

# Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä – Mihin suunta tulevaisuudessa?

---

**Heidi Harju-Luukkainen**

*Helsingin yliopisto, s-posti: heidi.harju@helsinki.fi  
Finland*

**TIIVISTELMÄ:** Kielikylpy käsitteenä on muuttunut Suomessa yli 20-vuotisen taipaleensa aikana. Se voidaan nähdä nykyisellään yläkäsitteenä monille erityyppisille ruotsinkielisille kielenoppimisen ohjelmille. Tässä artikkelissa tarkastellaan aluksi kielikylvyn määritelmää sekä kielikylvyn keskeisiä periaatteita. Tämän jälkeen tehdään katsaus kielikylpytutkimuksiin varhaiskasvatuksen kentällä. Artikkelin tarkoituksena on luoda yleiskuva kielikylvystä käsitteenä sekä varhaiskasvatukseen suuntautuneesta tutkimuksesta Suomessa. Kielikylpyä on tutkittu varsin vähän ottaen huomioon sen nykyinen levinneisyys ja suosio. Lingvistinen tutkimus on ollut tässä vallitsevaa. Kielikylvyn määrittelyyn, didaktiikan kehittämiseen tai opettajan koulutukseen käytännön tasolla ei ole kiinnitetty riittävä huomiota. Suomalaiseen kielikylpyyn kohdistuvan kasvatustieteellisen tutkimuksen voidaan siis sanoa olevan pitkälti vielä lapsen kengissä ja kehityskohteita olevan useita.

**Asiasanat:** *Kielikylpy, didaktiikka, varhaiskasvatus*

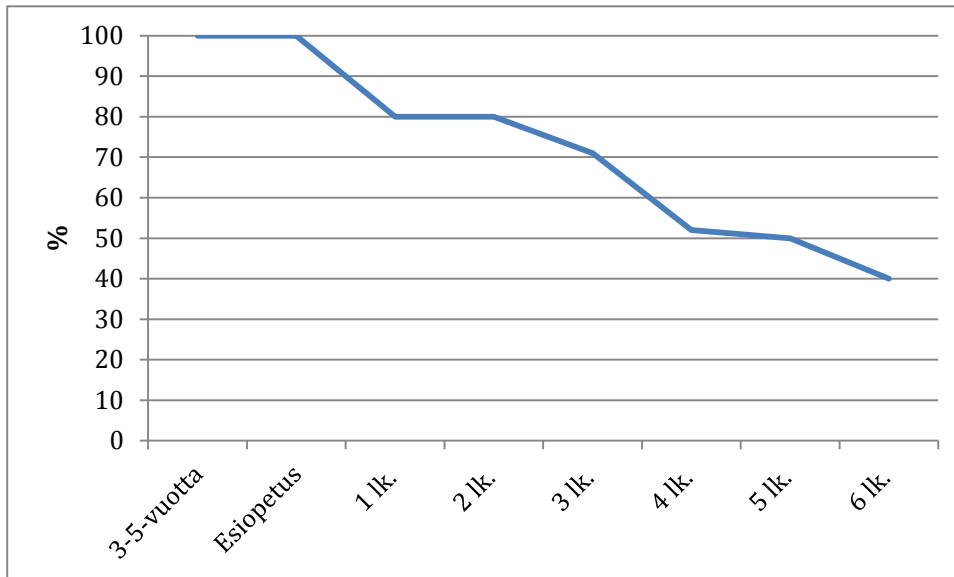
**ABSTRACT:** The definition of language immersion has been reshaped during its over twenty year history in Finland. Today, it can be seen as a major concept for many different types of Swedish immersion programmes. In this article I firstly discuss the definition of language immersion and its central principles. Secondly, I give an overview of research conducted into language immersion in the field of early childhood education. The purpose of this article is not only to provide a general definition of language immersion but also to provide an overview of studies conducted in the field of early childhood education. Language immersion has provoked relatively little research interest in Finland, considering the number of children involved in the programme. Linguistic related research has been the dominant research area. Consequently, insufficient attention has been given to the definition of language immersion, the development of didactics and practical teacher education. Finnish educational immersion research is still quite modest, and there are many areas in need of development.

**Keywords:** *language immersion, didactics, early childhood education*

## Kielikylvyn määritelmä ei ole yksiselitteinen

Kielikylvy (language immersion, språkbad) käsitteenä on vaikea määritellä. Tämä johtuu siitä, että käsite on sateenvarjomainen, sellainen, jonka alle voidaan asettaa useita erilaisia kielikylvyohjelmia (vrt. Stakes, 2005, 41). Näin ollen sekä Suomesta että maailmalta on löydettävissä monenlaisia kielikylvymalleja. Suomessa kunnat ovat nykyisellään sopeuttaneet, meillä suosituimmasta kanadalaismalliin pohjautuvasta varhaisesta täydellisestä kielikylvystä, omiin tarpeisiinsa sopivia kielenoppimisen malleja (Harju-Luukkainen, 2013). Yksi tällainen malli löytyy Kauniaisista, jossa toteutetaan varhaisista osittaista kielikylvyä (Harju-Luukkainen ym., 2011). Erilaisilla malleilla on erilaisia tavoitteita ja erityispiirteitä. Nämä erityispiirteet vaikuttavat merkittävästi siihen, millaiseksi vuorovaikutus ja sen seurauksena myös vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen muotoutuvat (Savijärvi, 2013). Tästä johtuen erilaiset mallit tuottavat lapsille lopputuloksena erilaista osaamista ruotsin kielessä (Harju-Luukkainen ym., 2011).

Kielikylvyohjelmia voidaan pyrkiä erottelamaan erilaisin perustein, ja usein tämä jako tehdään karkeasti aloitusajankohdan mukaan (ks. Cummins, 1979, 1998; Baker, 2006, 245–250). Varhainen täydellinen kielikylvy (early total immersion) on todettu tehokkaimmaksi sekä myös suosituimmaksi kielikylvymenetelmäksi sekä Kanadassa että Suomessa (ks. Baker, 2006; Laurén, 1998, 2002). Lapset aloittavat kielikylvyn Kanadassa 5-vuotiaana, Suomessa kuitenkin usein jo 3-vuotiaana. Ruotsin kieli on ainoa kieli, jota lapset päivähoitossa sekä esiopetuksessa kuulevat henkilökunnan puhuvan. Näin ollen kaikki vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä tapahtuu ruotsinkielellä. Kouluun siirryttäessä vieraiden kielten ja äidinkielen osuus vuorovaikutuksessa kasvaa asteittain siten, että alakoulun viimeisellä luokalla ruotsinkielistä opetusta on noin puolet (Ks. Laurén, 1998, 2000). Kuviossa 1 on esitetty ruotsin kielen altistuksen prosentuaalinen määrä kielikylvyn eri vaiheissa. Kuvaaja on muodostettu Espoossa toteutettavan erään päiväkodin ja koulun varhaisen täydellisen kielikylvyn mallin pohjalta.



KUVIO 1 Ruotsin kielellä tapahtuvan opetuksen prosentuaalinen osuus

Varhainen osittainen (early partial immersion) kielikylpy alkaa päiväkotiiässä ja poikkeaa nimensä mukaisesti varhaisesta täydellisestä kielikylvystä kieleen käytetyn opetusajan perusteella. Eri kielikylvymalleissa lapset altistuvat ruotsin kielelle eri määriä (Ks. tarkemmin Genesee, 1988; Laurén, 1998, 2000.) Viivytetyssä kielikylvyssä (delayed immersion tai Intermediate immersion) puolestaan kielikylpyopetus aloitetaan myöhemmässä vaiheessa. Tässä mallissa ruotsin kieli integroidaan opetukseen oppilaiden ollessa neljännellä tai viidennellä luokalla. Viivytetyssä kielikylvymallissa oppilaat oppivat lukemaan äidinkiellellään ja heille saatetaan antaa myös opetusta ruotsin kielessä ennen varsinaisen kielikylvyn aloittamista (ks. tarkemmin Snow, 1990). Myöhäinen kielikylpy (late immersion) on opetusohjelma, jossa ruotsin kieli integroidaan opetukseen vasta alakoulun lopussa tai yläkoulun alussa. (Ks. yhteenveto kielikylvymalleista mm. Baker, 2006; Laurén, 1998, 2000.) Tällainen keinotekoinen jaottelu eri mallien välillä on mahdollista teoriassa, mutta käytännössä niiden erottelu toisistaan voi olla vaikeaa.

Koska kielikylpy käsitteenä kokoaa allensa monenlaisia kielenoppimisen malleja, on syytä huomata, että kielikylvystä puhuttaessa sillä tarkoitetaan usein eri asioita eri konteksteissa. Miettinen ym. (2013) huomauttavatkin, että kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen (usein myös käytetty termiä CLIL -opetus) tilanteen hahmottamista vaikeuttaa kielikylpyopetuksesta ja vieraskielisestä opetuksesta käytettyjen nimitysten kirjo. Kielikylvyssä pääasiallinen opetettava vieras kieli on ruotsi tai suomi. Vieraskielisessä opetuksessa puolestaan tämä on jokin muu, kuten esimerkiksi englanti. Vieraskielinen opetus rinnastetaan usein puheessa kielikylvyyden ymmärrettävistä syistä. Menetelmällisesti eroja näiden ohjelmien välillä ei välttämättä ole löydettävissä. Yksi tärkeä

ero kielikylvyn ja vieraskielisen ohjelman välillä on kielikylvyssä opetettavan ruotsin kielen asema Suomessa. Ruotsin kielen lainsäädännöllinen asema mahdollistaa kielikylvylle luonnollisen sulautumisen Suomeen: autenttisen ruotsinkielisen oppimateriaalin saatavuuden, Suomessa koulutetun opetushenkilökunnan saatavuuden ja ruotsinkielen käytön käytännön tilanteissa.

Kielikylvyn käsitettä käytetään myös kansainvälisesti paljon maailmalla ohjelmista, jotka poikkeavat radikaalisti Suomessa pääasiassa toteutettavan varhaisen täydellisen kielikylvyn periaatteista. Amerikassa termiä voidaan käyttää muun muassa ohjelmista, joissa kielikylvypetuksen avulla pyritään sulauttamaan maahanmuuttajia valtakulttuuriin (engl. submersion). (Ks. Baker 2006, Lauren, 2000.)

## Kielikylvyn osallistuvat lapset

Kielikylvyä esiintyy pääasiassa Suomen rannikkoseuduilla muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (Kangasvieri ym., 2011). Näin ollen kielikylvyä esiintyy alueilla, joilla sijaitsee myös ruotsinkielinen vähemmistö Suomessa. Vaasan yliopiston tekemän selvityksen mukaan kielikylvyn osallistuu vuosittain kaikkiaan 4500 lasta (Bergroth & Björklund, 2013). Tulevaisuudessa näyttäisi siltä, että tämä lapsimäärä tulee lisääntymään. Kangasvieren ym. (2011) tekemän kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen tilanekartoituksen mukaan lähes puolessa vastanneista kunnista ollaan lisäämässä kielikylvypetusta lähitulevaisuudessa.

Kielikylvyä on markkinoitu siten, että osallistuminen siihen on kaikille perheille mahdollista. Tämä ei kuitenkaan näytä olevan totta ainakaan pääkaupunkiseudulla, ja kielikylvyn hakeutuukin alueesta riippuen erilaisia perheitä. Espoossa, missä kielikylvyä esiintyy pääasiassa alueilla, joilla perheiden sosioekonominen asema on hyvä, on myös kielikylvyn osallistuvien lasten vanhempien koulutusprofiili poikkeuksellinen muuhun väestöön verrattuna (Harju-Luukkainen, 2007; Mård, 1994). Harju-Luukkaisen tutkimuksesta kävi ilmi, että 59,2 prosenttia Espoossa kyselyyn vastanneista äideistä ja 65,2 prosenttia isistä oli saanut yliopistokoulutuksen. Harju-Luukkaisen (2013) mukaan tämä heijastuu myös kielikylvylasten oppimistuloksiin, mikä tulee pitää mielessä tutkimustuloksia tulkittaessa. Suomessa lapsen sosioekonominen asema selittää mm. PISA 2009 -tutkimuksen tulosten mukaan hieman alle 10 prosenttia oppilaiden välisestä vaihtelusta esimerkiksi lukutaidon osalta (ks. Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011). Kuitenkin Vaasan seudulla Vesterbackan (1991) mukaan kielikylvykouluun osallistuvien lasten perheiden sosioekonominen profiili ei poikkea alueen muusta väestöstä.

Perheille ei myöskään aseteta minkäänlaisia vaatimuksia kielikylpyosaamisen suhteen. Perusolettamus kielikylvyssä kun on, että vanhemmat puhuvat lapsilleen suomea. Kuitenkin Harju-Luukkaisen (2007) ja Swanströmin (2008) (ks. myös Harju-Luukkainen, 2008) tutkimuksissa on nähtävissä, että 3–5 % vanhemmista käyttää ruotsia lastensa kanssa kommunikoidessaan. Sitä, missä määrin ruotsin kieltä käytetään, ei näissä tutkimuksissa ole selvitetty. Huolimatta siitä, että osa vanhemmista pyrkii tukemaan myös ruotsin kielen kehitystä, näyttäisi siltä, että kielikylpyvanhemmat työskentelevät määrätietoisesti erityisesti lasten äidinkielen tukemiseksi, ainakin varhaiskasvatuksen vuosi-ina. Tällöin yli 70 prosenttia kielikylpyvanhemmista Espoossa ilmoitti tukevansa lasten äidinkielen kehitystä (Harju-Luukkainen, 2007, ks. myös Mård, 1994).

## **Kielikylvyn keskeisimmät periaatteet**

Kielikylpytoimintaa kentällä määrittävät yhtäältä lait ja ohjausasiakirjat, mutta toisaalta kielikylvyn keskeiset periaatteet, jotka ovat löydettävissä kielikylpykirjallisuudesta. Näin ollen jokaisen maan lainsäädäntö ja ohjausasiakirjat vaikuttavat siihen, millaiseksi kielikylpy kussakin maassa pääasiallisesti muotoutuu, kielikylpykirjallisuudesta löydettävistä perusperiaatteista huolimatta. Seuraavaksi pyrin hahmottamaan kielikylpyä menetelmänä yhtäältä ohjausasiakirjojen muodostaman kuvan sekä toisaalta kielikylpykirjallisuudesta esiin nousevien piirteiden avulla.

### **Lait ja ohjausasiakirjat muodostavat löyhän raamin kielikylvyn toteuttamiselle**

Kielikylpyperiaatteella toteutettava päivähoito ja esiopetus noudattavat luonnollisesti samoja lakeja, asetuksia sekä ohjausasiakirjoja kuin muutkin varhaiskasvatuksen yksiköt Suomessa. Vaikka kielikylpy ei ole saanut paljoa huomiota ohjausasiakirjoissa, on kielikylvystä löydettävissä mainintoja sekä varhaiskasvatuksen perusteista (Stakes, 2005) että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2010).

Kielikylpy vakiintui osaksi varhaiskasvatusta, kun varhaiskasvatuksen perusteet (Stakes, 2005, 41) täsmensivät kielikylpyyn perustuvan varhaiskasvatuksen. Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan ”Kielikylpyä voidaan järjestää toisella kotimaisella tai vähemmistökielellä kolmen vuoden iästä lähtien, pääsääntöisesti lapsille, joiden äidinkieli on paikkakunnan enemmistökieli.”. Myös äidinkielen tukemiseen sekä oppimiseen otetaan kantaa huomioiden aloitusajankohta ”... jolloin äidinkielen taidot ovat kehittyneet niin, ettei uuden kielen oppiminen vaikuta kielteisesti äidinkielen kehitykseen”. Varhaiskasvatuksen perusteet myös painottavat, että kielikylvyssä tulee yhdessä vanhem-

pien kanssa turvata lapsen oman äidinkielen ikätasoinen kehittyminen. Myös kunnan tulee kantaa oma vastuunsa kielikylvyn jatkumosta varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan seuraavasti: ”Kunnan tulee varmistaa, että varhaiskasvatuksessa aloitettu kielikylpy voi jatkua perusopetuksessa.” Näin ollen varhaiskasvatuksen perusteet (Stakes, 2005, 41) ottavat kantaa vain kielikylvyn aloitusajankohtaan, äidinkielen tukemiseen sekä kielikylvyn jatkumiseen perusopetuksessa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2010) painotetaan puolestaan toimijan vastuuta kielikylvystä tiedottamisessa sekä nostetaan esiin eri aspekteja ruotsinkielen tavoitteista liittyen lasten kielenoppimiseen. Tässä tärkeää on, että lapsen huoltaja saa riittävää tietoa käytettävästä kielikylvymenetelmästä ja opetuksen erityistavoitteista. Kielen altistuksen määrää ei ole rajattu, vaan ”suppeimmillaan tavoitteena on herättää lapsen mielenkiinto kieltä kohtaan. Laajimmillaan pyritään luomaan lapselle valmiuksia toimia kaksikielisessä ympäristössä...” Etätavoitteeksi asetetaan väljästi se, että ”lapsi pystyy perusopetukseen siirryttyään opiskelemaan sekä esiopetuksen opiskelukiellellä että kyseisellä muulla kielellä.” Myös opetuksen eriyttämistä oppilaan kielellisten tarpeiden huomioimiseksi painotetaan.

