

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 141–162.

Karita Mård-Miettinen

Jyväskylän yliopisto

Katri Hansell & Maria Kvist

Åbo Akademi

Kaksikielinen varhaiskasvatus toisen kielen oppimisen ympäristönä

Nostot

- Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toisen kielen kehitys nivoutuu lapsen muuhun kehitykseen.
- Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa uusi kieli otetaan heti käyttöön resurssiksi.
- Varhaiskasvatuksen leikki- ja toimintapainotteisuus tarjoaa hyvät puitteet kaksikieliselle opetukselle.
- Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen on tärkeää myös kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

This article addresses bilingual early childhood education and care (ECEC) as an environment for second language learning. Bilingual education is planned teaching of educational content in two (or more) languages in a ECEC unit or school. One of the languages is usually a new language (second language, target language) to the participating children. In Finland, bilingual education can be either large-scale (over 25% in the target language) or small-scale (under 25% in the target language). This article first discusses the concept of bilingual ECEC and how it is stipulated in the National ECEC Core Curriculum in Finland. It then reflects the characteristics of ECEC and bilingual ECEC, in particular, by addressing issues of operational culture, learning environment and language practices.

Keywords: bilingual early childhood education, language practices, learning environments, operational culture

Asiasanat: kaksikielinen varhaiskasvatus, kielelliset käytänteet, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri

1 Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee, millaisen institutionaalisen tilan kaksikielinen varhaiskasvatus keskeisine toimijoinen ja toimintaa raamittavine ohjausasiakirjoineen ja pedagogisine periaatteineen luo toisen kielen oppimiselle. Tarkastelun lähtökohtana on kielen oppimisen mesotaso eli varhaiskasvatus sosiokulttuurisena instituutiona, johon heijastuvat mikrotason yksilönäkökulmat, kuten varhaiskasvatuksen toimijoiden välinen vuoropuhelu ja yhteistyö (Douglas Fir Group 2016; tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Lisäksi siihen heijastuvat myös makrotason ideologiat sekä yhteiskunnalliset ja hallinnolliset rakenteet, kuten ohjausdokumentit.

Kaksikielinen varhaiskasvatus kuuluu kaksikielisen opetuksen piiriin (engl. *bilingual education*; ru. *undervisning på två språk*). Kaksikielistä opetusta toteutetaan monella eri tavalla, mutta yleisesti se määritellään suunnitelmalliseksi institutionaaliseksi toiminnaksi, josta osa tapahtuu varhaiskasvatuksen varsinaisella kielellä tai koulun varsinaisella opetuskielellä (esim. suomi) ja osa niin sanotulla kohdekielellä, joka on usein lapselle uusi kieli (toinen kieli; esim. englanti) (esim. Baker & Wright 2021). Termi ”kaksikielinen opetus” viittaa nimenomaan näihin kahteen kieleen, joilla opetusta pääasiallisesti annetaan. Kaksikielisessä opetuksessa saatetaan kuitenkin käyttää useampia kieliä, kuten siihen mahdollisesti osallistuvien monikielisten lasten omia äidinkieliä (Hansell ym. 2020) ja niiden kieliaineiden kieliä, joita kaksikielisessä opetuksessa opetetaan varsinaisen kohdekielen lisäksi (esim. ruotsin kielen kielikylpyohjelmassa Suomessa opetetaan myös englantia ja usein myös espanjaa, ranskaa, saksaa tai venäjää). Silti opetusmuodosta käytetään yleensä nimitystä kaksikielinen opetus (Baker & Wright 2021; García 2009; OPH 2022), jota myös me käytämme tässä artikkelissa.

Kaksikielinen opetus ankkuroituu sosiokulttuuriseen näkökulmaan kielen oppimisesta (esim. Swain & Lapkin 2013; Lantolf & Thorne 2007). Tämä tarkoittaa, että

kohdekieltä opitaan osallistumalla erilaisiin varhaiskasvatuksen ja koulun vuorovaikutustilanteisiin, joissa toimitaan opettajien ja vertaisten kanssa. Kieltä opitaan siis samalla kun sitä käytetään arkivuorovaikutukseen ja asioiden oppimiseen, joten kielen oppimista ei nähdä erillisenä taitona vaan se nivoutuu kaksikielisessä opetuksessa kiinteästi lapsen muuhun kehitykseen (Genesee & Lindholm-Leary 2013). Kaksikielisen opetuksen pohjalla on toiminnallinen eli funktionaalinen kielikäsitys, minkä mukaan keskeistä on kielellä toimiminen eri tilanteissa ja ihmisten välinen vuorovaikutus (Saarinen ym. 2019).

Lapsi voi aloittaa kaksikielisessä opetuksessa missä koulupolun vaiheessa tahansa, mutta Euroopan kontekstissa on etenkin 2000-luvun alusta lähtien painotettu kaikenlaisen kielenopetuksen varhaista aloittamista. Varhaisen aloittamisen perusteena on yleisesti käytetty pienten lasten kielellistä herkkyyksikautta, jonka aikana aloitetun kielenopetuksen uskotaan tuottavan parempia oppimistuloksia (Skinnari & Sjöberg 2018; Muñoz & Singleton 2019). Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti osoittaneet oppimistulosten paranevan varhain aloitettaessa, vaan tuloksiin on todettu vaikuttavan olennaisesti muun muassa toiminnan intensiteetti sekä käytetty pedagogiikka, ei pelkästään aloitusikä (esim. Enever 2011; Hahl ym. 2020; Muñoz & Singleton 2019). Nikolov ja Lugossy (2021) korostavatkin, ettei varhaisen aloittamisen etuja tulisi mitata kielenoppimisen tuloksilla vaan enemminkin olisi syytä tarkastella muita muuttujia, kuten asenteita, motivaatiota, kielenoppijaidentiteettejä ja kielenoppimiskäsityksiä. He perustelevat tätä sillä, että varhain aloitetulla kielenopetuksella pyritään yleensä vaikuttamaan juuri näihin tekijöihin, koska niillä on todettu olevan vaikutusta oppimistuloksiin pitkällä aikavälillä. Näistä eniten on tutkittu motivaatiota, johon varhaisen aloittamisen on todettu vaikuttavan myönteisesti (Nikolov & Lugossy 2021). Kaksikielinen opetus, joka on tämän artikkelin keskiössä, on intensiteetiltään sellaista toimintaa, jonka on tutkimuksissa todettu parantavan muun muassa oppimismotivaatiota sekä johtavan jo varhain myös hyviin oppimistuloksiin (Baker & Wright 2021; Schwartz 2021a).

Se, mihin ajankohtaan varhainen aloitus viittaa on osin kontekstisidonnaista, mutta usein sillä tarkoitetaan uuden kielen oppimisen aloittamista varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai viimeistään alkuopetuksessa (Skinnari & Sjöberg 2018). Tässä artikkelissa keskitytään varhaiskasvatuksessa toteutettavaan kaksikieliseen opetukseen Suomessa. Artikkelin aluksi avaamme kaksikielisen varhaiskasvatuksen käsitettä ja sen ilmenemistä varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tämän jälkeen siirrymme tarkastelemaan kaksikielisen varhaiskasvatuksen erityispiirteitä uuden kielen oppimisen ympäristönä. Aineistoesimerkit ovat Helsingin yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Åbo Akademin eri hankkeista. Lähde on ilmoitettu, jos esimerkkiä on käytetty jossain aiemmassa julkaisussa. Muussa tapauksessa esimerkki on tutkimusaineistosta. Esimerkit ovat alkuperäiskielellä.

