



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MIKKONEN MILLA

KATSAUS KIELIKYLPYYN JA SEN MERKITYKSEEN VIERAAN KIELEN OP-
PIMISELLE

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Mikkonen, Milla	
Työn nimi/Title of thesis KATSAUS KIELIKYLPYYN JA SEN MERKITYKSEEN VIERAAN KIELEN OPPIMISELLE			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KK	Aika/Year Toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 29
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on perehtyä kielikylpyyn opetusmuotona, sen historiaan sekä tämänhetkiseen tilanteeseen Suomessa. Suomi on kaksikielinen maa, jossa opetusta tulee olla saata-villa molemmilla virallisilla kielillä, suomen ja ruotsin kielillä. Kielikylpyopetus on saapunut Suomeen 1980-luvulla, jonka jälkeen opetusmuotoa on tutkittu tarkemmin sekä varhaiskasvatuksessa että pe-rusopetuksessakin. Opetusmuoto on lähtöisin alun perin Kanadasta, josta se on levinnyt muun mu-assa Espanjan kautta myös muihin maihin.</p> <p>Suomessa kielikylpyopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja opetukseen hakeudutaan yleensä vanhempien toiveesta. Kielikylpy on kuitenkin tarkoitettu sellaisille lapsille, joilla ei ole juurikaan tai-toja entuudestaan kielikylpykielestä. Opetusmenetelmällä on saavutettu varsin positiivisia oppimis-tuloksia ja kielikylpyopetukseen liitetäänkin käsite kaksikielisyys kielikylpykieliovetuksen vuoksi. Opetus kielikylvyssä tapahtuu aluksi lapselle vieraalla kielellä, jonka jälkeen oman äidinkielen opetus aloitetaan hiljalleen aina sen määrää lisäten. Tämän vuoksi kielikylpyopetus on yksi tutkituimmista opetusmuodoista niin muualla maailmalla kuin myös Suomessa. Kielikylvystä on tutkittu muun muassa oppimistuloksia sekä kielikylpypedagogiikkaa.</p> <p>Tuon aluksi esille kielikylpyopetuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ja sen jälkeen luon katsauksen kielikylpyopetuksen historiaan, nykyhetkeen sekä tulevaisuuteen jo tehtyjen tutkimuksien sekä kir-jallisuuden perusteella. Tutkielmaani ovat ohjanneet kaksi kysymystä: Mitä kielikylpyopetuksella tar-koitetaan? Miten kielikylpyopetus vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen?</p> <p>Kielikylpyä on tutkittu paljon ja siitä on löydettävissä runsaasti kirjallisuutta. Suurin osa tutkimuk-sista painottuvat Vaasan alueelle sekä muihin rannikkokaupunkeihin, sillä ensimmäinen kielikylpy-ryhmä aloitti toimintansa Vaasassa. 2000-luvun tutkimuksista ja kirjallisuudesta on löydettävissä kartoituksia ja tarkempia selostuksia Suomen tämänhetkisestä vieraskielisestä opetuksesta. Pääte-okset sijoittuvat 1900-luvulle, jolloin kielikylpyopetus on ollut pinnalla.</p> <p>Viimeaikaisten tutkimusten ja kartoitusten sekä uuden opetussuunnitelman perusteella voidaan to-deta, että kielikylpyopetukselle on edelleen tarvetta ja sitä toteutetaan eri kielillä Suomessa. Ope-tusta on tarjolla sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta voi myös todeta, että kielikylvyllä on runsaasti oppimista edistäviä vaikutuksia, vaikka myös haitta-puoliakin on tutkittu. Tämän tutkielman tarkoituksena on luoda kattava kirjallisuuskatsaus aiheesta sekä luoda teoriapohjaa mahdollista myöhempää pro gradu –tutkielmaa varten.</p>			
Asiasanat/Keywords kaksikielisyys, kielikylpy, monikielisyys, pedagogiikka			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Kieli ja kaksikielisyys kielikylvyn perustana	3
2.1	Kieli ja ihminen	4
2.2	Kaksikielisyys	5
3	Kielikylpyopetuksen määrittelyä.....	8
3.1	Kielikylvyn historiaa.....	9
3.2	Kielikylpyopetuksen tilanne Suomessa.....	11
3.3	Suomessa kielikylvyn osallistuvien lasten taustoista	12
3.4	Ruotsin kielen kielikylpy	13
4	Kielikylvyn merkitys oppimiselle	16
4.1	Kielen oppiminen ja kielikylvypedagogiikka	16
4.2	Kielikylpyopettajan rooli	18
4.3	Opetuksen kautta saavutettuja oppimistuloksia ja esille nousseita ongelmia.....	19
4.4	Kielikylpy ja perusopetuksen opetussuunnitelma	22
5	Pohdinta.....	24
	Lähteet.....	27

1 Johdanto

Koulumaailma on suurien muutosten edessä, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt muuttuvat ja nämä muutokset astuvat voimaan virallisesti tulevana syksynä 2016. Muutosten myötä muun muassa ruotsin kieltä opetetaan jatkossa jo kuudennelta luokka-asteelta lähtien. Muutos heijastuu yhteiskunnan kasvavasta tarpeesta perehdyttää nuoret jo varhaisessa vaiheessa kaksikielisyyteen ja kulttuuriin, jossa Suomikin elää yhä edelleen ollessaan kaksikielinen maa (Opetushallitus 2014a, 218). Tämä muutos tekee suuresta osasta peruskoulun opettajia myös kieltenopettajia. On vielä epäselvää, palkataanko tehtävään kielitaidoltaan päteviä opettajia vai lisätäänkö se kuudensien luokkien opettajien opetuskalenteriin muiden oppiaineiden rinnalle.

Aloitin ruotsin sivuaineopinnot keväällä 2015 osana luokanopettajaopintojani, jotta saisin mahdollisimman hyvät valmiudet työelämään. Tätä kautta on herännyt kiinnostus vieraskielisyyteen, kielten opettamiseen ja erityisesti kielikylpyopetukseen. Suomessa vanhemmilla on mahdollisuus valita varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetuskieli. He voivat hakea haluamaansa varhaiskasvatus- tai peruskoulupaikkaa päiväkodista tai koulusta, joka vastaa heidän toiveitaan opetuskielestä. Suomessa on alueellisia eroja päiväkotien ja koulujen välillä, sillä kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen levinneisyys painottuu lähinnä eteläiseen suomeen sekä niille alueille, joissa ruotsin kieli on suuremmassa asemassa (Miettinen, Kangasvieri & Saarinen 2013, 75–76). Tämä vaikuttaa varmasti siihen, millaisia kouluvalintoja lasten vanhemmat tekevät. Jo tehtyjen tutkimusten pohjalta suunta näyttäisi kuitenkin olevan se, että tulevaisuudessa eri kielet ovat yhä vahvemmassa roolissa yhteiskunnassamme.

Kielikylpy ei ole tullut Suomeen tyhjästä, vaan sillä on pitkä historia muualla maailmassa (Saari 2006, 65). Suomeen tultuaan menetelmää on kehitetty Vaasasta käsin ja se on levinnyt myös muualle Suomeen vakiinnuttaen asemansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Opetushallitus 2004, 272; Opetushallitus 2014a, 91). Suomessa on käytössä myös muita malleja vieraskielisessä opetuksessa, mutta koen kielikylpyopetuksen merkitykselliseksi oman opettajuuteni kannalta tulevaisuudessa. Siksi tuon esille tässä tutkielmassa kielikylpyyn liittyviä historiallisia näkökulmia, luon katsauksen tämänhetkiseen tilanteeseen sekä

pohdin kielikylvyn merkitystä vieraan kielen oppimiselle. Näiden teemojen kautta on tarkoitus luoda ehyt teoriakatsaus siitä, mitä kielikylpy pitää sisällään ja millaisia vaikutuksia sillä voi olla yksilön kielen oppimiselle.

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on selvittää tutkimuskirjallisuuden avulla mitä kielikylpyopetuksella tarkoitetaan ja miten kielikylpyopetus vaikuttaa vieraan kielen (tässä tapauksessa ensisijaisesti toisen kotimaisen kielen, ruotsin) oppimiseen.

2 Kielen ja kaksikielisuuden kautta kielikylpyyn

Käsittelen tutkielmassani kielikylpyä, hieman sen historiaa ja nykytilannetta Suomessa sekä luon katsauksen tulevaan. Suuntaan tutkielmani nimenomaan ruotsin kielen kielikylpyopetuksesta löytyviin aiempiin tutkimustuloksiin sekä tutkimuskirjallisuuteen. Yksi syy aiheelteni nousee uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Se luo selvän muutoksen ruotsin kielen asemaan perusopetuksessa, sillä sen opetusta aikaistetaan vuodella (Opetushallitus 2014a, 218). Lisäksi monikulttuurinen yhteiskunta, tulevaisuuden kielelliset ja kulttuuriset näkymät, sekä kielitaidon merkityksen korostuminen luovat perustaa kielikylpyopetukselle yhä tulevaisuudessakin.

Kielikylpyopetus ei ole uusi ilmiö Suomessa, mutta se herättää paljon kiinnostusta muista eroavien opetusmetodiensa takia. Kielikylpyopetusta on tutkittu paljon ja siitä löytyy runsaasti erilaista kirjallisuutta tutkimusten pohjaksi. Pääosin kirjallisuus kohdistuu Vaasasta lähtöisin olevaan ruotsin kielen kielikylpyyn, jonka avulla malli on levinnyt muuallekin Suomeen. Jo tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan esimerkiksi todeta, että tulevaisuudessa oletetaan vieraskielisen opetuksen tarpeen kasvavan yhä enemmän (Miettinen ja muut 2013, 86). Miettinen ja muut (2013, 84–85) toteavat myös tutkimustuloksissaan, että päteviä opettajia ei ole jokaisella paikkakunnalla riittävästi käytettävissä, mikä luo eriarvoisia tilanteita opetuksen tasoon kuntien välillä. Heidän mukaansa eri paikkakunnilla olevien opettajien koulutustausta vaihtelee luokanopettajista kielikylpykoulutuksen käyneisiin opettajiin.

Kielikylpyyn liittyvissä teksteissä esiintyy vaihtelevasti termejä vieraskielinen opetus, kielikylpy, kielirikasteinen opetus tai kielisuihkuttelu. Termejä käytetään osittain sekaisin, mutta itse keskityn ainoastaan kielikylpyyn, sillä se on oman tutkielmani kannalta olennaisinta ja perusteltua. Kielikylvystä ja siihen liittyvästä pedagogiikasta löytyy runsaasti aiempia tutkimuksia ja mielenkiintoista on se, millaiseksi Suomi tulevaisuudessa kehittyy. Kasvaako ruotsin kielen opetuksen tarve ja leviääkö kielikylpy entisestään sellaisille alueille, joissa kantaväestölle halutaan taata myös toisen kotimaisen kielen taito? Vaikka ruotsin kielen kielikylpy näyttäisikin olevan painottunut rannikkoalueille, leviääkö se tulevaisuudessa myös läntiseen Suomeen?

Miettinen ja muut (2013, 87–88) toteavat ruotsin kielen opetuksen tarpeen kasvavan, vaikka tieto ei olekaan aivan tämänhetkistä (2013). Suomessa kielikylpy on painottunut

selkeästi länsirannikolle. Suomen itäpuolella ei ole yhtään kuntaa, joka järjestäisi kielikylpyopetusta. Myös kielikylpyjen toteutuksista löytyy eroja ja opetuksen intensiteetti vaihtelee aina täydellisestä varhaisesta kielikylvystä osittaiseen kielikylpyyn (Laurén 1994, 7). Björklund ja Mård-Miettinen (2011, 154) näkevät monikielisuuden ja useiden kielten taitamisen avaintekijänä niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa 2000-luvulla. He viittavat myös Euroopan komission vuonna 2005 laatimaan monikielisuuden puitestrategiaan. Tällä tarkoitetaan kaikkien Euroopan jäsenvaltioiden yhteistä panosta monikielisyyteen yksilötasolla sillä tavalla, että jokaisella kansalaisella on mahdollisuus kahden kielen varhaiseen oppimiseen oman äidinkielen lisäksi. (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 154.)

Kentän moninaisuuden vuoksi haluan selvittää kirjallisuuskatsauksessani sen, mitä kielikylpyopetuksella varsinaisesti tarkoitetaan ja mitkä menetelmään liittyvät tekijät edistävät kielikylpykielen oppimista aiempien tutkimuksien ja kirjallisuuden valossa. Tarkoituksena on muodostaa kattava käsitys siitä, mitä kielikylpyopetuksella tarkoitetaan Suomessa ja miten sillä pyritään edistämään toisen kielen oppimista. Kaksi selkeintä kysymystä kirjallisuuskatsaukseni pohjalle ovat: mitä kielikylpyopetuksella tarkoitetaan? miten kielikylpyopetus vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen? Tämän kirjallisuuskatsauksen pohjalta aion työstää myös tulevaa pro gradu -tutkielmaani.

2.1 Kieli ja ihminen

Kieli on luonnollinen osa ihmistä ja usein sitä ei mielletä erilliseksi tai irralliseksi osaksi ihmisen kehitystä. Kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja se on keino ilmaista itseä ja muodostaa käsityksiä ympäristöstä (Koppinen, Lyttinen & Puttonen 1989, 7). Koppinen ja muut (1989, 8-10) määrittelevät kielen lapsen oppimisen välineeksi, sillä lapsi oppii ja saa tietoa ympäristöstä ja uusista asioista kielen avulla. Yhteiskunnassamme ovat vallalla arvot, jossa kielitaitoa ja monikielisyyttä pidetään tärkeänä ihmisen osaamista ja elämässä etenemistä edistävänä taitona. Siksi ei ole yhdentekevää mitä ja miten paljon lapsille opetetaan kieliä päivähoiton ja koulun aikana.

Koska kieli opitaan pääosin vuorovaikutuksessa, on tärkeää miettiä millaisia ärsykeitä lapsen kasvuympäristössä on kieliin liittyen (Koppinen ja muut 1989, 8). Oma äidinkieli kehittyy ympäristössä olevan puheen, äänien, tekstien ja tarinoiden perusteella. Lapsi altistuu koko ajan ärsykeille ja kieltä on vaikea olla kuulematta. Vieraan kielen oppiminen voi olla vaikeampaa silloin, jos kielestä saadut ärsykkeet eivät kuulu arkipäiviin, vaan lapsi altistuu

niille harvemmin sekä joutuu ponnistelemaan kielen oppimisen saavuttamiseksi (Sarmavuori 1982, 207–208). Kielen oppiminen on joka tapauksessa välttämätöntä lapsen kehityksen ja vuorovaikutuksen kannalta. On olemassa myös tapauksia, että kielen kehitys on vaihtelevaa tai osittain puutteellista. Keskityn tutkielmassani siihen, miten kielen oppiminen liittyy kaksikielisyyteen ja mikä vaikutus sillä on kielikylpyopetukselle.

Bakerin (1996, 35) mukaan kieli on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka yhdistää erilaisia ryhmiä. Joukko tiettyä kieltä puhuvia ihmisiä yleensä asettuu alueellisesti lähekkäin ja muodostaa siten kielellisen yhteisön. Bakerin mukaan kieli on myös väline kommunikoida eri kieliryhmien kesken. Baker (1996, 36) esittelee termin diglossia, jolla viitataan kielten eri funktioihin erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi perhe kommunikoi kotona tai muissa aktiviteeteissa yhteisellä äidinkielellään, mutta kouluissa ja muissa organisaatioissa kommunikoidaan toisella kielellä. Diglossian yhteydessä käytetään kielikylpyynkin läheisesti liittyviä termejä enemmistökieli sekä vähemmistökieli. Näiden kahden kielen vaihtelu arjessa muodostaa kielen diglossian, joka on tyypillistä kaksikielisissä yhteisöissä.

2.2 Kaksikielisuus

Kaksikielisuus, vieraskielisyys ja kielikylpy nivoutuvat termeinä lähelle toisiaan, mutta jokaisella on omat ominaispiirteensä ja käsitteet on syytä erottaa toisistaan. Kaksikielisuus terminä voi olla vaikeaa määritellä myös siksi, että arkikielessä käytettynä ihmiset voivat käsittää sen eri tavoilla. Joillekin kaksikielisuus on kyky käyttää kahta eri kieltä suhteellisen sujuvasti ja toiselle taas kaksikielisuus merkitsee toisen kielen täydellistä hallitsemista ja toisen kielen kohtalaisia taitoja (Baker 1996, 4). Baker (1996, 13–14) toteaa myös sen, ettei kaksikielisyyttä voida oikeastaan määritellä yksioikoisesti tarkoittamaan jotakin tiettyä kahden kielen hallintamenetelmää. Kaksikielisyyttä voi olla yhtäläillä kahden kielen sujuva käyttö kuin kommunikointi vähemmistökielellä ja syvempi osaaminen enemmistökielellä.

Kielikylvyssä on vieraskielistä opetusta, mutta olennaisempaa on lapsen saavuttama kaksikielisuus kielikylpyopetuksen avulla. Sarmavuori (1982, 205) muotoilee kaksikielisyyden käsitettä muun muassa Pein ja Christophersenin määritelmien mukaan, jolloin kaksikielisyydellä tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää kahta eri kieltä lähes yhtä sujuvasti. Yleinen käsitys kaksikielisyydestä on, että ihminen osaa kahta eri kieltä ja pystyy käyttämään niitä sekä kirjallisesti että suullisesti. Yleisessä puheessa kaksikielisyyttä ei määritellä sen mukaan, miten

kielet on opittu. Harju-Luukkainen (2013, 345) korostaa erityisesti kielikylpyopetuksen asemaa *toiminnallisen* kaksikielisyyden saavuttamisessa.

Lapsi voi oppia kaksi kieltä esimerkiksi kotoa molemmilta vanhemmilta tai lapsi voi oppia kaksi kieltä jo päiväkodista lähtien. Olennaista määritelmien kannalta on se, millaiset taidot yksilöllä on kahdesta eri kielestä. Kielikylpyopetukseen liittyvissä määritelmissä ei puhuta varsinaisesti kaksikielisyydestä, sillä kielikylpyopetuksen tavoitteena on, että yksilön äidinkieli kehittyy moitteettomasti samalle tasolle kuin suomenkielistä koulua käyvien lapsien äidinkieli (Laurén 2003, 12). Poikkeuksen kaksikielisyyden määritelmään tekee kielikylpykielen osaamistaso. Kielikylpyopetuksella pyritään siihen, että lapsella on mahdollisimman hyvät taidot myös kielikylpykielestä ja hän selviytyy sekä suullisissa että kirjallisissa tilanteissa (Laurén 2003, 12). Kaksikielisyyden määritelmä on kuitenkin merkityksellinen kokonaisuuden hahmottamisen kannalta, sillä kielikylpyopetukseen osallistuvan lapsen on mahdollista saavuttaa kaksikielisyyden.

Baker (1996, 6-7) esittää neljä eri kielitaitoon liittyvää kykyä, joiden mukaan kaksikielisyttä voidaan määritellä eri tavoin. Nämä neljä kykyä ovat kuuntelu, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Osa näistä taidoista voi Bakerin (1996, 6) mukaan esiintyä yhdellä henkilöllä siten, että yksilö pystyy ymmärtämään kieltä, muttei kykene itse tuottamaan sitä. Tämä ei kuitenkaan kategorisoi kaksikielisyttä neljään eri lohkoon, vaan yksilöllä voi olla taitoja jokaisesta näistä osa-alueesta. Kukaan kaksikielinen ihminen ei sijoitu ainoastaan kirjoittamisen tai kuullun ymmärtämisen osa-alueelle (Baker 1996, 6).

Pollari ja Vauhkonen (2011, 22–23) tuovat esille Håkanssonin (2003) määrittelemät termit samanaikainen ja perättäinen kaksikielisyyden. Kielikylpyopetuksessa on kyse nimenomaan siitä, että lapsi saavuttaa perättäisen kaksikielisyyden hallitsemalla ensin oman äidinkielen ja saavuttamalla sen jälkeen taidot kielikylpykielestä. Samanaikaisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan tavanomaisempaa tilannetta kielen oppimisessa: lapsi oppii esimerkiksi kotona kaksi eri kieltä vanhempien kanssa kommunikoidessa ja kielen oppiminen alkaa jo ennen kolmatta ikävuotta luonnollisesti kotioloissa.

