhmissä eli he tapaavat lähinnä ulkoilun aikaan. Mielinkiintoista Selman ja Aissan omakielisessä leikissä on sen herättämä reaktio Minnassa. Minna vaikuttaa tylsistyneeltä tai loukkaantuneelta, kun hän ei pääse kielimuurin takia mukaan leikkiin. Matkiessaan Selman ja Aissan puhetta hän osoittaakin suhtautuvansa negatiivisesti juuri leikin kieleen.

Aineistossani esiintyi suomen ja lasten omien kielten lisäksi jonkin verran vierasta kieltä, englantia. Lähinnä lapset käyttävät leikeissään sellaisia televisiosarjoista ja elokuvista tuttuja englanninkielisiä nimiä, kuten Superman, McQueen, Barbie ja Chelsea. Tällaisia sanoja käyttävät kaikki lapset kielitaustasta riippumatta. Kerran eräs S1-lapsi käyttää ilmauksia hello ja good bye.

Suomea toisena kielenä puhuvat lapset kehittävät kieltään jatkuvasti. He käyttävät hyödykseen heidän ympärillä puhuttua kieltä oppien uusia sanoja sekä tapoja ilmaista itseään suomeksi. Esimerkissä 8 Adam (S2) ja Turo (S1) rallattelivat yhdessä ottaen toisiltaan ottaen toisiltaan vaikutteita ja siten muuttaen ilmaisuaan. Tällä tavalla jäljittelemällä ja matkimalla S2-lapset voivat laajentaa sanavarastoaan ilmaisutapojaan. Matkimalla kieliympäristön muita puhujia S2-lapset oppivat juuri heidän ympäristölleen olennaisia ilmauksia. Esimerkissä 16 Adam (S2) jäljittelee Turon (S1) käyttämää ottaa-sanaa kerätessään paperikolikoita käteensä.

Esimerkki 16

Turo: Eiku sun pitää eka ottaa nää kaikki rahaat

Adam: Ottin, ottin, ottin

Turo ja Adam valmistelevat Taiston (S1) kanssa rosvoleikkiä leikkaamalla paperista kolikoita rosvottavaksi. Leikissä Turo ja Taisto ovat rosvoja, ketkä yrittävät varastaa poliisilta eli Adamilta kolikoita. Kun kolikot on leikattu valmiiksi, Adam ottaa osan niistä käteensä. Turo käskyy Adamia ottamaan loputkin, jolloin Adam tekee niin korostaen sanallisesti tekemistään jokaisen kolikon kohdalla. Adam sanoo "ottin" pitkällä t-äänteellä mahdollisesti, koska Turo on juuri käyttänyt sanaa "ottaa".

Lapset jäljittelevät ennakkoluulottomasti kaikkia puhujia. Esimerkiksi Gabriel (S2) ottaa vaikutteita niin kasvattajalta kuin suomea toisena kielenään puhulta Iirikseläkin.

Esimerkki 17

Kasvattaja: on muuten kaunis. vaauu!

Gabriel: waauu

Iiris: kato, kiiltävä

Kasvattaja: nii aika upee

Gabriel: kiiltävä

Iiris esittelee askarrustaan kasvattajalle ja Gabriel istuu samassa pöydässä. Gabriel ei vaikuta olevan erityisen kiinnostunut ihastelun kohteesta, vaan hän keskittyy maalaamaan omaa työtään. Silti hän toistelee kasvattajan ja Iiriksen käyttämiä sanoja ikään kuin itsekseen.

Toinen tapa, jolla lapset hyödyntävät oppimisessaan kieliympäristöään on kysymykset. He kysyvät suoraan, jos heille jää epäselväksi, mitä keskustelukumppani on tarkoittanut. Adamin (S2) laskettua päin Turoa (S1) ja Petraa (S1) jäämässä nämä käyttävät sanaa, jota Adam ei taida tuntea. Siksi hän kysyy tarkentavan kysymyksen.

Esimerkki 18

Petra: Todellaki sattuu. Ei jääny tuntoa

Turo: Adam, vähä tuuppasit meitä

Petra: Nii, sä tuuppasit mua tähän kohtaan

Adam: Tuhma... Tuhmako sanoit?

Adam vaikuttaa tilanteessa hyvin hämmentyneeltä. Hänestä mäenlasku on ollut hauskaa ja hän on juuri nauranut laskettuaan päin muita leikkijöitä. Kun Turo ja Petra vakavoituvat ja valittelevat kuinka heihin sattuu, Adam koittaa vielä nauraa. Adam ei ilmeisesti ymmärrä, mitä tuuppaaminen on ja lopulta hänkin vakavoituu, kun hän luulee ystävien kutsuneen häntä tuhmaksi. Kysymykseensä hän ei kuitenkaan saa vastausta.

Joskus uteliaisuus ajaa lasta oppimiseen. Esimerkiksi tapauksessa, jossa Gabriel (S2) yrittää arvata Aleksandran (S2) maalauksen aihetta. Aleksandra maalaa samalla, kun Gabriel arvuuttelee. Teppo (S1) saapuu paikalle kesken arvuuttelun.

Esimerkki 19

Gabriel: lumi?

Aleksandra: ei

Gabriel: hirvi?

Aleksandra: ei
Teppo: lunt... sadetta
Aleksandra: sade, joo
Teppo: mä sanoin
Gabriel: sada
Aleksandra: sa... joo sade
Gabriel: sataa vettä
[Gabriel tökkää Aleksandraa]
Gabriel: sataa vettä
Aleksandra: joo

Vaikka Teppo möläyttääkin oikean vastauksen, Gabriel jatkaa arvuuttelua, koska hän ei ilmeisesti ole ymmärtänyt, mitä Teppo on tarkoittanut. Lopulta hän muistaa sanaparin, joka sopii tilanteeseen, ja hän pyytää varmistuksen vastaukselleen Aleksandalta.

S2-oppijat osaavat siis hyötyä kieliympäristöstä omilla tavoillaan. Kieliympäristön muut lapset eivät kuitenkaan hekään ole passiivisia, vaan he kiinnittävät huomiota S2-lasten kieleen. Suomenkielisten lasten tarjoama kielellinen apu S2-lapsille näkyi aineistossa lähinnä ”virheiden” korjaamisena. Esimerkiksi barbileikissä Paula (S1) tekee Teresalle (S2) selväksi, että tämän käyttämä termi ei sovi asiayhteyteen.

Esimerkki 20

Teresa: Mä meen takakontille

Paula: Eiku, ei takakontille vaan takapenkille. Tähän... sun täytyy tulla tähän mun viereen, tää on takapenkki

Paula ja Teresa kiipeävät tuolilla, joka leikissä edustaa autoa. Vaikka Teresa käyttää kieliopillisesti oikeaa suomen kielen sanaa, Paula ymmärtää, että Teresa on tarkoittanut takakontin sijaan takapenkkiä. Paula tarjoaa aineistossani Teresalle useita kertoja niin kielellistä, kuin ei-kielellistäkin apua sekä ohjeita.

Aina leikkiverien huomio ei kuitenkaan ole avuliasta. Toisinaan S2-lapsen käyttämä kieli kuulostaa suomenkielisen lapsen mielestä kenties huvittavalta ja siksi siihen osoitetaan pilkallista huomiota, mikä näkyy aineistossani lähinnä matkimisena. Erityisesti Adamin (S2) kieli ja puhetyyli joutuvat useasti matkimisen kohteiksi.

Esimerkki 21

Adam: Meillä on niin hauska

Turo: Hauska. Meillä on niin hauska

Adam: Missä... Missä kaikki ovat?

Petra: No tuolla kaikki ovat

Turo (S1) toistelee Adamin sanomisia korostaen tämän puheen voimakasta säännettä ja kieliopillisesti virheellisiä sanamuotoja. Varsinaisen kiusaamisen sijaan kyse on ehkä ennemminkin ivasta tai erilaisuuden ihmettelystä. Turo toistelee Adamin sanoja itsekseen, mutta silti niin, että muutkin leikkijät ne kuulevat. Turon toiminta voi esimerkissä 21 rohkaista myös Petraa (S1) matkimaan Adamin puhetyyliä.

Useimmiten S2-lasten puhuma suomi ei aiheuta suuria hankaluuksia ja esimerkiksi leikkiminen sujuu ongelmitta. Välillä kuitenkin leikki keskeytyy, kun leikkijät joutuvat ponnistelemaan ymmärtääkseen toisiaan. Keskeytyminen voi olla hetkellistä, jolloin yhteisymmärrys saavutetaan lyhyellä selittämisellä.

Esimerkki 22

Paula: Eiks nii, ett Barbilla on pinkki auto, koska siinä yhessä jaksossa se saa ajokortin ja pinkin auton

Teresa: Ja sit kaikki oli innoissaan, ku se sai ne

Paula: Nii ja sitte Barbi niinku sai sen tosi nopeesti sen auton ja Ken vaa kokoajan kattoo

Teresa: Ja sit se... ja sit se Keni vaa anto sille sen ajoavaimen

Paula: Minkä?

Teresa: Sen ajoavaimen

Paula: Nii ainii

Barbileikin aikana Teresa (S2) kutsuu autonavainta ajoavaimeksi, mikä saa Paulan (S1) hämmennyksiin. Sanan toistamisen jälkeen Paula kuitenkin ymmärtää, mitä Teresa tarkoittaa ja leikki voi jatkua.

Liian pitkä leikin keskeytyminen voi kuitenkin haitata leikin jatkumista. Teresa ja Paula joutuvat erikoiseen tilanteeseen koululeikissä, kun Teresa ei osaa selittää, mitä hän koettaa tarkoittaa. Paula taas alkaa suuttua, kun yhteisymmärrystä ei löydy.

Esimerkki 23

Teresa: Prrrrr! Väykkäriin!

Paula: Minne?

Teresa: Väykkäriin

Paula: Mikä ihmeen väykkäri?

Teresa: Eiku jälkkäri

Paula: Mikä on jälkkäri?

Teresa: Jälkkäri!

Paula: Mikä se on?

Koululeikissä Teresa on opettajana ja joukko muita lapsia oppilaina. Leikin matematiikan oppitunnin jälkeen Teresa matkii pirisevää kelloa ja ilmoittaa "väykkäriin" lähtemisestä. Ilmeisesti kyse on välitunnista, mutta Teresa ei osaa tai muista tätä sanaa. Kun Paula ihmettelee mitä väykkäri tarkoittaa, Teresakin alkaa epäillä itseään ja sanoo tarkoittavansakin "jälkkäriä". Paula jatkaa tivaamista ilmeisen ärtyneenä, mutta Teresa ei osaa selittää, mitä tarkoittaa. Aineistoni perusteella leikki ei enää jatku kiistan jälkeen.

5.2 Vuorovaikutus

Toisella tutkimuskysymykselläni halusin selvittää konkreettisia haasteita ja onnistumisia, joita suomea toisena kielenä puhuvat lapset kokevat vapaan leikin aikana. havaitsin, että aina S2-lapset eivät pääse vaikuttamaan leikin kulkuun tai siihen, mitä leikkiä leikitään. Toisaalta havaitsin myös, että leikkiin vaikuttaminen onnistui. Kielellisenä haasteena havaitsin, että S2-oppijat saattoivat jäädä ilman apua, kun he sellaista olisivat tarvinneet. Tämä siitäkin huolimatta, että muut lapset toisinaan tarjosivat omaa apuaan niin kielellisissä kuin ei-kielellisissäkin ongelmissa. Huomattavin onnistuminen S2-lasten vuorovaikutuksessa on heidän muodostamansa ystävyys- ja toverisuhteet muihin lapsiin.

5.2.1 Haasteet

S2-lasten tekemistä leikkiehdotuksista osa jätettiin muiden leikkijöiden toimesta huomiotta tai ne yksinkertaisesti tyrmättiin. Aineistossani suomenkieliset lapset tekivät määrällisesti enemmän ehdotuksia uudeksi leikiksi kuin S2-lapset. Esimerkiksi Turon (S1), Taiston (S1) ja Adamin (S2) keskustellessa uudesta leikistä Adam osallistuu keskusteluun, muttei ehdota leikkiä, kuten muut.

Esimerkki 24

Taisto: Mennäänkö to... tonne kasalle

Turo: Ai...

Taisto: Laskemaan

Turo: No ei

Taisto: Mää haluun

Turo: Mene sitte yksin. Ku mä en haluu

Taisto: Noku me leikitään... No heippa

Turo: Polttopalloo? Mennäänkö?

Adam: Öö mä ei tiedä

Taisto: Nytte vaihetaan tätä leikkiä laskemiseen

Adam: Öö

Turo: Eiiii!

Turon, Taiston ja Adamin vakoiluleikki on päättynyt, kun vakoilun kohde on heidät huomannut. Keskustelu uudesta leikistä käydään lähinnä Turon ja Taiston ehdotusten välillä. Kun yhteistä leikkiä ei keksitä, leikkijät hajaantuvat kukin omille tahoilleen.

S2-lasten osoittautui monissa tapauksissa olevan vaikeaa vaikuttaa leikin kulkuun. He saattoivat ehdottaa muutosta leikkiin tai leikkipaikkaan, mutta heidät jätettiin jälleen huomiotta tai heidän ehdotuksensa tyrmättiin. Esimerkiksi tervapata-leikissä Mikael (S2) yrittää muuttaa leikin sääntöjä niin, ettei leikissä tarvitsisi laulaa.

Esimerkki 25

Atte: Noni. Eiku pitää laulaa

Mikael: Ei, ei

Marko: [yrittää aloittaa laulua]

Mikael: Tervapata! Tervapata. Ei lauleta

[Erkki ja Marko alkavat laulaa ja Atte yhtyy mukaan]

On vaikea nimetä syitä S2-lasten vaikeuksille vaikuttaa leikkeihin. Mikaelin tapauksessa syy voi olla, että tervapata on sääntöleikki eikä siksi niin vapaasti muokattavissa, kuin esimerkiksi roolileikki. Toisaalta myös Adamilla (S2) on vaikeuksia saada muita lapsia mukaansa vaihtamaan leikkipaikkaa mäenlaskuleikissä.

Esimerkki 26

Adam: Mennäänkö muualle?

Petra: Ei

Adam: Mutta tämä ei on hauska. Mennään muualle

Petra: Ei

Adam: Mennää muu...!

Petra: Ei!

Adam ja Petra (S1) ovat laskeneet mäkeä yhdessä, mutta nyt Adam haluaisi tehdä jotain muuta. Petra ei kuitenkaan suostu lähtemään mukaan ja niin Adamkin jää mäenlaskuleikkiin. Petra ei neuvottele tai keskustele, vaan hän jopa kolmannella kiellolla korottaa ääntään.

Suomea toisena kielenä puhuvien lasten vuorovaikutuksessa haasteena on heidän kielitaitonsa asettamat rajoitteet. Aina S2-lapset eivät aina saa puetuksi sanoiksi, mitä tahtoisivat sanoa. Kun kielitaito tällä tavalla osoittautuu riittämättömäksi, lapset usein jäävät apua vaille. Kun S2-oppija yrittää sanoa jotakin, muttei onnistu muodostamaan lausetta tai löydä oikeita, kuulija ei voi ymmärtää, mistä on puhe. Esimerkiksi, kun Aleksandra (S2) koettaa selittää Danielille (KK) mitä hänen munamies-hahmolleen on käynyt, jää viesti epäselväksi.

Esimerkki 27

Aleksandra: Ja munamies...

Daniel: Sun muna meni rikki

Aleksandra: Se meni näi ku... ku, se meni puol... ku se meni näi paljo se sitten yl...

Munamiesleikkiin kuuluu, että leikkijät selostavat roolihahmojensa tekemisiä, ja esimerkiksi Daniel on hetkeä aiemmin kaatunut ja ilmoittanut, että "mun muna meni rikki". Kun Aleksandra kellahtaa kyykystä kumoon, pyrkii hän mahdollisesti matkimaan juuri Danielia. Aleksandra selittää, mitä hänelle on käynyt, muttei saa muodostettua selkeää viestiä. Daniel ei välittömästi vastaa, ja pian molempien lasten huomio kiinnittyy muiden leikkijöiden toimiin. Aleksandra nousee ylös ja lähtee seuraamaan, kun munamiesleikin muut leikkijät aikovat vaihtaa leikkipaikkaa viereiseen huoneeseen.

Daniel on ainoa leikkijä, kuka juttelee Aleksandralle leikin aikana. Muut leikkijät ovat äidinkieleltään suomenkielisiä, mikä saa tilanteen näyttämään siltä,

että kaksikielisen Danielin on helpompi lähestyä S2-oppijaa, kuin muiden. Toisaalta Aleksandra on myös leikin ainoa tyttö, millä voi olla vaikutusta leikkijöiden väliseen kanssakäymiseen.

Aineistossani S2-lapset saattoivat jättää vastaamatta heille esitettyihin kysymyksiin tai he muuten olivat puhumatta tilanteissa, joissa olisi ollut luontevaa puhua. Tällaisissa tapauksissa tulkitsin lasten kielitaidon rajan tulleen vastaan. Esimerkiksi Taiston (S1), Turon (S1) ja Adamin (S2) keskustelussa uuteen leikkiin ryhtymisestä Adam seisoo hiljaa, kun Turo esittää kysymyksensä. Esimerkissä 28 tilanne on sama kuin esimerkissä 24.

Esimerkki 28

Turo: Polttopalloo? Mennäänkö?

Adam: Öö mä ei tiedä

[...]

Turo: Mennää polttopalloon

Adam: Mä ei tiedä

Turo: Mitä et tiedä?

Turo: Mää meen

Turo ehdottaa kauempana pihalla leikittyyn polttopalloleikkiin liittymistä. Adamin vastauksesta ei käy ilmi, tarkoittaako hän, ettei tiedä kyseistä leikkiä vai, ettei hän tiedä haluaako osallistua siihen. Hieman myöhemmin, kun uutta yhteistä leikkiä ei vielä ole keksitty ja Taisto on jo lähtenyt yksin muualle, Turo ehdottaa uudestaan polttopalloa. Adamin vastaus on sama, kuin edelliselläkin kerralla, mutta Turon kysyessä "mitä et tiedä?" Adam on aivan hiljaa. Hetken hiljaisuuden jälkeen Turo lähtee itsekseen kohti polttopalloleikkiä.

Kysymysten vastaamatta jättämisen lisäksi aineistossani esiintyi toisenlaistakin puhumattomuutta. Havaitsin Aleksandran (S2) leikkivän useissa tilanteissa eri lasten kanssa niin, etteivät leikkijät puhu toisilleen ainakaan videolla mitään. Tästä huolimatta leikit olivat selvästi leikkijöiden yhteisiä, mikä näkyi katseiden vaihtamisena tai samanaikaisena nauruna.

5.2.2 Onnistumiset

Haasteista huolimatta suomea toisena kielenä puhuvat lapset usein myös onnistuvat vuorovaikutuksessaan. He onnistuvat sellaisissakin asioissa, jotka ovat toisinaan heille myös haasteellisia. Vaikka S2-lapsilla leikkiin vaikuttamisessa voi olla ongelmia, he myös toisinaan saivat leikkiehdotuksensa hyväksytyksi muilla leikkijöillä. Leikin kehittäminenkin heiltä onnistui. Esimerkiksi Teresa (S2) Pia (S1) ja Paula (S1) neuvottelivat leikkiensä aikana paljon, eikä kenenkään ehdotuksien voi sanoa saaneen enemmän tai vähemmän hyväksyntää, kuin jonkun toisen.

Esimerkki 29

Pia: Thäfi! Thäfi! Voimistelen tänään, koska huomenna minulla on treenit uimisen jälkeen

Teresa: Menetkö... öö... Kenin kanssa treffeille?

Pia: Treeneihin minä yksin

Teresa: Miksi minä en saa tulla mukaan?

Pia: Saatte te mennä sinne lapsiparkkiin

Teresa: Jätskii! Jätskiä! Mennää tilaamaan jätskiä

Paula: Jätskiä! Hihihii

Paula: Joo, me mennää... me mennää kuulemma semmoseen jätskipaikkaan

Pia: Joo, te voitte mennä sellaseen jätskipaikkaan nii...

Paula: Ja sit sä sanoit, ett me mennää lapsipaikkaanki leikkimään

Pia: Mm-m

Teresa: Sellasee hoploppi!

Paula: Joo, sä viet meiät hoploppiin ja sit ku sä... sulla loppuu treenit sä ajat hoploppiin sun pinkillä autolla ja sitte... sit me...

Teresa: Eiku, jooko sen treenit kestäis kauan ni tää... nää leikkis sielä hoplopiss ja ostais - - - toi oli antanu tälle rahaa

Paula: Joo

Esimerkissä 29 on käynnissä barbileikki, jossa Pian rooli on itse Barbie, eli aikuinen, Teresa on lapsi nimeltä Chelsea ja Paula on Chelsean koira Taffy. Suhteellisen lyhyessä ajassa jokainen leikkijä saa vietyä leikkiä haluamaansa suuntaan. Pia haluaa mennä treeneihin yksin, jolloin hän ehdottaa Teresalle ja Paulalle lapsiparkkiin menemistä. Teresa yhdistää lapsiparkin jäätelöön ja intoutuu siitä, jolloin Paula myötäilee tätä, mutta palauttaa itselleen tärkeän ”lapsipaikan” keskusteluun. Teresa ehdottaa vielä jonkin (videolta tunnistamattoman) asian ostamista, minkä Paulakin hyväksyy. Lopulta leikkijät pääsevät ratkaisuun, jossa Pia pääsee treeneihin ja Teresa ja Paula ”lapsipaikkaan”.

Aineistossani S2-oppijat saivat toisinaan kielellistä, mutta myös ei-kielellistä, apua muilta lapsilta. Tällaisia vertaisavun muotoja olivat neuvominen ja sanallistaminen. Lapset saattoivat neuvoa toisiaan leikissä esimerkiksi siinä, miten yhteenlaskulauseke piirretään taululle, mutta myös kielellisissä probleemeissa. Esimerkiksi koululeikissä, jossa Teresa (S2) opettajana kuulustelee oppilaitaan, Paula (S1) korjaa Teresan käyttämän sanan.

Esimerkki 30

Teresa: Vuosilukuja?

Paula: Eei, ku kuukausia

Teresa: Kuukausia! Hihihii

Teresa seisoo taulun edessä ja oppilaina olevat lapset istuvat pöydässä. Teresa osoittaa taulua ja pyytää muita nimeämään vuosilukuja, mutta välittömästi Paula korjaa, että kyseessä on kuukaudet. Teresa ymmärtää virheensä ja nauraa sille. Hieman vastaavanlainen tilanne oli esimerkissä 22, jossa Teresa käytti autonavaimesta sanaa ajoavain. Vaikka Paula lopulta ymmärsi, mitä Teresa ajoavaimella tarkoitti, hän ei kuitenkaan korjannut tätä.

Lasten keskinäisenä kielellisenä vertaisapuna käytettiin myös sanallistamista. Suomenkieliset lapset käyttävät sanoja, jotka aiheuttavat S2-lapsille vaikeuksia tai sitten he tarjoavat sanaa S2-lapsen toiminnalle. Tällainen apu ei ehkä ole yhtä tietoista, kuin neuvominen, mutta silti S2-oppijoille hyödyllistä.

Esimerkki 31

Adam: Sä olet ihan... Hei, tee sille noi ku lläää [väänteleä naamaa kameralle]

Petra: Irvistä vaa

Turo: Joo, tee Adam noin sille kameralle. Tee

Mäenlaskuleikin aikana Petra (S1) kuvailee Adamin (S2) toimintaa, kun tämä hassuttelee kuvaajan kameralle. Adam puhuu Petralle, mutta havaitessaan kuvaajan hän kehottaa Petraa ja kenties myös Turoa (S1) ilveilemään kameralle. Hän ei käytä toimintaa kuvaavaa sanaa, vaan havainnollistaa esimerkillä. Petra sen sijaan tarjoaa Adamin toiminnalle sanan "irvistää".

Esimerkki 32

Pia: Voimistelen tänään, koska huomenna minulla on treenit uimisen jälkeen

Teresa: Menetkö... öö... Kenin kanssa treffeille?

Pia: Treeneihin minä yksin

Barbileikissä Pia (S1) toistaa sanaa "treenit", jota Teresa (S2) ei ole kuullut tai ymmärtänyt. Teresa on voinut myös sekoittaa äänteellisesti samankaltaiset sanat toisiinsa. Myöhemmin samassa leikissä Teresakin käyttää sanaa "treenit" (ks. Esimerkki 29) eli, jos kyseinen sana on ollut hänelle aiemmin vieras, leikin myötä hän on sen nyt oppinut.

Vuorovaikutuksessa voi olla ongelmia ja haasteita, mutta kielenoppimisen kannalta ensisijaisen tärkeää on ylipäättään päästä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Aineistossani ei yksikään S2-lapsi jäänyt kokonaan leikkien ulkopuolelle ja siksi luen lasten ystävyys- ja toverisuhteet vuorovaikutuksen onnistumiseksi.

Esimerkki 33

Teresa: Pojat saanks mä tulla teijän kaa ja olla olla kummitus

Paavo: - - -

Teresa: Selvä. Sitte mä tuon tän yhen. Tää tulee minulle. Pistät se mun päähän

Paavo: Pitääks sittee... korjaatsää sitte majan?

Teresa: En, ku tee autatte

Teresa (S2) on leikkinyt laatikollisella kankaita itsekseen, kun hän päättää liittyä viereisessä huoneessa leikkivien Paavon (S1) ja Pasin (S1) seuraan. Vaikkei videolta saakaan selvää Paavon vastauksesta, on se ilmiselvästi myönteinen. Hetken päästä Paavo yrittää saada Teresan siivoamaan pois majaleikin. Kyseisen tehtävän kasvattaja on aiemmin antanut nimenomaan Paavolle ja Pasille. Teresa kääntääkin tilanteen niin, että lopulta kaikki kolme siivoavat pois sohvatyynyistä rakennettua majaa, ja heillä on sitä tehdessään oikein hauskaa. Esimerkki 33 kuvaa mielestäni hyvin S2-lasten tasavertaista asemaa lapsiryhmässä.

Lelujen vapaapäivä -toimintamalli pyrkii lisäämään lasten yhteisiä leikkejä, missä se aineistoni perusteella onnistuikin. Havaitsin, että S2-lapset pääsivät aina mukaan muiden lasten leikkiryhmään, kun he sitä pyysivät. Suomenkieliset lapset myös kutsuivat S2-lapsia mukaan omiin leikkeihinsä. Kolmas seikka, joka mielestäni aineistossani kuvaa lasten välisiä hyviä suhteita, on se, että lapset käyttävät toisistaan myös lempinimiä.

7 POHDINTA

Tässä tutkimukseni viimeisessä luvussa esittelen tuloksista vedettävissä olevia johtopäätöksiä, pohdintaa sekä tutkimukseni keskeisen annin. Tämän jälkeen arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella S2-lasten suomen kielen käyttöä vapaassa leluttomassa leikissä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään suomen kielen merkitystä S2-oppijoille sekä kielellisessä kanssakäymisessä heillä esiintyviä haasteita ja onnistumisia. Kielen merkitys hahmottui tarkastelemalla suomen kielen osuutta kaikesta puheesta sekä tilanteita, joissa S2-lapset jostain syystä käyttivät suomen sijaan omaa ensikieltään. Päiväkodissa käytetyistä kielistä suomi oli kiistattomasti yleisin, mutta S2-lapset käyttivät myös omia kieliään esimerkiksi tilanteissa, joissa heitä kohtaan osoitettiin vahvoja negatiivisia tunteita. Koska lasten keskinäisessä kieliympäristössä suomi oli dominoiva kieli, sen merkitystä pyrittiin tutkimuksessa hahmottaa osoittamalla niitä ilmiöitä, jotka tukivat tai vaikeuttivat lasten kielenoppimista. Kieliympäristöstä oli lapsille hyötyä esimerkiksi, kun muut lapset tarjosivat apua kielellisiin vaikeuksiin. Kieliympäristössä esiintyi kuitenkin myös negatiivisia piirteitä, kuten muiden lasten ivaa kohdistuen S2-lapsen kielenkäyttöön.

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti etsittiin lasten keskinäisen kanssakäymisen haasteita ja onnistumisia. Haasteita havaittiin olevan leikin kulkuun vaikuttamisessa ja lasten kyvyssä pukea ajatuksiaan sanoiksi. Toisaalta joidenkin lasten havaittiin onnistuvan mainiosti vaikuttamaan leikin kulkuun ja valintaan. Muita onnistumisia oli vahvat ystävyys- ja toverisuhteet sekä muiden lasten tarjoama kielellinen apu.

Tutkimukseni käsittelemässä päiväkodissa suomen kielellä oli vahva asema lasten keskuudessa. Joitain poikkeuksia lukuun ottamatta kaikki lasten keskinäinen toiminta tapahtui suomeksi. Lasten keskinäiset leikit, jotka aineistossani olivat edustettuina, olivat monesti hyvin kielellisiä. Pitkäkestoisimmat leikit olivat usein roolileikkejä. Niissä rooleja ja leikkiä usein ensin suunniteltiin, sitten leikin aikana leikinkulusta neuvoteltiin, ja samanaikaisesti leikkijät selostivat toimintaansa ja puhuivat roolihahmojensa kautta. Roolileikit voidaan lukea esittämisleikeiksi, joita lapset alkavat tyypillisesti leikkiä noin kaksivuotiaina, kun he muutenkin alkavat leikkiä ja kommunikoida kielellisesti muiden lasten kanssa (Gärdenfors 2009, 50–51). Konishi (2007) on tapaustutkimuksessaan havainnut lasten keskinäisen draamallisen leikin ja roolileikin olevan tilanteita, joissa toisen kielen oppija toisaalta joutuu haastamaan ja lisäämään toisen kielen puhumista, mutta toisaalta leikit ovat myös tilaisuuksia esitellä muille lapsille omaa kielitaitoa ja sosiaalisia taitoja (Konishi 2007, 270; ks. Olofsson 2009, 84). Oman tutkimukseni aineistossa roolileikin ja kielen yhteys näkyi muun muassa siinä, kuinka leikkijät kiinnittivät leikin aikana huomiota leikissä käytettyyn kieleen. Esimerkissä 20 barbileikin aikana Teresa puhui auton takakontista, mutta Paula korjasi sen takapenkiksi. Samaan tapaan koululeikin aikana esimerkissä 30 Paula korjasi Teresan käyttämän ilmauksen ”vuosilukuja”.

Roolileikeissä on tyypillistä, että lapset puhuvat tavallista monipuolisemmin ja huolellisemmin (Olofsson 2009, 84). Aineistossani tämä näkyi selkeimmin, kun leikkijät käyttivät leikkipuhetta eli he muuttivat puhetyyliään puhuessaan roolihahmonsua suulla. Aineistossani oli tapauksia, joissa suomea ensimmäisenä sekä suomea toisena kielenä puhuvat lapset käyttivät leikkipuheenaan huoliteltua kirjakieltä (ks. Esimerkki 2).

Vaikka roolileikeissä kielellä olikin suuri merkitys, kuului puhuminen olennaisesti muihinkin leikkeihin sekä muuhun lasten väliseen kanssakäymiseen. Aineistoni mukaan lapset käyvät paljon neuvotteluita ja väittelyitä leikkien aikana sekä niiden ulkopuolella. Tällaisissa tilanteissa kieltä käytetään omien ajatusten ilmaisemisen välineenä. Saadakseen neuvotteluissa tahtonsa läpi lapsella täytyy olla riittävä kielitaito hallussaan. Toisaalta heikko kielitaito voi vaikuttaa siihen,

osallistuuko lapsi ylipäättään neuvotteluihin vai tyytyykö hän vain seuraamaan sivusta, kun muut lapset tekevät päätöksiä. Esimerkeissä 24 ja 28 Taisto, Turo ja Adam olivat juuri lopettaneet vakoiluleikin, minkä seurauksena he yrittivät päättää uutta yhteistä leikkiä. Neuvottelua tosin kävivät vain suomenkieliset Taisto ja Turo samalla, kun Adam seurasi vierestä. Adam oli silminnähdessä kiinnostunut keskustelusta, mutta hän ei kuitenkaan siihen yhtynyt mukaan. Voi olla, että Adam ei osannut pukea omia ajatuksiaan kyllin nopeasti sanoiksi, jotta olisi voinut päästä mukaan kiivaasti etenevään neuvonpitoon.

Adamilla voi olla hyvä syy miettiä tarkkaan, mitä sanoo. Kielitaidolla on nimittäin havaittu olevan yhteys lasten keskinäiseen ryhmänmuodostukseen. Cekaiten ja Björk-Willénin (2012) tutkimuksessa havaittiin lasten keskuudessa olevan tärkeää, että ryhmän *lingua francaa* puhuttiin ryhmän omien standardien mukaan. Tietty kielitaidon taso siis antoi mahdollisuuden kuulua ryhmään. (Cekaite & Björk-Willén 2012, 176.) Osa S2-lasten omista ajatuksista, olivat ne sitten leikkiehdotuksia, neuvotteluun osallistumista tai tunteiden ilmaisua, saattaa jäädä lausumatta virheellisenä pidetyn kielen pelossa.

Vertaisryhmällä on tärkeä asema lasten kielenoppimisessa. Tutkimuksessani lasten keskinäisessä kieliympäristössä vaikutti suomen kielen lisäksi muitakin kieliä, joista S2-lapsille merkittävimpiä olivat heidän omat äidinkieltensä. Lapsen ensimmäisen kielen kehityksellä on havaittu olevan yhteys myös toisen kielen oppimiseen (Lightbown & Spada 2013, 32; Vygotski 1982, 194), joten S2-lapsille olisi tärkeää päästä käyttämään myös omaa ensimmäistä kieltään suomen lisäksi. Toisaalta toista kieltä opettelevien lasten on päiväkodissa havaittu mahdollisuuksien mukaan valitsevan mielellään leikkitovereikseen heidän omaa kieltä puhuvia lapsia (Piker 2013, 190). Aineistoni S2-oppijoilla oli hyvin vaihteleva kielitausta, minkä takia suomi oli heidän keskuudessaan *lingua franca*.

Aineistossani S2-lasten omakielinen puhe jäi useimmiten yksinpuheluksi, mutta kerran havaitsin kahden lapsen leikkivän yhdessä omalla kielellään. Esimerkissä 15 Selma ja Aissa leikkivät yhdessä puhuen yhteistä kieltään, kun suomenkielinen Minna heidän vieressään alkoi matkia kaksikon käyttämää sanaa.

Minnan äänensävyistä oli kuultavissa ärtymystä. Kielteinen tunteenpurkaus saattoi kummuta tilanteesta, jossa Minna olikin yht'äkkiä joutunutkin kielelliseen vähemmistöön. Saman tyyppisiä tunteita käsittelevät kenties muutkin ulkopuolisuutta kokevat.

Kielteisestä asenteestaan huolimatta Minna käytti kielen oppimiselle tyyppillistä keinoa eli jäljittelyä. Samaa keinoa aineistossani käytti ainakin Gabriel (ks. Esimerkki 17) toistellessaan sanoja hänen vieressään käytävästä keskustelusta. Jäljittely kuuluu merkittävänä keinona kielten oppimiseen, mutta usein kyse ei ole vain mekaanisesta toistosta, vaan ennemminkin luovasta toiminnasta (Saville-Troike 2009, 13; 18). Jäljittely antaa lapselle mahdollisuuden toimia itsenäisesti ja käyttää kieltä, jonka hän on havainnut ympäristössään olevan relevanttia (Johansen 2010, 767). Aineistossani tämän tyyppinen jäljittely oli vaikeammin havaittavissa, sillä tarkastelemani videot eivät muodostaneet systemaattista ja katkeamatonta seuranta samojen lasten leikeistä. Silti luovaksi jäljittelyksi voisi tulkita muun muassa esimerkin 7, jossa kaksikielinen Daniel matki Tepon lälälteylorua "Urho, ota kiinni mandariini". Daniel ei tyytynyt toistamaan lorua, vaan hän jäljitteli sen rytmiä muuttaen sanat muotoon "hei, ota kiinni Urho".

Johansen (2010) esittää, että S2-oppijoiden puheessaan käyttämä jäljittely ja toisto ovat yhteydessä heidän asemaansa keskustelussa. Lapsi voi olla keskustelussa tunnustettuna osapuolena tai satunnaisena kuulijana eli tunnustamattomana osapuolena, keneltä puuttuu tiettyä tietoa ja taitoa. Satunnainen kuulija käyttää jäljittelyä voidakseen oppia tietyn ryhmän ja tilanteen puheen rakenteita. Lapsi, joka on keskustelun tunnustettu osapuoli, muokkaa toistettuja ilmauksiaan uusiin tilanteisiin sopiviksi. (Johansen 2010, 776.) Aineistostani voi löytää tilanteita, joissa S2-oppija toisteli välittömästi muiden lasten sanoja ja ilmauksia, mutta vaikeampaa on havaita tilanteita, joissa S2-lapsi keskustelun tunnustettuna osapuolena muokkasi aiemmin oppimiaan ilmauksia sopimaan uusiin yhteyksiin. Keskeistä kuitenkin on havaita, että lapset kiinnittivät huomiota toistensa puheeseen, ja he olivat valmiita ottamaan vaikutteita ja oppimaan uutta toisiltaan.

Lasten keskuudessa ollaan kiinnostuneita ympäröivässä maailmassa puhutuista kielistä (Eerola-Pennanen 2017, 230), mutta kiinnostuneita ollaan myös yhteisessä käytössä olevan kielen yksityiskohdista. Tutkimuksessani havaitsin, että siinä missä S2-lapset huomioivat S1-lasten kielen jäljittelemällä sitä ja kysellemällä siitä, S1-lapset huomioivat S2-lasten puhuman suomen mm. korjaamalla sitä. Cekaite ja Björk-Willén (2012) ovat havainneet, että moninaisen kielitaustan lapsiryhmässä lapset usein kritisoiivat ja tekevät korjauksia toisten lasten puhumaan *lingua francaan*. Lapset ovat jo varhain tarkkoja kielen kunnollisuudesta, mutta lauseiden rakenteista he eivät ole yhtä kiinnostuneita kuin käytetyn sanaston oikeellisuudesta. (Cekaite & Björk-Willén 2012, 185.) Havaintoa tukee myös tämän tutkimuksen aineisto. Esimerkeissä 22 ja 23 Paula kiinnitti huomiota Teresan käyttämiin sanoihin. Kun Teresa käytti ilmauksia ”ajoavain” ja ”välkkäri”, Paula kysyi mitä tämä näillä sanoilla tarkoitti. Esimerkissä 20 Teresa käytti ilmaisua ”takakontille”, mutta tällä kertaa Paula osoitti Teresan käyttämän sanan virheelliseksi ja tarjosi korjausehdotusta sanomalla ” Eiku, ei takakontille vaan takapenkille”. Vastaavanlainen tilanne on myös nähtävissä esimerkissä 30. Tämän tapaista palautetta kutsutaan suoraksi korjaamiseksi ja sitä pidetään S2-oppijalle tärkeänä, mikäli tavoitteena on natiivia puhujaa vastaava kielitaito (Saville-Troike 2009, 110).

Edellä mainituista tapauksista ainoastaan sanasta ”välkkäri” kiistelemisen vaikeutti lasten leikkimistä huomattavasti. Muuten leikit jatkuivat lyhyitä taukoja lukuun ottamatta katkeamatta, vaikka S1-lapsi vaatikin tarkennusta jollekin sanalle tai teki korjauksia S2-lapsen sanavalintoihin. Kun Paulan mielestä Teresa käytti virheellisiä ilmauksia ja antoi korjausehdotuksia, ei Teresa pistänyt vastaan. Esimerkissä 30 hän jopa nauroi korjattuaan sanavalintansa Paulan ehdotuksen mukaiseksi. Käytetyn kielen epäselvyydet ja niiden korjaukset näyttävät Paulan ja Teresan kohdalla olevan melko arkinen ja tavallinen ilmiö. Tästä huolimatta esimerkin 23 ”välkkäri” sanasta syntynyt kiista osoittaa, että kielestä johdettavat ymmärtämistä vaikeudet voivat vaikeuttaa leikin jatkumista tai jopa aiheuttaa riitaa lasten keskuudessa.

Aineistossani havaitsin myös muunlaista huomiota, jota S2-oppijoiden kieli suomenkielisissä lapsissa herätti. Etenkin Adamin ystävät matkivat tämän puheetta sävyyn, jonka voi tulkita ivalliseksi. Esimerkissä 21 Turo toisti Adamin sanoja karrikoiden tämän puheen ja ääntämyksen ominaispiirteitä. Torpsten (2013) on havainnut, että kouluikäiset toisen kielen oppijat kohtaavat kiusaamista tai kiusoittelua, koska heidän käyttämänsä koulun *lingua franca* ei ole muiden oppilaisen mielestä ”puhdasta” (Torpsten 2013, 45). Adaminkin tapauksessa ivallista huomiota kiinnitettiin nimenomaan hänen suomen kielen laatuun ja sen ”puhtauteen”. On kuitenkin huomioitava, että aineistossani Adam leikki lähes aina samojen lasten kanssa, jotka myös hänen kieltänsä päivittelivät. Häntä ei suljettu leikkiryhmän ulkopuolelle tai muuten vierastettu.

Teresan ja Adamin suomen kielen saama huomio eroaa toisistaan oleellisesti. Teresan kielitaito todennäköisesti karttuu, kun hänen ystävänsä korjaa hänen sanavalintoja, mutta Adam taas saattaa kokea ystävänsä toiminnan kiusaamiseksi. Lasten välisillä ystävyysuhteilla päiväkodissa näyttäisi siis olevan merkitystä kielenoppimisen edellytyksille.

Toisella tutkimuskysymykselläni halusin selvittää, minkälaisia vuorovaikutuksellisia haasteita ja onnistumisia S2-lapset kohtaavat leikeissään. Havaitsin, että vaikeuksia heillä oli leikin kulkuun vaikuttamisessa sekä kielitaidon riittävydessä. S2-lasten kuitenkin havaitsin myös onnistuvan vaikuttamaan leikkeihin, he saivat apua tovereiltaan ja heillä oli vahvat ystävyys- ja toverisuhteet.

Leikkiessään keskenään lasten on havaittu tuottavan sosiaalisia asemia ja vahvistavan valta asetelmia. Leikin avulla myös rakennetaan, ylläpidetään ja muokataan omaa identiteettiä suhteessa muihin ikätovereihin. (Einarsdottir 2014, 325; Vuorisalo 2009, 157.) Tässä valossa on tärkeää, kuka lasten leikissä kykenee vaikuttamaan siihen, mitä leikitään ja miten leikkiä kehitetään. Tämän tutkimuksen aineistosta on havaittavissa, että S2-lapsilla oli vaikeuksia vaikuttaa yhteisen leikin kulkuun. Esimerkissä 25 Mikael yritti muuttaa tervapataleikin sääntöjä, mutta muut leikkijät tätä vastustivat, ja samaan tapaan esimerkissä 26 Petra kieltäytyi tyyliä Adamin ehdotuksesta vaihtaa leikkipaikkaa.

S2-lasten vaikutusmahdollisuuksien rajoitusten havaitseminen voi olla hankalaa, sillä aina tilanteet eivät ole yhtä suoraviivaisia kuin edellä mainitut esimerkit. Esimerkissä 24 Adam seurasi Taiston ja Turon keskustelua siitä, mitä leikkiä kolmikko seuraavaksi leikkisi, muttei kuitenkaan osallistunut siihen. On mahdollista, että Adam koki kielitaitonsa tai sosiaalisen asemansa sellaiseksi, ettei hän voi osallistua päätöksentekoon, mutta aineiston perusteella varmuutta tästä on vaikea saada.

Kielitaidon riittämättömyydestä oli aineistossani havaittavissa joitain näkyvämpiä tapauksia, mutta useimmiten tilanteet, jotka voisi sellaisiksi tulkita, oli tulkittavissa myös esimerkiksi melusta johtuvaksi kommunikaation katkeamiseksi tai kiusaantumiseksi. Esimerkissä 27, jossa Aleksandra yritti selittää Danielille jotakin kykenemättä muodostaa ymmärrettävää lausetta, oli melko selvästi tilanne, jossa kielitaito loppui puhujalta kesken. Sen sijaan esimerkissä 28, jossa Turo ehdotti Adamille polttopalloleikkiä ja Adam vastasi, ettei hän tiedä, jää epäselväksi mitä Adam ei tiedä. Eikö hän tiedä mitä Turo tarkoittaa, eikö hän tiedä mitä on polttopallo, vai eikö hän tiedä haluaako ylipäätään osallistua polttopalloon. Toisaalta vaikuttaa kuitenkin ilmeiseltä, ettei Adam osannut ilmaista ajatuksiaan niin, että Turokin olisi ne ymmärtänyt, joten kielitaidon vajavaisuus vaikuttaa olevan tämän epäonnistuneen vuorovaikutustilanteen taustalla.

Tutkimuksessani havaitsin, että S2-lasten oli aiemmin mainittuun tapaan välillä vaikea päästä vaikuttamaan leikin valintaan ja kulkuun. Toisaalta havaitsin, että vaikutusmahdollisuudet leikissä oli luettava myös S2-lasten onnistumiseksi, sillä osa heistä siinä tosiaan onnistui. Esimerkissä 29 on nähtävissä, kuinka Teresa, Pia ja Paula muokkasi yhteistä leikkiä itse haluamaansa suuntaan sopeutuen kuitenkin muidenkin ehdotuksiin, niin, että lopulta leikki oli kaikille mieluisaa eikä kenenkään voi suoraan sanoa johtaneen leikkiä. Greve ja Thomsen (2016) ovat havainneet, että sopeutumiskyky vapaassa leikissä on eduksi myöhemmälle sosiaaliselle menestykselle (Greve & Thomsen 2016, 5). Aineistostani ei voi suoraan sanoa, että Teresan sopeutumiskyky olisi syy hänen onnistuessa hyväksyttämään leikkiehdotuksiaan muilla leikkijöillä. Havaittavissa kuitenkin

on, että edellä mainitun kolmikokkeissa leikin kehittämisestä ja eteenpäin vie-
misestä puhuttiin paljon, ja vuorollaan kukin leikkijä joutui ainakin jossain mää-
rin sopeutumaan muiden ehdotuksiin.

Leikissä yhtenä vuorovaikutuksellisenä onnistumisena S2-oppijoilla oli
muilta lapsilta saatu apu. Edellä olen kertonut, kuinka Paula kiinnitti huomiota
ja korjasi Teresan kieltä ja sanavalintoja, ja kuinka tämä voi mahdollisesti hyö-
dyttää Teresan kielenoppimista. Korjaamisen lisäksi S2-lapset saivat S1-lapsilta
muutakin kielellistä apua. Esimerkissä 31 Petra kuvailee sanallisesti toimintaa,
jota Adam yrittää selittää ja esittää. Petran voi ajatella tuoneen "irvistää" sanan
Adamin lähikehityksen vyöhykkeelle (ks. Saville-Troike 2009, 112), mutta oli
Adamista itsestään kiinni, hyötyikö hän tästä avusta. Esimerkissä 32 Pia toisti
Teresalle sanaa "treenit", jonka tämä oli ilmeisesti sekoittanut sanaan " treffit".
Toisto antaa S2-oppijalle aikaa miettiä sanaa ja mahdollisuuden vakuuttua sanan
oikeellisuudesta (Saville-Troike 2009, 108). Lasten keskinäisessä keskustelussa
vilahtelee tällaisia kielellisiä apukeinoja. Vaikkei lapset niitä ajattelisikaan
avunannoksi, on niillä selvä vuorovaikutusta helpottava merkitys.

Positiivinen ilmiö, joka nousi aineistostani esiin useissa yhteyksissä, oli las-
ten väliset hyvät ystävyys- ja toverisuhteet. Havaitsin, että S2-lapset pääsivät
poikkeuksetta mukaan muiden lasten leikkeihin, jos he sitä pyysivät. Usein S2-
lapsia myös pyydettiin leikkiin mukaan eli he olivat haluttua seuraa. Havaitsin
myös S2-lapsien käyttävän ja heistä käytettävän lempinimiä positiivisissa yh-
teyksissä. En myöskään havainnut aineistossani kiusaamista, joka olisi ollut pit-
käkestoista tai pahantahtoista. Vaikka monet lapset leikkivätkin usein samojen
ystävien kanssa, aineistossa havaitsin useita tilanteita, joissa lapset ottivat huo-
mioon myös muut samassa tilassa leikkivät varoen häiritsemästä näitä. Näiden
seikkojen perusteella pidän havainnoimieni lasten ystävyys- ja toverisuhteita hy-
vinä.

Lapset pitävät leikkiä ja muiden lasten kanssa leikkimistä tärkeimpinä
asiana päivähoitossa ja vastaavasti pahimpana kokemuksena he pitävät sitä, jos
he joutuvat leikkimään yksin (Einarsdottir 2014, 325). Hyvät suhteet muihin lap-

siin mahdollistavat yhteiset leikit, mikä näkyi myös omassa aineistossani. Havainnoimani aineisto perustuu videoihin, jotka on kuvattu leluttoman leikin aikana. Tällä toimintamuodolla pyritään edistämään lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja heidän sosiaalisia taitoja (Scheithauer & Mayer 2010, 235). Yhdessä leikkimisen on havaittu myös tukevan niin lasten ensimmäisen kuin toisenkin kielen kehitystä (Olofsson 2009, 84), kuten voi nähdä niistä tavoista, joilla S1-lapset auttoivat S2-lapsia tämän tutkimuksen aineistossa. Väitän, että S1- ja S2-lasten keskinäinen vuorovaikutus ja hyvät ystävyys- ja toverisuhteet luovat sellaista kieliympäristöä, joka tukee S2-lasten kielenoppimisprosessia.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus

Tieteellistä tutkimusta tehdessä tulee uskottavuuden ja eettisyyden vuoksi aina noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Uskottavassa tutkimuksessa esimerkiksi suunnittelu, toteutus ja raportointi tehdään yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimuksen toteutuksessa käytetään eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 132–133.) Tässä tutkimuksessa olen aineistonkeruumenetelmänä käyttänyt osallistuvaa havainnointia etnografisin vaikuttein, ja analyysimenetelmänä olen käyttänyt laadullista sisällönanalyysiä. Näiden menetelmien taustalla on yleisiä tieteellisiä käytäntöjä ja paljon aiempaa tutkimusta, jota olen raportoinnissanikin esitellyt. Tutkimuksen raportoinnin yksityiskohtaisuudella ja huolellisuudella olen pyrkinyt tekemään näkyväksi niitä valintoja ja tulkintoja, joita tutkimuksen aikana olen tehnyt.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin luotettavuutta voidaan tarkastella arvioitavuuden ja toistettavuuden näkökulmista. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan päättely on raportista vaivatta seurattavissa. Toistettavuus tarkoittaa taas sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintaperiaatteet esitetään niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voisi niitä soveltamalla päätyä aineistosta

samoihin tuloksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 215–216.) Laadullisessa analyysissä on siis tärkeää, että tutkija toimii johdonmukaisesti ja myös avaa huolellisesti käytetyt käsitteet ja määritelmät (Tynjälä 1991, 394). Analyysin luotettavuutta voidaan lisätä esittelemällä raportissa aineistosta sitaatteja, joiden pohjalta tutkija on tulkintansa tehnyt (Eskola & Suoranta 2008, 216). Analyysiä voi eheyttää ennestään tutkijan esittämät kilpailevat selitykset ja negatiiviset tapaukset. Kilpailevat selitykset ovat vaihtoehtoisia selitysmahdollisuuksia, joita voidaan tarkastella siinä valossa, tukeeko aineisto niitä vai ei. Negatiiviset tapaukset ovat tapauksia aineistosta, jotka poikkeavat tehdystä tulkinnasta. Ne voivat toimia ”sääntöä” vahvistavina, mutta ne voivat myös laajentaa tai muuttaa tutkijan tekemää tulkintaa. (Tynjälä 1991, 394.)

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy vahvasti kysymykset objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oman näkökulman liiallista korostumista eli subjektiivisuutta voidaan pitää huolestuttavana. (Patton 1990, 479.) Vaikka objektiivisuutta arvostetaankin, on laadullisen tutkimuksen piirissä usein tunnustettu, ettei kukaan tutkija tai mikään metodi koskaan ole kokonaan objektiivinen (Patton 1990, 482; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Esimerkiksi tutkijan tehdessä osallistuvaa havainnointia hän voi kiinnittää huomionsa sellaisiin ilmiöihin, joihin toinen tutkija ei välttämättä osoittaisi mitään mielenkiintoa (Eskola & Suoranta 2008, 102). Edes videokuvattua aineistoa ei voida pitää täysin objektiivisena (Sparrman 2005, 253). Koska tutkija ei täyttää objektiivisuutta voi saavuttaa, on hänen hyväksyttävä subjektiivisuutensa ja tiedostettava ja dokumentoitava, kuinka hänen omat näkemyksensä voivat vaikuttaa kenttätöyssä. Rehellinen ja huolellinen dokumentointi takaa, että tutkimusta voidaan arvioida puolueellisuuden varalta. (Eskola & Suoranta 2008, 17; Patton 1990, 482.) Oman tutkimukseni raportoinnissa olen pyrkinyt sellaiseen huolellisuuteen, että tutkimuksen etenemistä suunnittelusta toteutukseen ja tulosten analysointiin voi vaivatta seurata.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyen pohditaan usein myös sitä, onko tutkimuksen tuottama tieto objektiivista ja totta (Tuomi & Sarajärvi

2009, 134). Tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan koettaa määritellä usealla tavalla. Voidaan arvioida, että tulokset ovat luotettavia, mikäli samaa ilmiötä tutkittaessa saadaan samat tulokset, vaikka olosuhteet muuttuisivatkin. Toisaalta tämä näkemys pitää sisällään oletuksen, että tutkittava ilmiö tai asia säilyy aina muuttumattomana. Tutkittaessa ilmiöitä, jotka muuttuvat, täytyy luotettavuusnäkemys olla erilainen. Esimerkiksi puhetta tai historiallisia tapahtumia voi havainnoida, mutta silti ne katoavat välittömästi tapahduttuaan. Jäljelle jää vain havainnoijan tekemät tallenteet. Tällaisia ilmiöitä tutkivan on tukeuduttava tallenteisiin ja verrattava niitä vastaaviin ilmiöihin. Jotta tällaisen tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina, on käytettävän aineiston oltava tulkittavissa samoin, oli tulkitsija kuka hyvänsä. (Krippendorff 2013, 267–268.) Tässä tutkimuksessa havainnoitiin lasten leikki-tilanteita, jotka ovat alituisesti muuttuvia, joten tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei voida olettaa, että jos tutkimusasetelma toistettaisiin, tulokset olisivat täysin samanlaiset. Olen kuitenkin pyrkinyt esittelemään aineistostani sellaisia osioita, joihin analyysini ja tulokset pohjaan, jotta myös tekemäni tulkinnat olisi nähtävillä. Olen välttänyt tekemästä sellaisia tulkintoja, joihin ei ole ilmeisiä perusteita, ja hatarien tulkintojen kohdalla olen tahtonut osoittaa vaihtoehtoisia tulkintamahdollisuuksia.

Tutkijan objektiivisuus ja tutkimuksen tuottaman tiedon objektiivisuus ovat toisiinsa liittyviä ilmiöitä. Voidaankin ajatella, että tutkimuksen tulokset edustavat enemmän tiettyä näkökulmaa, kuin absoluuttista totuutta (Patton 1990, 482). Tällaiseen näkemykseen tiedosta pohjautuu myös oma tutkimukseni. Koen, että tällä tutkimuksella olen onnistunut havaitsemaan tiettyjä yhteyksiä tutkittavieni toiminnan ja aiempien tutkimusten välillä, mutta ennen kaikkea olen havainnoinut näitä lapsia vain yhdestä näkökulmasta.

Tutkimusta tehdessäni havaitsin, että samaa ilmiötä ja samoja olosuhteita voisi tutkia monista muistakin näkökulmista. Tutkimuksen aihetta eli suomen kielen merkitystä S2-lapsille olisi voinut syventää haastatteluilla. Haastatteluiden kautta lapset pääsisivät itse kertomaan suomen kielen ja mahdollisesti myös kotikielensä merkityksestä heidän arjessaan. Samoin haastatteluiden avulla voisi

selvittää, kuinka lapset kokevat leikki-tilanteiden valtasuhteet ja vaikutusmahdollisuudet. Tähän liittyen mielenkiintoinen tutkimusasetelma voisi olla S2-lasten kielitaidon tason vaikutus heidän toimijuuteen lapsiryhmässä. Minua kiinnostaisi tietää vaikuttaako kielitaidon taso lasten toimijuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin enemmän, kuin lapsen oma aktiivisuus ja sosiaaliset taidot.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että kielet ovat varhaiskasvatuksessa läsnä jatkuvasti ja kaikkialla. Vasussa korostetaan henkilöstön roolia kielellisinä malleina lapsille, ja että henkilöstön tulisi rohkaista lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. (Opetushallitus 2016, 30.) Nämä ovat tärkeitä huomioita, mutta omassa tutkimuksessani olen halunnut tuoda esiin, että lasten kielenoppiminen tapahtuu suurelta osin toisten lasten seurassa. Tämän tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä, että lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtui kielenoppimista ja, että toiset lapset saattoivat jopa edistää sitä. Toisaalta havaittiin myös, että heikko kielitaito voi vaikeuttaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja siten hankaloittaa kielen oppimiselle otollisiin tilanteisiin pääsyä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) tahdotaan huomioida lasten kielelliset lähtökohdat ja antaa heille aikaa ja mahdollisuuksia vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin (Opetushallitus 2016, 30). Päiväkodin työntekijöille tutkimukseni voi antaa osviittaa siitä, millaisia voivat olla nuo vaihtelevat kielenkäytön tilanteet.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Bettelheim, B. 1989. Kyllin hyvät vanhemmat – kirja lastenkasvatuksesta. Juva: WSOY.
- Burghardt, G. M. 2010. Defining and recognizing play. Teoksessa P. Nathan & A. D. Pellegrini (toim.) 2010. The Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford: Oxford University Press, 1–11.
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. 2012. Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International journal of bilingualism* 17 (2), 174–188.
- Dockett, S. 1999. Thinking about play, playing about thinking. Teoksessa E. Dau & E. Jones (toim.) 1999. Child's play: revisiting play in early childhood settings. Sydney: MacLennan & Petty, 28–45.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research* 7 (3), 283–298.
- van Donge, J. K. 2006. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa V. Desai & R. B. Potter (toim.) 2006. Doing development research. London: SAGE. 180–188.
- Eerola-Pennanen, P. 2017. Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 221–233.
- Einarsdottir, J. 2014. Children's perspectives on play. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.) 2014. The SAGE handbook of play and learning in early childhood. SAGE. 319–329.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Fleer, M. 2011. *Kindergartens in Cognitive Times: Imagination as a Dialectical Relation Between Play and Learning*. Springer Science+Business Media.
- Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Glover, A. 1999. The role of play in development and learning. Teoksessa E. Dau & E. Jones (toim.) 1999. *Child's play: revisiting play in early childhood settings*. Sydney: MacLennan & Petty, 5–15.
- Greve, W. & Thomsen, T. 2016. Evolutionary advantages of free play during childhood. *Evolutionary psychology* 14 (4), 1–9.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Gärdenfors, P. 2009. Lek ur ett evolutionärt och kognitivt perspektiv. Teoksessa M. Jensen & Å. Harvard (toim.) 2009. *Leka för att lära – Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur. 43–54.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) 2011. *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia. 86–101.
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heath, C. & Hindmarsh, J. 2002. Analysing interaction. Teoksessa T. May. (eds.) 2002. *Qualitative research in action*. London: SAGE.
- Heider, K. G. 2006, *Ethnographic film*. Austin: University of Texas press.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) 2011. *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia. 70–75.
- Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena. 89–114.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) 2014. *Moniulotteinen etnografia* Helsinki: Ethnos ry. 7–31.
- Johansen, M. 2010. Participation through imitative repetitions. *Discourse studies* 12 (6), 763–783.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2009. Kreativa lek- och lärandemiljöer I pedagogisk verksamhet. Teoksessa M. Jensen & Å. Harvard (toim.) 2009. *Leka för att lära – Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur. 145–162.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. 2002. Discourse analysis as theory and method. London: SAGE.
- Konishi, C. 2007. Learning English as a second language: A case study of a Chinese girl in an American preschool. *Childhood education* 83 (5), 267-272.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis – An introduction to its methodology. Thousand Oaks: SAGE.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis – An introduction to its methodology. Thousand Oaks: SAGE.
- Laitinen, H. 1998. Havainnointitutkimuksen perinteiset koulukunnat. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 9-14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla – Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 65-88.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2013. How Languages are Learned. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: Ps-kustannus. 51-71.
- Löfdahl, A. 2010. Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.) 2010. Engaging play. Maidenhead: McGraw-Hill. 122-135.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. 2017. Papilio – Kasvattajien käsikirja. Suomentanut ja Suomen oloihin mukauttanut Riitta Rätty & Suomen Papilio-tiimi. Helsinki: Copy-Set.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. 2014. Qualitative data analysis – A methods sourcebook. Thousand Oaks: SAGE.
- Mills, D. & Morton, M. 2013. Ethnography in education. London: SAGE.

- Moyles, J. 2012. A-Z of play in early childhood. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Mukherji, P. & albon, D. 2010. Research methods in early childhood – An introductory guide. London: SAGE.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 177–193.
- Nap-Kolhoff, E. & Van Steensel, R. 2005. Second language acquisition in preschool playgroups and its relation to later school success. *European educational research journal* 4 (3), 243-255.
- Neill, A. S. 1968. Summerhill – Kasvatuksen uusi suunta. Tapiola: Weilin+Göös.
- Niiranen, P. 1999. lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 234–254.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) 2011. lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia. 31–41.
- Olofsson, B. K. 2009. Vad lär barn när de leker? Teoksessa M. Jensen & Å. Harvard (toim.) 2009. Leka för att lära – Utveckling, kognition och kultur. Lund: Studentlitteratur. 75–92.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: SAGE.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Piker, R. A. 2013. Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of early childhood research* 11 (2), 184-200.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Glasgow: Bell & Bain.
- Ravitch, S. M. 2018. Ethical Issues in educational research. Teoksessa B. B. Frey (toim.) 2018. The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation. Thousand Oaks: SAGE. 608–612.
- Rogers, S. 2010. Powerful pedagogies and playful resistance – Role play in the early childhood classroom. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.) 2010. Engaging play. Maidenhead: McGraw-Hill. 152–165.

- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hyninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Saville-Troike, M. 2009. Introducing second language acquisition. Cambridge: University press.
- Scheithauer, H., Hess, M. & Mayer, H. 2016. Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). Teoksessa T. Malti & S. Perren (toim.) 2016. Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen – Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: W. Kohlhammer. 155–176.
- Scheithauer, H. & Mayer, H. 2008. Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin: Bundesministerium des Innern. 221–239.
- Scheithauer, H. & Mayer, H. 2010. Primärpräventive Förderung der sozialen, sosio-emotionalen und kognitiven Kompetenz im Kindergarten: Das Papilio-Programm. Teoksessa Kißgen & N. Heinen (toim.) 2010. Frühe Risiken und Frühe Hilfen – Grundlagen, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta. 232–245.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. London: SAGE.
- Sparman, A. 2005. Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology* 2(3), 241–255.
- Tilastokeskus. 2017. Muuttoliike 2016. Suomen virallinen tilasto: ISSN=1797-6766. Helsinki. http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17.fi.pdf [luettu: 23.8.2017].
- Tilastokeskus. 2018. Suomi lukuina 2018. Helsinki: Grano.
- Torpsten, A-C. 2013. Second-language Pupils Talk about School Life in Sweden: how pupils relate to instruction in a multilingual school. *Citizenship, social and economics education*. 12 (1), 37–47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tykkyläinen, T. 2011. Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) 2011 Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus. 115–125.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Unicef. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> [luettu: 16.8.2017]
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- White, M. D. & Marsh, E. E. 2006. Content analysis: A flexible methodology. Library trends 55 (1), 22–45.

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysikategoriat

Aihe	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
Leikkipuhe	Suomen kieli leikin välineenä	Kielen käyttäminen	S2-lasten kielen käyttö lelujen vapaapäivänä
Leikkiteot			
Laulaminen, loruttelu ja rallattelu			
Leikkiehdotukset	Suomen kieli omien ajatusten ilmaisemisen välineenä		
Neuvottelu ja leikin suunnittelu			
Tunteiden ilmaiseminen			
Suomen kieli	Kieliympäristön kielet	Lasten keskinäinen kieliympäristö	
Omakieli (useita)			
Vieraskieli (eng.)			
Jäljittely	Kieliympäristön hyödyntäminen		
Tarkentavat kysymykset			
Kielellinen apu	Kieleen osoitettu huomio		
Negatiivinen huomio			
Leikin keskeytyminen			

Liite 2. Toisen tutkimuskysymyksen analyysikategoriat

Aihe	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
Leikkiehdotukset hylätään/jätetään huomiotta	Leikin kulun pulmat	Leikin haasteet	Vuorovaikutuksellinen toiminta leikeissä
Leikin kehittäminen ei onnistu			
Sanattomuus	Kielitaidon riittämättömyys		
Puhumattomuus			
Leikkiehdotukset hyväksytään	Vaikutusmahdollisuudet leikissä	Leikin onnistumiset	
Leikin kehittäminen onnistuu			
Neuvominen	Vertaisapu		
Sanallistaminen			
Leikkiin kutsutuksi tuleminen	Ystävyys- ja toverisuhteet		
Lempinimien käyttäminen			
Leikkiin pääseminen siihen pyrittäessä			