Perusopetuslaki antaa mahdollisuuden huoltajalle valita oppilaan opetuskielen. Esiopetuksen opetuskielestä on säädetty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 21.2.1998/628) seuraavasti: ”... opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitettulla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan...” Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kielikylvylasten vanhemmat voivat myös halutessaan valita lapsilleen ruotsinkielisen koulun kielikylvyesikoulun jälkeen, jos lapsi on kykeneväinen opiskelemaan tällä kielellä.

Opettajan kielikylpyosaaminen määrittelee toteutettua kielikylvyä, koska kielikylvyopettajalla on tavallisen roolinsa lisäksi kielellinen rooli. Toistaiseksi lastentarhanopettajien pätevydestä kielikylvyssä tai vieraskielisessä opetuksessa ei ole kuitenkaan säädetty erikseen. Näin ollen lastentarhanopettajan virkoihin kielikylvyssä päteviä ovat henkilöt, joilla on opetusasteen mukainen opettajan kelpoisuus sekä erikseen säädetyllä tavalla osoitettu opetuskielen taito (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta A 986/1998, muutettu A 1133/2003). Myöskään erillisiä opintoja kielikylvypedagogiikassa lainsäädäntö ei edellytä. Näin ollen kielikylvyopettajien muun muassa didaktinen osaaminen kielikylvymenetelmässä voi vaihdella paljonkin.

Ruotsinkielisistä lastentarhanopettajista on pääkaupunkiseudulla ja kehyskunnissa pulaa, ja keskimäärin 17 prosenttia viroista hoidetaan epäpätevällä henkilökunnalla (Eriksson ym., 2011). Tämä pula heijastuu myös kielikylvykentälle, joka kilpailee ruotsinkielisestä pätevistä henkilökunnasta. Myös koulun puolella kielikylvyopettajakoulutus, jonka sisäänotto lakkautettiin vuonna 2009, ei ole kyennyt tuottamaan riittävästi opettajia

etenkään pääkaupunkiseudulle (ks. Miettinen ym., 2013). Näin ollen voidaan todeta kielikylpyopettajista olevan pulaa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen saakka.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lait ja ohjausasiakirjat eivät anna selkeitä ohjeita kielikylvyn järjestämisestä, vaan jokainen toimija voi itse määrittellä kuinka he haluavat kielikylpyä toteuttaa. Myöskään opettajien kielikylpyosaamiselle ei ole asetettu vaatimuksia, mikä vaikuttaa toteutukseen.

## Kielikylpykirjallisuuden keskeiset periaatteet

Se, millaista kielikylpyä varhaiskasvatuksen yksikössä toteutetaan, vaikuttaa luonnollisesti mm. vuorovaikutustilanteisiin. Koska ohjelmat voivat poiketa toisistaan, ne tuottavat myös erilaista ruotsin kielen osaamisen tasoa lapsilla (Harju-Luukkainen, 2013). Syytä on siis pitää mielessä, että opettajan toteuttama pedagogiikka voi vaihdella paljonkin päiväkodista toiseen, mikä vaikuttaa kielikylvyn lopputulokseen (Ks. Mård, 1996).

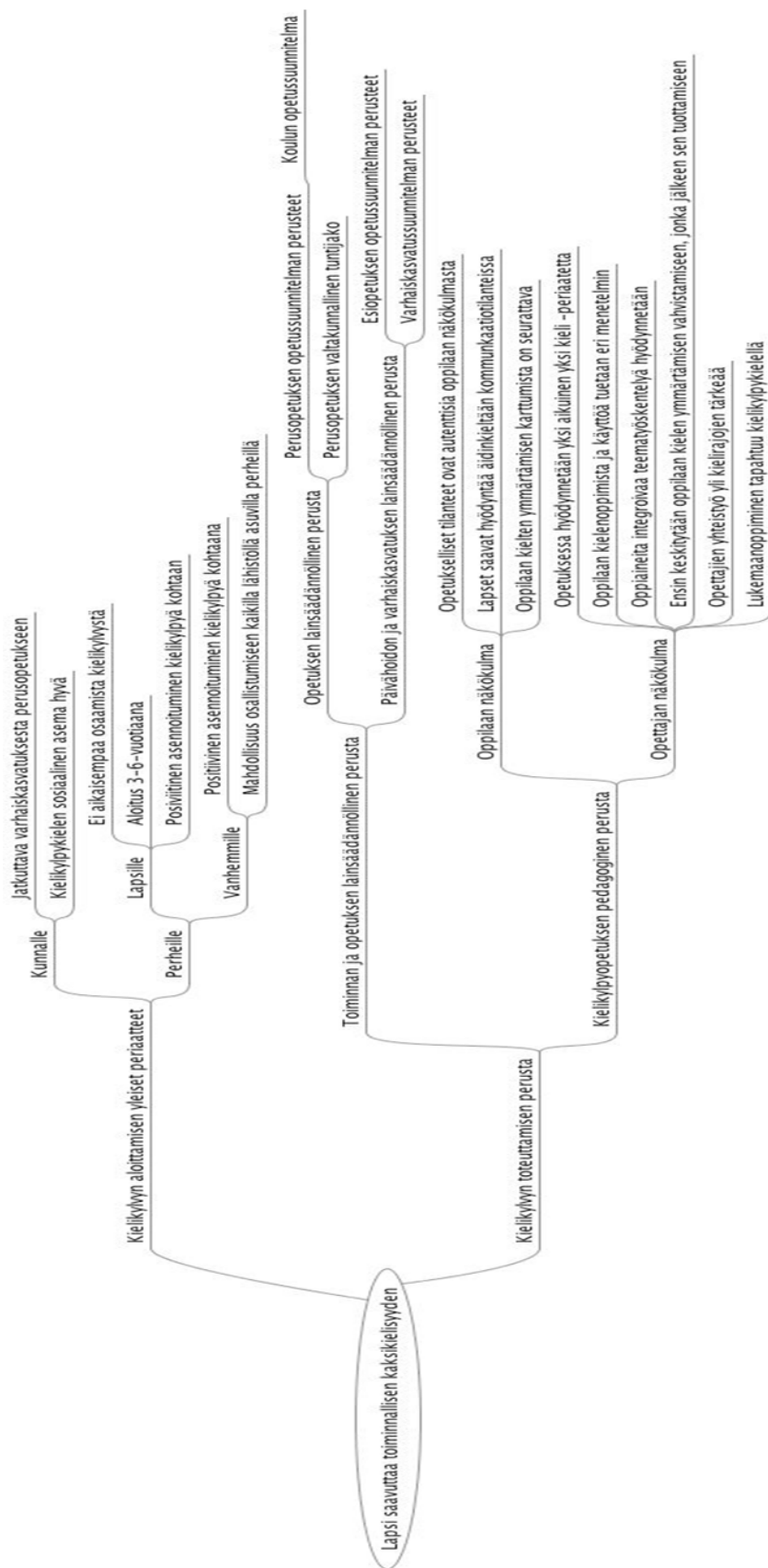
Kielikylpyä Suomessa ja maailmalla leimannut tärkein peruseriaate on toivomus siitä, että lapsi saavuttaa kielikylpytaipaleensa lopussa toiminnallisen kaksikielisyyden. Tämä onkin kielikylvyn yksi tärkeimmistä tavoitteista. Vaikkakin ohjausasiakirjat antavat vain löyhät raamit kielikylvyn toteuttamiselle, on kielikylpykirjallisuudesta löydettävissä tiettyjä peruseriaatteita. Näitä periaatteita on listannut muun muassa Harju-Luukkainen (2007, 2013). Hän on tutkimuksissaan päätenyt seuraaviin pääkohtiin kielikylvyn keskeisistä periaatteista kirjallisuuskatsauksen perusteella seuraavasti (ks. tarkemmin mm. Baker & Jones, 1998; Baker, 2006, 245–250; Swain & Johnston, 1997; Laurén, 1992, 20; 2000; Swain & Lapkin, 2000):

- Päiväkotivuosina kommunikaatio aikuisen ja lapsen välillä toteutetaan kokonaisuudessaan ruotsiksi, koulun alkaessa osa oppitunneista toteutetaan suomeksi.
- Lapset voivat halutessaan hyödyntää omaa äidinkieltään kommunikoidessaan opettajan kanssa.
- Oppilaan kielellistä kehitystä tulee seurata.
- Opetustilanteiden tulee olla merkityksellisiä ja autenttisia lapsen näkökulmasta
- Opetuksessa hyödynnetään ”yksi kieli yksi aikuinen” -periaatetta.
- Lapsen ruotsinkielen aktiivista käyttöä tuetaan eri menetelmin.
- Opetuksessa hyödynnetään eri oppiaineita integroivia työskentelymenetelmiä, kuten teematyöskentelyä.
- Aluksi pääpaino lapsen oppimisessa on kielen ymmärtämisessä ja vasta myöhemässä vaiheessa kielen tuottamisessa.
- Koulussa opettajien yhteistyö yli kieli- ja ainerajojen on tärkeää.
- Lukemaan oppiminen tapahtuu ruotsinkielellä.

Tämän Harju-Luukkainen (2012, 2013) on edelleen tiivistänyt ja luokitellut sekä muodostanut lisäksi lakien ja ohjausasiakirjojen perusteella hierarkkisen mallin kielikylvyn tärkeimmistä peruseriaatteista (kuvio 2). Tämä malli esittelee varhaisen täydellisen kielikylvyn tavoitteet sekä kielikylvyn toteuttamisen ja aloittamisen yleiset periaatteet unohtamatta lainsäädännön ja ohjausasiakirjojen asettamia reunaehtoja.

Mallin lähtökohta on kielikylvyn tärkein peruseriaate, eli toivomus siitä, että lapsi saavuttaa käytännön kaksikielisyyden kielikylpyyn osallistumisen aikana. Tämän jälkeen kuvio jakautuu kahteen perushaaraan: kielikylvyn aloittamisen peruseriaatteisiin ja kielikylvyn toteuttamisen perustaan. Kielikylvyn toteuttamista määrittelee lainsäädännöllinen perusta, mutta myös pedagoginen perusta, joka ei välttämättä ole yhteydessä kielikylvyn lainsäädännölliseen perustaan. Tämä johtuu syystä, että lainsäädännöllisiä asiakirjoja kielikylvystä on Suomessa löydettävissä jonkin verran, mutta ne muodostavat kielikylvylle kaikkiaan kuitenkin heikon perustan toiminnan järjestämiselle (katso tarkemmin edellinen kappale). Kielikylpyopetuksen pedagoginen perusta puolestaan muotoutuu periaatteista, jotka on löydettävissä suomalaisesta ja kansainvälisestä kielikylpykirjallisuudesta. Tämä jakautuu edelleen periaatteisiin, jotka ovat tärkeitä joko oppilaiden tai opettajien näkökulmasta. Kielikylvyn aloittamisen periaatteista on löydettävissä sellaisia, joita kuntien on noudatettava, tai sellaisia, jotka perheiden on hyvä tiedostaa ennen kuin lapsi aloittaa kielikylvyn.





KUVIO 2 Varhaisen täydellisen kielikyllyn tavoite, kielikyllyn toteuttamisen ja aloittamisen yleiset periaatteet

(Björklund, 1994; Björklund ym., 1996; Björklund ym., 2005; Genesee, 1987; Harju-Luukkainen, 2007, 2012; Harju-Luukkainen ym., 2011; Mård, 1994, 1995, 1996, 1997; Opetushallitus, 2010; Saari, 2006; Stakes, 2004, 2005; Valtioneuvoston asetus A 986/1998, Vesterbacka, 1990, 1991, 1992)

## **Kielikylvyn varhaiskasvatuksen tutkimuskenttä on vielä suppea**

Kielikylpyä on tutkittu jonkin verran Suomessa sen yli kaksikymmenvuotisen taipaleen aikana. Väitöskirjoja kielikylvystä on julkaistu kaikkiaan kaksitoista, mutta näistä vain kaksi on kasvatustieteiden alalta, loput kielitieteiden. Se, miksi kasvatustieteellisiä tutkimuksia on julkaistu vain muutamia, johtunee siitä, että suomen ainoa Kielikylvyn ja vieraskielisen tutkimuksen keskus sijaitsee Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksella. Näin ollen luonnollista yhteyttä kasvatustieteiden kenttään ei tutkimuspuolella ole ollut. Kielitieteellisistä tutkimuksista on kuitenkin löydettävissä myös yhteyksiä kielikylpydidaktiikkaan ja sen kehittämiseen.

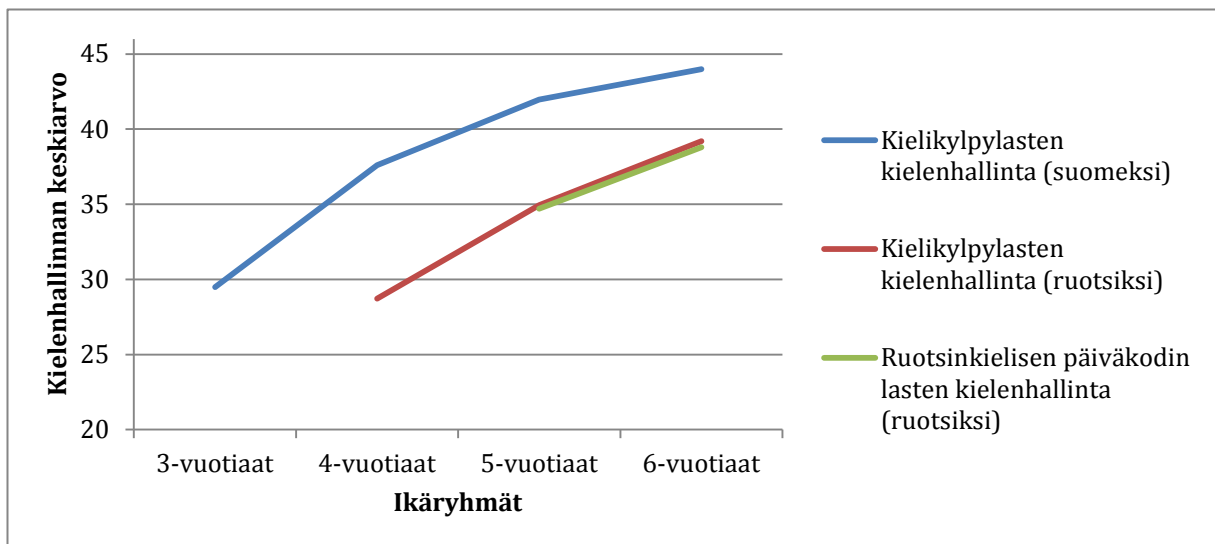
Seuraavassa esittelen kielikylpytutkimuksia, jotka on toteutettu varhaiskasvatuksen kentällä Suomessa. Koska tutkimusten pääpaino on kielitieteellinen, olen pyrkinyt jakamaan tutkimuksista esiin nousevat didaktiset teemat omiksi alaotsikoikseen. Tavoitteena on selkeyttää tutkimustuloksia ja tukea tätä kautta tulevaa varhaiskasvatustieteellistä tutkimusta.

### **Lasten kielen kehitys äidinkielessä ja ruotsin kielessä**

Lapsi kohtaa kielikylvyssä poikkeuksellisen tilanteen kielellisesti. Kielikylvyssä hän joutuu kehittämään samanaikaisesti sanavarastoaan kahdessa kielessä. Koska kielikylvyn tärkein tavoite on tuottaa lapsille käytännön kielitaito ruotsin kielessä unohtamatta äidinkieltä, ovat lasten kielellinen osaaminen ja interaktio olleet luonnollisina tutkimuksen kohteina alusta alkaen. Vaikka jokaisen lapsen kielitaito kielikylvyssä kehittyikin yksilöllisesti, voidaan tästä huolimatta löytää tyypillisiä piirteitä tai toimintatapoja heidän kielenkehityksestään ja -käytöstään.