Baker (1996, 8) esittää kielikylpyopetuksen kannalta olennaisen kaksikielisyyden määritelmän. Hänen mukaansa yksilö, joka osaa lähes yhtä sujuvasti kahta eri kieltä on niin sanotusti tasapainoisesti kaksikielinen (englanniksi *balanced bilingual*). Kielikylpyopetuksen tavoitteena on, että lapsi hallitsee molemmat kielet ja pystyy käyttämään niitä. Björklund ja Mård-

Miettinen (2011, 4) tähdentävät tavoitteen olevan nimenomaan se, että ruotsi opitaan toisena kielenä siten, että lapsi pystyy käyttämään sitä viestintätilanteissa.

3 Kielikylpyopetuksen määrittelyä

Kielikylpyopetuksella tarkoitetaan sellaista kielenopetusta, jossa opettaminen tapahtuu kielikylpykielellä (Saari 2006, 35–36). Suomessa kielikylpyopetuksesta puhutaan nimenomaan siinä yhteydessä, kun on kyse ruotsin kielen opettamisesta kielikylvyn avulla. Oman kirjallisuuskatsaukseni keskiössä on ruotsin kielen kielikylpy, sillä se on ajankohtainen myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman valossa (Opetushallitus 2014a, 218). Kielikylvyssä käytetään pääsääntöisesti sitä kieltä, joka ei ole lapsen ensikieli. Kielikylvystä on kuitenkin olemassa erilaisia versioita riippuen siitä, minkä ikäisistä lapsista on kyse tai miten intensiivistä kielen oppiminen on. Olennaista on kuitenkin se, ettei lapsen ensikieli kärsi kielikylpykielen oppimisesta, vaan molemmat kielet tukevat toisiaan. Ensikielen opetusmäärä kasvaa koko ajan mentäessä luokka-asteita eteenpäin. (Laurén 2003, 12–13.)

Saari (2006, 37) ja Laurén (2003, 12) toteavat, että kanadalaisesta kielikylpymallista on tehty Suomessa erityisesti ruotsin kielen kielikylpyopetukseen sopiva sovellutus, jossa pääperiaatteena on käyttää kieltä opettamisen välineenä niin, että se liittyy mahdollisimman monipuolisesti kaikkiin arkipäiväisiin tilanteisiin. Oppilaan aktiivista roolia korostetaan entisestään ja oppija on itse aktiivinen toimija ja kielen käyttäjä luokkatilanteissa. Buss ja Laurén (1995, 7) toteavatkin kanadalaisen kielikylpymallin olevan opettajajohtoisempi verrattuna Suomen kielikylpymalliin, mikä voi olla yksi syy siihen, että kanadalaisista kielikylpymalleista ei ole saatu niin hyviä oppimistuloksia kuin Suomessa toteutettavasta sovelluksesta. Kerran viikossa tapahtuvaa ruotsin kielen opetusta ei siis voida laskea kielikylpyopetuksiksi, vaan opetuksen täytyy olla yhtäjaksoista ja siinä käytetään muuta kuin lapsen ensikieltä opetuskielenä. Saaren (2006, 38) mukaan ruotsin kielen kielikylpy eroaa Suomessa kanadalaisesta mallista äidinkielen opetuksen aloitusajankohdan sekä muiden kielten oppimisen suhteen.

Nykyään opetustyyliä painottuvat pääasiassa konstruktivistisen ajatusmallin piiriin, jossa oppija on itse aktiivinen tiedonkäsittelijä ja opettajan rooli on pääasiassa oppilaan oppimisen ohjaaminen, ei opettaminen. Tämä korostuu kielikylpyopetuksessa, jossa behavioristinen malli ei ole saanut niin paljon kannatusta kuin oppilaskeskeinen malli. Konstruktivistisella mallilla pyritään kielikylpyopetuksessa nimenomaan siihen, että kieli kehittyy kommunikoinnin avulla kuin itsestään siten, että lapset oppivat pikkuhiljaa ymmärtämään kielikylpyopettajaa sekä kommunikoimaan oppilastovereiden kanssa (Björklund, Mård-Miettinen ja Turpeinen 2007, 9).

Kielikylvyille on ominaista sen luonnollisuus ja mahdollisimman neutraali oppimisympäristö, jossa lapsi harjoittelee huomaamattaan uutta kieltä ja oppii käyttämään sitä (Björklund ja muut 2007, 9). Lapsi oppii pääsääntöisesti äidinkielen kommunikaatiossa lähiympäristössä yleensä huomaamatta, jos tarjolla on tarpeeksi erilaisia harjoitteita ja ärsykeitä. Kielikylvyssä pyritään luomaan tätä vastaava tilanne, jossa kielen oppiminen ei ole mekaanista ulkolukua, vaan luonnollisia oppimistilanteita vieraalla kielellä (Björklund ja muut 2007, 9).

Esimerkiksi vuosien 1987–1993 välisenä aikana tehdyssä pitkittäistutkimuksessa selvisi, että yksi kielikylpyopetukseen hakeutumisen syistä oli vanhempien halu saada lapsi luonnolliseen ja motivoivaan oppimisympäristöön (Mård 1994, 77–78). Oppimisympäristöllä on siis vahva pedagoginen merkitys, mutta se on myös tärkeä kriteeri vanhemmille, jotka haluavat lastensa käyvän kielikylpypäiväkodin tai –koulun. Yhtä tärkeää oppimisympäristön kanssa on myös opettajan johdonmukaisuus kielenkäytössä kielikylpyryhmissä (Björklund ja muut 2007, 10).

3.1 Kielikylvyn historiaa

Suomeen kielikylpyopetus rantautui 1980-luvulla ja voidaan olettaa, että alun perin idea on lähtöisin Kanadasta, sillä sen ajatellaan olevan kielikylpyopetuksen syntymää (Vartio 1994, 49). Siksi Suomen kielikylpyopetusta tarkastellessa on tärkeää luoda katsaus opetusmuodon historiaan ja syntypaikkaan, sillä Kanadan kielikylpymalli on vaikuttanut muiden maiden kielikylpyopetuksen kehittymiseen. Paljon puhutaan myös Espanjassa käytössä olevasta katalaanisesta mallista, jossa pyritään kohentamaan vähemmistökielen asemaa ja varmistamaan opetus heille, jotka eivät vielä osaa kieltä. Saari (2006, 73–77) esittää myöskin teoksessaan kielikylpyopetukselle kaksi merkittävintä pääsuuntaa, Espanjan ja Kanadan mallin, joiden pohjalta Suomenkin malli on kehittynyt. Yhteistä kaikille on tarve opettaa valtaväestölle vähemmistöjen kieltä ja sitä kautta vahvistaa vähemmistökielen asemaa heikentämättä kuitenkin yksilön ensikielitaitoja (Laurén 1992, 20).

Yhteistä eri maissa olevissa kielikylpyopetuksen eri muodoissa on se, että opetus on saanut alkunsa aktiivisten vanhempien aloitteesta ja yhteisestä tarpeesta opettaa valtaväestölle vähemmistökieltä. Saari (2015, 68) käsittelee väitöskirjassaan Levinen (1990) ja Genesseen (1998) havaintojen pohjalta yhteiskunnallista tilannetta, joka Kanadassa oli vallalla ennen kuin ranskan kieltä ryhdyttiin opettamaan englannin kieltä taitavalle valtaväestölle. Pääkieli

hallitsi yhteiskuntaa ja ranskan kieltä hallitseva väestö oli toisarvoisessa asemassa yhteiskunnassa englanninkielisiin nähden. Tästä johtuen kouluihin vietiin pikkuhiljaa kaksikielisyyttä ja sen pohjalta luotiin kielikylpyopetus. Yhteisesti voi todeta, että kaikissa kielikylpyä järjestävissä maissa on ollut yhtenä alullepanevana tekijänä kahden kielen aseman jonkinasteinen eriarvoisuus (Saari 2015, 86–87). Kielikylpy on syntynyt nimenomaan yhteiskunnassa olevasta aidosta tarpeesta kasvattaa kielitietämystä myös vähemmistökieleen kuuluvien ihmisten keskuudessa.

Saari (2006, 87) esittää eri kielikylpymaiden välisiä eroja niillä hetkillä, kun kielikylpyopetusta on lähdetty kussakin maassa kehittämään. Esimerkiksi Kanadassa, Kataloniassa, Basimaassa ja Suomessa yhteistä on ollut se, että kielikylvyllä on pyritty joko vahvistamaan tai tukemaan vähemmistökielen asemaa tai säilyttämään se ennallaan. Suomi on ollut Basimaan rinnalla ainoa maa, jonka vähemmistökielen asema on ollut aikojen saatossa muuttumaton ja tärkeänä pidetty. Voisi siis todeta, että lähtökohdat kielikylpyopetukselle ovat olleet lähes samankaltaiset monissa eri maissa. (Saari 2006, 87.)

Vaikka Suomi on kaksikielinen maa, ovat ruotsinkieliset alueet painottuneet lähinnä eteläiselle ja läntiselle rannikkoalueelle, mikä johtuu luonnollisesti rajanaapurin läntisestä sijainnista. Tämän vuoksi myös kielikylpyopetuksen alkujuuret Suomessa sijaitsevat länsirannikolla Vaasassa, jossa huomattiin ensimmäisenä tarve kielikylpyopetukselle (Laurén 2000, 81). Sieltä kielikylpy on levinnyt hiljalleen eri puolille Suomea ja vakiinnuttanut asemansa sellaisissa kunnissa, joissa sille on perusteltu tarve. Laurén (2000, 83) esittää niitä perusteluja ja arvosteluja, joita vanhemmat ovat käyttäneet Vaasassa vastustaessaan kielikylpyopetusta tai sen pedagogista merkitystä. Uusi, aiemmasta poikkeava opetustyyli herätti paljon keskustelua opetuksen tehokkuudesta ja siitä, kärsiikö lasten ensikieli kielikylpyopetuksessa. Menetelmää on tutkittu paljon Kanadassa. Esimerkiksi varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykielen käyttö vähenee, mitä pidemmälle opetus etenee ja koulun loppua kohti ensikielen ja kielikylpykielen opetuksen määrä tasoittuu siten, että molempia opetetaan yhtä paljon. Näin taataan molempien kielen osaamistaidot koulun loppuessa, mikäli lapsi siirtyy päiväkodista kielikylpykouluun. (Laurén 1992, 19–20.)

3.2 Kielikylpyopetuksen tilanne Suomessa

Vaikka kielikylpyopetuksen juuret Suomessa ulottuvat aina 1980-luvulle saakka, se on silti tänäkin päivänä varsin ajankohtainen asia monikielisuuden, työelämätaitojen sekä yhä kansainvälisemmän yhteiskuntamme takia. Kielikylpyä on tutkittu paljon niin ulkomailla kuin Suomessakin ja nykyisestä opetustilanteesta on tehty erilaisia kartoituksia, jotta saadaan tietoa miten ja missä määrin kielikylpyä toteutetaan eri puolella Suomea (Kangasvieri, Miittinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä 2011, 10–11). Kyseisen kartoituksen mukaan vuonna 2011 kotimaisten kielten kielikylpyä antoi 20 kuntaa jollakin kouluasteella, joista 17 ilmoitti antavansa opetusta ruotsiksi. Kangasvieri ja muut (2011, 25) tuovat kartoituksessaan esille sen, miten alueellisesti kielikylpyopetus on Suomessa jakautunut ja pääosa kielikylpyopetuksesta järjestetään eteläisessä Suomessa sen alueellisen tarpeellisuuden vuoksi. Kielikylpyopetuksen tarve kunnassa nousee yleensä vanhemmilta tai heidän perustamiltaan yhdistyksiltä, mikä on nähtävissä myös ensimmäisessä kielikylvyssä Kanadassa (Saari 2015, 66). Lähes kaikille näille kielikylpymalleille on yhteistä se, että lasten vanhemmat ovat olleet yksi käynnistävä tekijä kielikylpyopetuksen aloitukselle.

Tutkimustulokset viime vuosien kielikylpyopetuksen tilanteesta ovat vaillinaisia, sillä jokainen päiväkotijoukko ja koulu määrittävät omat käytäntönsä sekä tekevät tarkemmat ohjeistukset siitä, miten ja kuinka paljon kielikylpykielellä opetetaan. Tämän vuoksi kaikkien opetustarjoavien päiväkotien ja koulujen määristä ei ole tarkkaa tietoa (Kangasvieri ja muut 2011, 23). Selvää on, että kielikylpyopetuksen määrä on kasvanut vuoden 1987 jälkeen. Tutkimustulokset eivät ole keskenään vertailukelpoisia eri kartoitusmetodien sekä tutkimukseen vastaamatta jättäneiden kuntien ja koulujen vuoksi, mutta luvut antavat käsityksen siitä, miten kielikylpy on kehittynyt Suomessa. Vuosina 1998–1999 tehdyn kartoituksen perusteella voidaan todeta, että kielikylpyyn on osallistunut alakoulussa 1815 oppilasta (Buss ja Mård 1999, 30). Kangasvieri ja muut (2011, 23) ovat tehneet kartoituksen vuonna 2011, jonka perusteella kielikylpyyn osallistui alakoulussa 1930 oppilasta. Karkeasti voidaan siis todeta kielikylpyoppilaiden määrän kasvaneen, kun otetaan huomioon myös kyselyiden vaillinaisuus sekä epätarkkuus.

Vaikka jokainen koulu saa määritellä tarkemmin opetussisällöt ja kielikylpyopetuksen määrän, löytyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista kuitenkin yhteneväiset linjat, joita jokaisen päiväkodin (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet) ja koulun tulee nou-

dattaa. Koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi kielikylpyopetuksen toteutustavat, vaikka tarkempi päätäntävalta on koululla itsellään (Kangasvieri ja muut 2011, 35). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 272–273) määritellään esimerkiksi äidinkielen osaamisen taso, joka tulee saavuttaa kielikylpyopetuksesta huolimatta. Opetussuunnitelma antaa siis raamit kielikylpyopetukselle Suomessa, mutta jokainen koulu määrittää tarkemmat sisällöt ja aihealueet koulukohtaisesti. Tarkoitus on, että jokainen oppilas saavuttaa samat tieto- ja taitotasot koulun päätyttyä eri aineista, olipa kieli sitten oma äidinkieli tai kielikylpykieli (Opetushallitus 2004, 272).

3.3 Suomessa kielikylpyyn osallistuvien lasten taustoista

Kielikylpyyn osallistuville lapsille ei yleensä järjestetä minkäänlaisia valintakokeita, joten opetukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja yleensä päiväkotikäisten lasten kohdalla vanhempien valinta (Bergroth 2007, 5). Vaasan yliopisto teetti vuosina 2004 ja 2005 tutkimuksen kielikylpyyn osallistuville vanhemmille, jossa selvitettiin lasten taustoja ja kielikylpyohjelman valinnan taustalla vaikuttaneita asenteita ja odotuksia. Tutkimuksesta selvisi, että suurin osa lapsista puhui suomea äidinkielenään ja vapaa-ajan kieli oli kokonaan suomi. Joukosta löytyi vain muutama sellainen lapsi, joiden kotona puhuttiin jotakin muuta kieltä kuin suomea. Tutkimuksen mukaan kielikylpyyn osallistuvat lapset tulevat siis pääosin samankaltaisista kielellisistä lähtökohdista. Bakerin (1996, 207–208) mukaan lasten yhtäläinen kielellinen taitotaso opetuksen alussa voi olla merkittävä oppimista edistävä tekijä. Hänen mukaansa opettajan on siten helpompi suunnitella opetusta. Bergroth (2007, 17) esittää kuitenkin Swainin ja Lapkinin (2005, 171) tekemän eron Suomen ja Kanadan kielikylvyn välillä. Heidän mukaansa Suomen kielikylpyoppilaiden yhtäläinen kielitausta eroaa viime vuosina lisääntyvästä maahanmuuttajaoppilaiden määrästä kielikylpyohjelmassa Kanadassa. Tässä tapauksessa kielikylpykieli on maahanmuuttajaoppilaille jo kolmas opittava kieli, mikä tekee oppimistilanteesta erilaisen.

Vanhempien kielikylpyvalinnan taustalta löytyy yleensä yksi tai useampi syy sille, miksi lapsi halutaan kielikylpyopetukseen. Syitä on tutkittu paljon ja lasten ruotsin kielen taidot ennen ja jälkeen opetuksen ovat olleet myös tutkimuksien keskiössä. Nykvistin tekemän tutkimuksen mukaan suurin osa lapsista (42 %) ei ymmärtänyt ollenkaan ruotsia ennen kielikylpyä, 15 % ymmärsi hyvin ruotsia, 25 % ymmärsi jonkin verran ja 17 % ymmärsi vain

vähän. (Nykqvist 1997, 22–25.) Bergrothin (2007, 46–47) tekemän alueittain toteutetun tutkimuksen mukaan vuonna 2004 ja 2005 noin 92 % ei ymmärtänyt ollenkaan tai ymmärsi muutaman sanan ruotsia ennen kielikylpyopetuksen aloittamista. 5-10 % lapsista taas ymmärsi yksinkertaisia lauseita tai puhuttua ruotsia. Vaikka tutkimuksien välillä on eroa noin kahdeksan vuotta, näkyy molemmista selvät linjat lasten ruotsin kielen kielitaidosta ja kielitaustoista, joista he tulevat. Huomionarvoista kielikylpyyn osallistuvien lasten tutkimuksen kannalta on, että kielikylpy on suunnattu nimenomaan suomenkielisille lapsille, joilla ei ole juurikaan tietoja tai taitoja ruotsin kielestä (Bergroth 2007, 46–47). Tämän takia tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia.

Vaikka vanhemmat tekevätkin valinnan kielikylpyopetuksesta, syntyy lapsillekin oma käsitys opetuksesta jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Nykvistin (1997) tutkimuksen mukaan vanhemmat arvioivat lastensa olevan keskimäärin motivoituneita kielikylpyyn. Suurin syy motivaatiolle oli mukava opettaja, sen jälkeen ystävät ja kolmanneksi ruotsin kielellä toimiminen. Lasten vastaukset tukevat Laurénin (2000, 62–63) korostamaa opettajan innostuneisuuden merkitystä lasten oppimiselle kielikylpyopetuksessa. Bergrothin (2007, 29) tutkimuksesta taas selvisi, että iso osa kielikylpyperheiden vapaa-ajasta koostuu suomenkielisistä aktiviteeteista. Yksi syy voi olla kulttuurisen ja kielellisen identiteetin vahvistamisessa. Vieraan kielen käyttö vapaa-ajalla vaatii myös vanhemmilta sitoutumista ja vaivannäköä, jotta kielen oppimista tapahtuisi myös kotioloissa. (Bergroth 2007, 29.)

3.4 Ruotsin kielen kielikylpy

Suomessa on tehty tutkimuksia kielikylvystä, sen eri muodoista sekä kartoitettu kielikylpyopetusta tarjoavien kuntien määrää. Tutkimuksesta selvisi, että vuonna 2011 Suomessa järjestettiin kotimaisten kielten kielikylpyä 20 kunnassa (Miettinen, Kangasvieri & Saarinen 2013, 75). Tutkimuksessa kotimaisten kielten kielikylvyksi luetaan kuuluvaksi myös saamen kieli, joten se ei anna täysin tarkkaa kuvaa ruotsin kielen kielikylpyopetuksen määrästä. Kielikylpymallin perusteet ovat Kanadassa, mutta Suomen malliin ovat hiljattain muotoutuneet omat ominaispiirteensä. Tavoitteena on, että jokainen kielikylpyopetukseen osallistuva lapsi omaksuu toisen kotimaisen kielen taidot niin hyvin, että hän pystyy käyttämään kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti (Laurén 2003, 12).

Laurén tuo esille (2000, 83) vanhempien kritiikkiä kielikylpyopetusta kohtaan ja yksi niistä on ollut epävarmuus kahden kielen sujuvasta hallitsemisesta. Perusteluissa on esitetty, että

lapsista tulee puolikielisiä eivätkä he osaa lopulta kumpaakaan kieltä niin hyvin, kuin kielikylpyopetuksen tavoitteena olisi osata. Kielikylpyopetuksen tavoitteena on nimenomaan saavuttaa tasoltaan samanlaiset suomen kielen taidot kuin suomalaisilla lapsilla suomenkielissä kouluissa (Laurén 2003, 12).

Ruotsin kielen kielikylpy aloitetaan Suomessa joko viiden tai kuuden vuoden iässä kielikylpypäiväkodissa, jossa opetus toteutetaan pääsääntöisesti ruotsiksi. Alaluokilla opetusta annetaan suurimmaksi osaksi ruotsiksi, mutta pieni osuus opetetaan myös lapsen omalla äidinkiellellä. Tämän jälkeen ruotsin kielen osuus vähenee ja mukaan astuu suomen kieli, jolloin 50 % opetuksesta on suomen kielellä ja toiset 50 % ruotsin kielellä koulun loppuun asti. (Laurén 2003, 13.) Tällä taataan nimenomaan se, että lapsi oppii varhain ruotsin kielen ja saa itselleen tietynlaisen kielellisen mallin.

Varhaisella täydellisellä kielikylvyllä tarkoitetaan juuri päiväkodista alkavaa opetusta kielikylpykielellä siten, että ruotsin kieli on alussa vahvana ja määrä vähenee luokka-asteiden ja vuosien edetessä (Kangasvieri ja muut 2011, 20). Aivan ensimmäiset kielikylpyryhmät Vaasassa koostuivat ainoastaan kuusivuotiaista lapsista, mutta sittemmin aloitusikä on laskettu viiteen vuoteen. Tällä muutoksella mahdollistetaan lasten osallistuminen päiväkotiopetukseen kahden vuoden ajan ennen peruskoulun aloittamista. (Björklund 1995, 154.) Suomessa on käytössä myös varhainen osittainen kielikylpymalli, joka eroaa täydellisestä kielikylvystä siten, että opetusta annetaan alusta lähtien sekä suomen että ruotsin kielellä. Erityistä on myös se, että lukemaan opitaan nimenomaan lapsen omalla äidinkiellellä (Kangasvieri ja muut 2011, 20.) Moni lapsi aloittaa Suomessa kielikylpyopetuksen päiväkodista ja jatkaa sen jälkeen kielikylpykouluun.

Kouluilla ei ole selkeää yhteistä linjaa eri kielillä annettavan opetuksen määrästä, vaan toteutustavat ja tuntimäärät ovat hyvinkin koulukohtaisia. Esimerkiksi ensimmäisessä kielikylpykoulussa, Vaasan keskuskoulussa, ruotsin kielen opetusta oli 1.-2. -luokalla 18 tuntia, 3.-4. -luokilla 17 tuntia ja 5.-6. -luokilla 14 tuntia (Nummela 1994, 64). Ruotsin kielen opetus vähenee siis tunneittain aina luokka-asteiden edetessä. Koulujen välillä voi olla kuitenkin suuriakin vaihteluja tuntimäärissä, mutta yhteistä on kielikylpykielen suurempi osuus alussa ja äidinkielen kasvava osuus alakoulun loppua kohti mentäessä.

Björklund ja Mård-Miettinen (2011, 155–156) tuovat esille esimerkin kielten jaottelusta varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä. Siinä varhaiskasvatuksen opetuskielenä toimii ainoastaan ruotsi ja perusopetuksen ensimmäisellä luokalla 85 % opetuksesta tapahtuu ruotsiksi.

Esimerkkitapauksessa mukaan astuu suomen kieli, jonka määrä opetuksesta on 10 %. Tässä tapauksessa ensimmäisellä luokalla opetetaan mahdollisesti jo kolmatta kieltä, mikä voi olla esimerkiksi englannin kieli. Perusopetuksen luokka-asteiden edetessä ruotsin kielen osuus vähenee aina 43,5 % asti yläkoulun puolella, jolloin suomen kielen osuus opetuksesta on jo saman verran, 43,5 %. Jäljelle jäävä opetus annetaan vierailta kielillä, joita voivat olla esimerkiksi englanti, saksa tai jonkin muu vapaaehtoinen kieli.

Olenneisinta Suomessa toteutettavassa kielikylvyssä on se, että lapsi omaksuu kielen välineeksi, jolla hän tulee toimeen ja pystyy kommunikoimaan. Suomen kielen opetus aloitetaan kuitenkin varhain jo perusasteen ensimmäisellä luokalla, jotta lapsen kielen kehityksestä pystytään havainnoimaan mahdolliset ongelmat kielten oppimiselle. (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 157.)

4 Kielikylvyn merkitys oppimiselle

Kielikylpyopetus Suomessa on saanut alkunsa osittain vanhempien aloitteesta sekä myös tarpeesta vahvistaa toisen kotimaisen kielen asemaa ja vieläpä erityisesti ruotsinkielisillä alueilla. Opetukseen liittyvät uudistukset ja muutokset aiheuttavat aina reaktioita niin vanhemmissa kuin muissakin opetukseen vaikuttavissa henkilöissä ja siksi muutoksien tullessa toteutetaan erilaisia tutkimuksia tuloksista, seuraamuksista ja kenties esille tulleista ongelmista muutosten myötä. Näin on toimittu myös kielikylpyopetuksen aloituksen jälkeen. Kielikylpy herätti aluksi vanhemmissa ja muissa alueen ihmisissä huolta kielten oppimisesta, identiteetistä ja suomalaisen kulttuurin säilymisestä (Laurén 2000, 83). Esille tulleiden kysymysten pohjalta on tutkittu muun muassa kielikylvyn vaikutuksista äidinkieleen, vieraan kielen oppimiseen ja koulumenestykseen. Esimerkiksi Laurén (1992, 20) korostaa, että kielikylpyopetus on herättänyt kiinnostusta erikoisuutensa vuoksi. Siksi opetusmuotoa onkin tutkittu erityisen paljon sen alkumaassa, Kanadassa, ja tulokset ovat todistaneet opetustapojen toimivan todella hyvin.

Kielikylpyopetus on siinä määrin muista eroava opetustyyli, että siihen tarvitaan Suomen tapauksessa ruotsin kielen erinomaisesti hallitseva henkilö, joka osaa myös suomea ja ymmärtää suomen kieltä. Esimerkiksi päiväkodissa opettaja puhuu pääsääntöisesti vanhemmille suomea ja lapsille koko ajan johdonmukaisesti ruotsia, jotta aikuinen antaa lapselle selkeän yhden kielen mallin (Kivistö 1992, 36–37). Ei ole siis yhdentekevää millainen opettaja kielikylpypäiväkodissa tai –koulussa on. Käsittelen kielikylpyopettajan roolia myöhemmissä luvuissa.

4.1 Kielen oppiminen ja kielikylpy pedagogiikka

Kielikylpy pedagogiikan perusta on siinä ajatuksessa, että kielikylpykieli opitaan samalla tavalla kuin oma äidinkieli. Pedagogiikan kannalta olennaista on se, että kieli opitaan sisältöjen avulla ja kieli tulee sivutuotteena. Lapsen kiinnostus ohjataan toimintaan ja käsiteltävään sisältöön, jolloin kieli opitaan niin sanotusti huomaamatta. Lapsi tuottaa aluksi omaa äidinkieltään, mutta tärkeää kielikylpyopetuksessa onkin ymmärtämisen taso ennen tuottamista. (Laurén 2000, 85–86.)

Harju-Luukkainen (2013, 346) esittää niitä pedagogisia peruseriaatteita, joiden mukaan kielikylpyopetusta tulisi antaa Suomessa. Näistä tärkeimpänä on lapsen kielellisen kehityksen seuraaminen, johon viitataan myös luvuissa 3.3 sekä 4.3. Pedagogisesti opetus etenee siten, että ensin lapsi oppii ymmärtämään kieltä ja sen jälkeen vasta itse aktiivisesti tuottamaan sitä. Varhaiskasvatuksessa kommunikointi tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä kokonaan ruotsiksi, mutta perusasteen alkaessa osa opetuksesta toteutetaan myös suomeksi oman äidinkielen taitotason saavuttamisen takaamiseksi. Tärkeää on, että lapsi saa kommunikoida myös omalla äidinkielellään, mutta opettajalla on selkeästi yksi kielellinen rooli varhaiskasvatuksessa. Viitataan kielikylpyopettajan rooliin enemmän luvussa 4.2.

Kielikylpyopetuksessa korostuvat teemat, joiden ympärille asiat nivoutuvat. (Harju-Luukkainen 2013, 346.) Kivistö (1992, 38–39) kuvailee niitä teemoja, jotka ovat esiintyneet kielikylpyryhmissä varhaiskasvatuksessa. Teemoja voivat hänen mukaansa olla esimerkiksi eri ammatit, vuodenaajat tai muut kulttuurit. Teemojen ympärille kerätään paljon konkreettisia opetusvälineitä, joita voivat olla esimerkiksi valokuvat, kirjat tai videot. Vuosisuunnitelmaan sisällytetään eri teemoja, joiden avulla lapsen on helpompi hahmottaa käsiteltävää kokonaisuutta. (Kivistö 1992, 38.)

Saari (2006, 236–237) kuvaa kahta tyypillisintä opetustapaa kielikylpyopetuksessa: teemaopetus ja integroiva opetus. Teemaopetus nivoutuu lukuvuosisuunnitelmaan, jolloin määritellään vuoden aikana läpikäytäviä teemoja ja hahmotellaan tavoitteita, sisältöjä ja materiaaleja. Teemoista tulee kuitenkin pystyä vuoden aikana joustamaan, sillä jonkun teeman käsittely voi viedä huomattavasti kauemmin aikaa kun taas joku teema ei innosta lapsia niin paljoa, kuin siihen on lukuvuoden alussa arvioitu käytettävän aikaa. Opetusmateriaalien tulee myös olla relevantteja oppilaan kielellisen kehityksen ja teeman ymmärtämisen kannalta. (Saari 2006, 237–238.) Pollari ja Vauhkonen (2011, 25–26) esittelevät työpistetyöskentelyn osana teemaopetusta kielikylvyssä. Työpistetyöskentelyssä oppilas on itse aktiivinen oppija ja oppiminen tapahtuu omaehtoisesti työskentelyn ohessa. Työpisteillä työskentelyä voidaan harjoitella niin yksin, pareittain kuin pienryhmissäkin. (Pollari & Vauhkonen 2011, 25–26.)

Kielikylpyopetuksessa arviointi toteutetaan niin, että voidaan havainnoida toteutuvako opetussuunnitelmien valtakunnalliset tavoitteet jokaisen oppijan kohdalla. Lapsien arviointi teemaopetuksen aikana tulee olla jatkuvaa, jotta opettaja pystyy seuraamaan lapsen kielellistä edistymistä, tehtävistä suoriutumista ja työskentelytaitoja (Pollari & Vauhkonen 2011, 27).

Jokaisen teemajakson lopuksi opettaja kokoaa jakson yhteen ja keskustelee lasten kanssa siitä, mitä he ovat oppineet ja millaisia ongelmia he ovat kohdanneet (Saari 2006, 241).

4.2 Kielikylpyopettajan rooli

Kanadan ensimmäisissä kielikylpyohjelmissä opettajina toimivat tavalliset riviopettajat, joilla ei ollut erityistä koulutusta nimenomaan kielikylpypedagogiikkaan. Opetustyyliä kehitettiin päivä päivältä ja jokainen päivä toi jotain uutta oppimiseen tai opetusmetodeihin liittyen. Kuitenkin kielikylvyn ja ylipäättään eri opetusmuotojen kehityksen myötä (immersion) kasvoi tarve kehittää opettajia ja heidän toimintaansa, jotta kielikylpyopetuksesta tulisi tavoitteellista. (Obadia 1995, 73–74.) Kielikylpy ei itsessään ole uusi ilmiö Suomessa, mutta opettajalla on tärkeä rooli tavoitteellisen ja onnistuneen kielikylvyn toteutuksessa. Siksi ei ole yhdentekevää millainen koulutustausta opettajalla on työssään.

Kielikylpyopettajalla on yhtä suuri rooli ja vastuu opetuksessa kuin tavallisella luokanopettajallakin. Toisaalta taas opettajilla on Suomessa suuren vastuun lisäksi vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaaksi näkemällään tavalla siten, että kaikki lapset saavuttavat kuitenkin tavoitteet. Vauhkonen ja Pollari (2011, 29) esittävät kaksi roolia, jotka Mård (1996) on määritellyt: kielellinen ja pedagoginen rooli. Opettaja toimii kielellisenä mallina oppilaille kaikissa tilanteissa, jotta lapsille syntyy ehjä kuva kielen systemaattisesta käytöstä. Kielikylpyopetuksessa on myös edettävä sen mukaan, mikä on missäkin opetustilanteessaärkevintä: valitaanko kieltä rikastuttava toiminta vai tehdäänkö pedagogisesti tehokas harjoitus. (Vauhkonen & Pollari 2011, 29.) Toki näiden kahden toiminnan (kielellinen ja pedagoginen) yhdistäminen on mahdollista, mutta voi olla varsin haasteellista luokkatilanteissa.

Opettaja on luokassa vahva kielellinen roolimalli lapsille ja siksi opettajan toiminnan tulisi olla johdonmukaista kielenkäytön suhteen. Pollari ja Vauhkonen (2011, 29) tuovat esille Mårdin (1997, 29–30) määrittelemät kielikylpyopettajan ominaisuudet. Hänen mukaansa opettaja on ratkaisevassa asemassa lapsen arjessa ja rohkeuden lisäämisessä käyttäen kieltä. Pollari ja Vauhkonen (2011, 30) tähdentävät opettajan roolia myös Kaskela-Nortamon (1995, 49–50) määritelmien. Aluksi vieraan kielen käyttäminen voi olla epävarmaa ja pelottavaa, minkä takia opettajan tulisi käyttää erityisiä kysymysstrategioita lapsen kielellisen rohkeuden lisäämiseksi. Näin lapsi saadaan vastaamaan kysymyksiin ruotsiksi suomen kielen sijaan. Lapsia tulisi myös rohkaista eri tavalla puhumaan vapaastikin luokkatilanteissa, jotta kaikki mahdollisuudet käyttää kieltä otettaisiin huomioon.

Lapsen ympärillä toimii päivittäin paljon ihmisiä niin päivähoitossa, koulussa, kotona kuin myös muissa sosiaalisissa verkostoissa. Mårdin (1996, 32) mukaan lapsen kielen omaksumisen kannalta on tärkeää, että ympärillä käytetään opittavaa kieltä johdonmukaisesti ja tässä tapauksessa paikka on luonnollisesti päiväkotia tai koulu. Opettajan tulee käyttää kielikylypykieltä niin oppimistilanteissa, käytävillä kuin myös ulkonakin, jotta lapselle tulee ehyt kuva kielestä.

Suomessa toimivan kielikylypyopettajan täytyy hallita ruotsin kieli moitteettomasti, mutta opettajan tulee myös hallita lapsen ensikieli moitteettoman vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi (Pollari & Vauhkonen 2011, 23). Mårdin (1996, 33) tutkimuksen mukaan kielikylypyopettajien koulutustausta on varsin monikirjava ja opettajat ovat päätyneet tehtävään useampaa eri reittiä: osalla on kielikylypykoulutus ja osa on ryhtynyt tehtävään lähes pakon edessä toimiessaan ainoana kielikylypykieltä taitavana opettajana päivähoitossa. Hänen mukaansa kielikylypytoiminnassa korostuu opettajan vapaaehtoisuus ja aito kiinnostus kielikylypyopetusta kohtaan, jotta lapset saisivat parhaat mahdolliset edellytykset kaksikielisyyteen. Innostuksen merkitys on Laurénin (2000, 62–63) mukaan ollut havaittavissa jo Kanadan ensimmäisen kielikylypyopettajan toiminnoissa, sillä hänen opettamansa kielikylypyoppilaat selviytyivät opetuksesta opettajan oman kiinnostuksen ja innostuksen avulla.

Kielikylyvyn erityisominaisuuksien vuoksi sitä on tutkittu paljon niin maailmalla kuin Suomessa. Tutkimuksen kohteena ovat olleet erityisesti oppimisen tulokset, oppimisprosessi, opetuskäytännöt ja joissakin tapauksissa myös opetushenkilökunta (taustat, koulutus) (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 157). Vuoden 2005 keväällä toteutetun CLIL-kartoituksen mukaan erityisesti vanhemmilta on tullut palautetta opettajien ja heidän koulutustajajensa moninaisuudesta. Vanhemmat ovat huolissaan kielikylypyopetusta opettavien henkilöiden koulutustaustoista ja pätevydestä antaa laadukasta kielikylypyopetusta. (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 307–308.)

4.3 Opetuksen kautta saavutettuja oppimistuloksia ja esille nousseita ongelmia

On selvää, että muutokset ja uudet tuulet opetusmaailmassa herättävät ihmisissä epäluuloja ja ihmetystä. Näin oli myös Vaasan kaupungissa, kun ensimmäisten kielikylypyryhmien opetusta ryhdyttiin suunnittelemaan. Vanhemmilla heräsi huoli siitä, etteivät lapset opi kirjoittamaan tai lukemaan vieraalla kielellä, ennen kuin he hallitsevat oman äidinkieltensä kirjoitus- ja lukutaidon. (Laurén 1999, 80.) Samankaltaista kritiikkiä on esiintynyt Laurénin

(1999, 80–81) mukaan myös äidinkielen opetuksen vähydestä varhaiskasvatuksessa, kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistä sekä oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä. Hänen mukaansa kritiikki on ollut aiheellista mutta pystytty todistamaan turhaksi. Esimerkiksi Björklund ja Mård-Miettinen (2011, 157) painottavat äidinkielen opetuksen aloittamisen tärkeyttä jo perusasteen ensimmäisellä luokalla juuri siitä syystä, että silloin pystytään havaitsemaan kahden kielen rinnakkaisopetuksessa sellaiset oppimista haittaavat tekijät tai ongelmat, jotka eivät johdu kielikylpyopetuksesta eivätkä häviä opetusvuosien edetessä.

Hurme (1990, 350–351) esittelee artikkelissaan *Kielikylpy: paras tapa opettaa lapsille vieras kieli?* tutkimustuloksia, joita on saatu kanadalaisesta kielikylpymallista. Sen mukaan kielikylpyyn osallistuneet lapset hallitsivat alaluokilla kielikylpykielen moitteettomasti, mutta oman äidinkielen kehitys oli selkeästi jäljessä äidinkielellä opiskelevien lasten kehitystä. Nuolijärvi (1996, 66) esittää myös samansuuntaisen näkemyksen tutkimastaan lapsesta, jonka kielikylpykielen käyttö sekoittuu vahvasti äidinkieleen varhaisen täydellisen kielikylpymallin myötä. Lapsi alkoi käyttää hiljalleen toista kotimaista kieltä kotiympäristössä kielikylpyopetuksen aloituksen myötä, jolloin äidinkieleen saattoi sekoittua piirteitä ruotsin kielestä. Myös muut tutkimukset päiväkotikäisten lasten kielen käyttämisestä kommunikoinnissa antavat samansuuntaisia viitteitä. Lapsi saattaa vastata kysymykseen suomeksi, mutta opettajan ruotsin kielellä annetun vastauksen jälkeen lapsikin käyttää keskustelussa ruotsia. (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 157.)

Kielikylpyopetuksen vaikutus on nähtävissä lapsissa välittömästi, sillä kahden eri kielijärjestelmän hallitseminen ja niiden välinen vertailu kasvattaa heidän kielellistä tietämystään ja rikastuttaa kielenkäyttöä (Hurme 1990, 351). Tämä voi selittää sen, miksi oma äidinkieli ei kehity lapsilla aluksi niin vahvasti kuin kielikylpykieli. Lapsen oma innostus ja kiinnostus kieliä kohtaan kasvavat kielikylvyn myötä, joten on selvää, että uusi kieli herättää innostusta ja halua toteuttaa itseään kielen avulla (Nuolijärvi 1996, 67). Swain ja Lampkin toteavat lapsen oman äidinkielen kehittyvän kuitenkin myöhemmin alakoulun edetessä, kun sen määrä opetuksesta kasvaa (Hurme 1990, 351). Ei ole siis ihme, miksi vanhemmilla herää huoli lasten kielellisestä osaamisesta, jos toinen kotimainen kieli on varsin myöhään vahvemmassa asemassa ja oman äidinkielen kehitys seuraa jäljessä.

Björklund ja Mård-Miettinen (2011, 158) korostavatkin perusasteen ensimmäisellä luokalla alkavan kahden kielen opetuksen tärkeyttä nimenomaan lapsen mahdollisten kielellisten ongelmien havaitsemisessa. Heidän mukaansa osa ongelmista kuuluvat kielikylpyopetukseen

ja ovat ohimeneviä opetuksen edetessä, mutta osa taas voi olla vaikeammin havaittavissa ja joihin tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Kielikylpyoppilaiden ruotsin ja suomen kielen taidoista on tehty paljon eri tutkimuksia eri aikaväleillä, jotta on saatu selville miten kielikylpy todella vaikuttaa kahden eri kielen oppimiseen ja millaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia juuri tällä opetusmuodolla voi olla. Esimerkiksi Björklund on tutkinut kahta ensimmäistä Vaasassa toiminutta kielikylpyryhmää päiväkodissa ja selvittänyt heidän kielellistä osaamistaan (Laurén 2000, 101). Erityisen positiivista juuri heidän keskuudessaan oli fraasien omaksuminen jo heti opetuksen alkupuolella. Lapsi oppii helposti puheesta fraaseja, joita opettaja hänelle toistaa (tää on ruskeaa – det är brunt). Opettaja täydentää lapsen puhetta tarvittaessa ja alkuvaiheessa onkin luonnollista, että nämä kaksi kieltä sekoittuvat toisiinsa. Björklundin mukaan lapsi saattaa taivuttaa ruotsin kielen sanoja suomen kielen mukaisesti, mutta alkuvaiheen jälkeen kielet alkavat erottua erillisiksi toisistaan. (Laurén 2000, 99–102.)

Yleensä jokaiseen opetusohjelmaan liittyy myös ongelmia ja kielikylpyohjelma ei ole poikkeus. Esimerkiksi Baker (1996, 206) viittaa Selinkerin, Swainin ja Dumasin (1975) tekemään tutkimukseen, jossa on saatu selville kielikylpyoppilaiden heikompi kieliopillinen osaaminen kielikylpykielessä. He ovat saaneet selville tutkimuksissaan myös sen, etteivät kaikki kielikylpyyn osallistuneet oppilaat käyttäneet kielikylpykieltä koulun ulkopuolella joissain määrin epävarmuuden takia. Ohjelman pituudesta ja tehokkuudesta on käyty keskusteluja ja saatu selville, että päivittäisellä kielen opetusmäärällä on suurempi merkitys kuin ohjelman pituudella. Baker (1996, 207) toteaa myös ohjelman olevan aina maakohtainen ja tiettyyn paikkaan sopiva, joten sen soveltaminen esimerkiksi Saaren (2006, 87) esittämiin erilaisiin kulttuurihistoriallisiin tilanteisiin voi olla monimutkaista. Vaikka kielikylpyohjelman tutkimustulokset ovat olleet pääosin positiivisia, löytyy siitäkin negatiivisia puolia muun muassa alueellisten vaihteluiden ja ohjelman eri sovellusten takia. (Baker 1996, 206–207.)

Hurme (1990, 353) tuo esille myös resurssipulan opettajista, jotka ovat päteviä antamaan opetusta kielikylvyssä. Nykvist (1997, 10) viittaa myös Hurmeen artikkeliin analysoidessaan kielikylpyyn kohdistuvaa kritiikkiä. Hurme tuo esille esimerkin Kanadan opetustilanteesta, jossa kielikylpyopetusta varten on työllistetty sellaisia opettajia, jotka ovat olleet perusopetuksen piirissä. Näin perusopetuksesta häviää ”parhaita” opettajia kielikylpyyn ja sillä voi olla suora vaikutus perusopetuksen tasoon. Hän mainitsee myös kasvavan vieraskielisen

opetuksen tarpeen, jolloin voi herätä huoli pätevien kielikylpyopettajien saatavuudesta. (Hurme 1990, 353.)

Kielikylpyohjelmaan liittyy selkeitä ominaispiirteitä, joiden mukaan sen suunnittelu tulisi aina suhteuttaa kunkin maan tilannetta ja tarpeita vastaavaksi (Baker 1996, 207). Esimerkiksi Saari (2006, 87) on eritellyt eri kielikylpymaiden historiallisia ja poliittisia tilanteita kielikylpyohjelman alkuunsaamiseksi, joten Bakerin (1996) mukaan täytyy huomioida tietyt erityispiirteet jokaisessa maassa. Esimerkiksi lasten kielellisellä tasolla on suuri merkitys opetuksen tehokkuuteen. Jos ryhmän lasten kielitaito on melko samalla tasolla, voi opetus olla tehokkaampaa kuin sellaisessa ryhmässä, jossa kielierot vaihtelevat suuresti. Opettajien koulustaustalla ja innostuksella on myös ollut suuri merkitys kanadalaisessa kielikylpyohjelmassa. (Baker 1996, 207–208.) Saaren (2006, 87) esittelemät neljän eri maan kielelliset ja historialliset näkymät ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi ohjelma on kussakin maassa muotoutunut. Hän toteaa esimerkiksi ranskan ja katalaanin kielen olleen taloudellisesti merkittävässä asemassa, kun taas suomen kielen asema on ollut valtakunnallisesti merkittävä kaksikielisessä maassa.

4.4 Kielikylpy ja perusopetuksen opetussuunnitelma

Uusi opetussuunnitelma astuu voimaan sekä esiopetuksen että perusopetuksen puolella vuoden 2016 aikana (Opetushallitus 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan lapsen kielellinen kehitys siten, että opetuksessa siirrytään hiljalleen suurista hahmottamisen kokonaisuuksista kohti pienempiä osioita kielen hallitsemisessa (Opetushallitus 2014b, 23). Opetussuunnitelmasta on nähtävissä myös erilliset ohjeet kielikylpyopetuksen järjestämiseen esiopetuksessa. Lapsille voidaan tarjota joko varhaista täydellistä kielikylpyohjelmaa tai osittaista (25 %) kielikylpyohjelmaa. Näissä korostuvat monikulttuurisuuteen kasvaminen sekä eri kulttuureiden kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus. Opetuksen tavoitteena on tarjota lapselle kielelliset valmiudet osallistua kielikylpyopetukseen myös perusasteella tai jatkaa muutoin vieraskielisiä opintoja. Opetussuunnitelmasta on löydettävissä erillinen maininta kielellisen opetuksen järjestämisestä sekä kielikylpyopetuksesta. Yhteistä kielellisen opetuksen ohjeille on kuitenkin se, että opetuksessa korostuvat kaksi- tai monikielisten lasten kielellisten taitojen ylläpitäminen ja kehittäminen sekä kulttuurisen ja kielellisen identiteetin kasvattaminen. (Opetushallitus 2014b, 29–30.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy myös maininta kaksikielisestä opetuksesta sekä samoin varhaisesta täydellisestä kielikylvystä tai osittaisesta kielikylvystä (Opetushallitus 2014a, 91). Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa annetaan ohjeet siitä, millä keinoilla ja missä muodossa kielikylpyopetusta on mahdollista järjestää kouluissa. Jokainen koulu päättää kuitenkin itsenäisesti sen, miten ja kuinka paljon he opetusta järjestävät. Nämä periaatteet täytyy näkyä kuitenkin koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, jos kielikylpyopetusta järjestetään. (Opetushallitus 2014a, 95.) Kuten jo osassa 3.3 viittasin, kielikylpyopetuksen tuntimäärät voivat vaihdella suuresti eri koulujen välillä. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät sen, että jokaisen oppilaan tulee opetusmuodosta huolimatta hallita perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet (Opetushallitus 2014a, 91).

Sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmista on löydettävissä erilliset maininnat kielikylpyopetuksen järjestämisestä. Uudet opetussuunnitelmat astuvat voimaan vuoden 2016 aikana ja aikaisempia vuoden 2004 opetussuunnitelmia on muokattu tämänhetkisiä ja tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi (Opetushallitus 2013). Näihin opetushallituksen kirjaa-miin tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi vuorovaikutuksellisen ja toisia kunnioittavan yksilön kehittäminen. Myös aikaisemmasta vuoden 2004 opetussuunnitelmasta löytyy erilliset ohjeet vieraskieliseen opetukseen tai kielikylpyopetukseen (Opetushallitus 2004, 272). Uudesta ilmiöstä ei siis ole kyse, vaan kielikylpyopetus on ollut osa opetussuunnitelmien perusteita aikaisemminkin. Vastuu jää jokaiselle koululle päättää, onko kielikylpyopetukselle tarvetta ja jos on, niin millaisin perustein, missä muodossa ja missä määrin opetusta tarjotaan lapsille.

5 Pohdinta

Kandidaatin tutkielman kirjoittaminen on ollut minulle opettavainen matka lopulliseen tuotokseen. Aluksi lähdin suunnittelemaan tutkielmaani kirjallisuuskatsauksena, joka käsittelee niitä tekijöitä ja ominaisuuksia, joiden valossa vanhemmat valitsevat lapselleen kielikylpyopetuksen. Kirjallisuutta läpikäydessäni ja tutkimuksia etsiessäni huomasin, että aiheeni alkoi rönsyillä ja kirjallisuuden ja jo tehtyjen tutkimuksien välille oli vaikeaa luoda selkeä yhteys. Lopulta päädyin pitämään tutkielmani aiheen yksinkertaisena ja keskittymään ainoastaan kielikylpyyn. Lähtökohtana oli kaksi tutkimuskysymystä kirjallisuuskatsauksen pohjalle: mitä kielikylpyopetuksella tarkoitetaan ja miten kielikylpy lopulta vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Näiden kahden kysymyksen pohjalta aloitin muotoilemaan tutkielmaani ja suunnittelemaan sisältöä.

Kiinnostus kielikylpyopetusta kohtaan heräsi keväällä 2015 kielikylpykurssilla, jolloin perehdyin kattavasti Laurénin tuottamaan kirjallisuuteen ja tutkimustuloksiin sekä vierailin Vaasassa kielikylpypäiväkodissa ja –koulussa. Opetusmuoto oli selvästi erilainen kuin ”normaalissa” opetuksessa ja lapset olivat jo päiväkodissa uskomattoman kiinnostuneita opettajan toiminnasta. Kurssilta heräsi kiinnostus kielikylpypedagogiikkaan ja ruotsin opintojen edetessä huomasin, että haluan toteuttaa joko kandidaatin tutkielman tai pro gradu – tutkielman kyseessä olevasta aiheesta. Osittain myös uuden opetussuunnitelman tulo syksyllä 2016 vaikutti päätökseeni valita kielikylpyopetus tutkielmani aiheeksi. Uuden opetussuunnitelman myötä ruotsin kieltä opetetaan jo kuudennelta luokalta lähtien, mikä tuo selvän muutoksen kielen asemaan ja opiskeluun perusasteella. Opetus ei ole kielikylpyopetusta, mutta voi olla myös mahdollista, että se kasvattaa vieraiden kielen opetuksen tarvetta Suomessa.

Kielikylpyyn liittyviä tutkimuksia ja kirjallisuutta löytyy runsaasti. Opetusmenetelmiä ja oppimistuloksia on tutkittu paljon, sillä opetusmenetelmät eroavat selvästi perusopetuksessa käytettävistä opetusmetodeista. Opetusohjelma on herättänyt varsinkin alussa paljon kritiikkiä, joten senkin vuoksi oppimistuloksia on tutkittu runsaasti ja verrattu perusopetuksen oppimistuloksiin. Mitä enemmän tutkimuksiin on perehtynyt, sitä enemmän on myös mielenkiinto kasvanut aihealuetta kohtaan. Tutkimustulokset ovat avanneet osittain myös niitä asioita, joita havainnoin päiväkotiopetuksessa ja perusopetuksessa Vaasassa keväällä 2015. Vuosi sitten keväällä 2015 en tiennyt Vaasassa käydessäni miten isosta ilmiöstä kielikylpyopetuksessa on kyse. Kirjallisuuden avulla on avautunut myös paljon sellaisia asioita, joista on hyötyä ruotsin kielen sivuaineopinnoissani. Kirjallisuutta läpikäydessäni on herännyt

myös paljon uusia ideoita esimerkiksi gradun aiheeksi. Tutkimuksista on selvinnyt (Nykqvist 1997, 27), että vanhemmat toivoisivat esimerkiksi enemmän tutkimustuloksia ja tietoa kielikylpymenetelmästä. Heidän vastauksistaan kumpuaa myös kasvava tarve kielikylpyopetukselle, vaikka tutkimus onkin tehty vuonna 1997. Tuoreempien tutkimustuloksien mukaan opetuksen määrä ei ole kasvanut radikaalisti, joten voisi olettaa, että kielikylpyopetuksesta löytyy yhä edelleen tutkittavaa ja materiaalien tarvetta, joista olisi hyötyä niin opettajille kuin lasten vanhemmillekin.

Kielikylvyllä on selvät historialliset juuret Kanadassa, josta se on sittemmin levinnyt ympäri maailmaa saavuttaen aina Suomen 1980-luvulla. Sen jälkeen kielikylpyopetusta on muovattu maan tarpeisiimme sopivaksi ja siitä onkin syntynyt kiinnostava tutkimuksen kohde kasvatusalalla. Kielikylpy eroaa kielenopettamisesta siten, että vierasta kieltä käytetään systemaattisesti alusta alkaen, jolloin lapsi on täysin vieraskielisessä ympäristössä jo päiväkodista lähtien. Näiden tekijöiden pohjalta opetusta on tutkittu ja saavutettu niin positiivisia kuin joitakin negatiivisiakin tuloksia. Kyse on kuitenkin toistaiseksi varsin pienestä ilmiöstä kasvatuskentällä, joten on mielenkiintoista seurata miten kielikylpyopetus kehittyy tulevaisuudessa ja näkyykö se tulevaisuudessa opetussuunnitelmissa.

Prosessia on ollut haastavaa aikatauluttaa ja siinä pysyminen on tuottanut ongelmia muiden opintojen ohessa. Erilaisiin tutkimuksiin perehtyminen olisi kannattanut aloittaa ehdottomasti jo syksyllä 2015, vaikka prosessi lähtikin jo silloin ajatuksen tasolla käyntiin. Kirjallisuutta läpikäydessä on oivaltanut sen, miten kirjallisuus ja eri tutkimukset nivoutuvat toisiinsa. Kielikylpykirjallisuudesta löytyy myös tietyt pohjateokset, joihin useimmat tutkijat perustavat työnsä. Kielikylvystä on myös nähtävissä selvästi ne osa-alueet, joihin useimmat tutkijoista ovat kiinnittäneet huomionsa. Positiivista on ollut kuitenkin huomata, että Suomi on kehittänyt hiljalleen omanlaisensa kielikylpyohjelman, vaikka tietyt perusperiaatteet heijastuvatkin Kanadasta.

Elämme tällä hetkellä yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassa, jossa yhteistyötaidot, vuorovaikutus ja kommunikointi eri kielillä ovat entistä tärkeämmässä roolissa. Tämä näkyy esimerkiksi myös aiemmin mainitsemani Euroopan komission monikielisyysstrategiassa, joka korostaa vieraskielisyyttä ja kielen oppimismahdollisuuksia varhaiskasvatuksesta lähtien (Björklund & Mård-Miettinen 2011, 154). Myös Miettinen, Kangasvieri ja Saarinen (2013, 87) toteavat vieraskielisen opetuksen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa,

mutta varmuutta määristä ja opetuksen muodoista ei tietenkään ole olemassa. He ovat selvittäneet vieraskielisen opetuksen tarvetta kunnilta kyselylomakkein ja nimenomaan kuntien näkemyksen mukaan tarpeen odotetaan kasvavan tulevaisuudessa. Aivan viime vuosien kartoituksia määristä ei ole saatavilla, mutta aiemmat tutkimustulokset antavat käsityksen siitä, mihin suuntaan vieraskielisessä opetuksessa ollaan menossa tulevaisuudessa.

En ole vielä varma siitä, mikä muotoutuu pro gradu –tutkielmani aiheeksi, mutta uskon, että aihe tulee rajautumaan joko uuden opetussuunnitelman tuomien muutosten suuntaan tai suoraan kielikylpyopetukseen. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi selvittää, miten kielikylpyopetuksen määrä on kehittynyt viime vuosina. Uskon kuitenkin, että tulen työstämään kandidaatin tutkielmassani toteutettua kirjallisuuskatsausta osana pro gradu –tutkielmaani tulevaisuudessa.

Lähteet

- Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd edition. Clevedon: Multilingual matters.
- Bergroth, M. 2007. Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145.
- Björklund, S. 1995. Views on the pilot immersion classes in Vaasa – Lexical development through context. Teoksessa Buss, M. & Laurén, C. (toim.) Language immersion: teaching and second language acquisition. From Canada to Europe. 152–167. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 192.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. 2011. Kielikylpylasten ja –nuorten monikielinen toimijuus. Teoksessa Mäntylä, N. (toim.) Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina. 154–169. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Buss, M. & Mård, K. 1999. Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. 3-91. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja.
- Harju-Luukkainen, H. 2013. Vaihtelevia käytäntöjä kentällä: osittainen kielikylpy vai ruotsinkieliseen kouluun sulauttaminen? Teoksessa Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkigt skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. 342-365. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Hurme, H. 1990. Kielikylpy: paras tapa opettaa lapsille vieras kieli? 347–356. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 21, 5-6.
- Kangasvieri, T. & Miettinen, E. & Palviainen, H. & Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2011. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kivistö, P. 1992. Kielikylpy päiväkodissa. Teoksessa Laurén, C. (toim.) Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi. 36–42. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Koppinen, M-L. & Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Kirjayhtymä.
- Laurén, C. 2000. Kielen taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Laurén, C. 1992. Kielikylpy ja sen taustaa. Teoksessa Laurén, C. (toim.) Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi. 11–22. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Laurén, C. 1998. Språkbad. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.

Laurén, U. 1992. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Laurén, C. (toim.) *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi*. 23-35. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Laurén, U. 2003. Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41.

Lehti, L., Järvinen, H-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (toim.) *Kielenoppija tänään – language learners of today*. 293–313. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Miettinen, E. & Kangasvieri, T. & Saarinen, T. 2013. Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. 71-90. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.

Mård, K. 1996. Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa Laurén, C. & Buss, M. (toim.) *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. 31–45. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Mård, K. 1994. Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa. Teoksessa Laurén, C. (toim.) *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyteen*. 71–85. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Nummela, K. 1994. Kielikylpyopetus Vaasassa. Teoksessa Laurén, C. (toim.) *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyteen*. 61–70. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Nuolijärvi, P. 1996. Kielikylpy ja ensikieli. Teoksessa Laurén, C. & Buss, M. (toim.) *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. 59–70. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Nykvist, Pia. 1997. *Kielikylpyvanhempien odotukset ja motivaatio*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Obadia, A. 1995. What is so special about being an immersion teacher? Teoksessa Buss, M. & Laurén, C. (toim.) *Language immersion: teaching and second language acquisition. From Canada to Europe*. 73–92. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 192.

Opetushallitus, 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus, 2014a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus, 2014b. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Peltoniemi, A. 2012. Språklig identitet i flerspråkig undervisning. En enkätstudie bland sjätteklassister i tre olika former av två- och flerspråkig undervisning. Oulun yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Pollari, T. & Vauhkonen, S. 2011. Ruotsin kielen kielikylpyopettajien kokemuksia ja näkemyksiä yhteistyöstä muiden kielikylpyopettajien kanssa alakoulun luokilla 1-6. Oulun yliopisto. Pro gradu – tutkielma.

Saari, M. 2006. Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. Oulu: Universitatis Ouluensis. Oulu university press.

Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Kyriiri Oy.

Vartio, V. 1994. Kielikylpyryhmät Vaasan kaupungissa – kokemukset ja tulevaisuuden viisiot. Teoksessa Laurén, C. (toim.) Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyyteen. 49–60. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskesku