



Nuutinen Katju

Koulupolut ja sosiaaliset suhteet entisten kielikylpyoppilaiden näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2019



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta luokanopettaja koulutus

Koulupolut ja sosiaaliset suhteet entisten kielikylpyoppilaiden näkökulmasta (Katju Nuutinen)

Pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2019

---

Kotimaisten kielten kielikylpy on opetusohjelma, jonka tavoitteena on saavuttaa toiminnallinen monikielisyys. Tässä tutkimuksessa tutkin entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia kielikylvystä ja käsityksiä kielikylvyn merkityksestä heidän koulupolkuunsa ja sosiaalisiin suhteisiin. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä mielestäni kielikylvyn vaikutuksia nuoren elämään ei ole tutkittu tarpeeksi. Kielikylvyn kehitystyössä on oleellista tiedostaa opetusohjelman tavoite. Tämä tutkielma selvittää rajatun joukon kokemusten kautta onko heidän kohdallaan tavoitteet saavutettu.

Tutkielman teoreettisessa osuudessa esittelen kielikylvyn historiaa, erilaisia toteutusmuotoja, ohjaavia asiakirjoja ja aikaisempia kielikylpytutkimuksia. Näiden tietojen hallitseminen on oleellista tutkimuksen tulosten ymmärtämisen kannalta.

Tutkielmani tutkittavaksi joukoksi valikoituivat 22–28-vuotiaat entiset kielikylpyoppilaat. Heidän kielikylvystään on tarpeeksi aikaa, jonka vuoksi he pystyvät arvioimaan sen merkitystä elämässään. Käytin verkkokyselyä aineistonkeruumenetelmänä, sillä sen kautta tavoitin tutkittavan joukkoni parhaiten. Sain yhteensä 31 vastausta kyselyyni. Analysoin aineistoni fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti eli muodostin tutkimuskysymysten perusteella aineistosta kuvauskategorioita, jotka toimivat tämän tutkimuksen tulosalueena.

Entisten kielikylpyoppilaiden ajatukset kielikylvyn hyödyistä liittyivät kielitaitoon, kielikylvyn toimintaympäristönä ja kielikylpykielen käyttämiseen työelämässä. Pääsääntöisesti kielikylpy nähtiin hyvänä kokemuksena elämän monilla osa-alueilla. Kielikylvyn haitoiksi aineistossa mainittiin jatko-opinnoissa esiintyneet pulmat äidinkielessä ja matematiikan termien hallinnassa. Esiin nousi myös kielikylvyn jälkeinen siirtymä toisen asteen opintoihin suomen kielellä. Kielikylvyn nähtiin vaikuttavan koulupolkuun erityisesti kielikylvyn aikaisen toimintakulttuurin kautta. Vastauksissa kävi ilmi, että kielikylvyssä kannustettiin jatko-opintoihin.

Entisten kielikylpyoppilaiden ajatukset kielikylvyn merkityksestä sosiaalisiin suhteisiin voitiin jakaa kielikylvyn aikaisiin ja vapaa-ajalla muodostuneisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kielikylvyn nähtiin kaventavan sosiaalisia suhteita alakouluaikana, vaikka luokan sisäisten suhteiden nähtiin vahvistuvan muuttumattoman ryhmän ansiosta. Kielikylvyn jälkeen kielitaito mahdollisti monia sosiaalisia suhteita sekä vapaa-ajalla että työelämässä.

Tämän tutkielman tulokset toivat uutta tietoa kielikylvystä entisten oppilaiden käsitysten kautta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset. Jokainen kyselylomake voidaan liittää osaksi kategoriajärjestelmää, joka vahvistaa tutkimustulosten luotettavuutta. Entisten kielikylpyoppilaiden kokemusten avulla kielikylpyopetusta voidaan kehittää edelleen ja heidän kokemuksensa tuovat uutta tietoa kielikylvyn vaikutuksista oppilaiden peruskoulun jälkeisestä elämästä.

Avainsanat: kielikylpy, kielikylpyoppilaat, fenomenografia, koulupolku, sosiaaliset suhteet

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>8</b>
2.1	Kielikylvyn historia .....	8
2.2	Kielikylpyä ohjaavat viralliset asiakirjat .....	10
2.3	Kielikylpy koulun arjessa .....	13
2.4	Kielikylvyn erilaiset toteutukset .....	17
2.5	Kielikylpyoppilaiden sosiaalinen tausta .....	19
2.6	Kielikylpytutkimuksia .....	20
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen metodologia</b> .....	<b>23</b>
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	23
3.2	Laadullinen tutkimus .....	24
3.3	Fenomenografinen tutkimus .....	25
<b>4</b>	<b>Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä</b> .....	<b>29</b>
4.1	Oma aineistonkeruuni .....	29
4.2	Oman aineiston esittely .....	31
4.3	Aineiston fenomenografinen analyysi .....	33
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>36</b>
5.1	Hyödyt .....	36
5.2	Haitat .....	43
5.3	Kielikylvyn vaikutus koulupolkuun .....	48
5.4	Kielikylvyn merkitys kielikylpyoppilaiden sosiaalisiin suhteisiin .....	54
<b>6</b>	<b>Tulosten yhteenveto</b> .....	<b>60</b>
6.1	Entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvyn hyödyistä .....	60
6.2	Entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvyn haitoista .....	61
6.3	Entisten kielikylpyoppilaiden käsityksiä kielikylvyn vaikutuksista heidän koulupolkuunsa .....	63
6.4	Kielikylvyn vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin .....	65
<b>7</b>	<b>Jatkotutkimusehdotukset ja pohdinta</b> .....	<b>67</b>
7.1	Tulosten pohdintaa .....	67
7.2	Luotettavuus ja eettisyys .....	68
7.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	71
<b>8</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>73</b>

# 1 Johdanto

Olen perehtynyt kandidaatin tutkielmassani opetukseen kielikylpyluokassa (Nuutinen, 2018), jonka myötä mielenkiintoni kielikylpyä kohtaan kasvoi.

Kotimaisten kielten kielikylpy on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa. Bergroth (2015, 3) kuvaa kotimaisten kielten kielikylvyn asemaa suomalaisessa opetusjärjestelmässä vakaaksi ja arvostetuksi. Hän tähdentää kielikylpyopetuksen tutkimuksen tärkeyttä, sillä kielikylvyn tulee pystyä vastaamaan vallitsevan yhteiskunnan tarpeisiin.

Opetusohjelmaa on tutkittu paljon (esim. Laurén, Harju-Luukkainen ym.). Koin kuitenkin, että kielikylvyn vaikutuksia nuoren elämään ei ole tutkittu tarpeeksi. Aineistonkeruussa kohdejoukokseni valikoituivat 22–28-vuotiaat entiset kielikylpyoppilaat. Nämä henkilöt sopivat tutkittavaksi joukoksi, sillä heille on kertynyt jo kokemuksia opiskelu- ja työelämästä peruskoulun jälkeen.

Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu kielikylpyyn liittyvistä perustiedoista. Näiden tietojen hallitseminen on oleellista tutkimuksen tulosten ymmärtämisen kannalta. Tavoitteenani oli muodostaa lukijalle käsitys siitä, miten kielikylpy voi vaikuttaa yksilön elämään ja tulevaisuuteen. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen kielikylvyn historiaa tutustumalla kielikylvyn kehitykseen sen syntymaassa Kanadassa, jossa opetusohjelman suosio on kasvanut vuosien saatossa (Friesen, 2013). Paneudun myös kielikylvyn ensiaskeliin Suomessa. Tämän lisäksi tarkastelen kielikylpyä virallisten asiakirjojen kautta ja esittelen opetusohjelman erilaisia toteutusmuotoja, kielikylpyoppilaiden sosiaalista taustaa ja aikaisempia kielikylpytutkimuksia.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimukseni keskittyy siis käsitysten tutkimiseen. (Kakkori & Huttunen, 2014, 381). Toteutin aineistonkeruun verkkokyselyllä, koska näin tavoitin laajemman joukon vastaajia. Verkkokyselyssä oli 14 kysymystä, joista strukturoitujen kysymysten avulla selvitin vastaajien perustietoja. Käsitteitä selvitettiin avoimien kysymysten kautta. Kyselyyn vastasi 31 entistä kielikylpyoppilasta. Analyysiosiossa näkyy vastaajien kokemusten kirjo.

Jaoin tutkielmani tulosluvun neljään kategoriaan tutkimuskysymysten perusteella. Tuloseronta esitetään kategorioiden pohjalta. Tutkielmani tuottaa uutta tietoa entisten kielikylyppöoppilaiden kokemista kielikylylyn hyödyistä, haitoista, kielikylylyn merkityksestä sosiaalisissa suhteissa, sekä tutkii kielikylyppöoppilaiden käsityksiä kielikylylyn vaikutuksista koulupolkuun. Vastauksista pystyi havaitsemaan, että kokemukset kielikylylystä poikkesivat toisistaan, vaikka kaikki vastaajat ovat käyneet kielikylylyn tietyn aikajänteen sisällä.

Tutkielmani rakenne on varsin perinteinen, se muodostuu: teoreettisesta viitekehuksesta, jossa tarkastelen kielikylylyä kirjallisuuskatsauksen kautta. Tutkimuksen metodologiasta, jossa esittelen tutkimuksen tutkimuskysymykset ja laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia. Verkkokysely aineistonkeruun menetelmänä -luvussa esittelen aineistonkeruuta ja tutkimuksen analyysia. Tulosluvusta esittelen tutkimuksen tuloksia kerronnan, kuvioiden ja suorien lainausten kautta ja jatkotutkimusehdotukset ja pohdinta -luvusta esittelen erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia ja pohdin tutkimuksen merkittävyyttä.

Tutkielman tavoitteena on sukeltaa kielikylylyn syövereihin oppilaiden käsitysten ja kokemusten kautta. Entisten kielikylyppöoppilaiden kokemukset ovat tärkeitä ja ainutkertaisia, joten niiden käyttäminen tutkimuksessa avaa oven erilaisten näkökulmien maailmaan.

## 2 Teorettinen viitekehys

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehysten, jossa on tutkimuksen kannalta olennaista taustatietoa kielikylvystä, sen erilaisista toteutuksista, kielikylpyä ohjaavista asiakirjoista sekä aikaisemmista kielikylpytutkimuksista.

### 2.1 Kielikylvyn historia

Kielikylvyn juuret löytyvät Kanadasta. Vuonna 1965 Montrealin esikaupungissa St. Lambertissa paikalliset vanhemmat päätyivät ottamaan yhteyttä paikalliseen kouluun. He kokivat, ettei koulun kielenopetus vastaa odotettua tasoa. Heidän mielestään oppilaille pitäisi tarjota mahdollisuus oppia vähemmistökieltä samalla tavalla kuin vähemmistökieliset oppilaat oppivat enemmistökielen. Tämä tarkoittaisi käytännössä sitä, että englantia äidinkielenään puhuville lapsille tarjottaisiin ranskan kielen kielikylpyä. Vanhemmat ajattelivat, että lapset oppisivat toiminnallisina menetelmin monikieliseksi. Tarkoituksena oli kuitenkin, etteivät oppilaat menettäisi oman äidinkielen tuomaa kieli-identiteettiään tai muita koulun oppisisältöjä (Buss & Mård, 1999, 9-20).

Kanadassa on ensimmäisten St.Lambertin kielikylpykokemusten jälkeen luotu erilaisia malleja ja järjestää kielikylpyopetusta. Nämä erilaiset mallit poikkeavat toisistaan niin kielikylpyyn osallistuvien lasten iän kuin kielikylpykielen opetuksen määrän perusteella (Laurén, 1992, 11–22).

2010-luvulla kielikylpy on vakiinnuttanut asemansa Kanadan koulumaailmassa ja kielikylpyoppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti. Vuonna 2010–2011 kielikylpyoppilaita oli ennätysellisesti 6,4 % prosenttia kaikista Kanadan koululaisista. Tämä on merkittävä huomio kielikylpyopetuksen määrän kasvun kannalta, sillä kanadalaisten oppilaiden kokonaismäärä on laskenut. (Statistics Canada, 2013). Suosion syyksi epäillään toisen sukupolven kielikylpyjä, sillä usein ensimmäisen sukupolven kielikylpyoppilaat haluavat lapsensakin kielikylpyyn. (Friesen, 2013). Tämä kielikylpyperinne luo dilemman, koska kielikylvyn alkuperäinen tavoite kasvattaa yksikielisten perheiden lapsista monikielisiä ei tällaisissa perheissä toteudu. Ka-



nadan tilanne luo mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. (Bergroth, 2015, 24). Kielikylvyn kehittämisen kannalta olisi merkityksellistä tutkia kielikylpyvanhempien kielellistä taustaa.

Suomeen kielikylpy rantautui Vaasan yliopiston professorin Christer Laurénin toimesta. Hän oli tutustunut kielikylpyyn vierailullaan Kanadassa. Hänen mukaansa kielikylpy olisi toimiva malli kaksikielisyyden tukemiseen Suomessa. Kielikylpy herätti poliittisella tasolla kiinnostusta Vaasassa, jossa aidosti kaksikielinen ympäristö tarjoaa hyvät mahdollisuudet kielikylpylle. (Bergroth, 2015, 24–25).

Suomalaiseksi kielikylvyn malliksi valittiin varhainen täydellinen kielikylpy, sillä se oli todettu kanadalaisten tutkimusten mukaan tehokkaimmaksi kielikylvyn muodoksi. Mallia muokattiin suomalaisiin olosuhteisiin sopivaksi. Äidinkielen varhainen aloitusajankohta ja monikielinen suuntaus osoittavat, että Suomessa kielikylpykielisen opetuksen määrän on hiukan vähäisempää verrattuna kansainväliseen tasoon. (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 155–157, Buss & Mård 1999, 14–16).

Suomessa ensimmäinen kielikylpyryhmä aloitti vuonna 1987 Vaasassa. Tämän ensimmäisen ryhmän jälkeen ruotsinkielistä kielikylpyä on tarjottu päiväkodeissa ja kouluissa ympäri maan. (Laurén, 1992 11–22). Helsinkiin ensimmäinen kielikylpyryhmä perustettiin vuonna 1991, Brita Maria Renlundin päiväkotiin. Siellä aloittivat kielikylvyn suomen ja maailman nuorimmat osallistujat siihen mennessä. Ryhmän lapset olivat suurimmaksi osaksi 3-vuotiaita. Vuonna 1995 lapset siirtyivät neljän päiväkotivuoden jälkeen Kallion ala-asteelle. Ensimmäisen kielikylpyryhmän jälkeen Helsinkiin on perustettu useita kielikylpypäiväkoteja ja kielikylpyryhmiä ympäri kaupunkia (Nuolijärvi, 1996, 59).

Tällä hetkellä kielikylpyä tuetaan yhteiskunnallisesti, vaikka kielikylvyn kannatus poliittisella tasolla ei ole 1990-luvun jälkeen merkittävästi kasvanut. On arvioitu, että kielikylvyn osallistuu n. 4200 oppilasta vuosittain. Kielikylpyjatkumo toteutuu kymmenellä paikkakunnalla. Kokonaisuudessaan tällä hetkellä kielikylpyoppilaita on alle prosentti Suomen koululaisista. Kielikylpyopetuksen järjestämisen haasteena nähdään muun muassa pätevien opettajien pula. (Bergroth, 2015, 26).

## 2.2 Kielikylpyä ohjaavat viralliset asiakirjat

Sjöberg ym. (2017, 21–24) on tehnyt selvityksen kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Selvityksessä paneudutaan kielikylpykysymyksiin ja kielikylvyn tilanteeseen Suomen kunnissa vuonna 2017. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tämän selvityksen linjauksia, jotka koskevat kotimaisten kielten kielikylpyä. Ne löytyvät niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (VASU 2016), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (ESIOPS 2014) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014).

Kotimaisten kielten kielikylpyä ohjaavat säädökset, jotka takaavat, että kasvatus ja opetus ovat samankaltaisia kaikkialla Suomessa. Nämä linjaukset löytyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (VASU 2016), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (ESIOPS 2014) ja Opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014). Näissä jokaisessa perusedokumentissa on eritelty luku, jonka avulla voidaan ohjata kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen toteutusta. Nämä luvut ohjaavat myös paikallisen opetussuunnitelman laatimista. Kaksikielinen opetus on luokiteltu *laajamittaiseen* ja *suppeaan* kaksikieliseen varhaiskasvatukseen ja opetukseen. Lukujen linjaukset koskevat kaikkea kaksikielistä opetusta yleisesti, mutta *Laajamittainen kaksikielinen opetus*-luku on suunnattu vain kotimaisten kielten varhaisen täydellisen kielikylvyn järjestämistä koskeviin perusteisiin. Seuraavissa alaluvuissa esittelen kielikylpyopetuksen erityispiirteitä, jotka löytyvät perusteasiakirjoista, sekä seikkoja, jotka täytyy ottaa huomioon kun kaksikielistä opetusta järjestetään.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 4.9 *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia* (VASU, 2016, 48–50) luvusta löytyy kotimaisten kielten kielikylpyä koskeva perusteteksti. Kieliä on tarkoitus oppia leikinomaisesti ja toiminnallisesti kaksikielisessä varhaiskasvatusympäristössä, jonka avulla luodaan pohja elinikäiselle kielten oppimiselle ja opiskelulle (VASU, 2016, 48–49). *“Tavoitteena on hyödyntää lasten varhaisen kielenoppimisen herkkyyskautta tarjoamalla lapsille tavanomaista monipuolisempaa kielikasvatusta.”* (VASU, 2016, 48).

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissa kerrotaan, että kotimaisten kielten kielikylpy pitää sisällään suomen, ruotsin ja saamen kielen opiskelun. Perusteet kuvailevat täydellistä kielikylpyä, jossa varhaiskasvatus tapahtuu kielikylpykielellä. Kielikylpykieli on toimintakieli, jota jokainen henkilökuntaa kuuluva käyttää lasten kanssa (VASU, 2016, 49). Varhaiskasvatuksessa toiminta on varhaista kielikylpyä, jonka tavoitteena on jatkaa esiopetuksessa ja perusopetuksessa. *“Kotimaisten kielten varhainen täydellinen kielikylpy on ohjelma, joka alkaa varhaiskasvatuksessa ja jatkuu perusopetuksen loppuun”* (VASU 2016, 49).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kotimaisten kielten kielikylpyä käsitellään luvussa 4.4 *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä* (ESIOPS, 2014, 39–42). Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat kaksikielisen opetuksen yleiset tavoitteet, sekä periaatteet koskien kotimaisten kielten varhaisen täydellisen kielikylvyn toteutusta. Tarkoituksena on, että esiopetuksen henkilökunta noudattaa periaatetta, jonka mukaan aikuiset käyttävät vain kielikylpykieltä toimiessaan lasten kanssa. Lapsilla taas on mahdollisuus käyttää niin äidinkieltään kuin myös kielikylpykieltä. Opetuksen tavoitteena on kuitenkin kannustaa kielikylpykielen käyttöön. (ESOPS, 2014,40). *“Kotimaisten kielten kielikylvyn tavoitteena on antaa lapsille valmiudet jatkaa opiskelua sekä opetuskielellä että toisella kotimaisella kielellä tai saamen kielellä”* (ESIOPS 2014, 55). Perusteissa on määritelty, että *“...esiopetuksen ja tulevan kielikylpykoulun välisessä yhteistyössä tulee varmistaa, että koulussa on käytettävissä riittävästi tietoa kouluun siirtyvien lasten kielenkehityksen vaiheesta”*. (ESIOPS 2014, 40). On siis oleellista, että nivelvaiheeseen esikoulusta peruskoulun ensimmäiselle luokalle kiinnitetään huomiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on luvussa 10.1 *Kaksikielisen opetuksen tavoitteet ja opetuksen järjestämisen lähtökohtia* (POPS 2014, 89–99) on määritelty säädökset, jotka koskevat kotimaisten kielten kielikylvyn järjestämistä peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tarkemmin kielikylvyn sisältöä verrattuna esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (VASU 2016) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (ESIOPS 2014). Kaksikielisen opetuksen punaisena lankana pidetään, että kaksikielisen opetuksen ei saa estää oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saavuttaa jokaisessa oppiaineessa valtakunnallisen opetus-

suunnitelman tavoitteet (POPS, 2014, 89). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielikylpykielistä opetusta peruskoulussa linjataan näin:

“Kielikylpykielellä annettavan opetuksen osuus varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä on koko ohjelman ajan vähintään 50 % niin, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kielikylpykielen osuus on lähes 100 %, vuosiluokilla 1–2 noin 90 %, vuosiluokilla 3–4 noin 70 % ja vuosiluokilla 5–9 keskimäärin 50 %. Osuus lasketaan vuosiluokan koko tuntimäärästä. Kaikkia oppiaineita pyritään opettamaan perusopetuksen kestäessä sekä kielikylpykielellä että koulun opetuskielellä, mutta ei molemmilla kielillä samanaikaisesti. Opettajat toimivat joko koulun opetuskielen tai kielikylpykielen mukaisina kielellisinä malleina. Opettajalla on yksikielinen rooli kielikylpyryhmässä. Opetuskielen vaihtuessa vaihtuu siis myös opettaja. Opetusmateriaali on samankielistä kuin opetus.” (POPS, 2014, 91).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on useasti mainittu määräyksiä, jotka koskevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä. Näiden määräysten perusteet juontavat juurensa Mari Bergrothin (2015) kielikylpytutkimuksessa nousseisiin kielikylvyn kiinteisiin peruspilareihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden- oppiaineesta kirjoitetaan näin:

“Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa ja kielikylpykielessä on osittain yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielikylpykielen opetussuunnitelmat laaditaan opettajien yhteistyönä niin, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat katetuiksi ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sekä kielikylpykielen opetuksen välillä on siirtovaikutusta varsinkin, kun kielikylpykielen opetuksen tuntimäärä on suuri ja opetus aloitetaan varhain. Lukemaan ja kirjoittamaan opitaan kielikylpykielellä. Oppilaan kielikylpykielen kehityksen tukemiseksi opetus järjestetään niin, että oppilaat saavat sekä lukuaineissa että taito- ja taideaineissa riittävästi opetusta kielikylpykielellä. Siirtovaikutuksen suuruus vaihtelee sisältöaiheittain. Sisältöjen suunnittelussa voidaan hyödyntää äidinkielenomaisia tai maahanmuuttajille tarkoitettuja suomen/ruotsin kielen oppimääriä.” (POPS, 2014, 91).

Kotimaisten kielten kielikylvyn toteutusta tarkentavat näiden asiakirjojen lisäksi paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, esiopetuksen- ja perusopetuksen opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty monia paikallisia tarkennuksia kielikylpyopetukseen liittyen. Nämä tarkennukset liittyvät muun muassa kielikylpyopetuksen oppilasiin, kielikylpykielen ja koulun opetuskielen tuntijakoihin, oppiaineiden ja niiden sisältöjen

opetuskieliin, kielikylpykielellisiin tavoitteisiin koskien opetettavien aineiden tavoitteita, sekä kielikylpykielen tavoitteisiin ja sisältöihin eri vuosiluokille (POPS, 2014, 93).

### **2.3 Kielikylpy koulun arjessa**

Opetus kielikylvyssä tapahtuu tavallisessa koulussa seuraten kansallista opetussuunnitelmaa. Kielikylvyn opetusohjelmassa on kuitenkin määritelty, kuinka paljon opetuksesta annetaan kielikylpykielellä. Kielikylpy on siis monikielinen opetusohjelma, eikä tarkoituksena ole perustaa erillistä kielikoulua (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä, 2012, 17- 22).

Kielikylvyssä oppilaat opiskelevat oppiaineita kielikylpykielellä, joten on tärkeää, että oppilaat osaavat lukea ja kirjoittaa kielikylpykieltä. Oppilaat opiskelevat ensin kaikkia oppiaineita kielikylpykielellä, jonka jälkeen samoja oppiaineita opiskellaan oppilaiden äidinkielellä. Tämä tekniikka auttaa oppilaita oppimaan oppiaineiden sanastot molemmilla kielillä. Kielikylvyn tarkoitus ei ole korvata oppilaiden äidinkieltä kielikylpykielellä, vaan tavoitteena on rikastaa oppilaiden kielellistä pääomaa. Opetuksen tavoitteena on siis tukea oppilaiden molempien kielten muodostamaa identiteettiä (Lauren, 1992, 23–35).

Kielikylvyssä tavoitteena on tarjota oppilaille toiminnallinen monikielisyys. Oppilas saa kielikylpykielestä toisen vahvan käyttökielen äidinkiellensä rinnalle. Tavoitteena on, että oppilas pystyy käyttämään kieltä erilaisissa käytännön tilanteissa ja eri oppiaineiden sisältöjen opiskelussa. (Buss & Lauren, 1997 7-18). Kieli on siis oppilaille oppimisen väline, ei tavoite (Laurén, 1992, 11–22). Oppimisvaikeudet eivät ole este kielikylpyyn osallistumiselle, sillä opettajan tulee käyttää monipuolisesti opetusmetodeja, joilla pyritään tukemaan erilaisten oppilaiden kielen oppimista. Tämän lisäksi kielikylpyoppilaat ovat oikeutettuja samoihin tukimuotoihin, kuin tavallisen yksikielisen perusopetuksen oppilaat (Buss & Laurén, 1997, 7-18).

*Kotimaisten kielten kielikylpy* (2015, 1-7) julkaisussa Mari Bergroth on määritellyt kielikylvyn kiinteät peruspilarit eli reunaehdot, jotka määrittävät milloin opetusohjelmaa voidaan kutsua kielikylvyksi. Näiden kiinteiden peruspilareiden varaan suunniteltuna opetuksesta löytyy kaikki kielikylvyn tunnuspiirteet.

Ensimmäinen Bergrothin (2015, 1) ehto on opetuksen *koulujärjestelmäsidoisuus*. Kielikylvyn opetusohjelman tulee siis sisältää valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaista varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun vanhemmat hakevat lapselleen kielikylpypaikkaa varhaiskasvatuksessa, he antavat suostumuksen siihen, että lapsi jatkaa kielikylvyssä esiopetuksessa ja peruskoulussa. Tämän kaltainen sitoutuminen tehdään, jotta kielikylpyryhmä pysyy tarpeeksi suurena kouluopetusta varten. Kielikylpyyn ei yleensä voi osallistua enää aloitustien jälkeen. Asiassa on mahdollista tehdä kunta-kohtaisia poikkeuksia.

Toinen ehto määrittelee *kielikylpyyn sopivan lapsen ominaisuuksia*. Tällaiset oppilaan kriteerit täytyy laatia, sillä varhaisessa täydellisessä kielikylvyn toteutuksessa oppilaiden kielikylpykielen osaaminen tulisi olla samantasoista. Ryhmässä kielikylpykielen osaamistason pitäisi olla homogeeninen. Opetusta suunniteltaessa oletetaan, että oppilaat eivät osaa entuudestaan kielikylpykieltä. Yleensä kielikylpyyn osallistuva lapsi puhuu äidinkielenään valtion enemmistökieltä. Suomessa tämä tarkoittaa, että kielikylpyyn osallistuva lapsi puhuu äidinkielenään suomea (Bergroth, 2015, 1).

Bergroth (2015, 2) määrittelee kolmanneksi kielikylvyn ehdoksi, että *kielikylpykielellä ja opetusohjelmaan osallistuvan oppilaan äidinkielellä täytyy olla tietynlainen asema ympäröivässä yhteiskunnassa*. Kielikylpyyn valitaan kielet, jotka ovat näkyvässä roolissa yhteiskunnassa, jossa kielikylpy toteutetaan. Suomessa tällaisessa asemassa on ruotsin kieli ja Kanadassa puolestaan ranskan kieli. Ruotsin ja ranskan kielillä on vankka asema ympäröivässä yhteiskunnassa ja ne ovat näkyvässä roolissa vähemmistökielenä lähiympäristössä (Laurén, 2000, 16–18). Kielikylvyssä tuetaan oppilaiden kieli-identiteetin muodostumista molempia kieliä käyttäen. Joskus kielikylvyllä on tarkoitus tukea alkuperäiskielen asemaa eli kielikylvyn avulla elvytetään kieltä. Näin tuodaan kieli vahvemmin osaksi ympäröivää yhteiskuntaa.

Neljäs Bergrothin (2015, 2) ehto on *kielikylpyopetusohjelman vapaavalintaisuus*. Kielikylpyyn voi osallistua lapsi, joka olisi kykenevä osallistumaan yksikieliseen perusopetukseen. Kielikylvyssä lapsilta ei vaadita erityisiä kielellisiä taitoja. Oppilaita tuetaan samalla tavalla kun tavallisessa yksikielisessä perusopetuksessa ja mahdollisiin oppimisvaikeuksiin tarjotaan tukitoimia koulunkäynnin tueksi. Harju-Luukkainen (2013, 16–17) toteaa kuitenkin artikkelissaan *Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä – Mihin suuntaan tulevaisuudessa?*, ettei heikkojen kieltenoppijodien pärjäämisestä kielikylvyssä ole tarpeeksi tutkimustietoa. Harju-Luukkaisen (2007) pitkittäistutkimuksen perusteella todettiin, että nimeämisvalmiuden keskihajonta pieneni lasten kasvaessa kolmesta ikävuodesta kohti kuudetta ikävuotta. Tutkimuksessa todettiin, että lasten erot kielellisessä ilmaisussa kasvoivat kielikylvyn aikana.

Viides Bergrothin (2015, 2) ehto käsittelee *kielikylpykielisen opetuksen määrää*. Opetuksesta vähintään 50 % tulee olla kielikylpykielillä, jotta voidaan puhua kielikylvystä (Genesee, 2004, 547–576). Kielikylvyn toteutukset eroavat toisistaan kielikylpykielisen opetuksen määrän perusteella. Nämä ovat paikallisia eroja ja painotuksia, joiden mukaan kielikylpyopetusta suunnitellaan.

Bergroth (2015, 3) määrittelee kuudennessa ehdossaan *pätevän kielikylpyopettajan ominaisuuksia*. Hänen mukaansa parhaassa mahdollisessa tilanteessa kielikylpyopettajat ovat kaksikielisiä, tai vähintään opettajat hallitsevat kielikylvyssä käytetyt kielet erittäin hyvin. Christer Laurén on teoksessaan *Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä* (2000, 98–99) linjannut, että kielikylpyopettajan ja koulun muun henkilökunnan on hallittava ruotsin kieli täydellisesti. Heidän tehtävänsä on toimia oppilaille kielellisinä malleina. Opettajan on havainnoitava oppilaiden kielellinen valmius ja mukautettava puheensa, siten oppilaat ymmärtävät. Heidän on tuettava oppilaiden kielen kehitystä sisältöpainotteisen opetuksen lisäksi. Opettajan on tiedostettava roolinsa ja käytettävä erilaisia opetusmenetelmiä oppimisen edistämiseksi. Savijärvi (2013) on tutkinut lasten kielikylpykielen oppimista päiväkodissa. Tutkimuksensa tulosten perusteella hän toteaa, että kielikylpylapset oppivat jo ensimmäisten vuosien aikana paljon kielikylpykieltä. Aineisto kuitenkin osoittaa, ettei oppiminen tapahdu itsestään, vaan kielen oppiminen vaatii osallistumista toimintaan tuhansien tuntien ajan. Avainasemassa Savijärven mukaan on kielikylpyryhmän homogeenisyys ja opettajan kielitaito.

Kielikylpyyn suunnattua kaupallista oppimateriaalia ei juuri ole. Tämä lisää osaltaan kielikylpyopettajien työmäärää. Opettajien on valmistettava itse oppimateriaaleja, sekä osattava yhdistää valmiita materiaaleja ryhmälleen sopivalla tavalla.

Seitsemäs Bergrothin (2015, 3) ehto on *kielikylpyopetuksen sisältöpainotteisuus*. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilasta arvioidaan oppiaineen sisältöjen hallitsemisen, ei opetuskielen hallitsemisen perusteella. Välillä kieli ja oppisisältö on kuitenkin lähes mahdotonta erottaa toisistaan. Kielikylpyopettajan on huomioitava tämä suunnitellessaan opetusta. Opetuksen ja arvioinnin etukäteissuunnittelu on muutenkin oleellista, sillä opettaja voi määritellä, kuinka kielitaito vaikuttaa arviointityöhön. Pääasiana on kuitenkin, että kielikylvyn tulee olla sisältöpainotteinen opetusohjelma (Met, 1998, 35–63).

Bergroth (2015, 3) pitää *kielten asemaa opetusohjelmassa* kahdeksantena ehtonaan. Kielet ovat opetuksessa välineenä ja kohteena. Oppilaiden kielikylpykielen taitotaso kielikylvyn alkaessa on alkeellinen. Kielikylvyn tarkoitus on opettaa kieltä ja käyttää kielikylpykieltä oppimisen välineenä. Koulutyössä tämä näkyy siten, että oppilas opiskelee uusia oppisisältöjä kielikylpykielellä. Opetuksessa on siis kiinnitettävä huomiota oppisisältöjen lisäksi oppilaan äidinkielen ja kielikylpykielen kehityksen tukemiseen.

Oppilaita kannustetaan ilmaisemaan itseään kielikylpykielellä, mutta oppilaan äidinkielen käyttöä ei kielletä. Oppilaille tehdään selväksi tavoitteet ja odotukset kielikylpykielen käyttöön liittyen koulutyöhön (Lyster, 2007, 101–129; Swain & Lapkin, 2013). Oppilaille tarjotaan erilaisia tilanteita, joissa he pääsevät käyttämään kielikylpykieltä. Tavoitteena on, että oppilaat pääsisivät harjoittelemaan kielikylpykieltä ensikielen tavoin. Luonnolliset tilanteet edesauttavat oppimista. Oppilaat rohkaistuvat käyttämään kielikylpykieltä lähes huomaamattaan. Kielen oppimisen tukeminen tapahtuu ohjaamalla kielenkäytön oikeisiin rakenteisiin ja toimintoihin. Koulussa oppiaineiden sanastojen oikeanlainen käyttö ja rakenteet linkittävät kielen oppimisen osaksi sisältöjen opiskelua (Bergroth, 2015).

Kielikylvyssä opetuskielen asema on hyvin erilainen kuin yksikielisessä opetuksessa. Bergrothin (2015, 3) reunaehtoien kulmakivenä voi pitää yhdeksättä ehtoa, jonka mukaan *opetuskielet on pidettävä erillään*. Tämä on yksi kielikylvyn pääperiaatteista. Opetusta annetaan

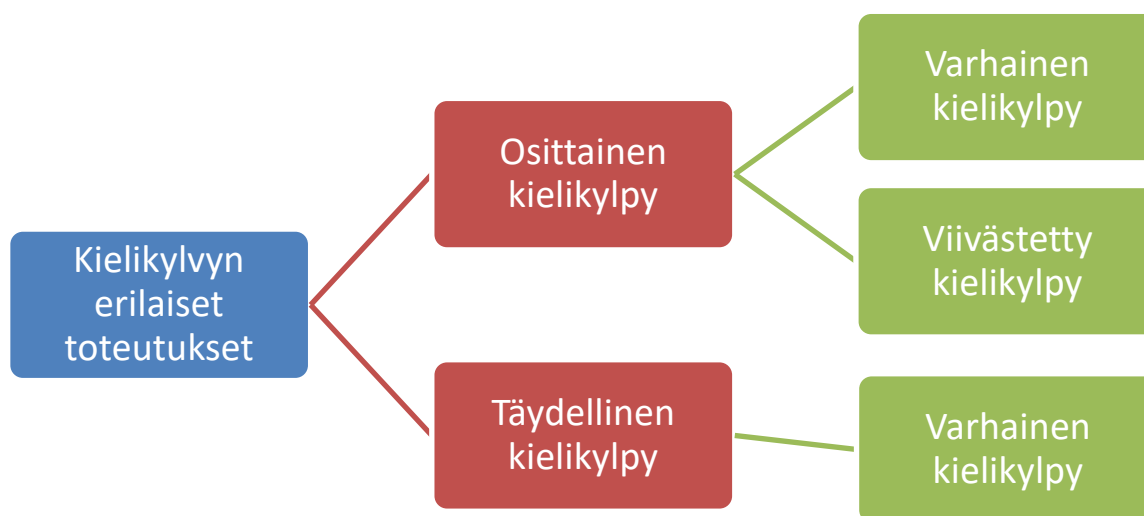


Grammontin periaatteen mukaisesti eli yksi henkilö yksi kieli. Oppilaiden arjessa periaate näkyy, niin että tietty opettaja opettaa aina yhdellä kielellä. Kielikylvyssä oppilaille tulee tarjota mahdollisimman paljon mahdollisuuksia lukea ja kuulla kielikylpykieltä. Oppilas ei nimittäin välttämättä saa muuta kielellistä mallia kielenoppimiseen, eikä ympäröivässä yhteiskunnassa kielen opiskelua ei tueta. Opettajat toimivat oppilaille luonnollisina kielenkäytön malleina ja siksi oppilas usein yhdistää kielikylpyopettajan kielikylpykieleen (Bergroth, 2015, 3).

Viimeinen Bergrothin ehto on *oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukeminen koulun arjessa*. Kielikylvyssä pyritään tutustuttamaan oppilaat uuteen kieleen ja kulttuuriin. Yhtä tärkeää on tukea oppilaiden äidinkielen ja äidinkielen kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Opetuksessa ei ole tarkoitus viedä oppilaiden äidinkieltä, vaan tarjota oppilaille rikastavaa kielenoppimista (Bergroth, 2015, 4).

## **2.4 Kielikylvyn erilaiset toteutukset**

Kielikylvyssä on erilaisia toteutuksia, jotka eroavat toisistaan kielikylpykielen opetuksen määrän perusteella. Nämä toteutukset ovat nimeltään *täydellinen* ja *osittainen* kielikylpy. Kielikylpy voidaan jakaa erilaisiin toteutuksiin myös aloitusiän perusteella. Tällöin toteutukset jaetaan *varhaiseen*, *viivästettyyn* ja *myöhäiseen* kielikylpyyn (Laurén, 2000, 41–42). Alla olevassa kuviossa on esitetty erilaisia toteutuksia ja niiden välisiä suhteita (kts. kuvio 1.).



Kuvio 1. Kielikylvyn erilaiset toteutukset

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2005) sanotaan, että kielikylpy voidaan aloittaa, kun lapsi hallitsee äidinkielen perusteet eli noin kolmevuotiaana. Kielikylpytutkimuksissa on kuitenkin todettu, että kielikylpy kannattaisi aloittaa aikaisintaan viisivuotiaana (Pasanen, 2015, 206).

*Varhainen täydellinen* kielikylpy alkaa päiväkodissa tai esiopetuksessa. Tällöin aluksi opetus toteutetaan kokonaan kielikylpykielellä. Oppilaiden äidinkieli tulee opetusohjelmaan ensimmäisenä kouluvuonna. Tavoitteena on, että oppilaat oppisivat ensin lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä. Oppilaiden äidinkielen opetuksen määrä kasvaa vähitellen ja samalla kielikylpykielen käyttö vähenee (Laurén, 2000, 42). Yläkouluun siirryttäessä opetuksesta enää 50 % on kielikylpykielellä. Kielikylpykielen oppimista tuetaan vuorovaikutteisilla menetelmillä, jotta oppilaat oppisivat monikielisiksi toiminnan kautta (Bergroth, 2015, 4). *Varhaisessa osittaisessa* kielikylvyssä opetuksessa käytetään kielikylpykielen lisäksi oppilaiden äidinkieltä. Erona on esimerkiksi se, että oppilaat oppivat lukemaan ensin äidinkielellään, eivätkä kielikylpykielellä (Kangasvieri & muut., 2012, 17–22).

*Osittaisessa* kielikylvyssä molempia kieliä opiskellaan saman verran, siten että molempien kielten kehitystä tuetaan tasaisesti. Opetuksesta 50 % annetaan oppilaiden äidinkielellä ja 50 % kielikylpykielellä (Bergroth, 2015, 4).

*Viivästetty* kielikylpy aloitetaan yleensä neljännellä, tai viidennellä luokalla. Kielikylpykieli liitetään opetukseen täyspainoisesti myöhäisemmässä vaiheessa verrattuna muihin toteutuksissa. Oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan hyvin ennen kielikylvyn alkua. Lisäksi on mahdollista, että he saavat kielikylpykielen opetusta yksikielisen opetussuunnitelman mukaisesti ennen varsinaista kielikylpyä (Snow, 1990, 156–171).

## **2.5 Kielikylpyoppilaiden sosiaalinen tausta**

Bergroth (2007) teki kartoituksen vuonna 2004 kielikylvyssä aloittaneiden oppilaiden perheistä. Tässä kartoituksessa tutkittiin perheiden kielellistä ja sosioekonomista taustaa. Kartoituksessa kävi ilmi, että kielikylpyperheet ovat ihan tavallisia kaupunkilaisperheitä. Perheiden vanhemmat ovat mukana työelämässä, eikä heidän koulutustasonsa poikkea kansallisesta keskiarvosta. Tuloksia on hankala verrata mihinkään, sillä vertailuryhmää yksikielisessä opetuksessa olevien oppilaiden perheistä ei ole tehty. Paikkakuntaakohtaisia eroja perheiden taustoisista löytyi, mutta nämä erot mukailevat alueen yleistä koulutustasoa, eivätkä ole siksi merkityksellisiä (Bergroth, 2015, 27).

Kielikylvyn kuntakohtaisessa selvityksessä (Sjöberg & muut., 2017, 45–46.) mainittiin, että eräs vanhempi oli nostanut haastattelussa esiin mielenkiintoisen näkökulman. Tämän vanhemman mukaan kielikylpy hänen kotikunnassaan on suunnattu vain niille, jotka osaavat sitä etsiä. Saman kunnan opettajat ja varhaiskasvattajat kertovat, ettei kielikylpyä markkinoida yleisesti. Tämän toiminta on johtanut siihen, että kielikylpy toimii ikään kuin “salaseurana”. Mielestäni nämä maininnat vahvistavat Christer Laurénin (1994, 13–32) johtopäätöksiä, siitä että kielikylpyluokalle valikoituu tietynlainen oppilasjoukko. Kielikylpyoppilaiden vanhemmat ovat usein aktiivisempia osallistumaan lastensa koulun käyntiin verrattuna valtaväestöön, koska hakevat lapselleen paikkaa kielikylpyyn. Tästä syystä oppilasryhmät kielikylvyssä eivät välttämättä ole yhtä heterogeeniset kuin yleisopetuksen puolella, joka johtaa siihen, että sosiaalinen ympäristökin on kapea-alaisempi.

Bergrothin (2007) kartoituksesta käy ilmi, että vanhemmat valitsevat kielikylvyn lapselleen usein siksi, koska näkevät kielitaidosta olevan etua kaksikielisellä paikkakunnalla. Vanhemmat ajattelevat, että kielitaito avaa lapselle enemmän mahdollisia opiskelupaikkoja sekä etulyöntiasemana tulevaisuudessa työelämässä. Vanhemmat näkevät kielen oppimisen kielikylvyssä helppona tapana oppia uusi kieli. Samalla lapset pääsevät tutustumaan suomenruotsalaiseen kulttuuriin, jonka kasvavat suvaitsevaisiksi yksilöiksi. Valintaa perustellaan usein myös kielikylvyn opetusmenetelmien kautta, sillä vanhemmat kokevat, että opetusmenetelmien olevan monipuolisia ja tutkittuja. Opetusryhmien ajatellaan olevan pieniä ja pysyviä. Osa vanhemmista valitsi kielikylvyn kuitenkin käytännön syistä, esimerkiksi kielikylvyn läheisen sijainnin takia (Bergroth, 2015, 27).

## **2.6 Kielikylpytutkimuksia**

Kielikylpyä on tutkittu jo neljän vuosikymmenen ajan. Siksi sitä voidaankin nimittää yhdeksi maailman tutkituimmaksi opetusohjelmaksi (Bergroth, 2015, 53). Vaasan yliopistolla oli vuoteen 2013 mennessä julkaistu yhdeksän väitöskirjaa ja useita monografioita ja artikkeleita aiheesta. Usein kielikylpytutkimusta tehdään toimintatutkimuksen otteella eli tutkimukset tapahtuvat konkreettisesti luokkahuoneissa. Tutkimuskohteena ovat usein erilaiset opetusstrategiat, vuorovaikutus tai kielen kehittyminen. Tutkimuksen on tarkoitus kehittää kielikylpyä ja tutkimustuloksia pyritään soveltamaan käytännön opetustyössä. Suomalaisen kielikylpytutkimuksen kulmakivenä voidaan pitää yhteistyötä tutkijoiden ja kielikylpyä tarjoavien koulujen välillä (Bergroth, 2015, 53).

Suomalainen kielikylpytutkimus on kehittynyt aiheittain. Tutkimuksissa näkyy aikakausien suuntaukset, jotka ilmenevät erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä ja tutkimuskysymyksissä. Aluksi nähtiin tärkeänä varmistaa kielikylvyn tehokkuus eli oppivatko kielikylpyoppilaat todella kielikylpykieltä, siten ettei äidinkielen tai muiden oppiaineiden sisältöjen oppiminen vaarannu. Tutkimusten tulosten perusteella siirryttiin kielikylpyopetuksen ja luokkahuoneinteraktion tutkimiseen. Tällä hetkellä kielikylvyn tutkiminen painottaa kielikylpyoppilaiden käsitemaailmojen kehittymistä kaksikielisessä opetuksessa. Tästä hyvänä esimerkkinä Bevis-hanke Vaasan yliopistolla 2012 (Bergroth, 2015, 54).

Vaasan yliopiston lisäksi kielikylpytutkimusta tekee ruotsinkielinen Åbo Akademi, jonka tutkimus on painottunut suomenkielisen kielikylvyn (Grönholm 2009) lisäksi ruotsinkieliseen kielikylpyyn (Harju-Luukkainen, 2007). Tämän tutkimuksen tuloksia voisi olla mielenkiintoista verrata suomenkielisten tutkimuksiin, sillä ruotsinkielisen kielikylvyn asema yhteiskunnassa on erilainen suomenkielisen kielikylvyn.

Ladvelin (2007) puolestaan on tutkinut pitkittäistutkimuksen kautta Suomen ensimmäisten kielikylpyoppilaita. Hänen tutkimuksessaan selvitettiin entisten kielikylpyoppilaiden kielen käyttöä, asenteita kielikylpyopetusta, ruotsin kieltä ja heitä itseään kohtaan. Ladvelin tutkimus kohdistui ensimmäisten kielikylpyoppilaiden kielikylpykielen käyttöön viimeisen peruskouluvuoden aikana, sekä kaksi vuotta peruskoulun jälkeen. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ensimmäisten kielikylpyoppilaiden ajatukset kielikylvystä olivat myönteiset. He kokivat kielikylvyn olleen heille hyödyksi. Samoihin tuloksiin tulivat myös tähän kyselyyn vastanneet entiset kielikylpyoppilaat, vaikka heidän kielikylvyn päättymisestä on kulunut enemmän aikaa.

Kielikylpyoppilaiden asenteita ja ajatuksia on tutkittu monissa eri pro gradu -tutkielmissa. Esittelen tässä muutamia, jotka ovat mielestäni oleellisia tämän tutkimuksen tulosten tarkastelun kannalta.

Nikkasen (2016) pro gradu -tutkielmassa päästiin tuloksiin, joiden mukaan suurin osa entisistä kielikylpyoppilaista ajattelee positiivisesti kielikylvystä ja heillä on positiivinen asenne kielikylpyyn vielä 15 vuotta kielikylvyn päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa todettiin, että puolet pyrkii ylläpitämään kielitaitoaan (Nikkanen, 2016). Oma tutkimukseni pureutuu osaltaan samoihin teemoihin, kuin Niikon pro gradu. Tulokset poikkeavat toisistaan kuitenkin jonkin verran ja se tekee tutkimusten tarkastelusta mielenkiintoista.

Westergård (1996) puolestaan on tutkinut pro gradu- tutkielmassaan kielikylpyoppilaiden kieli- asenteita verrattuna perinteiseen yksikielisen opetukseen osallistuneiden oppilaiden kieli- asenteisiin. Hänen tutkimuksensa perusteella voidaan sanoa, että kielikylpyoppilaat kirjoittavat, puhuvat sekä ymmärtävät kirjoitettua kieltä paremmin, kun perinteisen yksikielisen opetuksen saaneet oppilaat. Tutkimuksen mukaan kielikylpyoppilaat käyttävät ruotsia vapaa-

ajallaan enemmän. Tämän lisäksi heillä on muutenkin positiivisempi asenne kieltenopetusta ja suomenruotsalaisia kohtaan. (Westergård 1996). Tutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista nähdä, miltä alueelta vastaajat ovat kotoisin, sillä asenneilmapiiri toista kotimaista kieltä kohtaan voi poiketa Suomen sisällä. Suurin osa tämän tutkielman entisistä kielikylpyoppilaista on asunut Vaasassa, mikä varmasti selittää tuloksia, jotka koskevat kielikylpyjen hyötyjä. (kts. Luku 5)

Tara Williams Fortune (12/2012, 9-13.) toteaa artikkelissaan; *What research tells us about immersion?*, että yksi kielikylpyopettajien suurimmista haasteista on saada oppilaat käyttämään kielikylpykieltä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämän haasteen esille nouseminen voi kertoa kielikylpyoppilaiden asenteista kielikylpykieltä kohtaan, tai sitten Grammontin-periaate näkyy myös oppilaiden välille muodostuneissa suhteissa. Kun oppilaat ovat aloittaneet puhumaan tuttua ja turvallista äidinkieltä yhdessä, ei sen vaihtaminen kielikylpykieleeseen tunnu luontevalta. Onkin mielenkiintoista pohtia, voivatko kielikylvyn vaikutukset näkyä myös muualla maailmassa samalla tavalla, kun kotimaisten kielten kielikylvyn toteutuksessa.

Kanadassa Vanderveen (2015) on tehnyt tutkimusta nykyisten ja entisten kielikylpyoppilaiden kielen käyttötottumuksista. Hän on tutkinut kuinka kohdejoukot hyödyntävät ranskan kieltä. Tulokset osoittavat, että tutkittavat entiset ja nykyiset kielikylpyoppilaat ovat ylpeitä kielikylvystä, mutta nykyiset oppilaat eivät käytä ranskaa muualla kuin koulussa. Puolestaan entisten kielikylpyoppilaiden 67 % osuus ei käytä ranskan kieltä enää kielikylvyn jälkeen. (Vanderveen, 2015).

Kielikylvyn tutkimusta tarvitaan edelleen, jotta opetusohjelmaa voidaan kehittää vastaamaan paremmin aikaansa ja kielenoppimisen tarpeita. Oman tutkimukseni asettaisin tälle kentälle, sillä aineiston kautta ääneen pääsevät entiset kielikylpyoppilaat. Tässä tutkimuksessa valotetaan heidän kokemuksiaan ja käsityksiään kielikylvystä ja niiden vaikutuksista koulupolkuun.

### 3 Tutkimuksen metodologia

Seuraavissa alaluvuissa avaan tutkielmani metodologisia lähtökohtia esittelemällä tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä kerron aineistonkeruusta. Luvuissa kerron myös laadullisen tutkimuksen peruspiirteistä ja kuvaan fenomenografista lähestymistapaa.

#### 3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa entisten kielikylpyoppilaiden käsityksiä kielikylvyn vaikutuksista heidän koulupolkuunsa ja selvittää kielikylvyn hyötyjä ja haittoja heidän näkökulmaa tarkastelemalla. Lisäksi kartoitetaan heidän käsityksiään kielikylvyn vaikutuksista heidän sosiaalisiin suhteisiin.

Entisten kielikylpyoppilaiden itse kertomat kokemukset tuovat uutta näkökulmaa tutkimuksen kentälle, sillä tiedot tulevat esille oppilaiden näkökulmasta. Mielestäni erityisesti entisten kielikylpyoppilaiden käsityksien ja kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä he ovat omien kokemusiansa asiantuntijoita.

Kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvystä voivat poiketa toisistaan valtavasti, vaikka koulupäivien struktuuri olisikin ollut kaikille samanlainen. Tämän takia päätin hyödyntää aineiston analyysissä fenomenografista tutkimusotetta. Mielestäni kuvauskategorioiden avulla ilmiöstä voidaan tuoda esille kattavasti erilaiset käsitykset ja kokemukset. Tavoitteenani on ymmärtää ilmiötä laajemmin. Tutkimuskysymykseni muodostuivat näiden tavoitteiden myötä seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia käsityksiä entisillä kielikylpyoppilailta on opetusohjelman hyödyistä ja haitoista liittyen heidän koulupolkuunsa ja kielikylvyn jälkeiseen elämään?
2. Millaiseksi entiset kielikylpyoppilaat kokevat kielikylvyn merkityksen heidän sosiaalisissa suhteissaan?

### 3.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkielma on kasvatustieteellinen tutkimus. Kasvatustieteille tyypilliseen tapaan lähestyn ilmiötä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta.

Tieteen ajatellaan osaltaan vaikuttavan kehittyvään kulttuuriin ja vuoropuhelua vallitsevan kulttuurin ja tieteen välillä käydään jatkuvasti. Tämä vuoropuhelu ja virikkeet vaikuttavat tieteen kehitykseen. Tiede itsessään on autonominen toiminnan muoto. Sen tehtävänä on kehittää kykyämme ymmärtää erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. Tiede on siis dialogi ihmisen ja ympäröivän maailman välillä (Ahola, 2010, 12–13, 20, 24).

Nykyään tiede nähdään maailman kuvaamisen sijasta todellisuuden muuttamisen näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tietoa hankitaan todellisten tilanteiden kautta. Tiedonkeruussa painotetaan ihmisen osallisuutta aineistonkeruussa ja aineistoa tarkastellaan monitasoisesti ja yksityiskohtaisesti. Laadullista tutkimusta tehdessä päämääränä ei ole testata teorian tai hypoteesin toimivuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 155). Erityisesti tämä seikka sai minut valitsemaan kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä pyrin tutkimuksellani kartoittamaan entisten kielikylypöppilöiden kokemuksia ja käsityksiä kielikylyvystä. Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tavoite on saada valikoitu joukko kertomaan käsillä olevasta ilmiöstä (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008, 18–19).

Kari Kiviniemi (2010, 70–71) kuvailee laadullista tutkimusta prosessiksi. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta kuvaa hyvin tutkimuksen etenemisen vaiheet, joita ei välttämättä ole määritelty tiukkarajaisesti. Hänen mukaansa ratkaisut koskien tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta muodostuvat vasta tutkimuksen aikana. Laadullisen tutkimuksen lähestymistapa vaatii tutkijalta joustavuutta, sillä tutkijan oma tietoisuus kehittyy pikkuhiljaa tutkimuksen kuluessa. Tutkijan on pystyttävä tarvittaessa linjaamaan uudestaan tutkimuslinjat (Kiviniemi, 2010, 70–71).

Laadullisen tutkimuksen yksi lähtökohta on ilmiöiden käsitteellistäminen. Tavoitteena ei siis ole testata jotain tiettyä teoriaa käytännössä, vaan aineistonkeruun ja uuden teorian luonnollinen vuorovaikutus. Käsitteet muodostuvat tutkimuksen edetessä ja ne saattavat muuttua matkalla lopputulosta kohti. Näiden välikäsitteiden avulla tutkija pystyy viemään tutkimusasetel-



miaan eteenpäin. Tutkimukseen liittyvä aineiston keruu ei tuota todellisuutta kuvaavaa aineistoa, vaan tutkijan omien tulkintojen sävyttämän näkymän. Tutkijan täytyy valita näkökulma, jonka avulla aineistosta nousee esille “ydinasia”. Ydinasian tulkitseminen on tutkijan mielestä relevanttia ja haluttu keskipiste tutkimukselle (Kiviniemi, 2010, 72–77). Teoreettisen pohjan tutkimukselle muodostavat käytännön kokemus sekä tutkimuksen teoreettinen näkökulma. Teoreettisen näkökulman perusteella muodostuu jalusta, jolle teoreettista viitekehystä rakennetaan. Tutkijan toimintaa ohjaavat oletukset tutkittavasta aiheesta, jonka lisäksi tutkijalla on usein käytännön kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Kiviniemi 2018, 77). Tutkielmani viitekehys muodostui kyselyn vastausten perusteella ilmi tulleisiin asioihin keskittyen. Voidaan siis todeta, että tutkimukseni ei ollut tarkoitus todentaa hypoteesia tai testata valmista teoriaa.

Ahosen (1994) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen rajoja voi olla vaikea vetää suoraviivaisesti. Usein tutkimuksissa näkyy piirteitä molemmista. Fenomenografiassa laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kasvattaa ymmärrystä valittua ilmiötä kohtaan, eikä sen takia luokittele sitä kausaalisuhteisiin (Ahonen, 1994, 126). Kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta tutkimus itsessään on oppimisprosessi tutkijalleen, sillä tutkimusta tehdessään tutkijan tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä kasvaa. Tutkijan kautta tutkimuskohteesta kertyy tietoa, joten voidaan ajatella, että tutkija on prosessissa tutkimusväline (Kiviniemi 2018, 79.).

### **3.3 Fenomenografinen tutkimus**

Toteutin oman tutkimukseni käyttäen fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimukseni aiheena on entisten kielikylpyoppilaiden kokemusten tuomat käsitykset kielikylvyn hyödyistä ja haitoista liittyen koulupolkuun, sekä kokemukset kielikylvyn vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin. Tutkielmassani analysoin aineistoani fenomenografisella tutkimusotteella, joten nyt kerron tässä luvussa metodin historiasta, tutkimusmenetelmästä, analyysistä ja tutkielmani analyysin toteuttamisesta.

Fenomenografisen tutkimuksen juuret juontavat Göteborgin yliopistoon, jossa tutkimusryhmä aloitti 1970-luvulla tutkimuksen, jonka tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Tutkimusryhmää johti Ference Marton, jota voidaan pitää fenomenografisen tutkimuk-

sen kehittäjänä (Entwistle, 1997, 17–18; Ahonen, 1994, 115). Tässä ensimmäisessä tutkimuksessa Marton tutkijaryhmänsä kanssa analysoi opiskelijoiden akateemisen artikkelin lukemisen koskevaa ymmärryksen tasoa. He pyrkivät lisäksi selittämään tutkimuksessa löytyneitä laadullisia eroja. Tutkijat asettivat erilaiset käsitykset kategorioihin ja aineistoa kuvattiin näiden kategorioiden avulla (Entwistle, 1997, 17–18). Tämän tyyliset tutkimukset synnyttivät fenomenografisen tutkimusperinteen (Marton & Booth, 1997, 110–111). Anneli Niikko (2003, 7-8) on todennut kasvatustieteellisen tutkimuksen saaneen sysäyksen käyttäytymisen tutkimiseen fenomenografian myötä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiöitä henkilöiden käsitysten ja kokemusten kautta. Ilmiöön paneudutaan ihmisten käsitysten avulla. Tavoitteena on kartoittaa erilaisia ymmärtämisen tapoja koskien valittua ilmiötä. Voidaan todeta, että fenomenografia on metodologinen lähestymistapa ja aineiston analyysimenetelmä, sillä fenomenografia on oivallinen valinta laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Metodien avulla pyritään ymmärtämään ilmiön sijasta käsityksiä liittyen tutkittavaan ilmiöön (Kakkori & Huttunen, 2014, 381).

Marton (1994) täsmentää, että fenomenografia on empiirinen tutkimus, jonka tavoitteena on laadullisesti selvittää tapoja kokea, ymmärtää ja käsitteellistää ilmiötä. Ilmiötä käsitellään, jonkun henkilön toimesta koettuna ja käsitteellistettynä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan löytyvän erilaisia tapoja, joilla tutkittava joukko kokee ilmiön (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Niikko (2003) sanoo, että fenomenografian tutkimuskohteena ei ole yhden ihmisen kokemukset, vaan enemmänkin eri ihmisten kokemusten vaihtelu (Niikko, 2003, 16, 20). Tätä niin sanottua variaatioteoriaa teoriaa käytetään, kun yritetään ymmärtää oppimisen ja tietoisuuden perusteita. Tavoitteena on tuoda esille ajattelutapojen erilaisuutta ja analysoidaan eriäviä käsityksiä ilmiöstä. Tämän myötä muodostetaan ymmärrys näiden käsitysten välisiin suhteisiin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163).

Fenomenografinen lähestymistapa on aineistolähtöinen, sillä teoria ei toimi itsessään luokittelun perustana. Tutkimuksen aineisto jaetaan erilaisiin kuvauskategorioihin. Nämä kategoriat ovat tutkimuksen tuloksia. On kuitenkin oleellista, että kategorioita muodostuessa tutkija tutustuu tuloksiin ja vastakkaisiin teorioihin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166; Uljens, 1989, 43). Sirkka Ahonen (1994) tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeänä, että tutkija

tutustuu ilmiöön liittyvään teoriaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Ahonen, 1994, 123–125).

Aineiston analyysivaiheessa tutkijan tehtävänä on saavuttaa ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, sekä tulkittava tutkimuksen tuloksia. Tutkija sitoo omat tulkintansa aiempaan teoriataustaan ja näin tuotetaan laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17–18). Analyysin olennainen osuus on analyysiyksiköiden muotoutuminen tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun kautta. Aineistolähtöisyys näkyy siinä, että aiempi teoria ei ole ratkaisevassa asemassa analyysin toteutuksen tai tutkimuksen lopputuloksien kannalta. Tutkimusta tehdessä on tarpeellista tiedostaa tutkimuksen tavoitteet, sillä ne tulisi näkyä tutkimuskysymyksissä. Tarpeeksi tarkka rajaus ilmiöön auttaa tutkimuksen etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–95).

Kyngäs ja Vanhala (1999) määrittelevät, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä dokumentteja analysoidaan systemaattisesti ja objektiivisesti. Tutkittavasta ilmiöstä on tarkoitus tuottaa tiivis kuvaus. Aineistonanalyysin avulla aineistosta muodostetaan ydinkategorioita, joiden tehtävänä on kuvata tutkittavaa ilmiötä. Tutkimustulosten analysoinnin tuotoksena syntyy sanallinen, selkeä kuvaus ilmiöstä. Sisällönanalyysin perusideana on koota aineisto tiiviiseen, selkeään muotoon kadottamatta ilmiöön liittyvää tietoa. Tavoitteena on, että aineistoon liittyvästä informaatiosta tulee helposti tulkittavaa, sillä se edesauttaa luotettavien johtopäätösten laatimista (Kiviniemi 2015, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108).

Tutkimuksen kannalta on hyvä valita tarkka rajaus tutkittavasta ilmiöstä, sillä laadullisessa aineistosta esiin nousevia asioita ei voi ennustaa. Kaikkia kiinnostavia aiheita ei voi käsitellä samassa tutkimuksessa. Tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimuksen etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Itse tarkastelin omaa aineistoani tutkimuskysymysten kautta. Se antoi rajauksen oman tutkimuksen etenemiselle.

Lähdin etsimään tämän tutkimuksen aineiston analyysin aluksi etsimään aineistosta ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Etsin ilmaisuista eroja ja samankaltaisuuksia. Tutkiesani vastauksia käytin korostuskynää, sillä se auttoi hahmottamaan aineiston redusointia. Laitoin samaa tarkoittavat ilmaisut yhdeksi luokaksi ja nimesin luokan kuvaavalla käsitteellä. Tämä auttoi aineiston analysointia, sillä aineisto tiivistyi ja aloin huomaamaan kokonaisuuk-

sia. Luokittelun ansiosta muodostui pohja tutkimuksen rakenteelle. Näin sain esiin alustavat kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Jatkoin luokittelun jälkeen yleisten kuvauskategorioiden läpi käymistä ja muodostin alakategorioita. Nämä kategoriat ovat yhteydessä tutkimuskysymyksiini. Tämän jälkeen loin luokittelumallin, jossa kategoriat etenevät ylhäältä alaspäin yhä spesifisempiin ilmaisuihin aineistosta.

## 4 Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselylomaketta on aineistonkeruumenetelmänä hyödynnetty jo 1930-luvulta lähtien. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija on huolellinen kyselyä laatiessaan. Kysymykset täytyy asetella siten, että ne eivät johdattele vastaajaa mihinkään suuntaa, eivätkä ole muuten epämääräisiä. Kyselyn kysymysten muoto täytyy olla tarkoin valittu. Tällä tavoin voidaan välttää kyselyn laatijan ja vastaajan välisiä väärinymmärryksiä. Hyvä kysely on siis selkeä, napakka ja kysymykset ovat oleellisia tutkittavan ilmiön tutkimisen kannalta. (Valli, 2018, 92–95).

Vehkalahden (2014, 48) mukaan verkkolomakkeen hyviin ominaisuuksiin kuuluu muun muassa vastausten tallentuminen sähköiseen muotoon. Tämä helpottaa työskentelyä ja aineiston analysointia. Verkkokyselyn etuna on myös kyselylomakkeen nopea palautus ja se, että kyselyyn voi vastata aikaa ja paikkaa katsomatta.

Verkkokysely mahdollistaa kysymysten asettamisen pakollisiksi, jolloin vastaaja ei pääse etenemään kyselyssä, mikäli ei vastaa kaikkiin kysymyksiin. Tällöin ongelmaksi voi kuitenkin muodostua, se että vastaajalla ei ole tarpeeksi tietoa kysytystä asiasta, jonka myötä jättää kyselyyn vastaamisen kesken (Valli, 2018, 101–102).

Verkkokyselyn valitseminen nopeuttaa työskentelyä, sillä aineistoa ei tarvitse litteroida. Vastaukset ovat valmiiksi sellaisessa muodossa, kuin vastaaja on ne itse kirjoittanut. Tämän ansiosta aineiston luotettavuus paranee, sillä litteroinnissa syntyneet mahdolliset virheet eivät rasita aineiston analysointia. (Valli & Perkkilä, 2018, 118–119.)

### 4.1 Oma aineistonkeruuni

Toteutin tutkielmani aineistonkeruun verkkokyselylomakkeella. Kysely toteutettiin Webropol –kyselyohjelmistolla. Valitsin kyseisin ohjelmiston ohjaajani suosituksesta. Ohjelmiston käyttö tuntui sopivan tutkimukseeni. Verkkokyselylomakkeellani oli erilaisia kysymyksiä, joista osa oli strukturoituja vaihtoehtokysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä. Vastauksille ei ollut asetettu minimi tai maksimipituutta. Jokaiseen kysymykseen täytyi vastata, jotta pääsi

etenemään seuraavaan kysymykseen. Avoimien kysymysten avulla pyrin selvittämään käsityksiä koskien kielikylvyn vaikutuksia koulupolkuun. Valli (2018, 114) on linjannut, että avointen kysymysten avulla voidaan selvittää vastaajien mielipiteitä koskien tutkittavaa ilmiötä.

Keräsin tutkimukseni aineiston keväällä 2019. Jaoin kyselylomakkeeni linkin paikalliseen Facebook-ryhmään ja hyödynsin omia kontaktejani entisiin kielikylpyoppilaisiin. Sain heidän kautta jaettua kyselylomakkeen kielikylpyoppilaiden yksityiseen Facebook-ryhmään. Pyrin saamaan vastaajiksi 22–28-vuotiaita entisiä kielikylpyoppilaita, sillä halusin selvittää tietyn ikäluokan näkemyksiä kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuun. Tämän joukon kielikylvyn loppumisesta on mielestäni kulunut tarpeeksi aikaa, jotta he voivat tarkastella kokemuksiaan kielikylvyn jälkeisestä elämästä. Perustelen rajaustani myös sillä, että tämä joukko on käynyt koulua tietyn ajan hengen mukaisesti. Voimme olettaa, että kielikylpyä on toteutettu heidän peruskouluaikana samalla tavalla. Eskola & Suoranta (1998, 61) luonnehtivat laadullisen tutkimuksen piirteeksi aineiston harkinnanvaraisen, teoreettisen tai tarkoituksenmukaisen poiminnan, tai muuten harkinnanvaraisen näytteen analysoinnin. Toteutin tätä ajatusmallia aineistonkeruussani. Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat määritelleet, ettei laadullinen tutkimus pyri välttämättä tuomaan esille tilastollisia yleistyksiä. Tarkoituksena voi olla käsittelyssä olevan ilmiön kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen ja teoreettisen tulkinnan tekeminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85).

Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista, että vastaajajoukolla on tarpeeksi tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85). Tämän takia yritin tavoittaa kyselylläni henkilöitä, jotka ovat käyneet itse kielikylvyn. Esimerkiksi kielikylpyoppilaiden vanhempien käsitykset kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuun voivat olla hyvin erilaisia. Tällöin tutkittavan joukon käsitysten erojen tutkiminen ei olisi ollut mielestäni relevanttia.

Kyselyyn vastattiin anonymisti, eikä voida selvittää kuka on todellisuudessa vastannut kyselyyn. Tämä seikka lisää tutkimuksen luotettavuutta.

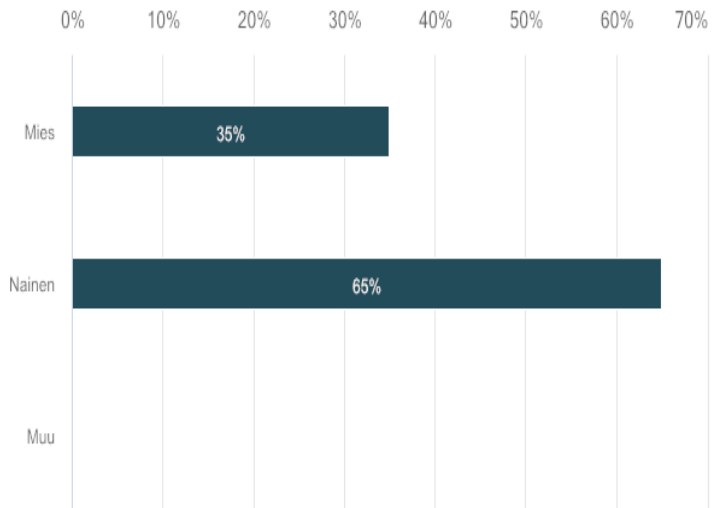
## 4.2 Oman aineiston esittely

Tutkimukseni kyselyyn vastasi 32 kielikylvyn käynnyttä henkilöä. Jouduin karsimaan yhden vastauksen, sillä hän oli ilmoittanut iäkseen 33 vuotta, eikä sen takia soveltunut tutkittavaan joukkoon. Lopullinen aineistoni koostuu siis 31:stä entisen kielikylpyoppilaan vastauksesta. Kyselyyn vastattiin anonyymisti, sillä koin saavani näin luotettavampia vastauksia. Uskon, että vastaajat pystyivät kertomaan kokemuksistaan todenmukaisemmin anonyymina.

Taustatietoina selvitin kyselyyn vastanneiden henkilöiden sukupuolen, iän, kielikylvyn ajan-  
kohdan sekä onko vastaaja suorittanut peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoja. Tämän li-  
säksi kysyin ovatko vastaajat suunnanneet korkeakouluun. *Nämä olivat kysymykset 1-6.*

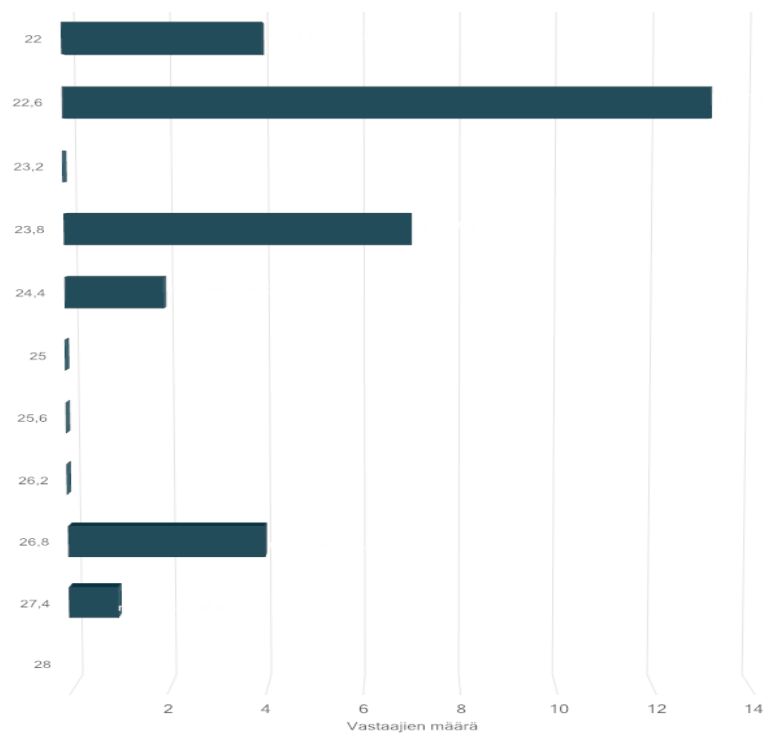
Avoimina kysymyksinä kysyin vastaajien käsityksiä ja kokemuksia kielikylpyvanhempien osallistumisesta lastensa koulunkäyntiin, kokemuksia kielikylvyn hyödyistä ja haitoista pe-  
ruskoulun jälkeisissä opinnoissa sekä yleisesti ajatuksia kielikylvyn vaikutuksista koulupol-  
kuun. *Nämä olivat kysymykset 7-10.* Selvitin avoimien kysymysten kautta myös, miten vastaa-  
jat ajattelevat kielikylvyn vaikuttaneen heidän sosiaalisiin suhteisiin kielikylvyn aikana ja  
kielikylvyn jälkeen. *Nämä olivat kysymykset 11–12.* Lopuksi kysyin, kuinka kielikylpykieli  
näkyi vastaajien elämässä tällä hetkellä. Vastaajat saivat kertoa vapaamuotoisesti ajatuksiaan  
kielikylvystä. *Nämä olivat kysymykset 13–14.* Kyselylomaketta voi tarkastella liitteessä 1.

Seuraavaksi esitän kuvioden avulla perustietoja kyselyyn vastanneista entisistä kielikylpyop-  
pilaista.



Kuvio 2. Vastaajien sukupuolijakauma

Vastaajista 65 % oli naisia ja 35 % oli miehiä. Tutkimuksen kannalta oli mielestäni tärkeää saada sekä miehiä ja naisia vastaamaan kyselyyn.



Kuvio 3. Vastaajien ikäjakauma



Vastaajista nuorimmat olivat 22-vuotiaita, jotka olivat kyselyyn vastanneista suurin joukko. Vanhimmat vastaajat olivat hiukan yli 27-vuotiaita. Kaikki ikäluokat 22–28-ikävuoden välillä olivat edustettuina.

Vastaajat ovat aloittaneet kielikylvyn päiväkodissa sinä vuonna, kun he täyttivät viisi vuotta. Kielikylpy päättyi vastaajien päästessä peruskoulun yhdeksänneltä luokalta. Vastaajat ovat käyneet kielikylvyn Vaasassa, jossa toteutetaan kielikylvyn varhaista täydellistä toteutusta.

### 4.3 Aineiston fenomenografinen analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty tiukkoja toimintarajoituksia, joiden puitteissa täytyy pysyä (Marton & Booth, 1997, 32). Kirjallisuudessa löytyi erilaisia toteutuksia fenomenografiselle analyysille. Toteutuksissa analyysi jaettiin kolmeen tai neljään vaiheeseen. Fenomenografinen analyysi voidaan lisäksi jakaa kolmeen eri kategorisointi tapaan. Nämä tavat ovat Uljensin (1989, 47) mukaan *horisontaalinen*, *vertikaalinen* ja *hierarkkinen*. *Horisontaalisessa* tavassa kategoriat ovat samanarvoisia ja erot näkyvät sisällöissä. *Vertikaalisessa* tavassa kategoriat järjestetään ylhäältä alaspäin etenevään järjestykseen esimerkiksi käsitysten yleisyyden perusteella. *Hierarkkinen* tapa puolestaan asettaa kategoriat eriarvoisiksi teoreettisuuden, tai laaja-alaisuuden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Larsson (1986, 37–38) kuitenkin toteaa, ettei aineiston analysoinnissa käytetä välttämättä mitään tiettyä kategoriajärjestelmää. Tutkija voi itse käyttää omia erilaisia kategorioita analyysissään. Ahosen (1994) mukaan fenomenografiassa tutkija toimii tietoisena olentona, jonka oma tietoisuus auttaa rakentamaan tutkittavasta ilmiöstä käsityksiä ja kielellistä ne omien valintojensa kautta.

Uljens (1989) on kuvannut fenomenografisen analyysin vaiheita *hierarkkisena* järjestelmänä. Tutkija asettaa yksittäiset tiedot ja ilmaukset kategoriaan, niin että ne ovat järjestelmän alimmalla tasolla. Tutkijan tehtävänä on niiden pohjalta tehdä kuvauksia, jotka toimivat abstraktitasoina. Ylemmät tasot ovat aina alempia abstraktimpia.

Esittelen omassa tutkielmassani käytössä olleet neljä analyysinvaihetta:

1. Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe pitää sisällään aineistoon tutustumisen. Tarkoituksena on lukea aineistoa monta kertaa läpi. Tärkeää on pitää mielessä ilmiö, josta tutkimuksessa on kyse. Aineistoa lukiessa etsitään ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia, esimerkiksi yliviivaustuksia apuna käyttäen. Analyysissä on tarkoitus keskittyä ilmauksiin (Niikko, 2003, 33). Itse toteutin oman aineistoon tutustumisen tulostamalla kyselyn vastaukset ja luin vastauksia läpi monta kertaa.

2. Tutkijan on analyysin toisessa vaiheessa etsittävä, lajiteltava ja ryhmiteltävä merkitysyksiköitä erilaisiksi kategorioiksi. Tässä vaiheessa luodaan kategorioille rajat ja merkitysyksiköitä verrataan koko aineiston merkitysten muodossa (Häkkinen, 1996, 42). Tässä vaiheessa työstin omaa aineistoani yliviivauskynien avulla. Eri värit kuvasivat eri kategorioita.

3. Kolmannessa analyysin vaiheessa tutkija kuvaa kategorioita abstraktimmalla tasolla sekä pyrkii tarkentamaan kategorioiden välisiä suhteita. Marton (1994) pitää oleellisena, että jokaiselle kategorialle löytyy omat kriteerit. Kategorioissa näkyy käsitysten erityispiirteitä ja niiden liittäminen aineistoon tapahtuu suorien lainausten avulla (Marton, 1994). Eli merkitysyksiköt yhdistetään kategorioiksi niiden välisten yhtäläisyyksien kautta ja erotetaan toisistaan kategorioiden välisten erojen perusteella. Näin toimin myös oman aineiston analysoinnissa.

4. Neljäs vaihe pitää sisällään kuvauskategorioiden muodostamisen. Kategorioita yhdistellään teoreettiset lähtökohdat huomioon ottaen ylemmän tason kategorioiksi. Kuvauskategoriat sisältävät aineistosta esiin nousseet käsitykset ominaispiirteineen (Niikko, 2003, 36–37). Larsson (1987, 37) tähdentää, että kuvauskategorioiden täytyy kuvata aineistoa, niin että jokainen kyselylomake voidaan laittaa johonkin kategoriaan (Larsson, 1987 37). Tässä vaiheessa oman tutkimukseni tulosalue alkoi muodostua.

Fenomenografisen analyysin tekemiseen ei ole mitään yksityiskohtaisia kaikenkattavia ohjeistuksia. Tämä ongelma löytyy suurimasta osasta laadullisen analyysin menetelmiä. Tutkijan on tehtävä analyysi vaiheessa omat ratkaisunsa. Ottaen kuitenkin huomioon tutkimusotteen ehdot, jotta voidaan puhua fenomenografisesta tutkimuksesta.

Tässä tutkimuksessa päädyin laatimaan kuvauskategoriat tutkimuskysymysteni pohjalta. Analysoin jokaista kysymystä erikseen aineistosta nousseiden tietojen perusteella. Käytän kuvauskategorioiden loogisten suhteiden hahmotteluun horisontaalisia kuvauskategorioita, sillä käsitykset koskien ilmiötä ovat samanarvoisia. Mikään käsitys tai kokemus tutkittavasta ilmiöstä ei ole ylitse muiden. Kuvauskategoriat on sijoitettu hierarkkiseen järjestykseen, jolloin ylemmäksi sijoitetut kategoriat ovat laajempien kokonaisuuksien kuvaamista. Alemmaksi mentäessä osiot sisältävät spesifimpia kuvauksia ilmiöstä.

Tutkielmassani on kaksi tutkimuskysymystä. Molemmissa pyritään selvittämään entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia kielikylvystä erilaisten näkökulmien kautta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä keskitytään entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksiin koskien kielikylvyn hyötyjä ja haittoja, sekä syvennytään käsityksiin koskien koulupolkua. Tein kaikista osioista omat kuvauskategoriat ja jaottelut. Toinen tutkimuskysymys koskee entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia kielikylvyn merkityksestä heidän sosiaalisissa suhteissa.

Seuraavissa alaluvuissa on esitelty tutkimukseni tulokset, jossa aineisto on liitetty osaksi tuloksien tarkastelua suorien lainauksien kautta.

## 5 Tulokset

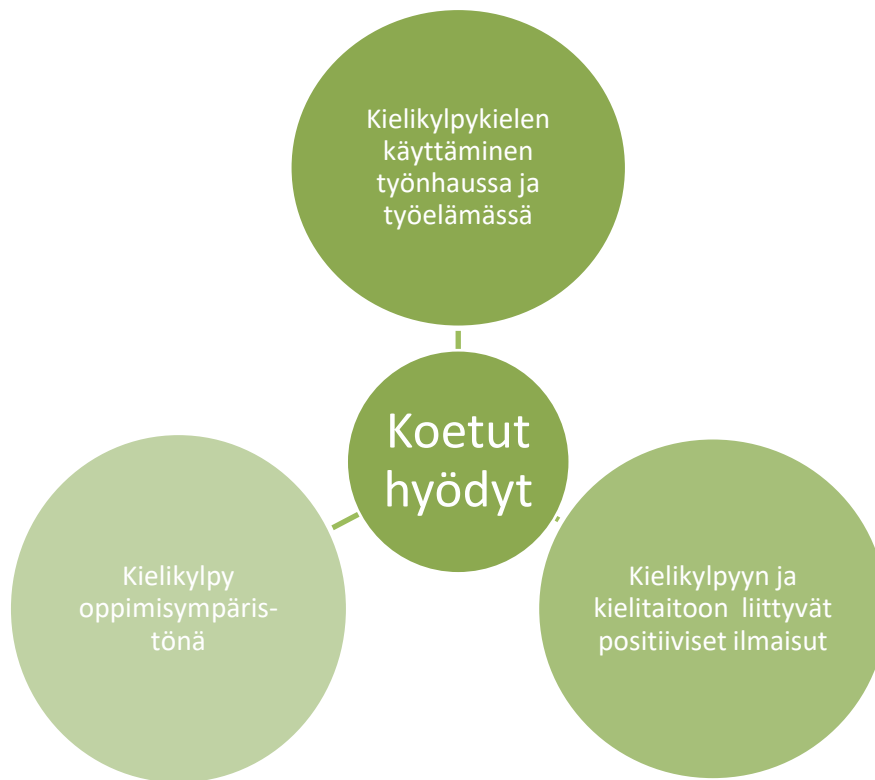
Laatiessani kyselylomaketta pohdin kysymysten asettelua siten, että saisin kuulla entisten kielikylpyoppilaiden todellisia kokemuksia kielikylvyn hyvistä ja huonoista puolista. Kysymykset oli aseteltu niin, että vastaajilla oli mahdollisuus pohtia molempia näkökulmia. Tämä helpotti aineiston analyysiprosessia. Aineistosta löytyi hyötyjen ja haittojen kuvaamista myös kohdistettujen kysymysten ulkopuolelta. Päätin jättää kielikylpyyn liittyvien hyötyjen ja haittojen analysoinnista pois jatko-opintoihin ja koulupolkuun liittyvät viittaukset, sekä selkeästi pelkästään sosiaalisiin suhteisiin liittyvät maininnat. Käsittelen kyseisiin aiheisiin liittyvät aineiston ilmaisut erillisissä niille varatuissa kappaleissa.

### 5.1 Hyödyt

Analysoin ensimmäiseksi entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kielikylvyn hyödyistä. Vastausten perusteella voidaan todeta, että entiset kielikylpyoppilaat kokivat kielikylvyn sekä kielikylvyssä vietetyt vuodet positiivisena asiana elämässään. Monet kertoivat suositteluvansa kielikylpyä ja mahdollisesti laittavansa omat lapsensa kielikylpyyn tulevaisuudessa. Tämän lisäksi esille tuli mietteitä kielikylvyn paikallisuudesta ja hyödyistä erityisesti kaksikielisillä alueilla.

Marjo Ladvelin (2004) on tutkinut Suomen ensimmäisen kielikylpyoppilaiden asenteita muun muassa kielikylpyä kohtaan. Hän sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Hänen tutkimuksensa perusteella ensimmäiset kielikylpyoppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä siihen, että olivat käyneet kielikylvyn. Heidän asenteensa olivat myönteisiä kielikylpyä, ruotsin kieltä sekä itseään kohtaan (Ladvelin, 2004, 79–82).

Aineistostani nousi selkeästi esiin kolme pääkuvauskategoriaa, jotka olivat: kielikylpykieleen ja kielitaitoon liittyvät positiiviset ilmaisut, kielikylpykielen käyttäminen työnhaussa ja työelämässä ja kielikylvyn positiiviset puolet oppimisympäristönä ja koulun toiminnassa. (Kts. kuvio 4.).



Kuvio 4. Kielikylvyn koetut hyödyt

Monet kyselyyn vastanneista entisistä kielikylpyoppilaista toivat esille kielikylpykieleen ja kielitaitoon liittyviä positiivisia asioita. Kielitaito nähtiin etuna monessa eri yhteydessä. Kielikylpykielen oppimisen yhteys muiden kielten oppimiseen nähtiin oleellisena. Yleinen positiivinen asenne kielten oppimiseen korostui monessa vastauksessa ja kielikylvyn tuoma rohkeus puhua vierasta kieltä nähtiin eduksi.

“Kielikylpy on mielestäni loistava systeemi, jossa opitaan perusteellisesti toinen kieli, mutta siinä saa käyttää myös paljon omaa äidinkieltään. Lisäksi kielikylvyn ansiosta on tullut opiskeltua myös muita kieliä ihan ala-asteen ensimmäiseltä luokalta lähtien.”

“Totta kai kielitaito on plussa, eikä vain ruotsin suhteen vaan myös muiden kielten opiskelu on helpompaa vahvan ruotsin kielen taidon ansiosta.”

Monet näkivät kielikylvyn tuoneen kielikylpykielen lisäksi mahdollisuuden oppia muita kieliä paremmin. Mielestäni oleellista olivat kommentit siitä, kuinka kielikylpykielen oppiminen näkyi yhteydessä muiden vieraiden kielten oppimiseen. Kielikylvyn nähtiin edistävän koko-

naisvaltaisesti kielellisen pääoman kartuttamista. Vastauksissa näkyi yleisesti kielitaidon arvostus. Samoihin tuloksiin tuli Ladvelin (2004) tutkiessaan ensimmäisten kielikylpy-oppilaiden kirjoitelmia. Hänen tutkimuksessaan käy ilmi, että kielikylpyoppilaat ovat verranneet omaa kielen oppimistaan perinteisiin kielenoppimismenetelmiin (Ladvelin, 2004, 80).

“Puhun sujuvasti kolmea kotimaista kieltä ja pystyn kommunikoimaan niiden lisäksi kahdella vieraalla kielellä välttävästi.”

Useimmat vastaajat nostivat esiin kielikylvyn tuoman rohkeuden käyttää kielikylpykieltä, tai jotain muuta vierasta kieltä. Kielikylvyn eduksi kerrottiin erityisesti vieraan kielen puhumiseen rohkaisu, vaikka kielioppi ei olisikaan ihan sana tarkasti oikein. Osa vastaajista toi esille sen, että kielikylvyssä painotettiin puhumista ja ymmärtämistä itse kielikylpykielen kielioppia enemmän. Laurén (2008, 67) on *Varhain monikieliseksi* -teoksessaan määritellyt, että kielen oppimiseen kuuluu aina käytäntö, jonka pohjalta muotoutuu tietoisuus kielestä. Kielioppi saa muotonsa vuorovaikutuksen kautta. Kielikylvyssä siis pyritään vuorovaikutuksen kautta oppimaan vieraan kielen käyttöä (Laurén, 2008, 67).

“Koen että ilman kielikylpyä en olisi oppinut ruotsinkieltä yhtä hyvin. Myös uskallan rohkeammin käyttää englantia. Uskallan rohkeammin puhua vieraita kieliä ja koen sen olevan kielikylvyn ansiosta”

Aineistosta ilmeni positiivisia tunneilmaisuja, joilla entiset kielikylpyoppilaat kuvailivat kokemuksiaan kielikylvyssä. Tämän lisäksi esiin nousi käsityksiä siitä, miten kielikylpy voi vaikuttaa elämään.

Vanderveen(2015) tutkimuksen mukaan Kanadassa entiset kielikylpyoppilaat ovat ylpeitä kielikylpytaustastaan. Samansuuntaisia ajatuksia löytyi tämän tutkimuksen aineistosta. Vastauksista kävi ilmi, että entiset kielikylpyoppilaat kokivat olevansa etuoikeutettuja ja kiitollisia siitä, että olivat käyneet kielikylvyn.

“Tunnen olevani etuoikeutettu kun sain käydä kielikylvyn.”

“Ehdottomasti kiitollinen siitä. Kiva, että nykyään kielikylpy myös englanniksi on mahdollista!”

Kielikylpy nähtiin vaikuttaneen elämään yleisesti ottaen positiivisesti, vaikka myöhemmin kielitaitoa ei olisi hyödyntänyt opinnoissa. Vastauksissa tuotiin esille, että kielikylvyssä opittuja taitoja voi hyödyntää monella tavalla. Positiiviset vaikutukset näkyvät pitkälle elämässä.

“Koen että kielikylpyopetusta tulisi lisätä ehdottomasti. Näen opetus muodon erinomaiseksi ja lasta kehittäväksi jolla on pitkälle positiiviset vaikutukset. Aion ehdottomasti laittaa omat lapset myös kielikylpyopetukseen.”

“Olen tyytyväinen siihen, että olen käynyt kielikylvyn. Kielen taitoni on erittäin hyvä sekä olen aina pärjännyt hyvin esimerkiksi ulkomailla. Suosittelen kielikylpyä omasta kokemuksestani kaikille jos haluaa menestyä kielissä sekä oppia hyvin toisen kotimaisen kielen. Kielikylpyoppilailta on paljon enemmän mahdollisuuksia myös työelämässä hyvän kielitaidon ansiosta.”

Ladvelin (2004, 80–81) oli tehnyt samankaltaisia huomioita tutkiessaan ensimmäisten kielikylpyoppilaiden kielikylvyn lopuksi kirjoittamia aineita. Hänen tulkintansa mukaan nämä peruskoulunsa 1996/97 lopettaneet kielikylpyoppilaat olivat tyytyväisiä kielikylpyohjelmaan ja kielitaitoonsa. He uskoivat hyötyvänsä kielikylvystä tulevaisuudessa.

Kielikylpykielen hyödyntämisestä työelämässä löytyi monta positiivista toteamusta. Vastaajajoukko on pääosin kotoisin Vaasan seudulta, jossa toisen kotimaisen kielen taitaminen on monissa työpaikoissa tarpeellista, joka voi vaikuttaa mielipiteisiin. Työelämään liittyvät ilmaukset liittyivät työnsaantiin, työssä pärjäämiseen, työpaikalla kommunikointiin ja yleisesti työelämässä kielitaidon arvostamiseen.

Van Der Keilen (1995) on tutkimuksessaan osoittanut, että kielikylpyoppilaat ovat tekemisissä helpommin kielikylpykieltä puhuvien henkilöiden kanssa verrattuna saman ikäisiin ei-kielikylpyoppilaisiin. Hänen mukaansa kielikylpyoppilaiden sosiaalinen toleranssinsa on korkeampi ja luottavat kielitaitoonsa enemmän kuin verrokkit (Van Der Keilen, 1995, 287–304). Tämä mielestäni puoltaa oman tutkimukseni tuloksia, joiden perusteella vastaajat kokivat erityisesti työnhaussa ja työssä pärjäämisessä kielikylpykielen hallitsemisesta olevan hyötyä. Osa vastaajista kokee olevansa etulyöntiasemassa työnhaussa kielikylvyn ansiosta.

“Olen töissä asiakaspalvelussa Vaasassa. Joudun puhumaan melkein joka toiselle ruotsia. Kyllä koen kielikylvyn suureksi eduksi että uskaltaa puhua ruotsia.”

Vastaajat näkivät ruotsin kielen taidosta olevan hyötyä Vaasan seudulla. Vastauksista käy ilmi, että kielitaitoa arvostetaan töitä hakiessa ja kielikylvyn luoma etulyönti asema näkyy kaksikielisillä alueilla muita alueita paremmin.

“Oli myös helppo jäädä "kaksikieliseen" kaupunkiin opiskelemaan/töihin kun tietää pärjäävänsä molemmilla kotimaisilla kielillä.”

Ladvelin (2004, 83) on tuonut omassa tutkimuksessaan esiin sen, että kielikylvyssä käytännön tilanteiden harjoittelu on helpompaa kaksikielisellä paikkakunnalla. Tämä näkyy myös entisten kielikylpyoppilaiden kommentteissa liittyen työnhakuun Vaasassa.

“Työn haussa se on auttanut varsinkin Vaasan alueella. Mutta muualla esim. Helsinki en ole huomannut eroa.”

“Nyt kun asun uudessa kaupungissa, puhutaan täällä paljon vähemmän ruotsia. Mutta esimerkiksi minun alallani on tärkeää kielitaitoa ja ruotsinkielen osaamisesta tulee olemaan minulle iso hyöty tulevaisuudessa. Kotikaupungissani puhutaan enemmän ruotsia ja siellä asuessani pääsin töissä ja vapaa-ajalla käyttämään ruotsinkieltä paljon.”

Itse työelämässä kielikylpykielen taidoista nähtiin olevan hyötyä sosiaalisissa tilanteissa. Asiakkaiden, työkavereiden ja työnantajien kanssa oli helpompi kommunikoida kielitaidon ansiosta. Ylipäättään kielitaito mahdollisti vastaajien mielestä monia asioita, joihin ei ilman kielitaitoa pystyisi kaksikielisellä paikkakunnalla.

“Pärjään töissä paremmin, sillä tarvitsen työssäni myös jonkin verran ruotsin kieltä. Olen tarvinnut jo ensimmäisestä kesätyöpaikastaan lähtien.”

“Työelämässä käytän hyvinkin paljon ruotsin kieltä työkavereiden ja asiakkaiden kanssa”

Aineistosta nousi esiin entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia liittyen oppimisympäristöön ja koulun toimintaan. Vastaajat toivat esille opetussuunnitelman hyviä puolia sekä ajatuksia siitä, kuinka kielikylpykielen taitaminen vaikutti muiden aineiden opiskeluun. Kielikylvyn oppimisympäristöä arvioitiin pääsääntöisesti positiivisesti. Muutamat vastaajat toivat esille koulun ja luokan sisäisen toimintakulttuurin, sekä oppilasaineksen vaikutukset oppimiseen ja koulumenestykseen.



Vastaajat nostivat esiin kielikylvyssä käytetyn opetussuunnitelman hyviä puolia. Kielikylvyssä toteutetaan kansallista opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteiden on täytyttävä, mutta sen lisäksi kielikylvyllä on tiettyjä erityispiirteitä. Kielikylvyssä nimittäin voidaan aloittaa muiden kuin kielikylpykielen opetus varhennutusti, tai esimerkiksi painottaa muihin kulttuureihin tutustumista (OPS, 2004, 272). Tämä nousi esiin vastauksissa.

“Kielikylvyssä aloitettiin myös Englannin kielen opinnot peruskoulun ensimmäisellä luokalla josta on ollut hyötyä myöhemmin.”

“Todella rikasta opetusohjelma. Uuden kielen lisäksi saa myös tutustua uuteen kulttuuriin (suomenruotsalaisuus)”

Kielikylvyn eduksi nostettiin se, että kielikylpykielen hallitsemisen myötä muille oppiaineille jää enemmän aikaa.

“Ruotsiin ei tarvinnut panostaa niin paljon, joten ajan pystyi käyttämään muihin aineisiin.”

Kielikylvyn oppimisympäristöä kuvailtiin kannustavaksi. Vastaajien mukaan oppilaita ohjattiin jatko-opintoihin. Tämän lisäksi kielikylvyn nähtiin rohkaisseensa oppilaita yleisesti ottaen sosiaalisesti rohkeammiksi.

“Kannustava ja uudenlainen opetusympäristö varmasti edesauttoi ajatusta jatko-opinnoista sekä antoi hyvät eväät valitsemalleni uralle.”

“Rohkaissut, muokannut ulospäin suuntautuneemmaksi, kielikylpyopetuksessa on tiivis ryhmähenki luokan kesken etenkin omassa luokassani ja koen että sieltä on ollut hyvä ponnistaa eteenpäin.”

Vastauksissa käy ilmi, se että entiset kielikylpyoppilaat tiedostavat erilaisen aseman kouluikänsä arjessa verrattuna yksikielisten luokkien oppilaisiin. Vastauksissa tuodaan esille kielikylpyoppilaita suosiva kohtelu. Tästä hyvänä esimerkkinä oli maininta pääsy Stafettkarnevaliin, joka on vuosittainen ruotsinkielisten koulujen yhteinen viestijuoksupahtuma. Tapahtumaan ei yleensä osallistu suomenkielisten koulujen oppilaita.

“Koin myös että ollessamme kielikylpyluokalla ensimmäisten joukossa, saimme reilusti erityiskohtelua joka on auttanut monessa asiassa myöhemmin.”

“Peruskoulussa olin ylpeä kielikylpyoppilas sekä se mahdollisti asioita, joita tavalliset oppilaat eivät saaneet kokea mm. Stafettkarneval.”

Entiset kielikylpyoppilaat kokivat kielikylvyn vaikuttaneen omaan koulumenestykseen yleisesti ottaen positiivisesti. Luokalla oli oppimismyönteinen ilmapiiri, joka nähtiin eteenpäin puskevana voimana. Tutkimuksissa on selvinnyt, että oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat kokevat samoja haasteita missä tahansa luokassa. Kielikylvyn eduksi on kuitenkin nimitetty mahdollisuus saada toimiva kielitaito, mikä voi olla haastavaa saavuttaa tavallisilla kielenoppimisenmenetelmillä. (Bergström, 2002, 68).

“Meidän luokalla oli aika kova taso ensimmäisistä luokista lähtien ja siitä johtuen varmaan itsekin oppinut tsemppaamaan koulussa.”

Kahdessa vastauksessa sanottiin suoraan, että heistä oppimiseen vaikuttaneen kielikylvyn mahdollisesti valikoidumpi oppilasaines.

“Rohkaiseva linja peruskoulussa. Haastaa, kehittää ja antaa paljon. Ehkä vääristää kokonaiskuva kansasta - huono-osaisista perheistä ei yleensä lapsia luokalla.

“Tapa saada lapsi valikoidumpaan ryhmään jossa vähemmän ongelmaoppilaita”

Kielikylvyssä vanhemmat hakevat lapselleen paikkaa kielikylpyyn, eivätkä oppilaat valikoidu esimerkiksi lähikoulu-periaatteen mukaisesti. Tämä osaltaan voi vaikuttaa luokan toimintakulttuuriin.

## 5.2 Haitat

Seuraavissa kappaleissa keskityn entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksiin kielikylvyn haitoista. Tässä analyysin vaiheessa esille nousi kolme kuvauskategoriaa, jotka liittyivät: matematiikan opiskeluun, äidinkielen kielitaitoon ja siirtymään suomenkielisiin opintoihin. (Kts.kuvio 5.).



Kuvio 5. Kielikylvyn koetut haitat

Eräs vastaaja nosti esille haasteet koskien opiskeltavia sisältöjä. Uusia asioita opiskellaan muulla kuin oppilaiden äidinkielellä, joten väärinkäsityksiä voi syntyä. Sama vastaaja nostaa esille myös kielikylvyn paikallisuuden. Hänen mielestään kielikylpyopetuksesta on hyötyä vain tietyillä paikkakunnilla, kun taas englanninkielisestä kielikylvystä voisi olla hyötyä laajemmin.

“Olen sitä mieltä, että kielikylvyssä asioiden oppiminen on vaikeampaa, sillä jos on ongelmia opetetun kielen ymmärtämisessä, voi jäädä monikin opittava asia väärin ymmärretyksi ja epäselväksi, jopa pitkäksi aikaa. Koen myös, että kieliopillisissa asioissa saattaa tulla myöhemmin ongelmia, sillä niihin ei paneuduta alussa ollenkaan.”

“Koen, että ruotsinkielisestä kielikylvystä on hyötyä vain tietyillä paikkakunnilla ja alueilla.”

“Koen, että muun kielinen kielikylpyopetus voisi olla hyödyllisempi, esimerkiksi englanninkielinen kielikylpyopetus, joka kuitenkin on kansainvälisempi kieli kuin ruotsinkieli.”

Toinen vastaaja puolestaan koki, että osa alakoulun puolella saavutetusta kielitaidosta menee hukkaan yläkoulun puolella. Yläkoulussa kielikylpykielisen opetuksen määrä vähenee huomattavasti. Hänen mukaansa kielikylvyssä pitäisi keskittyä enemmän yläkoulun opetukseen, jotta kielitaito pysyisi vahvana.

“Kävin yläasteen jälkeen ruotsinkielisen lukion, koska koin että lapsena opittu kieli menee hukkaan kun jo yläasteellakin ruotsinkielen käyttö väheni niin merkittävästi. Lukiovuosien ansiosta ruotsin kieleni on varmasti pelkän kielikylvyn käyneitä vahvempi. Kielen opetusta ja hyödyntämistä ylemmällä luokilla pitäisi mielestäni parantaa.”

Vastaajan kanssa samoihin tuloksiin on päätynyt Schafer (2013), joka tutki Kanadalaisten kielikylpyoppilaiden ajatuksia kielikylpykielen käytöstä valmistumisen jälkeen. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista epäili ranskan kielen taitojaan kielikylvyn jälkeen. Eivätkä hekään nähneet itseään kaksikielisinä valmistumisen jälkeen.

Eräs vastaaja piti kielikylvyn ongelmana kielikylpyoppilaiden äidinkieltä. Hänen mukaansa välitunneilla oppilaiden väliset keskustelut käytiin suomeksi. Kielikylvyn periaatteena on ottaa kielikylpyyn lapsia, joilla on homogeeninen tausta kielikylpykieltä kohtaan. Kaikkien oppilaiden äidinkielen tulisi olla suomi. Kosonen (2004, 56) artikkelissaan *Näkökulmia äidinkielen oppimiseen kielikylpyluokassa* tuo esille, että oppilaiden äidinkieli on osa oppilaiden arkea kielikylvyssä, eikä oppilaita pakoteta käyttämään kielikylpykieltä. Muutenkin oppilaiden äidinkielen osaamisesta pidetään huolta. Vastaaja näki tämän haasteena kielikylpykielen oppimisen kannalta.

“Pieni ongelma oman kielikylpyopiskelun aikana oli se, että luokallani kaikki olivat alunperin suomenkielisiä, joten välitunneilla ja keskinäisessä kommunikoinnissa emme käyttäneet kielikylpykieltä vaan puhuimme suomea. Luetun ja kuullun ymmärtäminen sekä kirjoittaminen kehittivät paljon kielikylvyssä. Puhuminen taas ei kehittynyt niin paljon, koska kieltä ei tullut käytettyä muuta kuin oppitunneilla. Jos puhuttua kommunikaatiota saisi lisättyä, niin silloin kielikylvystä voisi olla vielä enemmän hyötyä.”

Eräs vastaaja on samaa mieltä. Hänestä kielikylpy on hyvä tapa tutustua toiseen kotimaiseen kieleen, mutta hänen mielestään se ei takaa vahvaa kielitaitoa kielikylpykielellä.

“Than hyvä tapa tutustua toiseen kotimaiseen, oppia ymmärtämään hyvin. Mutta ei siellä kovin vahvaa kielitaitoa, ainakaan kirjoitus tai puhumistaitoa, saa.”

Aineistosta nousi esiin haasteet koskien oppilaiden opiskelumotivaatiota. Yksi vastaaja sanoo kielikylpykielellä opiskelun tuottaneen turhautumista ja ylimääräisiä ponnisteluita.

“Tämä yleisesti laski motivaatiota ainetta kohtaan ja vaati ylimääräistä ponnistelua muihin oppilaisiin verrattuna.”

Yhdessä vastauksessa tuodaan esille huoli, että kaikki oppilaat eivät yksinkertaisesti pysty sisäistämään opiskeltavia asioita vieraalla kielellä.

“Kielikylpy tuo sopivasti lisähaastetta nuoren opintoihin, mutta kaikki eivät kykene oppimaan ja sisäistämään asioita vieraalla kielellä yhtä nopeasti. Kaksikielisillä alueilla toimiva konsepti”

Kyseinen kommentti on ristiriidassa Laurénin (2008, 76–77) *Varhain monikieliseksi* -teoksen 5.2.3 *Kielikylpy ja heikot oppilaat* -kappaleen kanssa. Kyseisessä kappaleessa todetaan, että kielikylpyyn voi osallistua heikompiakin oppilaita, sillä hän voi pärjätä paremmin kielikylvyssä, kun yksikielisessä opetuksessa.

Osa vastaajista koki kielikylvyn heikkouden olevan oppisisältöjä opiskelussa kielikylpykielellä. Erityisesti siirtymä suomenkieliseen opintoihin koettiin hankalaksi ja opiskeltavan sisällön omaksuminen nähtiin ongelmallisena.

“Yleissivistys ei ole jäänyt päähän samalla tavalla koska kävin yläasteen suomeksi joten samaa asioiden kertausta ei ole tullut yhdellä kielellä.”

“Aluksi oli vaikeaa opiskella tiettyjä aineita suomeksi kun oli opiskellut niitä aina ruotsiksi.”

Useassa vastauksessa kielikylvyn haasteet nähtiin liittyvän oppilaiden äidinkieleen. Kaksi vastaajaa kertoi huomanneensa, että oma äidinkieli ja kielikylpykieli ovat jääneet vaillinaisiksi. Eli kumpikaan kieli ei ole sujuvaa, vaan pelkästään tyydyttävän tasoista. Tämä huomio on mielenkiintoinen, sillä tutkimustulosten perusteella on oletettu, että kielikylpyoppilailta on

keskimääräisesti vähän paremmat taidot äidinkielessä verrattuna yksikielisen opetukseen oppilaisiin. (Sjöberg, ym. 2017, 62–63).

“Huomasin myös opiskelujeni aikana sekä näin jälkepäin, etten osaa kumpaakaan kotimaista kieltä sujuvasti, vaan molempia tyydyttävästi”

“Mitä kielioppiin tulee niin suomen kuin ruotsin kohdalla niin se saattaa vaillinaiseksi.”

Yksi vastaaja kokee, ettei ollut oppinut peruskoulussa kielioppia tarpeeksi. Tämän myötä myöhäisemmissä opinnoissa aikaa kuluu oikean kirjoitusmuodon etsimiseen.

“Kielioppi ei peruskoulusta jäänyt hirveen hyvin päähän, joten jälkiopinnoissa mentiin aina korvakuulolla ja se ei aina ollut oikein. Puhuesssa pärjää hyvin, mutta jos pitää kirjoittaa nii pitää kaksi kertaa miettiä meneekö kuulon mukaan vai kieliopin, jonka aika heikosti muistaa.”

Saman oli huomannut toinenkin vastaaja. Hän oli havahtunut äidinkielen kieliopin hankaluuteen lukio-opinnoissa. Tämän vastaajan mukaan muutkin kielikylvyn käyneet ovat kokeneet äidinkielen ylioppilas kirjoitukset vaativiksi.

“Ainut huono puoli, jonka huomasin kun oli äidinkielen yo-kirjotukset. Silloin ymmärsi ettei suomenkieltä ookkaan, niin helppo kirjoittaa, kaikki taivutukset, tavut ja sanajärjestys jne oli vaikeeta. Luulen että kielikylpy oli ehkä vähä syy tähän. Muillakin kavereilla oli samaa ongelmaa.”

Kahdessa vastauksessa viitattiin suoraan haasteisiin äidinkielen kieliopissa jatko-opinnoissa. Molemmista vastauksista näkyy vastaajan vertaavan omia suorituksiaan muihin opiskelijoihin.

“Äidinkielen taito (suomi) ei ole niin vahva kuin muilla. Tarkoitan kielioppia ja kirjoittamista. Opparin teossa esimerkiksi kaverini olivat enemmän kirjoittajan roolissa kuin minä.”

“Kielioppi ei ole niin korkealla tasolla kuin mitä se voisi olla (opiskelen opettajaksi, jolloin kielioppi on tärkeämpää)”

Esiin nousi myös pelkistettyjä toteamuksia koskien haasteita äidinkielessä.

“Äidinkieli on minulla edelleenkin hieman vaikeaa, koska opiskelimme niin paljon ruotsin kielellä. Mutta ei ole kuitenkaan niin vaikeaa, että se olisi ollut haitaksi missään.”

“Äidinkieli on ollut haastavampaa”

Ladvelin (2004, 83–84) tutkimuksessa nousee esiin samoja asioita liittyen äidinkielen opiskelun haasteisiin. Hänen tutkimuksessaan monet kielikylpyoppilaat olivat kritisoineet sitä, että he eivät olleet saaneet tarpeeksi kielioppi opetusta. Ladvelin (2004) selittää tätä, sillä toisen asteen kieltenopiskelu on kielioppipainotteista. Kielikylvyssä taas kieltä on opittu käytännön kautta. Tämä selittää, miksi entiset kielikylpyoppilaat kokevat ulkopuolisuutta. He eivät osaa kaikkia mahdollisia kielioppisääntöjä, vaan he osaavat käyttää kieltä eri käytännön tilanteissa (Ladvelin, 2004, 83–84). Nämä tulkinnat voivat osaltaan selittää tässä tutkimuksessa esiin tullutta äidinkielen haasteisiin liittyvää kielikylvyn kritiikkiä. Tämän tutkimuksen vastaajat ovat suorittaneet toisen asteen opintoja, joko lukiossa tai ammattikoulussa. Tutkimuksessani esiin nousseet haasteet matematiikan opiskelussa selittyvät todennäköisesti samalla tavalla.

Aineiston perusteella kielikylvystä koituneet haitat matematiikassa voidaan karkeasti jakaa kahteen kategoriaan. Ensimmäiseen kategoriaan sijoittuneet vastaukset koskivat sitä, *että matematiikan termit olivat tunteettomia*. Kielikylvyssä matematiikkaa oli opiskeltu vain ruotsinkielellä. Osa vastaajista koki tämän tuottaneen lisää työtä. Toisen kategorian muodostivat vastaukset, jotka liittyivät kielikylvyn myötä syntyneisiin *matematiikan opiskelun hankaluuksiin jatko-opinnoissa*.

“Suomenkieliset termit esimerkiksi matematiikassa tuotti hankaluuksia ja täytyi tavallaan opetella uusiksi, koska kaikki on opiskeltu ruotsiksi. Muuta haittaa ei omalla kohdalla ole tullut vastaan.”

Useat vastaajat mainitsivat, että matematiikan termistön olleen “hukassa” kun siirryttiin peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Sanaston hallinnan ongelmat johtivat joidenkin vastaajien mukaan yleisesti oppimisvaikeuksiin, sillä heistä perusasiatkin tuntuivat vierailta. Tämä puolestaan hidasti itse opiskeltavan sisällön oppimista.

“Suomenkieliseen lukioon siirtyessä jouduin opettelemaan monet perusasiat uudestaan. Tämä tapahtui oppiaineissa joita olin opiskellut ruotsiksi aina yhdeksännelle luokalle saakka (esim. matematiikka).”

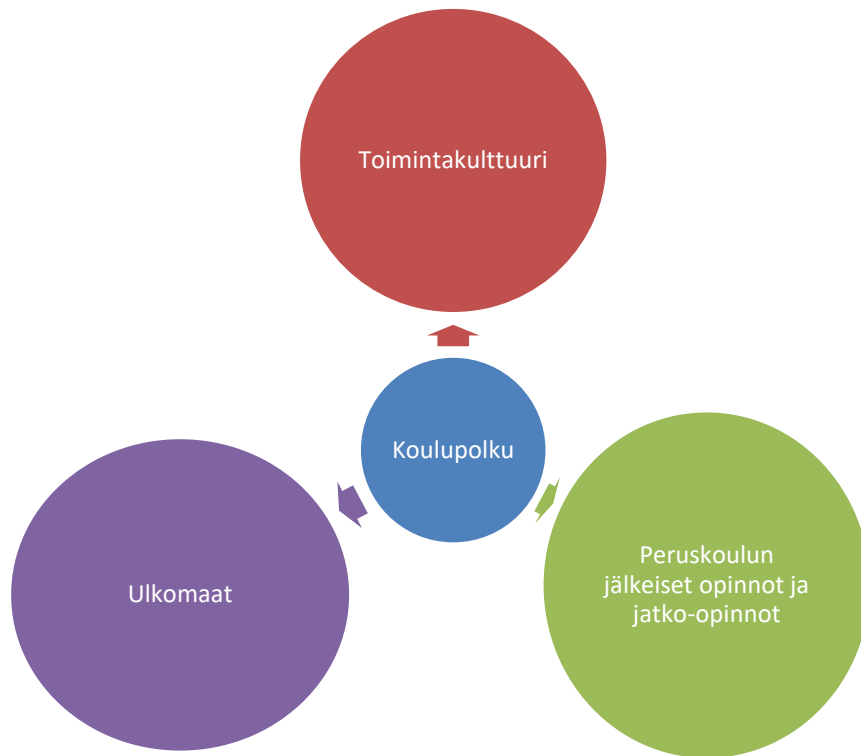
Vastauksista käy ilmi, että haasteita sanaston kanssa oli ammattiopistoon ja lukioon siirtyneillä opiskelijoilla. Molemmissa opinnoissa sanaston hallinta hidasti aluksi oppimista.

### **5.3 Kielikylvyn vaikutus koulupolkuun**

Aineistosta löytyi mainintoja, jotka liittyivät koulupolkuun kielikylvyn aikana ja jatko-opinnoissa. Lisäksi olin kyselyssäni kysynyt suoraan vastaajilta kysymyksen *11. Millä tavoin kielikylpy on mielestäsi vaikuttanut koulupolkuusi?* Tämän kysymyksen avulla sain kattavan kuvan siitä, miten entiset kielikylpyoppilaat kokevat kielikylvyn vaikuttaneen heidän koulupolkuunsa. Vastauksissa näkyi, kuinka paljon entiset kielikylpyoppilaat näkivät kielikylvyn vaikuttaneen. Osassa vastauksista sanottiin, ettei kielikylpy juurikaan vaikuttanut, kun taas osa koki kielikylvyn olleen suuressa roolissa koulupolun muotoutumisessa.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti jaoin koulupolkuun liittyvät viittaukset kategorioihin, joista puolestaan muodostui alakategorioita.





Kuvio 7. Koulupolkuun liittyvät viittaukset

Ensimmäisen kuvauskategorian muodostivat maininnat liittyen kielikyllyn *toimintakulttuuriin*. Kyselylomakkeella olin kysynyt kuinka paljon entiset kielikylpyoppilaat kokevat vanhempien osallistuneen heidän koulunkäyntiinsä.

Useat entiset kielikylpyoppilaat kokivat omien vanhempiensa osallistuneen joko aktiivisesti tai melko aktiivisesti. Vastauksissa mainittiin, että vanhemmat osallistuivat lastensa koulunkäyntiin eniten alkuopetusluokilla. Yläkoulussa osallistuminen oli vähäisempää.

“Vanhempani osallistuivat aktiivisesti koulun käyntiini ihan yläasteelle asti. Toinen vanhempistani on opettaja mikä saattaa vaikuttaa asiaan.”

“Olen samaa mieltä. Vanhemmat tuntuvat olevan hyvin aktiivisesti mukana oppilaan opiskelun edetessä.”

Vanhempien osallistumista koulun järjestämään toimintaan kuvattiin aktiiviseksi. Kielikylpyoppilailta oli paljon luokan yhteistä toimintaa koulun ohella. Vanhempien osallistuminen ilmeni myös niiden kautta.

“Alakoulussa vanhemmat osallistuivat melko aktiivisesti koulunkäyntiin. Meillä oli paljon vanhempain kokouksia koululla sekä erilaisia aktiviteetteja, joihin vanhemmat saivat osallistua. Yläkoulussa vanhempien osallistuminen oli vähäisempää”

Useat entiset kielikylpyoppilaat kokivat, että vanhemmat tukivat koulunkäyntiä ja kielikylpykielen oppimista vapaa-ajalla. Tämä tuki näkyi esimerkiksi tavoitteiden asettamisena ja harrastuksiin kannustamisena.

“Kyllä, ohjausta ja tavoitteiden asettamista oli paljon.”

“Vaikea sanoa. Oli tietysti heidän ansiotaan että päädyin kielikylpyyn ja läpi opintojen he kannustivat minua käyttämään ruotsia myös vapaa-ajalla ja hakeutumaan ruotsinkieliseen ympäristöön esim. harrastusten kautta.”

Aineistosta ilmeni huomattavasti vähemmän negatiivisia mainintoja liittyen vanhempien osallistumiseen koulunkäyntiin. Näissä maininnoissa vanhempia ei pidetty aktiivisina osallistujina koulunkäynnissä, mutta silti vastaajat kokivat saaneensa kysyttäessä apua. Mielestäni nämä maininnat ovat lähestulkoon neutraaleja.

“Mielestäni vanhempani eivät osallistuneet aktiivisesti koulunkäyntiini. Tarvittaessa ja kysyttäessä apua, niin silloin vanhemmat osallistuivat..”

Yhdessä vastauksessa nostettiin esiin luokan oppimismyönteinen ilmapiiri, joka osaltaan on vaikuttanut siihen, kuinka vastaaja näkee itsensä oppijana.

“Meidän luokalla oli aika kova taso ekoista luokista lähtien ja siitä johtuen varmaan itsekkin opin tsemppaamaan koulussa.”

Vastauksessa ilmi tullut luokkatovereiden tuki on usein tärkeässä roolissa koulutyössä. On tutkittu, että kun oppilaat saavat tukea luokkatovereiltaan koulunkäyntiin, he usein pitävät koulunkäyntiä mukavana asiana ja sitoutuvat oppimisprosesseihin (Hosan & Hoglund 2017, 203).

Toinen kuvauskategoria piti sisällään maininnat liittyen *peruskoulun jälkeisiin opintoihin*. Tämän kuvauskategorian jaoin edelleen kahteen osaan, jotka olivat *ajatukset liittyen koulu-polkuun peruskoulun jälkeen* ja *kielikylvyn vaikutukset kieliopintoihin peruskoulun jälkeen*.

Ensimmäisessä alakategoriassa tarkastelen *yleisiä ajatuksia liittyen kielikylvyn vaikutuksista peruskoulun jälkeiseen koulupolkuun*. Näissä vastauksissa näkyi eroja, miten entiset kielikylpyoppilaat näkivät kielikylvyn vaikuttaneen. Osalle kielikylpy ei ollut vaikuttanut koulupolkuun ja toisille kielikylpy oli ollut merkittävä kokemus.

“Mielestäni kielikylvyllä ei ole ollut vaikutusta.”

“Mielestäni kielikylpy on vaikuttanut todella hyvin koulupolkuuni. En muuttaisi mitään.”

Toisessa alakategoriassa kuvataan *kielikylvyn vaikutusta myöhäisempiin kieliopintoihin*. Tämän alakategorian pystyi jakamaan edelleen viittauksiin *kieleen liittyviin mainintoihin jatko-opinnoissa, yleisiin viittauksiin kieliopintoihin, sekä kielen puhumiseen ja kirjoittamiseen*.

Useassa vastauksessa mainittiin kieliopinnot korkeakoulussa. Kieliopinnot oli koettu helpoiksi ja osa oli saanut hyväksi luettua kursseja vahvan kielitaidon ansiosta.

“Ruotsinkielen kurssit ammattikorkeassa olivat todella helppoja, sain hyväksi luettua jonkun kurssinkin. Korkeakoulussa lähes sama juttu, ruotsi on helppoa ja työharjoittelussa on hyvä että ymmärtää ja osaa puhua ruotsia, kun puolet asiakkaista on ruotsinkielisiä. Vaikka unohtanut sanoja niin kyllä on ollut hyvä että on hyvä pohja.”

Vastauksissa kävi kuitenkin ilmi, että osa oli kokenut hankalaksi siirtyä opiskelemaan suomen kielellä.

“Helpottaa kielten jatko-opiskelua. Vaikeuttaa opintoja siirryttäessä takaisin suomenkielisiin opintoihin.”

Aineistossa mainittiin, että kaikkien vieraiden kielten opiskelu helpottui kielikylvyn ansiosta. Yhdessä vastauksessa todettiin, että kielikylpy mahdollisti hyvät lähtökohdat ruotsin- tai englanninkielisiin opintoihin, mutta vastaaja itse ei ollut hyödyntänyt niitä.

“Ei ole vaikuttanut koulupolkuuni. Lähtökohdat olisi ollut hyvät jatkaa opintoja Ruotsiksi tai Englanniksi.”

Viimeisessä alakategoriassa on maininnat *kielikylvyn vaikutuksista vieraan kielen puhumiseen ja kirjoittamiseen koulupolun aikana*. Kielikylvyn koettiin antaneen hyvät eväät kielikylpykielen käyttöön..

“Etenkin ruotsin kielen luetun ja kuullun ymmärtäminen on ollut paremmalla tasolla kuin suurimmalla osalla opiskelukavereista. Myös puhumisessa koen kielikylvystä olleen hyötyä. Kielikylvyssä ei tullut puhuttua niin paljon, mutta lausuminen ja muutenkin puhuminen on helppoa, jos sitä vain tekee.”

Entisten kielikylpyoppilaat toivat esille myös *kielikylvyn vaikutukset jatko-opintoihin*. Useassa vastauksessa todettiin, että kielikylvyn myötä jatko-opinto mahdollisuuksia oli enemmän. Vastajaat kokivat, että kielikylvyn ansiosta opinnot ruotsinkielisessä korkeakoulussa olivat mahdolliset.

“Olisi ollut vaihtoehtona lähteä opiskelemaan molemmilla kielillä, joten koen että oli enemmän vaihtoehtoja kouluttautua. Oli myös helppo jäädä "kaksikieliseen" kaupunkiin opiskelemaan/töihin kun tietää pärjäävänsä molemmilla kotimaisilla kielillä.”

“Avasi lisää mahdollisuuksia hakea korkeakouluun. Pystyin harkitsemaan Åbo Akademia tai vaikka Ruotsissa opiskelua.”

Osa vastaajista mainitsi, että kielikylpy ei ole vaikuttanut suoranaisesti koulupolkuun. Heistä kielikylpykielen osaaminen on kuitenkin helpottanut kielten opintoja.

“Koen, että kielikylvystä ei ollut jatko-opinnoissa oikeastaan mitään hyötyä. Jatko-opinnot ovat kuitenkin olleet suomeksi. Toki opintoihin on kuulunut ruotsinkielenkurseja, jotka ovat tuntuneet todella helpoilta koulutustasoon nähden. Kurseilla on toki huomannut sen, että oma ääntämys ruotsin kielessä ja ruotsin tuottaminen ovat sujuneet paremmin verrattuna niihin, jotka eivät ole kielikylpyä käyneet. Tässä en kuitenkaan voi yleistää, vaan kerron omista havainnoistani.”

Vastauksissa näkyy, että osa kielikylvyn käyneistä kokee, että suomenkieliset jatko-opinnot veivät kielikylvyn hyödyn.

“En usko, että kielikylvyn vaikuttaneen koulupolkuuni. Menin peruskoulun jälkeen suomenkieliseen lukioon ja suomenkielisiin korkeakouluopintoihin.”

Toinen alakategoria pitää sisällään maininnat kielikylvyn kannustavasta ilmapiiristä. Kielikylpy nähtiin *jatko-opintoihin kannustavana opiskeluympäristönä*. Kouluttautumisen tärkeyttä korostettiin jo peruskouluaikana.

“Kielikylpy kannusti mielestäni vahvasti opiskelemaan myös peruskoulun jälkeen. Tässä saattaa olla syy nykyisille yliopisto-opinnoille.”

Kielikylvyn myötä osa entisistä kielikylpyoppilaista kokee kielikylvyn mahdollistaneen opiskelut ulkomailla tai vieraalla kielellä.

“Epäilen etten olisi lähtenyt Norjaan, jos ruotsin kielitaitoni olisi ollut heikompi, enkä välttämättä ulkomaille lainkaan. Nykypäivänä se helpottaa huomattavasti kanssakäymistäni norjaksi.”

“Lukiassa se kevensi opiskelu taakkaa. Sekä ajatus muihin pohjoismaihin opiskelmaan menosta oli hyvin pitkään harkinnassa.”

Kolmas alakategoria pitää sisällään kommentin, joka liittyy kielikylvyn *tuottamiin haasteisiin jatko-opinnoissa*.

“Myös jatko-opintoja silmällä pitäen olisi hyvä, että esimerkiksi matematiikassa opetettaisiin käsitteet myös suomeksi. Huomasin myös opiskelujeni aikana sekä näin jälkeensä, etten osaa kumpaakaan kotimaista kieltä sujuvasti, vaan molempia tyydyttävästi.”

Marjo Ladvelinin (2004, 78–85) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin ensimmäisten kielikylpyoppilaiden asenteita ruotsin kieltä ja kielikylpyä kohtaan kaksi vuotta peruskoulun jälkeen. Hänen tutkimuksensa mukaan ensimmäiset kielikylpyoppilaat olivat olleet tyytyväisiä kielikylpyohjelmaansa ja sen vaikutuksiin. Samoja huomioita tein omasta aineistostani. Suurin osa vastaajista oli nähnyt kielikylvyn myönteisenä asiana myös jatko-opinnoissa ja koulupolkunsa muotoutumisessa. Asia, joka Ladvelinia (2004) ja minua mietityttää on, että kielikylpyoppilaat eivät itse valitse osallistumisestaan kielikylpyyn. On vaikeaa yleistää kokemuksia ja käsityksiä kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuun, kun vastaajat eivät ole voineet opiskella kahdella tavalla yhtä aikaa. Heidän kokemuksensa rajoittuvat vain kielikylpyyn.

## 5.4 Kielikylvyn merkitys kielikylpyoppilaiden sosiaalisiin suhteisiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kielikylvyn merkityksestä sosiaalisiin suhteisiin. Tähän kysymykseen aineistosta löytyi viittauksia kysymyksistä 7-15. Aineiston perusteella muodostin kolme kuvauskategoriaa, jotka liittyivät sosiaalisiin suhteisiin (Kts. kuvio 6.).



Kuvio 6. Kielikylvyn vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin

Entisten kielikylpyoppilaiden ajatukset kielikylvyn merkityksestä liittyen *kielikylvyn aikaisiin sosiaalisiin suhteisiin* poikkeavat toisistaan. Osan mielestä kielikylpy ei vaikuttanut kielikylvyn aikaisiin sosiaalisiin suhteisiin ollenkaan.

“Ei välttämättä kielikylvyn aikana millään lailla.”

Kun taas osa koki, että kielikylpyluokalla oleminen vaikutti positiivisesti luokan oppilaiden välisiin suhteisiin.

“Luokkamme oli tiivis ja muistelen lämmöllä luokkamme joka kävi koulua yhdessä 10vuotta.”

Vastauksissa mainittiin, että kielikylvyssä luokkakaverit pysyivät samana koko peruskoulun ajan. Tämä on varmasti seurausta, siitä että kielikylpy luokkia ei Vaasassa ollut tuohon aikaan monia.

“Pieni ryhmä, joka pysyy muuttumattomana 5-vuotiaasta aina 16-vuotiaaksi saakka.”

“Meidän luokan oppilaita ei sekoitettu missään vaiheessa peruskoulua, joten luokkamme oli hyvin tiivis ja peruskoulun jälkeen olemme pitäneet myös tapaamisen.”

Vastauksissa muuttumattoman ryhmä nähtiin kielikylvyn etuna. Toisaalta osa koki järjestelyn vaikeuttaneen muiden kaverisuhteiden luomisen koulussa.

“Ylä- ja ala-asteella se näkyi kaveri piirien pienuudessa. Mutta ystävyys suhteet olivat hyvin vahvoja näiden ihmisten kanssa.”

“Omassa luokassa syntyneet ystävyysuhteet ovat kestäneet jo 18 vuotta. Toisaalta koko kielikylvyn ajan samana pysynyt luokka on saattanut vaikeuttaa lapsena uusiin ihmisiin tutustumista.”

Yhden vastaajan mukaan kielikylpy osaltaan kavensi sosiaalisia suhteita alakoulussa. Yhteistyö rinnakkaisluokan kanssa käynnistyi vasta yläkoulussa. Hänen mukaansa lähimmät ystävyysuhteet muodostuivat luokkakaveriinkin, eikä yläasteella tapahtunut kaveripiirin laajeneminen ei liittynyt kielikylpyyn.

“Usein lähimmät ystävyysuhteet olivat varsinkin alakoulun aikana samalta luokalta olevia. Lähimmät ystävät nykyään ovat käyneet itsekkin kielikylvyn rinnakkaisluokalla ja näihin myös tutustuttu kielikylvyn aikana, paremmin yläkoulun aikana. Yläkoulussa ystäväpiiri laajeni kuitenkin myös koulun ulkopuolelle, joka ei näin ollen liittynyt ollenkaan kielikylpyyn. Kielikylpy oikeastaan tuntui kavennuttavan sosiaalisia suhteita, varsinkin alakoulussa, jolloin toiminta tapahtui pääsääntöisesti vain oman luokan kesken, kun taas yläkoulussa alettiin toimia enemmän yhteistyössä rinnakkaisluokan kanssa.”

Kahden vastaajan mukaan kielikylvyn ansiosta omat luokkakaverit oppi tuntemaan todella hyvin. He uskovat näiden ystävyysuhteiden kantavan läpi elämän.

“Pystyi helposti keskustelemaan molemmilla kielillä. Koen myös hyvänä, että luokka pysyi samana esikoulusta yläasteen loppuun saakka, näin pääsi luomaan elinikäisiä ystävyysuhteita luokkakaveriinkin.”

“Mielestäni oman kielikylpyluokkani suurin vahvuus oli saman luokan pysyminen koko peruskoulun ajan. Yhdeksän vuoden aikana välillemme syntyi vahva side ja luottamus, joka peilaantuu nykyiseen elämään myös selvästi. Peruskoulun aikana oppi tuntemaan jokaisen luokkakaverin oikeasti hyvin. Vielä tänäkin päivänä voimme jatkaa juttelua luontevasti siitä mihin edellisellä kerralla jäätin. Uskon että tällainen ystävyys säilyy koko eliniän ajan ja on luonut vahvan pohjan uusien sosiaalisten suhteiden luonnille. Koin myös että ollessamme kielikylpyluokalla ensimmäisten joukossa, saimme reilusti erityiskohtelua joka on auttanut monessa asiassa myöhemmin.”

Tutkijoiden mukaan kielikylvyn yksi etu on ollut juuri nämä mainitut muuttumattomat ryhmät. Asiaan uskotaan vaikuttavan kielikylpykoulussa toteutettu pedagogiikka. Sen tarkoituksena on antaa monipuoliset mahdollisuudet vuorovaikutukseen. (Laurén, 2008, 82) Tämä on mielenkiintoinen näkökulma. Aineistossa esiin nousee ihmisten erilaisuus. Erilaiset ihmiset kokevat asiat eri tavoin. Joillekin kielikylpyryhmän muuttumattomuus on ollut hyvä asia, toiset taas kokivat sosiaalisen kentän pienenä kielikylvyn takia.

Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että koulun puolesta tehtiin yhteistyötä ruotsinkielisten koulujen kanssa. Vastaajan mielestä tämä laajensi kaveripiiriä. Hänen mukaansa kielikylvystä saatu kielitaito auttoi leikeissä ruotsinkielisten lasten kanssa.

“Se on vaikuttanut hyvin. Oli mukavaa, kun ala-asteella meille järjestettiin muiden ruotsinkielisten koulujen kanssa erilaisia tapahtumia kuten diskoja. Oli myös mukavaa, kun minulla oli ruotsinkielisiä ystäviä ja pystyin heidän kanssaan leikkimään heidän äidinkielellään.”

Aineistossa viitattiin koulun muihin oppilaisiin. Osassa vastauksista oli selkeästi havaittavissa, että osa entisistä kielikylpyoppilaista koki kielikylpyoppilaiden olleen “erillään” koulun muista oppilaista.

“Koen että kielikylvyn aikana kielikylpyluokat olivat vain yhdessä ja ”suomen kieliset luokat” olivat keskenään. Tavallaan ei tutustuttu niihin muihin luokkiin”

Vastauksista ilmeni, että osa vastaajista koki, että muihin kuin kielikylpyoppilaisiin oli vaikea luoda sosiaalisia suhteita. Oman luokan kanssa oltiin niin tiiviisti koko peruskoulun ajan, mutta suhteessa muihin koettiin ulkopuolisuutta.



“Meillä oli ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen luokkaan sama luokka, joten olimme nuo kaikki vuodet aika keskenämme. Muiden kaverisuhteiden luominen oli hieman haastavaa. Tuntuu siltä, että olimme erilaisia kun muut ja hieman ulkopuolisia. Kielikylvyn aikana oli hieman vaikeampaa tehdä sosiaalisia suhteita muihin kuin kielikylpy oppilaisiin.”

“Luokkani pysyi samana koko peruskoulun ajan. Ryhmä siis oli sama ja henkilöt tuttuja hyvässä ja pahassa. Ryhmän sisällä tuli omat hyvät kaverit, mutta muuten peruskoulussa ei tullut kovin paljon tutustuttua ihmisiin.”

Aineiston perusteella muodostui kuvauskategoria, jossa entiset kielikylpyoppilaat pohtivat *kielikylvyn merkitystä vapaa-ajan sosiaalisiin suhteisiin*. Vastauksissa viitattiin harrastuksiin, sekä yleisesti ottaen kaverisuhteisiin. Kielikylpykieli nähtiin mahdollistavan ystäväpiirin laajenemisen.

Muutamassa vastauksessa mainitaan harrasteporukat ja kaksikielisessä joukkueessa harrastaminen. Näissä vastauksissa entiset kielikylpyoppilaat näkevät kielikylvyn mahdollistaneen kaverisuhteiden luomisen myös ruotsinkielisten kanssa.

“Olen pystynyt harrastamaan eri lajeja eri kielisten ihmisten kanssa. Ei ole ollut kielimuuria.”

“Käytän Ruotsin kieltä päivittäin harrastusten parissa, työpaikalla sekä vapaa-ajalla ruotsinkielisten kavereiden kanssa.”

Vastauksissa mainitaan ystäväpiirin laajeneminen kielikylvyn tuoman kielitaidon ansiosta. Pääsääntöisesti vastaajat kokevat kielikylvyn vaikuttaneen myönteisesti heidän sosiaaliseen elämäänsä.

“...minulla oli suomen sekä ruotsinkielisiä ystäviä kielikylvyn aikana. Muuta vaikutusta ei oikeastaan ollut”

Aineiston vastauksissa viitattiin useasti kielikylvyn vaikuttaneen *sosiaalisiin suhteisiin kielikylvyn jälkeen*. Nämä maininnat käsittelivät kielikylpykavereiden merkitystä kielikylvyn jälkeisessä elämässä, kielitaidon merkitystä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kielitaidon hyödyntämistä ulkomailla ja kielikylvyn vaikutukset työelämään.

Muutamassa vastauksessa mainitaan kielikylvyn aikaisten luokkakavereiden olevan ystäviä edelleen.

“Joidenkin luokkakavereiden kanssa on säilynyt ystävyysuhde esikoulusta asti.”

“Lukiassa pidin enemmän yhteyttä kielikylpykavereihin kuin lukioryhmäläisiini.”

“Samat kaverit kulkeneet läpi kielikylvyn ja sen jälkeen.”

Seuraavassa kahdessa vastauksessa tuodaan esille, että eivät kaverisuhteet itsessään ole kielikylvyn ansiota. Kielikylpy oli vain ympäristö jossa tutustuttiin. Kielikylvyssä ystävien kanssa puhuttiin suomea.

“En koe tämän vaikuttaneen sosiaalisiin suhteisiin kielikylvyn jälkeen merkittävästi. Sosiaaliset suhteet ovat pysyneet äidinkieltään suomenkielisten kanssa. Pystyn kuitenkin kommunikoimaan ja ymmärtämään ruotsinkielistä puhuvan henkilön kanssa kohtalaisesti ja ymmärrettävästi.”

“Sieltä jäi muutamia ystävyys suhteita jotka ovat kestäneet tähän päivään saakka. Heidän kanssa olen yhä hyvin läheinen ja parin kanssa olen viikoittain tekemisissä. Muuten en nää sen suurempaa eroa muuten kielikylvyn jälkeen sain paljon lisää uusia kavereita.”

Vastauksissa mainittiin useasti, että kielikylvyn jälkeen on pystynyt muodostamaan ystävyys-suhteita kielikylpykieltä käyttäen.

“Se on vaikuttanut pelkästään positiivisella tavalla. Olen tavannut monia henkilöitä jälkeinpäin, kellä on äidinkielenä ruotsi ja heidän kanssa on ollut todella helppo olla. He ovat jopa kehuneet minun ruotsinkieltä.”

Yleisesti ottaen kielikylvyn nähdään vaikuttaneen, siihen että ihmisiä on helpompi lähestyä käyttäen ruotsin kieltä.

“Kielikylvyn jälkeen on ollut matala kynnyks tutustua ruotsinkielisiin henkilöihin, koska tietää että ymmärtää kieltä ja tarvittaessa osaa myös puhua sitä.”

Yhdessä vastauksessa kerrotaan, että kielikylvyn alussa uusien sosiaalisten suhteiden luominen oli hankalaa. Vanhempana on kuitenkin helpompi saada ruotsinkielisiä tuttavuuksia.

“Kielikylvyn jälkeen oli aluksi hankala luoda uusia sosiaalisia suhteita ruotsiksi, mutta kasvaessa siitä tuli helpompaa sekä sai paljon ruotsinkielisiäkin tuttavuuksia. On ollut helppoa tehdä kansainvälisiä sosiaalisia suhteita.”

Yksi vastaaja kokee saaneensa kielikylvyn myötä vankan pohjan kielitaidolle. Hänestä kielikylpy on edesauttanut sosiaalisten suhteiden muodostumista ja ylläpitoa opintojen jälkeen.

“Kielikylpy antoi vankan pohjan peruskielitaidolle (suomi, ruotsi, englanti) jonka vuoksi sosiaalisia suhteita on ollut helppo muodostaa ja ylläpitää opintojen jälkeenkin.”

Vastaajat tunnustivat kielikylvyn merkityksen sosiaalisten suhteiden kun he loivat suhteita ulkomailla. Kielikylpy on auttanut heidän mukaansa muiden kielten oppimisessa.

“Kielikylvystä on ollut iso apu. Tällä hetkellä asun Tanskassa ja sosiaalinen elämäni olisi vaikeaa jos en osaisi ruotsia (kielikylpy kieli), koska sen ansiosta olen myös oppinut ymmärtämään tanskaa.”

Kielikylvyn merkitys sosiaalisiin suhteisiin näkyy vastaajien mielestä myös työelämässä. Entiset kielikylpyoppilaat kokivat saaneensa töitä paremmin kielitaitonsa ansiosta.

“Puhun ruotsia viikoittain kavereiden kanssa ja siitä on ollut esimerkiksi hyötyä työnhaussa ja saamissani työpaikoissa. Varsinkin Vaasan alueella ja opiskelemallani alalla ruotsin kielen taidoista on hyötyä, sillä suurin osa valmistuu julkiselle puolelle.”

Työelämässä asiakaspalvelu molemmilla kotimaisilla kielillä onnistuu kielitaidon ansiosta. Tämän lisäksi vastaajat kokivat sanavarastonsa olevan laaja kielikylvyn jälkeen.

“Työelämässä käytän hyvinkin paljon ruotsin kieltä työkavereiden ja asiakkaiden kanssa. Kielen puhuminen ja ymmärtäminen on helppoa, koska sitä on pienenä kuullut paljon. Myös tietynlainen perussanasto on melko laaja, koska kielestä on kuullut muutakin kuin esimerkiksi koulussa opeteltua ammattisanastoa.”

Kokonaisuudessaan entiset kielikylpyoppilaat kokivat kielikylvystä saadun kielitaidon antaneen mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin, mutta kielikylpy toimintaympäristönä nähtiin näitä mahdollisuuksia kaventavana tekijänä.

## 6 Tulosten yhteenveto

Seuraavissa alaluvuissa esittelen aineistoni analyysissä esiin tulleita tuloksia ja johtopäätöksiä. Alaluvut on jaettu tutkimuskysymysten mukaan.

### 6.1 Entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvyn hyödyistä

Entiset kielikylpyoppilaat olivat pääosin kokeneet kielikylvyn hyödylliseksi ja positiiviseksi kokemukseksi. Aineiston perusteella nousi kolme pääkuvauskategoriaa, jotka käsittelivät kielikylvyn hyötyjä. Nämä pääkuvauskategoriat olivat *kielikylpykieleen ja kielitaitoon liittyvät positiiviset ilmaiset ja kielikylpykielen käyttäminen työhaussa ja työelämässä sekä kielikylpyoppimisympäristönä*.

Kielikylpykielen käyttäminen työhaussa ja työelämässä oli esillä monessa vastauksessa. Kielikylpykielen taitaminen nähtiin etuna erityisesti kaksikielisillä alueilla, erityisesti työhaastatteluisissa ja työpaikan sosiaalisissa tilanteissa. Kielikylvyssä kieltä harjoitellaan toiminnallisten tilanteiden kautta, joten kielitaito todennäköisesti vastaa työelämän haasteisiin.

Baker (1996, 35) toteaa, että kieli yhdistää erilaisia ryhmiä. Käytännössä tämä näkyy, niin että joukko samaa kieltä puhuvia todennäköisesti asettuu alueellisesti lähekkäin muodostaen kielillisen yhteisön. Tämä ilmiö tapahtuu usein myös työpaikoilla, mikä osaltaan selittää kielikylpyoppilaiden kokemuksia siitä, että he saavat töitä paremmin kuin heidän yksikieliset ystävänsä. He voivat esimerkiksi haastattelutilanteessa puhua haastattelijan kanssa kielikylpykielellä ja kasvattaa näin omaa vakuuttavuuttaan. Työnantajan kannalta on helpompi, mikäli työyhteisössä vuorovaikutus toimii. Työyhteisössä vähemmistökielen ja enemmistökielen vaihtelu muodostaa diaglossin, joka on Bakerin (1996, 36) määritelmän mukaan kielten eri funktiot erilaisissa tilanteissa. Länsirannikolla väestö on totunut kaksikielisiin työyhteisöihin, jossa enemmistö ja vähemmistökieli toimivat yhdessä. Tämän takia kielikylpyoppilaiden ajatukset kielikylvyn paikalliset hyödyt eivät ole tuulesta temmattuja. Kaksikielinen työntekijä solahtaa joukkoon todennäköisesti paremmin kuin yksikielinen, sillä kielimuuria ei ole.

Kielikylpy oppimisympäristön tavoitteena on mahdollisimman neutraalin oppimisympäristön kehittäminen. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat uuden kielen huomaamattaan ja että oppilailla on tilaisuuksia käyttää kieltä. (Björklund ym. 2007, 7) Vastausten perusteella tässä tavoitteessa on onnistuttu. Aineiston perusteella entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset liittyen oppimisympäristöön olivat myönteisiä. Oppimisympäristö nähtiin kannustavana, motivoivana ja jatko-opintoihin ohjaavana. Oppimisympäristön merkitys jatko-opintojen kannalta nähtiin merkityksellisenä. Useassa vastauksessa mainittiin kannustuksen olleen todennäköisesti syy myöhemmälle kouluttautumiselle.

Nykvistin (1997) tutkimuksessa vanhempien arvioiden mukaan lapset olivat pääsääntöisesti motivoituneita kielikylpyyn. Tutkimuksessa motivaatiota selitettiin opettajan ammattitaidolla, ystävillä ja ruotsin kielisellä toiminnallisella opetuksella. Tässäkin tutkimuksessa päästiin samansuuntaisiin tuloksiin, kun entisten kielikylpyoppilaiden vastauksista löytyi runsaasti positiivisia tunneilmaisuja, joilla vastaajat avasivat kokemuksiaan kielikylvystä. Kielikylpyä kuvailtiin etuoikeutena, jonka positiivisten vaikutusten ajateltiin näkyvän pitkälle jatko-opinnoissa ja yleisesti elämässä.

Vastaukset tukevat Laurénin (2000, 62–63) esille tuomaa opettajan innostuneisuutta osana oppilaiden motivaatiota ja oppimista kielikylpyopetuksessa. Tämän tutkimuksen vastaajien mielestä kielikylvyn hyödyt näkyvät kielitaidon lisäksi myös muiden oppiaineiden oppimisessa. Muutamit vastaajat toivat esille koulun ja luokan sisäisen opiskelukulttuurin ja oppilasaineksen erityisyyden. Valikoidumpi joukko oppilaita sekä opiskelumyönteinen ilmapiiri sai useat vastaajat panostamaan opiskeluun jo alakoulusta lähtien.

## **6.2 Entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvyn haitoista**

Entisten kielikylpyoppilaiden kokemukset kielikylvyn haitoista voidaan jakaa aineiston perusteella kolmeen kuvauskategoriaan. Nämä kategoriat liittyivät matematiikan opiskeluun, äidin kielen opiskeluun ja kielitaitoon ja siirtymään suomenkielisiin opintoihin. Voidaan kuitenkin todeta, että haittoja aineistosta löytyi huomattavasti vähemmän, kuin hyötyjä.

Kielikylvyn aiheuttamat haitat matematiikan opiskelussa liittyivät siihen, että matematiikan termistö opiskeltiin vain kielikylpykielellä. Ongelma ilmeni, kun oppilaat siirtyivät toiselle asteelle ruotsinkielisestä opetuksesta suomenkieliseen opetukseen. Matematiikan termit piti opetella uusien oppisisältöjen lisäksi. Tämän nähtiin johtavan helposti oppimisvaikeuksiin opintojen myöhäisemmässä vaiheessa. Björklund ja Mård-Miettinen (2011, 158) ovat todenneet, että alkuopetuksessa on tarkastella kielellisten ongelmien esiintymistä, mutta osa ongelmista kuuluu kielikylpyopetukseen. Mielestäni tässä tutkimuksessa eteen tulleet matematiikan haasteet liittyvät juurikin näihin myöhäisempiin ”ongelmiin”, jotka vain tulevat esiintymään kielikylvyn myötä entisten kielikylpyoppilaiden elämässä. He voivat joutua ponnistelemaan matematiikan termistön harjoittelussa, mutta todennäköisesti selviävät kielten opinnoista vähemmällä työllä, kun yksikielisen opetuksen saaneet oppilaat.

Vastaajat nostivat esiin huolen oman äidinkielen oppimisesta ja siitä kuinka pärjäävät esimerkiksi suomenkielisissä opinnoissa kielikylvyn jälkeen. Nivelvaihetta peruskoulun ja toisen asteen opintojen välillä korostettiin monessa vastauksessa. Lisäksi äidinkielen ylioppilaskirjoitusten tulokset huolestuttivat. Osa vastaajista koki, että kielikylpykielisen opetuksen vähentäminen johtaa siihen, että saavutettu kielitaito heikkenee. Vastauksissa ilmeni myös, että osa vastaajista koki suomenkieliset opinnot kielikylvyn jälkeen epämotivoiviksi, sillä uuden oppisisällön lisäksi täytyi opiskella termejä ja käsitteitä uudestaan.

Aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että kielikylvystä koituneet haitat painoutuivat äidinkielisen opetuksen vähyyteen koulussa. Erityisesti matematiikan ja äidinkielen oppisisältöjen hallinta tuntui vaikealta kielikylvyn jälkeen. Tähän entiset kielikylpyoppilaat pitivät syynä näiden oppiaineiden painotettua kielikylpykielistä opetusta. Useat vastaukset liittyivät *oppimiseen, siirtymään kielikylvyn jälkeisiin opintoihin, koulussa käytettyyn sanastoon* ja erityisesti *matematiikan ja äidinkielen oppisisältöjen hahmottamiseen muulla kuin kielikylpykielellä*. Mielenkiintoisen näistä kokemuksista tekee sen, että Laurén (1999, 120–126) kertoo yleisesti kielikylpyoppilaiden pärjäävän matematiikassa ja äidinkielessä yksikielistä verrokki-ryhmää paremmin. Tätä hyvää tulosta on selitetty, sillä että kielikylvyssä toteutettu pedagogiikka ohjaa oppilaita itsenäiseen työskentelyyn. Työskentelymuodot kannustavat auttamaan luokkakaveria. Näin opettajalla on aikaa sellaisille oppilaille, jotka tarvitsevat eniten tukea (Elomaa, 2000, 64–68). Näiden tutkimusten ja tämän tutkimuksen vastausten perusteella mie-

tin, voisiko kielikylvystä saatu valmius omaksua uusia käsitteitä vieraalla kielellä auttaa myös matematiikan myöhäisemmissä opinnoissa. Entiset kielikylpyoppilaat kokivat matematiikan suomenkielisen termistön hallinnan hankalaksi. Voisiko kielikylpytausta antaa eväitä tämän haasteen kohtaamiseen?

### **6.3 Entisten kielikylpyoppilaiden käsityksiä kielikylvyn vaikutuksista heidän koulupolkuunsa**

Aineiston perusteella viittaukset kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuun voidaan jakaa kolmeen kuvauskategoriaan. Ensimmäisen kuvauskategorian muodostivat maininnat toimintakulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Toinen kuvauskategoria käsittelee entisten kielikylpyoppilaiden näkemyksiä kielikylvyn vaikutuksista peruskoulun jälkeisiin opintoihin ja jatko-opintoihin. Kolmannessa kuvauskategoriassa mainitaan ulkomaat.

Osa vastaajista ei kokenut kielikylvyn vaikuttaneen heidän koulupolkuunsa. Monessa vastauksissa kuitenkin nostettiin esiin kielikylvyn positiivisia vaikutuksia. Ensimmäisen kuvauskategorian perusteella voidaan todeta, että kielikylpyoppilaiden vanhemmat osallistuivat lastensa koulunkäyntiin tukien ja kannustaen. Kielikylvyn ajateltiin olevan positiivinen ja kasvua tukeva ympäristö ja kielikylpykielen käyttöön kannustettiin vapaa-ajalla. Vastauksissa tuotiin esiin myös luokkatovereiden merkitys kouluasenteisiin. Oppimismyönteinen ilmapiiri alakoulussa motivoi oppimaan. Nämä asiat ovat kantaneet myös jatko-opinnoissa.

Vanhempien merkitys luokan toimintakulttuurille on varmasti suurempi kuin usein ajatellaan. Kotona opitut tavat toimia heijastuvat vuorovaikutukseen luokassa ja oppilaiden arvo maailmaan. Yhdessäkään vastauksessa ei mainittu vanhempien kielteistä asennetta koulua kohtaan.

Tutkimusten mukaan vanhemmat, jotka hakevat lapselleen paikkaa erilliseen opetusohjelmaan, osallistuvat yleensä aktiivisemmin lapsensa koulunkäyntiin. Kiiskilä ym. (2015, 359) toteaaakin, että vanhempien asenne ja suhtautuminen koulunkäyntiin on merkittävässä roolissa edesauttamassa lapsen sitoutumista koulunkäyntiin. Tunneperäinen kiinnittyminen kouluun

puolestaan tukee lapsen innostamista koulutyöhön (Kiiskilä, 2015, 359). Tämä puolestaan vaikuttaa luokkaan muodostuvaan toimintaan kulttuuriin.

Toinen kuvauskategoria käsitteli mainintoja liittyen peruskoulun jälkeisiin opintoihin. Kielikylvyn vaikutukset myöhäisempiin kieliopintoihin tulivat esille useassa vastauksessa. Pääsääntöisesti kieliopinnot korkeakoulussa koettiin helpoiksi ja kielikylpy oli auttanut englannin opiskeluissa. Suomessa kielikylvyn tavoite on saavuttaa monikielisyys, eikä vain kaksikielisyys. Muissa tutkimuksissa on saavutettu samoja tuloksia kun tässä tutkimuksessa. On nimittäin todettu, että kielikylpyoppilaat kirjoittavat pidempiä aineita englanniksi kuin yksikielisen opetuksen oppilaat. (Sjöberg & muut., 2017, 62; Björklund & Mård-Miettinen, 2011, 20–25.)

Kolmas kuvauskategoria piti sisällään entisten kielikylpyoppilaiden näkemyksiä *kielikylvyn vaikutuksista jatko-opintoihin*. Vastauksien perusteella voidaan todeta, että kielikylvyn jälkeen jatko-opinto mahdollisuuksia on enemmän. Vastajaat ajattelevat, että kielikylvyn ansiosta opinnot ruotsinkielisessä korkeakoulussa olivat mahdollisia, lisäksi kielikylvyn jälkeen osa vastaajista päätyi kansainvälisiin jatko-opintoihin. Kyselylomakkeella kysyin jatkoivatko entiset kielikylpyoppilaat peruskoulun jälkeen korkeakouluopintoihin. Vastaajista 30/31 oli aloittanut, tai jo suorittanut korkeakouluopintoja (Kts. liite 1. Kyselylomake kysymys 6). Mielestäni oli mielenkiintoista, että tämä yksi vastaaja, joka ei ole vielä suorittanut korkeakouluopintoja koki kielikylvyn olleen hyödyksi hänen valitsemallaan uralla. Hän kertoi käyttäneensä kielikylpykieltä koulun sijasta arjessa ja työelämässä.

Entisten kielikylpyoppilaiden käsityksiin kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuunsa voi vaikuttaa päättöarvioinnin kriteereissä (POPS 2003–2004, 26) mainittu oppilaan ilmaisuhalun ja rohkeuden painotus. Helsingin alakouluissa lukuvuonna 1999–2000 työskennelleiden kielikylpyopettajien luokkatyöskentelyä kartoittaneen tutkimuksen mukaan kielikylpyopettajat rohkaisivat ja kannustivat oppilaitaan toistuvasti käyttämään kieltä. Oppilaille annettiin paljon positiivista palautetta, niin yrittämisestä kuin onnistumisestakin (Kosonen, 2000, 58–59). Kososen (2000) tutkimuksen valossa voidaan mielestäni ajatella kielikylpyluokissa olleen rohkaiseva ilmapiiri. Se varmasti vaikuttaa kielikylpyoppilaiden koulupolkuihin ja oppimistuloksiin. Lisäksi siihen, että kielikylpyoppilaat uskovat itseensä ja päätyvät jatkamaan opintoja



peruskoulun jälkeen. Tämän takia kielikylpyoppilaat päätyvät todennäköisemmin opiskelemaan korkeakouluun ja ulkomaille.

#### **6.4 Kielikylvyn vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin**

Näkemykset kielikylvyn vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin jakaantuivat, osa vastaajista koki kielikylvyn vaikuttaneen luokan sisäisiin suhteisiin positiivisesti, osalle muuttumaton ryhmä esikoulusta yhdeksännelle luokalle tuntui ahdistavalta. Kielikylvyn koettiin osaltaan kaventavan suhteita alakoulussa, mutta monet mainitsivat luokan sisäisten ystävyysuhteiden olevan todennäköisesti elinikäisiä.

Vastauksissa nostettiin esille yhteistyötä ruotsinkielisten koulujen kanssa. Kielikylvyssä ideana on oppia kielitaito käytännön kautta, sillä tällaisten tilanteiden ajatellaan motivoivan kielikylpykielen oppimista. Kielikylvyssä opetusmenetelmänä toimivat samanlaiset mekanismit kuin ensikielen (eli äidinkielen) oppimisessa (Kosonen, 2004, 50). Tästä syystä voidaan todeta, että kielikylvyn yhdessä tavoitteessa on onnistuttu. Vastaajat kokivat erilaisten kontaktien ja tapahtumien laajentaneen sosiaalista verkostoaan. Tämän myötä kielikylpykielen oppiminen on muuttunut merkitykselliseksi.

Aineistossa viitattiin myös koulun muihin oppilaisiin. Vastauksista oli havaittavissa, että osa entisistä kielikylpyoppilaista koki kielikylpyoppilaiden olleen “erillään” muista oppilaista. Tämä mielestäni osoittaa, että osa vastaajista koki kielikylvyn kaventaneen sosiaalista kenttää.

Vastauksessa mainitaan vapaa-ajan harrasteporukat ja kaksikieliset joukkueet. Entiset kielikylpyoppilaat näkevät kielikylvyn olleen merkityksellinen kaksikielisten ystävyysuhteiden muodostumisessa harrastuksissa ja vapaa-ajalla. Lisäksi he kokivat kielikylvyn mahdollistaneen sosiaaliset suhteet ulkomailla. Kielikylpy on lisännyt heidän rohkeuttaan käyttää jotain muuta kuin äidinkieltä.

Tutkimukseni perusteella voidaan siis todeta, että osa entisistä kielikylpyoppilaista koki kielikylvyn kaventaneen sosiaalisia suhteita kouluaikana. Osan mielestä kielikylvyn etuna olivat muuttumaton ryhmä ja kielikylvyn myötä syntyneet elinikäiset kaverisuhteet. Vastaajat pääosin kokivat kielikylvyn vaikuttaneen ystäväpiirin laajenemiseen vapaa-ajalla kielitaidon ansiosta. Työelämässä kielitaito nähtiin myönteisenä asiana erityisesti kaksikielisillä alueilla.

## 7 Jatkotutkimusehdotukset ja pohdinta

### 7.1 Tulosten pohdintaa

Tutkimuksessani nousseet tulokset ovat olleet aikaisempien tutkimuksien suuntaisia eikä suuria yllätyksiä ilmennyt. Pääasiassa voidaan sanoa entisten kielikylpyoppilaiden muistelevalle aikaansa kielikylvyssä lämmöllä. Itseäni yllätti, kuinka useasti kielikylvyn tuomat hyödyt työelämässä mainittiin. Tuloksien perusteella voidaan olettaa, että ruotsin kielen asema suomalaisessa yhteiskunnassa nähdään edelleen hyvänä ja kielitaidosta on hyötyä monissa elämänvaiheissa myös kielikylvyn päättymisen jälkeen.

Haasteet, jotka liittyvät kielikylvyn aikaisiin opintoihin esiintyivät yksittäisissä oppiaineissa. Näihin haasteisiin tulisi mielestäni tarttua, kun kielikylpyopetusta kehitetään. Yllättäen nivelvaihetta peruskoulun ja toisen asteen opintojen välillä korostettiin monessa vastauksessa. Mielestäni tähän kriittiseen vaiheeseen pitäisi kohdistaa tukea, sillä useat entiset kielikylpyoppilaat kokivat siirtymän haasteelliseksi. Viime aikoina paljon puhuttaneet korkeakoulujen yhteishaun muutokset korostavat toisen asteen koulumenestystä. Entisten kielikylpyoppilaiden mahdollinen koulumotivaation heikkeneminen toisella asteella voi vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yksilöiden tulevaisuuteen.

Mielestäni oli mielenkiintoista huomata, kuinka entiset kielikylpyoppilaat näkivät kielikylvyn vaikuttaneen sosiaalisiin suhteisiin. Kielikylvyn merkitys sosiaalisissa suhteissa oli ajateltua kokonaisvaltaisempi. Vastausten perusteella kielikylpy vaikutti peruskoulun aikana oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin tiivistämällä luokkahenkeä ja eriyttämällä heidät muista luokista. Monet kuitenkin kokivat kielikylvyn myötä saadun kielitaidon mahdollistaneen pienestä pitäen kaksikielisiä kaverisuhteita. Työelämässä kielikylvystä saadut opit näkyivät työyhteisössä ja kaikki maininnat liittyen työelämässä muodostuneisiin sosiaalisiin suhteisiin olivat positiivisia.

Olin tyytyväinen analyysimenetelmääni ja tuntui, että se sopi tutkimukseni luonteelle erinomaisesti. Alkuun kesti hetken ennen kuin ymmärsin roolini tutkijana, mutta olen tyytyväinen lopputulokseen.

## 7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksien luotettavuuden kannalta ihmistieteissä on merkityksellistä, että tutkimusmenetelmä ja tutkittava ilmiö on mahdollista yhdistää perusrakenteen kautta toisiinsa. Tutkimusmenetelmän luotettavuuden arviointi on haasteellista. Siksi sitä tarkastellaan tutkimusmenetelmän ja tutkittavan ilmiön suhteen kautta. Luotettavuuden pohdinta ja erittely pyrkii antamaan perusteluita tutkimustuloksille. (Metsämuuroinen, 2006, 200).

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus on kiinni siitä, voidaanko jokainen tutkimukseen osallistuva haastattelu/kyselylomake liittää osaksi kategoriajärjestelmää. Kun tämä ehto täyttyy, on kategoriajärjestelmä riittävä ja se analysoi koko aineistoa oikeudenmukaisesti. Tällöin voidaan olettaa, että tutkija on uskollinen aineistolle. Tutkijan on tuotava esille aineiston eroavaisuudet ja erilaiset käsitykset. Kategorioiden luokittelussa ei pitäisi näkyä päällekkäisyyttä (Larsson, 1987, 37–38). Tässä tutkimuksessa onnistuttiin jokaisen kyselylomakkeen liittäminen kategoria järjestelmään, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tuloksena ovat kategoriat ja niistä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä (Marton, 1986, 37–38). Kategorioiden tavoite ei ole edustaa kenenkään yksittäisen henkilön käsityksiä tai ajattelua, vaan tarkoituksena on esitellä ajattelutapoja yleisellä tasolla. Nämä käsitykset voivat poiketa toisistaan, tukea toisiaan tai olla ristiriidassa (Marton, 1994).

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta on kritisoitu siitä, että raportointi analyysiprosessin aikana ei ole tarpeeksi läpinäkyvää. Lukijan on hankala seurata kategorioiden muodostumista raportoinnin pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Niikko (2003, 36) pitää keskeneräisen analyysin tuloksia kalpeina ja vaatimattomina, sillä joskus kategoriajärjestelmä jää rakentamatta ja kategorioiden välinen vertailu keskeneräiseksi. Dialogi teoreettisen viitekehityksen kanssa ontuu. Lucas ja Ashwort (1994, 426) ovat kyseenalaistaneet Martonin ajatuksia siitä, että käsityksiä olisi rajallinen määrä. Kategoriat sisältävät käsittekokonaisuuksia, jotka tutkija rajaa, joten tutkija on viime kädessä vastuussa päätöksistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 169–170).

Tämän tutkielman tavoitteena on saada tietoa entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksista kielikylvystä ja heidän käsityksistään kielikylvyn vaikutuksista heidän koulupolkuunsa. Kysely-

lomaketta laatiessani pyrin painottamaan näitä näkökulmia, jotta vastaajat tietävät tutkimuksen luonteen. Laadullisen tutkimuksen pääperiaatteena on pyrkimys valitun ilmiön kuvaamiseen sekä siihen liittyvän toiminnan ja teoreettisen mallin tulkinta. Tämän takia on ensiarvoisen tärkeää, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmassani tutkittavan joukon valinta on tehty harkiten, jotta se vastaa tutkimuksen tarkoitusta ja laadullisen tutkimuksen periaatteita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88).

Tässä tutkielmassa aineisto koostuu ihmisten kokemuksista. Siksi on tärkeää pitää huolta siitä, että vastaajien yksityisyys ja anonymiteetti säilyy (Lichtman 2013, 66; Tuomi & Sarajärvi, 2003, 138). Tuomi ja Sarajärvi (2003) määrittelevät, että eettisen pohdinnan kannalta on oleellista, että tutkittavat tietävät, kuka tutkimusaiheet valitsee ja miksi tutkimus tehdään (Tuomi & Sarajärvi 2003, 126). Ennen kyselyyn vastaamista vastaajat saavat luettavaksi saatetekstin, jossa kerrotaan yleistä tietoa kyselystä ja kerrotaan vastaajien yksityisyyden suojaamisesta. Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK) on määritellyt, että tutkimukset, joissa aineisto kerätään kyselyn avulla, on tutkittavilla oltava tieto tutkimuksen aiheesta, tutkimuksen tarkoituksesta ja vastaamiseen menevästä ajasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkielmaani osallistuvien henkilöiden kanssa ei tehty kirjallista sopimusta, vaan kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastaajien oli mahdollista keskeyttää kysely halutessaan. Näitä keskeneräisiä vastauksia ei käytetty tutkielman tuloksien tulkinnassa ja analysoinnissa. Vastaajat hyväksyivät osallistumisensa kyselyyn täyttäessään ja lähettäessään valmiin kyselyn. Käsittelin aineiston luottamuksellisesti, eikä vastauksista voi tunnistaa kuka vastaaja on lähettänyt minkäkin vastauksen. Vastaajien henkilöllisyyttä ei voitu siis tunnistaa. Kun tutkielma valmistuu, aineisto hävitetään.

Ahonen (1994) mainitsee, että tutkielmassa määrillistä laajuutta tähdellisempää on aineiston syvyys, sillä fenomenografinen tutkimusote ei pyri analysoimaan ilmiön yleisyyttä. Näin ollen tutkittavien henkilöiden joukon ei tarvitse ole hirveän suuri (Ahonen 1994, 152). Tutkielmani kyselyyn vastasi 31 entistä kielikylpyoppilasta, jotka olivat iältään 22-28vuotiaita. Vastauksista löytyi tutkimusotteelle sopivaa syvyyttä, sillä vaikka vastauksissa oli samankaltaisuuksia, niin eroavaisuuksia löytyi tarpeeksi. Vastaukset olivat suurimmaksi osaksi samassa linjassa

aikaisempien tutkimusten kanssa ja teoreettinen viitekehys tukee tutkittavan ilmiön tulkintaa. Teoreettinen viitekehys tuo tutkittavaan ilmiöön perustietojen lisäksi syvyyttä. Tutkimustulosten analyysissä on nostettu esille tutkittavaan ilmiöön liittyvien kokemusten ja käsitysten kirjo. Tämä osaltaan tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkielman aineistoa analysoitiin kahden tutkimuskysymyksen kautta, jotka puolestaan jaettiin edelleen alaluokkiin. Aineiston analysoinnissa kategorioiden laatiminen on analyysissä kriittinen vaihe, koska silloin tutkijan tulkinnat ovat suuressa roolissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Tutkielman tutkimuskysymyksiin saa vastaukset kategorioiden avulla, joten kategorioiden määrä on perustellusti riittävä. On tärkeää, ettei tutkija ylitulkitse tuloksista syntyneitä johtopäätöksiä, vaan keskittyy tutkittavaan ongelmaan sekä tutkimuksen kannalta oleellisiin teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 154–155). Tutkijan on tutkimusta tehdessä muistettava analysoida vastauksia arvostavasti ja kunnioittavasti, jotta voidaan välttää henkisten haittojen muodostuminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Validiteettikysymys on tutkimuksen kannalta teoreettinen ja sisältää monta vaihetta. Tutkijan tehtävänä on näyttää, että tutkittavalla tutkimusasetelmalla ja kohdejoukolla voidaan saada vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkijan pitää pystyä arvioimaan vastauksien yleistettävyyttä (Pyörälä 1995, 15). Validiteetti puolestaan on tutkimuksen luotettavuuden ensisijainen peruste, sillä tutkimuskysymysten täytyy tukea tutkimuksessa tutkittavaa aihetta (Vehkalahti 2014, 41). Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston käsittelyyn liittyy reliabiliteetin käsite, joka on yhteydessä aineiston käsittelyyn ja luotettavuuteen. Reliabiliteetti liittyy aineiston uusintamittausmahdollisuuksiin eli sen avulla voidaan todistaa aineiston pysyvyys, joka puolestaan vahvistaa tutkimustuloksia (Kananen 2017, 175).

Kyselytutkimus aineiston keruumenetelmänä voi aiheuttaa heikkoutensa takia puutteita luotettavuuteen. Kyselytutkimuksen problematiikkaan liittyy vastaajien tuntemattomuus, sillä ei ole mahdollista saada tietoa ovatko vastaajat vastanneet kysymyksiin rehellisesti. Väärinymmärrysten määrä kasvaa. Tämän myötä vastaukset eivät ole välttämättä täysin luotettavia. Vastaajien erilaiset taustat ja tiedot tutkittavasta ilmiöstä saattavat poiketa toisistaan, joka voi puolestaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi ym., 2006, 184).

Omassa aineiston keruussani käytin kontaktejani entisten kielikylpyoppilaiden löytämiseen, mikä puolestaan kohdistaa vastaajien joukon paremmin. Teoreettisen viitekehyksen kokoaminen ennen aineiston analysointivaihetta laajensi tutkijan ymmärrystä vastauksien eri ulottuvuuksista. Kielikylvyn toimintaperiaatteiden tunteminen oli tutkimuksen vastauksien analysointi vaiheessa oleellista. Taustatiedot ja ennakko-oletuksien tiedostaminen tukivat tutkijan asemaa ja johtivat tutkimuksen kannalta oleellisten tietojen löytymiseen. Nämä seikat tukevat tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tutkielmani entisten kielikylpyoppilaiden kokemuksista liittyen kielikylpyyn voidaan käyttää opetusohjelman kehitystyössä. Vastaajien esiin tuomia näkökulmia voidaan hyödyntää myös käytännön opetusta suunniteltaessa. Tämä tutkimus kohdistettiin tietylle ikäryhmälle ja mielestäni olisi mielenkiintoista laajentaa sitä kuvaamaan suurempaa joukkoa. Tällä tavoin pystyttäisiin selvittämään, onko ikäluokkien kokemusten välillä eroja. Kiinnostava aihe voisi olla esimerkiksi entisten kielikylpyluokkien kokemusten erot ja niiden vaikutukset koulupolkuun.

Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia tässä tutkimuksessa esiin tulleita haasteita. Mielestäni olisi oleellista selvittää, kuinka siirtymä kielikylvystä toiselle asteelle sujuu, sekä selvittää kuinka haasteet matematiikassa ja äidinkielessä todellisuudessa näkyvät arjessa. Näitä haasteita voisi tutkia havainnoimalla nivelvaihetta peruskoulun ja toisen asteen välillä.

Lisäksi uutta tutkimusta kaivattaisiin entisten kielikylpyoppilaiden jatko-opinnoista. Olisi mielenkiintoista tutkia, mihin kielikylpyoppilaat päätyvät peruskoulun jälkeen ja hyödyntävätkö he kielikylvystä saamaansa kielitaitoa myöhäisemmissä opinnoissaan tai työelämässä. Tässä tutkimuksessa lähes kaikki vastaajat olivat käyneet korkeakouluopintoja ja mielestäni olisi oleellista selvittää onko kielikylvyllä vaikutusta asiaan, vai olivatko tämän tutkimuksen vastaajat sattumalta valikoituneet tällaiseksi joukoksi.

Christer Laurén (2000) on todennut, että kielikylvyn tavoitteena on opettaa käytännön kautta monikieliseksi ja mielestäni olisi relevanttia selvittää hyötyvätkö kielikylpyoppilaat tästä pedagogiikasta kielikylvyn jälkeen. Asiaa voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksen avulla, jolloin selviäsi pedagogiikan todelliset vaikutukset.

Kielikylpy kehittyy ja mukautuu yhteiskunnan tilanteeseen. Opetusohjelman suosion takaa laadukas opetus. Uusien tutkimusten tekeminen ja tutkimustulosten hyödyntäminen on ensiarvoisen tärkeää.



## 8 Lähteet

- Ahola, J. (2010). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. In J. Aaltola, & R. Valli (Eds.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 14–28) PS- kustannus.
- Ahonen, S. (1994a). Fenomenografinen tutkimus. In L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Eds.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114-158). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S. (1994b). Fenomenografinen tutkimus. In Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113-159). Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Arnau Joakim. (1994). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia; In Laurén Christer (Ed.), *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen* (s. 13-32). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Ashword, P & Lucas, U. (1998). &nbsp;what is the `world` of phenomenography? *Scandinavia an Journal of Education Research* 42 (4), s. 415-431.
- Baker, C. 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2 nd edition. Clevedon: Multilingual matters.
- Bergroth Mari. (2015). Kotimaisten kielten kielikylpy. In Vaasan yliopisto (Ed.), *Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 202* (202nd ed., s. 64). Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergström, M. (2002). Individuell andraspråksinläring hos språkbadselever med skrivsvårigheter;
- Buss Martina, & Laurén Christer. (1997). Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajan. asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. In Lehesvuo Pertti (Ed.), *Kielikylvyllä suu puhtaaksi* (s. 7-18). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

- Buss Martina, & Mård Karita. (1999). Suomessa tarjottavan ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus peruskoulun ala- ja ylä-asteilla lukuvuonna 1998/99. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. 2011. Kielikylvylästen ja –nuorten monikielinen toimijuus. Teoksessa Mäntylä, N. (toim.) Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina. 154–169. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1983). &nbsp;becoming critical: Knowing through action research. Victoria: Deakin University.
- Christer Laurén. (2008). Varhain monikieliseksi - kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Elomaa, M. (2000). Suomen ensimmäisten kielikylvyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa
- Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), The experience of learning. implications for teaching and studying in higher education (s. 1-33). Edinburgh: Scottish Academic Press:
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, (2014). s. 39–55. Saatavilla:  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Eskola, J & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Friesen, J. (2013). French immersion enrolment skyrockets as a new linguistic category emerges. [Verkkodokumentti] The Globe and mail.
- Genesee, F. (1976). The suitability of immersion programs for all children Canadian Modern Language Review 32:5.
- Genesee, F. (1987). Learning through two languages. Cambridge: Newbury House Publishers.

- Genesee Fred. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. Santa Cruz Ca: Educational Practice Report 11. Saatavilla:  
<http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/genesee1994/genesee1994.pdf>
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T. K. Bhatia, & W. Richie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (s. 547-576). Oxford: Blackwell Publishing.
- Grönholm, M. (2009). Tidig inläring av finska : Artiklar om språkbud - artikkeleita kielikylvystä.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.
- Harju-Luukkainen, H. (2007). Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6- vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006a). &nbsp;tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirja-paino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006b). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children’s school engagement and academic skills? *School Psychology Review* 46(2), s. 201—218.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37: Artikkelit: 2, 4. (s. 162-173) Jyväskylä : Koulutuksen tutkimuslaitos 2006.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. In A. Saari, O- J. Jokisaari & V- M. Värri (Ed.), *Ajan kasvatus: Kasvatustieteiden filosofian aikalaiskritiikkinä* (s. 381). Tampere: Tampere University Press.

- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä.
- Kangasvieri Teija, Miettinen Elisa, Palviainen Hannele, Saarinen Taina, & Ala-Vähälä Timo. (2012). Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta suomessa: Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M-K. & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuus-tyyliin ja koulunkäyntiin liittyvien ohjaukseen käytäntöiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* (4), s.359–363.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. In Aaltola J. & Valli R (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 79–83). Jyväskylä: PS-kustannus. 4. uudistettu painos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos (s. 77-86). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ladvelin, M. (2004). Entä kielikylvyn jälkeen? In M. B. Siv Björklund (Ed.), (s. 78–85). Vaasa: Vaasan yliopisto, Lévon-instituutti.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys. exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi - kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Lauren, C. (1992). Kielikylpy ja sen taustaa. In C. Lauren (Ed.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi* (s. 11-22). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Laurén, C. (1994). *Kielikylpy, kahden kielen kautta monikielisyyteen* Vaasan Yliopisto.
- Laurén, U. (1992). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. In C. Laurén (Ed.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi* (s. 23-35). Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education a users guide*. (s. 92) Sage Publications.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mård, K. (1994). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn suomessa. In Laurén Christer (Ed.), *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. (s. 71-85). Vaasa: : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Marton, F. (1986). Phenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), s. 28-49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T.Husen & T. Neville (Ed.), *International encyclopedia of education*. vol. 8 (s. 4423-4429). London: Pergamon:
- Marton, F & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based second language teaching; In J. Cenoz, & F. Genesee (Eds.), *beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (s. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus: Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85: Joensuun yliopisto.
- Nummela, K. (1994). Kielikylpyopetus Vaasassa. In Laurén Christer (Ed.), *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen* (s. 61-67). Vaasa:
- Nuolijärvi, P. (1996). Kielikylpykieli ja ensikieli. In Buss Martina, & Laurén Christer (Eds.), *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta* (s. 59). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.

- Pasanen, A. (2015). *Kuávsui já peeivicuova. sarastus ja päivänvalo. Inarin-saamen kielen re-vitalisaatio.* Helsinki: Unigrafia Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, (2014). s. 89–94. Saatavilla:  
[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)
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. In J. Leskinen (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 15). Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur L`Immersion au canada.* Quebec: Éducatif et Culturel inc., Anjou.
- Ronkainen, S., Mertala, S., & Karjalainen, A. (2008). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. In S. Ronkainen, & A. Karjalainen (Eds.), *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta* Retrieved from Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514282485.pdf>
- Snow, M. A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valades (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies* (s. 156-171). Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Södergård, M. (1998). *Lärare och barn i språkbadsdaghem.planering, inskolning och produktion.* Unpublished manuscript.
- Statistics Canada. (2013). *The evolution of English–French bilingualism in canada from 1961 to 2011.* Statistics Canada Lepage, J & Corbeil, J, Retrieved from Saatavissa: <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-eng.htm> [Viitattu 13.8.2019]
- Swain, M & Lapkin, S. (2013). A vygotskian sociocultural perspective on immersion education. *Immersion and Content- Based Language Education,* , s.101-129.

- Vanderveen, T N. (2015). Life after french immersion:  
Expectations, motivations, and outcomes of secondary school french  
immersion programs in the greater Toronto area.
- Tara Williams Fortune, (2012). What research tells us about immersion? Chinese Language  
Learning in the Early Grades, s.9-13. Saatavilla: <https://asiasociety.org/files/chinese-earlylanguage.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä.
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi. forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Vaasan yliopisto. (2012). Begreppsvärldar i svenskt språkbad. Retrieved from Saatavilla:  
<http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. In R. Valli (Ed.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. (s. 92-114). Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. In R. Valli (Ed.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin 77 valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s. 118-119). Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Van der Keilen, M. (1995). Use of french, attitudes and motivations of french immersion students. Canadian Modern Language Review, 51 (2), s. 287-304.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, (2005). s.48-50, Saatavilla:  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

Vehkalahti, K. (2014). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät, Kimmo Vehkalahti ja Oy  
Finn Lectura Ab.



# Liite 1

## Entisten kielikyppöoppilaiden ajatuksia kielikylvyn vaikutuksista koulupolkuun

1. Sukupuoli \*

- Mies  
 Nainen  
 Muu

2. Ikä \*

3. Milloin aloitit opintosi kielikyvyssä, ja milloin opintosi loppuivat? \*

---

---

---

---

4. Oletko suorittanut peruskoulun jälkeen toisenasteen opintoja? \*

- Kyllä  
 En

5. Valitse vaihtoehdoista

- Ammattikoulu, opinnot kesken

6. Oletko suorittanut peruskoulun jälkeen korkeakoulunopintoja? Mikäli olet, missä ja mikä ala? \*

---

---

---

---

7. Usein kuullaan puhuttavan, että kielikyppöoppilaiden vanhemmat osallistuvat lastensa koulun käyntiin aktiivisesti. Mitä mieltä olet väitteestä? Osallistuivatko mielestäsi omat vanhempasi aktiivisesti koulun käyntisiin? \*

---

---

---

---

8. Millä tavoin koet kielikyvystä olleen hyötyä peruskoulun jälkeisissä opinnoissa? \*

---

---

---

---

9. Koetko että kielikyvystä on ollut jotain haittaa peruskoulun jälkeisissä opinnoissa? \*

---

---

---

---

10. Millä tavoin kielikyppy on mielestäsi vaikuttanut koulupolkuusi? \*

---

---

---

---



11. Miten koet kielikyvyn vaikuttaneen sosiaalisin suhteisiisi kielikyvyn aikana? \*

---

---

---

---

12. Miten koet kielikyvyn vaikuttaneen sosiaalisin suhteisiisi kielikyvyn jälkeen? \*

---

---

---

---

13. Kuinka kielikyvyssä opiskeltu kieli näkyy tällä hetkellä elämässäsi? \*

---

---

---

---

14. Kerro vapaamuotoisesti ajatuksiasi kielikyvystä \*

---

---

---

---