Lasten kielellisen kehityksen ja vuorovaikutuksen kentästä on toteutettu sekä laadullisia että määrällisiä tutkimuksia muun muassa Mårdin (2002), Södergårdin (2002), Harju-Luukkaisen (2007) ja Savijärven (2011) toimesta. Ensimmäisissä kielikylpytutkimuksissa keskityttiin lasten reseptiivisiin taitoihin (Vesterbacka, 1991; Björklund, 1994; Gustavsson, 1994). Myöhemmin paino siirtyi myös lasten tuottamaan kieleen. Mård (2002) käsitteli tapaustutkimuksessaan neljän 5–6-vuotiaan lapsen kolmea kommunikaatiotilannetta. Hänen tutkimukseensa osallistui kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Näistä kaksi oli puheliasta ja kaksi puolestaan hiljaisempaa. Hiljaiset lapset tuottivat odotetusti vähemmän kielikylpykieltä ja puheliat enemmän. Reseptiivisissä taidoissa ei kuitenkaan ollut havaittavissa selkeitä eroja lasten välillä. Näiden tutkimusten tuloksia on vahvistanut muun muassa Harju-Luukkainen (2007) pitkäikäistutkimuksessaan, jossa hän yli tuhannen mittauksen avulla tarkasteli, kuinka 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten

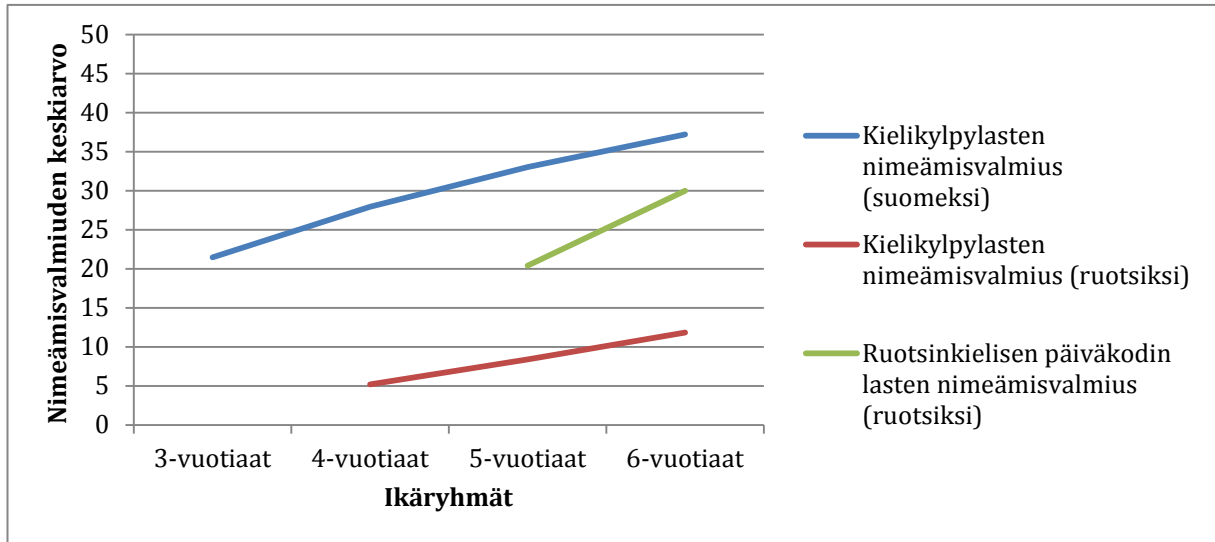
kuullun ymmärtäminen kielenhallinnan osalta ja nimeämisvalmius kehittyi vuosien saatossa äidinkielessä ja ruotsin kielessä. Vertailuaineistona hän käytti tutkimuksessaan Mickoksen ja Carlsonin (2003) ruotsinkielisessä päivähoitossa olevien lasten tuloksia kielenhallinnassa ja nimeämisvalmiudessa. Tutkimustulokset osoittavat lasten saavuttavan erittäin hyvät kielenhallinnan taidot kuullun ymmärtämisessä (maksimipistemäärä 46 pistettä). Ensimmäisten kielikylpyvuosien aikana tapahtuva kehitys ruotsin kielen kielenhallinnassa oli erittäin nopeaa (kuvio 3).



KUVIO 3 Kielikylpylasten ja suomenruotsalaisten lasten saavuttama kokonaispistemäärä kielenhallinnassa suomen ja ruotsin kielissä (Harju-Luukkainen 2007)

Nimeämisvalmiuden taidot eivät kuitenkaan olleet yhtä hyvät (kuvio 4). Odotetusti ruotsin kielen osaaminen oli jokaisen mittausvälineen osalta heikompaa kuin suomen kielen osaaminen, mutta ruotsin kielen osaaminen saavutti suomen kielen osaamista noin 6–7 prosenttiyksikön vuosivauhtia (maksimipistemäärä 50 pistettä). Lapsilla oli myös havaittavissa kynnys kielen kehityksessä, todennäköisesti nopean sanavaraston kehittymisen kausi, vuotta aikaisemmin äidinkielessä kuin ruotsin kielessä. Verrattaessa kielikylpylapsia kontrolliryhmään, joka koostui tavallisen ruotsinkielisen päiväkodin lapsista, saavuttivat kielikylpylapset yhtä hyvät kielenhallinnan taidot kuin ruotsinkielisetkin lapset. Tulokseen saattaa osittain vaikuttaa kielikylpylasten korkea sosioekonominen taustasta. Ero oli kuitenkin selkeä ruotsin kieltä äidinkielenään puhuvien lasten hyväksi nimeämisvalmiudessa. Tarkasteltaessa tuloksia suomen kielen nimeämisvalmiudessa sekä kielenhallinnassa olivat tulokset kielikylpylasten hyväksi tilastollisesti merkitsevästi parempia. Vaikka Harju-Luukkaisen (2007) tutkimus ei varsinaisesti näy-

täkään taantumisen vaiheita tai hidastumista lasten ruotsin kielen kokonaiskehityksen osalta, painottaa Södergård (2002), että tällaisen tapahtuminen lapselle yksilönä on täysin normaalia kielikylvyssä.



KUVIO 4 Kielikylpylasten ja suomenruotsalaisten lasten saavuttama kokonaispistemäärä nimeämisvalmius suomen ja ruotsin kielissä (Harju-Luukkainen 2007)

Savijärvi (2011) on tuoreimmassa kielikylpytutkimuksessa selvittänyt keskustelu-analyysin avulla, kuinka nelivuotiaat lapset oppivat ruotsia kielikylpypäiväkodissa. Savijärven (2011) aineisto on kerätty videoimalla lapsia kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana. Tutkimuksen mukaan lapset pystyvät alkuvaiheesta alkaen toimimaan tilanteisiin sopivin tavoin. Näin ollen lapset ymmärtävät heidän ympärillään tapahtuvaa toimintaa, vaikka eivät ymmärtäisikään ruotsinkielistä puhetta. Kielenkehityksen alkuvaiheessa lapset tulkitsevat opettajien ruotsinkielisiä sanoja ikään kuin ne olisivat suomea. Myöhemmässä vaiheessa lapset kommunikoivat suomeksi, mutta kytkevät oman puheensa opettajan puheeseen. Savijärvi (2013) painottaakin, että kielikylpylapset oppivat ruotsia valtavasti jo kahden ensimmäisen vuoden aikana, mutta aineisto osoittaa samalla, ettei oppiminen tapahdu itsestään. Kielen oppiminen edellyttää intensiivistä osallistumista tuhansien tuntien ajan. Savijärven (2013) mukaan opetuksen järjestämistä helpottaa erityisesti kielikylpyryhmän homogeenisuus sekä se, että opettaja ymmärtää lapsen puhumaa kieltä.

Kielen kehitys on lapsella aina yksilöllinen prosessi. Kuitenkin yleisesti lasten kielenkehityksestä voidaan todeta, että osaamisen tasot eri kielissä korreloivat keskenään. Har-

ju-Luukkaisen (2007) tutkimuksessa korrelaatio eri kielellä toteutettujen mittausten välillä oli selkeä. Näin ollen mitä parempi osaaminen lapsella on äidinkielessään, sitä parempi osaaminen hänellä on myös ruotsin kielessä. Nämä tulokset asettavat äidinkielen tukemisen tärkeään valoon. Lasten hyvä äidinkielen osaaminen tukee näin ollen ruotsin kielen oppimista.

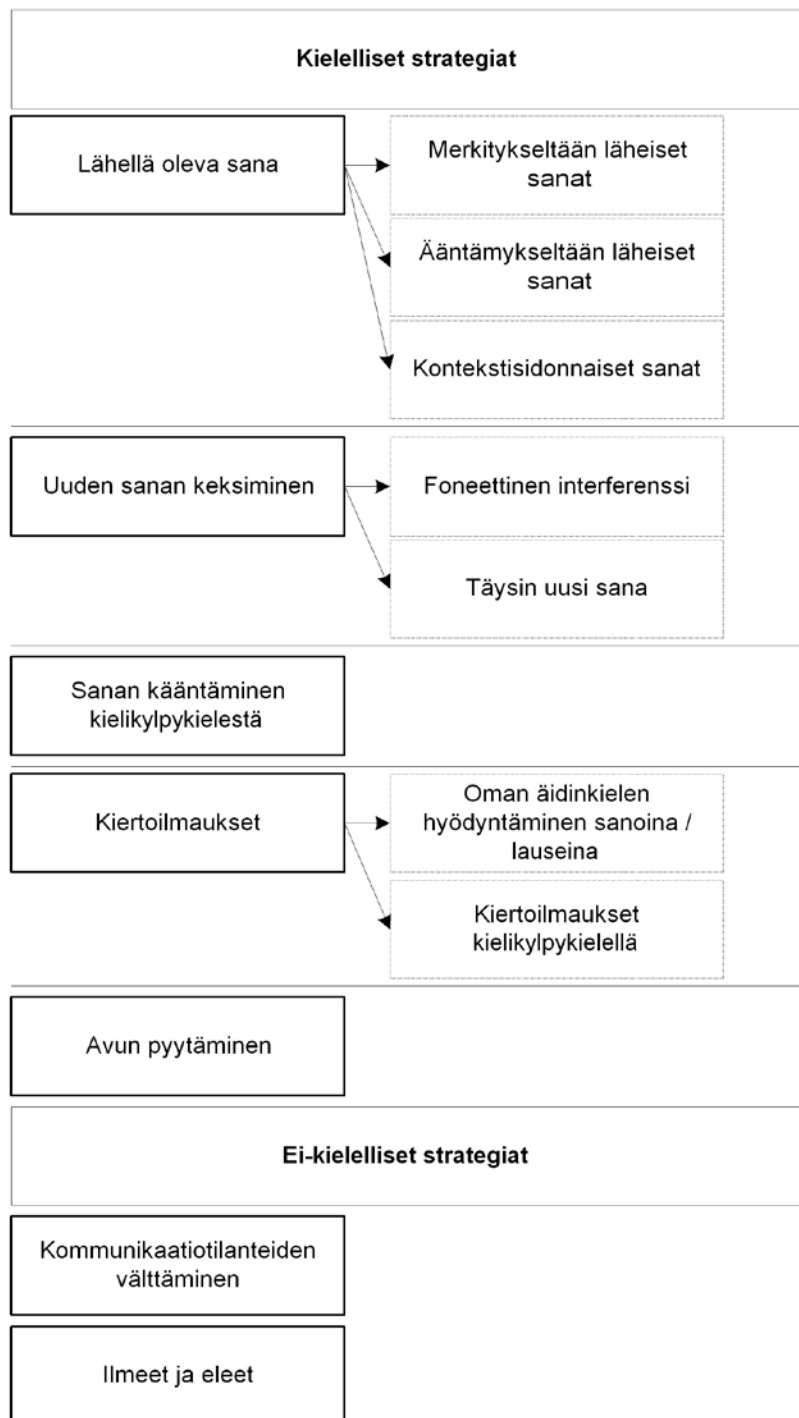
Yhteenvetona voidaan Suomessa toteutetuista tutkimuksista todeta, että kielikylpylasten kielellinen kehitys ruotsin kielessä on hyvää ja se korreloi äidinkielen osaamisen kanssa. Kuitenkin ruotsinkielen lopputulos lapsella on riippuvainen käytetystä kielikylpymenetelmästä. Kielikylpy ei myöskään näyttäisi heikentävän lapsen äidinkielen osaamista. Luonnollisesti lapsilla esiintyy myös paljon yksilöllistä vaihtelua kielenoppimisessa.

### **Lasten hyödyntämät strategiat ovat tärkeä vihje kielitaidon tasosta**

Kielikylpytaipaleen alkuvaiheessa lapsilla on luonnollisesti vaikeaa ilmaista itseään ruotsin kielellä ja he käyttävätkin paljon erilaisia strategioita. Tämä alue onkin ollut yhtenä vahvana tutkimuksen kohteena varhaiskasvatuksen kentällä.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että lasten hyödyntämät erilaiset kielelliset ja ei-kielelliset kommunikaatiostrategiat kertovat ongelmien kiertämisestä, tai kuten Björklund ym. (2005) painottavat se voi myös olla kielellisten hypoteesien testaamista. Mitä enemmän lapsi kokee ongelmia kommunikaatiossaan, sitä enemmän hän myös hyödyntää erilaisia strategioita. Tulee kuitenkin pitää mielessä, että strategioiden monipuolinen hyödyntäminen kertoo luovasta ongelmanratkaisutaidosta (ks. mm. Bialystok, 1990). Kun lapsen kielisysteemi kehittyy, tulisi myös virheiden määrän vähentää ja tätä myötä myös erilaisten strategioiden hyödyntämisen. Harju-Luukkaisen (2007) toteuttaman pitkittäistutkimuksen mukaan lasten strategioiden hyödyntäminen nimeämisessä osoitti luovuutta, ja tutkimustulokset antoivat viitteitä siitä, että lapset käyttivät ruotsinkieltä ajattelun välineenä jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

Kuviossa 5 on esitetty synteesi kielikylpylasten hyödyntämistä kielellisistä ja ei-kielellisistä strategioista. Mallin pohjana on käytetty Harju-Luukkaisen (2007) tutkimuksia sekä Littlewoodin (1984, 83–87) kategorioita. Tämän lisäksi mallin syntyyn ovat vaikuttaneet muut aikaisemmat tutkimukset aiheesta (mm. Harley ym., 1987; Cook, 1991; Vesterbacka, 1992, 1991; Hoffmann, 1991; Mård, 1997, 2002; Lieko, 1998; Blum-Kulka & Levenston, 1983; Tarone, 1980; Saviile-Troike, 2006).



KUVIO 5 Synteesi 3–6-vuotiaiden lasten kielikylyvyssä hyödyntämistä kielellisistä ja ei-kielellisistä strategioista (Harju-Luukkainen 2007, s. 178)

Lapset voivat näin ollen kommunikoidessaan ruotsin kielellä käyttää toista lähes samaa merkitsevää sanaa tarkoittamansa sijaan (esimerkiksi sana "kopp" sanasta "mugg") tai

keksiä täysin uuden sanan (esimerkiksi ”vattenmänniska” sanasta ”sjöjungfru”). He voivat yrittää kääntää sanan suoraan omasta äidinkielestään (esimerkiksi ”viulen” sanasta ”fiol”) tai pyrkiä kiertämään ongelmakohdan. He voivat myös pyytää suoraan apua keskustelukumppanilta. Ei-kielellisiä strategioita puolestaan voivat olla kommunikaatiotilanteiden välttäminen tai erilaisten ilmeiden ja eleiden hyödyntäminen viestinnässä.

Opettajan osaaminen on merkityksellinen kielikylvyssä myös strategioiden tunnistamisessa. Strategiat kun kertovat siitä, mihin suuntaan opetusta tulisi kehittää. Ei siis ole yhdentekevää, kuinka lapset saadaan tuottamaan ruotsin kieltä kielikylvyssä ja kuinka opettajat tiedostavat hyödynnetyt strategiat. Mårdin (1997, 2002) tutkimukset osoittavat, että lapset käyttävät päiväkotiyössä erilaisia kielellisiä strategioita, jotka kielikylpyhenkilökunnan tulee tiedostaa. Mårdin mukaan lapset tarvitsevat varhaisessa vaiheessa malleja erilaisten strategioiden käytöstä. Hänen tutkimuksessaan erityisesti hiljaiset lapset turvautuivat ei-verbaalisiin keinoihin ja aktiivisemmat lapset hyödynsivät strategioita monipuolisemmin. Södergård (2002) on tutkimuksessaan selvittänyt kielikylpyopettajan ja oppilaan välistä interaktiota ja erityisesti sitä, kuinka opettaja vuorovaikutustilanteissa houkuttelee lasta tuottamaan ruotsinkieltä esittämällä kysymyksiä, antamalla vastausvaihtoehtoja ja niin edelleen sekä kuinka opettaja reagoi lapsen tuottamaan ruotsin kieleen. Tällä kaikella on oma tärkeä merkityksensä. Södergård (2002) huomauttaakin, että kielikylpyopettajien tulee mukauttaa omaa kielenkäyttöään lapsikohtaisesti, mutta samalla koko ryhmän tarpeet huomioiden. Södergård (2002, 245) esittää tutkimuksensa lopussa seuraavan tiivistelmän: ”Jag vill avslutningsvis understryka att ett språkbadsdaghem med en pedagogiskt kunnig och språkligt sett medveten personal har möjlighet att erbjuda barnen en god miljö för andraspråkstillägnande.”

Yhteenvedona voidaan todeta lasten käytävän paljon erilaisia kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita saadakseen itsensä ilmaistuksi ruotsinkielellä. Se, millaisia strategioita lapset käyttävät, riippuu päiväkodissa toteutettavasta lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta. Strategiat ovat näin ollen tärkeä vihje lapsen kielellisen kehityksen vaiheesta, ja niitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Oleellista on pyrkiä tukemaan lapsia kohti oikeaa ruotsinkielistä ilmaisutapaa. Näin toimittaessa strategioiden tarve vähenee lapsen kasvaessa. Strategioiden hyödyntämisessä on kuitenkin havaittavissa yksilöllisiä eroavaisuuksia.

### **Kielikylpyyn osallistuvista erityistä tukea tarvitsevistä lapsista vähän tutkimustietoa Suomessa**

Vaikka kielikylpyä on tutkittu jo jonkin verran, emme tiedä paljoakaan yksilöiden välisistä eroista kielikylvyssä tai siitä, miten heikot kielenoppijat menestyvät kielikylvyssä pidemmällä aikavälillä (ks. Genesee, 2007). Niin kauan kuin opetuksen painopiste on

kuuntelussa ja suullisessa tuottamisessa (varhaiskasvatus), saattavat yksilölliset vaikeudet pysyä piilevinä. Kun kieltä aletaan käyttää ajattelun välineenä ja kielen tuottaminen siirtyy uudelle tasolle, voivat kieleen liittyvät ongelmat näyttäytyä uudessa valossa (ks. Met, 1998). Bergströmin (2000) mukaan ”Erilaisten oppimisvaikeuksien toteaminen ja oikeiden tukitoimien tarjoaminen riittävän varhaisessa vaiheessa saattaa olla jonkin verran hankalampaa kielikylpyluokassa kuin luokassa, jossa oppilaat kommunikoivat pääasiassa omalla äidinkielellään.”. Saman voidaan sanoa pätevän myös varhaiskasvatukseen.

Huolestuttavia tuloksia on havaittu toistaiseksi vain lasten kielen tuottamisen osalta. Harju-Luukkaisen (2007) toteuttaman pitkittäistutkimuksen mukaan lasten suomenkielisen nimeämisvalmiuden osalta keskihajonta pieneni kolmesta ikävuodesta siirryttäessä kohti kuudetta ikävuotta. Tilanne oli kuitenkin täysin päinvastainen ruotsinkielisen nimeämisvalmiuden osalta. Tulosten mukaan eriytymistä tapahtui lasten välillä ruotsinkielisessä nimeämisvalmiudessa kielikylvyn edetessä. Näin ollen hyvin ja huonosti ruotsin kieltä tuottavien lasten erot näyttäisivät kasvavan kielikylvyn aikana. Harju-Luukkaisen (2007, 165) mukaan ero saattaa johtua muun muassa syistä, että opetusta ei riittävästi eriytetä tai että lapsen kehittymässä olevia toimintoja ei tunnisteta. Nämä tulokset onkin syytä pitää mielessä, syystä että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2010) painotetaan eriyttämistä oppilaan kielellisten tarpeiden huomioimiseksi.

## **Kielikylvyn suunta tulevaisuudessa?**

Lopuksi on vielä syytä vastata otsikossa esitettyyn kysymykseen. Mikä voisi olla kielikylvyn suunta tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen kentällä? Käsittelen seuraavaksi kysymystä yllä esiteltyjen teemojen avulla: kielikylvyn määrittelyn sekä tehdyn kielikylpytutkimuksen kautta.

Kielikylpy on todettu tutkimuksissa pääasiassa toimivaksi ohjelmaksi sekä Suomessa, että muualla maailmassa. Meillä on kuitenkin vain pieni käsitys siitä, mitä muun muassa opetuksellisissa tilanteissa, oppilaiden oppimisessa, oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Olemme näin ollen kartoittaneet vain pienen osan siitä tutkimuksen kentästä, joka on kielikylpyopetuksessa olemassa. Lingvistinen tutkimus on tässä ollut vallitsevaa, vaikkakin myös siitä on löydettävissä pedagogisen tutkimuksen piirteitä.

Se, mitä kielikylpy on, riippuu otetusta näkökulmasta. Kunnat ovat soveltaneet kielikylvystä omiin tarpeisiinsa sopivia malleja, ja näin ollen onkin todettava, että kielikylpy



käsitteenä ei ole vakiintunut tarkoittamaan vain esimerkiksi varhaista täydellistä kielikylpyä Suomessa. Harju-Luukkainen (2013) nostaa artikkelissaan esiin tämän vakiintumattomuuden seurauksena kielikylvyn tuottajan ja kunnan vastuun lapsen näkökulmasta seuraavasti: ”Kuntien onkin eri ohjelmia kehitettäessä syytä kiinnittää huomiota mallien määrittelyyn ja selkeään tavoitteiden asettamiseen, arviointia unohtamatta. Tämän lisäksi on tarpeellista tutustua jo olemassa oleviin malleihin ja oppia niiden heikkouksista sekä vahvuuksista. Ennen kaikkea ohjelmia suunniteltaessa lasten edun tulee olla ensisijainen lähtökohta.”. Kielikylpyä pystyy tuskin koskaan määrittelemään yksiselitteisesti, mutta vahvempi didaktiikan tutkimus ja toiminnan määrittely tukisi varmasti pedagogiikkaa. Sama pätee myös ohjausasiakirjojen päivittämistä. Nykyisellään kun ne antavat vain löyhät raamit kielikylpytoiminnan tueksi.

Kielikylpypedagogiikan tutkimuksen tarve on ilmeinen. Kuten aikaisemmin mainittiin, kielikylvystä on toteutettu vain kaksi väitöskirjaa kasvatustieteiden alalla. Toisen niistä on toteuttanut Saari (2006), joka on tutkimuksessaan luonut kielikylpyopetuksen kulttuuripedagogisen perustan lähinnä koulussa tapahtuvaa opetusta silmällä pitäen. Ainoa tutkimus, joka keskittyy kielikylvyn varhaiskasvatuksen didaktiikkaan ja sen kehittämiseen on Harju-Luukkaisen (2007) toteuttama tutkimus kielikylpylasten kielenkehityksestä ja kielikylpydidaktiikasta. Hän on tutkimuksessaan listannut tutkimustulosten pohjalta konkreettisia opetukseen liittyviä kehittämisen kohteita kielikylpypäiväkohteissa. Nämä kohteet olivat seuraavia:

- Lapsille tuotetun kielen tulee olla heidän tasolleen sopivaa.
- Sanastoa tulee harjoitella monipuolisesti, jotta lapset eivät lukkiutuisi käyttämään vääriä sanoja tai sanontoja.
- Henkilökunnan tulee välttää esimerkiksi väärien, lähes samaa tarkoittavien sanojen käyttöä, ja näin ollen oman kielenkäytön tarkkailu on merkityksellistä.
- Henkilökunnan tulisi reagoida kannustavasti lasten pyrkimyksiin tuottaa ruotsinkieltä, mikä tulee nähdä tutkimusmatkana ruotsin kieleen.
- Myös suomen ja ruotsin kielen eroihin ja samankaltaisuuksiin voi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa mm. kielitaitoa kehittävien työskentelymenetelmien avulla.
- Arvioinnissa ei ole oleellista, mitä lapsi jo osaa, vaan mihin lapsi on seuraavaksi kykenevä avustuksella. Tärkeää on tarkkailla, millä tavoin lapsi hyödyntää aikuisen apua ja mikä tuki on hyödyllistä kyseiselle lapselle.
- Lasten hyödyntämät strategiat ja tuottama kieli ovat tärkeä vihje lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä.
- Opetusta eriyttämällä mahdollistetaan yksilöllisyyden huomioiminen.
- Koulutuksella on tärkeä merkitys didaktiikan kehittäjänä.

Edellä mainitut konkreettiset kehityksen kohteet liittyvät myös suoraan opettajien osaamiseen ja käytännön toimintaan. Koska opettajien osaaminen heijastuu laajasti toimintaan, on luonnollinen kielikylvyn kehittämiskohde tulevaisuudessa vahvan täyden-

nyskoulutusverkoston kehittäminen Suomeen tukemaan pedagogiikkaa. Kielikylpyhenkilökunta luo siis ikään kuin raamit kielikylpytoiminnalle varhaiskasvatuksessa. Jos kuitenkin kielikylpyhenkilökunnalta ei vaadita didaktista erityisosaamista, heitä ei kouluteta riittävässä määrin tai ylipäättäen jos pätevistä henkilökunnasta on pula, niin kysymys kuuluukin, millaisiksi nämä päiväkotien ja esikoulujen kielikylpytoiminnan raamit muodostuvat?

Kielikylpy on tarkoitettu kaikille, myös lapsille, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Kuitenkin kielikylpyä käyvien ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden osaamisen kehittyminen ja tukeminen on saanut Suomessa, mutta myös maailmalla vähäisessä määrin tutkimuksellista huomiota. Näin ollen onkin syytä kysyä, olemmeko unohtaneet erityislapsen näkökulman tutkimuksesta? Kuinka onnistumme tukemaan näitä lapsia oikealla tavalla, jos meillä ei ole tietoa heidän kielellisestä kehityksestään tai mahdollisista tavoista tukea heitä? Näin ollen suurempaa panostusta tarvittaisiin kielikylpylasten erityispedagogiseen tutkimukseen.

Miten varhaiskasvatuksen kielikasvatusta tulisi sitten kehittää Suomessa? Yhteenvedona voidaan todeta, että kehittämisen kohteita kielikylvyssä on useita. Näitä on löydettävissä kielikylvyn määrittelyn, ohjausasiakirjojen, mutta myös didaktiikkaan keskittyvän tutkimuksen alueilla. Tämän lisäksi erityispedagogiikkaan liittyvä tutkimus vahvistaisi ymmärrystämme kielikylpylapsista ja heidän tukemisestaan. Erityisen tärkeää olisi myös kehittää kielikylpyopettajien koulutusta, koska opettajat kentällä toimivat kielikylvyn selkärankana. Oli kyse sitten ohjausasiakirjoista, opettajankoulutuksesta, tutkimuksesta tai käytännön työstä, on jokaisen palan toimittava, jotta kielikylpy toimisi kokonaisuudessaan. Tärkeintä on kuitenkin pitää mielessä, että käytännön kaksi- ja monikielisyys on kielikylpylapsille tärkeä voimavara tulevaisuudessa niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla, ja meidän aikuisten tehtävä on saada tämä opetuksellinen kokonaisuus toimimaan lapsen parhaaksi.

## Lähteet

- A 986/1998. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (Viitattu 7.1.2013).
- A 1133/2003. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta A 18.12.2003/1133. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031133> (Viitattu 7.1.2013).
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 91-114). Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Bergström, Marina (2002). Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia 106.
- Björklund, S. (1994) Neljäsluokkalaisten kielikylpyoppilaiden sanavarastosta. Teoksessa Ch. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. (s. 87-100) Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, S., Buss, M., Heikkinen, M., Laurén, C. & Vesimäki, H. (1996). Språkbads elevers möte med närmiljö. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Blum-Kulka, S. & Levenston E. A. (1983). Universals of Lexical Simplification. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (s. 119-139). New York: Longman inc.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Teoksessa C. Baker & N. Hornberger (toim.) (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. (s. 222-251). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What Have We Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion? Teoksessa M. R. Childs & R. M. Bostwick (toim.) *Learning Through Two Languages: Research and Practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (s. 34-47). Japan: Katoh Gakuen.
- Cook, V. (1991). *Second Language learning and Language Teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Eriksson, A., Heurlin, H., Harju-Luukkainen, H. & Mansikka, J.-E. (2011). Sydkustens landskapsförbunds kartläggning av personaltillgången och behörigheten, språkförhållanden samt

- kvalitetsaspekter inom den svenska dagvården i medlemskommunerna hösten 2011. Sydkustens landskapsförbund.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A review of Research evidence. *The Canadian Modern Language review*, 655–688.
- Genesee, F. (1988). The Canadian Second Language Immersion Program. Teoksessa C. B. Paulston (toim.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. (s. 163-183). NY: Greenwood Press, Inc.
- Gustavsson, R. (1994). Comprehension and production of immersion language; Testing by using a puppet. Teoksessa Ch. Laurén (toim.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. (s. 194–204). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27. Vaasa: Vaasan yliopisto
- Harju-Luukkainen, H. (2013). Vaihtelevia käytäntöjä kentällä: osittainen kielikylpy vai ruotsinkieliseen kouluun sulauttaminen? Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 342-365). Suomen kasvatus-tieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Harju-Luukkainen, H. (2012). The amount of immersion needed for good results? Evidence from a partial language immersion programme in Finland. Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.) *Global trends meet local needs. Report from the Faculty of Education* (s 53–67). Vaasa: Faculty of Education, Åbo Akademi University.
- Harju-Luukkainen, H. (2007). Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Väitöskirja. Turku: Åbo Akademi University.
- Harju-Luukkainen, H. (2008). Taustatietolomakkeen tuloksia. Teoksessa T. Swanström (toim.) *Språkbad – Två språk i utveckling. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi*. Nr. 7. Åbo: Åbo Akademi University.
- Harju-Luukkainen, H., Knubb-Manninen, G., Korkeakoski, E., Lyytinen, H. & Sulkunen, S. (2011). Kohti täydellistä kielikylpyä. Kauniaisten kaupungin Mäntymäen koulun kielikylpymallin arviointiraportti Syksy 2010. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2011). Finlandssvenska 15-åriga elever resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harley, B., King, M. L. & Burtis, J. (1987). Perspectives on Lexical Proficiency in a Second Language. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.) *The Development of Bilingual Proficiency. Final Report. Vol. 1. The Nature of Language Proficiency* (s. 23–66). Modern Language Centre. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Hoffmann, G. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman Linguistic Library.
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2011). Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen tarkastelu.
- Laurén, Ch. toim. (1992). Kielikylpymenetelmä: Kielenkäyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1 / 1991. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Laurén, Ch. (2000). Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Ateena.
- Laurén, Ch. (1998). Språkbud: Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa: Vaasan yliopisto
- Littlewood, W. (1984). Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieko, A. (1998). Lapsen kielen uudissanat. *Virittäjä* 4, 550–570.
- Mickos, A. & Carlson, I. (2003). Språkplantan slutrapport. Lekar som stimulerar tal- och språkuteckling hos barn. Helsingfors: Samfundet Folkhälsan i svenska Finland.
- Miettinen, E., Kangasvieri, E. & Saarinen, T. (2013). Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: Kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 71-90). Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Met, M. (1998). Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future. New York: Addison-Wesley.
- Mård, K. (1994). Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem. Tutkimuksia No. 181. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Mård, K. (1995). Immersion Pre-school as an Environment for early second language acquisition. Teoksessa M. Buss & Ch. Laurén (toim.) *Language Immersion Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Tutkimuksia 192. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa M. Buss & Ch. Laurén (toim.) *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mård, K. (1997). Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 215. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mård, K. (2002). Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå. Acta Wasaensia Nr 100. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Opetushallitus (2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.  
[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf) (Viitattu 7.1.2013).
- L 628/1998. Perusopetuslaki L 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 7.1.2013).
- Saari, M. (2006). Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. Väitöskirja. Oulu: Oulu university press.
- Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0> (Viitattu 7.1.2013).
- Savijärvi, M. (2013). Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden moni-*

- kielinen Suomi* (s. 115-140). Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, M. A. (1990). *Instructional Methodology in Immersion Foreign Language Education*. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valades (toim.) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. (s. 156–171). Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Stakes (2004, 2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (toinen tarkastettu painos 2005). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Helsinki: Gummerus Kirjapaino OY.  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja) (Viitattu 7.1.2013).
- Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). *Immersion education: a category within bilingual education*. Teoksessa Johnson, R.K. and Swain, M., (toim.) *Immersion education: international perspectives*. (s. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M & Lapkin, S (2000). *Task-Based Second Language learning: the Use of the First Language*. *Language Teaching Research* 4, 251–274.
- Swanström, T. (toim.) (2008). *Språkbud – Två språk i utveckling*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi Nr. 7. Åbo: Åbo Akademi University.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbudsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tarone, E. (1980). *Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage*. *Language Learning* 30, 417–431.
- Vesterbacka, S. (1990) *Om kanadensiskt språkbud och språkbudsprojekt i Vasa*. Teoksessa Ch. Laurén & S. Vesterbacka. *Vaasan kielikylpykoulu*. Vaasa: Vaasan korkeakoulun julkaisuja nro. 1.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbudsskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Vesterbacka, S. (1992). *Kielen käyttö mielekkääksi*. Teoksessa Ch. Laurén (toim.) *Kielikylpymenetelmä; Kielenkäyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopisto.