



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

MARI BERGROTH

Kotimaisten kielten kielikylpy

VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA
SELVITYKSIÄ JA RAPORTEJA 202

Julkaisija Vaasan yliopisto	Julkaisuajankohta Toukokuu 2015	
Tekijä(t) Bergroth Mari	Julkaisun tyyppi Tutkimusraportti	
	Julkaisusarjan nimi, osan numero Selvityksiä ja raportteja, 202	
Yhteystiedot Pohjoismaisten kielten yksikkö Vaasan yliopisto PL 700 65101 Vaasa	ISBN 978-952-476-616-6 (painettu) 978-952-476-617-3 (verkkojulkaisu)	
	ISSN 1238-7118 (Selvityksiä ja raportteja, painettu) 2323-6833 (Selvityksiä ja raportteja, verkkojulkaisu)	
	Sivumäärä 147	Kieli Suomi
Julkaisun nimike Kotimaisten kielten kielikylpy		
Tiivistelmä <p>Varhaista täydellistä kielikylpyä on tarjottu Suomessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa vuodesta 1987 lähtien. Tässä julkaisussa tarkastellaan 2000-luvun kotimaisten kielten kielikylpyä laajaan tutkimustietoon perustuen eri näkökulmista.</p> <p>Kotimaisten kielten kielikylpy on perusopetuksen monikielinen opetusohjelma ja täten osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa. Julkaisussa kuvataan kielikylvyn syntyvaiheet niin sen kotimaassa Kanadassa kuin Suomessakin, määrittellään kielikylpyohjelman tunnuspiirteet ja tarkastellaan tunnuspiirteiden taustalla vaikuttavia kaksikielisyysteorioita. Julkaisussa pohditaan kielikylpyopettajuutta, kielikylpykoulujen toimintakulttuuria ja niiden opetussuunnitelmia, kielikylpyoppilaan monikielistä kasvua ja kehitystä ja kielikylvyssä saavutettuja oppimistuloksia. Julkaisussa annetaan kokonaiskuva nykypäivän kielikylvystä ja nostetaan samalla esiin opetusohjelman kehittämisen eri osa-alueita.</p> <p>Julkaisun keskeinen huomio on, että kotimaisten kielten kielikylpy on saavuttanut vakaan ja arvostetun aseman suomalaisessa opetusjärjestelmässä. Tästä huolimatta kielikylpyopetusta tulee tutkia ja kehittää muuttuvan yhteiskunnan tarpeet huomioiden. Erityistä huomiota voitaisiin jatkossa kiinnittää mm. kielikylpyä tarjoavien koulujen toimintakulttuuriin ja kielikylpyopettajuuden käsitteen syvämmänpäin määrittelyyn. Samoin kielikylpyoppilaiden monikielisen kielenkehityksen vaiheista ja oppimisprosesseista tarvittaisiin lisää tutkimustietoa opetusmenetelmien ja arviointiperiaatteiden kehittämistyön ohella.</p>		
Asiasanat Varhainen täydellinen kielikylpy, monikielisyys, perusopetus, varhaiskasvatus		

Utgivare
Vaasan yliopisto

Utgivningstid
Maj 2015

Författare Bergroth Mari	Typ av publikation Forskningsrapport	
	Publikationsserie, -nummer Rapporter, 202	
Kontaktuppgifter Enheten för nordiska språk Vasa universitet PB 700 65101 Vasa	ISBN 978-952-476-616-6 (tryckt) 978-952-476-617-3 (nätpublikation)	
	ISSN 1238-7118 (Rapporter, tryckt) 2323-6833 (Rapporter, nätpublikation)	
	Sidoantal 147	Språk Finska
Publikationens titel Språkbad i de inhemska språken		
<p>Sammandrag</p> <p>Tidigt fullständigt språkbad inom den grundläggande utbildningen och småbarnsfostran har ordnats i Finland sedan 1987. I den här publikationen diskuteras nuläget för språkbad utgående från den omfattande språkbadsforskningen som har bedrivits både inom landet och internationellt.</p> <p>Språkbad i de inhemska språken är ett flerspråkigt undervisningsprogram och en del av det finländska utbildningssystemet och det finländska samhället. I publikationen beskrivs språkbadets uppkomst såväl i Kanada som i Finland, de olika kännetecknande dragen definieras och de olika teorierna kring tvåspråkighet som ligger bakom dessa drag diskuteras. I publikationen begrundas språkbadslärarskap, verksamhetskultur och läroplaner i de skolor som ordnar språkbad, språkbadselevens flerspråkiga uppväxt och utveckling samt uppnådda resultat gällande inlärningsmål i språkbad. Publikationen erbjuder en helhetsbild över språkbadet i dagsläget men även olika utvecklingsbehov lyfts fram till diskussion.</p> <p>Det centrala budskapet är att språkbad i de inhemska språken är en stabil del av utbildningssystemet i Finland. Trots detta bör språkbadet fortsättningsvis aktivt undersökas och utvecklas enligt de behov som samhällsförändringarna ställer till programmet. Speciell uppmärksamhet i framtidens forskning kan läggas vid bl.a. skolornas verksamhetskultur och vid en djupare förståelse av begreppet <i>språkbadslärarskap</i>. Även de olika utvecklingsfaserna hos språkbadselevens flerspråkiga språktillägnande samt olika lärprocesser i språkbad bör undersökas närmare tillsammans med utvecklandet av undervisningsmetoder och utvärderingsprinciper.</p>		
<p>Nyckelord</p> <p>Tidigt fullständigt språkbad, flerspråkighet, grundläggande utbildning, småbarnsfostran</p>		

Esipuhe

Vierailin ensi kertaa kielikylpyluokassa Vaasan yliopiston ruotsin kielen pääaineopiskelijana. Kolmasluokkalaiset suomenkieliset lapset juttelivat muutta mutkitta ruotsiksi, ilman että kukaan vaikutti sitä sen enempää ajattelevan tai edes kiinnittävän siihen huomiota. Itse olin tuohon aikaan vielä hyvin haluton puhumaan ruotsia jos ei ollut pakko, vaikka haaveilin siitä tulevaisuuden ammattia. Vierailu avasi silmäni ja tajusin, että näin kieliä pitäisi oppia ja omaksua.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa kotimaisten kielten kielikylpy ja muut kieltä ja sisältöä yhdistävät opetusohjelmat ovat olleet otsikoissa. Kielikylpyä halutaan tukea. Tästä huolimatta kielikylpy ei juurikaan ole 90-luvun alun jälkeen kasvanut, eikä keskusteluissa vaikuta aina olevan selvää millaisesta opetusohjelmasta on oikein kyse. Ongelmallista on myös ollut se, ettei kielikylvyn kattavaa tutkimustietoa ole aikaisemmin ollut helposti saatavissa suomeksi. Tämä julkaisu on suunnattu kaikille kielikylvystä kiinnostuneille ja tavoitteena on antaa melko yleistajuinen mutta monipuolinen kokonaiskuvaus kielikylvystä.

Kiitän lämpimästi kielikylvyn parissa työskenteleviä opettajia, tutkijoita, vanhempia ja oppilaita tämän työn mahdollistamisesta. Kiitos professori Siv Björklundille ja kielikylpyopettaja KM Mira Tallgårdille käsikirjoituksen lukemisesta ja antamistanne arvokkaista kommentteista. FT Jaana Puskalaa haluan kiittää julkaisun kielentarkastuksesta. Kiitän myös Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten yksikköä ja Svenska kulturfondenia siitä, että sain keskittyä täysipainoisesti kirjoittamiseen syksyllä 2013. Lopuksi haluan esittää lämpimät kiitokseni professori emeritus Christer Laurénille kielikylvyn tuomisesta Suomeen.

Vaasassa 7.4.2015

Mari Bergroth

Sisällys

1	KIELIKYLVYN MÄÄRITTELYÄ.....	1
1.1	Kielikylvyn kiinteät peruspilarit	1
1.2	Kielikylvyn rakenteellinen liikkumavara.....	4
1.3	Kielikylpy verrattuna muuhun kaksikieliseen opetukseen	5
1.4	Varhainen täydellinen ruotsin kielen kielikylpy Suomessa	6
2	KIELIKYLVYN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	10
2.1	Kaksikielinen kognitio	11
2.1.1	Kielenomaksuminen kognitiivisesta näkökulmasta.....	12
2.1.2	Sisältöjen oppiminen kaksikielisessä koulutuksessa kognitiivisesta näkökulmasta	15
2.1.3	Kognitiivisen näkökulman vaikutus oppimiskäsityksiin ja opetuksen järjestämiseen	16
2.2	Kaksikielinen viestintä ja vuorovaikutus.....	17
2.2.1	Kielenomaksuminen sosiokulttuurisesta näkökulmasta.....	18
2.2.2	Sisältöjen oppiminen kaksikielisessä opetuksessa sosiokulttuurisesta näkökulmasta.....	19
2.2.3	Sosiokulttuurisen näkökulman vaikutus oppimiskäsityksiin ja opetuksen järjestämiseen.....	20
2.3	Yksikielisestä lapsesta monikieliseksi nuoreksi muuttuvassa maailmassa.....	21
3	KIELIKYLVYN YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS.....	23
3.1	Kielikylvyn lähtöasetelmat ja kehityssuunnat	23
3.1.1	Kanada	23
3.1.2	Suomi	25
3.2	Suomalaisen lainsäädännön puitteet kielikylvyille.....	27
3.3	Kielikylpy opetussuunnitelmissa	32
3.3.1	Varhaiskasvatussuunnitelma 2005	33
3.3.2	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.....	34
3.3.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	35
3.3.4	Kielikylpy paikallisissa opetussuunnitelmissa.....	37
3.3.5	Kielikylpyopetussuunnitelman kehittäminen 2016.....	47
3.4	Kielikylpyopettajakoulutus	48
3.4.1	Peruskoulutus	48
3.4.2	Täydennyskoulutus Suomessa	51
3.5	Kielikylpytutkimus	53
	KIELIKYLPYOPETTAJA JA -OPETUS	55
4.1	Kielikylpyopettajuus käsitteenä.....	55
4.2	Kielikylpyopetuksen erityispiirteitä.....	56
4.2.1	Kielikylpykielisen opettajan kielenkäyttö.....	57
4.2.2	Oppilaan kielenkäyttömahdollisuudet.....	60
4.2.3	Oppimateriaalit	64

4.2.4	Oppisisältöjen antamien kielenomaksumismahdollisuuksien hyödyntäminen	67
4.2.5	Monipuoliset oppimisympäristöt ja kieltä ja sisältöä eheyttävät opetusmenetelmät.....	69
4.2.6	Kannustava opintojen aikainen arviointi, palaute ja arviointi	74
4.2.7	Erilaiset oppijat ja oppimisen tuki	82
5	KATSAUS KIELIKYLVYN OPPIMISTULOKSIIN	87
5.1	Äidinkieli ja kirjallisuus	91
5.2	Kielikylpykieli.....	95
5.2.1	Kielikylpykielen varhaiset kehitysvaiheet.....	96
5.2.2	Kielikylpyoppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi	98
5.2.3	Kielikylpyoppilaat kertojina ja tiedonjakajina	100
5.2.4	Kielikylpyoppilaiden suullinen vuorovaikutus.....	102
5.2.5	Kielioppilaiden oikeakielisuus ja kieliopillinen tuntemus	105
5.2.6	Kielikylpyoppilaiden omat kokemukset kielitaidostaan...	106
5.2.7	Ylioppilaskirjoitukset	107
5.3	Muut kielet	108
5.4	Muut oppiaineet.....	111
6	YHTEENVETONA KIELIKYLPYKUKKA.....	119
	LÄHTEET.....	121

Kuviot

Kuvio 1.	Monikielinen varhainen täydellinen kielikylpy.	7
Kuvio 2.	Kielenoppiminen oppilaan sisäisenä prosessina. (Krashen 1985, Swain 1985; 2001).	14
Kuvio 3.	Kielikylpyopetuksen kielipolku (Vaasan kaupungin perusopetuksen suunnitelma 2011: 92).....	40
Kuvio 4.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 170) oppilastutkinnon äidinkielen arvosanat yli verrattuna normaalijakaumaan.....	94
Kuvio 5.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 166) ylioppilastutkinnon ruotsin kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.....	108
Kuvio 6.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 163) ylioppilastutkinnon englannin kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.	110
Kuvio 7.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 35) ylioppilastutkinnon saksan kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.	111
Kuvio 8.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 150) ylioppilastutkinnon reaaliaineiden kokeiden arvosanat verrattuna normaalijakaumaan	115
Kuvio 9.	Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 115) ylioppilastutkinnon matematiikan arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.....	118
Kuvio 10.	Kielikylpykukka.....	119

Taulukot

Taulukko 1.	Valtionneuvoston asetuksen (422/2012) mahdollistama äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-kielen <i>tuntijako</i> yleisopetuksessa ja kielikylvyssä vuosiviikkotunteina (vvt) koko perusopetuksen aikana.	30
Taulukko 2.	Esimerkinomainen äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin oppimäärän <i>sisältöihin käytettävä todellinen aika</i> yleisopetuksessa ja kielikylvyssä vuosiviikkotunteina (vvt) koko perusopetuksen aikana.	31
Taulukko 3.	Äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin oppisisältöjen <i>opetuksessa käytettävät kielet</i> yleisopetuksessa ja kielikylvyssä perusopetuksen aikana. Kielikylpyopetuksen tuntimäärät ovat esimerkinomaisia.	32
Taulukko 4.	Kielikylvyn tuntijako Vaasassa (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2012: 7).	41
Taulukko 5.	Kielikylpykielen tavoitteet Vaasassa vuosiluokilla 2., 5. ja 9. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2012: 17–18, Merenkurkun koulu 2013: 108–110).	44
Taulukko 6.	Kaksikielisessä opetuksessa tarvittavat erityiset kompetenssit (Alejo & Piquer 2010: 226–227).	49
Taulukko 7.	Kielikylpyopettajien kirjaamat kriteerit suullisille esityksille eri tasoilla.	80
Taulukko 8.	Kielikylpyoppilaiden osallistuminen ylioppilastutkinnon eri kokeisiin Vaasassa vuosina 2000–2010.	89

1 KIELIKYLVYN MÄÄRITTELYÄ

Kielikylpy on suosittu ja tutkittu opetusohjelma. Kielikylvyn tarkka määrittely on haasteellista, eikä kielikylvylle ole toistaiseksi olemassa lyhyttä ja ytimekästä määritelmää. Kielikylvyn tutkitusti toimivan opetusohjelman soveltaminen eri yhteyksissä, joissa vaikuttavat erilaiset yhteiskunnalliset muuttujat vaikeuttaa yksiselitteisen määritelmän luomista. Eri kielikylpyverkostojen eri tilanteisiin ja eri vastaanottajille tuottamia määritelmiä ja kuvauksia vertailemalla on mahdollista löytää kielikylvylle tyypilliset tunnusmerkit. Alla olevissa luvuissa esitellään kielikylvyn kiinteät peruspilarit ja sen rakenteellinen liikkumavara. Peruspilarit tarkoittavat niitä välttämättömiä piirteitä, joiden on täyttyvä, jotta koulutusohjelmaa voidaan pitää kielikylvynä. Rakenteellinen liikkumavara viittaa niihin kielikylpyohjelman piirteisiin, jotka saattavat vaihdella ohjelmittain. Näitä piirteitä sisältävät ohjelmat täyttävät kuitenkin kielikylvyn määritelmän. Rakenteellinen liikkumavara saattaa kuitenkin luonnollisesti vaikuttaa kielikylvyn oppimistuloksiin, mikä on huomioitava esimerkiksi tutkimustuloksia tarkasteltaessa.

1.1 Kielikylvyn kiinteät peruspilarit

Koulutusjärjestelmäsidoisuus: Kielikylpy on opetusohjelma, joka toteutetaan normaalin opetuksen tavoin varhaiskasvatuksena, esiopetuksena ja perusopetuksena. Perhe sitoutuu kielikylpyopetukseen niin että päiväkodissa aloittanut lapsi jatkaa kielikylpyä peruskoulussa. Tämä on tärkeää, jotta kielikylvyn ryhmäkoot pysyvät tarpeeksi suurina kouluopetuksen järjestämiseksi. Kielikylpyyn ei yleensä voi tulla mukaan kunnan määrittelemän aloitusiän jälkeen, ellei kunnassa ole toisin päätetty.

Kielikylpyoppilas: Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä lapset ovat kielikylvyn alussa kielikylpykielen suhteen samalla lähtötasolla ja ryhmä on kielikylpykielen suhteen homogeeninen. Lapset eivät juurikaan osaa kielikylpykieltä. Kielikylpyoppilas on yleistäen sanottuna enemmistökielen edustaja ja useimmiten yksikielinen (vertaa kuitenkin Swain & Lapkin 2005 maahanmuuttajalapsien mahdollisuudesta osallistua kielikylpyyn). Suomessa kielikylpyoppilas on useimmiten äidinkieltään suomenkielinen.

Kielikylpykielen ja äidinkielen asema yhteiskunnassa: Perinteisesti kielikylvyssä yhdistyy kaksi kieltä, joilla molemmilla on vahva, arvostettu ja näkyvä asema ympäröivässä yhteiskunnassa. Tämä pätee niin ranskan kielen asemaan Kanadassa kuin ruotsin kielen asemaan Suomessa. Kielikylpykieli on maan tai lähiympäristön näkyvä ja tunnustettu vähemmistökieli ja oppilaiden äidinkieli

taas maan tai lähiympäristön enemmistökieli. Kielikylvyssä arvostetaan molempia kieliä ja tuetaan tietoisesti niiden kehittymistä. Lähiympäristö antaa runsaasti tukea oppilaan äidinkielen kehittymiseen.

Kielikylpyä voidaan järjestää myös alkuperäiskielten elvyttämiseksi ja tukemiseksi. Tällöin vähemmistökielellä (kielikylpykielellä) ei välttämättä ole yhtä selkeää näkyvyyttä ympäröivässä yhteiskunnassa vaan tavoitteena on vahvistaa kielen asemaa. Monissa maissa järjestetään nykyään myös vieraskielistä kielikylpyä, jossa enemmistökielen edustajien kielikylpykieli on toinen suuri enemmistökieli. Suomessa näitä opetusohjelmia kutsutaan usein kaksikieliseksi tai vieraskieliseksi opetuksiksi tai CLIL-opetuksiksi (lue lisää luvusta 1.3).

Kielikylvyn vapaavalintaisuus ja mahdollisuus osallistua kielikylpyyn: Kielikylpy on vapaavalintainen ohjelma, eikä siihen osallistuminen vaadi lapselta erityistaitoja tai kielellistä lahjakkuutta. Vaikka oppimisvaikeuksien ja erilaisten oppijoiden tukeminen kielikylvyssä vaatii tukitoimia yksikielisen opetuksen tavoin, ei itse kielikylpy ohjelmana estä erilaisten oppijoiden osallistumista siihen. Suuntaa antavana periaatteena voidaan pitää toteamusta, että kielikylpy opetusohjelmana sopii kaikille niille oppilaille, joille sopii myös tavallinen perusopetus. Kielikylvyn vapaavalintaisuus johtaa siihen, että kielikylpyperheet ovat usein sitoutuneita lastensa koulunkäyntiin ja yhteydenpito varhaiskasvatukseen/koulun ja kodin välillä on kiinteää. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa kielikylvyn hyviin oppimistuloksiin.

Suuri kielikylpykielisen opetuksen määrä: Kielikylpyohjelmissa kielikylpykielellä annettavan opetuksen määrä on suuri. Vähintään 50 % koko lukuvuoden opetuksesta tulee olla kielikylpykielellä, jotta voitaisiin puhua kielikylvystä (Genesee 1994, 2004). Ohjelmissa on vaihtelua siinä, kuinka suuri osa opetuksesta eri luokka-asteilla on kielikylpykielellä (lue lisää luvusta 1.2).

Kaksikieliset kielikylpyopettajat: Kielikylpykielellä opettavat opettajat ovat parhaimmillaan kaksikielisiä, kielellisesti tietoisia, innostuneita ja luovia. Vaikka kielikylpyopettaja pitää kielikylvyssä kiinni opetuskielestä ja käyttää vain yhtä kieltä, hänen tulee kuitenkin ymmärtää oppilaiden äidinkieltä. Opettajan tulee lisäksi sopeuttaa kielenkäyttönsä oppilaille sopivalle tasolle ja tukea sisältöpainotteen opetuksen ohessa kielen ymmärtämistä ja tuottamista, mikä vaatii kielen roolin tiedostamista ja monipuolisia opetusmenetelmiä. Kielikylpyopetukseen soveltuvaa valmista kaupallista oppimateriaalia ei juuri ole, mikä tarkoittaa, että opettajien on käytettävä olemassa olevia materiaaleja luovasti ja paljolti myös valmistettava itse omaa oppimateriaalia.

Sisältöpainotteisuus: Kielikylpyopetus on vahvasti sisältöpainotteinen opetusohjelma (Met 1998). Kielikylpyopetuksessa seurataan kansallista ja paikallista opetussuunnitelmaa. Vaikka kielikylpyopetuksessa annetaan osa opetuksesta kielikylpykielellä, oppiainesisältöjä ei arvioida kieleen perustuen vaan oppilaan oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden täyttymisen mukaisesti. Kieltä ja sisältöä ei voi luonnollisesti koskaan täysin erottaa toisistaan. Tämän vuoksi on tärkeää heti opetusta suunniteltaessa pohtia, kuinka kielitaito vaikuttavaa arviointiin tai oppimisen seurantaan (lue lisää luvusta 4.2.6)

Kielet opetuksen väline ja kohde: Kielikylvyssä kielikylpykieli on samanaikaisesti oppimisen kohde ja sen väline. Jotta oppilas voi käyttää kielikylpykieltä kasvavassa määrin kognitiivisesti vaativien ja abstraktien oppisisältöjen omaksumiseen, on myös niin oppilaan äidinkielen kuin kielikylpykielen taitoa kehitettävä tietoisesti. Oppilaita kannustetaan kielikylpykielen käyttöön ja kielikylpykielen käyttöä odotetaan. Vaikka kielikylpyoppilaiden äidinkielen käyttöä ei kielletä kielikylpyopetuksessa, opetukseen tulee sisältyä yksiselitteiset, oppilaillekin selkeät, odotukset siitä, koska kielikylpykielen suullinen tai kirjallinen käyttö kuuluu osana oppimistehtäviin (Swain & Lapkin 2013, Lyster 2007). Suurin osa kielinomaksumisesta kielikylvyssä tapahtuu ensikielen omaksumisen tapaan. Osallistumalla luonnollisiin viestintätilanteisiin oppilaat omaksuvat kieltä melkein huomaamattaan. Tästä huolimatta kielenoppimista tuetaan kiinnittämällä oppilaiden huomio tiettyihin kielellisiin rakenteisiin ja toimintoihin. Oppilaille tarjotaan mielekkään tehtävänannon avulla mahdollisuus harjoitella rakenteita aidoissa viestintätilanteissa ja oppilaita tuetaan kielikylpykielen tuottamisessa. Tämä tarkoittaa, että oikeakielisyys ja eri oppiaineille tyypilliset kielelliset rakenteet integroidaan muuhun opetukseen ja niitä opetetaan silloin, kun oppilailla on aito tarve kielitaidon kehittämiseen (lue lisää luvusta 4.2.5).

Opetuskielet pidetään erillään: Kielikylvyn keskeisin ja osittain myös kiistelty periaate on opetuskielten pitäminen erillään. Tämä Grammontin periaatteena tunnettu *yksi henkilö – yksi kieli* -periaate koskee ensisijaisesti kielikylpykielellä opettavia opettajia, mutta tavoitteena on luoda myös oppilaille paljon tilanteita, joissa he pystyvät kommunikoimaan joko opettajan avulla tai omatoimisesti mahdollisimman yksikielisesti kielikylpykielellä. Yksikielisen kielikylpyopetuksen ansioksi katsotaan oppilaiden mahdollisuus kuulla ja lukea mahdollisimman paljon kielikylpykieltä, varsinkin jos ympäröivä yhteiskunta ei tarjoa paljon kielenkäyttömahdollisuuksia. Selkeiden kielellisten roolien avulla oppilas yhdistää kielikylpyopettajan kielikylpykieleen, minkä vuoksi lapsesta tai oppilaasta saattaa tuntua luonnollisemmalta puhua hänelle itselle vierasta kieltä (lue lisää luvusta 4.2.1).

Kielikylpyoppilaan kulttuuri-identiteetti: Kielikylvyn tavoitteena on antaa kielikylpyoppilaalle mahdollisuus omaksua uusi kieli ja tutustua uuteen kulttuuriin ja sen perinteisiin, ilman että oma äidinkieli tai mahdollisuus äidinkielen kulttuuri-identiteetin kehittymiseen kärsii. Kyseessä on siis rikastava kielenoppiminen.

1.2 Kielikylvyn rakenteellinen liikkumavara

Kielikylvylle yhteisten piirteiden lisäksi on olemassa eri tarpeiden ja tilanteiden synnyttämiä muuttuvia tekijöitä.

Aloitusaikajankohda: Aloitusajankohdan mukaan kielikylpy voidaan jaotella varhaiseen, viivästettyyn ja myöhäiseen kielikylpyyn. Varhainen kielikylpy alkaa 3–6 vuoden ikäisenä tai viimeistään koulun ensimmäisellä luokalla, viivästetty kielikylpy alkaa peruskoulun 4. tai 5. luokalla ja myöhäinen kielikylpy peruskoulun ylemmillä luokilla.

Kielikylpykielellä annettavan opetuksen määrä: Kielikylpykielellä annettavan opetuksen määrä on kielikylvyssä aina huomattava, noin puolet kaikesta opetuksesta. Täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykielellä annettavan opetuksen osuus on ohjelman alussa suuri (90–100 %) ja se laskee ohjelman edetessä, niin että se yläkoulussa on noin 50 % opetuksesta. Osittaisessa kielikylvyssä kielten välinen aikajako on tasainen koko ohjelman ajan, niin että 50 % opetuksesta annetaan koulun opetuskielellä (oppilaiden äidinkielellä) ja 50 % kielikylpykielellä.

Yksisuuntainen – kaksisuuntainen: Kielikylpy on useimmiten yksisuuntaista, eli enemmistökielisille oppilaille opetetaan vähemmistökieltä. Myös kaksisuuntaiset kielikylvyt ovat yleistyneet etenkin Yhdysvalloissa, ja niissä on saavutettu hyviä oppimistuloksia (Genesee & Lindholm-Leary 2013). Kaksisuuntaisessa kielikylvyssä ryhmään osallistuu sekä vähemmistökielisiä oppilaita, jotka opiskelevat enemmistökieltä että enemmistökielisiä oppilaita, jotka opiskelevat vähemmistökieltä. Näin ryhmässä on aina oppilaita, joille opetuskieli on äidinkieli ja oppilaita, joille tämä kieli on kielikylpykieli. Myös kaksisuuntaisessa kielikylvyssä tuetaan sekä oppilaan ensikieltä että kielikylpykieltä.

Monikielisyys: Suomalainen kielikylpy on kansainvälisessä vertailussa ainutlaatuinen, sillä ohjelmaan sisältyy kielikylpykielen lisäksi vieraiden kielten opetusta (vertaa myös baskin kielikylpy, Cenoz 2009). Ohjelman rakenteessa täytyy siis huomioida myös muille kielille varatut opetusresurssit.

1.3 Kielikylpy verrattuna muuhun kaksikieliseen opetukseen

Jotta kielikylvyn käsite voidaan ymmärtää, on tärkeää pohtia sitä suhteessa muihin lähikäsitteisiin joilla kuvataan kahden kielen välityksellä tapahtuvaa opetusta.

Vieraskielinen opetus yleistyi Suomessa 1990-luvulla samanaikaisesti kielikylpyopetuksen suosion kasvaessa. Kielikylpykäsite viittaa Suomessa useimmiten kotimaisiin kieliin (suomi, ruotsi ja saame). Muilla kielillä annettavaa opetusta on perinteisesti kutsuttu monilla eri nimillä, joilla on pyritty kuvaamaan kielellisiä ja rakenteellisia eroja ohjelmien ja lähestymistapojen välillä. Vieraskielinen opetus, jota Euroopassa kuvataan usein lyhenteellä CLIL (*Content and Language Integrated Learning* eli kielen ja sisällön integroiva opetus) ja pohjoisamerikkalaisessa kirjallisuudessa lyhenteellä CBI (*Content-Based Instruction* eli sisältöpainotteinen opetus), on monilta osiltaan lähellä kielikylpyä. Kielikylvyssä on edellisissä luvuissa kuvailut melko tiukat menetelmälliset ja ohjelman rakennetta ohjaavat säännöt, mutta vieraskielisen opetuksen periaatteet ja menetelmät eivät ole yhtä vakiintuneet, vaan ohjelmat eroavat hyvinkin paljon toisistaan. CLIL-opetuksessa ei esimerkiksi ole usein vaatimusta, että opettaja käyttää vain yhtä kieltä opetuksessa, kun taas kielikylvyssä tästä periaatteesta poikkeaminen arkipäivän opetustilanteissa ei ole suotavaa. Vieraskielinen opetus voi olla laajuudeltaan kielikylpyä pienimuotoisempaa, opetus esimerkiksi niin, että vain muutamaa oppiainetta opetetaan vieraalla kielellä. Vastaavasti vieraskielinen voi olla huomattavasti kielikylpyä laajempaa, niin että vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän opetusta annetaan koulun opetuskielellä ja kaikki muu opetus vieraalla kielellä. Ongelmalliseksi termien kirjon tekee se, että toki myös kielikylpy on kieltä ja sisältöä integroivaa opetusta, joten tästä näkökulmasta katsoen on täysin mahdollista kutsua myös kielikylpyä CLIL-opetuksiksi. Valitun termin käytössä kannattaa kuitenkin pohtia, onko CLIL-lyhenteen käyttö kielikylpyopetuksen yhteydessä suotavaa, vai vaikeuttaako se lukijan/kuulijan mahdollisuuksia ymmärtää, mistä on kyse. Se, voidaanko jotakin ohjelmaa kutsua kielikylvyksi vai ei, vaatii aina järjestelmällisen analyysin siitä, täyttääkö ohjelma kielikylvyn peruspilarit. Näin ollen CLIL-opetustakaan ei kannata yksioikoisesti kutsua kielikylpyopetuksiksi, vaikka ohjelmien välillä on useita yhtäläisyyksiä. Lisää tietoa erilaisten kieltä ja sisältöä yhdistävien ohjelmien ja lähestymistapojen yhtäläisyyksistä ja eroista eri sidosryhmien näkökulmasta tarjoavat mm. Tedick & Cammarata (2012) ja Cenoz, Genesee & Gorter (2013).

Suomalaisen kielikylvyn tavoitteena on säilyttää oppilaan suomalainen kulttuuri-identiteetti ja kehittää sitä. Oppilaille tarjotaan mahdollisuus ymmärtää suomalaisen yhteiskunnan suomalaista ja suomenruotsalaista kulttuuriperinnettä (Saari

2006). Kielikylvyn tavoitteena ei siis ole ”valmistaa suomenruotsalaisia” eikä valmentaa oppilaita siirtymään yksikieliseen ruotsinkieliseen koulutukseen. Suomessakin saatetaan harhaanjohtavasti kutsua kielikylvypäiväkodeiksi sellaisia päiväkoteja, joiden osatavoitteena on tukea suomenkielisten tai kaksikielisten kielitaitoa niin, että he voivat halutessaan jatkossa osallistua ruotsinkieliseen perusopetukseen (ks. esimerkiksi Hertzberg 2012: 3–4). Tällaisella toiminnalla on toki oma tärkeä roolinsa kaksikielisessä Suomessa mutta olisi suotavaa, ettei näiden päiväkotien tai koulujen kohdalla puhuttaisi kielikylvystä. Menetelmällisesti molemmissa lähestymistavoissa on selkeitä yhtäläisyyksiä, mutta niiden tavoitteet eroavat yhtä selkeästi toisistaan.

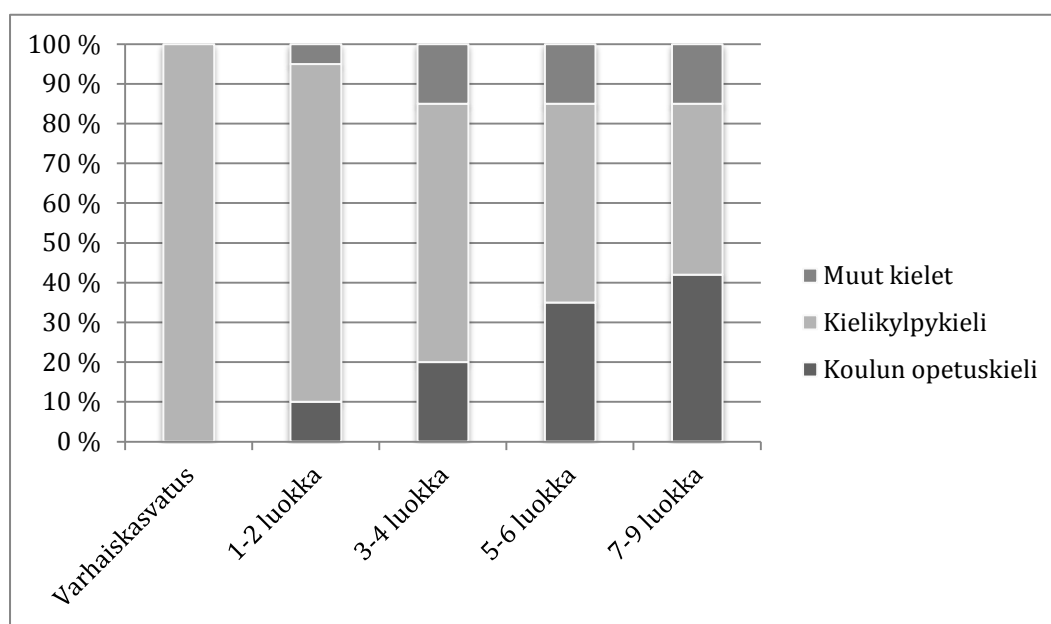
Toinen mielenkiintoinen suomalainen ilmiö on kielikylvyn keskeyttäminen perheen valinnan mukaan siten, että kielikylvypoppilas siirtyy kielikylvyn kaksikielisestä ohjelmasta esimerkiksi alakoulun jälkeen yksikieliseen ruotsinkieliseen yläkouluun. Ilmiötä ei toistaiseksi ole jäsennellysti tutkittu, mutta koulun vaihtamisen syynä saattaa olla toive jatkaa ruotsinkielen kehittämistä niin tieto- kuin taitoaineissa kielikylvyä laajemmassa mittakaavassa. Tällaista ns. siirtymävaiheen opetusta kielikylvyyteen verrattaessa on hyvä muistaa, että kielikylvyissä oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä tuetaan ja kehitetään, samalla kun oppilaan äidinkieltä kehitetään nimenomaan äidinkielenä. Kielikylvykouluilla on vastuu seurata, että äidinkieli kehittyy odotusten mukaisesti ja että oppilaat omaksuvat koulun opetuskielisen kulttuurin. Tämän lisäksi kielikylvykouluilla on lisätavoitteena kielikylvykielen ja -kulttuurin A1-kielen oppimäärää laajempi omaksuminen. Ruotsinkielisen koulun vastuulla on ruotsin kehittäminen äidinkielenä ja suomenruotsalaisen kulttuuri-identiteetin tukeminen. Niiden vastuulla ei ole suomen kehittäminen äidinkielenä, tai suomenkielisen kulttuuri-identiteetin tukeminen. Näin kaksikielisestä kielikylvyohjelmasta siirtymistä yksikieliseen ruotsinkieliseen opetukseen kannattaa pohtia myös toivotun ja tavoitellun kulttuuri-identiteetin kautta.

1.4 Varhainen täydellinen ruotsin kielen kielikylvy Suomessa

Suomessa tarjotaan varhaista täydellistä kielikylvyä molemmilla kotimaisilla kielillä. Suomen kielen kielikylvy on levinneisyydessään vaatimattomampaa kuin ruotsin kielen kielikylvy, koska kuntia, joissa on vahva ruotsinkielinen enemmistö (ja täten tuki oppilaan omalle äidinkielelle), on vähän. Ruotsin kielen kielikylvyyteen osallistuu muutama prosentti peruskouluikäisistä lapsista. Molemmat kotimaiset kielikylvyt ovat monikielisiä ohjelmia, joissa on mahdollista opiskella useita vieraita kieliä pitkän oppimäärän mukaan. Suomen ja ruotsin kielen kieli-

kielivyn lisäksi Suomessa kannustetaan myös saamenkielisen kielikielivyn järjestämiseen.

Varhainen täydellinen kielikielvy on viimeistään esikoulussa alkava opetusohjelma. Suurin osa lapsista aloittaa kielikielvyohjelman 4–5-vuotiaana. Kielikielivyn aloittamista ei suositella ennen kolmatta ikävuotta (ks. luku 2.1.2). Ohjelma jatkuu perusopetuksen loppuun, eli ohjelma sisältää ajatuksen jatkumosta. Kielikielivypäiväkotiin ja esikouluun osallistuvan lapsen odotetaan jatkavan opintojaan perusopetuksen kielikielivyluokalla. Varhainen kielikielvy ei siis ole päiväkotiin rajoittuva ohjelma. Ruotsin kielen kielikielvy järjestetään suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, jolloin oppilaan äidinkielen kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan kielikielvykieliseen kulttuuriin tutustumisen lisäksi. Kuviossa 1 esitellään, kuinka paljon aikaa käytetään eri kielillä kielillä tapahtuvaan opetukseen.



Kuvio 1. Monikielinen varhainen täydellinen kielikielvy.

Kielikielivyyn viitataan välillä puhuen toiminnallisesta *kielenoppimisohjelmasta*, mikä saattaa osaltaan vaikeuttaa käsitteen merkityksen sisäistämistä. Kielikielvy ei koske pelkästään kielten opetusta, sillä kielikielvy sisältää kaikki oppiaineet (opetuskielestä riippumatta). Tämä tarkoittaa, että kielikielivyn keskeinen tehtävä on antaa oppilaille mahdollisuus oppia ja omaksua kaikki yksikielisen perusopetuk-

sen piiriin kuuluvat oppiainesisällöt. Sisältöjen lisäksi peruskoulun tehtäviin kuuluu luonnollisesti myös suomalaisen kulttuuriperinnön, kestävän kehityksen, mediakasvatuksen sekä rakennetun ja luonnonvaraisen ympäristön huomioiminen ja kulttuurien moninaisuuden ymmärtäminen. Kielikylpy on siis suomalainen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ohjelma, jossa painottuu toisen kotimaisen kielen omaksuminen ja sen myötä vahva suuntautuminen monikielisyteen ja mahdollisuus oppilaan kulttuuri-identiteettien monimuotoiseen kerrostumiseen.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toteuttaminen kahta kieltä kehittäen ja kunnioittaen vaatii kielellisesti tietoista työskentelyä niin kielikylpykielellä kuin oppilaan äidinkielellä (koulun opetuskielellä) opettavilta, hallinnolta ja mahdollisuuksien mukaan myös muulta henkilökunnalta. Kielikylvyssä on pyrittävä siihen, että kaikissa oppiaineissa on tietoiset sisällölliset ja kielelliset tavoitteet (lue lisää luvusta 4). Kielikylpyopettajat toimivat opetuskielen malleina oppilaille. Opettajalla on selkeä kielellinen rooli kielikylpyryhmässä. Näin kielikylpykielellä opettavalla on keskeinen tehtävä antaa oppilaille mahdollisuus kuulla ja käyttää kielikylpykieltä kielenoppimisen kannalta mielekäissä yhteyksissä. Vastaavasti oppilaan äidinkielellä opettavalla on tärkeä tehtävä hyödyntää eri oppiaineiden antamat mahdollisuudet äidinkielen taitojen tietoiseen kehittämiseen.

Kielikylvyssä koulun opetuskieli (suomi) ja koulun kielikylpykieli (ruotsi) muodostavat kokonaisuuden ja opetus järjestetään niin, että molempia kieliä tuetaan mahdollisimman optimaalisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaikkia oppiaineita pyritään opettamaan jossakin vaiheessa sekä oppilaan äidinkielellä että kielikylpykielellä. Kaksikielinen opetus järjestetään vaihtamalla opetuskieltä (ja opettajaa!) eri luokka-asteilla. Samaa oppiainetta ei siis opeteta samanaikaisesti sekä suomeksi että ruotsiksi. Kielikylpyopetuksessa opettaja pitää kielet erillään, mutta oppilaalla on tuki oikeus käyttää koko monikielistä kielivalikoimaansa sisältöjen omaksumiseen. Ruotsin kielen kielikylpy on monikielinen ohjelma. Tämän vuoksi kielikylpykielisen opetuksen osuus voi peruskoulun ylemmillä luokilla olla hieman alle puolet opetuksesta, jos oppilas on valinnut paljon vapaavalintaisia kieliä.

Parhaiten koulun opetuskielen ja kielikylpykielen muodostama kokonaisuus näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä yhdistetään toisen kotimaisen kielen oppimäärän kanssa. Näiden oppimäärien yhteisistä tuntiresursseista voidaan puolet opettaa koulun opetuskielellä ja puolet kielikylpykielellä (Valtionneuvoston asetus 422/2012 8 §). Tämä tarkoittaa, että osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisällöistä voidaan opiskella ruotsiksi. Kielikylpyoppilaat oppivat siis lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä, mutta perehtyvät äidinkielelleen tyypillisiin rakenteisiin äidinkielellään.

Kotimaiseen kulttuuriperintöön esimerkiksi kotimaiseen kaunokirjallisuuteen, perehdytään molemmilla kielillä. Koulun opetuskielellä annettavan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on kielikylvyssä vähäisempää kuin yksikielisesti toimivissa kouluissa. Tämän vuoksi on tärkeää, että myös muut koulun opetuskielellä opettavat opettajat työskentelevät kielitietoisesti ja tunnistavat mahdollisuudet tukea omalta osaltaan kielikylpyoppilaiden äidinkielen kehitystä. Vastaavasti kielikylpykielen tavoitteet ovat korkeammat kuin perinteisesti toisen kotimaisen kielen oppimäärän tavoitteet. Kielikylpykielenä opiskellun toisen kotimaisen kielen oppimäärän voidaan tulkita lähestyvän äidinkielenomaista ruotsia (toisen kotimaisen kielen oppimäärä kaksikielisille oppilaille) tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärää (äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä niille ruotsinkielisen opetuksen piiriin kuuluville oppilaille, joiden äidinkieli on muu kuin ruotsi tai suomi). (Lue lisää luvusta 3.3.2).

Opetuskielestä huolimatta kielikylvyn työmenetelmissä painottuu kommunikatiivisuus ja oppilaiden aktiivinen kielenkäyttö. Näin oppilaille taataan mahdollisuus olla aktiivisia kielenkäyttäjiä ja heille tarjotaan mielekkäitä ja luonnollisia viestintätilanteita molemmilla kielillä. Perusopetuksen jälkeen kielikylpyoppilaalla oppilaalla on jatko-opintovalmius opiskella sekä suomen- että ruotsinkielisiin opintoihin. Toistaiseksi kielikylpy ei Suomessa jatku opetusohjelmana toiselle asteelle tai korkeakouluun.

2 KIELIKYLVYN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kielikylvyn teoreettinen viitekehys saattaa arkipäivän koulutyössä tuntua kovin kaukaiselta ja abstraktilta. Tästä huolimatta on ohjelman mielekkään kehittämisen vuoksi välillä pysähdyttävä miettimään miksi kielikylpyopetusta järjestetään, miksi sillä on tiettyjä opetusta ohjaavia peruseriaatteita ja mistä loppujen lopuksi on kyse. Tässä luvussa käydään läpi, tosin melko pintapuolisesti, keskeisiä kielikylvyn taustalla vaikuttavia kielenomaksumisen teorioita.

Ensimmäisen kielikylpyryhmän aloittaessa toimintansa Kanadassa 1965 oli kahdella kielellä annettava opetus radikaali ajatus. Tuohon asti oli yleisesti totuttu pitämään kaksikielisyyttä ajattelulle haitallisena tekijänä, pitkälti puutteellisten testausmenetelmien vuoksi. Kun aikaisempia tutkimustuloksia tarkasteltiin kriittisesti, huomattiin, että kaksikielisyydellä saattaa olla positiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Myöhemmät tutkimustulokset vahvistivat kaksikielisuuden kognitiiviset edut, kunhan kaksikielisen yksilön molempia kieliä tuettiin. Tämä lisäsi osaltaan kiinnostusta kielikylpyyn. (Baker 2011: 140–144). Mäinnittävä osa kielikylvyn teoreettisesta viitekehuksesta onkin tästä syystä yhtenevä toisen kielen omaksumisen teoreettisen raamin kanssa.

Toisen kielen omaksuminen (eng. *Second Language Acquisition, SLA*) on tutkimusalana melko nuori, mutta ilmiönä monimuotoinen ja monisyinen. Toisen kielen omaksumisen teorioita on useita, ja myös kielikylpyopetusta voidaan tarkastella näiden teorioiden valossa. Toisen kielen omaksumista on pitkään pohdiskeltu lähinnä kognition (ajatteluun liittyvien prosessien) kehittymisen kannalta, mikä heijastuu vahvasti myös kielikylvyn teoreettisessa viitekehyksessä. Kognitiivinen suuntaus on edelleen tärkeä kielikylvyssä ja toisen kielen omaksumisessa ylipäättään, mutta tutkimuksessa nousee enenevästi esiin myös sosiaalikultuurinen näkökulma ja tarve tarkastella kielikylpyoppilaan identiteetin rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri konteksteissa (kognitiivisen ja yhteisöllisen toisen kielen omaksumisen eroista ks. Atkinson 2011, Larsen-Freeman 2007).

Kielikylvyn teoreettinen viitekehys tarkastelee siis kielikylpyoppilaan ajatusmaailman kehittymistä kahdella kielellä tapahtuvan opetuksen puitteissa, mutta myös oppilaan sosiaalistumista kieleen, sekä oppilaan kulttuurien ja oman identiteetin rakentumista. Merkittävä osa kielikylpytutkimuksesta on tehty painottaen kielitieteellistä näkökulmaa, mutta koska kyseessä on yleiseen koulutusjärjestelmään sijoittuva opetusohjelma, varsinkin suomalaiset kielikylpytutkimukset ovat usein poikkitieteellisiä ja ne yhdistävät kielitieteelliset havainnot toimiviksi pedagogiksi ratkaisuiksi. Suomalaisen kielikylvyn didaktiikan tutkimukseen on saatu vaikutteita Katalonian kielikylvystä, jossa vuorovaikutus ja sosiokulttuurinen oppimis-

näkemykset painottuvat perinteisestä kielenopetuksesta enemmän (Laurén 1999: 84–85). Kielikylvyn kieltä ja sisältöä integroivat opetusmenetelmät nousevat kielikylpytutkimuksessa esiin keskeisenä menestystekijänä, mutta kielikylpyopedagogiikkaan keskittyvää tutkimusta tulisi edelleen lisätä ja systematisoida. Hyvien ja soveltuvien opetuskäytänteiden todellisia vaikutuksia oppimiseen tulisi seurata tieteellisin menetelmin (Genesee & Lindholm-Leary 2013: 22–25). Saari (2006) on väitöskirjassaan teoretisoinut kielikylpyopetuksen syvempää kiinnittymistä suomalaisen kulttuuriperimään, suomalaisiin oppimisen näkemyksiin ja opetus-suunnitelmatyöhön ja mupdostanut näin kielikylpy-opetuksen kulttuuripedagogiikan perustan (ks. myös luku 3.3).

Ruotsin kielen kielikylpy on yhteiskunnallinen ilmiö, mutta puhtaasti yhteiskuntatieteellistä teoreettista kielikylpytutkimusta, ja täten teoreettista viitekehystä, ei kirjoitushetkellä ole. Kielikylpyperheitä (Bergroth 2007) ja kuntatason kielikylpyopetusta (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2011) on kuitenkin tutkittu. Kielikylvyn syntymaassa Kanadassa yhteiskuntatason kaksikielisyttä kuvailtiin 1960-luvulla kielisosiologisesta näkökulmasta ensimmäisiä kielikylpyoppilaita seuranneessa julkaisussa (Lambert & Tucker 1972), mutta yleisesti yhteiskunnan kaksi- tai monikielisuuden ilmenemismuodot ovat jääneet vähemmälle huomiolle (katso kuitenkin Nissilä & Björklund 2014). Kielikylvyn taustalla vallitsevat yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset tekijät on perinteisesti kuitattu mainitsemalla, että kielikylpyopetus soveltuu enemmistökielille oppilaille, jotka oppivat vähemmistökieltä kielikylpykielenä. Myös tätä perinteistä näkemystä voitaisiin tarkastella kriittisesti yhteiskunnallisten monikulttuuristen vaikutteiden lisääntyneenä kielikylvyn alkuvaiheista. Tarkastelemalla kielikylvyn taustalla vaikuttavia eri tekijöitä voitaisiin luoda tarkempi kielikylvyn määritelmä.

Kielikylpytutkimuksen teoreettista viitekehystä voisi siis tietoisesti täydentää kielenomaksumisen teorioiden lisäksi erilaisilla soveltuvilla nykyaikaisilla kasvatustieteellisillä ja yhteiskuntatieteellisillä teorioilla ja tutkimusta laajentaa näihin suuntauksiin suomalaisen kielikylpyopetuksen kehittämiseksi ja näin huomioida muuttuvan yhteiskunnan tarpeet. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan lähemmin kielenoppimista eri oppimisen näkemysten valossa. Kielikylpydidaktiikkaan on vaikuttanut niin kognitiivinen kuin sosiokulttuurinenkin oppimisen näkemys.

2.1 Kaksikielinen kognitio

Kielikylvyssä kielikylpykielillä on kaksi samanaikaista roolia. Se on samalla oppimisen kohde ja oppimisen väline. Kielen ollessa oppimisen väline on tavoitteena oppiaineiden sisältöjen oppiminen tai omaksuminen kielen välityksellä. Kieli-

kylpykielen kahteen rooliin limillä tavoin kahden kielen kautta saatu opetus vaikuttaa oppilaan käsiterakenteiden rakentumiseen ja kuinka oppilas voi rakentaa ja osoittaa kahden kielen kautta omaksumaansa tai oppimaansa tietoa molemmilla kielillään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

2.1.1 Kielenomaksuminen kognitiivisesta näkökulmasta

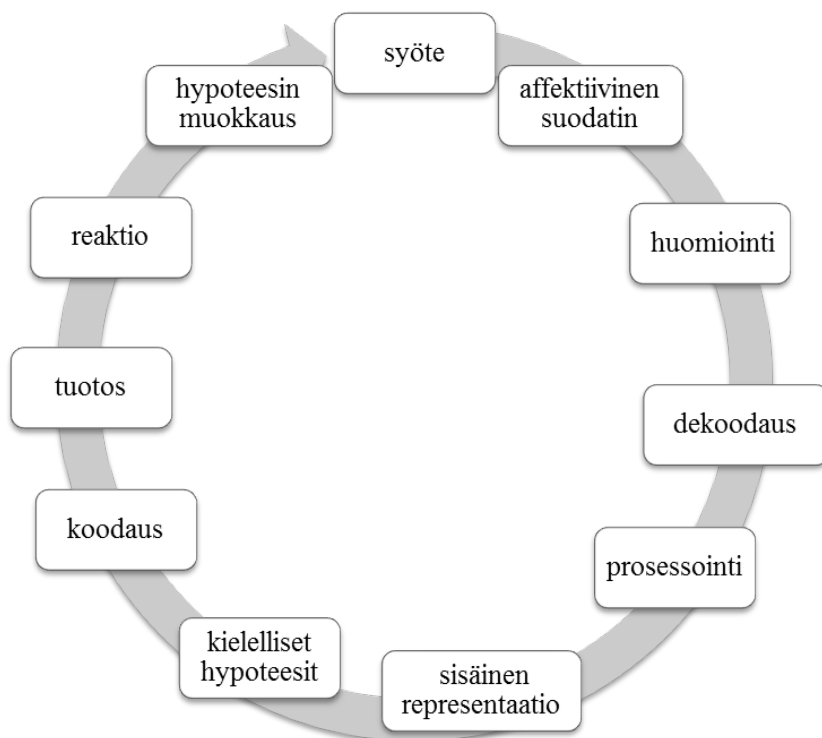
Oppilaan sisäisen ajatusmaailman näkökulmasta kielenomaksumista voidaan verrata mekaaniseen prosessiin, jonka keskeiset periaatteet eivät juuri mainittavasti vaihtele eri yksilöiden välillä. Kuviossa 2 on kuvattuna eri tutkijoiden hypoteeseista ja teorioista yhdistelty teoreettinen malli siitä, kuinka toisen kielen oppimisen prosessia voidaan kuvata 1980-luvulla kehitettyihin toisen kielen omaksumisen teorioihin perustuen. Kuvion yksittäiset osiot ovat kaikki saaneet osakseen huomattavissa määrin kritiikkiä ja sellaisenaan niiden selitysarvo voidaan kyseenalaistaa tieteellisestä näkökulmasta. Yhdessä kuvion eri osiot muodostavat edelleen mielenkiintoisen ja tutustumisen arvoisen taustan kielenoppimiseen kognitiivisesta näkökulmasta.

Kuviossa esitetty kielenomaksumisen malli perustuu kielellisen syötteen keskeiseen asemaan kielenomaksumisen alkusysäyksen antajana. *Ymmärrettävän syötteen* tärkeys kielenomaksumisprosessissa perustuu ajatukseen, että kielellisen aineksen ymmärtäminen edeltää kielellistä tuotosta (Krashen 1985). Parhaimmillaan ymmärrettävä syöte on oppilaalle ymmärrettävää, mutta hieman oppilaan omaa tuottamiskykyä vaativampaa (i+1), jolloin oppilas ponnistelee ymmärtääkseen vaikeutuvia sisältöjä. Ymmärrettävän syötteen merkitys on edelleen tärkeä osa kielikylpy pedagogiikkaa. Opettajan tulee sopeuttaa kieltä oppilaan kielitaitoa vastaavaksi. Aina ei kyse ole puhtaasti kielellisestä sopeuttamisesta vaan syöte voidaan saada ymmärrettäväksi runsaan kontekstuaalisen tuen avulla, siis käyttämällä opetuksessa eleitä, ilmeitä, kuvioita, piirroksia ja toistoja. Syöte ei luonnollisesti saa olla liian yksinkertaista, koska riskinä on, etteivät oppilaat koe tarpeelliseksi oppia vaikeampaa, koululle tyypillistä kieltä.

Vaikka tarjottu kielellinen syöte olisi sopivalla tasolla, ei ole itsestään selvää, että oppilas ottaa syötteen vastaan ja näin omaksuu kieltä. Krashenin (1985) monitorihypoteesissa kuvailtu affektiivinen suodatin saattaa estää syötteen vastaanottamisen. Näin tunteet, esimerkiksi hermostuneisuus tai huono itsetuottamus, saattavat vaikeuttaa oppimista. Ei myöskään ole itsestään selvää, että oppilas kiinnittää huomiota kielellisiin rakenteisiin. Jotta ymmärrettävä kielellinen syöte johtaisi syötteen purkamiseen (dekoodaukseen) ja sen kautta edelleen oppilaan sisäiseen prosessointiin oppilaan on oltava vastaanottavainen syötelle ja kiinnittää huomio kielellisen syötteen eri piirteisiin. Kielikylpyopetuksessa on siis tärkeää, että

kommunikaatiotilanne on oppilaalle mielekäs ja turvallisen tuntuinen ja että opettaja tukee osaltaan oppilasta, jotta tämä kiinnittää huomionsa kielellisiin erityispiirteisiin. Se, kuinka oppilaan huomio saadaan kiinnittymään kielellisiin piirteisiin sisältöpainotteisessa opetuksessa, on kielikylvyssä vaativa opetuksellinen tehtävä ja sitä on tutkittu ja tutkitaan aktiivisesti yhä edelleen (esimerkiksi Lyster, Saito & Sato 2013). Syöte-hypoteesin mukaan syöte muuttuu oppilaan sisäisen prosessoinnin kautta sisäiseksi representaatioiksi. Näistä sisäistä representaatioista muokkaantuu kielellisiä hypoteeseja, joita oppilas hyödyntää tuottaessaan kieltä.

Krashenin (1985) mukaan ymmärrettävä syöte riittää itsessään siihen, että kielenomaksumista tapahtuu. Swain (1985) täydensi Krashenin hypoteesia nostamalla esiin kolikon toisen puolen eli *ymmärrettävän tuotoksen*. Oppilaan täytyy Swainin tuotos-hypoteesin mukaan siirtyä viestin semanttisesta eli merkitysten prosessoinnista viestin tuottamiseen tarvittavaan syntaktiseen eli lauseopilliseen prosessointiin, jotta kielitaito voi kehittyä kohti syntyperäisen puhujan tasoa. Tuottaessaan kielikylpykieltä oppilaan on testattava kielellisten hypoteesiensa pätevyyttä koodatessaan ajatukset kielikylpykieliseen muotoon. Tämä nostaa mielekkäät kommunikaatiotilanteet kielikylpyopetuksessa keskeiseen rooliin. Oppilaille tulee luoda paljon kommunikointitilanteita, joissa he saavat testata muodostamiaan sisäisiä kielellisiä rakenteita kieltä käyttämällä. Sitten Swain on siirtynyt kognitiivisista oppimisenäkemyksistä lähemmäs sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä, jonka mukaan kielenoppiminen rakentuu yhteistyössä muiden kanssa (Swain 2001, Swain, Kinnear & Steinman 2011, Swain & Lapkin 2013). Sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä käsitellään luvussa 2.2.



Kuvio 2. Kielenoppiminen oppilaan sisäisenä prosessina. (Krashen 1985, Swain 1985; 2001).

Kognitiivisen kielenomaksumisen suuntauksen näkökulma painottaa siis vahvasti yksilön kielitaidon omaksumista. Suuri osa kielenomaksumisesta nähdään mekaanisena prosessina, johon ei voidakovin paljoa opetuksen avulla vaikuttaa ja oppilaiden prosessi seuraa aina samoja yleisiä periaatteita. Joidenkin tiettyjen teorioiden mukaan (ks. esimerkiksi prosessoitavuusteoria, Pienemann 1998), tietyt kielelliset rakenteet voidaan omaksua vain tietyssä järjestyksessä, mikä sitoo edelleen opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan kielenoppimiseen muutoin kuin luomalla mahdollisuuksia ymmärrettävän syötteen ja ymmärrettävän tuotoksen luomiseen. Kognitiivinen suuntaus ei myöskään ota huomioon kulttuurillisia tai sosiaalisia eroja, vaan kielen omaksumisen nähdään tapahtuvan samalla tavalla lapsen ympäristöstä riippumatta.

2.1.2 Sisältöjen oppiminen kaksikielisessä koulutuksessa kognitiivisesta näkökulmasta

Kielikylvyssä toisen kielen omaksuminen on tärkeä tiedollinen ja taidollinen tavoite, mutta toisen kielen omaksumiseen käytettävä aika ja energia eivät saa viedä resursseja oppilaan yleiseltä kognitiiviselta kehitykseltä, eikä se myöskään saa vaikeuttaa muiden kouluaineiden sisältöjen, tietojen ja taitojen omaksumista. Kielikylvyn taustalla vaikuttavat kaksikielisten sisältöjen oppimisen teoriat ovat alkuaan peräisin vähemmistökielisten lasten koulunkäynnin edistämistä koskevista tutkimuksista. Vaikka kielikylpyoppilaat ja vähemmistökieliset oppilaat ovat lähtöasetelmiltaan erilaisia, molempiin pätee sama teoreettinen viitekehys kahden kielen riippuvaisuuksista. Molempien koululaisryhmien taustalla on ajatus siitä, että oppilailla on käytössään jo vähintään yksi kotona opittu kieli, joka toimii ajattelun välineenä. Varhaiskasvatuksessa tai koulussa käytettävä kieli on oppilaiden toinen kieli, jota he eivät välttämättä osaa.

Kodin ja koulun kielet eivät ole ristiriidassa keskenään, jos molempien kielten oppimista tuetaan rinnakkain. Näin ollen yhden kielen tukeminen ei vie tilaa toiselta kieleltä, vaan yhdellä kielellä opittu sisältö on mahdollista siirtää toiseen kieleen tarjoamalla oppilaalle tarpeelliset käsitteet molemmilla kielillä. Jos oppilas oppii tietyn sisällön ruotsiksi, hänen ei tarvitse opetella samaa asiaa uudestaan suomeksi, mutta hän tarvitsee tietysti asiaan liittyvät suomenkieliset termit, jotta hän voi keskustella asiasta suomeksi. Tällainen tehokas kaksikielinen koulutus voi auttaa oppilaita kehittämään samanlaisia ajattelua edistäviä tekijöitä kuin kaksikielisillä yksilöillä on tutkitusti todettu olevan, eli kykyä ajatella luovasti, varhainen kyky keskustella kielestä (metalingvistinen kyky) ja kommunikatiivinen herkkyyys tulkita mitä ja millaista kieltä missäkin tilanteessa voidaan käyttää (Athanasopoulos teoksessa Baker 2011: 148–161).

Cummins (1984) jäävuori-analogian mukaan kaksikielistä kognitiota voidaan kuvailla jäävuorena, joka on suurelta osin veden pinnan alla. Pinnan päällä näkyy kaksi tai useampia jäävuoren huippuja, jotka vaikuttavat olevan toisistaan erillisiä. Pinnan alla nämä erilliset huiput yhdistyvät kuitenkin yhdeksi jäävuoren juureksi. Analogiassa jäävuoren huiput vastaavat eri kieliä ja niille ominaisia kielellisiä piirteitä. Veden pinnan alle jäävä jäävuoren osa kuvastaa puolestaan yleistä yhteistä kielellistä kommunikatiivista kompetenssia. Kumman tahansa pinnan yläpuolella olevan kielen kielellisen tietoisuuden työstäminen kehittää yleistä kielellistä kompetenssia ja samoin kummalla tahansa kielellä hankittu osaaminen siirtyy yhteiseen kielelliseen kompetenssiin, josta tietoa voidaan hakea kummalla tahansa kielellä. Kielet ja niiden avulla hankitut tiedot ja taidot eivät siis sijaitse ihmisen aivoissa erillisissä lokeroissa. Cummins on myöhemmin tarkentanut analogiaansa (2007: 233) kuvaamalla viisi erilaista kielten rajat ylittävää siirtovaiku-

tuksen ryhmää. Nämä ryhmät ovat käsitteen ominaisuuksien/tunnuspiirteiden ymmärtäminen, metakognitiiviset ja metalingvistiset strategiat, kielenkäytön pragmaattinen tietoisuus, tietyt lingvistiset elementit ja fonologinen tietoisuus.

Jotta kaksikielisellä opetuksella voidaan saavuttaa ajattelua tukevia kognitiivisia etuja, täytyy pitää huolta siitä, että molemmat kielet kehittyvät johdonmukaisesti koko koulun ajan. Cumminsin *kynnysteorian* mukaan ne lapset, joilla on iänmukainen kielitaito molemmissa kielissään voivat todennäköisesti saavuttaa kognitiivisia etuja, kun taas ne lapset, joilla on iänmukainen kielitaito vain toisessa kielessä, eivät saavuta hyötyjä, mutta eivät todennäköisesti myöskään kärsi haitoista. Luonnollisesti ne lapset, jotka eivät saa tukea kotikielensä eikä koulukielensä kehitykseen kärsivät kognitiivisista haitoista. Kielikylvyssä varhainen aloitus pohjautuu siihen ajatukseen, että lapsen kognitiivinen kehitys ja kielenkehitys kulkevat käsi kädessä. Varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen käyttämä kieli on vielä konkreettista ja tilannesidonnaista ja näin ollen kielikylpykielen omaksuminen voi tapahtua äidinkielen omaksumisen tavoin (katso esimerkiksi Mård 2002: 25ff). Varhaisessa aloituksessa huomioidaan kuitenkin, että lapsen ensikielen taidot ovat jo kehittyneet melko pitkälle, eli kielikylpy alkaa aikaisintaan lapsen ollessa kolmevuotias (lapsen kielen kehityksen vaiheista katso esimerkiksi Lyytinen 2003). Näin kielikylpykieli lisätään jo olemassa olevan ensikielen rinnalle, eli kyseessä on perättäinen kaksikielisyys. Ensikielen ensisijainen asema säilyy mukana koko kielikylpyohjelman ajan.

Kielikylvyssä molemmat kielet pidetään opetuksessa erillään, jotta oppilaille luodaan mahdollisimman paljon mielekkäitä tilanteita kuulla ja käyttää molempia opetuskieliä. Opetusohjelman kaksikielisyys muodostuu siten, että opetuskieltä vaihdetaan systemaattisesti niin, että kaikkia oppiaineita pyritään opettamaan sekä koulun opetuskielellä että kielikylpykielellä. Tätä kielikylvyn keskeistä kielten erilläänpitämisen periaatetta on myös tarkasteltu kriittisesti ja toivottu lisää tutkimusta siitä, kuinka oppilaat käyttävät kahta kieltään ajattelun välineenä vaikka itse opetus on yksikielistä (katso esimerkiksi Cummins 2007; McMillan & Turnbull 2009; Blackledge & Creese 2010; Tedick & al. 2012. Katso myös Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012 useamman kielen käytöstä ajattelun apuna kielikylvyssä).

2.1.3 Kognitiivisen näkökulman vaikutus oppimiskäsityksiin ja opetuksen järjestämiseen

Kognitiivinen suuntaus ei ole ensisijaisesti kiinnostunut yksilön ulkopuolisista tekijöistä, eikä se siinä mielessä tarjoa työkaluja opetuksen järjestämiseen liittyviin kysymyksiin. Kognitiivisen suuntauksen oppimiseen liittyvää näkökulmaa

kutsutaan konstruktivismiksi. Konstruktivismissa ajattelu ja kehitys nähdään synnynnäisinä biologisina valmiuksina. Eräs konstruktivismin suurista nimistä, sveitsiläinen tutkija Jean Piaget, on kuitenkin vaikuttanut vahvasti vallalla oleviin käsitteisiin oppimisesta ja oppimisen järjestämisestä. Hän toteaa, että ajattelukyvyyn ja kehityksen synnynnäisyys ei tee lapsesta itsestään kehittyvää passiivista mekanismia, vaan on tärkeää luoda sellaisia tilanteita, joissa kehitys tapahtuu parhaalla mahdollisella tavalla. Hän painottaa, että lasten tulee saada olla aktiivisia. Lapset kehittyvät omien kokemustensa ja havaintojensa kautta. Lapsi oman maailmansa tutkijana on korvannut opettajan perinteisen roolin valmiiksi pureskellun tiedon jakajana. (Säljö 2004: 54–62). Kielikylvyssä Piagetin perintö näkyy juuri oppilaslähtöisten opetusmenetelmien korostamisena. On tärkeää, että lapsi saa oppia sekä kieltä että sisältöä nimenomaan käyttämällä kieltä itse sellaisissa tilanteissa, jotka ovat hänen kannaltaan mielekkäitä. Tekemiseen liittyvän oppimisen myötä oppilaalle muodostuu kokemuksia, joiden avulla oppilaan sisäiset kognitiiviset mallit kehittyvät. Opettajan tehtävä on olla taustatukena. Opettaja ei ole poissa-oleva, mutta hän ei myöskään ”häiritse” oppilaan oppimista liiallisella opettaja-johtoisella opetuksella. Opettajan rooli taustahahmona ei tarkoita, ettei opettajalla olisi aktiivista roolia opetustilanteissa. Opettajan työmäärän kannalta konstruktivismia edistävät oppimisjärjestelyt voivat olla jopa perinteistä opettaja-johtoista opetusta vaativammat, sillä opetustilanteiden muuttuvien tekijöiden ennakoiminen nousee keskeiseen asemaan.

2.2 Kaksikielinen viestintä ja vuorovaikutus

Yksinkertaistaen voidaan ajatella, että kognitiivinen suuntaus on kiinnostunut ihmisen ajattelukyvyistä mekaanisena ja keskimääräisenä prosessina, jossa ympäristön rooli on melko passiivinen tai jossa on rajatut mahdollisuudet vaikuttaa oppimiseen, kun taas interaktio ja sosiaalinen vuorovaikutus, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat sosiokulttuurisen näkökulman tärkeimpiä lähtökohtia. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen hankimme kaikki kokemukset yhdessä muiden kanssa ja oppiminen tapahtuu kulttuuriin sosiaalistumisen kautta. Ajattelu, käsitteiden käyttäminen ja oppiminen ovat kaikki osa inhimillistä toimintaa. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa yhdistetään inhimilliseen toimintaan niin erilaiset fyysiset työkalut (artefaktit) kuin myös biologinen kehitys, joiden kautta ulkomaailmaa käsitellään. Fyysiset työkalut ja käsitysmaailmamme ovat pitkälti riippuvaisia kulttuurista, ympäristöstä ja kokemuksista. Oppiminen onkin sosiaalistumista yhteiseen kulttuuriin ja siihen liittyvän käsitysmaailman muokkaamista, eikä ajattelua näin voida erottaa sitä ympäröivästä kontekstista. (Säljö 2004: 73–81).

2.2.1 Kielenomaksuminen sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Sosiokulttuurinen teoria näkee kielen ihmisen tärkeimpänä todellisuutta välittävänä resurssina, mikä tarkoittaa, että kieli on elävä ja dynaaminen instrumentti (Säljö 2004:81). Lapsi on syntymästään asti sosiaalinen ja kehittää kielen sosiaalisen viestintätarpeen ylläpitoon. Lapsi ei siis kehitä kieltä tietoisesti vaan viestinnän tavoitteena on tarkoituksenmukainen osallistuminen sosiaaliseen toimintaan. Tässä on selkeä ero kognitivismiin, jossa lapsi lähestyy havainnoinnin ja sisäisten käsitejärjestelmien muokkaamisen kautta toista kieltään järjestelmänä ja jossa oppimiselle on selkeä päämäärä, eli äidinkielenomainen kielen osaaminen. Kognitiivisesta näkökulmasta kielenoppiminen saattaa kyllä tunnistaa kielen olevan sosiaalinen ilmiö, mutta siinä kieltä ja oppimista pohditaan oppilaan sisäisenä, ajatusprosessien toimintana. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa vastaavasti ihmisten välistä yhteistoimintaa ja interaktiota kielenomaksumisen keskeisenä tekijänä.

Kielenomaksumisen kannalta ymmärrettävän syötteen ja tuotoksen lisäksi tärkeää on siis yhteinen dialogi, sisällöistä ja muodoista neuvottelut. Oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia käyttää kieltä mielekkäässä vuorovaikutuksessa, jossa merkityksistä neuvotellaan. Ymmärrettävän syötteen sijaan puhutaan usein mieluummin Van Lierin (2000: 252) ekologisen näkemyksen mukaisessa ympäristössä tarjoutuvista käyttömahdollisuuksista (*affordances*). Ympäristön tarjoamat kommunikaatiotilanteet ovat potentiaalisia kielenkäyttö- ja oppimismahdollisuuksia, mutta on täysin oppijasta kiinni muuttuuko mahdollisuus todelliseksi toiminnaksi. Pelkkä tarjottu syöte yksinään ilman oppilaan aktiivista roolia ei siis riitä käynnistämään kielenoppimista. Kielikylvyssä tämä tarkoittaa oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Kaikki eivät ota kaikkia ympäristön kielenoppimismahdollisuuksia vastaan samalla tavoin. Sosiaalikulttuurisesta näkökulmasta oppimisen voidaan täten tulkita olevan muuttunutta toimijuutta (ruotsiksi *förändrat delta-gande*, Slotte-Lüttge 2005). Muutos voi liittyä toimijan (oppilaan) kykyyn ja haluun osallistua mielekkäällä tavalla kouluympäristössä tarjoutuviin kommunikaatiotilanteisiin, esimerkiksi niin, että oppilas käyttää oppiaineelle ominaista kielellistä ainesta tai noudattaa kouludiskursseissa hyväksytyjä normeja. Oppiminen on toisin sanoen jatkuvasti muuttuvaa toimijuutta (Niemelä 2008: 50). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta lähtien voidaan kuitenkin perustella, että oppiminen ei ole vain oppilaan prosessi, vaan muuttunut toimijuus muuttaa osaltaan myös itse toimintaa. Aiemmin haasteellisista oppimistoiminnoista tulee näin vähemmän haasteellisia ja oppilaat tarvitsevat uusia mielekkäitä oppimishaasteita. Van Lier (2000: 253) toteaaakin, ettei kielenoppiminen ole tiettyjen lingvististen rakenteiden representaatioiden muodostumista aivoihin, vaan kielenoppimisen analysoinnissa

tulisi keskittyä oppijaan tai toimintaan. Hän jatkaa toteamalla, ettemme omista kieltä, vaan opimme, kuinka sitä pitää käyttää ja kuinka sen avulla voidaan elää.

2.2.2 Sisältöjen oppiminen kaksikielisessä opetuksessa sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Oppilaiden kyky käyttää kielikylpykieltään ajattelun välineenä on keskeinen edellytys kielikylpyopetuksen onnistumiselle. Kun tarkastellaan eri oppiaineiden tietoja/taitoja kulttuurisesti ja sosiaalisesti hankittuina ja muokattuina kokonaisuuksina, voidaan todeta, että jokaisen oppiaineeseen kuuluu läheisesti juuri sille tyypillinen tapa hahmottaa ja kuvailla todellisuutta. Tämä koskee niin oppiaineelle tyypillisiä käsitejärjestelmiä, sanoja ja termejä kuin toimintatapojakin. Kielen käyttö oppimisen välineenä korostaa tarvetta nähdä kieli laajemmasta näkökulmasta kuin pelkkänä kieliopillisena ja suhteellisen staattisena järjestelmänä. Tärkeäksi tehtäväksi nouseekin oppiainekohtaiseen kieleen sosiaalistuminen osana opetusta. Tämä oppisisältöjen kieleen sosiaalistuminen tapahtuu kielikylvyssä kahdella eri kielellä. Menetelmän onnistumisen kannalta on tärkeää, että sekä oppilaan kyky käyttää kumpaakin kieltä ajattelun välineenä että sisältötavoitteet huomioidaan yhtä lailla.

Skutnabb-Kankaan (1981) ja Cumminsin (1984) teoreettiset käsitteet arkikielen ja kouluissa tarvittavan kielen eroista ja vaatimuksista maahanmuuttajayhteisissä auttavat ymmärtämään myös kaksikielistä sisältöjen oppimista kielikylvyssä. Arkipäiväisten ”tässä ja nyt” -kielitaitojen omaksuminen on melko nopeaa ja tapahtuneen normaalisti jo muutamassa vuodessa. Sosiokulttuurisen näkökulman edelläkävijä Vygotsky toteaa arkipäivän käsitteiden muodostuvan epäsuorasti osana sosiaalistumista, mutta tieteelliset käsitteet vaativat usein, että joku ulkopuolinen tekijä tietoisesti tutustuttaa ja esittelee tarvittavat symbolit ja merkit (Lantolf 2011: 32). Vastaavasti tieteelliset käsitteet eli kognitiivis-akateemiset käsitteet ja kielitaito vaativat huomattavasti enemmän aikaa, Cumminsin mukaan viidestä seitsemään vuotta. Kouluissa tarvittava kieli on usein abstraktia, eikä kommunikaatiossa ole mahdollista hyödyntää samalla tavalla kontekstuaalisia vihjeitä tai apuvälineitä (esimerkiksi tulkita eleitä ja ilmeitä, käyttää muita aisteja apuna) kuin arkipäiväisessä viestinnässä. Haasteellista on lisäksi, ettei tämän koululle tyypillisen kielen omaksuminen lopu missään vaiheessa, vaan sitä tulee kehittää koko koulunkäynnin ajan. Tämä tarkoittaa, ettei kielikylvyssä voida luopua kieltä ja sisältöä integroivista opetusmenetelmistä siinä vaiheessa, kun oppilaille vaikuttaa olevan tietty pintasujuvuus kielikylpykielen käytössä, vaan kieltä ajattelun välineenä tulee kehittää koko ajan. Vaativampien asiategistien ymmärtäminen

ja tuottaminen tarvitsee parikseen abstraktimman kielikylpykielisen käsitemaailman.

2.2.3 Sosiokulttuurisen näkökulman vaikutus oppimiskäsityksiin ja opetuksen järjestämiseen

Opettaja saa sosiaaliculttuurisessa näkökulmassa kognitiivista näkökulmaa suuremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan oppimiseen. Oppiminen ei ole ainoastaan oppilaan biologisen kehityksen tulosta vaan enemmänkin yhteistoimintaa. Keskeinen teoreettinen käsite on Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, *Zone of Proximal Development* tai *ZPD*. Lähikehityksen vyöhyke kuvastaa mistä lapsi voi suoriutua kielellisesti, sisällöllisesti tai sosiaalisesti asiantuntijan tukemana verrattuna siihen mistä lapsi voi selviytyä omin avuin. Asiantuntija voi olla opettaja, mutta yhtä hyvin myös toinen oppilas. Lähivyöhyke ei siis ole konkreettinen paikka tai selkeästi rajattavissa oleva universaali kaikille yhteinen kehitystaso, vaan se on yksilöllisten ja yhteistoiminnallisten ominaisuuksien maksimaalista hyödyntämistä tietyssä kontekstissa. Käsitteellä on kosketuspintaa Krashenin (1985) ymmärrettävän syötteen käsitteeseen, mutta siinä missä Krashenin käsite viittaa kielelliseen tasoon, Vygotskyn käsite viittaa toiminnan kaikkiin osalualueisiin (Swain, Kinnear & Steinman 2011:20–21).

Gibbons (2010:42–43) vaihtaa Vygotskyn teoreettisen ZPD:n käsitteen luokkahuoneen todellisuuteen paremmin sopivaksi ilmaisuksi eli *haastevyöhykkeellä oppimiseksi* (englanniksi *Learning in challenge zone*). Taustalla heijastelee Cummins (1984) kognitiivisesti vaativan opetuksen teoria, jonka mukaan opetuksen tulee olla sopivalla vaatimustasolla ja siirtyä aina konkreettisesta opetuksesta kohti abstraktimpaa. Kognitiivisesti haasteellista oppimista tuetaan aktiivisesti. Tätä tukea (eng. *scaffolding*) Gibbons (2010: 42) kuvailee väliaikaiseksi ohjaukseksi, jonka tarkoituksena on valmentaa oppilaita tiettyyn toimintatapaan ja siihen liittyvään kieleen tulevaisuudessa. Tuen avulla oppilas saa apua uusien käsitteiden ymmärtämisessä ja ohjausta niiden käytössä. Lisäksi oppilaat saavat ohjausta siinä, kuinka erilaisista tehtävistä suoriudutaan, niin että he voivat jatkossa suoriutua näistä tehtävistä itsenäisemmin. Parhaimmillaan opetus järjestetään niin, että oppiminen on kaikille oppilaille kognitiivisesti vaativaa, mutta oppimista tuetaan samalla runsaasti. Kognitiivisesti vaativat oppimistilanteet, joissa oppilas ei saa oppimisen tukea, saattavat johtaa oppilaiden turhautumiseen ja oppimistulosten heikkenemiseen. Vastaavasti kognitiivisesti liian vähän vaativat oppimistilanteet eivät motivoi oppimaan.

2.3 Yksikielisestä lapsesta monikieliseksi nuoreksi muuttuvassa maailmassa

Tässä luvussa lyhyesti esitellyt teoriat oppimisesta, oppimisenäkemyksistä, kaksikielisestä opetuksesta sekä kognition ja vuorovaikutuksen ja yksilön ja yhteisöllisyyden välisistä kosketuspinnosta selittävät omalta osaltaan kielikylvyn keskeisiä periaatteita. Periaatteiden muokkaaminen uusiksi vaatii aina syvällisen pohdiskelun taustalla vaikuttavista tekijöistä. Esitellyissä teorioissa näkyy vahvasti koulussa tapahtuva oppiminen ja ne mahdollisuudet, joita koulu pystyy kaksikielisen opetuksen avulla tarjoamaan oppilaille kahden kielen oppimiseen, ilman että muiden oppiaineiden oppisisältöjen omaksuminen vaikeutuu. On kuitenkin helppo todeta, ettei kaikkea oppimista voida lukea kaksikielisen koulutuksen ansioksi, vaan oppimiseen vaikuttavat kouluopetuksen lisäksi monet muutkin asiat. Tilanteeseen sopiva kuvaus on erään kokeneen opettajan Kansallisten kielikylpypäivien 2013 illallisella kirjoittajalle huudahtama toteamus *Ei kielikylpy ole vain kieltä! Kielikylpy on kaikkea. Se on ilma, jota hengitämme ja elämä, jota elämme!*

Jos tämä huudahdus otetaan kielikylvyn määritelmän ja teoreettisen taustan lähtökohdaksi, avautuu kielikylpytutkimukselle uusia ulottuvuuksia. Kielikylvyn käsitteeseen sisältyy tuolloin koko lapsen henkinen ja fyysinen kehitys sekä kasvu ja kasvatus osana suomalaista kulttuuriperintöä. Kielikylpy on osa muuttuvaa demokraattista yhteiskuntaa, ja siinä tulee tiedollisten, taidollisten ja taloudellisten näkökulmien lisäksi pohtia lasten turvallisuutta ja hyvinvointia. Kielikylpy antaa oppilaille mahdollisuuden ainutlaatuisen kaksi- tai monikielisyteen, jos tarkastellaan puhtaasti kielitaitoa tai laajemmin kokonaisvaltaista kulttuuri-identiteettiä. Kielikylpyyn osallistuvat lapset ovat kielikylvyn aloittaessaan samalla viivalla, eli heillä ei ole mainittavaa taitoa kielikylpykielessä. Kielikylpy aloitetaan Suomessa yleisimmin 4–5 ikävuoden aikana, mikä tarkoittaa, että lapsilla on melko pitkälle kehittynyt äidinkieli, vaikka yksilölliset vaihtelut ensikielen omaksumisen suhteen saattavat olla suuret. Kielikylpylapset ovat siis kielikylvyn alkaessa melko yksikielisiä lapsia, ja he omaksuvat toisen kielen ensimmäisen kielen jälkeen perättäisen monikielisuuden periaatteen mukaan. Ruotsin kieli ei myöskään yleisesti ottaen saa äidinkielenomaista asemaa lapsen elämässä, koska kielikylpykieli rajoittuu ensin vain varhaiskasvatukseen ja myöhemmin koulun piiriin. Kielikylpylapset eroavat luonnollisesti täysin yksikielisistä lapsista, mutta he eroavat myös simultaanisesti kaksikielisistä lapsista, joiden elämään suomi ja ruotsi ovat kuuluneet syntymästä asti. Näillä lapsilla kaksikielisyys on osa kotioloja ja varhaiskasvatus ja koulu ovat suureksi osaksi yksikielisiä. Kielikylpyoppilaat ovat siis ainutlaatuisella tavalla yksikielisiä lapsia, joista kasvaa ainakin jossakin mielessä kaksi- tai monikielisiä nuoria.

Kielikylpytutkimuksessa on usein vertailtu kielikylpyoppilaiden oppimistuloksia joko yksikielisiin tai syntymästään kaksikielisiin oppilaisiin. Vertailut ovat mielenkiintoisia, mutta voidaan kysyä tulisiko kielikylpyoppilaiden oppimisprosesseja, identiteettiä, kasvua ja kehitystä kuvailla entistä laajemmassa mittakaavassa sellaisena kuin se ilmenee, tunnustaen samalla kaksikielisyyteen koulun avulla kasvamisen erityisosa-alueet. Ajatus monikieliseksi nuoreksi kasvamisesta muuttuvassa länsimaisessa, mutta myös globaalissa, yhteiskunnassa kaipaakin perinteisten opetukseen liittyvää kielikylpymääritelmien lisäksi rinnalleen toisenlaista yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvää määritelmää, joka ottaa paremmin huomioon kielikylvyn mahdollisuudet tukea kotimaista kaksikielistä kulttuuri-identiteettiä, ja sen mahdollisuudet tukea oppilaiden valmiutta ottaa vastaan uusia kerroksia omaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiin ja jossa yhdistyvät niin sisäiset kognitiiviset toiminnot kuin yhteisölliset sosiaaliset arvot.

Varhainen täydellinen kielikylpy on perusopetukseen sisältyvä erityiseen pedagogiseen menetelmään perustuva ohjelma, jonka tavoitteena on antaa yksikielisille oppilaille mahdollisuus ns. kasvavaan monikielisyyteen tukemalla oppilaan kieli- ja kulttuuritietoisuutta ja kielitaitoa useammassa kielessä. Kielikylvyn tavoitteena on harjoituttaa oppilaita aktiiviseen monikieliseen toimijuuteen ja antaa heille eväitä monikielisen muuttuvan maailman kohtaamiseen (Björklund & Mård-Miettinen 2011). Kielikylvyssä kasvatetaan ensisijaisesti kielenkäyttäjiä, ei kielenkääntäjiä.

3 KIELIKYLVYN YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS

3.1 Kielikylvyn lähtöasetelmat ja kehityssuunnat

Kielikylpy on lähtöisin Kanadasta, josta se aikoinaan levisi myös Suomeen. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kielikylvyn kehityssuuntauksia näissä maissa. Perinteisten kielikylpymaiden Kanadan ja Suomen lisäksi kielikylpyä järjestetään toki muuallakin. Eri maiden kielikylpyohjelmia vertailtaessa on tärkeää huomioida eri maiden yhteiskunnalliset olot ja eri kielten asema. Myös kansainvälisesti tarkasteltuna käytössä olevassa termistössä on toivomisen varaa, ja kielikylvyksi saatetaan kutsua ohjelmia ja lähestymistapoja, jotka eivät täytä keskeisiä kielikylpykriteerejä. Johnson ja Swain (1997) jakavat keskeiset kielikylpyperiaatteet sisältävät ohjelmat viiteen eri ryhmään. Perinteisen enemmistökieliselä lapsille suunnatun vähemmistökielisen kielikylvyn lisäksi he puhuvat vieraskielistä kielikylvystä (esimerkiksi ranskan kielen kielikylpy Australiassa), alkuperäiskielten elvyttämiseen suunnatusta kielikylvystä (esimerkiksi Havaijin kielikylpy), alkuperäiskielen aseman parantamiseen suunnatusta kielikylvystä (esimerkiksi Baskin kielen kielikylpy Baskimaalla) ja valtakielisestä kielikylvystä (esimerkiksi englanninkielinen CLIL-opetus).

3.1.1 *Kanada*

Kanadalaisen kielikylvyn katsotaan saaneen alkunsa St. Lambertissa 1965, vaikka kieltä ja sisältöä integroivia opetusjärjestelyitä oli tietysti järjestetty eri muodoissa jo aikaisemmin (Laurén 1999: 30–38). St. Lambertin kokeilu dokumentoitiin tiedeellisesti, mikä saattaa osaltaan selittää ohjelman saaman huomion. Kielikylvyn idea syntyi englanninkielisten vanhempien aloitteesta, kun nämä halusivat lastensa oppivan Kanadan toista virallista kieltä, vähemmistökieltä ranskaa. Taustalla oli perinteisen kielenopetuksen riittämättömyys työmarkkinoilla tarvittavan kielitaidon hankkimiseksi ja halu tarjota lapsille luonnollinen toisen kielen oppimisympäristö. Tarkempi kuvaus kielikylvyn syntyyn johtaneista historiallisista tekijöistä on luettavissa Mikko Saaren (2006) väitöskirjasta.

Ensimmäisen kielikylpykokeilun taustalla ei luonnollisesti ollut aikaisempaa tutkimustietoa, jonka varaan odotuksia oppimisen suhteen olisi voitu rakentaa. Tästä syystä ensimmäiselle kielikylpyryhmälle asetetut tavoitteet olivat melko ylimalkaisia. Lasten tuli oppia puhumaan, kirjoittamaan ja lukemaan ranskaa, heidän tuli saavuttaa samat tiedot ja taidot kaikissa oppiaineissa kuin muiden oppilaiden

ja tämän lisäksi heidän tuli perehtyä ja arvostaa molemmankielistä kulttuuria ja kulttuurien edustajia. Ensimmäisen kielikylpyryhmän kohdalla kielipedagogiset ratkaisut eivät olleet keskeisessä asemassa, vaan opettaja oli yksikielinen ranskankielinen. (Laurén 1999: 42–44). Tarve erityisesti kielikylpyopettajille suunnatusta koulutuksesta nousi kuitenkin nopeasti keskustelun aiheeksi kielikylvyn levitessä (Obadia 1995: 77).

Kanadalainen kielikylpy jatkaa suosiotaan. Vuonna 2010–2011 kielikylpyoppilaiden määrä nousi uuteen ennätykseen, kun 6,4 % Kanadan koululaisista (noin 341 000 oppilasta) osallistui kielikylpyyn. Mielenkiintoiseksi suosion nousun tekee se, että yleisesti ottaen kanadalaisten koululaisten määrä on samaan aikaan laskenut. (Statistics Canada 2013). Yhtenä syynä kielikylvyn lisääntyvään suosioon saattaa olla toisen sukupolven kielikylpijät. Ensimmäisen sukupolven kielikylpyoppilaat valitsevat kielikylvyn myös lapsilleen ja muodostavat näin kielellisen jatkumon. (Friesen 2013). Kahden sukupolven kielikylpyperheiden kielelliset taustat poikkeavat luonnollisesti alkuperäisestä tavoitteesta tarjota kielikylpyä yksikielisten perheiden lapsille. Tämä avaa mielenkiintoisia kysymyksiä uudesta kielellisestä kaksikielisestä kielikylpyprofiilista ja kielikylvyn vaikutuksista yhteiskunnalliseen kaksikielisyyteen.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat myös johtaneet alkuperäisten kielikylpyperiaatteiden uudelleen arvioimiseen lasten kielellisen taustan suhteen. Swain & Lapkin (2005) määrittelivät uusiksi kielikylpyoppilaiden kielellistä taustaa koskevan periaatteen. Vaikka kielikylpy on edelleen suunnattu englanninkielisille lapsille, ei Swainin ja Lapkinin mukaan ole syytä sulkea pois lapsia, jotka ovat jo kielikylpyyn tullessaan kaksikielisiä tai joille englanti on toinen vieras kieli ja kielikylpykieli kolmas vieras kieli. Kielikylpyoppilaiden aikaisempaa monimuotoisempaa kielitaustaa voidaan hyödyntää tietoisesti myös pedagogisesti. Dagenais (2008) ja Dagenais, Walsh, Armand ja Maraillet (2008) pohdiskelevat kielellistä tietoutta lisäävien toimintojen roolia kielikylvyssä, jolloin kielikylpyoppilaiden kielellistä tietoisuutta eri kielten piirteistä ja niihin liittyvistä kulttuureista lisätään. Kielellistä tietoisuutta lisäävien toimintojen avulla monikielisten lasten äänet voidaan saada kuuluviin myös opetusperiaatteiltaan yksikielisessä kielikylvyssä.

Kielikylvyn suosiosta huolimatta kielikylvyn kautta saavutettavissa oleva kaksikielisyys on koettu osittain ristiriitaiseksi. Roy ja Galiev (2011: 371–372) tarkastelevat artikkelissaan kanadalaisia kaksikielisyysnäkemymiä ja niiden tuomia haasteita kielikylpyoppilaille. He toteavat, että kielikylvyssä englanninkieliset lapset saavuttavat kulttuurista ja kielellistä lisäarvoa, sosiaalista hyvinvointia ja valtaa kanadalaisessa yhteiskunnassa. Tämä puolestaan aiheuttaa ranskankielisissä kanadalaisissa pelkoa siitä, että ranskan kielestä tulee kulttuurisen identiteetin

sijaan pelkkä taloudellinen resurssi, joka voidaan hankkia käyttämättä sitä aktiivisesti jokapäiväisessä kommunikaatiossa. Pelko saattaa Royn ja Galievin mukaan selittää joidenkin ranskankielisten suvaitsemattomuuden kielikylpyoppilaiden ranskankieltä kohtaan. Tämä johtaa siihen, että kielikylpyoppilaita ei aina hyväksytä ranskankielisten kaksikielisten tapaan kaksikielisiksi, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että kaksikielisille tyypillinen normaali koodinvaihto koetaan usein puutteelliseksi kielitaidoksi, kun kyseessä on kielikylvyn kautta kaksikielisyytensä saavuttanut henkilö. Tutkijat toteavat, että kielikylpyoppilaiden uuden kaksikielisen profiilin määrittelyyn ei voida käyttää yksikielistä ihannetta ja että koulutuksen edustajien tulee enenevässä määrin tiedostaa oppilaiden monikieliset resurssit.

Kielikylvyn loistoa Kanadassa himmentävät itsepintaiset syytökset, joiden mukaan kielikylpy on elitistinen koulutusohjelma. Näin siitä huolimatta, että sitä tarjotaan kaikille, eikä lapsia testata ennen kielikylvyn alkua (toisin sanoen kaikki lapset saavat osallistua kielikylpyyn). Wise (2011) on kriittisen kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla analysoinut, kuinka kielikylpyoppilaiden oikeus osallistua erityisopetukseen Kanadassa on oikeudenmukaisuuden kannalta kiperä kysymys. Hän tarkastelee artikkelissaan, miksi kielikylvyn eri sidosryhmät kannustavat koulunkäyntiinsä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita siirtymään yksikieliseen ohjelmaan vaikka tutkimustulokset osoittavat tukea tarvitsevien oppilaiden selviävän kielikylvyssä omien edellytysten mukaisesti, jos he saavat oppimiseen tarvittavaa tukea (lue lisää oppimisen tuesta kielikylvyssä kappaleesta 4.2.7). Kanadalaisessa kielikylvyssä ei kuitenkaan aina tarjota erityisopetuksen resursseja samassa mittakaavassa kuin yksikielisessä opetuksessa, vaikka tämä järjestely ei Wisen mukaan ole lainsäädännöllisesti tai rahoituksellisesti perusteltua. Wise (2011: 183–185) nostaa pohdiskeltavaksi mahdollisia syitä siihen, että vallitseva tilanne periaatteessa hyväksytään, koska tilannetta ei aktiivisesti yritetä korjata ja tarjoaa vaihtoehtoja sille, kuinka elitismiin leimasta voitaisiin päästä aktiivisilla valinnoilla eroon, jos kielikylvyn eri sidosryhmät todella sitoutuvat niihin.

3.1.2 Suomi

Kielikylpy saapui Suomeen Vaasan yliopiston professori Christer Laurénin tutustuttua kielikylpyohjelmaan Kanadan vierailullaan. Hän totesi kielikylvyn olevan sopiva malli myös suomalaisen kaksikielisyyden tukemiseen ja herätti kielikylpykiinnostuksen poliittisella tasolla Vaasassa. Vaasan aidosti kaksikielinen ympäristö antoi kielikylvyille hyvät lähtökohdat, ja opetuskokeiluluvan myöntämisen myötä kielikylpy saattoi alkaa Vaasassa 1987. Suomalainen kielikylpy sai alkunsa poliittisesti aktiivisilta tahoilta, ja kielikylpyopetukseen ja kielikylpytutkimukseen perehtyneeltä professorilta, eli lähtökohdiltaan eri tahoilta kuin vanhempien aloit-

teesta alkanut kanadalainen kielikylpy. Kielikylvyn laajeneminen Suomessa muihin kaupunkeihin sai kuitenkin alkunsa vanhempien kiinnostuksesta ja kysynnän lisääntymisestä. (Tarkempi kuvaus kielikylvyn alkuvaiheista Suomessa, ks. Laurén 1999: 78–91).

Suomalaisen kielikylvyn lähtökohdaksi valittiin varhainen täydellinen kielikylpy, joka oli runsaan kanadalaisen tutkimuksen avulla todettu tehokkaimmaksi kielikylvyn muodoksi. Kanadalaista alkuperäistä mallia ja sen tavoitteita muokattiin suomalaisiin olosuhteisiin paremmin soveltuviksi. Suomalaisen perusopetuksen eräs tärkeä tehtävä on suomalaisen kulttuuriperinnön ja oman kulttuurin edistäminen. Suomenkielinen kulttuuri juhlitaan ja perinteineen haluttiin kiinteästi mukaan myös kielikylpyoppilaiden kouluarkeen, jonka vuoksi äidinkielen ja äidinkielen opetus aloitettiin jo ensimmäiseltä luokalta. Tämä varhainen ensikielinen opetus painottaa suullista viestintää, sillä oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielilläään. Äidinkielen opetuksen lisäksi suomalaiseen perusopetukseen kuuluu useamman kielen opiskelu. Ensimmäinen vieras kieli alkoi kielikylvyn alussa viidennellä luokalla. Yleinen suuntaus kielenopetuksen varhentamisesta näkyy myös kielikylvyssä, jossa nykyään ensimmäinen vieras kieli (kielikylpykielen lisäksi) aloitetaan leikinomaisesti jopa ensimmäisellä luokalla, mutta yleensä toisella tai kolmannella luokalla. Äidinkielen varhainen aloitusajankohda ja suomalaisen kielikylvyn monikielinen suuntaus selittää sitä, miksi kielikylpykielisen opetuksen osuus on koko opetusohjelmassa hieman yleistä kansainvälistä tasoa vähäisempi. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 155–157, Buss & Mård 1999: 14–16). Kielikylpyä seurattiin tieteellisen tutkimuksen avulla ja vaasalaista kielikylpyä kehitettiin eri verkostojen yhteisessä kielikylvyn kehitys- ja seurantaryhmässä.

Kielikylpyä tuetaan yhteiskunnallisesti, ja kielikylvyn laajentumista kannatetaan kansallisella poliittisella tasolla (ks. esimerkiksi *Kansalliskielistrategia* 2012: 34–35; 43), mutta kasvu ei ole 1990-luvun alun jälkeen ollut voimakasta. Kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen kartoituksessa (Kangasvieri & al. 2012: 24) arvioitiin kielikylpyyn osallistuvan Suomessa n. 4 200 lasta/oppilasta ja kielikylvyn jatkumon toteutuvan kymmenellä paikkakunnalla. Kielikylpyoppilaiden osuus koulu- ja koululaisista on siis alle prosentti. Kanadan lukuihin on Suomessa siis vielä pitkä matka. Kielikylvyn kysynnän ennakoita jatkossa kasvavan, mutta kunnat ovat varovaisia eivätkä usko tarjonnan lisääntyvän kysynnän odottamalla tavalla (Kangasvieri & al. 2012: 59–60). Varovaisen tarjonnan lisäyksen syyksi ilmoitetaan esimerkiksi pula pätevistä opettajista.

Bergroth (2007) kartoitti syksyllä 2004 kielikylvyssä aloittaneiden perheiden kielillisiä ja sosioekonomisia taustoja. Kartoituksesta ilmenee, että suomalaiset kie-

kielikylpyperheet ovat tavallisia kaupunkilaisperheitä, joissa vanhemmat ovat mukana työelämässä. Kielikylpyvanhempien koulutustaso vastaa kansallista keskiarvoa. Vertailu on tosin vaikeaa, koska sopivaa vertailuryhmää ei ollut tarjolla kielikylpypaikkakuntien vastaavan ikäryhmän ei-kielikylvyssä olevista varhaiskasvatukseen osallistuvista perheistä. Paikkakunnittain tarkasteltuna koulutustaustoissa on suuriakin eroja, mutta erot mukailevat alueen koulutustasoa. Kielikylpyvanhemmat työskentelevät monesti teknisellä, tieteellisellä tai humanistisella alalla, eli aloilla, joissa kielitaidon tarve on näkyvä. Kielellisiltä taustoiltaan ja toimintoiltaan kielikylpyperheet ovat lähes aina yksikielisesti suomenkielisiä. Tämä tarkoittaa, että useimmiten kaikki perheenjäsenet puhuvat vain suomea kielikylpylapsen kanssa. Niissä perheissä, joissa myös vanhempi sisarus on osallistunut kielikylpyyn, yksikielisyys on vaihtunut monimuotoisempaan kielimaiseen, niin että vanhempi sisarus saattaa puhua sekä suomea että ruotsia nuoremmalle sisarukselleen. Kielikylpyperheiden kaksikielisen ympäristön hyödyntäminen ruotsin kielen oppimiseksi vaikuttaa olevan kartoituksen mukaan vähäistä.

Kielikylpyvanhemmat perustelevat kielikylvyn valintaa kielitaidon tarpeellisuudella kaksikielisellä paikkakunnalla. Kielitaidon todettiin avaavan opiskelupaikkoja ja lisäävän lasten mahdollisuuksia tulevaisuuden työmarkkinoilla, ja itse kielinoppiminen koettiin kielikylvyssä helpoksi, luonnolliseksi ja jopa osittain huomaamattomaksi. Kielikylvyssä lapset tutustuvat vanhempien vastausten mukaan suomenruotsalaiseen kulttuuriin ja ymmärtävät eri kulttuureja, mikä puolestaan kasvattaa lapsista suvaitsevaisia yksilöitä. Vastauksissa perusteltiin kielikylvyn valintaa myös sillä, että kielikylvyn opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja tutkittuja, opetusryhmät ovat pieniä ja pysyviä ja kodin ja koulun väliset yhteydet ovat tiiviitä. Vastaajien joukossa oli myös vanhempia, jotka valitsivat kielikylvyn eri käytännön syistä (esimerkiksi kielikylpykoulun läheinen sijainti). Kielikylpyvanhempien odotukset ruotsin kielen oppimisen suhteen vaihtelivat suuresti muuttaman fraasin ymmärtämisestä aina äidinkieliiseen tasoon. Vanhemmat toivoivat kuitenkin erityisesti, että oppilaat uskaltaisivat käyttää kieltä.

3.2 Suomalaisen lainsäädännön puitteet kielikylvyille

Tässä alaluvussa tarkastellaan ruotsin kielen kielikylpyä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kielikylpyopetuksessa, kuten kaikessa muussakin perusopetuksessa, tulee noudattaa eri ohjausasiakirjoissa asetettuja puitteita. Tärkeimpiä kielikylpyopetusta sääteleviä ohjausdokumenteja ovat *Perusopetuslaki* (628/1998) ja *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta* (422/2012). Valtioneuvoksen asetuksen 2. luvussa kuvataan suomalaisen perusopetuksen tavoitteet. Nämä tavoitteet ovat:

kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeelliset tiedot ja taidot ja sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Tässä teoksessa ei ole mahdollisuutta lähteä avaamaan perusopetuksen yleistä arvopohjaa tarkemmin, mutta lukijan on hyvä pitää mielessään, että kielikylvyn perimmäinen tavoite on sama kuin missä tahansa muussa suomalaisessa koulussa, eli turvata oppilaiden kasvu tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Kielikylvyn ja arvopohjan suhdetta toisiinsa voidaan lähestyä miettimällä, mitä lisäarvoa kielikylpyopetus tuo verrattuna yksikieliseen koulutukseen, eli miten se voi erityspiirteillään tukea perusopetuksen tavoitteiden toteutumista (lue lisää 3.3.2).

Perusopetuslaissa (1998/628, 10 §) määritellään tarkemmin koulun opetuskieli ja muut kielet. Koulun opetuskieli on lain mukaan joko suomi tai ruotsi. Tässä kohdalla viitataan suomalaisen koulutusjärjestelmän kaksikielisyyteen, eli suomenkielisten koulujen opetuskieli on suomi ja ruotsinkielisten koulujen opetuskieli on ruotsi. Ruotsinkielinen kielikylpy on suunnattu suomenkielisille oppilaille suomenkielisen opetusjärjestelmän puitteissa, minkä vuoksi perusopetuslain mukainen kielikylpykoulun opetuskieli on suomi. Ruotsinkielisen opetuksen antamisen suomenkielisessä koulussa mahdollistaa lain virke *Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla äidinkielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta*. Lakitekstissä sekoittuvat harmillisesti termit oppilaan oma äidinkieli ja koulun opetuskieli, mikä heijastelee kovin yksikielistä näkemystä suomalaisista perusopetukseen osallistuvista oppilaista. Kielikylvyssä oppilaiden oma äidinkieli ja koulun opetuskieli ovat kuitenkin usein sama, eli suomi. Perusopetuslakiin sisältyy vaatimus kielikylvyn vapaaehtaisuudesta, sillä laissa mainitaan, että jos opetusta annetaan useammalla kielellä, huoltaja saa valita opetuskielen.

Perusopetuslain (1998/628) 12. pykälässä terminologinen epämääräisyys jatkuu, kun säädetään äidinkielen opetuksesta perusopetuksessa. Lain mukaan *äidinkieleinä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä*. Näin perusopetuslaissa tulkitaan oppilaan oman äidinkielen, oppilaan opetuskielen ja koulun opetuskielen olevan suomenkielisessä opetusjärjestelmässä suomi. Kielikylvyssä tämä kuvaa pitkälti todellisuutta. Kielikylpyoppilaat ovat äidinkieleltään suomenkielisiä, koulun opetuskieli on suomi ja äidinkielenä heille opetetaan suomea.

Kielikylvyssä osa äidinkielen oppimäärän sisällöistä opetetaan kuitenkin ruotsiksi, mikä on ristiriidassa perusopetuslain äidinkielen opetusta koskevan pykälän kanssa. Ruotsin kielellä annettavan äidinkielen sisältöjen opetuksen suomenkielisessä koulussa mahdollistaa Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) 8. pykälä kieltenopetusta koskevista erityissäännöksistä: *Jos opetus annetaan osittain tai koko-*

naan muulla kuin koulun opetuskielellä, voidaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen opettamiseen käytettävä tuntimäärä jakaa [--] järjestäjän päättämällä tavalla. [--] Koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärän tulee olla kuitenkin vähintään puolet äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen 6 tai 7 §:n mukaisesta tunti- ja kurssimäärästä perusopetuksen aikana. Käytännössä tämä tarkoittaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän 42 vuosiviikkotuntia yhdistetään A1-kielen 16 vuosiviikkotuntiin. Yhdistetystä tuntimäärästä puolet eli 29 vuosiviikkotuntia on opetettava suomeksi. Luonnollisesti tuntien siirtäminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä A1-kielen oppimäärään edellyttää, että myös oppisisältöjä siirretään soveltuvin osin A1-kielen opetukselliseksi sisällöiksi. Käsiteltäessä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää on hyvä muistaa, että suuri osa äidinkielen oppisisällöistä ei liity tiettyyn kieleen (tässä tapauksessa suomen kieleen) vaan ne sisältävät yleisiä viestintä-, kirjaston käytön, digitaalisten apuvälineiden käytön ja lähdekritiikin perustaitoja, eli taitoja, joita voidaan opettaa myös kielikylpykielellä.

Kielikylpyä tarjoavien opetuksen järjestäjien tehtävänä on pohtia äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin (kielikylpykielen) symbioosia monesta eri näkökulmasta. Vähimmäisvaatimus kielten yhteiselon ymmärtämiseksi olisi koko perusopetuksen kattava suunnitelma, jonka laatimiseen osallistuvat sekä äidinkielen että A1-kielen opettajat. Jos paikkakunnalla on tämän lisäksi mahdollista hyödyntää ruotsia äidinkielenä, äidinkielenomaisena kielenä tai toisena kielenä opettavien asiantuntemusta, näillä opettajilla saattaa olla annettavaa keskusteluun kaksikielisen kielenoppimisen näkökulmasta. Lisäarvoa keskusteluun antavat myös eri aineiden opettajien oman oppiaineensa kielellisten vaatimuksien ja tarpeiden tuntemus. Jotta sisällöllisessä keskustelussa kaikki osa-puolet käyttävät samoja käsitteitä on tärkeää tarkentaa muutamia keskeisiä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A1-kielen oppimäärien yhdistämiseen liittyviä käsitteitä. Taulukoissa 1, 2 ja 3 esitetään kolme eri näkökulmaa, joiden avulla kielikylvyn kahden pääkielen yhteiselo voidaan tarkastella. Nämä näkökulmat ovat tuntijaon mukainen tarkastelu (taulukko 1), äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöihin käytettävä todellinen aika (taulukko 2) ja oppimäärien opetuksessa käytettävät kielet (taulukko 3).

Taulukko 1. Valtionneuvoston asetuksen (422/2012) mahdollistama äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-kielen *tuntijako* yleisopetuksessa ja kielikylvyssä vuosiviikkotunteina (vvt) koko perusopetuksen aikana.

	Äidinkieli ja kirjallisuus	A1-kieli (ruotsi)	Yhteensä
Yleisopetus	42 vvt	16 vvt	58 vvt
Kielikylpy	29 vvt	29 vvt	58 vvt

Taulukossa 1 kuvataan *Valtioneuvoston asetuksen (422/2012)* antamat rajat sille, kuinka koulun opetuskielen mukaisessa yksikielisessä opetuksessa (taulukossa *yleisopetus*) ja kielikylvyssä äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-kielen vuosiviikkotunnit voidaan jakaa eri tavoin. Taulukossa esitetty kielikylvyn tuntijako käsittelee suurimman mahdollisen vuosiviikkotuntimäärän siirtämisen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä A1-kielen (eli kielikylpykielen) oppimäärään. Asiaan perehtymättömälle kielikylvyn rajusti vähäisempi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän opetus saattaa vaikuttaa huolestuttavalta. Kuinka oppilaat voivat saavuttaa oppiaineen tavoitteet, jos tuntimäärää on supistettu 30 prosenttia? Tämän vuoksi on tärkeää, että eri oppiaineisiin annettujen *tuntimäärien* lisäksi näiden kahden oppimäärän *sisältöjä* tarkastellaan yli perinteisten oppiainerajojen.

Taulukko 2. Esimerkinomainen äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin oppimäärän sisältöihin käytettävä todellinen aika yleisopetuksessa ja kielikylvyssä vuosiviikkotunteina (vvt) koko perusopetuksen aikana.

	Äidinkieli ja kirjallisuus	A1-kieli (ruotsi)	Yhteensä
Yleisopetus	42 vvt	16 vvt	58 vvt
Kielikylpy	50 vvt	8 vvt	58 vvt

Taulukossa 2 annetaan esimerkki siitä, kuinka äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöihin käytettävät todelliset tuntimäärät saattavat kielikylvyssä poiketa hyvinkin paljon asetuksessa mahdollistetuista tuntimääristä. Näkökulmaa on ehkä helpompi lähestyä A1-kielen kannalta. Varsinkin alakoulun A1-kielen sisällöt sisältyvät kielikylpyoppilailla usein integroituna normaaliin päivittäiseen kielikylpykieliseen kommunikointiin kielikylpykielellä annetun opetuksen puitteissa. A1-kielen sisältöjen opettamiseen ei siis tarvitse käyttää erikseen niin paljon aikaa kuin taulukon 1. mukaan voisi erheellisesti olettaa. Tämä vapauttaa lisää tunteja äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöjen opiskeluun. Näin ollen voidaan todeta, että kielikylvyssä on mahdollista käyttää yksikielistä opetusta enemmän tunteja äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen opiskeluun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että osa A1-kielen resursseista siirrettäisiin koulun opetuskielellä annettavaan opetukseen niin, että koulun opetuskielellä annettava opetus lisääntyisi kielikylpykielisen opetuksen kustannuksella. Kolmas näkökulma äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin yhteiselo on nimittäin se, millä kielellä oppisisältöjä opetetaan.

Taulukko 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin oppisisältöjen *opetuksessa käytettävät kielet* yleisopetuksessa ja kielikylvyssä perusopetuksen aikana. Kielikylpyopetuksen tuntimäärät ovat esimerkinomaisia.

	Äidinkieli ja kirjallisuus	A1-kieli (ruotsi)	Yhteensä
Yleisopetus	42 vvt suomeksi	16 vvt kaksikielisesti (suomi/ruotsi)	58 vvt
Kielikylpy	29 vvt suomeksi 21 vvt ruotsiksi	8 vvt ruotsiksi	58 vvt

Taulukossa 3 kuvataan resurssien (tuntijaon) ja oppisisältöjen sijaan kuvitellun esimerkin avulla sitä, millä kielellä opetusta milloinkin annetaan. Niissä kouluissa, joissa opetus annetaan pelkästään koulun opetuskielellä, äidinkielen ja kirjallisuuden opetus annetaan kokonaisuudessaan yhdellä kielellä. Kieltenopetuksen tunnit ovat yleensä yleisopetuksessa kaksikielisiä, niin että opettaja saattaa samanaikaisesti käyttää sekä koulun opetuskieltä että oppimisen kohteena olevaa kohdekieltä. Kielikylvyssä opettajilla on tiukemmat kielelliset roolit, mikä tarkoittaa, että A1-kielen opettajan opetuskielen ja opetuksessa käytettävien materiaalien tulisi olla kielikylpykielisiä. Näin voidaan sanoa, että A1-kielen opetus ruotsin kielen kielikylvyssä on täysin ruotsinkielistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöjä opetetaan suomeksi vähintään vaadittavat 29 vuosiviikkotuntia. Loput oppimäärään laskettavista sisällöistä voidaan opettaa ruotsiksi.

3.3 Kielikylpy opetussuunnitelmissa

Kielikylpyopetusta ohjaillaan lakitekstien lisäksi voimassa olevalla *Varhaiskasvatussuunnitelmalla*, *Esiopetussuunnitelmalla* ja *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteilla*. Tämän kirjan kirjoittamishetkellä (2013–2014) esiopetussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudet, 2016 voimaan astuvat versiot ovat työn alla. Tämän vuoksi luvussa 3.3.5 luodaan silmäys myös keskeisiin uusien suunnitelmien työvaiheessa nousseisiin kehittämiskysymyksiin.

3.3.1 Varhaiskasvatussuunnitelma 2005

Voimassa oleva Varhaiskasvatussuunnitelma (Vasu) on peräisin vuodelta 2005. Siinä on selkeästi painotettu kielellistä kehittymistä (Välimäki 2011: 13–17). Kieli ja vuorovaikutus tulkitaan lisäksi pohjaksi kaikille muille varhaiskasvatuksen sisällöllisille orientaatioille (sisällöllisiä orientaatioita ovat esimerkiksi matemaattinen orientaatio ja esteettinen orientaatio). Tämän lisäksi kieli ja vuorovaikutus näkyy kaikissa niissä neljässä lapselle ominaisissa tavoissa toimia, jotka on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelmaan. Nämä toimintatavat ovat leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Toimintaansa lapsi tarvitsee kieltä ja kieli puolestaan kehittyy toiminnan myötä. Varhaiskasvatustyöympäristön toiminnan suunnittelulla ja toteutuksella on siis Välimäen mukaan myös yksikielisessä varhaiskasvatustoiminnassa erittäin oleellinen merkitys. Kielikylvyssä kielen rooli on monitahoisempi ja sen suunnitelmalliseen kehittämiseen tulee kiinnittää erityisesti huomiota. Hyvä esimerkki kielen huomioimisesta eri tilanteissa on varhaiskasvatukseen valmistettu teemapaketti *Syven* (Ikäheimo, Hiitola & Mård-Miettinen 2010).

Kielikylpy mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005: 42) seuraavasti: *Kielikylpyä voidaan järjestää toisella kotimaisella tai vähemmistökielellä kolmen vuoden iästä lähtien pääsääntöisesti lapsille, joiden äidinkieli on paikkakunnan enemmistön kieli. Tällöin hyödynnetään kaksikielisen ympäristön mahdollisuus tukea lapsen toisen kotimaisen tai vähemmistökielellä oppimista. Varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn yksikielinen lapsi voi osallistua noin kolmen ikävuoden jälkeen, jolloin äidinkielen taidot ovat kehittyneet niin, ettei uuden kielen oppiminen vaikuta kielteisesti äidinkielen kehitykseen. Kielikylvyssä tulee yhdessä vanhempien kanssa turvata lapsen oman äidinkielen ikätasoinen kehittyminen. Kunnan tulee varmistaa, että varhaiskasvatuksessa aloitettu kielikylpy voi jatkua perusopetuksessa.*

Varhaiskasvatussuunnitelmalla määritellään siis monta keskeistä kielikylvyn piirrettä, joita ei puolestaan esiopetussuunnitelmassa (2010) tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ilmaista yhtä selkeästi (vertaa 3.3.2 ja 3.3.3). Kielikylpyä järjestetään alueen vähemmistökielessä tukeutuen ympäristön kaksikielisyyteen, ja kielikylpy alkaa aikaisintaan kolmannen ikävuoden aikana. Yhteistyössä vanhempien kanssa varmistetaan ja tuetaan iänmukaista mutta yksilöllistä äidinkielen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa muistutetaan myös, ettei kielikylpy jää vain päivähoidon piiriin vaan vaatii kielikylpyä järjestävältä kunnalta pitkäkestoisempaa suunnittelua kielikylvyn jatkumon takaamiseksi. Suunnitelman kuvaus on kaikesta huolimatta melko ylimalkainen, eikä asiaan

perehtymätön saa kuvauksen avulla selkeää mielikuvaa, siitä minkälaisesta toiminnasta kielikylvyssä oikeastaan on kyse.

3.3.2 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*

Suomalaisessa esiopetuksessa ei ole haluttu lähestyä koulumaista opetusta, vaan oppiminen tapahtuu lapsilähtöisesti leikin ja muun lapsille ominaisen toiminnan kautta. Sinko (2011: 23–26) toteaa, että eräs esiopetuksen vaativista tekijöistä on lapsen kielellinen kehittäminen lapsen senhetkiselä tasolla. Tämä voi olla haastavaa, sillä esiopetusvaiheessa lapset saattavat olla kielellisesti eri tavoin ja eri määrin aktiivisissa kotiympäristöissä. Sinko toteaaakin edelleen, että kielen merkityksen tiedostaminen osana opetusta voi olla vaikeaa, koska äidinkielen merkitys huomataan usein vasta siinä vaiheessa, kun kielellisessä kehittämisessä on ongelmia. Kielikylvyssä kielen merkitys on näkyvämmän läsnä kaikessa toiminnassa, koska opettaja ja lapset käyttävät usein kahta eri kieltä, joka asettaa haasteita yhteisen vuorovaikutuksen onnistumiseen.

Esiopetus muuttui Suomessa pakolliseksi vuoden 2015 alusta lähtien. Pakollisen esiopetuksen puolesta puhuu ajatus siitä, että kaikilla lapsilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet ja lähtökohdat koulun alkuun. Kielikylvyssä esiopetus sisältyy luonnollisella tavalla opetusohjelmaan, eli kielikylpyyn osallistuvat lapset osallistuvat myös kielikylpyesiopetukseen. Kielikylpy mainitaankin yhdessä vieraskielisen opetuksen kanssa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2010:53) seuraavalla tavalla: *Esiopetuksen järjestäminen on mahdollista perustaa erilaisille pedagogisille ratkaisuille, joissa korostuu kieli. Tällaisia ovat esimerkiksi vieraskielinen esiopetus ja kotimaisten kielten kielikylpy. Näitä ratkaisuja käytettäessä on erityisen tärkeää, että lapsen huoltaja saa riittävästi tietoa käytettävästä toimintafilosofiasta ja opetuksen erityistavoitteista. Esiopetuksen opetuskielestä on säädetty perusopetuslaissa. Esiopetuksen opetuskielellä ja muulla kielellä annettava esiopetus muodostavat kokonaisuuden. Yleistavoitteiden lisäksi tällaisessa esiopetuksessa pyritään erityistavoitteisiin. Suppeimmillaan tavoitteena on herättää lapsen mielenkiinto kieltä kohtaan. Laajimmillaan pyritään luomaan lapselle valmiuksia toimia kaksikielisessä ympäristössä ja oppia opetuskielen lisäksi myös muulla kielellä. Etätavoitteena voi tällöin olla, että lapsi pystyy perusopetukseen siirryttyään opiskelemaan sekä esiopetuksen opetuskielellä että kyseisellä muulla kielellä. Jos ryhmässä on kielelliseltä taustaltaan erilaisia lapsia, heidän kielelliset tavoitteensakin ovat erilaiset. Niiden saavuttamista tuetaan tarvittaessa opetusta eriyttämällä. Mitä laajempaa muun kielen käyttö esiopetuksessa on, sitä suurempia vaatimuksia se asettaa oppimisympäristölle.*

Kahden toistaan muistuttavan kielellisen painotuksen lähestymistavan yhdistäminen opetussuunnitelmatekstiin ei ole täysin onnistunut, koska se vaikeuttaa tulkitsemista. Vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen keskeisten erojen huomiotta jättäminen johtaa melko ylimalkaisesti suppeimmillaan/laajemmillaan-ilmauksiin (kts luku 1.3). Tekstiä lukiessa voi tulla virheellisesti siihen tulokseen, että kielikyllyn esiopetuksen tavoitteena voisikin olla pelkkä kiinnostuksen herättäminen ruotsi kieltä kohtaan. Todellisuudessa näin ei ole, vaan kielikylpyä kuvastavat laajemat tavoitteet, eli kyky siirtyä perusopetuksen kielikylpykieliseen opetukseen. Tekstin kohta kielelliseltä taustaltaan erilaisista lapsista ei myöskään toistaiseksi ole ollut ajankohtaista kielikylvyssä, jossa lapsilla on ollut kielellisesti homogeeninen tausta, eli lapset ovat äidinkieltään olleet suomenkielisiä, tai heillä on ainakin ollut vahva suomenkielen taito. Varhaiskasvatussuunnitelmasta poiketen esiopetussuunnitelmassa todetaan tarve miettiä minkälaisia vaatimuksia kielivälit asettavat oppimisympäristölle. Koska kielikylvyssä kaikki toiminta esikoulussa on ruotsinkielistä, tämä tarkoittaa tietysti, että kielikylpy asettaa suuret vaatimukset oppimisympäristölle. Suunnitelmassa ei ole kuitenkaan avattu sitä, mitä nämä vaatimukset käytännössä tarkoittavat.

3.3.3 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) kielikylpyä käsitellään luvussa 9, jonka pääotsikko on *Eriyisen koulutustehtävän mukainen ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus*. Esiopetuksen tavoin kielikylpy on myös perusopetussuunnitelmassa yhdistetty vieraskielisen opetuksen kanssa samaan alalukuun, mikä vaikeuttaa sisällön tulkintaa kielikyllyn näkökulmasta. Tekstin alkuosassa kuvataan opetusta seuraavasti:

Eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Yleensä tällöin puhutaan vieraskielisestä opetuksesta tai kielikylpyopetuksesta. Nimityksestä päättää opetuksen järjestäjä. Keskeisenä tavoitteena on se, että oppilaat voivat saada vanhemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään koulun opetuskieltä. Koulun opetuskielellä ja vieraalla tai kielikylpykielellä annettu opetus muodostavat kokonaisuuden. Tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineissa ovat samat kuin suomen- tai ruotsinkielisessä opetuksessa. Huolimatta siitä, miten laajaa vieraskielinen opetus tai kielikylpy on, oppilaan tulee saavuttaa koulun opetuskielessä ja vieraassa tai kielikylpykielessä sellainen kielitaito, että eri oppiaineiden tavoitteet voidaan saavuttaa. Opetussuunnitelmassa tulee määritellä, mitä oppiaineita ja

kuinka paljon opetetaan vieraalla kielellä tai kielikylpykielellä. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraan tai kielikylpykielen opetussuunnitelmat laaditaan opettajien yhteistyönä niin, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat katetuiksi ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (POPS 2004: 272).

Kuvauksessa ei ole lähdetty määrittelemään, minkälaista kielikylpyopetus on, eikä esimerkiksi tämän kirjan luvussa 1 esiteltyjen kaltaisia peruseriaatteita ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa vastuu oikean nimityksen käytöstä ja oikeus päättää nimityksistä on annettu opetuksen järjestäjälle. Koska kielikylpyä ei ole määritelty suunnitelmassa muuten kuin toteamalla, että *eri oppiaineiden opetuksessa käytetään muuta kuin koulun opetuskieltä* ei opetuksen järjestäjillä ole ollut velvollisuutta sitoutua kielikylpyyn pitkäkestoisena ohjelmaksi, joka täyttää tietyt laadulliset ja määrälliset kriteerit, vaan mitä tahansa vieraskielistä ja kielirikasteista lähestymistapaa on voitu opetussuunnitelman mukaan kutsua kielikylvyksi. Tämä on johtanut vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen kentällä sekavaan tilaan, jossa vanhemmat eivät voi aina tietää mitä opetuksen järjestäjä todella tarkoittaa puhuessaan kielikylvystä (Kangasvieri & al. 2012: 18ff.).

Toinen kielikylvyn kannalta ongelmallinen kohta on toteamus siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään koulun opetuskieltä. Kielikylvyssä äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-kielen (ruotsin) symbioosi on tätä yksinkertaista toteamusta monimutkaisempi (kts. 3.2). Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että opetuksen järjestäjä päättää, kummalla kielellä lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen tapahtuu (POPS 2004: 272). Tämä on ristiriidassa varhaisen täydellisen kielikylvyn periaatteiden kanssa, sillä kielikylpyohjelmassa lukemaan ja kirjoittamaan opitaan kielikylpykielellä. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiden tulee olla opetussuunnitelman mukaan samat kuin koulun opetuskielellä annettavassa opetuksessa, tosin sillä erotuksella, että hyvän osaamisen kuvauksia ei tarvitse käyttää vielä 2. tai 5. vuosikurssin arvioinnissa. Opetussuunnitelmassa todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-kielen opetuksen välillä saattaa olla siirtovaikutusta (vertaa Cummins 1984 jäävuorianalogian yleinen kommunikatiivinen kompetenssi), mutta siirtovaikutus eivät ole yhtä vahvaa jokaisella osa-alueella. Tällaisia vähäisen siirtovaikutuksen osa-alueita ja sisältöjä on kuvattu opetussuunnitelmassa melko kattavasti (POPS 2004: 273–275). Opetussuunnitelmassa edellytetään yhteistyötä eri opettajien välillä, jotta varmistetaan, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt käydään kielestä huolimatta perusopetuksen aikana läpi.

Kielikylpykielen tavoitteita ei määritellä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta A1-kielen tavoitteita korkeammat tavoitteet tulee määritellä paikallisessa opetussuunnitelmassa: *Tavoitteissa määritellään ainakin, millaiseen tasoon pyri-*

tään kuullun ja luetun ymmärtämisen taidoissa, puhumisessa, kirjoittamisessa ja kulttuurisessa osaamisessa perusopetuksen aikana (POPS 2004: 272). Suuntaa kielikylpykielen tavoitteille antaa kohta, jossa todetaan, että oppilaan kielitaidon tulee olla niin hyvä, että eri oppiaineiden tavoitteet voidaan saavuttaa. Näin ollen pelkkä arkikielen kielitaito ei riittäne A1-kielen sisällöllisiksi tavoitteiksi, vaan tavoitteita pitää lisäksi pohtia eri oppiaineissa tarvittavan kielitaidon kautta. Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä tuleekin pohtia mitä niin sanottu toiminnallinen monikielisyys tarkoittaa eri oppiaineiden tarpeiden näkökulmasta. Buss (2004) ehdottaa kielikylvyille kielellistä kokonaisopetussuunnitelmaa. Tämä kokonaisopetussuunnitelma sisältäisi kolme eri osa-aluetta, jotka ovat ilmaisutaito ja kommunikaatio, kirjallisuus ja kulttuuri sekä kielitieto ja oikeakielisyys. Vaikka hän perustaa osa-alueet äidinkielen ja kirjallisuuden ja toisen kotimaisen kielen eri oppimäärien kuvauksiin, hän toteaa kuitenkin, ettei näiden osa-alueiden opetus ole kielikylvyssä ainoastaan kielenopettajan tehtävä, vaan se kuuluu kaikille opettajille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei muiden opettajien osuutta tai roolia ole juuri pohdittu. Suunnitelmassa todetaan ainoastaan, että tavoitteet ja arviointi ovat kaikissa oppiaineissa opetuskielestä rippumatta samat. Opetussuunnitelmassa ei nähdä kielikylvyssä tai vieraskielisessä opetuksessa itse oppiaineissa tapahtuvaa kielenoppimista erityisen maininnan arvoisena asiana.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opetussuunnitelmassa annetaan opetuksen järjestäjille *vapaus valita*, minkälaista opetusta kutsutaan kielikylvyksi ja millä kielellä opetetaan lukemaan ja kirjoittamaan. Molemmat vapaudet ovat kielikylvyn kannalta ongelmallisia. Kouluilla on *velvollisuus seurata*, että niissä äidinkielen sisällöissä, jotka eivät helposti siirry kielikylpykielestä äidinkieleen, annetaan tarpeeksi äidinkielistä opetusta. Lisäksi koulujen on seurattava, että oppilaat opivat tarpeeksi kielikylpykieltä, jotta he voivat ymmärtää kielikylpykielistä opetusta. Koulujen on *huomioitava*, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnissa tarvitse noudattaa hyvän osaamisen kuvauksia 2. ja 5., luokalla mutta muuten arvioinnissa noudatetaan normaalia arviointia opetuskielestä riippumatta. Kielikylvyn käytännön toteutus jää paikallisen tason opetussuunnitelmien kuvaukseen ratkaistavaksi.

3.3.4 Kielikylpy paikallisissa opetussuunnitelmissa

Tässä luvussa esitellään kielikylvyn kuntatason opetussuunnitelmia. Keskustelu ei ole systemaattinen läpileikkaus kaikista Suomen kielikylpypaikkakunnista, vaan esittely etenee esimerkkien avulla ja perustuu sellaisiin opetussuunnitelmasiakerjoihin, jotka ovat vapaasti saatavissa koulujen ja kaupunkien verkkosivuilta.

Opetussuunnitelmaa täydentäviä asiakirjoja on mahdollisesti olemassa kouluissa, mutta jo pintapuolisen tarkastelun avulla voidaan todeta, että kielikylvyn paikalliset opetussuunnitelmat vaihtelevat laadullisesti toisistaan. Kansallisen opetussuunnitelman määräyksiä siitä, mitä tavoitteita paikallisiin suunnitelmiin on kirjattava ja miksi ne on kirjattava, on tulkittu monin eri tavoin. Paikallisten kielikylvyn opetussuunnitelmien työstämiseen on kielikylvyn täydennyskoulutuksissa toivottu erityistä apua ja tukea, sillä ei ole olemassa valmista mallia, johon omia kuntakohtaisia tavoitteita voitaisiin verrata. Tämä olisi kielikylvyn kehittämisen kannalta tärkeä tutkimuksen osa-alue. Jotta kielikylvyn jatkumoa ohjelmana voidaan tarkastella yhden kaupungin näkökulmasta, olen valinnut lähtökohdaksi Vaasan kaupungin, josta kielikylpy sai alkunsa 1987 ja jossa on näin ollen pohdittu opetussuunnitelmia kielikylvyn näkökulmasta pisimmän ajan. Valinta ei perustu laadullisiin kriteereihin.

Suurin osa paikallisen tason opetussuunnitelmista keskittyy äidinkielen ja kirjallisuuden, sekä kielikylpykielen (eli oppilaiden A1-kielen) sisältöjen opettamisen kuvauksiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöjen ja tavoitteiden kuvailu on opetussuunnitelmallisesti vaativa tehtävä kielikylvyssä, koska oppisisältöjen kaksikielinen toteutus vaatii normaalia perinpohjaisemman pohdiskelun siitä, millä kielellä mitäkin oppisisältöjä voidaan ja millä kielellä niitä kannattaa opettaa ja miksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004: 273–275) määritellään ne oppisisällöt, joissa mahdollinen siirtovaikutus kielten välillä saattaa olla vähäisempää. Nämä sisällöt on erityisesti huomioitava, kun paikallisella tasolla mietitään, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisällöt jakautuvat kielten kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään lisäksi, että paikallisessa opetussuunnitelmassa määritellään mitä oppiaineita kielikylpykielellä opetetaan ja kuinka paljon. Kielikylpykielen tavoitteet tulee puolestaan määritellä suhteessa kielikylpykielellä annettavaan opetukseen (POPS 2004: 272). Vaikka opetussuunnitelmassa ei varsinaisesti vaadita kirjaamaan paikallisiin opetussuunnitelmiin millä tavoin oppilaiden kielikylpykielen kehittymistä seurataan, jotta eri oppiaineiden tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu, olisi asian pohdiskelu ja kirjaaminen suotavaa. Yhteisen pohdinnan avulla saatettaisiin kaikki opettajat sitoutettua pohtimaan kielen kehittymisen keskeistä roolia kaikissa oppiaineista opetuskielestä riippumatta. Kuntakohtaisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että laadullisten ja määrällisten tavoitteiden kirjaamista on lähestytty erilaista lähtökohdista ja tekstit ovat yksityiskohtaisuudeltaan vaihtelevia.

Varhainen täydellinen kielikylpy mainitaan Vaasan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005), esiopetussuunnitelmassa (2001) ja perusopetuksen suunnitelmassa (2011), eli jatkumo näkyy selkeänä punaisena lankana koko ohjelman

ajan. Tämän lisäksi Vaasan kaupungin verkkosivuilta löytyvässä kielikylpyinfos-
sa (Vaasan kaupunki 2013) todetaan, että kaksikielistä opetusta voi halutessaan
jatkaa oma-aloitteisesti myös toisen asteen koulutuksessa lukiossa tai ammat-
tiopistossa, vaikka itse kielikylpy päättyykin peruskoulun päättyessä. Vaasan var-
haiskasvatussuunnitelmassa (2005: 38) kuvataan, että kielikylpy alkaa sinä vuon-
na, kun lapsi täyttää 5 vuotta. Suunnitelmassa korostetaan varsinkin leikin merki-
tystä, jotta lapset rohkaistuisivat käyttämään uutta kieltä ja kokemaan oppimisen
iloa oivaltamisen kautta monipuolisissa kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteissa.
Ruotsin kieleen ja kulttuuriin tutustutaan suunnitelman mukaan niin kielikylpy-
päiväkodeissa kuin ympäröivässä yhteiskunnassa. Kielikylvyssä seurataan näiden
erityispainotusten lisäksi Vaasan varhaiskasvatuksen suunnitelmaa. Vaasan kau-
pungin esiopetussuunnitelmassa (2001: 8) opetuksen tavoitteeksi asetetaan mui-
den esiopetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden lisäksi lapsen tutustuttaminen
kielikylpykieleen ja sen kulttuuriin sekä kielenkäytön rohkaisu erilaisissa arkipäi-
vän tilanteissa. Esiopetussuunnitelmassa näkyvät lapsen kaksikielinen ja kaksi-
kulttuurinen arki ja hänen ensimmäiset askeleensa kohti äidinkielen ja kielikylpy-
kielen symbioosia. Suunnitelmassa nimittäin todetaan, että lapsi osallistuu myös
suomenkielisiin kulttuuritapahtumiin. Tämän lisäksi suomenkielinen esiopetus-
henkilökunta opettaa kielikylpylapsille kulttuuriperinnön kannalta tärkeitä lauluja
ja satuja suomeksi.

Vaasan kaupungin opetussuunnitelmassa (2011: 91–92) kuvataan kielikylpyope-
tusta määrällisesti ja laadullisesti. Kuvaukseen tulee vahvana osa-alueena mukaan
kielikylpyopetuksen monikielinen orientaatio, sillä suunnitelmassa todetaan, että
myös muiden kielten opetusta varhennetaan esimerkiksi käyttämällä niitä opetuk-
sen välineenä. Oppilaan mahdollinen monikielinen kielipolku esitellään kuviossa
3. Kuvion mukaisesti oppilaat aloittavat englannin opiskelun kolmannella vuosi-
luokalla. Vapaaehtoinen A-kieli on mahdollista aloittaa neljännellä luokalla. Va-
linnainen B-kieli voidaan puolestaan aloittaa peruskoulun kahdeksannella luokal-
la.

Kuvio 3. Kielikylpyopetuksen kielipolku (Vaasan kaupungin perusopetuksen suunnitelma 2011: 92).

1.lk	2.lk	3.lk	4.lk	5.lk	6.lk	7.lk	8.lk	9.lk
RUA								
		ENA						
			vapaaehtoinen A-kieli					
							valinnainen B-kieli	

Kielikylpykielisen opetuksen osuus on opetussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa 100 %, vuosiluokilla 1–2 noin 90 %, vuosiluokilla 3–4 noin 70 % ja vuosiluokilla 5–6 ja 7–9 keskimäärin 50 %. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus alkaa ensimmäisellä luokalla, mutta lukemaan ja kirjoittamaan opetellaan ruotsiksi. Ruotsia opitaan eri oppiaineiden tunneilla ja opetussuunnitelmassa perätään opettajien yhteissuunnittelua. Kaupungin suunnitelmassa todetaan, että yleiset kielikylpykielen tavoitteet ja oppiainekohtaiset kielelliset tavoitteet kirjataan koulukohtaisiin suunnitelmiin. Näin ollen Vaasassa edellytetään kansallista opetussuunnitelmaa yksityiskohtaisempaa kuvausta myös eri oppiaineisiin liittyvistä kielellisistä tavoitteista. Opetussuunnitelmassa mainitaan molempiin kieliin kuuluva kulttuuri. Äidinkielistä kulttuuria kehitetään tietoisesti ja kielikylpykieliseen kulttuuriin tutustutaan. Opetusmenetelmissä keskitytään oppilaskeskeisiin menetelmiin, joiden avulla luodaan monipuolisia kommunikaatiotilanteita. Näiden lisäksi opetussuunnitelmaan sisältyy maininta kielikylpykielen päättöarvioinnista A1-kielen arviointipersuteiden mukaisesti sekä oppilaaksioton periaatteet.

Vaasassa kielikylpyopetusta annetaan vuosiluokilla 1–6 Keskuskoulussa ja vuosiluokilla 7–9 Merenkurkun koulussa. Keskuskoulun opetussuunnitelmassa (2012: 4) mainitaan, että kielikylpy värittää koko koulun toimintakulttuuria, mikä näkyy ruotsinkielisen kulttuurin lisääntymisenä, kielikylpyopettajakoulutuksen opettajaharjoitteluna ja kielikylpytutkimuksen toteuttamisena Keskuskoululla. Myös Merenkurkun koulun opetussuunnitelmassa (2013: 111) mainitaan yhteistyökumppaneina Keskuskoulu opetussuunnitelman ja yhteisten opettajien muodossa, Kielikylvyn kehittämis- ja seurantaryhmä sekä Vaasan yliopisto. Yhteistyötä tehdään myös samassa koulussa toimivan englanninkielisen linjan kanssa.

Tarkasteltaessa taulukossa 4 esiteltyä kielikylvyn tuntijakoa (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2012: 7) nähdään, että oppilailla on yhteensä 227 tuntia opetusta

verrattuna yleisopetuksen 224 tuntiin. Jos oppilas valitsee vapaaehtoisen A-kielen (eli neljänneltä luokalta alkavan saksan, ranskan tai venäjän) hänen tuntimääränsä kasvaa kokonaisuudessaan 239 tuntiin. Englannin aloitusta on kielikylvyssä varhennettu, eli kolmannen luokan vuosiviikkotunneista toinen on siirretty jo toiselle luokalle. Yhteensä englantia opetetaan 13 vuosiviikkotuntia. Äidinkieltä ja kirjallisuutta opetetaan suomeksi 29 vuosiviikkotuntia ja kielikylpykieltä (A1 ruotsi) opetetaan ruotsiksi 25 vuosiviikkotuntia.

Taulukko 4. Kielikylvyn tuntijako Vaasassa (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2012: 7).

Luokka / Oppiaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht
Äidinkieli ja kirjallisuus	2	2	5	4	3	4	3	3	3	29
A1-kieli/ kielikylpykieli ruotsi	6	5	2	2	1,5	2	2	3	3	25
A2-kieli englantia		(1)	1	2	2	2	2	2	2	13
Matematiikka	3	4	4	5	3,5	4	3	3	4	32
Ympäristö- ja luonnontieto	1	2	3	3						9
Biologia ja maantiede					2	1	2	2	3	10
Fysiikka ja kemia					1	1	2	3	2	9
Terveystieto							1,5	1,5		3
Uskonto ja elämäntutkimus-	2	1	1	1	1	2	1	1	1	11
tieto										
Historia ja yhteiskuntaoppi					2	1	2	2	3	10
Musiikki	1	1	1	2	2	1	1			9
Kuvataide	1	1	2	1	3	2	2			12
Käsityö	2	2	2	2	2	3	3			16
Liikunta	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19
Kotitalous							3			3
Oppilaanohjaus							0,5	0,5	1	2
Valinnaiset aineet								7	6	13
Oppilaan tuntimäärä yhteensä	20	20	23	24	26	25	30	30	30	227
Vapaaehtoinen A2-kieli				2	2	2	2	2	2	12
Tuntimäärä, jos oppilaalla toinen A2-kieli				26	28	27	32	32	32	239

Keskuskoulun opetussuunnitelmassa (2012: 12–16) kuvataan vuosiluokkien 1–6 äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielikylpykielen symbioosi. Kielikylpykielellä annettavat sisällöt on kuvailtu ruotsiksi ja suomeksi annettavat sisällöt suomeksi. Sisällöt on jaettu kahteen ryhmään, joista toinen on *kirjallisuus* ja toinen *kirjoit-*

taminen ja kielentuntemus. Kirjoittaminen ja kielentuntemus on vuosiluokilla 1 ja 2 jaettu lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueeseen sekä puhumisen ja kuuntelemisen osa-alueeseen. Kielikylpykielen korkeammat tavoitteet kuvataan Keskuskoulun opetussuunnitelmassa (2012: 17–18) toisen ja viidennen vuosiluokan lopussa. Vaasalaiset tavoitteet on tiivistäen kuvattu taulukossa 5.

Merenkurkun koulun opetussuunnitelma (2013) on melko kattava kuvaus kielikylvyn ylempien vuosiluokkien opetuksesta. Suunnitelmassa (2013: 105–116) määritellään kielikylpykielillä opetettavat oppiaineet, vuosiviikkotunnit, kielikylpykielen tavoitteet ja opiskelusisällöt, kuvaillaan yhteistyömuotoja kielikylpyopettajien kesken ja siinä määritellään ruotsinkielisen aineenopetuksen kielelliset tavoitteet eri oppiaineissa. Kattavuuden vertauskohdaksi voidaan ottaa esimerkiksi turkulaisen Luostarinvuoren koulun opetussuunnitelma (2012: 252), jossa tyydytään toteamaan, että *ruotsiksi opetetaan mahdollisuuksien mukaan yhteisiä oppiaineita sekä 8. ja 9. luokan pakollinen valinnaisaine.* Opetuksen toteuttamisen kohdalla todetaan edelleen, että *aineenopetuksen tunneilla ruotsin oppiminen on oheisoppimista.* Luostarinvuoren koulun kuvauksen mukaista toimintaa voidaan tarkastella kriittisesti ja pohtia, onko kyseessä todella kielikylpyopetus, jossa myös eri oppiaineiden opetuksessa kehitetään määrätietoisesti oppiainekohtaisen kielen omaksumisen edellytyksiä, vai onko kyseessä toisella kielellä opettaminen, jossa oppilaalla on itsellään vastuu kehittää kielitaitoaan parhaaksi näkemällään tavalla. Lisäksi voidaan pohtia, täyttääkö kuvaus ne vähimmäisvaatimukset, jotka kielikylpyopetuksen kuvaukselle asetetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Käytännön opetus saattaa tietysti kyseisessä koulussa olla laadukasta ja toimivaa, eli opetussuunnitelman yksityiskohtaisuudesta ei yksistään voi vetää johtopäätöksiä opetuksen laadusta.

Merenkurkun koulun opetussuunnitelma on askel kohti toimivaa yläkoulun opetussuunnitelmaa, mutta tarkasteltaessa varsinkin eri kielikylpyopettajien yhteistyömuotoja voidaan huomata, että yhteistyö koostuu usein ruotsinopettajan antamasta kielellisestä tuesta aineenopettajille. Ajallisesti A1-ruotsin, eli kielikylpykielen, opetukseen on varattu yläkoulun aikana Vaasassa normaali A1-kielen tuntimäärä. Tämä tarkoittaa kielikylvyn perusajatuksen kääntämistä pääläelleen. Sen sijaan, että ruotsin kielen oppimäärän sisältöjä yhdistettäisiin luonnollisilta osin eri oppiaineisiin ja näin vapautettaisiin A1-opetuksessa aikaa äidinkielenomaisille sisällöille, Merenkurkun koulussa ulkoistetaan muiden oppiaineiden kielellisiä sisältöjä ruotsinkielen tunneille. Monesti tämä tarkoittaa, että eri aineiden keskeisen sanaston opettaminen/kertaaminen siirretään ruotsinopettajalle (esimerkiksi kotitaloudessa työvälineiden nimet ja liikunnassa kehon osien nimet) tai oppiaineisiin liittyvät mahdolliset kirjalliset tehtävät kirjoitetaan ruotsin tunnilla (esimerkiksi kuvataiteeseen liittyvä tarina ja matematiikan projektiin kuuluva kirjoi-

tustehtävä). Riskinä on, että äidinkielenomaiseen ruotsin opiskeluun ei juurikaan jää aikaa. Jotta kielikylpyopetuksen kielelliset tavoitteet eivät yläkoulussa kaatuisi yhden opettajan vastuulle olisi tärkeää, että eri aineenopettajien kielellistä tietoisuutta oman oppiaineen mahdollisuuksista tukea oppilaiden kielitaidon kehittymistä kehitettäisiin esimerkiksi yläkoulun aineenopettajille suunnatun täydennyskoulutuksen avulla. Uudessa kansallisessa opetussuunnitelmassa 2016 painottuu kielikasvatus ja opettajan kielitietoinen työskentely, eli jatkossa kaikilta opettajilta odotetaan oman oppiaineen kielellisten vaatimusten lähempää pohdiskelua ja huomioimista.

Toinen silmään pistävä ongelmakohta kielikylvyn jatkumon kannalta Merenkurkun koulun opetussuunnitelmassa on se, ettei yhteistyömuodoissa tai sisällöissä ole mainintaa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A1-ruotsin välisestä yhteistyöstä. Näin ollen taulukoissa 1, 2 ja 3 kuvattu äidinkielen ja kirjallisuuden ja A1-ruotsin symbioosi näyttääkin koskevan vain ja ainoastaan alakoulun luokkien 1–6 opetusta, eikä sitä enää mainita yläkoulun opetussuunnitelmassa. Jatkumon kannalta toimiva ratkaisu löytyy Pietarsaaren kaupungin opetussuunnitelmasta (2005: 324–345), jossa kielikylpykielen ja äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt on jaettu neljään palkkiin ja ne on kuvailtu kattavasti koko perusopetuksen ajalle. Ensimmäisessä palkissa kielikylpykielellä annettava opetus, viimeisessä palkissa kuvataan äidinkielellä annettava opetus. Kahdessa keskimmaisessä palkissa kuvataan molempien oppimäärien yhteiset tavoitteet ja yhteinen oppiaines. Näin kahden kielen symbioosin jatkumo on selkeästi kuvattu kaikille opettajille opetuskielestä tai kouluasteesta riippumatta. Kolmannelta luokalta lähtien kuvaus jakautuu vielä lisäksi neljään osa-alueeseen, vuorovaikutustaitoon, lukemiseen ja kirjoittamiseen, kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin sekä kielentuntemukseen.

Pietarsaaren kaupungin opetussuunnitelmassa toteutuu progressiivinen kielellinen kokonaissuunnitelma, jota esimerkiksi Buss (2004: 15–23) on edellyttänyt. Kokonaissuunnitelmaa voi ja tulee hyödyntää myös muussa kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tai kielikylpykielen opetuksessa. Näin esimerkiksi 8. luokan yhteisiin tavoitteisiin kirjattu sisältö *oppilas tottuu suunnittelemaan ja jäsentämään kirjallista viestintäänsä* on luonnollinen kielellinen sisältö missä tahansa oppiaineessa, jossa oppilas työstää tekstiä. Vaikka Pietarsaaren kaupungin kaltaisen kokonaissuunnitelmallaan kielellisen opetussuunnitelman kirjoittaminen on mittava ja vaativa työ, tulisi vastaavaan koko opetusohjelman kattavaan kuvaukseen pyrkiä kaikilla Suomen kielikylpypaikkakunnilla. Se, kuinka äidinkielen sisältöjä opetetaan ruotsiksi, vaihtelee mm. sen mukaan, kuinka paljon opetuksenjärjestäjät voivat hyödyntää yhteistyötä ruotsinkielisen koulutoimen kanssa. Muutamissa kouluissa A1-ruotsin opettaja opettaa perinteisemmät A1-kielen sisällöt ja ruotsi äidinkielenä opettaja opettaa kieleen ja kulttuuriin liittyvät sisällöt. Eri kuntien ja koulujen

ratkaisuja kielikylpytoiminnan ihanteellisen toteuttamisen löytymiseksi olisi hyvä kartoittaa ja analysoida systemaattisemmin Suomessa.

Kielikylpykielen tavoitteet on asetettu Vaasassa korkealle. Eurooppalaisen kielten viitekehyksen kuvausasteikolla kuvattuna tavoitteet ovat selkeästi A1-ruotsia korkeammalla: Kuullunymmärtäminen on tasolla C1.1, Puhuminen ja tekstinymmärtäminen molemmat tasoa B2.2 ja kirjoittaminen tasoa B2.1. Perinteisen kielten oppitunneille rajatun A1-ruotsin tavoitteet ovat kaikki joko A2.1 tai A2.2 tasoa. Kielikylpyoppilailta odotetaan siis kielikyllyn päätyttyä toimivaa ja itsenäistä kielitaitoa ja kuullunymmärtämisen osalta jopa taitavaa perustasoa. (Tarkemmat taitotasokuvaukset löytyvät esimerkiksi POPS 2004: 280).

Taulukko 5. Kielikylpykielen tavoitteet Vaasassa vuosiluokilla 2., 5. ja 9. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2012: 17–18, Merenkurkun koulu 2013: 108–110).

2. VK	5. VK	9. VK
Vuorovaikutus		
<ul style="list-style-type: none"> Tottuu kertomaan ymmärrettävästi omista kokemuksistaan suullisesti Tavut, äänteet, rytmit, riimit, kielellä leikkiminen, muodon ja merkityksen reflektointia Osallistuu ruotsinkielisiin keskusteluihin, Pystyy kuuntelemaan keskittyneesti opettajaa ja muita oppilaita 	<ul style="list-style-type: none"> Pystyy osallistumaan keskusteluihin aktiivisesti huomioiden vastapuolen Osaa orientoitua monilukutaitoon Osaa kuunnella ja ottaa vastaan palautetta Osaa perustella mielipiteensä Osaa pitää jäsennellyn esitelmän tutulle yleisölle 	<ul style="list-style-type: none"> Käyttää kielikylpykieltä opettajien ja muiden oppilaiden kanssa Ymmärtää yleiskielistä syntyperäistä puhetta, joka ei ole selkeästi jäsennellyä Pystyy tilanteen vaatimalla tavalla ilmaisemaan itseään vuorovaikutuksessa syntyperäisen kanssa Ääntäminen, intonaatio tai kieliopin hallinta eivät haittaa ymmärrettävyyttä
Lukeminen ja kirjoittaminen		
<ul style="list-style-type: none"> Lukee melko virheettömästi lukukehityksen mukaisia tekstejä, lukutekniikka on automatisoitunut ja oppilas 	<ul style="list-style-type: none"> Osaa lukea erilaisia tekstejä Osaa käyttää luetunymmärtämisen strategioita Osaa esittää kysymyk- 	<ul style="list-style-type: none"> Pystyy etsimään, lukemaan, ymmärtämään ja analysoimaan eri lähteistä olevia eri aihealueita käsitteleviä usean si-

<p>tunnistaa tutut sanat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seuraa omaa luetunymmärtämistään luetun aikana • Haluaa ja pystyy ilmaisemaan itseään kirjallisesti eri tilanteissa • Osaa kirjoittaa kirjaimet yhteen sitoen ja tuottaa omia tekstejä tietokoneella • Osaa aloittaa virkkeen isolla alkukirjaimella ja käyttää välimerkkejä lauseen lopussa 	<p>siä ja tehdä tekstin perusteella johtopäätöksiä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osaa hakea tietoa lämmukaisista lähteistä • Osaa ilmaista itseään kirjallisesti selkeällä ja yhtenäisellä tavalla • Osaa käyttää sivulauseita ja oikeaa sanajärjestystä • Hallitsee sujuvan kirjoitustyylin • Tuottaa erilaisia tekstejä tekstinkäsittelyohjelmilla 	<p>vun mittaisia tekstejä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy tiivistämään luetun pääkohdat toisin sanoin. • Pystyy kirjoittamaan selkeitä tekstejä sekä tutuista että abstrakteista aiheista. Äidinkielen vaikutus voi näkyä teksteissä, mutta oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön virheet eivät johda väärinkäsityksiin
Kieli, kirjallisuus ja kulttuuri		
<ul style="list-style-type: none"> • Osaa jossakin määrin keskustella kielellisistä ilmauksista ja teksteistä • Oppilaalla on iänmukaisten tekstien ymmärtämiseen tarvittava sanasto ja taito • Aktiivinen ja kiinnostunut lukija, joka voi valita sopivaa ja kiinnostavaa kirjallisuutta • On lukenut useita lastenkirjoja ja voi työstää kirjojen sisältöä. • Oppilas on tutustunut suomenruotsalaisiin perinteisiin (juhlapäivät, kirjallisuus) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaalla on kokemusta eri tyylilajeista ja hän osaa etsiä niihin kuuluvaa kirjallisuutta • Tuntee useita ruotsalaisen ja suomenruotsalaisen lastenkirjallisuuden teoksia • Osaa käyttää keskeisiä kirjallisuuden analysoinnin ja keskustelun käsitteitä • On kokenut kirjallisuuden yhdistämisen eri taidemuotoihin. • Tuntee lähiympäristön ja Pohjoismaiden kielet ja arvostaa niitä. • On kehittänyt kykyään käyttää eri medioita 	<ul style="list-style-type: none"> • (lämmukaiseen kaunokirjallisuuteen tutustuminen) • (Osallistuminen yhteiseen toimintaan ruotsinkielisten koulujen kanssa) • (Perehtyminen ruotsinkieliseen mediaan) • (Tutustuminen Pohjoismaiseen kulttuuriin)

Taulukkoon 5 on koottu Keskuskoulun ja Merenkurkun koulun opetussuunnitelmista kielikyöpykielen tavoitteet. Taulukkoon ei ole sisällytetty Merenkurkun opetussuunnitelmassa (2013: 111–116) mainittuja ruotsinkielisen aineenopetuk-

sen kielellisiä tavoitteita. Taulukkoa 5 vastaavaa kuvausta ei sellaisenaan ole löydettävissä opetussuunnitelmista. Kielikylpykielen tavoitteet on kuvailtu ruotsiksi Keskuskoulun opetussuunnitelmassa, eikä Merenkurkun suunnitelmassa ole tavoitteiden kolmijakoa vuorovaikutukseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen tai kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Merenkurkun opetussuunnitelmassa esitettyjä omin sanoin kirjattuja tavoitteita olen taulukkoon täydentänyt lisäksi niillä kielitaidon taitotasojen kuvauksilla, joihin suunnitelmassa viitataan (POPS 2004: 280).

Vaasalaista jatkumoa taulukon 5 avulla tarkasteltaessa on mahdollista tunnistaa selkeä kielellinen kehitys toiselta vuosiluokalle yhdeksännelle vuosiluokalle varsinkin vuorovaikutustaitojen ja lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla. Sen sijaan perusopetussuunnitelmassa vaadittu kulttuuriin liittyvä tavoitekuvaus puuttuu tavoitetasona Merenkurkun opetussuunnitelmasta. Kulttuurillisia sisältöjä on mukana eri oppiaineiden sisältökuvauksissa, mutta niitä ei ole koottu selkeiksi kielikylpykielen tavoitteiksi. Taulukossa 5 nämä rivien välistä luettavissa olevat tavoitteet on tämän vuoksi kirjattu sulkeisiin.

Kielikylvyssä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielikylpykielen oppiaineiden sisältöjen lisäksi eri oppiaineiden kautta opitaan tärkeää oppiainekohtaistakielitaitoa niin äidinkielessä kuin kielikylpykielessäkin. Vaasassa Keskuskoulun opetussuunnitelmassa (2012: 48–56) on kuvattu, mitä teemoja milläkin vuosiluokalla opetetaan, mutta varsinaisia kielellisiä tavoitteita ei ole teemojen sisältökuvauksissa eritelty (lue lisää teemaopetuksesta alaluvusta 4.2.5). Merenkurkun koulun opetussuunnitelmassa ei puolestaan ole eritelty varsinaisia kielikylpykielellä opettavia teemoja, mutta eri oppiaineiden kielellisiä tavoitteita on kirjattu yleisellä tasolla. Kielellisissä tavoitteissa näkyy osaltaan kielellisen identiteetin kannalta oleellinen kehitysvaihe, eli tarve houkutella oppilaita jatkamaan kielikylpykielen käyttöä koulupäivän arjessa. Lauttasaaren yhteiskoulun (2013) verkkosivuilla on tämä kielikylvyn yläkoulun haaste puettu sanoiksi. Sivustolla nimittäin todetaan, että koska kielikylpynuorella arkipäivän kielitaito on jo usein toimivaa. Nuoren houkuttelemisen näkemään vaivaa vaikeutuvan sanaston ja vaikeutuvien sisältöjen vaatimien kielen omaksumiseksi saattakin olla haastavaa. Tarvitaan yhteistyötä kotien kanssa nuoren itsetunnon ja kielellisen itseluottamuksen ylläpitoon. Merenkurkun opetussuunnitelman kielellisiä tavoitteita eri oppiaineissa ovat esimerkiksi oppimistehtävien ymmärtäminen ja ohjeiden mukaan toimiminen, oleellisten tietojen poiminen tekstistä, oppiainekohtaisen sanaston käyttö suullisessa ja kirjallisessa viestinnässä, oman työn perustelu, kuvailu ja arviointi kokonaisin lausein sekä oppiaineeseen liittyvän ajattelun ja pohdiskelun harjoittaminen. Verrattessa kielikylpykielen itsenäisen kielitaidon tavoitetasoa eri oppiaineiden kielellisiin tavoitteisiin herää kuitenkin kysymys, annetaanko oppilaille todelliset mahdollisuudet harjoittaa monista eri lähteistä löytyvien tietojen analysointia ja sisäl-

töjen tiivistämistä omin sanoin, jos kielelliset tavoitteet ovat lähinnä oikeiden vastausten löytämistä tekstistä tai oppimistehtävien ymmärtämistä.

Kielikylvyn opetussuunnitelmatyö olisi kiintoisa aihe tarkempaan ja systemaattisempaan tarkasteluun kuin tämän teoksen puitteissa on mahdollista. Kuntien ja koulujen välisiä opetussuunnitelmia vertailemalla olisi mahdollista tunnistaa hyviä ja toimivia ratkaisuja ja ilmaisia, joiden avulla kielikylvyn kielellistä jatku-moa voitaisiin kehittää mielekkäällä tavalla hyödyntäen koulujen ja kuntien erityispiirteitä. Tässä teoksessa tehty pintapuolinen tarkastelu osoittaa, että jo yhden kaupungin sisällä kielikylvyn jatkumossa on nähtävissä pieniä ristiriitoja, joita opetussuunnitelmien tarkempi tarkastelu voisi auttaa ratkomaan. Opetussuunnitelman kaltaisen ohjausdokumentin ja käytännön toteutuksen väliset ratkaisut ja mahdolliset haasteet olisi niin ikään mielekästä kartoittaa perusteellisemmin.

3.3.5 Kielikylpyopetussuunnitelman kehittäminen 2016

Uusi esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelma astuu voimaan 2016 ja sen valmistelu on kirjan kirjoittamishetkellä käynnissä. OPS-työn aloitusseminaarissa keskeiseksi muutokseksi esitettiin näkökulman vaihtamista opetussuunnitelmassa siitä, mitä tulisi oppia siihen, miten se tulisi oppia. Toisin sanoen työssä haluttiin korvata kysymyssana *mitä* kysymyssanalla *miten*. Uudistuksen keskiössä ovat toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittäminen. Oppimisen tavoitteena nähdään laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden, toimintakyvyn ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, ja se jakautuu seitsemään eri osa-alueeseen, jotka ovat *ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen, arjenhallinta ja turvallisuus, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen, työskentely, opiskelu- ja työelämässä tarvittava osaaminen sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja vastuullisuus*. (Halinen 2014). Tässä teoksessa ei ole käytännön syistä pureuduttu opetussuunnitelman arvopohjaan, mutta lukijan on hyvä peilata kielikylvyn opetussuunnitelmatyötä suhteessa laajempaan perusopetuksen arvoperustaan. Opetuskielen lisäksi keskeisiä pohdinnan alaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi miten kielikylpy omalta osaltaan toteuttaa laaja-alaista osaamista, miten kielikylpy vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin, oppimisympäristöihin ja työtapoihin ja ehkäpä kaikkein tärkein kysymys, eli mikä on se lisäarvo, joka ohjelman avulla voidaan saavuttaa, ja miten se voidaan saavuttaa?

Kielikylvyn osuutta opetussuunnitelmassa työstettiin vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ryhmässä. Ryhmään osallistui Opetushallituksen edustajien lisäksi 9 vieraskielisen opetuksen ja kielikylpyopetuksen opet-

tajaa tai asiantuntijaa (Opetushallitus 2014). Ryhmä piti erityisen tärkeänä, että opetussuunnitelmassa selkeytettäisiin käytössä olevaa termistöä, jotta varsinkin oppilaiden vanhemmat saisivat luotettavan kuvauksen eri lähestymistapojen ja ohjelmien erityispiirteistä. Uudessa opetussuunnitelmassa erilaiset kaksikieliset opetukset jaotellaan laajamittaiseen tai suppeampaan kaksikieliseen opetukseen. Laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen lasketaan kuuluvaksi varhainen täydellinen kielikylpy ja muut kaksikieliset ohjelmat tai järjestelyt, joissa perusopetuksen koko oppimäärästä vähintään 25 % järjestetään muulla kuin koulun opetuskielillä. Varhaisen täydellisen kielikylvyn ohjelma kuvataan yksityiskohtaisesti huomioiden molemmat opetuskielet ja niihin liittyvät kulttuurit, monikielisyys, arviointi sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuki kielikylvyssä. Lisäksi luonnoksessa ilmoitetaan paikallisesti päätettävät asiat, joita ovat oppilaaksi oton periaatteet, millä kielellä mitään oppiainetta minäkin lukuvuonna opetetaan, millä kielellä eri äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisällöt opetetaan, eri oppiaineiden keskeisten kielellisten tavoitteiden kuvaus kielikylpykielessä, kielikylpykielen äidinkielenomaisten sisältöjen määrittely sekä oppimisen ja koulunkäynnin erityisjärjestelyt kielikylvyssä. (Opetushallitus 2014). Myös jatkossa kielikylpykieli arvioidaan päättöarvioinnissa A1-kielen arviointikriteerien mukaisesti, vaikka perusopetuksen aikaiset oppimistavoitteet on asetettu A1-kielen tavoitteita korkeammalle. Näin toimitaan, jotta varmistetaan, että kielikylpyoppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Kielikylpykielelle ei ole virallista opetussuunnitelmassa määriteltyä oppimäärää ja sille määriteltyjä taitotasoja.

3.4 Kielikylpyopettajakoulutus

3.4.1 *Peruskoulutus*

Kielikylpyyn tai muuhun vastaavaan kaksikieliseen opetukseen (esimerkiksi vieraskielinen CLIL-opetus) soveltuvaa opettajankoulutusta on Euroopassa yllättävän vähän, vaikka kaksikielisen opetuksen suosio on jo pitkään ollut vahvassa kasvussa. Yksi syy tarjonnan vähyteen voi olla opettajankoulutuksen järjestämiseen tarvittavien ydinosaamisalueiden määrittelyn haastavuus. Alejo & Piquer (2010: 220–222, 226–227) määrittelevät viisi osa-aluetta, joista kaksikieliseen opetukseen liittyvät tarpeet voidaan tunnistaa (taulukko 6.).

Taulukko 6. Kaksikielisessä opetuksessa tarvittavat erityiset kompetenssit (Alejo & Piquer 2010: 226–227).

Osa-alue	Tarvittava kompetenssi
Tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kyky sopeuttaa olemassa oleva opetussuunnitelma kielen ja sisällön yhtäaikaiseen opettamiseen 2. Kyky luoda kielenkäytön periaatteet luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella 3. Kyky tunnistaa oppisisältöjen vaikeat osiot
Kielitaidot ja kielitietoisuus	<ol style="list-style-type: none"> 4. Kyky käyttää opetuskieltä oikein ja sujuvasti varsinkin suullisessa kommunikaatiossa. 5. Tarvittavat koulukielen taidot (akateemiset kielitaidot, tekstien rakenteet, kieli ajattelun välineenä). 6. Kyky tarjota oppilaille mielekästä kielellistä palautetta sisältöpainotteisessa opetuksessa
Pedagoginen lähestymistapa	<ol style="list-style-type: none"> 7. Kyky suunnitella oppisisältöpainotteisia tehtäviä, jotka ovat oppilaille helpommin lähestyttävää 8. Kyky tehdä läheistä yhteistyötä kielenopettajien kanssa
Arviointi	<ol style="list-style-type: none"> 9. Kyky huomioida kielelliset kysymykset sisältöjen arvioinnissa
Konteksti/Toimintaympäristö	<ol style="list-style-type: none"> 10. Kaksikielisen opetuksen kehityksen teoreettisten ja käytännönläheisten uudistusten seuraaminen ja ymmärtäminen 11. Paikallisten ja kansainvälisten verkostojen luominen 12. Oppimisen ja opettamisen kiinnostuksen ylläpito 13. Ammatillisen kehittymisen liittäminen osaksi toimintaa 14. Kyky koulun sisäiseen kielen ja sisällön integrointiin

Alejon ja Piquerin (2010) kuvaus on kattava, mutta se ei kuitenkaan sisällä monia niistä käytännönläheisistä kysymyksistä, joiden parissa kielikylpyopettajat työskentelevät. Halbach (2010: 248–249) toteaa opettajien tarvitsevan yleisesti ottaen harjoitusta viidellä eri osa-alueella: opetuskielen kielitaidossa, kielen ja sisällön integroinnissa, kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen opettamisessa vieraalla kielellä, luokkahuoneen hallinnassa ja opetusmateriaalin valmistuksessa. Hoare ja Kong (2001) luettelevat puolestaan kuusi eri osa-alueita, joista kielikylpyopettajan erityisosaaminen muodostuu. Opettajat tarvitsevat heidän mukaansa kielikylpykielen että koulun opetuskielen taitoa, tietoa kielikylpyopetuksessa käytetyistä metodeista, kielikylpykielen rakenteesta, toisen kielen omaksumiseen ja oppimiseen liittyvistä teorioista ja heidän tulee olla sitoutuneita kielikylpyyn ja tuntea kielikylpykielinen kulttuuri. Kulttuurin tuntemus on tässä näkökulmassa kielikylpyopettajan erityisosaamisen tärkeä osa. Kielikylpyopettajien omat kokemukset koulutuksen tarpeesta (Day & Shapson 1996) sisältävät pitkälti samoja piirteitä edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Kanadan kielikylpyopettajat kokevat tarvitsevansa tietoa ranskan kielen opettamisesta kielikylvyssä, opettamiseen soveltuvista menetelmistä, opetussuunnitelman ja materiaalin kehittämisestä, eri oppi-

aineiden opetuksesta kielikylvyssä, vaihtelevien opetusstrategioiden käytöstä, eri oppilaiden tarpeiden tyydyttämisestä ja oppimisen tukemisesta, oppilaiden motiivoinnista, kielen ja sisällön integroinnista, arvioinnista ja kielikylvyn ajankohtaisesta tutkimustiedosta. Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että kielikylpyopettajan keskeisten kompetenssien määrittely on vaikeaa. Se on kuitenkin tarpeellista, jotta tulevaisuuden kielikylpyopettajille voidaan tarjota toimivaa koulutusta ja näin taata korkealaatuinen kielikylpyopetus.

Suomessa kielikylpyopettajalta ei vaadita erityistä kielikylpypedagogiikkaan suuntautumista. Sen sijaan opettajille on asetettu kielitaitovaatimuksia sekä koulun opetuskielessä että kielikylpyopetuksen kielessä. Opettajan tulee hallita koulun opetuskieli ja hänen tulee osata kielikylpykieltä yleisten kielitutkintojen taso 5 mukaisesti tai opettajalla tulee olla vähintään 80 opintopisteen yliopistotasoiset opinnot kielikylpykielessä (lue lisää Kangasvieri & al. 2012: 27–31).

Kielikylpytoiminnan vakiinnuttua osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää syntyi pula pätevistä kielitaitoisista kielikylpyopettajista. Vaasan yliopisto ja Oulun yliopisto ovat kouluttaneet yhteistyössä ruotsin kielen kielikylpyyn erikoistuneita kasvatustieteen maistereita vuosina 1998–2015. Yhteistyö kuitenkin päättyi Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön lakkauttamisen yhteydessä. Sekä suomenkielisille että ruotsinkielisille opiskelijoille tarkoitettu koulutus oli kaksikielinen ja antoi opiskelijalle laaja-alaisen opettajanpätevyyden ja kielikylpyopettajan erityispätevyyden. Vaasan yliopisto vastasi tutkintoon kuuluvista ruotsin kielen ja monikielisuuden opinnoista, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö sekä suomenkielisistä kasvatustieteen opinnoista että luokanopettajan pätevyyden antavista perusopetuksessa opettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien opinnoista. Koulutukseen kuuluvat monikielisuuden opinnot järjestettiin ruotsin kielellä, eli opiskelijat saivat itse kokeilla miltä tuntuu opiskella oppisisältöjä toisella kotimaisella kielellä. Osa opetusharjoittelusta suoritettiin vaasalaisissa kielikylpyluokissa. Yliopistot tekivät tiivistä yhteistyötä etenkin opinnäytteiden ja päättöharjoittelun ohjaamisessa, ja koulutusohjelman konkreettisina esimerkkeinä toimivat mm. kielikylpyopettajuutta käsittelevät opiskelijoiden lopputyöt (esimerkiksi Majabacka 2008 ja Torkko 2012).

Vaasan yliopiston ja Oulun yliopiston yhteiskoulutuksen loputtua Suomessa ei ollut kielikylpyyn suunnattua opettajan peruskoulutusta, vaikka samanaikaisesti yhteiskunnassa perättiin kielikylpyopetuksen tukemista ja lisäämistä. Kansalliskielistrategiassa (2012: 43) nostettiin hallituksen toimenpiteeksi parantaa edellytyksiä kielikylpyopetuksen turvaamiseksi luomalla kielikylvyn erikoistumisväylä lastentarhaopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien koulutukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö päätti keväällä 2013, että se tukee uuden kielikylpyopettaja-

koulutuksen käynnistämistä, jotta voidaan vastata pätevien kielikylpyopettajien tarpeeseen (Hakala 2013). Tämä uusi luokanopettajan erikoistumisväylä alkoi syksyllä 2014 Vaasan yliopistossa ja opiskelupaikasta kiinnostuneita hakijoita oli runsaasti. Opiskelijat suorittavat koulutusohjelmassa sekä humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon (HuK) että filosofian maisterin tutkinnon (FM). Tämän lisäksi he suorittavat sivuaineinaan opettajan pätevyyteen tarvittavat opinnot Åbo akademissa. Valmistuttuaan opiskelija voi toimia luokanopettajana, ruotsin kielen aineenopettajana ja erityisesti kielikylpyopettajana perusopetuksessa. Koulun opetuskielellä eli suomeksi opettaville kielikylpyopettajille ei ole suunnitteilla omaa koulutusta, vaan hänen tulee hankkia mahdollinen kielikylpypedagogiikkaan perehtyminen peruskoulutuksen ulkopuolella tai mahdollisilla vapaavalintaisilla opinnoilla. Kirjoittamishetkellä varhaiskasvatuksen ja aineenopettajuuden koulutusväylä ovat vielä suunnitteilla.

3.4.2 Täydennyskoulutus Suomessa

Kielikylpyopettajille ja monikielisyyskasvattajille on järjestetty täydennyskoulutusta miltei kielikylpyohjelman alusta asti. Täydennyskoulutuksella on aina ollut erityinen rooli kielikylpyopetuksessa, sillä kielikylpyopettajan kaksoisrooli tekee ammatista haastavan: kielikylpyopettaja opettaa aina samanaikaisesti sisältöä ja kieltä (Met 1994). Suurin osa Suomessa toimivista kielikylpyopettajista on peruskoulutukseltaan luokanopettajia, eikä tutkintoon ole sisällynyt opintojaksoja kielikasvatuksesta, kielenomaksumisesta tai monikielisestä luokkahuoneesta. 2000-luvun alkuun asti täydennyskoulutus oli laajamittaista. Esimerkiksi Vaasan avoimen yliopiston järjestämään 20 opintoviikon *Monikielisyys ja didaktiikka*-kokonaisuuteen osallistui ainakin 230 kielikylpyopettajaa tai muuten aiheesta kiinnostunutta kasvattajaa. *Monikielisyyskasvattajan PD*-ohjelma sisälsi puolestaan perusopinnot, 20 opintoviikon erikoistumisopinnot ja opintomatkan Kanadaan tai Kataloniaan. Näiden lisäksi järjestettiin useita erilaisia lyhytkursseja ja seminaareja. Täydennyskoulutukseen osoitetun tukirahan loputtua 2000-luvun alussa koulutuksia on täytynyt tarjota markkinahintaan tai niille on tarvinnut hankkia ulkoista rahoitusta erilaisista rahastoista. Samaan aikaan myös kunnat ovat vähentäneet täydennyskoulutukseen varattuja määrärahojaan. Vaikka koulutukset itsessään olisivat ilmaisia, kunnille ja kouluille koituu kustannuksia mm. sijaiskuluista. Nykytilanne onkin, että osa kielikylpyopettajista on saanut mahdollisuuden kouluttaa itseään hyvin pitkälle ja osa joutuu työskentelemään käytyään muutaman lyhytkurssin, jos sitäkään. Lisäksi kielikylvyn opettajakunta ja heidän tarpeensa ovat muuttuneet entistä heterogeenisemmiksi. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007). Täydennyskoulutuksen vähentyminen tuntuu kielikylpykentällä. Kielikylpyopettajien täydennyskoulutustarpeita kartoittavassa ky-

selyssä joka viides vastasi ettei ollut saanut kielikylpyyn soveltuvaa koulutusta (Turpeinen & Bergroth 2009). Vastaukset poikkeavat siis huolestuttavasti Bussin ja Mårdin (1999: 66) kymmentä vuotta aiemmin tekemästä kartoituksesta, jonka mukaan kaikki kielikylpyopettajat olivat saaneet koulutusta juuri kielikylpyopettajana toimimiseen.

Suomalaisten kielikylpyopettajien täydennyskoulutustarpeet mukailevat edellisessä luvussa esitettyjä keskeisiä kielikylpyopettajan kompetensseja. Vastauksissa kielikylpyoppilaiden motivointi, oppimistulosten arviointi ja erilaiset opetusmenetelmät ovat selkeän enemmistön mielestä tärkeitä täydennyskoulutuksen sisältöjä. Nämä aiheet ovat ajankohtaisia kaikilla koulutasoilla aina päiväkodista yläkouluun asti. Eri kielikylpy-yksiköissä sisällöt eroavat luonnollisesti toisistaan, esimerkiksi oppilaan oppimistulosten arviointi päiväkodissa vaatii eri näkökulmia kuin arviointi yläkoulussa. Vastauksissa näkyy myös, että opettajat kaipaavat tukea kielikylvyn opetussuunnitelmatyöhön. Yllättävää opettajien täydennyskoulustoittoiveissa on, että toisen kielen oppiminen tai äidinkielen omaksuminen kielikylvyssä eivät nouse niissä ensisijaisiksi. Avoimissa vastauksissaan opettajat korostavat yhteistyön tarpeellisuutta ja toivovat, ettei täydennyskoulutus rajoittuisi vain ruotsin kielellä opettaville, vaan koettaisiin koko koulun kehittämisosaalueeksi. Myös yhteistyö eri kielikylpy-yksiköiden välillä päiväkodista yläkouluun koetaan täydennyskoulutukseen kuuluvaksi, niin että kielellinen jatkumo taataan eri kielikylpykaupungeissa. (Turpeinen & Bergroth 2009).

Kielikylvyn täydennyskoulutuksen tärkeys on noussut otsikoihin uudestaan ja siihen halutaan panostaa. Kansalliskielistrategiassa (2012:43) painotetaan tarvetta parantaa edellytyksiä riittävän ja korkeatasoisen kielikylpyopetuksen turvaamiseksi. Opettajien peruskoulutus ja jatkokoulutus nähdään tärkeinä tekijöinä päämäärän saavuttamisessa. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen vuoden 2014 hakukierroksella Kansalliskielistrategian toimeenpano, ja täten kielikylpydidaktiikan täydennyskoulutuksen tukeminen, ovat keskeisessä osassa.

Täydennyskoulutuksen järjestäminen edellyttää rahoitusta, mutta koulutukseen vaikuttavat myös muut tekijät, esimerkiksi opettajien mahdollisuus osallistua koulutukseen (sijaisjärjestelyt) ja täydennyskoulutuksen rakenne. Kaikkien kielikylpyopettajien erityisten kompetenssien sisällyttäminen yhteen koulutukseen on liian työllistävää, joten keskeisten kompetenssien tunnistaminen ja osallistujien erityistarpeisiin vastaaminen on vaativaa. Vaasan yliopiston järjestämä täydennyskoulutus on perinteisesti järjestetty tutkimuksen ja käytännön kokemusten vuoropuheluna. Ongelmallista on löytää eriytyviin tarpeisiin sopivia kouluttajia, joilla on itsellään kokemusta kielikylpyopetuksesta ja vahva tuntemus kielikylvyn

peruseriaatteista (esimerkiksi oppimisen tuki ja eri oppiaineiden erityisosaaminen).

3.5 Kielikylpytutkimus

Kielikylpy on eräs maailman tutkituimmista opetusohjelmista ja sitä on tutkittu jo neljän vuosikymmenen ajan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimus olisi kaikeenkattavaa tai että uusille tutkimuksille ei olisi kysyntää. Genesee ja Jared (2008: 144–145) peräävät kielikylpytutkimuksen perusteellista uudistamista. Heidän mukaansa kiinnostusta ja sitoutuneisuutta kielikylpytutkimukseen on lisättävä monilla osa-alueilla, jos kielikylvyn opetussuunnitelmaa ja kielikylpydidaktiikkaa halutaan kehittää niin, että oppilailta on entistä paremmat mahdollisuudet osallistua ja oppia kielikylvyssä. He nostavat yksistään lukemisen osa-alueelta esiin kuusi tärkeää laajamittaista tutkimusaluetta, joissa heidän mielestään ei toistaiseksi ole tarpeeksi tutkimusta. He toteavat, että tutkimusta tulisi tehdä esimerkiksi siitä, kuinka erilaiset oppijat saavat oppimisen tukea parhaalla mahdollisella tavalla ja kuinka oppimisvaikeuksia voitaisiin tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa.

Suomessa kielikylpytutkimus on painottunut Vaasan yliopistoon. Monikielisyysosaaminen tunnustetaan yliopiston strategiseksi painotusalueeksi. Yliopiston humanistinen ala on johtava kielikylpyyn profiloitunut kieli- ja viestintäkouluttaja, joka toteuttaa kansainvälistä kielikylpytutkimusta (Vaasan yliopisto 2013). Vaasan yliopistossa on maan ainoa kielikylpyyn suuntautunut professuuri. Yliopiston kielikylpytutkimukselle on tyypillistä kielipedagoginen suuntautuminen. Yliopistossa on vuoteen 2013 mennessä julkaistu yhdeksän kielikylpyä käsittelevää väitöskirjaa ja lukuisia monografioita ja artikkeleita. Menetelmällisesti tutkimus on usein luokkahuonepainotteista toimintatutkimusta. Tutkimuskohteina ovat kielen kehittyminen, opetusstrategiat, vuorovaikutus ja kommunikaatio. Tutkimuskohteen luonteen vuoksi puhtaasti lingvistisiä tutkimuksia ei juuri ole, vaan tutkimukset ovat poikkitieteellisiä yhdistäen kasvatustiedettä, sosiologiaa ja psykologiaa. Tutkimuksen välittömänä tavoitteena on aina ollut tulosten soveltaminen käytännön opetustyöhön. Suomalaiselle kielikylpytutkimukselle on ollut tyypillistä läheinen yhteistyö tutkijoiden ja kielikylpyä tarjoavien koulujen välillä.

Vaasan yliopiston lisäksi kielikylpytutkimusta on tehty esimerkiksi ruotsinkielisessä Åbo akademissa, jossa tutkimuskohteena on ollut niin suomenkielinen (Grönholm 2009) kuin myös ruotsinkielinen kielikylpy (Harju-Luukkainen 2007). Oulun yliopistossa on julkaistu Saaren kielikylpyä käsittelevä kasvatustieteen alan väitöskirja (2006). Kirjoittamishetkellä tuorein kielikylpyä käsittelevä väitöskirja on Savijärven väitöskirja (2011) Helsingin yliopistossa.

Suomalaisessa kielikylpytutkimuksessa on erotettavissa eri aikakausien painotuksia, mikä on seurausta niin teoreettisen viitekehyksen kehittymisestä kuin niistä tutkimuskysymyksistä, joihin kielikylpytutkimuksella on kulloinkin pyritty vastaamaan. Ensimmäisessä vaiheessa oli tärkeää varmistaa, että kielikylpyoppilaat todella oppivat kielikylpykieltään, ilman että äidinkielen kehitys tai eri oppiaineiden sisältöjen oppiminen vaikeutuu. Tutkimuksessa painottuivat kielikylpyoppilaiden tuotokset, esimerkiksi sanaston kehittyminen. Tulosten tutkimuksesta siirryttiin tutkimaan kielikylpyopetusta ja luokkahuone-interaktiota, jotta opetusta voitaisiin kehittää edelleen. Eräs tämän kaltaisen tutkimuksen sysäyksen antaja olivat tutkimustulokset, joiden mukaan oppilaiden kielikylpykielen suullinen ja kirjallinen kielitaito ei ole ohjelman intensiivisyydestä huolimatta saavuttanut syntyperäistä tasoa (katso luku 4). Kielikylpytutkimuksen uusimmat suuntaukset painottavat kielikylpyoppilaiden käsitemaailmojen kehittymistä kaksikielisessä opetuksessa (BeVis-hanke, Vaasan yliopisto 2012). Tavoitteena on ymmärtää, millä tavoin kielikylpyoppilaat omaksuvat kaksikielisen ainesisällön ja kuinka he pystyvät ilmaisemaan tietonsa ja taitonsa kielikylpykielellä. Painopisteenä ei niinkään ole kielitaidon tutkiminen, vaan se kuinka oppilaat ilmaisevat asiasisällöt kielikylvyssä. Toinen kirjoitushetkellä meneillään oleva kielikylpytutkimuksen linjaus on kielikylvyn monikielisyysnäkökulman laajentaminen, niin ettei tutkimus keskity ainoastaan oppilaiden ruotsin kielen omaksumiseen vaan laajemmin kaikkien kielikylvyn aikana opiskeltujen kielten tutkimiseen (Björklund & Mård-Miettinen 2011).

4 KIELIKYLPYOPETTAJA JA -OPETUS

4.1 Kielikylpyopettajuus käsitteenä

Kielikylpyopettajalla on pedagogisen roolin lisäksi erityinen kielellinen rooli (Met 1994). On mahdollista ja jopa suotavaa todeta, että jokaisella opettajalla on nämä kaksi toisiinsa sulautuvaa roolia opetuskielestä ja opetusohjelmasta riippumatta, eikä kielikylpyopettajan rooli siinä mielessä eroa tavallisesta hyvän pedagogin roolista (ks. esimerkiksi Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Kielikylvyssä opettajan kielellinen tietoisuus korostuu erityisesti, koska oppilaat saavat koulunkäyntinsä aikana opetusta kahdella eri kielellä.

Kielikylpyopettajuudesta puhuttaessa viitataan kirjallisuudessa ja tutkimuksessa yleensä vain kielikylpykielellä opettaviin opettajiin. Tämä johtunee siitä, että juuri näiden opettajien työskentely on ollut suurennuslasin alla, koska heidän työnsä kuvansa poikkeaa selkeämmin tavallisesta yksikielisen koulun opettajan työnkuvasta. Vastaavasti koulun opetuskielellä, eli suomeksi, opettavat opettajat ovat yksinkertaistaen tehneet ”vain tavallista työtään”. Kahtiajako on harhaanjohtava, koska kielikylvyn kaltaisessa kaksikielisessä opetusohjelmassa jokaisen opettajan vastuu ohjelman menestyksekkyydestä on keskeinen. Koulun opetuskielellä opettavilla opettajilla on erityinen vastuu kehittää kielikylpyoppilaan äidinkielen taitoa ja äidinkielistä kulttuuria vähäisemmän tutntimäärän puitteissa kuin perinteisessä yksikielisessä koulussa. Oppilaana heillä on ainutlaatuisella tavalla kaksikielisiä lapsia, jotka varsinkin alkuvaiheessa saavat suuren osan opetuksestaan kielikylpykielellä. Koulun opetuskielellä ja kielikylpykielellä opettavien opettajien suunnitelmallinen yhteistyö oppilaan kaksikielisen koulunkäynnin optimoimiseen ei myöskään ole saanut tarpeellista huomiota kotimaisessa tai kansainvälisessä kielikylpytutkimuksessa. Toivottavaa on, että kielikylpy huomioidaan tulevaisuuden tutkimuksissa ja raporteissa selkeämmin kaksikielisenä opetusohjelmana, jossa molemmilla kielillä tapahtuva opetus saa yhtä suuren huomion. Samoin on tehtävä määrätietoista työtä sen eteen, että *kielikylpyopettajuus* käsitteenä ei ole riippuvainen opetuskielestä, vaan kuvaa sitä työnkuvaa, joka on tyypillinen jokaiselle kielikylvyssä työskentelevälle opettajalle. Kaikille kielikylpyopettajille yhteinen, kielikylvylle erityisen tärkeä tehtävä on kieli- ja vuosiluokkarajojen yli tehtävä yhteistyö, jotta kaksikielisellä opetuksella todella saavutetaan toiminnallinen kaksikielisyys.

Kielikylpyopettajuudesta keskusteltaessa kielen ja sisällön yhteensovittaminen nousee keskeiseksi puheenaiheeksi. Muiden opettajuuteen sisältyvien osatekijöiden summa saattaa helposti unohtua, jos keskitytään ainoastaan kielellisiin asioi-

hin. Slapac ja Dorner (2013) huomauttavat, että kielen ja sisällön opettamisen lisäksi myös opetustilanteiden hallinta (classroom management) saattaa nostaa esiin erityisiä kysymyksiä juuri kielikylvyssä. Kielen ja sisällön lisäksi opettajilla on tärkeä tehtävä sosiaalisten normien, arvojen ja uskomusten opettamisessa. He toteavat, että useat opetustilanteen hallintaan liittyvät tekijät saatetaan virheellisesti liittää kieleen liittyviksi tekijöiksi. Usein kyseessä on kuitenkin kielenoppimisen sijaan soveltuvan sosiaalisen käytöksen mallintaminen, joka voidaan yhtä hyvin tehdä kielikylpykielellä. Tämän vuoksi olisi heidän mielestään hyvä jos rehtorit ja opettajat reflektoisivat ja kehittäisivät kielikylpyopettajuuttaan enenevässä määrin toimintatutkimuksen avulla. Myös kokenut kielikylpyopettaja Kaskela-Nortamo (2007: 70) nostaa omasta kokemuksestaan erääksi kielikylpyopettajan tärkeimmistä tehtävistä kielikylpyluokassa turvallisuuden tunteen ja ”mehengen” nostattamisen. Hän toteaa, että nämä tekijät ovat tärkeitä, jotta oppilaat voivat keskustella toisella kielellään luonnollisella tavalla. Kielenomaksumista tukevan oppimisympäristön ”ei-kielellisten” osa-alueiden järjestelmällinen analysointi laajemmassa mittakaavassa olisi kielikylvyssä toivottavaa.

4.2 Kielikylpyopetuksen erityispiirteitä

Hyvää kielikylpyopetusta, kuten muutakin opetusta, kuvastaa määrätietoinen toiminta (Saari 2006). Hyvää kielikylpyopettajuutta kartoittavat kuvaukset käsittelevät opettajan kielellistä ja kulttuurillista tietoisuutta. Kielellisellä tietoisuudella tarkoitan tässä yhteydessä opettajan (ja oppilaan) kykyä tarvittaessa siirtää huomio siitä *mitä* sanotaan siihen *miten* se sanotaan. Kuvauksiin perustuen on koottu hyvän kielikylpyopetuksen tunnusmerkkejä (ks. esimerkiksi Snow 1987, Obadia 1995). Nämä kuvaukset ovat harmillisen usein yleisluontoisia, eikä niissä huomioida tarpeeksi oppilaiden kielellistä kehittymistä kielikylvyssä tai tämän kehityksen asettamia vaatimuksia ja haasteita oppilaan kielenkäytön ihanteelliselle kehittämiselle. Yleistäen voidaan todeta, että hyvälle kielikylpyopetukselle on tyypillistä, että opettaja tiedostaa oppilaiden todellisen kielitaidon ja haastaa heitä määrätietoisesti kehittämään kielitaitojaan eteenpäin (Gibbons 2010, Fortune, Tedick & Walker 2008: 90). Tämä tarkoittaa, että se, mikä kuvastaa hyvää kielikylpyopetusta varhaiskasvatuksessa ei välttämättä päde peruskoulun viimeisillä luokilla. Suomalainen kielikylpytutkimus on painottunut varhaiskasvatukseen, mikä näkyy osittain siinä, etteivät yläkoulun hyvän opetuksen tunnusmerkit ole samassa mittakaavassa määriteltäviä ja tutkittuja. Seuraavissa alaluvuissa pohditaan näitä hyvän kielikylpyopetuksen tunnusmerkkejä ja pyritään huomioimaan oppilaiden kielellisen kehityksen eri vaiheet.

Kielikylpyopettajuuteen ja kielikylpyopetukseen liittyviä erityispiirteitä kannattaa pohdiskella ja ankkuroida ne tiiviisti koko kielikylpyohjelmaa ympäröivään toimintakulttuuriin. Toimivaa kielikylpyopetusta kuvaa varsinaisen opetustyön lisäksi vahva horisontaalinen ja vertikaalinen yhteistyö. Horisontaalisella yhteistyöllä tarkoitetaan esimerkiksi opettajien yhteistyötä saman ikäluokan oppilaiden parissa kun taas vertikaalisella yhteistyöllä tarkoitetaan esimerkiksi vuosiluokkien välistä yhteistyötä. Tämän lisäksi yhteistyö ei jää vain koulun sisäiseksi, vaan yhteistyötä tehdään myös vanhempien ja muun ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Jotta kielikylvyn jatkumo mahdollistuisi varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun, tarvitaan usein huomattavaa hallinnollista suunnittelua ja työskentelyä.

Kielikylvyssä yhteistyö ja pitkän tähtäimen suunnittelu tulee aloittaa jo kielikylpyryhmän perustamisen yhteydessä. Uusien kielikylpyohjelmien aloittaminen tai olemassa olevien ryhmien määrien lisääminen vaatii pitkäjänteistä suunnittelua, jotta kielikylpy jatkuisi ohjelmana läpi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen. Ryhmäkoon tulee olla tarpeeksi suuri, jotta kielikylpyoppilaista muodostuu oma luokka kouluun. Koulussa on taas huomioitava kielikylvyn asettamat vaatimukset opettajan käyttämälle opetuskielille. Kielikylpymenetelmän puhdas toteuttaminen vaatii hallinnollisia päätöksiä, jotta voidaan mahdollistaa, että opettaja opettaa yhtä ryhmää vain yhdellä kielellä. Jatkumon kannalta tämä voi olla haasteellista varsinkin yläkoulussa, jos yhden aineenopettajan tulee opettaa useita kielikylpyryhmiä eri luokkatasoilla. Kuinka saada opettajan aika riittämään, jos ei ole mahdollista palkata useampia kielikylpykielellä opettavia opettajia samaan oppiaineeseen? Myös konkreettiset opetustilakysymykset saattavat osaltaan vaikuttaa kielikylpyopetuksen käytännön järjestelyihin. Kielikylpyluokka ei aina ole oppilaan lähikoulu, vaan oppilaaksiotto saattaa tapahtua laajalta alueelta. Näiden tekijöiden vaikutukset eri koulujen toimintamahdollisuuksiin ja resursointiin saattavat vaatia kunnan perusopetuksen kokonaistarjonnan tarkastelua kielikylpyä laajemmassa näkökulmassa.

4.2.1 Kielikylpykielisen opettajan kielenkäyttö

Hyvän kielikylpykielellä annettavan opetuksen tuntomerkkejä ovat kielellinen laatu, johdonmukaisuus ja jatkuvuus. Kielikylpykielellä opettavan opettajan on oltava kaksikielinen, jotta kielikylvyn peruseriaatteen toteutuminen on mahdollinen. Opettajan ei tarvitse puhua opetettavaa kieltä äidinkielenään, mutta on toivottavaa, että opettajalla on äidinkielenomainen kielitaito ja hän käyttää kieltä idiomaattisesti ja autenttisesti, jotta hän pystyy pitäytymään kielikylpykielellä ja olemaan samalla hyvä kielellinen malli oppilaille. Opettajan on ymmärrettävä myös oppilaidensa ensikieltä, varsinkin kielikylvyn alussa, jolloin lasten kielikyl-

pykielen taito ei ole kehittynyt. Oppilailla on kielikylvyssä oikeus käyttää ensikieltään opettajan kanssa, mikä erottaa kielikylvyn sellaisista kaksikielistä ohjelmista joissa ensikielen käyttö on kielletty tai opettaja ei osaa sitä (Johnson & Swain 1997: 8). Vastaavasti on toivottavaa, että koulun opetuskielellä opettavat ymmärtävät kielikylpykieltä, varsinkin jos oppilaat ovat aikaisemmin saaneet opetusta tietyssä oppiaineessa vain kielikylpykielellä. Tätä hyvän kielikylpyopetuksen osa-aluetta ei ole tietääkseni toistaiseksi kartoitettu.

Kielikylpyopettajan on puhuttava selkeää yleiskieltä, joka on mahdollisimman oikeakielistä. Oikeakielisyyteen ei kuitenkaan tarvitse pyrkiä aitojen ja luonnollisten kommunikointitapojen kustannuksella. Oman kielenkäytön ja kielitaidon jatkuva tarkkailu on kielikylpyopettajalle tyypillistä ja tarpeellista, mutta se saattaa olla samalla myös raskasta ja turhauttavaa, jos opettajalla ei ole aikaa ja mahdollisuutta kehittää omaa kielitaitoaan (Fortune, Tedick & Walker 2008: 90–92). Oman kielitaidon ylläpito on oleellinen osa kielikylpyopettajuutta. Siihen tulisi antaa valmiuksia jo kielikylpyyn soveltuvassa opettajankoulutuksessa ja se tulisi huomioida myös täydennyskoulutuksessa.

Oman kielellisen tietoisuuden ja kielitaidon sekä oppilaiden kaksikielisen kielenkehityksen ymmärtäminen auttavat muokkaamaan hyvää kielikylpyopetusta. Kokenutkin kielikylpyopettaja saattaa työskennellä kielenomaksumisen kysymysten parissa ilman, että osaa pukea kielitietoisuuttaan sanoiksi. Tämä saattaa näkyä siinä, että opettaja tunnistaa opetuksen yleiset ja abstraktit kielelliset tavoitteet, mutta ei opettavan asian konkreettisia kielellisiä tavoitteita (Bergroth 2009). Tällaiset yleiset tavoitteet, kuten *oppilas ymmärtää kielikylpykieltä* tai *oppilas osaa käyttää kielikylpykieltä*, eivät yleensä auta suunnittelemaan kielitaitoa kehittäviä oppimistehtäviä ja opetusmenetelmiä. Oppilaiden kielitaitotarpeiden reflektointi auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä edellyttää opettajan oman kielellisen tietoisuuden harjoittamista.

Kielikylvyn alkuvaiheissa ja vielä perusopetuksen alkuopetuksessa kielikylpyoppilaiden taito ymmärtää kielikylpykieltä on riippuvainen siitä tilanteesta, jossa kieltä käytetään. Erityisen tärkeää on, että opettaja konkretisoi puheensa ja käyttää runsaasti rutiininomaisia lauseita, jolloin oppilaat voivat ymmärtää opettajaa tilanteen ja kielenulkoisten vihjeiden avulla. Näin oppilaat yhdistävät tietyt perustoiminnot tiettyihin kielellisiin lausahduksiin. Tyypillisiä rutiininomaisia lauseita ovat esimerkiksi *Tvätta händerna, dags att gå ut, städa undan* jne. Varhaiskasvatuksen rutiini-ilmaisuja voidaan vahvistaa niin, että opettaja samalla näyttää mitä tehdään, opettaja on esimerkiksi pesevinään samalla käsiään, kun hän sanoo *tvätta händerna*. Rutiininomaiset lausahdukset toimivat hyvin kielikylvyn alkuvaiheissa, ja niitä voidaan hyödyntää luonnollisesti myös myöhemmin, kunhan kommuni-

kaatiosta ei tule liian yksinkertaistettua ja rutiininomaista. Tasapainottelu rutiinien ja vaihtelevan monipuolisen sanaston välillä vaatii opettajalta oman ja oppilaiden kielenkäytön seuraamista. (Björklund 1996). Puhetta ei saa yksinkertaistaa niin pitkälle, että puhe ei enää vaikuta aidolta.

Ainekohtainen kieli koulussa asettaa omat vaatimuksensa myös opettajan kielenkäytölle. Oppilaille tulee tarjota runsaasti mahdollisuuksia kuulla keskeistä sanastoa ja kielellisiä rakenteita monin eri tavoin ilmaistuna ja eri asiayhteyksissä. Myös tässä näkyy opettajan kielellisen tietoisuuden tarve. Eri oppiaineissa käytetään erilaisia tapoja ilmaista asioita, ja jotkin rakenteet ovat tiettyssä oppiaineessa tyypillisempiä kuin toisessa. Tietoisuus näistä oppiaineen asettamista vaatimuksesta auttaa suunnittelemaan kielellisesti haastavaa ja kehittävää opetusta. Eri oppiaineiden kielelliset rakenteet eivät välttämättä aukea oppilaille itsestään, vaan vaativat opettajan mallintamista. (Johansson & Sandell Ring 2010: 25). Yläkouluun mennessä oppilaiden kielitaito saattaa vaihdella huomattavasti yksilöiden välillä eikä aineenopettajalla aina ole samanlaista mahdollisuutta analysoida oppilaan kielellistä kehitystä pitkällä tähtäimellä kuin luokanopettajalla. Tämän vuoksi ala- ja yläluokkien opettajien välinen yhteistyö on tärkeää riippumatta siitä, ovatko al- ja yläkoulu fyysisesti samassa rakennuksessa. Samoin opettajan kielellinen tietoisuus on edelleen tärkeä, vaikka oppilaat pystyisivät seuraamaan kokonaan kielikylpykielistä opetusta. Liiallinen opettajan kielen sopeuttaminen kielikylvyn myöhemmillä vuosiluokilla saattaa vähentää oppilaiden mahdollisuuksia saada kuulla autenttista ainekohtaista kieltä, mikä puolestaan heikentää ainekohtaisen kielen oppimista. Liian vaikea ainekohtainen kieli taas saattaa vaikeuttaa opetettavan asian ymmärtämistä. On tärkeää, että opettaja pohtii, millä tavoin ja missä tilanteissa hän sopeuttaa kieltään oppilaiden kielitaidolle sopivaksi. Lisäksi hänen tulee suunnitella millä tavoin hän toimii oppiaineelle tyypillisen kielen mallina oppilaille kielen sopeuttamisesta riippumatta.

Tärkeä osa opettajan kielenkäyttöä on kyky houkutella ja kannustaa oppilaita kielikylpykielen käyttöön. Kielikylpyopettaja voi houkutella oppilaita käyttämään kieltä jo varhaisessa vaiheessa käyttämällä eri strategioita. Södergård (2002) jakaa varhaiskasvatuksessa käytetyt strategiat neljään ryhmään, eli kysymyksiin, vastauksen tarjoamiseen, kielenvaihdon signaaleihin ja sellaisiin opettajan lausahduksiin, joita seuraa oppilaiden spontaani kielenvaihto. Siirtymällä vaikeammista kysymystekniikoista helpompaan opettaja luo oppilaalle mahdollisuuden osallistua keskusteluun aktiivisesti omalla tasollaan ilman. Näin opettaja esittää lapselle tarvittaessa helpomman kysymyksen, johon lapsi osaa vastata. Hän toteaa, ettei kielikylpyopettaja luonnollisesti ehdi hioa kysymystekniikkaansa kesken meneillään olevaa keskustelua, mutta opettajan kyky sopeuttaa kysymystekniikka tilanteeseen sopivaksi on kokemuksen tulosta. (Södergård 2002: 222). Kielenkäyttöön

kannustamisen lisäksi opettajan tulee pystyä kiinnittämään oppilaiden huomio oikeaan asiaan. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi huomiota ohjaavien tukisanojen käyttö (esimerkiksi uuteen asiaan siirtyminen käyttämällä ilmaisuja *okej* tai *men hörni*), äänenpainojen tai puherytmin vaihtelu tai opettajan käyttämät määrittelyt ja uudelleenmuotoilut käyttö. Jotta oppilaiden huomio todella kiinnittyy oikeaan asiaan opettajan tukisanojen käytön avulla, signaalien tulee olla oppilaille selkeitä. (Niemelä 2008: 100–112, Södergård 2002: 241).

Hyvä kielikylpyopettaja kokee opetuskielentaitonsa niin vahvaksi, että hän pystyy pitäytymään opetuskielessä. Tämä yhdessä kielessä pitäytyminen saattaa olla opettajan omalle kaksikieliselle identiteetille vieras ilmiö, sillä on tavallista, että kaksikieliset henkilöt käyttävät tilanteeseen soveltuen molempia kieliään kommunikaation välineenä. Kielikylvyssä kielellinen johdonmukaisuus on kuitenkin tärkeämpää kuin opettajan kyky mukailia kuulijan vahvempaa kielitaitoa. Opettajan kielellinen tietoisuus sisältää myös opettajan tietoisuuden siitä, että hän käyttää vain yhtä kieltä antaakseen oppilailleen mahdollisimman paljon mahdollisuuksia kuulla ja käyttää kieltä. Opettajan kannattaa oikeakielisyyden lisäksi pohtia myös kielen sosiolingvistisiä puolia. Yhteisesti voidaan pohtia murteiden ja variaatioiden roolia kielikylvyssä ja miten puhekielelle tyypillisten finlandismien käyttö sopii kielikylpyyn (esimerkiksi *kiva*-sanon käyttö suomenruotsissa). Oppilaille tulisi antaa mahdollisimman monipuolisia kielellisiä malleja, ja mahdollisuus kuulla erityyppisiä kielenkäyttötapoja, mikä saattaa olla vaikeaa, jos oppilaat kuulevat pääosin vain muutaman opettajan käyttämää kieltä (Buss 2002).

4.2.2 Oppilaan kielenkäyttömahdollisuudet

Kielikylvyn keskeinen tavoite on antaa oppilaille toiminnallinen kielikylpykielen taito. Käsitteenä *toiminnallinen kielitaito* on laaja ja on hyvä jos opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat pysähtyvät yhdessä miettimään mitä toiminnallinen kielitaito on ja miten se voidaan tavoittaa. Yksinkertaistaen voidaan sanoa sen tarkoittavan, että oppilas pystyy käyttämään kieltä eri arkipäivän tilanteissa ja eri tarkoituksiin. Kielikylvyn alussa tätä tavoitetta ei luonnollisesti voida vielä saavuttaa vaan sen eteen on tehtävä työtä. Viisivuotiaan lapsen ei vielä tarvitse ilmaista abstrakteja monivivahteisia sisältöjä, minkä vuoksi varhainen kielikylvyn aloitus on vähemmän turhauttavaa kuin murrosiässä aloitettu kielenopiskelu. Voidaan siis todeta, että kielikylvyn alkaessa lapsen kognitiivinen taso ei vaadi syvällisiä kielikylpykielen taitoja (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 3–4). Jotta sisällön ja sen ilmaisuun tarvittavan kielitaidon välinen kuilu ei kasvaisi kielikylvyn myötä, on mahdollistettava monipuoliset kielenkäyttötilanteet, joissa oppilaat voivat testata kieleen liittyviä olettamuksiaan.

Varhaiskasvatuksessa ei kielikylpyoppilaalta vielä vaadita aktiivista kielikylpykielen käyttöä, mutta opettajan on jo varhaisessa vaiheessa luotava tilanteita, joiden avulla oppilasta kannustetaan siihen. Perinteisesti on todettu, että kielikylpykielisessä opetuksessa tulisi kannustaa vaatimaan kielikylpykielen käyttöä viimeistään alkuopetuksen, eli toisen vuosiluokan jälkeen. Tästä huolimatta ensikieli on tärkeässä asemassa varsinkin kielikylvyn alkuvaiheissa. Savijärvi (2011) on väitöskirjassaan perehtynyt oppilaan ensikielen rooliin varhaiskasvatuksessa. Hänen seuraamansa opettaja muokkaa omaa toimintaansa niin, että lasten ensikieliset kommentit vaikuttavat mielekkäiltä lisäyksiltä kommunikaatiotilanteisiin. Vaikka lapsi olisi ymmärtänyt opettajan alkuperäisen kysymyksen väärin, opettaja voi jatkaa keskustelua lapsen vastauksesta lähtien. Opettaja toimii kuin lapsi olisi vastannut oikeaan kysymykseen. Näin lapsi kokee osallistuvansa mielekkääseen keskusteluun, vaikka ymmärtäminen ei vielä ole kaikissa tilanteissa tyydyttävää. Tällainen kommunikointi toimii Savijärven mukaan kielikylvyn alussa, mutta jo toisena vuonna lapset alkavat esittää tarkentavia kysymyksiä huomattuaan aukkoja kommunikaatiossa.

On tärkeää muistaa, ettei kielikylvyn tavoitteena ole passiivinen kielikylpykielen taito eli pelkkä kyky ymmärtää kieltä, vaan oppilaiden tulee myös oppia käyttämään kieltä kommunikaation välineenä. Lasta tulee kannustaa kielikylpykielen käyttöön jo varhaisessa vaiheessa. Rutiininomaisilla ilmaisuilla on tärkeä rooli kielikylvyn alkuvaiheissa, koska ne antavat oppilaille mahdollisuuden toistaa opettajan käyttämiä valmiita ja tuttuja ilmaisuja sopivissa tilanteissa ja näin kokeilla kielikylpykielen käyttöä. Rutiini-ilmausten käyttö tuntuu oppilaasta turvaliselta ja auttaa häntä luottamaan omiin kykyihinsä osallistua kielikylpykieliseen kommunikaatioon. Toinen tapa tukea kielikylpykielen varhaisesta käyttöä on yhdessä toistaminen ja laulaminen. Laulamisen ja riimittelyn avulla on myös hyvä harjoitella ääntämystä ja intonaatiota.

Kielikylpylapset ovat kielenomaksumisen suhteen yksilöitä, eivätkä kaikki omaksu kieltä samassa tahdissa. Toiset lapset tarvitsevat jo varhaiskasvatuksessa enemmän tukea pystyäkseen ilmaisemaan itseään kielikylpykielellä. Mård (2002) on tutkinut tapaustutkimuksen avulla kahta puheliasta ja kahta hiljaista lasta ja kartoittanut kuinka yksilöllisiä eroja voidaan huomioida, jotta kaikkien kielitaidon on mahdollista kehittyä. Mårdin tutkimuksen mukaan oppilaan sosiaalinen tyyli vaikuttaa lähinnä kielen tuottamiseen, mutta niin hiljaiset kuin puheliaatkin oppilaat saavuttavat samankaltaisen kielenymmärtämisen taidon. Myös samanlaisen sosiaalisen profiilin omaavien lasten kielenkäyttötavoissa on eroja. Mårdin tutkimuksen kaksi puheliasta lasta erosivat toisistaan niin, että puhelias poika sanoi kaiken sen, mitä osasi sanoa, kun taas puhelias tyttö yritti sanoa kaiken sen, mitä hän halusi sanoa. Tämä tarkoittaa, että poika sopeutti vuorovaikutustarpeensa sen

hetkiseen kielitaitoonsa, eikä hänellä juurikaan vaikuttanut olevan ongelmia tuottaa kieltä. Puhelias tyttö toi puolestaan selkeämmin esiin vuorovaikutustilanteiden kielellisiä ongelmakohtia, koska hän ei sopeuttanut ilmaisuaan. Tyypillistä molemmille puheliaille lapsille oli, että he käyttivät monipuolisia keinoja, jotta he saivat asiansa sanottua. He käyttivät uudelleenmuotoiluja ja sanoja, joiden merkitys oli lähellä heidän tavoittelemaansa merkitystä. Vastaavasti hiljaisemmat oppilaat tukeutuivat useammin ensikieleensä törmätessään ongelmakohtiin. Kaksikielisen päiväkodin henkilökunnan kanssa kommunikoidessaan nämä hiljaisemmat lapset saattavat kokea, ettei heillä ole todellista tarvetta selvittää yksikielisesti. Mård toteaaakin, että lapsille pitäisi tarjota enemmän mahdollisuuksia keskustella myös omanikäisten ruotsinkielisten lasten kanssa. Tämän lisäksi hiljaisille lapsille tulee tarjota enemmän malleja miten eri tilanteissa voi hyödyntää eri keinoja viestin välittämiseen.

Oppilaiden yksilöllisen kielenkehityksen seuraaminen ja ihanteellisten kielenkäytömahdollisuuksien takaaminen on kielikylpyopettajalle vaativa ammatillisen kehittymisen osa-alue. Tedick, Fortune ja Walker (2008) ehdottavat, että opettajien tulisi tarkkailla koko luokan kielenkäyttöä ja kielenkäytölle tyypillisiä tilanteita sen sijaan, että he keskittyisivät vain oman kielenkäyttönsä tarkkailuun. Tämä kyky tarkkailla koko luokan kielenkäyttöä ja kyky muuntaa havainnot kielenkäyttöä tukeviksi opetukselliseksi ratkaisuksi vaatii harjoittelua. Hajer (2006) kuvaa tätä ammatillista kehitystä eri vaiheiden avulla. Ensimmäisessä vaiheessa opettajan kielellinen tietoisuus herää ja hän näkee pelkkien kielioppiirteiden sijaan myös kielen toiminnalliset ominaisuudet. Seuraavassa vaiheessa opettaja keskittyy tekemään sisällön ymmärrettäväksi, yksinkertaistaa opetusmateriaaleja ja omaa puhettaan. Vasta kolmannessa ammatillisen kehityksen vaiheessa opettaja pyrkii lisäämään oppilaiden kielikylpykielistä kommunikaatiota. Tämä näkyy opettajan esittämien kysymysten määrässä ja laadussa, ryhmätyön arvostamisessa ja sellaisten tehtävien valinnassa, jotka kannustavat oppilaiden väliseen kommunikaatioon. Myöhemmässä vaiheessa kieli ja sisältö saavuttavat tasapainoisen aseman opetuksessa ja eri oppisisältöjen opetuksessa kiinnitetään huomiota kielenopettamisen strategioihin, kielen muotoseikkoja harjoitellaan mielekkäiden harjoitusten myötä ja niistä annetaan oppilaille palautetta.

Oppilaille annettava palaute kielenkäytöstä kuuluu tärkeänä osana oppilaiden mahdollisuuksiin työstää kieltään opetuksen yhteydessä. Palaute voi olla luonteeltaan korjaavaa tai kannustavaa. Oppilaille annettavaa korjaavaa kielellistä palautetta käsitellään lähemmin alaluvussa 4.2.6. Se, minkälainen kielellinen palaute on toimivaa missäkin vaiheessa kielikylpyä, vaihtelee luonnollisesti lasten iän ja kielitason mukaan. Varhaisessa vaiheessa oppilaat ottavat vastaan paljon uutta kielellistä ainesta ja energia kuluu sisällön ymmärtämiseen ja ymmärrettävän si-

sällön tuottamiseen. Mahdollinen korjaava palaute ja opettajan mallintaminen tehdään epäsuorasti opettajan toimesta ilman, että vuorovaikutustilanne häiriintyy. (Björklund & al. 2005:8–9). Myöhemmässä vaiheessa oppilaan huomio voidaan kiinnittää selkeämmin korjaamista tarvitsevaan ilmaisuun ja oppilasta voidaan auttaa muotoilemaan sanoma paremmin. Södergård (2002) kannustaa panostamaan myös positiivisen palautteen antamiseen. Positiivisen palautteen antaminen ei Södergårdin mukaan ole aina yhtä yleistä, kuin opettajat itse olettavat. Hän toteaa, että kannustavaa palautetta ja kehuja voisi antaa varhaiskasvatuksessa ja esikoulussa varsinkin jos lapset itse tekevät aloitteen kommunikoida kielikylpykielillä. Hän painottaa, ettei positiivista palautetta tarvitse aina antaa kaikille lapsille samoilla perusteilla. Tärkeää on antaa palautetta oppilaan senhetkiselä tasolla, eli palautteen kohteena ei tarvitse olla pelkkä oikeakielinen tuotos vaan oppilaan kielenkäytön vaatiman vaivannäön arvostaminen. Hän jatkaa, että toisen lapsen saamat kehut voivat innostaa myös muita ryhmän lapsia käyttämään kieltä aktiivisemmin.

Kielikylvyn alkuvaiheissa painottuu suullinen kommunikaatio. Lasten toimijuutta aktiivisena kielenkäyttäjänä kannustetaan ja vahvistetaan eri keinoin. Päiväkotiympäristössä eri tavaroita varustetaan nimilapuin, jolloin lapsi saa nähdä sanan kirjoitetun muodon, vaikka hän ei vielä osaa itse lukea. Osallisuutta lisätään edellä mainituilla rutiineilla, ja päiväkodin arkitilanteissa tarvittavaa kieltä pyritään laajentamaan keskustelemalla myös kodin ja ympäristön tapahtumista. Mahdollisuuksia kuulla eri ihmisten käyttämää kieltä pyritään hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan.

Kielenkäyttötilanteet ja niiden tuomat mahdollisuudet (ja haasteet!) moninaistuvat kielikylpyoppilaiden kehittyessä ja kasvaessa. Oppilaille on tarjottava monipuolisia mahdollisuuksia käyttää kielikylpykieltä suullisesti ja kirjallisesti. Toisaalta pelkkien runsaiden mahdollisuuksien tarjoaminen ei riitä, vaan on tarkkailtava kuinka oppilaat ottavat mahdollisuuksia vastaan ja hyödyntävät tilanteita kielenoppimisen näkökulmasta. Joskus oppilaiden oman toimijuuden lisääminen kielikylvyssä voi olla kiinni pienistä, mutta tärkeistä yksityiskohdista. Met (1994) muistuttaa, että kielikylpyopettajien tulee antaa oppilaille tarpeeksi aikaa kielikylpykielisten vastausten muotoiluun. Oppilaille kuluu todennäköisesti enemmän aikaa kysymyksen ymmärtämiseen ja sopivan vastauksen muotoiluun, kun opetus tapahtuu oppilaiden ensikielen sijaan kielikylpykielillä. Toinen kommunikaatiotilanteiden laadun kannalta keskeinen kysymys on oppilaiden mahdollisuudet neuvotella muodoista ja merkityksestä, esittää kysymyksiä ja myös muutoin pohtia käsiteltävänä olevaa asiaa yhdessä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Oppilaiden kielenkäyttö saattaa olla monipuolisempaa niissä tilanteissa, joissa ei seurata tiukasti perinteistä kaavaa, jossa opettaja esittää kysymyksiä ja oppilaat vastaa-

vat. Niemelä (2008) selvitti nimittäin tutkimuksessaan, että kommunikaatio oli laadukkaampaa sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaalla oli jotain tietoa, mitä opettajalla ei ollut. Björklund & al. (2005) puolestaan huomauttavat, että oppilaille tulee antaa mahdollisuuksia harjoitella myös ns. tunnekieltä tietokielen lisäksi. Tunnekielellä he tarkoittavat tunteiden ilmaisun lisäksi myös kykyä pohtia kuinka monin eri tavoin sama asia voidaan sanoa ja näin saavuttaa kommunikaatiossa toivottu vaikutus.

4.2.3 *Oppimateriaalit*

Oppimateriaalit ja varsinkin niiden puute herättävät kysymyksiä kielikylyvyssä. Varhaiskasvatuksessa kielikylyvyssä käytetyt opetusmateriaalit koostuvat lauluista, leikeistä, loruista ja arkipäivän tilanteista tutuista esineistä, kuten esimerkiksi ruokailuvälineistä, ulkovaatteista leikkikalusta. Kieli visualisoidaan oppiympäristössä merkitsemällä tavaroiden ja esineiden nimet kielikylypykielellä. Lindfors ja Wikström (2005) ovat kuvailleet päiväkotinsa opetussuunnitelmassa kielen ja kommunikaation osa-alueen opetusmateriaaleja. Kynä ja paperi ovat kielikylypykasvattajalla aina käsillä kuten myös eri Bornholm-mallin mukaiset kielelliset leikit, didaktiset kertomukset, sadut, kuvitetut laulut ja lorut, nukketeatterit, liikuntaleikit, ruotsia puhuva Linus-nukke, leikkiasemat (esimerkiksi *jäätelökioski*, lue lisää Björklund & al. 2005: 47–48) ja eri teemoihin soveltuvat lisämateriaalit. Varhaiskasvatuksessa kielikylypyyn soveltuvien materiaalien hankkiminen voi olla helpompaa kuin kouluopetuksessa.

Eräs kielikylypyopetuksen haasteita on kielikylypyyn soveltuvien opetusmateriaalien löytäminen. Toistaiseksi ei ole ollut mahdollista tuottaa yleistä opetussuunnitelmaan perustuvaa kaupallista oppimateriaalia kielikylypyyn. Syynä tähän on kielikylyvyn suhteellisen pieni oppilasmäärä ja kunnissa tehdyt eri ratkaisut siitä, millä kielellä mitäkin oppiainetta opetetaan perusopetuksen aikana. Kielikylypyopetukseen ei siis ole olemassa räätälöityjä oppikirjoja, jotka tukisivat sisältöjen oppimisen lisäksi parhaalla mahdollisella tavalla kielikylypyoppilaiden kielellistä kehitystä. Suomenkieliseen opetukseen suunnattuja oppikirjoja ei ole suotavaa käyttää kielikylyvyn ruotsinkielisillä oppitunneilla, sillä siinä tapauksessa poikeetaan radikaalisti kielikylyvyn kielellisistä periaatteista. Vastaavasti ruotsinkieliseen opetukseen suunnatut oppikirjat saattavat sellaisenaan olla liian vaativia kielikylypyopetukseen. Met (1994: 165–166. 1998: 58) kritisoi yksikieliseen opetukseen tarkotettujen oppikirjojen käyttöä kielikylyvyssä toteamalla, että asioiden esittämisjärjestys ei näissä kirjoissa ole välttämättä kielikylypyoppilaan näkökulmasta looginen. Kirjat eivät siis ala konkreettisesta tai kokonaisuudesta ja yhdistä uusia tietoja jo olemassa oleviin tietoihin. Met kannattaa omavalmisteisia materiaaleja,

vaikka ne eivät aina visuaalisesti ole yhtä houkuttelevia kuin valmiit oppikirjat. Nykytekniikalla on mahdollista valmistaa myös visuaalisesti houkuttelevia materiaaleja melko vähäisellä rahoituksella. Digitaalisen oppimateriaalin valmistamista ja kielikylpyyn soveltuvien sovellutusten hyödyntämistä kielikylpyopetuksessa ei tietääkseni ole vielä tämän kirjan kirjoitushetkellä kartoitettu.

Kielikylvyssä kannustetaan oppilaita etsimään tietoa eri lähteistä, eikä oppikirjalähtöinen opetus sinällään ole hyvän kielikylpyopetuksen tunnusmerkki. Autenttisten tekstien lukeminen yhdessä opettajan kielikylpyoppilaille sopeuttamien tekstien kanssa antaa oppilaille parhaat mahdollisuudet ymmärtää ja hyödyntää tekstejä. Met (2008) huomauttaa liiallisen kielellisen yksinkertaistamisen ongelmista. Hän toteaa, että keskeinen osa sanaston laajenemisesta yksikielisessä opetuksessa muodostuu tekstejä lukemalla, ilman että sanastoa harjoitellaan tietoisesti. Kielikylvyssä painottuu enemmän suullinen kielenkäyttö ja luetut tekstit ovat yksinkertaistettuja sopimaan oppilaan tasolle. Usein kyseessä on vielä yhden opettajan käyttämät keinot tekstin yksinkertaistamiseksi, eli opettaja käyttää tiettyjä tuttuja sanoja ja rakenteita ehkä enemmän kuin autenttisessa kielessä. Nämä osatekijät saattavat heikentää oppilaiden luonnollista sanaston omaksumista kirjoitetuista teksteistä, jos asiaan ei kiinnitetä asianmukaista huomiota. Met ehdottaa, että opettaja tiedostaa iänmukaisten tekstien usein toistuvat sanat ja kiinnittää oppilaiden huomion niihin. Tämän lisäksi opettaja pohtii kyseessä olevan aktiiviteetin lisäksi oppilaiden tulevaisuuden sanastollisia tarpeita. Hän jatkaa toteamalla, että yksinkertaiset sanalistat eivät ole sanaston laajentamisen kannalta mielekkäitä, vaan sanasto tulisi oppia mieluummin luonnollisella tavalla mielekkäiden tekstien kautta. Oppilaita opetetaan kiinnittämään huomioita tekstien sanoihin, sanoja palautetaan mieleen usein ja sanoihin törmätään useissa erityyppisissä teksteissä. Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että oppilas kokee tarpeelliseksi käyttää sanoja omassa tuotoksessaan.

Mielenkiintoisen näkökulman kielikylvyn oppimateriaaleihin tuo myös kanadalainen tutkimus myöhäisessä osittaisessa kielikylvyssä käytetyistä ranskan kielen oppiaineen materiaaleista. Mougeon, Nadasdi ja Rehner (2010) tutkivat kielikylpyoppilaiden kykyä käyttää erilaisia muodolliseen ja epämuodolliseen kieleen kuuluvia elementtejä omassa kielessään ja verrannut näitä äidinkieliin ranskan-kieliin puhujiin. Aikaisemmat tutkimustulokset ja käytännön kokemukset olivat osoittaneet, etteivät kielikylpyoppilaat saavuta äidinkielenomaista arkipäivän puheyyliä (lue lisää luvusta 5). Mougeon, Nadasdi ja Rehner totesivat kielikylpyoppilaiden käyttävän liikaa hyperkorrektia kieltä ja varsinkin selkeästi puhekieliset ilmaukset puuttuivat heidän puheestaan. Poikkeuksena tähän olivat sellaiset puhekieliset muodot, jotka samalla olivat tyypillisiä kieliopin omaksumisen väli-vaiheita (esimerkiksi tiettyjen kielioppisääntöjen yleistäminen sanontoihin joihin

se ei kuulu). Tutkijat vertasivat oppilaiden puheessa esiintyviä ilmauksia opettajien puheessa ja oppimateriaaleissa esiintyviin ilmauksiin. Oppilaiden kielenkäytön ja materiaalissa esiintyvien rakenteiden välillä näkyi tutkimuksessa selvä yhteys. Käytetyissä oppimateriaaleissa ei käytetty lainkaan selkeästi puhekielisiä ilmauksia, ja niukasti myös lievästi puhekielisiä ilmauksia. Tulokset olivat samoja, olivatpa tarkastelun kohteena oppikirjoissa käytetyt dialogit tai tekstiosuudet. Vastaavasti hyvin muodollista kieltä käytettiin odotettua enemmän. Tutkijat kiinnittivät huomiota siihen, ettei oppimateriaaleissa kiinnitetä missään vaiheessa oppilaan huomiota sosiolingvistiseen vaihteluun, vaikka kielikylvyn tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys ja siten arkielämän aidon ja autenttisen kielitaidon oppiminen. Tutkijat peräivät, että kielikylvyn oppimateriaaleja uudistetaan niin, että materiaaleissa käytetty kieli vastaa enemmän todellisuutta. Tärkeää olisi myös että mielekkäiden oppimistehtävien avulla saataisiin oppilaat tietoisiksi muodollisen ja epämuodollisen kielen eroista ja niiden käyttötavoista eri tilanteissa.

Kostamovaara ja Turunen (2002) kartoittivat kasvatustieteen pro gradu-tutkimuksessaan kielikylpyopettajien kokemuksia ja näkemyksiä oppimateriaalien käytöstä alakoulussa. Tutkimuksessa ilmeni kielikylpyopetukseen soveltuvan oppimateriaalin haasteellisuus. Oppikirjat eivät ole kartoituksen mukaan opetuksessa keskeisessä osassa, koska valmiiden oppikirjojen kieli on liian vaikeatasoista. Opettajat valmistavat materiaaleja paljon itse, mikä on opettajien mielestä sekä antoisaa että raskasta. Jotta omavalmisteinen oppimateriaali olisi myös kielellisesti mielekkästä ja tukisi kielenomaksumista, opettajalla täytyy luonnollisesti olla vankka kokemus kielikylvystä. Yhteistyön lisääminen sekä koulussa että koulun ulkopuolisten verkostojen kanssa mainittiin kartoituksessa tärkeänä materiaalipulan helpottajana. Kartoituksesta on luettavissa osaltaan ristiriitaisia tunteita suhtautumisessa valmiiseen oppimateriaaliin. Toisaalta valmis materiaali nähtiin jopa ratkaisuna kielikylvyn opettajapulaan, koska silloin opettajat tietäisivät, mitä opettaisivat, mutta toisaalta koettiin, että liika oppimateriaalipainotteisuus johtaisi siihen, että kielikylvyn pedagogiset periaatteet saattaisivat vesittyä, koska oppikirjakeskeisyys saattaisi korvata oppilaskeskeisyyden. Kostamovaaran ja Turusen tutkimus osoitti lisäksi, että tutkimuksen tekohetkellä sähköisten materiaalien käyttö ollut kielikylvyssä vielä yleistä, koska niiden ei katsottu soveltuvan kommunikatiiviseen opetukseen ja materiaaleja koettiin olevan niukasti tarjolla. Nopean teknisen kehityksen vuoksi olisi mielenkiintoista esittää sama kysymys nyt uudestaan ja pohtia, mitä haasteita ja mahdollisuuksia uudemmat tekniset ratkaisut ovat tuoneet mukanaan.

Opettajien toiveisiin toimivan oppimateriaalin valmistamisesta ja jakamisesta on pyritty vastaamaan järjestämällä täydennyskoulutusta, jossa huomioidaan myös

oppimateriaalien työstäminen. Tämän lisäksi kielikylpyopetukseen suunniteltua materiaalia on julkaistu mahdollisuuksien mukaan Vaasan yliopiston verkkosivuilla. Vapaasti käytettävät alakoulun materiaali *Att hålla kniven vass* (Buss & Nordgren 2007) ja varhaiskasvatuksen materiaali *Syner* (Ikäheimo, Hiitola & Mård-Miettinen 2008) perustuvat teemaopetukseen ja kielen ja sisällön integrointiin (lisää teemaopetuksesta luvusta 4.2.5). Opettajat ovat täydennyskoulutuksiin osallistuessaan toivoneet vastaavanlaisia toimivia kanavia omavalmisteisten oppimateriaalien jakamiseen. Toistaiseksi ideaa ei ole kuitenkaan voitu käytännön syistä toteuttaa.

4.2.4 *Oppisisältöjen antamien kielenomaksumismahdollisuuksien hyödyntäminen*

Oppisisältöjä ei voi irrottaa siitä kielestä, jonka avulla sisältöjä kuvataan. Oppisisältöjen kielenoppimiseen liittyviä tilanteita tuleekin tarkastella lähestymällä kieltä ja kielitaitoa perinteistä kielioppipainotteisuutta laajemmasta näkökulmasta. Bernstein (1999) pohdiskelee tiedon muotojen jakautumista hierarkkisiin ja horisontaalisiin tietorakenteisiin. Horisontaalinen tieto on luonteeltaan selittävää ja eri oppiaineissa käytetään yksinkertaista tieteenalalle tyypillistä kielellistä tapaa kuvata ja ymmärtää maailmaa uusin tavoin, kun taas hierarkkinen tieto pyrkii sulauttamaan uutta tietoa jo olemassa oleviin teorioihin ja pintapuolisesti erinäköisiä ilmiöitä tarkastelemalla pyritään täten löytämään niiden yhtenäiset tekijät. Bernstein (1999: 164–165, 170) toteaa, että horisontaalisten tietorakenteiden omaksumisessa on kyse tavasta tunnistaa, suhtautua ja perustellusti arvioida tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä. Näitä tietorakenteita ohjaavat niiden kuvaamiseen käytetyt erityisalojen kielet. Tietorakenteiden omaksumiseen sisältyy siis myös erityisalan kielten omaksuminen, joka tapahtuu usein tiedostamatta. Erityisalojen kielet eivät puolestaan perustu yksittäisen omaksujan kokemuksiin, mikä aiheuttaa ymmärtämisen pirstaloitumista. Horisontaalisten tietorakenteiden ilmaiseminen voi olla vaikeaa oppilaille, sillä oikean erityiskielen käyttö ei ole aina yksiselitteistä.

Kielikylvyn kannalta on tärkeää, että opettaja tiedostaa oppiaineen tietorakenteiden luonteen ja sisäistää ajatuksen siitä, että tiedon omaksuminen edellyttää usein juuri siihen kuuluvan kielen omaksumista. Laplante (2000) toteaa Bernsteinin ajatusten mukaisesti, että tieteiden harjoittelu on itse asiassa juuri tieteellisen kielenkäytön periaatteiden harjoittelua. Hän perää kielikylvyssä siirtymistä ennakoivaan koulukielen opettamiseen, joissa oppiaineelle tyypillisiä kielenkäyttötapoja harjoitellaan tietoisesti etukäteen, sen sijaan, että niistä annettaisiin palautetta vasta jälkikäteen. Hänen tutkimuksessaan kemian oppisisältöihin kuulu-

vaan opetuskokonaisuuteen sisällytettiin ohjeistusta siitä kuinka oppilaiden tuli havainnoida kemiallisia reaktioita, kirjoittaa kokeilussa käytetyistä menetelmistä ja muotoilla ne johtopäätökset, jotka he tekivät kokeidensa tuloksena. Kielellisesti tietoisien opetuksen seurauksena oppilaat pystyivät parantamaan kielitaitoaan tieteellisen diskurssin eri osa-alueilla.

Toisesta näkökulmasta katsottuna voidaan myös huomata, että oppisisällöt sisältävät kahdenlaista kieltä. Toinen niistä on sisältöön tiiviisti liittyvä kieli ja toinen on sisältöön sopeutettu kieli (Snow, Met & Genesee 1989). Sisältöön liittyvä kieli tarkoittaa sellaisia kielellisiä elementtejä, joita oppilaat tarvitsevat pystyäkseen osallistumaan opetukseen. Tämä saattaa tarkoittaa niin ymmärtämiseen, kuin aktiiviseen tuottamiseen tarvittavia taitoja. Sisältöön liittyvät kielelliset elementit ovat yleisesti ottaen helpompia tunnistaa kuin sisältöön sopeutetut kielelliset elementit. Varsinkin oppiaineen erityissanasto nousee melko nopeasti esiin pohdittaessa millaista kieltä missäkin oppiaineessa tulee osata ja ymmärtää. Samalla kuitenkin saattaa unohtua ns. yleisten akateemisten käsitteiden ja ilmausten selvittäminen ja pohdiskelu (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 29). Samoin siirtyminen sanastolliselta tasolta kielellisten funktioiden ja niiden ilmaisuun tarvittavien rakenteiden tasolle vaatii opettajalta jo hyvinkin kielitietoista otetta. Viime aikoina suosioon nousseesta genrepedagogisesta työskentelystä saattaa olla käytännön apua eri tekstityyppien kielellisten rakenteiden ja piirteiden tunnistamisessa, eli kielikylypöpettajan ei tarvitse itse tunnistaa kaikkia akateemisia yleiskielisiä käsitteitä ja rakenteita Genrepedagogiikassa oppilaiden huomio kiinnitetään oppiaineelle tyypillisten tekstilajien ominaisuuksiin, eli oppilaan huomio kiinnitetään oppisisällön lisäksi kuinka sisältöjä tavallisesti ilmaistaan kielellisen rakenteen ja kielellisten erityispiirteiden avulla. Johansson ja Sandell Ring (2010) ovat esimerkein kuvanneet kuinka koulussa voidaan kielitietoisesti työskennellä kahdeksan eri genren parissa. Genreihin kuuluvat esimerkiksi argumentointi, asiatekstit, kertomukset ja selitykset. Argumentoinnille on esimerkiksi tunnusomaista modaalisuus, jonka avulla ilmaistaan puhujan suhtautumista asiaan. Oppilaiden tarvitsee tunnistaa ja pohtia kuinka sanat *täytyy*, *tulisi*, *todennäköisesti* vaikuttavat tekstiin. Lisäksi he tarvitsevat seurausta ilmaisevia sidosanoja *jotta*, *siksi*, *koska*. Kertomukset puolestaan sisältävät kuvailevaa kieltä, aikaa ilmaisevia sanoja ja loogisia sidosanoja *ja*, *mutta*, *tai*. Eri genreillä on erilaiset tunnistettavissa ja harjoiteltavissa olevat rakennusainekset. (Johansson & Sandell Ring 2010: 102, 207).

Sisältöön sopeutettu kieli tarkoittaa sellaista kielenomaksumisen tukemista, jota ei välttämättä tarvita juuri käsittelyn alaisena olevan sisällön opiskelussa, mutta joka sopii luontevasti asiayhteyteen. Syyt tällaisten kielen funktioiden, rakenteiden tai sanaston mukaanottoon voivat olla vaihtelevia. Syynä voi olla opettajan huomio ns. luokkahuonekielen muodostumisesta. Tämä tarkoittaa, että tietyt virheelliset

ilmaisut uhkaavat yleistyä koko luokan yleiseksi tavaksi ilmaista asia, jos asiaan ei puututa. Toinen syy voi olla halu valmentaa oppilaita tulevaan tehtävään tai oppisisältöön, jolloin sopeutetusta kielestä tulee sisältöön liittyvää kieltä, tai vastaavasti halu kerrata ja pitää mielessä aikaisemman oppisisällön yhteydessä käsiteltyssä ollut sisältöön liittyvä kieli.

4.2.5 *Monipuoliset oppimisympäristöt ja kieltä ja sisältöä eheyttävät opetusmenetelmät*

Aikaisemmissa luvuissa esiteltyllä hyvän kielikylpyopetuksen tunnusmerkit käsittelevät kaikki osaltaan kielen ja sisällön samanaikaisuutta kielikylpyopetuksessa. Näin ollen opettajan syöte, oppilaan mahdollisuudet käyttää kieltä, mielekkäät opetusmateriaalit ja oppisisältöjen antamat mahdollisuudet kielelliseen kehittymiseen antavat kaikki omat mausteensa kielen ja sisällön integrointiin. Kielikylvyssä suuri osa kielenomaksumisesta tapahtuu varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen opetustilanteissa. Tästä johtuen on uhka, että kielikylpykielestä ei tule osa kielikylpyoppilaiden elämää vaan se rajoittuu koulutilanteisiin (Johnson & Swain 1997: 7). Suomalaisessa kielikylvyssä on alusta lähtien painotettu monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Tämä hyödyntäminen, että oppimista tapahtuu kaikkialla eri ympäristöissä ja oppilaat ovat aktiivisia toimijoita toimintaympäristönsä muokkaamisessa. Aktiivisella toimijuudella tarkoitetaan puolestaan määrätietoista osallistumista ja toimintaympäristön muokkaamista kokemusten kautta (Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen 2010: 13–16). Osallistumalla eri oppimisympäristöihin oppilailla on mahdollisuus omaksua myös niihin kuuluvaa kieltä. Kielikylvyssä nähdään kaikki tilanteet mahdollisina kielenoppimistilanteina ja eri tilanteita hyödynnetään kielen oppimisessa ja omaksumisessa.

Lyster (2007) toteaa, että kielenoppiminen sisältöopetuksen kautta ei tapahdu itsestään sattumanvaraisesti itsestään, vaan kieleen on tietoisesti kiinnitettävä huomiota. Hänen mielestään ei siis riitä, että kielenoppimistilanteita syntyy ikään kuin itsestään opetuksen yhteyteen, vaan hän ehdottaa kielikylpyopetukseen järjestelmällistä suuntautumista myös kieleen ja muotokysymyksiin, varsinkin niiden kielellisten osa-alueiden osalta, jotka sisältöpainotteisessa opetuksessa ovat tunnetusti vaikeasti omaksuttavissa. Tärkeää on kuitenkin, etteivät nämä muutoseikkoihin suuntautuva osiot ole muusta opetuksesta irrallisia, perinteisiä kielioppitunteja, joissa huomio keskittyy vain kieliopillisten sääntöjen omaksumiseen ilman sellaista mielekästä sisältöä, jossa sääntöjen tarvitaan soveltamista käytäntöön. Hän ehdottaa opetukseen ns. tasapainottavaa lähestymistapaa (eng. *counterbalanced approach*), jossa sisällönopetukseen yhdistetään ennakoivasti

kielellisiä tavoitteita. Kun nämä kielelliset tavoitteet ovat opettajalla jo opetuksen alkaessa tiedossa, hän pystyy kiinnittämään oppilaiden huomion mielekkäällä tavalla juuri tällaisiin kielellisiin piirteisiin sellaisena kun ne esiintyvät erilaisissa opetusmateriaaleissa. Näin oppilaiden tietoisuutta tietyistä kielellisistä piirteistä lisätään, minkä jälkeen piirteitä harjoitellaan sekä kognitiivisesti vähemmän että kognitiivisesti enemmän vaativien oppimistehtävien avulla. Suomalaisessa kielikylykirjallisuudessa ja -opetuksessa viitataan tähän tasapainoiseen lähestymistapaan perinteisesti termillä *teemaopetus*.

Teemaopetus on käsitteenä kuitenkin laajempi kuin Lysterin (2007) tasapainoinen lähestymistapa, sillä se sisältää tavoitteita myös oppilaan oppimaan oppimiselle ja itsenäiselle työskentelylle. Lisäksi teemaopetuksen avulla harjoitetaan tärkeitä ryhmätyötaitoja ja vastuun kantamista omasta oppimisesta. Teemaopetuksessa pyritään työskentelemään sisällöllisten kokonaisuuksien parissa (ns. eheytetty opetus) pitkäjänteisesti tietyn mielekkään ajanjakson ajan. (Grandell, Hovi, Kas-kela-Nortamo, Mård & Young 1995). Buss ja Nordgren (2007) muistuttavat, että oppilaat kehittyvät kielellisesti eri tahdissa, eikä kielellisesti tietoinen ja kielellisiä muotoseikkoja huomioivan teemaopetuksen tarkoituksena ole pakottaa tiettyjen muotojen käyttöön, ennen kuin oppilas on itse siihen valmis. Tarkoituksena on pikemminkin antaa sellaisia työkaluja oppilaan kielellisen tietoisuuden kehittämiseen, jotka saattavat auttaa oppilaan kielellisessä kokonaiskehityksessä. Teemaopetuksessa tietyt sanastot toistuvat pidemmän ajan eri yhteyksissä antaen mahdollisuuksia pitkäjänteiseen työskentelyyn teemasanan parissa. Näin voidaan todeta, että teemaopetus on suuntautunut oppimisprosessin tukemiseen kun opetuksen sisällöt järjestetään oppiainerajat ylittäviksi kokonaisuuksiksi niin, että ne parhaalla tavalla tukevat kielen omaksumista sekä oppilaan kasvua ja kehitystä. Lysterin (2007) esittelemä tasapainoinen lähestymistapa keskittyy olennaisilta osiltaan kielikylyoppilaiden kielellisen tuotoksen tukemiseen sisältöopetuksessa kohti kohdekielistä ilmaisutapaa. Keskeinen ero on siis siinä, onko painopisteenä oppimistulosten kehittäminen vai oppimisen edellytysten tukeminen. Saari (2006: 180) toteaaakin, että teemaopetus on yksi tapa eheyttää opetusta, ja eheyttävä opetus puolestaan kehittää opetusta lasta kasvattavaan suuntaan. Parhaimmassa tapauksessa molemmat näkemykset onnistutaan yhdistämään toimivaksi kielikylypedagogiikaksi.

Teemaopetusta käsittelevien pro gradu-tutkielmien mukaan tulevat kielikylyopettajat kokevat teemaopetuksen tehokkaaksi, koska opetusmenetelmän avulla oppilaiden ymmärtämys ympäröivästä maailmasta syvenee. Vastaavasti sekä kielikylyopettajat, opettajaopiskelijat ja kielikylyoppilaat pitävät teemaopetuksesta sen monimuotoisuuden vuoksi. Oppilaat saavat työskennellä yhdessä ja työtavat ovat vaihtelevia, monipuolisia, oppilaskeskeisiä ja mielenkiintoa herättäviä. Tee-

maopetuksen koetaan olevan hyödyllinen niin oppilaille, opettajille kuin yhteiskunnalle, mutta opettajien tavassa määritellä teemaopetus löytyy eroja. (Hernesaho & Korte 2007, Koutonen 2005, Mietala 2008). Saari (2006) muistuttaa, että teemaopetuksella tulee olla järjestelmälliset ja määrätietoiset tavoitteet, jotta opetuksesta ei tule ns. *touhupedagogiikkaa*. Tärkeää on, että vaikka teemaopetus näyttäytyisi oppilaille mukavana ”touhuamisena” kielen ja sisällön parissa, opetusta eivät kuitenkaan ohjaa opettajan suunnittelun kannalta yksittäiset mukavat projektit, jotka sijoittuvat normaalin kouluopetuksen oppisisältöjen ulkopuolelle, vaan teemaopetuksen sisällöt ja tavoitteet perustuvat opetussuunnitelmaan ja siinä esiin tulevaan näkemykseen oppimisesta ja oppimisen tavoitteista.

Teemaopetuksen suunnitelmallisuus näkyy parhaimmillaan koko koulun tai varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa niin, että esimerkiksi koulun vuosisuunnitelmaan kirjataan eri teemat, ne aikataulutetaan ja niistä keskustellaan yli oppiaine- ja kielirajojen. Vastaavasti varhaiskasvatuksessa teemat voidaan sisällyttää luontevasti kaikkeen toimintaan (Mård 2002). Teemat saattavat uusiutua oppilaiden kasvaessa, niin että samaa teemaa käsitellään useampana vuonna, mutta syvenevien oppisisältöjen myötä lisätään sekä kielellisesti että sisällöllisesti kognitiivisesti vaativuutta. Vuosittainen suunnittelu antaa opettajille mahdollisuuden hankkia tarvittavaa aineistoa jo hyvissä ajoin. Teemaopetus vaatii opettajalta erityistä valmentautumista ja suunnittelua, jotta oppisisällöt ja niihin liittyvät oppimistehtävät antavat oppilaille parhaat mahdolliset tavat kuulla kiellä ja harjoittaa omaa kielitaitoa ilman, että sisältöjen omaksumiseen käytettävissä oleva aika vähenee. Teemaan sisältyy aina luonnollisesti myös opettajajohtoista opetusta, mutta ennen kaikkea oppilaiden yksilöllisen tason huomioivaa oppilaslähtöistä työskentelyä. Suunnitteluvaiheessa pohditaan miten aika jaetaan eri työmenetelmien kesken. Samoin jo suunnitteluvaiheessa pohditaan mahdollisen teeman kokoavan päätöstyön muoto.

Teematyöskentelyssä on tärkeää, että oppilaille on mahdollisuus käyttää kieltä aktiivisesti. Tämä edellyttää oppilaskeskeisten opetusmenetelmien valintaa. Opettajan alustettua uuden teeman ja kerrottua teematyöskentelyyn liittyvistä rutiineista, oppilaiden oma työskentely nousee keskeiseen rooliin. Opettaja siirtyy ohjaajan rooliin ja oppilas ottaa aktiivisen roolin. Opettajan ohjaava rooli ei luonnollisestikaan tarkoita, että hän jättää oppilaat oman onnensa nojaan selviytymään vaativista teksteistä tai suullisista esitelmistä. Eri tehtävissä tarvittavaa kielitaitoa on tuettava. Teeman kielelliset tavoitteet voivat hyvinkin sisältää esimerkiksi toimivan suullisen esitelmän kriteerien pohdintaa tai lukemiseen tarvittavia strategioita, esimerkiksi tekstiin sopivien väliotsikkojen kirjoittamista (Buss & Nordgren 2007, Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 44–45). Yksilöllisten erojen huomioiminen on tärkeää kielikylvyn eri vaiheissa. Tämä näkyy myös teemaopetuksessa. Mård

(2002: 221–222) toteaa, että varhaiskasvatuksessa varsinkin hiljaisemmat lapset tarvitsevat tietoista, säännönmukaista ja yksilöllistä harjoittelua, jotta heidän kielikykykielen tuottamisensa kehittyy. Samoin Mårdin mukaan tarvitaan opettajan tietoista työskentelyä, että yhdessä tilanteessa opitut fraasit ja sanat nähdään sopiviksi myös muihin tilanteisiin. Teemaopetuksessa tämä tarkoittaa, että opetuksen eri osioihin voidaan palata ja käyttää samaa sanastoa ja rakenteita uusissa tehtävissä. Perinteisesti teemaopetus tapahtuu kielikykykielillä. Teemaan on kuitenkin mahdollista sisällyttää oppilaiden eri kielillä työstämiä osia yhteistyössä näillä kielillä opettavien opettajien kanssa, jolloin hyödynnettäisiin eri kielillä tarjoutuvia mahdollisuuksia. Ballinger (2013) on kuvannut mielenkiintoista kaksikielistä teemaa, jossa kolmasluokkalaiset kielikykyoppilaat tutustuvat kaksikielisessä ryhmässä kaksikielisesti kuvakirjaan ja työskentelivät teemaan ympärillä välillä ranskaksi ja välillä englanniksi.

Teemaopetuksen perinteisiä opetusmenetelmiä ovat opettajajohtoisen koko ryhmän kanssa työskentelyn lisäksi erilaiset oppilaiden omaa aktiivisuutta korostavat työtavat. Varhaiskasvatuksessa ja myös myöhemmässä kouluopetuksessa tietyt työpisteet antavat konkreettiset, fyysiset kehykset tietynlaiselle kielenkäytölle. Työpistetyöskentely on rantautunut Suomeen Katalonian kielikylyvystä. Työpisteet jakavat opetustilan osiin ja oppilaat työskentelevät niissä pienryhmissä. Työpistetyöskentelyssä tulee huomioida kuinka kauan lapset jaksavat työskennellä yhtäjaksoisesti ja kuinka usein työpisteiden tehtäviä vaihdetaan. Työpisteissä ei toki tarvitse työskennellä joka päivä, vaan niitä käytetään harkitusti ja teemaan soveltuin. Työpiste voi myös olla leikkiasema, eli aina ei kyseessä ole varsinainen työskentely. Gil i Juan ja Monrde i Farnes (1995) kertovat, että katalonialaisessa kielikylyvyssä suurin osa suullisen ilmaisun opetuksesta tapahtuu juuri työpisteissä. Opettajat suunnittelevat yhdessä etukäteen, mitkä sanastot ja rakenteet sisältyvät mihinkin työpisteeseen, mutta muuten oppilaat ovat aktiivisia työpisteen suunnittelussa ja esimerkiksi sääntöjen luomisessa. Tehtäviä eriyttämällä annetaan lapsille mahdollisuus työskennellä omassa tahdissa ja mieluisten tehtävien parissa.

Toinen teemaopetukselle ominainen oppilaslähtöinen työtapa on teemakorttien ja teemavihkojen käyttö. Teemakortit ovat yksinkertaistaen sanottuna teemaan liittyviä itsenäisesti suoritettavia tehtäviä. Kortin väriä voidaan käyttää symbolisoimaan oppiainetta tai tehtävätyyppiä, jolloin oppilas tietää heti, minkälaisesta tehtävästä on kyse. Näin hän voi valita omalle työskentelytahdilleen sopivat tehtävät. Kortissa on kirjattuna esimerkiksi tehtävän numero, otsikko ja itse tehtävä. Teemakorttitehtävät ja niihin liittyvät materiaalit kirjoitetaan teemavihkoihin. Näin oppilaat tekevät tavallaan omat teemakohtaiset oppikirjansa. Teemavihkojen lisäksi myös kokoontumisilla (ruotsiksi *samling*) on tärkeä teemaa eheyttävä rooli,

koska niissä keskustellaan ja kerrataan yhdessä aiemmin itsenäisesti tai pienryhmissä hankittua tietoa ja alustetaan uutta tietoa. Mahdollisuuksien mukaan teema-työskentelyyn yhdistetään myös erilaisia kielikylpykielellä tapahtuvia vierailuja ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin oppilaille tulee mahdollisuuksia kuulla ja käyttää kieltä myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Perinteisten ja toimiviksi todettujen opetusmenetelmien lisäksi teemaopetukseen voi sisällyttää monia muita oppilaskeskeisiä menetelmiä, jotka tukevat ja kannustavat oppilaita käyttämään aktiivisesti teemaan liittyvää kielitaitoa. Teemaopetus on pitkäjänteistä kielen ja sisällön integrointia. Opettajasta kielen ja sisällön välillä tasapainottelu saattaa tuntua vaikealta, varsinkin jos hän ei ole aikaisemmin opetuksessaan yhdistänyt näitä opetuksen kahta tavoitetta. Cammarata ja Tedick (2012) ovat kartoittaneet fenomenologisen tutkimuksen avulla kielikylpyopettajien kasvua kielen ja sisällön tasapainoiseen käsittelyyn opetuksessa ja tunnistanee opettajien kertomista kokemuksista viisi eri ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus on ns. *identiteetin transformaatio*, eli kyky nähdä itsensä myös kielen opettajana sisältöjen opettajan identiteetin lisäksi. Tämä vaatii omaan opettajuuteen liittyvien identiteettinäkemysten muuttumista. Kielikylpyopetuksen *ulkoiset haasteet* näkyvät vastauksissa selkeänä omana ulottuvuutenaan. Ajan ja materiaalien puute vaikeuttaa opettajien työskentelyä sisällön ja kielen eheyttämiseksi. Haasteellista on, ettei opetuksen kielellisiin osa-alueisiin aina kiinnitetä tarpeeksi huomiota opetusohjelman jatkumon kannalta tai laajemmin kunnallisella tasolla. Soveltuvien oppikirjojen puuttumisen lisäksi ulkoiset haasteet saattavat sisältää laajempia kysymyksiä opetussuunnitelmien puutteellisuudesta aina soveltuvan opettajakoulutuksen tai täydennyskoulutusten puutteisiin. Ulkoisten haasteiden lisäksi opettajien kokemuksista heijastuu *yksinäisyyden* ulottuvuus. Tämä koskee varsinkin ylempien luokkien opettajia, koska aineenopettaja saattaa olla koulussaan ainut, joka opettaa kyseistä oppiainetta kielikylpykielellä. Kielikylpyopettaja saattaa joutua yksinään pohtimaan oppiaineelle tyypillisiä kysymyksiä kielellisestä näkökulmasta. Jäljelle jäävät ulottuvuudet ovat *herääminen* ja *hakuammunnan tunne*. Heräämisen myötä opettajan tietoisuus kielen keskeisestä roolista lisääntyy ja hän työskentelee ymmärtääkseen kielen ja sisällön välisen vuorovaikutuksen hienoimpia yksityiskohtia. Heräämisen ulottuvuus näkyy aineistoissa pitkään kielikylpyopettajana työskennelleiden vastauksissa, ja saattaa olla, että kyseessä on ulottuvuus, jonka kehittyminen vaatii aikaa. Viimeinen ulottuvuus käsittelee niitä ongelmia, joita opettajat kokevat keskeisen kieliaineksen tunnistamisessa. Opettajat pohtivat, mikä kielellinen aines on missäkin oppisisällössä keskeinen, kuinka ja milloin kielellinen aines tulisi nostaa opetuksessa esiin ja kuinka kielellisen aineksen oppimista tulisi seurata.

Opettajien vastauksista paljastuneista ulottuvuuksista näkyy, että kielikylpyopettajuus ja kielen ja sisällön eheyttävä opetus ovat läheisessä vuorovaikutuksessa, eikä toisesta voi puhua huomioimatta toista. Cammarata ja Tedick (2012) toteavat, että kielen ja sisällön eheyttävään työskentelyyn tarvitaan myös yksittäisten opettajien ammatillista kasvua laajempia muutoksia kielikylvyn uskomusjärjestelmissä. He uskovat, että laajalle levinnyt käsitys kielen oppimisesta ”vaivatta” sisällön ohessa on johtanut siihen, että kielen oppiminen nähdään kielikylvyssä toissijaisena, eikä kielen oppimista seurata samalla tavoin kuin ainesisältöjen oppimista. Jotta kielen ja sisällön eheyttäminen opetuksessa olisi tulevaisuudessa määrätietoisempaa, näihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota kansallisissa opetus-suunnitelmissa kielikylvyn kielellisiä tavoitteita selkeyttämällä ja yhdistämällä ne mielekkäällä tavalla sisältötavoitteisiin ja huomioimalla molemmat myös arvioinneissa.

Kielen ja sisällön eheyttävään työskentelyyn on opettajille erilaisia tukimateriaaleja. Gibbons (2010: 230–237) on kehittänyt aineenopetuksen suunnitteluun kielitietoisuuden lisäämisen viitekehyksen, joka toimii hyvin myös teemaopetuksen suunnittelussa. Hän kehottaa tunnistamaan, mitkä asiat ovat kurssikokonaisuudessa keskeisiä, kuinka puhuttua kieltä voidaan käyttää tukemaan sekä kielen että ainesisältöjen oppimista, minkälaisia tekstejä oppilaat lukevat ja minkälaisia tekstejä heidän odotetaan kirjoittavan. Tämän lisäksi hän kehottaa pohtimaan missä järjestyksessä tehtävät annetaan, jotta oppilaat saavat käyttää ensin tuttua puhekieltä ja siirtyä asteittain koululle tyypilliseen kielen käyttöön. Fortune (2000) puolestaan tarjoaa opettajan avuksi muistilistaa, johon sisältyvän kuuden osa-alueen avulla voi tarkistaa, että kielikylpyopetuksen periaatteet täyttyvät. Vaasan yliopistossa on puolestaan julkaistu opettajille sarja ruotsinkielisiä ideavihkosia *Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud 1–5* (saatavilla osoitteesta <http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/publications/electronic/>) ja kielikylvyn *Språkbudsmaterial*-verkkoaineisto (saatavilla osoitteesta <http://lipas.uwasa.fi/materiaalit/sprakbadsmaterial/>).

4.2.6 *Kannustava opintojen aikainen arviointi, palaute ja arviointi*

Oikeudenmukainen arviointi on kielikylvyssä tärkeä kysymys. Oppilaat ja huoltajat saattavat pelätä huonompia arvosanoja varsinkin kun siirtyminen toisen asteen opintoihin lähestyy (Obadia 1995: 40). Kielikylpykielen osittain puutteellinen osaaminen yhdessä vaikean oppisisällön kanssa saattaa asettaa oppilaat hankalaan asemaan, jos arvioinnissa ei huomioida ollenkaan oppilaan kielikylpytaustaa. Arviointiin vaikuttavat monet tekijät. Kielikylpyoppilaat oppivat oppiainesisältöjen ohessa samalla kielikylpykieltä. Jatkuvalla arvioinnilla tai seurannalla varmiste-

taan, että oppilailla on mahdollisuus oppia sellaista kieltä, jota he tarvitsevat pystyäkseen ymmärtämään oppisisältöjä ja pystyäkseen ilmaisemaan niitä myös itse suullisesti, kirjallisesti tai muita multimodaalisia keinoja käyttäen. Varhaiskasvatuksessa kyse voi olla perustarpeiden ilmaisusta, vaatteiden ja esineiden nimistä, konkreettisen tekemisen verbeistä eli kyvystä ilmaista arkipäivän perustarpeita kielikylpykielen ja äidinkielen mielekkäällä yhteisvaikutuksella, kun taas yläkouluissa saattaa kyse olla monimutkaisten syy- ja seuraussuhteiden kuvauksesta ja oman oppimisprosessin reflektoinnista suhteessa oppimistavoitteisiin. Toisaalta opetuskieli ei saisi vaikuttaa arviointiin (POPS 2004: 274).

Hyvässä kielikylpyopetuksessa tehdään ero kielellisten valmiuksien kehittymisen seurannan ja oppimistulosten arvioinnin välillä. Oppilaiden kielellisten valmiuksien kehittämistä tulee kielikylvyssä edistää kaikissa oppiaineissa molemmilla opetukseen käytettävillä kielillä, ja tätä kehitystä on jatkuvasti seurattava, jotta opettajalla, oppilaalla ja huoltajilla on tarpeeksi tietoa oppilaan edellytyksistä oppia oppisisältöjä kielikylpykielellä. Parhaassa tapauksessa tiettyjä kielellisen kehityksen vaiheita ja oppiainekohtaisia kielellisiä sisältöjä on kirjattuna jo opetussuunnitelmassa, mikä osaltaan helpottaa kokonaiskuvan ja -kehityksen hahmottamista kielikylvyssä. Jos seurannan avulla huomataan, että kielikylpyoppilailla on selkeitä puutteita jonkun tarvittavan kielellisen rakenteen osaamisessa (esimerkiksi yllä mainittu syy- ja seuraussuhde) rakenteen oppimista tuetaan kiinnittämällä oppilaiden huomio vastaaviin rakenteisiin käytetyissä materiaaleissa, opettajan mallinnuksen ja sellaisten mielekkäiden harjoitusten avulla, jotka vaativat oppilasta käyttämään kyseistä rakennetta (Met 1998). Oppilaiden kielellisten valmiuksien kehittäminen ja seuraaminen vaatii siis opettajalta jatkuvaa kielitietoista otetta. Aloittelevalle kielikylpyopettajalle tämä saattaa tuntua vaativalta tehtävältä. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että oppilaiden kielellisten valmiuksien järjestelmällinen kehittäminen on kielikylpykielisen oppimisen perusedellytys. Vaikka opettaja ei ehtisi ensimmäisinä työvuosina tunnistamaan ja tukemaan kaikkia tarvittavia rakenteita ja kielellisiä toimintoja, ei sen vuoksi tule luopua koko tehtävästä. Kielellisesti tietoisien opettajuuden tärkeä osa-alue oppimisen seurannasta kehittyy vuosi vuodelta, mutta todennäköisesti vain ja ainoastaan, jos sen eteen tekee töitä.

Opetuskielen roolin ymmärtäminen jatkuvassa arvioinnissa on siis keskeinen lisä kielikylpyopettajien tehtäviin. Arvioinnissa opetuskieli ei saa sen sijaan vaikuttaa eri oppiaineiden sisältöjen oppimisen arviointiin. Kysymys ei kuitenkaan ole aivan yksioikoinen, sillä kieltä ja sisältöä ei voi aina erottaa toisistaan. Mielenkiintoinen heijastuspinta kielikylvyn arviointiin löytyy norjalaisesta kirjoittamistaitojen arvioinnin tutkimuksesta. Norjassa kirjattiin vuoden 2006 opetussuunnitelmiin viisi keskeistä taitoa, jotka läpäisevät kaikki oppiaineet. Kirjoittaminen ja suulli-

nen ilmaisu ovat esimerkkejä tällaisista kaikissa aineissa tarvittavista taidoista, joita tulee harjoitella eri oppiaineissa (Utdanningsdirektoratet 2012). Evensen (2009) on tarkastellut kirjoittamistaitojen arvioinnin monimuotoisuutta ja haasteellisuutta. Hän pitää tärkeänä, että arvioijilla on ensinnäkin selkeä kuva siitä, mitä arvioidaan. Jos oppilaan tarkoituksena on esimerkiksi kirjoittaa lähteisiin perustuva teksti, arvioidaanko silloin puhtaasti kirjoittamista, vai tuleeko auttamatta mukaan myös luetunymmärtämisen arviointia? Arvioinnin tavoitteiden pukeminen sanoiksi on keskeistä. Sama käsitteiden selventämiseen liittyvä työ olisi tehtävä kielikylvyssä. Miten on mahdollista arvioida sisältöä, ilman että samalla arvioidaan kieltä? Koska sisällön arviointia voi tuskin tehdä ilman kieltä, olisi mielekkäämpää tiedostaa ja pukea sanoiksi, miten kielen rooli on huomioitava arvioinnissa, kuin tyytyä toteamaan, ettei kieli saa vaikuttaa arviointiin. Kielikylpyopettajien on hyvä pohtia jo etukäteen, mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä oppilaiden kanssa, mitkä kielelliset tekijät saattavat vaikuttaa myös oppiaineen osaamisen arviointiin. Tällaisia kielellisiä seikkoja saattavat olla opettajan etukäteen tunnistamat keskeiset käsitteet ja termit ja opetussisältöjen kannalta keskeiset rakenteet ja tekstityypit. Oppilailla tulee luonnollisesti olla runsaasti mahdollisuuksia huomata nämä keskeiseksi tunnistetut opetuksen kielelliset sisällöt sekä käyttää ja kuulla niitä, jotta ne voitaisiin ottaa huomioon myös arvioinnissa. Kielellisten tavoitteiden määrittely arviointia varten saattaa parhaassa tapauksessa johtaa kielellisten tekijöiden näkyvämpään rooliin jo oppimisprosessin aikaisen arvioinnin ja palautteen antamisessa.

Toinen tärkeä tekijä on Evensenin mukaan arviointiin johtavan tehtävän mielekkyys. Hän toteaa, että norjalaisessa koulussa painottuu narratiivisten tarinoiden kirjoittaminen autenttisten oppiainekohtaisten tekstien sijaan. Kielikylvyssä olisi samoin pohdittava, millaisten tehtävien avulla eri oppiaineiden sisältöä voidaan arvioida ja miten arviointi kannattaa tehdä. Ongelmallista on Evensenin mukaan myös arvioinnin luotettavuus, eli kysymys siitä, onko arviointi arvioijasta riippumaton. Kirjoittamistaitojen arviointia Norjassa vaivaa sama ongelma kuin kielikylpykielen arviointia Suomessa. Toistaiseksi ei ole selvää tutkittua tietoa siitä, mitä voidaan milläkin luokkatasolla odottaa. Suomessa kielikylpyopettajat tuskailivat, ettei opetussuunnitelmista saa konkreettista apua arviointiin, mutta sama ongelma näyttää olevan ajankohtainen myös Norjassa eri oppiaineiden kirjoittamistaitojen arvioinnissa. Eri oppiaineiden sisäistä johdonmukaisuutta, tekstikäytänteitä ja laatunormeja ei ole tutkittu tarpeeksi suhteessa oppilastuotoksiin, jotta hyvän osaamisen kriteerit voitaisiin vahvistaa. Koska yleistä odotusnormistoa ei ole olemassa, opettajat muodostavat omiin kokemuksiinsa perustuvia arviointiperiaatteita, jotka luonnollisesti saattavat erota hyvinkin rajusti toisistaan. Sama pätee kielikylpyoppilaiden eri oppiaineissa tarvittavaan kielitaitoon. Evensen pohtii tämän teoksen tavoin oppimisprosessia tukevan arvioinnin ja oppimistulosten

arvioinnin eroja. Hänen mukaansa tavoitteeksi saatetaan usein kirjata oppimisprosessia tukeva arviointi, mutta todellisuudessa arvioidaan kuitenkin vain oppimistuloksia esimerkiksi kokeiden avulla. Tämä ongelmakohta näkyy varsinkin, jos tutkitaan arviointia laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla.

Kielen eri osa-alueiden monimuotoisuus ja niiden vaikutus arviointiin näkyy Bergströmin (2005) tutkimuksessa, jossa hän pohtii sitä, kuinka neljä kielikylpyopettajaa arvioi mielipidekirjoituksia. Kirjoittajina oli kolme heikkoa kirjoittajaa ja kolme normaalia kirjoittajaa. Tekstit, joissa oli vähän kirjoitusvirheitä, saivat hyviä arvosanoja, vaikka argumentointi ja muut sisällölliset tekijät saattoivat olla heikkoja. Vastaavasti heikko oikeakielisyys saattoi johtaa huonompaan arvosaan, vaikka oppilas osasi perustella väitteensä. Bergström toteaa edelleen, että opettajat antoivat suureksi osaksi vain negatiivista palautetta. Vaikka oppilas saattoi saada hyvän arvosanan, hän sai palautetta vain puutteista. Bergström pohtii lisäksi, kuinka tekstit olisi arvioitu, jos kielivirheet olisi korjattu, niin ettei kielellinen pintataso sokaisisi opettajia.

Yleisellä tasolla arvioinnin tai oppimisen edistymisen seurantaan jatkuvan arvioinnin avulla on toistaiseksi tutkittu kielikylvyssä vain pienessä mittakaavassa. Elomaa ja Kivirauma (2009) kartoittivat pro gradu –tutkielmassaan seitsemän kielikylpyopettajan ajatuksia jatkuvan arvioinnin roolista kielikylvyssä. Opettajat nostavat oikeudenmukaisen ja kannustavan arvioinnin merkityksen keskeiseen asemaan ja mainisevat arvioinnissa haasteelliseksi sisällön ja kielen välisen yhtälön. Koska kielikylpyoppilailta ei aina välttämättä ole taitoa ilmaista pieniä yksityiskohtia vivahteikkaalla kielellä, opettajat keskittyvät enemmän kokonaisuuksien arviointiin. Tästä syystä oppilaiden oppimistulosten arviointi saattaa vaikuttaa yksikielistä opetusta lievemältä. Opettajien mukaan jatkuvan arvioinnin käyttö on yleisempää kielikylvyssä kuin yksikielisessä opetuksessa, eli oppilaan tietojen ja taitojen kehittymistä seurataan monipuolisesti eri menetelmillä, jotta opettaja, oppilas itse ja oppilaan huoltajat saavat tarpeellista tietoa oppimisen edistymisestä. Elomaa ja Kivirauma toivovat, että yhteistyö kotien kanssa olisi kielikylvyssä toimivaa, niin että koulujen arviointiperiaatteita pohdittaisiin yhdessä huoltajien kanssa. Näin vanhemmat saattaisivat omalta osaltaan seurata paremmin oppilaiden kehittymistä.

Seuraavaksi arviointiin liittyviä käsityksiä ja kokemuksia täydentävät suomalaisten kielikylpyopettajien haastatteluvastaukset ja täydennyskoulutuksessa käydyt arviointikeskustelut. Haastattelut ovat osa Vaasan yliopiston BeVis-hanketta (Vaasan yliopisto 2012) ja arviointikeskustelut osa Bergrothin ja Hirvosen (2013) työpajaa kansallisilla kielikylpyopettajapäivillä 2013. Työpajaan osallistui noin 30 kielikylpyopettajaa. BeVis-hankkeessa haastateltiin puolestaan kuuttatoista

luokkien 3., 6. ja 9. opettajaa. Opettajilta kysyttiin millaisia aktiivisuuteen, kieleen tai sisältöön liittyviä kommentteja heillä on tapana antaa opetuksen yhteydessä ja mitä eri osa-alueita he tavallisesti painottavat arvioinnissaan. Hieman yllättäen kysymykset olivat opettajille vaikeita. Ongelma voi kuitenkin olla puhtaasti kysymystekninen, sillä opettajat eivät olleet valmistautuneet kysymyksiin etukäteen. Haastattelutilanteessa opettajat eivät näin ollen välttämättä ehtineet pukemaan abstrakteja arviointi- ja seurantaperiaatteitaan sanoiksi. Eräs opettajista kuitenkin nosti kissan pöydälle ja totesi kysymyksen olevan hyvä ja tärkeä, koska siihen ei ole kenelläkään selkeää ja yksiselitteistä vastausta.

Kolmannen luokan opettajat antoivat oppilaille omasta mielestään paljon positiivista palautetta oppimisprosessin aikana. Tämä palaute saattoi koskea kielellisiä ansioita tai yleistä aktiivisuutta (esimerkiksi siisti käsiala, huolellinen väritys). Oppilaita opetettiin arvioimaan ja seuraamaan omaa oppimisprosessiaan arviointilomakkeilla, joissa ilmaistiin värien avulla oma tyytyväisyys oppimiseen tai harjoittelemalla reflektoivaa keskustelua ryhmässä. Opettajat totesivat, että tässä vaiheessa koulunkäyntiä on tärkeää tukea oppilaiden hyvää itseluottamusta. Mahdollinen rakentava palaute annettiin aina positiivisen palautteen yhteydessä. Eräs opettaja totesi myös kurinpitoon liittyvän palautteen olevan tärkeä. Kieleen liittyvä rakentava palaute annetaan opettajien mukaan epäsuorasti, esimerkiksi suuntaamalla korjausehdotukset koko luokalle yksittäisen oppilaan sijaan. Kolmannen luokan opettajat painottivat myös oppimistulosten arvioinnissa prosessiajattelua. Arviointi koettiin lähinnä keinona hankkia tarpeellista tietoa annettavaksi huoltajille. Koko työskentelyprosessin arviointi nähtiin tärkeämpänä kuin yksittäisen lopputuloksen arviointi. Opettajat kertoivat keskustelevansa oppilaiden kanssa siitä, miten oppiminen on mennyt ja kirjaavansa itselleen muistiin, kuinka oppilaat ovat puhuneet, kirjoittaneet, kuinka aktiivisia he ovat olleet ja millaiselta heidän ymmärtämyksensä taso vaikuttaa pidemmällä aikajaksolla.

Kuudennen luokan opettajien palautteen antamiseen liittyvissä kommentteissa näkyvät työskentelylle asetettujen laadullisten vaatimusten kasvaminen. Opettajat toteavat antavansa palautetta, jos oppilas ei yritä tosissaan tai ei ota tarpeeksi vastuuta omasta oppimisestaan. Eräs opettajista toteaa, että kielikylpyoppilaat ovat aina aktiivisia, eikä heidän aktiivisuudestaan tarvitse siksi antaa palautetta. Toinen opettaja puolestaan kokee antavansa koko ajan erilaista oppimiseen liittyvää palautetta, mutta kokee samalla riittämättömyyden tunnetta ja pohtii, ovatko kaikki oppilaat todella saaneet tarpeeksi oppimisen kannalta keskeistä palautetta. Myös kielellistä palautetta annetaan selkeämmin kuin kolmannella luokalla. Opettajat kertovat vaativansa kokonaisten lauseiden käyttöä ja ruotsin käyttöä ylipäättään. Yksi opettajista tosin toteaa, että kielellistä palautetta annetaan lähinnä epäsuorasti, eli tiettyihin kielellisiin asioihin ei kiinnitetä tietoisesti oppilaiden huo-

miota. Myös arviointiperiaatteet monipuolistuvat ja muuttuvat haasteellisimmiksi kuudennella luokalla.

Yhdeksännen luokan opettajien vastauksista näyttäisi paljastuvan, että kielikylpykielen oppiminen on toissijainen sivutuote, joka saavutetaan itsestään, jos saavutetaan. Kukaan vastanneista opettajista ei antanut selvää kuvausta opetuksen aikaisesta kielellisestä palautteesta. Eräs opettajista kertoi olevansa helposti lähestyttävä, jos oppilaat tarvitsevat kielellistä apua, ja kaksi opettajaa tiedosti, että oppilaat tarvitsisivat enemmän palautetta kuin opettajat antavat. Vastaavasti eräs haastatelluista ilmoitti, ettei halua kommentoida oppilaiden kieltä, koska pelkää pilaavansa ruotsinkielen tunneilla tehdyn työn. Hänen mielestään on parempi, että kieltä kommentoi opettaja, jonka erityisalaan kielet kuuluvat. Eräs opettaja taas saattoi antaa palautetta, jos *oli sillä tuulella*. Vastauksia voidaan tarkastella pohdimalla kielikylvyn onnistumisen kannalta vakavaa periaatteellista kysymystä. Mikä on kielikylpykielen oppimisen ja oppiainesisältöjen oppimisen keskinäinen tärkeysjärjestys? Vastauksia pohtiessa on helppo yhtyä Lysterin (2007:6) provo-soivaan kysymykseen: jos kielen oppiminen eri aineiden opetuksessa ei ole tärkeää, eikä se ole opetuksen keskeinen tavoite ainesisältöjen oppimisen lisäksi, eikö olisi helpompaa antaa oppilaiden opiskella oppisisällöt äidinkielellään? Hän jatkaa, että jos kielikylpykielellä annettavaa opetusta halutaan perustella, tulee kaikkien kielikylvyn toimijoiden nähdä kielikylpykielen oppimisen vähintään samanarvoisena tavoitteena kuin oppiainesisältöjen oppimisen.

Kansallisilla kielikylpyopettajapäivillä 2013 tutkijat Bergroth ja Hirvonen (2013) pyysivät opettajia arvioimaan pienryhmissä keskustellen 3., 6. ja 9. luokan kielikylpyoppilaiden suullisia esityksiä eri näkökulmista (teemakohtainen sanasto, oikeakielisyys, kommunikaatiostrategiat, sisältö, esitystekniset seikat). Arvosanaskaalana käytettiin iloista, neutraalia ja surullista hymiötä. Tämän lisäksi opettajia pyydettiin antamaan esityksille kokonaisarvosana. Kun opettajat olivat arvostelleet esitykset, heitä pyydettiin keskustelunsa perusteella kuvaamaan millaisilla ansioilla on mahdollista saada suullisesta ryhmätyöstä iloinen hymiö esikoulussa, luokilla 1–2, luokilla 3–6 ja luokilla 7–9. Tarkoituksena oli toisaalta saada opettajat pohdiskelemaan kielellistä jatkumoa omaa opetusarkea laajempina ilmiönä ja toisaalta avata keskustelua siitä, kuinka kielellisiä tavoitteita ja niihin liittyvää arviointia voitaisiin kehittää kielikylvyssä yhteisvoimin. Taulukossa 7 on koottu nämä kuvaukset yhteen.

Taulukko 7. Kielikylpyopettajien kirjaamat kriteerit suullisille esityksille eri tasoilla.

Esikoulu	Uskaltaa puhua ja kysyä Ottaa kontaktia aikuisiin Oppii uusia sanoja nopeasti Itseluottamus Tekee itsensä ymmärretyksi tarvittaessa kaksikielisesti hyödyntäen elekieltä, Esittely aikuisen avulla Arkipäivän sanoja ja fraaseja Osaa kertoa omista piirroksista ryhmälle Osaa kertoa, mitä on juuri luettu.
1.-2. luokka	Kokonaisia ja pidempiä lauseita Suurempi sanavarasto: ainekohtainen tai teemakohtainen sanasto, yksinkertaiset adjektiivit Keskustelun aloittaminen kielikylpykielellä Keskustee Kertoo ulkoa ja myös lisää omaa tietoa Lukeminen → suurempi sanasto → nopeampi tempo Oikea ääntäminen lukiessa (lyhyet ja pitkät vokaalit) Kielioppi (taivutus ja sanojen suku) Kommunikaatiostrategiat Koodinvaihto ok Itsensä esittely Omien virheiden korjaaminen Vapaa ilmaisu
3.-6. luokka	Sujuva kommunikaatio Uskaltaa kommunikoida Substantiivien ja verbien taivutusmuodot oikein, jos esitys on valmisteltu Asianmukainen ja mielenkiintoinen sisältö Järjestelmällinen Faktatiedot (lintujen ja kasvien nimet, ryhmittely ja luokittelu)
7.-9. luokka	Ulkoa muistaminen ja valmistelut Kiinnostus suullisen esityksen pitoon Järjestelmällinen Hyvä ruotsin kieli, ei koodinvaihtoa Vähintään verbien taivutus oikein Sivulauseita, oikea sanajärjestys Asiallinen ja monipuolinen sisältö

Arviointikriteereistä käytiin vilkas keskustelu, eikä tehtävä suinkaan ollut kaikille opettajille helppo. Konkreettisia kielellisiä ansioita oli vaikea kirjata mahdollisiksi arviointikriteereiksi. Tämä osoittaa, että on tärkeää sisällyttää kielikylpykoulujen toimintakulttuuriin arviointikeskusteluja. Edellä kuvattuun keskusteluun osallistuivat vain kielikylpykielellä opettavat opettajat, mutta tärkeää luonnollisesti on myös, että koulun toimintakulttuuriin rakennetaan siltoja äidinkielen opetuksen

ja kielikylpykielisen opetuksen ja arvioinnin välille ja pohditaan yhteistyössä kuka antaa kokonaispalautetta oppilaan osaamisesta, ei vain kielikylpykielestä.

Kielikylvyssä eräs kielenomaksumisen keskeisiä ajatuksia on, että kieleen kiinnitetään huomiota, kun tilanne sitä vaatii. Tutkija Lyster kollegoineen on tutkinut opettajan antaman korjaavan kielellisen palautteen ja oppilaiden palautteen vastaanottamisen välistä prosessia. Lyster, Saito ja Sato (2013) ovat tunnistanee laajan kirjon eri tapoja, joilla kielellistä palautetta voidaan antaa. He jakavat suullisen korjaavan palautteen kahteen pääryhmään, jotka ovat *sanoman uudelleenmuotoilu opettajan toimesta* ja *oppilaan kannustaminen sanoman kielellisen muodon korjaamiseksi*. Molemmissa ryhmissä on useampia palautteen antotapoja, joko yksiselitteisiä korjauspyyntöjä tai epäsuorasti esitettyjä pyyntöjä. Opettaja voi muotoilla sanoman uudestaan, jotta mahdolliset kommunikaatioon liittyvät ongelmat voidaan ratkaista. Tätä epäsuoraa korjauspalautetta kutsutaan keskustelupalautteeksi (*conversational recast*). Jos keskustelussa ei ole ongelmaa, mutta opettaja korjaa oppilasta tarjotakseen kohdekielisen muodon on kyseessä didaktinen palaute (*didactic recast*). Tämän lisäksi opettaja voi peittelemättä korjata oppilasta (*explicit correction*) tai tarjota korjauksen lisäksi myös kielellisen selityksen mitä, miksi ja miten korjataan (*explicit correction + metalinguistic explanation*). Lyster ja Ranta (1997) totesivat tutkimuksessaan, että opettajan tekemiä korjauksia tehokkaampia olivat ne korjauspyynnöt, joissa oppilasta kannustettiin korjaamaan itse omaa ilmaisunsa. Näitä oppilaan omia korjauksia voidaan houkutella esiin epäsuorasti pyytämällä tarkempaa selitystä (*clarification request*) tai toistamalla virheellinen ilmaus painottaen virhettä, jolloin oppilas huomaa virheen (*repetition*). Myös erilaiset kielenulkoiset keinot, esimerkiksi eleet ja kysyvä ilme, saattavat kiinnittää oppilaan huomion virheellisiin ilmaisuksiin (*paralinguistic signal*). Opettaja voi yrittää houkutella esiin oikean muodon esimerkiksi toistamalla ilmauksen ilman virheellistä kohtaa (*elicitation*) tai antamalla kielellisen vihjeen, joka ohjaa oppilasta oikeaan suuntaan esimerkiksi oikean aikamuodon muodostamisessa (*metalinguistic clue*).

Lyster, Saito ja Sato (2013) toteavat, että opettajien tulisi hyödyntää kommunikaatiivisissa opetustilanteissa erityyppisiä palautteita kielenomaksumisen tukemiseksi. Toimivan palautteen antamiseksi on huomioitava lasten ikä ja kielitaito, opetuksen tavoitteena olevat kielelliset tavoitteet, kommunikaatiotilanne ja muut opetussuunnitelmalliset sisällöt. Södergård (2002) toteaa lisäksi, että opettajien käyttämien kielellisten signaalien tulee olla selkeitä ja oppilaille tuttuja, jotta palaute todella toimisi palautteena.

Yhteenvetona voidaan todeta, että hyvässä kielikylpyopetuksessa seurataan muun kehityksen ohessa oppilaan kielellistä kehittymistä molemmissa opetuskielissä.

Palautetta ja arviointia työstetään määrätietoisesti suhteessa sosiaalisiin, sisällöllisiin ja kielellisiin tavoitteisiin. Kielikylvyssä opettajan antaman palautteen lisäksi kannustetaan oppilaita oppimaan itsearviointia ja heille annetaan valmiuksia oppia arvioimaan omaa ja muiden työskentelyä. Kielen roolia arvioinnissa pohditaan suhteessa kielikylvyn kielellisiin tavoitteisiin paikallisella tasolla. Tulevaisuuden kielikylpytutkimuksessa voitaisiin yhdeksi tavoitteeksi siis asettaa kielikylvyn palaute- ja arviointiperiaatteiden yhtenäistäminen. Tätä voitaisiin lähestyä arvioimalla oppilastuotoksia eri oppiaineissa yhteistyössä eri aineiden opettajien kanssa ja suhteuttamalla tuloksia opetussuunnitelmiin kirjattuihin sisällöllisiin ja kielellisiin tavoitteisiin. Jatkuvaa käytännön palautetta ja arviointityötä voitaisiin lähestyä tutkimalla opettajien käsityksiä arvioinnista ja keräämällä aineistoa todellisista arviointitilanteista eri oppiaineissa niin oppilaiden äidinkielellä kuin kielikylpykielellä.

4.2.7 Erilaiset oppijat ja oppimisen tuki

Tutkimusten mukaan kielikylpy sopii kaikille oppilaille, jotka voivat osallistua yleisopetukseen, kunhan oppilas saa oppimiseensa tarvittavaa tukea. Tästä huolimatta on hyvä pysähtyä miettimään, mitä todellisia mahdollisuuksia eri kouluissa on tukea lapsen kaksikielistä kehitystä ja miten se tarvittaessa tehdään. Fortune ja Menke (2010) ovat aikaisempiin tutkimustuloksiin perustuen määritelleet ohjeistusta niille, jotka pohtivat kielikylvyssä pysymistä tai siitä pois siirtymistä erilaisten oppimisvaikeuksien vuoksi. He kehottavat pohtimaan mahdollista kielikylvyn vaihtamista normaaliin yleisopetukseen monesta eri näkökulmasta. Tärkeää on, että oppilas nähdään aina yksilönä. Kielikylvyssä ei ole valmista vastausta siihen, kenelle kielikylpy oppimisvaikeuksista huolimatta sopii ja kenelle ei, vaan jokaisen oppilaan yksilöllinen tilanne on käytävä läpi huolellisesti. Oppilaan ääntä on myös kuultava keskusteluissa, ja oppilaan etu on laitettava muiden verkostoryhmien etujen edelle. Näin oppilaan edun tulisi mennä niin vanhempien kuin opettajan edun edelle. Opettajan luottamus siihen, että myös erilaiset oppijat pystyvät oppimaan ja hänen odotuksensa ovat yhtäläillä tärkeitä tekijöitä oppilaan ansiokkaassa suoriutumisessa. Erilaisten oppijoiden onnistunut koulunkäynti kielikylvyssä vaatii opettajilta luottamusta ja uskoa siihen, että kielikylpy on toimiva ohjelma. Opettajan lisäksi kielikylpyohjelman tuntemus ja ymmärtämys olisi tärkeää eri asiantuntijoille, hallintohenkilökunnalle ja vanhemmille. Luottamus ihmisaivojen kykyyn oppia kieliä nousee keskeiseen asemaan, kun pohditaan erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia osallistua kielikylvyn kaltaiseen ohjelmaan. Erilaisten oppijoiden näkökulmasta, kuten myös muiden kielikylpyoppilaiden näkökulmasta, olisi tärkeää, että ohjelmassa olisi realistiset ja selkeät oppimistavoitteet, jotta yksilön kehittymistä voitaisiin tarkastella suhteessa tavoitteisiin. Tavoitteiden

lisäksi on selvää, että pätevä oppimisvaikeuksiin erikoistunut henkilökunta ja asianmukaiset opiskelumateriaalit ovat oppimisen tukemisessa tärkeitä.

Normaalia kaksikielisen yksilön kielenkehitystä ei ole aina helppoa erottaa poikkeavasta kehityksestä ja mahdollisista oppimisvaikeuksista. Kaksikieliset ja kielikylyppöoppilaat saattavat nimittäin kielenkehityksen alkuvaiheissa tehdä luonnostaan sellaisia kielivirheitä, jotka yksikielisessä kielenkehityksessä tulkittaisiin mahdolliseksi oppimisvaikeudeksi. Tärkeää onkin ettei lapsia aina vertailla vain standardoituun normiin vaan myös muihin samassa tilanteessa oleviin. Mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen vaikeus on ongelmallista, sillä mahdollisimman varhainen interventio eli tukitoimien käynnistäminen oppimisen tukemiseksi on todettu tehokkaimmaksi keinoksi vähentää oppimisvaikeuksia. Ranskan kielen kielikylyvyssä on tutkittu melko kattavasti kuinka varhaisessa vaiheessa voidaan ensikielisen testauksen avulla kartoittaa mahdollisia ongelmia kun oppilas aikanaan opttelee lukemaan ja kirjoittamaan kielikylypykielellä. Jared, Cormier, Levy ja Wade-Woolley (2011) ovat kartoittaneet pitkittäistutkimuksen avulla, mitkä englanninkieliset kielimittarit ovat kielestä riippuvaisia, mitkä kielestä riippumattomia. Kielestä riippumattomia mittareita voitaisiin siis käyttää kummalla kielellä tahansa kartoittamaan mahdollisia myöhempiä oppimisvaikeuksia ranskan kielessä. Kielestä riippumattomia indikaattoreita ovat tutkimusten mukaan fonologinen tietoisuus, eli kyky jakaa puhetta pienempiin yksiköihin, sanoihin, tavuihin ja äänteisiin, englannin kielen kieliopillinen osaaminen, nopea nimeäminen, kirjain-äännevastaavuuden tuntemus sekä kirjoitettujen englanninkielisten sanojen tunnistaminen. Kielestä riippuvaisia mittareita on siis vain englannin kielen sanasto. Muistin testauksessa pseudosanojen toisto vaikutti olevan kielestä riippuvainen, mutta annetun numerosarjan muistaminen väärinpäin vastavasti kielestä riippumaton.

Erdos, Genesee, Savage ja High (2010) ovat tutkineet puolestaan englanninkielisten mittareiden lisäksi, kuinka varhaisen vaiheen suullinen ranskan kielen taito saattaa auttaa tunnistamaan kielikylypykielen mahdollisia myöhäisempiä oppimisvaikeuksia. He pohtivat indikaattoreita niin tekstikoodin purkamisen kuin tekstin ymmärtämisen näkökulmasta. Tämän lisäksi he tarkastelivat ajan ja kehityksen vaikutusta indikaattoreiden vahvuuteen. Heidän tutkimuksessaan selviää, että kirjain-äänneyhdistelmien ja äänteiden yhdistämisen tuntemus ensikielellä testattuna paljastaa ranskankielen sanojen koodin purkamiseen liittyviä valmiuksia, kun taas näiden lisäksi myös nopea nimeämisvalmius ensikielellä vaikuttaa ranskan kielen tekstinymmärtämiseen myöhemmin koulussa. Ranskankielisistä indikaattoreista näyttäisi ranskan kielen sanaston ymmärtäminen olevan merkittävä oppimisen indikaattori. Ranskan kielen sanasto on erittäin tärkeä ranskankielisten sanojen koodin purkamisessa ja tärkeä myös tekstinymmärtämisessä. Indikaattorit vahvis-

tuivat ensimmäisestä testikerrasta (syksy) toiseen testikertaan (kevät) eli niiden ennustavuus paranee kielikylvyn edetessä. Tutkimuksen mukaan ei ole tarpeellista odottaa, että lapset osaavat ranskaa, ennen kuin testauksia tehdään. Mielenkiintoista tuloksissa on myös se, että kirjoittajat toteavat ranskan kielen systemaattisen kehittämisen kielikylpypäiväkodin tärkeimmäksi tehtäväksi mahdollisten oppimisvaikeuksien vähentämiseksi. Tutkijat ehdottavatkin integroitua lukemisen opetusta, jossa kuullunymmärtämistä ja yleistä suullista ilmaisutaitoa harjoitellaan tekstikoodin purkuharjoitusten yhteydessä.

Pitkittäistutkimusta kielikylpyoppilaiden mahdollisten kielenoppimisvaikeuksien varhaisesta tunnistamisesta ruotsin kielen kielikylvyssä ei ole tietääkseni toistaiseksi tehty. Olisi hyödyllistä toistaa kieliparissa ranska-englanti tehdyt tutkimukset suomalaisessa kielikylpy-ympäristössä ja pohtia voivatko suomen kielen mittarit ennustaa samalla tavoin ruotsin kielen lukemaan oppimista. Jared & al. (2011: 120) toteavatkin, että kansainvälisissä tutkimuksissa englanti on yleensä aina toinen tutkituista kielistä, jolloin englannin kielelle keskeinen fonologinen tietoisuus äänne-kirjainyhteydestä saattaa saada liiallista huomiota. Vastaavia testejä on käytetty ruotsin kielen kielikylpytutkimuksessa (katso esimerkiksi Vesterbacka 1991), mutta ei oppimisvaikeuksien kartoittamiseen. Harju-Luukkainen (2007) toisti päiväkotikäisten kielikylpylapsien (n=113) nopeaa nimeämisvalmiutta ja kielenhallintaa koskevat testaukset neljä kertaa vuosina 2003–2005, mutta hän ei harmillisesti ole yhdistänyt näitä testauksia myöhempään lukemisen oppimistuloksiin. Hänen tuloksensa osoittavat, että ruotsin kielen testitulokset lähestyvät suomen kielen testituloksia 6–7 prosentin vuosivauhtia. Tämän lisäksi suurin muutos tapahtuu suomen kielessä noin vuotta aikaisemmin kuin ruotsin kielessä. Harju-Luukkainen toteaa edelleen, että lasten ruotsin kielen kuullunymmärtäminen kehittyy nopeasti suomen kielen kuullunymmärtämisen tasolle, mutta kielen tuottaminen nimeämistestissä ei kehity yhtä nopeaa tahtia. Harju-Luukkainen toteaa, että vahva äidinkielen sanasto vaikuttaa tukevan vahvaa kielikylpykielistä sanastoa. Tätä tulosta on mielenkiintoista verrata ranskan kielen kielikylvyssä saatuihin indikaattoreihin, joiden mukaan vahva äidinkielen sanasto ei kuitenkaan ollut merkittävä tekijä mahdollisten oppimisvaikeuksien ennustamisessa. Merkki tästä saattaa olla myös Harju-Luukkaisen huolestuttava tutkimustulos, jonka mukaan testattujen lasten ruotsin kielen taidot hajautuvat jo päiväkotivaiheessa. Samaa aikaa kun suomen kielen testitulosten keskihajonta pienenee, kasvaa ruotsin kielen testitulosten keskihajonta, eli yksittäisten oppilaiden erot ruotsin kielen nimeämisvalmiudessa kasvavat.

Ruotsin kielen kielikylvyssä on tutkittu erilaisia oppijoita toistaiseksi melko vähän ja uudemmille tutkimustuloksille olisi selkeä tarve, sillä kysymys nousee kielikylvystä puhuttaessa usein esiin. Hyödyllistä tietoa antaisi esimerkiksi tutkimus,

jossa seurattaisiin pidemmän aikaa oppilaita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai jotka ovat poikkeuksellisen lahjakkaita oppijoita, ja heidän kaksikieliseen koulunkäyntiinsä ja valintoihinsa liittyviä kysymyksiä niin kielellisestä näkökulmasta, perheen ja koulun näkökulmasta, kuin myös laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Bergström (2002) on väitöskirjassaan tutkinut kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia ruotsin kielen kielikylvyssä ja seurannut oppilaiden kehitystä myös myöhäisemmässä vaiheessa (Bergström 2005, 2006). Väitöskirjassaan hän kartoitti kuuden heikoksi kirjoittajaksi arvioidun oppilaan kirjallisia tuotoksia ortografian (oikeinkirjoituksen) ja koko tekstin näkökulmasta. Hän toteaa, että heikkojen kirjoittajien ongelmat ovat lähinnä ortografisella tasolla, kun taas koko tekstin tasolla heikoilla kirjoittajilla ei vaikuta olevan suurempia ongelmia. Bergström toteaa kuitenkin, ettei ole helppoa antaa valmista profiilia heikolle oppilaalle tyypillisistä ortografisista ongelmakohdista, sillä kielikylpyoppilaat tekevät yleisesti vaihtelevissa määrin erilaisia ortografisia virheitä, vaikka seuraisivatkin normaalin kehityksen profiilia. Kielikylpyoppilaille tyypillinen virhe on kirjainten *o-u*, *b-p* ja *k-g* sekoittaminen keskenään. Yksikieliset eivät näitä virheitä yleensä tee. Suomen vaikutus näkyy myös kirjainpareissa *u-y* ja *å-o*. Normaalisti nämä virheet vähenevät selkeästi toisen luokan jälkeen, ja neljännellä vuosiluokalla onkin erilaisten oppijoiden tunnistaminen huomattavasti helpompaa kuin aikaisempina ikävuosina. Luonnollisesti mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamisissa ei voida kuitenkaan odottaa niin kauan.

Kirjoittamisen sijaan Bergström painottaa oppilaan auditiivisen erottelukyvyn ja ääntämisen testaamista. Bergström toteaa, että dysleksia-diagnoosin saaneella kielikylpyoppilaalla saattaa olla ongelmallista kirjoittaa toisella kielellään puutteellisen ääntämis- ja auditiivisen erottelukyvyn ja muistiongelmiensa vuoksi. Toteamus vahvistuu myöhäisemmässä vaiheessa, kun Bergström (2005) tarkastelee oppilaiden tekstiä seitsemännellä vuosiluokalla. Aikaisemmin heikkona kirjoittajana pidetty oppilas sai kirjoittamasta aineestaan aineiston parhaan arvosanan, kun taas heikkona oppilaana pidetty oppilas, jolla oli auditiivisia ongelmia ja muistiongelmiä, ei ollut kehittynyt mainittavasti oikeinkirjoituksessa. Bergström kuitenkin muistuttaa, että oppilaalla on samat ortografiset ongelmat molemmilla kielillä, eikä oppilas muuten vaikuta olevan heikko kielikylpykielessään. Tärkeää onkin kuulla oppilaan omia kokemuksia ja tuntemuksia kielikylvyssä jatkamisesta. Ortografisista ongelmista huolimatta erilainen oppija voi saavuttaa vahvan suullisen kielitaidon ja iloita siitä. Tällaisen kielitaidon saavuttaminen yleisopetuksen kielenopetuksessa ei ole välttämättä itsestäänselvyys.

Bergström ja Eklund (2008) ovat kehittäneet kielikylpyopetukseen sopivan *Framsteg*-nimisen testipaketin. Vapaasti verkossa saatavissa oleva paketti koostuu kolmesta diagnostisesta testistä, joiden avulla kielikylpylasten ja muiden kak-

sikielisten lasten kirjoittamisen kehittymistä voidaan testata ja tuloksia verrata aineistossa annettuihin vertaisryhmiin. Ensimmäisessä testissä testataan lasten kyky tunnistaa sanoihin sisältyviä äänteitä ja yhdistää ne tiettyyn kirjaimen sellaisissa sanoissa, joissa äänne ja kirjain vastaavat toisiaan. Testissä esiintyy lisäksi ruotsin kielelle tyypillisiä konsonanttiyhdistelmiä. Ensimmäinen testi tehdään toisen luokan kevätlukukauden loppupuolella. Toisessa testissä kiinnitetään huomio oppilaan auditiivisen diskriminaation kykyyn, eli oppilaan kykyyn erottaa äänteet toisistaan kuulon perusteella. Kolmannessa testissä kiinnitetään huomiota oppilaiden tietoisuuteen ruotsin kielen ortografisista konventioista eli kirjoitus säännöistä. Tämä testi suoritetaan myöhäisemmässä vaiheessa, koska se vaatii kahta aikaisempaa testiä kehittyneempää kielitaitoa. Testien lisäksi aineisto sisältää vertailuaineiston, johon oppilaiden tuloksia voi verrata. Testien 1 ja 2 vertailuaineisto koostuu 189 kielikylpyoppilaan tuloksista ensimmäisen vuosiluokan keväällä, testin 3 vertailuaineisto 187 kielikylpyoppilaan tuloksista toisen vuosiluokan keväällä.

Mittareiden ja testien lisäksi tarvittaisiin lisää konkreettista ja käytännönläheistä tutkimustietoa erilaisista työtavoista, joilla kielikylpyopetuksessa voidaan auttaa erilaisia oppilaita ja lisäksi luonnollisesti tukea myös normaalin profiilin oppijoita kehittämään taitojaan mielekkäällä ja luonnollisella tavalla. Interventiotutkimuksia tarvitaan lisää myös kansainvälisiin tarpeisiin (Genesee & Jared 2008). Wise & Chen (2010) ovat tutkineet kuinka fonologista tietoisuutta voidaan tukea kielikylvyssä integroimalla se muuhun opetukseen. He toteavat, että systemaattinen ja eksplisiittinen fonologista tietoisuutta harjoittava opetus antaa hyvät mahdollisuudet tukea heikompien lukijoiden kielellistä kehitystä myös kielikylvyssä. Opetus linkitettiin osaksi suosittujen lastenkirjojen lukemista, jolloin opetus oli luontevaa ja kuului osana normaaliin kielikylpytoimintaan. Opetuksen suunnittelussa huomioitiin huolellisesti lasten kielellinen taso ja opetuksessa hyödynnettiin sekä englannin että ranskan kieltä kielikylvyn peruseriaatteiden mukaisesti. Myös Eklund (2007) kuvailee suomenkielisen ja ruotsinkielisen erityisopettajien yhteistyötä kielikylvyssä ja lukemaan oppimisen erityiskysymyksiä näiden kahden kielen näkökulmasta nostaten esiin tyypilliset virheet/siirtovaikutukset kielten välillä. Hän painottaa, että on tärkeää, että molemmat opettajat ovat tietoisia kummastakin kielestä.

5 KATSAUS KIELIKYLVYN OPPIMISTULOISIIN

Kielikylpytutkimuksessa perehdyttiin alkuvaiheissa oppimistuloksiin testaamalla lasten taitoja eri oppiaineissa ja vertaamalla saatuja tuloksia yksikielisiin ja yhdellä kielellä kouluopetuksensa saaneisiin oppilaisiin. Tässä luvussa keskustellaan oppimistuloksista ja pohdiskellaan mahdollisuuksien mukaan kielikylvyssä tapahtuvaa eri oppiainesisältöjen oppimista laajemmin eri näkökulmista. Toistaiseksi eri oppiaineiden opetuksen ja oppimisen analysointi on harmillisen vähäistä, eikä tämän teoksen puitteissa ole siksi mahdollisuutta antaa kattavaa kuvaa kielikylvyn oppimisprosessien erityispiirteistä.

Kielikylpyoppilaiden käsiterakenteita tutkivassa BeViS-hankkeen (Vaasan yliopisto 2012) opettajahaastattelujen (n=16) avulla kuvataan tässä suomalaisten kielikylpyopettajien kokemuksia ja ajatuksia eri oppiaineiden opettamisesta. Etenkin kuvataan opettajien käsityksiä siitä, missä määrin oppilaat pystyvät keskustelemaan oppiainesisällöistä ja käyttämään oppiaineelle tyypillistä käsitteistöä. Haastateltujen opettajien työkokemus kielikylpyopetuksesta vaihtelee muutamasta kuukaudesta vuosikymmeneen. Jotkut opettajat ovat toimineet opettajina useamman vuoden ajan, mutta kielikylpyopettajina vasta lyhyehkön ajan. Muutamalla haastatelluista opettajista ei taas ole kokemusta muusta kuin kielikylpyopetuksesta. Kielikylpyopettajien käsityksiin vaikuttavat myös vaihtelevat koulutustaustat (Metsola 2011).

Kotimaisten ja kansainvälisten tutkimustulosten ja opettajien haastattelujen ohella vaasalaisten kielikylpyoppilaiden menestystä ylioppilastutkinnossa vuosina 2000–2010 pidetään tässä teoksessa eräänlaisena suomalaisten oppimistulosten mittarina sen yleistajuisuuden ja tunnettavuuden vuoksi. Ylioppilaskirjoitusten nostaminen oppimistulosten tarkastelussa keskeiseen rooliin saattaa olla ristiriitaista, sillä oppilas osallistuu tutkintoon muutama vuosi kielikylvyn päättymisen jälkeen. Oppimiseen vaikuttavat siis monikielisen kielikylpyohjelman lisäksi myös oppilaiden valinnat kielikylvyn jälkeen. Lisäksi voidaan kritisoida sitä, että vaikka vaasalaiset kielikylpyoppilaat ovat aineistossa jatkaneet vaasalaista keskiarvoa useammin lukio-opetuksessa (Saikkonen 2008), ei lukio-opetuksen kannustaminen ammatillisen opetuksen kustannuksella kuulu kielikylvyn tehtäviin. Teoksessa esiteltyihin tuloksiin tulee siis suhtautua tietyllä kriittisyydellä. Ylioppilastutkintotulokset on kerätty manuaalisesti, koska kielikylpyoppilaiden tuloksia ei seurata erikseen kansallisella tasolla. Tulosten kerääminen on aikaa vievää ja oppilaiden oppipolkujen kartoittaminen vaikeaa, minkä vuoksi tulokset koskevat toistaiseksi vain vaasalaista kielikylpyä. Tulevaisuudessa olisi toivottavaa, että myös muiden kielikylpypaikkakuntien tuloksia voitaisiin tarkastella. Tulosten poimiminen manuaalisesti on saattanut aiheuttaa epävarmuutta tuloksien suhteen.

Tuloksista ei selviä, miksi kaikki opintopaikan saaneet eivät näytä valinneen kyseistä lukiota tai miksi he eivät ole osallistuneet ylioppilaskokeisiin odotusten mukaisesti. Samoin jos oppilas on korottanut arvosanaansa myöhemmissä kokeissa, tieto ei välttämättä ole päätynyt tässä teoksessa esiteltyihin tilastoihin. Tulokset saattavat siis olla todellisuudessa hieman tässä teoksessa esitetyjä parempia. Todennäköisesti suoritettuja kokeita on suurempi määrä kuin tässä teoksessa esitellään. Taulukoista ei selviä, miksi kaikki oppilaat eivät ole suorittaneet kaikkia vaadittavia kokeita. Kyseessä voi olla koulun vaihto, opintojen tilapäinen tai pysyvä keskeyttäminen tai muu selitys, jota ei ole pystytty kartoittamaan. Mainittava on myös, että ylioppilastuloksissa ovat mukana vain ne oppilaat, jotka ovat saaneet päästötodistuksensa kielikylvyn yläkoulusta, ja jotka ovat jatkaneet suomenkieliseen lukioon. Mielenkiintoista olisi kartoittaa myös ruotsinkieliseen tai englanninkieliseen lukioon jatkaneiden tuloksia ja ajatuksia, mutta ryhmät ovat toistaiseksi niin pieniä, jotta tuloksia voitaisiin tarkastella ylioppilastutkinnon valossa. Kielikylvyn vuonna 2007 päättäneistä kymmenen oppilasta hakeutui ruotsinkieliseen lukioon tai englanninkieliselle IB-linjalle. Kaikista lukioon hakeutuneista näiden oppilaiden osuus oli 38 % eli merkittävä. Aikaisempien vuosien valossa tämä luku on kuitenkin melko suuri, sillä normaalisti muutamaa lukuun ottamatta kaikki ovat valinneet suomenkielisen lukion suomenkielisen.

Tässä raportissa ylioppilastuloksia käsitellään ainoastaan oppiaineryhmittäin, eli yksittäisten oppilaiden tuloksia eri oppiaineissa ei tarkastella lähemmin. Yleisluontoisesti voidaan todeta, että kielikylvypöppilaista on usean laudaturin kirjoittaneita, mutta myös sellaisia joiden keskiarvo jää heikommalle tasolle. Selvää kahtiajakautumista hyvien ja heikkojen oppilaiden välillä ei kuitenkaan näyttäisi muodostuvan. Tuloksia ei myöskään käsitellä sukupuolen mukaan, vaikka tiedot saattaisivat olla mielenkiintoisia.

Taulukko 8. Kielikylpyoppilaiden osallistuminen ylioppilastutkinnon eri kokeisiin Vaasassa vuosina 2000–2010

	Pitkä oppimäärä	Keskipitkä/Lyhyt oppimäärä	Yhteensä
Englanti	151	12	163
Äidinkieli suomi	170		170
Saksa	2	33	35
Kielikylpykieli ruotsi	161	5	166
Matematiikka	55	60	115
Reaali	150		150

Taulukossa 8 esitellään ylioppilastutkinnon eri kokeisiin osallistuneiden määrät. Eniten osallistujia on ollut äidinkielen kokeessa, johon on osallistunut 170 entistä kielikylpyoppilasta. Toiseksi eniten osallistujia on ollut ruotsin kielen kokeessa, yhteensä 166 oppilasta. Kielikylpyoppilaat kirjoittavat ruotsin useimmiten pitkänä kielenä, ja näin ollen vaasalaisten kielikylpyoppilaiden profiili eroaa selkeästi kansallisesta profiilista. Vaikka kielikylpyoppilaiden tulosten vertailu kansalliseen tasoon on ongelmallista, voidaan suuntaa antavia havaintoja tehdä vertailemalla ruotsin kielen pitkän oppimäärän ja keskipitkän oppimäärän kokeeseen osallistuneita vuonna 2010. Ylioppilaslautakunnan (2011: 30) mukaan pitkän ruotsin pakolliseen kokeeseen osallistui vuoden 2010 kevään kirjoituksissa 10,7 % oppilaista ja 1,4 % kirjoitti kokeen ylimääräisenä. Keskipitkän ruotsin pakolliseen kokeeseen osallistui 42,2 % kokelaista ja vapaaehtoisena sen kirjoitti 13 %. Vastaavasti 32,5 % kirjoittajista ei osallistunut lainkaan ruotsin kielen kokeeseen. Kun tarkastellaan ruotsin kielen kokeen osuutta hyväksytyissä tutkinnoissa, ruotsin kielen asema on selkeästi vähentynyt vuosi vuodelta. Ylioppilaslautakunnan (2011: 31) mukaan vuonna 2004, kielen ollessa vielä pakollinen, osallistujamäärä oli luonnollisesti korkea, eli 98 %. Vuonna 2010 oli luku enää 65,8 %. Vastaavaa laskua ei näy kielikylpyoppilaiden tuloksissa, sillä lähes kaikki kielikylpyoppilaat osallistuvat pitkän ruotsin kokeeseen. Mielenkiintoista olisi jatkossa kartoittaa kuinka suuri osuus pitkän ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistujista on entisiä kielikylpyoppilaita.

Käsitys kielikylvyn monikielisestä suuntauksesta saa tukea, kun ylioppilaskirjoitusten osallistujia tarkastellaan edelleen englannin ja saksan kielen kokeiden osalta. Englannin kokeeseen on osallistunut 163 oppilasta ja näistä 93 % on valinnut pitkän oppimäärän kokeen. Tämä tarkoittaa, että kielikylpyoppilaat luottavat kielitaitoonsa ja valitsevat sekä ruotsin että englannin kielessä vaikeamman kokeen. Vapaaehtoisen vieraan kielen, eli tässä aineistossa saksan kielen kokeeseen, on lisäksi osallistunut yhteensä 35 oppilasta. Muutama oppilas on kirjoittanut saksan pitkänä kielenä. Jos lasketaan äidinkielen osallistujamäärään perustuen kaikkien osallistujien määräksi 170 oppilasta, tämä tarkoittaisi, että noin 21 % kielikylpyoppilasta kirjoittaa vieraan kielen. Verrattaessa tätä kieltenopiskelun laskevaan trendiin Suomessa (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011) näyttää kielikylpyoppilaiden monikielinen suuntaus toteutuvan hyvin.

Matematiikan kokeeseen on osallistunut 115 entistä kielikylpyoppilasta, joista 47,8 % on valinnut pitkän matematiikan kokeen. Tässä tutkimuksessa ei ole kartoitettu, onko matematiikka ollut tutkinnossa pakollisena vai vapaavalintaisena kokeena. Kansallisella tasolla pitkän matematiikan valitsi vuoden 2010 keväällä 38,2 % kokelaista pakollisena tai vapaavalintaisena (Ylioppilastutkintolautakunta 2011: 30). Jos pitkän matematiikan valinneiden osuus lasketaan vain niistä oppilasta, jotka ovat kirjoittaneet matematiikan, on prosenttiluku 47,8. Vaikka prosenttiluvut eivät ole keskenään verrannollisia, voidaan todeta, että kielikylpyoppilaiden osallistuminen pitkän matematiikan kokeeseen vaikuttaa olevan yhtä yleistä kuin kansallisella tasolla matematiikan valinneiden keskuudessa. Toisaalta, jos matematiikan koetta tarkastellaan osallistumatta jättämisen valossa, vaikuttaa siltä, että kielikylpyoppilaat jättävät normaalia useammin osallistumatta matematiikan kokeeseen. Ylioppilaslautakunnan (2011: 30) mukaan kansallisella tasolla 20 % on jättänyt matematiikan kirjoittamatta. Jos oletusarvoisesti lasketaan kielikylpykokelasmääräksi 170 äidinkielen kokelasmäärän mukaan, niin kielikylpyoppilasta noin 32 % ei osallistunut matematiikan kokeeseen.

Vähintään yhteen reaalikokeeseen on osallistunut 150 oppilasta. Taulukossa ei ole erikseen laskettu, kuinka monen eri oppiaineen kysymyksiin oppilas on vastannut. Jos oletusarvoksi lasketaan äidinkielen kokelasmäärän perusteella 170 kielikylpykokelasta, osallistui kielikylpyoppilasta 88 % reaalikokeeseen. Vaikka prosenttilukuja ei tässäkään tapauksessa voida suoraan rinnastaa Ylioppilaslautakunnan (2011: 30) ilmoittamiin kevään 2010 osallistujamääriin, kansallisen tason lukua 96,8 % on mielenkiintoista verrata kielikylvyn vastaavaan lukuun. Matematiikan tavoin reaaliin osallistuminen näyttäisi olevan tavallista vähäisempää kielikylpyoppilaiden keskuudessa. Kielikylpyoppilaat panostavat ylioppilaskirjoituksissa selkeästi kieliaiineisiin, mikä on luonnollista, sillä he ovat saaneet keskimääräistä enemmän harjoitusta juuri näissä aineissa.

Seuraavissa luvuissa kuvataan kielikylpyoppilaiden suoriutumista eri oppiaineiden ylioppilaskokeissa ja tarkastellaan laajemmin eri oppiaineiden oppimistuloksien ymmärtämisen kannalta keskeisiä tutkimuksia.

5.1 Äidinkieli ja kirjallisuus

Äidinkielen oppiminen kielikylvyssä on keskeinen kiinnostuksen kohde. Aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia tarvitaan, jotta voidaan vastata kielikylpyvanhempiä askarruttaviin kysymyksiin ja jotta voidaan tukea laajemmalti kaksikielisen opetuksen kaksikielisyttä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusmenetelmiä tai oppimistuloksia kielikylvyssä ei kuitenkaan ole kartoitettu yhtä laajassa mittakaavassa kuin ruotsin kielen opetukseen liittyviä menetelmiä ja oppimistuloksia. Kotimaista tutkimusta tulee lisätä, jotta voidaan ymmärtää paremmin niitä kielikylpyoppilaille tyypillisiä kielellisiä kehitysvaiheita, jotka ovat seurausta äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisältöjen opiskelusta kahdella kielellä. Äidinkielen tutkimukseen tulisi luonnollisesti sisällyttää myös entistä laajemmin äidinkielen kulttuurin opettamisen ja oppimisen tutkimusta ja kehittämistä. Samoin äidinkielen tutkimukseen voitaisiin jatkossa sisällyttää eri oppiaineiden kautta eheytetty äidinkielen omaksuminen kielikylvyssä. Mielenkiintoista olisi myös tietää, kuinka oppilaat hyödyntävät aikaisempia ruotsin kielellä hankkimiinsa tietoja ja taitoja niissä oppiaineissa, joita opiskellaan myöhemmin äidinkielenä.

Ensimmäisissä kanadalaisissa kielikylvyn oppimistuloksia käsittelevissä teoksissa äidinkielen tuloksilla oli luonnollisesti keskeinen osa. Lambert ja Tucker (1972) testasivat ensimmäisen kielikylpyryhmän äidinkielen sanaston osaamista, lukutaitoa ja suullista ilmaisua. Kielikylpyoppilaiden äidinkielen kirjoittaminen, puhuminen ja ymmärtäminen olivat testien mukaan samalla tasolla kuin yksikieliseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden. Swain ja Lapkin (1982) kuvasivat kymmenen vuotta myöhemmin äidinkielen taitojen kehittymistä erityyppisissä kielikylpyohjelmissa pitkittäistutkimuksen avulla. Raportista ilmenee, että oppimistulokset ovat parhaita varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä. Kielikylvyn alkuvaiheessa äidinkielen kehitys poikkesi jonkin verran yksikielisten lasten äidinkielen kehityksestä. Kanadalaisessa kielikylvyssä äidinkielen opetus aloitetaan suomalaisesta kielikylpyä myöhäisemmässä vaiheessa, eli saattaa olla, ettei äidinkielen kehitys Suomessa varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä seuraa täysin samoja linjoja. Swainin ja Lapkinin raportista ilmenee, että ensimmäisten vuosien aikana kielikylpyoppilaiden äidinkielen oikeinkirjoitus, sanasto ja lukeminen on yksikieliseen opetukseen osallistuneita heikompa. Viidennellä vuosiluokalla kielikylpyoppilaat ovat kuitenkin ottaneet yksikieliset kiinni ja menneet jopa edelle. Kieli-

kylpyoppilaiden hyviä äidinkielen tuloksia on kartoitettu myös uudemmissa tutkimuksissa. Hermanto, Moreno ja Bialystok (2012) vertailivat intensiivisessä ranskan kielen kielikylvyssä olevien äidinkielen taitoja yksikielisten ja kaksikielisten lasten taitoihin erilaisten standardisoitujen testien avulla toisella ja viidennellä vuosiluokalla. Tutkimuksessa nousi esiin, että kielikylpyoppilaiden äidinkieliset lingvistiset ja metalingvistiset taidot ovat yksikielisiä paremmat ja tämän lisäksi kehitys näillä osa-alueilla on kielikylpyoppilaille yksikielisiä nopeampaa. Sanaston ja kieliopin osalta kielikylpyoppilaiden äidinkielen taso on hieman yksikielisiä korkeammalla molemmissa ikäluokissa.

Kielikylpyoppilaiden lingvistisissä ja metalingvistisissä taidoissa saattaakin osaltaan piillä selitys siihen, miksi kielikylpyoppilaiden tulokset äidinkielessä ovat hyviä, vaikka äidinkielellä saatua opetusta on suhteessa vähemmän kuin yksikielistä koululua käyvillä oppilailla. Kielikylvyssä oppilaiden huomiota kiinnitetään tavallista opetusta useammin kielellisiin asioihin kaikissa aineissa opetuskielestä riippumatta. Tämä lisääntynyt kielitietoisuus saattaa auttaa oppilaita kiinnittämään erityistä huomiota kielellisiin piirteisiin myös äidinkielessä ja auttaa oppilasta vertailemaan äidinkielen ja kielikylpykielen rakenteellisia eroja ja yhtäläisyyksiä. Kielellisten piirteiden huomioiminen saattaa edistää äidinkielen oppimista.

Suomessa äidinkielen oppimista ja omaksumista kielikylvyssä on kartoitettu suhteellisen niukasti. Varhaiskasvatuksessa äidinkielen asemaa ja tehtävää on viime aikoina tarkastellut Savijärvi (2011), joka pohtii väitöskirjassaan ensikielen käyttöä vuorovaikutuksen resurssina kielikylpypäiväkodin arjessa. Hän toteaa, että yhteinen ensikieli antaa opettajalle mahdollisuuden ns. sensitiiviseen tulkintaan, jolloin opettaja voi muokata vuorovaikutusta reaaliajassa niin, että se tukee lapsen mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen mielekkäällä tavalla. Tämän lisäksi myös muissa suomalaisissa varhaiskasvatuksen piirissä tehdyissä tutkimuksissa sivutaan luonnollisesti myös äidinkielen kehittymistä ruotsinkielen rinnalla. Näin esimerkiksi Harju-Luukkainen (2007) analysoi äidinkielistä nimeämisvalmiutta ja kahden kielen vuorovaikutteisuuutta oppimisessa. Hän toteaa, että kielikylpyoppilaat saavuttavat äidinkielen nimeämisvalmiudessa kynnyksen noin vuotta kielikylpykieltä aikaisemmin eli noin kolmannen tai neljännen ikävuoden aikana. Tuolloin myös lasten väliset erot nimeämisvalmiudessa ovat suurimmillaan. Siirryttäessä kohti kuudetta ikävuotta oppilaiden erot äidinkielen nimeämisvalmiudessa tasoittuvat. Harju-Luukkainen (2007: 207–208) toteaa tutkimustulostensa perusteella, että vahva äidinkielen taito korreloi selkeästi vahvan kielikylpykielen taidon kanssa, eli äidinkielen taito on tärkeä myös kielikylpykielen taidon kehittymiseksi.

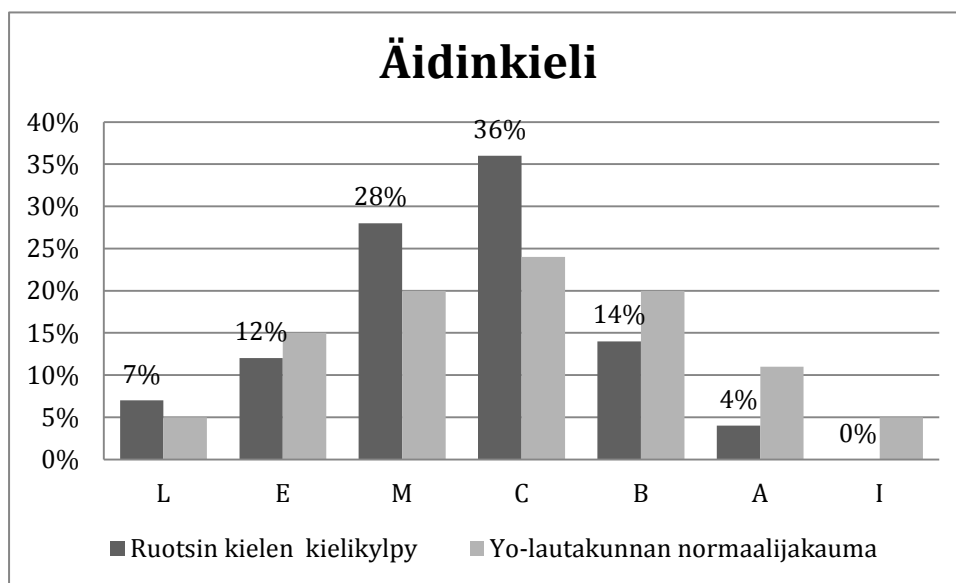
Äidinkielen opetusta ja oppimista perusopetuksessa on tutkinut toistaiseksi ainoastaan Elomaa (2000, 2007), joka tutki väitöskirjassaan kahden ensimmäisen kielikylpyryhmän eli 55 kielikylpyoppilaan kirjoitelmia vuosiluokilla 4., 5. ja 8. Verrokkiryhmänä hänellä oli noin 50 yksikieliseen opetukseen osallistuvaa oppilasta. Tutkimustuloksia tarkastaellessa on hyvä huomioida ryhmien pieni oppilasmäärä, jolloin oppilaiden yksilölliset erot saattavat vaikuttaa tuloksiin paljon. Yhteenvedonä Elomaa (2000) toteaa, että kielikylpyoppilaiden ja verrokkiryhmäläisten äidinkielen käytössä on vivahde-eroja, mutta erot eivät ainakaan yläkoulussa ole suurempia kuin yksikielisten koululuokkien väliset erot. Elomaan aineistosta on havaittavissa muutamia kielikylpyoppilaille tyypillisiä kielen piirteitä. Alempien luokkien aineistossa näkyy ruotsin kielen vaikutus pitkien vokaalien ja kaksoiskonsonanttien kirjoitustavoissa (esimerkiksi *menään, kotin*), ja muutamissa kirjoitusmuodoissa (esimerkiksi *ilojnen*). Nämä piirteet ovat kuitenkin hävinneet 8. luokan aineistossa. Alempien luokkien kielikylpyaineistossa näkyy lisäksi verrokkeja useammin pitkiä lauseketjuja, joita yhdistetään toisiinsa välisanalla *sitten*. Kielikylpyoppilailta on alkuvaiheessa myös verrokkeja enemmän puhekielelle tyypillisiä kongruenssivirheitä (esimerkiksi *piikit osui*). Elomaa ei kuitenkaan havainnut ruotsinkielisille suomenoppijoille tyypillisiä objektivirheitä kielikylpyaineistosta edes alaluokilla. Elomaan tulokset mukailevat siis kanadalaisia tuloksia. Äidinkielisissä teksteissä näkyy alkuvaiheessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppisisältöjen ruotsinkielinen opetus, mutta opetuksen edetessä erot häviävät.

Kielikylpyoppilaiden kirjallisia taitoja on tutkittu oppilasmäärältään laajemmassa mittakaavassa helsinkiläisissä kielikylpykouluissa tehdyssä kartoituksessa, jossa oppilaat osallistuivat kielitestiin ja kirjoittivat äidinkielen aineen 6. vuosiluokalla (Swanström 2008). Verrokkiryhmänä oli samojen koulujen suomenkieliseen opetukseen osallistuneet oppilaat. Kielikylpyoppilaiden testitulokset olivat verrokkiryhmiä 7 prosenttiyksikköä paremmat ja heidän kielitaitonsa oli parempi kaikilla testatuilla osa-alueilla. Oppilaiden aineissa oli näkyvissä ruotsin kielen, mutta myös puhekielen ja slangin vaikutusta. Aineet muistuttavat siitä, että kielikylpyoppilaiden identiteettiin vaikuttavat ruotsin lisäksi muutkin tekijät, jotka osaltaan vaikuttavat äidinkielen osaamiseen ja kielellisten muotojen yleisyyteen.

Äidinkielen kirjoittamisen lisäksi tärkeä tutkimuksen aihe on luetunymmärtämisen tutkiminen, koska luetunymmärtäminen on keskeisessä asemassa kaikessa koulun oppimisessa. Björklund ja Mård-Miettinen (2011) esittelevät vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 304) luetunymmärtämisen testituloksia alakoulun kolmannella luokalla tehtävässä ALLU-testissä. Kielikylpyoppilaiden tulokset ovat hyviä verrattuna testin normiin, sillä kielikylpyoppilaiden joukossa on enemmän ikätasoaan parempia lukijoita kuin testin normissa (normi 23 %, kielikylpy 37 %).

Vastaavasti kielikylyvyssä on testin normia vähemmän ikätasoaan heikompia luki-joita (testin normi 23 % kielikylypy 17 %).

Vaasalaisten kielikylypyoppilaiden tulokset ylioppilastutkinnon äidinkielen ko-keessa osoittavat myös osaltaan, että kielikylypyoppilaiden äidinkielen taito on kielikylyvyssä turvattu (kuvio 4). Kokeeseen osallistuneista 170 kielikylypyoppi-laasta kukaan ei ole saanut hylättyä arvosanaa. Myös arvosanojen A ja B osuus on kielikylyvyssä normaalijakaumaa alhaisempi. Arvosanaa A on seitsemän prosent-tiyksikköä ja arvosanaa B on kuusi prosenttiyksikköä normaalijakaumaa vähem-män. Arvosanoja C ja M on vastaavasti kielikylypyoppilailta suhteellisesti enem-män. Arvosanan C osuus on 12 prosenttiyksikköä ja arvosanan M kahdeksan prosenttiyksikköä normaalijakaumaa korkeampi. Arvosanoja E on kolme prosent-tiyksikköä vähemmän, mutta arvosanaa L kaksi yksikköä enemmän. Kielikylypy-oppilaiden tulosten jakauma noudattelee siis normaalijakaumaa, mutta tulokset painottuvat enemmän hyviin arvosanoihin.



Kuvio 4. Vaasalaisten kielikylypyoppilaiden (n = 170) oppilastutkinnon äidin-kielen arvosanat yli verrattuna normaalijakaumaan.

Ylioppilastutkinto ei kuitenkaan mittaa suullisia vuorovaikutustaitoja. Kielikylypyoppilaiden suullisia äidinkielen vuorovaikutustaitoja ei tietääkseni ole tämän teoksen kirjoittamishetkellä kartoitettu Suomessa tai ulkomailla. Näin oppimistu-loksien tarkastelussa painottuu kirjallinen kielitaito niin luetunymmärtämisen

kuin kirjoitetun tekstin oikeakielisyyden analysoinnissa. Koska kielikylvyn tavoitteena on kuitenkin juuri toiminnallinen monikielisyys, jossa painottuu suullinen vuorovaikutus, olisi toivottavaa, että myös äidinkielistä vuorovaikutusta tutkittaisiin joko yksikielisissä tai monikielisissä kommunikaatiotilanteissa. Suullisen vuorovaikutuksen lisäksi olisi antoisaa tarkastella, kuinka kielikylpyoppilaiden monikielinen kulttuuri-identiteetti ja kulttuuriperinnön tuntemus muodostuu ja kehittyy monen eri kielen ja näihin kieliin liittyvän kulttuurin kautta.

5.2 Kielikylpykieli

Kielikylpyoppilaat ovat yksilöitä, ja myös kielikylpykielen omaksumisessa on yksilöllisiä eroja. Tässä luvussa pohdiskellaan kielikylpykielen kehittymistä mahdollisimman monipuolisesti tarkastelemalla niin oppilaiden suullisen vuorovaikutuksen kuin heidän kirjallisen ilmaisunsa oppimistuloksia. Tämän lisäksi pohditaan tyypillisiä kielenkehityksen vaiheita kielikylpytutkimukseen perustuen.

Kielikylpyoppilaiden kielenomaksumisen tuloksellisuuden arviointi on tutkimusmenetelmällisesti mielenkiintoinen ja vaativa tehtävä. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä miettiä, mihin kielikylpyoppilaiden tuloksia vertaillaan. Samoin on hyvä pitää mielessä, mikä on todellinen tavoiteltu taitotaso kielen eri osa-alueilla. Usein kielikylpyoppilaita verrataan äidinkielisiin kielenpuhujiin ja yleistäen voidaan todeta, että kielikylpyoppilaiden kielitaito ei mittavasta kielikylpykielisestä opetuksesta huolimatta ole kieltä äidinkielenään puhuvien tasolla varsinkaan kielen tuottamisen puolella. Voidaan kuitenkin kysyä, tarvitseeko kielikylpyoppilaiden saavuttaa kaikilla osa-alueilla täysin äidinkielenomainen taito? Kouluopetus ei todennäköisesti voi korvata vapaa-ajalla tapahtuvaa kielenomaksumista. Toisissa tutkimuksissa kielikylpyoppilaita verrataan perinteiseen, ajallisesti paljon rajalliseen kielenopetukseen osallistuneisiin oppilaisiin, ja yleistäen voidaan todeta, että kielikylpyoppilaiden tulokset ovat selkeästi perinteisen kielenoppimisen tuloksia parempia. Myös tässä voidaan pysähtyä pohtimaan, riittääkö kielikylpykielen tulokseksi pelkästään perinteistä kielenopetusta paremmat tulokset vai ovatko tavoitteet korkeammalla? Kielikylpyoppilaita on harvemmin verrattu muihin kaksikielisiin oppilaisiin. Tämän lisäksi kielikylpyoppilaiden tulosten vertailu toisten maiden kielikylpyoppilaiden tuloksiin vaikeutuu, koska opiskeltavat kieliparit ovat erilaisia, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Luonnollisesti myös kansalliset oppimisenäkemykset, koulutus- ja kielipolitiikka ja muut yhteiskunnalliset tekijät vaikeuttavat osaltaan kansainvälistä vertailua. Lopuksi voidaan pohtia, onko kielikylpyoppilaiden kielitaitoa mielekästä ylipäättänsä verrata johonkin muuhun, vai olisiko tärkeämpää kuvata kielenkehitystä sellaisena, kuin se tutkimusten valossa näyttäytyy?

5.2.1 Kielikylpykielen varhaiset kehitysvaiheet

Kielikylpykielen kehitysvaiheita on kartoitettu suomalaisessa tutkimuksessa pitkälti varhaiskasvatuksen ja alakoulun ensimmäisten neljän lukuvuoden aikana. Tässä luvussa keskitytään pääosin juuri varhaiseen kielenkehitykseen kielikylpykielen ymmärtämisen ja tuottamisen näkökulmasta. Kielikylvyn alkaessa oppilailla on jo melko vahva äidinkielen pohja. Kielikylpykielen kehitys seuraa siis ajallisesti ensikieltä. Savijärvi (2011) kuvailee tutkimansa kielikylpyryhmän kielellistä kehitystä ja siinä tapahtuneita muutoksia. Alkuvaiheessa oppilaat eivät ymmärrä tai puhu kielikylpykieltä ja oppilaiden ymmärtämys perustuu tilanteiden tulkitsemiseen. Ensimmäisen vuoden keväällä he ymmärtävät myös sellaista puhetta, jota ei voi suoraan yhdistää tiettyyn tilanteeseen tai rutiiniin. Oppimista kuvastaa myös oppilaiden kasvava kyky reagoida ilmausten merkityksiin ja kieliopillisiin rakenteisiin. Savijärvi toteaaakin, että ymmärtämisongelmat ovat merkki oppimisesta. Lapset alkavat nostaa esiin ymmärtämiseen liittyviä ongelmia vasta, kun he ovat oppineet kieltä melko paljon.

Kielikylpyoppilaiden kielikylpykieliset ilmaukset varhaiskasvatuksessa voidaan Vesterbackan (1991) mukaan jakaa neljään eri ryhmään: koodinvaihteluun, kielellisiin pohdintoihin, rutiininomaisiin kokofraaseihin ja luoviin tuotoksiin. Koodinvaihtelussa lapsi täydentää suomenkielistä ilmaisua ruotsinkielisellä sanalla ja taivuttaa sanan ehkä suomen kielioppisääntöjen mukaisesti, esimerkiksi *saanko mennä vattenleikkiin?* Kielellisissä pohdinnoissa lapsi pukee sanoiksi kielten väliset pohdintansa. Lausahduksessa *mä tiedän mikä reppu on, se on väska* kielikylpylapsi yhdistää suomenkielisen sanan ruotsinkieliseen vastineeseen. Rutiininomaiset kokofraasit tarkoittavat sellaisia tiettyihin tilanteisiin sopivia sanontoja, jotka lapsi on oppinut ymmärtämään käyttötilanteeseen sopivana ilmaisuna. Lapsi osaa usein käyttää sanontaa sellaisenaan analysoimatta ilmaisun sisältämien eri sanojen merkitystä. Jos ilmaisun sanat erotettaisiin tilanteesta ja toisistaan, ei lapsi välttämättä ymmärtäisi yksittäisen sanan merkitystä. Tällaisia kokofraaseja saattaa olla esimerkiksi *Onko viskagåut?* Lapsen siirtyessä kokofraasien käytöstä luovempiin yrityksiin tuottaa kieltä, ulkopuolisesta saattaa vaikuttaa, että lapsen kielitaito yllättäen heikkenee, sillä kieliopillisesti oikeita kokofraaseja korvataan joskus virheellisemmällä muodoilla, esimerkiksi *din mamma komma och hämta*. Luovassa tuotoksessa siirrytään usein pois ’tässä ja nyt’ -tilanteista ja kerrotaan kielikylpykielellä, mitä on tapahtunut vapaa-ajalla. Södergård (2002) lisää kielikylpyoppilaiden varhaisiin tuotoksiin oman tutkimuksensa perusteella sellaiset tuotokset, joissa oppilas kierrättää opetusmateriaaleissa, esimerkiksi saduissa, käytettyjä ilmaisuja sekä yhden sanan *ja/nej* -vastaukset. Savijärven (2011: 219–220) tutkimuksessa kokofraasit ja ilmausten kierrätys ovat tyypillisiä alkuvaiheen kielikylpytuotoksille ja toisena vuotena merkityksiä ja lauserakenteita muutetaan. Toise-

na vuonna kielikylpykielisiä ilmauksia tuotetaan vaivattomasti myös silloin, kun kielelliset ainekset eivät ole edeltävässä ilmaisussa esillä. Kielikylpylapsi voi viedä yksittäisiä sanoja ja kokofraaseja päiväkotiympäristöstä myös melko nopeasti kotiin (Nuolijärvi 1996).

Varhainen kielenkehitys on luonnollisesti yksilöllistä, ja siinä tulee huomioida myös yksilön muu kehitys. Mård (2002) on tarkastellut väitöskirjassaan tapaus-tutkimuksen avulla neljän kielikylpylapsen yksilöllistä kielikylpykielen kehitystä kolmessa eri kommunikaatiotilanteessa. Lapsista kaksi on sosiaaliselta tyyliltään puheliaita ja kaksi hiljaisia. Mårdin tutkimus osoittaa, että kaikki lapset tuntevat olonsa kotoisaksi tutuissa kaksikielisissä tilanteissa, joissa aikuinen ymmärtää myös lapsen ensikieltä. Sen sijaan yksikieliset kielikylpytilanteet omanikäisten lasten kanssa saattavat olla hiljaisemmille lapsille haastavia. Tutkimuksen mukaan lapsen sosiaalinen tyyli vaikuttaa enemmän kielen tuottamiseen kuin sen ymmärtämiseen. Hiljaisemmat lapset turvautuvat helpommin ensikieleensä kommunikaatio-ongelmiin törmätessään, kun taas puheliaimmat lapset käyttävät eri strategioita selvittääkseen tilanteesta kielikylpykielellään. Mårdin tutkimus puhelias poika sopeutti sanomansa olemassa oleviin kielikylpytaitoihinsa, eli hän ilmaisi sen minkä pystyi sanomaan. Näin hänen kommunikaationsa kuulosti ulospäin vaivattomalta. Puhelias tyttö taas halusi sanoa sen mitä suunnitteli, vaikka kielikylpykielen taidot eivät aina riittäneet. Tämä tietysti johti siihen, että kielikylpykielen tuottaminen vaikutti ulospäin työläämmältä. Lasten tarvitsema tuki toisen kielen tuottamiseen vaatii opettajalta opetuksen yksilöllistämistä.

Myös Södergård (2002) perää opetuksen yksilöllistämistä ihanteellisten kieltenoppimismahdollisuuksien takaamiseksi kaikille lapsille. Toiset lapset pystyvät omaksumaan kielikylpykieltä koko ryhmälle suunnatusta puheesta, mutta toiset lapset tarvitsevat yksilöllisempää tukea. Södergård toteaa, että analysoiduissa tilanteissa ryhmänä tarkasteltuna lasten kielikylpykielen tuottaminen kasvoi. Ensimmäisenä keväänä noin kolmasosa lasten repliikeistä oli ruotsinkielisiä, kun taas reilun vuoden jälkeen ruotsinkielisten repliikkien osuus oli 70 %. Kehityskaari ei kuitenkaan ollut aivan suoraviivainen, vaan matkalla saattoi tapahtua pientä takapakkia. Södergårdin tutkimus osoitti, että suurin osa repliikeistä oli seurausta opettajan eri tavoista houkutellessa lapsia kielikylpykielen käyttöön esimerkiksi kysymysten avulla, mutta myös oppilaiden oma-aloitteiden kielikylpykielen käyttö lisääntyi.

Björklund (1996) on tarkastellut kielikylpyoppilaiden varhaista sanaston kehittymistä suhteuttanut tuloksia kielikylpyyn kielenomaksumisympäristönä vuosiluokilla 1–4. Sanaluokista läheisemmässä tarkastelussa ovat substantiivit, verbit ja adjektiivit. Substantiivien osalta kielenkehitys on nopeaa, ja jo varhaisessa vai-

heessa oppilaat kehittelevät omia luovia substantiiveja täyttämään mahdollisia sanaston aukkoja. Ensimmäisinä kouluvuosina käytössä ovat vain ne substantiivit, jotka ovat tehtävänannon kannalta keskeisiä, mutta myöhemmin substantiivit ovat enenevässä määrin erikoistuneita ja vaihtelevampia. Verbien monipuolisen käytön omaksuminen on Björklundin tutkimuksen hitaampaa kuin substantiivien ja niihin tuleekin opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota. Kielikylpyoppilaille on tapana suosia tiettyjä verbejä. Adjektiivien käytössä tapahtuu neljän vuoden aikana kehitystä, mutta sanaluokka on selkeästi pienempi kuin substantiivit tai verbit. Kielikylpyoppilaiden adjektiivien käyttö on vähäisempää kuin samanikäisten ruotsinkielisten lasten. Mielenkiintoista on myös todeta, että kielikylpyoppilaat vaikuttavat suosivan positiivisia adjektiiveja.

Bergström ja Eklund (2008) ovat koonneet varhaisia kirjoittamisen erityispiirteitä muodostaakseen opettajille suunnattuun testipatteristoon vertailuaineiston (katso myös luku 4.2.7). Vertailuaineiston avulla opettajat voivat helpommin muodostaa kuvan siitä, mitkä suomen kielen ja ruotsin kielen kirjain ja äänne-eroista johtuvat virhetyypit ja kehitysvaiheet ovat tyypillisiä kielikylvyssä. Aineistosta käy selville, että ensimmäisen kouluvuoden keväällä kielikylpyoppilaat selviävät yksitaivusten sanojen oikeinkirjoituksesta, mutta useampitavuiset sanat tuottavat ongelmia. Samoin oppilaat selviävät paremmin niistä sanoista, joiden alussa on kaksi konsonanttia kuin sanoista, joiden alussa on kolme konsonanttia. Lyhyiden ja pitkien vokaalien kirjoittamiseen liittyvät virheet ovat yleisiä ensimmäisen luokan keväällä. Ensimmäisen luokan keväällä auditiivisessa testissä ainoastaan kirjaimet *u* ja *y* sekoittuivat usein toisiinsa, ja vain muutamat oppilaat sekoittivat kirjaimia *b* ja *p* toisiinsa. Myös auditiivisessa testissä näkyi suomen ja ruotsin erot vokaalin pituuden kirjaamisessa, ja kielikylpyoppilaat kirjoittivat pitkät vokaalit suomen tapaan kahdella vokaalilla. Ortografian ja morfologian sääntöjen omaksumista testattiin toisen luokan keväällä. Tässä vaiheessa sekä kielikylpyoppilaille että ruotsinkielisen koulun ruotsinkielisillä oppilailla on runsaasti vaihteluvirheitä kirjaimissa *å/o* ja *e/ä*, näiden lisäksi kielikylpyoppilaille on tyypillistä myös *o/u* vaihtelut ja *j/ij* vaihtelut. Toisen luokan keväällä pitkiä vokaaleja ei testeissä enää kirjoitettu kahdella vokaalilla, vaan kielikylpyoppilaat noudattivat ruotsin kirjoitusperiaatteita. Sekä kielikylpyoppilaat että ruotsinkieliset oppilaat jättävät kuitenkin toisen konsonantin pois lyhyen vokaalin jälkeen (**komer/kommer*).

5.2.2 *Kielikylpyoppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi*

Kielikylpyoppilaiden kielitaitoa tutkittaessa huomattiin melko nopeasti, että perinteiset lingvistiset mittarit, joilla mitattiin lähinnä toisen kielen omaksumisen kieliopillista osa-aluetta, eivät riittäneet kartoittamaan, onko kielikylvyn tavoite

toiminnallisesta kaksikielisyydestä saavutettu. Canale & Swain (1980, Canale 1983) kehittivät tähän tarkoitukseen kommunikatiivisen kompetenssin mallin, johon sisältyy lingvistisen osa-alueen lisäksi sosiolingvistisen, strategisen ja diskurssin osaamisen osa-alueet. Mougeon, Nadasdi ja Rehner (2010) ovat tarkastelleet kielikylpyoppilaiden sosiolingvististä kompetenssia variaatioiden, eli vaihtelevien ilmausten käytössä. He haastattelivat oppilaita ja pyrkivät houkuttelemaan kielikylpyoppilaita käyttämään eri kielen variaatioita. Heidän tutkimuksensa mukaan kielikylpyoppilaat käyttivät vain harvoin vapaamuotoisia ja puhekielisiä ilmauksia, eivätkä he juuri koskaan käyttäneet selkeästi puhekielisiä tunnistettuja ilmauksia. Tämän lisäksi oppilaiden harvat puhekieliset ilmaukset osoittautuvat tyypillisiksi kielenoppijoiden ilmauksiksi matkalla kohti kieliopillisesti oikeakielistä kohdekielistä vastausta. Vastaavasti he käyttivät ranskankielisiä useammin muodollista tai jopa hyvin muodollista kieltä. Mougeon, Nadasdi ja Rehner (2010: 163) epäilevät syyksi tutkimuksessa paljastunutta seikkaa, jonka mukaan ranskan kielen oppimateriaaleissa ja opettajan syötteessä käytetään näitä muodollisia ilmauksia lähes yksiselitteisesti.

Suomessa Hietanen-Kyntäjä (2004) on tutkinut yläkoulun kielikylpyoppilaiden idiomien eli vakiintuneiden ilmausten osaamista. Idiomaattinen puhe kuuluu osana eurooppalaisen kilten viitekehyksen B2 -taitotasoon, eli myös kielikylpyoppilaiden tulisi hallita tällaisten ilmaisujen tilanteeseen sopiva käyttö (vrt. kielikylvyn kielelliset tavoitteet kappaleessa 3.3.4). Hietanen-Kyntäjä totesi, että kielikylpyoppilaat pystyvät ymmärtämään idiomeja sisältävää kieltä. Oppilaat kokivat kuitenkin, että idiomeja sisältävän tekstin kirjoittaminen on vaikeaa. Tutkijan mukaan oppilaat pystyivät käyttämään ilmaisuja tekstissään luovasti. Hän toteaa, että idiomien opetuksen tulisi tietoisesti käsitellä opetuksessa ja kiinnittää oppilaiden huomiota niihin teksteissä ja puheessa. Näin voitaisiin auttaa oppilaita kohhti vivahteikasta ja toimivaa kielenkäyttöä.

Buss (2002) tarkasteli väitöskirjassaan yhdeksännen luokan kielikylpyoppilaiden verbien käyttöä sosiolingvistisestä näkökulmasta. Oppilaat kirjoittivat kaksi tekstiä, joista toisessa edellytettiin muodollisempaa kielenkäyttöä ja toisessa sama sisältö kirjoitettiin vapaamuotoisemmin. Aikaisemmassa tutkimuksessaan Buss (1997) oli todennut, ettei neljännellä luokalla oppilaiden teksteissä ollut havaittavissa sukupuolten välistä eroa, kun taas yhdeksännen luokan teksteistä ilmeni, että pojat ja tytöt käyttävät verbejä samalla tavalla kuin vertailuryhmän ruotsinkieliset pojat ja tytöt. Tytöt ilmaisevat useammin tunteita, arvoja ja sosiaalista käyttäytymistä, kun pojat vastaavasti ilmaisevat useammin liikkumiseen liittyviä verbejä. Kielikylpyoppilaat osasivat vaihdella ilmaisuaan ruotsinkielisten tavoin tehtävän vaatimalla tavalla. Buss (2002: 333) kuitenkin toteaa, että hänen tutkimuksensa tukee kanadalaisia tuloksia, sillä vaikka sosiolingvististä variaatiota esiintyy, kie-

likylpyoppilaiden tuotoksissa näkyy sellaisia piirteitä, jotka aiheutuvat koulun mahdollisuuksista tarjota monipuolisiin tilanteisiin liittyvää syötettä ja tuotosta. Kielikylpyoppilaat eivät vaikuta kehittyvän kielitaidossaan kohti vivahteikasta kieltä tietyn kielellisen tason saavutettuaan.

5.2.3 *Kielikylpyoppilaat kertojina ja tiedonjakajina*

Suomalaisissa kielikylpytutkimuksissa tutkimuksen kohteena on usein ollut oppilaiden kyky kertoa kirjallisesti tai suullisesti tarinoita kielikylpykielellä. Kertomuksia on usein tarpeen mukaan täydennetty myös muilla aineistoilla ja testeillä. Mård (2002: 88–91) on käyttänyt didaktisia satuja tutkiessaan esikouluikäisiä kielikylpylapsia, Bergström (2002: 16–18) on käyttänyt oppilaiden ainekirjoituksia, jotka eivät liittyneet tiettyihin teemakokonaisuuksiin sekä oppilaiden kirjoittamia kuvasarjaan perustuvia tekstejä, Buss (2002: 28–29) pyysi yhdeksännen luokan oppilaita kirjoittamaan kaksi kuvitteellista matkaraporttia eri vastaanottajille ja Björklund (1996: 32–33) tarkasteli puolestaan oppilaiden kykyä muokata kuvasarjaan perustuva yhtenäinen teksti. Oppilaiden kykyä kirjoittaa tarinoita ja kertomuksia on tarkasteltu lähinnä puhtaasti kielellisestä näkökulmasta. Yleistäen voidaan sanoa, että kielikylpyoppilaat ovat hyviä kertojia kielikylpykielellään, varsinkin jos tarkastelun kohteeksi otetaan oikeakielisyyden sijaan muitakielen piirteitä.

Bergström (2002) on tarkastellut oppilaiden kykyä sitoa lauseet yhtenäiseksi kertomukseksi vuosiluokilla 1–4 ja verrannut kielikylpyoppilaita yksikielisiin ja kaksikielisiin lapsiin. Hän toteaa, että kielikylpyoppilaiden kyky vaihdella sidesanoja kehittyy kirjoitustaidon kehittyessä ja sidesanat opitaan tietystä järjestyksessä. Alussa sidesanat puuttuvat kokonaan, minkä jälkeen puhekielelle tyypilliset sidesanat *och sen, när* ja *att* yleistyvät. Pidemmälle kehittyneet oppilaat taas vähentävät sidesanoja teksteissään, koska he alkavat käyttää vaihtelevampia kirjakielisiä keinoja muodostaakseen tekstistä yhtenäisen kokonaisuuden. Oppilaiden väliset erot ovat kuitenkin Bergströmin aineistossa suuria, mikä kuvastaa oppilaiden kehittymistä omaa yksilöllistä vauhtiaan. Laurén (2003) on puolestaan tarkastellut kielikylpyoppilaiden kirjallista kerrontaa vuosiluokilla 5–6 ja 7–8. Hän toteaa, että kielikylpyoppilaat ovat hyviä kertojia kielikylpykielellään, mutta kertomuksille tyypillisten piirteiden käytössä on vähemmän vaihtelua kuin yksikielisten teksteissä. Oppilaat käyttävät siis arvioivan ja dramatisoivan kielen ilmauksia ja lauseen aloittavia sidesanoja, mutta vähemmän kuin ruotsinkieliset. Sama pätee myös sivulauseiden käyttöön. Laurénin mukaan kielikylpyoppilaat käyttävät usein ilmaisuja, joille on vastine myös suomeksi. Tekstien korkea leksikaalinen tiheys kertoo kuitenkin kehittyvälle kielitaidolle tyypillisestä tavasta yhdistää tekstiin

paljon sisältöä kannattelevia sanoja. Teksti saattaa siis tuntua raskaalta lukea. Sekä Bergströmin (2002) että Laurénin (2003) tutkimukset antavat kuvan siitä, että oppilaille on perusvalmiudet selviytyä kertomuksien kirjoittamisesta, mutta järjestelmällinen tekstityypille tunnusomaisten piirteiden kehittäminen mielekkäiden tehtävien avulla myös yläkoulussa mahdollistaisi syntyperäisemmän vaihtelun harjoittelun.

Kielikylvyssä keskeisessä osassa on eri oppiaineiden oppisisältöjen omaksuminen kielikylpykielellä. Tämä saattaa herättää kysymyksiä vapaamuotoisiin kertomuksiin ja tarinoihin perustuvien tutkimusmenetelmien validiteetista, jos tarkoituksena on tutkia nimenomaan koulumaailmaan ja koulukieleen painottuvaa toiminnallista monikielisyttä. *BeVis*-tutkimushankkeessa (Vaasan yliopisto 2012) haluttiin osittain juuri tästä syystä hankkia maantieteellisesti laaja-alainen kielikylvyn kirjallinen ja suullinen aineisto, jonka avulla voitaisiin tarkastella kielikylvyn kielellisiä tuloksia oppiainesisällöllisen tiedon ilmaisun näkökulmasta. Jotta aineisto olisi vertailtavissa eri paikkakuntien ja ikäluokkien välillä, jouduttiin aineiston oppiainesidonnaisuuden suhteen tekemään tiettyjä myönnytyksiä. Näin kirjallisen osuuden otsikoksi tuli *Nu blir det vinter i Finland* (suom. *Talvi tulee Suomeen*) ja suullisen aineiston otsikoksi *Nu blir det vår i Finland* (suom. *Kevät tulee Suomeen*). Virikesanojen avulla oppilaita ohjattiin painottamaan koulukielen käyttöä tuotoksissaan. (Mård-Miettinen, Pilke, Puskala & Södergård 2006).

Nevasaari (2010, 2015, Pälvimäki 2008, 2009) sekä Nissilä ja Pilke (2010) pohtivat kielikylpyoppilaiden käsitteiden oppimisen kehittymistä ainekirjoituksia tutkimalla (n = 344). He käyttävät tutkimusmenetelmänään terminologista tutkimusta, jotta analyysissä nähtäisiin syvemmälle kielellisen tason taakse, eli käsitteelliselle tasolle. Nevasaaren (2015) analyysien avulla on mahdollista tarkastella, millaisia eri käsitepiirteitä oppilaat yhdistävät eläinten talven tuloon sopeutumiseen. Tutkimuksessa on keskitytty *talviunen*, *talviturkin* ja *syysmuuton* käsitteisiin. Näin oppilaan ilmaisemat käsiteerakenteet nousevat keskiöön, ilman että mahdolliset puutteet kielellisellä tasolla vievät huomion oppilaan käsiteerakenteiden laajuudesta. Hirvonen (2013) on puolestaan vertaillut kielikylpyoppilaiden ja ruotsinkielisten oppilaiden *lumi*-käsitteen kuvauksia, kun vastaanottajana on australialainen kielikylpyoppilas. Hän toteaa, että koska tekstit on kirjoitettu vapaamuotoisena kirjeenä, on mahdollista, että oppilaat ovat tietoisesti vältelleet liian koulu- maista kieltä sopeuttaakseen tyylin tilanteeseen sopivaksi. Tutkimuksesta selviää, että ruotsinkielisten oppilaiden tekstit sisältävät useammin tieteellisiä kuvauksia kuin kielikylpyoppilaiden tekstit, mutta oppilaat käyttävät kuitenkin vastaavanlaisia sisällöllisiä kuvauksia.

Bevis-hanke on tärkeä avaus kielikylpyoppilaiden kognitiivisen kehityksen tarkempaan ymmärtämiseen. Kielikylpyopetuksen kehittämisen näkökulmasta olisi suotavaa jatkaa hankkeen kaltaista tutkimusta laajemmassa mittakaavassa ja pohdittavia käsitteitä ja niille ominaisia piirteitä aidoissa opetustilanteissa ja oppimateriaaleissa. Varsinkin teemaopetuksen avainkäsitteiden syvällisempi analysointi saattaa auttaa valitsemaan sellaisia oppimistehtäviä, joissa oppilailta edellytetään käsitteiden kuvaamista monipuolisia käsitepiirteitä käyttäen. Opettajan huomion kiinnittyminen käsitteisiin auttaa myös huomaamaan, jos oppilailla on vaikeuksia ilmaista jotakin tiettyä käsitepiirrettä (esimerkiksi aikaa, paikkaa, kestoja, syytä, tapaa jne.) ja antaa mahdollisuuden puuttua ohjatun kielellisen tuen avulla käsitteiden kielellisen tason ongelmiin.

5.2.4 Kielikylpyoppilaiden suullinen vuorovaikutus

Kielikylpyoppilaiden suullisen vuorovaikutuksen kehittymistä on suomalaisessa kielikylpytutkimuksessa tutkittu yllättävän vähän ottaen huomioon, että kielikylvyn tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, eli kyky kommunikoida kielellä luonnollisissa tilanteissa. Varsinkaan yläkoulun oppilaiden suullista vuorovaikutusta ei ole liiemmästi tutkittu Suomessa. Kielikylpyoppilaiden kahden (tai useamman) kielen käyttö samanaikaisesti kielikylvyn vuorovaikutustilanteissa on viime aikoina noussut kiinnostuksen kohteeksi ja odotettavissa onkin, että kasvaneen kiinnostuksen myötä myös suomalaisessa kielikylpytutkimuksessa keskitytään enenevässä määrin tähän osa-alueeseen.

Kielikylpylapset alkavat käyttää kielikylpykieltään yksilöllisesti, mutta suuri osa lapsista käyttää kieltä viimeistään puolen vuoden kielikylpyjakson jälkeen. Lapset omaksuvat erilaisia keinoja selvittää kielikylpykielellään suullisesti vähäiselläkin kielitaidolla. Kielikylpylapset käyttävät erilaisia kommunikatiivisia strategioita jo varhaiskasvatuksessa. Harju-Luukkaisen (2007) nimeämisvalmiuden testitilanteissa ilmeni, että lapset käyttävät sekä kielellisiä että ei-kielellisiä strategioita pyrkiessään ilmaisemaan sanoja, joille he eivät sillä hetkellä keksineet oikeaa ruotsinkielistä vastinetta. Ei-kielellisiä strategioita olivat kommunikaatiotilanteiden välttely tai ilmeiden ja eleiden käyttäminen apuna. Kielellisinä apukeinoinaan lapset käyttivät merkitykseltään, ääntämykseltään tai asiayhteydeltään lähellä olevia sanoja. He keksivät myös uusia sanoja, käänsivät suoraan suomenkielestä tai käyttivät erilaisia kiertoilmauksia joko äidinkielellään tai kielikylpykielellään. Mård (2002) tarkasteli puolestaan kommunikaatiostrategioita vuorovaikutustilanteissa lapsen ja aikuisen tai kahden lapsen välillä.

Niemelä (2008) on tutkinut millaisia mahdollisuuksia kuudesluokkalaisilla oppilailta on kommunikoida kielikylpykielellään teemaopetuksessa. Hän toteaa, että

kielen, oppiaineksen ja diskurssin (eli keskustelun laajempien kehysten) huomiointi vaihtelee koko teeman ajan. Teeman alussa huomio painottuu enemmän kieleen, mutta teeman edetessä sisältöpainotteisuus lisääntyy. Niemelän tutkimuksen mukaan oppilaat ovat aktiivisia ja muokkaavat interaktiutilanteita yhdessä opettajan kanssa, mutta tutkitussa teemassa oppilailla ei kuitenkaan ollut kovin paljon aikaa suulliseen vuorovaikutukseen kielikylpykielellä. Tutkimuksessa on tosin tarkasteltu lähemmin niitä tilanteita, joissa koko ryhmä työskentelee yhdessä opettajalähtöisesti, joten tutkimuksen täydentäminen oppilaiden aktiivisella oma-toimisella toiminnalla olisi tarpeellista täydellisemmän kokonaiskuvan saamiseksi. Oppilaiden yhteistyössä tapahtuvaa kielenoppimista kielikylvyssä ovat tutkinut esimerkiksi Swain ja Lapkin (1998).

Kielikylpyoppilaiden suulliselle kommunikaatiolle on luokkahuonetilanteissa tyypillistä rinnakkainen suomen ja ruotsin kielen käyttö. Mård (2002: 222) toteaa väitöskirjassaan, että lapset kokivat hänet kaksikieliseksi henkilöksi ja tämän vuoksi molempien kielten käyttö oli lapsille luonnollista, eivätkä lapset yhdistä suomen kielen käyttöä vain ongelmatilanteisiin. Södergård (2002: 239) puolestaan toteaa, ettei koodinvaihtoa sisältäviä vuoroja ollut hänen aineistossaan paljon ja alttius koodinvaihteluun vaikutti olevan pitkälti riippuvainen lapsesta. Björklundin (1996: 86–88) mukaan vain pieni osa kielikylpykielisistä tuotoksista sisältää koodinvaihtelua. Suomenkieleen vaihtaminen suullisessa kommunikaatiossa saattaa johtua esimerkiksi siitä, että oppilas hakee sopivaa ilmaisua tai suunnittelee strategiaansa lauseen jatkamiseksi. Suomi saattaa näkyä myös oppilaan ajattellessa ääneen tai korjatessa itseään. Björklund toteaa edelleen, että suullisessa kommunikaatiossa suomenkieliset sanat ovat usein substantiiveja, kun taas kirjallisisessa useimmiten verbejä. Syynä vaihteluun lienee suullisessa ilmaisussa tarvittava reaktionopeus. Vaikka koodinvaihtelu Björklundin mukaan vähenee ajan myötä, ei kehitys ole kuitenkaan yksiselitteistä, sillä myös usein käytettyjä ja oppilaille tuttuja sanoja ilmaistaan molemmilla kielillä.

Myös BeViS-tutkimushankkeessa kerättyssä suullisessa materiaalissa näkyy suomen ja ruotsin (ja osittain myös englannin) rinnakkainen käyttö. Rapo (2012) tarkasteli lopputyössään 3., 6. ja 9. luokan oppilaiden suullisissa keskusteluissa (n=29) näkyvää koodinvaihtelua. Keskustelut jakautuvat kahteen osioon, suullisen esityksen suunnitteluun ja itse esitykseen. Koodinvaihtelu on tyypillistä varsinkin suunnitteluvaiheessa, jossa lähes kaikki ryhmät käyttävät myös suomea, kun taas esitysvaiheessa vain kolmessa ryhmässä käytetään molempia kieliä. Syy tähän löytynee tehtävänannosta. Suullinen esitys kerrottiin lähetettävän Ruotsiin, jossa oppilaat eivät osaa suomea. Suunnitteluvaiheessa sekä suomi että ruotsi olivat kaikille osallistujille tuttuja kieliä (ks. Hirvonen 2013 tehtävänannon vaikutuksesta sisältöihin vastaavassa kirjallisessa aineistossa). Rapo on tutkinut mihin

annettuihin tukisanoihin koodinvaihtelut liittyvät. Eniten koodinvaihtelua liittyy tukisanoihin *ihminen* ja *vesistöt*. Toisaalta suuri osa koodinvaihtelusta ei liity mihinkään tukisanaan. Rapon työ on enimmäkseen kvantitatiivinen. Toivottavaa olisi, että kahden kielen rinnakkaisen käytön syitä ja seurauksia pohdiskeltaisiin myös laadullisesta näkökulmasta. Tarkastelin tästä syystä lähemmin esitysosuuksien koodinvaihtelua ja jaoin tapaukset samalla kaksikieliset ilmaukset (n = 28) sisällöllisiin (n = 10), kielellisiin (n = 8), tehtäväkohtaisiin (n = 5), nuorisokieliisiin (n = 4) sekä sosiaalisiin (n = 1) kategorioihin. Sisällöllisissä ilmauksissa pyydytään tehtävänannon parissa ja oppilaat useimmiten vaihtavat osan sanasta (esimerkiksi *vinterhorros* tai *vårsiivous*), ehkäpä jopa huomaamattaan, koska koodinvaihtoon ei yleensä kiinnitetä huomiota. Kielellisessä kategoriassa oppilas ilmaisee selkeästi kielellisiä haasteita kysymällä *mikä on*. Suurin osa kategorian koodauksista on oikean ruotsinkielisen sanan hakemista, mutta myös sanan lausumiseen liittyvää epäröintiä kommentoidaan suomeksi. Tehtäväkohtaisessa koodinvaihdossa oppilaat pyytävät toisiaan puhumaan kovempaa tai varmistelevat mistä heidän pitikään puhua. Nuorisokielisissä ilmauksissa oppilaat osoittavat identiteettiään, ryhmäkuuluvuuttaan humoristisesti tai slangi-ilmauksilla. Kyseessä voi olla yhdessä naureskelu sanan *vattendragen* (vesistöt) aiemmalle hupaisalle *lohikäärme* käänökselle. Sosiaaliseen kategoriaan kuuluu tässä aineistossa vain edellisen vuoron sisällön vahvistava *niin*. Jo näiden muutaman minuutin mittaisten suullisten esitysten tarkastelu osoittaa, että kielen valintaan liittyvät kysymykset ovat kielikylvyssä monivivahteisia, eivätkä liity pelkästään kielitaitoon vaan myös laajempiin kysymyksiin identiteetistä, tehtävänannosta ja tehtävän mielekkyydestä. Pintatason, eli sanatason, tarkastelu ei riitä, jotta voitaisiin ymmärtää suullisen kommunikaation erityispiirteitä kielikylvyssä (ks. myös Bergroth & Hirvonen 2013 pintatason ja syvätason välisistä tulkitsemisvaikeuksista suullisten ryhmäkeskustelujen analyysissä sisältöjen ilmaisun näkökulmasta).

Irlanninkielisessä kielikylvyssä Ó Duibhir (2011) nauhoitti oppilaiden pienryhmäkeskusteluja ja keskusteli nauhoitetuista pätkistä oppilaiden kanssa jälkikäteen. Oppilaat olivat yllättyneitä ja pettyneitä huomattessaan, kuinka suuri määrä puheesta sisälsi koodinvaihtoa englantiin (10 % kaikista sanoista). Suurin osa koodinvaihtelusta oli erilaisia keskustelupartikkeleita. Kun oppilaita pyydettiin korjaamaan omia vuorojaan, he korvasivat englanninkieliset sanat tai jättivät keskustelupartikkelit pois puheenvuorostaan. Tutkimuksessa tarkasteltuja suullisen vuoroaikutuksen rakennevirheitä oppilaat eivät kuitenkaan huomanneet omin avuin. Virheiden huomaamisessa auttoivat nauhoitettujen videopätkien litteroinnit (eli tekstimuodossa esitetyt puheenvuorot). Rakennevirheiden korjaaminen ei aina onnistunut oppilailta omin avuin, vaan vasta kun tutkija pyysi oppilasta muistelemaan, kuinka opettaja ilmaisisi saman asian, oppilaat pystyivät huomaamaan eron oman tuotoksen ja oikeakielisen tuotoksen välillä. Koodinvaihdossa näytti

siis enemmänkin olevan kyseessä tottumus ja koodinvaihtelun hyväksyminen suullisessa kielikylpykeskustelussa, kun taas kieliopillisten asioiden huomaamisessa tarvittiin enemmän tukea ja apua oikeiden muotojen löytymiseksi. Ó Duibhir toteaa, että suullisen kommunikaation kuvaaminen ja siitä keskustelu oppilaiden kanssa saattaa auttaa oppilaita tiedostamaan koodinvaihtelun määrän ja laadun.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös espanjan kielikylvyssä USA:ssa, jossa Broner ja Tedick (2011) tutkivat kolmen viidesluokkalaisen kielivalintoihin liittyviä tekijöitä. He toteavat, että oppilaiden koodinvaihtoon vaikuttaa moni asia tehtävän alkaen laadusta ja luonteesta, keskustelukumppanin kielellisestä identiteetistä ja yksilöllisistä tekijöistä. Ryhmätyöt, joissa oli selkeä kielellinen tavoite, kannustivat espanjan käyttöön enemmän kuin matematiikan tehtävät. Matematiikan vastauksissa opettajalle usein riittikin, että oppilaat vastasivat yhdellä sanalla, eikä kielellisistä muodoista ollut tarpeellista keskustella. Opettaja käytti myös matematiikan tehtävissä vähemmän verbaalista kieltä ja tukeutui enemmän kuviosta näyttämiseen. Oppilaat käyttivät enemmän espanjaa koulutöiden tekemiseen, mutta muista asioista he puhuivat useimmiten englanniksi. Nuorisokieliset ja erilaiset kulttuuriin liittyvät ilmaukset esiintyivät heidän puheessaan englanniksi. Broner ja Tedick toteavat artikkelissaan, ettei englannin suosiminen kielikylvyssä välttämättä ole merkki siitä, etteivät oppilaat olisi pitkällä tähtäimellä sitoutuneet kielikylpyyn ja kielikylpykielen käyttöön. Kielikylvyn merkitystä oppilaiden elämässä tulisikin tarkastella heidän mielestään myös kielikylvyn jälkeen.

5.2.5 Kielioppilaiden oikeakielisyys ja kieliopillinen tuntemus

Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykielellä annettun opetuksen määrä on mittavaa perinteiseen kielenopetukseen verrattuna. Tästä huolimatta kielikylpyoppilaiden tuottama kieli ei vastaa syntyperäistä tasoa ja tietyt virhetyypit toistuvat sitkeästi kielikylpyoppilaiden suullisessa ja kirjallisessa kommunikaatiossa (katso yhteenveto eri kieliopillisiin muotoihin perustuvasta tutkimuksesta esimerkiksi Lyster 2007). Hermannon, Morenon ja Bialystokin (2012) standardisoitujen testien avulla hahmottama kuva kielikylpyoppilaiden kielellisestä kehityksestä vastaa kaksikielisille lapsille tyypillistä kielen kehitystä toisella ja viidennellä vuosiluokalla. Tutkijoiden mukaan kielikylpylapsista on tulossa kaksikielisiä, eikä kielikylpy heikennä heidän äidinkielen osaamistaan, vaan ranskankielinen opetus saattaa jopa tukea äidinkielen kehitystä. Samalla he kuitenkin toteavat, ettei kielikylpyoppilaita ole tulossa äidinkielenomaisia ranskan puhujia. Väitteensä he perustelevat sillä, että kielikylpyoppilaiden sanasto ja kieliopin tuntemus ovat koko tutkimuksen ajan alhaisempia kuin äidinkielen sanaston ja kie-

liopin tuntemus. Tämän lisäksi näiden osa-alueiden kehitys on hidasta eikä mairittavaa kehitystä tapahdu kolmen vuoden aikana. Sanaston ja kieliopin omaksuminen vaativat siis kielikylvyssä tietoista työtä niin opetuksen tarjoajilta kuin kielikylpyoppilailta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kieliopillisia asioita tulee integroida järjestelmällisesti teemaopetukseen ja kiinnittää myös oppilaiden huomio kielelliseen ilmaisuun. Kielikylvyn periaatteiden mukaisesti on kuitenkin tärkeää, ettei kielioppia opeteta ainoastaan sisällöstä irrallisina osioina, vaan kieliopipseikat ovat osa mielekästä kokonaisuutta.

5.2.6 *Kielikylpyoppilaiden omat kokemukset kielitaidostaan*

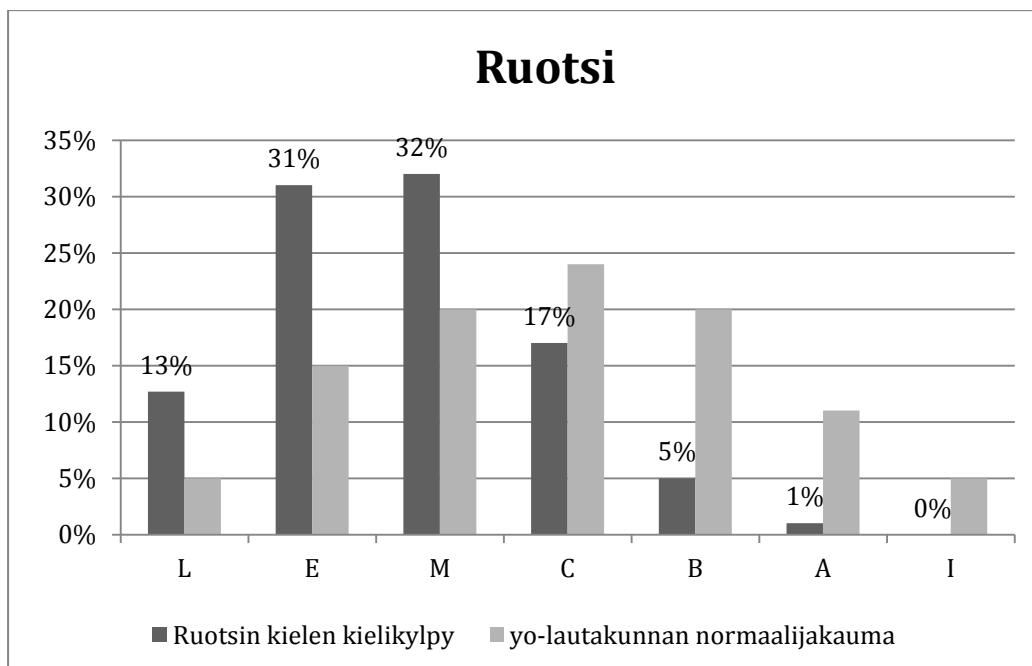
Kielikylvyn oppimistuloksia voidaan mitata kielellisten taitojen lisäksi myös erilaisilla identiteettiin ja oppilaiden ja kielikylpyperheiden omiin kokemuksiin perustuvilla tutkimuksilla. MacIntyre, Burns ja Jessome (2011) kartoittivat päiväkirjatutkimuksen avulla, millaisissa tilanteissa myöhäisessä kielikylvyssä olevat oppilaat olivat halukkaita käyttämään kielikylpykieltään ranskaa ja millaisissa tilanteissa eivät. He halusivat perinteisemmän kielenoppimisen ja kohdekielisyyden tutkimuksen sijaan ymmärtää paremmin kielikylpyidentiteettiä ja sen moninaisuutta murrosiän herkässä murrosvaiheessa. Hieman yllättäen oppilaiden kuvailemat tilanteet olivat samoja oli sitten kyseessä halukkuus tai haluttomuus käyttää kieltä. Oppilaiden päiväkirjamerkinnoista käy selville, että he ovat halukkaita keskustelemaan opettajiensa, muiden kielikylpyoppilaiden ja lähisukulaisten kanssa ranskaksi, kunhan tilanteet ovat aitoja ja tasavertaisia vuorovaikutustilanteita, joista oppilas kokee selviävänsä. Joskus ranska oli hauskaa, koska sen avulla saattoi pilailta ranskaa ymmärtämättömän kustannuksella tai sulkea jonkun keskustelun ulkopuolelle (esimerkiksi jos oppilas ei halunnut vanhempiensa ymmärtävän puhelinkeskustelua). Oppilaat pitivät myös tilanteista, joissa he saavat toimia mentoreina sisaruksilleen tai nuoremmille kielikylpyoppilaille. Niissä tilanteissa, joissa oppilaat kokivat saavansa epäsuotuisaa huomiota tai olevansa jollakin tapaa erilaisia kuin muut nuoret halukkuus käyttää kieltä oli vähäistä. Oppilaat eivät halunneet esitellä kielitaitojaan viihdyttääkseen sukulaisiaan, eivätkä he halunneet puhua ranskaa koulun käytävillä yksikieliseen opetukseen osallistuvien läheisyydessä. Myös kriittiset, kaikki virheet korjaavat opettajat vähensivät oppilaiden halua käyttää kieltä samoin kuin taitavampien kielikylpyoppilaiden seura.

Peltoniemi on lopputyössään (2013) tarkastellut oppilaiden kaksikielistä identiteettiä, ajatuksia kaksikielisyydestä ja kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta erilaisissa kaksikielisissä kouluissa. Tutkimukseen osallistui oppilaita ruotsinkielisestä (n = 12) ja suomenkielisestä (n = 21) kielikylvystä. Yleisesti ottaen oppilaat kokivat, että kielikylvyssä suomen, ruotsin ja englannin kielen taidot kehiti-

tyivät ja he kokivat kielten oppimisen olevan hauskaa ja hyödyllistä. Kielikylpykielellä oppiminen koettiin helpoksi. Oppilaat myös valitsisivat kielikylvyn uudelleen, jos saisivat valita käymänsä koulun. Kielikylpyoppilaat kokivat itsensä kuitenkin identiteetiltään yksikielisiksi, ja suurin osa käytti kotonaan äidinkieltään. Peltoniemi toteaa, että yksikielinen koti vaikuttaa oppilaan identiteetin muodostumiseen kaksikielistä koulua vahvemmin. Södergård (2009) puolestaan pyysi peruskoulun viimeisen luokan oppilaita arvioimaan omaa kielitaitoaan suhteessa koulun opetussuunnitelmassa ilmoitettuihin tavoitteisiin eurooppalaisen viitekehysten taitotasojen ja kielipassin avulla. Oppilailla on omien arvioidensa mukaan hyvä tai erittäin hyvä ruotsin kielen taito. Luottamus suulliseen kielitaitoon on vahvempi kuin kirjalliseen ja samoin oppilaat luottavat enemmän ymmärtämisen kuin tuottamisen taitoonsa. Oppilaiden arviot omasta kielenkäytön aktiivisuudesta niin koulussa kuin koulun ulkopuolella vapaa-ajalla olivat vaihtelevia. Osa oppilaista käytti ruotsia aktiivisesti, mutta osa ei lainkaan. Vähemmän aktiivinen kielenkäyttö ei kuitenkaan Södergårdin mukaan ollut suoraan yhteydessä oppilaan arvioon omasta kielitaidostaan.

5.2.7 Ylioppilaskirjoitukset

Entisten kielikylpyoppilaiden tulokset ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeessa ovat ilahduttavaa luettavaa kielikylvyn parissa toimivalle. Kuten voidaan odottaa, kielikylpy antaa hyvät valmiudet selvittää ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeesta. Kuviossa 5 esitellään kielikylvyn tulokset verrattuna normaalijakaumaan.



Kuvio 5. Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 166) ylioppilastutkinnon ruotsin kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan

Kukaan kielikylpyyn osallistuneista ei ole saanut hylättyä arvosanaa ruotsin kielen kokeessa ja tämän lisäksi arvosanoja A ja B on yhteensä 25 prosenttiyksikköä vähemmän kuin ylioppilastutkintolautakunnan käyttämässä normaalijakaumassa. Tämä tarkoittaa, että kielikylvyn jakauma on vahvasti painottunut hyviin arvosanoihin. Kielikylpyoppilaiden korkeimman pylvään asettuvat arvosanojen M ja E kohdalle. Näitä arvosanoja on yhteensä 28 prosenttiyksikköä enemmän kuin ylioppilaslautakunnan normaalijakaumassa. Myös arvosanaa L on yli kaksinkertainen määrä, eli 8 prosenttiyksikköä enemmän kuin normaalijakaumassa. Ruotsin kielen hyvät oppimistulokset näkyvät kuviossa konkreettisesti ja saattavat osaltaan auttaa oppilaita saamaan hyvät lähtöpisteet hakemaansa jatkokoulutukseen.

5.3 Muut kielet

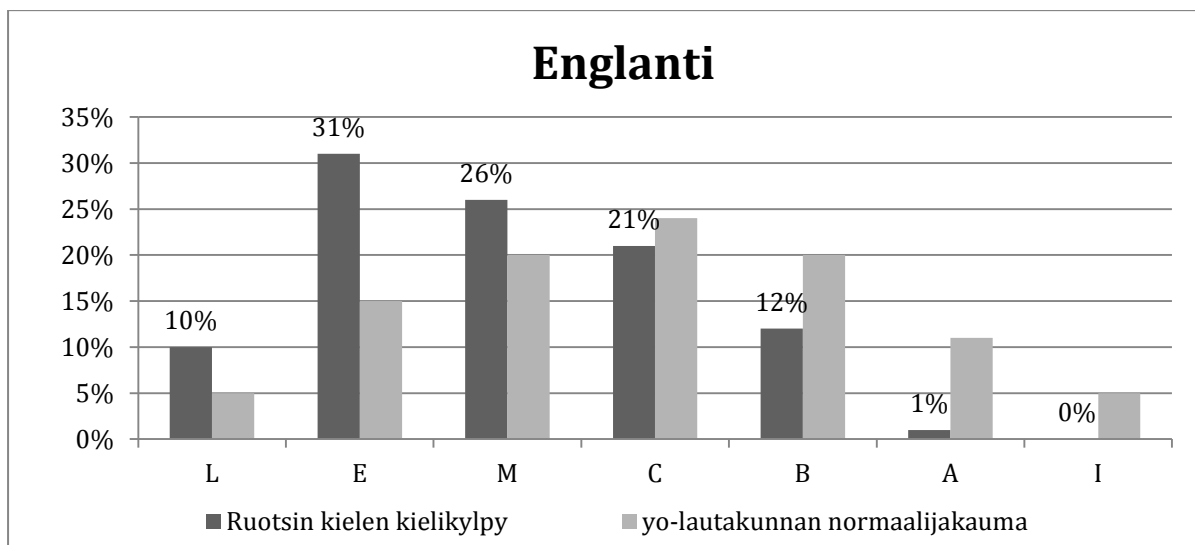
Suomalaisen kielikylvyn monikielinen suuntaus on suomalaisille luonnollinen elementti, sillä kansainvälisessä yhteistyössä ei riitä paikallisten kielten osaaminen, vaan eurooppalaisten strategioiden mukaisesti paikallisten kielten lisäksi tarvitaan maailmankielten taitoa. Luonnollista siis on, että myös kielikylvyssä opiskellaan ruotsin lisäksi muita kieliä samoin kuin suomalaisessa peruskoulussa yleensä. Kansainvälisen kielikylpytutkimuksen näkökulmasta suomalainen moni-

kielinen kielikylpy on eksoottinen ja herättää laajaa kiinnostusta ja pohdintaa. Kielikylvyn monikielisen suuntauksen tutkimus on pitkälti suomalaisen tutkimuksen erityispiirre, johon on alettu kiinnittämään erityistä huomiota vasta 2010-luvulla.

Björklund, Mård-Miettinen ja Mäenpää (2013) ovat kartoittaneet kieltenopettajien näkemyksiä ja uskomuksia kielikylpyoppilaiden kieliopinnoista. Opettajat kokivat, että kielikylpyoppilaat olivat varmempia kielitaidostaan, joten heiltä saattoi vaatia enemmän kuin yleisopetukseen osallistuvilta oppilailta. Kielikylpyoppilaat koettiin rohkeiksi ja uteliaiksi kieltenoppijoiksi, jotka eivät menettäneet kiinnostustaan aiheeseen, vaikka eivät kaikkea ymmärtäneetkään. Opettajat kannustivat vastaustensa mukaan kielikylpyoppilaita käyttämään eri kieliä hyödyksi, mutta kokivat, etteivät kielikylpyoppilaat kuitenkaan käytännössä näin tehneet. Ruotsin kielestä saattoi opettajien mielestä olla joko haittaa, jos se vaikutti esimerkiksi sanajärjestykseen, tai hyötyä, koska ruotsi oli suomen kieltä läheisemmin sukua opiskeltaville kielille. Opettajat itse eivät aina noudattaneet tiukasti kielikylvyn periaatetta, jonka mukaan opettajan tulisi puhua vain yhtä kieltä oppilaidensa kanssa, koska vieraan kielen opetusryhmät saattavat olla suunnattuja myös ns. sekaryhmille, joissa on oppilaita sekä kielikylvystä että yleisopetukseen osallistuvista ryhmistä.

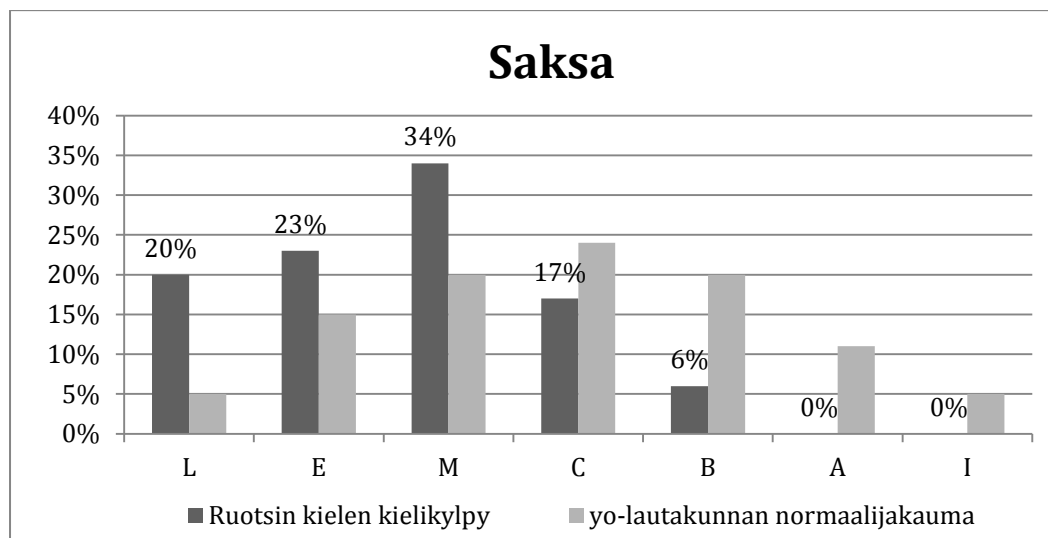
Björklund ja Mård-Miettinen (2011) nostavat esiin kielikylpyoppilaiden monikielisen toimijuuden. Suomalaisten kielikylpyoppilaiden kielelliset resurssit ovat monikielisiä ja suuri osa 4.-6. luokan oppilaista kokee ruotsinkielen auttavan heitä muiden kielten oppimisessa. Oppilaat myös luottavat omiin taitoihinsa ja kokevat osaavansa opiskelemiaan kieliä. Ruotsinkielisiä tehtäviä tehdessään 72 % oppilaista ilmoittaa käyttävänsä ruotsia ainakin osittain ajattelukielenä ja vastaavasti englanninkielisiä tehtäviä tehdessään käyttää 65 % oppilaista englantia ainakin osittain ajattelukielenä. Saksankielisiä tehtäviä tehdessään oppilaat käyttivät suurimmaksi osaksi vain suomea ajattelukielenä, mutta 46 % ilmoitti käyttävänsä eri kielten yhdistelmiä ajattelukielenä.

Kielikylpyoppilaiden englannin ja saksan kielen oppimistulokset ylioppilaskirjoituksissa (kuvio 6 ja 7) vahvistavat kuvaa kielikylvyn kautta saavutettavissa olevasta monikielisestä kielitaidosta:



Kuvio 6. Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 163) ylioppilastutkinnon englannin kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.

Englannin kielessä saavutetaan kielikylvyssä hyvä kielitaito. Kaikki entiset kielikylpyoppilaat ovat saaneet hyväksytyin arvosanan englannin kokeessa. Arvosanojen A ja B yhteenlaskettu osuus on 18 prosenttiyksikköä alhaisempi kuin normaalijakaumassa. Arvosanojen M, E ja L osuus on vastaavasti 32 prosenttiyksikköä normaalijakaumaa korkeampi. On hyvä pitää mielessä, että kielikylpyoppilaat ovat A-ruotsin lisäksi kirjoittaneet A-englannin, eli molemmat kielet kirjoitetaan pitkän oppimäärän mukaan.



Kuvio 7. Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden ($n = 35$) ylioppilastutkinnon saksan kielen arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.

Vaasassa toinen vieras kieli on useimmiten saksa. Ylioppilastutkinnossa on kirjoitettu yksittäisiä muitakin kieliä (espanja, ranska), mutta tuloksia ei esitellä tässä teoksessa aineiston vähäisyyden vuoksi. Myös vapaaehtoisen saksan kirjoittaneiden suhteellisen vähäinen määrä vaikuttaa luonnollisesti tilastolliseen luotettavuuteen. Kielikylpyoppilaiden saksan kielen tulokset ovat yhtä huikeat kuin ruotsin kielen tulokset. Parhaita arvosanoja L, E ja M on 37 prosenttiyksikköä enemmän kuin normaalijakaumassa. Vastaavasti hylättyjä arvosanoja ei ole lainkaan, kuten ei myöskään ole alinta hyväksyttyä arvosanaa A. Hyvään menestykseen vaikuttaa todennäköisesti saksan kielen varhennettu aloitus sekä saksan ja ruotsin kielen läheinen sukulaisuus. Mäenpää (2013) on tutkinut ruotsin kielen vaikutusta viidesluokkalaisten kielikylpyoppilaiden saksankielisissä tuotoksissa ja vertaillut tuloksia perinteiseen kielinopetukseen osallistuviin oppilaisiin. Kielikylpyoppilaat kirjoittavat huomattavasti pidempiä saksankielisiä tekstejä kuin verrokkit, mutta aineistossa näkyy kuitenkin hieman enemmän ruotsin siirtovaikutusta kuin verrokkien aineissa.

5.4 Muut oppiaineet

Eri oppiaineiden sisältöjen ja sisältöihin liittyvän kielen omaksumista on toistaiseksi tutkittu vähemmän kuin itse kielikylpykielen ja sen rakenteiden omaksumista. Tämä epäkohta luultavasti korjaantuu tulevaisuudessa, koska kielellinen tietoisuus eri oppiaineissa on nousemassa suurempaan rooliin esimerkiksi vuoden 2016

opetussuunnitelmassa. Kielellinen tietoisuus näkyy entistä selkeämmin myös eri oppiaineiden didaktiikkaa pohtivissa teoksissa. Hodson (2009: x) pohtii luonnon-tieteiden (eng. *science*) opetuksen ideaalissa tapahtunutta muutosta. Painopiste on hänen mukaansa siirtynyt sisältöjen omaksumisesta ja rajallisesta tieteellisten menetelmien ymmärtämisestä näkemykseen, jossa tieteellisyyden harjoittelu on keskipisteessä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tieteelliseen diskurssiin osallistumista. Vaikka Hudson ei tekstissään viittaa kielikylpyopetukseen tai muuhun kaksikieliseen opetukseen, hänen tieteelliseen diskurssiin liittyvät pohdintansa ovat varsin mielenkiintoisia ja ajankohtaisia tulevaisuuden kielikylpytutkimuksen ja toimivan oppiainekohtaisen kielikylpydidaktiikan kehittämisessä. Hodson (2009: 241–243) toteaa nimittäin, että yksilön tulee pystyä lukemaan, kirjoittamaan ja puhumaan tieteestä tarkoituksenmukaisesti, vaivattomasti ja tehokkaasti, jotta häntä voitaisiin pitää tieteellisesti oppineena (eng. *literate*). Hän listaa tieteellisen diskurssin taidoiksi kyvyn jakaa tieteellisiä kokemuksia ja näkemyksiä toisten kanssa, osoittaa ongelmia, muotoilla ja arvioida ratkaisuja, antaa ja ottaa vastaan kritiikkiä ja tehdä tärkeitä tieteellisiä päätöksiä. Kaikkiin näihin taitoihin tarvitaan kieltä, joten kielen roolia tieteellisyyden harjoittelussa ei saa sysätä sivuun, vaan sitä tulee opettaa, harjoitella, käyttää mielekkäissä asiayhteyksissä ja myös arvioida toiminnassa, jotta oppilaat saavat mahdollisuuden osallistua koulun tarjoamaan malliin tieteellisestä yhteisöstä. Hodson toteaa edelleen, että oppilaat eivät pysty omaksumaan vaikeaa kieltä itsenäisesti ilman apua, vaan opetuksen tarkoituksena on tasoittaa tietä arkikielestä tieteelliseen kieleen, niin että oppilas pystyy tuntemaan tieteellisen kielen omakseen, osaksi omaa kielellistä repertuaariaan.

BeVis-hankkeessa haastatelluista 16 opettajasta 11 opetti jotain muuta oppiainetta kuin ruotsia. Näiden opettajien kielellinen tietoisuus opetettavan aineen kielellistä vaatimuksista ja oppilaiden kyvystä olla ”tieteellisesti oppineita” näyttäytyi haastatteluvastauksissa melko heikkoina. Opettajilta kysyttiin kuinka he kannustavat oppilaita käyttämään ruotsia ja kuinka he aktivoivat oppilaiden jo olemassa olevia teemaan tai muuhun oppiaineeseen sisältyviä kielellisiä tietoja ja taitoja. Verrattaessa vastauksia siihen, kuinka hyvin opettajat tulkitsivat oppilaidensa pystyvän ilmaisemaan oppiainesisältöjä ruotsiksi, nousee esiin huolestuttavan selkeä suuntaus. Kahdeksan opettajaa toteaa, ettei oppilaiden ole helppoa ilmaista oppiaineeseen liittyviä sisältöjä. Muut kolme opettajaa toteavat, että oppilaille on melko helppoa ilmaista sisältöjä opettajan tuella. Varsinkin yläkoulun opettajien vastauksissa erikoistuva kieli näkyy ongelmana. Opettajat eivät varsinaisesti kyseenalaista oppilaiden käsitteellisiä tietoja, mutta toteavat, että oppiaineiden termistö on vaikeaa, esimerkiksi sisäelimet ja tietotekniikan termit (vertaa kuitenkin keskusteluun matematiikan termeistä edempänä). Toisaalta samojen opettajien kuvailemat työtavat eivät vaikuta vastausten valossa kielellisesti tietoisilta pyrkimyksiltä edistää oppilaiden kielitaitoa ja aktiivista ruotsinkieliseen tieteelliseen diskurs-

siin osallistumista. Yläkoulun opettajat eivät haastattelutilanteessa osaa pukea sanoiksi, kuinka he kannustavat oppilaita käyttämään kieltä, eivätkä kaikki opettajat vaadi ruotsin kielen käyttöä. Eräs opettajista toteaa, ettei aina itsekään jaksaa opettaa ruotsiksi ja kertoo aina kääntävänsä uudet oppisisällöt myös suomeksi. Eräs opettaja ihailee oppilaiden loistavaa kykyä selviytyä vaativasta kielellisestä tilanteesta, jossa oppilaat kommunikoivat sujuvasti yhteispohjoismaalaisessa tapaamisessa, mutta toteaa, ettei oppilailla ole luokkahuonetilanteissa samaa tarvetta näyttää taitojaan.

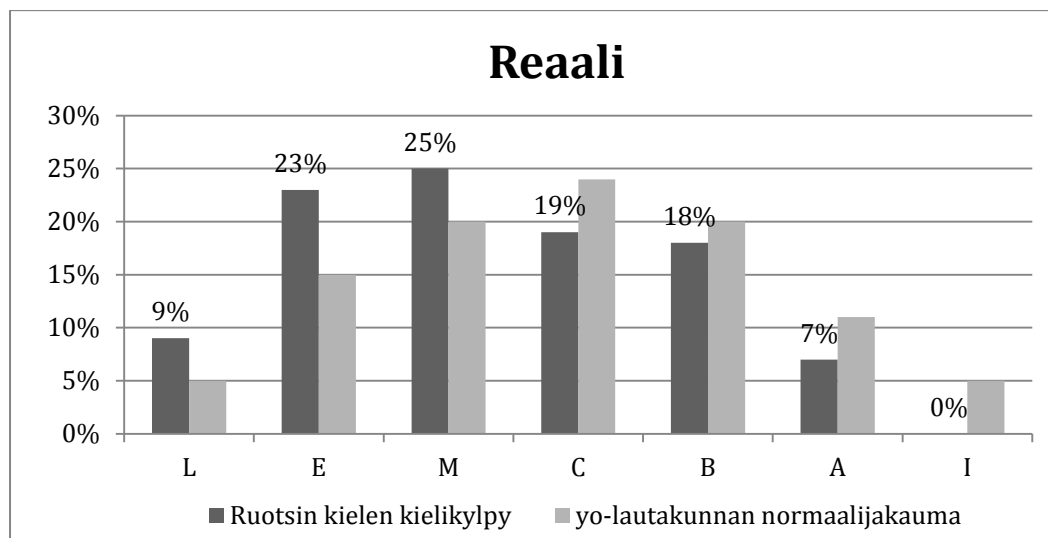
Tulevaisuudessa olisikin ensisijaisen tärkeää, että pedagogisten käytänteiden kehittämiseen pyrkivässä kielikylpytutkimuksessa pohdittaisiin modernien oppiainedidaktisten lähtökohtien avulla kielikylpyopetuksen keskeisiä sisältöjä tieteelliseen diskurssiin osallistumisen näkökulmasta. BeVis-hankkeen haastatteluisa painottuvat oppisisällöt, mutta Hodsonin (2009) peräämä tieteelliseen diskurssiin osallistumisen tutkimus on lähes olematonta. Inspiraatiota tämänkaltaiseen oppimistulosten tutkimukseen voisi hakea espanjankielisessä kielikylvyssä tehdystä tutkimuksesta, jossa Cohen ja Gómez (2004) tutkivat kuinka oppilaiden ns. sisäisen äänen kehittäminen tukee oppilaiden oppiainekohtaista osallistumista diskurssiin vivahteikkaamman ainekohtaisen kielen ja kielellisten rakenteiden avulla. Oppilaiden luonnontieteen ja historian suullisia ja kirjallisia taitoja ja tietoja testattiin ennen 30 oppitunnin interventiotutkimusta ja sen jälkeen. Intervention aikana opettaja mallinsi oppilaille, kuinka ongelmanratkaisuisissa tarvittavaa ajattelua voidaan pukea sanoiksi. Tutkimustulokset näyttivät, että oppilaat osasivat ratkaista aikaisempaa paremmin ongelmia ja tämän lisäksi he osasivat myös selittää ongelmanratkaisun eri vaiheita. Tutkimuksella oli kognitiivisten vaikutusten lisäksi vaikutusta myös affektiivisiin, eli tunteisiin liittyviin, piirteisiin. Tämän lisäksi tulokset osoittivat myös hienoista kehitystä oppiainekohtaisen kielen käytössä.

Turnbull, Cormier ja Bourque (2011) ovat tutkineet ensikielen ja kielikylpykielen välistä vuorovaikutusta luonnontieteiden (eng. *science*) opetuksessa myöhäisessä kielikylvyssä. Tutkitut kielikylpyoppilaat olivat kielikylvyssä toista vuottaan. Tutkimuksessa yksi ryhmä sai kielikylpydidaktiikan mukaista opetusta, jossa opetukselle määriteltiin kielelliset tavoitteet opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisällöllisten tavoitteiden lisäksi ja opetukseen integroitiin myös kieleen ja kielenkäyttöön painottuvia tehtäviä. Toisessa ryhmässä opetus oli opettajajohtoisempaa ja käytetty kieli yksinkertaisempaa (esimerkiksi oppikirjojen tekstit oli yksinkertaistettu lyhyiksi kopioitaviksi muistiinpanoiksi). Oppilaat kirjoittivat lyhyen tekstin ja heitä haastateltiin ennen kokonaisuuden opettamista ja sen jälkeen. Tutkijat analysoivat oppilaiden käyttämän kielen ja vastausten vaatavuustason välistä yhteyttä. Molemmat ryhmät käyttivät intervention jälkeisissä suullisissa haastatte-

luissa aikaisempaa enemmän ranskaa, mutta ranskankieliset ilmaisut olivat vastaavasti kognitiivisesti vähemmän vaativia kuin ne, joissa käytettiin englantia tai molempia kieliä. Kielikylpymenetelmän mukaista opetusta saanut ryhmä käytti enemmän ranskaa kuin vertailuryhmä ja heidän suulliset vastauksensa olivat sisällöllisesti vaativampia kuin vertailuryhmän. Tästä huolimatta myös kielikylpymenetelmän mukaista opetusta saanut ryhmä tarvitsi äidinkieltään apuna kognitiivisesti vaativampien ajatusten ilmaisuun. Tutkijat painottavat, ettei tutkimuksen tarkoituksena ole kannustaa siirtymään opetuksessa osittain oppilaiden äidinkielen käyttöön kielikylpykielen kustannuksella vaan ymmärtää, kuinka oppilaat käyttävät ensikieltään apuna kognitiivisesti vaativissa tehtävissä. Suomessa ei toistaiseksi tarjota myöhäistä kielikylpyä, eikä tuloksia ole mielekäästä sellaiseen siirtää varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn. Tulokset sisältävät kuitenkin mielenkiintoisia huomioita siitä, että kielikylpymenetelmän mukainen opetus vaikuttaa tukevan ainesisällöistä keskustelua kognitiivisesti vaativalla tasolla samalla kun se antaa oppilaille avaimia kielitaidon kehittämiseen. Kielikylpymenetelmien valitsemista opetusmenetelmäksi voidaan siis motivoida kielenoppimisen näkökulman lisäksi myös ainesisällöllisen vaatimustason nousun näkökulmasta.

Suomalaisten kielikylpyoppilaiden oppiainesisältöihin liittyvää kognitiivista kehitystä on tutkittu lähinnä Bevis-hankkeessa, varsinkin käsitteiden ja käsitteiden avulla (kts. esimerkiksi Bergroth & Hirvonen 2013, Hirvonen 2013, Nissilä & Nevasaari 2013, Rosvall 2013). Hankkeessa on kerätty valtakunnallisesti kattava aineisto. Vertailtavuus asettaa aineistolle omat vaatimuksensa eikä aineistossa voitu näin ollen keskittyä tietyn uuden oppisisällön työstämiseen. Otsikoiksi valittiin yleiset teemat, joiden sisältöjä ei kouluissa välttämättä juuri hankkeen aikana työstetty. BeVis-hankkeen tuloksia on siis vaikea suoraan yhdistää oppiainedidaktisiin ratkaisuihin. Jäppisen (2005) tutkimus ajattelun kehittymisestä vieraskielisessä opetuksessa on sisällöltään hieman BeVis-hanketta vastaava tutkimus. Jäppisen tutkimuksessa noin 10 % tutkituista osallistui ruotsin kielen kielikylpyyn. Jäppinen toteaa, että vieraskielisen opetuksen ja ajattelun välistä yhteyttä ei ole vielä tutkittu tarpeeksi, eikä tutkimukseen ole valmista teoreettista viitekehystä.

Entisten kielikylpyoppilaiden tulokset ylioppilastutkinnon reaaliaineiden kokeissa vakuuttavat, että kielikylpyoppilaat ryhmänä tarkasteltuna ovat oppineet eri oppiaineiden sisällöt hyvin (kuvio 8).



Kuvio 8. Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden (n = 150) ylioppilastutkinnon reaaliaineiden kokeiden arvosanat verrattuna normaalijakaumaan

Entisten kielikylpyoppilaiden tulokset reaaliaineiden kokeissa noudattavat melko tarkasti normaalijakaumaa, mutta arvosanojen L, E ja M osuus painottuu vahvemmin kielikylvyssä kuin normaalijakaumassa (kuviot 8). Näiden arvosanojen yhteenlaskettu osuus on 17 prosenttiyksikköä korkeampi kielikylvyssä kuin normaalijakaumassa. Kielikylpyoppilailla ei ole hylättyjä reaalikokeita ja arvosanojen C, B ja A osuus on hieman normaalijakaumaa alhaisempi. Tuloksista voidaan päätellä, että kielikylpyoppilaat pystyvät ilmaisemaan tarvittavia oppiainesisältöjä ja pohdintoja ylioppilaskirjoituksissa omalla äidinkielellään, eli suomeksi. Näin ollen reaalin tuloksia voidaan tarkastella myös äidinkielen osaamisen mittarina ja todeta, ettei kielikylpy ole vaikuttanut kielteisesti oppilaiden kykyyn käsitellä eri oppiaineiden oppisisällöjä äidinkielellään.

Myös matematiikan oppimista kielikylvyssä on tutkittu lähinnä oppimistuloksia tarkastelevien kvantitatiivisten tutkimusten avulla, kun taas opetusmenetelmien pohdinta kielikylvyn matematiikan opetuksessa on ollut melko vähäistä. Turnbull, Lapkin ja Hart (2001) vertasivat lähemmäs 9 000 kielikylpyoppilaan kolmannen luokan lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan testien arvosanoja muihin saman alueen oppilaiden arvosanoihin ja totesivat, että kielikylpyoppilaiden tulokset vastasivat yksikieliseen opetukseen osallistuneiden tuloksia tai olivat hieman parempia. Samaan aikaan testatut kuudesluokkalaiset saivat sen sijaan huomattavasti parempia tuloksia kuin perinteiseen yksikieliseen opetukseen osallistuneet oppilaat (Turnbull, Hart & Lapkin (2003). Selkeimmin erot näkyivät luetunymmärtämisessä. Tutkijat yrittivät selvittää, miksi kielikylpyoppilaiden tulokset pa-

ranivat niin huomattavasti kolmannen ja kuudennen luokan välillä. He olettivat, että syynä saattaisi olla jo aikaisemmissa tutkimuksissa todettu äidinkielen osaamisen hienoinen viivästys, koska kanadalaisessa kielikylvyssä englannin opetus aloitetaan usein vasta kolmannella luokalla. Näin ollen oletuksen mukaan kolmannen luokan tuloksissa ei vielä näkyisi kielikylpyoppilaiden koko kognitiivinen potentiaali, kun taas kuudennen luokan testeissä tämä näkyisi. Toisena mahdollisena syynä tutkijat olettivat heikompien oppilaiden karsiutuneen kielikylvystä kuudenteen luokkaan mennessä, jolloin kielikylpyryhmän keskiarvo nousee. Tutkijat eivät kuitenkaan pystyneet aineiston perusteella vahvistamaan kumpaakaan olettamusta, ja he toteavatkin, että tulokset vahvistavat aikaisempia laajamittaisia tuloksia, joiden mukaan kielikylpy ei vaikuta negatiivisesti oppilaiden äidinkielen lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan taitoihin.

Culligan (2010) täydentää matematiikan tutkimuksia fenomenologisella tutkimuksella, jossa hän kysyi 15–16-vuotiaiden oppilailta heidän käsityksiään ja kokemuksiaan matematiikan opiskelusta kielikylpykielellä (ranska) ja äidinkielellä (englanti). Eräs syy hänen valitsemaansa tutkimusaiheeseen on kielikylvyn keskeyttämisen syiden analysointi. Culliganin haastattelemat oppilaat olivat osallistuneet joko varhaiseen tai viivästettyyn kielikylpyyn ja heillä oli mahdollisuus valita vapaaehtoinen matematiikan kurssi ranskankielisenä tai englanninkielisenä. Jos oppilas ei valitse ranskankielistä matematiikkaa, tämä saattaa johtaa siihen, ettei oppilas saa kielikylvyn päättötodistusta, koska kielikylpykielisen opetuksen määrä ei täyty. Haastatelluista kymmenen valitsi ranskankielisen ja kuusi englanninkielisen matematiikan kurssin.

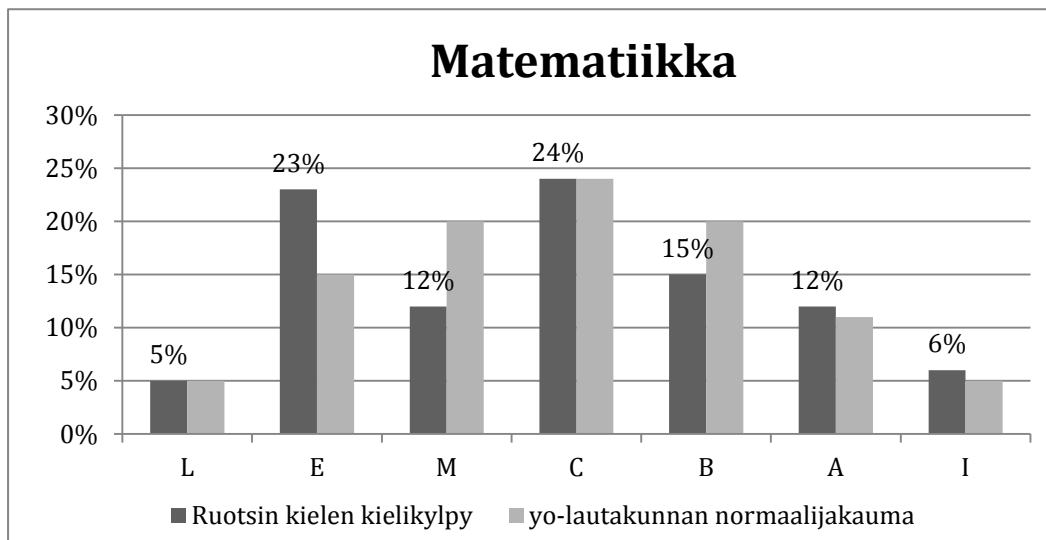
Haastatteluissa nousi esiin kolme keskeistä syytä opiskelukielen valinnalle: kielikylpyohjelma, huoli ja ahdistus sekä muiden vaikutus. Kielikylpyohjelman päättötodistuksen saaminen oli tärkeä niille oppilaille, jotka valitsivat ranskankielisen matematiikan. Eräs englanninkielisen matematiikan valinnut koki, että koko kielikylpyyn laitettu energia oli hänen osaltaan ollut haaskausta, koska hän ei nyt saisi kielikylpytodistusta. Oppilaat pitivät ranskankielistä vaihtoehtoa tutuna ja turvallisena, koska olivat aikaisemminkin opiskelleet matematiikkaa ranskaksi. Toisaalta englanninkielisen matematiikan kurssin valinneet pohtivat tulevaisuuden matematiikan opintoja, jotka olisivat englanninkielisiä. Halu valmistua tulevaisuuden opintoihin oli yksi syy englanninkielisen matematiikan kurssin valitsemiseen. Ranskankielisen kurssin valinneet kokivat päätöksen olleen suurimmaksi osaksi heidän omansa, kun taas englanninkielisen kurssin valintaan vaikuttivat enemmän vanhempien ja ystävien mielipiteet. (Culligan 2010: 431–434).

Oppilaiden kokemukset matematiikan opiskelusta ranskaksi olivat suurimmaksi osaksi neutraaleja, eli ranskan kielen ei koettu vaikeuttavan tai helpottavan sisäl-

töjen omaksumista. Oppilailla oli vaihtelevia kokemuksia siitä, kuinka paljon he itse käyttivät ranskan kieltä matematiikan tunneilla. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että ranskan kielen käyttö oli luonnollinen osa kielikylpytuntia ja että suurin osa käytti ranskaa. Osa oppilaista kuitenkin harmitteli, etteivät he olleet käyttäneet tarpeeksi ranskaa, varsinkaan oppilaiden välisissä keskusteluissa. Englantia he käyttivät sosiaalisten keskustelujen lisäksi muotoillessaan matematiikkaan liittyviä kysymyksiä. Seuraava kurssi oli kaikilla haastatelluista englanniksi, mikä antoi mahdollisuuden vertailla kokemuksia. Ranskankielisellä kurssilla olleet totesivat, että eroja oli vain kielessä eivätkä erot olleet merkittäviä. Englanninkieliseen matematiikan kurssille osallistuneet ja myös muutama ranskankieliselle kurssille osallistunut totesivat yleisen viihtyvyydestason nousseen. Muutama englanninkielisen kurssin valinnut totesi, että muutos ei tosin ollut niin merkittävä kuin he olivat odottaneet. (Culligan 2010: 435–441).

Culliganin (2010) kuvailemat kokemukset ja käsitykset toistuvat myös ruotsinkielisessä kielikylvyssä. Kielikylpyoppilaiden käsiterakenteita tutkivassa *BeVis*-hankkeessa (Vaasan yliopisto 2012) haastateltu yhdeksännen luokan matematiikan opettaja kuvailee oppilaiden huolta tulevaisuuden opinnoista. Toisen asteen koulutuksessa matematiikka opiskellaan suomeksi. Opettaja toteaaakin, että ruotsinkielinen matematiikan termistö on oppilailla hyvin hallussa ja mainitsee esimerkkinä avaruusgeometrian käsitteet, mutta toteaa edelleen huomanneensa, että oppilaat eivät välttämättä osaa samoja käsitteitä suomeksi. Uudet matematiikan käsitteet opettaja kertoo selittävänsä ruotsiksi, mutta antaa tarpeen vaatiessa myös suomenkieliset vastineet, jos oppilaat eivät tunne niitä entuudestaan. Opettaja kokee, että oppilaat puhuvat hänelle matematiikan tunneilla ruotsia, mutta ryhmässä on aina niitä, jotka eivät halua käyttää ruotsia. Kun opettajaa pyydetään tarkentamaan vastaustaan koskemaan nimenomaan matematiikan sisällöistä keskustelua, opettaja epäröi enemmän ja toteaa, että oppilaat osaavat yksittäisiä termejä ja sanoja mutta pidemmissä vastauksissa mukaan sekoittuu paljon suomea. Opettajan mukaan oppilaat eivät puhu keskenään ruotsia, eikä hän opettajana vaadi sitä oppilailtaan, mutta oppilaat saattavat auttaa toisiaan kielellisissä seikoissa, esimerkiksi sanojen ymmärtämisessä. Myös opettaja sanoo auttavansa oppilaita löytämään oikeita ilmaisuja, jos oppilaat tarvitsevat apua kommunikatiivissaan. Sekä Culliganin (2010) että *BeVis*-hankkeessa saadut tulokset antavat mielenkiintoisen pohdinnan aiheen kielikylpyyn. Vaikka matematiikasta keskusteltaessa käsitteet nousevat esiin vaikeina ja abstrakteina ilmiöinä, ei kielikylpykielisten käsitteiden hallinta näytä olevan tutkimuksien valossa ongelma. Päinvastoin käsitteet ja niihin liittyvät termit ovat se osa-alue, jonka oppilaat hallitsevat kohtalaisen hyvin. Matemaattisten kysymyksien tai pidempien mielekkäiden kielikylpykielisten matematiikan sisältöihin oleellisesti kuuluvien ilmaisujen muotolu on se osa-alue, jota tulisi harjoitella ja tutkia lähemmin. Culligan (2010: 441)

perää lisäksi tutkimusta ”hyvän” kielikylpymatematiikanopetuksen tunnusmerkeistä ja oppilaiden äidinkielen asemasta kielikylpymatematiikassa.



Kuvio 9. Vaasalaisten kielikylpyoppilaiden ($n = 115$) ylioppilastutkinnon matematiikan arvosanat verrattuna normaalijakaumaan.

Entisten kielikylpyoppilaiden matematiikan tulokset noudattelevat ylioppilastutkintolautakunnan normaalijakaumaa. Ainoa silmiinpistävä eroavaisuus on arvosanan M suhteellinen vähyys ja arvosanan E suhteellinen runsaus. Näyttäisi siis siltä, ettei kielikylpy juuri vaikuta matematiikan arvosanaan myönteisesti tai kielteisesti. Matematiikan tutkimiseen kielikylvyssä voitaisiin panostaa, sillä matematiikka on ainut oppiaine, jossa kielikylpyoppilaat ovat saaneet hylättyjä arvosanoja. Hylättyjen arvosanojen määrä ei kuitenkaan ole suuri, joten radikaaleja muutoksia kielikylvyn matematiikan opetukseen ei liene syytä tehdä.

6 YHTEENVETONA KIELIKYLPYKUKKA

Tässä teoksessa on tarkasteltu ruotsin kielen varhaista täydellistä kielikylpyä eri näkökulmista ja pohdittu sen sosiolingvistisiä, psykolingvistisiä, kasvatustieteellisiä ja yhteiskuntatieteellisiä tekijöitä. Näistä eri tekijöistä on koottu kuvion 10 kielikylpykukka.



Kuvio 10. Kielikylpykukka

Kielikylpykukkanen koostuu keskiöstä ja viidestä terälehdessä. Terälehtiä voisi tuki olla useampiakin, riippuen siitä kuinka niiden sisältö hahmotellaan ja jaetaan. Kielikylpyä voidaan lähestyä sen yksittäisten terälehtien kautta ja keskittyä pohdimaan esimerkiksi kielen oppimista ja opetusta kielikylvyn kaltaisen ohjelman avulla. Näin on useimmissa suomalaisissa kielikylpytutkimuksissa tehtykin. Syvällisempi ymmärtämys kielikylvyn luonteesta saadaan tarkastelemalla yksittäisten terälehtien sijaan kielikylpykukkaa kokonaisuutena.

Yhteiskunnallisuutta kuvaavaan terälehteen sisältyy niin globaali kuin paikallinen yhteiskunta. Kielikylpyä tarjoava koulu sijaitsee usein kaksikielisellä paikkakunnalla, joka puolestaan sijaitsee kaksi- ja monikielisessä Suomessa. Suomi kuuluu osaltaan Eurooppaan ja Eurooppa maailmaan. Jokaisella yhteiskunnallisella tasol-

la toimintaa ohjaavat tietyt koulutukseen ja kieliin liittyvät poliittiset ratkaisut. Maailman muutokset heijastuvat myös kielikylpyä ohjaaviin asiakirjoihin ja päätöksiin. Kielikylpy ei kuitenkaan ole ainoastaan poliittisten päätösten heittopussi, vaan toimintaa ohjaavat ja sille suuntaa antavat laajemmat suomalaisen yhteiskunnan koulutuksen arvopohjat ja niihin perustuvat oppimisenäkemykset. Vahva usko kielitaidon tarpeellisuudesta niin tasapainoisen identiteetin kehittymisen, kuin yhteiskunnallisen demokraattisen ja taloudellisen kasvun turvaamisen kannalta on eräs niistä perusarvoista, joiden varaan kielikylpyä on mahdollista rakentaa. Se, miten opetus kielikylvyn kaltaisessa ohjelmassa käytännössä toteutetaan ja miten oppimista tuetaan ja arvioidaan, tukeutuu pitkälti nykyisiin käsityksiimme oppimisen luonteesta. Näistä käsityksistä muodostuu yksi keskeinen kielikylvyn terälehti. Myös nämä käsitykset ovat historiallisten muutosten alaisia ja siksi on hyvä, että kielikylvyn taustalla vaikuttavaa arvopohjaa pohdiskellaan silloin tällöin syvällisemmin.

Kielikylvyn melko vakaasta yhteiskunnallisesta asemasta ja roolista huolimatta on tärkeää muistaa, että kielikylpy koskettaa yksilöiden elämää myös tässä ja nyt. Kielikylpyoppilaan ja kielikylpyperheen kielellinen identiteetti saa vaikutteita ja uusia kerrostumia kahden kielen näkyvyydestä arjen valinnoissa. Samoin myös kielikylpyopettajat saavat yksilöinä pohtia oman kielellisen identiteettinsä, uskomustensa ja käytänteidensä vaikutusta kielikylpyopetukseen ja sitä kautta oppilaiden kieliin ja kulttuuriin ja vastaavasti kuinka kielikylpyohjelman kielikäytännöt vaikuttavat opettajan omaan identiteettiin. Kielet, kulttuurit ja identiteetit näkyvät myös kielikylpykoulujen rehtorien asenteissa, uskomuksissa ja vaikuttavat käytännön ratkaisuihin. Kielikylpyluokkien ryhmäidentiteetti ja koulun toimintakulttuuri laajemminkin tuovat oman terälehtensä kielikylpykukkaan.

Ruotsin kielen varhaista täydellistä kielikylpyä on ollut Suomessa tarjolla kohta jo kolme vuosikymmentä ja eikä sen suosio suinkaan vaikuta olevan heikkenemään päin. Tässä teoksessa on ehdotettu useita kehittämis- ja tutkimushankkeita kielikylvyn elinvoimaisuuden turvaamiseksi muuttuvassa maailmassa. Tarkasteluun voitaisiin enenevässä määrin nostaa kielikylvyn vaikutukset suomalaiseen yhteiskuntaan ja kielikylpyoppilaan elämään. Kielikylpykoulujen toimintakulttuurin erityispiirteitä tulisi tarkastella lähemmin ja kehittää uusia kielitietoisia opetusmenetelmiä ja suomalaiseen yhteiskuntaan sopivia oppimateriaaleja. Oppimisen seuranta- ja arviointimenetelmien sekä kaksikielisyyden huomioivien tukimenetelmien kehittäminen olisi tärkeää. Työstämällä kielikylvyn kansallista, paikallista ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja varhaiskasvatussuunnitelmaa voitaisiin kielikylvyn kielitietoisuutta lisätä ja parantaa näin oppilaiden mahdollisuuksia omaksua oppisisältöjä kahden kielen kautta.

Lähteet

- Alejo, R. & A. Piquer (2010). CLIL Teacher Training in Extremadura: A Needs Analysis Perspective. Teoksessa D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Toim.) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 219–242.
- Atkinson, D. (Toim.) (2011). *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Ballinger, S. (2013). Towards a cross-linguistic pedagogy. Biliteracy and reciprocal learning strategies in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1: 1, 131–148.
- Bergroth, M. (2007). *Kielikylypyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. Vaasa.
- Bergroth, M. (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning. Teoksessa M. Nilsson-Enell & N. Nissilä (Toim.) *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisut, N:o 36. Vaasa. 62–73.
- Bergroth, M & P. Hirvonen (2013). Elevens kunskapsstrukturer – forskarens tolkningsmöjligheter som utmaning. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (Toim.) *Haasteena näkökulma*. VAKKI Publications 2. Vaasa. 36–47.
- Bergroth, M & P. Hirvonen (2013). *Hur använder språkbads elever sina två språk muntligt?* [Työpaja] Kansalliset kielikylypyopettajapäivät 25.4.2013. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Bergström, M. (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 106. Vaasa
- Bergström, M. (2005). Hur klarar sjunde klassister av att skriva argumenterande text på sitt andraspråk – analys och läraråsikter. Teoksessa K. Nikula, H. Lönnroth, K. Alanen & C. Johansson (Toim.). *Svenskan i Finland* 8. Nordistica Tampere A5. Tampere. 49–67.
- Bergström, M. (2006). Writing in a second language – case studies dealing with the challenges faced and the strategies used by immersion students at secondary school. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (Toim.) *Exploring dual-focussed education. Integrating language and Con-*

tent for individual and societal needs. Vaasan yliopiston julkaisuja, Selvityksiä ja raportteja 132. Vaasa. 7–21.

Bergström, M. & P. Eklund (2008). *Framsteg*. [Verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://lipas.uwasa.fi/hut/svenska/sprakbadsmaterial/framsteg/> [Viitattu 23.10.2014].

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal discourse: an Essay. *British Journal of Sociology of Education*. 20: 2, 157–173.

Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia 46. Vaasa.

Björklund, S. & K. Mård-Miettinen (2011). Kielikylpylasten ja –nuorten monikielinen toimijuus. Teoksessa N. Mäntylä (Toim.). *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vaasa. 154–169.

Björklund, S., K. Mård-Miettinen & T. Mäenpää (2013). Functional multilingual competence. Exploring the pedagogical potential within immersion. Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (Toim.) *Global trends meet local needs*. Vikipeda conference series. Turku. Åbo Akademi University. 203–217.

Björklund, S., K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (2007). Språkbad 20 år: i går, i dag och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta: eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Toim.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Levón –instituutti, julkaisu No 126. Vaasan yliopisto: Vaasa. 9–18.

Björklund, S., B. Kaskela-Nortamo, M. Kvist, H. Lindfors & M. Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Levón-instituutti. Vaasan yliopisto. Vaasa.

Blackledge, A. & A. Creese (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum International Publishing Group.

Broner, M. & Tedick, D.J. (2011). Talking in the 5th grade classroom: Language use in an early total Spanish immersion program. Teoksessa D. J. Tedick, D. Christian, & T. W. Fortune, (Toim.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters. 166–186.

Buss M. & B. Nordgren (2007) *Att hålla kniven vass*. [Verkkodokumentti] Språkbadsmaterial. Vaasan yliopisto. Saatavissa: <http://lipas.uwasa.fi/hut/svenska/sprakbadsmaterial/knivenvass/> [Viitattu 25.11.2013].

Buss, M. (2004). Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbad. Teoksessa S. Björklund & M. Buss (Toim.): *Kielikylpy: Kasvua ja kehitystä. Språkbad: Sam-*

verkan skapar styrka. Vaasan yliopiston julkaisuja. Levon-instituutti. Julkaisu No 113. 15–23.

Buss, M. (2002). *Verb i språkbadselevs lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 105. Vaasa.

Buss, M. (1997). *Könsskillnader i språkbadselevs andraspråk*. Vaasan yliopisto. Pohjoismaiset kielet. Lisensiaatti-työ.

Buss, M. & K. Mård (1999). Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. Selvityksiä ja raportteja 46. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Cammarata L. & Tedick, D. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal* 96:2, 251–269.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J.C. Richards & R.W. Schmidt (Toim.) *Language and communication*. London: Longman. 2–27.

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. 1–47.

Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education. Basque education research from an international perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*. 35: 3, 1–21.

Cohen, A. & T. Gómez (2004). Enhancing Academic Language Proficiency in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. [Verkkodokumentti] Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis. Saatavissa: http://www.carla.umn.edu/immersion/cohen_gomez.pdf [Viitattu 24.11.2013].

Culligan, K. (2010). *Pente or Slope? Using Student Voices to Explore Program Choice and Experiences in Secondary French Immersion Mathematics*. *The Canadian Modern Language Review* 66: 3, 421–444.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10:2, 221–240.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dagenais, D. (2008). Developing awareness of language diversity in immersion. Teoksessa T.W. Fortune, & D.J. Tedick (Toim.). *Pathways to Multilingualism*.

Evolving Perspectives on Immersion Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 201–220.

Dagenais, D., N. Walsh, F. Armand & E. Maraillet (2008). Collaboration and Co-Construction of Knowledge During Language Awareness Activities in Canadian Elementary School. *Language Awareness* 17:2, 139-155.

Day, E. & S. Shapson (1996). French immersion teachers and their professional need. Teoksessa E. Day & S. Shapson (Toim.) *Studies in Immersion Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaine: Multilingual Matters LTD. 117–130.

Eklund, P. (2007). Poimintoja lukioetuksen piirteistä kielikylvyssä. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Toim.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Levón-instituutin julkaisuja 126. Vaasan yliopisto. 144–150.

Elomaa, M. (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia 83. Vaasa.

Elomaa, M. (2007) Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen tarinoiden kirjoittajina. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Toim.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Levón –instituutti, julkaisu No 126. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Elomaa, S. & L. Kivirauma (2009) 86–94.). *Bedöma eller döma? En fallstudie av sju lärares åsikter om och erfarenheter av kontinuerlig bedömning i språkbad*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu -työ.

Erdos, C., F. Genesee, R. Savage, C. A. Haigh (2010). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*. 15: 1, 3–25.

Evensen, L.S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. Teoksessa O.K. Haugaløkken ym. (Toim.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget. 15–21.

Fortune, T. W. (2000). Immersion Teaching Strategies Observation Checklist. [Verkkodokumentti] *The Bridge. ACIE Newsletter, November 2000*. 1 – 4. Saatavissa: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf>. [Viitattu 30.3.2009].

Fortune T.W. & M. Menke (2010). *Struggling learners and language immersion education: Research-based, practitioner informed responses to educators' top questions*. CARLA. Minnesota: University of Minnesota.

Fortune, T.W., D.J. Tedick, C.L. Walker (2008). Integrated Language and Content Teaching: Insights from the Immersion Classroom. Teoksessa Fortune, T.W.

& D.J. Tedick (toim). *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 71–96.

Friesen, J. (2013). French immersion enrolment skyrockets as a new linguistic category emerges. [Verkkodokumentti] *The Globe and mail*. 28.1.2013 Saatavissa: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/french-immersion-enrolment-skyrockets-as-a-new-linguistic-category-emerges/article7935100/?page=all> [Viitattu 23.8.2013].

Genesee, F. (2004). “What do we know about bilingual education for majority language students”. Teoksessa T.K. Bhatia & W. Richie (Toim.) *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Oxford: Blackwell Publishing. 547–576.

Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. [Verkkodokumentti] Educational Practice Report No. 11. Santa Cruz, Ca: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Saatavissa: <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/Genesee1994/genesee1994.pdf> [Viitattu 31.10.2014].

Genesee, F. & K. Lindholm-Leary (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1: 1, 3–33.

Genesee, F. & D. Jared (2008). Literacy development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychology* 49: 2, 140–147.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gil i Juan, R. & M. Monterde i Farnés (1995). Työpisteopetus kielikylpykoulussa. Teoksessa C. Laurén (Toim.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasan yliopisto. 78–89.

Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 2. Vasa universitet, Fortbildningscentralen. Vaasa.

Grönholm, M. (2009). *Tidig inläring av finska : artiklar om språkbud - artikkeleita kielikylvystä*. Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 19. Åbo Akademi. Vasa. 1458–7785.

Hakala, H. (2013). Svenskfinland får ny språkbudslärarytbildning. [Verkkodokumentti] Saatavissa: <http://hbl.fi/nyheter/2013-04-20/441201/svenskfinland-far-ny-sprakbadslararutbildning> [Viitattu 16.1.2014].

Hajer, M. (2006). Inspiring teachers to work with content-based language instruction. Stages in professional development. Teoksessa I. Lindberg & K. Sandwall

(Toim.) *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola.* Göteborg: Göteborgs universitet. 27–46.

Halbach, A. (2010). From the Classroom to University and Back: Teacher Training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá. Teoksessa D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Toim.) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 243–256.

Halinen, I. (2014). Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf. [Viitattu 12.5.2014].

Harju-Luukkainen, H. (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittämisen päiväkodissa.* Turku: Åbo Akademis förlag.

Hernesaho, M. & A. Korte (2007) *Ehetytyn opetuksen tila : Ehetytyn opetuksen käyttö ja tunnettavuus perusopetuksen opettajien joukossa Pohjanmaalla.* Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Pro gradu –työ.

Hermanto, N., S. Moreno & E. Bialystok (2012) Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15:2, 131–145.

Hertzberg, V. (2012). *För en levande tvåspråkighet. Rapport om Folkhälsans arbete för språkbad samt om tillgången till grundläggande utbildning och dagvård på svenska på enspråkigt finska orter under åren 2006–2012.* [Verkkodokumentti] Folkhälsans rapporter 4/2012. Folkhälsan. Saatavissa: <http://www.folkhalsan.fi/Global/VarVerksamhet/barnochfamilj/sprakochkommunikation/Levande%20tv%C3%A5spr%C3%A5kighet%20rapport.pdf> [Viitattu: 25.11.2013.]

Hietanen-Kyntäjä, P. (2004). Kielikylpyoppilaat idiomeja tulkitsemassa. Teoksessa S. Björklund & M. Buss (Toim.). *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä.* Levón-instituutti. Julkaisu 113. Vaasan yliopisto. 119–130.

Hirvonen, P. (2013). “Snö är jort av vaten och is.” Begreppsorientering och begreppsförklaringar i språkbadselevers och svenskspråkiga elevers skriftliga production i årskurserna 3 och 6. Vaasan yliopisto. Pohjoismaisten kielten yksikkö. Pro gradu-työ.

Hoare, P. & S. Kong (2001). A framework of attributes for English Immersion teachers and implications for immersion teacher education. Teoksessa S. Björklund (Toim.) *Language as a Tool. Immersion Reseach and Practices.* Vaasa: Vaasan yliopisto. 211–230.

Hodson, D. (2009). *Teaching and Learning about Science. Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Ikäheimo T., A. Hiitola & K. Mård-Miettinen (2010). *Temapaketet synen*. [Verkkodokumentti] Språkbadsmaterial. Saatavissa: http://lipas.uvasa.fi/hut/svenska/sprakbadsmaterial/synen/TemaSynen05_2010.pdf [Viitattu 7.10.2013].

Jared, D., P. Cormier, B. A. Levy, & L. Wade-Woolley (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French Immersion: A four-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 103, 119–139.

Johnson, R.K. & M. Swain (1997). Immersion education: a category within bilingual education. Teoksessa R. K Johnson & M. Swain (Toim.) *Immersion education. International perspectives*. Cambridge: Cambridge university press. 1–16.

Johansson, B. & A. Sandell Ring (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Jäppinen, A. (2005). Thinking and content learning of Mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19:2, 148–169.

Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi & M. Härmälä (2011). *Kielitarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Muistiot 2011:3. Opetushallitus.

Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä (2011). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylypyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Kansalliskielistrategia. (2012). [Verkkodokumentti] Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. Saatavissa: http://vnk.fi/julkaisukansio/2012/j04-kansalliskielistrategia-nationalsspraksstrategi-j07-strategy/PDF/J0412_Kansalliskielistrategia_net.pdf [Viitattu 31.10.2014].

Kaskela-Nortamo, B. (2007). En språkbadslärares vardag. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen, H. Turpeinen (Toim.) *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levón-Instituutti.

Keskuskoulun opetussuunnitelma (2012). [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.edu.vaasa.fi/kk/ops/Keskuskoulun_ops_toukokuu_2012.doc [Viitattu 30.11.2013].

Kostamovaara, N. & S. Turunen (2002). *Kielikylpyopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppimateriaalin käytöstä kielikylpyopetuksessa*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –työ.

Koutonen, H. (2005) Temahelhet eller skilda läroämnen : Blivande språkbadslärare reflekterar över sina undervisningserfarenheter. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutusyksikkö. Pro gradu -työ.

Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Lambert, W. & R. Tucker (1972). *Bilingual education of Children. The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House publishers.

Lantolf, J. (2011) The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Teoksessa D. Atkinson (Toim.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge. 24–47

Laplane, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques. *The Canadian Modern Language Review* 57: 2, 245–271.

Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91: Focus Issue. 773–787.

Laurén, C. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja, tutkimuksia 226. Vaasa.

Laurén, U. (2003). *Språkbadselevens berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadselevens muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Vaasa.

Lauttasaaren yhteiskoulu (2013). *Ruotsin kielikylpy*. [Verkkodokumentti] Saatavissa: <http://www.lauttasaarenyhteiskoulu.fi/ylakoulu/ylakoulun-erikoisryhmat/> [Viitattu 30.11.2013].

Lier, L. van (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (Toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. 245–259.

Lindfors, H. & B. Wikfors (2005). *Verksamhetsplan för språkbadsgrupp 2003–2005. Inkeriparkens daghem "Blåsippor"*. Vaasa.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lyster, R., K. Saito & M. Sato (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46: 1, 1–40.

Lyster, R. & L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negation of form in Communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.

Lyytinen, P. (2003). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (Toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa.*. Jyväskylä: PS-kustannus. 48–68.

Luostarinvuoren koulun opetussuunnitelma (2012). [Verkkodokumentti] Luostarinvuoren koulu Saatavissa:

<http://info.edu.turku.fi/luostarivuori/content/files/ops/ops2012.pdf> [Viitattu 30.11.2013].

MacIntyre, P., C. Burns & A. Jessome (2011) Ambivalence About Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *Modern Language Journal*, 95: 1, 81–96.

Majabacka, J. (2008). *Språkbadsläraren och utbildningen. En enkätundersökning om studerandenas åsikter kring utbildning och yrke.* Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –työ.

McMillan, B. & M. Turnbull (2009). Teachers' Use of the First Language in French Immersion. Revisiting a Core Principle. Teoksessa M. Turnbull & J. Daily-O'Cain (Toim.) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 15–34.

Merenkurkun koulun opetussuunnitelma (2013). [Verkkodokumentti] Merenkurkun koulu Saatavissa:

<http://www.edu.vaasa.fi/mya/ops/opsit/Merenkurkun%20koulun%20OPS%202013-2014.pdf> [Viitattu 30.11.2013].

Met, M. (1994). Teaching Content Through a Second Language. Teoksessa F. Genesee (Toim.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community.* New York: Cambridge University Press, 159–182.

Met, M. (1998). Curriculum Decision-Making in Content-Based Second Language Teaching. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (Toim.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters. 35–63.

Met, M. (2008). Paying Attention to Language: Literacy, Language and Academic Achievement. Teoksessa T.W. Fortune & D.J. Tedick (Toim.) *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education.* Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 49–70.

- Metsola, A. (2011). *Undervisningsplanering i språkbud. En intervjubaserad undersökning i hur språkbudslärare i årskurserna 3, 6 och 9 planerar sin undervisning*. Oulun yliopisto. Pro gradu-työ.
- Mietala, U. (2008). *"Jag tyckte om människan tema därför att vi tittade filmer testade alla saker" : eleverns åsikter om temaundervisning i årskurs 5 och 6 i språkbud*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutussyksikkö. Pro gradu -työ.
- Mougeon, R., T. Nadasdi & K. Rehner (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Mård, K. (2002). *Språkbudsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 100. Vaasa.
- Mård-Miettinen, K., Pilke, N., Puskala, J. & M. Södergård (2006). Att undersöka kognitiva strukturer i språkbudselevernas uppsatser. Teoksessa V. Muittari & M. Rahkonen (Toim.) *Svenskan i Finland 9*. Jyväskylä: Kielten laitoksen julkaisuja. 149–160.
- Mäenpää, T. (2013). *Svenskans inflytande på språkbudselevens skriftliga tyska – en kontrastiv studie*. Vaasan yliopisto. Pohjoismaisten kielten yksikkö. Pro gradu-työ.
- Nevasaari, E. (2010). Analyser av kännetecknet 'plats' i språkbudselevens uppsatser. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (Toim.) *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys, VAKKI-symposiumi XXX*. Vaasa: VAKKI. 199–210.
- Nevasaari, E. (2015). *Bakom orden. Språkbudselevens kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia 319. Vaasa.
- Nevasaari, E. & N. Nissilä (2013). Användning av stimulusord i språkbudselevens uppsatser. Teoksessa B. Bihl, P. Andersson & L. Lötmarker (Toim.) *Svenskans Beskrivning 32*. Karlstad: Karlstads universitet. 202–212.
- Niemelä, N. (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Acta Wasaensia nr 194. Vaasa.
- Nissilä, N. & S. Björklund (2014) One-Way Immersion in Europe: Historic, Current, and Future Perspectives on Program Implementation and Student Population. D.J. Tedick, and S. Björklund (Toim.) *Language Immersion Education: A research agenda for 2015 and beyond*. Special issue of Journal of Immersion and Content-Based Language Education 2: 2, 288–302.
- Nissilä, N. & N. Pilke (2010). Immersion Students' Subject Specific Production from a Terminological Perspective. Teoksessa C. Heine & J. Engberg (Toim.) *Reconceptualizing LSP*. Online Proceedings of the XVII European LSP Symposium 2009. Aarhus 2010. Saatavissa:

http://bcom.au.dk/fileadmin/www.asb.dk/isek/nissila_pilke.pdf [Viitattu 1.11.2014].

Nuolijärvi, P. (1996). Kielikylypykieli ja ensikieli. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (Toim.). *Kielikylypy: Kielitaitoon käytön kautta*. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Vaasan yliopisto. 59–70.

Obadia, A. (1995). What is so special about being an immersion teacher? Teoksessa: M. Buss & C. Laurén (Toim.). *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja, tutkimuksia No 192. Vaasa.

Ó Duibhir, P. (2011). “I Thought That We Had Good Irish”: Irish Immersion Students’ Insights into Their Target Language Use. Teoksessa D.J. Tedick, D. Christian & T. Fortune (Toim.): *Immersion Education. Practices, Policies and Possibilities*. Bristol, England: Multilingual Matters, Ltd. 145–165.

Opetushallitus (2010) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkkodokumentti] Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf [Viitattu 25.4.2014].

Opetushallitus (2014). *Kaksikielinen opetus*. [Verkkodokumentti] Luonnos. Saatavissa <http://oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> [Viitattu 25.4.2014].

POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkkodokumentti] Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [Viitattu 30.10.2013].

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pietarsaaren opetussuunnitelma (2005). [Verkkodokumentti] Saatavissa www.pietarsaari.fi/jbst/upload/doc/4007.opetussuunnitelma_2005.pdf [Viitattu 20.9.2013].

Peltomäki, A. (2012) *Språklig identitet i flerspråkig undervisning. En enkätstudie bland sjätteklassister i tre olika former av två- och flerspråkig undervisning*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –työ.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Pälvimäki, E. (2008). Kvantitativa analyser av språkbadselevers skriftliga uppsatser. Teoksessa M. Enell-Nilsson & T. Männikkö (Toim.) *Käännösteoria, ammatitkielet ja monikielisyys*. VAKKI-symposium XXVIII. Vaasa: VAKKI. 280–290.

Pälvimäki, E. (2009). Handlingar och händelser i språkbadselevers uppsatser i årskurs 6. Teoksessa M. Enell-Nilsson, & N.Nissilä (Toim.) *Käännösteoria, am-*

mattikielet ja monikielisyys. VAKKI-symposium XXIX. Vaasa: VAKKI. 352–362.

Rajala, A., J. Hilppö, K. Kumpulainen, V. Tissari, L. Krokfors & L. Lipponen (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Raportit ja selvitykset 2010:3. Opetushallitus.

Rapo, K. (2012). *Kodväxling i muntliga diskussioner i tre åldersgrupper av språkbads elever*. Vaasan yliopisto. Pohjoismaisten kielten yksikkö. Pro gradu -työ.

Rosvall, Camilla (2013). *Det skriftliga språkbads språket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv*. Vaasan yliopisto. Pohjoismaisten kielten yksikkö. Pro gradu -työ.

Roy, S. & A. Galiev (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Journal* 67:3, 351–376.

Saari, M. (2005). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta universitatis ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 84. Oulu.

Saikkonen, R. (2008). Opinnonohjaaja. Haastattelu 13.2.2008.

Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sinko P. (2011) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki: *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. THL. 22–29.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Solna: Liber Läromedel

Slapac, A. & L. Dorner (2013). The Importance of Classroom Management in early language immersion: A Case Study of a New French Immersion kindergarten class. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1:2, 251–278.

Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Turku: Åbo Akademis förlag.

Slotte-Lüttge, A. & L. Forsman (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen. Guider och handböcker 2013:5.

Snow M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. [Verkkodokumentti] California Univ., Los Angeles. Center for Language Education and Research. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291243.pdf> [Viitattu 20.3.2014].

Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201–217.

Statistics Canada (2013). The evolution of English–French bilingualism in Canada from 1961 to 2011. [Verkkodokumentti] J. Lepage & J. Corbeil. *Insights on Canadian Society*. Saatavissa: <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-eng.htm> [Viitattu 30.9.2013].

Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [Verkkodokumentti]. Op-paita 56. Saatavissa: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> [Viitattu 1.11.2014].

Swain, M. & S. Lapkin (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1: 1, 101–129.

Swain, M. & S. Lapkin (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15:2, 169–186.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320–337.

Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case study*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Swain, M., P. Kinnear & L. Steinman (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters.

Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 1, 44–63.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S. Gass, & C. Madden (Toim.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 235–253.

Swanström, T. (Toim.) (2008). *Språkbåd: två språk i utveckling. Kielikylpy: kaksi kieltä kehityksessä*. Turku: Åbo Akademi.

Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. Painos. Helsinki: WSOY.

Södergård, M. (2009). Språkbådselever i årskurs 9 bedömer sitt andraspråk – färdigheter och användning. Teoksessa M. Nilsson-Enell & N. Nissilä (Toim.) *Käännösteoria, ammattikieliet ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisut, N:o 36. Vaasa. 387–398.

Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Vaasa.

Tedick, D., S. Ballinger, K. Edmonds, S. Kong, D. Palmer, T. Tamati & M. Turnbull (2012). Debating the Role of L1/Majority Language [Verkkodokumentti]. *Bridging Contexts for a Multilingual World* 19.10.2012. Saatavissa: http://www.carla.umn.edu/conferences/past/immersion_2012/videos.html [Viitattu 10.9.2013].

Tedick, D. & L. Cammarata (2012). Content and Language Integration in K–12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*. 46:1. 28–53.

Torkko, R. (2012). *Kielen ja käytännön yhdistäminen soveltavassa kielikylpyharjoittelussa. Opiskelijälähtöinen tapaustutkimus kielikylpyopettajaopiskelijoiden kokemuksista ruotsin kielen käytöstä Soveltavassa kielikylpyharjoittelussa*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –työ.

Turnbull, M., M. Cormier & J. Bourque (2011). The First Language in Science Class: A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion. *The Modern Language Journal*, 95, 182–198.

Turnbull, M, D. Hart & S. Lapkin (2003). Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Reading, Writing, and Mathematics Tests: Building Explanations. *The Alberta Journal of Educational Research*. XLIX:1, 6–23.

Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*, 58: 1, 9–26.

Turpeinen, H. & M. Bergroth (2009). Vart är du på väg språkbadsläraren? -En kartläggning om fortbildningsbehoven i språkbad. [Esitelmä]. Kansalliset kielikylpyopettajapäivä. Folkhälsan. Turku.

Utbildningsdirektoratet (2012). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no [Viitattu 24.10.2014].

Vaasan kaupunki (2013). *Kielikylpyinfo*. [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Lapset_nuoret/Varhaiskasvatuspalvelut_Paivahoito/Kielikylpyopetus [Viitattu 9.10.2013].

Vaasan kaupungin esiopetussuunnitelma (2001). [Verkkodokumentti] Saatavissa: <http://www.vaasa.fi/Link.aspx?id=1030571> [Viitattu 9.10.2013].

Vaasan kaupungin opetussuunnitelma (2011). [Verkkodokumentti] Saatavissa: www.vaasa.fi/Link.aspx?id=1251466 [Viitattu 9.10.2013].

Vaasan varhaiskasvatussuunnitelma (2005). [Verkkodokumentti] Saatavissa: www.vaasa.fi/Link.aspx?id=476415 [Viitattu 9.10.2013].

Vaasan yliopisto (2013). *Strategia 2013–2016*. [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.uva.fi/fi/about/vision/strategy/strategia_2013-2016_verkkoversio.pdf [Viitattu 20.9.2013].

Vaasan yliopisto (2012). *Begreppsvärldar i svenskt språkbud*. Saatavissa: <http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>. [Viitattu 10.5.2014].

Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbudsskola: Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 1 55. Vaasa

Välimäki, A. (2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (Toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*, Opas 13. THL. 13–21.

Wise, N. (2011). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 14, 1: 177–193.

Wise, N. & X. Chen (2010). At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13:2, 128–149.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. 422/28.6.2012.

Ylioppilastutkintolautakunta (2011). *Ylioppilastutkinto 2010. Tilastoja ylioppilastutkinnosta*. [Verkkodokumentti] Saatavissa: http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/tilastojulkaisu2010/Ylioppilastutkinto_2010.pdf [Viitattu 23.10.2013].