

Kielisuihkussa -

Tapaustutkimus englannin kielisuihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla

Pro gradu- tutkielma

Jenny Metsävainio

0233822

KTK Luokanopettaja

Anneli Lauriala

Lapin Yliopisto

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kielisuihkussa – Tapaustutkimus englannin kielisuihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla

Tekijä: Jenny Metsävainio

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 113 + 2 liitettä

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata englannin kielen opetusta kielisuihkumenetelmässä alakoulun toisella luokalla. Tutkimuksessani keskityn erityisesti opettajan toimintaan vieraskielisen informaation välittäjänä. Tavoitteena on selvittää, miten opettaja tekee vieraskielisen informaation ymmärrettäväksi ja miten paljon englantia puhutaan luokassa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on kuvailla tutkittavaa tapausta kokonaisvaltaisesti ja useasta näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu videoiduista oppitunneista ja oppituntien havainnointimerkinnöistä sekä opettajan haastattelusta. Tutkimusaineiston avulla pyrin vastaamaan kysymykseen: Miten vieraskielinen sisällönopetus toteutuu englannin kielellä kielisuihkumenetelmän avulla alkuopetuksen toisella luokalla? Aineiston analyysia on ohjannut Krashenin kielenomaksumisteoria.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielisuihkumenetelmä vastaa hyvin Krashenin kielenomaksumisteorian kriteereitä. Kielisuihkussa opettaja tekee vieraskielisen informaation ymmärrettäväksi lapsille käyttämällä kielellisiä ja ei- kielellisiä keinoja, sekä tukemalla ymmärrystä rutiinien ja toistamisen avulla. Englantia käytettiin kielisuihkutunneilla paljon ja opettajan tuottamasta kielestä suurin osa oli englanniksi. Opettaja vaihtoi kielen oppilaiden äidinkieleksi tietyissä tilanteissa, kuten lievittääkseen oppilaan ahdistusta tai puuttuessaan oppilaiden käytökseen. Menetelmässä käännettiin englanninkielistä puhetta jonkin verran suomeksi, mutta käännöksen tekivät oppilaat itse. Tulosten avulla on mahdollista saada käsitys siitä, miten kielisuihkuopetusta toteutetaan. Näin tutkimus voi olla hyödyksi opettajille, jotka ovat kiinnostuneita vieraskielisen sisällönopetuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että kielisuihku eroaa kieli- kyllpymenetelmästä vieraan kielen määrän ja tavoitteiden suhteen. Kielisuihkulla onkin paljon yhteistä CLIL- menetelmän kanssa, joka on joustavampi sen suhteen, paljonko oppitunneilla käytetään vierasta kieltä.

Avainsanat: kielisuihku, kielikylpy, CLIL, vieraskielinen sisällönopetus, tapaustutkimus, kielen omaksuminen

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

Johdanto	
2 Vieraan kielen opetus	8
2.1 Vieraan kielen oppiminen	9
2.2 Kielenopetusmenetelmiä	10
3 Vieraskielinen sisällönopetus	14
3.1 Käsitteitä ja määrittelyä	14
3.2 Menetelmän taustaa	17
3.3 Menetelmän arviointia	20
4 Krashenin kielenomaksumisteoria	23
4.1 Omaksuminen – oppiminen- hypoteesi	23
4.2 Luonnollinen järjestys- hypoteesi	24
4.3 Monitori- hypoteesi	25
4.4 Input- hypoteesi	27
4.5 Affektiivinen suodatin- hypoteesi	29
4.6 Kielenomaksumisteoria vieraskielisessä sisällönopetuksessa	31
4.7 Teorian arviointia	32
5 Vieraskielisen sisällönopetuksen opetusmenetelmiä	34
5.1 CLIL	34
5.1.1 Menetelmän perusteet	34
5.1.2 Menetelmän tavoitteet	35
5.1.3 Kielen määrä opetuksessa	37
5.1.4 CLIL- menetelmän työtavat	38
5.1.5 Opettaja menetelmässä	40
5.2 Kielikylpymenetelmä	41
5.2.1 Kielikylpymenetelmän kanadalainen malli	41
5.2.2 Kielikylpymenetelmä Suomessa	43
5.2.3 Menetelmän tavoitteet	44
5.2.4 Oppilaan äidinkieli kielikylvyssä	45

5.2.5 Kielellinen kehitys	46
5.2.6 Kielikylpydidaktiikka – opetuksen työtavat ja apukeinot	48
5.2.7 Opettajan rooli	50
5.3 Kielisuihku	52
6 Tutkimuksen suorittaminen	53
6.1 Tutkimustehtävä ja ongelmat	53
6.2 Laadullinen tapaustutkimus	53
6.3 Tutkimuksen aineisto	58
6.4 Aineiston analyysi	60
6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	62
7 Englannin oppimista kielisuihkussa	66
7.1 Opetusjärjestelyt	66
7.2 Oppimisympäristö	70
7.3 Ymmärrettävä kielisyöte (comprehensible input)	73
7.3.1 Opettajan kielelliset keinot	73
7.3.2 Opettajan ei- kielelliset keinot	78
7.3.3 Ymmärryksen tukeminen	81
7.4 Ymmärrettävyyden arviointi ja varmistaminen	83
7.5 Kielen oikeaoppisuus	84
7.6 Affektiiviset tekijät	88
7.7 Äidinkielen käyttö opetuksessa	91
7.8 Oppilaiden aktivoiminen	93
7.9 Kielen omaksumista tukevat työtavat ja apukeinot	95
8 Yhteenveto	97
9 Pohdinta	101
Lähteet	103
Liite 1 Tutkimuslupa-anomus	114
Liite 2 Haastattelurunko	115

Johdanto

Kiinnostus kieliin ja erityisesti englannin kieltä kohtaan on aina ollut osa elämäni. Tutustuin englannin kieleen omasta aloitteestani jo varhain lapsuudessa. En malttanut odottaa koulun alkamista, jotta oppisin tämän mysteerisen kielen, joten suostuttelin äitini päästämään minut lapsille tarkoitetuille englannin kielen kursseille. Innostukseni tarttui myös muihin asuinalueemme lapsiin ja kohta sainkin kuljettaa oppitunneille suurta seuruetta, joka koostui sekä nuoremmista että vanhemmista tytöistä ja pojista.

Kiinnostus kielenopetuksen menetelmiä kohtaan heräsi opetusharjoittelun myötä. Sain toteuttaa kenttäharjoittelun luokassa, jossa oli meneillään kielirikasteinen opetus. Havahduin, että kieltä voi opettaa muullakin tavalla kuin sillä, minkä itse koin alakoulussa. Lasten innostus kieltä kohtaan oli merkittävää. Harjoitteluluokassani hämmästyin siitä, kuinka helposti englannin kielen sai sisällytettyä opetukseen. Lapsia motivoivat menetelmässä käytetyt laulut ja leikit.

Kielisuihkumenetelmä valikoitui tutkimukseni kohteeksi sen helppouden ja joustavuuden vuoksi. Sen soveltaminen tavalliseen luokkaopetukseen onnistuu melko vaivattomasti. Tällä tutkimuksella haluankin tuoda vieraskielistä sisällönopetusta lähemmäksi tavallista koulua ja ehkä madaltaa kielisuihkumenetelmän aloittamisen kynnyistä.

Kielisuihkuopetusta ei ole paljoa tutkittu, sillä Suomessa on keskitytty tutkimaan kielikylypymenetelmää ja sitäkin erityisesti ruotsin kielellä. Tutkimukset usein suuntautuvat päiväkoteihin ja liittyvät kaksikielisyyteen. (Laurén 1991, 1994, 1996.) Kielisuihkumenetelmästä ja sen didaktiikasta on kirjoitettu vain yksi teos. Pro gradu- tason tutkimuksia on ilmestynyt muutama, kuten Pynnösen (2012) tutkimus saksan kielisestä kielisuihkutuksesta ja Karjalaisen ja Kiviniemen (1999)

tutkimus kielisuihkusta kuudennella luokalla. Pynnösen tutkima menetelmä on nimitykseltään sama kuin tutkimuskohteeni, mutta ei sisällä samoja periaatteita. Kiinnostava tutkimus on Jyväskylän yliopiston soveltavan kielitutkimuksen keskuksen suorittama selvitys (2012) vieraskielisestä sisällönopetuksesta Suomessa.

Tutkimuksessani perehdyn vieraskieliseen sisällönopetukseen ja sen taustalla olevaan kielen omaksumisen teoriaan. Krashen (1981, 1995) esittää, että lapset voivat omaksua toisen kielen hyvin samankaltaisesti kuin äidinkieltänsä. Lapsi voisi saavuttaa sujuvan kielitaidon hyvin vähällä kieliopin opetuksella. Tutkimuksessani etenen teoriasta käytäntöön. Aluksi esittelen vieraan kielen oppimisteorioita ja niiden sovellutuksia pitkällä aikavälillä. Seuraavaksi etenen kielen omaksumisen teoriaan, joka tarjoaa pohjustuksen vieraskieliselle sisällönopetukselle. Kielisuihkumenetelmän käytännön sovellutukseen paneudun tutkimuksen lopussa.

Tässä tutkimuksessa en lähde arvioimaan tai tutkimaan sitä, miten kielisuihkuopetuksessa kielen omaksuminen on onnistunut. Viettämäni aika tutkimuskohteessa ei ollut riittävä arvioimaan sitä, miten hyvin oppilaat ovat omaksuneet kieltä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut kielisuihkusta menetelmänä, joten sen arviointi ei lukeudu tutkimukseni tavoitteisiin. Tuon tutkimuksessa kuitenkin esille kielenomaksumisteorioita ja kielikylypyopetuksessa tapahtuvaa kielen kehitystä, sillä kielisuihkumenetelmän käytännön toiminnat liittyvät teorioihin ja muihin menetelmiin vahvasti. Teoriat antavat mahdollisuuden pohtia syitä sille, miksi menetelmässä toimitaan niin kuin toimitaan. Olen siis kiinnostunut siitä, miten kielenomaksuminen tapahtuu ja miten kieltä opetetaan käytännössä. Mielestäni nämä ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Kun saadaan tutkimustuloksia siitä, miten vierasta kieltä omaksutaan, vaikuttaa se myös opetusmenetelmiin.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto on kerätty sekä osallistuvalla etnografialla että haastattelemalla. Tutkimukseni kohteena on kieli-suihkuopetusta toteuttava alakoulun toinen luokka ja erityisesti luokan opettaja ja hänen toimintansa. Aineistoni koostuu videoiduista oppitunneista sekä opettajan haastattelusta. Tutkimukseni tavoitteena ei ole pyrkiä tulosten yleistettävyyteen.

2 Vieraan kielen opetus

2.1 Vieraan kielen oppiminen

Behavioristiset ja kognitiiviset oppimisteoriat ymmärtävät kielenoppimisen prosessin eri tavalla. Behavioristiset oppimisteoriat perustuvat ajatukseen, että kielenoppimisen vaikuttavat jotkin ulkopuoliset tekijät ja vaikutukset. Kognitiivisten oppimisteorioiden takana on ajatus, että kielen oppiminen on luonnollinen prosessi ja eroaa täten muiden taitojen ja kykyjen omaksumisesta. (Sajavaara 1999, 83 – 84.)

Useat eri teoriat pyrkivät selittämään sitä, onko oppijan äidinkielen kehityksellä yhteyttä vieraan kielen kehitykseen ja oppimiseen. Kielten oppimisprosesseja on tutkittu ja vertailtu, jotta saataisiin selville onko niissä eroja tai samankaltaisuuksia. Luonnollisen järjestyksen teoria on yksi prosesseja vertaileva teoria. Sen mukaan kielen morfeemit omaksutaan tietyssä järjestyksessä. Osa Krashenin teoriasta perustuu tähän oletukseen. (Sajavaara 1999, 76 – 77.) Verrattaessa vieraan kielen oppimista ja äidinkielen oppimista esille nousee myös kysymys: Onko vieraan kielen muodollinen opetus yhtä tehokasta kielen omaksumisen kannalta kuin vieraalle kielelle altistuminen luonnollisesti? Tutkimustulosten valossa opettamisella on selvästi positiivinen vaikutus kielenomaksumiseen, kun oletetaan että L2 kielen oppijalla on vähäiset mahdollisuudet omaksua kieltä luonnollisissa tilanteissa kieltä äidinkielenään puhuvien seurassa. (Chaudron 1988, 4.)

Vieraan kielen opettamisen menetelmät asettautuvat yhdelle linjalle. Tämän asteikon toisessa päässä epäsuora kieliopillinen metodi (indirect-grammatical method) ja toisessa päässä kielen opettamisen suora-suullinen metodi (direct-oral method). Epäsuorat metodit ovat kehittyneet ensin. Niissä periaatteena on kielen oppiminen kieliopin perusteella. Käytössä on paljon tekstejä

havainnollistamassa kielioppisääntöjä ja metodiin kuuluu myös kääntäminen äidinkieleltä vieraalle kielelle. Omatut taidot ovat pääasiassa kirjallisia, eli lukemisen ja kirjoittamisen taidot. (Dodson 1967, 37 – 39.)

Suora metodi on epäsuoran metodin vastakohta. Siinä ymmärretään vieraan kielen omaksuminen ja oppiminen samanlaiseksi kuin äidinkielen omaksuminen. Metodi nojautuu suulliseen opetukseen ja se ei sisällä lähes ollenkaan kieliopin opetusta. Kirjallisille taidoille ei anneta sijaa metodin alussa, sillä suulliset taidot täytyy ensin olla vahvat. Metodissa käytetään vaan vierasta kieltä. (Dodson 1967, 44 – 46.)

Englantia toisena kielenä puhuvalla on hallussaan kahden laatuista taitoa; BICS ja CALP. BICS (Basic interpersonal communication skills) on taito, joita henkilö tarvitsee kommunikoidakseen muiden ihmisten kanssa ja tuottaakseen sujuvaa puhetta. CALP (cognitive academic language proficiency) muodostaa toisen taitoluokan, jossa kielelliset taidot ovat akateemisia ja tiedollisia. Esimerkiksi CALP taitoja tarvitaan tieteellisen tekstin lukemiseen tai opittujen asioiden reflektointiin. BICS ja CALP taitoja tulisi kehittää samanaikaisesti, mikä toteutuukin vieraskielisessä sisällönopetuksessa. (Christian, Spanos, Crandall, Simich-Dudgeon & Willetts 1990, 144.) Vieraskielisessä sisällönopetuksessa ja erityisesti CLIL- ja kielikylpymenetelmissä tärkeimmät taidot ja kommunikaation sujuvuus.

2.2 Kielenopetusmenetelmiä

Seuraavassa esittelen lyhyesti erilaisia kielenopetusmenetelmiä ja niiden painopisteitä. On tärkeää tietää useita kielenopetusmenetelmiä, sillä todellisessa käytännön opetuksessa ei yleensä käytetä puhtaasti yhtä menetelmää, vaan niitä integroidaan ja muokataan itselle sopiviksi. Kielenopetusmenetelmät luovat taustan, jota vasten kielikylpyä ja kielisuihkua voi verrata. Tässä luvussa kielenopetusmenetelmiä on kuvailtu yleisellä tasolla. Myöhemmin luvussa 4

palaan kielenomaksumisteoriaan, joka luo perustan tutkimukselleni.

Epäsuorat menetelmät

Kielioppi-käännösmenetelmässä opetuksen painopiste on kielen muodossa eli ulkoisissa asioissa, kuten kielen rakenteissa, säännöissä ja sanastossa. Menetelmässä pyritään saavuttamaan tietoisesti tietoa kielestä. Kielen merkitykseen ja sisältöön ei kiinnitetä juuri lainkaan huomiota. Opetus tapahtuu deduktiivisesti eli päättely kulkee säännöstä esimerkkiin. Ominaista menetelmälle on sääntöjä selittävät esimerkkilauseet, sanaluettelot, sekä opetuksen painottuminen teksteihin ja niiden sananmukaiseen kääntämiseen. Kirjalliseen kieleen painottuminen aiheuttaa sen, ettei menetelmän avulla saavuteta kielen suullista taitoa tai sujuvaa kommunikaatiota. (Laurén 1991, 13.)

Kognitiivinen koodi- menetelmässä lähestytään kielioppi- käännösmenetelmän ajatusmaailmaa poikkeuksena se, että menetelmällä pyritään harjoittamaan kaikkia neljää kielellistä taitoa; puhumista, kuuntelemista, kirjoittamista ja lukemista. Tässäkin menetelmässä keskitytään kielen muotoon ja kommunikaatiokin rakentuu kielioppisääntöjen ympärille. Tavoitteena on saada oppilaat tuottamaan kieliopillisesti virheetöntä kieltä, joten virheet pyrittiin korjaamaan oppitunneilla. Menetelmän luonut Carroll ei tunnustanut eroa kielen tietoisesta oppimisesta ja kielen omaksumisen välillä. (Laurén 1991, 14 – 15.)

Audiolingvaalinen menetelmä perustuu teoriaan, että kielellinen tieto on joukko tapoja käyttää kieltä ja sen rakenteita. Kielioppisäännötkin ovat enemmänkin opittujen tapojen yhteenvetoja, kuin kielen käyttöä ohjaavia sääntöjä. (Krashen & Terrell 1995, 14.) Kielen opetus on induktiivista eli esimerkkien perusteella tehdään päätelmiä ja yleistyksiä. Menetelmä on lähes behavioristinen, sillä kielen käyttöä verrataan opittuun käyttäytymiseen. Tässäkin menetelmässä keskitytään enemmän kielen muotoon ja rakenteisiin kuin sen sisältöön ja merkitykseen. (Laurén 1991, 14.) Opetuksessa uusi materiaali esiteltiin dialogeissa ja oppimista vahvistetaan useilla drilliharjoituksilla (Krashen & Terrell 1995, 14; Laurén 1991,

14). Audiolingvaalinen menetelmä on kielen muotoon keskittyessään epäsuora menetelmä, mutta sijoittuu linjalla enemmän keskimaastoon kuin vahvasti epäsuoran menetelmän päähän.

Suorat menetelmät

Suora menetelmä perustuu pitkälti ajatukseen, että vieras kieli opittaisiin samalla tavalla kuin oppijan äidinkielikin. Suorassa menetelmässä suullinen kommunikointi on opetuksen keskipisteessä. (Krashen & Terrell 1995, 8.) Kirjoitettua kieltä ei käytetä ollenkaan opetuksen alkuvaiheilla. Kielen määrä opetuksessa on valtava, sillä opetus tapahtuu vieraalla kielellä ja kaikki perustuu siihen, että kieli opitaan sitä käyttämällä. Kieliopin opettamisessa käytetään induktiopäätelyä. Vaikka kommunikointi on menetelmän ydin, myös kieliopille on paikkansa tässä menetelmässä. (Laurén 1991, 15 – 16.)

Luonnollinen menetelmä keskittyy vahvasti kommunikointiin ja se painottaa kielen sisältöä ja merkitystä. Luokahuoneessa pyritään tarjoamaan mahdollisimman paljon opittavaa kieltä, joten opetus tapahtuu ainoastaan vieraalla kielellä. Kommunikaation merkitys huomataan siinä, että mitään oppilaan tekemiä virheitä ei korjata, jos ne eivät häiritse kommunikaatiota. Tärkeää on myös ymmärretyksi tuleminen ja kielen ymmärrystä pyritään tukemaan erilaisin keinoin. (Krashen & Terrell 1995, 20; Laurén 1991, 16.)

Total Physical Response (TPR) on James Asherin 60- ja 70- luvuilla kehittämä menetelmä, joka perustuu kielen oppimiseen toiminnan kautta. Opettaja antaa käskyjä vieraalla kielellä ja oppilas osoittaa ymmärtäneensä opettajaa toimimalla käskyn kehottamalla tavalla. Menetelmässä siis painotetaan kielen sisältöä ja pyritään siihen, että oppilas ymmärtää kielen merkityksen eli käskyn. (Laurén 1991, 17.) Opetuksen alussa oppilailla on yleensä hiljainen kausi, jonka kesto vaihtelee yksilöittäin. Oppilas alkaa itse tuottaa kieltä eli käskyjä, silloin kun hän itse tuntee olevansa valmis siihen. (Krashen & Terrell 1995, 37.) Hiljaisen kauden aikana oppilas omaksuu kielen ja kasvattaa luottamusta omiin taitoihinsa (Laurén

1991, 17). Menetelmä on tutkimuksissa todettu hyvin tehokkaaksi ja nopeaksi (Krashen & Terrell 1995, 37).

Autonominen menetelmä on nimensä mukaisesti menetelmä, jossa oppilas saa päätäntävaltaa oppimisensa suhteen. Oppilas päättää oppimiseensa liittyviä asioita ja on tietoinen oppimisesta. Menetelmässä on myös vahvasti mukana ajatus, että oppilas on itse vastuussa oppimisestaan ja on tästä vastuusta tietoinen. Opettajan rooli on toiminnan valvoja ja oppilas itse on tiedon hankkija ja oppimisen suunnittelija. Tyypillistä menetelmälle on se, että oppilaat päättävät yhdessä opettajan kanssa miten he oppivat, mitä he oppivat, mitkä heidän tavoitteensa ovat ja kuinka siihen päästään. Opetus ja keskustelut tapahtuvat vieraalla kielellä. (Laurén 1991, 18 – 19.)

Suggestopediassa keskitytään paljon oppimistilanteen luomiseen sekä fyysiseen oppimisympäristöön, jopa tarkasti luokkahuoneen kalustusta ja järjestystä myöten (Richards & Rodgers 2001, 100). Menetelmä perustuu oppimisympäristön ja musiikin suggestiiviseen vaikutukseen. Oppilaan oppimiskykyä pyritään aktivoimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Opetus tapahtuu intensiiviopetuksena pienissä ryhmissä ja vain tietyn ajan verran. Menetelmä sisältää muun muassa keskusteluja, dialogeja, pelejä, leikkejä sekä kielen käännöksiä. (Laurén 1991, 17 – 18; 2008, 52.) Kielen sisällön ja kieliopin suhde on tasapainossa, joten suggestopedia sijoittuu epäsuora-suora-menetelmien linjalle keskimaastoon.

Kanadalainen kielikylpymenetelmä on myös yksi suora kielenopetusmenetelmä. Sen rooli tässä tutkimuksessa on suurempi kuin muiden yllä esitettyjen menetelmien, sillä se on yhteydessä kielisuihkumenetelmään. Tämän vuoksi kuvailen kielikylpymenetelmän periaatteita ja metodeja myöhemmin tässä tutkimuksessa.

3 Vieraskielinen sisällönopetus

3.1 Käsitteitä ja määrittelyä

Vieraskielisestä sisällönopetuksesta on käytössä monta nimitystä. Vieraskielinen opetus, kielikylpy, kaksikielinen opetus, sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus, sisältöalueopetus, kielirikasteinen opetus ja CLIL- opetus ovat vieraskielisen sisällönopetuksen erilaisten menetelmien nimityksiä. (Rasinen 2006, 36.) Vaikka nämä nimitykset ovat kaikki hieman toisistaan eroavia menetelmällisesti, niitä toisinaan käytetään myös synonyymeinä vieraskieliselle sisällönopetukselle. Toisinaan myös kielikylpy erotetaan kokonaan vieraskielisen sisällönopetuksen käsitteen alta ja muodostetaan uusia yläkäsitteitä, kuten kaksikielinen opetus (Kangsvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä 2012, 18 - 23). Perusteena kielikylvyn erottamiselle on se, että menetelmään liittyy vahvasti periaate, että sitä toteutetaan maan tai alueen vähemmistön kielellä. Suomessa ruotsinkieltä ei määritellä vieraaksi kieleksi, vaan toiseksi kotimaiseksi kieleksi. Tällöin ruotsiksi annettava kielikylpy ei ole varsinaisesti vieraskielistä opetusta. (Lehti, Järvinen & Suomela – Salmi 2006, 294.)

Nimitykset eivät täysin kuvaa käytössä olevia menetelmiä. Esimerkiksi kaksikielinen opetus ei rajoitu vain kaksikielisten oppilaiden opetukseen (Rasinen 2006, 36). Suomen kontekstissa on käytössä myös eri nimityksiä, jotka kuvaavat menetelmää hieman paremmin. Näitä nimityksiä ovat kielikylvyn lisäksi vieraskielinen aineenopetus (foreign language content instruction), sisältöpainotteinen kielinopetus (content-based language instruction), kielipainotteinen aineenopetus (extended language instruction) ja kielirikasteinen aineenopetus (language-enhanced content instruction). (Räsänen 1994, 17.) Suomessa nimityksiä on opetusmenetelmille annettu paljon, joka aiheuttaa sekaannusta, kun termien sisältöä ja periaatteita ei ole määritetty. Järvisen (2000, 109) mukaan tämä johtuu siitä,

että aloite opetukseen tulee yleensä yksittäisiltä opettajilta ja kouluilta, jolloin yhtenäistä käytäntöä ei synny. Kielikylpy on menetelmänä ainoa, joka on tarkasti määritelty sekä tavoitteiden että pedagogiikkansa osalta. (Kangasvieri ym. 2012, 18 – 19).

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä vieraskielinen sisällönopetus yläkäsitteenä kaikelle sisällön opetukselle, joka tapahtuu jollain muulla kielellä kuin oppilaan äidinkielellä. Samaa käsitettä on käyttänyt muun muassa Järvinen (2000, 109). Tämän yläkäsitteen alle sijoitan erilaiset opetusmenetelmät, kuten kielikylvyn ja CLIL- opetuksen. Kielikylpy sijoittuu siis tutkimuksessani vieraskieliseen sisällönopetukseen, sillä määrittelen vieraaksi kieleksi kaikki ne kielet, jotka eivät ole oppijan äidinkieliä.

Nimityksistä ja käsitteistä eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen myöskään tutkijat ja opettajat. Tutkimukseni lähdekirjallisuudessa käytettiin käsitteitä eri tavoin. Mehisto, Marsh ja Frigols (2008, 12) määrittelevät CLIL-menetelmän yläkäsitteeksi, jonka alle he sijoittaisivat noin kaksitoista erilaista kielenopetuksen lähestymistapaa, mukaan lukien kielikylvyn ja kaksikielisen opetuksen. Euroopassa on määritelty, että CLIL on nimitys, jota käytetään kaikesta vieraskielisestä opetuksesta (Järvinen, 1999, 15 – 16). Tällöin vieraskielinen opetus ja CLIL- opetus voidaan määritellä synonyymeiksi (Rasinen 2006, 37).

Coyle, Hood ja Marsh (2010, 1) taas käsittävät CLIL-menetelmän erillisenä menetelmänä, jolla on paljon yhteistä monien erilaisten kasvatuksellisten menetelmien kanssa, kuten kielikylvyn ja kaksikielisen opetuksen kanssa. Coyle, Hood ja Marsh (2010, 1) kuitenkin mainitsevat, että jotkin menetelmät voivat perustua samoihin teorioihin kuin CLIL, mutta ne eivät kuitenkaan ole täysin samankaltaisia CLIL-menetelmän kanssa.

Tutkimuksessani käyttämäni lähdekirjallisuuden perusteella määrittelin CLIL-menetelmän yhdeksi vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmäksi. Myös Jär-

vinen (1999, 10) mainitsee, että CLIL on opetusmenetelmä. CLIL voidaan periaatteidensa perusteella määriteellä yläkäsitteeksi, mutta käytännössä se omaa opetusmenetelmän piirteet. Se eroaa tärkeissä periaatteissa myös kielikylpymenetelmästä, joten luokittelisin menetelmät rinnakkaismenetelmiksi yhden yläkäsitteen alle. Tutkimuksessani käytän jatkossa käsitettä CLIL tarkoittaen opetusmenetelmää.

Vieraskielinen sisällönopetus tarkoittaa kaikkea opetusta ja opetuksellista toimintaa, jossa oppiaineiden sisältöjä opetetaan käyttäen oppijoiden enemmistölle vierasta kieltä (Rasinen 2006, 37). Useimmiten menetelmissä integroidaan sisällön oppimisen ja kielen oppimisen tavoitteet (Takala 1994, 80 – 81). Opetuksessa käytetyn kielen määrä eli menetelmien kielellinen intensiteetti vaihtelee suuresti eri menetelmien välillä.

Vieraskielisessä sisällönopetuksessa vierasta kieltä käytetään sekä sisällön että kielen oppimiseen ja opettamiseen. Opetuskieli, eli oppilaalle vieras kieli, määritellään kieleksi, joka ei ole oppilaan äidinkieli. Opetuskielenä voi olla oppilaan tai valtion toinen kieli tai kyseisessä yhteisössä yleisesti käytetty kieli. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1.) Suomessa vieraana kielenä eli opetuskielenä voi toimia ruotsi, joka on meidän toinen virallinen kielemme. Suomessa on kouluja, joissa opetus tapahtuu pääsääntöisesti ruotsiksi kielikylpymenetelmässä. Kanadassa taas opetuskieli voi olla esimerkiksi ranska. Kieli voi olla myös jokin muu, kuin kyseisen maan virallinen kieli, sillä esimerkiksi Suomessa CLIL- menetelmän tavoin opetetaan myös englantia. CLIL-menetelmää koskevassa kirjallisuudessa opetuskielillä on monta eri nimitystä. Sitä nimitetään kohdekieleksi (target language), sillä se on kieli, jonka hallintaa tavoitellaan. Vieraskielisessä sisällönopetuksessa kieli on myös opetuksen kohteena. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 11.)

Ulla Laurén erottaa toisistaan oppijan toisen kielen ja vieraan kielen käsitteet. Hänen mukaansa toinen kieli- termiä käytetään kun kyseistä kieltä käytetään äidinkielen tavoin. Toisesta kielestä käytetään lyhennettä L2. Vieraskieli- termiä

käytetään niissä tapauksissa, kun opittua kieltä käytetään pääasiassa vieraskielisen puhujan kanssa kommunikoimiseen. Vierasta kieltä ei käytetä äidinkielen tavoin. (Laurén, U. 1991, 26 – 27.) Kielisuihkussa vieras kieli on osuva nimitys opetuskielille. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan erottele vieraan ja toisen kielen termejä toisistaan.

Vieraskielisessä sisällönopetuksessa opetettavaa sisältöä ei ole rajattu tai määriteltä vain opetussuunnitelman mukaisten oppiainejakojen mukaisesti, vaan sisältö voi tarkoittaa myös jotain aihekokonaisuutta, jossa on osia useasta eri oppiaineesta (Coyle, Hood & Marsh 2010, 28). Yksi osa CLIL- menetelmää on oppiaineiden integrointi ja kielikylpyopetuksessa sisältöjä jaotellaan teemoihin. Tätä periaatetta voisi kutsua opetussuunnitelman eheyttämiseksi (Uusikylä & Atjonen, 2005, 90 – 91).

Tutkimuksessani keskityn kahteen vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmään: CLIL-menetelmään ja kielikylpyyn. Kielisuihku on nimityksenä yhdistetty sekä molempiin (Hartiala 2000, 38; Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 14; Opettajan haastattelu 2013). Kielisuihkusta löytyy myös piirteitä molemmista menetelmistä. Kuten aikaisemmin mainitsin, nimityksiä on monia ja kaikki ne sisältävät hieman erilaisen menetelmän. Kielikylpy on tunnetuin ja eniten tutkittu menetelmä. Kirjallisuudessa on käsitelty myös CLIL- menetelmää kuvailemalla sitä ja määrittelemällä sen sisältö. Tutkimuksessani keskitynkin näihin kahteen tunnetuimpaan menetelmään, jo niiden määrittelyidenkin takia. On lähes mahdotonta sisällyttää tutkimukseen menetelmiä, joiden nimityksestä ja määritelmästä ei ole yhteneväistä linjaa.

3.2 Menetelmän taustaa

Vieraskielisestä sisällönopetuksesta löydetään esimerkkejä kaukaa historiasta. Jo 5000 vuotta sitten, alueella jota nykypäivänä nimitetään Irakiksi, käytettiin uuden kielen oppimisessa opetusmenetelmää, jolla on useita yhtäläisyyksiä CLIL-

menetelmän kanssa. Niihin aikoihin alueen vallannut kansa halusi oppia alueen oman kielen, joten he käyttivät alueen kieltä opettaessaan omia kansalaisiaan. Haluttua kieltä ei opetettu suoraan kielenopetuksen tavoin, vaan tällä kielellä opetettiin muita aineita. Kieli, joka haluttiin oppia toimi siis tiedon välittäjänä. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9.) Samankaltainen tilanne oli myös tuhansia vuosia sitten Rooman imperiumin levitessä Kreikkaan. Roomalaiset opettivat lapsiaan kreikaksi, jotta he oppisivat kielen, jonka myötä heille avautuisi uusia mahdollisuuksia sekä sosiaalisesti että ammatillisesti. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 2.)

Vieraskielistä sisällönopetusta on toteutettu myös lähihistoriassa ennen varsinaisten menetelmien syntyä. Vuosisatojen ajan Eurooppalaisissa yliopistoissa käytettiin opetuskielenä latinaa, jonka myötä latinasta tuli myös ensisijainen kieli useille tieteenaloille, kuten lääketiede, teologia ja oikeustiede. Kyseistä opetusmenetelmää ei voi kuitenkaan sanoa puhtaasti CLIL- menetelmäksi, sillä toisin kuin CLIL, se ei jättänyt tilaa opiskelijoiden äidinkielen kehitykselle. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9.)

Siirryttäessä historiasta lähemmäs nykypäivää, voimme löytää vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmien lähtökohdat. Monikielisyyden ja kaksikielisyyden arvostus nousi Euroopassa viime vuosisadalla. Tällöin kaksikielinen opetus oli kuitenkin vain rikkaimpien etuoikeus, sillä opetus tapahtui yksityiskouluissa ja palkattujen tutoreiden ja yksityisopettajien avulla. Muutos tähän tapahtui kielikylpy menetelmän kehittymisen myötä 1960- luvulla, joka toi kaksikielisen opetuksen tavallisiin kouluihin ja luokkiin. Kielikylpymenetelmän levittäytymisen ansiosta 1970- luvulla kaksikielinen opetus oli helpommin saatavilla eikä ollut enää vain rikkaiden etuoikeus. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9 – 11.) 1900- luvun keskivaiheilla kiinnostuttiin myös suorasta menetelmästä, joka syntyi vastareaktion kirjalliseen kielitaitoon painottuvien, latinankielenopetuksesta sovelletuille menetelmille (Laurén 1991, 15). Yleisen kasvatustieteen puolella 1960- luvulla behavioristinen tutkimus alkoi syrjäytyä kognitiivisen tutkimuksen tieltä (Kristiansen 1998, 18). Kognitivismiin liittyy konstruktivinen oppimiskäsitys, josta löytyy sa-

mankaltaisuuksia kielikyly- ja CLIL- menetelmien kanssa. Samaan aikaan Britanniassa Language Across the Curriculum nosti tietoisuuteen sen, että lasten kielellisiä taitoja tulisi parantaa. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9 – 11).

Kiinnostus kielen opetusmenetelmiä kohtaan on kasvanut nyky-yhteiskunnan luomien vaatimusten myötä. Globalisaatio sekä ekonominen ja sosiaalinen kehitys ovat johtaneet siihen, että kielitaitoon kiinnitetään entistä enemmän huomiota. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 2 – 4.) Nykyisessä globaalissa yhteiskunnassa monikielisyys on etu ja voimavara. Euroopan Komissio (2008, 3 – 5) painottaa monikielisuuden merkitystä Euroopassa ja asettaa tavoitteeksi kansalaisilleen vähintään kolmen kielen osaamista: äidinkieli ja kaksi vierasta kieltä. Erityisesti englanninkieli on noussut Euroopassa sekä maailmanlaajuisesti kansainväliseksi kommunikaation kieleksi (Cenoz 2009, 6). Sen osaaminen on melkein välttämättömyys.

Kielen oppimisen ja opettamisen motiivit riippuvat siitä alueesta ja maasta, jossa opetus tapahtuu. Yhteistä kuitenkin kaikille maille on se, että pyritään pääsemään tavoitteisiin mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti taaten kuitenkin tasokkaan kehityksen kaikilla opetuksen osa-alueilla. Tähän ovat vaikuttaneet omalta osaltaan myös kansainväliset taitotestit, kuten PISA (Programme for International Student Assessment), joka mahdollistaa vertailun eri maiden välillä. Erityisesti 1990-luvun lopulla globalisaation vaikutus heijastui opetukseen siten, että tarve saada parempia oppimistuloksia kielten osalta korostui. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 2 – 4.)

Kielitaidon eri osa-alueilla, kuten puhumisella, kirjoittamisella, lukemisella ja kuuntelemisella, on eri aikakausina ollut erilaiset asemat yhteiskunnassa (Laurén 1991, 11). Kielenopetuksen eri menetelmät taas ovat usein keskittyneet painottamaan erilaisia kielitaidon osa-alueita. (Laurén 1991, 12 – 20). Tästä muodostuu erikoinen tarpeiden ja edellytysten suhde, jolloin on vaikea nähdä kehittyvätkö menetelmät vastaamaan yhteiskunnan tarpeita vai muuttuvatko kielitaitojen osa-alueiden asemat yhteiskunnassa sen mukaan, mitä kielenopetusmenetelmiä ja

teorioita sinä aikakautena kehitetään. Vieraskielinen sisällönopetus ja sen menetelmät, kuten CLIL ja kielikylpy keskittyvät kielen tuottamiseen ja kommunikaatioon.

Vieraskielinen sisällönopetus Suomessa

Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä (2012, 20) selvittivät vieraskielisen opetuksen tarjontaa Suomessa. Selvityksessä kunnat määrittelivät nimityksen käyttämälleen opetukselle itse, joten en keskity tässä yhteydessä opetuksen nimityksiin niiden suuren vaihtelevuuden vuoksi. Selvityksestä kävi ilmi, että Suomessa ollaan kiinnostuneita vieraskielisestä sisällönopetuksesta ja sen järjestämisestä. Vieraskielinen opetus on myös lisääntynyt kaikilla kouluasteilla (Järvinen 2000, 109).

Vieraskielistä opetusta tarjottiin 2010- 2011 välisenä aikana 17 kunnassa. Suurin osa opetuksesta tapahtui päiväkodissa (11 kuntaa) ja vähiten vieraskielistä opetusta sai yläkoulussa (viisi kuntaa). Alueellisesti vieraskielinen sisällönopetus on keskittynyt Uudellemaalle, mutta levittäytyminen ympäri Suomen on laajaa. Yleisin opetuksessa käytettävä vieras kieli oli englanti. Huomioitavaa tässä selvityksessä on se, että kielikylpyopetusta ei lasketa vieraskieliseksi opetuksiksi. (Kangasvieri ym. 2012, 54 – 55.)

3.3 Menetelmän arviointia

Suomessa on tehty vain vähän tutkimusta oppilaiden kielellisestä kehityksestä vieraskielisessä sisällönopetuksessa (Järvinen 2000, 109). Eniten tutkimuksia on tehty kielikylvyn tehokkuudesta ja sen oppimistuloksista kielen kehityksen osa-alueilla. Seikkula-Leino (2002) on yksi harvoista, joka on tehnyt tutkimusta vieraskielisessä sisällönopetuksessa olevien oppilaiden suoriutumistasoista. Tutkimuksessa havaittiin, että vieraskielisessä opetuksessa oli enemmän alisuoriutujia kuin suomenkielisessä opetuksessa eli oppilaiden oppimissuoritukset eivät

vastanneet oppilaiden kykyjä. Vieraskielisessä opetuksessa oli myös vähemmän ylisuoriutujia kuin suomenkielisessä opetuksessa. Matematiikan osalta tulokset vaihtelevat siten, että matematiikassa oppilaat suoriutuvat kykyjensä mukaisesti enemmän kuin suomenkielisessä opetuksessa.

Tulosten perusteella ei voi tehdä suuria johtopäätöksiä vieraskielisen sisällönopetuksen tehokkuudesta Suomessa. Seikkula-Leino (2002, 96) mainitsee myös, että vieraskielisessä sisällönopetuksessa oppilaat olivat lähtötasoltaan kyvykkäämpiä kuin suomenkielisessä opetuksessa. Tämä luultavasti johtuu siitä, että oppilaat joko valikoituvat vieraskieliseen opetukseen erilaisten testien perusteella tai opetukseen hakeutuu tietyn tyyppiset oppijat. Laurén (1996, 9) ei pidä mielekkäänä oppilaiden valikoitumista opetukseen testien avulla, sillä sellaisesta opetuksesta ei saada luotettavia tutkimustuloksia. Oppilaat ovat jo lähtökohtaisesti kyvykkäitä ja omaavat hyvät kielelliset valmiudet, jolloin opetuksen merkitys oppimistuloksiin on pienempi.

Kriittisiäkin kannanottoja vieraskielistä opetusta kohtaan on annettu. Williams (1998, 81) tuo esille ikävaiheen näkökulman. Hän esittää, että vieraskielistä opetusta ei tulisi aloittaa liian aikaisessa vaiheessa, sillä se voi vähentää muihin oppiaineisiin käytettävää aikaa. Lapset tarvitsevat aikaa myös äidinkiellensä kehittämiseen. Vieraan kielen opetus olisi sijoitettava koulupolulla sellaiseen kohtaan, että sen parissa voi viettää paljon aikaa. Myöhemmin aloitettavassa vieraan kielen opetuksessa on etuna myös se, että oppilaan opiskelutaidot ovat kehittyneemmät. Williamsin esittämät huolenaiheet ovat varmasti hyvin yleisiä vieraskielisen opetuksen kohdalla. Myös itselläni oli vuosia sitten samanlaisia ennakkoluuloja kyseisiä menetelmiä kohtaan.

Vieraskielisessä sisällönopetuksessa myös yhtenä tavoitteena oleva kaksikielisyys vaikuttaa positiivisesti myös kognitiiviseen kehitykseen. Se edistää ajattelua ja käsitteiden ymmärtämistä (Sarmavuori 1982, 86). Sjöholm (1999, 23) mainitsee tässä yhteydessä kynnysteorian (threshold theory), jonka Toukomaa ja Skutnabb-Kangas ovat soveltaneet kielitieteisiin. Teoriassa on kaksi kynnystä, jotka

kuvaavat kaksikielisyyden ja kognitiivisen kehityksen suhdetta. Ennen ensimmäisen kynnyksen saavuttamista lapsi kokee kaksikielisyyden negatiiviset vaikutukset, kun opitut taidot kummassakin kielessä ovat vähäiset. Ensimmäisen kynnyksen ylitettyään kaksikielisyydellä ei ole vaikutuksia kognitiiviseen kehitykseen. Toinen kynnyks ylitetään, kun taitotaso molemmissa kielissä on korkea. Tällöin kaksikielisyys alkaa vaikuttaa positiivisesti kognitiiviseen kehitykseen.

Englanninkielen käyttöä vieraskielisessä opetuksessa ja tavallisessa kielen opetuksessa on vertaillut Tarja Nikula (2003, 135 – 154) Jyväskylän yliopistosta, osana suurempaa tutkimushanketta. Hän sai selville, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat käyttivät englantia enemmän kuin kielen oppitunneilla ja sitä käytettiin monipuolisemmin erilaisissa kielellisissä tehtävissä. Englanniksi keskusteltiin ja ilmaistiin mielipiteitä sekä oppilaiden vastaukset olivat laajempia kuin tavallisessa kielenopetuksessa. Tämä antaa viitteitä siitä, että vieraskielisellä opetuksella on positiivisia vaikutuksia vieraan kielen kehitykseen.

Vieraskielinen sisällönopetus tuo, esimerkiksi englannin kielen oppimisen lähemmäksi lapsia ja heidän kokemusmaailmaansa. Lapset omaksuvat ja oppivat englantia jo koulun ulkopuolisessa maailmassa erilaisten kielilähteiden avustuksella (Forsman 2004, 19). Nuoret oppivat englantia esimerkiksi videopelien avulla. Videopelit luovat lapselle motivoivan oppimisympäristön, jossa kielen oppiminen ei ole tavoitteena, vaan lapsi tavoittelee pelissä menestymistä ja pitää hauskaa. Pelimaailma on lapselle motivoiva ja innostava ympäristö, sillä se mahdollistaa mielikuvitusmaailmassa liikkumisen ja kokemisen. Peleistä lapset oppivat englantia toistamisen ja jäljittelyn avulla, johon yhdistyy myös lasten omaa spontaania kielenkäyttöä. (Piirainen- Marsh & Tainio 2007, 158 – 176.) Koulu nyt pyrkii lähes samankaltaiseen oppimiseen kun luontainen omaksuminen, sillä se tavoittelee tilannetta, jossa lapset oppivat kielen tilanteessa, jossa kieleen ei keskitytä vaan sen oppiminen on muun toiminnan kannalta hyödyllistä. Vieraskielisen sisällönopetuksen hyötynä onkin nähty erityisesti se, että se huomioi oppilaiden kiinnostusten kohteet sekä kielen käyttötarpeet (Takala 1992, 141).

4 Krashenin kielenomaksumisteoria

4.1 Omaksuminen-oppiminen – hypoteesi

Ensimmäisessä hypoteesissa esitetään, että vieraan kielen taidot voivat kehittyä kahdella tavalla: omaksumalla ja oppimalla. Vieraan kielen omaksuminen (acquisition) on tiedostamaton prosessi, joka on hyvin samankaltainen prosessi kun lapsen ensimmäisen kielen omaksuminen. Koska vieraan kielen omaksuja ei ole tietoinen tästä prosessista, myös siinä omaksutut kielelliset kyvyt ja taidot ovat tiedostamattomia. Tämä johtaa siihen, että heillä on ikään kuin tunne kielen oikeellisuudesta ja he toimivat sen perusteella, mikä kuulostaa heistä oikealta. Omaksuja huomaa kielen virheet, mutta ei osaa nimetä niitä virheitä ja kieliopin sääntöjä, joita rikotaan. Omaksumisen kautta saavutettua tietoa voisi kutsua epäsuoraksi tiedoksi. (Krashen & Terrell 1995, 26.)

Vieraan kielen oppiminen (learning) on tietoista tietoa kielestä. Oppija on tällöin tietoinen kielen erilaisista säännöistä ja hänellä on niistä tarkkaa ja täsmällistä tietoa. Oppija pystyy myös keskustelemaan näistä säännöistä, mikä ei ole mahdollista omaksutun tiedon kohdalla. Toisin kuin omaksuminen, oppiminen on tiedostettua toimintaa. Kouluissa tapahtuva varsinainen opettaminen on toimintaa, joka tähtää erityisesti oppimiseen, eikä niinkään omaksumiseen. Tällaiseen opettamiseen liittyy muun muassa virheiden korjaaminen ja kielioppisääntöjen selittäminen. (Krashen & Terrell 1995, 26.)

Krashenin mukaan opettaminen ei edesauta omaksumista. Hypoteesi ei tee erotelua siinä, mitkä kielen osa-alueet omaksutaan ja mitkä opitaan. Se ei myöskään tarkenna sitä, miten omaksuttu ja opittu tieto näkyvät suorituksessa eli kielen tuot-

tamisessa. (Krashen & Terrell 1995, 26.) Nykyisten tiedonkäsitysten mukaan oppilas käsittelee hänelle tulevaa informaatiota ja luo sille merkityksiä, jolloin se muuttuu tiedoksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 82). Tämän tietokäsityksen mukaan ei eroteta omaksuttua ja opittua tietoa, eikä tiedostettua ja tiedostamatonta omaksumisprosessia. Se eroaa hieman Krashenin esittämästä tiedonmuodostusprosessista. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 51) taas määrittelevät oppimisen toiminnaksi, jolle on tyypillistä tiedon aktiivinen konstruointi. Tämän määritelmän mukaan oppiminen olisi eroteltavissa passiivisesta omaksumisesta.

4.2 Luonnollinen järjestys- hypoteesi

Krashenin luonnollinen järjestys- hypoteesi esittää, että kieliopin rakenteet omaksutaan tietyssä, luonnollisessa järjestyksessä. Tästä järjestyksestä ilmenee, mitkä rakenteet yleensä omaksutaan jo varhaisessa vaiheessa ja mitkä vasta myöhemmin. Englannin kielessä esimerkiksi kestopreesensin ing- päätte (I am running) ja monikon s- päätte (two hats, dogs) omaksutaan ensimmäisten rakenteiden joukossa, kun taas yksikön kolmannen persoonan s- päätte ja omistusmuodon päätte 's omaksutaan vasta huomattavasti myöhemmin. Hypoteesi ei jätä pois sitä mahdollisuutta, että kieliopin rakenteita omaksuttaisiin ryhmissä, useita rakenteita lähes samanaikaisesti. Täytyy myös muistaa että, oppijat ovat yksilöitä, joten yksilöllisiä vaihteluita ilmenee sekä omaksumisjärjestyksessä että omaksumisnopeudessa. (Krashen & Terrell 1995, 28 – 29.)

Luonnollisen järjestyksen hypoteesi on todistettu useissa tutkimuksissa lapsen ensimmäisen kielen omaksumisen kohdalla. Krashen mainitsee kuitenkin myös Dulayn ja Burtin tekemän tutkimuksen, joka kohdistui lapsiin, jotka oppivat englantia toisena kielenään. Vieraan kielen omaksumisen järjestys ei ole täysin sama kuin järjestys ensimmäisen kielen omaksumisessa, mutta selviä yhteneväisyyksiä löydettiin. Poikkeuksena tässä järjestyksessä on yleispreesensin ja apuver-

bien käytön omaksuminen: ensimmäisessä kielessä ne omaksutaan huomattavasti myöhemmin kuin vieraassa kielessä, jossa ne ovat ensimmäisten rakenteiden joukossa. (Krashen & Terrell 1995, 28 – 29.)

Luonnollinen järjestys tulee esille aikuisten kohdalla kun kieltä tuotetaan keskittyen kommunikaatioon ja kielen sisältöön. Kielen tuotto esimerkiksi kielioppitestin aikana, ei tuo luonnollista järjestystä näkyväksi. (Krashen & Terrell 1995, 28 – 29.) Tämä johtuu siitä, että aikuiset ovat voineet oppia tiettyjä kielioppisääntöjä ja testitilanteessa he keskittyvät juuri näiden sääntöjen noudattamiseen. Todellisessa kommunikaatiossa, kuten esimerkiksi keskustelussa, ei ole aikaa pohtia puheen oikeellisuutta kieliopillisesti, jolloin vain ne rakenteet tulevat ilmi, jotka aikuinen on jo onnistuneesti omaksunut.

4.3 Monitori- hypoteesi

Monitori- hypoteesin mukaan tiedostetusti opitun tiedon tehtävä on toimia vain kielen tarkastajana, monitorina ja editorina. Sisäinen monitori koostuu niistä säännöistä ja rakenteista, jotka vieraan kielen oppija on tietoisesti oppinut. Monitorin tehtävä on tarkistaa vieraan kielen käyttäjän tuottama puhe tai teksti ja korjata sen mahdolliset kielioppivirheet. Tämä korjaus tapahtuu ennen kuin vieraan kielen käyttäjä on varsinaisesti sanonut tai kirjoittanut lauseensa. Korjaus voi tapahtua myös myöhemmin, jolloin on kyse itsekorjauksesta. (Krashen & Terrell 1995, 30 – 31.) Hypoteesi sulkee pois sen mahdollisuuden, että opittu tieto vaikuttaisi millään tavalla kielen omaksumiseen (McLaughlin 1987, 24).

Hypoteesin toinen tärkeä väite on se, että kun vieraan kielen käyttäjä alkaa tuottaa kieltä puheena tai kirjoituksena, se saa alkunsa omaksutusta systeemistä. Tiedostetusti opitut rakenteet eivät siis tuota kieltä. Kielen tuottamisen prosessissa omaksuttu systeemi käynnistyy ensin, jotta tuotettava lause saa alkunsa.

Hypoteesi ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että omaksuttu systeemi tekisi myös itsekorjausta. (Krashen & Terrell 1995, 30 – 31.)

Monitorin onnistuneella käytöllä on kolme edellytystä. Vieraan kielen käyttäjän täytyy tietoisesti keskittyä kielen oikeaoppisuuteen ja olla huolissaan kielen oikeellisuudesta, jotta monitori toimisi onnistuneesti. Kielen käyttäjän on myös tunnettava kielioppisäännöt, jotta hän voi tunnistaa ja korjata virheensä. Monitorin käyttäminen vaatii myös aikaa. Normaalisessa keskustelussa puhuja ei ehdi ajatella kielen oikeaoppisuutta ja muotoa, sillä se häiritsisi kommunikaatiota ja sujuvaa keskustelua. (Krashen & Terrell 1995, 30 – 31.) Aika ei monitorin käytössä ole kuitenkaan tärkein tekijä, sillä lisäaika ei yksin tuo monitoria käyttöön (McLaughlin 1987, 25 – 26).

Monitorin toimivuudessa on eroja eri kieliopin rakenteiden kesken. Parhaiten se toimii yksinkertaisten sääntöjen kohdalla. Sääntöjä voi kuvailla yksinkertaisiksi, kun ne eivät vaadi monimutkaisia toimintoja toteutuakseen. Monitorin hyödyllisyys näkyekin tapauksissa, joissa säännöt ovat helposti opittavissa ja selitettävissä, mutta ne ovat omaksumisjärjestyksessä melko alhaalla. (Krashen & Terrell 1995, 30 – 31.)

Krashen jakaa monitorin käyttäjät ylikäyttäjiin, alikäyttäjiin ja optimaalisiin käyttäjiin. Ylikäyttäjät käyttävät monitoria kokoaikaisesti tarkastamaan kaiken kielen mitä he tuottavat. Puhe on tällöin arkailevaa eivätkä he saavuta puheen sujuvuutta. Persoonallisuus on yksi tekijä, joka voi vaikuttaa siihen, tulee henkilöstä monitorin ylikäyttäjäksi vai ei. Tällöin on yleensä kyse itseluottamuksen puutteesta, eli vieraan kielen käyttäjät eivät luota omaan kykyihinsä ja epäilevät puheensa oikeellisuutta. Toinen syy monitorin ylikäyttöön on omaksutun kielen vähyys. Vieraan kielen käyttäjä on altistunut vain kielioppipainotteiselle opetukselle ja vain vähän aidolle kommunikaatiolle, jolloin lähes kaikki kielen tieto on tietoisesti opeteltua. Monitorin alikäyttäjä luottaa kielen tuottamisessa vain omaksuttuun tietoon eivätkä he käytä monitoria lähes ollenkaan. (Krashen & Terrell 1995, 44 – 45.)

Monitorin käyttö on optimaalista, kun sitä käytetään tarpeen mukaan, ilman että se häiritsee kommunikaatiota. Keskusteluiden aikana sitä ei käytetä suuressa määrin, sillä silloin painotus on sujuvassa kommunikaatiossa ja puheen sisällyksessä. Sujuvassa keskustelussa monitorin käytölle ei ole edes aikaa. Optimaalinen käyttäjä ottaa monitorin mukaan kielen tuottamiseen silloin, kun aikaa on riittävästi, kuten esimerkiksi kirjoittaessa tai suunnitelluissa puheissa. Tällöin optimaalinen käyttäjä pyrkii poistamaan kaikki mahdolliset virheet tuottamastaan kielestä monitorin avulla, jotta kieli olisi oikeaoppista. Optimaalinen monitorin käyttäjä täydentää omaksuttua tietoaan opitulla tiedolla. (Krashen & Terrell 1995, 44 – 45.)

4.4 Input- hypoteesi

Input- hypoteesi selittää kielen omaksumista. Tässä tutkimuksessa suomennan termin input kielisyötteeksi, jonka määrittelen kieleksi, jolle vieraan kielen oppija altistuu. Kielisyötettä on kaikki vieraan kielen oppijalle tuleva kieli ja se voi olla sekä kirjoitusta että puhetta. Krashenin (1995, 32 – 33) input- hypoteesi toteaa, että kielen omaksuminen tapahtuu ymmärtämällä kielisyötettä, joka on hieman omaksujan oman, jo omaksutun, kielitason yläpuolella. Esimerkiksi, jos vieraan kielen omaksuja on omaksunut jo kielitason i , seuraava taso olisi $i + 1$. Vieraan kielen oppijan tarvitsee siis ymmärtää $i + 1$ tason rakenteita sisältävää kielisyötettä edetäkseen omaksumisessa seuraavalle tasolle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että omaksijat voivat omaksua kestopreesensin rakenteen, jos he kuulevat tätä rakennetta sisältäviä viestejä ja ymmärtävät niiden viestien merkityksen ja sisällön. (Krashen & Terrell 1995, 32 – 33.) Se osa input- hypoteesia, että kielisyötteen pitäisi sisältää oppijalle seuraavan tason rakenteita, on yleisesti hyväksytty näkemys (Kristiansen 1992, 29).

Input- hypoteesissa tärkeintä on kielisyötteen ymmärtäminen, sillä ilman ymmärrystä ei omaksumista tapahdu. (Krashen & Terrell 1995, 32 – 33.) Konstruktivisessa oppimisteoriassa painotetaan myös ymmärtämisen merkitystä tiedon rakentamisessa. Oppija ei rakenna tietouttaan asiasta, jota hän ei ymmärrä. Tässä näkemyksessä tosin ymmärtäminen viittaa laajoihin käsitteisiin, eli ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että oppija pystyy perustelemaan tietyn käsitteen käytön ja pystyy käyttämään käsitettä uusissa tilanteissa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 165.) Tässä yhteydessä tosin viitataan laajempien käsitteiden ymmärtämiseen eikä kielen sanojen ymmärtämiseen, mutta mielestäni periaate on siirrettävissä myös kielen omaksumiseen. Oppija ei omaksu jotain mitä hän ei ymmärrä, sillä silloin tämä tieto ei ole hänelle merkityksellistä.

McLaughlin (1987, 42) esittää vastaväitteensä input- hypoteesia kohtaan. Krashen pyrkii tällä selittämään kielen omaksumista, mutta McLaughlinin mielestä kielisyötteen ymmärtäminen ei ole riittävää tehokkaan oppimisen kannalta, vaan oppiminen tarvitsee muutakin, erityisesti kaksikielisissä luokkahuoneissa. Krashen ei kuitenkaan hypoteesissaan sulkenut pois muidenkin tekijöiden vaikutusta kielen omaksumiseen.

Kielen ymmärtäminen voi olla vaikeaa, kun se sisältää rakenteita, joita kielen omaksuja ei vielä tunne. Ymmärtämistä edesautetaan ei- kielellisen informaation ja kielen kontekstin avulla. (Krashen & Terrell 1995, 32 – 33.) Esimerkiksi ymmärrystä tukemaan voidaan tuoda puhetta tukevia visuaalisia apuvälineitä, esineitä, kuvia, piirroksia. Ymmärtämistä voi edesauttaa myös ilmeet ja eleet.

Krashenin input- hypoteesiin liittyy läheisesti myös verkkohypoteesi. Krashenin mukaan kielisyöttö voi olla joko tarkasti säädettyä kielisyöttöä tai suurpiirteisesti säädettyä kielisyöttöä, jota Krashen kutsuu verkoksi. Tarkasti säädelty kielisyöttö keskittyy vain yhteen rakenteeseen kerrallaan ja pyrkii käyttämään tätä rakennetta. Suurpiirteisesti säädettyssä syötössä taas puhuja käyttää rakenteita kuulijan nykyisen kielitason ympäriltä, eli hän levittää verkon rakenteita nykyisen tason

ympärille. Jos kuulija on nyt tasolla i , verkko sisältää rakenteita sen ympäriltä eli esimerkiksi rakenteita tasoilta $i - 3$, $i - 2$, $i - 1$, i , $i + 1$ ja $i + 2$. Verkon tarkoituksena on edesauttaa ymmärtämistä, sillä se sisältää kuulijalle jo tuttujaakin rakenteita. (Krashen & Terrell 1995, 32 – 33.)

Verkkohypoteesin perusteella Krashen toteaa, ettei opetuksessa opettajan tarvitse tähdätä kielisyötössä vain tiettyyn rakenteeseen. Jos kielisyöttöä, eli vieras-kielistä puhetta ja tekstiä, esiintyy luokassa tarpeeksi, sisältää se automaattisesti myös seuraavan omaksuttavan tason rakenteita. Verkkomaisella kielisyötöllä on myös etuna se, että tämä kieli luokassa palvelee useita oppilaita samanaikaisesti, sillä kaikki oppilaat eivät ole kielellisesti samalla tasolla. (Krashen & Terrell 1995, 32 – 35.)

Krashenin käyttämä input- käsite tuo mieleen kognitiivisen informaationprosessointiteorian, joka on yksi oppimiskäsitys. Siinä input tarkoittaa opittavaa informaatiota, jonka ihminen prosessoi. Tämän oppimiskäsityksen mukaan informaatio siirtyy sensorisesta muistista eli esimerkiksi kuulosta, työmuistiin eli lyhytkestoiseen muistiin, josta se koodausprosessin jälkeen siirtyy pitkäkestoiseen muistiin. (Tynjälä 1999, 31 – 33.) Tämän prosessin myötä irtonainen informaatio muuttuu tiedoksi (Leino & Leino 1990, 26 – 27). Kielen sanaston oppimisen voisi ymmärtää informaationprosessointiteorian avulla, sillä sanojen kuuleminen useaan kertaan on niiden prosessointia myös lyhytkestoisessa muistissa. Tämä oppimiskäsitys ei kuitenkaan täysin vastaa kaikkiin Krashenin esittämiin kielenoppimisen kysymyksiin. Tämän oppimiskäsityksen mukaan ihminen voi siis oppia kieltä, tai ainakin siirtää sen pitkäkestoiseen muistiin, ilman että ymmärtää kielen sisällön.

4.5 Affektiivinen suodatin- hypoteesi

Viides hypoteesi koskee affektiivista suodatinta. Krashen esittää, että erilaiset affektiiviset muuttujat liittyvät vieraan kielen onnistuneeseen omaksumiseen. Ne

vaikuttavat omaksumiseen kahdella tavalla; ne edistävät kielisyyttöä ja myötävaikuttavat alhaisempaa affektiivista suodatinta. Kolme tällaista affektiivista tekijää ovat motivaatio, itsetuottamus ja ahdistus. (Krashen 1982, 30 – 32; Krashen & Terrell 1995, 38.) Emotionaalisesti turvallinen oppimisympäristö edistää yleisestikin oppimista ja luo hyvät oppimisen edellytykset (van Manen 1991, 57 – 58).

Korkea motivaatio ja positiivinen minäkuva sekä itsetuottamus vaikuttavat myönteisesti vieraan kielen omaksumiseen (Krashen 1982, 30 – 32; Krashen & Terrell 1995, 38). Henkilön itsearvostus ja minäkuva vaikuttavat siihen, miten hän kokeilee uusia toimintamalleja ja miten hän toimii oman oppimisensa ohjaajana. Negatiivinen minäkuva ja itsearvostus rajoittavat tiedon käsittelykapasiteettia ja henkilön tarkkaavaisuus suuntautuu omaan itsetuntoonsa ja sen kriittisiin kohtiin. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 43 – 49.)

Positiivisen minäkuvan ja hyvän motivaation omaavat henkilöt pyrkivät etsimään ja hankkimaan enemmän kielisyyttöä. Ahdistus, sekä henkilökohtainen että luokahuoneen ahdistus, ei vaikuta rakentavasti omaksumiseen, joten ahdistus pitäisi pysyä mahdollisimman alhaisena. Hypoteesin mukaan affektiiviset tekijät vaikuttavat vain omaksumiseen, ei tiedostettuun oppimiseen. (Krashen 1982, 30 – 32; Krashen & Terrell 1995, 38.) Suomalaisen tutkimuksen mukaan yleisestikin kouluosaavutuksiin vaikuttavat oppilaan asennoituminen, minäkäsitys ja saavutus-suuntautuneisuus (Leino & Leino 1990, 98). Tutkimuksessa tosin tutkittiin kouluosaavutuksia eikä tiedon omaksumista. Koulussa voi saada hyviä arvosanoja myös ilman todellista tiedon ymmärtämistä ja omaksumista.

Yleisestikin kasvatustieteessä on tunnustettu motivaation merkitys oppimisessa. Motivaatio säätelee ihmisen toimintaa, jota myös oppiminen on, sillä motivaatio kuvastuu tavoitteissa, jota ihminen luo itselleen. Tavoitteet taas ohjaavat toimintaamme. (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003, 56 – 57.) Sosiokognitiivisten motivaatioteorioiden mukaan henkilön motivaatio voi olla suoritukseen orientoitunutta tai tavoiteorientoitunutta, eli henkilöä voi motivoida tehtävä itsessään tai tehtävän suorittaminen ja tavoitteet (Tynjälä 1999, 100 – 104). Motivaatio

voi olla ulkoista tai sisäistä eli oppimisen tarve voidaan luoda ulkoapäin tai se voi olla lähtöisin oppilaasta itsestään (Laine 1999b, 57). Valikoivan tarkkaavuuden teorian mukaan henkilön motivaatio on lähtöisin hänen oppimistarpeistaan, joiden tyydyttäminen johtaa aktiiviseen ja tehokkaaseen oppimiseen. Oppilaalla on täten korkeampi motivaatio oppimiseen, jos hän näkee sen tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi. (Hentunen 2004, 43 – 45.)

Affektiivinen filtti muodostuu asenteista ja tunnetekijöistä. Krashen (1982, 30 – 32) esittää, että affektiivinen filtti sijaitsee ennen kielen omaksumisen systeemiä. Korkea tai vahva affektiivinen filtti ”estää” kielisyötön pääsemisen yhtä ”syvälle” kielen omaksumisesta vastaavaan aivojen osaan. Filtti voi estää kielen omaksumisen vaikka henkilö on ymmärtänyt kielen merkityksen. (Krashen 1982, 30 – 32; Krashen & Terrell 1995, 38.) Yleisesti kasvatustieteissä tätä samaa ilmiötä sanotaan valikoivaksi tarkkaavaisuudeksi. Tunnetekijät, kuten ahdistava tilanne tai pelko suuntaavat valikoivaa tarkkaavaisuutta, eli vain tietty pieni osa saatavilla olevasta informaatiosta pääsee prosessoitavaksi ja jää mieleen. Myös henkilön motivaatio suuntaa hänen tarkkaavaisuutensa joihinkin informaatiotulvan kohtiin. (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003, 108 – 133.)

Affektiivisen suodattimen hypoteesilla on vaikutusta myös opetukseen. Pedagogisissa tavoitteissa tulee tähdätä ymmärrettävän ja riittävän kielisyötön tarjoamiseen. Viidennen hypoteesin myötä pedagogisten tavoitteiden tulisi sisältää myös sellaisten tilanteiden luomisen, jotka edesauttavat alhaista filttiä. Opettajan tulisi myös pyrkiä siihen, että opetustilanteet eivät olisi ahdistavia tilanteita. (Krashen 1982, 30 – 32; Krashen & Terrell 1995, 38.)

4.6 Krashenin kielenomaksumisteoria vieraskielisessä sisällönopetuksessa

Edellä esitetty Krashenin kielenomaksumisteoria sopii vieraskielisen sisällönopetukseen hypoteesiansa mukaisesti. Vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmissä, kuten kielikylvyssä ja CLIL- menetelmässä, painotetaan kommunikaatiota

ja luonnollista kielen omaksumista. Krashenin mainitsema input eli kielensyöttö on näissä menetelmissä voimakasta, sillä opettaja puhuu menetelmästä riippuen jopa kokonaisia oppitunteja pelkästään vieraalla kielellä. Joissakin menetelmissä käytetään pelkästään vierasta kieltä. Kielisyöttö on tällöin runsasta ja vaihtelevaa.

Vieraskielisessä sisällönopetuksessa toteutuu myös kielen merkityksellisyys ja sen ymmärrettävyyden takaaminen. Vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmissä oppiaineiden sisältöjä opetetaan vieraalla kielellä, joten kielen käytössä keskitytään enemmän kielen sisältöön, kuin kielen muotoon. Tavoitteena on, että oppilas oppisi nämä oppiaineiden sisällöt, joten on tarkoituksenmukaista, että kielen ymmärtäminen pyritään takaamaan ja ymmärtämistä tuetaan eri keinoin.

4.7 Teorian arviointia

Tutkimuksessani päädyin kyseisen kielenomaksumisteorian hyödyntämiseen, koska se mainittiin useissa lähteissä vieraan kielen omaksumisen ja vieraskielisen opetuksen yhteyksissä (vrt. Grabe & Stoller 1997; Sarmavuori 1987; Järvinen 1999) Chaudron (1988, 6) toteaa, että Krashenin näkökulma on tunnetuin vieraan kielen opettamista koskeva näkökulma. McLaughlin (1987, 19) totesi teorian olevan suosittu, erityisesti Yhdysvalloissa.

Krashenin kielenomaksumisteoriassa keskitytään hyvin vähän kielen muodolliseen opettamiseen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä vieraan kielen opettaminen alkaa alakoulun kolmannella luokalla. Tutkimukseni sijoittuu alakoulun alkuopetukseen ja erityisesti ensimmäiseen luokkaan, joten oppilailla ei vielä ole muodollista vieraan kielen opetusta ollenkaan. Täten näen Krashenin omaksumisteorian erittäin sopivaksi tutkimuksen kannalta.

Krashen (1982, 2) itsekin mainitsee, että hypoteesit ovat osa teoriaa, jota ei koskaan voi todistaa varmasti oikeaksi. Hän mainitsee kuitenkin myös sen, että useat

tutkimuksen ja kokeilut ovat yhdenmukaisia hypoteesien kanssa. Hypoteesit ovat yleistyksiä, mutta ne eivät ole tutkimustulosten yhteenvetoja. Ne ovat enemmänkin oletuksia, jotka joko havaitaan todenmukaisiksi tai kumotaan tutkimustulosten avulla. Kielen opetuksen luonnollinen lähestymistapa perustuu tässä esitettyyn vieraan kielen omaksumisteoriaan (Krashen & Terrell 1995, 38).

Krashenin suorittamaa kielen omaksumisen ja oppimisen jyrkkää erottelua on myös kritisoitu. Ellis (1985, 6) esittää, että omaksumisen ja oppimisen prosessit olisivat yhteistoiminnassa keskenään eivätkä täysin erillisiä prosesseja, joilla ei ole vaikutusta toisiinsa. McLaughlin (1987, 21) kritisoi erityisesti sitä väitettä, että opittu tieto ei vaikuttaisi omaksumiseen eikä opitusta tulisi omaksuttua. Sarma-vuori (1982, 207 – 209) taas ei erottaisi oppimista ja omaksumista toisistaan, vaan näkisi ne jopa synonyymeinä. Takala (1992, 138) mainitsee, että ”heikompi” tulkinta Krashenin esittämästä erottelusta on yleisesti hyväksytympi malli.

McLaughlin (1987, 19 – 58) kritisoi koko Krashenin teorianmuodostusta ja sen prosessia. Hänen mielestään teorian taustalla olevat perustelut eivät ole tarpeeksi kattavat. Teorian suosion hän arvelee johtuvan teorian esitystavasta, joka on ymmärrettävä ja käytännönläheinen. Hänen viimeisenä mainitsema syy suosioon on myös osittain se syy, miksi teorian otin tutkimuksen perusteeksi.

5 Vieraskielisen sisällönopetuksen opetusmenetelmiä

5.1 CLIL - Content and language integrated learning)

5.1.1 Menetelmän perusteet

CLIL- menetelmä on lähtöisin kielikylypymenetelmästä ja perustuu osittain kielikylyyn periaatteisiin. Menetelmän taustalla on sekä kaksikielisyyden tutkimuksia että ensimmäisen ja toisen kielen omaksumisteorioita. Pääteoria menetelmän takana on Krashenin kielenomaksumisteorian input- hypoteesi. (Järvinen 1999, 10.)

CLIL- menetelmässä opetuksen painopiste on sekä kielenoppimisessa että sisällön opetuksessa. Opetuksen painopiste voi myös vaihdella siten, että ajoittain keskitytään enemmän sisällön opettamiseen ja toisena aikana taas kielen oppimiseen. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1.) Tästä huolimatta opetuksen painopiste on jaettu kahtia koko ajan. Vaikka sisällön opetukseen keskityttäisiinkin enemmän jonain tiettyinä aikana, ei kielen oppimista kuitenkaan unohdeta kokonaan. CLIL- menetelmässä opetustavoitteita on kolmenlaisia: sisällön oppimisen, kielen oppimisen ja oppimistaitojen tavoitteet (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 22).

CLIL- menetelmän mukaista opetusta voi toteuttaa kaikilla luokka-asteilla, myös päiväkodissa ja ammattikouluissa (Hartiala 2000, 210). Koulu- ja luokka-asteesta riippuen opetusta toteuttaa joko luokanopettaja tai aineiden opettajat yksin tai yhdessä kieltenopettajien kanssa. Alkuopetuksessa, eli ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla oppilailla ei ole vielä varsinaista kielenopetusta. Tällöin voi olla, että luokanopettaja toteuttaa CLIL- menetelmää yksin.

5.1.2 Menetelmän tavoitteet

CLIL- strategiassa oppimistavoitteet voidaan jakaa kolmeen luokkaan; sisällön tavoitteet, kielen tavoitteet ja oppimistaitojen tavoitteet. CLIL- ympäristössä on myös tiettyjä erikoisia tavoitteita, joita ei oteta huomioon tavallisessa luokassa. Tavoitteisiin kuuluvat, että oppilaat ovat luokka-asteensa mukaisella tasolla oppiaineiden hallinnassa sekä ikäluokkansa tasolla äidinkielen osaamisessa. Kognitiiviset ja sosiaaliset taidot on myös luokiteltu tavoitteisiin ikäluokkaa vastaavalla tasolla. Tavoitteena on myös että oppilas saa luokka-asteensa tasoa vastaavat käytännön taidot vieraan kielen kuuntelussa, lukemisessa, kirjoittamisessa ja puhumisessa. Tavoitteisiin sisältyy myös sekä äidinkielen että vieraan kielen kulttuureiden ymmärtäminen ja arvostus. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 12.) Huomionarvoista tavoitteissa on se, ettei vierasta kieltä pyritä opettamaan äidinkielen kustannuksella, vaan äidinkieltä arvostetaan ja sen osaaminen halutaan taata.

Kielen kolmio, auttaa selvittämään kielen ja sisällön tavoitteiden yhteydet. Sen avulla pystyy analysoimaan kielellisiä tarpeita eri konteksteissa ja hahmottamaan kielellisiä yhteyksiä. Kolmiossa analysoidaan opetettavaa vierasta kieltä kolmesta näkökulmasta; *language of learning* (oppimisen kieli), *language for learning* (oppimiseen tarvittava kieli) ja *language through learning* (kieli oppimisesta). (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35 – 38.) Vaikka kielen kolmio on pääsääntöisesti tehty CLIL- menetelmää ajatellen, sopii sen periaatteet myös muihin vieraskielisen sisällönopetuksen menetelmiin.

Language of learning tarkoittaa sitä kielellistä osaa, jonka oppilaat tarvitsevat ymmärtääkseen ja oppiakseen käsiteltävän aiheen peruskäsitteet ja taidot. Tämä tarkoittaa esimerkiksi aineen erityissanastoa biologiassa tai menneen aikamuodon kieliopillinen ymmärtäminen historian tunneilla. *Language for learning* keskittyy kieleen, jota oppilas tarvitsee toimiakseen vieraskielisessä ympäristössä, esi-

merkiksi CLIL- luokassa. Oppilaat tarvitsevat tiettyjä kieliopin rakenteita ja kielellisiä malleja pystyäkseen käyttämään vierasta kieltä tehokkaasti. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35 – 38.) Tästä esimerkkinä ovat väittelyt tai keskustelut, jotka sisältävät tiettyjä kielellisiä malleja.

Language through learning perustuu teoriaan, että tehokas oppiminen tarvitsee onnistuakseen aktiivista kielen ja ajattelun osallistumista. Tämä perustuu siihen, että kun oppilaita pyydetään kielellistämään heidän ymmärryksensä tai esimerkiksi ongelmanratkaisu- tai ajatteluprosessinsa, oppimista tapahtuu syvemmällä tasolla. Uuden merkityksen luominen todennäköisesti vaatii uutta kieltä myös oppilaalta. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35 – 38.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun oppilas pyrkii kielellistämään oman oppimis- tai ajatteluprosessinsa, hän käyttää kieltä, jota ei välttämättä ole sellaisenaan opetettu luokassa.

CLIL- opetus ei voi keskittyä vain tietojen ja taitojen kartuttamiseen, sillä kognitiivinen osallistuminen on oppilaan oppimisen kannalta tärkeää. Merkitys korostuu erityisesti CLIL- luokassa, jossa on helppo vain keskittyä sisällön opettamiseen. Sisällön lisäksi opetukseen täytyy kuitenkin sisällyttää ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä. CLIL- luokassa on tärkeää huomata ja tiedostaa, mitä kognitiiviset ja tiedolliset prosessit ovat. Tällöin ei ainoastaan varmisteta, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus kehittyä näissä prosesseissa, mutta heillä on myös siihen tarvittava kielitaito. Opetukseen liitetään siis metakognitiiviset taidot. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 27 – 30.) CLIL- luokassa, jossa keskitytään sisällön opettamisen lisäksi kielellisten taitojen kartuttamiseen, on helppo unohtaa opetuksen osa-alue, joka keskittyy erityisesti kognitiiviseen kehitykseen esimerkiksi ongelmanratkaisun ja ajattelun kautta. Tämän vuoksi kolmenlaisten tavoitteiden asettaminen on tärkeää, sillä tavoitteet ovat opettajan työvälineitä ja ne ohjaavat opetusta (Uusikylä & Atjonen 2005, 72).

5.1.3 Kielen määrä opetuksessa

CLIL- menetelmää ja muitakin lähestymistapoja voi toteuttaa vaihtelevalla intensiteetillä vieraan kielen suhteen. Vierasta kieltä voidaan käyttää runsaasti suurien aihekokonaisuuksien opetuksessa tai vain hieman esimerkiksi opetustuokioissa (Hartiala 2000, 210). Intensiteetti voi vaihdella myös ajankäytössä eli vieraskielistä opetusta voi olla esimerkiksi lukuvuoden aikana ajallisesti vähän tai paljon. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 12.) CLIL- menetelmää voi opetuksessa toteuttaa myös eriasteisena eli intensiteettiä voi korottaa asteittain. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 15.)

Asteikon toisessa päässä on CLIL- ohjelma, jossa vierasta kieltä käytetään ohjeistuksessa ja opetuksessa mittavasti. Tällöin uusien aiheiden opetukseen, asioiden tiivistämiseen ja kertaamiseen käytetään lähes ainoastaan vierasta kieltä. Äidinkielen vaihdetaan ainoastaan jos halutaan selittää joitain kielellisiä seikkoja tai selventää sanastoa ja sen merkityksiä. Sisällön opetuksessa käytetään metodeja, jotka tukevat kielen oppimista ja ymmärrystä. Tämän kaltaisissa CLIL- ohjelmissa jopa puolet opetussuunnitelmasta, tai enemmän, opetetaan vieraalla kielellä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 15.)

Asteikon toisessa päässä on CLIL- ohjelma, jossa vierasta kieltä käytetään opetuksessa vain osittain. Tietty aihe alueet tai aihekokonaisuudet, jotka voivat olla osia useasta eri oppiaineesta, opetetaan vieraalla kielellä. Tällöin vieraskielinen opetus on projektiluontoista ja kattaa jopa vain viisi prosenttia opetussuunnitelmasta. Usein tällaisissa projekteissa vaihtelua kielten välillä tapahtuu paljon. Tiettyjä tunnin osia voidaan opettaa toisella kielellä, esimerkiksi aiheen esittely ja kertaus voidaan toteuttaa vieraalla kielellä ja muut oppituntien toiminnot oppilaiden äidinkiellellä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 15.)

Vaatimukset, joita vieraalle kielelle asetetaan, ovat hyvin erilaiset CLIL- luokassa verrattuna tavalliseen kielen opetuksen luokkaan. Tämän vuoksi etenemistahti on eri ja kielioppia opetetaan oppilaille eri järjestyksessä kuin tavallisessa kielen

opetuksessa (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35). Kielioppia ja kieltä opetetaan tarpeen mukaan eli edetään siten, että se edesauttaa kyseisen sisällön oppimista. Tunneilla opetetaan se sanasto ja kielioppi, jota oppilas tarvitsee oppiakseen kyseisen opetettavan sisällön. Sisällönopetuksen sisältämä informaatio on myös muotoiltava ja esitettävä niin, että se edesauttaa ymmärrystä (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35 – 36; Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9 – 11.)

Kieli, jota sisällön opetuksen tunneilla opetetaan ja käytetään, voidaan jakaa kahteen luokkaan. Ensin on sisällön oppimisen kannalta pakollinen kieli (content-obligatory language), jotta oppilas voi hallita sisällön. Toinen kielen luokka on sisällön kanssa yhteensopiva kieli (content-compatible language), jossa kieli on sisältöön liittyvää, mutta ei oppimisen kannalta tarpeellista. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 104.)

5.1.4 CLIL- menetelmän työtavat

Sisällön ja kielen oppimisen integroimisessa on kolme kohtaa, jotka opettajan tulee ottaa huomioon suunnitellessaan opetusta. Ensimmäiseksi opettajan tulee tunnistaa ja perustella ne keinot ja menetelmät, joiden avulla sisällön ja kielen oppiminen saavutetaan. Toiseksi, on otettava huomioon oppilaiden kielellinen sekä kognitiivinen taitotaso ja niiden välinen yhteys. Tämä on yksi CLIL- luokan suurimmista haasteista. On epätavallista, että oppilaiden kielellinen taitotaso olisi samalla tasolla kuin kognitiivinen. Taitotasojen huomioiminen on tärkeää oppimisen kannalta, sillä jos opetuksessa käytettävän kielen taso on liian vaativa, ei tehokasta oppimista voi tapahtua. Jos taas kognitiivinen taso on matala, on oppiminen myös rajoitettua. Kolmanneksi, CLIL- menetelmässä on yleistä tutkimusperustainen lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 42 – 45.) Tutkiva oppiminen on käsitteenä liitetty usein myös konstruktivistiseen oppimiseen (Tynjälä 1999, 95).

CLIL- luokassa oppiminen on aktiivista ja oppilailla on myös aktiivinen rooli opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Oppilaat ovat mukana tavoitteiden asettamisessa ja arviointiprosessissa. Kun oppilaat ovat mukana arviointiprosessissa ja suorittavat itsearviointia, he tietävät tavoitteensa, mitä heiltä odotetaan ja he ymmärtävät miten heitä tullaan arvioimaan (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 29, 121 – 132). Tämä kaikki edesauttaa oppimista ja motivaatiota. Se myös lisää oppilaiden oma-aloitteisuutta (Hentunen 2004, 18).

Opetus on oppilaskeskeistä, jossa opettajan rooli on tiedon ja kielen välittäjä. Kommunikointi tunnilla tapahtuu enemmän oppilaiden kesken ja oppilaiden välistä yhteistyötä suositaan. CLIL- menetelmässä myös haastetaan oppilaita etenemään turvallisuusalueensa ulkopuolelle (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 29). Tätä tapahtuu jokapäiväisessä opetuksessa, kun oppilaat joutuvat työskentelemään ymmärtääkseen vieraskielisen opetuksen.

Scaffolding on yksi CLIL- strategian peruseriaatteista (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 29). Scaffolding tarkoittaa oppilaalle annettavaa väliaikaista tukea uuden asian tai tehtävän suorittamisessa, jotta oppilas pystyy sen myöhemmin tekemään itse. Oppilaalle annetaan haastavia tehtäviä, jotka ovat hänen nykyistä taitotasoaan hieman korkeammalla. (Gibbons 2002, 10.) Periaate nojautuu vahvasti Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen, jossa vyöhyke on se taso, jolla henkilö voi suoriutua hänen taitotasoaan korkeatasoisimmista tehtävistä opettajan avustuksella. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 160). Vieraskielisessä sisällönopetuksessa oppilas on lähes kokoaikaisesti tällaisella vyöhykkeellä, koska opetus tapahtuu hänelle vieraalla kielellä ja on täten oppilaan taitotason yläpuolella. Scaffolding tarkoittaa tällöin opettajan tarjoamaa tukea esimerkiksi kielen ymmärtämisessä.

CLIL- strategiassa tämä periaate toteutuu erityisesti siten, että uutta tietoa rakennetaan oppilaalla jo olemassa olevan tiedon, asenteen, kiinnostusten tai taidon varaan. Informaatiota rakennetaan uudelleen ja pakataan eri muotoon, jotta se olisi helpommin omaksuttavissa. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 29.) Tämä on

hyvin lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka periaatteena on, että lapsi oppii yhdistelemällä uutta ja vanhaa tietoa keskenään (Hentunen 2004, 6). Vieraskielisessä sisällönopetuksessa yleensäkin käytetään oppilaan jo omaamaa tietoa hyväksi opettaessa uutta asiaa (Järvinen 2000, 112).

CLIL- menetelmällä on muitakin yhtymäkohtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Konstruktivistisessa didaktiikassa korostetaan oppilaiden itsenäisiä oppimisprosesseja sekä oppilaan asemaa tiedon hankkijana. Toiminta on yleensä kommunikatiivista ja työtapana yleensä tunneilla on ryhmä- ja parityökentely. Kuten CLIL- menetelmässä, konstruktivistisen didaktiikan mukaan oppitunneille pyritään tuomaan paljon konkretiaa ja realiaa eli aitoja materiaaleja. Myös metakognitiivisia eli oppimaan oppimisen taitoja pyritään kehittämään. (Hentunen 2004, 6 – 11.)

5.1.6 Opettaja menetelmässä

CLIL- strategian mukainen opetus vaatii opettajalta enemmän kuin tavallisen luokan opetus. Tunti- ja jaksosuunnitelmien tekeminen ja tunteihin valmistautuminen oletettavasti vievät paljon aikaa. Tavoitteet sisällölle, kielelle ja oppimistaidoille on asetettava tarkasti jokaiselle oppitunnille ja opettajan on tiedostettava tavoitteet. Tunneille tulee myös suunnitella toimintoja, jotka auttavat näiden kolmen tavoiteluokan saavuttamisessa. Myös olemassa olevien oppimateriaalien vähyys on haaste. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 22.) Oppimateriaaleja joutuu sekä muokkaamaan että jopa luomaan itse, jotta saa materiaaleja jotka vastaavat oman luokan ja menetelmän tarpeita.

Yhteistyö opettajien välillä on tärkeässä asemassa CLIL- strategiassa. Jos menetelmä toteutuu yläkoulussa, on kieltenopettajan ja aineenopettajien tehtävä yhteistyötä, jotta opetus olisi johdonmukaista. Kieltenopettajan tehtävä on tukea aineenopettajaa ja omilla oppitunneillaan auttaa oppilaita saamaan se kieli, jota he

tarvitseva sisällön oppimiseen. Kieltenopettajilla on myös tärkeä tehtävä sisällön oppimisen vahvistamisessa. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 11.)

5.2 Kielikylpymenetelmä

5.2.1 Kielikylpymenetelmän kanadalainen malli

Kielikylpymenetelmä (immersion) sai alkunsa Kanadassa ranskankielisellä alueella 1960-luvun lopulla. Alueen englantia puhuva enemmistö ja erityisesti lasten vanhemmat huolestuivat siitä, että joutuisivatko heidän lapsensa huonompaan asemaan tulevaisuudessa, jos he eivät omaisi sujuvaa ranskankielen taitoa. Vanhemmat toimivat kielikylpyohjelman perustamisen aloittajina ja sen taustavoimina. (Laurén 1991, 19 – 21; Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 9-10.)

Kanadalainen kielikylpymalli sopeutuu toteutettavaksi aivan tavallisissa kouluissa (Laurén 1991, 7). Yleensä kielikylpykoulut ja luokat ovat täysin normaaleja oppilasryhmiä, eikä kielikylpyyn valikoida oppilaita testien tai taustojen perusteella. (Laurén 2000, 17.) Joissakin vieraskielisen sisällönopetuksen toteutustavoissa valikoimista toteutetaan kielellisten ja matemaattisten testien perusteella.

Kielikylpymenetelmän mukaista opetusta toteutetaan myös Kanadan ulkopuolella. Kanadalaisen mallin mukaisia kouluja on Espanjassa Kataloniassa ja basakimaakunnissa, sekä Suomessa erityisesti Vaasan alueella. Kielikylpykouluja toimii myös Yhdysvalloissa, mutta ne toimivat hieman eri tavalla. Yhdysvalloissa kielikylpy menetelmässä pyritään siihen, että vähemmistöt integroituisivat enemmistökielen yhteiskuntaan. Tällöin uutta kieltä opetetaan hieman lasten äidinkielen kustannuksella. Kanadalaisessa mallissa puolestaan taas otetaan huomioon lapsen äidinkielen kehitys ja sen kulttuuritekijät. (Laurén 1991, 19 – 21.) Yhdysvaltalaisista menetelmää kutsutaan usein nimellä kieliupotus tai hukutus (submersion), sillä siinä ei pyritä kaksikielisyyteen vaan äidinkieli osittain menetetään (Laurén 2000, 38 – 39).

Periaate kielikylpymenetelmässä lyhyesti sanottuna on se, että lapset ”kylpevät” kielessä. Lähes kaikki opetus ja kommunikointi tapahtuu vieraalla kielellä. Kieli toimii opetuksen välineenä, eikä ole niinkään sen päämäärä. Tämä näkyy myös siinä, että kielikylpymallissa kohdekieltä ei juurikaan opeteta muodollisesti eli ei anneta tiedostettua kielen opetusta. (Laurén 1991, 19 – 21.) Tämä eroaa CLIL-menetelmästä, jossa asetetaan kielelle tavoitteita.

Kielikylpymenetelmässä on neljä eri muotoa. Ne eroavat toisistaan aloitusiän sekä vieraskielisen opetuksen määrän perusteella. Aloitusiän mukaan on erotettu kolme tasoa: varhainen, viivästetty ja myöhäinen kielikylpy. Varhainen kielikylpy (early immersion) aloitetaan päiväkodissa noin viiden vuoden iässä. Viivästetty kielikylpy käynnistyy 9–10- vuoden iässä ja myöhäinen kielikylpy neljä vuotta myöhemmin. Kielikylpykielen opetuksen määrän mukaan erotetaan vielä osittainen ja täydellinen kielikylpyohjelma toisistaan. (Laurén 2000, 41 – 42.) Varhainen täydellinen kielikylpy (early total immersion) on menetelmistä eniten käytetty ja Kanadassa havaittu menestyksekkäimmäksi. Tämän ohjelman alussa käytetään vain kielikylpykieltä noin kahden, kolmen vuoden ajan, jonka jälkeen kielikylpykielen osuus opetuksessa käytettävästä kielestä vähenee ja on alimmillaan 50 % opetuksen kielestä, johon se laskee 5–7 vuoden kuluttua kielikylpyohjelman aloittamisesta. Tällöin opetuksessa käytetään yhtä paljon äidinkieltä kuin vierasta kieltä. (Laurén 1991, 19 – 21.) Varhaisessa osittaisessa kielikylvyssä vieraan kielen osuus opetuksessa on ohjelman alussa pienempi.

Kanadalainen kielikylpymalli on varhainen täydellinen kielikylpy. Sama malli otettiin käyttöön myös Suomessa. (Laurén 1994, 7.) Kanadassa varhainen täydellinen kielikylpy aloitetaan lastentarhassa viisivuotiaiden lasten parissa. Vaasassa menetelmä käynnistetään päiväkodissa kuusivuotiaiden lasten kanssa. (Laurén 1991, 19 – 21.) Kielikylpydidaktiikan osalta vaikutteita on eniten saatu katalonialaisesta kielikylpymenetelmästä. Kanadalaiset tutkimukset ovat vasta myöhemmin heränneet tutkimaan ja luomaan pedagogisia menetelmiä kielikylpyopetukseen. (Laurén 1994, 8.)

5.2.2 Kielikylpymenetelmä Suomessa

Kanadalaista kielikylpymallia on opetettu Vaasassa vuodesta 1987 lähtien (Laurén 1991, 19 – 21). Kielikylpymenetelmän toi Suomeen Christer Laurén, joka tutustui menetelmään Kanadan Québecissa. Hän myös perehdytti ensimmäiset kielikylpyopettajat menetelmään ja kehitti kielikylpymallin pedagogiikkaa tutkimusten ja yhteistyökumppaneiden avulla. (Laurén 1996, 10 – 12).

Myöhemmin kielikylpykouluja on levinnyt myös muualle Suomeen. Vuosina 2010 ja 2011 tehdyn kuntatason selvityksen mukaan ruotsinkielistä kielikylpyopetusta annetaan varhaiskasvatuksen piirissä noin 22 kunnassa. Alakoulussa ruotsin kielikylpyopetusta annetaan 14 kunnassa ja yläkoulussa 10 kunnassa. Todellisuudessa varsinkin varhaiskasvatuksen kielikylpykuntien lukumäärä voi olla suurempi, sillä selvityksessä ei laskettu mukaan kaikkia yksityisiä kouluja ja päiväkotiteja, joissa kielikylpytoimintaa on varsin paljon. Alueellisesti kielikylpyopetus keskittyy Uudellemaalle. (Kangasvieri ym. 2012, 23 – 25, 48.)

Kohdekieli suomalaisessa kielikylpyopetuksessa on yleensä ruotsi, kuten se oli myös ensimmäisessä Vaasassa toteutetussa kielikylvyssä (Laurén 1991, 19 – 21). Suomessa järjestetään kielikylpyopetusta myös muullakin kuin ruotsin kielellä. Saame ja suomi ovat vähemmistökieliä tietyillä alueilla ja myös niillä kielillä järjestetään kielikylpyopetusta muutamissa Suomen kunnissa. (Kangasvieri ym. 2012, 47 – 48.) Kielikylpymallille on ominaista se, että kohdekielenä toimii paikallinen vähemmistön kieli. (Laurén 1991, 19 – 21).

Suomessa on myös koulutettu ruotsin kielen kielikylpyopettajia ja lastentarhatoimittajia Vaasan ja Oulun yliopistoiden yhteistyönä vuodesta 1998 vuoteen 2009 asti. Koulutusta on annettu jo ennen vuotta 1998, mutta se ei ollut järjestäytynyttä ja sitä antoivat kielikylpytutkijat. Pääosin koulutus on tapahtunut täydennyskoulutuksen kautta ja etenkin tällä hetkellä se on lähes ainoa keino saada koulutusta yliopistojen kielikylpyopettajien koulutuksen päätyttyä 2009. Englanninkielisen sisällönopetuksen toteuttamiseen annetaan valmiudet Jyväskylän yliopiston Juliet-

ohjelmassa. Täytyy kuitenkin todeta, ettei lainsäädäntö vaadi kielikylpy- ja vieras-kielisen sisällönopetuksen opettajilta mitään erityistä koulutusta. (Kangasvieri ym 2012, 37 – 38.)

5.2.3 Menetelmän tavoitteet

Kielikylpymenetelmän tavoitteena on oppijoiden toiminnallinen kaksikielisyys. Suomessa ja Kanadassa toteutettavassa varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä osa opetuksesta annetaan tietyssä vaiheessa oppilaan äidinkielellä, joten opetus on kaksikielistä. (Laurén 1994, 8; Laurén 1991, 19 – 21.) Tarkemmin määriteltynä tavoitteena on saavuttaa lisäävä kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että toinen kieli rikastuttaa oppijan kognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia häiritsemättä kuitenkin ensimmäisen kielen kehitystä. (Laurén, U. 1991, 27 – 35.) Oppilaalta ei kielletä äidinkielen käyttöä edes kieliohjelman alussa.

Kielikylpymenetelmässä vieras kieli on opetuksen väline ja se toimii tiedon välittäjänä. Kieli ei ole suoranaisesti opetuksen tavoite. (Vesterbacka 1991, 64.) Osittain tiedonvälitystehtävän vuoksi opetuksessa keskitytään lähes yksinomaan kielen sisältöön eli siihen merkitykseen, mitä kieli oppijalle välittää. Kielen muotoon keskitytään vain, kun vieraan kielen opetusta annetaan oppilaan taitojen täydentämiseksi. (Laurén 1991, 19 – 21; 2000, 41) Vierasta kieltä käytetään erittäin paljon, joten lasten altistuminen kielelle on runsasta. Krashenin kielenomaksumisteoriaan viitaten voi siis päätellä, että kielikylpymenetelmässä tavoitellaan kielen tiedostamatonta omaksumista. Vaikka kieli ei ole opetuksen päämäärä, kielikylpyopetuksessa kuitenkin tavoitellaan vieraan kielen hallintaa.

