

Emilia Pajunen

# KIELITIETOISTA KIELIKASVATUSTA KIKATTAMALLA

Kokemuksia kielirikasteisesta toiminnasta peruskoulun  
alaluokilla

# TIIVISTELMÄ

Emilia Pajunen: Kielikasvatusta kikattamalla: Kokemuksia kielirikasteisesta toiminnasta peruskoulun alaluokilla  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Marraskuu 2019

---

Tämä tutkimus selvitti kokemuksia kielirikasteisissa opetustuokioissa. Tutkimuksen kohteena olleet opetustuokiot toteutettiin osana kielikasvatuksen varhentamiseen liittyvää hanketoimintaa. Tutkimukselle asetettiin tutkimuskysymys: millaisia kokemuksia varhennetun kielikasvatuksen yhteydessä toteutetuissa kielirikasteisissä opetustuokioissa ilmenee?

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus. Siihen osallistui kolme kakkosluokkaa yhdestä hanketoimintaan osallistuneesta peruskoulusta. Tutkimus sijoittui lapsuudentutkimuksen kentälle, sillä siinä aikuisten lisäksi myös lapset toimivat tutkimuksen subjekteina. Aineisto tuotettiin havainnoimalla opetustilanteita, joiden jälkeen oppilaita haastateltiin pienissä ryhmissä. Haastatteluisissa haastateltavat saivat kertoa toiminnasta ja erilaisista siinä syntyneistä kokemuksista puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tukea havainnoinnin ja lasten haastatteluiden perusteella tehtyihin päätelmiin haettiin haastatteleamalla myös luokanopettajia ja teettämällä pienimuotoiset kyselyt opiskelijoille. Näin ollen tutkimuksen aineisto muodostui kolmen eri aineistonhankintamenetelmän avulla saadun tiedon perusteella. Menetelmätriangulaation avulla tuotettu aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysyä hyödyntäen.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin neljä pääteemaa, jotka olivat vieras kieli ja kulttuuri, opetuksen toteutus, ilmapiiri sekä vuorovaikutus. Tutkimuskohteena olleissa kielikasvatushankkeen opetustuokiot olivat vuorovai-  
kutteisia ja perustuivat toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Toiminnallisuus ja arjesta poikkeava toiminta nähtiin mielekkäänä riippumatta siitä, että kieliä oli käytössä useampia. Monien kielten rinnakkainen käyttö ilmeni luonnollisena osana opetustilanteita, mikä kertoo toiminnan monikielisyttä ja kielitietoisuutta tukevasta luonteesta. Sitoutuneen ilmapiirin voidaan ajatella viittaavaan toiminnan mielekkyyteen, mikä on linjassa kielitietoisuuden kielikasvatuksen tavoitteiden kanssa. Tulosten perusteella havaittiin, että kaikissa teemoissa ilmeni yhteyksiä kielikasvatuksen nykytavoitteiden kanssa. Voitiin siis päätellä, että tutkimuksen kohteena oleva hanketoiminta tukee juuri julkaistujen vieraan kielen opetussuunnitelman perusteiden mukaista varhennettua kielikasvatusta. Sen tavoitteena on kokonaisvaltaisen, kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevan kielikasvatuksen toteuttaminen.

Avainsanat: kielikasvatus, varhennettu kielikasvatus, kielitietoisuus, lapsuudentutkimus, tapaustutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KIELIKASVATUSTA KOULUSSA .....</b>	<b>7</b>
2.1	KIELIKASVATUSTA KIELITIETOISESTI.....	7
2.2	KIELIKASVATUSTA YHÄ NUOREMMILLE – VARHENNETTUA KIELIKASVATUSTA .....	13
2.3	KIELIKASVATUSTA KIKATTAMALLA – KIKATUS-HANKE .....	15
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTALLA.....</b>	<b>19</b>
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE SEKÄ TUTKIMUSKYSYMYS .....	19
3.2	TUTKIMUSSUUNTAUKSET .....	20
3.2.1	<i>Laadullinen tapaustutkimus.....</i>	<i>20</i>
3.2.2	<i>Lapsuudentutkimus suunnanantajana .....</i>	<i>21</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>24</b>
4.1	TRIANGULAATIOLLA LISÄÄ LUOTETTAVUUTTA – AINEISTONKERUUMENETELMÄT .....	24
4.1.1	<i>Havainnointi.....</i>	<i>26</i>
4.1.2	<i>Haastattelu .....</i>	<i>28</i>
4.1.3	<i>Kysely.....</i>	<i>32</i>
4.2	AINEISTON KÄSITTELY.....	33
4.2.1	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....</i>	<i>33</i>
4.2.2	<i>Analyysi vaihe vaiheelta .....</i>	<i>35</i>
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>38</b>
5.1	POSITIIVISTA JA KIINNOSTUNUTTA SUHTAUTUMISTA VIERAASEEN KIELEEN JA KULTTUURIIN	39
5.2	INNOSTAVAA JA MIELEKÄSTÄ OPETUSTA .....	42
5.3	SITOUTUNUT JA INNOSTAVA ILMAPIIRI .....	45
5.4	VUOROVAIKUTUKSEN MONINAISET KEINOT .....	47
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	51
6.2	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	55
6.3	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	57
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Peruskoulun uudistuksilla pyritään vastaamaan kehittyvän maailman asettamiin haasteisiin. Yhtenä haasteena voidaan pitää alati kiihtyvää globalisoitumista. Kansainvälistyminen ja liikkuvuuden lisääntyminen ovat johtaneet siihen, että nykyään vieraat kielet ja kommunikointi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten kanssa nähdään entistä suuremmassa roolissa osana jokaisen suomalaisen arkipäivää. (Hilden & Kantelinen 2012, 161.) Kielikasvatuksen kentällä puhutaan parhaillaan meillä olevasta paradigman muutoksesta, jossa tavoitellaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa kieliin ja kieltenoppimiseen.

Paradigman muutos on tuonut mukanaan uusia käsitteitä, kuten kielitietoisuus ja monikielisyys. Kielitietoisuudella tarkoitetaan lyhyesti kielen aseman keskeisyyden hahmottamista (ks. mm. Svalberg 2007, 288; Carter 2003, 64). Kielen keskeisyyden ymmärtämisen lisäksi kielikasvatuksen avulla halutaan edistää erikielisten sekä kulttuurisesti erilaisista taustoista tulevien ihmisten välistä ymmärrystä. Tätä ymmärrystä pyritään lisäämään tuomalla monikielisyyttä näkyväksi eri yhteisöissä. Siten yhdeksi kielikasvatuksen tavoitteeksi on nostettu monikielisyyden tukeminen. (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 10.)

Nämä käsitteet ja tavoitteet ilmenevät Euroopan neuvoston kielikasvatuksen kehittämistyön tuloksena tuotetussa kielikasvatuksen viitekehyksessä Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2001). Sen tarkoituksena on antaa Euroopan maille yhteisiä kielikasvatuksen tavoitteita ja toimintatapoja, joiden avulla tavoitellaan kansainvälisen solidaarisuuden ja yhteistyön vahvistumista (CEFR 2001, 1–2). Myös Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan ensimmäistä kertaa kielitietoisuus, ja kielen keskeinen merkitys kaikessa koulun toiminnassa korostuu monessa kohdassa. Kielitietoisuuden kehittyminen on nostettu yhdeksi kielikasvatuksen tavoitteeksi. Lisäksi tarkoituksena on opettaa ja rohkaista käyttämään kieltä erilaisissa tilanteissa ja siten tarjota eväitä monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin kehittymiseen. (POPS 2014, 28; 125.)

Ideologisten muutosten lisäksi Suomessa uudistetaan kielikasvatuksen rakenteita varhentamalla kieltenopetusta peruskouluissa. Hallitus on päättänyt, että vuoden 2020 alusta alkaen A1-oppimääräisen kielen opettaminen aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Jokaisesta luokanopettajasta tulee jatkossa vieraan kielen opettaja, mikä herättää kysymyksen siitä, miten opetusta käytännössä toteutetaan. Tähän kysymykseen pyritään vastaamaan käynnissä olevilla hallituksen kielenopetuksen kehittämishankkeilla. Niiden avulla on tarkoitus kokeilla ja kehittää toimivia kielikasvatuksen varhentamisen toteutuksia käytännössä. (Inha 2018.)

Kielikasvatuksen paradigman muutos ja sen tuomat rakenteelliset muutokset ovat jättäneet jälkeensä kysymyksiä ja monitulkintaisuutta. Kun ajatellaan, että kieli on osa kaikkea toimintaa, voidaan todeta, että kielikasvatusulottuu koskemaan koulun kaikkea toimintaa ja opetusta (Svalberg 2007, 288). Mikä siis onkaan kielikasvatusta? Entä mitä tarkoitetaan, kun puhutaan varhentamisesta? Varhaista kielikasvatusta on toteutettu Suomessa jo pitkään ja kielen kokonaisvaltaisuuskin on ymmärretty esimerkiksi kaksikielisessä opetuksessa (Skinnari & Halvari 2018). Mikä siis on muuttunut ja mitä uusilla käsitteillä kielitietoisuus ja monikielisyys tarkoitetaan? Nämä kysymykset ovat esimerkkejä siitä, että muutoksen myötä kielikasvatukselle ja siihen liittyvälle toiminnalle ole yhtä, selkeää määrittelemää. Tätä osaltaan selittää se, etteivät käsitykset ja tavat ole ehtineet vakiintua. Käsitteiden monimuotoisuuden voidaan kuitenkin ajatella kertovan toiminnan lukuisista mahdollisuuksista, joista tutkimukseni kohteena olevaa hanke-toimintaa voidaan pitää yhtenä esimerkkinä.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kartoittaa ja kuvailla erilaisia kokemuksia, joita syntyy varhennetun kielikasvatuksen kehityshankkeessa toteutetuissa kielirikasteisissa opetustilanteissa. Hankkeessa ulkomaalaiset opettaja-opiskelijat pitävät opetustuokioita vieraalla kielellä alkuopetuksessa. Olen erityisen kiinnostunut hankkeen toiminnasta, sillä se oli minulle ennestään tuttua. Olen itse toiminut vieraskielisenä opettajana vaihto-opiskeluvuoteni Alankomaissa paikallisessa peruskoulussa. Omat kokemukseni herättivät mielenkiintoni siitä, miten samankaltaista toimintaa toteutetaan Suomessa. Lisäksi osallistuin hankkeeseen opiskelijakoordinaattorina, mikä tarjosi tilaisuuden tarkastella toimintaa toisesta näkökulmasta. Tavoitteenani siten kartoittaa ymmärrystäni kielikasvatuksesta ja sen monista mahdollisuuksista.

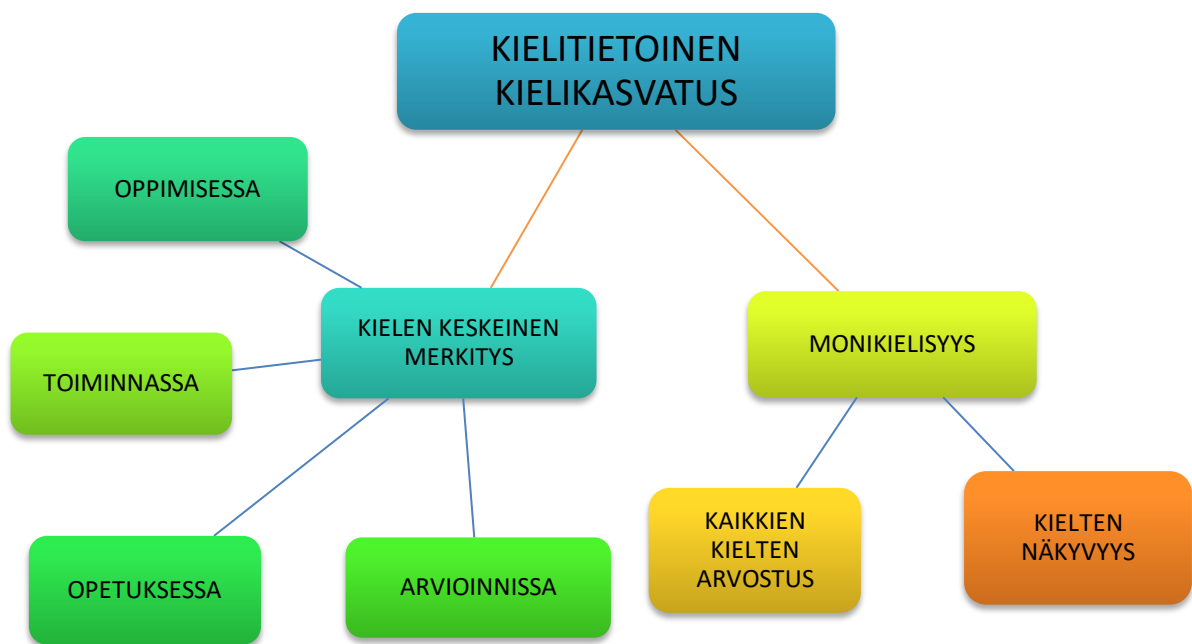
Aiheen omakohtaisuuden ja sen tuoman kokemuksellisen ymmärryksen vuoksi koin tärkeäksi saada tietoa myös lasten näkökulmasta. Katson, että koulutuksen uudistamisen lähtökohtana ovat lapset, minkä vuoksi pidän heidän kuulemistaan hyvin tarkoituksenmukaisena. Kun lapset otetaan objektin rooleista tutkimuksen subjekteiksi, tutkittaa ilmiötä päästään tarkastelemaan heidän maailmastaan käsin (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11).

## 2 KIELIKASVATUSTA KOULUSSA

Tässä luvussa kerron, mitä tarkoitetaan käsiteellä kielikasvatus nyky-yhteiskunnassamme, jossa kieltenkirjo on yhtä moninainen kuin siellä elävä yhteisökin. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen kielitietoista kielikasvatusta tämän tutkielman kontekstissa. Lisäksi esittelen, miten se ilmenee Eurooppalaisessa kielikasvatuksen viitekehyksessä (2001) sekä Suomessa käytössä olevissa opetussuunnitelman perusteissa (2014). Ensimmäisen alaluvun lopussa kokoan muutoksia, joita kielitietoinen lähestymistapa ja paradigman muutos ovat tuoneet kielikasvatukseen. Toisessa alaluvussa käsittelen paradigman muutoksen hengessä yleistynyttä varhennettua kielikasvatusta. Viimeiseksi tarkastelen Suomessa vireillä olevia muutoksia kielikasvatuksen saralla, minkä jälkeen esittelen tutkimukseni kohteena olevaa kielten opetuksen varhentamistoimintaa.

### *2.1 Kielikasvatusta kielitietoisesti*

Tässä tutkielmassa katson, että kielitietoisuus kokoaa alleen kielen keskeisen merkityksen ymmärtämisen sekä monikielisyyden arvostamisen (ks. kuvio 1). Kielitietoisuuteen liittyy monia muitakin ulottuvuuksia, mutta tässä tutkielmassa esittelen kielitietoisuutta näiden kahden ulottuvuuden valossa.



**KUVIO 1.** Kielitietoinen kielikasvatus

Yleisesti tutkimuskirjallisuudessa kielitietoisuudella tarkoitetaan yksilön kykyä hahmottaa kielen asema kokonaisvaltaisena osana ihmisen elämää. Monien tutkijoiden sekä Euroopan yhteisen viitekehyksen mukaan kieli näyttäytyy jopa keskeisimpänä inhimillisen olemisen välineenä. (Hélot & Young 2006, 79; Svalberg 2007, 288; Varis 2012, 28; Carter 2003, 64; POPS 2014, 28; Peterson 2019; CEFR 2001, 5). Kielitietoinen lähestymistapa ilmenee myös Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28), joissa se tuodaan esille koulun toimintakulttuurin kuvauksessa. Näin ollen sen voidaan ajatella olevan kaiken koulun toiminnan – siten myös kielikasvatuksen – taustalla vaikuttava tekijä (POPS 2014, 28).

Kielitietoinen lähestymistapa näkyy myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEFR 2001, 1–2), jonka mukaan kieli tulisi nähdä moninaisena ja yhteisön kaikessa toiminnassa mukana olevana elementtinä. Kielen keskeisyyden oivaltaminen laajentaa ymmärrystä kielen asemasta koulussa ja ihmisen elämässä. Toisin sanoen kielitietoinen kielikasvatus koskee kaikkea koulun toimintaa oppimisesta opetuksen arviointiin. (CEFR 2001, 1–2.)



Dufvan, Alasen ja Aron (2003, 296) mukaan kielitietoisuus on jatkuvasti muuntuva ilmiö, joka tulee esille sosiaalisessa toiminnassa. Kielikasvatuksessa kielitietoisuus ilmenee siinä, että opetuksen keskiötä suunnataan kielen rakenteista kohti kielen sosiaalista ja dynaamista luonnetta (Svalberg 2007, 288; Carter 2003, 65). Hélot ja Young (2006, 79) kokoavat, että kielitietoisen pedagogiikan tavoitteena on niin kielitiedon, kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan sekä kielenkäyttämiseen liittyvien taitojen kehittyminen. Kielitietoinen oppilas osaa, Kallio-  
kosken ja hänen työryhmänsä (2015) mukaan, tarkastella kieltä ja sen merkityksiä eri näkökulmista ja ymmärtää siihen liittyvien merkitysten ja normien sosiaalisen luonteen.

Avainasemassa oppilaiden kielitietoisuuden herättelyssä on kielitietoinen opettaja (Opetushallitus 2017, 5). Kielitietoisuuden nähdään yhtäältä auttavan opettajia huomaamaan, miten kieliin suhtaudutaan heidän luokillaan sekä toisaalta kiinnittämään huomiota omaan kielen käyttöön ja kielten opettamiseen (Wallen & Kelly-Holmes 2015, 2). Carter (2003, 64) tarkentaakin, ettei kielitietoisuudessa keskitytä ainoastaan kieleen itseensä, vaan se sisältää myös kieliin liittyvien asenteiden tiedostamista. Näin ollen kielitietoisuus ilmenee siinä, miten kieli ja eri kielet näkyvät ja miten niihin suhtaudutaan yhteisöissä. (Rapatti 2015, 55.)

Alisaari, Heikkola, Commins ja Acquach (2019, 48–49) toteavat, että eri kielillä on erilaisia statuksia suomalaisessa koulukulttuurissa. Esimerkiksi maahanmuuttajien kieliä ei nähdä niin arvokkaina kuin esimerkiksi muiden kielten opiskelua. Muun muassa tämän kaltaisesta ajattelusta eroon pääsemistä voidaan pitää yhtenä kielitietoisuuden tukemisen tavoitteena. Kielitietoisuuden kehittämisen etuna nähdään, että se antaa tilaa myös muille kuin yleisimmin esillä oleviin kieliin. Kielitietoisessa pedagogiikassa tavoitellaan kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ymmärtämistä, johon pyritään altistamalla oppilaita kielten monimuotoisuudelle. (Hélot & Young 2006, 79.) Eri kieliin ja kulttuureihin kohdistuvan innostuksen ja kiinnostuksen herättäminen on asetettu erääksi kielikasvatuksen tavoitteeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 103) ja se nähdään arvokkaana myös Eurooppalaisessa kielikasvatuksen viitekehyksessä (2001, 4).

Kielellisen moninaisuuden ymmärtämiseen viitataan käsitteellä monikielisyys. Sillä tarkoitetaan tapaa, jossa eri kielet nähdään monimuotoisina, toisiaan

tukevina ja yhtä aikaa käytössä olevina resursseina. (Cenos & Gorter 2011, 340.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä tarkennetaan, ettei eri kieliä nähdä moninaisina, toisistaan erillisinä systeemeinä, joita yksilö joko hallitsee tai ei, vaan fokuksena on ymmärrys kielten kerroksellisuudesta. Kielten opetuksella ei tavoitella kielten osaamista natiivitasolla vaan tarkoituksena on oppilaiden monikielisen kompetenssin kehittäminen ja kielten käyttö eri tilanteissa. (CEFR 2001, 4.) Suomessa käytössä olevassa opetussuunnitelmassa rohkaistaan opettajia eri kielten rinnakkaiseen käyttöön sekä kaikkien kielten käyttöön opetuksessa (POPS 2014, 103). Eri kielten yhtäaikaista käyttöä korostetaan myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEFR 2001, 4).

Monikielisyyttä tukevissa yhteisöissä oma ja muiden kielet sekä niiden osaaminen hyväksytään ja nähdään voimavarana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 199) vieraan kielen opetuksen tavoitteissa opettajia kehoitetaan rohkaisemaan oppilaita vähäisenkin kielitaidon hyödyntämiseen. Tavoitteena on siis käyttää opetettavaa kieltä mahdollisuuksien mukaan aina (POPS 2014, 199). Täten kielitietoisessa kielikasvatuksessa eri kielet ja niiden eritasoinen osaaminen tuodaan näkyväksi ja kuuluvaksi osaksi arkea. (CEFR 2001, 4; Pyykkö 2017, 16.)

Monien kielten läsnäolon ymmärtämisen ja hyväksymisen katsotaan vähentävän ulkopuolisuuden tunnetta ja vahvistavan itseluottamusta ja oman arvon tunnetta yhteisöissä (Alisaari ym. 2019, 57; Kieliverkosto 2017). Voidaan puhua kehämäisestä yhteydestä kielen näkyvyyden ja sallivan suhtautumisen välillä. Mitä enemmän eri kielet ovat esillä yhteisöissä, sitä luonnollisempina ne nähdään, mikä edelleen vahvistaa hyväksyvää suhtautumista kieliin ja niiden eritasoiseen osaamiseen. Kielitietoisuuden vahvistamisella tuetaan monikielisyyden ymmärtämistä enemmän etuna kuin haittana. (Hélot & Young 2006, 79.)

Tässä luvussa esitettyjen käsitteiden voidaan katsoa limittyvän toisiinsa ja ne kaikki luovat ikään kuin perustan kielikasvatukselle nykypäivänä. Nykyään kielikasvatus nähdään elinikäisenä oppimisprosessina, johon voidaan sisällyttää niin vieraiden kielten kuin äidinkielten oppiminen. (Skinnari & Halvari 2018; CEFR 2001, 1.) Kokonaisvaltaisuuden voidaan ajatella kumpuavan kielikasvatuksen keskiöön nostetusta kielitietoisuudesta. Carterin (2003, 64) mukaan kielitietoisuus (language awareness) ei ole käsitteenä uusi, mutta sen merkitys ja ymmär-

rys on muuttunut vuosien saatossa. Paradigman muutoksen ajatellaan olevan yhä käynnissä, minkä vuoksi erilaiset ajatus- ja toimintamallit eivät ole ehtineet vakiintua. Olen koonnut tämän tutkielman näkökulmasta olennaisimmat muutokset kuvioon 2. Kuvaan muutoksia jatkumoina, joissa ajatusmallit ovat muuttumassa kohti nuolien osoittamia suuntia.



**KUVIO 2.** Muutokset kohti kielitietoista kielikasvatusta

*Kielen asema* on muuttumassa aiempaa keskeisemmäksi, mikä laajentaa kielikasvatusta koulussa. Niin Eurooppalaisessa viitekehysessä (2001) kuin Suomessa käytössä olevassa opetussuunnitelmassa (2014) kielet ymmärretään entistä laajemmin ja kielten oppimiseen yhdistetään vieraiden kielten lisäksi oppilaan oma äidinkieli ja eri tieteenalojen kielet sekä erilaiset murteet. (CEFR 2001, 1–2; POPS 2014, 103.)

*Kielikäsitteillä* viitataan nimen mukaisesti käsityksiin kielestä. Nikulan (2010, 24) mukaan kieli mielletään usein sanoina ja rakenteina. Eri kielet nähdään toisistaan irrallisina systeemeinä, joita hyödyntääkseen yksilön on osattava

tietyt lainalaisuudet. Tällaisten käsitysten katsotaan kumpuavan kielentutkimuksen, opetuksen ja arvioinnin traditioista. Niissä kieli nähdään formatiivisena systeeminä, jonka oppiminen edellyttää yksilöltä sanojen ja kielenrakenteiden muistamista ulkoa (Achard & Niemeier 2004, 1–2; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011, 110). Nykyään kieli nähdään yhteisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana dynaamisena resurssina. Ei niinkään yksilön muistin varassa rakentuneena systeeminä. (Nikula 2010, 24; Madsen, Karrebæk & Møller 2015, 2–3.)

*Opetuksen fokus* on kielikäsitteiden muutosten myötä muuttumassa kieliopin opettamisesta kohti kielenkäyttöön liittyvien taitojen opettelua. Eurooppalaisen kieltenopetuksen viitekehyksen (2001, 1–2) mukaan kieli tulisi nähdä kerroksellisenä ja kaikessa toiminnassa mukana olevana elementtinä, jonka voidaan katsoa laajentavan eri ilmiöiden ymmärrystä. Kielten opetuksella ei näin ollen tavoitella laajaa kieliopin hallintaa vaan tarkoituksena on kielten käyttö eri tilanteissa. (CEFR 2001, 1–2.)

*Kieliin suhtautumisen* katsotaan myös muuttuvan. Kielitietoinen lähestymistapa luo pohjan monikielisyydelle ja sen tukemiselle. Maailman globalisoituminen ja monimuotoistuminen muun muassa teknologian ja median kehityksen myötä tuovat mukanaan paljon uusia kieliä, jotka tulee ymmärtää voimavarana yhteiskunnassa. Kielitietoisessa kielikasvatuksessa jokainen yksilö näyttäytyy monikielisenä, sillä kieliksi ymmärretään muutkin, kun yksilön äidinkielet sekä yksittäiset toisistaan irralliset kielet. (CEFR 2001, 4.)

Euroopan neuvoston kielikasvatuksen kehittämistyössä luodun kieltenopetuksen viitekehyksen (2001, 4) sekä Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 103) mukaan kielikasvatuksella tavoitellaan nykyään kokonaisvaltaista, oppiainerajoja ylittävää kasvattamista, jossa eri kielten osamista tai niiden opettelua pidetään toisistaan irrallisina vaan tekijöinä, joiden nähdään vahvistavan oppilaan valmiutta toimia yhteisöissä. Ajattelen, että näihin tavoitteisiin yltäminen edellyttää kielitietoista kielikasvatusta.

Kielitietoisessa kielikasvatuksessa luokanopettajien ja kieltenopettajien välinen yhteistyö korostuu (Opetushallitus 2017, 5). Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että jokaisen opettajan tulisi toimia kielten opettajana (POPS 2014, 28). Ensi vuoden alusta jokaisesta opettajasta tulee myös vieraan kielen opettaja, sillä tammikuusta 2020 alkaen A1-kieli varhennetaan alkamaan ensimmäiseltä luo-

kalta. Näin ollen luokanopettajat tulevat opettamaan oppilailleen A1-kieltä alkuopetuksen yhteydessä. Kieltenopetuksen varhentamisesta puhutaan myös laajemmin eurooppalaisessa kontekstissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Seuraavassa alaluvussa esittelen paradigman muutoksen hengessä yleistynyttä kielikasvatuksen varhentamista, minkä jälkeen etenen kohti tutkimukseni kohteena olevaa tapausta.

## *2.2 Kielikasvatusta yhä nuoremmille – Varhennettua kielikasvatusta*

Nykykeskustelussa kieltenopetuksen varhentaminen ymmärretään peruskoulun alussa annettavaan vieraan kielen opetukseen. Skinnarin ja Halvarin (2018, 4) mukaan varsinaista säädösten tasolla tehtyä virallista määritelmää ei ole, sillä varhentaminen suhteutuu aina aikaisemmin järjestettyyn toimintaan. Näin ollen se, mitä varhentamisella tarkoitetaan, riippuu pitkälti siitä, millaista toimintaa on aiemmin ollut. Skinnari ja Halvari (2018, 2) lisäävät, että varhentaminen sotketaan usein varhaisen kieltenopetuksen käsitteeseen (Early Language Learning), mikä edelleen vaikeuttaa käsitteiden tulkintaa. Termit limittyvät toisiinsa ja eroa niiden välillä voidaan pitää hiuksen hienona. Varhaisella kieltenopetuksella viitataan usein kielen opettamiseen, joka tapahtuu oppijan ikävaiheella varhaislapsuudesta alkuopetukseen, kun taas varhennetulla kieltenopetuksella tarkoitetaan toiminnan muuttamista, kuten edellä totesin. (Skinnari & Halvari 2, 2018.)

Kielten oppimisen varhaista aloittamista on helppo perustella ajatuksella siitä, että lasten nähdään omaksuvan kieltä varhaisella iällä leikin ja arjen toiminnan ohessa ikään kuin itsestään (Skinnari & Sjöberg 2018, 7). Toisaalta oppijan iän yhteyttä kielen oppimiseen on pystytty osoittamaan myös tutkimuksella. Monien tutkijoiden mukaan varhain aloitettu kielenoppiminen on tuloksellisempaa, mitä aiemmin oppiminen aloitetaan. (Muñoz 2013, 1; Birdsong 1999, 5; Skinnari & Sjöberg 2018, 13.) Vuoksimaa ja Vedenkannas (2017) toteavat artikkelissaan, että uusimman tutkimustiedon perusteella on pystytty osoittamaan, että kielen oppiminen alkaa jo sikiövaiheessa. Niinpä neuropsykologisesta näkökulmasta kieltenopettamisen varhentamista voidaan pitää perusteltuna (Vuoksimaa & Vedenkannas 2017).

Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan kieltenoppimisen kriittisistä ikävaiheista (Critical Period Hypothesis). Niillä tarkoitetaan ikäsidonnaisia varhaiseen lapsuuteen liitettyjä kehityskausia, joiden aikana opittu kieli on mahdollista kehittää äidinkielenomaiseksi. Lapsuudessa ennen murrosikää, kielten oppimisen nähdään nojautuvan ensimmäisen kielen oppimiseen. Tätä äidinkielenomaista oppimista kuvaillaan joustavaksi, mikä nähdään etuna kielen ominaispiirteiden ymmärtämisessä ja esimerkiksi äänteiden tuottamisessa. Kriittisten ikäkausien jälkeen aivojen plastisuuden katsotaan vähentyvän, mikä vaikeuttaa kielen oppimista. (Birdsong 1999, 1–3; Cameron 2001, 13; Skinnarin & Sjöberg 2013, 15.)

Teoria kriittisistä ikäkausista liitetään usein äidinkielen oppimiseen. Näin olen sitä on kritisoitu, sillä äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen nähdään poikkeavan toisistaan. Vieraan kielen oppimisen yhteydessä puhutaankin yksilöllisemmistä herkkyyskausista, jotka eivät ole tarkkaan ikään sidottuja. Niillä tarkoitetaan yksilölliseen kehitykseen liittyviä kausia, joissa kielen oppiminen nähdään tuloksellisimpana. (Skinnarin & Sjöberg 2013, 13.) Kuitenkin myös herkkyyskausteoriaa on kritisoitu, sillä herkkyyskausien nähdään kriittisten ikävaiheiden tapaan selittävän vain äidinkielen oppimista (Davies 2007, 69).

Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 14) mukaan tutkimukset, jotka ovat selvittäneet aloitusiän merkitystä kieltenoppimiselle ovat olleet ristiriitaisia, mutta yleisesti ajatellaan, että nuorella iällä aloitettu kielten oppiminen tuo menestyksekkäämpää osaamista myöhemmin. Toisaalta varhain aloitettu kieltenopetus ei kuitenkaan suoraan takaa tuloksellisuutta oppimisessa vaan varhaisen kielten opetuksen tulee olla laadukasta ja ikätasolle sopivaa. Opetuksessa on otettava huomioon muun muassa opetuksen intensiivisyys ja jatkuvuus. Lisäksi toteutuksen tulee olla ikätasolle sopivaa ja riittävää. (Muñoz 2013, 2; Skinnari & Sjöberg 2018, 17.)

Aiemmin esillä olleisiin eurooppalaisessa kielipolitiikassa asetettuihin tavoitteisiin pyritään muun muassa varhentamalla kieltenopetusta. (Skinnari & Sjöberg 2018, 25.) Niinpä myös suomalaisessa perusopetuksessa on aloitettu kieltenopetuksen varhentamista koskevat toimet. Suomessa kieltenopetuksen varhentamisella voidaan yleisesti ajatella tarkoitettavan viimeistään perusopetuksen ensimmäisellä luokalla alkavaa ensimmäisen vieraan kielen (A1-kielen) opetusta, mikä poikkeaa aiemmasta, sillä perinteisesti A1-kielen opetus on aloitettu peruskoulun

kolmannella luokalla. Toisaalta useissa kaksikielisissä kunnissa on jo pitkään tarjottu kaksikielistä opetusta ensimmäiseltä tai toiselta luokalta lähtien. Lisäksi ruotsinkielisissä kouluissa suomen kielen opetus aloitetaan pääsääntöisesti peruskoulun ensimmäisellä tai toisella luokalla. Näin ollen ruotsinkielisissä kouluissa kieltenopetuksen varhentamista toteutetaan huomattavasti laajemmin kuin suomenkielisissä kouluissa. (Skinnari & Halvari 2018, 2–4.) Seuraavaksi esittelen tutkimukseni kohteena olevaa kielikasvatuksen varhentamiseen liittyvää tapusta.

### *2.3 Kielikasvatusta kikattamalla – Kikatus-hanke*

Pirkanmaalla on käynnissä osana pääministeri Juha Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihanketta toteutettu kieltenopetuksen varhentamishanke nimeltä Pirkanmaan Kikatus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a; Kikatus 2018). Hankkeen toiminta on aloitettu vuonna 2017 ja sen tavoitteena on tarjota kieli- ja kulttuurikasvatusta esiopetuksesta alkaen sekä laajentaa kielirikasteinen toiminta koskemaan kunnan kaikkia perusopetuksen oppilaita ja opettajia. Hankkeella halutaan tukea pitkäjänteistä vieraisiin kieliin ja kulttuureihin tutustumista altistamalla oppilaita vieraille kielille kieltenoppimisen herkkyyksikaudella. Pedagogisiksi tavoitteiksi on asetettu maailmankansalaiseksi kasvamisen tukeminen, myönteisen suhtautumisen muodostuminen eri kieliä ja niiden puhujia ja kulttuureita kohtaan sekä oppilaiden kannustaminen ja rohkaiseminen toimimaan vieraskielisessä ympäristössä. (Kikatus 2018.)

Kikatus-toimintaa voidaan pitää esimerkkinä monimuotoisesta kielikasvatuksesta. Toiminnassa on vaikutteita niin vieraskielisestä opetuksesta, kielisuihkutuksesta kuin kielirikasteisesta toiminnasta. Käytän tässä tutkielmassa toiminnasta käsitettä kielirikasteinen opetus, sillä se on nimetty niin myös Kikatus-toiminnan blogissa. Sen mukaan toiminta perustuu kielirikasteisen opetuksen laajentamiseen (Kikatus 2018).

Kielirikasteisesta opetuksesta puhutaan opetussuunnitelman perusteissa suppeampana kaksikielisenä opetuksena. Kaksikielisellä opetuksella tarkoitetaan vieraalla kielellä opettamista eri tavoin. (Rasinen 2006, 36.) Kielirikasteinen eli suppeampi kaksikielinen opetus on toimintaa, jossa opetuksesta alle neljän-

nes tarjotaan jollakin muulla kuin varsinaisella opetuskielellä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden mukaan kielirikasteinen opetus tulee olla kirjattuna opetussuunnitelmaan ja sille on luotava omat tavoitteet ja sisällöt. (POPS 2014, 92.)

Kielirikasteisen opetuksen nähdään tarjoavan mahdollisuuksia monialaisten ja monikielisyttä tukevien opetusjaksojen toteuttamiselle, sillä siinä opetuskielistä poikkeavaa kohdekieltä käytetään oppimisen kohteena ja välineenä eri oppisisällöissä ja arjen toiminnassa (Skinnari & Halvari 5, 2018). Sen tavoitteena opetussuunnitelman perusteiden mukaan on, etteivät lapset jäisi vain kielen oppijoiden rooliin vaan heillä olisi asema myös kielen käyttäjinä. Lisäksi sen tarkoituksena on kannustaa oppilaita käyttämään kohdekieltä myös varsinaisten kielinopetustuntien ulkopuolella. Kielirikasteisuus opetuksessa voi alkaa jo esiopetuksessa ja se voi jatkua läpi koko peruskoulun. (POPS 2014, 92.)

Tammikuussa 2019 Kikatus-hankkeessa toteutettiin yhteistyöprojekti, jossa Tampereen yliopiston englanninkielisen tutkintoon johtavan Teacher Education -koulutuksen opiskelijat pitivät kakkosluokille Kikatus-tuokioiksi nimettyjä kielirikasteisia kielikasvatustuokioita. Tuokioiden avulla haluttiin herätellä oppilaiden uteliaisuutta ja innostusta vieraita kieliä ja kulttuureja kohtaan ennen varsinaista kielenopetusta. Niiden tavoitteena oli lisäksi tukea monikielisen ja monialaisen kompetenssin vahvistumista. Kieliin tutustuttiin toiminnallisesti ja laaja-alaisesti esimerkiksi leikkien ja pelaten. Keskiössä olivat kannustava ja innostava asenne vuorovaikutustaitoja ja kielenoppimista kohtaan. (Kikatus-kevät 2018.)

Projekti tarjosi tilaisuuden tutkia lasten kokemuksia vieraskielisestä opetuksessa autenttisessa ympäristössä. Projektissa vieraskieliset opiskelijat opettivat kakkosluokkalaisille muutamia sanoja, kuten numeroita ja tervehdyksiä omalla äidinkielellään. Opetuskielenä tilanteissa käytettiin pääosin englantia, mutta läsnä olleet luokanopettajat suomensivat ohjeet oppilaille. Opetustilanteissa voidaan siten nähdä olevan vaikutteita vieraalla kielellä oppimisesta. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa vieraskielisestä opetuksesta käytetään myös termiä CLIL-opetus. Lyhenne tulee englanninkielisistä sanoista Content and Language Integrated Learning. Sillä voidaan siis yksinkertaisimmillaan tarkoittaa vieraskielistä opetusta eli oppimisen tapaa, jossa yhdistyvät uuden asian sekä vieraan kielen oppiminen. (Marsh 2002, 58; Seikkula-Leino 2002, 3.)

Rasisen (2006, 32–33) mukaan vieraan kielen välityksellä tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Oppimistilanteeseen voidaan



päätyä spontaanisti tai tavoitehakuisesti. Oppimistilanne itsessään voi olla autenttinen, jolloin oppija oppii ympäristössä, jossa käytetään vain kohdekieltä. Vieraskieliset oppimistilanteet koulukontekstissa ovat usein tarkoituksella järjestettyjä, kuten tässäkin projektissa (Rasinen 2006, 32–33). Tähän hankkeeseen liittyvässä projektissa tilanne oli ikään kuin järjestetty autenttiseksi. Vaikka oppilaat puhuivat yhdessä suomea äidinkielenään, opettajina toimivat käyttivät englantia opetuksessaan eivätkä itse osanneet suomea juurikaan. Lasten oli siis kommunikointava opettajien kanssa vieraalla kielellä. Näin ollen myös opetus tapahtui englanniksi. Luokanopettajat kuitenkin käänsivät ohjeet suomeksi, jolloin voitaisiin puhua vaikkapa osittain autenttisesta vieraskielisestä opetustilanteesta.

Yleisesti vieraalla kielellä oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimisen tapaa, jossa harjoitellaan samanaikaisesti opiskeltavaa asiasisältöä sekä vieraan kielen käyttämistä. Onnistuakseen vieraalla kielellä oppiminen vaatii erilaisia asioita oppijalta, oppimistilanteen järjestäjältä ja oppimisympäristöltä. Ensinnäkin oppijan on oltava motivoitunut hyödyntämään vierasta kieltä oppimisen välineenä. Toisaalta oppijalla tulee myös olla asioiden yhdistelemisen taitoa sekä kyky erotella havaintojaan. Oppimista vieraalla kielellä edistäviä asioita ovat ennakkoluuloton ja avoin asenne sekä kyky sietää epävarmuuden tunteita. (Rasinen 2006, 34.) Tässä projektissa omien luokanopettajien läsnäolon tunneilla voidaan ajatella olleen merkittävässä roolissa lisäämässä turvallisuuden tunnetta lapsille. Myös mielekäs ikätasolle sopiva toiminta mahdollisti projektin toteutumisen.

Oppijan ikä ja kehitystaso vaikuttavat eittämättä opetukseen. Oppimistilanteen järjestäjän tulee siis huomioida oppijan kehitystaso oppimisen eri osa-alueilla. (Rasinen 2006, 35.) Tässä projektissa opiskelijat pääsivät tutustumaan toimintaan osallistuneisiin peruskouluihin ja luokkiin ennen omia opetustuokioitaan. Tutustuminen tapahtui yhden koulupäivän aikana, jolloin kiersimme kaikki projektiin osallistuvat koulut. Voidaan siis ajatella, etteivät opiskelijat ehtineet saamaan kovin syvällistä ymmärrystä oppilaista, mikä olisi helpottanut oppisisältöjen suunnittelua ja tavoitteellista toteuttamista. Se saattoi kuitenkin auttaa heitä rakentamaan yleiskuvaa siitä, millaista opetus on Suomen perusopetuksen kakkosluokilla. Lisäksi päivän aika opiskelijat pääsivät näkemään opetustilat, joiden erilaiset fyysiset rajoitteet ja mahdollisuudet voisivat vaikuttaa opetukseen ja sen

suunnitteluun. Jokainen opiskelijapari piti kaikki tuokionsa yhdessä koulussa. Siten he ehtivät tutustua oppilaisiin projektin aikana ja pystyivät tarvittaessa muokkaamaan opetustaan.

Vieraskielisen opetuksen hyvinä piirteinä voidaan pitää sen monipuolisuutta. Sen nähdään kehittävän hyvin niin sosiaalisia, kognitiivisia, kulttuurisia kuin akateemisia taitoja. (Verdugo 2011, 15.) Näin ollen tutkimukseni kohteena olevan kielirikasteisen toiminnan voidaan katsoa olevan yhteydessä kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen kanssa. Mutta miten toiminnan tavoitteet ja sen toteutus kohtaavat? Pyrin selvittämään vastausta tähän kysymykseen tarkastelemalla erilaisia toiminnassa ilmeneviä kokemuksia. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen kulua ja sen taustalla vaikuttavia tutkimussuuntauksia.

## 3 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA

Tässä luvussa esittelen tutkielmani toteutusta. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi tutkielmani tavoitteen sekä tutkimuskysymyksen. Sitten jatkan tarkastelemalla tutkimussuuntauksia, joihin tutkielmani perustuu.

### *3.1 Tutkimuksen tavoite sekä tutkimuskysymys*

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää ja kuvailla erilaisia kokemuksia varhennettuun kielikasvatukseen liittyvässä kokeilussa. Tutkimuskohteenani ovat osana hanke-toimintaa toteutetut opetustuokiot, joiden tarkoituksena oli kehittää ja kokeilla kielirikasteista varhennettua kielikasvatusta. Tutkimustani voidaan pitää ajankohtaisena, sillä kieltenopetuksen rakenteita koskeva muutos astuu voimaan tulevan vuoden (2020) alussa. Jatkossa varhennettu kielikasvatus koskee yhä useampia opettajia, jolloin toiminnan toteuttamistapojen tutkimista voidaan pitää tarkoituksenmukaisena.

Olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia projektiin osallistuvien luokkien oppilailla, luokanopettajilla sekä kansainvälisen linjan opiskelijoilla on Kikatus-hankkeeseen liittyvästä varhennetusta kielikasvatuksesta. Tutkimukseni keskiössä on erityisesti lasten näkökulma, sillä ajattelen, että tärkeintä on kuulla lapsia – heitä, joita varten muutoksia ylipäätään tehdään. Niinpä tavoitteenani on, että tutkimukseni avulla saatava tieto varhennetun kielikasvatuksen toteutumisesta voisi lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tuottaa tietoa siitä, mihin asioihin kielikasvatuksessa ja kielitietoisuuden kehittämisessä sekä kieltenopetuksen varhentamisessa tulisi jatkossa kiinnittää huomiota.

Mielenkiintoani lisää aiheen omakohtaisuus. Ollessani vaihto-opiskelijana Alankomaissa pidimme pareittain muiden kansainvälisten opiskelijoiden kanssa opetustuokioita englanniksi paikallisessa peruskoulussa. Opetimme parini kanssa kahdessa eri ryhmässä. Kikatus-hankkeeseen liittyvä projekti tarjoaa mi-

nulle mahdollisuuden tarkastella toimintaa toisesta näkökulmasta ikään kuin ulkoa päin. Lisäksi pääsen tutkimaan tapausta ja sen toimintaa ensimetreiltä saakka, mikä luo asetelmasta mielestäni mielenkiintoisen. Uuden kokeilun tutkiminen auttaa sen kehittämistä ja varsinkin lasten kuuleminen voi tuoda esille uusia näkökulmia.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kielitietoisesta kielikasvatuksen määrittelystä, paradigman muutoksen esittelystä sekä kielenopetuksen varhennustoimintaan liittyvästä kielirikasteisesta opetuksesta.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia kokemuksia varhennetun kielikasvatuksen yhteydessä toteutetuissa kielirikasteisissa opetustuokioissa ilmenee?

## *3.2 Tutkimussuuntaukset*

Tässä alaluvussa esittelen tutkimussuuntauksia, jotka vaikuttavat tutkimukseni taustalla. Käsittelen ensin laadullista tapaustutkimusta, jonka jälkeen esittelen lyhyesti lapsuudentutkimusta ja pohdin omaa lapsikäsitystäni.

### *3.2.1 Laadullinen tapaustutkimus*

Tutkimusmenetelmäni on laadullinen tapaustutkimus, sillä tutkimukseni keskittyy selvittämään kokemuksia varhennettuun kielikasvatukseen liittyvässä projektissa. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus kuvailla todellista elämää ja niitä merkityksiä, jotka syntyvät tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kontekstissa. (Yin 2014, 2; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 12.) Tiedonkeruuninstrumentteina toimivat ihmiset, tutkimuksessani siis kakkosluokkalaiset oppilaat, luokkien luokanopettajat sekä opiskelijat.

Tutkimukseni saa vaikutteita fenomenologisesta tieteenfilosofiasta, jossa keskitytään laadullisen paradigman tavoin ihmisläheiseen tutkimukseen. Fenomenologiseen tieteenfilosofiaan nojautuvissa tutkimuksissa tiedon ja totuuden ajatellaan olevan kontekstuaalista, mikä viittaa relativismiin. Siinä kokemusten nähdään määrittävän ihmisten suhteina omaan todellisuuteensa. Toisin sanoen kokemukset ilmenevät siinä, miten ihmiset tulkitsevat ja kokevat erilaisia asioita.

(Laine 2015, 29–30.) Ajattelen relativistisesti todellisuuden olevan suhteellista: ajasta, paikasta ja yksilöstä sekä ympäröivästä yhteisöstä riippuvaista. Näin ollen tutkimukseni löydökset muodostuvat todellisuuden tulkinnoista, joita teen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvien aineistonkeruumenetelmien avulla kerätystä aineistosta. En siis tavoittele määrälliselle tutkimukselle tyypillistä, suoriin aistihavaintoihin ja loogiseen päättelyyn perustuvaa tietoa. Tämän vuoksi täyttää objektiivisuutta ei voida saavuttaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 135.) Tarkoitukseni on kuitenkin kerätä sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan tuottaa mahdollisimman monipuolista, objektiivista ja puolueetonta tietoa.

Tutkimustani voidaan pitää tapaustutkimuksena, sillä keskityn tarkastelemaan yhtä kielenopetuksen varhentamiseen liittyvää tapausta (Yin 2014, 2; Hirsjärvi ym. 2007, 130–131). Olen kiinnostunut kielenopetuksen varhentamiseen liittyvästä projektista ja siihen liittyvistä kokemuksista yhdessä koulussa. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena on oppia ikään kuin esimerkin avulla. Yhdestä tapauksesta pyritään saamaan tietoa ja ymmärtämään se syvällisesti. Tarkoituksena ei ole luoda niinkään yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään ilmiön moniulotteinen luonne, jonka avulla voidaan vaikuttaa tuleviin tapauksiin ja niiden suunnitteluun. (Metsämuuronen 2008, 16–17.)

Metsämuuronen (2008, 18) toteaa, että tapaustutkimus vaikuttavan lähes kaiken laadullisen tutkimuksen taustalla eikä rajanveto eri tiedonhankinnan menetelmien välillä ole aina helppoa. Lasten asema tutkimukseni subjekteina haastaa minut pohtimaan näitä menetelmällisiä valintoja perusteellisesti. Seuraavaksi tarkastelen lapsuudentutkimusta painottaen omaa lapsikäsitystäni sekä sen ohjaamia menetelmällisiä valintoja.

### 3.2.2 Lapsuudentutkimus suunnanantajana

Lapsia on pitkään pidetty kykenemättöminä tiedon tuottajina, sillä heidät nähdään usein ailahtelevina ja lyhytjänteisinä. Lasten kertomukset koetaan usein epäluotettavina, mikä on johtanut siihen, että lapsia koskevaa tietoa on pyritty hakemaan aikuisten, kuten vanhempien, opettajien tai asiantuntijoiden puheesta. Lisäksi lasten puheen ottaminen osaksi aineistoa nähdään haasteellisena, sillä se

vaatii tutkijalta perehtymistä ja pysähtymistä kuuntelemaan lapsia. Lapsitutkimuksen kenttä on kuitenkin kehittynyt ja nykyään lasta pidetään pätevänä tiedon tuottajana. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 10.)

Lapsitutkimuksen kenttää voidaan pitää moniulotteisena, mikä Karlssonin (2012, 18) mukaan selittyy osin siihen liittyvien käsitteiden, kuten lapsi, lapsuus, lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulmainentutkimus, vakiintumattomuudella. Lapsia koskevassa tutkimuksessa on siis syytä kiinnittää huomiota muun muassa näiden käsitteiden ymmärtämiseen. Karlsson (2012, 18) määrittelee YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja Suomen lainsäädännön perusteella jokaisen alle 18-vuotiaan lapseksi. Tämän tutkimuksen kohteena olevat kakkosluokkalaiset ovat siis määritelmän mukaan lapsia. Lapsuus on Jamesin ja Jamesin (2008, 14) mukaan aikuisuudesta eroteltavissa oleva ajanjakso ihmisen elämässä. Alanen (2009) lisää, että se on osa yhteiskuntaa ja sen rakenteita.

Lapsuudentutkimuksessa on keskeistä, että lapsi nähdään tutkimuksen subjektina, mikä tarkoittaa lasten osallistamista tiedon tuottamiseen (James & James 2008, 10). Toisaalta se, että tutkimuksen kohdejoukkona toimivat lapset, ei vielä riitä määrittämään tutkimusta lapsuudentutkimuksen kentälle vaan muun muassa tutkimuksen taustalla vaikuttava paradigma on merkittävässä roolissa lapsuudentutkimusta määriteltäessä. (Karlsson 2012, 18–20.)

Lasten näkökulman mukaan ottaminen vaatii tutkijalta paneutumista omaan käsitykseen lapsista. Minulle lapset näyttäytyvät itsenäisinä omien elämiensä asiantuntijoina, minkä vuoksi pidän tärkeänä kysyä heidän kokemuksiaan lapsilta itseltään. Oikeastaan ajattelen, että mikäli olen kiinnostunut lasten näkökulmasta ja lasten kokemuksista, en voi saavuttaa relevanttia tietoa kysymättä lapsilta suoraan. Näen lapset Punchin (2002, 332) tavoin osittain tasavertaisina tiedontuottajina kuin aikuiset. Hyödynnän sellaisia aineistonkeruumenetelmiä, kuten haastattelua ja havainnointia, joita käytetään myös tutkittaessa aikuisia. Toisaalta varmistaakseni aineiston kattavuuden, kerään aineistoa myös opettajilta sekä opiskelijoilta. Haastattelemalla opettajia ja teettämällä kyselyt opiskelijoille pyrin vahvistamaan lasten haastattelujen sekä omien havaintojeni pohjalta syntynyttä tietoa.

Kun tutkitaan lapsia tiedontuottajina, on otettava huomioon, että lapset ilmaisevat itseään eri tavoin kuin aikuiset (Punch 2002, 321). Tiedostan, etteivät

lapset osaa ilmaista itseään samalla tavoin kuin aikuiset, minkä huomioin aineistonkeruussa valitsemalla ja muokkaamalla aineistonkeruutapoja sekä haastattelukysymyksiä. Ajattelen, etteivät lapset ole täysin erilaisia suhteessa aikuisiin, mutteivät täysin samanlaisiakaan. Lapset viestivät kaikilla aisteillaan, joten myös muuten kuin pelkän puheen avulla tuotettu aineisto on otettava tarkastelun alle. (Karlsson 2012, 48–50; Edwards, Gandini & Forman 1989, 7.) Lapsilla on erilaisia taitoja, pätevyksiä ja ilmaisukeinoja, jotka korostuvat tutkimuksen kontekstissa erityisesti aineistonkeruuvaiheessa.

Karlsson (2012, 50) tiivistää osuvasti, ettei lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteena ole suinkaan se, osaavatko lapset tuottaa tietoa, vaan se, osaammeko me tutkijoina käsitellä sitä. Otollisen aineistonkeruutilanteen aikaansaamiseksi ja siten pätevän aineiston ja sitä kautta luotettavien tulosten saavuttamiseksi tutkijan on oltava avoin ja tarjottava erilaisia tapoja kommunikoida (Edwards ym. 1998).

Seuraavaksi siirryn esittelemään tutkimukseni etenemistä vaihe vaiheelta samalla syventyen käyttämiini aineistonkeruumenetelmiin sekä otokseen.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteutusta. Käsittelen tässä tutkielmassa hyödynnettyjä aineistonkeruumenetelmiä, joita olivat havainnointi, haastatteleminen sekä kyselyt. Tarkastelen aineistonkeruumenetelmiä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen viitekehyksessä, sillä tämän tutkimuksen keskiössä on erityisesti lasten näkökulma. Tuon eettisiä pohdintoja esille jo tässä vaiheessa, sillä ajattelen, että niiden huomioiminen on erityisen tärkeää, kun tutkitaan lapsia tiedontuottajina. Toisessa alaluvussa esittelen laadullista sisällönanalyysia tässä tutkimuksessa.

## *4.1 Triangulaatiolla lisää luotettavuutta – aineistonkeruumenetelmät*

Tarkoitukseni oli havainnoida vieraskielisten opiskelijoiden pitämiä kielikasvatuksen varhentamishankkeeseen liittyviä opetustilanteita. Päätin kuitenkin kerätä aineistoa myös muiden aineistonkeruumenetelmien avulla, sillä niiden hyödyntäminen on Vilkan (2006, 24–25) mukaan havainnointitutkimusta tekeväälle tutkijalle tärkeää. Pelkkä tutkimuskohteen havainnointi voi hänen mukaansa jättää joitain ilmiön tasoja saavuttamatta. (Vilka 2006, 25.) Tutkielmani kohdalla voidaan siis puhua menetelmätriangulaatiosta, sillä keräsin aineistoa hyödyntäen erilaisia aineistonkeruutapoja: havainnointia, haastattelua sekä kirjallista kyselyä.

Bergin (1989, 4) ja Wilsonin mukaan (2014, 74) erilaisten triangulaatioiden avulla taataan aineiston monipuolisuus ja tuetaan ymmärryksen muodostumista, joiden avulla parannetaan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa eri menetelmien käytön hyödyt korostuvat, sillä triangulaatio helpottaa tutkijaa pääsemään osaksi lasten kokemusmaailmaa. Sen avulla voidaan lisäksi tarjota lapsille mahdollisuus osallistua tutkimukseen monella eri tavalla. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 92.)



Näistä syistä keräsin aineistoa myös haastattelemalla projektiin osallistuvien luokkien oppilaita sekä luokanopettajia. Lisäksi lähetin kirjalliset kyselyt sähköpostin välityksellä kansainvälisille opiskelijoille. Havainnointi ja haastattelu aineistonkeruumenetelminä tukevat toisiaan, sillä ne yhdistävät tutkijan havainnoiman arjen ja tutkittavien sanalliset näkemykset ja kokemukset toisiinsa (Eskola & Suoranta 2003, 68; Grönfors 2007, 154). Tarkoitukseni oli siis vahvistaa ja täydentää havainnoinnin avulla saatuja tuloksia haastatteluilla ja kyselyillä.

Aineistoni otos muodostui kolmesta kakkosluokasta, heidän luokanopettajistaan sekä kahdesta Tampereen yliopiston kansainvälisen opettajankoulutuslinjan opiskelijasta. Tarkoitukseni oli tutkia samojen opiskelijoiden pitämiä tunteja kolmena eri kertana. Tämän vuoksi luokat olivat samasta koulusta. Koulu valikoitui hankkeen koordinaattorin ehdotuksen perusteella. Hänen mukaansa tutkimuksen kohdekoululla oli eniten kokemusta varhennetusta kielikasvatuksesta. Luokat otettiin mukaan tutkimukseeni otokseen sen perusteella, että ne osallistuivat projektiin, jossa kansainväliset opiskelijat pitivät opetustuokioita peruskoulun alaluokille. Valittuun kouluun osoitettu opiskelijapari osallistui tutkimukseen. Opiskelijat olivat kotoisin Aasiasta ja puhuivat vierasta kieltä äidinkielenään. Jätin opiskelijoiden kotimaan mainitsematta, jotta voin taata, että tutkittavien anonymiteetti pysyy suojassa.

Tarkoitukseni oli havainnoida kaikkia kolmea luokkaa, joissa projekti toteutettiin, mutta päädyin sisällyttämään tutkimukseeni aineistoon havainnointimateriaalia vain kahdelta luokalta. Erään luokan opettaja ei halunnut osallistua projektiin, joten toimin itse kääntäjänä ja ikään kuin opettajan roolissa opetustuokiossa. En kerännyt havainnointiaineistoa näiltä opetustuokioilta, mutta kokemus lisäsi ymmärrystäni kielirikasteisesta toiminnasta, kun sain kokea sen erilaisena toimijana. Päätin kuitenkin teettää yhden haastattelun kyseisen luokan oppilaille ja tarkastella sen tuloksia muiden haastatteluiden perusteella. Käytin sitä lopulta osana haastatteluaineistoa, sillä sen tulokset eivät poikenneet muiden luokkien oppilailta saatuihin tuloksiin.

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Aloitan tarkastelemalla havainnointia tutkielmani kontekstissa, jonka jälkeen käsittelen haastattelemista. Viimeiseksi esittelen opiskelijoille teetettyjä kyselyitä.

#### 4.1.1 Havainnointi

Havainnointia voidaan pitää hyvänä työkaluna, kun tutkitaan lasten näkökulmia. Havainnoinnin merkitys aineistonkeruumenetelmänä korostuu, mitä nuorempia lapsia ollaan tutkimassa. (Clark & Moss 2005, 14.) Tutkimukseni kohteena olevia peruskoulun toisella luokalla opiskelevia lapsia voidaan pitää vielä suhteellisen nuorina, minkä vuoksi pidän havainnointia aineistoni perustana. Keräsin havainnointiaineiston maaliskuussa 2019 kolmena peräkkäisenä maanantaina kolmesta projektiin osallistuvasta luokasta. Vieraskielisiä opiskelijoita oli kaksi, joten keräsin kyselyt sähköpostitse molemmilta viimeisen opetustuokion jälkeen. Ennen varsinaisia havainnointi- ja haastattelupäiviä, kävin vierailmassa eräässä koulussa yhden päivän ajan. Vierailun tarkoituksena oli teettää testihaastattelut lapsille sekä opettajille. Lisäksi havainnoin opetustilanteita tarkkaillen asioita, joita tulisi ottaa huomioon varsinaisissa aineistonkeruutilanteissa.

Havainnointitapoja on monia. Usein ne jaotellaan tutkijan roolin perusteella (Vilkkä 2006, 42). Kaikille tavoille yhteistä on, että tutkijan on tarkoitus tarkkailla tutkimuksen kohdetta mahdollisimman objektiivisesti ja tehdä havainnoistaan muistiinpanoja (Metsämuuronen 2008, 42). Tapojen nähdään poikkeavan siinä, millaisessa roolissa tutkija on tehdessään havainnointia. Toisaalta on yleistä, että tutkijan rooli on joidenkin yhdistelmä. (Syrjäläinen 1994, 84.) Vuorottelen tutkimuksessani tarkkailevan ja osallistuvan havainnoinnin välillä painottuen osallistuvaan havainnointiin.

Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä havainnoimassaan tilanteessa (Syrjäläinen 1994, 84). Siinä tutkija osallistuu tutkimuksen kohteena olevan yhteisön toimintaan mukautumalla sen ehtoihin ja käytäntöihin. Kohteen ulkopuolista havainnointia kutsutaan tarkkailevaksi havainnoinniksi. (Vilkkä 2006, 43–44.) Havainnoidessani olin osittain mukana toiminnassa enkä missään vaiheessa tarkastellut tilanteita täysin ulkopuolisesti. En osallistunut havainnoimieni opetustuokioiden toimintaan vaan seurasin niiden kulkua luokan perällä istuen. Välillä kuitenkin kävelin, esimerkiksi ryhmitöiden aikana, ympäri luokkaa, jotta pääsin paremmin tarkastelemaan lasten toimintaa siihen osallistumatta. Lisäksi oppilaat saattoivat kiinnittää minuun huomiota katseellaan pitkin oppituntien kulkua.

Osallistuvaa havainnointia pidetään haastavana aineistonkeruumenetelmänä. Siinä tutkijan on oltava todella tietoinen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, osatakseen erottaa merkitykselliset havainnot valtavasta tietomäärästä. (Vilkkä 2006, 43.) Omalla kohdalla tämän voidaan ajatella toteutuvat hyvin, sillä oman kokemukseni lisäksi syvennyin aiheeseen toimimalla opiskelijakoordinaattorina hankkeessa. Tehtävänäni oli auttaa opiskelijoita ja välittää tietoa heidän ja hankkeen työryhmän ja koulujen välillä. Tapasin siis opiskelijat, oppilaat, opettajat sekä hankkeessa toimivan työryhmän ennen aineiston keruuta ja tutkimuksen tekemistä.

Ennen aineistonkeruuta pyrin tiedostamaan mahdolliset ennakko-odotukset ja niiden vaikutukset pohtimalla havainnointia ohjaavia tekijöitä. Havaintojen teon voi perustaa ennalta määriteltäisiin kysymyksiin tai se voi olla vapaata, kohteen toimintaan mukautuvaa (Eskola & Suoranta 2003, 102). Toisaalta vaikka tutkija pyrkisikin havaintojen tekemiseen vapaasti, havainnoinnin voidaan ajatella olevan aina valikoivaa, mikä voi osoittautua myönteiseksi tai kielteiseksi asiaksi tutkimuksen kannalta (Vilkkä 2006, 13). Tutkijan on siis koko ajan pidettävä mielessään tutkimuskysymyksensä, jottei aineistonkerutilanne mene hukkaan (Syrjäläinen 1994, 85). Ajattelen, että omakohtaisuuden vuoksi minun tuli kiinnittää asian erityistä huomiota havainnointia mahdollisesti ohjaaviin ennakko-odotuksiin. Niiden perusteella tutkija voi osin tiedostamattaan keskittyä havainnoimaan vain tiettyjä asioita tai jättää huomioimatta joitain asioita (Eskola & Suoranta 2003, 102).

Punnitsin aineistonkeruun alkuvaiheessa pitkään jonkinlaisen havainnointilomakkeen luomista. Ajattelin, että lomake voisi auttaa saamaan mahdollisimman paljon irti havainnointitilanteesta. Toisaalta sen avulla olisin voinut vahvistaa havainnointiaineiston luotettavuutta. Päädyin kuitenkin havainnoimaan tilanteita vapaasti pyrkien muodostamaan niistä mahdollisimman laajan kokonaiskuvan. Lomake olisi voinut rajoittaa havainnointia sulkemalla silmäni spontaanisti opetustilanteissa syntyvistä tilanteista. Luovuin lomakkeesta myös siksi, että halusin antaa aineistolle ikään kuin vapaat kädet, jolloin aineistosta itsestään ilmeni tutkimukselleni olennaiset ilmiöt.

Hirsjärvi työryhmineen (2007, 212) muistuttaa, että havainnointia tehdessään tutkijan on osattava eritellä puhtaasti aineistosta ilmenevät havainnot omista tulkinnoistaan. Pyrin tähän kirjaamalla havaintoni mahdollisimman tarkasti

sellaisina kuin ne tilanteessa esiintyivät. Välttelin kirjaamisvaiheessa yleistyksiä ja yhteenvetoja sekä havaintojen tulkitsemista. Kuvittelin itseni eräänlaisena talentimena, jonka kautta keräsin tietoa myöhempää käsittelyä varten. Pyrin siis kirjaamaan ylös kaiken mahdollisen antamatta niille erityisiä merkityksiä. Kirjaaminen tuntui tosin kovin aikaa vievältä ja pelkäsin, että minulta jäi joitain asioita huomaamatta kirjoittaessani muistiinpanoja.

Normaalisti havainnointi voidaan lopettaa sitten, kun aineisto ei enää tuota tutkimuksen kannalta merkittävää uutta tietoa tai kun aineisto alkaa tarpeeksi toistaa itseään. Tällöin puhutaan saturaatiopisteen saavuttamisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87; Syrjäläinen 1994, 85.) Omassa tutkimuksessani havainnointitilanteet olivat ennalta määrättyjä enkä siten päässyt jatkamaan havainnointia loputtomasti. Toisaalta koen, että kolmen päivän aikana saavutin riittävästi tietoa erilaisista kokemuksista, minkä vuoksi havainnointia ei olisi tarvittukaan enempää. Toisaalta ei voida tietää, olisiko havainnointi tuottanut lisää erilaisia kokemuksia sitä jatkettaessa. Aineiston kattavuuden varmistamiseksi päädyin keräämään aineistoa myös muilla keinoilla ja menetelmillä. Haastatteluiden ja kyselyiden avulla keräämälläni aineistolla pyrin näin ollen täydentämään ja tukemaan havainnointiaineistoa.

#### 4.1.2 Haastattelu

Tarkoituksenani oli kerätä tietoa kokemuksista havainnoinnin lisäksi myös haastattelun avulla. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmä, jossa pyritään tuottamaan tietoa kysymällä suoraan tutkittavilta (Eskola & Suoranta 2003, 85). Haastattelua voidaan pitää hyvänä aineistonkeruumenetelmänä tutkittaessa erilaisia kokemuksia, sillä se antaa tilaa haastateltavien vapaalle kerronnalle (Helavirta 2007, 633). Tässä tutkimuksessa haastattelin sekä lapsia että aikuisia. Haastateltavia lapsia oli yhteensä 19 ja heidät valittiin luokilta, jotka osallistuivat projektiin. Haastateltavat oppilaat valikoituvat satunnaisesti halukkaista. Haastateltavista oppilaista neljätoista oli tyttöjä ja viisi poikia. Jätän kuitenkin sukupuolen roolin pohtimisen tutkimukseni ulkopuolelle, sillä en katso sen olennaisesti vaikuttavan tuloksiin. Luokanopettajien ja opiskelijoiden haastattelemisen avulla py-

rin syventämään ymmärrystäni lasten kokemuksista. Kaksi kolmesta luokanopettajasta olivat halukkaita haastateltaviksi. Yksi opettaja osallistui haastatteluihin kirjallisesti. Lisäksi molemmat opiskelijat vastasivat kirjalliseen kyselyyn.

Toteutin lasten haastattelut 2–5 hengen ryhmissä, kun taas luokanopettajia haastattelin yksitellen. Katson, että ryhmähaastattelun edut korostuvat, kun haastatellaan lapsia, sillä siinä haastateltavat voivat rohkaista ja tukea toisiaan sekä muistella yhdessä asioita, joita he eivät olisi yksin välttämättä muistaneet. Täten ryhmähaastattelu voi tuottaa enemmän tietoa. (Eskola & Suoranta 2003, 94.) Lisäksi ajattelin, että osallistuminen haastatteluun yhdessä muiden lasten kanssa, saattoi vähentää ujostelua ja siten tukea haastattelutilanteen luonnollisuutta.

Korkmannin (2003, 23) mukaan lasten haastattelu ei pääpiirteittäin eroa aikuisia koskevasta haastattelututkimuksesta. On kuitenkin joitain asioita, joita tulee ottaa huomioon lapsia haastatellessa. Clark ja Moss (2005, 102) kehottavat tutkijoita pohtimaan haastattelukysymysten asettelua ja varomaan liian laajoja ja kirjaimellisesti tulkittavissa olevia kysymyksiä. Toisaalta suorilla kysymyksillä saavutetaan lasten kohdalla usein vain yhden tai kahden sanan vastauksia. Suljetut, vastausvaihtoehtoja sisältävät kysymykset saattavat taas tuottaa lasten kohdalla tietoa sellaisista asioista, joihin heidän olisi muuten vaikea vastata. (Korkmann 2003, 23.)

Käytin siis haastattelujen suunnitteluun ja kysymysten laadintaan runsaasti aikaa. Tiedostin, että huonosti tai huolimattomasti laadituilla kysymyksillä voidaan saada virheellistä tietoa. Niin lasten kuin aikuisten kohdalla liian ohjaavia kysymyksiä on vältettävä, sillä ne johdattelevat vastauksia tutkijan haluamaan suuntaan. (Korkmann 2003, 23; Helavirta 2007, 634.) Asetin siis haastattelukysymykset sellaiseen muotoon, joiden avulla tavoittelin mahdollisimman kuvailevia ja kertomuksenomaisia vastauksia. Haastattelukysymykset olivat kaikissa haastatteluissa luonteeltaan konkreettisia ja kuvailemiseen houkuttelevia. Eräs kysymys oli esimerkiksi: ”Kertokaa, mitä teitte tuolla tunnilla?” Haastatteluitani voidaan siis pitää puolistrukturoituina teemahaastatteluina, jossa tarkoituksena on käsitellä ennalta valittuja teemoja avoimen haastattelun tapaan ilman strukturoituja kysymyksiä (Eskola & Suoranta 2003, 86).

Eryteisesti lapsia haastatellessa on kiinnitettävä huomiota kysymystenasettelun ohella myös haastattelutilanteisiin ja lasten kohtaamiseen. Karlssonin

(2012, 45) mukaan haastattelutilanne näyttäytyy lapselle usein epäluontevana tilanteena. Helavirta (2007, 634) lisää, että lapset ovat usein tottuneet puhumaan aikuisille tietyllä tavalla. He saattavat jopa pyrkiä vastaamaan siten, miten he kuvittelevat aikuisen toivovan heille vastaavan (Karlsson 2012, 45). Välttääkseni tämän pyrin pitämään, että haastattelutilanteet olivat mahdollisimman luonnollisia ja keskustelunomaisia tapahtumia, joissa haastateltavilla on tilaa kertoa avoimesti kokemuksistaan.

Haastatteluissa pyrin pitämään yllä leikkillisyyttä ja huolehdin, että haastateltavilla oli mukavaa aineistonkerutilanteessa. Kiinnitin huomiota omaan puheeseen ja käyttäytymiseen luodakseni mahdollisimman luontevan ja leikkilisen tilanteen sekä päästäkseni ikään kuin lasten tasolle. Asetuin lasten tasolle myös konkreettisesti istumalla lattialla piirissä heidän kanssaan. Tällä asetelmalla halusin myös luoda luontevuutta haastattelutilanteeseen. Koen myös, että ryhmähaastattelu auttoi tuomaan esille lasten ajatuksia, sillä välillä heidän välilleen syntyi keskustelunomaisia tilanteita, jolloin minun ei aikuisena tarvinnut sanoa mitään. Haastattelut eivät kuitenkaan olleet täysin lapsilähtöisiä eivätkä avoimia, sillä kyselin heiltä ennalta suunnittelemani kysymyksiä sekä ohjasin keskustelua, mikäli se kääntyi liikaa aiheesta.

Suunnittelin ottavani lasten haastatteluihin mukaan joitain konkreettisia asioita oppitunneilta. Jätin ne kuitenkin pois, sillä tunneilla ei juurikaan käytetty apuvälineitä. Ajattelen, että autenttisten tunneilla käytettyjen esineiden hyödyntäminen olisi voinut auttaa lapsia keskittymään ja muistelemaan edellistä tuntia. Toisaalta se olisi voinut ohjata vastauksia ainoastaan esineeseen liittyviin ilmiöihin. Nämä samat esineet olisi voitu ottaa mukaan myös aikuisten haastatteluihin, jolloin ne olisivat voineet toimia keskustelun avaajina sekä suunnata keskustelua lasten näkökulmaan (Clark & Moss 2005, 17).

Lasten haastattelussa on Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2010, 90) mukaan syytä kiinnittää huomiota myös aikuisen ja lapsen väliseen valta-asemaan. Lapsi on aina eriarvoisessa asemassa suhteessa aikuiseen. Epätasa-arvoisuus ei Helavirran (2007, 631) mukaan kuitenkaan rajoitu ainoastaan lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen vaan haastattelutilannetta voidaan pitää aina epätasa-arvoisena. Haastattelijä haastattelee ja siten johtaa yleensä keskustelua. (Helavirta 2007, 631.) Vaikka vaikutin jo aikuisen asemassa olevana henkilönä lasten

käyttäytymiseen haastattelutilanteessa, pyrin kuulemaan lasten äänet sellaisinaan ja olemaan vaikuttamatta heidän puheeseensa.

Helavirta (2007, 633–634) pitää tärkeänä, että keskustelu etenee eettisesti lapsen ehdoilla, vaikka tarkoituksena onkin tuottaa aineisto tietystä aiheesta. Kuuntelin siis uteliaasti myös asiaan kuulumattomia tarinoita, millä pyrin osoittamaan olevani kiinnostunut lasten ajatuksista. Roosin ja Rutasen (2014, 38) mukaan tällä, aiheiden vierestä puhumisen sallimisella luodaan luontevuutta ja tuetaan miellyttävää keskusteluilmapiiriä. Pyrin kuitenkin kääntämään keskustelut tilaisuuden tullen takaisin aiheeseen.

Aikuisten valta-asemaa suhteessa lapsiin voidaan Strandellin (2010) mukaan pienentää esimerkiksi haastattelemalla lapsia pienissä ryhmissä. Hän näkee, että silloin haastattelutilanteita voidaan pitää keskustelunomaisina eikä niinkään kuulusteluina. (Strandell 2010, 102–103.) Ryhmähaastatteluiden toteuttaminen antoi lapsille lisäksi mahdollisuuden valita oma osallistumisensa aste. Toisaalta Helavirran (2007, 632) mukaan ryhmähaastattelu voi luoda tilanteita, joissa kaikki eivät pääse osallistumaan.

Ryhmähaastatteluissa on siis otettava huomioon lasten välinen dynamiikka, mikä korostuikin muutamissa haastatteluissa toisten lasten dominoimalla keskustelua toisten jäädessä kuuntelijoina. Pyrin osoittamaan tarkentavia kysymyksiä kaikille, jotta varmistuin, että jokainen halukas oli saanut mahdollisuuden osallistua tutkimukseen haluamallaan tavalla. En kuitenkaan pakottanut lapsia vastaamaan tai osallistumaan, elleivät he itse olleet siihen halukkaita. Liitin haastatteluaineiston litteraatteihin lasten äänettämiä ilmaisuja, kuten olkien kohautuksia tai pään pyörittelyjä. Eettisyys on myös lasten ilmaisun herkkyyden havaitsemista ja siihen reagoimista lasta kunnioittaen. Lasten haastattelemisessa on otettava huomioon lisäksi se, että heidän voi olla vaikea keskittyä siihen. Herkkyys lasten viesteille vaatii siis jatkuvaa hereillä oloa lasten osallistumisinnostuksesta. (Roos & Rutanen 2014, 39, 42–44.)

Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2010, 89) kehottavat huomioimaan, että lapset varmasti ymmärtävät, mitä kysymyksillä tarkoitetaan. Kiinnitin siis huomiota kysymyksenasetteluihin. Lisäksi kerroin lapsille, kuka olen ja mitä teen, mikä Korkmanin (2006, 18) mukaan helpottaa lasten keskittymistä. Alasuutari (2005, 158) toteaa, että ymmärrettävyyttä voidaan lisätä ja varmistaa liittämällä

kysymykset lapsen arkisiin toimintoihin ja rutiineihin sekä lähimenneisyyteen liittyviin tapahtumiin. Tämän vuoksi teetin haastattelut heti opetustilanteiden päätyttyä.

Haastattelutilanteen keston on lasten kanssa kiinnitettävä erityistä huomiota (Korkman 2006, 18). Pyrin siis pitämään haastattelut lyhyinä ja sellaisina, että lapset ehtivät takaisin välitunnille ennen seuraavan oppitunnin alkua. Lasten haastattelut olivat kestoiltaan noin kymmenen minuuttia. Myös aikuisten haastattelut kestivät kymmenisen minuuttia.

Vilka (2006, 45) toteaa, että mitä arkaluontoisempia asioita ollaan tutkimaan, sitä enemmän korostuu se, että tutkijan ja tutkittavien välille syntyy luottettava vuorovaikutussuhde. En pidä omaa tutkimusaiheittani kovinkaan arkaluontoisena, mutta koska kyse on lasten tutkimisesta, pyrin kiinnittämään erityistä huomiota luottamussuhteen rakentumiseen. Siksi en suorittanut lasten haastatteluita heti ensimmäisen havainnointikerran jälkeen vaan porrastetusti muiden kertojen yhteydessä. Toisaalta verrattain lyhyen ajan sisällä kerätty aineisto ei antanut mahdollisuutta tutustua lapsiin kunnolla, minkä vuoksi koin lasten haastattelun pienissä ryhmissä parhaana ratkaisuna.

#### 4.1.3 Kysely

Tutkimukseni yhteydessä ei voida suoraan puhua kyselytutkimuksesta esimerkiksi siitä syystä, että toteutin kyselyt vain kahdelle tutkittavalle. Yleensä kyselytutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa mahdollisimman laaja aineisto (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Tutkimuksessani voidaan kuitenkin ajatella olevan vaikutteita kyselytutkimuksesta, sillä käytin kyselyitä yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Toteutin kyselyt lähettämällä opiskelijoille muutamia avoimia kysymyksiä sähköpostin välityksellä viimeisen opetustuokion jälkeen. Myös yhden luokanopettajan haastattelu toteutettiin hänen toiveestaan kyselynä. Lähetin haastattelukysymykset sähköpostin välityksellä ja hän vastasi niihin kirjallisesti. Kyselyiden kysymyksiä ja kysymystenasettelua koskivat samat pohdinnat kuin haastattelukysymysten kohdalla. Näin ollen en käy niitä tässä uudelleen läpi.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 190) pitävät kyselyiden heikkoutena sitä, ettei niistä selviä tutkittavien suhtautumista kyselyyn eikä siten voida tietää kuinka perusteellisesti tai vakavasti he ovat asennoituneet kyselyyn. Toisaalta



kyselyn avulla ei myöskään voida saada tietoa esimerkiksi siitä, ovatko tutkittavat ymmärtäneet, mitä kysymyksillä on haettu (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Tässä tutkimuksessa kyselyiden avulla pyrittiin vain tukemaan muilla tavoin kerättyä aineistoa, jolloin sen puutteet eivät nouse merkittäviksi.

Seuraavaksi kerron, miten analyysi eteni litteroinnin jälkeen. Aineiston analyysin jälkeen kokoan saadut tulokset omaksi luvukseen, jossa esittelen tutkimukseni pohjalta ilmenneitä erilaisia kokemuksia.

## *4.2 Aineiston käsittely*

Tässä alaluvussa käyn läpi aineistoni analyysia paneutumalla aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Tarkoitukseni on eritellä kokemuksia, joita syntyy varhennettuun kielikasvatukseen liittyvässä kielirikasteisessä opetustilanteessa. Tavoitteenani ei ole tuottaa tietoa, jonka avulla voitaisiin ymmärtää syvällisesti ihmisen käyttäytymistä vaan pyrkiä lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Neuendorf 2002, 53). Analyysia oltaisiin voitu lähestyä myös teemoittelun avulla, mutta päädyin tukeutumaan sisällönanalyysiin, sillä teemoittelu olisi voinut rajata joitain mielestäni huomionarvoisia ilmiöitä tutkimukseni ulkopuolelle.

### *4.2.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi*

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena muodostaa käsitteellinen näkemys empiirisestä aineistosta systemaattisen tarkastelun avulla. Systemaattisuudella viitataan analyysin vaiheittaiseen etenemiseen. (Mayring 2004, 267; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Grönfors (1985, 161) vertaa sisällönanalyysia leipomiseen, kun taas Vilka (2006, 81–83) puhuu johtolangoista, joiden avulla saadaan vastaus tutkimuskysymykseen. Itse löydän samankaltaisuuksia sisällönanalyysistä ja lasten käyttäytymisestä. Lapset saattavat haluta rikkoa ja pilkkoa valmiin asetelman osiin ja kasata sen sitten uudelleen itse. Samaa tapaan sisällönanalyysi aloitetaan purkamalla aineisto osiin. Sitten eri osia tarkastellaan ja yhdistellään, jonka jälkeen paloja yhdistämällä luodaan laajempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.)

Tarkoitukseni on siis eritellä kokemuksia, joita syntyy varhennettuun kielikasvatukseen liittyvässä kielirikasteisessä oppimistilanteessa. Siten analyysini

nojautuu kuvailevaan sisällönanalyysiin, jonka tavoitteena on nimensä mukaisesti kuvailla tutkittavaa ilmiötä tai sen osia. Tarkoituksena ei siis ole tuottaa tietoa, jonka avulla voitaisiin ymmärtää syvällisesti ihmisen käyttäytymistä vaan sen avulla voidaan saavuttaa lisää ymmärrystä ilmiöstä. (Neuendorf 2002, 53.)

Kuten muissakin tutkimukseni vaiheissa, myös analyysissa lähestyn lasten kokemuksia mahdollisimman aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyys ilmenee esimerkiksi tavassa, johon luokitteluni perustuu. En pohjannut luokittelua mihinkään aiempaan teoriaan, kuten olisi tyypillistä teorialähtöisessä lähestymistavassa, vaan luokitteluni lähtökohtana olivat puhtaasti aineistossa esiintyvät ilmiöt. (Kananen 2014, 108; Kondracki, Wellman & Amundson 2002, 225.) Saavuttaakseni lapsinäkökulman perehdyin ensin havainnointimateriaaliin ja lasten haastatteluihin. Vasta sen jälkeen hain tukea tulkinnoilleni luokanopettajien haastatteluista sekä opiskelijoiden kyselyn tuloksista.

Etenin tutkimuksessani induktiiviselle sisällönanalyysille tyypillisen kaavan mukaan. Kuvaan etenemistäni vaiheittain kuviossa 3. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 107) jakavat laadullisen analyysin kolmeen vaiheeseen: pelkistäminen, klusterointi eli luokittelu sekä abstrahointi eli laajentaminen. Kananen (2014, 101) lisää Tuomen ja Sarajärven jaotteluun aineiston yhteismitallistamisen eli litteroinnin, jota hän pitää analyysin ensimmäisenä vaiheena. Esittelen seuraavaksi tutkimukseni aineiston analyysia näihin neljään vaiheeseen nojautuen.



**KUVIO 3.** Sisällönanalyysiin perustuva analyysiprosessi

#### 4.2.2 Analyysi vaihe vaiheelta

Aloitin työstämällä aineiston kirjalliseen muotoon kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut. Litteroinnin lisäksi kävin läpi havainnointimateriaalia eli kenttämuis-tiinpanojani samalla korjaten ja selkeyttäen niitä. Koin ryhmähaastatteluiden litte-roinnin ajoittain haasteellisena, sillä lasten ääniä oli vaikea tunnistaa toisistaan. Tiedostin haasteen kuitenkin etukäteen, minkä vuoksi litteroin haastattelut sa-mana päivänä heti haastatteluiden jälkeen, jolloin lasten puheen tunnistaminen oli helpompaa.

Litteroinnissa aineistoon liitetään usein tunnistetietoja, joiden avulla an-ne-taan lukijalle lisätietoa vastaajista (Eskola 2001, 154). Käytin tunnistetietoina nu-meroituja koodeja LA, LO, OP sekä h, joilla viitataan henkilöihin. Lasten haastat-teluissa ilmenneet sitaatit olen merkinnyt koodilla LA. Lisäksi lasten haastatte-luista poimittujen sitaattien perään olen merkinnyt, missä haastattelussa ne ovat ilmenneet. Haastatteluja kuvaan kirjaimella H. Kirjaimella h viitataan itseeni haas-tattelijana. Opettajien haastatteluihin viitataan kirjaimilla LO ja opiskelijoiden kyse-lyihin kirjaimilla OP. Lisäksi suomensin opiskelijoiden kyselyistä poimimani sitaa-tit. Liitin vapaat suomennokset sitaattien perään ja merkitsin ne kauttaviivalla. Suomennosten tarkoitus on taata sitaattien ymmärrettävyys lukijalle.

Miles ja Hubermann (1994, 51) pitävät näitä työvaiheita ehtona kvalitatiivi-sen aineiston analyysille. Kerätty data on ensin saatettava muotoon, jossa sitä voidaan käsitellä ja analysoida. Aineiston työstäminen pohjustaa tutkijaa analyys-in seuraaviin vaiheisiin ja estää siten tätä joutumasta harhaan aineistonsa kanssa. (Miles & Huberman 1994, 51.)

Aineiston yhteismitallistamisen jälkeen etenin pelkistämiseen, jossa on tar-koituksena läpikäydä aineistoa ja eritellä siitä tutkimustehtävän kannalta olennai-nen tieto. Tässä vaiheessa aineistoa pyritään purkamaan ja järjestämään liittämällä siihen erilaisia koodeja. (Miles & Huberman 1994, 56.) Tuomen ja Sarajär-ven (2002, 109) mukaan tätä vaihetta ohjaa tutkimuksen tutkimustehtävä. Koska tutkimukseni tarkoituksena on eritellä erilaisia opetustilanteessa syntyviä koke-muksia, keräsin aineistosta kaikki tilanteet ja puheet, joissa ilmeni, miten lapset kokivat erilaisia asioita. Ajattelen, että lasten antamat merkitykset ovat tilanteessa syntyviä kokemuksia, joista olen kiinnostunut.

Liitin litteraatteihin ja kenttämuistiinpanoihini alleviivauksia ja koodeja erittelemiini kohtiin. Käytin koodeina kuvailevia ilmaisuja, joita havainnollistan esimerkkien avulla taulukossa 1. Kuvailevien ilmaisujen tarkoituksena oli liittää merkitys aineistosta löytämilleni sanoille, lauseille ja kuvauksille. Pidin kuitenkin huolen, etteivät koodit muuttaneet aineistosta ilmenevien tilanteiden merkityksiä. Erittelin muun muassa erilaisia tunteita, vuorovaikutustilanteita sekä lasten toimintaa ja käyttäytymistä.

**TAULUKKO 1.** Pelkistäminen analyysissä

Alkuperäinen sitaatti	Pelkistetty ilmaus
H4: joskus mä oon miettiny et tulis niinku vastaan joku joka ei ois niinku suomalainen. h: mitä sä sit tekisit? H2: puhuisin sille! (LA2)	Vuorovaikutuksen helppous
H5: No aika samanlaisia paitsi ne ei puhu suomee. H3: No ne oli vähän erikoisia. h: Millä tavalla erikoisia? H3: Ne oli musta niinku kivempia. Tai ei niinku kivempia, mutta ku ne oli niinku tosi kivoja. (LA3)	Erilaisuuden kuvailua positiivisuuden kautta

Pelkistämisen jälkeen siirryin analyysin kolmanteen vaiheeseen, luokitteluun eli klusterointiin, jonka tarkoituksena on tiivistää ja käsitteellistää aineistoa (Kananen 2014, 113). Milesin ja Hubermanin (1994, 249) mukaan luokittelussa tarkoituksena on saavuttaa laajempi ymmärrys ilmiöstä luokittelemalla ja käsitteellistämällä ilmiöön liittyviä asioita niiden ominaisuuksien perusteella. Kävin siis aineistosta keräämiäni pelkistettyjä ilmaisuja läpi kokoamalla ne ajatuskartaksi, jonka avulla vertailin ja yhdistelin niitä. Luokittelun perusteella muodostui neljä pääteemaa: vieras kieli ja kulttuuri, opetuksessa toteutettu toiminta, ilmapiiri sekä vuorovaikutus. Tämän jälkeen pyrin edelleen tiivistämään aineistoa etsien pääteemojen sisältä yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia, joiden perusteella luokittelin ne

erilaisiin alaluokkiin. Alaluokat muodostivat lopulta vastauksen tutkimuskysymykseeni.

Pääteemojen ja alaluokkien muodostumisen jälkeen jatkoin analyysin viimeiseen vaiheeseen, laajentamiseen. Grönfors (1985, 85) käyttää tästä analyysin vaiheesta termiä synteesi, jonka hän erottaa analyysin aiemmista vaiheista. Hänen mukaansa synteesisissä tutkijan tavoitteena on luoda tieteellisiä johtopäätöksiä analyysissä syntyneistä osista. Mikäli pitäydytään mielikuvassa, jossa valmis rakennelma rikotaan ja kootaan uudelleen, voitaisiin tätä vaihetta verrata rakennelman uudelleen kokoamiseen. Tarkoitukseni oli siis tarkastella tulkintojani laajemmasta näkökulmasta. Huomasin, että jokaisen pääteeman alle muodostuneesta alateemasta voitiin löytää kielitietoisien kielikasvatuksen piirteitä.

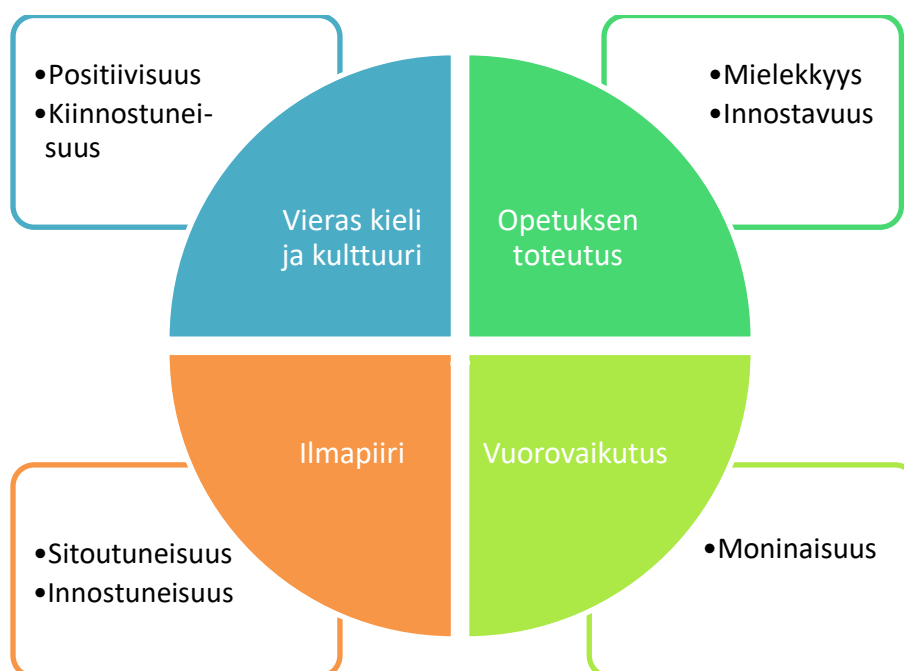
Sisällönanalyysin voidaan katsoa nojaavan vahvasti tutkijan päättelyyn ja hänen tulkintoihinsa (Tuomi & Sarajarvi 2002, 112). Siten täyttä objektiivisuutta on mahdotonta taata. Tutkielmani tieteenfilosofiseen asenteeseen vedoten pyrin kyseenalaistamaan havaintojani ja tulkintojani myös analyysivaiheessa. Kävin pitkin analyysia läpi valintojani ja kirjasin ylös erilaisia retorisia kysymyksiä muun muassa siitä, mihin tulkintani perustan ja ilmeneekö asia puhtaasti aineistosta vai onko se riippuvainen ennakkokäsityksistäni. Esimerkiksi luokittelu olisi voitu toteuttaa monella tavalla, sillä ajattelen kokemusten olevan kontekstuaalisia. Tällä tarkoitan sitä, että esimerkiksi vieras kieli ja kulttuuri vaikuttivat toiminnan taustalla ja ovat näin ollen osa kaikkia kokemuksia. Koin kuitenkin, että niihin liittyneiden kokemusten nostaminen yhdeksi pääteemaksi oli tarkoituksenmukaista. Sen avulla tuon esille kokemuksia, jotka liittyivät suoraan vieraaseen kieleen ja kulttuuriin erillisenä ilmiönä.

Valintojeni kriittisen tarkastelun myötä luokitteluni ja tulkintani tarkentuivat, mikä vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta (Kondracki ym. 2002, 225). Seuraavaksi siirryn esittelemään analyysin avulla syntyneitä tutkimukseni tuloksia.

## 5 TULOKSET

Tutkimukseni tulokseksi muodostui neljä pääteemaa, jotka sisälsivät erilaisia kokemuksia. Pääteemat ovat vieras kieli ja kulttuuri, opetuksen toteutus, ilmapiiri sekä vuorovaikutus. Nämä neljä pääteemaa ja niiden sisältämät kokemuksia kuvaavat alaluokat muodostavat vastauksen tutkimuskysymykseeni: millaisia kokemuksia kielirikasteisessä opetustilanteessa syntyy?

Seuraavaksi esittelen jokaiseen pääteemaan liitettyjä kokemuksia. Tuon esille otteita alkuperäisestä havainnointimateriaalistani sekä sitaatteja haastatteluaineistosta. Otteilla ja sitaateilla pyrin havainnollistamaan ilmaisuja, jotka ovat muodostaneet pääteemat. Olen koonnut tutkimukseni löydökset kuvioon 4. Ajattelen, että toiminnassa ilmenneet kokemukset liittyvät toisiinsa, jolloin niiden irtottaminen kontekstista on mahdotonta. Kuvaan pääteemoja ympyrän sektoreina, jotka muodostavat kokonaisuuden eli tutkielmani tapauksen kontekstin.



**KUVIO 4.** Kokemuksia varhennetun kielikasvatuksen yhteydessä toteutetuista kielirikasteisista opetustuokioista

## 5.1 Positiivista ja kiinnostunutta suhtautumista vieraaseen kieleen ja kulttuuriin

Tähän pääteemaan liitin sellaiset kokemukset, jotka perustuivat vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Katsoin, että tähän teemaan sisältyvät siis sellaiset asiat, joissa puhuttiin kielestä, kielten tai sanojen oppimisesta sekä vieraan kielen tai kulttuurin aiheuttamista tunteista. Kokemuksista muodostui kaksi alaluokkaa, jotka ovat positiivisuus ja kiinnostuneisuus.

Vieras kieli ja kulttuuri näyttäytyivät haastattelu- ja havainnointimateriaalin perusteella lapsille *positiivisessa* valossa. Erilaisuuden kokemuksiin liitettiin positiivisia tunteita. Kielen ja kulttuuriin liittyvien asioiden lisäksi myös opiskelijat nähtiin erilaisina. Opiskelijoiden erilaisuus näyttäytyi erään oppilaan puheessaan mukavuuden ja positiivisuuden kautta.

LA3: No ne [opiskelijat] oli vähän erikoisia.

h: Millä tavalla erikoisia?

LA3: Ne oli musta niinku kivempia. Tai ei niinku kivempia, mutta ku ne oli niinku tosi kivoja. (H3)

Erilaisuus ja erimaalaisuus näyttäytyivät lapsille myös muiden haastatteluiden perusteella iloisuuden, nimien ja eri kielen puhumisen kautta. Kahdessa haastattelussa (H3 ja H5) erityisesti opiskelijoiden nimet mietityttivät lapsia.

LA3: Ne [opiskelijat] oli aika.. Ne oli tosi niinku ilosia.

LA5: No aika samanlaisia paitsi ne ei puhu suomee.

LA4: ... ja niillä on eri nimet. (H3)

LA3: No niiden nimet oli sillee niinku vähän oudot. (H5)

Lapset eivät kuvanneet mitään negatiivista eikä negatiiviseen sävyyn vaan suorastaan unelmoivat kohdemaassa vierailusta sekä paikallisten mekkojen käyttämisestä.

LA2: Nii, mutta se näytti tosi kauniilta. Haluais itekin olla siellä. (H2)

LA2: Siel [kohdemaassa] ois kiva, ku joka päivä vois pitää semmosta mekkoa. (H5)

Toisaalta eräässä lasten haastattelussa vieras kieli ja erilaiset asiat, joista opiskelijat olivat kertoneet oppitunneillaan, nähtiin outona.

LA1: Noo se oli outoo, ku ne puhu ihan eri kieltä. (H1)

LA4: Ja siel [kohdemaassa] oli paljon erilaisia asioita, ku Suomessa on siel. (H2)

Havainnointimateriaalissa jännitys ja outous ei tullut esiin. Sen perusteella lasten suhtautuminen vaikutti verrattain normaalilta jo ensimmäisestä oppitunnista alkaen. Tämä ilmeni muun muassa siinä, että lapset iloitsivat yhteen ääneen, kun opiskelijat kertoivat tuntinsa tavoitteen. Kuitenkin, kun kysyin, miltä ulkomaalaisten opiskelijoiden opettaminen tuntui, suurimmassa osassa haastatteluissa lapset kertovat sen olevan kivaa. Tutkielman aineiston perusteella eri kielet ja kulttuuri näyttäytyivät lapsille pääasiassa positiivisessa valossa. Positiivisen ja sallivan suhtautumisen voidaan katsoa kertovan monikielisyyttä tukevasta toiminnasta (Pyykkö 2017,16).

Kunnioittava suhtautuminen kieliin ilmeni aineistosta, vaikka ymmärtämistä pidettiin aika ajoin vaikeana. Opiskelijat kertoivat käyttäneensä kommunikointikielenä oppitunneilla englantia, suomea ja omaa äidinkieltään. Eräs luokanopettaja piti haastattelun mukaan tärkeänä, että opettaja hallitsee lasten kielen. Lapset kuvailivatkin haastatteluissa useaan otteeseen haasteita vieraan kielen ymmärtämisessä. Lapset puhuivat, etteivät ymmärtäneet kaikkea, mutta useimmat lisäsivät ymmärtäneensä jotain.

LA2: Mä en oikee mitään tajunnu, et mitä ne puhu. Paitsi että kyl mä jotain varmaan..

LA4: Mä en ainakaan ymmärtäny siitä melkeen mitään, paitsi osas ne ihan hyvin suomee ainakin jotain sanoja. (H2)

Se, että lapset ajattelivat ymmärtäneensä jotain voisi kieliä siitä, etteivät lapset näe erikielisyyttä esteenä kommunikoinnille. He näyttivät myös hyväksyvän niin oman kuin muidenkin osaamattomuuden, mikä on Pyykön (2017, 16) mukaan edellytys monikieliselle yhteisölle. Lapset puhuvat myös eri kielten yhdistelystä ja samanaikaisesta käytöstä viitatessaan opiskelijoiden suomenkielentaitoon. Tämän voidaan siis ajatella osoittavan, että kieleen suhtaudutaan resurssina vuorovaikutustilanteissa. (Pyykkö 2017,16.)



Vieraaseen kieleen ja kulttuuriin suhtauduttiin lasten haastatteluiden ja opetustilanteissa ilmenneiden leikittelyhetkien perusteella myös *kiinnostuneesti*. Eräässä haastattelussa oppilaat leikittelivät vieraskielisillä ja suomenkielisillä sanoilla ja niiden samankaltaisuuksilla. Oppilaat löysivät kielistä joitakin samoja sanoja, joilla nähtiin olevan eri merkityksiä.

LA4: mut se "nam" [suomeksi kaksi] on vähä niinku meijän kielellä..

LA2: nam nam! (H5)

Havainnoinnin perusteella lapset leikittelivät myös äänneillä ja tutkimuksessa käytetyn vieraan kielen tonaalisuudella opettajien johdolla. Esimerkiksi äänenpainojen muuttaminen aiheutti iloa ja naurua. Tällaisen innostuneen asennoitumisen, opitun hyödyntämisen, kieleen tutustumisen sekä sillä leikittelyn voidaan katsoa kertovan lasten innokkuudesta. Niiden voidaan ajatella viittaavan siten myös projektiin ja kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen tavoitteiden onnistumisesta. Toisaalta innostuneisuus oli odotettua ja siten normaalia, sillä Cameronin (2002,1) mukaan lapset innostuvat helposti eivätkä koe häpeää tai ujoutta uutta kieltä kohtaan, kuten aikuiset. Lapset ottavat uuden opitun kielen heti käyttöön (Cameron 2002, 1).

Lapset tutustuivat kieleen ja tutkivat sitä haastatteluissa myös vertailemalla yleisesti vierasta kieltä ja suomen kieltä keskenään. Suomen kieltä pidettiin vaikeana kielenä. Toisaalta se nähtiin helppona niille, jotka ovat kotoisin Suomesta.

LA2: Nii, ku suomi on kumminki aika vaikee kieli. Mut sit meille se on tosi helppoo.

LA1: Nii, koska mehän ollaan itse sieltä maasta. (H1)

Toisaalta lapset pitivät myös vierasta kieltä vaikeana ja puhuivat sen oppimisesta ja osaamisesta. Keskusteluista erottui selkeästi se, että lapset ymmärsivät äidin kielen merkityksen ja pohtivat sitä, miten toisille saman kielen oppiminen voi olla haastavaa ja toisille erittäin helppoa. Kielen merkityksen pohtimisen voitaisiin ajatella laajentavan lasten ymmärrystä kielestä ja sen merkityksestä sekä asemasta yhteiskunnassa. Tämän voidaan ajatella kehittävän kielitietoisuutta. (Rapatti 2015, 55.)

LA3: Ehkä ne [opiskelijat] totee, et meillä on vaikeit sanoja, mut mejän mielestä niillä on vaikeempaa, vaikeemmat nimet. (H3)

Myös kirjoittamisen ja kirjainten erilaisuus suhteessa suomen kieleen mietitytti lapsia haastatteluissa. Kirjaimiin kiinnitettiin huomiota ja niitä vertailtiin vieraissa kielissä ja suomen kielessä käytettäviin aakkosiin. Lapset pohtivat kirjoittamisen selkeyttä ja haastavuutta.

LA3: Ne kirjottaa jopa erilaisesti ku me. Me kirjojetaa sillee... Mun mielest me kirjojetaan sillee selvemmin, mut niitten mielestä ne kirjottaa selkeemmin.

h: Niimpä mistäköhän..

LA2: No koska me ollaan erimaalaisia. (H3)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) esitetään, että kielikasvatuksen tavoitteena on kiinnostuksen herättäminen vieraita kieliä ja kulttuureita kohtaan. Tämänkaltaisen kielen tutkimisen ja sillä leikkittelyn voidaan katsoa kertovan lasten kiinnostuksesta vierasta kieltä sekä sen oppimista kohtaan. Siten voidaan ajatella, että nämä kokemukset vieraasta kielestä viittaavat monikielisyttä tukevan ideologian lisääntymiseen. Lasten ymmärrys eri kielistä ja niiden eroavaisuuksista ja samankaltaisuuksista laajentavat näkemystä kielistä ja johdattavat muita kieliä kunnioittavaan kulttuuriin. Kieliä tutkittiin niitä arvostelematta.

## 5.2 Innostavaa ja mielekästä opetusta

Tähän pääteemaan sijoitin sellaiset asiat, jotka liittyivät tunnilla toteutettuun ennalta suunniteltuun toimintaan ja opetukseen. Pääteema sisältää kaksi alaluokkaa, joita ovat innostavuus ja mielekkyys.

Opetukseen ja vieraan kielen oppimiseen suhtauduttiin havainnointi-, kysely- ja haastatteluaineiston perusteella *innokkaasti*. Havainnointiaineistossa innokkuus ilmeni esimerkiksi siinä, että ennen opetuksen alkua – lukuun ottamatta ensimmäisiä oppitunteja – lasten puheesta ja keskusteluista erottui edellisillä tunneilla opittuja vieraskielisiä ilmauksia sekä sanoja englanniksi. Lisäksi toinen opiskelijoista kertoi kuulleensa lasten käyttävän tunneilla oppimiaan vieraskielisiä ilmauksia spontaanisti koulun käytävillä.

OP1: Hearing some of them saying greetings in [kohdekieli] when they were in the corridor. / Kuulin joidenkin lasten tervehtivän toisiaan koulun käytävillä [kohdekielellä].

Koska tunteihin orientoiduttiin hyvin ja opittua hyödynnettiin omaehtoisesti tuntien alussa ja käytävillä, näyttää siltä, että lapset olivat innostuneita ja sitoutuneita opetukseen. Lapset hyödynsivät vähäistä kielitaitoaan, mikä mainitaan opetussuunnitelman perusteissa kielikasvatuksen tavoitteissa. Lisäksi omaehtoisuuden voidaan ajatella kielivän itseohjautuvuudesta, jonka tukeminen on myös asetettu yhdeksi kielikasvatuksen tavoitteeksi opetussuunnitelman perusteissa. (POPS 2014, 103.)

Opetuksen toteutus näyttäytyi aineiston perusteella myös *mielekkyyden* kautta. Eräs opettaja kuvaili projektin opetustunteja ”positiivisena tuulahduksena” (LO2). Niin lasten kuin luokanopettajien haastatteluiden mukaan lapset suhtautuivat opiskelijoiden vierailuihin positiivisesti ja pitivät oppitunneista kovasti.

LA2: Se on hauskaa, et ne tulee meille joka kerta (H4)

LO1: No kyllä ne [oppilaat] mun mielestä kaikesta tykkäs.

Luokanopettajat vahvistivat positiivista vaikutelmaa lisäämällä, että vierailijoita ja heidän tuntejaan odotettiin innolla.

LO2: Nytte [oppilaat] on kysyny niinku tänää aamullaki, että koska ja millä tunnilla, että kyl he niinku odottaa sitä ja on niinku positiivisesti...

Lasten haastatteluiden sekä havainnoinnin perusteella toiminta perustui toiminnalliseen lähestymistapaan kielenoppimista kohtaan. Heidän mukaansa tunneilla pelattiin, leikittiin sekä opittiin vieraan kielen sanoja.

LA3: Harjoteltiin [kohdekieltä] ja leikittiin. (H2)

LA3: No me leikittiin vähän kaikennäköstä. (H4)

LA5: No me vähän opeteltiin uusia sanojaki. (H3)

Eräs oppilas kertoi myös, että kielen oppimisen lisäksi tunneilla opittiin asioita vieraasta kulttuurista.

LA2: Ja me saatiin tietää vähän uutta tietoo [kohdemaasta]. (H4)

Lapset mainitsivat jokaisessa haastattelussa sekä kielten oppimisen että leikkimisen ja pelaamisen kuvaillessaan opetustuokioita. Tuokioiden kuvailuissa näytti kuitenkin selkeästi korostuvan erilaiset pelit ja leikit. Lapset kuvailivat niitä hyvin tarkasti, ja suurin osa lasten haastattelumateriaalista onkin leikkien sääntöjen ja kulkujen kuvailua. Toisaalta havainnointimateriaalin perusteella opetustilanteissa suurin osa ajasta kului leikkien ja pelaten. Voidaan siis ajatella, että on luonnollista, että ne korostuivat myös lasten puheessa.

Leikkien ja pelien kuvailun voidaan katsoa olleen myös kielten oppimisen kuvailua, sillä opiskelijoiden mukaan leikkien ja pelien tarkoituksena oli tutustuttaa lapset vieraskielisiin ilmauksiin ja joihinkin kohdekielen sanoihin. Toisaalta lapset eivät maininneet kielten oppimista puhuessaan leikeistä ja peleistä. Lapset puhuivat haastatteluista peleistä ja leikeistä sekä kielten oppimisesta erillisinä asioina. Voitaisiin siis ajatella, että lapset yhdistivät kielen oppimisen vieraiden sanojen opetteluun. Näin ollen lasten kielikäsitukset näyttävät nojautuvan edelleen formaaliin tapaan ymmärtää kieli systeeminä, mikä ilmenee myös Dufvan, Alasen ja Aron (2003, 300) tutkimuksessa.

Kuitenkin, koska leikkien tarkoitus oli opetella kieltä ja tutustuttaa lapsia vieraaseen kieleen ja kulttuuriin, voidaan tämän ajatella mahdollisesti laajentavan lasten kielikäsitteitä toiminnan jatkuessa. Lasten haastatteluissa ilmeni myös, etteivät lapset kokeneet leikeissä olevan juurikaan eroa suomenkielisiin leikkeihin ja peleihin verrattuna, mikä voisi viitata siihen, ettei erilaisuus näyttäytynyt haasteena tai ongelmana vaan siihen suhtauduttiin positiivisesti tai neutraalisti.

LA5: No mun mielestä ne oli aikalailla samanlaisia, ku mitä niinku suomeskin on mutta vaan eri kielellä tavallaan. (H3)

Jokaisen opetustilanteen päätteeksi opiskelijat ripustivat luokan seinille hymynaamakuvia, jotka kuvasivat erilaisia mielentiloja, kuten positiivinen, neutraali ja negatiivinen. Opiskelijat pyysivät lapsia asettumaan sen seinälle ripustetun kuvan alle, joka kuvaa parhaiten heidän tunteitaan opetustunnista. Lähes kaikki oppilaat päätyivät hymyilevän naaman alle, mikä kertoo siitä, että oppilaat pitivät toimintaa mielekkäänä. Erään opiskelijan kommentti vahvistaa tätä huomiota.

OP2: At the end of each lesson, students evaluated it and almost most of them liked the lessons and they could talk about what they learnt and liked most. / Jokaisen oppitunnon päätteeksi, oppilaat arvioivat ne ja lähes kaikki

pitivät oppitunneista ja he saivat kertoa, mitä he oppivat ja mistä he pitivät eniten.

Voidaan siis ajatella, että kokemuksena leikit näyttäytyivät vahvimpana, sillä niitä pidettiin mielekkäinä ja ne korostuivat lasten puheessa. Opettajat vahvistivat käsitystä siitä, että leikit ja konkreettinen tekeminen olivat mielekkäintä lapsille.

Luokanopettajat pohtivat haastatteluissaan innokkuuden ja mielekkyyden taustalla vaikuttavia tekijöitä. He toivat esille useaan otteeseen opetuksen toiminnallisuuden vaikutuksia ilmapiiriin ja lasten osallistumiseen. Erään opettajan mukaan ilmapiiriin saattoi vaikuttaa vapaamman tekemisen mielekkyys.

LO2: Ku se on niille vähän niinku semmosta kevennettyä ohjelmaa, nii se on tottakai mukavampaa.

Toinen opettaja epäili innokkuuden johtuvan toiminnallisesta ja arjesta poikkeavasta tekemisestä.

LO2: Iha sama ku me katotaan nyt muumejakin tässä tiistaisin nii he odottaa sitä, että kaikki mikä on niinku normaalirutiineista poikkeavaa nii on niinku hyväksi. Ja tekee sen, että se on kuitenkin iha mieleistä.

Sitä, etteivät eri kieli tai ulkomaalaiset vierailijat näyttäytyneet lapsille uhkana ja jännittävänä vaan tavallisena ja mukavana, arjesta poikkeavana tekemisena, voitaisiin pitää eräänä tutkimukseni tuloksena.

### *5.3 Sitoutunut ja innostava ilmapiiri*

Tämä pääteema sisältää sellaiset kokemukset, jotka liittyivät opetustilanteiden ilmapiiriin. Havainnointimateriaalin perusteella ilmapiiri opetustilanteissa oli yleisesti *sitoutunut* ja *innostava*, mikä ilmeni muun muassa siinä, että oppilaat osallistuivat aktiivisesti viittaamalla ja vastaamalla kysymyksiin sekä kysymällä kysymyksiä myös itse. Lisäksi lapset osallistuivat innokkaasti erilaisiin toiminnallisiin tehtäviin. Innokkuus ilmeni havainnoinnin perusteella siinä, miten oppilaat huutelevat ja liikehtivät hyppien ja tärysten osallistuessaan erilaisiin peleihin ja leikkeihin. Erityisesti pienissä kilpailutilanteissa innokkuus oli käsin kosketeltavaa, sillä äänitasot ja liikehdintä lisääntyivät niiden aikana huomasti. Myös opiskelijat puhuivat innokkaasta osallistumisesta.

OP2: The students were so energetic and engaged. / Oppilaat olivat energisiä ja sitoutuneita.

Toisaalta oppitunnot sisälsivät myös rauhallisia, opettajajohtoisia opetustilanteita. Niiden aikana oppilaat keskittyivät opetukseen, mikä ilmeni muun muassa siinä, että oppilaiden katseet olivat suunnattuina opetukseen. Opetuksen seuraamisen ja siihen keskittymisen voidaan katsoa viittaavan sitoutuneisuuteen. Opetukseen osallistuminen ja sitoutuneisuus ilmenivät myös siinä, miten kaikki oppilaat toistivat vieraan kielen sanoja opiskelijoiden johdolla. Myös opettajien haastattelut ja opiskelijoiden kyselyiden vastaukset vahvistivat havainnoinnin perusteella syntyneitä vaikutelmia ilmapiiristä.

LO2: No mun mielestä ihan niinku positiivinen ja hyvä ilmapiiri, että kylhänne mielellään tekee niitä tehtäviä ja odottavatkin niitä.

OP1: For the most part I could feel almost everyone was engaging. / Koin, että lähes kaikki oppilaat olivat sitoutuneita suurimman osan ajasta.

OP2: Students actively participated and contributed to the lessons: they asked more questions, answered teachers' questions, played games. / Oppilaat osallistuivat opetukseen aktiivisesti. He kysyivät lisäkysymyksiä, vastasivat opettajien kysymyksiin, pelasivat pelejä.

Cameronin (2001, 1) mukaan lapset ovat usein innostuneempia kuin aikuiset ja suhtautuvat toimintaan innokkaasti, vaikkeivat ymmärtäisi täysin tekemisen tarkoitusta. Toisaalta hän toteaa, että lapset menettävät kiinnostuksen melko helposti ja nopeasti varsinkin, jos tehtävä on liian vaikea. Voitaisiin siis ajatella, että koska innostunut ilmapiiri pysyi yllä oppitunneilla, tehtävät ja toiminta olivat hyvin ikävaiheelle sopivaa. Tätä pidetäänkin usein ehtona varsinkin varhaisella iällä toteutetulle kielikasvatukselle (Skinnari & Sjöberg 2018, 17).

Toisaalta opettajien puheessa korostui huoli normaalista poikkeavan, vapaamman toiminnan tuomista haasteista järjestyksen ylläpidolle. He näkivät, että toiminnallisessa tekemisessä oppilaiden keskittyminen on vaarassa herpaantua helposti. Tähän vedoten eräs opettaja kuvaili ilmapiiriä jopa melko riehakkaaksi. Huoli ilmeni myös siinä, että opettajat kertoivat, että heidän tuli toimia myös järjestyksen ylläpitäjinä.

O2: Tässäki aika monella lähtee sillä tavalla vähän niinku laukalle tämmöset vähä niinku vapaammat tilanteet.

O1: Selvästi lapsille on aina nää tämmöset lattialla olo -kohdat niinku vaarallisia. Niin että osalla se menee semmoseks ryömimiseks ja pyörimiseks ja vähä riehumiseksi.

Voidaanko siis ajatella, etteivät kaikki oppilaat olleetkaan kiinnostuneita ja mukana opetuksessa vai onko järjestyksen ylläpito vapaammassa "lattialla olo -tilanteissa" normaalia ja välttämätöntä. Havainnointimateriaalin perusteella järjestyksen ylläpitoa ei ollut tavallisesta kouluarjesta poikkeavaa määrää. Voidaan kuitenkin kysyä, olenko havainnoijana osannut kiinnittää sellaiseen huomiota. Luokanopettajat tuntevat oman luokkansa tavat ja toiminnan, joten voidaan olettaa, että he osaavat kuvailla paremmin ilmapiiriä. Toisaalta eräs opettaja kertoi haastattelussaan, ettei ollut käyttänyt toiminnallisia opetusmenetelmiä työssään. Voidaan siis ajatella, ettei hän ollut tottunut toiminnallisiin tilanteisiin eikä siten ehkä osannut erottaa tässä projektissa toteutettua toimintaa muista toiminnallisista opetustilanteista. Tällä luokalla toteutetut opetustuokiot eivät näyttäneet havainnointimateriaalin perusteella poikkeavan muista luokista.

Toiminnallisuuden vaaroista huolimatta opettajat totesivat oppilaiden osallistumisen olleen hyvää. Eräs opettaja kertoi, että "ihan hyvin on mennyt" (LO2), vaikka hän piti opetettavaa luokkaansa haastavana hyvän käyttäytymisen ylläpidon suhteen. Toinen lisäsi, että vapaammassa toiminnassa on etunsa, sillä se antaa lapsille tilaa toimia heille itselleen sopivimmalla tavalla.

O1: Ihan hyvin saatiin kumminki sitte opittua, että moni silti tekee, vaikka se näyttää mulle siltä, et ne vaa riehuu, mut sit ne omasta.. Ne niinku osallistuu siihen sillä omalla tavallaan.

#### 5.4 Vuorovaikutuksen moninaiset keinot

Tässä alaluvussa esittelen pääteemaa, jossa tuon esille kokemuksia liittyen vuorovaikutukseen. Erittelen erilaisia vuorovaikutustilanteita sekä vuorovaikutuskeinoja eli niitä tapoja, joiden avulla informaatio siirtyi ihmisten välillä. Keskityn lasten ja opiskelijoiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin, sillä ne ovat tutkimukseni kannalta olennaisimpia. Tämän pääteeman alle muodostui yksi alaluokka.

Lasten ja opiskelijoiden väliset kohtaamiset olivat havainnointimateriaalin perusteella *moninaisia* ja niitä oli suhteellisen paljon. En kuitenkaan laskenut tark-

kaa kohtaamisten lukumäärää. Opiskelijat liittyivät lasten seuraan ja heidän lähelleen useasti. Opiskelijat neuvoivat ja olivat aktiivisesti mukana ryhmätyöskentelyssä. Lapsille tämä ei näyttänyt havainnoinnin perusteella normaalista poikkeavana, mikä ilmeni muun muassa siinä, etteivät he muuttaneet käytöstään millään tavalla, vaikka opiskelijat esimerkiksi koskivat heidän selkäänsä asettuaan osaksi ryhmätyöpiiriä neuvoakseen. Opiskelijat olivat myös mukana leikeissä ja osallistuivat niihin yhdessä lasten kanssa.

Opiskelijoiden ja lasten väliset kohtaamiset syntyivät havainnointiaineiston perusteella suurimmaksi osaksi opiskelijoiden aloitteesta. Kuitenkin erään opettajan mukaan "rohkeat oppilaat hakivat vähän kontaktia" (LO3). Havainnointiaineistossa lasten aloitteesta tulleet kohtaamiset olivat nopeita ja välittömiä. Lapset saattoivat esimerkiksi tervehtiä opiskelijoita oppimillaan vieraskielisillä sanoilla.

Kuitenkin yleisin lasten ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus tapahtui havainnointiaineistoon nojaten tulkin välityksellä. Myös luokanopettajat vahvistivat tätä havaintoa haastatteluissaan. Heidän mukaansa lasten ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus rajoittui pääosin opettajan tulkkamiseen.

LO1: Se meni siihen semmoseen, että mun kautta, että... Mulla tuli semmonen tunne, että mun kautta se toimi.

Opiskelijat näkivät, että opettajien tulkkamisella oli suuri merkitys ja se helpotti heitä luomaan vuorovaikutusta heidän ja lasten välille.

OP1: Most of the time the Finnish teacher helped me with translating, which I believe prevented me a lot on giving the right message as well as building connection with the student. / Suurimman osan aikaa suomalainen opettaja auttoi minua kääntämisessä, minkä uskon auttaneen minua yhtä lailla antamaan oikean viestin oppilaille kuin rakentamaan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

Tulkkaminen näyttäytyi välttämättömänä osana opetustilanteita myös lapsille. Heidän mukaansa ymmärtäminen olisi jäänyt vähäiseksi ilman opettajan tulkkamista.

LA5: Tai no opet kyl suomensi jotain.

h: Oliko se hyvä, et ope suomensi?

LA5: No osan, mut en usko, et oisin ohjeita kunnolla ymmärtäny. (H3)



Opiskelijoiden kyselyistä ja havainnointimateriaalista ilmeni, että yhteisen kielen puuttumisesta huolimatta, lapset ja opiskelijat kommunikoivat menestyksekkäästi keskenään.

OP2: Students still communicated effectively despite there is still a language barrier. / Oppilaat kuitenkin kommunikoivat hyvin kielimuurista huolimatta.

Havainnointiaineiston perusteella tulkkaaminen näyttäytyi välineenä lasten ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Lapset tuntuivat vastaavan opiske-  
lijoille suoraan, sillä oppilaat eivät kääntäneet päitään ja vastanneet tulkkina toi-  
mineelle opettajalle, joka seiso i luokan perällä, vaan vastasivat suoraan opiskeli-  
joille katset heihin suunnattuina. Lapset kommunikoivat opiskelijoiden kanssa  
hyödyntäen tulkkia nimenomaisesti ainoastaan kielen kääntämiseen. Myös las-  
ten haastattelut vahvistivat tätä havaintoa, sillä lapset eivät nähneet haasteita  
kommunikoinnissa, vaikka yhteistä kieltä ei ollutkaan.

LA4: No se oli helppoo, ku ope kerto sen sit suomeks, nii se oli helppoo. (H5)

LA4: Me vaan sanottiin suomeks asia ja sitte tota ope niinku sano englanniks.  
(H4)

Tämän voitaisiin katsoa viittaavan kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevaan kie-  
likasvatukseen, sillä tulkkaus esiintyy tässä kielenä ja välineenä, jonka tarkoituk-  
sena on välittää tietoa opiskelijoiden ja lasten välillä.

Tulkkauksen avulla tapahtuneen vuorovaikutuksen lisäksi aineistoista il-  
meni vuorovaikutusta myös ilman puhetta. Leikkien ja pelien yhteydessä tapah-  
tuvissa lasten ja opiskelijoiden välittömissä kohtaamisissa tuntui havainnointiai-  
neiston perusteella toistuvan tapa, jossa lasten puhe katosi ja tilalle tulivat ilmeet  
ja eleet sekä erilaiset hymähtelyt. Toinen opiskelija vahvisti tätä havaintoa kyse-  
lyvastauksessaan. Hänen mukaansa kommunikointikeinoina hyödynnettiin kuvia,  
kehonkieltä sekä tulkkaamista. Lapset kuvailivat haastatteluissa myös itse tilan-  
teita, joissa eleet olivat toimineet viestin välittäjinä puheen sijasta.

LA4: Mut sit se osotti mun tukkaa, ku mul on vähän pinkkii nii..

h: No mitä sä sit aattelit et se sano tai tarkotti?

LA4: No jotain tästä pinkistä tukasta. Mut en mä tiä, mitä se sano. (H5)

Lapset ja opiskelijat kommunikoivat menestyksekkäästi keskenään, vaikka heillä ei ollut yhteistä puhuttua kieltä. Eräässä lasten haastattelussa oppilaat pohtivat ulkomaalaisten ihmisten tapaamista. Vierasta kieltä puhuvat nähtiin helppona lähestyä eikä eri kieli näyttäytynyt haasteena oppilaille.

LA4: Joskus mä oon miettiny, et tulis niinku vastaan joku, joka ei ois niinku suomalainen.

h: Mitä sä sit tekisit?

LA2: Puhuisin sille! (H2)

Eri kielen puhumiseen liitetty helppous ilmeni myös lasten ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen analysoinnissa. Oli yhteistä kieltä tai ei, sitä ei nähty esteenä vuorovaikutukselle, sillä vuorovaikutuksen keinoja näytti olevan monia.

# 6 POHDINTA

Juuri ennen tutkielmani valmistumista julkaistiin uudet opetussuunnitelman perusteet vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetukselle. Niiden tarkoituksena on täydentää Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 mainittuja lukuja, jotka koskevat toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten A-oppimäärän mukaista opetusta vuosiluokilla 1–2. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa tähän asiakirjaan ja pohdin sen perusteella välittyvää kokonaiskuvaa tutkimuskohteenä olevasta ilmiöstä. Tulosten pohdinnan ja johtopäätösten jälkeen päätän tarkastelun jatkotutkimusehdotuksiin.

## *6.1 Johtopäätökset ja pohdinta*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erilaisia kokemuksia kielikasvatuksen varhennushankkeeseen liittyvässä kokeilussa. Tavoitteena oli tuoda esille uutta tietoa varhennetun kielikasvatuksen toteuttamisesta kielirikasteisten opetustilanteiden avulla. Näin ollen tavoitteen oli myös auttaa kehittämään toimintaa tulevaisuudessa. Tuloksissa esittelin teemoittain kokemuksia, joiden yhteydessä huomasin, että kaikista pääteemoista voitiin löytää yhtymäkohtia kielitietoisien kielikasvatuksen tavoitteisiin nähden. Samat tavoitteet ovat esillä myös juuri julkaistuissa Vieraan kielen opetussuunnitelman perusteissa (VOPS 2019).

Vieraan kielen opetuksen yhdeksi tehtäväksi on liitetty oppilaiden uteliasuuden herättely vieraita kieliä kohtaan (VOPS 2019, 25). Tässä tutkielmassa vieraalla kielellä leikittelyyn voidaan katsoa viittaavan juurikin edellä mainittuun innostukseen ja kiinnostuksen heräämiseen. Voidaan ajatella, että leikittely ja kielen omaehtoinen käyttäminen koulun käytävillä kertoo siitä, että opetus on ollut tavoitteiden mukaista. Tämä on myös opiskelun itseohjautuvuutta ilmentävä asia. Itseohjautuvuus taas nähdään eräänä kielikasvatuksen tavoitteena (VOPS 2019, 26).

Positiivisuuden voidaan katsoa korostuneen tutkimukseni tuloksissa. Se paistoi läpi jokaisessa pääteemassa. Näin olleen syntyy vaikutelma, että kokeilu oli erittäin onnistunut. Positiivisuus voidaan liittää tavoitteita tukevaan toimintaan. Toisaalta sillä voitaisiin ajatella olevan positiivisia vaikutuksia myös muun muassa oppimistuloksiin, mikäli toimintaa jatkettaisiin, sillä Hongon (2013, 408) mukaan kielenkäyttöaktiivisuudella on yhteys hyviin oppimistuloksiin. Hänen mukaansa kielen käyttö ja sen taidon karttuminen kulkevat käsi kädessä. Hän kuvaa yhteyttä kehämäiseksi, jossa toinen lisää toista. (Honko 2013, 408.) Täten kokeilun toimintaa jatkamalla voitaneen ennustaa hyviä tuloksia oppimisessa.

Toisaalta opettajien mukaan kokeilun toiminta näytti muutamien sanojen oppimisen lisäksi kartuttavan oppilaiden ymmärrystä vieraasta maasta ja sen kulttuurista. Voidaan siis kysyä, mitä kokeilussa oikeastaan opitaan. Tuloksissa toin esille kokemuksia, jotka voisivat viitata vieraan kielen oppimista laajemman ilmiön kehittymiseen. Näyttää siltä, että toiminnalla voitaisiin laajentaa lasten kielitietoisuutta ja tukea monikielisyyttä. Siten myös oppilaiden kulttuurisen identiteetin voitaisiin katsoa kehittyvän, mikä vastaisi myös Eurooppalaisen viitekehyksen asettamiin tavoitteisiin, joita ovat Euroopan maiden välisen solidaarisuuden vahvistuminen (CEFR 2001, 2).

Ajattelen, ettei monikielisyyden tukeminen näyttäyty monikulttuuristuvassa maailmassamme valintana vaan pikemminkin ehtona sosiaaliselle toiminnalle. Luokissa kielivarannot monipuolistuvat ja laajenevat, minkä vuoksi kielen asemaa on pohdittava uudelleen. Näin toteavat myös Harju-Autti ja Latomaa (2018, 1). Kielellä tiedetään olevan poissulkevia tai yhteenkuuluvuutta lisääviä ominaisuuksia (Alisaari ym. 2019, 57; Kieliverkosto 2017). Näin ollen taataksemme yhteistoiminnan ja viihtyvyyden kaikille kieliin on suhtauduttava niiden moniulotteisuutta kunnioittaen. Monikielisyyden tukeminen on nostettu myös Vieraan kielen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi tavoitteeksi (VOPS 2019, 11).

Dufva, Suni, Aro ja Salo (2011) ovat tutkineet kielen asemaa ja roolia koulussa kielten opetuksen ja oppimisen yhteydessä. He toteavat, että kieli ymmärretään yleisesti yksittäisenä kokonaisuutena, kuten yksilön äidinkielenä. Näin ollen kielikäsitteet ovat nojanneet pitkälti yksikielisyteen, jossa monien kielten rinnakkainen käyttö ja oppiminen nähdään jopa uhkana kielelliselle kehitykselle. (Dufva ym. 2011, 110–111; Ceno & Gorter 2011, 341.) Tutkimuksessani näkyi

viitteitä siitä, että lasten käsitykset kielistä nojautuvat yksikielisyyteen vielä nykypäivänäkin, mikä on linjassa myös Dufvan ja hänen kollegoidensa (2011, 119) tutkimustulosten kanssa. Myös Cenos ja Gorter (2011, 341) toteavat, että yksikielisyys nähdään edelleen korostuneena kieltenopetuksessa.

Lapset liittivät tutkimuksessani vieraan kielen oppimisen sanojen opetteluun. Toisaalta lasten aiemmat kokemukset kielten opiskelusta pohjautuivat todennäköisesti kouluissa yleisesti toteutettaviin työtapoihin ja oppimateriaaleihin, joiden nähdään vahvistavan traditionaalisia kielikäsitteitä ja yksikielistä lähestymistapaa (Dufva ym. 2011, 119). Näin ollen Kikatus-hankkeessa toteutetut opetustuokit voisivat muuttaa kielikäsitteitä, sillä ne perustuivat toiminnalliseen ja kokonaisvaltaiseen kielikasvatukseen.

Lisäksi tuloksissa esille tuomani kielillä leikkittely ja positiivinen suhtautuminen siihen sekä vuorovaikutuksen monien tapojen hyödyntäminen voisivat suunnata kielikäsitteitä siihen suuntaan, että kieli ymmärrettäisiin alati muuntuvana, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ja sen mahdollistajana. On tärkeä ymmärtää, ettei kukaan ei voi olla ”täydellinen” puhuja vaan kielen osaamisen eri tasoja on osattava kunnioittaa. (Dufva ym. 2011, 120.) Tutkimuksessani lapset pitivät ainakin omaa osaamistaan sellaisenaan riittävänä ja arvostivat myös vieraskielisten opiskelijoiden osaamista. Omien taitojen hyväksyminen ilmeni muun muassa siinä, että lapset totesivat osaavansa ja ymmärtävänsä ainakin jotain. Näin ollen heidän monikielinen kompetenssinsa näyttää kehittyneen. Dufva kollegoineen (2011, 120) näkee, että monikielisyys tulisi itsessään nähdä kielenä. Se ohjaisi siten kielitietoisuuden kehittymiseen ja niihin tavoitteisiin, jotka nähdään tärkeänä VOPS-asiakirjassa.

Katson, että kokeilu vaikuttaa myös muualla, kuin niissä luokahuoneissa, joissa toimintaa toteutettiin. Esimerkiksi vieraiden kielten kajahtelu koulun käytävillä voidaan katsoa kehittäväksi koko koulua. Ajattelen, että yhteisön jäsenet tulevat huomaamattaan asemoimaan kieltä uudelleen, kun vieraat ja moninaiset kielet ovat läsnä yhteisöissä näkyvinä ja kuuluvina asioina. Vieraat kielet eivät näytä erikoisina tai ihmettelyä herättävinä asioina vaan niihin suhtaudutaan neutraalisti. Näin ollen kulttuurisen identiteetin, kielitiedon sekä osallisuuden voidaan ajatella lisääntyvän laajemmin koko kouluyhteisössä. Täten Kikatus-toiminnan

voidaan katsoa kehittävän koko koulun kielitietoisuutta. Tämä ilmenee myös vieraan kielen opetussuunnitelman perusteissa (2019, 29), jossa oppimisympäristöjen tarkoituksena on olla monikielisiä ja kielitietoisia.

Kielikasvatuksen yhteydessä ajatellaan, että kieli kehittyy tietynlaisessa kielellisessä ympäristössä. Dufva, Alanen ja Aro (2003, 303) pohtivat, tulisiko koulun ja lasten arjen välille luoda vahvempia siltoja, jotta lasten kielikäsitkset voisivat kehittyä entistä paremmin. He näkevät, että lasten kielellinen ympäristö on nykyään monimuotoista ja monikielistä. Heidän mukaansa lapsille välittyy arjessa erilaisia arvostuksia ja erilaista tietoa kielestä ja sen käytöstä, kun taas koulussa esiin tulevat arvostukset näyttäytyvät usein jäykkinä ja akateemisina. (Dufva ym. 2003, 304.) Niinpä Vieraan kielen opetussuunnitelman perusteissa (2019) opetuksen lähtökohtana pidetään toiminnallisuutta sekä tutkivaa oppimista. Sen mukaan oppilaille tulisi lisäksi tarjota tilaisuuksia kohdekielen käyttöön ja sen hyödyntämiseen oppimisessa. (VOPS 2019, 27–28.)

Vieraan kielen opetussuunnitelman perusteissa (2019, 27) pidetään tärkeänä, että oppilaita ohjataan käyttämään kieltä erilaisiin tilanteisiin sopivilla tavoilla. Erilaiset vuorovaikutuksen muodot, joita tutkielmani tuloksissa esittelin, ovat esimerkkejä näistä moninaisista kielenkäytön keinoista. Voidaan myös ajatella, että projektin toiminta ohjaa väistämättä kehittämään ja hyödyntämään erilaisia tapoja viestiä. Yhteisen verbaalisen kielen puuttuessa on toisinaan turvaututtava non-verbaalisiin keinoihin, joiden harjoitteluun projektin toiminta näytti ohjaavan. Näin ollen voitaisiin myös ajatella, että toiminta laajentaa kulttuurista identiteettiä ja maailmankansalaisuutta siinä mielessä, että se kehittää vuorovaikutustaitoja. Ollessaan vuorovaikutuksessa vierasta kieltä puhuvien kanssa oppilaat saavat onnistumisen tunteen ja oppivat taitoja tulla toimeen. Kieliverkosto (2017) toteaaakin julkaisussaan kielitaidon kehittämisen tavoitteeksi oppia käyttämään kieltä niin, että voi tulla toimeen muiden kanssa.

Kaikkosen (2005b, 248) mukaan kulttuurien välinen oppiminen – ja näin ollen muiden kanssa toimeen tuleminen oppiminen – edellyttäisi kohtaamisten ja kokemusten reflektointia. Hän näkee, että reflektoinnin avulla oppija peilaa kohtaamisessa syntyneitä kokemuksia aiempaan kokemukseen, jolloin uusi kokemus muuttaa hänen ajatteluaan. Lisäksi tutkija toteaa, että mikäli reflektointia ei tehdä, voidaan päätyä tilanteeseen, jossa ennako-oletukset vahvistuvat eikä kulttuurien välistä oppimista pääse tapahtumaan. (Kaikkonen 2005b, 253–254.) Tämän

projektin eräänä kehitysehdotuksena voitaisiin esittää, että opittuja asioita ja kokemuksia kulttuurien välisistä kohtaamisista puitaisiin yhdessä opetustuokioiden jälkeen. Tietämättä toki jäi, toteuttivatko opettajat tällaista toimintaa myöhemmin opetuksessaan. Pidän tätä kuitenkin huomionarvoisena ajatuksena toiminnan jatkoa suunnitellessa.

## *6.2 Jatkotutkimusehdotukset*

Tuloksissa ilmeni, että lasten kielikäsitykset näyttävät nojautuvan traditionaaliin käsitykseen kielestä. Lapset puhuivat kielestä ja sen oppimisesta sanoihin ja rakenteisiin viitaten. Voidaan kuitenkin kysyä, laajentaisiko projektin kaltainen toiminta kielikäsityksiä. Olisinkin mielenkiintoista tarkastella, muuttuisivatko lasten kielikäsitykset toiminnan jatkuessa.

Olemme kaikki tasa-arvoisessa asemassa siinä, että elämme maailmassa, jossa monikielisyys ja moninaisuus ovat arkipäivää. Saamme olla yhä enemmän tekemisissä erilaisista kulttuureista ja lähtökohdista tulevien ihmisten kanssa. Olisi siis tärkeää, että toiminta, joka tarjoaa mahdollisuuksia autenttisille kohtaamisille toisista kulttuureista kotoisin olevien kanssa, ja joka näyttää laajentavan kielikäsityksiä ja lisäävän siten kielitietoisuutta, voitaisiin tuoda kaikkien saataville. Olisi siis hienoa, että tämän tutkielman kohteena olleiden opetustuokioiden toimintaa laajennettaisiin ja saman kaltaisia kokeiluja ja kohtaamisia sisällytettäisiin jatkossa suomalaiseen perusopetukseen entistä enemmän.

Kohtaamiset arkielämän tilanteissa eivät kuitenkaan lähtökohtaisesti sisällä tulkkeja, joten toiminnan yhteydessä ei voida puhua puhtaasti vieraskielisistä tilanteista. Luokanopettajat kertoivat yrittäneensä toimia ilman tulkkaamista. He kuitenkin huomasivat, etteivät lapset ymmärtäneet ohjeita ilman käännöksiä. Näin ollen luokanopettajat pitivät tulkkaamista välttämättömänä. Toisaalta eräs opettaja pohti, että mikäli ohjeet olisivat olleet yksinkertaisempia, tulkkaamista olisi voinut vähentää. Tämän he näkivät myös kehitysideana, mikäli toimintaa olisi jatkettu. Lisäksi eräs opettaja nosti esille mielenkiintoisen kysymyksen, joka heräsi myös itselläni: Mitä olisikaan tapahtunut, jos opettaja ei olisikaan tulkannut mitään? Voisi olla erittäin mielenkiintoista tutkia, millaisena kieli näyttäytyisi ja millaisia vuorovaikutuksen keinoja opetustilanteissa ilmenisi, mikäli vieraskielistä

puhetta ei tulkattaisi. Varsinkin vanhempien lasten kohdalla tämä voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusehdotus.

Vaikka toiminta näyttäytyikin tutkimuksessani positiivisena ja kielikasvatuksen nykytavoitteita toteuttavana toimintana, nostan esille kysymyksen siitä, olisiko se hyväksi kaikille oppilaille. Eräs opettaja pohtikin haastattelussaan tehtävien soveltuvuutta lapsille, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Tutkimuksessa ei ilmennyt ongelmia tai lukkiutumisia, mutta voidaan kuitenkin kyseenalaistaa toiminnan soveltuvuutta kaikille lapsille tai luokille. Tulisiko toimintaa suunnata siis vain sellaisille luokille, joilla on yleisesti vahva kielellinen valmius, kuten esimerkiksi kielipainotteisille luokille? Entä millaiseen asemaan se asettaisi muut luokat tai sellaiset ryhmät, joiden oppilailla on yleisesti heikot kielelliset valmiudet? Olisiko oikein, että ne lapset joilla on vaikeuksia muutenkin, eivät saisi mahdollisuutta opetella käyttämään vähäisintäkään kielitaitoa eivätkä saisi kokemusta vierauden kanssa toimimisesta.

Se, että A1-oppimäärän mukainen kielenopetus varhennetaan alkamaan peruskoulun ensimmäiseltä luokalta, herättää kysymyksen siitä, millä erin tavoin muutokseen mahdetaan suhtautua eri kunnissa ja kouluissa. Pyykön (2017, 33) mukaan hankemuotoisen kehittämisen heikkoutena voidaan pitää sitä, että toiminnan jatkuvuus ei ole taattua eikä se siten tuota pysyviä muutoksia. Hanketoiminnan tarkoituksena on kuitenkin kehittää ja kokeilla uudistusten mukaisia toimintatapoja, joista tutkimukseni kohteena olevaa projektia voidaan pitää esimerkkinä.

Hanketoiminta ei Pyykön (2017, 33) mukaan tue kaikkia opetuksen järjestäjiä, ja hankkeisiin osallistuvat usein samat tahot. Näin ollen ensisijaisesti mielenkiintoisessa asemassa ovat sellaiset kunnat ja koulut, jotka eivät ole osallistuneen hallituksen kärkihankkeeseen tai kielenopetuksen varhennuksen kokeiluihin. Niissä mukana olleet koulut ovat saaneet valmistautua muutokseen ajan kanssa ja kokeilla toimintaa käytännössä. Minkälaisia ajatuksia hallituksen päätös siis aiheuttaa kouluissa, jossa muutos otetaan vastaan ilman valmisteluja ja ennakointia? Tähän olisi mielenkiintoista ja mielestäni tärkeää perehtyä jatkotutkimuksen keinoin.

Toiminnan jatkuvuuden ja pitkäjänteisyyden kannalta olisi tärkeää pohtia myös opettajien ja oppilaiden kielten välistä yhteyttä opetuksessa. Harju-Autti



(2019) pitää tärkeänä, että opettajat osaisivat oppilaiden kieltä, jolloin luokanopettajien rooli kielten opettajina korostuu. Mielenkiintoisena jatkotutkimusehdotuksena voitaisiinkin perehtyä luokanopettajien käsityksiin varhaisesta kieltenopetuksesta sekä kuulla heidän ajatuksiaan A1-kielen varhentamisesta. Näiden kysymysten avulla voitaisiin kartoittaa opettajankoulutuksen tilannetta kielikasvatuksen osalta, jotta koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan paradigman muutoksen tuomiin uudistuksiin sekä sitä kautta maailman globalisoituvaan tilanteeseen.

### *6.3 Eettisyys ja luotettavuus*

Olen pyrkinyt kuljettamaan eettisyyden pohdintoja mukana tutkielmani kaikissa luvuissa, sillä Karlssonin (2012, 47) mukaan eettisyys rakentuu tutkimusproses- sissa jokaisessa vaiheessa. Eettiset pohdinnat korostuvat erityisesti luvuissa, joissa kuvaan aineistonhankintamenetelmiä sekä tutkimuksen toteutumista. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen rehellinen ja yksityiskohtainen raportoiminen ovat ensiarvoisia eettisyyttä ja luotettavuutta lisääviä tekijöitä (Tutkimuseettisen neuvottelukunta 2012, 6). Pyrin siis kuvaamaan tutkimusprosessini vaiheet tarkasti ja perusteellisesti raportoinnissa. Tuon tässä luvussa esille tarkennuksia sekä yleisiä pohdintoja tutkimukseni eettisyydestä ja luotettavuudesta.

Tutkimukselle on anottava tutkimuslupa ja -suostumus, jotta se on luvallista toteuttaa. Ensiksi anoin kirjallisesti tutkimusluvan kohteena olevan koulun rehtorilta (ks. liite 1), minkä jälkeen anoin tutkimusluvat myös opetuksen antajilta eli tässä tapauksessa opiskelijoilta (ks. liite 2). Myönnettyjen lupien jälkeen tarvitaan vielä jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla tutkimussuostumus. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14.)

Aikuisia tutkittaessa on tärkeää, että osallistumisen vapaaehtoisuuteen kiinnitetään huomiota. Tämä koskee yhtä lailla tutkimuksia, joiden kohteena ovat lapset. Lapsia tutkittaessa vapaaehtoisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomioita. Alle 12-vuotiailta lapsilta tarvitaan suostumus niin heiltä itseltään kuin heidän huoltajiltaan. (Vehkalahti ym. 2010, 16.) Lähetin siis tutkimussuostumushakemukset luokanopettajien kautta tutkimukseen osallistuvien luokkien vanhemmille (ks. liite 3). Sain suostumukset lähes kaikilta vanhemmilta muutamaa lasta lukuun

ottamatta. Opettaja kertoi, ketkä lapsista eivät olleet saaneet suostumusta osallistua tutkimukseen, joten en havainnoinut enkä valinnut heitä haastateltaviksi.

Huoltajan suostumuksen lisäksi lapsen tulee saada itse päättää osallistumisestaan, jotta voidaan taata vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisessa (Nieminen 2010, 33; Strandell 2010, 96). Näin ollen kysyin jokaiselta haastatteluihin osallistuvilta lapsilta suostumuksen ennen haastatteluja. Lisäksi takasin vapaaehtoisuuden niin, että lapset valikoituivat haastatteluihin heidän oman halukkuutensa perusteella. Kysyin opetustuokioiden jälkeen avoimesti luokalta, haluaisivatko jotkut osallistua haastatteluun. Monet olivat innokkaita ja valitsin viittaavista oppilaista satunnaisesti neljä oppilasta jokaiseen haastatteluun.

Kun halutaan noudattaa eettistä tutkimusotetta lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa, suostumuksen kysymisen lisäksi lapsilla tulee myös olla käsitys siitä, mitä on ylipäättään tutkimus ja mitä juuri kyseisellä tutkimuksella selvitetään (Grönfors 1985, 67–73). Ennen haastatteluja en siis ainoastaan kysynyt suostumusta, vaan kerroin lapsille, mistä on kyse. Pyrin selittämään tutkimuksesta kaiken olennaisen huomioiden heidän ikänsä.

Eettisyyden kannalta tutkijan on suojeltava jokaisen tutkimukseen osallistuvan yksityisyyttä (Kuula 2011, 200–201). Tämän vuoksi kerroin lapsille, etten tule mainitsemaan heidän nimiään tutkimuksessani. Sen sijaan käytin alaluvun 4.2.2 alussa esittelemiäni koodeja haastattelusitaateissa. Lisäksi päätin olla mainitsematta opiskelijoiden kotimaan, jotta pystyin turvaamaan heidän yksityisyytensä. Toin kuitenkin ilmi maanosan, josta he ovat kotoisin, sillä heidän kielensä poikkeaa lasten kielestä paljon.

Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa luotettavuuden lisäksi on turvattava lasten äänen kuuleminen. Tähän pyrin muun muassa kiinnittämällä huomiota tutkijan reduktioon. Siinä tutkija pyrkii irrottautumaan ennakkoluuloistaan ja niiden ohjaamasta luonnollisesta asenteestaan kohdata eri ilmiöitä. (Kakkori & Huttunen 2014, 367–368.) Lapset toimivat eri tavalla kuin aikuiset (Punch 2002, 321), jolloin minun on myös tulkittava heidän sanojaan ja toimintaansa eri tavalla, sulkeistamalla eli tiedostamalla omaa aikuisen ja kasvatustieteenopiskelijan ajattelua. Toisaalta aiheen omakohtaisuuden vuoksi pyrin tutkimuksessani tiedostamaan ja tuomaan esille omat kokemukseni sekä niiden kautta syntyneet ennakkokäsitykset. Lisäksi pyrin sulkeistamaan ajattelua aineiston ja oman tulkintani välisen

dialogin avulla. En siis pitänyt keräämääni aineistoa valmiina tuloksena vaan pyrin ottamaan siihen etäisyyttä tulkitsemalla sitä kriittisen reflektion avulla uudelleen ja uudelleen. Tämän toiminnan tavoitteena oli irrottautua omasta kuvitelmas-tani, jonka olen luonut siihen. Tätä kehämäistä aineiston analyysin vaihetta kut-sutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2015, 38.)

Lisäksi lasten äänen kuulemisessa on muistettava, että lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Lasten erilaiset ominaispiirteet, kuten temperamentti, ikä sekä taidot ja kyvyt, on otettava huomioon, kun tutkitaan lapsia. (Hill 2006, 78.) Erilaisuuden huomioiminen haastaa tutkijan olemaan joustava sekä vaativat tältä kykyä huomioida erilaisia lapsia ja heidän tapojaan kommunikoida ja tuottaa tie-toa. (Helavirta 2007, 638.) Siinä missä lapset ja heidän ilmaisutapansa vaihtelevat suhteessa toisiinsa lapsiin, lapset ilmaisevat itseään eri tavoin kuin aikuiset (Punch 2002, 321). Lapset viestivät kaikilla aisteillaan, joten myös muuten kuin pelkän puheen avulla tuotettu aineisto on otettava tarkastelun alle (Karlsson 2012, 48–50). Otollisen aineistonkeruutilanteen aikaansaamiseksi ja siten päte-vän aineiston ja luotettavien tulosten saavuttamiseksi tutkijan on oltava avoin ja tarjottava erilaisia tapoja kommunikoida (Edwards ym. 1998). Tästä syystä hyö-dynsin aineistonkeruussa erilaisia menetelmiä.

Monipuolisen aineiston hankinnan taustalla oli myös ajatus totuuden kon-tekstuaalisuudesta. Koska ajattelen kokemusten ja totuuden olevan tilannesidon-naista, tarkasteluun on otettava lasten toimintaan vaikuttavat tekijät, kuten toimin-taympäristö, aika, paikka sekä vuorovaikutus muiden lasten ja aikuisten kanssa. (Karlsson 2010, 124.) Siten vahvistin tutkimukseni luotettavuutta huomioimalla yhteisölliset tekijät kuulemalla kaikkia toiminnassa mukana olleita henkilöitä. Karlssonin (2010, 123–124) mukaan ilmiötä voivat tarkastella lapsilähtöisesti niin aikuiset kuin lapset.

Lisäksi menetelmätriangulaatio vahvistaa luotettavuutta tutkijan ja tutkitta-vien välisessä vuorovaikutuksessa. Varsinkin lapsia tutkittaessa luottamukselli-sen vuorovaikutussuhteen syntymistä tutkijan ja lasten välille voidaan pitää tär-keänä vaiheena aineistonkeruussa. Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2010, 91) muistuttavatkin, että tutkijan on pidettävä huolta lasten yksityisyydestä eikä lap-sen kehitys saa vaarantua missään vaiheessa. Tutkijan on siis huomioitava las-ten ja aikuisten väliset valtasuhteet. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 91.)

Esittelin luvussa 4 pohdintoja lasten ja aikuisten välisten valtasuhteiden huomioimisesta, mutta totean tässä muutamia huomioita. Esimerkiksi ajoittamalla oppilaiden haastattelut vasta havainnoinnin jälkeen, pystyin luomaan luontevan haastattelutilanteen, sillä lapset olivat nähneet minut aiemmin ja siten tiesivät, kuka olen. Lisäksi luvussa 4.2, jossa kuvasin lasten haastattelua, toin esille haastattelutilanteiden luontevuutta tukevia keinoja. Luontevuuteen pyrkimistä voidaan pitää eettisyyttä ilmentävänä asiana, sillä Helavirran (2007, 633–634) mukaan keskustelun tulee edetä lasten ehdoilla.

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tietoa ainoastaan yhdestä tapauksesta, vaan pyrkiä pohtimaan kohteena olevaa tapausta yleisellä tasolla (Leino 2007, 216–217). Tutkimukseni kohteena oli kolme luokkaa yhdestä peruskoulusta ja se keskittyi keräämään tietoa yhdestä kielikasvatuksen liittyvästä toiminnasta. Tutkimuksen avulla tuotettu tieto on näin ollen erittäin kontekstisidonnaista, ja sen yleistettävyyttä on syytä tarkastella. Ensinnäkin sama tutkimus eri luokissa olisi voinut tuottaa erilasta tutkimusaineistoa. Toisaalta eri opiskelijoiden teettämiltä opetustuokioilta kerätty aineisto olisi voinut poiketa omastani. Aineistoon vaikuttaa luokkayhteisö sekä koulun käytänteet ja tilat, joiden lisäksi myös esimerkiksi opiskelijoiden äidinkieli ja näin ollen opeteltava vieras kieli luo erilaisen kontekstin tutkimukselle.

Tutkimuksen luotettavuutta edistääkseni tutkimus olisi voitu toteuttaa sellaisissa kouluissa, joiden kielellinen repertuaari olisi erilainen. Esimerkiksi sama tutkimuksen toteuttaminen Itä-Helsingissä, jossa vieraskielisen väestön osuus on suuri (Tilastokeskus 2017), olisi saattanut tuottaa erilaista tietoa. Tutkimus oltaisiin voitu toteuttaa myös vertailemalla muutamista erilaisista kouluista kerättyjä aineistoja keskenään. Vertailevan tapaustutkimuksen avulla olisi voitu vahvistaa luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Ajattelen, että tutkimukseni tuloksissa esitettyjä kokemuksia voitaisiin havaita erilaisissa kielirikasteisessä varhennetun kielikasvatuksen toiminnassa, sillä ne ovat linjassa kielikasvatukselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Toisin sanoen yhtenevä linja osoittaa, että kielirikasteisen kielikasvatuksen avulla voidaan kasvattaa lapsista monimuotoisuutta kunnioittavia maailmankansalaisia.

# 7 LÄHTEET

- Achard, M. & Niemeier, S. 2004. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. <https://tuni.finna.fi/Record/tamcat.926638>. (Luettu 14.10.2019.)
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alisaari, J., Heikkola, M-L., Commins, N. & Acquah, E-O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Berg, B. 1989. Qualitative research methods for the social sciences. Boston: Allyn and Bacon.
- Birdsong, D. 1999. Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. Teoksessa D. Birdsong (toim.) Second language acquisition and the critical period hypothesis. Routledge, 1–22.
- Cameron, L. 2001. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. 2003. Language awareness. *ELT Journal*. 57 (1), 64–65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ661136>. (Luettu 27.11.2019.)
- CEFR. 2001. Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University. <https://rm.coe.int/1680459f97>. (Luettu 29.10.2019.)
- CEFR. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New De-

- scriptors. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (Luettu 24.10.2019.)
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2011. A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal* 95 (3), 339–343. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>. (Luettu 29.10.2019.)
- Clark, A. & Moss, P. 2005. *Spaces to Play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.
- Coupland, N. & Jaworski, A. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage. Reflexivity, evaluation and ideology. Teoksessa N. Coupland, A. Jaworski & D. Galasiński (toim.) *Metalanguage. Social and ideological perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15–51.
- Davies, A. 2007. *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, 295–315. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59888/20900>. (Luettu 14.10.2019.)
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O. 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples-Journal of Applied Language Studies*. [http://apples.jyu.fi/article\\_files/v5-8\\_Dufva\\_et\\_al\\_final.pdf](http://apples.jyu.fi/article_files/v5-8_Dufva_et_al_final.pdf). (Luettu 14.10.2019.)
- Edwards, C, Gandini, L. & Foreman, G. 1998. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.

- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: Wsoy.
- Harju-Autti, R. 2019. Suullinen ohjauskeskustelu. 8.10.2019. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Harju-Autti, R. & Latomaa, S. 2018. Kielet, kielikasvatus ja kielitietoisuus –politiikkaa, käytänteitä ja kehittämistarpeita. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 9. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58855/1/Kielet%2C%20kielikasvatus%20ja%20kielitietoisuus%20-%20politiikkaa%2C%20käytänteitä%20ja%20kehittämistarpeita%20-%20Suomi.pdf>. (Luettu 27.10.2019)
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. *Metodologisia herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101030/helavirta.pdf?sequence>. (Luettu 29.10.2019.)
- Hélot, C. & Young, A. 2006. Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*, 69–90. <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Imagining-Mult-educ-in-France.pdf>. (Luettu 21.10.2019.)
- Hildén, R. & Kantelinen, R. 2012. Language Education – Foreign Languages. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education*. SensePublishers, 161–176.
- Hill, M. 2006. Children’s voices on ways of having a voice: Children’s and young people’s perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13 (1), 69–89. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568206059972>. (Luettu 29.10.2019.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Huhta, A. 2013. Common European Framework of Reference. Teoksessa C. Chapelle (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Pub-

- lishing, 1–7. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0157>. (Luettu 29.10.2019.)
- Honko, M. 2013. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokit. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/94544>. (Luettu 29.10.2019.)
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 9 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>. (Luettu 29.10.2019.)
- James, A. & James, A. 2012. *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Kaikkonen, P. 2005a. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen viitekehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–58.
- Kaikkonen, P. 2005b. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus*. University of Tampere: Tampere University Press, 243–261. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406021529>. (Luettu 14.10.2019.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värrä (toim.) *Ajan kasvatus, kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: University press, 367–400.
- Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M-R., Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*, 40–46. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitiedon-opettamisesta/>. (Luettu 2.11.2019.)
- Kananen, J. 2014. *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.



- Kantelinen, R. 2017. Muutos – nyt tai ei koskaan. Kieltenopetuksen paradigman muutos. Seminaari. Helsinki 15.5.2017. University of Eastern Finland. <https://docplayer.fi/48570061-Muutos-nyt-tai-ei-koskaan-kielenopetuksen-paradigman-muutos.html>. (Luettu 24.10.2019.)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen. Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121-141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 17–63.
- Kieliverkosto 2017. Kieliparlamentti 2017: Kielitaito on taitoa tulla toimeen! <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkostossa-tapahtuu/kieliparlamentti-2017-kielitaito-on-taitoa-tulla-toimeen>. (Luettu 25.09.2019.)
- Kikatus. 2018. Kikatus ja A1-kielen varhennus. Lempäälä. Peda.net. <https://peda.net/lempaala/kjk>. (Luettu 25.10.2019.)
- Kikatus-kevät. 2018. Kielenopetuksen varhentamishanke. ”Kikatus” Lempäälässä. Powerpoint-esitys. <https://peda.net/lempaala/kjk/kl2:file/download/7aa33e1e207a9dddd0faf924c2761f2a7527fd5b/PP%20Kikatus%20kevät%202018.pptx>. (Luettu 25.10.2019.)
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Pearson Education.
- Kondracki, N., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior* 34 (4), 224–230.
- Korkman, J. 2006. How (not) to interview children. Interviews with young children in sexual abuse investigations in Finland. Turku: Åbo Akademi University.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. 2010. Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*. Vol. 6 (1), 87–93.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa H. Dufva. & M. Lähteenmäki (toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–200.
- Madsen, L. M., Karrebæk, M. S., & Møller, J. S. 2015. Everyday languaging: Collaborative research on the language use of children and youth. Teoksessa L. Madsen, M. Karrebæk & J. Møller (toim.) Everyday languaging: Collaborative research on the language use of children and youth. Berliini: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 1–18.
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david\\_marshall-report.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1). (Luettu 13.11.2019.)
- Mayring, P. 2004. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke. (toim.) A companion to qualitative research. Sage, 159–176.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.
- Muñoz, C. 2013. Age-Appropriate Instruction and Assessment for School-Age Learners. Teoksessa C. Chapelle (toim.) The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0015>. (Luettu 25.10.2019.)
- Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen, 7–24. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitiedon-opettamisesta/>. (Luettu 4.10.2019.)

- Neuendorf, K. 2002. The content analysis guidebook. Thousand Oaks. California: Sage.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Nikula, T. 2010. Mitä kielitaito on? Teoksessa T. Daavittila, I. Garam, O. Jäppinen, A. Kallio, M. Kekki, M. Kopperi & E. Wakonen (toim.) Matkalla kansainvälisyyteen: Kansainvälistymisen edellytykset koulusta työelämään. Seminaarijulkaisu. Helsinki, Finland: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, 23–28. [http://cimo.innofactor.com/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/17459\\_Matkalla\\_kansainvalisyyteen.pdf](http://cimo.innofactor.com/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/17459_Matkalla_kansainvalisyyteen.pdf). (Luettu 23.10.2019.)
- Opetushallitus. 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf). (Luettu 5.10.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-604-1>. (Luettu 27.11.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu). (Luettu 22.9.2019.)
- Peterson, D. 2019. Why language is humanity's greatest invention. TEDxBerkeley. Youtube-video. [https://www.ted.com/talks/david\\_peterson\\_why\\_language\\_is\\_humanity\\_s\\_greatest\\_invention/up-next](https://www.ted.com/talks/david_peterson_why_language_is_humanity_s_greatest_invention/up-next). (Katsottu 14.10.2019.)
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>. (Luettu 25.09.2019.)
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 29.10.2019.)

- Rapatti, K. 2015. Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*, 55–62. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitiedon-opettamisesta/>. (Luettu 2.11.2019.)
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen: Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kirjasto. <https://tamcat.finna.fi/Record/tamcat.417257> (Luettu 14.10.2019.)
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 3 (2), 27–47. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf>. (Luettu 29.10.2019.)
- Salo, O. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe Ja Kieli* (2), 89–102.
- Sarisalmi, T. 2018. Monet kielet koulun arjessa ja kielirikasteisuus opetuksessa: Oppimista monikielisessä maailmassa. <http://pirkanmaankikatus.blogspot.com/2018/08/monet-kielet-koulun-arjessa-ja.html>. (Luettu 19.9.2019.)
- Seikkula-Leino, J. 2002. *Klikkaako CLIL? Katsaus vieraskieliseen opetukseen ja vinkkejä sen käytännön toteutukseen*. Turku: Turun yliopisto.
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, Koulutus Ja Yhteiskunta*, 9 (4). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58658/1/varhennettua%20kieltenopetusta%20vai%20kaksikielista%20toimintaa.pdf>. (Luettu 14.10.2019.)
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/1/978-951-39-7511-1.pdf>. (Luettu 25.10.2019.)
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa K. Vehkalahti, N. Rutanen, T. Pösö, & H. Lagström (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. *Nuorisotutkimusverkosto*, 92–112.

- Svalberg, A. 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308. [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444807004491](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004491). (Luettu 14.10.2019.)
- Syrjäläinen, E. 1994. Kouluetnografian toteuttaminen. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 79–104.
- Tilastokeskus. 2017. Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>. (Luettu 27.11.2019.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 28.10.2019.)
- Varis, M. 2012. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. *Acta Universitatis Ouluensis E127*. Oulu: Oulun yliopiston tutkijakoulu, Oulun yliopisto.
- Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Johdanto. Kohti eettisesti kestävästä lasten ja nuorten tutkimuksesta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10–23.
- Verdugo, M. 2011. CLIL Varieties Across Europe. Teoksessa S. Ioannou-Georgiou & P. Pavlou. (toim.) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*, 13–20. [http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/anglika/teaching\\_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf). (Luettu 09.09.2019.)
- VOPS. 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuosiluokkien\\_1-2\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf). (Luettu 26.10.2019.)
- Vuoksima, E. & Vedenkannas, U. 2017. Kieltenopetus tulisi aloittaa nykyistä aikaisemmin. Vieraan kielen oppimisessa parhaat tulokset saavutetaan usein

silloin, kun opiskelu on aloitettu varhaislapsuudessa. Helsinki: HS Vieraskynä 17.2.2017.

Wallen, M. & Kelly-Holmes, H. 2015. Developing language awareness for teachers of emergent bilingual learners using dialogic inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F13670050.2015.1051506>. (Luettu 14.10.2019.)

Wilson, V. 2014. *Research Methods: Triangulation*. Evidence Based Library and Information Practice, 9.1. University of Saskatchewan. <https://journals.library.ualberta.ca/eblip/index.php/EBLIP/article/view/21469/16225>. (Luettu 23.9.2019.)

Yin, R. 2014. *Case study research: Design and methods*. 5. painos. Los Angeles: SAGE.

**Hyvä -rehtorin nimi-**

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa. Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa liittyen Kikatus-hankkeen projektiin, jossa Tampereen yliopiston kansainvälisessä opettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat pitävät opetustuokioita kakkosluokkalaisille.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhennetun kielikasvatuksen kokemuksia tässä kontekstissa. Olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia kansainvälisen linjan opiskelijoilla sekä projektiin osallistuvien luokkien luokanopettajilla ja oppilailta on Kikatus-hankkeeseen liittyvästä varhennetusta kielikasvatuksesta. Tarkoitukseni on, että tutkimukseni avulla saatava tieto varhennetun kielikasvatuksen toteuttamisesta voisi auttaa ja suunnata kielikasvatuksen kehittämistä tulevaisuudessa. Tutkimukseni ohjaajana toimii yliopistolehtori Anne Jyrkiäinen.

Pyydän lupaa kerätä tutkimusaineistoa havainnoimalla kansainvälisen linjan opiskelijoiden pitämiä opetustuokioita sekä haastattelemalla projektiin osallistuvien luokkien luokanopettajia ja oppilaita. Saatua aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa ja sen valmistumisen jälkeen aineisto tuhoetaan. Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti siten, ettei valmiissa tutkimuksessa voida tunnistaa siihen osallistunutta koulua eikä yksittäisiä ihmisiä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kaikilta siihen osallistuvilta kerätään kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin tarkentaviin kysymyksiin. Mikäli haluatte kysyä lisää tutkimukseeni liittyen, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,  
Emilia Pajunen  
[sähköpostiosoite]

## **Liite 2(1)**

**Dear students,**

I am a student in the University of Tampere in the faculty of Education. Now, I am working with my Master's thesis about the early language education in this project called Kikatus. I am interested in what kind of experiences are related to the early language teaching in this project. My aim is to gather experiences about the early language teaching from you, the students, and class teachers and pupils. My supervisor is Anne Jyrkiäinen, a university lecturer.

In this letter, I am asking your permission to gather material for my thesis by observing your lessons and asking some questions from you afterwards. I will send the questions to your email and wait for your short answers. As a coordinator in this project, you could also ask some questions from me about the teaching and I could help you if I can. Participation in the study is voluntary. All responses are treated confidentially and anonymously so that the completed study does not identify involved individual people.

Do not hesitate to contact me if you have any questions about this study.

Kind regards,  
Emilia Pajunen  
[sähköpostiosoite]



**Hyvät oppilaan huoltajat,**

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa. Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa liittyen Kikatus-hankkeen projektiin, jossa Tampereen yliopiston kansainvälisessä opettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat pitävät opetustuokioita kakkosluokkalaisille.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhennetun kielikasvatuksen kokemuksia tässä kontekstissa. Olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia kansainvälisen linjan opiskelijoilla sekä projektiin osallistuvien luokkien luokanopettajilla ja oppilailta on Kikatus-hankkeeseen liittyvästä varhennetusta kielikasvatuksesta. Tarkoitukseni on, että tutkimukseni avulla saatava tieto varhennetun kielikasvatuksen toteutumisesta voisi auttaa ja suunnata kielikasvatuksen kehittämistä tulevaisuudessa. Tutkimukseni ohjaajana toimii yliopistolehtori Anne Jyrkiäinen.

Pyydän lupaa kerätä tutkimusaineistoa haastatteleamalla lastanne hänen kokemuksistaan kansainvälisten opiskelijoiden pitämistä opetustuokioista. Toteutan oppilaille suunnatut haastattelut pieninä ryhmähaastatteluina opetustuokioiden jälkeen koulupäivien aikana. Hyödynnän haastattelussa kontekstuaalisen teemahaastattelun piirteitä leikillisyyttä korostaen. Saatua aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa ja sen valmistumisen (viimeistään joulukuussa 2019) jälkeen aineisto tuhoetaan. Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti siten, ettei valmiissa tutkimuksessa voida tunnistaa siihen osallistunutta koulua eikä yksittäisiä ihmisiä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kaikilta siihen osallistuvilta kerätään kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Pyydän teitä ilmoittamaan suostumuksestanne tämän kirjeen mukana olevalla suostumuslomakkeella sekä palauttamaan lomakkeen luokanopettajalle 8.3.2019 mennessä.

Vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin tarkentaviin kysymyksiin. Mikäli haluatte kysyä lisää tutkimukseeni liittyen, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,  
Emilia Pajunen  
[sähköpostiosoite]

## SUOSTUMUS

### TUTKIMUS VARHENNETUN KIELIKASVATUKSEN KOKEMUKSISTA KIKATUS- HANKKEESSA

\_\_\_\_\_

Oppilaan nimi ja luokka

\_\_\_ Oppilas saa osallistua tutkimukseen

\_\_\_ Oppilas ei saa osallistua tutkimukseen

\_\_\_\_\_

Paikka ja aika

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus