

**Äidinkielellä toteutettavan tuokion merkitys lapselle
kielikylpyopetuksessa**

Fenomenografinen tutkimus päiväkodin kasvatushenkilöstön käsityksistä

Rita Jokela

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokela, R. 2019. Äidinkielellä toteutettavan tuokion merkitys lapselle kielikylpyopetuksessa. Fenomenografinen tutkimus päiväkodin kasvatushenkilöstön käsityksistä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 103s. ja 2 liitettä.

Pro gradu – tutkielmani tarkoituksena oli selvittää kielikylpyopetuksen parissa työskentelevän kasvatushenkilöstön näkemyksiä äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapselle. Aineistoni koostuu seitsemän kielikylpyopetuksen parissa toimivan opetus- ja kasvatushenkilön ryhmähaastattelusta, yhden kielikylpyopettajana toimivan syvähaastattelusta sekä näitä haastatteluja täydentävistä; yhdestä sähköpostikirjoittelusta sekä yhdestä käydystä puhelinkeskustelusta.

Pro gradu-tutkielmassa haastatteluun osallistuvien kasvatushenkilöstön käsityksistä muodostuu tutkimuksen päätulos eli vastaus tutkimusprosessin aikana muodostuneeseen kysymykseen, mitä merkitystä on kielikylpyopetuksessa kielen oppimisen varhaisimpina vuosina toteutetulla äidinkielisellä tuokiolla lapsen kokonaisvaltaiselle kasvuun ja kehitykselle. Tämän tutkimuksen valossa äidinkielisellä tuokiolla nähtiin olevan neljä eri funktiota tai tehtävää lapsen kasvun ja kehityksen osa-alueilla ja ne olivat: 1. hyvinvoinnin edistämisen funktio, 2. kielitaidon ja kielen kehittymisen funktio, 3. oman kulttuurin vaalimisen ja välittymisen funktio sekä 4. oman identiteetin rakentumisen funktio. Tutkielman tulosten valossa äidinkielen mukana oleminen kielikylpyohjelmassa vahvistaa lapsen äidinkielen ja vieraan kielen oppimista, kasvattaa lapsen kielitietoisuutta ja vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiä. Äidinkielellä toteuttavalla tuokiolla nähtiin myös olevan merkitystä mm. lasten ryhmäytymistä ja sosiaalistumista edistävänä tekijänä.

Laajemmassa merkityksessä äidinkielisellä tuokiolla ymmärrettiin olevan yhteyttä lapsen hyvinvointiin ja minäpystyvyyden kokemukseen eli käsitykseen itsestään oppijana. Äidinkielisen tuokion sisällyttämisen viikoittaiseen kielikylpyohjelmaan uskottiin myös lisäävään arempien lasten rohkeutta itseilmaisuun ja mielipiteiden esittämiseen sekä luovan myönteistä tunneilmapiiriä. Äidinkielellä toteutettavan tuokion avulla varhaiskasvatuksen ja esikoulun opettajien oli myös mahdollista selvittää lapsen yksilöllisiä kielellisiä valmiuksia ja havaita kielen kehityksessä ilmeneviä tuen tarpeita. Tämä auttaa varhaisen tuen järjestämisessä ja auttaa lisäksi opettajia myös suunnittelemaan opetuksen sisältöjä sellaisiksi, että ne paremmin vastaavat yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän sen hetkisiin tarpeisiin.

Tutkimus esittelee yhden vaihtoehtoisen tavan tukea lapsen äidinkielen taitoja kielikylpyopetuksen varhaisempien vuosien aikana, jossa perinteisesti äidinkielen tukeminen on jätetty kotien tehtäväksi. Tutkimus tuo esille tutkimukseen osallistuneiden, kielikylvyssä työskentelevien varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön käsityksiä, joilla voi olla merkitystä kielikylpyopetuksen toimintakulttuuria ja opetusjärjestelyjä uudistavana tekijänä.

Avainsanat: kielikylpyopetus, äidinkielen kehitys, fenomenografia

SISÄLLYS

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 2 | ÄIDINKIELEN KEHITYS 5-6 –VUOTIAANA..... | 7 |
| | 2.1 Äidinkielen määritelmiä..... | 7 |
| | 2.2 Kielen oppimisen teorioita..... | 8 |
| | 2.3 Äidinkieli ja vieraan kielen oppiminen – aiemmin tutkittua..... | 14 |
| 3 | KIELIKYLPYOPETUS SUOMESSA..... | 19 |
| 4 | TUTKIMUSAIHE JA TUTKIMUSKYSYMYS..... | 24 |
| 5 | TUTKIMUSMETODI..... | 25 |
| | 5.1 Pro gradu – tutkielmani fenomenografinen viitekehys..... | 25 |
| | 5.2 Vielä fenomenografiasta..... | 27 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 30 |
| | 6.1 Tutkimuksen vaiheet..... | 30 |
| | 6.2 Aineisto..... | 31 |
| | 6.2.1 Haastateltavien valikoituminen..... | 31 |
| | 6.2.2 Aineiston hankinta – henkilöiden haastattelemisen..... | 33 |
| | 6.2.3 Perusteluja tekemilleni ratkaisuille..... | 36 |
| | 6.2.4 Aineiston litterointi ja koko..... | 42 |
| | 6.3 Tutkimuksen luotettavuus..... | 43 |
| | 6.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet..... | 46 |
| 7 | AINEISTON ANALYYSIPROSESSIN KUVAUSTA..... | 48 |
| 8 | TUTKIMUSTULOKSET..... | 51 |
| | 8.1 Merkitysten kautta luotujen ala - ja yläkategorioiden esittely..... | 51 |
| | 8.2 Tutkimustulosten rakentuminen | 66 |
| 9 | POHDINTA..... | 68 |
| | 9.1 Tutkielman löytöjen pohdiskelua suhteessa teoriaan..... | 74 |
| | 9.2 Tutkielman anti..... | 84 |
| | LÄHTEET..... | 89 |
| | LIITTEET | 99 |

1 JOHDANTO

Olen työskennellyt vuodesta 1999 lähtien kielikylpy-opetusta toteutettavan päiväkodin palveluksessa ja noista vuosista suurimman osan ajasta englanninkielisen esiopetuksen parissa. Työkieleni on englanti toimiessani lasten kanssa. Olen työskennellyt vuosia vieraan kielen oppimisen parissa ja kielikylpymenetelmä on tullut minulle tutuksi. Kielikylpyopetuksen ja sitä kautta englannin kielen ohella minun sydäntäni lähellä on oma äidinkieleni, suomen kieli. Olen kiinnostunut yleisesti kielen kehityksestä ja kielitaidon merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Työssäni kielikylpyopetusta tarjoavassa esikoulussa normaalin opetustyön lisäksi vastuualueisiini on useiden vuosien ajan kuulunut erityisesti ulkomailta rekrytoitujen opettajien perehdyttäminen kasvatusta ja opetusta sääteleviin, suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin sekä vastata lasten äidinkielellä toteutettavan viikoittaisen oppimistuokion suunnittelusta ja toteutuksesta. Työni ohella olen opiskellut suomen kieltä ja kirjallisuutta avoimen yliopiston opintoina sekä osallistunut useampiin lasten kielellisiä valmiuksia tukeviin koulutuksiin. Mielenkiinnolla olen seurannut keskustelua ja tutkimusta lasten lukivaikeuksien ympärillä. Joka viidennellä lapsella on jonkinasteisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ja osa näistä vaikeuksista huomataan varsin myöhään, lähes aikuisiän kynnyksellä. Tähän mennessä moni nuori on saattanut kokea opiskelun haasteelliseksi ja lukivaikeus on osaltaan mahdollisesti jo vaikuttanut myös koulumenestykseen ja tuottanut vaikeuksia jatko-opinnoissa. Tämän vuoksi lasten lukivaikeuksien varhainen havaitseminen ja sitä seuraavat kuntouttavat toimenpiteet sekä riittävien tukitoimien järjestäminen riittävän ajoissa on ensiarvoisen tärkeää.

Lasten äidinkielellä tapahtuvan opetuksen lisäksi kieliä opiskellaan jo lapsuudessa ja erilaiset kielisuihkuohjelmat, kielirikasteinen tai vieraskielinen opetus lisäävät suosiotaan. Kiinnostus varhaista kielenoppimista kohtaan on kasvanut. Yksi tehokkaimmista vieraan kielen opetusta tarjoava menetelmä on kielikylpyopetus ja se on erittäin suosittua Suomessa. Mielenkiinto kielten opiskelua ja vieraskielistä opetusta kohtaan on lisääntynyt viimeisen viiden vuoden aikana ja toisaalta myös valtiovalta on

omalta osaltaan edesauttanut kielikylpyopetuksen vahvistumista maassamme erilaisten tukitoimien avulla mm. lisäämällä valtionavustuksia ja määrärahoja kielikylpytoiminnan laajentamiseksi ja kehittämiseksi (Sjöberg et al. 2018, 19). Kielten osaamiseen on panostettu Suomessa huomattavasti, mikä näkyy mm. suurena opiskeltavien kielten määränä ja toisaalta kielten opiskeluun käytettävien tuntien määränä. Kielikoulutukseen on lisätty määrärahoja. Kielten opiskelua arvostetaan entistä enemmän osaltaan sen vuoksi, että työelämässä tarvitaan yhä useammin vieraan kielen hallintaa oman äidinkielen ohella. (Sajavaara & Takala 2000, 155; Pietilä & Lintunen, 2014, 11.)

Viime vuosien aikana on alettu järjestää useita erilaisia hankkeita, joissa mahdollistetaan kielten opiskelu varhaisessa vaiheessa ensimmäisten kouluvuosien aikana. Syksyllä 2017 alkoi opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen kielten opetuksen varhentamiskokeilu. Suomen kunnista 76 ilmoittautui mukaan hankkeeseen. Kokeilussa kielten opiskelu aloitettiin jo esi- tai alkuopetuksen aikana (KP:n uutinen 15.6.2017). Suomessa käynnistetyistä varhaisen kielenoppimisen kokeiluista on saatu hyviä kokemuksia. Hallitus on päättänyt, että koko perusopetuksessa vieraan kielen opiskelu aloitetaan vuodesta 2020 lähtien jo ensimmäisellä luokalla (OPH:n tiedote 17.4.2018).

Kielikylpyopetukseen osallistuminen vieraan kielen opiskelumuotona kasvattaa suosiotaan ja Pietarsaareissa tätä valtaisa kiinnostusta kielten oppimista kohtaan on haluttu tukea siten, että siellä molempien kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen aloitaviin ryhmiin on ollut mahdollista päästä kaikki jommankumman opiskeltavan kielikylpykielen valinneiden perheiden lapset. Kieltenopiskelua kohtaan lisääntyvä yleinen kiinnostus toimi innoittajana tutkimusaiheeni valinnassa. Halusin alkaa tutkimaan kielikylpyopetuksen varhaiskasvatuksen (5-vuotiaiden) ja esiopetuksen parissa työskentelevien käsityksiä lasten äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksistä kielikylpyopetuksessa. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu juuri tästä näkökulmasta ja lasten äidinkielen tuokion mukanaolo kielikylpyopetuksen varhaisessa vaiheessa ja lähellä esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta on muutenkin tavanomaisesta järjestelystä poikkeava ja harvinainen järjestely. Pääsääntöisesti kielikylpyopetusmalleissa toteutetaan ns. *täydellistä varhaista kielikylpyopetusta*, jossa ensimmäisten kielikylpyopetusvuosien aikana kaikki opetus järjestetään ainoastaan kielikylpykielellä ja lasten äidinkielen kehityksen tukeminen on jätetty pelkästään kodin

vastuulle. Kokkolan mallissa englanninkieliseen kielikylyopetukseen sisältyy yksi viikoittainen äidinkielellä toteutettava noin tunnin kestävä tuokio. Pyrin tässä tutkielmassa tuomaan esille kasvatushenkilöstön käsityksiä lasten äidinkielellä toteutettavasta tuokiosta ja toisaalta saamaan ne vuoropuheluun tieteellisten tutkimusten esille tuomien tutkimustulosten kanssa kuitenkin niin, että fenomenografiselle tutkimukselle ominaiseen tapaan korostan kasvatushenkilöstön esille nostamia käsityksiä. Pro gradu –tutkielmani pohdintaosuudessa nostan esille tämän tutkielman tulosten herättämiä näkökulmia, jotka täydentävät keskustelua, jossa mietitään kielikylyopetuksen kehittämistä ja tulevaisuuden haasteita.

2 ÄIDINKIELEN KEHITYS 5 – 6 –VUOTIAANA

2.1 Äidinkielen määritelmiä

Äidinkieli on lapsen ensikieli, jota hän alkaa käyttää ensimmäisenä. Lapsi oppii sen luontaisesti ilman muodollista opetusta, kunhan hänellä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Karlsson 2011, 2; Sajavaara 1999, 73.) Yhä useammalla on nykyisin monta kieltä kotikielenään. Kulttuurien sekoittumisen, monikielisten perheiden ja eri maiden välillä tapahtuvan muuttoliikkeen seurauksena ihmiset asettuvat asumaan uusiin kieliympäristöihin. On myös näkemyksiä, joissa äidinkieleksi voidaan ajatella se kieli, minkä yksilö kokee identiteetilleen ensisijaisen tärkeäksi. Ja tämä ei välttämättä ole se kieli, mitä yksilö taitaa parhaiten. Tällöin äidinkielen asemaan asettuu se kieli, joka on yksilön minuuden ja identiteetin rakentumisen kannalta tärkein. Ensikielen asemassa voi olla myös kaksi kieltä, jolloin lapsen vanhemmat käyttävät lapsen kanssa kumpikin omaa äidinkieltään. Tällöin lapsi on kosketuksissa kahden kielen kanssa syntymästään lähtien ja tällöin puhutaan kaksikielisyydestä.

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytän termejä äidinkielen ja suomenkielinen synonyymien omaisesti. Tämä valinta sen vuoksi, että kyseiseen englanninkieliseen kielikylpyopetukseen osallistuvat lapset tulevat pääsääntöisesti suomenkieltä äidinkielenään puhuvista perheistä ja kaikissa tapauksissa suomen kieli on ainakin yksi lapsen kotikielistä. Lisäksi tutkijana haluan tässä tutkimuksessa korostaa myös suomen kielen asemaa paitsi äidinkielenä niin myös yhteisenä kansalliskielenä, ja tällöin suomen kieli –termi soveltuu paremmin kuvaamaan myös kansalliskielen olemusta.

2.2 Kielen oppimisen teorioita

Tässä kappaleessa tuon esille kielen oppimisen yleisiä teoreettisia näkökulmia. Lisäksi pyrin erityisesti tuomaan esille lähellä 5-6 –vuoden iässä olevien lapsien kielenkehityksen vaiheita. Tämä sen vuoksi, että tutkimukseni käsittelee kielikylypöpetuksessa äidinkielellä toteutettavan tuokion merkitystä juuri tämän ikäisille lapsille.

Nurmilaakson mukaan kieli on tärkeä oman minuuden ja yksilöllisyyden sekä tunteiden ilmaisun väline. Kieli liittyy vahvasti koko lapsen kehitykseen ja on mukana niin ajattelussa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnan kuvailussa. (Nurmilaakso 2011, 31.) Lapsi omaksuu äidinkieltä vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa (Pietilä & Lintunen 2014, 12; Överlund 2009, 20). Överlundin mukaan lapsen maailma ja siinä ilmenevät ajatukset, tunteet, tapahtumat, konkreettiset esineet ja ympäristö, tulevat vähitellen tutuiksi lapselle kanssaihminen sanallisten ilmaisujen avulla ja saavat siten merkityksen. Lapsen kehitystasolta tämä edellyttää jo tiettyntasoisia neurologista ja fysiologista kypsymistä, jotta tällainen prosessi on mahdollista (Överlund 2009,20.) Laakso puolestaan painottaa varhaisen vuorovaikutuksen ja sen laadun merkitystä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja kielen kehitykselle. Myös perusturvallisuuden tunteen kokeminen, lapsen elinolosuhteet, kulttuuri, hoiva- ja kasvatuskäytännöt sekä ympäristön virikkeet vaikuttavat paitsi lapsen kielenkehitykseen niin lapsen yleiseen kehitykseen (Laakso 2014, 27-30.) Varhaisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykselle on alettu tutkia ja ymmärtää viime vuosikymmeninä enemmän. Överlundin mukaan vuorovaikutusta ilmenee eri tasoilla. Hän nostaa esille Brodenin (1991) vuorovaikutuksen kolmea tasoa. Vuorovaikutuksen tasoilla kohtaamista tapahtuu *tunnetasolla* läsnäolon kautta, *symbolisella tasolla* mielikuvien kautta sekä *arkitilaiden tasolla* yhteisten kokemusten ja arjen tilanteiden välityksellä (Överlund 2009, 21-22.)

Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget ja venäläinen kollegansa Lev Vygotsky ovat osaltaan olleet kehittämässä kielenkehityksen teoreettisten näkemysten avainajatuksia. Piaget'n varhaisimmat teoreettiset näkemykset saivat jo ilmestyessään 1920-luvulla osakseen arvostelua ja kritiikkiä. Beilin (2016, 109) mukaan kuitenkin hänen

näkemyksensä ja teorioidensa kehittyminen vuosikymmenten saatossa ovat tehneet hänestä yhden kehityspsykologian merkittävimmistä teoreetikoista. Takalan ja Takkisen mukaan Piaget oli erityisesti kiinnostunut älykkyyden mittaamisesta. Hän ajatteli lapsen kehityksen tapahtuvan kehityskausien mukaan ja hänen teorian mukaan myös ajattelu ja kielen kehittyminen tapahtuvat tiettyjen vaiheiden kautta. Piaget`in mukaan kehitysvaiheet seuraavat toisiaan ja esioperationaalisen ajanjakson eli noin 2 -6 -vuotiaan esioperationaalisen vaiheen aikana lapsi oppii käyttämään kieltä. Kielellinen tuotto perustuu vielä tässä vaiheessa paljon näköhavaintoihin ja sen hetkiseen tilanteeseen ja omaan kokemusmaailmaan egosentrisesti (Takala & Takkinen 2016,10.) Äidinkielen oppimisessa ja vieraan kielen oppimisessa hyödynnetään paljon lapsen ympäröivää maailmaa, konkreettisia siinä ilmeneviä esineitä ja asioita, tunteita ja tilanteita. Kielikylvyssä vieraan kielen opiskelu aloitetaan nimenomaan lapsen lähiympäristöön, päivän tapahtumiin, tilanteisiin ja omaan itseen, kotiin ja perheeseen liittyvistä sanoista ja tilanteen kuvauksista.

Crain on kuvannut Piaget`n sosiaalisen, henkisen ja fyysisen kehityksen yhteen nivovat, kognitiivisen kehitysteorian kaikki vaiheet ja ne ovat 1. sensomotorinen vaihe (0-2 -vuotiaat), 2. esioperationaalinen vaihe (2-7 -vuotiaat), 3. konkreettisten operaraatioiden vaihe (7-11 -vuotiaat) ja 4. formaalisten operaatioiden vaihe (11-12 -vuotiaat - aikuisuus). Näiden jälkeen tapahtuvaa ajattelun vaihetta on alettu kutsua postformaaliksi vaiheeksi, mutta Piaget`n kehittämänä kehitysvaiheena sitä ei voida pitää. Crainin mukaan ajatellen erityisesti 5- 6-vuotiaan lapsen kielenkehitystä: tämän ikäinen lapsi elää kielenkehityksen kannalta merkittävässä esioperationaalisessa vaiheessa. Lapsen mieli kehittyy aivan uudenväliselle tasolle, joissa symbolit (käsitteet ja sanat) muovaavat ajattelua. Lapsen täytyy ikään kuin järjestää ajattelunsa uudestaan (Crain 2014, 129-122.) Piaget`n kehitysteoriaa on kritisoitu vaihteellisuuden korostamisesta ja liiallisesta jäykkyydestä. Crainin mukaan hänen teoriassaan nähdään kuitenkin yhteneväisyyksiä valistusajan filosofin Rousseau`n ja italialaisen pedagogin Maria Montessorin näkemysten kanssa. He kaikki jakavat ajatuksen siitä, että oppimista ei synny vain opettajan tarjoaman opetuksen kautta vaan lapsella on oppimisessa keskeinen rooli. Lapsi oivaltaa ja tekee tulkintoja ja päätelmiä oppiessaan (Crain 2014,145.) Piaget`n tavoin Montessori painottaa herkkyykskausien merkitystä ja lapsen kehityksen etenemistä vaiheiden kautta, joskin heidän kehitysvaiheiden jaottelunsa poikkeavat niin ikäjaottelultaan kuin sisällöiltään jonkin verran toisistaan.

Selmann ja Tykkyläinen muistuttavat, että kielen oppimisen ajatellaan käyttäytymistieteen oppimiskäsityksen mukaan tapahtuvan mallioppimalla eli sosiaalisen oppimisen kautta. Valtaosa oppimistamme asioista, kieli mukaan lukien, opitaan havainnoimalla ja jäljittelemällä. (Sellman, Tykkyläinen 2017, 145.) Myös Crain nostaa esille sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen kielen oppimiselle. Keskiössä on toimintaympäristö ja siinä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus. Venäläinen psykologi Lev Vygotski korosti jo lähes 100 vuotta sitten sosiaalisen ympäristön ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle ja lapsen puheen kehitykselle. Vygotskin teoriassa keskiöön nousee lähikehityksen vyöhyke: Yksilön tieto- ja taitotason ja mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin sijoittuu lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development). Yksilön on mahdollista kuitenkin ylittää potentiaaliselle tasolle toisen/toisten tuen avulla. (Sellman, Tykkyläinen 2017,145; Crain 2014, 237.)

Vygotskyn mukaan yksilön on mahdollista suoriutua paremmin taitavamman ohjaajan opastuksella tai vaikutuksen alla kuin yksin toimiessaan (Crain 2014, 237). Tällaiseen ajatusmalliin perustuvat myös mallioppimisen ja vertaisoppimisen käsitteet kuin myös osaltaan yhdessä oppimista, ryhmäoppimista tukevat mallit, joissa yhdessä ja vastavuoroisesti voidaan oppia uutta ja kehittää ajattelua. Vygotskyn mukaan sisäisellä ajattelulla on merkitystä lapsen ajattelun kehittymisessä. 3-4 –vuotias pohtii ääneen ja sanallistaa leikkiään ja ajatuksiaan. 6-7 -vuoden iässä mahdollistuu sisäinen, hiljainen dialogi ja ajattelu. Vygotskyn mukaan se, että voimme ilman sanoja ajatella itseksemme, edes auttaa suuresti ajattelumme kehittymistä. (Crain 2014,237.)

Kielikylpyopetuksessa hyödynnetään paljon ryhmässä oppimisen ja mallioppimisen etuja. Laulu- ja leikki tilanteet ovat sellaisia, joissa yhdessä opitaan ja osallistutaan. Laulun sanojen muistelemisessa ja keskustelujen kulussa on mahdollista hyödyntää sillä hetkellä kielellisesti asian osaavan ja uudet sanat muistavan oppilaan esimerkkiä tai apua tilanteissa. Opettaja toimii kielen mallina tai tuo keskustelun lomassa esille uutta tai kyseisessä tilanteessa tarvittavaa sanastoa esille luontevan keskustelun ja toiminnan lomassa.

Piaget'n ja Vygotskyn ajattelussa on paljon yhteistä, mutta myös eroavaisuuksia löytyy (Nurmilaakso 2011,32-33). Piaget piti kieltä ajatusten peilinä. Toisin kuin Piaget, Vygotsky ajatteli, että kieli voi vaikuttaa ajatteluun: Lapsen sisäinen puhe tekee lapsen

tietoiseksi omasta ajattelustaan. (Hwang, Nilsson 2012, 206.) Crainin mukaan 6-7-vuoden iässä lapsen sisäinen keskustelu ja ajattelu lisääntyy ja lapsi ikään kuin käy sisäistä dialogia itsensä kanssa. Vygotsky uskoi, että ajattelu sanojen avulla, kehittää ajatteluamme. (Crain 2014, 237.)

4-vuotiaan puhe on yleensä jo täysin ymmärrettävissä. Puheessa on käytössä jo apuverbejä ja siinä esiintyy eri aikamuotoja ja verbien taivutusmuotoja eri persoonamuodoissa. Tämän ikäinen lapsi harjoittelee vielä sanojen taivutuksia ja virheellisiä muotoja saattaa esiintyä vielä kouluiän tienoilla. Monella esikouluikäisellä voi olla vielä äännevirheitä, tavallisimmin r- tai s-äänteen tuottamisessa. (Takalo & Takkinen 2016, 14.) Italialaisen Maria Montessorin mukaan 4-vuotias lapsi elää kielellistä herkkyyuskautta ja luontainen innostus saa 4-vuotiaan olemaan kiinnostunut myös lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä asioista. 6- ja 7-vuotiaaksi odottaminen tekee lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta jossain mielessä työläämpää, koska herkkyykskausi on ohitettu. (Crain 2014, 81.) Äänteillä leikkimistä ja niiden tunnistamista olisi hyvä harjoitella erilaisten kielellisten leikkien ja harjoitteiden jo 4-5-vuotiaiden kanssa, koska he innostuvat ja kokevat tällaiset harjoitukset luonnostaan mielekkäiksi. Samoin kirjainten tunnistamista voi harjoitella leikin lomassa.

5-vuotiaana lapsi oppii kieliopin perusteet ja kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan kasvaa. Esikouluikäisen sanavarasto käsittää 10 000 – 15 000 sanaa (Hwang, Nilsson 2012, 208). Lapsen kertoilee tarinoita ja osaa kuvailla tunteita. Hän pystyy kuvailemaan ja vertailemaan esineitä ja asioita. Tämänikäinen lapsi leikkii mielellään sanoilla ja äänteillä. Myös muisti on kehittynyt riittävästi, jotta lapsi kykenee muistamaan ja toistamaan kirjaimia ja äänteitä. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 131.) Lyytisen (2014, 57) mukaan tämänikäinen lapsi osaa käyttää eri aikamuotoja. Muistilla on myös merkitystä lukemaan oppimisessa. Yleensä 5-6-vuotiaan lapsen artikulaatio on selvää, joskin monella esiintyy vielä äännevirheitä. Puhe on kuitenkin ymmärrettävää. Tämän ikäinen lapsi hallitsee taivutusmuotoja ja osaa myös käyttää sivu- ja peruslausetyyppejä. (Lyytinen 2014, 57-59; Takalo & Takkinen 2016, 14, 18.)

Ympäröivän maailman esittäminen kirjoituksen avulla on lapsille mielenkiintoista kirjoitusvalmiuksiin herättelevää ja innostavaa toimintaa ennen varsinaista kirjoittamisen harjoittelua (esim. asioiden nimeäminen nimilapuilla, kirjeiden ja korttien kirjoittaminen ja lukeminen yhdessä, laulu- ja lorukorttien käyttäminen, kirjainpelit

jne.) 5-6 –vuotiaan kielellistä tietoisuutta voidaan laajentaa erilaisten kielellisten leikkien ja loruleikkien avulla (Takala & Takkinen 2016, 14). Esikouluikäisen lapsen kieli kehittyy hurjasti ja muuttuu pikkuhiljaa konkreettisten vaiheiden kautta kohti abstraktimpaa ilmaisua (Hwang, Nilsson 2012, 207). Lapsen on mahdollista tässä iässä yhä enemmän ajatella myös menneitä ja tulevia tapahtumia sekä kuvitteellisia asioita. Mielikuvitus ja päätelmien tekeminen kehittyy voimakkaasti.

Esikouluikäisen lapsen kielellisessä kehityksessä voidaan erottaa neljä eri osa-alueita: joissa lapsella on huomioitavia sääntöjä, joiden mukaan äänteitä yhdistämällä muodostuu merkityksiä (fonologia), mitä sana tarkoittaa (semantiikka), kuinka sanoja kootaan oikealla tavalla yhteen (kielioppi) sekä kuinka kieltä käytetään sosiaalisissa tilanteissa (pragmatiikka). (Hwang & Nilsson 2012, 205.) Esikouluikää lähellä olevan lapsen foneeminen tietoisuus lisääntyy ja hän oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat yksittäisistä äänneistä. Lapsen on mahdollista myös kuulla ja havaita äänne-eroja. Hän oppii myös alkavan lukemisen valmiuksien kannalta tärkeitä taitoja, kuten yhdistämään, poistamaan, lisäämään tai laskemaan äänneitä (Lyytinen 2014, 63). Äänneillä operoinnilla ja äänneiden kestoasteiden vaihtelujen tunnistamisella on merkitystä, jotta on mahdollista oppia lukemaan ja kirjoittamaan suomen kielellä kuten seuraavat esimerkit osoittavat tuli – tuuli – tulli; mato – matto; kato – kaato – katto.

Lasten kielelliset taidot ja lukemisen valmiudet kehittyvät yksilölliseen tahtiin ja näissä taidoissa on myös suuria eroja. Esikoulussa on mahdollista havaita kielellisiä valmiuksia harjoittavissa tuokioissa ja leikeissä (kuin myös erillisissä kartoituksissa) mahdollisia ongelmia tai vaikeuksia jo ennen koulunaloitusta (Aro et al. 2014, 117-119). Mäkinen havaitsi seurantatutkimuksessaan, että lapset hyötyvät säännöllisistä, lasten fonologista tietoisuutta kehittävästä harjoitteista, joita voidaan toteuttaa yhteisesti lapsiryhmälle suunnatuissa tuokioissa. Merkittävää on se, että harjoitteiden avulla on mahdollista viritellä lapsen kiinnostusta ja tarkkaavaisuutta fonologisen tietoisuuden alueella ja näin ollen voidaan ennaltaehkäistä joidenkin lasten mahdollisia ongelmia lukutaidon alkutaipaleella. Fonologista tietoisuutta harjaannuttamalla on mahdollista myötävaikuttaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. (Mäkinen, 2002.) Ponsilan mukaan varhaisella äännetietoisuudella on korrelaatiota luku- ja kirjoitustaitoon. Joskin lukihäiriöisillä on havaittu eroavaisuuksia suorituksissa kaikilla fonologisen tietoisuuden osa-alueilla (Ponsila 2009, 80-81). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilökunnalla on tämän vuoksi tärkeä rooli havaita lasten mahdollisia kielellisiä ongelmia ja kehittää

lapsen kielellisiä valmiuksia ennen koulun aloitusta. Tärkeää on ottaa vanhemmat mukaan tähän yhteistyöhön ja tarvittaessa ohjata lapsi tarkempiin tutkimuksiin ja kuntouttavan tuen piiriin. Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseksi on tärkeää, että vanhempien luvalla tieto lapsen taidoista ja mahdollista tuen tarpeista siirtyy esiopetuksesta kouluun. (Aro et al. 2014, 120.)

Harjoittelulla ja toistolla kuin myös yksilön kehityksen seuraamisella ja sen mukaan asetetuilla yksilöllisillä tavoitteilla ja tukitoimilla on merkitystä lapsen puheen ja kielitaidon oppimiselle ja kehittymiselle. Myös puheterapiassa huomioidaan nämä lähtökohdat tukitoimia ja yksilöllisiä kuntouttavia harjoitteita suunniteltaessa (Sellman, Tykkyläinen 2017, 142-144). Toisto liittyy olennaisesti kaikkeen oppimiseen (myös äidinkielen ja vieraan kielen oppimiseen), sillä se auttaa painamaan mieleen asioita ja muistamaan niitä. Toiston avulla voidaan lisäksi löytää ja oivaltaa uutta sekä ottaa käyttöön ja vakiinnuttaa jo opittuja asioita. (Sellman, Tykkyläinen 2017, 151.)

Arnold Gesell (1880-1961) nosti esille ajatuksen kypsymisen merkityksestä lapsen kehitykselle. Hänen kehittämässään teoriassa on kaksi pääajatusta, ”kaksi voimaa, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen”: Ensinnäkin lasta voidaan pitää ympäristönsä tuotteena. Toisekseen lapsen kehitykseen vaikuttavat suuresti geenit. (Crain 2014, 22-23.) Tutkimuksissa on havaittu, että noin joka lukuvaikeudet ovat jossain määrin periytyviä.

Italialaisen pedagogin Maria Montessorin mukaan yksilön kehitys tapahtuu neljän eri herkkyys- ja kehityskauden kautta, joista jokainen on kestoltaan n. 6 vuoden ajanjakso. Kehitysvaiheet voidaan jakaa iän mukaan seuraavasti: 0 -6 -vuotiaat, 6-12 -vuotiaat, 12 -18 -vuotiaat sekä 18 -24 -vuotiaat. Kullakin vaiheella on ominaispiirteensä. Kielen oppimisen kannalta ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu kielen omaksuminen. Toisen vaiheen aikana abstrakti ajattelu ja ymmärtäminen, asioiden käsitteellinen ymmärtäminen mahdollistuu. 5 -6- vuotiaan kielenkehitystä ajatellen mielikuvitus ja kulttuurin vaikutus näkyvät kielen ilmaisuissa ja näitä voidaan hyödyntää oppimisessa ja kielen kehittymisessä. Tämän ikäiset lapset elävät keskimäärin kielen herkkyyskautta, jossa he tulevat entistä tietoisemmiksi kielen oppimisen prosessista ja oppivat uusia kieliopillisia asioita ja iloitsevat näin tehdessään. (Crain 2014, 71-76.)

Pietilän mukaan vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat yksilölliset erot, jotka ilmenevät kielellisessä lahjakkuudessa, persoonallisuudessa ja oppimistyylyissä ja siihen liittyvissä oppimisstrategioissa. Lisäksi iällä on merkitystä vieraan kielen oppimisessa. (Pietilä

2014, 45.) Kielellisen lahjakkuuden tutkija John Carroll määritteli kielellisen lahjakkuuden synnynnäiseksi yksilön kyvyksi oppia vierasta kieltä. Kielelliseen lahjakkuuteen vaikuttavat äänteiden erottelukyky, kieliopillinen herkkyys, päättelykyky ja muisti. (Pietilä 2014, 45.)

Kielitaidon käsite vieraankielen opetuksessa on muuttunut kielitieteen ja psykologian käsitysten muuttuessa ja kehittyessä 1960-luvulta nykypäivän käsityksiin oppimisesta ja kielestä. 1960-luvulla kielen oppimisen ajateltiin tapahtuvan kuten oppimisen yleisestikin eli mallin tai matkimisen seurauksena tai ärsykkeen ja sitä seuraavan reaktion kautta. Veivo on perehtynyt kielitieteilijä Chomskyn ajatuksiin: Chomsky kehitti ajatuksen universaalisesta kieliopista, jonka mukaan ihmisillä olisi valmiiksi olemassa synnynnäinen kognitiivinen ymmärrys kieliopista. Tämä selittää Chomskyn mukaan sen, miksi maailman kielet muistuttavat niin paljon rakenteeltaan toisiaan. Ajatuksen mukaan lapsen on helppo oppia mikä tahansa kieli äidinkieltänsä tavoin. (Veivo 2014, 26-33.) Järvisen, Nikulan ja Marshin mukaan Chomskyn ajatukset ovat saaneet kannatusta, mutta myös kritiikkiä osakseen. Chomskyn mukaan vieras kieli opitaan myös pitkälti matkimalla ja oppimalla toisilta. Hyvän kielitaidon syntyminen edellyttää muutakin kuin kielen ymmärtämistä tai opittujen fraasien tai sanontojen toistoa. Hyvän ja sujuvan kielitaidon syntyminen edellyttää myös aktiivista kielen tuottamista ja vuorovaikutuksellista keskustelua (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 235).

2.3 Äidinkieli ja vieraan kielen oppiminen – aiemmin tutkittua

Tässä kappaleessa esittelen aiempien tutkimuksen tuloksia. Tutkimukset liittyvät vieraskieliseen opetukseen osallistuvien lasten äidinkielen ja lukemisen taitojen tutkimukseen sekä kielikylpyopetukseen osallistuvien lasten oppimismenestyksen ja vuorovaikutustaitojen tutkimukseen. Lopuksi esittelen myös Cummins'n kynnysteorian, jolla yleisesti uskotaan olevan vaikutusta kielten oppimisprosessissa.

Tuula Merisuo-Storm on tutkinut kahdella kielellä toteutettavaan perusopetukseen osallistuneiden, ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden äidinkielen ja lukemisen taitoja ja verrannut näitä pelkästään suomen kielellä opetusta saaneiden oppilaiden

tuloksiin. Tutkimus antoi tukea käsityksille siitä, että osittainen vieraskielinen opetus ei sinänsä aiheuta vaaraa lasten äidinkielen taitojen kehitykselle vaan näyttäisi vieraan kielen kehittymisen ohella vahvistavan äidinkielen taitoja. Tutkimuksessa tuli esille myös se, että heikoilla äidinkielen taidoilla oli yhteyttä heikkoihin vieraan kielen taitoihin. Kahdella kielellä opetusta saaneet lapset suoriutuivat kuitenkin luku- ja kirjoitustesteistä keskimäärin vertaisryhmää paremmin ja kielellisiä valmiuksia kartoittavassa alkutestissä jopa merkittävästi paremmin kuin yksikielistä opetusta saaneet oppilaat. (Merisuo-Storm 2002; 113-116, 140-142.) Merisuo-Stormin tutkimus osoittaa sen, että vieraankielen opiskelusta ei näyttäisi olevan haittaa äidinkielen taitojen kehittymiselle vaan päinvastoin vahvistavan lasten äidinkielen taitoja. Tutkimuksen mielenkiintoinen tulos on se, että heikot äidinkielet taidot olivat yhteydessä heikkoihin vieraan kielen taitoihin. Tämän tutkimuksen perusteella jo voi sanoa, että lasten äidinkielen taitojen seuraaminen ja äidinkielen taitojen tukeminen vieraskielisessä opetuksessa on tärkeää.

Meriläinen seurasi tutkimuksessaan yhden lukuvuoden ajan kolmasluokkalaisia englanninkielisen kielikylpyluokan oppilaita ja heidän menestymistään opinnoissa sekä oppilaiden vuorovaikutusta luokan eri opiskelutilanteissa. Meriläinen pitää Bakerin ja Cumminsin tutkimusten tarjoamien käytännönläheisten ja konkreettisten, erilaisille oppijoille suunnattujen työvälineiden ohella tärkeänä huomioida opetuksessa oppilaiden henkilökohtaiset oppimisprosessit ja yksilölliset erot. Hän korostaa sitä, että opettajan on hyvä olla perillä lapsen kehitystasosta ja oppilaan edistymistä on hyvä seurata ja näin mahdollinen tuentarve tulee ajoissa huomatuksi ja lapsen on mahdollista saada riittävän ajoissa tukea oppimisen asioissa. Meriläinen on koonnut väitöskirjaansa laajan selvityksen eri kielikylpytutkimusten tuloksista. Hän on eri tutkimustuloksista saatujen tulosten perusteella ja kieltenoppimisteorioita huomioiden tuonut esille niitä peruseriäiteitä ja huomioonotettavia asioita, jotka tarjoavat lähtökohtia kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen tueksi. Keskeinen Meriläisen tutkimuksen viesti on, että kielikylpy soveltuu erilaisille oppijoille ja kielikylpyopetuksessa käytetyt opetusmenetelmät tukevat eri oppimisstrategioiden hyödyntämistä oppimisprosessissa. (Meriläinen, 2008). Meriläisen mukaan opetustuokioiden huolellinen suunnittelu on hyvin tärkeää. Opettajan on hyvä huomioida opetuksessa oppilaidensa kielitaidot, aikaisemmat kokemukset ja tiedot opetettavasta aiheesta. Näin toimimalla hän voi suunnitella opetustilanteista riittävän haasteellisia ja toisaalta sellaisia, joiden

oppimiseen oppilas saa tukea konkreettisen materian ja harjoitteiden kautta. Myös lapsen kielitaidon tasoa ja kehittymistä on hyvä seurata ja tukea. Tukemalla ensikielen taitoja voidaan vahvistaa myös toisen kielen oppimista. Meriläisen mukaan ihanteellista olisi, jos lapsen äidinkielen tai opeteltavan kielikylypykielen viivästyneeseen kehitykseen voitaisiin puuttua heti niiden ilmettyä ja riittävän varhaisessa vaiheessa, jotta voitaisiin ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. (Meriläinen 2008; 178 - 180).

Cummins'n näkemysten mukaan vahvan ensikielen varjossa myös toisen kielen on mahdollista kehittyä vahvaksi. Molempien kielten on mahdollista kehittyä vuorovaikutuksessa toisiaan hyödyntäen. Cummins on tutkimuksissaan havainnut, että vahvemman kielen taso määrittää heikomman kielen tason. Cummins'n mukaan kaksikielisyys voi kasvattaa kognitiivisia ajattelun taitoja. Hän esittää kielten oppimisen mallin, jossa kielten kehittyminen tapahtuu kynnysteorian (Thresholds Theory) mukaisesti kehityksen kynnysvaiheita ylittämällä. Kunkin kynnysvaiheen ylittäminen edellyttää tietyn tason kielitaitoa. Lapsen meneillään oleva kognitiivinen kehitysvaihe ja kulloinkin ympäristön asettamat akateemisia ajattelutaitoja vaativat tehtävät määrittävät minkälaista kielitaidon tasoa tarvitaan, jotta edistystä voi tapahtua. Jos ensikielen taidot ovat heikot, tämä heijastuu myös toisen kielen oppimiseen. Joidenkin abstraktien ja käsitteellisten asioiden ymmärtäminen on mahdollista vain jos toisen kielen taso on riittävä. (Cummins 1979; 19-23, Järvinen & Nikula & Marsh 1999; 236-237, Meriläinen 2008; 34). Nämä seikat on Meriläisen mukaan hyvä huomioida opetusjärjestelyissä mm. seuraavien kaltaisina menetelminä: Asioiden ymmärtämisen tukena käytetään oppilaita osallistavia ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Didaktisissa ratkaisuisa hyödynnetään eri oppimisstrategioita, mm. aistien kautta oppimista sekä visuaalisten tukimateriaalien käyttöä. Opetuksessa hyödynnetään vuorovaikutteista oppimista sekä vertaisoppimista. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen avulla ajattelun taidot kehittyvät ja kielitaito kasvaa. Meriläinen on esitellyt väitöskirjassaan (2008) edellä mainittuja sekä lukuisia muita opetusjärjestelyjä tarkemmin opettajan työn tueksi.

Edellä mainitut tutkimukset tukevat osaltaan sitä käsitystä, että vahva lapsen äidinkieli edistää vieraan kielen oppimista. Kielikylypyopetukseen osallistuminen ei vaikuta lasten äidinkielen taitojen kehittymiseen negatiivisesti vaan kielikylypyyn osallistuminen lisää lasten kielellisiä valmiuksia ja kasvattaa kielitietoisuutta. Joskin yhteys heikoilla äidinkielen taidoilla on kielikylypykielen taitoihin. Tämän vuoksi kielikylypyopetukseen

osallistuvien lasten äidinkielen taitojen seuraaminen on tärkeää ja mahdolliset tuen tarpeet on hyvä havaita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tutkimusten mukaan tukemalla ja vahvistamalla lapsen äidinkielen taitoja, voidaan edistää myös kielikylpykielen oppimista.

Kielikylpykielen oppimiseen liittyvät samat kielen oppimisen keinot ja ominaispiirteet kuin vieraan kielen opiskeluun yleensä. Opetuksessa hyödynnetään toiston ja kertaamisen keinoja, kieltä opitaan tekemällä ja kokemalla (learning by doing). Eri aistien kautta oppimista käytetään paljon apuna vieraan kielen oppimisessa. Visuaalinen tapahtumien kuvailu ja asioiden, tarinoiden ja tilanteiden kertomisessa esitetään, näytetään ja osoitetaan, mistä kulloinkin puhutaan tai mitä tapahtuu. Esittävä tapa kertoa on tyypillistä kielikylpyopetuksessa. Harjoituksissa on tärkeää, että lapset pääsevät opetuksen alusta lähtien mukaan tuottamaan kieltä mahdollisimman paljon laulujen, sanontojen, tervehdysten ja kielellisten leikkien avulla.

Kielikylpytoimintaa säätelevät kasvatus ja opetuskentällä samat lait, asetukset ja määräykset kuin muuta varhaiskasvatusta tai perusopetusta, joiltain osin tarkennettuina. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelma ja perusopetuksen perusteet sisältävät lisäksi erikseen kielikylpyopetusta ja vieraskielistä opetusta koskevat osionsa. Kielikylpyopetukseen voidaan lisäksi liittää keskeisiä peruseriaatteita, joiden katsotaan kuuluvan kielikylpymenetelmän lähtökohtiin ja toimintatapoihin. Harju-Luukkainen on koonnut eri lähteistä keskeisiä ja yleisesti tunnustetuja kielikylpyopetuksen peruseriaatteita ja noudatan tässä hänen jaotteluaan:

- Kielikylpyopetusta järjestetään Suomessa suomen, ruotsin tai saamen kielellä.
- Lapsen äidinkielen ikätasoinen kehittyminen tulee turvata. (Monet suunnitelmat ja eri lähteet painottavat asiassa vanhempien vastuuta. Uusien varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan äidinkielestä huolehtiminen tapahtuu yhteistyössä vanhempien kanssa.)
- Kielikylpyopetuksella pyritään toiminnallisen kaksikielisyyden tavoittamiseen.
- Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kommunikointi tapahtuu kokonaisuudessaan kielikylpykielellä ja opetuksessa hyödynnetään ”yksi kieli – yksi aikuinen” –periaatetta.

- Kielikylpykielen aktiivista käyttöä tuetaan eri menetelmin ja opetuksessa hyödynnetään eri oppiaineita yhdistäviä työskentelyn malleja kuten teemaoppimista.
- Vieraan kielen oppimisessa pääpaino on aluksi kielen ymmärtämisessä ja ulottuu välitellen koskemaan myös kielen tuottamista.
- Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää ja ylittää kieli- ja ainerajat.
- Lukemaan oppiminen tapahtuu ensin kielikylpykielellä.

Peruseriaatteiden kuvailussa olen hyödyntänyt Harju-Luukkaisen artikkelia Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä – Mihin suunta tulevaisuudessa? (Harju-Luukkainen 2013, 2-23)

Edellä mainitut peruseriaatteet ovat yleisesti kielikylpykentällä hyväksytyjä ja noudatettuja periaatteita, jotka otetaan huomioon järjestettäessä kielikylpyopetusta. Kuitenkin eri kielikylpyopetusta tarjoavien yksiköiden sisällä tulkinnoissa on eroja ja näkemuserojakin löytyy mm. suhtautumisessa yksi aikuinen – yksi kieli –periaatteeseen.

3 KIELIKYLPYOPETUS SUOMESSA

Tässä Pro gradu- tutkielmani alussa on hyvä aluksi määritellä kielikylpyopetus ja kuvata sen historiaa suomalaisen opetuksen kentällä. Tuon myös esille kielikylpyopetuksen periaatteita, joihin kielen oppimisen menetelmä perustuu,

Kanadalainen kielikylpyopetuksen malli, jota myös tutkimukseen osallistuva työyhteisö toteuttaa, syntyi alun perin Kanadassa 1960-luvun puolivälissä. Siellä englanninkieliset vanhemmat halusivat parantaa lastensa motivaatiota ja valmiuksia oppia maan toista virallista kieltä, ranskaa. Kieli toimi alusta lähtien paitsi oppimisen kohteena myös työvälineenä ja opetusmenetelmänä, jolla saatiin aikaan tehokasta kielenoppimista (Björklund 1996,16).

Suomessa ruotsinkielistä kielikylpytoimintaa on aloitettu toteuttaa Vaasassa 1987 ja nämä päiväkotilapset olivat ensimmäisiä kielikylpyluokalla koulunsa aloittavia lapsia (Laurén 1995:7,19; Björklund 1996,18). Kuitenkin jo tätä ennen Kokkolassa on toiminut kanadalaisella kielikylpyperiaatteella toimiva päiväkotikielinen ja myöhemmin myös esiopetusta tarjoava yksikkö jo vuodesta 1972. Seuraavassa suora lainaus toiminnan alkuvaiheista päiväkodin vuosikertomuksen 2015 historiaosuudesta:

Maaliskuun 3. päivänä 1972 kokoontui hotelli Miltoniin joukko lasten vanhempia, jotka halusivat tutustuttaa lapsensa englannin kieleen leikin, musiikin ja luovan askartelun avulla. Kokkolaan päätettiin perustaa Kokkolan englantilainen lastentarha, jota lähti pyörittämään The English Kindergarten of Kokkola ry. Päiväkodin onneksi, Kokkolaan oli juuri valittu kaupunginjohtajaksi Esko Lankila, joka jo tuolloin ymmärsi kielitaidon ja kansainvälisyyden merkityksen. Hänen myötävaikutuksellaan päiväkotikielinen sai vuokrattua kaupungilta kiinteistön, joka sijaitsi konepajankadulla (ns. Hirventalo). Päiväkotikielinen aloitti toimintansa juuri tuossa kiinteistössä 4.9.1972. (The English Kindergarten of Kokkola ry. 2015 vuosikertomus)

Syksyllä 1994 aloitettiin Kokkolassa englanninkielinen kielikylpyopetus Hollihaan koulussa perusopetuksen vuosiluokille 1-6 (Meriläinen 2008, 14). Alun perin The English Kindergarten of Kokkola ry:n ylläpitämä englanninkielinen kielikylpytoiminta on siirtynyt osaksi Kokkolan kaupungin tarjoamaa varhaiskasvatus- ja

esiopetuspalveluja vuoden 2016 alusta. Lapsilla ja nuorilla on Kokkolassa mahdollisuus saada tällä hetkellä kielikylpyopetusta joko englannin tai ruotsin kielellä perusopetuksen 9. luokan loppuun asti.

Kanadalaisessa kielikylpymallissa enemmistöön kuuluvia lapsia opetetaan kielellä, joka on paikallisesti vähemmistön kieli (Laurén 1995, 20; Bergroth & Björklund 2013, 94). Kielikylpyopetus Suomessa ymmärretäänkin yleisimmin enemmistö- tai vähemmistö- kielellä, eli ruotsiksi tai suomeksi, tarjotuksi kielikylpyopetuksesi. (Laurén 2000, 38). Esimerkiksi Pietarsaassa tarjotaan kielikylpyopetusta nimenomaan ruotsin tai suomen kielellä. Kielikylpyopetusmenetelmän käyttö on aiemmin sallinut opetuksen järjestäjän valita käyttäkö hän nimitystä vieraskielinen opetus vai kielikylpyopetus (POPS 2004, 270).

Nykyisen voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan kielikylpyopetuksen piiriin lasketaan suomeksi, ruotsiksi ja saameksi toteutettava kielikylpyopetus, muulla kielellä toteutettava kielikylpyopetus määritellään vieraskieliseksi opetuksesi. Kokkolassa englanninkielisellä kielikylpyopetuksella on kuitenkin erittäin pitkät perinteet, yhtenevät paikalliset kielikylpyopetussuunnitelmat, tuntijaot ja opetuskäytänteet, sama opetustilojen fyysinen sijainti ruotsinkielisen kielikylpyopetuksen kanssa. Niinpä Kokkolassa sekä ruotsinkielellä että englanninkielellä toteutettava kielikylpymenetelmään perustuva opetus on edelleen määritelty kielikylpyopetuksesi. Kokkolassa kielikylpyopetusta tarjotaan sekä englanniksi että ruotsiksi (KEOPS 2016, 46).

Äärelä-Vihriälä on havainnut tutkimusta tehdessään, että kielikylpytoiminnalla voi olla myös tärkeä tehtävä ja kielen elvyttämisen ja kulttuurillisten arvojen välittäjänä. Hän on tutkinut saamenkielistä kielipesätoimintaa. Artikkelissaan hän nostaa esille sen, että Suomessa puhutaan kolmea eri saamen kieltä ja ne ovat pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame. Saamenkielistä kielikylpytoimintaa toteutetaan ns. kielipesissä ja niissä tapahtuvan kielikylpyopetuksen tavoitteena on tukea ja elvyttää saamen kielen käyttöä. Tavoitteena on Äärelä-Vihriälän mukaan pysäyttää kielen häviäminen ja tukea lasten alkuperäiskansakielen kehittymistä perheissä, joissa saamen kieli on vaarassa kadota. Toiminta rakentuu saamelaiseen varhaiskasvatukseen ja omiin kulttuurisiin arvoihin. (Äärelä-Vihriälä 2017,1.)

Suomessa järjestettävällä kielikylpytoiminnalle voi olla useita eri tavoitteita. Lähtökohtina kielikylpyopetukselle voivat toimia kielen asema käyttäjien keskuudessa ja konteksti, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Kielikylpyopetuksen pedagogisina tavoitteina voivat siis olla uuden vieraan kielen omaksuminen, enemmistö-vähemmistö-kielen omaksuminen tai alkuperäiskansan oman kielen säilyttäminen ja elvyttäminen.

Kielikylpyopetuksessa voi olla hieman erilaisia toteutustapoja ja opetusmuodon nimitys riippuu siitä, minkä ikäisille kielikylpyopetusta aletaan tarjota (varhainen/viivästetty/myöhäinen) ja kuinka paljon opetuksessa käytetään kielikylpykieltä (täydellinen/osittainen). Kielikylpykielen status eli onko kyseessä maan virallinen kieli, vähemmistökieli vai vieraskieli on myös merkitystä opetuksenmuodon nimeämisessä. (Sjöberg et al. 2018,15.) *Täydellisessä varhaisessa kielikylpyopetuksessa* (Early Total Immersion) alkuvaiheessa 100% opetuksesta annetaan kielikylpykielellä (Meriläinen 2008, 26; Bergroth & Björklund 2013, 94). Kielikylpyopetus aloitetaan tyypillisimmin 4 -5 -vuoden iässä, joissakin yksiköissä jopa 3- vuotiaina. Varhainen täydellinen kielikylpyopetus on tehokas tapa oppia vierasta kieltä ja on Suomessa käytetyimpiä kielikylpymalleja (Harju-Luukkainen 2013, 345). Kokkolan englanninkielisestä kielikylpyopetuksesta voidaan käyttää termiä *varhainen, lähes täydellinen kielikylpyopetus*, koska äidinkielen opetus on mukana myös englanninkielellä toteutettavassa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa siitä lähtien, kun lapsi aloittaa kielikylvyssä. Meriläisen mukaan ”suomen kielen sisällyttäminen ohjelmaan on tietoinen valinta ja perustuu tutkimuksiin*, jotka ovat osoittaneet äidinkielen ja vieraan kielen välisen positiivisen yhteyden vieraan kielen omaksumisessa.” (Meriläinen 2008, 26).

Kielikylpykielellä oppiminen ja opiskelu on hyvin tehokas tapa oppia vierasta kieltä. Björklund muistuttaa, että tässä prosessissa tulee turvata myös lapsen äidinkielen kehitys. Hänen mukaansa kielikylpyopetuksessa olevalla lapsella on hyvä olla yksi äidinkieli, jolla on vankka asema lapsen kotona ja jota käytetään monipuolisesti ja runsaasti. (Björklund 1996, 17). Kielikylpyyn osallistuvien lasten äidinkielen kehityksen turvaaminen ja tukeminen on perinteisesti ollut kotien tehtävä. Vanhempainilloissa on puhuttu äidinkielen tukemisen tärkeydestä ja joissain yksiköissä on kotiin saatettu jakaa kirjallisuuslistoja, joista on kannustettu valitsemaan iltasatulukemista. Kielikylpytutkijat ovat halunneet tehdä selkeän eron

kielikylpyopetuksen ja muiden kaksikielisten menetelmien välille (Björklund 1996,17).

*(Meriläinen viittaa tutkimuksiin Cummins 1981, Genesee 1994)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 todetaan, että varhaiskasvatuksessa voidaan käyttää suomen virallisten kielten (suomi/ruotsi/saame ja lisäksi viittomakieli) ohella myös muita kieliä, kunhan se ei vaaranna varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tällöin tulee huolehtia myös lasten äidinkielen kehittymisen tukemisesta (2019, 49). Tarkempia ohjeita tämän toteuttamiseksi ei anneta. Perinteisesti ja yhä edelleen kielikylpyopetusta toteuttavissa yksiköissä lapsen äidinkielen taitojen tukeminen ja kehittymisen seuraaminen on jätetty pääasiassa perheiden vastuulle ja kotona tapahtuvaksi toiminnaksi. Tämän tiedon valossa voidaan pohtia, missä määrin vastuu kielenkehityksen tukemisesta voidaan sysätä lapsen perheen vastuulle ja missä määrin se kuuluu opetuksen järjestäjätaholle.

Kielikylpydidaktiikka

Kielikylpydidaktiikassa tärkeää on ajatus kielestä välineenä, ei päämääränä (Laurén 1995, 20). Kielikylpykieli toimii aktiivisena välineenä varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen toteuttamisessa. Kielikylpymetodi on ainutlaatuinen ja tavoitteellinen konkretiaa, havainnollistavaa ja ilmaisevaa tapaa painottava opetusmenetelmä kielen oppimiseen. Kielikylpyperiaatteisiin kuuluu, että se aloitetaan n. 4-5 –vuoden iässä ja se kestää perusopetuksen 9. luokkaan asti. Lapset osallistuvat opetukseen omana kielikylpyryhmänään ja opetus jatkuu kielikylpykielellä myös perusopetuksen luokilla kuitenkin niin, että sen osuus painottuu varhaisimmilla luokilla ja vähenee pikkuhiljaa vuosiluokkien edetessä. Kielikylpyperiaatteisiin kuuluu myös, että kieltä käytetään pääsääntöisesti ja johdonmukaisesti kaikessa toiminnassa ja oppimistilanteissa (poislukien erikseen sovitut ja erilliset äidinkielellä toteutettavat oppimistuokit tai äidinkielen tunnit). Kielikylpykieltä opitaan toiminnallisten ja osallistavien tuokioiden ja tekemisen kautta. Ensimmäisinä kielikylpyopetuksen vuosina hyödynnetään paljon laulujen, leikkien, satujen, tarinoiden ja kertomuksien maailmaa. Konkretia, asioita osoittava, esittävä ja kuvaileva esitystapa on tärkeää. Uutta kieltä opitaan paljon myös toiston ja kertaamisen avulla.

Kielikylpymetodia toteutettavassa toiminnassa myös oppijalle itselleen rakentuu hyvin aktiivinen ja osallistuva rooli. Kielikylpyopetuksessa hyödynnetään tutkivaa, kokeilevaa ja yhteistoiminnallista oppimista sekä tekemällä oppimista (learning by doing).

Kielikylpyopetuksessa kieltä omaksutaan ennen kaikkea luonnollisissa tilanteissa, toiminnan ja tuokioiden sekä keskustelujen kautta. Kielikylvyssä ei voida kuitenkaan välttyä kieliopin opetukselta joissain tilanteissa. Eikä tähän tulisi Laurénin mukaan pyrkiäkään vaan päinvastoin: Vaikka oppimista tiedostamatta kieltä omaksumalla korostetaan, tietoista oppimista mukaan tuomalla voidaan kielenoppimisessa saavuttaa entistä parempia tuloksia. (Laurén 1995, 35). Onnistuneen kielikylpydidaktiikan edellytyksenä ovat ammattitaitoiset ja kielikylpymetodiin hyvin perehtyneet tai erikseen koulutautuneet kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset. Kielikylpyopetuksen tavoitteena on saavuttaa toiminnallinen kaksikielisyys (Harju-Luukkainen 2013, 345).

CLIL (Content and Language Intergrated Learning) on opetusjärjestely, jossa valtaväestön kieltä puhuvat oppilaat opiskelevat vieraalla kielellä yleisissä kouluissa. CLIL-käsitettä käytetään opetuksesta, jossa keskeisiksi oppimisen kohteiksi nousevat sekä vieraan kielen oppiminen että oppiaineiden sisällöt. (Meriläinen 2008, 23). CLIL-termi tarkoittaa *kielen ja sisällön (oppimisen) integrointia* (Järvinen, Nikula & Marsh 1999,230).

4 TUTKIMUSAIHE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pro gradu –tutkielmani tavoitteita ovat:

- 1) selvittää ja kuvata henkilökunnan käsityksiä äidinkielellä toteutettavan tuokion merkitsevyydestä kielikylpyopetuksessa
- 2) rakentaa käsitysten avulla merkitysrakenteiden verkkoa ja tuoda esille, minkälaisia merkityksiä ja merkitysrakenteita äidinkielellä toteutettava tuokio tarjoaa lapsen hyväksi
- 3) vuoropuhelu haastateltavien käsitysten ja teoreettisten näkemysten kanssa

Pro gradu –tutkielmani tarkastelee niitä käsityksiä, joita kielikylpyopetuksen kasvatushenkilöstö liittää äidinkielellä eli suomenkielellä toteutettavaan viikoittaiseen tuokioon.

Mielenkiintoni kohteena oli alun perin opetus- ja kasvatustyöhön osallistuvien käsitykset suomenkielisen tuokion merkityksestä lapsen kielellisten valmiuksien kehittymiselle. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymys tarkentui ja muutti muotoaan. Minua alkoi kiinnostaa, millaisia käsityksiä kielikylpypäiväkodin (5-vuotiaiden ryhmän) ja esikoulun kasvatushenkilöstöllä on äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Tutkimusprosessin aikana pääkysymys täsmentyi seuraavanlaiseksi:

Minkälaisia käsityksiä kasvatushenkilöstöllä on äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle?

5 TUTKIMUSMETODI

5.1 Pro gradu – tutkielmani fenomenografinen viitekehys

Pro gradu – tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkielmani koskee henkilökunnan käsityksiä äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Pyrin haastattelun avulla saamaan sopivan aineiston, mistä minun on mahdollista lähteä etsimään yksittäisiä käsityksiä. Tutkimusotteeni on fenomenografinen ja pyrin tekemään tämän näkyväksi tutkielmani raportissani.

Tutkijana suhteeni teoriaan voisi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä esiintyy teoreettisia kytkentöjä ilman, että se pohjautuisi suoraan johonkin teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle teoriasta, nostetaan mukaan empiria ja palataan teoriaan. (Eskola 2010, 182-183). Oma tutkimukseni on aineistolähtöinen ja merkitysrakenteet nousevat aineistosta. Pyrin pohdintaosuudessa kytkemään löytyneitä merkitysrakenteita teoriaan ja jo vallalla oleviin käsityksiin.

Laadullinen tutkimuksen ollessa kyseessä pro gradu –tutkielmani tekeminen eteni prosessinomaisesti ja tietyn järjestyksen mukaan. Tutkimussuunnitelman edetessä seuraavat vaiheet liittyivät toisiinsa: aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi (Eskola, Suoranta 2005, 16). Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä minun on myös mahdollista tutkimuksen raportointivaiheessa käydä vuoropuhelua teorian ja löytyneiden käsitysten välillä (Eskola, Suoranta 2005, 82).

Erilaisia tutkimusmetodeja on olemassa useita, joista tutkijana minun oli valittava tähän pro gradu –tutkielmaan sopivin. Tutkijana minun täytyy perustella valitsemani

metodologisen lähestymistavan käyttö ja soveltuvuus omalle tutkimukselle. Jos ajatellaan laadullisen tutkimuksen tekemistä, niin laadulliseen tutkimukseen yksi hyvin soveltuvista metodologisista tutkimusotteista on fenomenologia. Se on tutkimusote, jossa selvitetään nimenomaan ihmisten käsityksiä. Fenomenologian ja fenomenografian ero on siinä, että fenomenologia tutkii nimenomaan ja ainoastaan ihmisten kokemuksia ja fenomenografia puolestaan henkilöiden ilmiöille ja asioille luomia merkityksiä. Fenomenografisen tiedonkäsityksen mukaan rationaalinen ihminen muodostaa ilmiöistä ja niin ikään koetuista asioista käsityksiä. Itse päädyin käyttämään pro gradu-tutkielmassani nimenomaan fenomenografista tutkimusotetta, koska silloin käsitykset eivät ole vain kokemusten kuvausta vaan käsityksiä, joiden syntymiseen ovat voineet vaikuttaa hyvin moninaiset tekijät ja syyt. Ja nämä käsityksiä muovanneet tekijät ovat myös mielenkiinnon kohteena.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteeksi soveltuvat arkipäivän eri ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Seuraavaksi pyrin tuomaan esille laadulliselle tutkimukselle ja fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä, jotka vaikuttavat koko pro gradu- tutkielmani tekemiseen alusta lähtien; lähestymistavasta, tiedonhankintamenetelmistä, aineiston käsittelystä aina tulosten tulkintaan saakka. Kiviniemen mukaan laadullinen tutkimus voidaan nähdä tutkimusprosessina ja ymmärtää samaan aikaan eräänlaisena oppimistapahtumana: Tutkijan näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä. Kiviniemen mukaan olennaista on löytää ne ”tärkeät tutkimusta kannattelevat ajatukset, joiden pohjalta on mahdollista tehdä tutkimuksellisia ratkaisuja ja rajauksia.(Kiviniemi 2007, 70-73).” Tämän tutkimusprosessin aikana ja edetessä omat käsitykseni ja ymmärrykseni muuttuivat ja tämä sai minut muuttamaan tutkimuskysymystä, mikä puolestaan vaikutti analyysivaiheessa merkitysten etsimiseen ja auttoi minua tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Myös fenomenografiseen tutkimustraditioon ja kielikylyä käsitelleeseen tutkimuskenttään tutustuminen auttoi tässä prosessissa.

5.2 VIELÄ FENOMENOGRAFIASTA

Näin tarpeelliseksi tässä kappaleessa kuvata fenomenografista tutkimuksen tekoa vielä tarkemmin, koska sillä on niin syvät vaikutukset tämän tutkielman teossa kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Fenomenografisen suuntauksen kehittymisen ja ydinajatuksen esille tuominen auttaa myös perustelevaan, miksi juuri fenomenografinen tutkimusote soveltuu oman pro gradu –tutkielmani tutkimusotteeksi.

Tutkimusotteen historiaa

Fenomenografinen tutkimus perustuu osittain Piaget'n kehityspsykologisiin tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon. Piaget'n tutkimusten tavoin fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita maailmasta sellaisena, kuin se tutkimuksen kohteena olevan näkökulmasta näyttäytyy. Fenomenografisessa tutkimusotteessa ja hahmopsykologiassa yhteistä on mielenkiinto käsitysten laadullisia piirteitä kohtaan. Erään määritelmän mukaan ”fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimusta”. Sen avulla tutkitaan, miten ympäröivä maailma näyttäytyy tutkittavalle ja rakentuu tämän tietoisuudessa (Ahonen 1994; 112-114). Fenomenografisen tutkimussuuntauksen isänä pidetään Ference Martonia ja tutkimussuuntauksen kehittäjätahona ruotsalaisen yliopiston (Göteborg university) kasvatustieteen yksikköä. Martonin ja työtoveriensa erilaisten projektien ja tutkimusten kautta fenomenografinen tutkimussuuntaus kehittyi eteenpäin. Tutkimuksen kohteena olivat yksilöiden käsitykset ympäröivästä maailmasta ja todellisuudesta. (Niikko 2003, 9-10; Marton 1988,141).

Fenomenografia-sana juontuu etymologisesti kreikankielen fainemon ja graphein sanoista. Fainemon on johdettu kreikankielisestä verbistä ”fainesthai”. Tämä tarkoittaa itseä ja merkitsee, kuinka jokin ilmenee tai esiintyy. Kreikankielinen ”graphein” tarkoittaa jotain todellista, joka on kuvattavissa mielikuvien ja sanojen avulla. (Niikko 2003, 8).

Fenomenografiassa on paljon yhteistä fenomenologian kanssa. Molemmat tutkimussuuntaukset ovat kiinnostuneita ihmisen kokemusmaailman tutkimisesta ja siten monet käytetyt käsitteet ovat yhteneväisiä molemmissa tutkimussuuntauksissa

(esimerkiksi kokemus, ilmiö, elämismaailma). Näillä kahdella tutkimussuuntauksella on kuitenkin tutkimusintressien kohdalla ero: Fenomenologiassa keskitytään tutkimaan ja paljastamaan ilmiöiden eli fenomeenien rakenteita, kun puolestaan fenomenografiassa ilmiöiden ohella halutaan selvittää ja kuvailla ilmiöihin kätkeytyviä sisältöjä. (Niikko 2003, 12–13). Ihmiset elävät maailmassa, joka rakentuu merkitysten ympärille (Eskola, Suoranta 2005,45; Hirsjärvi, Hurme 2006,18). Mielenkiintoista on se, että samasta ilmiöstä yksilöt muodostavat joskus hyvinkin erilaisia käsityksiä ja juuri nämä erilaiset käsitykset ovat fenomenografisen tutkimuksen kannalta tärkeitä tarkastelun kohteita. Fenomenografisessa tutkimuksessa esille tulleiden käsitysten erilaisuutta voidaan yrittää selittää myös *variaatioteorian* avulla. Yksilölle on muodostunut käsitys ilmiöstä. Kun hänen ajatteluunsa tai kokemukseensa tulee muuttuva tekijä (variantti) tästä seuraa käsityksen muuttuminen tai uudistuminen. Tällainen tapahtumaprosessi kuvaa hyvin uuden oppimista. (Marton & Pong, 2005).

Fenomegrafisen suuntauksen kehittäjänä pidetyn Martonin mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja käsittää, ymmärtää ja kokea maailmassa esiintyviä ilmiöitä ja asioita ja juuri nämä erilaisten tapojen joukko ja erilaisuus koetaan fenomenografiassa kiinnostavina tutkimuksen kohteina (Marton 1988, 141; Huusko, Palojärvi 2006,163). Omassa pro gradu –tutkielmassani olen kiinnostunut selvittämään kielikylyvyssä toimivien lastentarhanopettajien ja heidän työpareinaan toimivien lastenhoitajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografia tutkii ihmisten käsitysten eroja laadullisten menetelmien avulla. Fenomenografia sijoittuu tieteen traditiossa luonnontieteiden ja sosiaalitieteiden välimaastoon: toisaalta suuntauksen avulla pyritään selvittämään yksilön todellisuus, mutta toisaalta ymmärretään, että tämä todellisuus on aina myös yksilö- ja tilannesidonnaista ja väritetty aina kokijansa tulkintojen ja ymmärryksen kautta. Martonin mukaan tutkimalla ihmisten erilaisia käsityksiä voidaan ymmärtää ympäröivää maailmaa paremmin. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat näiden erilaisten näkemysten kategoriointia merkitysrakenteiksi.(Marton 1988, 146-147).

Martonin mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on päästä selville siitä rakenteellisesta viitekehystä, johon erilaiset näkemykset sijoittuvat. Tavoitteena on ikään kuin kutoa merkityksistä toisiinsa nivoutuva verkko.(Marton 1988, 146). Martonin *Merkitysten verkko* –vertauskuva aukesi itselleni seuraavan mielikuvan avulla:

Tutkija on kuin kalastaja, joka heittää verkon käsitysten mereen. Verkko levittäytyy mereen (todellisuuden ylle) ja merestä alkaa nousta kaloja (merkityksiä). Isot kalat ovat yläkategorioita, jotka ovat hotkaisseet pienempiä kaloja suihinsa (alakategoriat).

Marton havaitsi, että eräessä tutkimuksessa ihmiset kuvailivat käsityksiään ilmiöistä mieluiten oman kontekstinsa ja kokemuksiensa kautta, vaikka heillä oli mahdollisuus ja heidät yritettiin saada kuvailemaan asioita yleisellä tasolla (Marton, Pong 1988, 346). Fenomenografia on kiinnostunut nimenomaan näistä erilaisista käsityksistä ja merkityksistä, joita jaettu ja yhteinen tilanne tai ilmiö ilmentää eri henkilöille erilaisten kontekstien kautta. Käsitysten erilaisuuteen vaikuttavat mm. yksilöiden kokemustausta, ikä, käsitysten viitetausta ja esikäsitteet, jotka ovat arkikokemuksesta spontaanisti muodostettuja käsityksiä (Ahonen 1994, 114).

Laadullisen tutkimuksen tekeminen salli minun tutkijana edetä avoimin mielin, vähitellen näkökulmia ja tulkintoja tehden, tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymystä ja tuloksia täsmentäen kohti lopullista muotoa. Tästä laadullisen tutkimuksen prosessinomaisesta luonteesta johtuen minulla oli mahdollisuus tehdä tutkimukseni suhteen uudelleenlinjauksia. (Kiviniemi 2007, 70-71). Tutkimusmetodini rajasi kuitenkin sen, että tutkimus eteni tietyn haastattelurungon mukaisesti. Omassa tutkimuksessani fenomenografinen tutkimusote edellytti jo hieman strukturoidumpaa rakennetta esimerkiksi aineistonkeruun ja aineistonanalyysin suhteen. Fenomenografinen tutkimus eteni tietyssä järjestyksessä ja tämän järjestyksen noudattaminen toimi edellytyksenä tutkimuksen onnistumiseen. Fenomenografiselle tutkimuksen teolle ominaisten tutkimusvaiheiden ja periaatteiden noudattaminen mahdollisesti sen, että aineisto näyttäytyi minulle näinkin laajana ”merkitysten merenä”. Esittelen tutkimuksen vaiheittaista etenemistä tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen vaiheet

Pro gradu –tutkielmani toteuttamisessa etenin valitsemalleni metodologiselle suuntaukselle ominaisen järjestyksen mukaan. Fenomenografinen tutkimusprosessin vaiheet, joita noudatin, ovat:

1. Tutkimusaiheen hahmottaminen
2. Asiaan, ilmiöön perehtyminen teorian avulla ja siihen liittyvien näkökohtien alustava jäsentäminen
3. Aineiston hankinta - henkilöiden haastatteleminen
4. Aineiston litterointi
5. Aineiston analyysi -haastateltavien erilaisten käsitysten selvittäminen
6. Henkilöiden esittämien käsitysten luokittelu ja erilaisten näkemysten selittäminen tutkijan tutkimusaineistosta kokoamien ylempien merkityskategorioiden avulla
7. Johtopäätösten ja pohdinnan osuus – tulosten raportointi

Tutkimuksen eri vaiheet mukaellen Ahosen ja Eskolan jäsenystä (Ahonen1994, 115; Eskola 2010, 179-203).

Johdanto-osiossa kuvailin mielenkiintoni heräämistä tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Teoriaosuudessa määrittelin tutkielmassani oleellisesti esillä olevat käsitteet ja viittasin aiempiin tutkimustuloksiin. Olen pyrkinyt liittämään pro gradu –tutkielmani eri vaiheisiin teoriaa sitä mukaan, kun olen kokenut sen tarpeelliseksi kuvailemaan ratkaisuja ja linjauksia, joita olen tehnyt. Olen tuonut esille myös fenomenografisen

tutkimuksen taustaa ja periaatteita ja pyrkinyt niiden avulla perustelemaan valintojani. Pro gradu –tutkielmani pohdintaosuudessa tuon esille lisää teoriaa, ja tämän avulla pyrin käymään vuoropuhelua tulosten ja teorian välillä. Seuraavaksi esittelen aineiston hankintaa ja henkilöiden haastattelua.

6.2 Aineisto

Fenomenografisen tutkimuksen edustajana olen kiinnostunut ihmisten tavasta tulkita ilmiöitä tai muodostaa käsityksiä asioista. Tutkimusaineiston hankkimiseen ryhmähaastattelu soveltuu hyvin. Se on oivallinen menetelmä selvittää henkilöiden näkemyksiä ja mielipiteitä keskustelun kohteena olevasta ilmiöstä (Valtonen 2005, 226). Ja tuli sen vuoksi myös valituksi tämän pro gradu –tutkielman aineiston keruumenetelmäksi. Aineistolla on fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeä rooli. Koko tutkimuksen suorittaminen eri vaiheineen ja tutkimuksen onnistuminen sekä tutkimustulosten muodostuminen ovat aineistosidonnaisia. Fenomenografisesta tutkimusta voidaan pitää aineistolähtöisenä tutkimuksena.

6.2.1 Haastateltavien valikoituminen

Tutkimuksessani tutkin kielikylpyopetuksen parissa työskentelevän kasvatus- ja opetushenkilöstön käsityksiä lasten äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapselle. Haastateltavat työskentelevät kielikylpyopetuksessa kahtena ensimmäisenä kielikylpyvuotena. Haastattelussa on siten mukana kielikylvyn parissa toimivia 5-vuotiaiden sekä 6-vuotiaiden esikoululaisten ryhmistä, sillä he työskentelevät molemmissa ryhmissä kiertäen, osan henkilökunnan siirtyessä aina lasten mukana.

Ryhmähaastatteluun valituilla henkilöillä on kaikilla kokemusta kielikylpykielen opettamisesta sekä äidinkielen tukemisesta kielikylpyopetuksessa ja ovat sen vuoksi tulleet valituiksi haastateltaviksi. Haastateltaviksi valikoituivat luonnollisesti kyseisen yksikön pedagogisessa vastuussa olevat ja toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat opetus- ja kasvatushenkilöt eli päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen opettajat (tämä nimitys syksystä 2019 lähtien korvaa aiemman lastentarhanopettajan nimikkeen). Heitä oli haastateltavina kolme. Heidän lisäksi haastattelussa olivat mukana opettajien läheisinä työpareina toimivat kielikylpykoulutuksen ja pitkän yli 10 vuoden kielikylpykokemuksen omaavat lastenhoitajat (lähihoitaja ja päivähoitaja). Heillä molemmilla oli kokemusta kielikylpyopetuksen ohella äidinkielellä toteutettujen tuokion suunnittelusta ja toteutuksesta. Haastattelussa olivat myös mukana lisäksi työkielenään englantia lasten kanssa käyttävät lastenhoitaja ja sosionomi (varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden omaava), jotka myös osallistuivat äidinkielellä toteutettavan tuokion ohjaamiseen. Äidinkielen tuokio ja sen tavoitteet pääpiirteittäin suunnitellaan yhteistyössä kasvatushenkilöstön kanssa. Ryhmän kielikylpyopettajan ei välttämättä tarvitse osallistua tuokion vetämiseen, mutta hän on perillä ja vastuussa sen pedagogista tavoitteista.

Alastaron ja Åkermanin mukaan tämänkin tutkimuksen kohdalla voidaan puhua eräänlaisesta asiantuntijahaastattelussa ei haastateltaviensa itsensä vuoksi vaan sen tiedon vuoksi, mitä heillä on tutkittavasta aiheesta (Alastaro, Åkerman 2010, 373). Jokaisella haastateltavalla on kokemusta äidinkielellä toteutettavasta tuokiosta kielikylpyopetuksessa: he ovat osallistuneet äidinkielellä pidettävien tuokioiden suunnitteluun, ohjaukseen ja toteutukseen tai toimineet vähintäänkin ryhmässä pedagogisina vastuuhenkilöinä ja siten seuranneet opetusta ja lasten edistymistä läheltä (varhaiskasvatuksen opettajan tai esimiehen asemassa). Heillä kaikilla on kokemusta ja tietämystä lasten äidinkielellä toteutettavasta tuokiosta, mikä näin toteutettuna (kerran viikossa pidetty toiminnallinen ja etukäteen huolella suunniteltu kokonaisuus tavoitteineen) on poikkeava, ellei ainutlaatuinen pedagoginen järjestely kielikylpytoiminnassa: Perinteisesti ja yhä edelleenkin *täydelliseen varhaiseen kielikylpyopetukseen* liitetään erittäin vahvasti vielä yksi aikuinen – yksi kieli – periaate. Monessa kielikylpy-yksikössä kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana äidinkieli ikään kuin jätetään ohjelmasta pois ja äidinkielen tukeminen jätetään pääosin kodin vastuulle. Kokkolassa englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa näin ei ole haluttu

toimia vaan äidinkielen mukana kulkeminen on tietoinen valinta ja se aiheena kiinnostaa minua ja toimii lähtökohtana tutkimukselleni.

Kokkolassa kerran viikossa lasten äidinkielellä toteutettu tuokio joustaa yksi aikuinen- yksi kieli -periaatteesta pienen hetken. Tuon tuokion ohjaa joko yksi oman ryhmän opettajista tai vuoroviikoittain yksi oman ryhmän lastenhoitajista. Näin lapsen kehitystasoa ja kielellisiä valmiuksia tarkkailemalla ryhmän opettajien on mahdollista suunnitella toimintaa paremmin vastaamaan lasten tarpeisiin. Lapset tietävät kielikylpyopetuksessa kielikylpyopettajansa osaavan heidän äidinkieltään ja kuulevat opettajan välisiä keskusteluja myös omalla äidinkielellään. Yhden tunnin viikossa ei ole nähty estävän lapsen kielikylpykielen kehittymistä, kun muuten toimintakulttuuri ja lasten kanssa käytävät keskustelut tapahtuvat johdonmukaisesti kielikylpykielellä.

Äidinkielellä toteutettava tuokio voi sisältää mm. monipuolisia kielellisiä äänne-, rytmij- ja riimiharjoituksia, kerronnallisia ja itseilmaisua sisältäviä harjoituksia sekä erilaisia aiheisältöjä erilaisine tavoitteineen.

6.2.2 Aineiston hankinta – henkilöiden haastattelemine

Haastattelu on yksi käytetyimmistä menetelmistä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisten tutkimusten tekemisessä. Haastattelussa käytävän keskustelun avulla kerätään tietoa ja sen avulla tutkija saa luontevalla tavalla selville ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja uskomuksia. Tutkimusta varten tehty haastattelu on aina vuorovaikutus-tilanne, josta tutkija saa aineistonsa tutkimukselle. (Hirsjärvi, Hurme 2010, 11). Tutkimukseni aineiston keruun toteutin järjestämällä ryhmähaastattelun, johon osallistui kuusi henkilöä, joilla kaikilla oli kokemusta kielikylpyopetuksesta ja jotka työskentelivät haastattelun aikaan kielikylpyopetuksen parissa. Yksi haastatteluun kutsutuista opettajista oli estynyt osallistumasta ryhmäkeskustelutilanteeseen, joten järjestin hänen kanssaan yksilöhaastattelun pian ryhmähaastattelun jälkeen. Tälle kyseiselle lastentarhanopettajana toimivalle henkilölle esitin täsmälleen samat

kysymykset haastattelurungon mukaisesti kuin toisille haastatteluun osallistuneille sekä muutamia tarkentavia lisäkysymyksiä haastattelun edetessä.

Henkilökunnalta ja yksikön johtajalta olin alustavasti tiedustellut halua osallistua tutkimuksen tekoon ja myönteisen ilmapiirin myötä, anoin ja sain tutkimusluvut tarvittavilta tahoilta. Ennen haastattelupäivää otin vielä yhteyttä henkilökuntaan ja kerroin sekä suullisesti että haastattelupäivän lähestyessä kirjallisesti tutkimuksen tarkoituksesta, eettisistä näkökulmista ja tutkimuksen toteutuksesta sekä siitä, että haastattelu tultaisiin joko videoimaan tai nauhoittamaan ja tämä sen vuoksi, että saisin huolella talteen koko keskustelun ja tämä mahdollistaisi aineiston huolellisen litteroinnin myöhempä tarkempaa tarkastelua ja aineiston analysointia varten.

Lähetin haastateltavilleni tutkimuksen haastattelurungon, johon sisältyi esitäytettävä lomake sekä tilaa kirjoitelmalle. Tällä tavalla olin varannut haastateltaville mahdollisuuden esittää asioita haastattelun ohella myös kirjallisesti tai yksityisesti. Etukäteen lähetetyn kirjallisen informaation avulla henkilökunnan oli myös jossain määrin mahdollista valmistautua haastatteluun ja pohtia tulevaa haastattelua etukäteen. Haastateltavilla on eettinen oikeus saada riittävästi informaatiota tutkimuksesta etukäteen, mikä mahdollistaa heidän pohtia osallistumisestaan haastatteluun ja ilmaista vapaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta.

Ryhmähaastattelu toteutettiin arkipäivänä erään työpäivän päätteeksi. Päivät päivähoidossa ja esiopetuksessa ovat tapahtumia täynnä ja päivän päätteeksi tapahtuva haastattelu ei ole paras mahdollinen haastatteluajankohta. Toisaalta rauhallinen ilmapiiri ja kiireettömyys, mahdollisuus nauttia hyvä kahvi ja tee tarjoiltavien kanssa loi tunnelmasta mahdollisimman otollisen haastattelulle. Etukäteen ilmoittamieni pääkysymysten ja haastattelurungon avulla tarkoitukseni oli auttaa haastateltavia suhtautumaan haastatteluun sopivan vapautuneesti ilman turhia jännityksiä.

Tutkija voi suorittaa haastattelun hyvin monenlaisissa tilanteissa ja paikoissa. Pro gradu-tutkielmani aineiston hankinta tapahtui ryhmähaastattelutilanteessa luonnollisissa olosuhteissa, kuitenkin työntekijöiden varsinaisen työajan ulkopuolella. Tämä järjestely sen vuoksi, että henkilökunnan oli mahdollista keskittyä haastattelutilanteeseen ilman keskeytyksiä ja ajan kanssa. Haastattelu järjestyi pidettäväksi työpaikalla rauhalliseen aikaan. Tila oli sellainen, jossa oli mahdollista keskittyä haastatteluun ilman häiritseviä virikkeitä kuten ylimääräisiä ääniä tai liikettä. Haastattelututkimuksen ryhmätilanteessa

valitsin sen vuoksi, että yhteisen keskustelun kautta näkökulmat ja käsitykset saattaisivat olla perustellumpia kuin yksilöhaastattelussa ja samoin yhteinen keskustelu voisi sinällään virittää keskustelua ja vuoropuhelua. Kysymykset veivät eteenpäin haastattelua, josta kertyi hyvin aineistoa tutkimukseen. Kukaan ryhmähaastatteluun osallistuvista haastateltavista ei ollut kokenut kirjoitelman vaihtoehtoa oikein omakseen vaan he olivat varautuneet osallistumaan mieluummin vain varsinaiseen haastatteluun. Joten tässä yhteydessä en saanut kirjallista aineistoa haastateltaviltani.

Koska yksi haastatelluista opettajista oli estynyt tulemaan mukaan ryhmähaastatteluun, järjestin hänen kanssaan pian ryhmähaastattelun jälkeen oman haastattelun hänen kotonaan. Koti oli haastateltavalle tuttu ja turvallinen paikka. Haastateltava ehdotti itse haastattelua kotiinsa. Koti sopii oikein hyvin haastattelupaikaksi, koska se luo haastattelulle otollisen ja haastateltavalle turvallisen ja varmuutta herättävän ilmapiirin. Myös tämä haastattelu sujui teemahaastattelurungon mukaisesti ja haastateltava oli saanut itselleen kaiken tarpeellisen informaation etukäteen. Hän oli valmistautunut haastatteluun lukemalla haastattelukysymykset etukäteen ja kirjaamalla muutamia tärkeitä ajatuksia lyhyesti teemahaastattelusta kertovaan paperiin. Hän käytti näitä kirjaamia asioita muistuttamaan itseään kaiken oleellisen kertomisesta. Kaikki hänen kirjaamansa asiat tulivat haastattelussa hyvin esille ja vielä paljon laajemmin, joten tästä muistilapun omaisesta paperista ei tullut aineistooni mitään uutta, eikä se siten toiminut enää itsenäisenä aineiston osana. Sain sen kuitenkin vielä mukaani ja tarkistin litterointivaiheessa, ettei siihen olisi ollut kirjattuna mitään uutta, mitä haastattelussa ei tullut sanotuksi. Näin ei kuitenkaan ollut. Yksilöhaastatteluun osallistunut lastentarhanopettaja ei ollut myöskään käyttänyt mahdollisuutta kirjoittaa erillistä kirjoitelmaa aiheesta aineistoon liitettäväksi.

Tutkimusaineisto muuttuu hallittavampaan muotoon, kun se litteroidaan. Litterointivaihe toimii samalla myös yhtenä aineistoon tutustumisvaiheena ja tutkija joutuu määrittelemään, kuinka tarkasti litteroinnin suorittaa. Tähän vaikuttaa tutkimusmetodin valinta ja tutkijan tulee perustella nämä tutkimusta raportoidessaan. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 13-14). Oma aineistoni vaati huolellista ja koko aineiston tarkkaa litterointia sen vuoksi, että fenomenografinen tutkimusotteen valinta edellytti tarkkaa ja huolellista aineiston läpikäyntiä ja erilaisten merkitysten ja näistä eri merkityksistä syntyvien merkitysrakenteiden etsimistä aineistosta. Merkityksiä etsiessäni hyödynsin Martonin ja Pongin neuvoa: Merkityksiä etsiessä

tarkastelin aineistosta löytyviä asiayhteyksiä ja edeltäviä lauseita ja tämän avulla minun oli mahdollista löytää uusia merkityksiä (Marton & Pong 1988, 347).

Noin viikon kuluttua ryhmähaastattelusta sain yhdeltä ryhmähaastatteluun osallistuneelta sähköpostin välityksellä sivun mittaisen kirjoitelman, johon hän oli halunnut vielä kirjata näkemyksiään haastattelun kysymyksiin liittyen. Hän oli jo heti haastattelun loputtua lähtötilanteessa maininnut, että saattaisi laittaa vielä viestiä minulle. Rohkaisin häntä tekemään näin. Olin haastattelutilanteessa maininnut, että minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimen välityksellä noin viikon kuluessa, mikäli tulee tunne, että jotain tärkeää jäi vielä sanomatta. Usein elämässä keskusteluihin voi palata ja niitä jatkaa jälkeinpäin. Olen miettinyt tutkimustilanteiden luonnetta, kuinka kertaluonteisia ja tietyssä mielessä tilannesidonnaisia ne pääsääntöisesti ovat ja halusin omissa haastatteluissani huolehtia siitä, että tutkittaville tarjoutuisi mahdollisuus esittää harkittuja näkemyksiä. Tästä täydentävästä sivun mittaisesta sähköpostista sain hyvää materiaalia aineistoon liitettäväksi, liitin viestin kokonaisuudessaan osaksi aineistoa.

Aineistoon kertyi myös sivun verran materiaalia n. 15 minuuttia kestäneestä puhelinsoitosta, jonka eräs haastateltavista soitti heti ryhmähaastattelun jälkeen. Hän halusi ehdottomasti täydentää näkemyksiään muutamalla tärkeällä näkökulmalla, mitkä olivat tulleet mieleen heti haastattelun jälkeen. Hän ei halunnut laittaa enää kirjallista sähköpostia ja sovimme, että teen muistiinpanoja keskustelusta. Ennen puhelun lopettamista kertosin hänen kanssaan ne seikat, mitkä hän oli halunnut sanoa. Niinpä aineistoon liitettäväksi tuli vajaan sivun mittainen teksti myös hänen ajatuksistaan.

6.2.3 Perusteluja tekemilleni ratkaisuille

Teemahaastattelu soveltuu laadullisen tutkimuksen menetelmäksi silloin, kun haastattelutilanne halutaan toteuttaa vuorovaikutuksellisen keskustelun avulla, jonka avulla tutkija pyrkii selvittämään tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Tämän vuorovaikutuksellisuus ja keskusteleva etenemistapa voi myötävaikuttaa haastattelun

ilmapiiriin ja tehdä siitä epävirallisemman oloisen kuin jäykemmässä kysymys-vastaus –asetelmassa. Keskusteleva ote voi myös vaikuttaa myönteisesti tutkimuksen ilmapiiriin tuomalla haastattelutilanteeseen luottamuksellisuuden ja vilpittömyyden tunteen. (Eskola, Vastamäki 2010, 26-27.) Nämä lähtökohdat puolsivat teemahaastattelun käyttämistä oman tutkimusaineistoni hankkimisessa.

Lisäksi haastattelu tarjosi haastateltavilleni mahdollisuuden tuoda omia mielipiteitään esille ja antoi väylän kertoa omista näkemyksistään. He saattoivat kokea haastattelutilanteen myös mahdollisuudeksi tuoda esille tärkeinä pitämiään näkökulmiaan. Pyrin osoittamaan jokaiselle haastateltavalleni, että olen kiinnostunut jokaisen haastatteluun osallistuvan ja sen vuoksi juuri hänenkin näkemyksistään ja ajatuksistaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Edellä esitettyjen näkökulmien huomioiminen vaikutti mielestäni haastattelun järjestymiseen onnistuneesti.

Haastateltavia valitessa minun tuli miettiä, ketkä tarjoavat minulle tutkielman kannalta oleellista tietoa ja oli luonnollista valita kielikylypöpetuksessa suomenkielisen tuokion toteuttajia, suunnittelijoita ja pedagogisesti vastuussa olevaa opetushenkilöstöä kertomaan näkemyksiään aiheesta. Hyvin monenlaiset erilaiset tekijät voivat olla sen takana, miksi haastatteluun halutaan osallistua ja suostutaan haastateltaviksi. (Eskola, Vastamäki 2010, 27-28.) Arvelen haastateltavaksi pyytämieni henkilöiden arvostavan omaa työtään kielikylypytoiminnan järjestämisessä ja tuntevan, että tutkittava aihe on itselle riittävän tärkeä, tuttu ja läheinen aihe, jotta he suostuivat heti ensi kysymältä haastateltaviksi. Tutkijan on syytä pohtia myös haastateltavan ryhmän kokoa: pysyykö haastattelu kasassa ja syntyykö sopivasti keskustelua entä onko kaikkien näkemysten mahdollista päästä esille. (Eskola, Suoranta 2005, 94-98.) Omassa pro gradu –tutkielmassani kuuden hengen muodostama ryhmä tuntui juuri sopivan kokoiselta joukolta osallistumaan ryhmäkeskusteluun.

Tässä pro gradu –tutkielmassani käytin siinä mielessä puolistrukturoitua haastattelun mallia, että esitin kaikille haastateltaville samat kysymykset yhteisesti, mutta vastauksissaan haastateltavat saivat esittää omia näkemyksiään ja argumenttejaan. He vastasivat kysymyksiin haastattelussa omin sanoin keskustelun edetessä. Keskustelunomaisuus antoi aikaa myös palata aiempiin kysymyksiin. Ja jonkun haastateltavista puhuessa, toisilla oli samalla aikaa miettiä omia käsityksiään. Välillä he

kommentoivat toistensa näkemyksiä, olivat samaa mieltä tai täydensivät omia ja toistensa näkökulmia.

Haastattelujen (ryhmähaastattelu ja yksilöhaastattelu) tarkoituksena oli saada selville, millaisia erilaisia merkityksiä haastateltavat tuovat vastauksissaan esille. Haastattelut voi ymmärtää teemahaastatteluina, koska olin etukäteen määritellyt teeman ja teema-alueet, joista haastattelutilanteissa keskusteltiin. Molemmat haastattelut (sekä ryhmä- että yksilöhaastattelu) etenivät pääsääntöisesti etukäteen määriteltyjen teemojen mukaan. Teemahaastattelun ei tarvitse kuitenkaan olla sidoksissa kysymysten tarkkaan muotoon tai järjestykseen vaan sallii myös tarkentavien kysymysten esittämisen. Teemahaastattelu voi myös olla lähellä syvähaastattelua, mikäli haastattelussa onnistutaan pääsemään syvälle käsiteltäviä teemoja (Eskola, Vastamäki 2010, 28-29). Eritoten koen, että yksilöhaastatteluni näyttäytyi olevan lähellä syvähaastattelua. Itse esitin molemmissa haastatteluissa, sekä ryhmä – että yksilöhaastattelussa tarkentavia kysymyksiä.

Eskola ja Vastamäki ovat koonneet asioita, jotka tutkijan tulisi ottaa huomioon tutkimusta tehdessään: Haastattelutilanteessa käytetyillä dokumentointivälineistöllä voi olla merkitystä tutkimuksen onnistumiseen ja aineiston huolelliseen taltioimiseen. Tutkijan tulisi myös pyrkiä poistamaan tai lieventämään epävarmuutta aiheuttajia tekijöitä. Tutkijan tulisi myös etukäteen miettiä, miten hän haastattelutilanteessa puhuu ja mitä hän kysyy tutkittavilta ja missä määrin hän itse osallistuu keskusteluun. Näiden kysymysten pohtiminen ja niihin valmistautuminen auttavat tutkijaa pysymään tutkijan roolissa (Eskola, Vastamäki 2010, 31). Omassa haastattelussani mietin, valitsenko haastattelun videoinnin vai nauhoituksen dokumentoinnin välineeksi. Haastateltavani tuntuivat vierastavan ajatusta videoinnista (tämäkin vaihtoehto olisi kyllä käynyt heille). Heitä miellytti enemmän ajatus keskustelun taltioimisesta nauhurin avulla. Olin jo ennen varsinaisia haastatteluja testannut pienikokoisen ja laadukkaan nauhurin käyttöä ja päätin valita sen taltioinnin välineeksi. Laite oli mahdollisimman vähän huomiota herättävä, tehokas ja taltioi tarkasti kaikki äänensävyt ja huokaukset, naurut, hymähtelyt ja taustanäänet. Käytin haastatteluissa etukäteen testaamaani nauhuria ja se osoittautui hyväksi valinnaksi.

Hirsjärvi ja Hurme ovat esittäneet ryhmähaastattelun etuja ja haittoja, joita seuraavaksi pohdin oman tutkielmani kannalta. Ryhmähaastattelu etenee parhaimmillaan

keskustelun omaisesti eteenpäin ja haastateltavat stimuloivat toisiaan, muistelevat yhdessä asioita ja täydentävät toisiaan. Ryhmähaastattelussa joku voi nousta mielipiteillään dominoivaan asemaan ja tutkijan tehtävä on huolehtia sellaisesta ilmapiiristä ja haastattelunkäytännöistä, että kaikki pääsevät osallistumaan keskusteluun siten, että voivat kokea olevansa tasa-vertaisia osallistumaan keskusteluun ja tuomaan näkemyksiään esille. Haastattelussa haastateltavat voivat antaa monitahoisia vastauksia ja vastausten selventämisen ja syventämisen kannalta tutkija voi kysyä tarkentavia kysymyksiä: mitä tarkoitat tällä.../ voitko kertoa lisää? Haastattelussa on mahdollista myös motivoida osallistujia osoittamalla aitoa kiinnostusta tai tekemällä lisäkysymyksiä. Haastattelijana en voi myötäillä tutkittavien vastauksia vaan minun tulee sulkeistaa omat ajatukseni ja mielipiteeni ulkopuolelle niin etten vaikuta tutkimustuloksiin. Joskus haastattelun tekeminen voi viedä aikaa ja aiheuttaa kustannuksia. Myös haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi voi olla haasteellista. (Hirsjärvi, Hurme 2006, 34-37.)

Haastattelututkimuksen ryhmätilanteessa valitsin sen vuoksi, että menetelmällä on monenlaisia etuja mm. erilaisten kommenttien ja mielipiteiden esittäminen saattaisi poikia lisää ajatuksia ja näkemyksiä. Ryhmäkeskustelu parhaillaan lisää keskustelua ja erilaisten näkökulmien esittämistä perusteluineen. Tutkijana minulla oli ryhmähaastattelussa tärkeä ja ratkaiseva rooli keskustelun ohjaajana eli moderaattorina: minun tuli huolehtia siitä, että kaikkien näkemykset pääsivät esille. Pyrin myös luomaan ilmapiirin sellaiseksi, että erilaisille näkemyksille ja ajatuksille oli tilaa ja mahdollisuus tulla esille. Tunsin työyhteisön ja toimintakulttuurin ennestään ja tämä helpotti moderaattorin tehtäviä, joita Valtosen mukaan ovat: edellytysten luominen keskustelulle, puheen mahdollistaminen, tiettyjen sääntöjen esittäminen ja valvominen, että näitä noudatetaan (Valtonen 2005, 230.) Keskustelulle luomiani ”sääntöjä” olivat mm. haastateltavien tasavertaisen osallistumisen mahdollistaminen ja mahdollisuus palata aiempiin kysymyksiin, vaikka keskustelussa olisi käsitelty jo seuraavaa. Tunsin myös haastateltavani ja tiesin joukon sellaiseksi, joka oli tottunut keskustelemaan keskenään, suunnittelemaan asioita ja kertomaan omia mielipiteitään. Myös tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimus eteni pääsääntöisesti etukäteen laaditun haastattelurungon mukaisesti, jonka tarkoituksena oli ohjata niiden kysymysten äärelle, jotka toisivat mahdollisesti erilaisia merkitysrakenteita esille. Kysymykset olivat kuitenkin yleisellä tasolla teemaan

liittyviä, jotta merkitysrakenteet nousisivat haastateltavilta itseltään eivätkä sisältäisi johdattelua tai valmiita ajatuksia. Tutkijana halusin ehdottomasti pysyä uskollisena fenomenografisen tutkimusmetodin lähestymistavalle, jossa tutkijana asetan itseni ja omat ennakkokäsitykseni sivuosaan enkä pyri tuomaan omia ennakkokäsityksiäni ohjailemaan henkilökunnan käsityksiä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkityksellistä, että olen tutkijana lähellä dataa, toisin sanoen olen ”insider”, koska minulla itselläni on kokemusta myös suomenkielisen tuokion suunnittelusta ja toteutuksesta kyseisessä kielikyöpy-yksikössä. Olen kiinnostunut kielten oppimisesta. Kielikyöpyopetuksen lisäksi äidinkielen kehittyminen ja siihen liittyvät oppimisen prosessit kiinnostavat minua. Lisäksi olen työskennellyt useamman haastateltavan kanssa, joten työyhteisö, työpaikan tavat ja toimintakulttuuri ovat minulle tuttuja.

Haastattelututkimuksissa suositaan nykyisin tiukasti kysymys-vastauskaavan mukaan etenevien haastattelujen sijaan keskustelempaa otetta haastattelutilanteessa. Tällöin tutkija voi nostaa haastattelun aikana esille myös omia henkilökohtaisia asioita. (Eskola, Vastamäki 2010, 26.) Haastattelua suorittaessa minulle toimi etuna se, että jaan tutkittavien kanssa samaa kokemusmaailmaa ja täten minun oli mahdollista esittää keskustelun aikana täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä. Tavoitteeni oli saada haastateltavat tuomaan esille omia näkemyksiään suomenkielisen, lasten äidinkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä. Fenomenografisen tutkimusotteen vuoksi minun tuli huolehtia siitä, etten johdattelisi haastateltavia ja siten vaikuttaisi heidän näkemyksiinsä.

Tutkittavia motivoi osallistumaan tutkimukseen se, että heillä on mahdollisuus kertoa mielipiteensä ja se, että he haluavat kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan (Eskola, Vastamäki 2010, 26-27). Pyrin osoittamaan haastateltavilleni tutkimuksen kaikissa vaiheissa (tutkimukseen houkutellessani, tutkimuksen aikana, sanavalinnoillani ja haastattelutilannetta ohjaillessani), että olen kiinnostunut heidän jokaisen mielipiteistä. Halusin välittää heille tunteen siitä, että heidän mielipiteensä ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ja arvokkaita. Tämä oli tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Onnistuneessa haastattelussa tutkija saa haastateltavat vapaasti ilmaisemaan syvimmit ajatuksensa tutkimusaiheeseen liittyen (Valtonen 2005, 226.)

Haastattelussa noudatin siinä mielessä puolistrukturoitua mallia, että esitin yhteisesti saman kysymyksen kaikille haastateltaville, mutta haastateltavat saattoivat vastata omin sanoin. Oman tutkimukseni kohdalla voidaan puhua myös ryhmähaastattelusta aineistonkeruumenetelmänä, koska haastattelu toteutettiin ryhmäkeskustelun avulla, jossa tarkoituksena oli saada selville haastateltavien yksilöllisiä ja erilaisia näkemyksiä esille. (Eskola, Vastamäki 2010, 27.) Valtosen mukaan ryhmäkeskustelun (group interview, focus group interview, group discussion) tarkoituksena on saada kutsuttu joukko ihmisiä keskustelemaan tutkittavasta aiheesta fokusoidusti ja samaan aikaan vapaamuotoisesti (Valtonen 2005,123).

Usein tutkimukset nauhoitetaan ääni- tai videonauhaille, joita käytetään aineiston ensimmäisessä käsittelyvaiheessa eli haastattelun saattamisessa kirjoitettuun muotoon (Ruusu vuori 2010, 424). Oman pro gradu -tutkielmani ryhmähaastattelun ja yksilöhaastattelun dokumentoimiseksi päätin nauhoittaa tai videoida haastattelut. Tästä luonnollisesti informoin haastateltavia etukäteen. Päädyin valitsemaan nauhurin käytön, koska jotkut haastateltavat tuntuivat vierastavan ajatusta haastattelun videoinnista. Toki kaikki haastateltavat ilmaisivat, että molemmat vaihtoehdot olisivat tulleet kyseeseen. Informoin etukäteen haastateltavia siitä, että haastattelun tallenne tulee vain omaan käyttöön: tulen käyttämään sitä vain tätä tutkimusta varten ja hävitän sen heti tutkimuksen valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen. Koska aineisto hävitetään Pro gradu -tutkielman hyväksymisen jälkeen, minun ei tutkijana tarvitse huolehtia tämän jälkeen säilytettävän aineiston oikeanlaisesta säilyttämisestä ja arkistoinnista, mikä tulisi tehdä asianmukaisesti ja tiettyjä periaatteita noudattaen. Näitä periaatteita ovat mm. tietosuojan toteutumisesta huolehtiminen, aineiston käyttörajoituksista ja jatkokäytöstä päättäminen. (Kuula 2011, 219-222.)

Pyrin haastattelutilanteissa rohkaisemaan ja kannustamaan haastateltavia ja näin saamaan heitä mukaan keskusteluun. Ryhmän sopiva koko edisti sitä, että kaikkien oli mahdollista kuunnella toisia ja osallistua keskusteluun ja kertoa omista näkemyksistään. Ryhmähaastattelu eteni vuorovaikutteisesti keskustellen ja tällöin keskusteluun jäi enemmän mahdollisuuksia esittää omia näkemyksiä. Eskolan ja Suorannan mukaan ryhmähaastattelussa tavoitteena on nimenomaan luoda avoin ja vapaa ilmapiiri, jossa haastateltavien on mahdollista esittää toisten innostamina ja keskustelusta viriävien ajatusten kautta henkilökohtaisia ja omia, erilaisiakin näkemyksiä tutkivaan aiheeseen liittyen (Eskola, Suoranta 2005, 94-97.)

Omassa ryhmähaastattelussa keskustelunomaisesta tavasta huolimatta pidin haastattelua kasassa ja huolehdin, että kaikki kysymykset tuli käsiteltyä. Tein myös täydentäviä kysymyksiä, kuten Mitä mieltä sinä olet? ...Ennen kuin siirrytään eteenpäin, onko jollakin vielä jotain, mitä tulee mieleen? ...

6.2.4 Aineiston litterointi ja koko

Aineiston litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat itse tutkimusongelma kuin tutkijan valitsema metodinen lähestymistapa (Ruusuvuori 2010, 424). Koska omassa tutkimuksessani olin kiinnostunut haastateltavien ilmiölle antamista merkityksistä ja tutkimusotteeni oli fenomenografinen, suoritin litteroinnin hyvin tarkasti ja sanasta sanaan. Kirjoitin litterointiin myös ylös kaikki kommentit, myhäilyt, lyhyetkin myönnytykset, naurut, puheen tauotukset jne., sillä halusin ne mukaan aineistoon, jos ne osoittautuisivat myöhemmin merkitysten kannalta tärkeiksi.

Ruusuvuoren mukaan litterointikin on jo tulkintaa, vaikka se tehtäisiin kirjoittamalla ylös kaikki ääneen lausutut sanat (Ruusuvuori 2010, 427). Se mitä jätetään litteroinnin ulkopuolelle tai mitkä muut asiat, kuin mitä puheen tutkija kirjoittaa ylös haastattelutilanteesta on jo tutkijan tulkintaa ja havaintojen varassa. Koska oman tutkimukseni lähestymistapa oli fenomenografinen, oli senkin vuoksi tärkeää, että molemmat haastatteluni nauhoitettiin ja tutkijana suoritin haastattelutilanteista mahdollisimman tarkan sanallisen litteroinnin. Koska olin tutkijana kiinnostunut henkilöiden näkemyksistä ja niiden merkityksistä, kirjasin myös sananpainotukset, innostukset, tauotukset, hiljaiset hetket ylös. Jo ryhmähaastattelun suorittaminen antoi viitteitä aineistosta nousevista erilaisista merkityksistä. Litterointivaihe laajensi käsitysten määrää, ja erilaisia käsityksiä alkoi tulvia mieleeni ja viimeistään tutkimusaineiston ääreen rauhoittuminen ja sen tarkasteleminen kokonaisuudessaan avasi huomaamaan aina vaan lisää ja lisää merkityksiä.

Aineistoni koostui ryhmähaastattelun litteroidusta tekstistä (20 sivua), yksilöhaastattelun litteroidusta tekstistä (11 sivua), haastattelun jälkeen minulle

sähköpostitse lähetetystä, täydentävästä kirjoitelmasta (1 sivu) sekä ryhmähaastattelun jälkeen minulle soitetun, haastattelua täydentävän puhelinkeskustelun muistiinpanoista (1 sivu). Näistä koostui sanasta sanaan litteroitua aineistoa Times New Roman –fontilla; tekstikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna yhteensä 33 sivua.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat tutkimuksen analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisessa analyysissä minun tuli avata ja perustella tarkoin tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet sekä tuoda esille aineiston vahvuuksia ja toisaalta esittää myös mahdolliset rajoitteet (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 26-27). Tutkijana fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti otin koko litteroidun aineiston mukaan etsiessäni merkitysrakenteita haastateltavien vastauksista.

Tein oman pro gradu -tutkielmani huolellisuutta ja täsmällisyyttä noudattaen, tuoden esille tutkielman teon kaikki eri vaiheet perusteluineen. Tutkielman teossa pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden laatimisen tarkoituksena on ollut luoda sellaiset periaatteet ja käytänteet tutkimuksen teolle, joita noudattamalla voidaan parhaiten vastata tutkimukselle asetettuihin luotettavuuden ja uskottavuuden vaatimuksiin. (Kuula 2011, 34-35). Pyrin tuomaan tutkielman raportoinnissa esille näiden periaatteiden noudattamista omassa tutkielman teossani ja tutkimusprosessissa.

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisää se, että tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä (good scientific practice). Tämä tarkoittaa sitä, että olen tutkijana noudattanut tiedeyhteisön toimintatapoja eli ollut rehellinen, huolellinen ja tarkka kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Olen tallentanut haastattelun nauhurilla, mikä on mahdollistanut aineiston litteroinnin sanasta sanaan. Etsiessäni merkitysrakenteita aineistoista noudatin huolellisesti fenomenografisen tutkimusotteen järjestystä, jota olen kuvannut pro gradu –tutkielmani eri kappaleissa.

Tieteenteoriassa olen hyödyntänyt aiempien tutkijoiden näkemyksiä tutkimuksen teon prosessin ja valitsemani tutkimusmetodin kuvauksessa. Teoriaosioissa olen tuonut esille muiden tutkijoiden tuloksia ja saavutuksia ja viitannut heidän löydöksiinsä asianmukaisella tavalla.

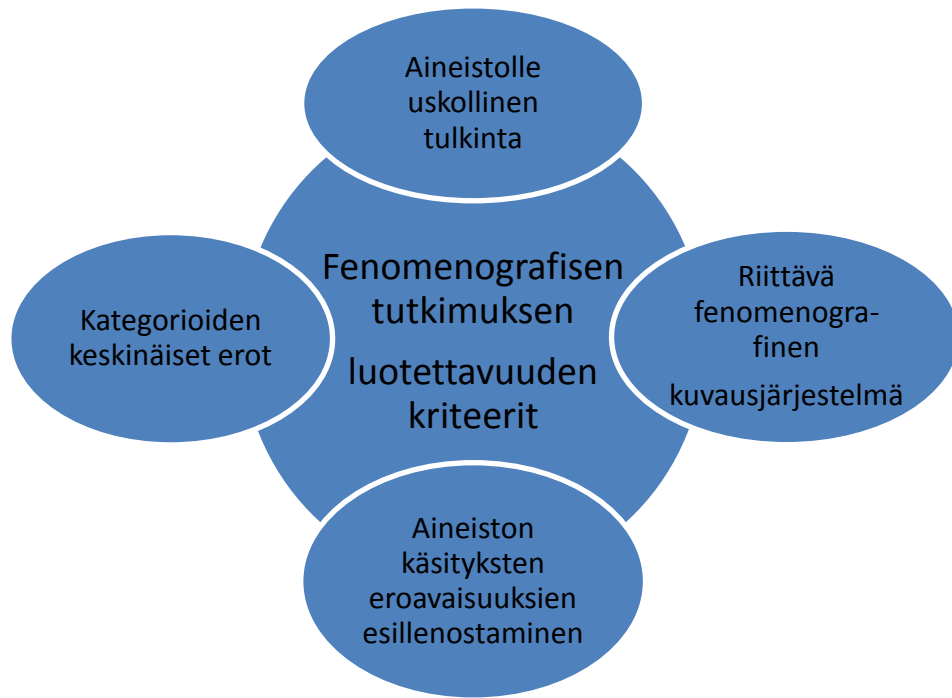
Pro gradu –tutkielmani luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että olen dokumentoinut kaikki vaiheet huolellisesti ja pyrkinyt perustelemaan tekemiäni ratkaisuja. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on lisäksi merkityksellistä, että olen tutkijana lähellä dataa, toisin sanoen tutkijana minua voidaan kuvata termillä ”insider”, koska ymmärrän oman työkokemukseni kautta sitä todellisuutta ja arkea, jossa haastateltavat kielikylpyopetuksen ja lasten äidinkielen asioiden kanssa ovat kosketuksissa. Toisaalta tämä asetti tutkijana ja nimenomaan fenomenografista tutkimusotetta suorittavana tutkijana minulle lisävaatimuksia, että osasin asettaa omat näkemykseni ja ajatukseni taustalle ja pysyin uskollisena yksittäisten haastateltavien vastauksista nouseville merkitysisällöille. Sama kokemusmaailma auttoi minua tutkijana löytämään haastateltavien sanavivahteista erilaisia merkityksiä, jota kielikylpyopetusta ja lasten kasvun ja kehityksen parissa työskentelemättömän henkilön olisi ehkä ollut hankalampi löytää. Myös pitkä kokemus kielikylpyopetuksen toteuttamisesta ja lasten kehitysvaiheiden ja kielellisen kehityksen seuranta ovat opettaneet sen, kuinka tärkeää lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen seuranta ja lapsen henkilökohtaisista valmiuksista nouseva ja vahvuuksia hyödyntävä tukeminen ovat.

Eskolan ja Suorarannan mukaan, jotta tutkijana säilytän objektiivisuuden, tulee minun ennen kaikkea olla tietoinen omista uskomuksistani, asenteistani ja arvostuksen kohteistani ja pyrkiä olemaan sekoittamatta näitä tutkielmani tuloksiin (Eskola, Suoranta 2005, 16-17). Ahosen mukaan tutkimuksen suorittaminen ja aineiston tutkiminen täysin ilman ennakko-olettamuksia on mahdotonta ja minun tulee pyrkiä ottamaan ne huomioon tutkimusta tehdessä. Tästä käytetään nimitystä hallittu subjektiivisuus (Huusko & Paloniemi-Ahonen 1994,122). Pro gradu – tutkielmassani pyrin asettumaan taka-alalle ja esittämään riittävän väljiä ja avoimia teemaan liittyviä kysymyksiä, jotta ne eivät johdatelleet haastateltavien vastauksia. Huolimatta siitä, että minulla oli koulutukseni ja työkokemukseni vuoksi paljon tietoa ja näkemyksiä tutkittavasta asiasta, minun piti pysyä avoimena tutkittavaa ilmiötä ja tuloksia kohtaan ja ennen kaikkea olla tietoinen omista ennakko-olettamuksistani ja pyrkiä löytämään

merkitykset haastateltavien käsityksistä. Pohdintaosuudessa minun on mahdollista tuoda esille omia käsityksiäni ja peilata niitä aineistosta nousseisiin käsitteisiin. Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa tällaista menettelyä kutsutaan hypoteesittomuuden periaatteeksi. (Eskola, Suoranta 2005, 19). Annoin itselleni myös riittävästi aikaa aineistoon tutustumiselle ja merkitysrakenteiden etsimiselle, jotta minun oli mahdollista löytää aineiston tarjoamat merkitysrakenteet mahdollisimman kattavasti.

Luotettavuuden osoittaminen, vastaavatko tutkijan käsitykset tutkittavien käsityksiä, on tärkeää. Tähän pyrin aineiston huolellisella litteroinnilla ja useaan kertaan läpikäymisellä. Lisäksi toin tekstinäytteitä tutkielmaan merkitysrakenteita esitellessäni. Pyrin kuvailemaan kaikki tutkielman vaiheet huolellisesti ja perustellusti, tutkielmassa esitetyt väitteet ovat totuudenmukaisia ja perusteltavia: suorat tekstilainaukset aineistosta osoittavat aineistosta kohdan, mistä merkitys on löydetty.

Huusko ja Paloranta ovat koonneet erityisesti fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudelle seuraavat kriteerit ja ne ovat: aineistolle uskollinen tulkinta, riittävä fenomenografinen kuvausjärjestelmä, aineiston kuvaus oikeudenmukaisesti, aineiston käsitysten erovaisuuksien esillenostaminen sekä kategorioiden keskinäiset erot. (Huusko, Paloranta 2007, 169). Pyrin ottamaan nämä laadulliset kriteerit huomioon tutkimuksen vaiheiden ja tulosten kuvauksessa.



Kuvio 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit Huuskon ja Palorannan mukaan

6.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet

Tutkimuksen toteuttaminen perustui tutkimukseen osallistuvien täyteen vapaaehtoisuuteen ja yksittäisen haastateltavan anonymiteetin suojaamiseen siten, että yksittäistä haastateltavaa ei voi tunnistaa yksittäisen vastauksen tai tutkielmassa esitellyn kommentin perusteella. Eettisiin periaatteisiin kuului myös tutkimuksen huolellinen valmistelu asiankuuluvine tutkimuslupien ja haastateltavien suostumusten hankkimisineen sekä tutkimusaineiston keräämiseen avoimesti ja haastateltavia etukäteen tiedottaen (Eskola, Suoranta 2005, 52 – 56, Kuula 2006; 99,106).

Tutkimuseettisiin periaatteisiin kuuluu myös tutkittavien riittävä informointi siitä, kuinka tutkimuksen tekeminen suoritetaan, aineisto kerätään ja kuinka sitä säilytetään: Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti tiedotin etukäteen haastateltavia siitä, että nauhoitan ryhmähaastattelun tarkempaa litterointia varten ja säilytän äänitetyn

materiaalin tutkimuksen valmistumiseen saakka, jonka jälkeen tuhoan sen (Kuula 2006; 102,106). Tutkittavat saivat riittävästi asianmukaista tietoa pro gradu –tutkielman aiheesta, sen toteuttamistavasta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Pro gradu –tutkielmassani pyrin myös suojaamaan haastateltavien anonymiteettia (Eskola, Suoranta 2005, 56-57; Hirsjärvi, Hurme 2006, 20). Niinpä poistin nimet ja yksittäistä henkilöä enemmän paljastavat elementit litteroidusta aineistosta. Tutkielman tuloksia esitellessäni en nostanut esille yksilön anonymiteettia paljastavia seikkoja tai yksityiskohtia.

Hyvän tieteellisen käytännön (good scientific practice) toteutumiseen pyrkiminen asetti tutkimuksen teolle edellytyksiä: Tutkijana minun tuli noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja tutkimuksen eri vaiheissa eli tutkimustani tehdessä pyrkiä rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa kuin esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa. Tärkeää oli tutustua myös muiden tutkijoiden saavutuksiin ja antaa niille arvoa. Pyrin myös rakentamaan jonkin verran tieteellistä vuoropuhelua aiempien tutkimustulosten ja tämän tutkielman tulosten välille.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen tutkimuksen teon eri vaiheissa on tärkeää tutkimuksen eri vaiheissa: Omassa pro gradu –tutkielmassani pyrin osoittamaan luotettavuutta tekemällä tutkielman huolellisesti, kaikki eri vaiheet kuvaillen ja perustellen ja noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden tarkoituksena on ollut luoda sellaiset periaatteet ja käytänteet tutkimusteolle, joita noudattamalla voidaan parhaiten vastata tutkimukselle asetettuihin luotettavuuden ja uskottavuuden vaatimuksiin. (Kuula 2011, 34-35). Pyrin tuomaan tutkielman raportoinnissa esille näiden periaatteiden noudattamista omassa tutkielman teossani ja olen perehtynyt *hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

7 AINEISTON ANALYSOINTIPROSESSIN KUVAUSTA

Aineiston huolellisen litteroinnin jälkeen minun oli mahdollista siirtyä seuraavaan vaiheeseen, jossa kävin litteroidun aineiston läpi lause lauseelta, kappale kappaleelta ja kokonaisuus kerrallaan. Alustavasti olin tutustunut jo aineistoon litteroinnin yhteydessä ja jo tuolloin se herätti minussa ajatuksia tutkittavien käsityksistä.

Haastattelun analyysi eteni vaiheittain. Aluksi tutkijana tutustuin litteroituun aineistoon lukemalla sen muutamaan kertaan läpi. Ensimmäisellä kerralla lukiessani merkityksiä alkoi vilistä ajatuksissani kaaosmaisesti. Kuitenkin jo toisella kertaa lukiessani aloin etsiä yksittäisiä merkityksiä järjestelmällisesti ja kokosin niitä paperille ylös yksittäisinä merkityksinä. Luin aineiston läpi vielä muutamaan kertaan, tarkoituksena onnistua löytämään vielä uusia, mahdollisia merkityksiä ja näin kävikin. Merkityksiä kertyi kaikkiaan 70 kpl (LIITE 4) yksittäisinä merkityksinä ja tässä vaiheessa tutkimuskysymykset laajentuivat koskemaan laajemmin käsityksiä suomenkielisen tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Merkityksiä löytyi paljon enemmän kuin olin osannut tutkijana odottaa ja iloitsin ryhmäkeskustelun tuomasta merkitysten kirjosta (pelkkä yksilöhaastattelu ei olisi tuonut näin paljon merkityksiä esille).

Mielenkiintoista on, kuinka sama todellisuus voi eri henkilöille näyttäytyä ja ilmentyä niin erilaisten merkitysten kautta. Eri yksilöiden sama jaettu todellisuus näyttäytyi jokaiselle yllättävän yksilöllisesti omien kokemusten, ymmärryksen ja käsitysten valossa. ”Merkitykset vaihtelevat yksilöiden välillä, mutta ilmiöiden hahmottaminen ja siten todellisuuden kokeminen tapahtuu kuitenkin riittävän yhdenmukaisesti ja tasalaatuisesti yksilöiden välillä, jotta yksilöiden on ylipäätään mahdollista ymmärtää toisiaan ja toimia yhdessä. Tästä yhteisestä ymmärtämisestä käytetään nimitystä intersubjektiivisuus. (Eskola, Suoranta 2005,45; Hirsjärvi, Hurme 2006, 18). Haastateltavilla kaikilla oli kertynyt kokemusta kielikylpyopetuksesta,

kielikylpytoimintakulttuurista ja lasten äidinkielellä toteutettavista tuokioista kielikylpyopetuksessa ja tämä yhdisti haastateltavia: tästä syntyneen intersubjektiivisuuden kautta heidän oli mahdollista keskustella samasta jaetusta ilmiöstä, jonka he ovat kokeneet kuitenkin myös yksilöllisesti ja josta heille jokaiselle oli muodostunut oma ymmärrys, jonka kautta syntyneet käsitykset olivat mielenkiintoni kohteena. Ryhmähaastattelu kuitenkin haastattelumuotona oli tässä pro gradu – tutkielmassa sellainen, että osa keskusteluissa esille nousseista käsityksistä oli ymmärrettävissä yhteiseksi näkemykseksi ja koski siten työyhteisön jäsenten yhteistä näkemystä ja osa puolestaan oli selkeäsi yksittäisen haastateltavan oman sisäisen ajattelun tulosta. Tämän vuoksi en nähnyt hedelmälliseksi luokitella kaikkia löytyneitä merkityksiä yksittäisiin henkilöihin, koska olisi ollut mahdotonta tehdä luotettavaa jaottelua tältä osin. Toki pyrin tuomaan myös selkeästi yksilöiden omia ja erilaisia käsityksiä, joita haastattelussa nousi esille.

Aineiston merkitysten moninaisessa viidakossa koin ensin hämmennystä ja lievää ahdistustakin, miten tästä syntyy kokonaisvaltainen kuvaus ja jäsenetty kokonaisuus. Kolme liuskallista eri merkityksiä piti jättää hetkeksi ”lepäämään” ja myös oma ajattelu tyhjentää ajatuksista. Sopivan tauon päästä tarkastellessa merkityksistä alkoi löytyä yhä enemmän yhteisiä piirteitä ja niille alkoi löytyä alakategorioita. Jotkut merkityksistä tuntuivat myös soveltuvan useampiin alakategorioihin. Huolellinen merkitysten etsiminen ja lukuisten jaottelupyörittelyjen jälkeen alakategoriat muodostuivat sellaisiksi, että yksittäiset merkitykset eivät herättäneet enää uusia luokituksia. Ja alakategorioiden selvittyä, niille oli mahdollista luoda ylempät (eri merkitysalakategorioita yhdistävät) yläkategoriat, jotka kaikki olivat lopulta yhdistettävissä suurempaan käsitykseen suomenkielellä toteutettavan tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaisesti kasvulle ja kehitykselle.

Haastattelukysymykset eivät suoraan vastaa tutkimuskysymyksiin vaan tutkija joutuu esittämään aineistolle analyttisiä kysymyksiä. Tässä vaiheessa tutkimus käynnistyy ikään kuin uudestaan ja tutkija tutustuu aineistoonsa eri tavoin. Se, millä tavoin tämä tapahtuu, määräytyy tutkijan valitseman näkökulman eli tutkimusmetodin mukaan. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 9-11). Niin myös tämän pro gradu –tutkielman aineisto ei sellaisenaan tarjonnut valmiita vastauksia vaan vaati tarkempaa ja analyttistä tarkastelua merkitysrakenteiden löytämiseksi. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta liittyvät toisiinsa, mutta ovat myös tutkimuksen erillisiä

osavaiheita ja niiden painotus voi vaihdella tutkimuksesta riippuen (Ruusu vuori, Nikander, Hyvärinen 2010,11). Omassa Pro gradu –tutkielmassani aineiston huolellinen tarkastelu ja läpikäyminen useaan kertaan oli oleellista eri merkitysrakenteiden löytämiseksi aineistosta. Lisäksi löytyneiden merkitysten nostaminen mukaan merkityskategorioihin korostuivat osana fenomenografisen tutkimuksen luonnetta.

Omassa pro gradu –tutkielmassani analysoin haastateltavien tutkittavalle ilmiölle tuottamia tulkintoja ja merkityksiä. Haastateltavat toimivat tutkittavan ilmiön asiantuntijoina kukin omien kokemusten ja tiedon kautta syntyneiden ajatusten ja näkemysten tulkkeina. Koska haastateltavat toivat esille omia näkemyksiään oman muistinsa ja kokemustensa valossa, minun on syytä pohtia saatujen näkökulmien eli informaation paikkansapitävyyttä. (Alastaro, Åkerman 2010, 374). Käsitykset ovat kunkin haastateltavan subjektiivisia ymmärryksen tuotoksia. Ryhmähaastattelutilanne ja keskusteleva ja vuorovaikutteinen ote auttoivat osaltaan haastateltavia pohtimaan omia näkökulmiaan ja tuomaan niitä haastattelussa esille ehkä perustelluimpina mielipiteinä kuin mahdollisesti yksilöhaastattelutilanteessa. Tämä vahvistaa osaltaan esitettyjä näkökulmia ja niiden painoarvoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiyksikkönä voi olla sanamerkitys tai lauseksikkö, joka muodostaa merkityksen. Haastateltava tuo esille näkemyksissään, jonka muodostumiseen voi vaikuttaa yksittäinen sanavalinta, lause tai kokonainen asiakokonaisuus. Täten tästä aineistosta noussut merkitys muodostui esimerkiksi yksittäisestä sanasta, lauseyksiköstä tai useamman lauseen sisältävästä ja näistä muodostuneesta käsityksestä. Jokainen merkitys näyttäytyi olevan haastateltavan joko enemmän tai vähemmän jäsennetty, tietoinen tai joissain tapauksissa ehkä tiedostamaton kokemuksen ja tietämyksen yhdistelmästä muodostunut merkitys. Näistä eri merkityksistä pyrin luomaan merkitysten verkon, jonka saatoin heittää tutkittavan ilmiön ylle.

8 TUTKIMUSTULOKSET

Pro gradu –tutkielmani tulososiossa esittelen tarkemmin aineistosta löytyneet merkitysrakenteet ala- ja yläkategorioineen. Eskola kehottaa tutkijoita pyrkimään siihen, että aineiston analyysi ja tulkinta –vaiheessa merkityskategorioiden esittäminen ei jää pelkästään luetteloinniksi tai suorien lainausten esittämiseksi vaan niistä tulisi pyrkiä löytämään kytkeviä teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin (Eskola 2010,197). Fenomenografinen tutkimusote salli tulososiossa huomion kiinnittymisen puhtaasti erilaisiin merkitysrakenteisiin ja kategorioihin, jotka aineistosta nousivat esille. Olennaista oli pyrkiä löytämään ja luomaan aineistosta erilaisia merkityksiä yhdistäviä merkitysrakenteita. Tässä nimenomaisessa pro gradu –tutkielmassani tulososiossa keskityn kuvailemaan löytyneiden merkitysrakenteiden verkkoa ja pohdintaosuudessa minun on mahdollista nostaa esille myös kytkeviä teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin.

8.1 Merkitysten kautta luotujen ala- ja yläkategorioiden esittely

Tutkimustulokset –osiossa esittelen aineistosta löytyneitä merkitysrakenteita, niistä muodostuneet alakategoriat sekä alakategorioista muodostuneet yläkategoriat, jotka yhdistyvät kaikki tulososiossi. Kuvauskategoriajärjestelmässä näkyvät kielikylpy-yksikön kasvatus- ja opetushenkilökunnan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä eli suomenkielisen tuokion merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Merkitysrakenteiden esittely sisältää myös analyysivaiheen kuvausta, mikä

mahdollistaa esittää sen, miten merkitysrakenne on löydetty aineistosta ja kuinka se tulee osaksi seuraavaa kategorian tasoa.

Aluksi tutkimusaineisto tarjosi suuren joukon yksittäisiä merkityksiä, joita kertyi kaiken kaikkiaan 70 (LIITE 4). Esittelen muutamia alla siten, että aluksi kuvailen esiin nousseen merkityksen, jota seuraa välimerkeissä suora lainaus aineistosta, josta merkitys löytyi. Aineistossa useat merkitykset löytyivät aineistossa useasta kohdasta. Olen tässä nostanut esille muutamia aineiston kohtia esimerkiksi (ensin merkitys ja sitten aineiston kohta, mistä se on löydetty):

- aran lapsen rohkaistuminen: ” *...arka lapsi rohkaistuu, kun uskaltaa kertoa äidinkielellään asioista...* ”
- äidinkielen kehityksestä huolehtiminen/ opetuksen tavoitteisiin vastaaminen: ”*...toivomus siitä, että myös äidinkielen, tavallaan äidinkielen kehitys ja siitä huolehtiminen kulkisi kielikylvyn rinnalla...*”
- lapsen oikeus äidinkieleen ja tunnekieleen/ oman kulttuurin välittäminen, vaaliminen, säilyttäminen sekä kulttuuriin osallistuminen: ”*...tätä mieltä mä oon, että pitää olla siihen *pienen lapsen oikeuteen se tunnekieli* ja muistaa säilyttää, vaalii omaa kulttuuria ja sitäkin... ja se ehkä tulee... se ehkä tulee just silloin *pääsiäisenä, ko* pääsiäistä vietetään ja *jouluu* vietetään, niin mehän käsitellään niinä päivinä sitten sitä äidinkielellä tai tunnekielellä sitä asiaa.”*
- suomalaisen kulttuurin välittäminen/ vieraaseen kulttuuriin tutustuminen/yhdessä suunniteltu toiminta: ”*...Joo, kyllähän tuo mun mielestä on sillä lailla, että kerrotaan suomalaisesta kulttuurista, Suomessa asutaan, tätähän me ollaan keskusteltu monta kertaa. Mutta totta kai me katsotaan myös ulkomaan niinku toista kulttuuria, ...*”
- tapojen, perinteiden, kulttuurin välittyminen ”*... kulttuuri tulee kuitenkin meidän niissä joulujuhlissa ja mehän vaalitaan sitä suomalaista kulttuuria sielläkin...*”
- lapsen äidinkielen kehittymisen tukemista/ lasten tarpeiden ja oikeuksien huomioiminen ja niihin vastaaminen/ lapsen oikeus omaan kieleen ja turvalliseen tunneilmapiiriin: ”*...Tai sehän on sitä tukemista, että ne on suomenkielisiä lapsia...lapsen oikeus ja se lapsen tunnetila menee ennen kaikkea kielikylpyä ja kaikkea...tätä mieltä mä oon, että pitää olla siihen*

pienen lapsen oikeuteen se tunnekieli ja muistaa säilyttää, vaalii omaa kulttuuria...”

- *itseilmaisun väline/ itsetunnon tukeminen: ”...Ja tuosta vois vielä sanoo, suomenkielisen hetken, siinä mikä on ihanaa on että tämmönen lapsi, joka on... ehkä englanninkielen taito on ehkä vielä ilmaisussa heikompi. Niin hän saa tavallaan ilmaista itseään suomenkielisellä hetkellä. Koska sun omalla äidinkielellä ehkä voi tulla jotain asioita, mitä ei englanniks vielä kykene ilmaisemaan ... että se on, niinkö, mistä mää tykkään, siitä itsetunnon tukemisesta...”*
- *onnistumisen ilo: ”... kun vielä ei taidot riitä kielikylypykielellä niin... (toinen henkilö jatkaa)... sää koet, että jossain sää voit onnistuu...”*
- *osallistava tapa oppia/ matematiikan käsitteiden oppiminen/ matemaattiset harjoitteet/ mielipiteiden ja perusteluiden esittäminen: ...”Siinä levyraadissa jokainen sai tuoda sitä lempimusiikkia ja siinä katottiin ... katottiin tota noin niin, niinlaskettiin ensinnäkin suomen kielellä yhteenlaskuna pisteet, annettiin pisteitä...Siinä tuli sitä matematiikkaa.....niin matemaattista ajattelua, sitte jokainen kappale, jolle annoit pisteet, piti perustella, että jokaiselta oli löydyttävä jonkin näköinen peruste ei riittänyt vaan, että tää on hyvä, tää ei oo hyvä vaan piti yrittää löytää sanallisesti, että miksi tämä (mmm) kappale oli hyvä ja miksi se ei ollut hyvä. Ja tämmösta koontia...”*
- *äidinkielellä toimimisen kautta kartoitetaan lasten kehitystä ja tuen tarpeita ”No ei sillä mää oon samaa mieltä siinä, että sillon siinä saa sen tuen käsitykselle, että sää oot aatellu esimerkiks, joku osallistuu ja huomaat, että se ei johtunu tästä englannin kielestä ja suomen kielellä hän toimii ihan samanvertasena ryhmänjäsenenä.”*
- *Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen/ opetuksen suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus: ”...Sit, sitte mulle itelle tulee mieleen tämä lapsi, joka suomenkieliselle...kouluun pääty sitte. Ja mää ite aattelin, aattelen myöhemmin, että oli kyllä hyödyllistä käydä ne numerot ja kirjaimet ja muodot suomen kielellä, kun hän meni luokkaan ... ja oli kyllä taitoja, että yhdessä se ratkasu vanhempien kanssa tehtiin sillon, mutta, että hän sillon niinku siitä (suomenkielisestä tuokiosta) sai ne samat lähtökohdat ...että lapsella ois niinku samat lähtökohdat alottaa koulu, olipa se kieli sitte mikä tahansa.”*

- tärkeät turvallisuusasiat ja tiedotettavat asiat: ”*Ja nyt kun aattelee, että on siirrytty koulun puolelle, että siinä on ollut suomenkielinen hetki, on ollu siinä mielessä hyvä, sillenko on ollut näitä, että sää oot pystyny nämä koulun säännöt ja järjestykset (käydä läpi lasten äidinkielellä). Ne on niin eri ko meillä tota päiväkodissa, meidän päiväkodin eskarissa, niin niin...kyllä sulla on pitäny saada selvittää ne suomenkielellä, että mitä meiltä odotetaan ja mitä koulun käytävillä ei saa tehdä ja ...*”

Edellä oli kuvattuna erillisiä merkityksiä ja esimerkki aineistoista, mistä kohdin merkitys oli löydettävissä. Osa merkityksistä löytyi kyllä toisessakin tai useammassa yhteydessä aineistossa yhdistyneenä laajempaan merkitykseen, jotka voivat myös toimia alakategorian käsitteenä (esim. kulttuurin vaaliminen).

Edellä mainitut ja lisäksi seuraavat luetellut merkitykset (*kursivoituina*) luovat yhdessä alakategorian Oman kulttuurin välittymisen ja vaalimisen funktio.

- *...suomenkieliset kirjat...*
- *...Ja erilaisia asioita, teatteria...*
- *..Siinä levyraadissa jokainen sai tuoda sitä lempimusiikkia...*
- *...kulttuuriin liittyvät, että mitä Suomessa tehdään (tavat, käytänteet, perinteet)...*
- *...Lastenlaulut*
- *...lorut ja tämmöset tätä kautta*
- *...luetaan satuja.....*
- *...Joo kyllähän tuo mun mielestä on sillä lailla, että kerrotaan suomalaisesta kulttuurista, Suomessa asutaan, tätähän me ollaan keskusteltu monta kertaa.*
- *...Tuodaan ne perinteet.*
- *...Joo, perinteet. Ne vanhat perinteet.*
- *...yhdessä höpötellään ja jutellaan (yhdessä keskusteleminen)*
- *...luova esiintyminen*
- *...itseilmaisu*

Seuraavassa suora lainaus aineistosta eli haastattelussa käydystä keskustelusta, josta esimerkiksi voi löytää alakategoriaan kuuluvia merkityksiä:

-Mitkä asiat on vaikuttanut siihen että suomenkielinen otettiin käyttöön?
(haastatteliija kysyy)

- Joo kyllähän tuo mun mielestä on sillä lailla, että kerrotaan suomalaisesta kulttuurista, Suomessa asutaan, tätähän me ollaan keskusteltu monta kertaa. Mutta totta kai me katsotaan myös ulkomaan niinku toista kulttuuria, mutta tota se...Tuodaan ne perinteet.

- Joo perinteet! Ne vanhat perinteet. Tämmöset jutut. Sen takia. Oman kulttuurin vaaliminen.

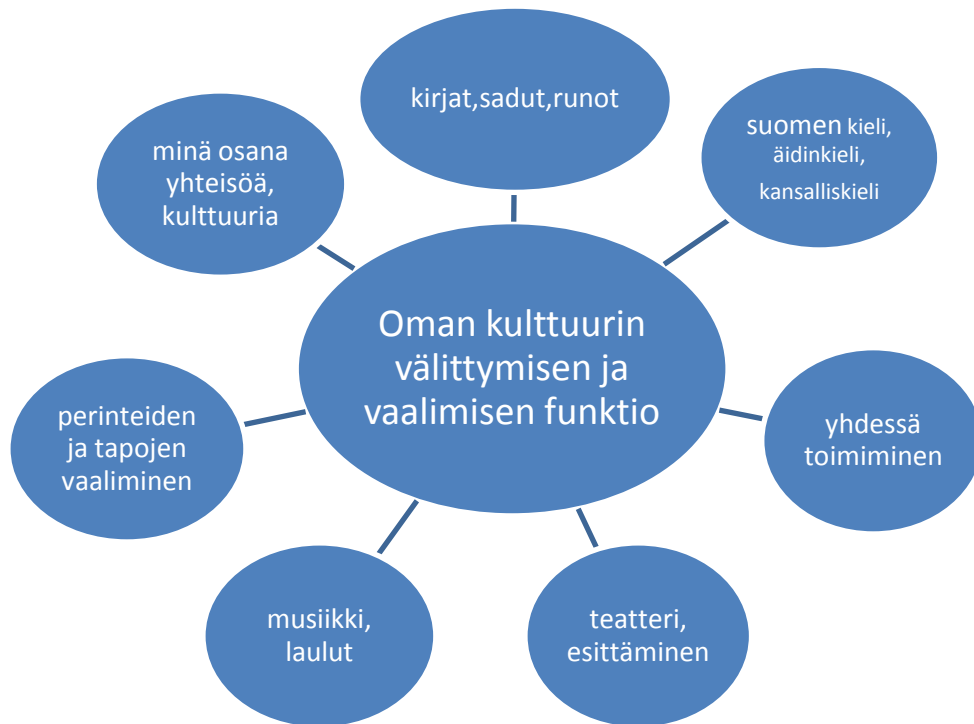
- Mää on kyllä samaa mieltä ... kulttuuriin liittyvät, että mitä Suomessa tehdään...

- Kulttuuria...Lastenlaulut...lorut ja tämmöset tätä kautta, suomenkieliset kirjat.

- Niin.Niin

Tästä keskustelusta löytyneitä merkityksiä ovat: minä osana yhteisöä ja kulttuuria, perinteiden ja tapojen vaaliminen; lorut, laulut sekä kirjat.

Aineistoista löytyneet merkitykset luovat yhdessä alakategoriat, jotka löytyvät kuvattuna seuraavassa alla olevassa kaaviossa. Yhdessä ne muodostavat yläkategorian *Oman kulttuurin välittymisen ja vaalimisen funktio*.



Kuvio 2. Yläkategoria: Oman kulttuurin välittymisen ja vaalimisen funktio

Seuraavaksi esittelen muutamia tekstilainauksia aineistosta, josta oli löydettävissä monia merkityksiä. Esittelen niitä ja muita aineistosta löytyneitä merkityksiä, jotka johtivat alakategorioiden kautta yläkategorian ”Oman identiteetin rakentuminen” muodostamiseen.

- Joo ja mä sanon, että se voi olla niinkö suunniteltuakin sitten niinkö kulttuuriasiatkin on ja tietysti isommat juhlat, pääsiäiset, joulut niinkö vuorenajat käsitellään niinkö englanniks mutta sitte niinkö tietyt suomalaiset juhlat on hyvä suomenkielellä käydä, se on vähä niinku lapsille kulttuuria ja...kulttuuria ja sitte...Kotikaupunki ja Venetsialaiset ... näitä paikallisia juhlia joo, joo... silti englannikskin voidaan siltiki tehä englanniks mut sit se on kiva kans ku mää uskon, että lapset nauttii ku on sitä suomen kieltä luvallisesti.
- ...Joo-o. Mää muistan nyt tulee mieleen toi Kokkolan syntymäpäivä...
- ...lapset nauttivat, kun pääsevät esiintymään ja ilmaisemaan itseään. Omalla äidinkielellä arkakin lapsi voi rohkaistua ja vapaasti esiintyä.

Löytyneitä merkityksiä ovat vieraan kielen oppiminen, äidinkielen oppiminen, perinteiden ja tapojen vaaliminen, yhdessä toimiminen, minä yksilönä ja osana yhteisöä, koti, kotikaupunki, kotimaa)

Lisäksi seuraavassa tarkempi kuvaus, miten jotkut alakategoriat muodostuivat. Ensin kuvaan yksittäiset merkitykset ja sen perään muodostuneen alakategorian.

Esimerkki 1. ja 2. Merkitykset: opetushallituksen asettamiin tavoitteisiin vastaaminen, opetusta koskevien lakien ja säännösten noudattaminen sanojen pituuksien vertaileminen, riittäminen ja sanojen luokittelu, käsitteiden läpikäyminen, laulut ja musiikki, kertomisen ja asioiden perustelemisen harjoittelu, opettaja pääsee perille lapsen ajattelumaailmasta, taidoista ja itseilmaisutaidoista, kirjainten ääntämisen ja puheen selkiytyminen, lapsen äidinkielen lauserakenteen kehittyminen, lorut, kirjat, sadut, kerrotaan perinteistä, jokaisen lapsen mielipide esille, vapaampi itseilmaisuus omalla äidinkielellä, käsitteiden avaaminen lapselle äidinkielellä, itseilmaisuus omalla äidinkielellä opettaja havainnoi lasten käsitteiden ymmärtämistä kielikykykielillä ja toisaalta äidinkielellä, käsitteiden avaaminen lapselle äidinkielellä, oppimisvaikeuksien huomaaminen; vahvistetaan lapsen käsitteiden ymmärtämistä – molemmat kielet hyötyvät Edellä mainitut merkitykset voidaan liittää äidinkielen kehittymisen ohella kielikykykielen taitojen kehittymisen – kategoriaan, koska äidinkielen taidot heijastuvat myös vieraan kielen oppimiseen.

Esimerkki 3. Merkitykset: opetushallituksen asettamiin tavoitteisiin vastaaminen, opetusta koskevien lakien ja säännösten noudattaminen, vapaampi itseilmaisuus omalla äidinkielellä, vastataan lapsen kaipuuseen keskustella asiasta omalla äidinkielellä, tunnetaitojen harjoittelu, yhdessä keskusteleminen, (1.)kiusaamisen ennaltaehkäisy ja (2.) puuttuminen, (3.)kiusaamistilanteiden selvittäminen, mukavan ja turvallisen olon luominen, lasten itsetunnon ja tunne-elämän tukeminen, lapsen helpompaa kertoa omalla äidinkielellä omista tuntemuksistaan - Edellä mainitut merkitykset muodostavat alakategorian *tunnetaitojen harjoittelu*.

Esimerkki 3. Merkitykset: opetushallituksen asettamiin tavoitteisiin vastaaminen, opetusta koskevien lakien ja säännösten noudattaminen, vastataan lapsen kaipuuseen keskustella asiasta omalla äidinkielellä, yhdessä keskusteleminen, lapsen oikeus äidinkieleen voimakkaasti lapsen tai perheen hyvinvointiin liittyvissä asioissa; lapsen kohtaaminen äidinkielellä, kun hänellä on erityisen paha olla; lasten yksilöllisten

oppimisprosessien huomioiminen kielten oppimisessa, annetaan aikaa lapselle kasvaa ja kypsyä, lasten taitojen havainnoinnin kautta on mahdollista suunnitella työtään paremmin - Edellä mainitut merkitykset muodostavat alakategorian *lapsen oikeuksien toteutuminen*.

Aineistosta löytyneiden merkitysten kautta luodut alakategoriat muodostavat yhdessä yläkategorian *Oman identiteetin rakentumisen funktio*. Se voidaan esittää seuraavanlaisena kaaviona.



Kuvio 3. Yläkategoria: Oman identiteetin rakentumisen funktio

Henkilökunnan haastattelussa suomenkielisen tuokion kuvailusta kävi ilmi, että lasten äidinkielellä toteutettavalla tuokiolla on sekä kielellisiä, kulttuurillisia ja eri sisältöalueita yhdistäviä tavoitteita. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimistilanteet ovat hyvin kokonaisvaltaisia ja erilaiset tavoitteelliset sisältökokonaisuudet yhdistyvät mielekkääksi kokonaisuudeksi, kuten seuraava aineistosta poimittu usean henkilön käymä keskustelu osoittaa:

- Oli toivomus se, että että myös äidinkielen tavallaan äidinkielen kehitys ja siitä huolehtiminen kulkisi kielikylvyn rinnalla.
- Äidinkielen tuokiolla niin suomenkielisellä tuokiolla...Pidetään levyraati.
- Niin.
- Kyllä joo.
- Siinä levyraadissa jokainen sai tuoda sitä lempimusiikkia ja siinä katottiin ... katottiin tota noin niin, niin ...laskettiin ensinnäkin suomen kielellä yhteenlaskuna pisteet, annettiin pisteitä...Siinä tuli sitä matematiikkaa...
- niin matemaattista ajattelua, sitte jokainen kappale, jolle annoit pisteet, piti perustella, että jokaiselta oli löydyttävä jonkin näköinen peruste ei riittänyt vaan, että tää on hyvä, tää ei oo hyvä vaan piti yrittää löytää sanallisesti, että miksi tämä (mmm) kappale oli hyvä ja miksi se ei ollut hyvä. Ja tämmösta koontia.

Lasten levyraati-tuokiolla yhdessä harjoiteltiin kuuntelemista, nautittiin musiikista ja koettiin musiikin välityksellä elämyksiä. Samalla kerralla laskettiin pisteitä, esitettiin mielipiteitä ja perusteluita. Tästä aineiston kohdasta löytyi useita merkityksiä kuten laulut ja musiikki; matemaattisten käsitteiden oppiminen; numerot, lukumäärät, laskeminen; kertomisen ja asioiden perustelemisen harjoittelu. Merkityksiä ovat myös yhdessä toimiminen, ja vuorovaikutus.

Äidinkielellä toteutettavasta tuokiosta löytyi myös monenlaisia lapsen kielitaiton ja kielitietoisuuden kehittämiseen liittyviä tehtäviä, joita seuraavat tekstinäytteet hieman avaavat:

- mää oon samaa mieltä siinä, että silloin siinä saa sen tuen käsitykselle, että sää oot aatellu esimerkiks joku osallistuu ja huomaat, että se ei johtunu tästä englannin kielestä ja suomen kielellä hän toimii ihan samanvertasena ryhmänjäsenenä.
- Joo, et kyllä sää sen huomaat, jos jollakin on taitoa ilmaista asia (äidinkielellä) ja sää siitä huomaat, että ei mitään hätää et se ymmärtää tään asian suomeks.
- ...
- Mun mielestä se on hyvä asia, että se (suomenkielinen tuokio) on käytössä. On hyvä, että tuetaan lasten äidinkieltä ja lapsetkin nauttii siitä hetkestä, että

ne saavat luvallisesti kuunnella satuja omalla äidinkielellä ja tehään juttuja omalla äidinkielellä. Että mun mielestä se on sellanen mukava hetki lapsillekin.

...

- Se on hyvä, että tuetaan, vahvistetaan ja sitte niinkö arvioidaan lasten äidinkieltäkin ja sitten sillä tavalla, jos tekee tiettyjä juttuja ja esimerkiks, että käytetään niinkö synonyymeja tai jotain niin katotaan, että miten hyvin lapset osaa ja osaako ne tämän niinkö tämän käsityksen niinku suomen kielellä ja esimerkiks monet käsitykset ovat hyviä ko englanniks puhutaan riimisanoja ... niin tietääkö lapset käytännössä, mitä se tarkoittaa? ... niin on hyvä, että vahvistetaan tällaisia käsityksiä suomen kielellä.
- Joo ja mä sanon, että se voi olla niinkö suunniteltuakin sitten, niinkö kulttuuriasiainkin on ja tietysti isommat juhlat, pääsiäiset, joulut, vuodenaajat käsitellään englanniks, mutta sitte niinkö tietyt suomalaiset juhlat on hyvä suomenkielellä käydä, se on vähä niinku lapsille kulttuuria ja...kulttuuria ja sitte...Kotikaupunki ja Venetsialaiset ... näitä paikallisia juhlia.
- joo - joo ... silti englanniskin voidaan, siltiki tehä englanniks, mut sit se on kiva kans ku mää uskon, että lapset nauttii, ku on sitä suomen kieltä luvallisesti.
- Joo-o. Mää muistan nyt tulee mieleen toi Kokkolan syntymäpäivä

Tavoitteelliset harjoitteet, kielelliset harjoitteet; sadut, lorut, riimit, kirjat; kielentäminen, käsitteet esim. musiikin ja matematiikan aueilla; itseilmaisu, esiintyminen, esittäminen: yhdessä toimiminen, vuorovaikutus; kertominen, keskustelu, juttelu; mielipiteiden ja perusteluiden esittäminen, vahvat äidinkielen taidot tukevat kielikylypykielen kehitystä, tuen tarpeen havaitseminen; yksilön taitojen kartoitus ja tukeminen ovat alakategorioita, jotka yhdessä muodostavat yläkategorian Kielitaidon ja kielitietoisuuden kehittymisen funktio. Tämä kategorioiden välinen suhde kuvataan kuviossa 4.



Kuvio 4. Yläkategoria: Kielitaidon ja kielitietoisuuden kehittymisen funktio

Haastateltavat pitivät suomenkielisen tuokion etuna sitä, että sen kautta he kokivat vuorovaikutuksen lisääntyvän ja tulevan syvemmäksi lasten kanssa. Sen, että lapsilla on mahdollisuus ilmaista itseään ja ajatuksiaan ja kertoa hänelle tärkeitä asioita äidinkielellä, uskottiin lisäävän lapsen turvallisuuden kokemusta ja kokemusta tulla huomatuksi, kuulluksi ja kohdatuksi. Tokihan kielikylyvyssä lapset voivat ilmaista itseään omalla äidinkielellä, joskin heitä rohkaistaan ja kannustetaan käyttämään kielikylypykieltä jo alusta alkaen. On kuitenkin niin, että lapset ovat persoonaltaan hyvin erilaisia ja saattaa olla niin joidenkin lasten kohdalla, että kun he eivät vielä osaa riittävästi uutta kieltä, he saattavat jättää kertomatta itselleen merkittäviä ja tärkeitä asioita, joita he muuten haluaisivat jakaa opettajansa kanssa.

- Ja tuosta vois vielä sanoa, suomenkielisen hetken, siinä mikä on ihanaa on, että tällainen lapsi, jonka on ehkä englanninkielen taito, on ehkä vielä ilmaisussa heikompi. Niin hän saa tavallaan ilmaista itseään suomenkielisellä hetkellä. Koska sun omalla äidinkielellä ehkä voi tulla jotain asioita, mitä ei englanniks vielä kykene ilmaisemaan ... että se on, niinkö, mistä mää tykkään siitä itsetunnon tukemisesta.

Haastateltavat toivat myös esille sen, että suomenkielinen tuokio toimii tärkeänä konkreettisena osoituksena lapselle, että hänellä on lupa ja hyväksyttävää käyttää omaa äidinkieltään tärkeissä tilanteissa esimerkiksi lapsi haluaa jutella perhettä kohdanneesta kriisistä (avioeroprosessi, läheisen sairastuminen tai kuolema) tai lapsen pelkotilanteista (vanhempi myöhästyy lasta hakiessa). Äidinkielisellä tuokiolla lasten kanssa harjoiteltiin myös tunnetaitojen tunnistamista ja ilmaisua sekä käsiteltiin kiusaamiseen liittyviä asioita.

- Ja yks mikä on tietenkin nää kiusaamisasiat, mitä tulee tai sitte niinkö sanotaanko ja hyvin vahvasti alkaa tuleen ko koulumaailma lähestyy, että niitä sää et voi selvittää pelkällä englannin kielellä jos on niinkö graavimpia juttuja että jokaisella pitää olla se ymmärtämys, että mistä tässä on niinkö kysymys, että...
- Sillon mää oon kyllä samaa mieltä siinä (on,on) että se on se tunnekieli.
- Ja lapselle tulee erilaisia mahdollisuuksia, ei oo oikeen tai väärin, tai väärää ko miten lapsi asian näkee.
- käyttökieli myös koko ajan englanti paitsi sitten tällasissa niin sanotuissa kriisitilanteissa tai kun lapsi tarttee sitä äidinkieltä niin silloin otetaan suomen kieli käyttöön.

Haastateltavista useampi henkilö kuvaili kuinka tärkeää on, että lapsi saisi samoja valmiuksia ja lähtökohtia aloittaa koulu kummalla tahansa kielellä, kielikylpykielellä tai äidinkielellä. Myös oman yksikön turvasääntöjen tai tulevan koulun järjestyssääntöjen läpikäyminen koettiin tärkeäksi käydä lasten kanssa äidinkielisellä tuokiolla läpi. Toki kielikylvyssä on lapsia, jotka ymmärtäisivät nämä asiat äidinkielelläkin, mutta lapset ovat kielitaidoltaan hyvin erilaisessa kehitysvaiheessa vielä ensimmäisten kielikylpyvuosien aikana ja turvallisuusohjeiden läpikäyminen lasten äidinkielellä on ensiarvoisen tärkeää vaaratilanteiden estämiseksi ja jo vastuun näkökulmasta.

- Sit, sitte mulle itelle tulee mieleen tämä lapsi, joka suomenkieliselle...kouluun pääty sitte. Ja mää ite aattelin, aattelen myöhemmin, että oli kyllä hyödyllistä käydä ne numerot ja kirjaimet ja muodot suomen kielellä, kun hän meni luokkaan (Ai toi) ja oli kyllä taitoja, että yhdessä se ratkasu vanhempien kanssa tehtiin silloin, mutta, että hän silloin niinku siitä (suomenkielisestä tuokiosta) ne samat lähtökohdat. Onko me joskus puhuttu, että lapsella ois niinku samat lähtökohdat alottaa koulu olipa se kieli sitte mikä tahansa.
- Ja nyt kun aattelee, että on siirrytty koulun puolelle, että siinä on ollut suomenkielinen hetki, on ollu siinä mielessä hyvä, silloin on ollut näitä, että sää oot pystyny nämä koulun säännöt ja järjestykset. Ne on niin eri ko meillä tota päiväkodissa, meidän päiväkodin eskarissa, niin niin...kyllä sulla on pitäny saada selvittää ne suomenkielellä, että mitä meiltä odotetaan ja mitä koulun käytävillä ei saa tehdä ja ... ja mitä ruokalassa ei voi tehdä ja mitä meillä siellä otetaan...mmnn-n.

Haastateltavat vastasivat mielellään suomenkielistä tuokiota koskeviin kysymyksiin, kuitenkin he halusivat painottaa, että kyseessä on rajattu noin tunninmittainen viikoittainen tuokio. He keskustelivat siitä, että ammattitaitoinen henkilökunta osaa rajata suomenkielen käytön tuohon tilanteeseen. Kielikylvyssä toimivat ihmiset ovat yleensä erittäin motivoituneita, työhönsä innostuneesti ja sitoutuneesti suhtautuvia ammattilaisia, jotka osaavat houkutella ja innostaa lapsia uuden kielen pariin.

- Mutta oon samaa mieltä, että kuitenkin kielikylvyssä ollaan, että... Mutta muistaen, että ammattitaitoinen opettaja... täytyy tietää, missä se raja kulkee.
- ... mutta siinä käsitellään paljo tunteisiin liittyviä, sadun keinoilla ... ja sitte voidaan tehdä joku tehtävä tai voi vain jutella. Siinä on vaikka mitä...
- No, sehän on aivan ihana kirja.
- ...kaikkia erilaisia tapoja kertoa sitä kertomusta (on)
- Ja erilaisia asioita, teatteria...
- Ja lapselle tulee erilaisia mahdollisuuksia, ei oo oikeen tai väärin, tai väärää ko miten lapsi asian näkee.

- voiaan kahtua, että noo jo-o, se tulee tässä ja voiaan työstää niitä asioita ja ne oppii senkin mut meinaan... et lapset on erilaisia lapsia, erilaisia oppijoita, niin tavallaan tää suomenkieli tukee heidän oppimista.
- On varmaan niitä (tilanteita), jossa te joudutte ottamaan tunnekielen käyttöön. Mutta että vieläkin mää oon sitä mieltä, että pitää olla joskus se suomen kieli, pitää olla siinä, koska ...ee... se lapsen oikeus ja se lapsen tunnetila menee ennen kaikkea kielikylypyä ja kaikkea.
- kuulostellaan, että mikä on, ko lapset keskenään juttelee suomen kielellä. Sää nappaat sieltä, että a-haa, tää on nyt, tää asia on nyt tärkeä heille, sää otat sen esille silloin sitte suomenkielisellä hetkellä.

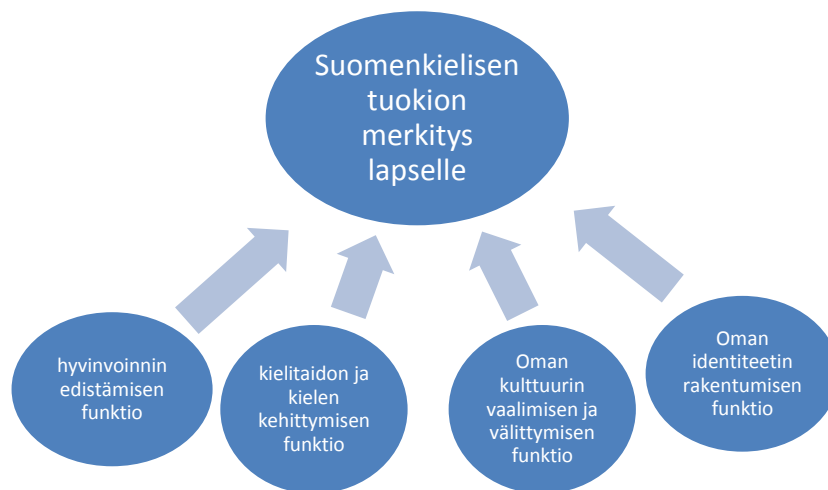
Merkityksistä (LIITE 2) oli myös muodostettavissa alakategoriat Vuorovaikutuksen lisääntyminen; lapsen itsetunnon tukeminen; lasten oikeuksien toteutuminen; kuulluksi, kohdatuksi, huomatuksi tuleminen; tunnekielen käyttö tarvittaessa (häätätilanteet); tiedon jakaminen ja välittyminen sekä turvallisuuden tunne. Ne yhdessä muodostivat yläkategorian *Hyvinvoinnin edistämisen funktio*, jota kuvaa kuvio 5.



Kuvio 5. Yläkategoria: Hyvinvoinnin edistämisen funktio

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja korosti erikseen puheenvuorossaan sallivaa ja hyväksyttävää äidinkieleen suhtautumista lapsen hyvinvoinnin edistäjänä: paitsi, että lapsi pääsee esille ja vapaasti ilmaisemaan itseään äidinkielellä, myös vanhemmat ja lasten kanssa läheisesti toimiva tukiverkosto kokevat tulevansa kohdatuksi ja kuunnelluksi kielellä, jota he osaavat ja jota voivat käyttää yhteistyössä lapsen hoitopaikkaan ja esiopetuspaikkaan.

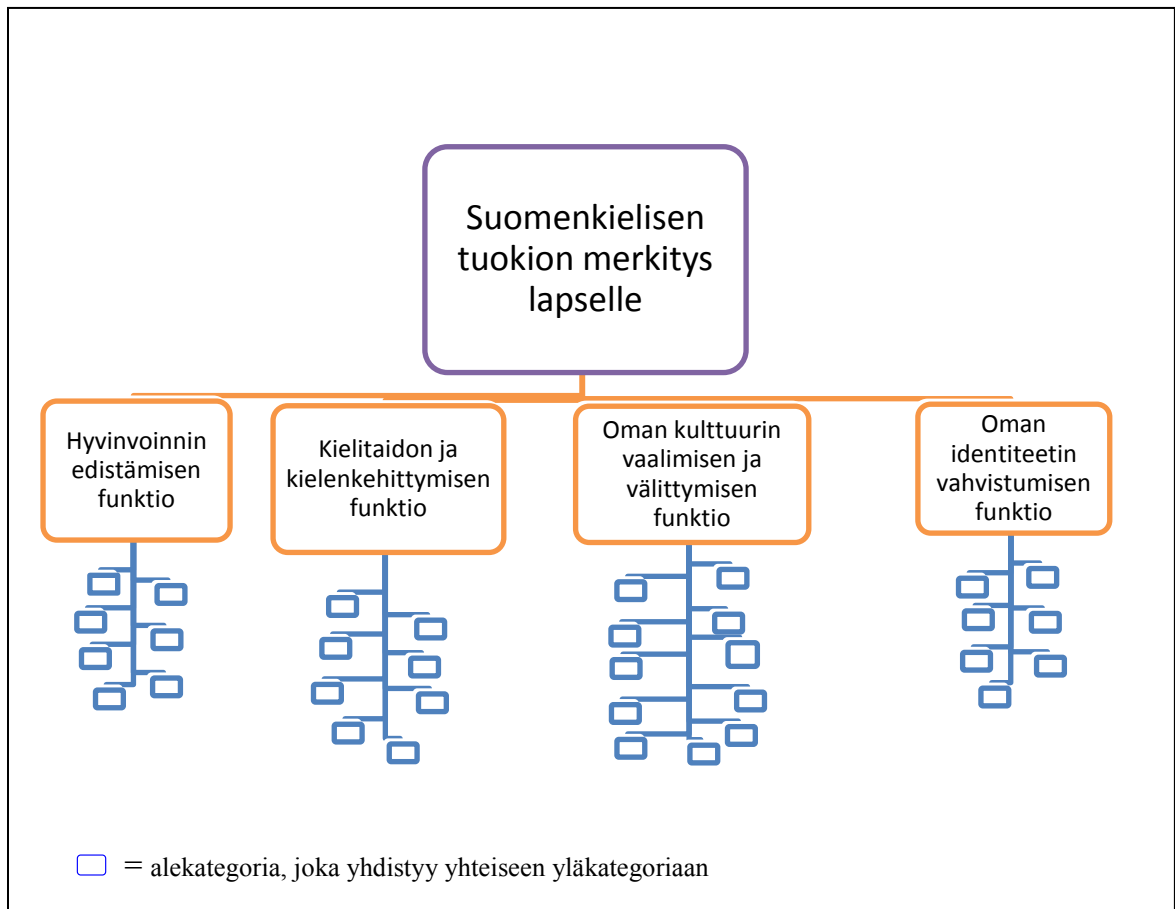
Aineistosta löytyneet merkitykset ovat sijoitettavissa neljän yläkategorian alle ja ne ovat oman kulttuurin vaalimisen ja välittymisen funktio, oman identiteetin rakentumisen funktio, kielitaidon ja kielitietoisuuden kehittymisen funktio sekä hyvinvoinnin edistämisen funktio. Nämä muodostavat yhdessä yläkäsitteen *kielikylpyopetuksessa toteutetun suomenkielisen, lasten äidinkielellä toteutettavan tuokion merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle*. Ylimpänä käsitteenä voidaan pitää seuraavaa: *suomenkielisen tuokion merkitys lapselle*. Sama esitetään kuviossa 6.



Kuvio 6. Yläkategorioiden yhdistyminen pääkäsitteen alle

8.2 Tutkimustulosten muodostuminen

Löytyneet merkitysrakenteet olen löytänyt litteroidusta aineistosta usean tarkastelukerran jälkeen. Merkitsin kaikki tutkimukseen liittyvät eli lapsen kasvuun ja kehitykseen jollain lailla yhdistettävissä olevat merkitykset kahdelle suurelle paperille. Ne muodostuivat sanasta tai lauseesta. Ennen koontia paperille, harkitsin aineiston merkitysrakenteiden etsimisessä myös tietokoneavusteisen NVivo- ohjelmiston käyttöä. Mutta minulle soveltui paremmin vaihtoehto, jossa voin visuaalisesti hahmottaa löytämiäni ja kirjaamiani merkitysrakenteita yhtäaikaisesti. Näin minun oli mahdollista havaita ja huomata myös yhteyksiä eri merkitysten välillä ja tämä auttoi yläkategorioiden muodostumisessa. Usean aineistoon tutustumisen jälkeen papereille oli syntynyt lukuisia yksittäisiä merkityksiä ja merkitysverkkoa osoittavia yhteyksiä, joiden pohjalta oli mahdollista luoda alakategoriat ja johtaa näistä yläkategoriat. Henkilökunnan mielipiteistä ja näkemyksistä muodostuneet merkitysrakenteet loivat alakategoriat ja yhdessä ne yhdistyivät laajemmaksi yläkategoriaksi. Yläkategoriat muodostivat tutkimuksen päätuloksen. Tutkimustulos on seuraava: Tämän tutkimuksen valossa äidinkielisellä tuokiolla nähtiin olevan neljä eri funktiota tai tehtävää lapsen kasvun ja kehityksen osa-alueilla ja ne olivat: 1. hyvinvoinnin edistämisen funktio, 2. kielitaidon ja kielen kehittymisen funktio, 3. oman kulttuurin vaalimisen ja välittymisen funktio sekä 4. oman identiteetin rakentumisen funktio. Tulosaluetta eli kategoriajärjestelmää kuvaa kuvio 7. Yksittäiset merkitykset, niistä muodostetut alakategoriat ja alakategorioista johdetut yläkategoriat sopivat kaikki yläkäsitteen Suomenkielisen tuokion merkitys lapselle alle ja yhdessä ne muodostavat tulosalueen ja merkitysrakenteiden kategoriajärjestelmän. Oleellista oli saada aikaan kuvaus merkitysten rakentumisesta ja niiden muodostamasta kokonaisuudesta. Tässä merkitysrakenteiden verkossa yhdistyvät kaikki ne käsitykset, mitä henkilökunta liittää suomenkielisen tuokion merkitsevyydestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle.



Kuvio 7. Kuvauskategoriajärjestelmän muodostuminen

9 POHDINTA

Lasten äidinkielisellä tuokiolla nähtiin ensisijaisesti olevan merkitystä lasten oman kulttuurin välittäjänä ja vaalijana. Tämä tuli esille lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa. Ja vaikka muutama ei sitä erikseen maininnut, olivat he hyväksyvästi samaa mieltä ja osoittivat sen myhäillen ja nyökytellen. Lasten äidinkielellä toteutettavalla tuokiolla tehdyt harjoitteet kasvattivat lapsen itsetuntoa ja tarjosivat myös aremmille lapsille mahdollisuuden olla rohkeammin mukana ja esillä. Myös monen haastateltavan vastauksissa tuli ilmi se, että on tärkeää rohkaista sosiaaliselta ulosanniltaan erilaisia lapsia esittämään mielipiteitään ja ajatuksiaan. Osa lapsista on tottunut kertomaan mielipiteensä rohkeasti, toiset taas ovat tarkkailevia ja esillä oleminen ja oman mielipiteen kertominen muiden läsnä ollessa on vaikeampaa ja vaatii harjoittelua. Omalla äidinkielellä esillä oleminen voi rohkaista arkaa lasta helpommin kertomaan ajatuksistaan. Kielelliset harjoitteet mm. riittäily, käsitteiden oppiminen, sanojen tavuttaminen ja sanojen pituuksien vertaileminen ja satujen kuunteleminen kasvattavat kielitaitoa ja kielitietoisuutta sekä suomen kielen taitoa että samalla myös kohteena olevan englannin kielen taitoa. Pitkän kielikylpyopetuksesta saadun kokemuksen kautta henkilökohtainen mielipiteeni on (ja jota tämän tutkimuksen tuloksetkin tukevat), että suomenkielisen tuokion tulisi olla kielikylpyopetuksessa ihan kielikylpyopetuksen alusta alkaen. Itsetunnon, kulttuuri-identiteetin ja minäkuvan rakentumisen vahvistamisen lisäksi tarkoin suunnitelluilla äidinkielen kielellisillä sisällöillä vahvistetaan lasten äidinkielen taitoja ja vahvistetaan lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia juuri oikeaan aikaan lukutaidon herkkyyskauden aikaan 5-vuotiaana. Tuokioissa pitäisi olla paljon kielellisiä ja leikillisiä kielen äänneharjoituksia. Kun oppimisessa lisäksi hyödynnetään eri aistikanavia, (esim. leivotaan kirjainpipareita, piirretään, maalataan ja muodostetaan kirjaimia kehoa ja tuntoaistia apuna käyttäen) lapsi pitää tällaisista harjoitteista. Paljon vanhemmat kyselevät myös siitä, kummalla kielellä lapsen tulee oppia ensin lukemaan (omalla äidinkielellään vai kielikylpykielellä) ja tuleeko lapsen osata lukea ennen kouluun menoa. Suomen kielellä lukemaan oppiminen ja englanninkielellä lukemaan oppiminen tapahtuvat niin erilailla. Lasta

hyödyttää molempien kielten lukemiseen tarvittavien taitojen ja lukumenetelmien harjoitteluun. Suomenkielen lukemaan oppiminen perustuu kirjain-äännevastaavuuden osaamiseen, äänneiden yhdistäminen ja lukutekniikka perustuu useimmiten äännekerrallaan etenevään äänneitä yhdistävään lukemistapaan. Englanninkielessä lukemaan oppiminen aloitetaan hahmottamalla tuttuja ja helppoja sanoja kokosanaahmottamisen kautta. En näe ristiriitaa sille, että molempia tekniikoita käytetään. Lasten kykyä toimia eri kielijärjestelmien käyttäjinä aliarvioidaan turhaan.

Oman kulttuurin välittämisen ja vaalimisen funktiossa yhdistyvät mielenkiintoisesti lapsen rooli sekä vastaanottavana ja toisaalta aktiivisena osallistujana ja kulttuurin luoja. Tuokioilla lapset pääsevät kuulemaan perinteistä ja suomalaiseen kulttuuriin liittyvistä tavoista ja juhlista. Suomalaista kulttuuria ovat myös yhdessä laulettu lastenlaulut ja leikkilaulut. Kieltä ja kulttuuria myös tuotetaan itse esimerkiksi riimeihin ja runoihin tutustumalla esimerkiksi kansallisrunoilija Runebergiin ja hänen tuotantoonsa tutustumisen kautta lähdetään itse luomaan ja kuvittamaan runoja. Kielikylpyopetukseen osallistuvat lapset tutustuvat myös opeteltavan kohdekielen eli englanninkielisten maiden kulttuureihin monessakin mielessä: laulut, leikit, tarinat ja kansalliset/ kansainväliset juhlat tuovat lapsille tietoa ja tuntemusta vieraiden maiden kulttuureista. Voidaan ajatella, että heistä kasvaa tällaisessa kielikylpyohjelmassa globaaleja maailmankansalaisia, jotka tuntevat omat juurensa ja kotiseutunsa, mutta joilla samalla kasvaa kielikylpyopetuksen parissa ymmärrys erilaisia ihmisiä ja näkemyksiä kohtaan.

Suomenkielisellä tuokiolla katsottiin myös olevan merkitystä kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvoinnin edistämisen saralla: Lapsi voi kokea ja saada turvallisuutta, silloin kun lapsen tunnekielellä ja ensikielellä käydään läpi lapsen turvallisuuden tunteeseen ja turvallisuutta lisääviin tekijöihin liittyviä kysymyksiä. Lapsella on myös yksilöllisiä oppimistarpeita ja näiden selvittämisessä ja tukemisessa lapsen äidinkielellä tapahtuvasta vuorovaikutussuhteesta on hyötyä. Lapsella on myös tarve tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi ja näihin tarpeisiin pystytään joissain tilanteissa vastamaan lapsen äidinkielellä tapahtuvalla vuorovaikutuksella paremmin kuin pelkällä kielikylpykielellä.

Jo aiemmissa tutkielman osuuksissa kuvasin fenomenografista tutkimusmenetelmää, jossa lähtökohtaisesti ymmärretään saman jaetun todellisuuden tai ilmiön herättävän eri

yksilöissä erilaisia käsityksiä. Tässä kappaleessa pohdin tarkemmin mahdollisia syitä, mitkä ovat vaikuttaneet erilaisten ja toisaalta jossain määrin jaettujen ja yhteisten käsitysten syntyyn ja esiintyvyyteen tässä aineistossa ja näiden tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsityksissä.

Merkitysrakenteita tarkasteltaessa huomasin, että eri ihmisten esille tuomat näkemykset olivat kunkin omaan kokemusmaailmaan hyvin vahvasti sidoksissa olevia käsityksiä. Haastateltavien kertoivat paljon esimerkkejä todellisuudesta ja kuvailivat tapahtuneita tilanteita. Käsitykset olivat syntyneet omien kokemusten lisäksi, yhteisten ja sovittujen toimintatapojen ja toiminnan suunnittelun kautta. Palorannan ja Huuskon mukaan todellisuus ei näyttäydy kaikille sellaisenaan vaan kullekin omien käsitysten ja asioille ja ilmiöille muodostuneiden merkitysten kautta (Huusko, Paloranta 2006, 165). Yhdessä asioiden pohtiminen ja näkemysten ja kokemusten jakaminen on tärkeää. Myös kielikylpymenetelmän koulutus ja täydennyskoulutus esim. kielen oppimisen saralta on tärkeää ja auttaa asettamaan opetukselle tavoitteita, jotka palvelevat niin lasten äidinkielen kuin kielikylpykielen kehittymistä.

Haastattelussa oli havaittavissa, että työvuosien kautta kertyneen kokemuksen ja esimerkkien kautta ymmärrys kielikylpyopetuksesta ja suomenkielisen tuokion merkityksestä oli kehittynyt ja kasvanut. Jokaisella oli jotain näkökulmia ja ajatuksia, joiden kautta käsitysten eri kirjo oli mahdollista koota ja ymmärtää, mitä tämän yksikön henkilökunta ajatteli suomenkielisen tuokion merkitsevyydestä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tutkimuksen metodologisen lähestymistavan vuoksi nimenomaan erilaisten käsitysten kirjo ja niistä syntyneet merkitysrakenteet ovat tarkastelun kohteena.

Tutkimuksessa tuli paljon esille yhteisiä ja ns. jaettuja käsityksiä äidinkielisen tuokion merkityksestä ja näitä olivat mm. suomalaisiin kulttuuriin ja perinteisiin liittyvät käsitykset. Tämän tutkimuksen valossa ja haastattelussa esille tullessiin näkemyksiin näyttäisi myös heijastuvan henkilön työtehtävät työyhteisössä ja mahdollisesti myös koulutustausta, mitkä olivat ikään kuin myönteisessä mielessä pakottaneet pohtimaan kielikylpyopetusta, sen metodeja sekä tutkittavana olevan ilmiön eli suomenkielisen tuokion tavoitteita ja toteutusta. Lapsen mahdollisuuden ilmaista itseään äidinkielellä uskottiin vaikuttavan lapsen itsetuntoon ja rohkeuteen myönteisesti. Suomenkielisellä tuokiolla ja sitä kautta myönteisellä suhtautumisella äidinkieleen näytti olevan

merkitystä sille, että perheen ohella lapsen ja perheen kanssa läheisesti tekemisissä olevat isovanhemmat voivat kokea turvalliseksi ja ilman kielikynnystä lähestyä kasvatusta ja opetushenkilökuntaa ja tuoda esille ajatuksiaan ja joissain tapauksessa huolenaiheitaan lapsen hyvinvointiin liittyen. Äidinkielellä tapahtuvan tuokion nähtiin myös vaikuttavan myönteisesti tunneilmapiiriin ja välittömän kohtaamisen syntyyn. Haastattelussa nousi esille myös se, että lapsella on oikeus joissain tilanteissa tulla kohdatuksi ja kuulluksi omalla tunnekielellään. Lisäksi se, että toimintaviikkoon sisältyy äidinkielellä tapahtuva tuokio, jo sinällään tuo esille myönteisen ja hyväksyvän suhtautumisen äidinkieleen ja saattaa helpottaa lasta turvautumaan äidinkieleen, kun hänellä on tärkeää asiaa. Ja kokemuksesta tiedän, että kun kieli ympärillä on täysin vieraskielistä ja keskusteluissa lasten kanssa kannustetaan lukuisin monin eri keinoin lasta käyttämään kielikylypykieltä ja usein näin myös tapahtuu, lapsi myös yrittää käyttää kielikylypykieltä. Samalla keskustelun aiheet voivat jäädä arkipäiväisiin asioihin johtuen lapsen vasta kehittymässä olevasta vieraan kielen hallinnasta. Äidinkielellä on merkitystä, että lapsi uskaltaa ja ylipäättään osaa tulla kertomaan arkaluonteisista asioista ja jopa lastensuojelullisista asioista.

Henkilön henkilökohtaisella arvomaailmalla ja työyhteisön yhteisellä arvopohjalla näytti olevan myös merkitystä sille, minkälaisia käsityksiä suomenkielisen tuokion merkitsevyydestä nousi esille. Haastattelussa sananpainotukset ja joihinkin ilmauksiin sisältyneet sanavalinnat tai arvolataus viestivät tutkijalle käsityksen perustuvan myös yksittäisen haastateltavan ammattieettisiin arvokäsityksiin. Yhteiset hyväksyvät myötäilevät kommentit ja samaa mieltä osoittavat ilmaukset kertoivat puolestaan jaetun kokemuksen synnyttävistä yhtenevistä käsityksistä. Me muodossa kerrotut ja esitetyt käsitykset ilman eriäviä mielipiteitä tai kommentteja viestivät työyhteisön yhdessä jaetuista käsityksistä, jotka olivat syntyneet joko yhteisen suunnittelun, yhdessä laadittujen periaatteiden ja suunnitelmien tai toimintakulttuurin seurauksena.

Erään haastattelemani kasvatushenkilön mielestä lapsen hyvinvointia edistää kasvatuskumppanuus ja keskustelut lasten vanhempien ja esimerkiksi isovanhempien kanssa. Hän painotti, että on erityisen tärkeä kohdata lapsen ja perheen tukiverkosto (esim. lasta esiopetukseen tuovat isovanhemmat) suomen kielellä, jotta heille tulee tunne, että myös he voivat tarvittaessa lähestyä ja kääntyä opettajien puoleen lapsen asioissa. Hän painotti äidinkielen merkitystä kasvatuskumppanuuden kannalta ja lastensuojelullista näkökulmasta ja mahdollisen ongelmien ennaltaehkäisyn kautta.

Avoin keskustelu ja se kokemus, että voi helposti lähestyä henkilökuntaa, voi saada perheen tai läheiset avautumaan avun tarpeesta ja perheelle voidaan auttaa järjestymään erilaisia tukimuotoja tai ainakin ohjata heidät konkreettisen avun piiriin.

Tutkimukseen osallistuvien koulutustaustalla ja kielikylpyopetuksesta karttuneella työkokemuksella näyttäisi tämän tutkimuksen valossa olevan merkitystä yksilön käsityksiin tutkittavasta aiheesta. Kuitenkin fenomenografisen lähestymistavasta johtuen pyrkimyksenä ei ole vertailla tai arvottaa yksilöiden käsityksiä vaan koota erilaisista näkemyksistä merkityksiä ja luoda niistä ala- ja yläkategorioita. Tarkastelun kohteena on saada selville mahdollisimman laajasti eri käsitykset tutkittavasti aiheesta ja koota näistä merkitykset ja esittää ne rakenteellisesti ala- ja yläkategorioiden kautta pääkäsitteen alla ja tutkimuksen päätuloksina.

Haastattelussa esille nostetut näkökulmat olivat yhteydessä haastateltavan henkilön käsitykseen lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä sekä oppimisesta yleensä, sen prosessinomaisuudesta ja tukitoimien vaikuttavuudesta oppimiseen. Henkilökunnan käsitykset ilmensivät heidän didaktista ajatteluaan niissä pohdinnoissa, mitkä toivat esille heidän ammatillisten ja pedagogisten ratkaisujen perusteluja, arviointia tai halua kehittyä entisestään.

Ennen tutkimuksen toteutusta ajattelin kyllä, että henkilökunta kokisi lasten viikoittaisen äidinkielellä toteutettavan tuokion tärkeäksi ja merkitykselliseksi osaksi kielikylpytoimintaa. Ja näin myös tutkielmassa kävi ilmi. Tutkijana minut kuitenkin yllätti kuinka paljon muita erilaisia merkityksiä aiheeseen liitettiin ja kuinka haastateltavasta henkilöstä riippuen esille nousi erilaisia painotuksia ja jopa aivan uusia merkityksiä, joita kyseinen haastateltava nosti esille. Tämä erilaisten merkitysten esille nouseminen vahvisti ennestään sitä näkemystä, että yhteinen suunnittelu ja näkemysten jakaminen on tärkeää. Näin kielikylpytoiminta voi kehittyä ja erilaiset ja monipuoliset näkökulmat tulevat huomioonotetuksi toimintaa suunniteltaessa. Huolellisesta pedagogiikan suunnittelu- ja toteutustyöstä sekä uusien, innovatiivisten näkemysten esille tuomisesta hyötyvät ennen kaikkea lapset, sillä toimintaa on mahdollista suunnitella tehokkaasti toteutettavaksi ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja lasten yksilöllisiä tarpeita huomioiden.

Toisaalta innostuksen ja uudistusten ja kehittymisen halun virrassa on myös tärkeää huolehtia siitä, että aiemmin huolella harkitut ja hyväksi havaitut, pedagogiset

näkemykset ja yhteinen kasvat- ja oppimisenäkemys arvopohjineen ja periaatteineen on kirjattu huolella ja perusteluineen ylös. Näin yhteisen pohdinnan, tutkimustulosten, koulutuksen ja pitkän kokemuksen kautta omaksuttujen hyvien käytänteiden on mahdollista myös säilyä ja edelleen kehittyä turvallisten raamien puitteissa ja harkinnan kautta. Kielikylpykoulutus ja sitä kautta pätevien kielikylpyopettajien ja kasvatushenkilöstön saatavuus on tärkeää. Lisäksi ammattitaitoa ylläpitävä ja täydentävä täydennyskoulutus, kielikylpyseminaarit ja kielikylpyopetukseen ja kielen oppimiseen liittyviin tutkimustuloksiin perehtyminen ja niiden huomioiminen opetuksessa on tärkeää. Kielikylpyopetus voi ja sen pitääkin uudistua ja vastata muuttuvan yhteiskunnan ja erilaisten ja yksilöllisten lasten tarpeisiin. Tulee muistaa, että kielikylpyopetuksen ensisijaisena tavoitteena ei kielikerhojen tapaan ole vieraan kielen omaksuminen vaan tavoitteellisen ja opetussuunnitelmiin perustuvan opetuksen lisäksi tarjota lapselle mahdollisuus omaksua toiminnallinen kielitaito hyödyntäen kielikylpymenetelmää.

Tutkijana minut yllätti erilaisten merkitysten laajuus. Eri henkilöt toivat sekä yhteisiä ja ns. jaettuja näkemyksiä esille, mutta myös ennen kaikkea omia näkemyksiään eli merkityksiään aiheesta. Tutkijana voin arvailla, mistä tässäkin erilaisten näkemysten kirjo voi johtua: Työkokemuksella, täydennyskoulutuksella, koulutuksella kuin elämäkokemuksella on osaltaan vaikutusta. Työtehtävät ja ammatin työnkuva vaikuttavat myös näkemyksien syntyyn. Tässä pro gradu –tutkielmassa osa haastateltavista painotti myös pedagogisen vastuun merkitystä. Äidinkielisen tuokion sisällyttämistä kielikylpytoimintaan kerran viikossa perusteltiin myös sillä, että sen avulla kasvat- ja opetushenkilöstön on mahdollista päästä luotettavasti perille lapsen erilaisista taidoista ja ajattelusta ja näin he voivat paremmin suunnitella myös kielikylpyopetusta huomioimaan erilaisten lasten tarpeita. Näkemyksissä painotettiin myös lainsäädännöllisten ja opetussuunnitelmien mukaisten määräysten ja ohjeiden toteutumista.

Pro gradu- tutkielmassa esille tulleiden käsitysten pysyvyyttä kuvaa se vahvuus ja varmuus, joilla haastateltavat toivat omia käsityksiään esille. Tässä tutkimuksessa näytti siltä, että pitkään kielikylpyopetuksen parissa työskennelleet esittivät lisäksi useampia, erilaisia ja perustellumpia näkemyksiä kuin vähemmän aikaa kielikylpyopetuksessa työskennelleet kollegansa. Toisaalta kaikki haastateltavien näkemykset olivat yhtä lailla

tärkeitä ja arvokkaita tutkimuksen kannalta ja joko täydensivät toisiaan tai toivat esille uusia näkökulmia.

9.1 Tutkielman löytöjen pohdiskelua suhteessa teoriaan

Fonologista tietoisuutta pidetään yhtenä tärkeimmistä lukemaan oppimisen edellytyksistä. Fonologisen tietoisuuden puutteilla on todettu olevan yhteyttä lukivaikeuksiin. Fonologista tietoisuutta voidaan harjoittaa kirjain-äännevastaavuuden, sanojen tavuttamisen ja riittelyn harjoituksilla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 17). Juuri nämä ovat olleet tärkeitä haastattelemani kielikylpy-yksikön suomenkielisellä tuokiolla käytettyjä harjoitteita.

Kielitietoisuus voidaan määrittää tietoisuudeksi äidinkielen ja muiden kielten välisestä suhteesta sekä myös tietoisuudeksi äidinkielen eritasoista ja sosiaalisesta luonteesta (Smeds 2011: 231,233). Kielitietoisuus syntyy Smedsin mukaan ”usein spontaanisti lapsen kohdatessa viestimien ja matkojen välillä muita kieliä puhuvia ihmisiä (Smeds 2011, 233).” Pro gradu –tutkielmani tuloksissa äidinkielellä toteutettavalla tuokiolla nähtiin merkitystä juuri lasten kielitietoisuutta lisäävänä tekijänä. Englanninkielisessä kielikylvyssä olevat lapset pääsevät kosketuksiin englanninkielen kanssa myös median eri väylien, elokuvien, musiikin kautta ja tavatessaan englanninkieltä puhuvia ihmisiä. Kielikylvyssä opiskelevat lapset ilahtuvat suunnattomasti ulkomaan matkoillaan ymmärtäessään, että voivat tilata jäätelönsä itse ja että he osaavat tervehtiä tai keskustella pienimuotoisesti paikallisen väestön kanssa. Tämäkin lisää osaltaan lasten kielitietoisuutta ja vaikuttaa varmasti myös innostukseen opiskella kieltä lisää. Yleisellä tasolla kielitieteellisiä seikkoja käsitellään perusopetuksen koululuokilla yleensä jonkin verran äidinkielen oppitunneilla, mutta kielitietoisuutta tulisi vielä lisätä ja Smeds vertaa tätä taitoa kansalaistaidoksi (Smeds 2011, 227).

Kielitietoisuus voidaan myös ymmärtää kyvyksi havainnoida ja jaksotella puhetta sekä ymmärtää lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen tarkoitus (Ahvenainen, Holopainen 2005, 16). Äänne-kirjain -vastaavuuden hallitseminen on luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kannalta tärkeä taito. ”Kirjainten tunnistaminen ja tuottamisen

pitäisi olla automaation tasolla oleva yliopittu taito (Ahvenainen, Holopainen 2005, 114).” Tämänkin vuoksi on hyvä, että suomenkielisellä tuokiolla lasten kanssa mm. tutkitaan lempisanoja: millä äänneellä alkaa, mihin loppuu, mitä tapahtuu jos alkuäänne vaihdetaan, kirjoitetaan lempisanoja, pilkotaan sanoja, keitetään erilaisia soppia, kiisseleitä, keittoja (Lapsi ikään kuin keittää ruokaa ja nostaa kattilasta esimerkiksi mustikkasoppa –lapun. Sen jälkeen hän saa ensin rytmittää sanan ja sitten yhdessä rytmitetään sana tavujaon mukaan hitaasti kaikki tavut kuunnellen mus- tik- ka- kak- ku.) Myös erilaisten kakkujen leipominen ja sanojen rytmittäminen on hauska kielitietoisuutta lisäävä harjoite, vaikkapa lapsen valitsema mansikkavalkosuklaakakku. Lorut, riimit, sanojen pituuksien vertailu, ylä- ja alakäsitteillä leikkiminen, kielen rytmiin ja keskusteluihin ja itseilmaisuuun liittyvät harjoitteet tukevat myös kielellisiä taitoja. Myös näiden taitojen harjoittelu nousee haastattelussani esille suomenkielisen tuokion tavoitteita mietittäessä.

Lisääntyvällä matkustelulla, ihmisten välisen maailmanlaajuisen kanssakäymisen lisääntymisellä ja kansainvälistymisellä on merkitystä kulttuurien ja kielten lisääntyneissä kohtaamisissa. Myös maahanmuuton kautta syntyy kaksi- tai monikielisiä perheitä ja meilläkin näiden perheiden määrä lisääntyy jatkuvasti (Nuolijärvi 2005:286,294; Smeds 2011,233). Tämän päivän keskusteluun voisi nostaa sen näkökulman, että suomalaisessa yhteiskunnassa on monikulttuuristen ja monikielisten perheiden määrä lisääntynyt huomattavasti ja myös nämä perheet haluavat lastensa oppivan useita kieliä. Osassa kielikylypyopetusta tarjoavissa kunnissa edellytetään kielikylypyopetukseen hakevilta suomea äidinkielenä tai vaihtoehtoisesti ruotsia riippuen siitä, minkä kieliseen kielikylypyopetukseen lapselle on haettu paikkaa. Kielikylypyopetusta koskevan selvityksen mukaan (Sjöberg et al. 2018) yhtenä kriteerinä lapsen valinnalle kielikylypyopetukseen pidetään sitä, että lapsi puhuu äidinkielenään sitä kieltä, mikä kielikylypyopetusta tarjoavan koulun yleinen opetuskieli (ei kielikylypykieli). ”Kuitenkin samalla 73% kielikylypyopetusta ja sen järjestämistä koskevaan kyselyyn vastanneista 15 kunnasta ilmoitti tarjoavansa kielikylypyopetusta samassa määrin maahanmuuttajataustaisille lapsille kuin muillekin lapsille.”(Sjöberg et al. 2018, 44-45.) Tällöin voisi ajatella, että on ensiarvoisen tärkeää seurata ja tukea myös kielikylypyopetuksessa olevan lapsen suomenkielen tai vaihtoehtoisesti ruotsinkielen (millä seudulla lapsi asuu) taitojen kehittymistä ja tarjota näin mahdollisuus lapsen omaksua kielellisiä valmiuksia ja taitoja suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisen

kannalta tai jatko-opiskelua ajatellen: monissa tutkinnoissa tarvitaan hyvää suullista ja kirjallista taitoa opinnoissa ja myöhemmin työelämässä, eivätkä kaikki tutkinnot suinkaan ole opiskeltavissa kansainvälisillä tutkintolinjoilla. Lapsi tarvitsee kielellisen kehityksen tukea, seurantaa ja kielen kehityksen kartoitusta varhaisessa vaiheessa myös kielikylpyopetuksessa, jotta hänen on mahdollista saada riittävän ajoissa tukea kielellisten valmiuksien kehittymiseen ja toisaalta mahdollisten ongelmien havaitsemiseen. Haastattelussa suomenkielisellä tuokiolla nähtiin merkitystä niin yksittäisen lapsen taitojen havainnoinnin mahdollistajana kuin myös tilaisuutena harjoitella ryhmässä yhdessä niin yksittäisen lapsen kuin ryhmälle yhteisten kielellisten tavoitteiden toteutumista. Suomenkielisellä tuokiolla harjoiteltiin fonologista tietoisuutta kuin myös kerrontaa, kuvailemista ja mielipiteiden ilmaisua.

Yhteiskunnan muuttuminen monikulttuuriseksi ja monikieliseksi asettaa haasteita kielellisistä erityisvaikeuksista ja lukivaikeuksista kärsivien lasten erityistarpeiden havaitsemiseen ja kuntoutukseen: tämä synnyttää tarvetta moniammatillisten työkäytäntöjen ja kielenkehityksen arviointimenetelmien kehittämiseksi (Siiskonen, Aro, Ahonen, Ketonen 2014,12). Vieraita kieliä käytetään yhä enenevässä määrin kansainvälistymisen myötä. Työelämässä äidinkielen ohella jonkin muun kielen käyttö lisääntyy ja tämä ilmiön odotetaan vain kasvavan tulevaisuudessa. (Sajavaara, Takala 2000, 155).

Kiinnostus kielikylpyopetusta kohtaan lisääntyy ja yhä useammat perheet haluavat lapsensa opiskelevan uutta kieltä kielikylpyopetuksessa. Äidinkielen taitojen tukeminen tässä opetusmuodossa on tärkeää. Yhä enemmän on tutkimustuloksia ja käsityksiä siitä, että vierasta kieltä voi oppia tehokkaimmin, kun äidinkielestä ja muista kielistä nousevaa kielitietoisuutta saadaan mukaan edistämään vieraan kielen oppimista (Smeds 2011,233).

Jyväskylän yliopistossa tehdyn pitkittäistutkimuksen (jossa 100 lasta seurattiin syntymästä kouluikään saakka) tulokset osoittavat, että puheen ymmärtämisvaikeudet yhdessä myöhään alkaneen puheen kanssa voivat ennakoita vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Lyytinen 2011, 99-107). Tutkimuksen tekoon osallistunut Paula Lyytisen mukaan:” Kielitaidon tarkempaa seurantaa suositellaan 2,5-vuotiaille, jos puheenkehitys etenee ikätovereitaan hitaammin, jos lapsella on ymmärtämisen vaikeuksia ja hänen lähisukulaisellaan on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta (Lyytinen 2014, 56).”

Lisäksi hän suosittaa, että lasten kerronnallisiin taitoihin tulisi kiinnittää huomiota, sillä niillä on yhteyttä lukutaidon oppimiseen sekä lasten sosiaalisiin suhteisiin: Heikosti lukevilla lapsilla on vaikeuksia hahmottaa tarinan rakennetta, palauttaa mieleen muistista asioita tai löytää oikeita aikamuotoja. (Lyytinen 2014, 64).

Lyytinen on tutkijakollegoidensa kanssa seurannut kahden sadan lapsen kielen kehitystä syntymästä kouluikään tavoitteenaan selvittää lukivaikeutta edeltäviä tekijöitä. Tämä seurantatutkimus osoitti, että puolella lapsista oli familiaalinen, suvussa kulkeva lukivaikeus. Vielä toisen kouluvuoden jälkeen 38:lla familiaalisen riskin lapsella oli edelleen merkittäviä ongelmia lukemisen oppimisessa. Nämä ongelmat ilmenevät mm. lukemisen hitautena ja epätarkkuutena sekä kirjoittamisen virheellisyyksinä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 89-90). Ensisijaisena syynä perusopetuksen alaluokilla annettavaan erityisopetukseen on oppilaalla ilmenevä luku- tai kirjoitushäiriö ja perusopetuksen ylemmillä vuosiluokilla matematiikan tai vieraan kielen oppimisvaikeus. Huhtanen arvelee, että oppilaan lukihäiriö saattaa vaikeuttaa kielten ja matematiikan opiskelua. (Huhtanen 2011,22).

Lapsen kielen kehitys ennen kouluikää luo pohjaa lukemisen oppimiselle. Lukiongelmiä voi edeltää jo vuosia aiemmin havaitut ongelmat lapsen fonologisen tietoisuuden kehityksessä, nimeämisessä tai kirjainten nimien oppimisessa (Lyytinen & Lyytinen 2006, 96). Perusopetuksen oppilaista noin joka viidennellä on jonkinasteisia lukemisen tai kirjoittamisen oppimisvaikeuksia (Ahvenainen, Holopainen 2005, 99). Tutkimustulosten mukaan lasten lukiongelmat olisi havaittavissa jo ennen kouluikää ja varhaisten tukitoimien avulla lapsen on mahdollista saada riittävän ajoissa mahdollisimman paljon apua lukivaikeuksien ehkäisemiseksi tai mahdollisten ongelmien helpottamiseksi tai huomioimiseksi opetustilanteissa.

Haastatteleman kielikylpy-yksikön henkilökunta piti lasten kielellisten valmiuksien ja äidinkielen taitojen kartoittamista ja harjoittamista tärkeinä lapsen kasvua ja kehitystä tukevinä lähtökohtina suomenkielisen tuokion järjestämiselle. Kielikylpyopetuksessa lukivaikeuksia omaavan lapsen edistymistä ja etenemistä on erityisen tärkeää seurata, jotta lapsen koulunkäynti ei käy liian haasteelliseksi. Yhdessä perheen, opettajien ja erityisopettajien kanssa mietitään, miten lasta parhaiten voidaan tukea ja miettiä, mikä kielenvalinta palvelee lapsen etua. Olennaista on lapsen tuen tarpeen kartoittaminen ja

mahdollisten tukitoimien järjestäminen koulussa sekä lapsen edistymisen seuraaminen, jotta tehdyt ratkaisut voivat olla perusteltuja.

Lapsen lukivalmiuksien viivästyminen voidaan todeta helppokäyttöisin menetelmin 5-7 -vuoden iässä (Lyytinen & Lyytinen 2006, 101). Lapsi aloittaa kielikylvyssä yleensä 5-vuoden iässä ja ehtii ennen koulunaloitusta opiskella kielikylpykieltä juuri näiden ikävuosien välisen ajan. Pro gradu –tutkielmassani pedagoginen ja tavoitteellisesti suunniteltu, lasten äidinkielellä toteutettu tuokio nähtiin paitsi tärkeänä lapsen kielellisten taitojen ja lukivalmiuksia vahvistavana oppimistilanteena niin myös mahdollisuutena tarkastella ja kartoittaa lasten taitoja kokonaisvaltaisemmin. Tilanne tarjoaa kasvattajalle ja opettajalle mahdollisuuden nähdä lapsen käyttäytymistä ja osallistumista, puhetta ja ajattelun prosesseja vapaana siitä, että tarvitsisi miettiä, kuinka paljon oppimisen kohteena ja välineenä käytettävä kieli vaikuttaa lapsen tilanteissa mukana olemiseen tai lapsen ymmärryksen ja taitojen esille tulemiseen.

Varhaisella puuttumisella ymmärretään yleensä asioihin puuttumista heti tai mahdollisimman pian sen jälkeen, kun ongelmia havaitaan. Huhtasen mukaan unohdetaan usein, että varhainen puuttuminen on myös ennaltaehkäisevää toimintaa ennen ongelmien ilmenemistä (Huhtanen 2011,40). Suomenkielisellä tuokiolla erilaisten kielellisten tehtävien avulla mm. vahvistetaan lapsen fonologisia taitoja ja kielellisiä valmiuksia sekä lisätään kielitietoisuutta. Havainnoimalla lapsia ja heidän mukana oloaan ja osallistumistaan kielellisillä tuokioilla, osataan suunnitella toimintaa sellaiseksi, että se huomioi ryhmän kielellisiltä valmiuksiltaan erilaiset oppijat.

Lapsi omaksuu ja oppii ensimmäisen kielensä eli äidinkielensä vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. Kielen välityksellä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on myös merkitystä sosiaalistumisen kanssa. Kieli liittyy myös kulttuuriin (Sajavaara 1999, 73). Sajavaaran mukaan: ”Toisen kielen omaksuminen tapahtuu samalla tavalla kun ensimmäisenkin, jos ihminen osallistuu merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa kyseisellä kielellä (Sajavaara 1999,74)”. Kielenoppiminen tapahtuu prosessissa, mihin hyvin monet eri tekijät vaikuttavat. Kielen oppimisessa esiintyy runsaasti yksilöllistä vaihtelua, koska lähtötilanne, oppijan tausta ja kielen hallinnan ja viestinnän taidot ovat yksilöllisiä. (Sajavaara 1999, 98-99). Tämän vuoksi lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen seuraaminen on erityisen tärkeää ja siihen varhaiskasvatus- ja

esiopetussuunnitelmat myös velvoittavat. Pedagogisen ennakkoinnin ja varhaisen tuen merkitystä oppilaan oppimisen tukitoimina tulee myös painottaa (Huhtanen 2011, 157).

Opettajan tulisi huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet ja hyödyntää opetuksessaan erilaisia oppimateriaaleja ja tapoja oppia. Lisäksi oppilaat oppivat asioita eri nopeudella ja kypsyminen tapahtuu omaan tahtiin. Asiasisältöjä suunniteltaessa tämä tulee ottaa huomioon. Esimerkkinä hän nostaa esi- ja alkuopetusikäisten lasten matematiikan lukukäsitteiden ymmärtämisen, Huhtasen mukaan opetettavuus ”edellyttää opetuksen oppilaslähtöistä suunnittelua (Huhtanen 2011, 53-54).

Lyytinen on tutkijakollegoidensa kanssa seurannut kahden sadan lapsen kielen kehitystä syntymästä kouluikään tavoitteenaan selvittää lukivaikeutta edeltäviä tekijöitä. Tämä seurantatutkimus osoitti, että puolella lapsista oli familiaalinen, suvussa kulkeva lukivaikeus. Vielä toisen kouluvuoden jälkeen 38:lla familiaalisen riskin lapsella oli edelleen merkittäviä ongelmia lukemisen oppimisessa. Nämä ongelmat ilmenevät mm. lukemisen hitautena ja epätarkkuutena sekä kirjoittamisen virheellisyyksinä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 89-90). Toisaalta noin puolet lukivaikeuksista jää havaitsematta riittävän ajoissa. Lapsen kielen kehitys ennen kouluikää luo pohjaa lukemisen oppimiselle. Lukiongelmia voi edeltää jo vuosia aiemmin havaitut ongelmat lapsen fonologisen tietoisuuden kehityksessä, nimeämisessä tai kirjainten nimien oppimisessa (Lyytinen & Lyytinen 2006, 96).

Lyytisten mukaan ”lapsen valmiuksien viivästyminen on todettavissa helppokäyttöisin menetelmin 5-7 vuoden iässä (Lyytinen & Lyytinen 2006, 101).” Tämän tiedon avulla on helpompi ennakoida tulevia vaikeuksia ja suunnitella mahdollisia tukitoimia mm. tietokonepeli-Ekapelin hyödyntämistä lapsen valmiuksien vahvistamisessa.

Eri kielikylpy-yksiköiden opetussuunnitelmiin tutustuminen antaa ymmärtää, että lasten äidinkielen taitojen tukeminen on jätetty kodin vastuulle ja harteille ja äidinkielen tukemisesta kyllä muistutellaan vanhempainilloissa ja mm. kehoitetaan lukemaan satuja lapsille. Lukeminen on tärkeää paitsi kielen oppimisen, sen ymmärtämisen niin myös vuorovaikutuksen kannalta. Kuitenkin on tosiasia, että lapset ovat hyvin eriarvoisessa asemassa sen suhteen, missä määrin perheillä on aikaa, resursseja tai ymmärrystä tarttua lukemisen haasteeseen. Kokkolan englanninkielisessä kielikylpytoiminnassa on kuitenkin pidetty tärkeänä pitää lasten kielellisten valmiuksien tukemista lapsen

äidinkielellä yhtenä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävänä, josta ei kielikylyvyssä voida eikä haluta luistaa.

Lapsen kielellistä kehitystä ja myös kehitystä yleensä voidaan tukea kotona monin eri tavoin mm. leikkimisen, pelien, kirjojen lukemisen, tarinoiden ja lorujen kertomisen, juttelun ja vuorovaikutuksen ja vastavuoroisen arjen elämisen ja kokemisen kautta (Lyytinen 2014, 64-69). Kielikylypy-yksiköissä peräänkuulutetaan vanhempien antaman tuen tärkeyttä lasten äidinkielen kehittymisessä ja tukemisessa. Kuitenkin eri perheiden resurssit, aika, mahdollisuudet ja elämäntilanteet poikkeavat toisistaan ja näin asettavat lapset eriarvoiseen asemaan. Suomenkielinen eli lasten äidinkielellä toteutettavan tuokio voidaan nähdä myös tasa-arvoa lisäävänä järjestelyinä.

Suomi on monikielisempi maa kuin ennen. Muutos on ollut nopeaa. ”Tilastokeskuksen väestörekisteritilaston mukaan Suomessa asui vuoden 2016 vuoden lopussa 353 993 äidinkieleltään vieraskielistä. Arabia nousi viime vuoden aikana äidinkielenään somalia tai englantia puhuvien ohi kolmanneksi suurimmaksi vieraskieliseksi ryhmäksi Suomessa. Arabiaa äidinkielenään puhuvia oli 21 783 henkilöä (Suomen virallinen tilasto SVT)”. Eniten vieraskielistä puhutaan venäjää äidinkielenä. Toiseksi suurimman kieliryhmän muodostavat viron kieltä äidinkielenään puhuvat henkilöt. Tämän lisäksi on kaksi- tai monikielisiä perheitä, joissa äidinkielen asemassa voi olla useampi kieli. Kielten opetuksessa monikielisyyden näkökulma näkyy valitettavan vähän kaikkialla maailmassa, myös Suomessa (Smeds 2011, 226). Tarvitaan arvokeskustelua myös siitä, kuka voi osallistua kielikylypyopetukseen ja millaisin kielellisin valmiuksin.

Varhaisella puuttumisella ymmärretään yleensä asioihin puuttumista heti tai mahdollisimman pian sen jälkeen, kun ongelmia havaitaan. Huhtasen mukaan unohdetaan usein, että varhainen puuttuminen on myös ennaltaehkäisevää toimintaa ennen ongelmien ilmenemistä (Huhtanen 2011, 40). Noin joka kymmenes lapsi tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon oppimisessa (Lyytinen & Lyytinen 2006, 2). Myös kielikylypylasten kielellisten valmiuksien kehittymistä sekä äidinkielen että opeteltavan kohdekielen osalta on syytä seurata. Lapsen äidinkielen lukivalmiuksien kartoitus yksilöllisesti joko esikoulun opettajan tai konsultoivan erityisopettajan tai koulun erityisopettajan toimesta antaa arvokasta ja täsmällisempää tietoa lapsen kielellisistä valmiuksista kuin pelkkä lapsen tarkkailu opetustilanteessa, jossa lapsen suoriutumiseen

vaikuttavat niin monet asiat. Huhtanen korostaa pedagogisen ennakkoinnin ja varhaisen tuen merkitystä oppilaan oppimisen tukitoimina (Huhtanen 2011, 157).

Kielikylypyopetuksessa aloitetaan usein lukemaan opetteleminen koulun aloitusvaiheessa kielikylypykielellä ja englanninkielisessä opetuksessa kokosanahammottamisen kautta. Omalla äidinkielellä lukeminen aloitetaan kielikylypyopetuksessa vasta 3.luokalla (POPS 2016). Kielikylypyopetuksessa voidaan kuitenkin selvittää ja tukea lapsen fonologisia valmiuksia ja äidinkielen taitoa sekä alkavia lukemaan oppimisen valmiuksia jo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen parissa mikäli tämä ymmärretään ottaa huomioon mietittäessä opetuksen sisältöjä ja opetusjärjestelyjä. Kokkolassa äidinkielellä toteutettavan viikoittaisen tuokion sisällyttäminen englanninkielisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaan on pedagoginen tietoinen ratkaisu ja tämä pro gradu – tutkielma selvitteli, millaista merkitystä kyseisellä tuokiolla on lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Lapsen mahdolliset haasteet lukemaan oppimisen saralla voidaan havaita jo ennen kouluikää: Lapsen lukivalmiuksien viivästyminen on kuitenkin havaittavissa 5,5 – 6,5 vuoden iässä. (Lyytinen & Lyytinen 2008, 8). Lasten kielellisissä valmiuksissa on huomattavaa yksilöllistä vaihtelua. Varhaisella lapsen lukivalmiustaitojen kehittymisen seurannalla ja taitojen kartoituksella on mahdollista havaita mahdollisia ilmeneviä lukiongelmia ja saada niihin apua riittävän ajoissa.

Haastatteleman yksikön kielikylypyopetukseen osallistuvien lasten kielen kehitystä seurataan, yksilöllisiä valmiuksia kartoitetaan ja mahdollisiin havaittuihin tuentarpeisiin pyritään tarjoamaan apua mm. toiminnansuunnittelussa asetetaan tavoitteita suhteessa havaittuihin tuen tarpeisiin (suomenkielisen tuokion sisällön suunnittelu) tai lapselle voidaan tarjota yksilöllisiä harjoitteita kielellisiä valmiuksia harjoittavien pelien avulla (kuten Mollan A,B,C tai Jyväskylän yliopiston kehittämä Ekapeli).

Oppilaiden erilaisten ja yksilöllisten taitojen ja tarpeiden huomioiminen ja näiden pohjalta tapahtuva opetuksen ja oppimistilanteiden suunnittelu on tärkeää. Opettaja voi pyrkiä huomioimaan lasten yksilöllisiä eroja, erilaisia tapoja ja nopeutta omaksua asioita mm. erilaisia oppimismateriaaleja ja opetusjärjestelyjä hyödyntämällä. (Meriläinen 2008, 180-181; Huhtanen 2011, 53-54) Huhtanen mainitsee esimerkkinä esi- ja alkuopetusikäisten lasten matematiikan lukukäsitteiden ymmärtämisen, Hänen mukaansa lukukäsitteiden ymmärtämisen opetettavuus edellyttää opetuksessa

oppilaslähtöistä suunnittelua ja toteutusta (Huhtanen 2011, 54). Huhtasen mukaan yksi keino huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet on opetuksen eriyttäminen. (Huhtanen 2011,113).

Tässä pro gradu –tutkielmassa suomenkielellä toteutetulla tuokiolla todettiin olevan merkitystä lapsen identiteetin rakentumiselle ja tuntemukselle olla ja toimia osana ryhmää. Suomen kielen vapaan ilmaisun, osallistumisen ja puheviestinnän kautta lapset tulevat ryhmänjäseneksi ja kokevat ryhmäytymistä. Karlssonin mukaan ”puheviestintä on ihmisen sosiaalistumisen eli ryhmän jäseneksi tulemisen tärkeimpiä keinoja ja ulkoisia tunnuksia” (Karlsson 2011,26).

Tässä tutkielmassa haastateltavien näkemyksistä selvisi, että äidinkielellä toteutettavalla tuokiolla on merkitystä myös lapsen identiteetin rakentumiselle kuin myös oman kulttuurin vaalimisen kannalta. Äidinkielisellä tuokiolla lapsen oli myös mahdollista päästä osalliseksi omasta kulttuuristaan esim. laulujen, leikkien ja runojen, musiikin kautta. Toki kielikylpyopetuksessa lapset pääsevät myös osalliseksi vieraan kielen eri kulttuureista, mikä sekin on tärkeää. Karlssonin mukaan kielellä ja erityisesti lapsen ensikielellä on merkitystä yksilön identiteetin muovautumisessa. Kieli ja sanojen merkitykset toimivat kansakunnan kollektiivisena muistina ja sisältävät paljon informaatiota ja kielen välityksellä yksilölle on mahdollista muodostua identiteetti yhteisön ja kansakunnan jäsenenä. (Karlsson 2011, 26-27.) Lapsen on samalla mahdollista sosiaalistua ja kulttuuristua vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa siinä ympäristössä, missä hän toimii (Sajavaara 1999, 74).

Tutkimustuloksissa äidinkielisellä tuokiolla oli merkitystä oman kulttuurin vaalijana ja välittäjänä sekä sen ajateltiin hyödyttävän yksilön identiteetin rakentumista. Suomen kieli voidaan ymmärtää myös laajemmin yhtenä maamme kansalliskielenä, jolloin kielen funktio ymmärretään myös kulttuurisen, historiallisen ja poliittisen taustansa kautta kielenä, johon kiteytyneet kansakunnan syvin olemus ja identiteetti. Kansalliskielellä on myös kollektiivinen ja kulttuurinen kansaa yhdistävä tehtävä. (Mantila 2005, 300-305.) Suomessa perustuslain 17.§ turvaa oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin (Suomen perustuslaki). Voidaan myös ajatella, että kieli itsessään on osa kulttuuria. Kielen avulla voidaan myös luoda ja välittää kulttuuria. (Salo, O.-P. 2011,41.) Tässä tutkimuksessa haasteltavat nimesivät suomenkielisellä tuokiolla olevan merkitystä suomalaisen kulttuurin välittämisen ja vaalimisen kuin myös oman kulttuuri-

identiteetin rakentumisen kannalta. Kielikylpyopetuksessa tutustutaan myös kielikylpykielen eli kohdekieltä puhuvien henkilöiden kulttuuriin mm. kielen, opiskeltavien asioiden, käytettävien materiaalien ja kansainvälisten kontaktien ja yhteyksien kautta. Salon mukaan kulttuuri käsitteenä ja sen erilaiset määritelmät voivat olla hyvin laajoja. Ihminen voi olla osa myös monia eri kulttuureita ja toisaalta jokaisella voidaan katsoa olevan oma kulttuuri-identiteettinsä. (Salo, O.-P. 2011,41.)

Äidinkielisellä tuokiolla käytiin läpi paljon kielellisiä harjoitteita ja kasvatushenkilöstön käsityksien mukaan juuri näiden ja erilaisten satujen, kirjojen, runojen, musiikin ja kielellisten leikkien ja harjoitteiden avulla vahvistetaan lapsen kielellisiä valmiuksia. Mäkisen havaitsi omassa tutkimuksessaan, että hänen tutkimukseensa osallistuvien lasten esiopetusvuoden alussa testatut fonologisen tietoisuuden taidot ennustivat tulevaa luku- ja kirjoitustaitoa. Seurantatutkimus osoitti, että esiopetusvuoden aikana suunnitelmallisella ja johdonmukaisella harjoittelulla voitiin vahvistaa lapsen fonologisen tietoisuuden taitoja. Alkavan luku- ja kirjoitustaidon oppimista tukivat sellaiset fonologisen tietoisuuden tehtävät, joissa tarvittiin seuraavia taitoja: sanan lineaarinen oivaltaminen, sanan tavujen havaitseminen, sanan tavurajan paikantaminen, sanan alkutavun segmentoiminen, sanan alku- ja lopputavujen käsitteleminen, sanan alkuäänten segmentoiminen sekä kuultujen äänteiden syntetisoiminen sanaksi. (Mäkinen 2002, 259-261.) Kokkolassa kielikylpy-yksikön suomenkieliset tuokiot sisältävät juuri tällaisia harjoitteita erityisesti esiopetuksessa. Erityisen hyödyllistä tämänkaltaiset harjoitteet olisivat 5-vuotiaiden ryhmälle, sillä nykytietämyksen mukaan 5-vuotiailla on lukemisen herkkyyskausi meneillään. Ja lukemaan oppiminen saattaa jopa muuttua hankalammaksi 6-vuoden iässä.

On osoitettu, että kielikylpyyn osallistuneet lapset ovat tavallista koulua käyviin lapsiin verrattuna tietoisempia kielestään. Kielikylpyopetus näyttäisi myös vahvistavan lapsen äidinkielen taitoja. Kielikylpytoiminnassa uuden kielen oppiminen tapahtuu toiminnan ja kielen käytön kautta luonteissa tilanteissa. (Hiidenmaa 2003, 86.) Monet kielikylpykielellä tapahtuvat kielelliset harjoitteet tukevat myös äidinkielen taitojen kehittymistä. Äidinkielen taitojen harjaannuttaminen vaatii Hiidenmaan mukaan työtä, analyysiä, ymmärrystä ja määrätietoista harjoittelua, eivätkä ne pääse kehittymään vain ympäristön ja opetuksen sivutuotteena (Hiidenmaa 2003, 89). Suomessa kielikylpyopetukseen valikoituu lapsia hyvin monenlaisten käytänteiden kautta: osassa paikoissa lapsille on järjestetty jonkinlainen pääsykoe, opetukseen on voinut päästä ns.

sisarusoikeudella tai arvonnalla tai niin, että kaikki halukkaat ovat päässeet mukaan. Tasa-arvoista mahdollisuutta kielenoppimiseen toteutetaan silloin, kun valinta tapahtuu arpomalla tai tarjoamalla kielikylpyopetusta kaikille halukkaille. Täytyy muistaa, että lapset saattavat tulla kielikylpyopetuksen pariin ”suoraan kotoa” ja tällöin etenkin on tärkeää seurata lapsen kielen kehityksen (ja myös kokonaisvaltaisen muun kehityksen) tasoa. Lapsella on oikeus saada tukea riittävän ajoissa. Riittävän varhaisilla tukitoimilla ja varhaisella puuttumisella voidaan vahvistaa lapsen fonologisia valmiuksia ja vahvistaa alkavia luku- ja kirjoittamisvalmiuksia.

Kielikylvyssä toteutetulla äidinkielisellä tuokiolla näyttäisi olevan tämän tutkimuksen valossa merkitystä paitsi lapsen kielelliselle kehitykselle ja kielitaidon kehittymiselle niin myös lapsen identiteetin rakentumiselle. Äidinkielen mukanaolo kielikylpyopetuksen varhaisessa vaiheessa äidinkielellä toteutettavan tuokion ja perheen sekä tukiverkoston kanssa käytävän yhteistyön muodossa uskottiin edistävän lapsen hyvinvointia. Äidinkielisen viikoittaisen pienen opetustuokion avulla myös vaalittiin ja välitettiin lapsen omaa kulttuuria.

9.2 Tutkielman anti

Tämä pro gradu –tutkielma on osaltaan tuonut kielikylpykentälle lisäinformaatiota henkilökunnan käsityksistä suomen kielen tukemisen tärkeydestä ja merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Pro gradu-tutkielma nostaa esille sen näkökulman, jossa äidinkielen tukemista viikoittain toteutettavan pedagogisesti ja tavoitteellisesti suunnitellun lasten äidinkielellä pidettävän tuokion avulla pidetään tärkeänä. Pro gradu – tutkielmassa nousi esille opetusta järjestävän tahon vastuu ja velvollisuudet tukea ja vahvistaa lapsen äidinkieltä ja vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Nämä tarpeet voivat olla oppimisen tavoitteisiin liittyviä ja myös emotionaalisia tarpeita. Järvisen, Nikulan ja Marshin mukaan pienten oppilaiden alkavassa vieraskielisessä opetuksessa äidinkielen tasosta huolehtiminen on tärkeää monista kehityksellisistä syistä ja myös

sen vuoksi, että lasten välillä on usein suuria eroja kielellisessä tietoisuudessa (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 253).

Lasten äidinkielisellä tuokiolla nähtiin ensisijaisesti merkitystä lasten oman kulttuurin välittäjänä ja vaalijana. Tuokiolla tehdyt harjoitteet kasvattivat lapsen itsetuntoa ja tarjosivat myös aremmille lapsille mahdollisuuden olla rohkeammin mukana. Kielelliset harjoitteet mm. riittäminen, käsitteiden oppiminen, sanojen tavuttaminen ja sanojen pituuksien vertaileminen ja satujen kuunteleminen kasvattavat kielitaitoa ja kielitietoisuutta sekä suomen kielen taitoa ja samalla myös kohteena olevan englannin kielen taitoa.

Tämän tutkielman perusteella suomenkielisellä tuokiolla katsottiin myös olevan merkitystä kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvoinnin edistämisen saralla: Lapsi voi kokea ja saada turvallisuutta, silloin kun lapsen tunnekielellä ja ensikielellä käydään läpi lapsen turvallisuuden tunteeseen ja turvallisuutta lisääviin tekijöihin liittyviä kysymyksiä. Lapsella on myös yksilöllisiä oppimistarpeita ja näiden selvittämisessä ja tukemisessa lapsen äidinkielellä tapahtuvasta vuorovaikutussuhteesta on hyötyä. Yksittäisten lasten mahdollisten lukivaikeuksien havaitseminen ilman lapselle yksilöllisesti tehtäviä kartoituksia on haasteellista. Kielikylypöpetuksessa varhaisvuosina toteutettu lapsen äidinkielellä toteutettu tuokio tarjoaa mahdollisuuden havainnoida ja harjoitella lapsen ja lasten kanssa kirjaimia, äänteitä ja kielen rytmiä tehostetusti ja kuitenkin rauhassa ajan kanssa verrattuna tilanteeseen, jossa lapsen ylemmillä koululuokilla huomattaisiin tarvitsevan tukea omalla äidinkielellä kirjoittamisessa tilanteessa, jossa esimerkiksi kielen kestoasteen kuuleminen ja sitä myötä sanojen tavuttaminen on haasteellista tai kaksoiskonsonanttien hahmottaminen on hankalaa. Oman koulumme erityisopettajalta saimme kiitosta siitä, että leikimme sanoilla ja opetimme havaitsemaan sanoista tavujakoja ja äänteiden kestoasteita, koska tästä on suurta hyötyä kirjoittamisen kehittymiselle. Myös jo lukevat lapset hyötävät suomen kielen tavujakoharjoittelusta.

Tutkimukset osoittavat (esim. Lyytinen & Lyytinen 2006, Mäkinen 2002), että lasten kielellisten valmiuksien tukemisessa voidaan saada hienoja tuloksia aikaan säännöllisen harjoittelun avulla, kunhan lapset saavat riittävästi ja riittävän varhain tukea. Kielelliset harjoitteet ovat helposti toteutettavissa kielellisten leikkien avulla. Kielikylypöpetuksessa esiopetuksessa voidaan lasten äidinkielen tuokiolla leikisti leipoa

erilaisia kakkuja, piirakoita, keittää kiisseleitä ja keittoja yhdessä lasten kanssa. Oman kokemukseni mukaan suomen kielen äänteiden kestoasteen kuuntelua ja havainnointia on tässä iässä vielä helppo harjoitella koko ryhmän erilaisten sanaleikkien ja siihen yhdistettyjen motoristen harjoitteiden (esim. hyppelyt, kävely, tavujaon mukainen taputus tai liikehdintä) avulla. Kielikylpyopetuksessa lukemisen herkkyyksikaudella (lapsen ollessa 5 – 6 – vuotias) ja orastavan lukutaidon kynnyksellä suoritettujen lapsen äidinkielen kartoitukset antavat lapsen esikouluopettajalle tärkeää tietoa, miten tukea kielikylpykielen ohella lapsen äidinkielen lukemisen valmiuksia. Myös hyvä yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun erityisopettajan kanssa sekä heidän tarjoamansa tuki erityisesti esiopetusvuonna auttaa havainnoimaan ja huomioimaan yksittäisen lapsen oppimisen kannalta tärkeitä seikkoja ja mahdollisia tuen tarpeita. Erityisesti on tärkeää, että tietynlaiset haasteet äidinkielen osa-alueella tulevat havaituksi riittävän ajoissa, jotta lapsen on mahdollista saada tukea näihin riittävän ajoissa.

Yksi kieli, yksi aikuinen – periaate mielletään perinteisesti ja vahvasti kielikylpyopetuksen perusperiaatteisiin. Ja tätä periaatetta tuleekin kunnioittaa niin, ettei opettaja käytä opetustilanteissa kahta kieltä vaan ainoastaan kielikylpykieltä. Lasten vanhempien kanssa käytävät lapseen liittyvät keskustelut tapahtuvat kuitenkin tietoisesti usein lapsen äidinkieltä käyttäen, jotta vanhempien kanssa saavutetaan luonteva ja helposti lähestyttävä keskusteluyhteys, jossa voidaan yhdessä keskustella lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavista asioista tai mahdollisista heränneistä huolenaiheista. Keskustellessa vaihdetaan tietoa ja sovitaan myös yhtenevistä kasvatuskäytännöistä. Tällainen vanhempien kanssa käytävä tiivis keskusteluyhteys on varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella tärkeä kodin ja esikoulun välinen yhteistyömuoto. Kyllä lapsi näissä tilanteissa havaitsee kielikylpyopettajan käyttävän lapsen äidinkieltä muiden perheenjäsenten kanssa ja samoin hän kokee tulevansa ymmärretyksi omalla äidinkielellään kielikylpyopettajan toimesta. Sen vuoksi Kokkolan englanninkielisessä esiopetuksessa ei ole nähty ongelmana sitä, että kerran viikossa toteutetaan lapsen äidinkielineen tuokio oman ryhmän aikuisen toimesta: Tämän ei ole havaittu häiritsevän lapsen kiinnittymistä kielikylpykieleeseen, koska tuokio toteutetaan vain kerran viikossa ja vain noin yhden oppitunnin verran. Lapsen äidinkielellä toteutettavan tuokion katsotaan tuovan niin monenlaisia etuja opetukseen ja lapselle,

että se on haluttu säilyttää siitä lähtien, kun sitä alettiin toteuttaa tässä muodossa syksystä 1999.

Lapsella on myös tarve tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi ja näihin tarpeisiin pystytään joissain tilanteissa vastamaan lapsen äidinkielellä tapahtuvalla vuorovaikutuksella paremmin kuin pelkällä kielikylypykielellä. Myönteinen ja kunnioittava, salliva suhtautuminen lapsen omaan äidinkieleen ja sen käyttäminen vaikkakin vain kerran viikossa tai opettajan ja vanhempien keskustellessa keskenään avaa tämän tutkimuksen mukaan mahdollisuuksia tavallisten kohtaamisten ja yhteistyön lisäksi lapsen tai perheen lähestyä opettajaa myös niissä tilanteissa, joissa lapsi tai perhe tarvitsee todella tukea tai apua. Näin käytetyllä kielellä voidaan nähdä olevan merkitystä myös laajemmin perheen ja sitä kautta myös lapsen hyvinvoinnin edistäjänä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa perheiden kohtaaminen ja kuunteleminen ja sitä kautta mahdollisen tuen piiriin ohjaaminen on jo osa osaavan ja ammattitaitoisen henkilökunnan työtä. Myös perusopetuksen puolella kodin ja koulun yhteistyötä lapsen parhaaksi on entisestään lisätty mm. WILMA-järjestelmän ja yhteisten arviointikeskustelujen kautta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan varhaiskasvatuksessa tulee rohkaista lapsia tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin ja lasta tuetaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumisessa (2019, 25). Tähän pro gradu – tutkielmaan osallistuneen henkilökunnan käsitykset vahvistavat myös niitä teoreettisia tutkimustuloksia, joissa on havaittu vahvan äidinkielen myönteisestä vaikutuksesta vieraan kielen oppimiseen. Tutkielman tulosten valossa äidinkielen mukana oleminen kielikylypyohjelmassa vahvistaa lapsen kielten oppimista, kasvattaa lapsen kielitietoisuutta ja omaa kulttuuri-identiteettiä. Lisäksi äidinkielen tuokion katsottiin lisäävän myös lapsen hyvinvointia mm. kasvattamalla lapsen itsetuntoa ja myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Lapsen havainnointi hänen toimiessaan ja ilmaistessaan itseään omalla äidinkielellä auttaa myös lapsen opettajaa paremmin pääsemään perille lapsen kehitystasosta ja siten suunnittelemaan lapselle tämän oppimistavoitteidensa mukaisia harjoitteita.

Laajemmassa merkityksessä äidinkielen tuokio voidaan nähdä myös lasten mahdollisuuksia ja lähtökohtia tasa-arvoistavana tekijänä. Lapset ovat kasvultaan ja kehitykseltään ainutlaatuisia omine tarpeineen. Heidän kielellinen kehityksensä ja

kielelliset valmiudet omassa äidinkielessä sekä vieraan kielen oppimiseen saattavat vaihdella tai he saattavat tarvita tavanomaista enemmän tukea näiden taitojen kehittymiseen. Sen vuoksi mahdollisten tuen tarpeiden selvittäminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Tutkimus esittelee yhden vaihtoehtoisen tavan tukea lapsen äidinkielen taitoja kielikylpyopetuksen varhaisempien vuosien aikana, jonka aikana lasten äidinkielen taitojen tukeminen on perinteisesti jätetty kotien tehtäväksi. Vanhempien valmiudet ja resurssit tukea lapsen äidinkielen ja kielellisten valmiuksien kehittymistä saattavat vaihdella monesta eri syystä ja kielikylpyopetuksessa äidinkielellä toteutettu tuokio voi osaltaan tukea kaikkien lasten äidinkielen ja yleensä kielellisten valmiuksien kehittymistä ja ennaltaehkäistä näin mahdollisia oppimisvaikeuksia. Suomenkielisellä tuokiolla ja sen kielellisten harjoitteiden ja lapsen äidinkielisten taitojen arvioinnilla on mahdollista havaita riittävän ajoissa mahdollisia lukivaikeuksia, joihin lapsen on mahdollisuus saada tukea. Tutkimus esittelee käsityksiä, joilla voi olla merkitystä laajemmin kielikylpyopetuksen toimintakulttuuria ja opetusjärjestelyjä uudistavana tekijänä.

Tutkimusaiheeni äidinkielisten tuokion merkityksestä kielikylpy-opetuksen varhaisessa vaiheessa lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle oli mielenkiintoinen ja vähän tutkittu aihe. Haastattelututkimus soveltui aineiston keräämiseen ihan hyvin. Keskustelu auttoi tuomaan käsityksiä esille ja auttoi joissain tilanteissa tarkentamaan niitä. Ryhmähaastattelussa haastateltavien käsitysten esille tuloon saattaa vaikuttaa myös ryhmädynamiikka ja vallitsevat käytänteet. Mahdollinen jatkotutkimuksen avulla voisi tutkia äidinkielellä toteutettavan tuokion vaikutuksia yksittäisten lasten äidinkielen taitojen kehittymiselle. Mielenkiintoinen aihe olisi tutkia myös lasten ja heidän vanhempiensa käsityksiä äidinkielellä toteutettavasta tuokiosta - Mitä se heille merkitsee ja millaisia odotuksia he sille asettavat? Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen ja eri teorioihin tutustuminen herätti myös mielenkiinnon lasten omiin käsityksiin itsestään vieraan kielen oppijoina.

LÄHTEET

- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372-392.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2. uudistettu painos. Special Data.
- Aro, T., Eronen, T., Erkkilä, K., Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Epäilyn herääminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106-120.
- Beilin, H. 2016. Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut A. Toppi. EU: United Press Global, 109-160.
- Berg Broden, M. 1991. Mor och barn i ingenmansland. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Bergroth, M. Kotimaisten kielten kielikylpy. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 02. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf Luettu 26.11.2018
- Bergroth, M. & Björlund, S. 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen suomi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Crain, W. 2014. Theories of Development. Concepts and Applications. 6. painos.

Harlow: Pearson Education Limited.

Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Los Angeles: California State University. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. Bilingual Education Paper Series 3 (2) Saatavilla: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267312.pdf> Luettu 16.6.2017.

Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational Success for language minority students. Teoksessa M. Ortiz, D. Parker & F. Tempes (toim.) Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles: California University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

<http://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esiopetus/419551/tekstikappale/69461>
2 Luettu 23.7.2019

Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat; laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J.

Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.

Genesee, F. 1987. Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual

education. Cambridge, MA: Newbury House.

Harju-Luukkainen, H. 2013. Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä – Mihin suunta tulevaisuudessa? Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2,1,2-23. <https://jecer.org/wp-content/uploads2013/08/Harju-Luukkainen-issue2-1.pdf> Luettu 19.9.2019

Harju-Luukkainen, H. 2013. Vaihtelevia käytäntöjä kentällä: osittainen kielikylpy vai ruotsinkieliseen kouluun sulauttaminen? Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. *Kasvatustieteen tutkimuksia* 62, 342-365.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2007. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.

Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hytönen, J. 2002. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.

Hwang, P. & Nilsson, B. 2012. *Utvecklingspsykologi*. 3.painos. Stockholm: Natur & Kultur.

Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. *Vieraskielinen opetus*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, 229-257.

Karlsson, F. 2011. *Yleinen kielitiede*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Helsinki University

Press.

KEOPS.Kokkolan esiopetuksen opetussuunnitelma. 2016.

https://www.kokkola.fi/palvelut/opetus_ja_kasvatus/esiopetus/fi_FI/esiopetus/ Luettu 23.7.2019.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446-459.

KP:n uutinen 15.6.2017. Keskitalo K. Kieltä oppii leikkien – lapsi saattaa puhua rohkeammin käsinukelle kuin opettajalle. Alkuperäinen artikkeli julkaistu STT:n uutisena. STT (Suomen Tietotoimisto, Helsinki).

Laakso, M-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T.Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-50.

Laurén, C. (Toim.). 1995. Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. 3.painos. Vaasan yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja 1/1991

Laurén, C. 2000. Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Suomentanut A. Hovila. Jyväskylä: Atena.

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet.

Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Saatavilla:
http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf Luettu 16.05.2017

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-71.

Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 2-3, 99-107.

Mantila, H. 2005. Suomi kansalliskielenä. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö. (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Helsinki University Press, 300-315.

Marton, F. 1988. Phenomenography: a reseach approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 141-161.

Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 40 (4), 335-348.

Meriläinen, M. 2008. Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. *Rakennusaineita opetusjärjestelyn tueksi*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 89.

Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. *Turun yliopiston julkaisuja* 185.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampereen yliopisto.
Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti.
Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.)
Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432-445.
- Nuolijärvi, P. 2005. Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa M. Johansson &
R. Pyykkö (toim.) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä.
Helsinki: Yliopistokustannus University Press Finland, 283-299.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä.
Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli.
Kielellinen kehitys varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy –
Yliopistopaino, 31-41.
- OPH.2018. Kielten opetus alkaa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa
valtionavustuksia jaettu. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja
Opetushallituksen mediatiedote. Saatavilla:
<https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/> Luettu 3.11.2018
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä &
P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan? Helsinki: Helsinki University
Press, 45-67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä,
& P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan? Helsinki: Helsinki
University Press, 11-25.
- Ponsila, M.-L.2009. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.

Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.)
Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen
perusteita. 7. muuttumaton painos. Helsinki: Gaudeamus, 77-94.

POPS. Perusopetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

POPS. Perusopetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Saatavilla:

http://www.oph.fi/koulutusdownload/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 19.6.2017

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet.

Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.)
Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander &

M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.

Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-

Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto.
Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä, 73-102.

Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa.

Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia
soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan
kielentutkimuksen keskus. Teoriaa ja käytäntöä 3, 155-230.

Salo, O.-P., 2011. Kulttuuri perusopetuksen perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus

opiskella? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään
ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan
arki. Helsinki: WSOY, 41-64.

Sellman, J. & Tykkyläinen, T. 2017. Puheterapia. Vuorovaikutus muutoksen välineenä.

Tampere: Vastapaino.

- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. 2014. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-133.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M. & Aro, M. & Ketonen, R. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 311-332.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017*. Jyväskylän yliopisto. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4> Luettu 25.11.2018.
- Smeds, J. 2011. *Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota*. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 223-235.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 19.6.2017
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus . <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html> Luettu 19.6.2017
- Takala, M. & Takkinen, R. 2016. *Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma*. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 3. täysin uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura, 8-21.

- Thuneberg, H. 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 177-194.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ohje_2012.pdf Luettu 19.6.2017
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223-241.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. 2019. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018> Luettu 23.7.2019
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on? Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan? Helsinki: Gaudeamus, 26-44.
- Vygotski, L. 1934/1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Espoo: Weilin + Göös.
- Äärelä-Vihriälä, R. 2017. Kielipesissä elvytetään uhanalaista saamen kieltä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 8(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/kielipesissa-elvytetaan-uhanalaista-saamen-kielta> Luettu 19.9.2019
- Överlund, J. 2009. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 7. muuttumaton painos. Helsinki: Gaudeamus, 19-38.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

The English Kindergarten of Kokkola ry: n vuosikertomus. 2015.

LIITTEET

LIITE 1a

Ryhmähaastattelun alustavat kysymykset

1. The English Kindergarten of Kokkola ry:n ylläpitämässä englanninkielisessä kielikylpypäiväkodissa ja esiopetuksessa on käytössään viikoittainen suomenkielinen tuokio. Voisitko hieman kertoa taustaa tälle toiminnalle? Milloin ja kuinka tällainen toiminta on saanut alkunsa?
2. Mistä tulee nimitys suomenkielinen tuokio?
3. Mitkä tekijät mielestänne ovat vaikuttaneet siihen, että tällainen toiminta on otettu käyttöön ja että se on käytössä edelleen? Mitä sen käyttöönotto ja toteutus edellyttää työyhteisöltä ja toiminnalta? Toisin sanoen, mitkä tekijät mahdollistavat tällaisen tuokion käyttöönoton ja toteutuksen?
4. Millainen on suomenkielinen tuokio? Kuinka kauan se kestää? Mitä se pitää sisällään ja millaisia tavoitteita tuokiolla on?
5. Millaisissa tilanteissa olet itse ajatellut suomenkielisestä tuokiosta olevan hyötyä? Mikä sai sinut ajattelemaan näin?
6. Jos olet käyttänyt suomen kieltä muulloin kuin suomenkielisellä tuokiolla, kuvaile tilanteita ja syitä, miksi olet nähnyt tarpeelliseksi käyttää suomen kieltä?
7. Miten kehittäisit vielä suomenkielisen tuokion toteutusta? (Toiveita, ajatuksia ja ideoita)

Osallistun vapaaehtoisesti Rita Jokelan suorittamaan haastatteluun ja kirjoitelman tekemiseen, jotka toimivat aineistona hänen pro gradu – tutkielmaansa varten. Minua on informoitu seuraavista seikoista: Tietojani käytetään vain tätä tutkimusta varten ja

LIITE 1b

aineistomateriaali tullaan tutkimuksen hyväksyttämisen ja arvostelun jälkeen tuhoamaan. Suostun siihen, että tutkija voi kysyä minulta tarkennuksia ja selvennyksiä haastatteluun tai kirjoitelmani näkemyksiin liittyen.

osallistujan nimi ja nimenselvennys

päivämäärä paikka

sähköpostiosoite: _____

puhelinnumero: _____

taustatietoja tutkimusta varten:

Laita x oikean vaihtoehdon kohdalle:

Toimin _____ esimiesasemassa

_____ lastentarhanopettajana / esikoulun opettajana

_____ muuna opetus- ja kasvatushenkilöstönä

Työkokemukseni vuosina kasvatus- ja opetustehtävien parissa _____ alle 1 vuosi

_____ 1-5 vuotta

_____ 5-10 vuotta

_____ yli 10 vuotta

Työkokemukseni vuosina kielikylypöpetuksen parissa _____ alle 1vuosi

_____ 1-5 vuotta

_____ 5-10 vuotta

_____ yli 10 vuotta

LIITE 2 Aineistosta löytyneet merkitykset löydettyssä järjestyksessä (70Kpl) , joista alakategoriat on muodostettu

kielikykykielellä toimiminen pääasia – viikkoon sisältyy rajattu äidinkielen tuokio

opetushallituksen asettamiin tavoitteisiin vastaaminen

opetusta koskevien lakien ja säännösten noudattaminen

yhdessä suunnitellut sisällöt

lorut ja sadut

kirjat

kerrotaan perinteistä ja tutustutaan vanhoihin perinteisiin

paikallisten juhlapäivien viettäminen esim. Kokkolan syntymäpäivä ja Venetsialaiset

sanojen pituuksien vertaileminen

riittäminen ja sanojen luokittelu

käsitteiden läpikäyminen

esiopetustavoitteiden läpikäyminen

matemaattisten käsitteiden oppiminen

laulut ja musiikki

numerot, lukumäärät, laskeminen

kertomisen ja asioiden perustelemisen harjoittelu

jokaisen lapsen mielipide esille

opettaja pääsee perille lapsen ajattelumaailmasta, taidoista ja itseilmaisutaidoista

opettaja pääsee perille lapsen matemaattisista taidoista

opettaja saa tukea omille käsityksilleen lapsesta

lapsi kokee, että pääsee osallistumaan äidinkielellä samanvertaisena ryhmän jäsenenä

lapsen havainnointi ja tarkkailu suomenkielisellä tuokiolla

itseilmaisuus, vapaampi itseilmaisuus omalla äidinkielellä

vastataan lapsen kaipuuseen keskustella asiasta omalla äidinkielellä

kirjainten ääntämisen ja puheen selkiytyminen

lapsen äidinkielen lauserakenteen kehittyminen

suomenkielisestä tuokiosta samat lähtökohdat aloittaa koulu kummalla kielellä vaan

pitää olla tavoitteet selvillä ja tavoitteissa selkeät linjat

opettajan pitkän kokemuksen kautta saatu tietotaito ja ymmärrys työn suunnittelussa

erilaisten oppilaiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa

suunnitelmien muuttaminen tilanteen ja lapsen tarpeiden mukaan

asioista tiedottaminen lasten äidinkielellä

(1.)kysämisestä ennaltaehkäisy ja (2.) puuttuminen, (3.)kysämistilanteiden selvittäminen

lapsen oikeus äidinkieleen voimakkaasti lapsen tai perheen hyvinvointiin liittyvissä asioissa

lapsen kohtaaminen äidinkielellä, kun hänellä on erityisen paha olla
tunnetaitojen harjoittelu
lapsilta nousseiden ajankohtaisten asioiden käsittely suomenkielisellä tuokiolla
lasten yksilöllisten oppimisprosessien huomioiminen kielten oppimisessa
annetaan aikaa lapselle kasvaa ja kypsyä
mukava kokemus toimia omalla äidinkielellä
tavoitteena lapsen äidinkielen taitojen kehittäminen
henkilökunta yhdessä suunnittelee ja toteuttaa toimintaa
toiminnan arviointi ja kehittyminen
lasten äidinkielen taitojen arvioiminen
opettaja havainnoi lasten käsitteiden ymmärtämistä kielikykykielellä ja toisaalta äidinkielellä
käsitteiden avaaminen lapselle äidinkielellä
tarkoin suunniteltua äidinkielen opetussisältöä
vahvistetaan lapsen käsitteiden ymmärtämistä – molemmat kielet hyötyy
oppimisvaikeuksien huomaaminen
äidinkielellä toimimisen kautta kartoitetaan lasten kehitystä ja tuen tarpeita
lasten taitojen havainnoinnin kautta on mahdollista suunnitella työtään paremmin
suomenkieli (lasten äidinkieli) tukee erilaisten lasten, erilaisten oppijoiden oppimista
suomalaisiin ja paikallisiin juhliin ja juhlatapoihin tutustuminen
suomenkielinen tuokio voi täydentää englanninkielistä opetusta
vahvistetaan kaikkien, taidoiltaan ja kielellisiltä valmiuksiltaan erilaisten lasten taitoja
kielikykyopetuksessa tuetaan myös lasten äidinkielen kehittymistä
lapsen kuuntelu ja kohtaaminen, lohduttaminen pelon tai surun keskellä
lasten osallisuus toiminnassa
ystävyyssuhteiden pohtiminen
yhdessä keskusteleminen
käsitellään suomalaisiin kulttuuriin liittyviä erilaisia päiviä ja asioita
luova esittäminen ja itseilmaisu omalla äidinkielellä
lasten itsetunnon ja tunne-elämän tukeminen
mukavan ja turvallisen olon luominen
lapsen helpompaa kertoa omalla äidinkielellä omista tuntemuksistaan
vuorovaikutuksen syventyminen
lapsen mahdollisten tuen tarpeiden löytäminen
äidinkielellä käytävä keskustelu lapsen perheen ja läheisten kanssa tukee ja auttaa perhettä