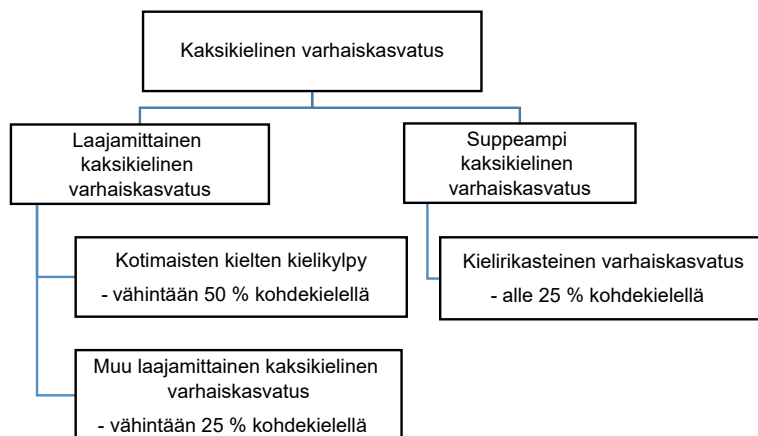
2 Kaksikielinen varhaiskasvatus ja kielikasvatuksen jatkumo

Kaksikielinen varhaiskasvatus viittaa perinteisesti opetukseen¹, josta osa tapahtuu varhaiskasvatuksen kielellä ja osa kohdekielellä. Varhaiskasvatuksen kieli on useimmille kaksikieliseen varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella tuttu kieli, kun taas kohdekieli on usein lapsille uusi kieli. Tällaista opetusta on esimerkiksi suomenkielissä päiväkodeissa tarjottava ruotsin kielen kielikylypy tai suomen- tai ruotsinkielisissä päiväkodeissa tarjottava kielirikasteinen varhaiskasvatus. Näissä lapsen kotona oppimaa kielirepertuaaria rikastetaan yleensä joko toisella kotimaisella kielellä tai englannin kielellä, samalla kun osa opetuksesta on varhaiskasvatusyksikön varsinaisella kielellä, yleisimmin suomeksi tai ruotsiksi. Tällaista opetusta nimitetään kaksikielisen opetuksen vahvaksi muodoksi (eng. *strong form of bilingual education*, Baker & Wright 2021). Vahva muoto viittaa siihen, että opetuksessa tuetaan niin varhaiskasvatusyksikön varsinaisen kielen kuin kohdekielen kehittymistä. Samaa nimikettä käytetään kuitenkin myös toiminnasta, jossa vähemmistökieliset lapset saavat ainakin osan opetuksestaan omalla kielellään vähemmistökielen säilyttämiseksi tai elvyttämiseksi. Suomessa tällaista toimintaa tarjoavat esimerkiksi saamen kielten kielipesät (Äärelä 2016). Molemmissa keskeistä on pyrkimys rikastaa ja kehittää lapsen kielirepertuaaria parhaalla mahdollisella tavalla.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kaksikieliseksi opetuksiksi nimitetään myös sellaista toimintaa, jossa lapsen kotikieltä tai vähemmistökieltä käytetään apuna vain siihen asti, että lapsi omaksuu tarpeeksi enemmistökieltä, minkä jälkeen kaikki opetus annetaan pelkästään enemmistökielellä (eng. *weak form of bilingual education*, Baker & Wright 2021). Tässä artikkelissa keskitytään kaksikielisen opetuksen vahvaan muotoon eli lasten kielirepertuaaria rikastavaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen.

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) jakaa kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekielen käytön perustella laajamittaiseen ja suppeampaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen (ks. kuvio 1).

1 Suomalainen varhaiskasvatus rakentuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamalle kokonaisuudelle. Kasvatus koskee erityisesti kulttuurisia arvoja, tapoja ja normeja, opetus on oppimisen ja kehityksen tukemista ja hoito on perustarpeista huolehtimista. (OPH 2022.) Käytännön toiminnassa nämä nivoutuvat yhteen, joten tässä artikkelissa käytämme kaikesta varhaiskasvatustoiminnasta nimitystä opetus.



KUVIO 1. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen jaottelu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022).

Laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta (ru. *omfattande småbarnspedagogik på två språk*) tarjotaan Suomessa etenkin ruotsiksi (ruotsin kielen kielikylypy) ja englanniksi (muu laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus, esim. CLIL²), ja se on vakiintunut Suomessa lähinnä suuremmille paikkakunnille ja kaksikieliselle rannikkoseudulle (Peltoniemi ym. 2018; Sjöberg ym. 2018). Suppeampaa kaksikielistä varhaiskasvatusta (ru. *mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk*) sen sijaan tarjotaan eri puolilla Suomea ja useammilla kielillä, mutta eniten kuitenkin englanniksi (Peltoniemi ym. 2018). Suppeampaa kaksikielistä varhaiskasvatusta kutsutaan myös kielirikasteiseksi varhaiskasvatukseksi. Sitä toteutetaan vaihtelevalla intensiteetillä ja vaihtelevin käytäntein tiettyyn aikaan tai toimintaan kohdennetuista kielisuihkuista koko varhaiskasvatuksen arjen toteuttamiseen kahdella kielellä. On tärkeää huomioida, että kaksikielisen opetuksen tulee olla suunniteltua ja tavoitteellista, eli satunnainen muiden kuin varhaiskasvatuksen varsinaisen kielen käyttö esimerkiksi lauluissa ei vielä tee toiminnasta kaksikielistä varhaiskasvatusta. Tätä korostavat myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka määrittelevät laajamittaisen varhaiskasvatuksen tavoitteeksi antaa lapsille ”valmiuksia toimia kaksi- ja monikielisessä ympäristössä”, kun taas suppeammassa opetuksessa tavoitellaan lähinnä myönteistä asennetta ja herätellään mielenkiintoa kieliä kohtaan (OPH 2022: 33–34).

Kaksikieliseen opetukseen liittyy keskeisenä kielikasvatuksen käsite. Kielikasvatus on pitkäjänteistä ja kokonaisvaltaista lapsen kielellisen kompetenssin kehittymisen

2 CLIL tulee englannin sanoista *Content and Language Integrated Learning* ja tarkoittaa kaksikielisen opetuksen muotoa, jossa kieltä ja sisältöä opitaan yhdessä (Mehisto ym. 2008; Otto & Cortina-Pérez 2023).

tukemista (Kangasvieri ym. 2021). Kotona alkanut lapsen kielen kehityksen tukeminen jatkuu pedagogisena kielikasvatuksena (kaksikielisessä) varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä edelleen koulussa. Institutionaalista näkökulmasta kielikasvatus on koulutusaste- ja oppiainerajat ylittävää toimintaa. Kaksikielisessä opetuksessa kielikasvatuksella tavoitellaan kielirepertuaarin laajenemista, joten kielikasvatus perustuu näkemykselle kielitaidosta dynaamisena kokonaisuutena, johon sisältyvät kaikki yksilön osaamat kielet (Baker & Wright 2021; García 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön, esimerkiksi kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa uutta kieltä oppivan lapsen kieliä ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan ne muodostavat yhdessä kielellisen repertuaarin (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Tätä kielellistä repertuaaria yksilöt käyttävät joustavasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja eri vuorovaikutuskumppanien kanssa. Kaksikielinen opetus on luonteeltaan sellaista opetusta, jossa uusi kieli pyritään ottamaan heti kielenkäytön resurssiksi ja tätä tuetaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin (ks. luvut 4–5 alla).

Useat laajamittaiset kaksikielisen opetuksen toteutukset rakentuvat ohjelmallisesti ja muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen, jolloin myös kielen oppiminen rakentuu niissä aiemmin opitun varaan. Esimerkiksi ruotsin kielen kielikylpy toteutetaan siten, että lähes kaikki toiminta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on kohdekielellä. Näin rakennetaan mahdollisimman vahva pohja niiden oppiaineiden oppimiselle, joiden opettamiseen kohdekieltä käytetään (Mård-Miettinen ym. 2018). Vastaavasti koulun opetuskielen osuutta opetuksesta lisätään pikkuhiljaa koulussa, jotta myös tämä kieli kehittyy monipuoliseksi oppimisen ja vuorovaikutuksen välineeksi. Lisäksi oppijoiden kielirepertuaaria vahvistetaan integroimalla useiden vieraiden kielten opetus kielikylpyohjelmaan perusopetuksen aikana. Eri koulutusasteet ylittävä ohjelmallisuus tukee siis oppijoiden mahdollisuutta kehittää kielirepertuaariaan systemaattisesti ja vaatii eri koulutusasteiden toimijoiden välistä yhteissuunnittelua.

Suppeampi kaksikielinen opetus ei sen sijaan aina rakennu jatkumolle (Peltoniemi ym. 2018), jolloin oppijat eivät välttämättä saavuta sellaista kielellistä kompetenssia, jonka saavuttamiseen heillä olisi edellytykset, mikäli kielellinen jatkumo olisi suunniteltu (Hansell & Björklund 2021). Jos eri koulutusasteiden opettajilla ei ole yhteistä käsitystä kielellisestä jatkumosta tai osaamisen tasosta, saattaa opetus alkaa ikään kuin alusta jokaisessa koulutuksen nivelvaiheessa tai vastaavasti vaatimustaso saattaa olla liiankin korkea siirryttäessä seuraavalle koulutusasteelle. Jatkumoa tarvittaisiin erityisesti sellaisessa tilanteessa, jossa kaksikielistä varhaiskasvatusta tarjotaan kielellä, joka on myös lasten ensimmäinen kieliaine koulussa (A1-kieli). Tällöin on tarpeen huomioida koulun kielenopetuksessa, että oppilaat ovat jo olleet säännöllisesti tekemisissä tämän kielen kanssa ennen perusopetusta, ja myös tunnistaa, millaista kielitaitoa toiminta on mahdollisesti tuottanut ja rakentaa koulun kielenopetus sille pohjalle (Hansell & Björklund 2021).

Kansainvälisessä tutkimuksessa jatkumojen rakentamisen on todettu olevan erityisen haastavaa sellaisissa tilanteissa, joissa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus kuuluvat eri hallinnon aloihin (Mihaljevic Djigunovic & Letica Krevelj 2021). Suomessakin oli pitkään tällainen tilanne, mutta suurin osa kunnista on siirtänyt myös varhaiskasvatuksen sivistystoimen alaisuuteen. Joissain kunnissa se saattaa kuitenkin edelleen olla sosiaalitoimen alaisuudessa, kun taas esiopetusta ja perusopetusta ohjaa sivistystoimi. Molemmissa tilanteissa eri koulutusasteiden opettajien olisi tärkeä voida käydä keskustelua toistensa oppimisympäristöistä ja oppia tuntemaan ja ymmärtämään niitä sekä rakentaa yhtenäistä toimintakulttuuria jatkumon tueksi (Hansell & Björklund 2021). Kaksikielisen opetuksen jatkumon rakentamista haastavat usein myös kuntien niukat taloudelliset resurssit sekä ongelmat pätevien kaksikielisen opetuksen opettajien rekrytoinnissa kaikille koulutusasteille (Peltoniemi ym. 2018). Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin varhaiskasvatusta kaksikielisen opetuksen ympäristönä.

3 Varhaiskasvatuksen painotukset ja toimintakulttuuri kaksikielisen opetuksen lähtökohtina

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa painottuvat leikillisuus ja lapsikeskeisyys sekä lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja kehittyminen. Näin ollen kaikki oppiminen, mukaan lukien kielenoppiminen, integroidaan jokapäiväisiin tilanteisiin ja mielekkääseen toimintaan. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt pohjaavat varhaiskasvatussuunnitelmassa (OPH 2022) esiteltyihin oppimisen alueisiin, joita ovat: ”Kielten rikas maailma”, ”Ilmaisun monet muodot”, ”Minä ja meidän ympäristömme”, ”Tutkin ja toimin ympäristössäni” ja ”Kasvan, liikun ja kehityn”. Oppimisen alueiden aihepiirejä on tarkoitus tuoda joustavasti eri tilanteisiin ja toimintoihin lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen ohjaamana. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa molempia kieliä käytetään oppimisen alueiden tavoitteiden toteuttamiseen. Näin ollen toiminnan kaksikielisyys ei tarkoita, että sisältöjä karsittaisiin uuden kielen omaksumisen mahdollistamiseksi, vaan samoja sisältöjä, joita yksikielisessä toiminnassa opetetaan yhdellä kielellä, opetetaan kaksikielisessä opetuksessa kahdella eri kielellä. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä voidaan käyttää niin ohjatussa toiminnassa (aamupiiri ja muu opettajaohjoinen toiminta) kuin erilaisissa arjen tilanteissa (ruokailut, siirtymät, pukeutuminen ja riisuutuminen) sekä leikeissä, joihin kaikkiin voidaan luontevasti ja monipuolisesti tuoda eri oppimisen alueiden aihepiirejä (ks. luvut 4 ja 5 alla). Näin kielen kehitys nivoutuu kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa luontevasti lapsen muuhun kehitykseen, mikä on myös kaksikielisen opetuksen perusta (Genesee & Lindholm-Leary 2013, ks. myös tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteita asetetaan opetukselle, kun taas oppimiselle ei koulun tapaan määritellä yhteismitallisesti arvioitavia tavoitteita. Niinpä kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa ei aseteta kohdekielen oppimistavoitteita.

Sen sijaan tavoitteita asetetaan esimerkiksi kohdekielen käytön intensiteetille ja tavalle, eli sille, kuka käyttää kohdekieltä ja kuinka paljon, missä tilanteissa ja millä tavalla. Tavoitteiden asettaminen opetukselle ei kuitenkaan vaadi kaksikielisen varhaiskasvatuksen toteuttamista erillisinä kielenopetustuokioina vaan kohdekieltä voi tuoda kaikkiin tilanteisiin ja toimintaan. Se ei myöskään poissulje spontaania kohdekielen käyttöä: jos opettaja havaitsee varhaiskasvatuksen arjessa tilanteita, joihin kohdekieltä voi tuoda, näin voi hyvin tehdä, vaikka tätä ei ole etukäteen suunniteltu. Samalla tavoin kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja voi tuoda myös monikielisten lasten omia äidinkieliä kaikkiin tilanteisiin ja toimintaan (Kirsch ym. 2020; Mård-Miettinen ym. 2023; Palojärvi ym. 2021).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on leikki- ja toimintapainotteinen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin määritellään olevan ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa” (OPH 2022: 24). Bergroth ja Hansell (2020) painottavat, että toimintakulttuuriin vaikuttavat – tiedostetusti tai tiedostamatta, joskus myös tahattomasti – kaikki yhteisön jäsenet: opettajat, johto ja hallinto sekä muu henkilökunta, mutta myös lapset ja näiden huoltajat (ks. myös From ym. tässä teemanumerossa). Toimintakulttuuri myös vaikuttaa kaikkiin yhteisön jäseniin, olivat nämä siitä tietoisia tai eivät. Esimerkiksi jos yhdessä lapsiryhmässä tarjotaan kaksikielistä varhaiskasvatusta, sen olemassaolo vaikuttaa koko päiväkodin tai esikoulun toimintakulttuuriin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee toimintakulttuurin ytimeksi oppivan yhteisön, jossa toimintaa arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti yhdessä (OPH 2022). Tällainen kehittämistyö edellyttää, että henkilöstö ymmärtää ja osaa kriittisesti arvioida omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia arvoja, tietoja ja uskomuksia (Bergroth & Hansell 2020; Sharmahd ym. 2017). Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toisilleen ristiriitaiset arvot ja uskomukset voivat liittyä etenkin kieliin ja niiden käyttämiseen ja oppimiseen, kuten tämän kaksikielistä (suomi–ruotsi) varhaiskasvatusta toteuttavan opettajan sitaatti osoittaa:

(1) **Ett språk en människa** (Palviainen & Mård-Miettinen 2015: appendix)

men jag vet att till å med i vårt hus så (.) [tycker kollegor] att näe (.) att nej ett språk en människa

Sitaatin opettaja kommunikoi itse kaksikielisesti lapsiryhmässään, mutta kokee, että työyhteisön jäsenten käsitys on, että hänen tulisi käyttää lasten kanssa vain yhtä kieltä. Oppivassa yhteisössä onkin tärkeää, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus yhteiseen reflektointiin osana yhteisen toimintakulttuurin jatkuvaa kehittämistä. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi juuri kielellisten käytänteiden reflektointia koko työyhteisössä ja yhteisten käytänteiden luomista (Palviainen ym. 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (kuten myös muiden koulutusasteiden opetussuunnitelmadokumentit) luovat hyvän pohjan kaksikielisen opetuksen toteut-

tamiselle, koska niissä on kieli- ja koulutuspolitiikan kansainvälisen nykypainotuksen mukaisesti nostettu ”kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus” yhdeksi periaatteeksi, jonka mukaisesti toimintakulttuuria kehitetään (OPH 2022: 27). Sopanen (2018) huomauttaa, ettei kielitietoiselle varhaiskasvatukselle anneta ohjausdokumentissa yksiselitteisiä suuntaviivoja, jolloin käsitteen tulkinta jää opettajien vastuulle ja siihen vaikuttaa opettajan oma kielitietoisuus (eng. *teacher language awareness*, Andrews & Svalberg 2017) eli hänen tietonsa, näkemyksensä ja uskomuksensa kielestä, sen piirteistä ja käyttötavoista ja toisaalta sen merkityksestä monikielisessä ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Bergroth & Hansell 2020; Sopanen 2018, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) rakentuu kuitenkin ajatukselle, että kielet ovat läsnä koko ajan ja kaikkialla ja että niillä on keskeinen merkitys yksilön kehitykselle ja oppimiselle. Kielet onkin tärkeä tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksessa, mikä tukee myös kaksikielisen opetuksen toteuttamista. Lisäksi painotetaan, että henkilökunnan tulee toimia kielellisenä mallina lapsille ja tukea lasten kielenkäyttöä luomalla heille monipuolisia tilaisuuksia havainnoida ja käyttää kieliä. Tämä korostuu myös kaksikielisen varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (esim. Genesee & Lindholm-Leary 2013; Mård-Miettinen ym. 2018; Palviainen ym. 2016) ja siksi kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sisältyykin luontevasti varhaiskasvatuksen varsinaisen toimintakielen ja kohdekielen monipuolinen tukeminen (ks. luvut 4 ja 5). Sen sijaan enemmän epävarmuutta opettajissa aiheuttaa lasten monikielisyyden huomioiminen osana kaksikielistä varhaiskasvatusta (Bergroth & Hansell 2020; Hansell ym. 2020; Kirsch ym. 2020). Suomessa monikielisyyden huomioimiseen on kehitetty varhaiskasvatuksen opettajille suunnattuja työkaluja, kuten KieliPeda-työväline (Harju-Luukkainen ym. 2020, ru. *SpråkPeda-verktyget*), jotka soveltuvat myös kaksikieliseen varhaiskasvatukseen.

Tutkimukset (esim. Kirsch ym. 2020; Palojärvi ym. 2021) ovat osoittaneet, että kahden kielen systemaattinen käyttö kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voi toimia ovenavauksena muiden kielten huomioimiselle ja myös kannustaa monikielisiä lapsia tuomaan esiin ja käyttämään omia äidinkieliään. Eräs kielirikasteisen varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa tätä seuraavasti (kirjoittajien käännös, ks. myös Bergroth & Hansell 2020):

(2) **Omalla kielellään**

sen myötä, että käytämme suomea ja ruotsia joka päivä niin se on niin kuin avautunut heille [monikielisille lapsille], että he ovat alkaneet uskaltaa sanoa enemmän esimerkiksi hedelmiä omalla kielellään

Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden huomioimisen ja esiintuomisen ei kuitenkaan kaksikielisessäkin varhaiskasvatuksessa tulisi olla lasten vastuulla, vaan osa kielitietoista toimintakulttuuria kaikissa lapsiryhmissä (Hansell ym. 2020).

4 Kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu pohjoismaiseen EduCare-malliin, jossa yhdistyvät hoito, opetus ja kasvatus (Karila 2016). Varhaiskasvatuksen arki rakentuu monipuolisista toiminnoista, joista osa on kodinomaisia päivittäin toistuvia arjen toimintoja, kuten esimerkiksi ruokailu, pukeutuminen ja riisuutuminen, lepo ja käsien pesu. Osa toiminnoista taas on esimerkiksi aamupiirissä tai leikki- ja toimintatuokioissa tapahtuvaa ohjattua ryhmätoimintaa. Lisäksi suomalaiseen varhaiskasvatukseen sisältyy runsaasti vapaata leikkiä ulkona ja sisällä sekä erilaisia siirtymiä toimintojen välillä. Varhaiskasvatus tarjoaa siis monipuolisia kielenkäyttöympäristöjä ja siten kielennoppimisympäristöjä, joihin niin varhaiskasvatuksen varsinaista kieltä, kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä kuin lasten omia äidinkieliäkin voidaan tuoda (ks. esimerkit 3–10 luvuissa 4 ja 5).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöjen määrittellään tarkoitettavan ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta” (OPH 2022: 28). Tämä mukailee oppimisympäristöjen laajaa määritelmää, jossa huomioidaan niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin ulottuvuus, eli fyysisten tilojen ohella myös toimintakulttuuri, sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus (Manninen 2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) korostaa, että oppimisympäristöjen tulee olla kehittäviä, kiinnostavia ja oppimista edistäviä, ja samalla terveellisiä, turvallisia, esteettömiä ja lapsen ikätason ja kehityksen huomioivia. Ennen kaikkea niiden tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja halua leikkiin, aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen sekä kannustaa oppimiseen leikin, liikunnan ja tutkimisen kautta. Lähtökohtana on, että lapset voivat oppimisympäristössä hyödyntää kaikkia aistejaan (moniaistillisuus) ja koko kehoaan. Jotta tämä saavutettaisiin, kannustetaan oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsinäkökulmaisuuteen. Mieluiten oppimisympäristöjen suunnittelun ja toteuttamisen voisi tehdä yhdessä lasten kanssa, jolloin lapset tuntevat itsensä tervetulleiksi toimimaan päiväkodin eri tiloissa. Oppimisympäristöjen suunnittelu ja toteuttaminen vaatiikin monipuolista ammattitaitoa kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettajalta, jonka tehtävänä on lisäksi huolehtia siitä, että oppimisympäristöt ovat kielellisesti monipuolisia ja stimuloivia. Esimerkiksi aivan kaksikielisen varhaiskasvatuksen alkukuukausina opettajan saattaa olla hyvä tehdä valintoja, joilla lapsille annetaan aikaa uuteen kieleen tutustumiseen päiväkodin tiloissa sen sijaan, että osallistutaan taajaan päiväkodin ulkopuolella järjestettäviin tapahtumiin (Mård-Miettinen ym. 2018).

Kielellinen näkökulma siis korostuu kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, jotka osaltaan kehittävät lasten kielellistä repertuaaria. Siksi oppimisympäristöjen olisi tärkeä tarjota runsaasti aktiviteetteja, jotka tukevat vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Näin lapset voivat havainnoida eri kieliä sekä ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tietojaan ja kehittää näin kielitietoisuuttaan ja kielitaitoaan. Kielitietoisuutta tukevia aktiviteetteja ovat esimerkiksi riittäminen ja loruttelu,

sanojen merkitysten pohtiminen ja tarinoista keskustelu kaverin tai lapsiryhmän kesken sekä erilaiset kieltä kehittävät digitaaliset pelit (Nurmilaakso 2011). Esimerkkinä kielitietoisuutta kehittävästä keskustelusta on alla aamupalatilanne, jossa ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuvat suomenkieliset lapset Ulla, Jussi ja Meri pohtivat ruotsin *korv*-sanaa kielikylpyopettajansa kanssa (esimerkki 3). Opettaja tarjoaa lapsille makkaraa ja nimeää sen ruotsiksi (*korv*, rivi 1), mistä syntyy keskustelu siitä, miten opettaja voi nimetä makkaran suomen korppua muistuttavalla sanalla, kunnes Meri viimein rivillä 19 toteaa, että (ruotsin) *korv*-sana kuulostaa (suomen) *korppu*-sanalta.

(3) **Syyskuu / aamupala** (Savijärvi 2011: 121–122, muokattu)

01	Opettaja:	vassågod (.) jä (.) k(h)orv.
02	Lapset:	ehehehe
03	Opettaja:	mm
04	Ulla:	sehän on makkaraa
05	Opettaja:	mm (.) just de (.) de e korv
06	Jussi:	tää on makkaraa eikä korppua
07	Opettaja:	de e korv
08	Jussi:	hehe korpe
09	Ulla:	ne ei ymmärrä että toi on
10	Opettaja:	mm nå korv
11	Ulla:	se sanoo kurkkua eikä
12	Opettaja:	mhm
13	Meri:	makkalaa eikä kolppua
14	Ulla:	se on tätä makkaraa samaa ma
15	Opettaja:	mm de e just korv
16	Meri:	kyllähän aikuisen pitäisi käsittää et tää on hhh sen
17		on makkalaa eikä kolppua
18	Opettaja:	int
19	Meri:	korv kuulostaa ihan korpulta
20	Opettaja:	int skorpa utan korv

Myös kielellisesti stimuloivaa materiaalia (esim. kirjoja ja pelejä, sana- ja kuvapusseja ja -laatikoita, jotka sisältävät erilaisia lasten leikkeihin soveltuvia hahmoja) voidaan sijoittaa paikkoihin, joissa lapset huomaavat ne ja saavat ne helposti käyttöönsä ja tällä tavoin kannustetaan lapsia käyttämään kieliä monipuolisesti. Esimerkiksi kuvapussit tai laatikot voivat sisältää kuvia tutuista lastenlauluista. Jos kohdekielenä on ruotsi, voi *Bä, bä, vita lamm* (*Bää, bää, karitsa*)-laulusta olla pussissa tai laatikossa kuva valkoisesta karitsahahmosta sekä villasta, takista, hameesta ja villasukista, joiden avulla tuetaan laulutekstin ymmärtämistä ja muistamista. Kuvapusseihin ja -laatikoihin voi myös tuoda sisältöä käsillä olevasta teemasta. Esimerkiksi jos teemana on kevät ja kevään merkit, voi pussissa ja laatikossa olla niiden kevätukkien ja muuttolintujen

kuvia, joihin on tutustuttu ohjatussa toiminnassa. Kuvista voi myös tehdä muistipelin, jonka avulla lapset voivat harjoitella tuttuja kohdekielen sanoja.

Varhaiskasvatus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia paitsi vapaaseen, myös ohjattuun pienryhmätyöskentelyyn, koska varhaiskasvatuksen ryhmässä työskentelee useampi aikuinen. Esimerkiksi yhdessä luetuista kirjoista voidaan keskustella aikuisen johdolla pienryhmissä, mikä antaa lapsille enemmän tilaisuuksia ilmaista ajatuksiaan kuin suuremmassa ryhmässä. Tämä vuorostaan lisää yksittäisen lapsen mahdollisuuksia käyttää kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä.

Kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan hyödyntää koko fyysistä ympäristöä – seiniä, ovia, portaikkoja, lattiaa ja kattoa. Tällä rohkaistaan monipuoliseen kielenkäyttöön. Esimerkissä 4 Meri on ottanut purkista sinisen lapun. Opettaja kysyy ensin, mikä väri on kyseessä (rivi 1), ja pyytää sitten lasta vielä nimeämään huoneesta jotain, jossa on kyseistä väriä (rivi 3). Meri vastaa suomeksi (rivi 4) ja osoittaa seinää, minkä jälkeen opettaja antaa rivillä 5 lapsen sanomalle kohdekielisen vastineen ja vahvistaa vastauksen olleen sisällöllisesti oikein.

(4) **Maaliskuu / aamupäiväpiiri** (Savijärvi 2011: 144, muokattu)

01	Opettaja:	va tog du för en färg
02	Meri:	blå
03	Opettaja:	blå precis blå hh å var hittar du blått
04	Meri:	tos papelissa (osoittaa seinää)
05	Opettaja:	på pappre e de blått jä precis

Fyysiseen ympäristöön voidaan tuki lisätä myös kuvia, tekstejä tai kirjoja, joilla stimuloidaan kaksikielisen opetuksen kohdekielen käyttöä (ks. myös From ym. tässä teemanumerossa).



KUVA 1. Tekstejä kahdella kielellä kielirikasteista (suomi–ruotsi) varhaiskasvatusta toteuttavan ryhmän fyysisissä oppimisympäristöissä.

Kuvassa 1 tekstit ovat identtisiä molemmilla toimintakielillä, mutta kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielimaisemassa voi olla myös yksikielisiä tai sellaisia kaksi- tai monikielisiä tekstejä, joissa samaa sisältöä ei toisteta kaikilla kielillä (Palojärvi ym. 2016; Pesch 2021). Onkin tärkeä, että yksikielisen varhaiskasvatuksen tavoin myös kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielimaisema tukee monikielisten lasten omia äidinkieliä. Kuvassa 1 on myös esimerkki siitä, että oppimisympäristöön on tuotu lasten tekemiä piirroksia, jolloin niiden ja niihin liittyvän tekstin näkeminen saattaa kannustaa lapsia keskustelemaan kuvista keskenään tai opettajan kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan, että lasten ideoiden ja leikkien ohella myös heidän tekemiensä töiden tulisi näkyä oppimisympäristöissä, jotta lapset tuntisivat ympäristön omakseen (OPH 2022). Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa tällä on vielä erityinen (kohde)kielen käyttöä stimuloiva tehtävä.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöinä toimivat paitsi sisätilat myös päiväkodin piha, jossa lapset viettävät runsaasti aikaa päivittäin henkilökunnan kanssa, sekä lähellä oleva luonto tai vaikkapa läheinen leikkipuisto. Kieliä voidaan tehdä luontevasti näkyväksi myös ulkona olevissa oppimisympäristöissä ja täten kannustaa kielten monipuoliseen käyttöön (ks. myös Lilja ym. tässä teemanumerossa). Tällainen aktiviteetti on muun muassa esimerkissä 5 kuvattu väribongaus. Alkuperäisessä aktiviteetissa kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja vahvistaa ryhmän maahanmuuttotustaisten lasten suomen kieltä ja aktiviteetti tapahtuu päiväkodin sisätiloissa. Käsikirjassa (Kangasvieri ym. 2021), jossa aktiviteetti kuvataan, annetaan kuitenkin vihje, että aktiviteetin voi yhtä lailla toteuttaa ulkona ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekielellä. Aktiviteetin voi myös toteuttaa monikielisesti käyttäen siinä myös lasten omia äidinkieliä.

(5) **Väribongaus tabletilla** (Kangasvieri ym. 2021: 117–118)

Opettaja kertoo lapsille suomeksi, että seuraavaksi he saavat ottaa tabletilla kuvia valitsemistaan väreistä. Opettaja antaa kullekin lapselle oman tabletin ja lähtee yhdessä lasten kanssa bongamaan värejä eri puolilta päiväkotia. Lapset saavat itse valita, mistä väreistä he haluavat ottaa kuvia ja halutessaan myös vaihtaa välillä kuvattavaa väriä kertomalla, mitä väriä he haluavat seuraavaksi kuvata.

Toiminnan aikana lapset spontaanisti alkavat auttaa toisiaan ja opettaja kehuu heitä tästä. Välillä opettaja myös kysyy, haluavatko he vaihtaa kuvattavaa väriä ja mitä värejä he haluaisivat kuvata seuraavaksi sekä kannustaa lapsia juttelemaan keskenään ja auttamaan toisiaan. Hän antaa asiasta myönteistä palautetta.

Kun lapset ovat jonkin aikaa kiertäneet päiväkodin eri tiloissa kuvaamassa eri värejä, opettaja pyytää lapsia palaamaan samaan huoneeseen, josta he lähtivät. Palattuaan takaisin opettaja ja lapset istuvat pöydän ääreen. Opettaja pyytää lapsia kertomaan, minkä värisiä asioita kuvissa on ja mistä kuvat ovat. Opettaja kehuu lapsia suomeksi ja kysyy välillä myös kuvaan liittyviä tarkentavia kysymyksiä käyttäen olennaisia käsitteitä kuten: "Oliko se ylhäällä vai alhaalla?"

Yllä mainittujen oppimisympäristöjen lisäksi yhä tärkeämmiksi ovat muodostuneet digitaaliset oppimisympäristöt (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Nämä toimivat hyvinä monipuolisen tiedon lähteinä silloin, kun lapset voivat valita miten he mieluiten vastaanottavat tietoa tai tehtävien ohjeistuksia. Digitaalisissa oppimisympäristöissä voi olla esimerkiksi audiaalinen tai visuaalinen tehtävän ohjeistus. Audiaalinen ohje kohdekielillä voi olla haastava kaksikieliseen varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille, mutta yhdessä visuaalisen tiedon kanssa myös kohdekieliset ohjeet voivat avautua heille helpommin. Esimerkiksi digitaaliset sovellukset voivat samalla kertoa ja näyttää, miten tehtäviä tehdään. Opettajat voivat myös itse tehdä videoita, jotka ohjeistavat lapsia vaikkapa askartelussa. Lapset saavat samalla sekä audiaalista että visuaalista tukea toimintaan ja voivat pysäyttää videon valittuun kohtaan tai tarvittaessa toistaa jonkun kohdan. Varhaiskasvatuksessa käytettävien digitaalisten työkalujen valinnassa on muiden materiaalien tavoin tärkeä ottaa huomioon sekä lasten ikä ja kielitaito että kiinnostuksen kohteet (ks. esimerkki 4 yllä), joten opettajilla tulisi olla aikaa perehtyä työkaluihin ja materiaaleihin ennen niiden käyttöä lasten kanssa. Varhaiskasvatuksessa yleisesti käytössä on sekä pelillisiä sovelluksia (esim. *Moka Mera Lingua*, Moilo 2022) että digitaalisia kuvakirjapalveluja (esim. *Lukulumo*, ru. *Polyglutt*, ILT Education 2022a, 2022b). Tällaiset sovellukset soveltuvat hyvin myös kaksikieliseen varhaiskasvatukseen, koska ne tukevat kielen kehitystä.

5 Kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielellisiä käytänteitä

Kuten johdannossa todettiin, on kohdekieli kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa samaan aikaan sekä oppimisen kohde että vuorovaikutuksen väline. Kieltä opitaan osallistumalla mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. Kuten luvussa 3 todettiin, varhaiskasvatuksessa toiminnallisuus ja leikkisyys ovat lasten ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymisen pohjana ja kieli nähdään osana sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja.

Etenkin Suomessa on tehty runsaasti tutkimusta varhaiskasvatuksessa toteutettavan kaksikielisen opetuksen toiminnallisista menetelmistä ja toisen kielen oppimisen prosesseista. Tutkimuksella on avattu muun muassa merkitykselliseen vuorovaikutukseen osallistumisen kautta tapahtuvaa uuden kielen haltuunottoa. Esimerkki 6 on Savijärven (2012) tutkimuksesta, jossa ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuva suomenkielinen lapsi, Santtu, poimii kielikylpyopettajan ruotsinkielisestä puheesta sanan *sylt* omaan käyttöönsä:

(6) **Paljon sylt** (Savijärvi 2012, muokattu)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 01 | Opettaja: | men lite sylt sen också när du har lite gröt |
| 02 | Santtu: | må haluan paljon sylt |

Savijärvi osoitti tutkimuksessaan, että ensimmäisenä kielikylpyvuonna lapset käyttäytyivät Santun tavoin, eli poimivat opettajien puheesta ruotsinkielisiä ilmauksia omaan suomenkieliseen puheeseensa. Toisena vuonna lapset alkoivat esimerkin 7 Anun ja Lean tapaan jo muodostamaan pidempiä ruotsinkielisiä virkkeitä:

(7) **Komma å baka** (Savijärvi 2012, muokattu)

- | | | |
|----|-----------|--------------------------------------|
| 01 | Opettaja: | står Mallu i kö för att komma å baka |
| 02 | Anu: | ja vill komma å baka. |
| 03 | Opettaja: | jo du får komma som nästa Anu |
| 04 | Lea: | ja vill också komma å baka |

Esimerkissä 6 Anu ja Lea käyttävät paitsi opettajan vuorossa (*komma å baka*) ja toisen lapsen edellisessä vuorossa (*ja vill*) kuulemiansa ilmaisuja myös lisäävät kumpikin ilmaisuun omia aineksia (Anu: *ja vill* ja Lea: *också*). Jotta lapset voivat poimia kohdekieltä omaan käyttöönsä, edellyttää se, että opettaja esimerkkien 6–7 opettajan tavoin sanallistaa jatkuvasti lasten ja omaa toimintaansa kohdekielellä. Schwartz (2021b) käyttääkin kaksikielisen opetuksen opettajasta termiä *proactive agent*, millä hän viittaa siihen, että opettajan on toiminnallaan luotava lapsille tilanteita, joissa he pääsevät monipuolisesti niin kuulemaan kuin myös käyttämään kohdekieltä. Samaa periaatetta voi soveltaa myös koulujen kielenopetukseen, eli kielenopettaja voi esimerkiksi sanallistaa toimintaa kohdekielellä ja tätä kautta luoda luontevia ja monipuolisia tilanteita kohdekielen käyttämiselle.

Opettajilla on varhaiskasvatuksessa merkittävä rooli kielen kehityksen tukemisessa ja stimuloinnissa. Tämä on erityisen merkityksellistä kaksikielisessä opetuksessa tehtäessä kohdekielestä näkyvää. Pitkään oli vallalla ajatus siitä, että tehokkain kaksikielisen varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu kielten tiukkaan erotteluun, jossa yksi opettaja käyttää vain yhtä kieltä kommunikoidessaan lasten kanssa, kuten esimerkkien 6–7 kielikylpyopettaja tekee. Pääsääntöisesti enemmistökieliselä lapsille suunnattu vähemmistökielen kielikylpyopetus (esim. ruotsin kielen kielikylpy Suomessa) perustuu edelleen vahvasti tälle ajatukselle. Esimerkiksi Ballinger ym. (2017) painottavat, että vähemmistökielen kielikylpy (esim. ruotsi Suomessa tai ranska Kanadassa) on sellainen oppimisen konteksti, jossa on tärkeä tukea vähemmistökielen asemassa olevan kielikylpykielen oppimista mahdollisimman yksikielisellä opetuksella, jotta tästä kielestä kehittyä oppilaille vahva oppimisen kieli. Tätä korostetaan kielikyllyn osalta myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022; ks. myös Bergroth 2016).

Kielten erottelun rinnalla entistä enemmän huomiota ovat saaneet sellaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintatavat, joissa kieliä käytetään dynaamisesti ja joissa henkilökunta toimii monikielisen kielenkäyttäjän mallina (Hansell & Björklund 2022; Mård-Miettinen ym. 2023; Palojärvi ym. 2021; Palviainen ym. 2016; Pontier ym. 2020). Esimerkeissä 8–10 havainnollistetaan opettajien toimintaa ruotsinkielisen päiväkodin kielirikasteisessä varhaiskasvatuksessa, jonka kohdekielenä on suomi ja

jonka opettajat toimivat kaksikielisesti käyttäen päivittäin molempia kieliä päiväkodin arjessa (ks. myös Hansell & Björklund 2022). Esimerkissä 8 harjoitellaan opettajajoh-
toisessa leikissä värejä kohdekielellä. Opettaja pyytää lapsia vuorotellen hakemaan
tietyn värisen esineen. Lapset voivat hakemalla esineen osoittaa ymmärrystään ja
osallistua kohdekieliseen toimintaan ilman, että heidän on välttämätöntä puhua tätä
kieltä. Niille, jotka haluavat, tarjotaan kuitenkin myös mahdollisuus käyttää kohdekieltä
esimerkiksi toistamalla opettajan mainitsemia värejä.

(8) **Punainen esine**

01	Opettaja:	den leken har vi lekt många gånger (.) att- minä
02		sanon että hae jotain- keltaista sinistä- ja
03		sitten te saatte vuorotellen hakea (.) mm:
04		(.)[namn] voisitko hakea jotain punaista (.)
05		hakisitko jotain punaista?
06	Lapsi:	du får se där-
06	Opettaja:	hae punainen esine (.) mm:: (.) tähän oli
07		punainen esine joo

Kohdekieltä käytetään myös erilaisissa arjessa toistuvissa tilanteissa, jolloin tilanteen
tuttuus ja konkreettisuus auttavat lapsia ymmärtämään kieltä ja myös itse käyttämään
sitä. Esimerkissä 9 opettaja esittää lapselle kysymyksiä kohdekielellä (rivit 1 ja 3–4).
Lapsi vastaa sekä ruotsiksi (rivi 2) että kohdekielellä eli suomeksi (rivi 5). Vaikka lapsen
kohdekielen käytössä näkyy osin varhaiskasvatuksen toimintakielen vaikutus (rivi 2
gurkku, ru. gurka, su. kurkku), pystyy lapsi tutun tilanteen ja opettajan antaman mallin
avulla käyttämään kohdekieltä oman tahtonsa ilmaisuun, kuten esimerkeissä 6 ja 7 yllä.

(9) **Ost och gurkku**

01	Opettaja:	mitä sinä haluat näkkileivän päälle?
02	Lapsi:	ost och gurkku
03	Opettaja:	juustoa (.) hyvä (.) kuinka monta kurkkua (.)
04		yksi kaksi tai kolme?
05	Lapsi:	kolme
06	Opettaja:	kolme kappaletta (.) niin paljon (5s) ole hyvä

Silloinkin, kun kohdekieltä opitaan osana toimintaa ja vuorovaikutusta, voi opettaja
joissain tilanteissa kohdentaa eksplisiittisen huomion kieleen (Hansell & Björklund
2022). Esimerkissä 10 kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja auttaa lapsia pukeu-
tumaan ja käy samalla kunkin kanssa läpi värejä, jotka ovat tulleet lapsille tutuiksi sekä
varhaiskasvatuksen varsinaisella toimintakielellä (ruotsi) että kaksikielisen opetuksen
kohdekielellä (suomi) (ks. esimerkki 8). Lisäksi tilanteen konkreettisuus (lapsen punai-
nen takki) tukee lasta opettajan kysymyksen ymmärtämisessä (rivi 1). Opettaja käyttää

kyseisessä tilanteessa systemaattisesti kohdekieltä sekä odottaa lapselta vastausta kohdekielellä kannustaen ja tukien tätä sen käytössä:

(10) **Minkälainen väri**

01	Opettaja:	mink- [nimi] minkälainen väri tämä on sun takkis
02	Lapsi:	röd
03	Opettaja:	ja mitä se on suomeksi? (.) puu-
04	Lapsi:	puneina
05	Opettaja:	punai-
06	Lapsi:	nen
07	Opettaja:	hyvä (.) kiitos

Esimerkin 10 kaltaisissa päivittäin toistuvissa arjen tilanteissa on mahdollista kartoittaa, kuinka hyvin lapset ymmärtävät, muistavat ja osaavat tuottaa opettajajohtoisissa tilanteissa esiteltyä kohdekielen sanastoa. Vaikka lasten kielitaidolle ei ole asetettu oppimistavoitteita, tietää opettaja sanaston olevan lapsille tuttua, koska aihepiiriä on käsitelty useasti aamupiireissä, lauluissa ja opettajajohtoisessa toiminnassa ja leikeissä. Opettaja voi näin kannustaa lasta myös kielen tuottamiseen (rivi 3) ja tarvittaessa tukea lasta siinä eri tavoin (rivit 3 ja 5) (ks. myös Hansell & Björklund 2022; Palojärvi ym. 2016). Samankaltaisia toimintatapoja voi soveltaa myös esimerkiksi varhaiseen kielenopetukseen koulussa etenkin silloin, kun kielenopetus on yksittäisen oppitunnin sijaan hajautettu ja integroitu osaksi eri aineiden opetusta, kuten monet koulut tekevät (Mård-Miettinen ym. 2021).

6 Tulevaisuuden näkökulmia

Tässä artikkelissa olemme kuvanneet kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja käytänteitä osana kielikasvatuksen jatkumoa. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa yhdistyvät toisen kielen oppimisen varhainen aloitusikä ja opetuksen intensiteetti, mikä tekee siitä otollisen institutionaalisen tilan tukea lapsen kielitietoisuuden kehittymistä ja hänen motivaatiotaan toisen kielen oppimiseen. Tämä tarkoittaa, että kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan parhaimmillaan luoda hyvä pohja kielenoppijaiden titeetin kasvattamiselle ja myöhemmälle kielen oppimiselle (Baker & Wright 2021; Nikolov & Lugossy 2021; Schwartz 2021a). Parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi on kuitenkin tärkeää, että kaksikielistä varhaiskasvatusta toteutetaan siten, että se on osa kielikasvatuksen suunnitelmallista jatkumoa.

Varhaisessa iässä aloitettua kaksikielistä opetusta pidetään yleisesti positiivisena ilmiönä etenkin yksilön ja yhteisön näkökulmista, vaikka se osaltaan myös luo ja ylläpitää yhteiskunnan kielipolitiikkaa, jossa tietyt kielet näyttävät tärkeitä kuin toiset (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Tämä ristiriita

johtuu siitä, että kaksikielistä opetusta tarjotaan pääsääntöisesti kansainvälisillä kielillä (erityisesti englanti, mutta Suomessa myös esim. saksa ja venäjä) tai kansallisilla/paikallisilla vähemmistökielillä (Suomessa esim. ruotsi, vahvasti ruotsinkielisissä kunnissa suomi, saamelaisten kotiseutualueella saamen kielet). Lisäksi kaksikielisen opetuksen tutkimuksessa ovat huomion keskipisteenä olleet ennen kaikkea toiminnassa käytetyt kielet, eivätkä niinkään siihen osallistuvien monikielisten lasten omat äidinkielet, vaikka etenkin kielirikasteiseen opetukseen osallistuu myös taustaltaan monikielisiä lapsia (Sjöberg ym. 2018). Kaksikielisen opetuksen opettajat kokevat samanlaisia haasteita monikielisten lasten omien äidinkielten ja yhteiskunnan kielellisen moninaisuuden huomioimisessa kuin yksikielisen opetuksen opettajat, joten jatkossa olisikin tärkeää, että myös kaksikielistä varhaiskasvatusta ja opetusta tutkitaan entistä enemmän monikielisen, eikä ainoastaan kaksikielisen toiminnan viitekehyksessä.

Kirjallisuus

- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Andrews S. & A. M-L. Svalberg 2017. Teacher language awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3. painos.). Cham: Springer, 219–231.
- Baker, C. & W. E. Wright 2021. *Foundations of bilingual education and bilingualism. 7th edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballinger, S., R. Lyster, A. Sterzuk & F. Genesee 2017. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 30–57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- Bergroth, M. 2016. Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (1), 86–107. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bergroth, M. & K. Hansell 2020. Language-aware operational culture: developing in-service training for early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14 (1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Enever, J. (toim.) 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- 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. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen>
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–103. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hansell, K. & S. Björklund 2021. Koulutusasteiden väliset siirtymät kaksikielisessä opetuksessa. Teoksessa T. Kangasvieri, L. Lempel, A. Palojärvi, & J. Moate (toim.) *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehittämistyöhön* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 34–35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Hansell, K. & S. Björklund 2022. Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: analysis of teacher interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11 (1), 179–203. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013>
- Hansell, K., A. Palojärvi, S. Björklund & M. Pärkkä 2020. Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyyteen>

- Harju-Luukkainen, H., M. Gyekye, N. Thurin, N. Kekki & M. Tyrer (toim.) 2020. *Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. KieliPeda-työväline*. Turku: Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- ILT Education 2022a. *Lukulumo - - monikielinen kuvakirjapalvelu varhaiskasvatukseen*. <https://www.ilteducation.fi/palvelumme/lukulumo/>
- ILT Education 2022b. *Polyglutt förskola - Flerspråkig digital bilderbokstjänst för förskolan*. <https://www.inlasningstjanst.se/tjanster-for-larare/polyglutt-forskola/>
- Kangasvieri, T., L. Lempel, A. Palojärvi & J. Moate (toim.) 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehittämistyöhön / Karta och kompass för innovativ språkpedagogik: steg på vägen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kirsch, C., G. Aleksić, S. Mortini & K. Andersen 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4), 319–337. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Lantolf, J. & S. L. Thorne 2007. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. van Patten & J. Williams (toim.), *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 201–224.
- Manninen, J. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehisto, P., D. Marsh & M. J. Frigols 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Mihaljevic Djigunovic, J. & S. Letica Krevelj 2021. From preprimary to primary learning of English as a foreign language: coherence and continuity issues. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 613–639. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1
- Moilo 2022. *Moka Mera Lingua. Kieliä opettava sovellus lapsille*. <https://mokamera.com/fi/>
- Muñoz, C. & D. Singleton 2019. Age and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin, *Twelve lectures on multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 213–230.
- Mård-Miettinen, K., M. Bergroth, M. Savijärvi & S. Björklund 2018. Svenska som andraspråk - språkbud i Finland. Teoksessa P. Björk-Willén (toim.) *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, 90–106.
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportit ja selvitykset 2021:12. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti-suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf
- Mård-Miettinen, K., A. Palojärvi, K. Hansell, K. Skinnari & J. Moate 2023. The multiplicity of pre-primary CLIL in Finland. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (toim.) *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 170–183, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-11>
- Nikolov, M. & R. Lugossy 2021. A Critical overview of research methods used in studies on early foreign language education in pre-schools. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 221–257. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1

- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 31–41. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OPH 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Otto, A. & B. Cortina-Pérez 2023. CLIL-ing pre-primary education. Towards a holistic approach to implement CLIL in early childhood education. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (toim.) *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_1
- Palojärvi, A., K. Mård-Miettinen, M. Koivula & N. Rutanen 2021. Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (3), 121–146. <https://journal.fi/jecer/article/view/114173>
- Palojärvi, A., Å. Palviainen, K. Mård-Miettinen & S. Helldén-Paavola 2016. "Kiitos. Lite blåbär?": kaksikielinen pedagogiikka käytännössä. Teoksessa A. Palojärvi, Å. Palviainen & K. Mård-Miettinen (toim.) *Suomeksi ja ruotsiksi. Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 23–46.
- Palviainen, Å. & K. Mård-Miettinen 2015. Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education*, 29 (5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., E. Protassova, K. Mård-Miettinen & M. Schwartz 2016. Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, S. Sjöberg & K. Mård-Miettinen 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Pesch, A. M. 2021. Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*. 29 (3), 363–380, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>
- Pontier, R. W., I. D. Boruchowski & L. I. Olivo 2020. Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education contexts: a critical review of the literature. *Journal of Culture and Values in Education*, 3 (2), 158–178. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.18>
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka – monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Helsinki: Vastapaino, 121–148.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Savijärvi, M. 2012. Toisen kielen taitajaksi kielikylpypäiväkodissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/touko-kesakuu-2012/>
- Schwartz, M. 2021a. Early language education as a distinctive research area. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 1–26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1

- Schwartz, M. 2021b. Language-conductive strategies in early language education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 641–668.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1
- Sharmahd, N., J. Peeters, K. Van Laere, T. Vonta, C. De Kimpe, S. Brajkovic, L. Contini & D. Giovannini 2017. *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sjöberg, S., K. Mård-Miettinen, A. Peltoniemi & K. Skinnari 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K. & S. Sjöberg 2018. *Varhaista kielenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Sopanen, P. 2022. Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (1), 21–44.
<https://apples.journal.fi/article/view/107280/71666>
- Swain, M. & S. Lapkin 2013. A Vygotskyan sociocultural perspective on immersion education. *Journal of immersion and content-based language education*, 1 (1), 101–129.
- Äärelä, R. 2016. *"Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli". Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 335. Rovaniemi: Lapin yliopisto.