

"Johanna, onko sinä på Tiktok? Se on roligt!"
**Vuorovaikutuksen moninaisuus suomenkielisessä kieli-
kylpyopetuksessa**
Johanna Tentke

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tentke, Johanna. 2022. Vuorovaikutuksen moninaisuus suomenkielisessä kielikylpyopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 56 sivua.

Aiheena tutkielmassa oli kielikylpyopetus ja siinä tapahtuva vuorovaikutus. Kielikylpy on laaja ja pitkäkestoinen opetusohjelma, jossa suuri osa opetuksesta tapahtuu muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Tutkin suomenkielistä kielikylpyohjelmaa, jota tarjotaan äidinkielenään ruotsia puhuville lapsille. Vuorovaikutustutkimus painottui kielelliseen vuorovaikutukseen, jota kielikylpyopetuksessa hyödynnetään paljon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kielikylpyvuorovaikutukselle ominaisia piirteitä sekä oppilaiden ja opettajien tapoja kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa. Kuinka vieraskielinen opetus vaikuttaa oppilaiden vuorovaikutustaitoihin? Entä onnistuuko itsensä ilmaiseminen ja kommunikointi myös kielikylpykielellä? Ilmaisevatko oppilaat ajatuksiaan ja tunteitaan molemmilla kielillä, sekä kielikylpykielellä että äidinkielellään?

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena vuonna 2021. Tutkimustapana oli lyhytkestoinen observointitutkimus koululla. Viikon aikana observoitiin kolmen eri kielikylpyryhmän oppitunteja. Observoimalla kerätty tutkimusaineisto litteroitiin ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiempaan kielikylpytutkimukseen ja -kirjallisuuteen. Opettajat pitivät kiinni yksikielisestä identiteetistä kaikissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden keskuudessa, mutta oppilaiden kielten käyttö oli vapaamuotoisempaa. Kielet vaihtelivat ja sekoittuivat oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa äidinkielen ja kielikylpykielen välillä. Opettajilla oli useita eri tapoja, joilla he pyrkivät saamaan kielikylpykielisestä opetuksesta ja vuorovaikutuksesta sujuvaa, vastavuoroista sekä ymmärrettävää. Tutkimuksen keskeisenä antina saatiin lisää konkreettista tietoa kielikylvystä.

Asiasanat: kielikylpyopetus, monikielisyys, vuorovaikutus, suomenkielinen kielikylpy

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 KIRJALLISUUSKATSAUS KIELIKYLPYYN	8
3 KIELIKYLPYOPETUS	11
3.1 Kielikylvyn peruspilarit	11
3.2 Erilaiset kielikylvyn muodot	14
3.3 Kielikylpyopetus Suomessa.....	15
4 VUOROVAIKUTUS OPETUKSESSA	18
4.1 Vuorovaikutuksen määritelmä	18
4.2 Vuorovaikutus koulussa	19
4.3 Vuorovaikutus kielikylpyopetuksessa	21
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
6.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen osallistujat	24
6.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	25
6.3 Aineiston analyysi.....	27
6.4 Eettiset ratkaisut.....	29
7 TULOKSET	32
7.1 Kielikylvyn vuorovaikutuksen piirteitä	32
7.2 Oppilaiden kielenkäyttö kielikylpyopetuksessa.....	33
7.3 Opettajien vuorovaikutuksellisia motivointikeinoja	35
7.4 Vuorovaikutuksen haasteita ja vahvuuksia	36
8 POHDINTA	38
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	38

8.1.1	Kielikylpyvuorovaikutuksen piirteet	38
8.1.2	Oppilaiden kielellinen vuorovaikutus.....	39
8.1.3	Opettajien vuorovaikutukselliset motivointikeinot	40
8.1.4	Haasteet ja vahvuudet vuorovaikutuksessa.....	42
8.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	42
LÄHTEET		44
LIITTEET.....		50

1 JOHDANTO

”Skye ja Marshall ja Chase ja Rubble!” luetteli ystäväni 3-vuotias tytär Ryhmä hau -koirien englanninkielisiä nimiä. Hän oli kuullut nimet moneen kertaan ohjelmassa ja osasi jo ääntääkin ne melko sujuvasti. Monikulttuurisessa ja monikielisessä elämismailmassamme kielet ympäröivät meitä jo pienestä lapsesta saakka. Kieltä opitaankin sitä kuulemalla ja olemalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Kielten opiskelu on iso osa koulujärjestelmäämme. Jo Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) alkulehdiltä alkaen kuvataan opetuksen yhtenä tavoitteena olla tukemassa oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi. Pollari, Toomar, Mäntylä ja Veivo (2021) kuvaavat kieliin ja niiden opiskeluun kohdistuvien asenteiden olevan tärkeässä roolissa kieltenopiskelussa. Vanhemmat ja läheiset voivat esimerkillään innostaa lasta opiskelemaan kieliä ennakkoluulottomasti.

Ruotsin kielen opiskeluun, sen asemaan ja pakollisuuteen on liittynyt paljon keskustelua viime vuosina (ks. esim. Aamulehti 18.11.2017, s. A25, Aamulehti 22.11.2017, s. A8 ja Aamulehti 12.6.2018, s. B11). Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen (2012) mukaan motivaatio ruotsin kielen oppimiseen näyttää vähentyneen. Suomenkielisessä perusopetuksessa ruotsin opiskelu aloitetaan pääsääntöisesti B-kielenä 6. luokalla (POPS, 2014). Vaihtoehtoisesti maamme toisen virallisen kielen opiskelun voi aloittaa jo 4.-5. luokalla A2-kielenä. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa suomi aloitetaan useimmiten ensimmäisenä vieraina kielenä (A1-kieli) jo 1. luokalla (Opetushallitus, 2021).

Mahdollisuudet kielenopiskeluun eivät kuitenkaan rajoitu edellä mainittuihin tapoihin. Ennakkoluulottomien ja motivoituneiden huoltajien aktiivisuus toi kielikylpyohjelman Suomeen 1980-luvulla (Bergroth, 2015). Kielikylpyopetus on vapaavalintainen opetusohjelma, joka aloitetaan useimmiten jo päiväkodissa ja sitä jatketaan kouluiässä (Savijärvi, 2008). Koulussa kielikylpykieli toimii samalla oppilaan A1-kielenä ja sitä arvioidaan A1-kielen kriteerien mukaisesti (ks. esim. Pietarsaaren POPS, 2016). Kielikylvyssä opetuksesta suuri osa

toteutetaan vieraalla kielellä ja kieli toimii sekä oppimisen tavoitteena että välineenä (ks. esim. Laurén, 2000). Kuten Laurén (2000) kuvaa, vähenee kielikylpykielisen opetuksen määrä ylemmille luokille siirryttäessä. Vierasta kieltä, useimmiten maan vähemmistökieltä, opitaankin lähes huomaamatta kielikylvyn menetelmin.

”Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla” (POPS, 2014, s. 21). Tässä Opetussuunnitelman sitaatissa piilee yksi kielikylpyopetuksen päätavoitteista. Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajien ja vertaisten kanssa. Kuten kielikylvyn peruspilareihin kuuluu (Bergroth, 2015), aloittavat lapset kielen opettelemisen samalta lähtötasolta ilman aiempaa osaamista. Käytännössä asia ei kuitenkaan aina ole näin, sillä oppilaalla voi olla koulun ulkopuolelta kontakteja kielikylpykieleen esimerkiksi naapurissa asuvan ruotsinkielisen perheen tai harrastusten kautta.

Opetussuunnitelman mukaisesti kielikylpyopettajat pyrkivät kielenoppimisen alusta asti rohkaisemaan oppilaita käyttämään kielikylpykieltä ja olemaan mukana luokkahuonevuorovaikutuksessa. Jokaiselle kielikylpykielellä opetettavalle oppiaineelle määritellään opetussuunnitelmassa keskeiset kielelliset tavoitteet (ks. esim. Pietarsaaren POPS, 2016).

Vuorovaikutuksellisuus on Vygotskin (1896–1934) teorian mukaan oppimisen kivijalka. Vygotski (1931) käsittää oppimisen etenevän vuorovaikutuksen avulla yksilöiden välisestä yksilölliseen. Vygotskin sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen puoltaakin kielikylpyohjelman vuorovaikutuksellista oppimistapaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, s. 89) oppilaille tulisi tarjota kielten opetuksessa autenttinen kielenkäyttöympäristö, eli luoda todennukaisia mahdollisuuksia käyttää kieltä. Opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutusta, luonnollista viestintää sekä oppilaiden aktiivista kielenkäyttöä opetuksessa.

Lähestyn aihetta tutkimuksessani tapaustutkimuksen keinoin ja havainnoin kielikylpyopetusta tarjoavan koulun luokkien luokkahuonevuorovaikutusta. Tapaustutkimuksen avulla pystytään saamaan syvällisempää tietoa tietystä ilmiöstä (Patton, 2002).

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kielikylpyopetuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen moninaisuutta. Tavoitteena oli muodostaa konkreettista kuvaa siitä, miten eri kielet esiintyvät vuorovaikutuksessa, millaista on oppilaiden ja opettajien kommunikointi luokkahuoneessa sekä pohtia, minkälaisia haasteita ja vahvuuksia kielikylpyopetuksen vuorovaikutuksessa on. Vuorovaikutuksellista näkökulmaa kielikylpyopetukseen on syytä tutkia, sillä kielikylpytutkimus on painottunut ohjelman alkuvuosista 1960-luvulta alkaen oppimistulosten tarkastelulle (ks. esim. Savijärvi, 2008). Vasta viime aikoina tutkimuskysymyksiä on laajennettu koskemaan esimerkiksi erilaisia oppimismenetelmiä sekä vuorovaikutusta.

Tulevana ruotsin kielen aineenopettajana ja luokanopettajana kielten opiskelu kielikylvyn menetelmin kiinnostaa minua suuresti. Kielikylpykielen vuorovaikutuksellisessa oppimisessä pyritään monipuolisiin ja oppilaita osallistaviin menetelmiin. Lisäksi opettajan tulee huomioida erityisen herkästi se, että oppilaat ymmärtävät opetusta ja pysyvät mukana opeteltavassa asiassa. Nykypäivän inklusiivisessa ja monikulttuurisessa koulussa tulisi tämän olla prioriteettina jokaisella opettajalla.

2 KIRJALLISUUSKATSAUS KIELIKYLPYYN

Kielikylpyopetuksen aikaisempi tutkimus. Kielikylpy on yksi maailman tutkituimpia opetusohjelmia (ks. esim. Bergroth, 2015). Kielikylpyopetus on lähtöisin Kanadasta, josta tuli 1960-luvulla virallisesti kaksikielinen maa (Laurén, 2000). Ensimmäinen kielikylpyluokka muodostui sitkeästi asiaansa uskovien kanadalaisten vanhempien toimesta, jotka halusivat saada lapsilleen sekä englannin että ranskan kielen kielitaidon. Kielikylpykokeilu aloitettiin Kanadassa Montrealissa vuonna 1965. (Laurén, 2000, s. 62.) Kielikylpytutkimusta on tehty laajasti ja vuoteen 1991 mennessä jo yksinään Kanadassa oli noin tuhat kielikylpyyn liittyvää tutkimusta (Swain & Johnson, 1997, s. 3). Kanadasta kielikylpy rantautui myös Eurooppaan. Swainin ja Johnsonin (1997) mukaan Euroopassa tutkimuksia on tehty esimerkiksi Sveitsissä ja Belgiassa.

Christer Laurén (ks. esim. Laurén, 2000) on toiminut Vaasan yliopistossa ruotsin kielen professorina ja on yksi heistä, joiden ansiosta kielikylpytoiminta aloitettiin myös Suomessa 1980-luvun lopulla. Bergrothin ja Björklundin (2013) selvityksen mukaan vuosittain Suomessa kielikylpyyn osallistuu 4500 lasta. Tuoreempaa laajamittaista selvitystä ei löydy. Lisäksi kielikylvyn tarkkaa osallistujamäärää on hankala muodostaa, sillä kunnat ja koulut voivat itse määrittää sen, millaista opetusta kutsuvat kielikylpyopetuksiksi.

Suomessa kielikylpytutkimuksen painopiste on ollut Vaasan yliopistossa. Suomen ainoa kielikylpyyn suuntautunut professuuri toimikin aiemmin Vaasassa, mutta se on sittemmin lakkautettu. Vuoteen 2013 mennessä Vaasan yliopistossa oli julkaistu 9 väitöskirjaa, joissa käsiteltiin kielikylpyopetusta. Mård-Miettinen on tutkinut kielikylpyä pääosin Vaasan yliopistossa, mutta sittemmin myös Jyväskylän yliopistossa. Päiväkodin vuorovaikutusta tutkivassa tapaustutkimuksessa Mård-Miettinen (2002) on selvittänyt neljän kielikylpylapsen sosiaalisen tyylin ja sukupuolen vaikutusta kielenoppimiseen.

Mård-Miettisen tutkimusten lisäksi Jyväskylän yliopistossa Anu Palojärvi ja Åsa Palviainen ovat tutkineet kaksikielistä pedagogiikkaa. Palojärvi, Palviainen ja Mård-Miettinen ovat kuvanneet toimittamassaan teoksessa Suomeksi ja

ruotsiksi – Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa (2016) erään päiväkotiryhmän kaksikielistä toimintaa, joka oli toimintatavoiltaan välimuoto kielisuihkutuksesta ja kielikylvystä. Kaksikielinen pedagogiikka onkin tämän tutkimuksen mukaisesti ollut suppeampaa kaksikielistä opetusta, jossa sama opettaja on käyttänyt lasten kanssa kahta kieltä, sekä suomea että ruotsia. Tästä johtuen *kielikylpy* ei sovi terminä täysin kuvaamaan tätä opetusmuotoa.

Vaikka kielikylpykielen kehittymistä kielikylvyssä on tutkittu runsaasti, ei kielikylpyoppilaan äidinkielen kehittymisestä ole yhtä laajaa tutkimusta (Bergroth & Björklund, 2013). Päiväkoti-ikäisten tasolla Harju-Luukkainen (2007) on tutkinut kielikylpylasten kielen kehitystä ja Savijärvi (2011) kielikylpylasten vuorovaikutusta. Lisäksi Södergård (2002) on selvittänyt päiväkotiopettajien käyttämiä strategioita kielikylpykielisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Kouluikäisten parissa vuorovaikutusta ja suullista kommunikaatiota ei ole toistaiseksi tutkittu laajassa mittakaavassa (Bergroth & Björklund, 2013, s. 100). Yksi harvoista vuorovaikutustutkimuksista kouluikäisille on Ravon (2012) lopputyö oppilaiden suullisten keskusteluiden koodinvaihdosta kielten välillä.

Vuonna 2011 niissä kaksikielisissä kunnissa, joissa kielikylpyopetusta tarjottiin, ruotsinkielisen perusopetuksen aloittaneista lapsista 28 % ei ollut äidinkieltään ruotsinkielisiä (Hertzberg, 2012, s. 54). Tämä kertoo kielikylvyn suosiosta kaksikielisissä kunnissa.

Vuoden 2011 selvityksen (Miettinen, Kangasvieri & Saarinen, 2013) mukaan 20 kuntaa Suomessa tarjosi kielikylpyopetusta jollain kouluasteella. Tuoreimpia tutkimuksia kielikylvystä on Sjöbergin, Mård-Miettisen, Peltoniemen ja Skinnarin (2018) selvitys Suomen kuntien kielikylpytilanteesta vuonna 2017. Heidän selvityksensä mukaan 20 Suomen kunnassa tarjotaan kotimaisten kielten kielikylpyä, joista 13 kunnassa kielikylpyopetusta tarjotaan perusopetuksen alakoulussa.

Selvityksen lisäksi verkosta löytyy useita tuoreita kandidaatintutkielmia ja pro gradu -tutkimuksia, jotka liittyvät kielikylpyyn. Kortesalmi (2020) toteutti kirjallisuuskatsauksen Suomessa ja Kanadassa vuosina 2015–2020 toteutetuista kielikylpytutkimuksista. Hän löysi yhteensä 18 tutkimusta aiheesta, viisi Suo-

mesta ja 13 Kanadasta. Korttesalmen selvitys käsitteli kuitenkin vain maiden vähemmistökielisiä kielikylpyjä, joten enemmistökielisten kielikylpytutkimusten osuus puuttui.

Kielikylpyä on tutkittu laajasti, mutta kielikylpytutkimuksen on todettu tarvitsevan perusteellista uudistamista (Genesee & Jared, 2008, s. 144–145). Geneseen ja Jaredin (2008) näkemyksen mukaan kielikylpytutkimusta uudistamalla ja lisäämällä voitaisiin parantaa oppilaiden mahdollisuuksia opiskella ja oppia kielikylvyssä. Heidän esittämiään lisätutkimusta kaipaavia tutkimusalueita ovat esimerkiksi lukeminen, oppimisen tuki ja oppimisvaikeudet.

3 KIELIKYLPYOPETUS

Kaksikielisessä opetuksessa opetussisältöjen oppimiseen käytetään kahta kieltä ja näin on myös kielikylpyopetuksessa (May, 2008, s. 20). Kielikylvyn määrittäminen on haasteellista, sillä siitä on olemassa erilaisia variaatioita. Suomessa kielikylpyopetusta on annettu ja annetaan suomeksi ja ruotsiksi – tämä on lähtökohdiana suomalaiselle kielikylvylle. Esittelen seuraavissa alaluvuissa kielikylvyn olennaisimpia variaatioita, mutta tutkimukseni kohteena on Suomessa yleisin ns. varhainen täydellinen kielikylpy (Laurén, 2000, s. 17).

3.1 Kielikylvyn peruspilarit

Vaikka onkin haasteellista muodostaa tarkkaa määritelmää kielikylvylle, on olemassa tiettyjä peruspilareita, eli piirteitä, joiden perusteella opetus voidaan määrittellä kielikylpyopetuksiksi (Bergroth, 2015, s. 2–4). Kaikkien peruspilareiden (taulukko 1) täyttyessä opetusta voidaan virallisesti kutsua kielikylpyopetuksiksi.

TAULUKKO 1. Kielikylpyopetuksen peruspilarit Bergrothia (2015, s. 2–4) mukailten

-
- koulutusjärjestelmäsidonaisuus
 - kielikylpyoppilaiden sama kielellinen lähtötaso kielikylvyn alussa
 - kielikylpykielen ja äidinkielen asema yhteiskunnassa
 - kielikylpyohjelman vapaavalintaisuus ja mahdollisuus osallistua kielikylpyyn
 - kielikylpykielisen opetuksen suuri osuus
 - kaksikielisten opettajien toiminta yksikielisinä kielimalleina
 - sisältöpainotteisuus opetusohjelmassa
 - kieli sekä oppimisen kohteena että välineenä
 - kielten pitäminen erillään
 - kielikylpyoppilaan kulttuuri-identiteetin rikastaminen
-

Kielikylpyopetuksessa opetusta annetaan oppilaan äidinkielestä eriävällä kielellä ja vierasta kieltä käytetään tarkoituksenmukaisesti oppimisen edistämiseen. Kielikylpyopetukseen ei voi yleensä siirtyä mukaan myöhemmin opetuksen alun jälkeen. Vähintään 50 % lukuvuoden aikaisesta opetuksesta tulee toteutua kielikylpykielellä. Tämä määrä kuitenkin vaihtelee luokka-asteiden ja kielikylvyn muotojen välillä. (Bergroth, 2015.) Lapsen äidinkielen kielitaidon voitaisiin ajatella heikentyvän lapsen saadessa suuren osan opetuksestaan muulla kielellä. Tätä aihetta on tutkittu (ks. esim. Laurén, 2000) ja käy ilmi, että kielikylvyllä on positiivinen vaikutus myös äidinkielen oppimiseen. Oppilaan taidot äidinkielessä kehittyvät kielikylvyssä kuitenkin eri tahdissa yksikieliseen yleisopetukseen verrattuna.

Kielikylvyssä pyritään siihen, että oppilas pystyisi kommunikoimaan yhteiskunnassa suullisesti kielikylpykielellä (Bergroth & Björklund, 2013, s. 100). Kaksikielisissä kielikylpyopetusta järjestävissä kunnissa suullisesta toisen kielen taidosta voi olla lapselle runsaasti hyötyä tulevaisuudessa esimerkiksi työhaussa. Bergrothin ja Björklundin (2013, s. 99) mukaan vanhempien esittämiä syitä laittaa lapsensa kielikylpyyn ovatkin kaksikielisillä paikkakunnilla koke-

mukset kielitaidon tarpeesta esimerkiksi tulevaisuuden opiskeluiden ja työmarkkinoiden näkökulmasta. Lisäksi Mård (1994) kuvaa vanhempien halun saada lapsi luonnolliseen ja motivoivaan oppimisympäristöön olevan yhtenä syynä kielikylpyopetukseen hakeutumiselle. Kielen oppiminen helposti, luonnollisesti ja automaattisesti nostetaan myös syyksi valita kielikylpy.

Yksi kielikylpyopetuksen tärkeä periaate on kielten pitäminen erillään toisistaan. Opetuksessa noudatetaan yksi henkilö–yksi kieli-periaatetta ja opettajien ja muun henkilöstön kielelliset roolit pyritään pitämään selkeinä. Kielikylpyopetuksen toiminnallinen monikielisyys saavutetaankin paradoksaalisesti siten, että kielikylpyopettajat käyttävät ainoastaan yhtä kieltä kommunikoidessaan kielikylpylasten kanssa (Bergroth, 2015). Lapsia heidän äidinkielellään opettavat opettajat toimivat heille äidinkielistenä malleina ja kielikylpykielellä opettavat opettajat kielikylpykielistenä malleina.

Kielellisen johdonmukaisuuden noudattaminen kaikissa tilanteissa on tärkeää kielikylpyopetuksessa (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92–93). Opettaja tukee oppimistavoitteiden saavuttamista käyttämällä aktiiviseen kielenkäyttöön houkuttelevia työskentelytapoja. Opettaja pyrkii innostamaan, houkuttelemaan ja rohkaisemaan oppilaita kielikylpykielen käyttöön kommunikoidessaan heidän kanssaan (Bergroth & Björklund, 2013, s. 101). Pitämällä kiinni yksikielisyiden periaatteesta opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia kuulla ja käyttää kielikylpykieltä (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92–93).

Työskentelytavat vaihtelevat opettajakohtaisesti kielikylpyopetuksessa, mutta etenkin teemaopetuksen on nähty soveltuvan hyvin kielikylpyyn. Harju-Luukkainen (2007) kuvaa teemaopetuksen olevan opetusmenetelmä, jossa tietyn ajanjakson aikana opetellaan jokin teemakokonaisuus. Oppilaskeskeiset ryhmätyöskentelytavat ja oppiainerajat ylittävät projektit ovat olennainen osa teemaopetusta. Opetuskokonaisuuden teeman valinnassa tulee Harju-Luukkaisen (2007) mukaan ottaa huomioon lapsen kehitysvaihe, jotta opetus pysyy lapsikeskeisenä. Uuden opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaisesti perusopetuksen toimintatavat ovat muuttuneet opettajalähtöisestä opetuksesta lapsikeskeiseen. Kielikylpyopetuksessa lapsikeskeisyys on nähty olennaisena osana opetuksen toimintatapoja jo vuosikymmenten ajan (ks. esim. Mård, 1996).

3.2 Erilaiset kielikylvyn muodot

Kielikylvyn aloitusajankohdan ja kielikylpykielisen opetuksen määrän välillä on vaihtelua kielikylvyn eri muodoissa. Aloitusajankohdan mukaiset jaot ovat varhainen, viivästetty ja myöhäinen kielikylpy. (Bergroth, 2015, s. 4.)

Varhaisessa kielikylvyssä kielikylpyopetus aloitetaan varhaiskasvatuksessa päiväkotiiässä (3-vuotiaana tai myöhemmin) ja sitä jatketaan peruskoulussa (Harju-Luukkainen, 2007, s. 123). Viivästetty kielikylpyopetus aloitetaan, kun oppilas on peruskoulun 4. tai 5. luokalla. Näin lapset oppivat esimerkiksi lukemaan ensin omalla äidinkielellään. Myöhäisen kielikylpyopetuksen aloitusajankohta on vasta peruskoulun ylemmillä luokilla. (Bergroth, 2015, s. 2–4).

Laurén (2000, s. 43) kuvaa, että parhaita oppimistuloksia on saatu varhaisesta kielikylvystä. Varhaisessa kielikylvyssä esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettelu tapahtuu kielikylpykielellä. Varhainen kielikylpy onkin opetusohjelman muodoista selkeästi suosituin. Viivästetyn ja myöhäisen kielikylpyopetuksen jakautumisesta ei löydy yhtä kattavaa tutkimusta kuin varhaisesta kielikylvystä. Viivästettyyn ja myöhäiseen kielikylpyyn osallistuu homogeenisempi oppilasjoukko, sillä niihin hakeutuu oppilaita, joiden sisäinen motivaatio kielen oppimiseen on suuri (Laurén, 2000).

Kielikylpyopetuksen määrän mukaisia jakoja ovat täydellinen ja osittainen kielikylpy. Täydellisessä kielikylpyopetuksessa varhaiskasvatus ja esikoulu toteutetaan täysin kielikylpykielellä, eli opetuksessa ei käytetä lapsen omaa äidinkieltä. Varhaiskasvatuksen jälkeen alkavan äidinkielen opetuksen osuus opiskelussa käytettävänä kielenä lisääntyy siirryttäessä ylemmille luokille. Vastaavasti ylemmillä luokilla kielikylpykielisen opetuksen määrä verrattuna oppilaan äidinkieliseen opetukseen vähenee. Tätä kielikylvyn toteutustapaa jatketaan koko peruskoulun ajan. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92.)

Osittaisessa kielikylpyopetuksessa kielten osuus säilyy muuttumattomana. Opetuksesta puolet annetaan osittaisessa kielikylpyopetuksessa koko opetusohjelman ajan kielikylpykielellä ja puolet oppilaan äidinkielellä. Tämä on selkein ero täydellisen ja osittaisen kielikylpyopetuksen välillä. (Bergroth, 2015, s. 4.)

3.3 Kielikylpyopetus Suomessa

Perusopetuslaki (1998/628) määrittää, että koulun opetuskielen tulee olla suomi tai ruotsi, joissakin tapauksissa myös saame, romani tai viittomakieli. Osa opetuksesta voidaan antaa myös valitusta opetuskielestä poikkeavalla kielellä, kunhan oppiminen ei vaarannu. Kielilain (2003/423) mukaisesti Suomessa jokaisella on oikeus käyttää joko suomen tai ruotsin kieltä asioidessaan viranomaistahojen kanssa. Perusopetuslaki tai kielilaki eivät kuitenkaan määritä tarkkoja raameja kielikylvyn toteuttamiseen liittyen. Tästä johtuen eri tahot ja kunnat määrittelevät kielikylpyopetusta omilla tavoillaan. Joidenkin kuntien opetussuunnitelmat sisältävät myös erilliset maininnat kielikylvystä (ks. esim. Helsingin kaupungin POPS 2016 ja Pietarsaaren kaupungin POPS 2016). Myös esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) löytyy kohta koskien kotimaisten kielten varhaista täydellistä kielikylpyä esiopetuksessa. Siinä linjataan esiopetusta toteutettavan pääosin kielikylpykielellä, joka voi olla suomi, ruotsi tai saame.

Laurén (2000) on ollut yksi niistä henkilöistä, jotka toivat kielikylpyä Suomeen. Suomen ensimmäisen suomalaisen kielikylpyryhmän toiminta alkoi Vaasassa vuonna 1987. Miettisen ym. (2013) mukaan 20 kuntaa Suomessa ilmoitti järjestävänsä kielikylpyopetusta suomeksi tai ruotsiksi. Kunnat ovat kuitenkin tarjonneet kielikylpyopetusta monin eri tavoin, ja joidenkin kuntien opetus on ollut hyvin pienimuotoista (Miettinen ym., 2013). Tämän takia on hankala määrittää kielikylvyn todellista runsautta. Kielikylpyopetuksessa tulisi noudattaa opetussuunnitelman (2014) ohjeistusta laajamittaisen kaksikielisen opetuksen järjestämisestä.

Kielikylpyopetusta järjestetään Suomessa pääosin ruotsin kielellä suomenkielisille lapsille, sillä kielikylpyopetuksen on perustuttava vähemmistökielen asemaan. Alueilla, joissa suomen kieli on vähemmistökieli, kuten Pietarsaareissa ja Närpiössä, kielikylpyopetusta on annettu ja annetaan edelleen myös suomeksi ruotsinkielisille lapsille. (Harju-Luukkainen, 2007, s. 123.) Osa kielikylpykunnista on kertonut tarjoavansa kielikylpyopetusta myös maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi, joten äidinkielikri-

teeri ei aina päde (Sjöberg ym., 2018). Hertzbergin (2012) mukaan 2–5 % ruotsinkielistä peruskoulua käyvistä lapsista tulee suomenkielisestä kodista, eli he opiskelevat ruotsinkielisessä kielikylvyssä.

Maantieteellisestä näkökulmasta suomen ja ruotsin kielen kielikylpyä annetaan pääosin pääkaupunkiseudulla ja länsirannikolla (Sjöberg ym., 2018, s. 38). Suomenkielistä kielikylpyopetusta järjestettiin vuonna 2017 toteutetun selvityksen (Sjöberg ym., 2018) mukaan ainoastaan Pietarsaassa ja Närpiössä. Suomenkielinen kielikylpy onkin verrattain harvinainen suomenruotsalaisille lapsille tarjottava opetusohjelma.

Varhainen täydellinen kielikylpy, joka on Suomessa pääosin käytössä oleva kielikylpymalli, on todettu tehokkaimmaksi kielikylpymenetelmäksi (Harju-Luukkainen ym., 2011). Se aloitetaan 3–6-vuotiaana ja varhaiskasvatuksessa käytetään ainoastaan kielikylpykieltä. Varhainen täydellinen kielikylpy on siten pitkäkestoista ja kokonaisuudessaan kielikylvyn osuus on noin 50 % kaikesta opetuksesta peruskoulussa. Jotta oppilaan äidinkieli ja kieli-identiteetti ehtivät alkaa kehittyä, aloitetaan varhainen täydellinen kielikylpyopetus aikaisintaan 3-vuotiaana (Sjöberg ym., 2018, s. 26).

Varhainen täydellinen kielikylpy ei kuitenkaan ole ainoa Suomessa tarjottava kielikylpymenetelmä (vrt. Kauniaisten varhainen osittainen kielikylpy, Harju-Luukkainen ym., 2011). Kauniaisten kielikylpymallia voidaan pitää toimintatavoiltaan enemmän kaksikielisenä pedagogiikkana (ks. Palojärvi, Palviainen & Mård-Miettinen, 2016) kuin kielikylvynä. Kaksikielisen pedagogiikan ja kielikylvyn välinen raja onkin hankalasti määriteltävissä. Olennainen yhteneväisyys on se, että sekä kaksikielisessä pedagogiikassa että kielikylvyssä opetusta annetaan vieraalla kielellä. Kaksikielisessä pedagogiikassa sama aikuinen voi kuitenkin käyttää useampaa eri kieltä opetuksessa (Palojärvi, Palviainen & Mård-Miettinen, 2016).

Kielikylpytoiminnan järjestämisen haasteeksi on noussut kielikylvyn kysynnän vuosittainen vaihtelu (Sjöberg ym., 2018). Joinain vuosina uuden kielikylpyluokan tai -ryhmän perustaminen on ollut vaakalaudalla vähäisen osallistujamäärän vuoksi. Toinen ajoittainen haaste kielikylpytoiminnan järjestämiseen

liittyen Suomessa on ollut pula kielikylpyopettajista ja heidän täydennyskoulutuksestaan (Miettinen ym., 2013).

4 VUOROVAIKUTUS OPETUKSESSA

4.1 Vuorovaikutuksen määritelmä

Vuorovaikutuksen tyhjentävän määritelmän muodostaminen on lähes mahdotonta, sillä kuten Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen ja Ahokas (2013, s. 31) esittävät, eivät vuorovaikutustilanteessa olevien henkilöiden siirrot ole milloinkaan täysin ennakoitavissa. Vuorovaikutus rakentuu siihen osallistuvien osapuolten toimesta. Yksinkertaistetusti vuorovaikutus on ihmisten välillä tapahtuvaa kommunikointia sekä suullisesti että kirjallisesti, mutta myös esimerkiksi ilmeiden ja eleiden välityksellä. Learyn (1957) mukaan vuorovaikutus on sosioemotionaalista toimintaa, jonka tavoitteena on välttää ahdistusta ja rakentaa hyvää itsetuntoa.

Suoninen ym. (2013, s. 31) kuvaavat vuorovaikutukseen osallistuvan aina vähintään kaksi ihmistä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Suoninen ym. (2013) näkevät vuorovaikutus-sanana jokseenkin puutteellisena, sillä siitä tulee käsitys vuorottaisesta vaikuttamisesta. Kuitenkin vuorovaikutus on jotain sellaista, joka rakentuu ja jota rakennetaan yhdessä toisten ihmisten kanssa. Morris (1967) on kuvannut behavioristi Meadin (1863–1931) ajatelleen, että ihmiseksi kehitytään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan määritellä ainutlaatuisiksi toiminnaksi kahden tai useamman henkilön välillä sosiaalisissa tilanteissa (Goffman, 2012, s. 305–306). Vuorovaikutusprosessissa ihminen puhuu toiselle, koska kokee tarvetta siihen (Gordon, 2006, s. 95). Ihmisellä on sisällään jotain, jonka hän haluaa ilmaista. Kieli kuvastaakin ajatteluamme – sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmaiseimme sisäistä kieltämme (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 243).

Goffmanin (2012, s. 53–54) mukaan puhuttu vuorovaikutus sisältää sille ominaisia käytänteitä ja menettelytapoja, jotka määrittävät esimerkiksi keskustelutilanteiden vastavuoroisuutta, puheenvuorojen käyttämistä ja keskustelun luontevaa etenemistä eri aiheiden välillä. Vuorovaikutus sisältää myös kulttuuriin liittyviä spesifejä normeja, joita tulisi noudattaa keskustelutilanteissa (Suoninen ym., 2013, s. 32). Nämä normit liittyvät esimerkiksi kysymysten ja vastausten

sekä tervehdysten ja vastatervehdysten muodostamiseen. Suomalaisen vuorovaikutuskulttuurin normeja ovat esimerkiksi puheenvuoroissa pitäytyminen ja päällekkäin puhumisen välttäminen (Suoninen ym., 2013, s. 189). Eri kulttuurien normit keskustelutilanteisiin liittyen eroavat esimerkiksi puheoikeuden osalta.

4.2 Vuorovaikutus koulussa

Koulumaailmassa vuorovaikutuksellisuus korostuu lasten opetellessa uusia taitoja ja tietoja yhdessä toisten kanssa. Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi oppilaille muodostuu koulussa vuorovaikutussuhteita opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Vuorovaikutusta tapahtuu kouluympäristössä myös opettajien ja lasten huoltajien välillä. Yksikielisessä yleisopetuksessa lapsilla on pääsääntöisesti sama äidinkieli, jota hyödyntäen he opettelevat tärkeitä kommunikaatiotaitoja. Joseph (2004, s. 15–16) kuvaakin kielen päätarkoituksena olevan kommunikaatio sekä ajatuksiemme sanoittaminen ja ilmaiseminen.

Kommunikaatiossa toisten kanssa ilmaisemme kielellistettyjä ajatuksiamme. Vuorovaikutuksellisessa oppimisessä korostuu jakaminen ja dialogisuuden merkitys (Mercer & Hodgkinson, 2008). Tämä oman ajattelun kielellistäminen ja jakaminen korostuu myös uudessa opetussuunnitelmassa (2014). Vaikka kouluinstituutio saatetaan käsittää paikkana, jossa opettaja opettaa oppilaille asioita yksinpuhelunomaisesti, ei siitä ole nykypäivän koulussa kyse.

Opettajan ja oppilaiden välille muodostuu kaksisuuntaista vuorovaikutusta ja erilaisia vuorovaikutussuhteita. Opettaja–oppilas-suhde nähdään opettajan ja oppilaan välillä olevana pysyvänä ja vahvana yhteytenä (Wentzel, 2012). Tähän suhteeseen vaikuttavat Piannan (1999) mukaan yksilölliset ominaisuudet, vuorovaikutustilanteet sekä laajempi konteksti. Dialoginen vuorovaikutus kasvatussuhteessa rakentuu molempien osapuolten pyrkimyksistä, eli opettajan pyrkimyksestä kasvattaa ja oppilaan pyrkimyksestä oppia ja kasvaa (Nummenmaa, 2006, s. 22). Vuorovaikutussuhteessa opettajan ja oppilaan välillä ei olekaan kyse pelkästä tietojen siirtämisestä opettajalta oppilaalle vaan myös oppilaiden tarpeesta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi.

Opettajan ja oppilaan asema on erilainen heidän välisessä suhteessaan ja pedagogisessa kanssakäymisessään (Kansanen, 2004). Tässä vuorovaikutussuhteessa opettaja toimii auktoriteettina ja ohjaa etenkin vielä alakoulussa pitkälti oppilaiden toimintaa. Kauppila (2006, s. 90) kuvaakin opettajan roolin luokassa olevan vuorovaikutuksen johtaja ja johdattelijaksi kohti tavoitteiden suuntaista vuorovaikutusta. Huomioitavaa on se, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun on havaittu määrittävän keskeisimmin oppimistuloksia (Lehtinen ym., 2016, s. 255).

Lehtisen ym. (2016) mukaan luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen sisältää monikanavaista oppimisprosessien tarkastelua. Sanallisen viestinnän, puheen ja keskustelun lisäksi huomioon tulisi heidän mukaansa ottaa myös muut tekijät, kuten puhujan ja kuuntelijan ilmeet, eleet, motoriiikka sekä se, miten sanoja painotetaan ja millainen äänen korkeus ja sävy on. Vuorovaikutukseen vaikuttavat lisäksi rakenteelliset tekijät, kuten esimerkiksi opetussuunnitelma, ryhmäkoko, oppimisympäristö, oppimateriaali ja opetusvälineet (Lehtinen ym., 2016, s. 242).

Pöysä ym. (2021) ovat kehittäneet Jyväskylän yliopistossa VOPA-toimintamallin, jolla pyritään lisäämään ymmärrystä luokkahuonevuorovaikutuksen elementeistä. VOPA-lyhenne tulee sanoista *vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista* (Pöysä ym., 2021). VOPA-toimintamallissa vuorovaikutus on jaettu seuraaviin teemoihin: 1) Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) Palaute ja 4) Dialogisuus.

Ensimmäisen VOPA-teeman (Pöysä ym., 2021) mukaisesti opettaja pyrkii toimimaan luokassa sensitiivisesti ja huomioimaan erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet. Opettaja pyrkii myös luomaan toiminnallaan ja olemuksellaan luokkaan turvallisen, kunnioittavan ja myönteisen ilmapiirin. Toinen teemoista käsittelee opettajan tapoja motivoida ja organisoida toimintaa oppilasryhmässä. Tähän liittyen opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden osallisuuteen ja osallistumiseen sekä selkeyteen, johdonmukaisuuteen ja proaktiivisuuteen kaikessa toiminnassa. Kolmannen teeman mukaisesti palautteen tulisi tukea ja ohjata oppimista. Dialogisuus ja vastavuoroisuus on neljännen teeman mukaan olennaista hyvän luokkahuonevuorovaikutuksen rakentamiseksi. Tapoja, joilla opettaja voi

edistää dialogisuutta, ovat esimerkiksi kannustavan ja rohkaisevan palautteen anto sekä avoimet kysymykset.

4.3 Vuorovaikutus kielikylpyopetuksessa

Llamin ja Wattin (2010, s. 1–2) mukaan kieli on keskeinen tekijä sille, keitä olemme, minne kuulumme ja kuinka toimimme ympärillämme olevien ihmisten kanssa. Kielenkäyttö ja kielivalinta luo ihmisestä juuri sen, kuka hän on (Llamin & Watt, 2010, s. 2). Toisaalta kieli luo myös yhteenkuuluvuuden tunnetta samaa kieltä puhuvien ihmisten välillä (Urpelainen, 2012). Josephin (2004) mukaan äidinkiellellä on merkittävä rooli identiteetin rakentamisessa. Tästä johtuen kielikylpykielen käyttö aloitetaan aikaisintaan kolmannen ikävuoden jälkeen, jolloin oppijan kielellinen identiteetti ja ensikieli ovat ehtineet kehittyä ja rakentua (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92).

Hansell ym. (2020) korostavat kielitietoisuuden toimintakulttuurin tärkeyttä koulumaailmassa. Kielitietoisuudessa olennaista on huomioida ja tiedostaa eri kielet, sekä pohtia erilaisia tapoja tehdä kielen oppimisesta mielekäästä. Savijärven (2011) mukaan kieltä opitaan sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kielikylpyvuorovaikutuksen erityispiirteenä on lasten yhteinen ensikieli, jota myös kielikylvyn opettajat ymmärtävät, mutta eivät käytä. Lapset pystyvät yhteisen ensikielen ansiosta auttamaan toisiaan vuorovaikutustilanteissa ja kommunikaatiossa sekä oppivat yhdessä toista kieltä (Savijärvi, 2011). Kielikylvyn vuorovaikutuksessa on olennaista rohkaista oppilasta osallistumaan vuorovaikutukseen täysipainoisesti niillä resursseilla ja taidoilla, mitä hänellä on (Savijärvi, 2013, s. 138).

Opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kielikylpykielisenä mallina ja käyttää johdonmukaisesti pelkästään kielikylpykieltä (Bergroth, 2015). Opettajan tulee ymmärtää myös oppilaiden äidinkieltä, jota lapset saavat käyttää vapaasti. Bergroth (2015) kuvaa perinteisen näkökulman oppilaiden kielikylpykieliseen vuorovaikutukseen olevan se, että opettajan tulisi kannustaen vaatia kielikylpykielen käyttöä viimeistään alkuopetuksen jälkeen.

Etenkin kielikylvyn alkuvaiheissa kielikylpyopettajan tulee konkretisoida puhettaan esimerkiksi tukiviittomilla, jotta lapset ymmärtäisivät opetettavan asian sekä pystyisivät reagoimaan ja vastaamaan opettajan esittämiin kysymyksiin (Bergroth, 2015). Näin vuorovaikutus ei ole pelkkää yhdensuuntaisesti opettajalta oppilaille tapahtuvaa opetusta, vaan myös oppilaita osallistavaa. Tämänkaltaisen vastavuoroinen vuorovaikutus tulee esiin myös VOPA-mallissa (ks. Pöysä ym., 2021).

Södergård (2002) on tutkinut päiväkotikäisten parissa kielikylpyopettajien tapoja ohjata lasta käyttämään kielikylpykieltä. Keinoina opettajat hyödynsivät esimerkiksi erilaisia kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja. Södergårdin tuloksesta ilmenee, että opettajat muotoilivat kysymyksensä sellaisiksi, joihin oppilaat kykenivät vastaamaan. Kysymykset olivat tasoltaan sopivia oppilaiden taitoihin nähden. Oppilaat tottuivat käyttämään kielikylpykieltä oppitunneilla arkipäiväisissä fraaseissa huomatessaan opettajien odottavan sitä. Bergroth (2015) kuvaa rutiininomaisilla ilmaisuilla olevan merkittävä rooli etenkin kielikylpyopetuksen alkuvaiheissa. Björklundin, Kaskela-Nortamon, Kvistin, Lindforsin ja Tallgårdin (2005) mukaan oppilaille tulee luoda mahdollisuuksia harjoitella kielen kieliopillisten ja terminologisten puolien lisäksi myös tunnekieltä.

Tässä tutkimuksessa keskityn havaintoihini kielikylvyn vuorovaikutuksesta ja etenkin suulliseen vuorovaikutukseen, sillä sen rooli kielikylpykielen oppimisessa on merkittävä. Laurénin (2000, s. 85) mukaan kielikylpykieli omaksumaan vuorovaikutustilanteissa kuulemalla paljon kielikylpykieltä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaista kielikylpyopetuksen vuorovaikutus on. Tarkastelen asiaa observoijan näkökulmasta ja tarkasteltavana vuorovaikutussuhteena on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Tutkimuksessani keskityn erityisesti kielelliseen vuorovaikutukseen, koska sillä on suuri rooli kielikylpyopetuksessa ja kielten oppimisessa. Rajasin aiheen suomenkieliseen kielikylpyyn, sillä se on Suomessa järjestettävän kielikylpyopetuksen toteutusmalli, jota ei ole tutkittu vielä niin laajasti. Etenkään vuorovaikutusta suomenkielisessä kielikylvyssä ei ole juurikaan tutkittu.

Luokkahuonevuorovaikutukseen sisältyy eri ulottuvuuksia: oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, opettajan vuorovaikutus oppilaille ryhmänä, opettajan vuorovaikutus oppilaalle yksilöllisesti sekä oppilaiden vuorovaikutus opettajalle. Tarkoituksena on saada yleiskuva näistä eri ulottuvuuksista. Yhtenä näkökulmana vuorovaikutukseen ovat eroavaisuudet informaali- ja formaalisten tilanteiden kielten käytössä.

Tutkimusasetelmana oli selvittää, millaisena opettajan ja oppilaiden kielellinen vuorovaikutus näyttäytyy kielikylpyopetuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitkä ovat kielikylpyvuorovaikutuksen ominaispiirteitä?
2. Millaista oppilaiden kielellinen vuorovaikutus on kielikylvyssä?
3. Millaista opettajan vuorovaikutus on oppilaita kohtaan? Millä keinoilla opettaja motivoi oppilaita käyttämään kielikylpykieltä vuorovaikutustilanteissa?
4. Mitä haasteita ja vahvuuksia kielikylvyn vuorovaikutuksesta löytyy?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseni kohteena oli kielikylpyopetus alakoulussa. Toteutin tutkimuksen tapaustutkimuksena Pohjanmaalla. Tutkimuskoululla toteutetaan varhaisen täydellisen kielikylpyopetuksen mallia (ks. Harju-Luukkainen ym., 2011). Koulun opettajat ja oppilaat toimivat yhtenä tapauksena kielikylpyopetuksesta ja heidän avullaan pystyin perehtymään aiheeseen konkreettisemmin. Tapaustutkimus mahdollistaa Pattonin (2002) mukaan ymmärryksen syventämisen tiettyyn aiheeseen liittyen.

Tutkimukseen osallistuivat kolmen alakoululuokan oppilaat sekä heidän opettajansa. Koululla toteutettiin yhteisopettajuutta, joten luokkakoot vaihtelivat 42 ja 50 oppilaan välillä. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat puhuivat kotikielensä ruotsia.

Tutkimukseni kohdejoukon valitsin harkinnanvaraisella otoksella. Harkinnanvarainen otos on otannan menetelmä, jossa kohdejoukko on valittu harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88–89). Pattonin (2002, s. 230) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin usein tarkoituksenmukaista käyttää harkinnanvaraista otosta, jotta tutkimukseen saadaan mahdollisimman informaatorikas ja kattava tulos.

Tutkittavien luokkien opettajat täyttivät suostumuslomakkeen (Liite 2) luettuaan tietosuojailmoituksen (Liite 3). Tutkittavilta ei kerätty muita henkilötietoja tutkimuksen suostumuslomakkeen lisäksi. Suostumuslomakkeella tutkittavat antoivat suostumuksen tutkimuksessa mukana olemiselle. Tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta ei tutkittu yksilötasolla eikä oppilaita tai opettajia yksilöity. Tutkimuskohteena oli luokkahuonevuorovaikutus yleisellä tasolla.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat pääsääntöisesti ihmisten kokemukset ja elämämaailma, ja tutkimuksesta saatava tulos on subjektiivista ja tutkituilta peräisin olevaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullista tutkimusta on luonnollista käyttää menetelmänä silloin, kun tutkimus toteutetaan tutkimuskohteen todellisessa ympäristössä (Patton, 2002). Muita Pattonin (2002) luettelemia laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat tutkimusmenetelmien joustavuus ja mukautuvuus, harkinnanvarainen näyte otoksena, kenttätutkimus laadullisen datan keräämisessä, tutkijan henkilökohtainen yhteys tutkittaviin, tutkijan puolueeton, mutta kuitenkin empaattinen tapa kohdata tutkittavansa, sekä ymmärrys tutkimuskohteen muuttuvista olosuhteista ja prosesseista.

Patton (2002) korostaa jokaisen laadullisesti tutkittavan tapauksen olevan uniikki ja erilainen. Hänen mukaansa tutkijan tulee ottaa huomioon myös oma roolinsa, äänensä ja näkökulmansa tutkimuksessa: laadullisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa tahtomattaankin aina jossain määrin tutkimukseen. Olen itse esimerkiksi päättänyt tutkimuskohteeni sekä näkökulmat, joista kohdetta tarkastelen ja havainnoin. Toinen tutkija olisi voinut lähestyä tutkimuskohdettani täysin erilaisten tutkimuskysymysten ja erilaisen esiymmärryksen kanssa.

Tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 2021 havainnoimalla. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, mitä tutkimuskohteessa todella tapahtuu ja toimivatko ihmiset kuten he sanovat toimivansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Musante ja DeWalt (2011) tiivistivät observoinnissa aineiston keräämisen tapahtuvan siellä, missä toiminta tapahtuu.

Pattonin (2002, s. 4) mukaan aineisto laadulliseen tutkimukseen kerätään yleensä kenttätutkimuksena esimerkiksi haastatteluiden ja observointien avulla. Valitsin havainnoinnin tutkimusmenetelmäksi, sillä tutkimuskohteena vuorovaikutus on moniulotteinen ja sen syvällisyyttä ja säikeisyyttä on haastavaa ymmärtää pelkillä haastatteluilla. Pattonin (2002, s. 262–263) mukaan tutkija pystyy havainnoimaan tutkimuskohteestaan sellaisia asioita, jotka eivät välttämättä il-

menisi haastatteluissa. Hänen näkemyksensä on, että haastatteluissa ihmiset eivät välttämättä kerro arkaluonteisia asioita, negatiivisia asioita tai heidät epäedulliseen asemaan asettavia asioita.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan havainnointia voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä esimerkiksi silloin, kun ilmiöstä on vaikeaa saada muilla keinoilla tietoa. Havainnointi on luonteva tapa tutkimuksen toteuttamiseen myös silloin, kun tutkimuskohteesta ei tiedetä paljoa tai kun tutkimuskysymys liittyy vuorovaikutukseen (Jorgensen, 1989). Vaikka kielikylpy on opetusohjelmanä yksi maailman tutkituimpia (ks. esim. Laurén, 2000), ei suomenkielistä kielikylpyä tai sen vuorovaikutusta ole juurikaan tutkittu. Tutkimus on painottunut vähemmistökielellämme ruotsilla annettavaan kielikylpyopetukseen. Tästä johtuen minulla ei ollut ennen kenttätutkimustani paljon pohjatietoa vuorovaikutuksen muodoista juuri suomenkielisessä kielikylvyssä.

Ennen tutkimukseni aloittamista olin yhteydessä koulun rehtoriin sekä opettajiin ja tiedustelin mahdollisuutta havainnointitutkimuksen toteuttamiseen koulussa. Rehtori antoi hyväksyntänsä tutkimuksen suorittamiselle ja informoi minua oppilaiden yleisistä tutkimusluvista. Kolmen eri oppilasryhmän opettajat ilmoittivat minulle sähköpostitse halukkuudestaan olla mukana tutkimuksessa ja sovin heidän kanssaan aikataulut observoinneille.

Vietin koululla viikon seuraten ja havainnoiden lukujärjestysten mukaisesti kielikylpyluokkien oppitunteja. Havainnointini sisälsi oppituntien seuraamisen lisäksi huomioitani käytävillä ja siirtymätilanteissa esiintyneestä vuorovaikutuksesta. Kritiikkinä observoinnille voidaan nähdä se, että pro gradu -tutkimusta tehdessä aika on tutkimusta vahvasti rajoittavana tekijänä. Pidempikestoisella havainnoinnilla tietoa olisi voitu saada laajemmin ja näkökulmat olisivat voineet kirkastua ja tarkentua. Myös oppilastuntemus olisi parantunut. Hirsjärven ym. (2009) mukaan ihmisen käytös muuttuu, kun hän tietää toimintaansa havainnoitavan. Tällöin tutkijan saama kuva tutkimuskohteestaan voi olla vääristynyt.

Observoinnin hyvänä puolena pidetään sitä, että asioita voidaan tutkia niiden oikeassa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Havainnoidessaan tutkimuskohdettaan tutkija saa tietoa ilman toisen käden lähteitä. Tein havainnointi-

muistiinpanoja perustuen aiemman tutkimuksen avulla muotoilemiini tutkimuskysymyksiin. Seurasin tarkasti sekä opettajan että oppilaiden vuorovaikutusta ja kirjasin ylös myös yleisiä huomioita vuorovaikutukseen liittyen. Liite 4 on esimerkkikatkelma observointimuistiinpanoistani.

Alkuperäisenä tarkoitukseni oli toteuttaa havainnointia ulkopuolisena toimijana osallistumatta luokkahuoneen toimintaan. Tämänkaltaisessa observoinnissa tutkijan ja tutkimuskohteen välillä ei ole tutkimuksen kannalta olennaista vuorovaikutusta ja tutkija toimii ulkopuolisena tarkkailijana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). Päivien aikana ilmeni kuitenkin paljon tilanteita, joissa oli luonnollista esimerkiksi auttaa oppilaita tehtävissä tai vastata heidän kysymyksiinsä. Esitin myös itse joitain kysymyksiä päivien aikana, ja lisäksi opettajat kertoivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan oma-aloitteisesti minulle. Vuorovaikutukseni opettajien kanssa tapahtui opetustilanteiden ulkopuolella ja välitunneilla.

En näin ollen ollut lopulta täysin ulkopuolinen toimija. Toisaalta Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 94) mukaan raja ilman osallistumista ja osallistuvan observoinnin välillä ei ole kovin selkeä. Havainnointitapaani voitaisiin kutsua keskustelevalle havainnoinniksi (Routio, 2007). Routio (2007) kuvaa keskustelevan havainnoinnin sisältävän teemahaastattelun kaltaista keskustelua tutkittavien kanssa. Keskustelujen osuus tutkimuksessani oli kuitenkin verrattain vähäinen.

Oppilaille kerrottiin minun olevan suomenkielinen aikuinen ja käytin ainoastaan suomea kommunikoidessani tutkimuskoululla. Kerroin itse oppilaille tekäväni maisterin tutkielmaani suomenkielisen kielikylpyopetuksen vuorovaikutukseen liittyen ja seuraavani siitä syystä heidän oppituntejaan.

6.3 Aineiston analyysi

Toteutin analyysin laadullisena sisällönanalyysinä. Laadullinen sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sekä sisällön analysointia että sisällön erittelyä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi sopiikin niin kirjoitettujen, kuultujen kuin nähtyjenkin aineistojen analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysi on ana-

lyysitapana väljä ja siitä löytyy paljon erilaisia muotoja. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri alakategoriaan: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Analyysiprosessini noudatti pääpiirteittäin Laineen (Jyväskylän yliopiston filosofian laitos) runkoa laadulliselle analyysille (Taulukko 2).

Taulukko 2

Laadullisen analyysin runko Timo Lainetta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018) mukailten

1. Tee vahva päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa.
- 2a. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi. Jätä kaikki muu pois tästä tutkimuksesta!
- 2b. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoittele tai tyypittele aineisto.
4. Kirjoita yhteenveto.

Yllä olevan analyysin rungon mukaisesti tein aluksi päätöksen siitä, mitä tutkin aineistosta. Tukeuduin tässä vaiheessa tutkimuskysymyksiini ja ne viitoittivat sitä, mitä asioita kielikylvyn vuorovaikutuksesta tutkin. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, täysin aineistolähtöinen analyysi ei ole useimmiten mahdollinen, sillä tutkijalla on aiheestaan esiyymmärrystä ja tietoa aiemman tutkimuksen perusteella. Näin oli myös omassa tutkimuksessani, sillä muodostin tutkimuskysymykseni ja jaottelin teemat analyysivaiheessa aiempien kielikylvytutkimusten perusteella.

Litteroin tutkimuksesta saadut tulokset ja aloin käydä aineistoa huolellisesti läpi. Analyysiprosessi eteni siten, että erottelin litteroidusta observointimateriaalista kielikylvyn vuorovaikutukseen liittyviä asioita, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Järjestelin aineistolähtöisesti näitä tutkimusaineistosta esiin nousevia asioita eri teemojen alle. Teemoittelussa aineistosta ryhmitellään, etsitään ja eritellään teemoja ja pyritään löytämään aineistosta eri teemojen alle soivia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen perinteestä riippuu se, ovatko lukumäärät olennaisia teemoittelussa. Omassa analyysissäni keskityin lukumäärien sijaan eri teemojen alle sopiviin observointihavaintoihin. En laskenut esimerkiksi sitä, kuinka monta kertaa oppilas vaihtoi kesken vastauksen kielestä toiseen, vaan kielten vaihtelu oli yksi aineistosta löytämäni havainto oppilaiden kielenkäyttö -teeman alle.

Tämän jälkeen erittelin ja analysoin näitä teemoja tarkemmin. Kävin aineiston läpi useaan kertaan, jotta mitään olennaista ei epähuomiossa jäisi huomauttamatta. Teemat tarkentuivat analyysiprosessin edetessä ja muotoutuivat lopulta pitkälti tutkimuskysymysten mukaan. Viimeisenä vuorossa oli pohdintojen tekeminen tuloksista.

Tutkimukseni teemoiksi nousivat kielikylvyn vuorovaikutukselle ominaiset piirteet, kielikylpyoppilaiden kielellinen vuorovaikutus, kielikylvyn vuorovaikutuksen haasteet ja vahvuudet sekä opettajien käyttämät vuorovaikutuksen motivointikeinot. Liite 1 on esimerkki yhden teeman analysoinnista.

Vaikka vietin koululla observointien merkeissä vain viikon, löytyi aineistosta useita kiinnostavia asioita, joita olisi ollut mielenkiintoista raportoida ja tutkia lisää. Tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, ja tutkijan onkin tehtävä tarkka rajausta siitä, mikä hänen tutkittava ilmiönsä on (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94).

6.4 Eettiset ratkaisut

Observointitutkimuksessa toimin tutkijana ihmisten parissa, joten on tärkeää muistaa tutkimuksen eettisyys. Ihmistutkimuksessa tutkijalla on institutionaalinen asema, jossa tutkittavien eettinen kohtelu on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusetiikan näkökulmasta tutkijan tulee ottaa huomioon kolme asiaa: hyvän tekeminen, kunnioitus ja oikeudenmukaisuus (Mertens, 2012).

Musanten ja DeWaltin (2011) mukaan tutkittavien kunnioittamisen perusta on siinä, että he saavat vapaasti päättää tutkimukseen osallistumisesta ja ennen päätöstään heitä on informoitu tutkimuksen haitoista ja hyödyistä. Informoin

tutkittavia tutkimuksesta etukäteen ja selvitin halukkaita osallistujia observointeihin. Opettajat lukivat tietosuojailmoituksen (liite 2) ja allekirjoittivat suostumuslupalomakkeen (liite 3). Rehtori lähetti oppilaiden koteihin etukäteen Wilma-viestillä informaation observoinneista. Koska kielikylpy on laajasti tutkittu koulutusohjelma, oli kaikilla koulun oppilailla yleiset tutkimusluvut.

Lapsiin kohdistuvassa ei-lääketieteellisessä tutkimuksessa on häilyvämmät rajat sen suhteen, tuleeko tutkimuslupa saada huoltajilta, lapsilta vai molemmilta (Kuula, 2011). Lähtökohtaisesti lapsen omaa tahtoa tulee kuitenkin kunnioittaa tutkimusetiikan näkökulmasta.

Tutkittavien yksityisyydestä ja anonymiteetistä huolehtiminen on tutkijan vastuulla. Musante ja DeWalt (2011) muistuttavat, että anonymiteetin särkyminen on aina mahdollista. Kiinnitin anonymiteettiin erityisesti huomiota tuloksia kirjoittaessani. Huomioin etenkin sen, ettei observointien suorista lainauksista pystytä identifioimaan ketään.

Tutkimuksen ollessa lyhyt ja oppilasryhmien ollessa minulle vieraita en-tuudestaan päädyin tutkimaan vuorovaikutusta vain yleisellä tasolla. En kehittänyt oppilaille tai opettajille omia pseudonyymejä, eli nimimerkkejä, vaan puhun tuloksissa vain ”oppilaista” sekä ”opettajista”. Jos vuorovaikutustilanteeseen liittyi useampia oppilaita, käytän numeroita erottamaan heidät toisistaan (esimerkiksi oppilas 1, oppilas 2). Näin tutkittavien tunnistamattomuus tutkimuksessa on mahdollisimman hyvin turvattu. Suomenkielinen kielikylpyopetus on kuitenkin verrattain suppea opetusmuoto, jota tarjotaan tällä hetkellä vain kahdessa Suomen kunnassa, eli Pietarsaassa ja Närpiössä (ks. esim. Sjöberg ym., 2018). Teoreettisesti täyttä tunnistamattomuutta onkin mahdotonta taata. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opetusryhmät olivat tietoisia mahdollisista riskeistä tunnistettavuuteen liittyen.

Tutkimuksen luotettavuuskysymykseen liittyvien termien reliabiliteetin ja validiteetin toimivuutta laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu, sillä ne vastaavat alkuperäisesti määrällisen tutkimuksen ongelmiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133–135.) Tutkimuksen luotettavuus on kui-

tenkin huomioitu tutkimusasetelmassa mahdollisimman perusteellisilla tutkimusjärjestelyillä. Olen pyrkinyt kaikissa tutkimuksen vaiheissa perusteellisuuteen ja huolellisuuteen sekä kuvaamaan tutkimusjärjestelyt ja tulokset mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Tuloslukuun on lisäksi liitetty lainauksia ja sitaatteja luotettavuuden varmistamiseksi.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on eritelty vastaamaan eri tutkimuskysymyksiin. Tulokset sisältävät lainauksia observoinnista tehdystä litteroinnista. Joistain lainauksista on poistettu nimiä ja muita tunnistetietoja anonymiteetin säilyttämiseksi muuttamatta kuitenkaan lainauksen sisältöä.

7.1 Kielikylpyyn vuorovaikutuksen piirteitä

Kielikylpyopetuksen vuorovaikutuksessa olennaista on rohkaista oppilaita käyttämään kieltä oman tasonsa mukaisesti. Lisäksi opettajan on tärkeää huomioida kieli ja oppilaiden kielellinen taso kaikessa opetuksessa. Kieli toimii opetuksen kohteena, mutta sen avulla tulisi oppia myös eri oppiaineiden sisältöjä. Tutkimuksen tuloksista nousi esiin kielikylpyopetuksen vuorovaikutukselle tyypillisiä piirteitä (Taulukko 3).

Taulukko 3

Kielikylpyopetuksen vuorovaikutuksen piirteitä tutkimusaineistosta

Teema	Sanallinen kuvaus
Opettajien kielenkäyttö	Opettajat pitivät tiukasti kiinni yksikielisyydestään, eivätkä vaihtaneet oppilaiden keskuudessa kieltä.
Opettajien kaksikielisyys	Opettajat ymmärsivät oppilaiden äidinkieltä ja pystyivät viemään opetusta eteenpäin myös oppilaiden äidinkielellä sanomia asioita hyödyntäen.
Oppilaiden kielenkäyttö	Oppilaat käyttivät sekä kielikylpykieltä (suomi) että äidinkieltään (ruotsi). Lisäksi he käyttivät muita osaamiaan kieliä, kuten englantia.
Oppilaiden keskinäinen kielenkäyttö	Oppilaat käyttivät keskenään pääosin äidinkieltään. Kielikylpykieltä käytettiin keskinäisessä vuorovaikutuksessa vain yksittäisten sanojen verran sekä tilanteissa, joissa opettaja oli erikseen ohjeistanut kielikylpykielen käyttöön.
Oppilaiden kielenkäyttö opettajille	Oppilaat käyttivät kielikylpyopettajille vastatessaan pääosin kielikylpykieltä. Osassa vastauksia ja vuorovaikutusta oppilaat käyttivät myös äidinkieltään.

Vuorovaikutus on luokiteltu opettajien kieltenkäyttöön, opettajien kaksikielisyyteen, oppilaiden kieltenkäyttöön, oppilaiden keskinäiseen kieltenkäyttöön sekä oppilaiden vuorovaikutukseen opettajille (Taulukko 3). Kuten taulukosta käy ilmi, hyödynsi opettaja vuorovaikutustilanteissa ainoastaan kielikylpykieltä ymmärtäen kuitenkin myös oppilaidensa äidinkieltä. Oppilaat sen sijaan hyödynsivät luokkahuonevuorovaikutuksessa kaikkia osaamiaan kieliä erillään ja sekoittaen riippuen vuorovaikutustilanteesta.

7.2 Oppilaiden kieltenkäyttö kielikylpyopetuksessa

Oppilaiden kielellisessä vuorovaikutuksessa esiintyi laaja skaala kieliä ja niiden sekoituksia (ks. taulukko 4).

Taulukko 4

Kielikylpyoppilaiden kielet vuorovaikutuksessa

Kieli / kielet	Sitaatti
Ruotsi (äidinkieli)	Har vi matte?
Suomi (kielikylpykieli)	Minä en tiedä mikä tämä on.
Ruotsin ja suomen sekoitus	Minä en voi springata tai hoppata. Minä haluan yksi pillimehua minä oon hungrig.
Sama asia molemmilla kielillä	Tuo sparkaa mua tai siis potkii. Kasvot se on ansikte!
Muut kielet	Du är så lucky

Kuten aikaisemmasta tutkimuksesta (ks. esim. Bergroth, 2015) käy ilmi, saivat lapset käyttää kielikylvyssä myös omaa äidinkieltään. Oppilaat pyrkivät kuitenkin vastaamaan ja puhumaan opettajille suomea.

Minä en tiedä, mikä tämä on.

Får jag gå ut? Saanko mennä ulos?

He yhdistivät puheeseensa äidinkieltään (ruotsia) esimerkiksi tilanteissa, joissa he eivät tieneet tai muistaneet sanalle suomenkielistä vastinetta.

Minä en halua lukea tämä, se on niin lång.

Okej kumpi on tur nu?

Keskenään keskustellessaan oppilaat käyttivät lähes pelkästään omaa äidinkieltään eli ruotsia. Tilanteet, joissa kielikylpyoppilas olisi puhunut vertaiselleen vapaaehtoisesti kielikylpykieltä olivat harvinaisia. Tätä tapahtui yksittäisissä tilanteissa, joissa suomenkieliseen ilmaisuun oli totuttu tai se oli valmiiksi annettu esimerkiksi oppikirjassa. Huomioitavaa oli, että oppikirjojen ollessa täysin suomenkielisiä lainasivat oppilaat oppikirjojen suomenkielisiä sanoja ja sanapareja kirjojen tekstistä ja tehtävistä luokkatovereille puhuessaan. Tämä näkyi etenkin matematiikan sanallisissa tehtävissä.

Kymmenen veturia... så tio gånger tio.

Valkoinen (värikynä) har jag inte.

Oppilas 1: Vad hade vi? Oppilas 2: Uskontoo.

Kielet eivät rajoittuneet kielikylpykieleen ja oppilaiden äidinkieleen vaan myös englantia sekoittui mukaan. Kielikylpykielen (suomi) opiskelun lisäksi koulun oppilaat opiskelivat äidinkieltään (ruotsia) ja englantia ensimmäiseltä luokalta alkaen.

I am so tired i want to go to sleep.

I don't think så!

Oppilaat käyttivät monessa tilanteessa suomenkielisistä sanoista vääriä muotoja tai käänsivät virkkeen esimerkiksi suoraan ruotsista, jolloin sanajärjestys oli väärä tai kummallinen. Seuraavassa sitaatissa oppilas käytti opettajan kanssa samaa muotoa sanasta *tehdä*, eikä osannut taivuttaa sitä oikein.

Opettaja: Tämä sivu pitäisi saada tehtyä.

Oppilas: Joo, se on kohta tehtyä.

Kieltenkäyttö ja kielikylpykielisen vuorovaikutuksen määrä vaihtelivat runsaasti oppilaiden välillä. Osa oppilaista pystyi kommunikoimaan luokkahuonetilanteissa lähes pelkällä kielikylpykielellä, osa käytti vuorovaikutuksessa vahvasti äidinkieltään ja osa oppilaista ei ollut juurikaan luokkahuonetilanteissa mukana kielellisessä vuorovaikutuksessa.

7.3 Opettajien vuorovaikutuksellisia motivointikeinoja

Opettajat hyödynsivät kieltä mahdollisimman monipuolisesti ja selkeästi. Koska opettajien tavoitteena on saada myös lapset hyödyntämään kielikylpykieltä, tulee heidän tarjota siihen mahdollisuuksia erilaisissa tilanteissa.

Toisinaan opettajat johdattelivat keskustelua siten, että he antoivat puhuesaan oppilaille sanoja, joilla vastata. Toisinaan he jatkoivat keskustelua vastaten myös oppilaiden äidinkielisiin asioihin. Opettajat myös korjasivat oppilaiden kieliopillisesti vääriä virkkeitä, mutta tekivät sen monesti huomaamatta ja nostamatta esiin virhettä.

Oppilas: Ja ei saanut läksyä? Opettaja: Ei tullut läksyä.

Oppilas: Minä olen ut. Opettaja: Mitä olet? Oppilas: Olen ulos. Opettaja: Ulkona.

Kielikylpyopettajat seurasivat jatkuvasti, että oppilaat ymmärtävät opeteltavat asiat. He pystyivät hyödyntämään oppilaita tulkkeina toisilleen, kuten seuraavassa sitaatissa, jossa käsittelyssä oli uskonnon kirjasta siunaaminen.

Opettaja: Tiedättekö mitä tarkoittaa siunausta? Oppilas 1: Onko be? Opettaja: Se taitaa olla rukoilla. Oppilas 2: Onko välsigna? Opettaja: Joo! Sano vielä muillekin ruotsiksi.

Näin opettajat pystyivät pitämään kiinni yksikielisyydestä, mutta selventämään opiskeltavia asioita ja termejä ja varmistamaan, että kaikki oppilaat ymmärsivät opiskeltavan asian. Joissain tilanteissa opettajat toivoivat oppilailta kielikylpykielen käyttöä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi opettajan kysymyksiin viittäen vastaaminen.

Toisinaan opettajat näyttivät oppilaille ymmärtävänsä myös heidän äidinkieltään ja saattoivat vastata myös oppilaiden äidinkielisiin kommentteihin.

Näin myös heikommin kielikylpykieltä osaavat oppilaat olivat mukana vuorovaikutuksessa ja saivat opettajilta vastavuoroisuutta. Yksittäisten sanojen tietämättömyyttä tai unohtamista kielikylpykielellä ei paheksuttu, joskin toisinaan opettajat jatkokysymyksillä selvittivät näitä sanoja.

Opettajat eivät näyttäneet kaikissa tilanteissa oppilaille ymmärtävänsä heidän äidinkieltään. Teennäisellä ymmärtämättömyydellään opettajat pyrkivät lisäämään oppilaiden kielikylpykielen käyttöä. Toisinaan oppilaan sanoessa jotain ruotsiksi pyysi opettaja tätä sanomaan saman asian suomeksi. Jos oppilas ei osannut sanoa kielikylpykielistä vastinetta asialleen, luokkatoverit auttoivat tilanteessa.

7.4 Vuorovaikutuksen haasteita ja vahvuuksia

Keskusteleva havainnointi (ks. Routio, 2007) mahdollisti kielikylpyluokkien opettajien omien näkökulmien kuulemisen. Opettajat kuvasivat kielikylvyn suurena haasteena olevan oppilaiden keskinäisen kielenkäytön – sama ilmeni tutkimusaineistosta. Opettajien mukaan lapset käyttivät automaattisesti äidinkieltään keskenään sen ollessa heille luonnollisempi ja vahvempi tapa kommunikoida. Observointimateriaalista käy ilmi, että oppilaat käyttivät keskinäisessä vuorovaikutuksessa kielikylpykieltä pääosin vain sellaisissa tilanteissa, joissa heitä oli siihen erikseen ohjeistettu.

Termien selkeyttäminen siten, että oppilaat ymmärtäisivät niiden merkityksen sekä kielikylpykielellä että äidinkielellään, loi omanlaisiaan haasteita. Opettajat eivät saaneet käyttää kommunikoinnissa oppilaiden äidinkieltä, joten he joutuivat hyödyntämään toisia oppilaita termien kääntämisessä ruotsiksi. Luokahuoneissa ja muissa oppimisympäristöissä oli runsaasti suomen kieltä seinillä esimerkiksi arkipäivän termien ja fraasien muodossa. Lisäksi kuvia ja kuvakortteja hyödynnettiin asioiden selkeyttämisessä.

Jotkut oppilaista eivät halunneet tai osanneet käyttää kielikylpykieltä. Aineistosta ilmenee tilanteita, joissa oppilas ei suostunut tai kyennyt vastaamaan opettajalle suomeksi. Myös heidän osallistamisensa yhteiseen vuorovaikutuk-

seen oli haaste opettajille. Tilanteissa, joissa oli paljon tunteita, oppilaat eivät vaikuttaneet haluavan selvittää asioita kielikylpykielellä. He hakeutuivat keskustelemaan sellaisen aikuisen kanssa, joka käytti koulussa ruotsin kieltä. Toisinaan esimerkiksi kiihtyneinä oppilaat selittivät asioita kielikylpyopettajalle myös äidinkielellään. Riippui tilanteesta, miten opettaja reagoi tai vastasi tämänkaltaisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Vahvuutena vuorovaikutuksessa oli etenkin sen monipuolisuus. Kielet vaihtelivat ja sekoittuivat oppilaiden puheessa, mutta se ei vaikuttanut haittaavan oppimista. Formaalien ja informaalien vuorovaikutustilanteiden kielten käyttö erosi toisistaan. Informaaleissa tilanteissa oppilaat juttelivat keskenään pääosin äidinkielellään. Formaaleissa tilanteissa opettajat odottivat oppilaiden käyttävän kielikylpykieltään ja auttoivat heitä kielikylpykielisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuutena voidaan nähdä myös se, että oppilaat auttoivat toinen toistaan vuorovaikutuksessa. He kyselivät toisiltaan, mitä sanat tai termit tarkoittivat, ja keskustelivat niistä myös äidinkielellään. Ilmapiiri vuorovaikutuksessa vaikutti positiiviselta ja kannustavalta. Tutkimusaineistossa ei tullut missään kohdassa esiin sellaista, että oppilaan käyttäessä äidinkieltään opettaja olisi hermostunut siitä. Myöskään kieliopillisesti väärin käytetyille sanoille, termeille tai sanamuodoille ei naureskeltu luokassa.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista vuorovaikutusta suomenkielissä kielikylvyssä on. Lisäksi tavoitteena oli saada lisää tietoa kielikylpyoppilaiden kielellisestä vuorovaikutuksesta, opettajien motivointikeinoista koskien kielikylpykielistä vuorovaikutusta sekä kielikylpyvuorovaikutuksen haasteista ja vahvuuksista.

Kielikylpyopetuksen suosio on pysynyt vahvana läpi vuosien. Kielikylpytutkimusta onkin tehty laajasti opetusohjelman alkuvuosista lähtien (ks. esim. Laurén, 2000). Vertaillen tällöin tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin havaitsin, että monet esiin nousseet aiheet löytyvät myös aiemmista tutkimuksista. Tutkimusaineistossa ilmeni paljon samankaltaisia piirteitä niin opettajan kuin oppilaidenkin kielenkäyttöön liittyen.

8.1.1 Kielikylpyvuorovaikutuksen piirteet

Taulukkoa 3 tarkasteltaessa huomataan, että vuorovaikutuksen piirteet ovat hyvin linjassa aiemman kielikylpytutkimuksen kanssa. Kaikki tutkitut kielikylpyopettajat käyttivät johdonmukaisesti vain kielikylpykieltä opetuksessaan, kuten Bergroth (2015) kuvasi myös aiemmassa tutkimuksessa.

Kuten Bergroth ja Björklund (2013) esittivät, loi opettajan yksikielisyydessä pysyttäytyminen lapsille mahdollisimman paljon tilanteita kielikylpykielen kuumemiselle. Tuloksista käy ilmi, että oppilaiden keskinäinen kielenkäyttö tapahtui pääosin heidän omalla äidinkielellään eli ruotsiksi. Oppilaat eivät välttämättä joutuneet lainkaan tekemisiin kielikylpykielen kanssa luokkahuoneen ulkopuolella. Aikuisten yksikielisyyden onkin yksi kielikylvyn peruspilareista ja siitä pidetään lujasti kiinni. Tämä ilmeni kaikessa luokkahuonevuorovaikutuksessa.

Opettajien kaksikielisyyden tuli kuitenkin esiin tutkimusaineistosta. Opettajat saattoivat vastata oppilaille myös sellaisiin kommentteihin, jotka oli esitetty oppilaan äidinkielellä. Ymmärtäessään oppilaiden äidinkieltä pystyivät opettajat

myös tarttumaan oppilaiden keskinäisessä keskustelussa esiin nouseviin aiheisiin ja haasteisiin. Koska oppilailta ei vaadita pelkän kielikylpykielen käyttöä, onkin opettajan tärkeää ymmärtää myös oppilaiden äidinkieltä. Etenkin kielikylpyohjelman alkuvuosina oppilaiden kielelliset taidot kielikylpykielessä ovat ymmärrettävästi vielä heikot, joten vuorovaikutukseen rohkaistaan niillä taidoilla, mitä oppilaalta löytyy (ks. POPS, 2014, s. 21).

Oppilaat käyttivät kielikylpykielen lisäksi myös äidinkieltään ja etenkin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus tapahtui lähinnä oppilaiden äidinkielellä (ruotsi). Kuten Savijärvin (2011) kuvaa, oppilaat auttoivat toisiaan sekä vuorovaikutuksessa että uuden kielen oppimisessa. Oppilaiden ensikielen ollessa kaimilla ruotsi saivat he toisiltaan vertaistukea sekä kielellisiin seikkoihin että ainesisältöihin.

8.1.2 Oppilaiden kielellinen vuorovaikutus

Oppilaat käyttivät vuorovaikutuksessa eri kieliä niitä sekoittaen. Kuten tulokista käy ilmi, oppilaiden kielellinen vuorovaikutus sisälsi heidän äidinkieltään, kielikylpykieltä, näiden sekoitusta sekä muita kieliä (englanti). Lisäksi oppilaat ilmaisivat toisinaan asian sekä äidinkielellään että kielikylpykielellä. Heitä innostettiin ja kannustettiin kielikylpykielen käyttöön luokkahuonevuorovaikutuksessa ja ainakin osittain siinä onnistuttiin. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan opettajille puhuessaan oppilaat pyrkivät käyttämään suomea. Kielikylpyopettaja toimi oppilaille suomenkielisenä roolimallina, joten suomen käyttäminen vuorovaikutustilanteissa opettajan kanssa lie ni olevan oppilaille luonnollista.

Siihen, kuinka paljon oppilas käytti kielikylpykieltä eli suomea vaikutti moni tekijä, joita ei pystytty tarkemmin tässä tutkimuksessa selvittämään. Oppilaiden luokka-aste, taitotaso kielikylpykielessä, motivaatio, luonne sekä energia ja tunnetila ovat muutamia vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Myös Bergroth (2015) muistuttaa jokaisen kielikylpylapsen olevan kielenoppimisen, -omaksumisen ja -tuottamisen suhteen yksilö.

Oppilaat käyttivät kommunikoidessaan jonkin verran kieliopillisesti vääriä sanamuotoja ja virkerakenteita. Vaikka opettajat korjasivat virheellistä kielenkäyttöä joissain tilanteissa, tapahtui se aina positiivisessa mielessä. Oppilaita ei missään tilanteessa syyllistetty virheellisestä tai puutteellisesta kielenkäytöstä – päinvastoin. Tämä on hyvin linjassa Savijärven (2013) ajatusten kanssa siitä, että oppilaiden rohkaiseminen johtaa mielekkääseen vuorovaikutukseen ja suullisen kielitaidon vahvistumiseen kielikylpyopetuksessa.

Mielenkiintoista oli, että kielikylpykielen ja äidinkielen sekaan sekoittui kielikylpyoppilailta myös englantia. Globalisoituvassa maailmassamme englantia esiintyy yhä enemmän lasten ja nuorten puheessa. Nykypäivän suomalaislapsilla englantia voitaisiin pitää niin sanottuna lisäkielenä äidinkielen rinnalla (Koi-vistoinen & Kuurre, 2010). Kielikylpylapsilla edellä mainittuihin kieliin yhdistetään vielä kielikylpykieli, jolloin kommunikaation monikielisyys sekä kielten sekoittuminen onkin ymmärrettävää.

8.1.3 Opettajien vuorovaikutukselliset motivointikeinot

Opettajat huomioivat oppilaiden kielelliset resurssit ja pyrkivät tekemään opetuksesta ja luokkahuonevuorovaikutuksesta oppimista tukevaa. Kuten sekä opetussuunnitelma (2014) että Savijärven (2013, s. 138) kielikylpytutkimus kuvaavat, rohkaisivat opettajat oppilaita mukaan vuorovaikutustilanteisiin niitä taitoja ja resursseja hyödyntäen, joita oppilailta oli.

Savijärven (2008) mukaan kielikylvyn alkutaipaleella painotettiin toisen kielen ymmärtämisen edistämistä, eikä niinkään lasten rohkaisemista toisen kielen tuottamiseen. Nykyään kielikylpykielen tuottamisen merkitystä pidetään kuitenkin olennaisena osana kielenoppimista. Tämä kävi ilmi myös tutkimusaineistosta ja opettajien eri tavoista pyrkiä muodostamaan vuorovaikutuksellisuutta oppimistilanteisiin. Aineiston perusteella luokkahuoneisiin oli pyritty muodostamaan vuorovaikutuksellisuutta tukeva oppimisympäristö erilaisten apukeinojen, kuten seinillä olevien termien ja kuvien avulla.

Opettajat johdattelivat monesti oppimistilanteissa keskustelua helpottaen oppilaiden vastaamista ja vastavuoroisuutta. Myös Södergårdin (2002) tutki-

muksesta löytyy samankaltaisia piirteitä: opettajat pyrkivät muotoilemaan sellaisia kysymyksiä, joihin oppilailla on mahdollisuus vastata. Kuten Bergroth (2015) kuvaa, joutuivat opettajat hyödyntämään runsaasti puheen konkretisointia, jotta oppilaat ymmärsivät ja pysyivät mukana opetuksessa. Opettajat saattoivat konkretisoida ja rikastuttaa kielellistä vuorovaikutusta esimerkiksi tukiviittomien ja kuvien avulla. Kun oppilaat ymmärsivät opetettavan asian, pystyivät he olemaan myös mukana keskustelussa ja vuorovaikutuksessa.

Vaikka kielikylpyopettajan tulee ymmärtää oppilaiden äidinkieltä (ks. Bergroth, 2015), eivät opettajat välttämättä osoita sitä kaikissa tilanteista – tämä kävi ilmi myös tutkimusaineistosta. Toisinaan opettajat innostivat oppilaita käyttämään kielikylpykieltä sanomalla, etteivät ymmärrä oppilaiden äidinkielistä kommenttia. Aihe vaatinee opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja tilannettaajua. Hyvin oppilaansa tunteva opettaja voi saada aremmatkin oppilaat houkuteltua mukaan keskusteluun. Toisaalta opettaja voi koetella kielellisesti vahvempaa oppilasta esittämällä ymmärtämätöntä.

Kuten Lehtinen ym. (2016) esittävät, on opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadulla huomattava merkitys oppimistuloksiin. Kielikylpyopettajan on pyrittävä luomaan oppilaisiin merkityksellisiä ja jokaisen oppilaan yksilöllisesti huomioivia vuorovaikutussuhteita puhumatta oppilaiden äidinkieltä. Näiden opettajan ja oppilaan välisten henkilökohtaisten vuorovaikutussuhteiden merkitys käy ilmi myös Pöysän ym. (2021) VOPA-vuorovaikutusmallista.

Tutkimusaineistosta ei juurikaan ilmennyt opettajien suoranaista kehumista kielikylpykielen käytöstä. Opettajat kannustivat oppilaita mukaan keskusteluihin ja ylläpitivät positiivista vuorovaikutusta, mutta yhteisessä keskustelussa suomen kielen käyttö vaikutti oletusarvolta. Positiivista palautetta annettiin aihesisältöihin liittyen, muttei erikseen kielikylpykielisestä vuorovaikutuksesta. Tämä johtui mahdollisesti siitä, että etenkin ylemmillä luokilla kielikylpykielen jonkinasteista osaamista jo odotetaan ja vaaditaan (ks. Bergroth, 2015). Södergårdin (2002) tutkimuksen mukaan oppilaat myös tottuivat käyttämään kielikylpykieltä, kun opettaja osoitti sitä heiltä odottavansa.

8.1.4 Haasteet ja vahvuudet vuorovaikutuksessa

Kuten aiempi tutkimus osoittaa, käyttivät oppilaat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan pääsääntöisesti omaa äidinkieltään. Oppilaiden käyttäessä kielikylpykieltä vain opettajalle kommunikoidessaan jäi kielikylpykielen käyttö vähäiseksi.

Vuorovaikutuksen vahvuutena nähtävä positiivinen vuorovaikutusilmapiiri nousi tuloksista vahvasti esiin. Aineistosta käy ilmi, että oppilaat eivät nauraneet toisten virheille, vaan auttoivat toisiaan vuorovaikutustilanteissa. Oppilas saattoi esimerkiksi kääntää suomenkielisen termin ruotsiksi ja tulkata asian toisille oppilaille. Yhteinen äidinkieli loikin oppilaiden välille yhteenkuuluvuutta (ks. esim. Urpelainen, 2012) ja he opettelivat uutta kieltä yhteistyössä toistensa kanssa (ks. esim. Savijärvi, 2011).

Toisaalta tuloksista käy ilmi myös se, että kaikki oppilaat eivät halunneet tai osanneet käyttää kielikylpykieltä. Heidän osaltaan luokkahuonevuorovaikutus jäi vähäiseksi. Toisaalta positiivisena voidaan nähdä oppilaiden halu auttaa toinen toistaan kielellisissä ongelmissa. Myös Savijärvi (2011) on havainnut oppilaiden auttavan toinen toistaan kielikylpyvuorovaikutuksessa.

Nummenmaa (2006) kuvaa aikaisemmassa tutkimuksessa, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa oppilaalla on tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Pohdin tätä aihetta sekä observointeja tehdessäni että aineistoa läpikäydessäni. Tulivatko oppilaat kaikissa tilanteissa kielikylpyopettajan kuulemiksi ja ymmärtämiksi?

8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimus oli lyhytkestoinen observointitutkimus, jossa havainnoin kolmea eri oppilasryhmää opettajineen. Tulosten yleistettävyyden kannalta tulisi aihetta tutkia laajemmin ja pitkäkestoisemmin. Yksittäisen tapaustutkimuksen perusteella tutkimustuloksia ei voida yleistää (ks. esim. Patton, 2002) koskemaan kaikkea kielikylpyopetusta.

Havainnoin yksittäisiä kielikylpyryhmiä tutkimuksessa kutakin vain parin päivän ajan. Vaikka pääpiirteitä vuorovaikutuksesta nousikin esille, saattaa yk-

sittäisen päivän tai oppitunnin vuorovaikutus poiketa tavanomaisesta oppitunnista tai koulupäivästä. Kaikkien oppituntien aiheet eivät ole yhtä vuorovaikutuksellisia ja esimerkiksi oppilaiden vireystilalla ja kiinnostuksella aiheeseen voi olla suuri vaikutus keskusteluun osallistumiseen. Lisäksi oma läsnäoloni tutkijan roolissa voi vaikuttaa oppilaiden ja opettajien toimintaan luokkahuoneessa. Tästä johtuen näin lyhytkestoisen tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkea suomenkielisen kielikylpyopetuksen vuorovaikutusta.

Suomenkielistä kielikylpyopetusta ei ole tutkittu yhtä laajasti kuin esimerkiksi ruotsinkielistä tai Kanadan ranskankielistä kielikylpyä (ks. esim. Laurén, 2000). Toisaalta suomenkielisen kielikylpyopetuksen osuus Suomessa tarjottavasta opetuksesta on verrattain hyvin pieni: suomenkielistä kielikylpyopetusta on tarjolla vain Närpiössä ja Pietarsaassa (ks. Sjöberg ym., 2018). Voidaan kuitenkin olettaa, että vuorovaikutus suomenkielisessä kielikylvyssä on verrattavissa ruotsinkielisen kielikylvyn vuorovaikutukseen, sillä kielikylpymalli on niissä kaikilta osin sama.

Pidempikestoisessa ja suuremmilla resursseilla toteutetussa tutkimuksessa olisi ollut mielenkiintoista selvittää tarkemmin oppilaiden taustoja ja yhteyksiä kielikylpykieleen. Lisätutkimuskysymyksenä olisi voitu pohtia, onko luokkahuonevuorovaikutuksessa ja kielikylpykielen käytössä eroja niillä lapsilla, jotka käyttävät tai kuulevat suomea myös vapaa-ajallaan.

Jatkotutkimuksena aihetta voisi tutkia myös individualistisesti oppilaiden näkökulmasta. Olettamuksena voidaan pitää, että niin kielikylpyoppilaiden kuin yksikielisen yleisopetuksen oppilaiden luokkahuonevuorovaikutukseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät kuten luonne ja taitotaso. Vuorovaikutustaitojen ja kielellisten taitojen kehityksen tutkiminen olisikin mielenkiintoista pidemmällä aikavälillä. Olisi kiinnostavaa myös vertailla suomenkielisen ja ruotsinkielisen kielikylpyopetuksen vuorovaikutusta ja selvittää, löytyykö niistä eroja.

LÄHTEET

- Bergroth, M. (2015). Kotimaisten kielten kielikylpy. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Bergroth, M., & Björklund, S. (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. (s. 91–114). Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H., & Tallgård, M. (2005). Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4. Levón-instituutti. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Folktinget. (2005). Ge ditt barn en gåva: Språkkunskaper ger valfrihet; Anna lapsellesi lahja: Kielitaito on valinnanvapautta. Ekenäs: Tryckeri.
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychology* 49: 2, 140–147.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S., & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Harju-Luukkainen, H. (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Turku: Åbo Akademis förlag.
- Harju-Luukkainen, H., Knubb-Manninen, G., Korkeakoski, E., Lyytinen, H., & Sulkunen, S. (2011). *Kohti täydellistä kielikylpyä. Kauniaisten kaupungin Mäntymäen koulun kielikylpymallin arviointiraportti Syksy 2010*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Hertzberg, V. (2012). *För en levande tvåspråkighet. Rapport om Folkhälsans arbete för språkbåd samt om tillgången till grundläggande utbildning och dagvård på svenska på enspråkigt finska orter under åren 2006–2012*.

Helsinki: Folkhälsan. <http://docplayer.se/143170-For-en-levandetvasprakighet.html>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Joseph, J.E. (2004). Language and identity: national, ethnic, religious.

Houndmills: Palgrave Macmillan.

Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kielilaki 2003/423. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>

Koivistoinen, H., & Kuure, L. (2010). Kielenoppimisen arki. Teoksessa H. Juuso,

M. Kielenen, L. Kuure & A. Lindh (toim.), Koulun kehittämisen haaste.

Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. (s. 81–96).

Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13.

Kortesalmi, T. (2020). Kielikylpytutkimus Suomessa ja Kanadassa vuosina

2015–2020. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/121184/KortesalmiTuuli.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Laurén, C. (2000). Kielten taitajaksi – Kielikylpy käytännössä. Jyväskylä:

Kopijyvä.

Leary, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality. New York, NY: The

Ronald Press.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M-K. (2016). Kasvatuspsykologia.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Llamas, C., & Watt, D. (2010). Introduction. Teoksessa C. Llamas & D. Watt

(toim.), Language and identities. (s. 1–8). Edinburgh: Edinburgh

University Press.

May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us.

Teoksessa N.H. Hornberger (toim.), Encyclopedia of Language and

Education. (s. 19–34). Springer: Boston, MA.

https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-0-387-30424-3_113.pdf

Mercer, N., & Hodgkinson, S. (toim.). (2008). Exploring talk in school: Inspired

by the work of Douglas Barnes. SAGE Publications Ltd.

<https://dx.doi.org/10.4135/9781446279526>

- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (toim.), *Qualitative research. An introduction to methods and designs.* (s. 19–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, E., Kangasvieri, T., & Saarinen, T. (2013). Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa L. Tainio, & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.* (s. 71–90). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Morris, C.W. (toim.). (1934). *George Herbert Mead, Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.
https://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
- Musante, K. & DeWalt, B. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers.*
- Muurinen, S. (18.11.2017). Vapaaehtoista ruotsia ajetaan samanlaisin aloittein. *Aamulehti*, A25.
- Mård, K. (1994). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyys.* (s. 71–85). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa M. Buss. & C. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta.* (s. 31–45). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå.* Vasa: Universitas Wasaensis.
- Nieminen, R. (22.11.2017). Enemmistö pitää ruotsia yhä tärkeänä. *Aamulehti*, A8.
- Nummenmaa, A.R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.

- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2021). Ruotsinkielinen perusopetus Suomessa.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ruotsinkielinen_perusopetus_Suomessa.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opintopolku. (2020). Kielikylypy: Luokanopettajan koulutusohjelma.
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.67502696205?descriptionLang=fi>
- Palojärvi, A., Palviainen, Å., & Mård-Miettinen, K. (toim.). (2016). Suomeksi ja ruotsiksi. Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pianta, R.C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pietarsaaren perusopetuksen opetussuunnitelma. (2016).
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4590256>
- Pollari, P., Toomar, J., Mäntylä, K., & Veivo, O. (2021). Kielten opiskelu uuteen kukoistukseen?. *Tempus*, 56(4), 24-25.

- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rapo, K. (2012). Kodväxling i muntliga diskussioner i tre åldersgrupper av språkbadslever. Vaasan yliopisto. Pohjoismaisten kielten yksikkö. Pro gradu - työ.
- Repo, E. A. (12.6.2018). Ruotsin kieli on Suomessa rasite. *Aamulehti*, B11.
- Routio, P. (2007). Toteava havainnointi ja koe. Havainnoivat tutkimustavat - verkkojulkaisu. <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/062>
- Savijärvi, M. (2008). Kaksikymmentä vuotta kielikylpyä. Juhlaseminaari Vaasassa 11.-13.10. 2007. *Virittäjä*, 112(1), 136-136.
- Savijärvi, M. (2011). Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Savijärvi, M. (2013). Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa L. Tainio, & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden.* (s. 115-140). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A., & Skinnari, K. (2018). Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Swain, M., & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. Teoksessa R.K. Johnson, & M. Swain (toim.), *Immersion education: International perspectives.* (s. 1-16). USA: Cambridge university press.

- Södergård, M. (2002). Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråkproduktion. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia 98.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Urpelainen, M. (2012). Språklig och nationell identitet: Finska krigsbarn i Sverige. Jyväskylä.
- Vygotski, L.S. (1931). Ajattelu ja kieli. Venäjänkielisestä alkuteoksesta suomentaneet K. Helkama & A. Koski-Jännes. (1982). Prisma-tietokirjasto. Espoo: Weilin&Göös.
- Wentzel, K.R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Teoksessa T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (toim.), *Interpersonal relationships in education*. (s. 17-36). Sense Publishers.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki analyysista

Teema: Kielikylpyoppilaiden kielellinen vuorovaikutus

Alkuperäinen ilmaus litteroinneissa	Pelkistetty luokka / yleistys
"Onko tämä rätt?"	kielten sekoittaminen
"Se on lehmä, se on ko"	sama asia molemmilla kielillä
"Saanko tehdä toisen?"	kielikylpykieli
"Det växaa! Se kasvaa!"	sama asia molemmilla kielillä
"Oj min omena... det här."	kielten sekoittaminen
"Voiko sitten lämna in?"	kielten sekoittaminen
"Hän otti kaikki asiat koulusta."	kieliopillisesti väärä rakenne kielikylpykielessä
"Mä en halua lukea tämä se on niin lång."	kielten sekoittaminen
"Mitä ihmettä? Miksi sinä naurat?"	kielikylpykieli (informaalissa tilanteessa)
"I am so tired i want to go to sleep."	englannin kieli
"Minä en tiedä mikä tämä on."	kielikylpykieli (kirjakieli)
"Att vi får gratis mat i skolan ... En tiedä mikä on gratis."	äidinkieli + kielten sekoittaminen
"Se on kohta kesä."	suora käänös äidinkielestä kielikylpykielille
"Jag hatar den här tehtävät."	kielten sekoittaminen
"Saako lähteä kotiin?"	kielikylpykieli
"Kasvot se on ansikte."	sama asia molemmilla kielillä
"Har vi matte?"	äidinkieli

Liite 2. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Suomenkielisen kielikylpyopetuksen vuorovaikutus.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Johanna Tentke. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

⋮
Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Maisterintutkielma

28.03.2021 (laatimispäivä)

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoa, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen nimi lyhyesti ja selkeästi: Suomenkielisen kielikylpyopetuksen vuorovaikutus. Tutkimuksen kesto on kertaluonteinen ja se toteutetaan observointeina sekä mahdollisina myöhemmässä vaiheessa toteutettavina haastatteluina. Tutkimustulosten arvioitu valmistumisaika on joulukuussa 2021.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus [yliopiston erillinen pohja suostumuksen pyytämiseen tämän ilmoituksen lisäksi]

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä: Johanna Tentke, 040-7485378, johanna.j.tentke@student.jyu.fi, Ramoninkatu 2 as 316, 40100 Jyväskylä.

Johanna Tentke on henkilö, joka on vastuussa tutkimuksen toteuttamisesta ja henkilötietojen käsittelyä koskevien säännösten noudattamisesta.

Tutkimuksen ohjaajat: opinnäytetyön ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta Josephine Moate (josephine.m.moate@jyu.fi).

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää suomenkieliseen kielikylpyopetukseen kuuluva vuorovaikutusta. Observointien avulla tutkijan tarkoituksena on ymmärtää paremmin, millaista vuorovaikutus on oppilaiden kesken sekä oppilaiden ja opettajan välillä kielikylpyopetuksessa.

Tutkimukseen osallistuvat suomenkielisen kielikylpyopetuksen oppilasryhmät sekä heidän opettajansa. Osallistuminen tutkimukseen ei ole mahdollista, jos opettajalla ei ole lainkaan kokemusta kielikylpyopettajuudesta. Tutkimukseen osallistuu noin 3 tutkittavaa oppilasryhmää. Tutkija toteuttaa observoinnit osallistumatta itse toimintaan.

Henkilötietoja tutkimuksessa ei käsitellä lainkaan, eikä oppilaita tai opettajia esitetä missään vaiheessa tutkimusta nimellä. Näin tunnistamattomuus säilyy. Myöskin tutkittujen mahdolliset keskustelut esitetään lopullisessa tutkimuksessa siten, että niistä ei ole mahdollista tunnistaa henkilöä.

Tutkimusaineisto ei sisällä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja (rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveyttä koskevat tiedot, seksuaalinen suuntautuminen tai käyttäytyminen, geneettiset tai biometriset tiedot henkilön tunnistamista varten). Muoto, jossa tiedot tallennetaan, on observointimuistiinpanoina ja havainnointiaineistona. Mahdolliset myöhemmässä vaiheessa toteutettavat haastattelut äänitetään yliopistolta lainattavalla mp3-tallentimella, ja ne pidetään ulkopuolisilta saamattomissa. Kaikki tutkimuksesta saatu data säilytetään kryptatulla muistitikulla, eikä dataan näin ollen ole ulkopuolisilla pääsyä.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimus toteutetaan observointeina ja tutkimukseen osallistuminen kestää yhdeltä oppilasryhmältä 1-3 koulupäivää.

Tutkimukseen sisältyy mahdollisia yksilohaastatteluita myöhemmässä vaiheessa, joihin osallistuminen on vapaaehtoista ja halukkuutta osallistua tiedustellaan myöhemmin. Nämä haastattelut toteutetaan koululla tai virtuaalisesti. Jatkoseurantaa ei tehdä.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa kielikylpyopetuksesta ja siinä ilmenevästä vuorovaikutuksesta. Tutkimus toteutetaan siten, että siitä ei koidu haittaa tutkitulle. Jos tutkittu kokee tutkimuksesta ilmenevän haittoja tai liikaa rasitetta, on tutkitulla missä vaiheessa tahansa tutkimusta oikeus keskeyttää tutkimus.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötietoja ei kerätä ja aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimukseni ei edellytä erillisen vaikutustenarvioinnin tekemistä.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään kryptatulla muistitikulla, kunnes tutkimus on julkaistu. Säilytän henkilötietoja pseudonymisoituna tai anonymisoituna tutkimuksen julkaisuun saakka, jonka jälkeen aineisto hävitetään. Henkilötietoja ei arkistoida.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 4. Esimerkki observointimuistiinpanoista

- Ope kysyy: Tiiättekö mikä on ruori? (sana on kirjassa) -> oppilaat vastaavat ei -> Ope: Se on melkein sama ruotsiksi eikö niin? + selittää jotain laivaan liittyen ja käyttäen käsiliikkeitä -> termistö selväksi molemmilla kielillä, mutta silti siten, että opettaja ei joudu vaihtamaan kieltä ruotsiin. -> Opettaja näyttää että tietää asian myös ruotsiksi ja ymmärtää
- Oppilaat keskenään: "Vilken lasku vill du ta?" "I hate fyra"
- "Okej kumpi on syffra nu...?" (pohtivat kumman vuoro?)
- Oppilaat pelaavat peliä pääosin ruotsiksi, kirjan ohje suomeksi on helppo -> matikassa ei pakollisesti tarvita niin paljon suomea
- "Hopi hopi" sanoo oppilas toiselle
- "Saanko me tehdä tehtäviä nyt?"
- "Twenty-one"
- "Joo minä vain hämtar kumi"
- "Jag hatar den här tehtävät"
- "Jag har rätt"
- Lukivat "älä koske" -lapun ääneen -> "elä koske" (ä vaihtuu ruotsissa e:ksi)
- "Täällä on noppa" sanoi oppilas opelle
- Opettaja: ainiin, meillä on kojassa oppilaita...
- Läksy selkeästi selitettynä ja avattuna opelta
- "Nyt teille tuli kaksi läksyä" -> oppilas toistaa "nu fick vi två läxor"