Kielen opetuksen tutkija Sauli Takala (1992, 140) on kuvaillut kielikylpyopetuksen neljä päätavoitetta. Menetelmässä tavoitellaan toiminnallista kaksikielisyyttä, joten tavoitteena on antaa oppijoille toimiva suullinen ja kirjallinen taito opetuskielissä. Toinen kieli ei saa kuitenkaan olla liian hallitseva, sillä samanaikaisesti tavoitteena on edistää ja ylläpitää normaalia kehitystasoa ensikielissä. Kolmas

päätavoite on opittavien oppiaineiden sisältöjen hallinta. Oppiaineissa oppilaan edellytysten ja luokkatasoa vastaavan tiedon taso pyritään takaamaan. Kielikylpyopetuksessa tuodaan esille myös kielten kulttuurit. Kielikylpyopetuksessa tavoitteena on molempien kielin kieliryhmien ja kulttuurien arvostus ja ymmärtäminen.

5.2.4 Oppilaan äidinkieli kielikylvyssä

Kielikylvyssä etenkin ohjelman alussa käytetään vain vierasta kieltä. Oppilaiden äidinkieli on kuitenkin menetelmän keskeisessä asemassa. (Laurén 2000, 16.) Oppijoiden äidinkielen opetus lisääntyy kielikylpykoulussa vähitellen. Useissa kouluissa yksittäisten oppiaineiden kohdalla opetuskieltä vuorotellaan tietyn väliajoin niin, että esimerkiksi biologiaa opetetaan kaksi vuotta toisella kielellä ja kaksi vuotta äidinkielellä. (Laurén 2000, 42.)

Lukeminen aloitetaan kielikylpymenetelmässä kielikylpykielellä, eli toisella kielellä. Äidinkielen luku- ja kirjoitustaito opitaan vasta toisen kielen luku- ja kirjoitustaitojen jälkeen. Prosessi vie enemmän aikaa, sillä toisen kielen taidot on tärkeää omaksua jo varhaisessa vaiheessa. Kielen järjestelmien erottamiseksi, luku- ja kirjoitustaitoja ei opetella yhtä aikaa kahdella kielellä. Kielikylpyohjelma viivästyisi, jos opetuksesta varattaisiin aikaa myös äidinkielen luku- ja kirjoitustaitojen opetukselle. (Laurén 2000, 16 – 27, 43.) Ruotsinkielisen kielikylvyn kohdalla kävi ilmi, että opitut ruotsin kielen taidot oli helppo siirtää suomen kieleen. Lapsen oli myös helppo siirtää opitut oppiaineiden taidot toiselle kielelle. Esimerkiksi matematiikassa laskumenetelmiä ei tarvitse selittää molemmilla kielillä. (Harju-Luukkainen 2007, 194; Laurén 2000, 16 – 27, 43.)

Kanadassa on tutkittu kielikylpyluokkien ensimmäisen ja toisen kielen kehitystä eli englannin ja ranskan kielen kehitystä. Äidinkielen kehitys on kielikylpyluokassa samalla tasolla tai jopa parempaa kuin normaaliluokassa (Laurén 2000; Cummins & Swain 1986). Lasten taidoissa ei ollut puutteita ja he käyttivät kieltä yhtä

hyvin kuin normaaliluokan lapset. Toisen kielen kehitys oli korkeammalla tasolla kuin normaaliluokassa. Lasten kognitiivisessa kehityksessä ja oppiaineiden hallinnassa ei havaittu puutteita verrattaessa heitä normaaliluokkaan. (Laurén 2000, 66 – 68.) Heidän kognitiiviset taidot ja oppimistaidot olivat jopa parempia kuin normaaliluokan vertailuryhmän taidot (Cummins & Swain 1986, 78). Vastaavassa suomalaisessa tutkimuksessa tutkittiin suomenkielen ja ruotsinkielen taitotasoa kielikylpyluokkien ja tavallisten luokkien välillä. Äidinkielessä kielikylpyoppilaat olivat samalla taitotasolla normaalin ryhmän kanssa, poikkeuksena hieman huomattavat testitulokset muodollisen kielen hallinnassa. (Grandell 1994, 109.)

5.2.5 Kielellinen kehitys

Vesterbacka (1991, 66 – 67) on tutkinut lasten ruotsin kielen taidon kehitystä kielikylpyopetuksessa ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana. Tutkimuksensa perusteella hän on jakanut passiivisen ja aktiivisen kielen taidon kehitykset vaiheisiin. Passiivisen vaiheen aikana lapsi omaksuu kieltä, eikä juurikaan tuota sitä. Tässä ensimmäinen vaihe on toisto, jossa opettaja toistaa sanomansa useaan kertaan. Toinen vaihe on tulkkkaus, jolloin lapsi tulkkaa opettajan sanoman muille lapsille omalla äidinkielellään. Kolmannessa vaiheessa lapsi teeskentelee, ettei ymmärrä opettajan sanomaa eli hän ikään kuin piiloutuu vieraan kielen taakse. Tätä vaihetta ei ilmennyt kaikilla tutkimuksessa olleilla lapsilla. Neljäs vaihe on tuottaminen, jolloin lapsi alkaa tuottaa ruotsin kieltä. Tästä vaiheesta alkaa lapsen aktiivisen ruotsin kielen taidon kehitys.

Aktiivisen vaiheen alussa lapsi tuottaa kieltä holofraasien muodossa. (Laurén 2008, 80 – 81). Holofraasit perustuvat holistisen oppimisen teoriaan, jolloin opitaan kokonaisia lauseita tai fraaseja ilman niiden kieliopillista ymmärtämistä. Holofraasi on siis lause, joka opitaan ulkoa ja toistetaan sellaisenaan. Ne ovat yleensä kieliopillisesti virheettömiä ja niitä ei kehityksen alkuvaiheessa vielä muokata. Kielellinen konteksti vaikuttaa fraaseihin. Niiden tuottamisessa on erilaisia kehitysvaiheita. Ensimmäisessä vaiheessa holofraaseja tuotetaan alkuperäisen

fraasin kanssa identtisessä kontekstissa ja täysin samassa muodossa. Fraasi siis toistetaan sellaisenaan. Seuraavassa vaiheessa holofraasi on identtinen, mutta se toistetaan uudessa kontekstissa. Samaan vaiheeseen kuuluvat myös fraasit, joita on hieman muutettu, mutta ne esiintyvät identtisessä kontekstissa. Viimeinen vaihe onkin jo luovaa kielentuottamista, jossa ei enää toisteta opittuja fraaseja, vaan luodaan lauseet itse. (Vesterbacka 1991, 69 – 77.)

Välikieliteorian mukaan vieraan kielen oppijoilla on oppimisen aikana oma välikielensä, joka muodostuu niistä tiedoista ja taidoista mitä hänellä sillä kyseisellä hetkellä on. Teoriassa kielenoppimisprosessin aikana oppijalla on useita välikieliä. Oppija siirtyy seuraavaan välikieleen sitä mukaan kun hän oppii ja omaksuu uusia asioita ja alkaa käyttää niitä kielen tuottamisessa. (Laurén, U. 1991, 32 – 33.) Esimerkiksi oppilas hallitsee englannin kielessä yksikön kolmannen persoonan päätteen ja hän käyttää sitä sillä hetkellä välikieleessään. Kuitenkin kun hän oppii kestopreesenssin käytön ja käyttää sitä kielessään, hän siirtyy seuraavaan välikieleen.

Oppilailla voi myös esiintyä kielen kehityksen eri vaiheissa koodin vaihtoa (code switching). Sitä ilmenee kielen tuottamisen tilanteissa, joissa koodin vaihtaminen on tarpeellista kielen sisällön kannalta. Koodin vaihto tarkoittaa tilannetta, jossa vieraan kielen puhuja vaihtaa kesken puhettaan äidinkielelleen muutaman sanan tai fraasin ajaksi. Yleensä tämä johtuu siitä, että tarvittavaa sanaa ei osattu vieraalla kielellä. Esimerkiksi, *X måste sätta rött tommonen rusetti*. (Vesterbacka 1991, 69 – 71.)

Oppijan ensimmäisellä kielellä on vaikutusta toisen tai vieraan kielen oppimiseen. Kontrastiivihypoteesin mukaan ensimmäisen kielen rakenteet vaikuttavat toisen kielen oppimiseen suuresti. Ensimmäisen kielen rakenteiden kanssa samankaltaiset rakenteet opitaan helposti, jolloin kyseessä on positiivinen siirtovaikutus. Hypoteesissa esitetään myös negatiivinen siirtovaikutus, jolloin kielten rakenteerot johtavat oppimisvaikeuksiin. Kontrastiivihypoteesia on kritisoitu vahvasti ja sen todenmukaisuus on kyseenalaistettu tutkimusten avulla. (Laurén, U. 1991,

29 – 30.) Kritiikin taustalla on kontrastiivisen tutkimuksen epäonnistuminen vie-
raan kielen virheiden analyysissä (Sajavaara 1999, 76 – 77).

5.2.6 Kielikylpydidaktiikka – opetuksen työtavat ja apukeinot

Kielikylvyn vuosisuunnitelma jakautuu suurempiin teemoihin (Kivistö 1991, 38 –
39). Kielikylvystä puhutaan kokonaisopetuksena eli opetus perustuu erilaisiin ai-
hekokonaisuuksiin. Opetuksen suunnittelun perustana on joustava kokonais-
suunnitelma. (Heikkinen 1991, 43 – 48.) Kokonaisopetuksen käsitettä käytetään
yleensä opetuksesta, jossa oppiainejako ei ole ollenkaan (Uusikylä & Atjonen
2005, 91). Sillä pyritään lisäämään opetuksen ymmärrettävyyttä, sillä oppilaiden
on helpompi ymmärtää kielen sisältöä, kun sen konteksti on heille koko ajan tut-
tua. (Heikkinen 1991, 43 – 48.) Uusien sanojen ymmärtäminen helpottuu, kun
käsittealue on koko ajan sama. Tällöin oppilas tietää, että tuntematon sana liittyy
kyseiseen teemaan ja sen pystyy helpommin oivaltamaan. (Laurén 2000, 19.)

Teema- ja kokonaisopetuksessa konkreettiset materiaalit lisäävät oppilaiden mie-
lenkiintoa ja parantavat kielen ymmärtämistä. Teema- ja kokonaisopetusta voi
toteuttaa päiväkodissa retkien, vierailujen ja leikkien avulla sekä koulussa tutki-
mustyyppisen työskentelyn avulla. (Heikkinen 1991, 43 – 48; Kivistö 1991, 38 –
39.) Esi- ja alkuopetuksessa yleensäkin suositaan kokonaisvaltaista oppimista,
jossa oppiaineet integroituvat. Se edesauttaa lasta muodostamaan mielessään
kokonaisuuksia ja havainnoimaan omaa ympäristöään. (Laine 1999a, 3.) Vaa-
rana tällaisessa kokonaisopetuksessa tai eheytyssä opetuksessa on se, että
luodaan vain uusia jaotteluita, eikä opetus lopulta kata kaikkia opittavia sisältöjä
tai tavoitteita (Uusikylä & Atjonen 2005, 92 – 93).

Omien opetuskokemustensa perusteella Kivistö (1991, 36 – 42) on huomannut
jotkin apukeinot hyödyllisiksi ja tehokkaiksi kielikylpyopetuksessa. Hän tukee op-
pilaan kielen ymmärtämistä katsekontaktilla, turvallisella ilmapiirillä, rutiineilla ja
konkreettisilla materiaaleilla. Kaikki toiminnot hän näyttää käytännössä esimerkin

kautta tai havainnollistaa eleiden, kuvien tai esineiden avulla. Apukeinoina käytetään myös selvempää ja hitaampaa puhetta sekä asioiden toistamista. Kielikylvyssä lapsilta vaaditaan myös hieman parempaa keskittymiskykyä, jotta he ymmärtäisivät puheen. Mård (1996, 41) tuo esille käytännöllisen näkökohdan kuvien ja konkretian käytössä. Lapsen kielitaidon kehityksen kannalta kuvia tai konkreettia ei tulisi esitellä oppilaille ensin, sillä se rekisteröityy tällöin oppilaiden mieleen heidän äidinkielellään. Puhe tulee ensin, jotta oppilaat ehtivät käsitellä asiaa vieraalla kielellä.

Kielikylpyluokassa yleinen työskentelytapa on työpiste- tai ryhmätyöskentely. Eri-laiset työpisteet toimivat aktivointikeskuksina ja niillä jokaisella on oma tehtävänsä tai toimintonsa. (Laurén 2000, 22 – 23.) Kielikylpymenetelmässä on siis viitteitä sosiaaliseen konstruktionismiin, sillä molemmat korostavat sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallista oppimista (Tynjälä 1999, 60 – 61). Työpistetyöskentely perustuu teoriaan kielenkontekstisidonnaisuudesta. Kielen omaksumista edesauttaa se, että kieli on sidottu tiettyyn paikkaan. (Laurén 2000, 22 – 23.) Työpisteet toimivat täten sekä kielen kontekstina ja muistutuksina siitä, että pisteessä käytetään tehtävän edellyttämää kieltä. Kontekstisidonnaisuus ei koske ainoastaan kielenoppimista, vaan oppimista yleensäkin. Erityisesti konstruktivistisessä ajattelussa korostetaan sitä, että oppiminen on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin, eli johonkin toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 54 – 55, 169.)

Työskentely kielikylpyluokassa on myös hyvin oppilaskeskeistä ja opettaja toimii tiedon välittäjänä ja oppimisen ohjaajana (Heikkinen 1991, 57). Tämä on yhdenmukaista konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa opettaminen on lähinnä oppimisprosessin ohjaamista. Oppiminen nähdään aktiivisena toimintana, jossa oppija rakentaa omaa tietoaan. Tällöin opettaja ei voi olla valmiin tiedon jakaja. (Tynjälä 1999, 61.)

Heikkinen (1991, 43 – 45) on havainnut alakoulun kielikylvyn opetuskokemuksensa perusteella, että oppilaan fyysinen kehitys on yhteydessä kielen kehitykseen. Oppilaat, joiden fyysinen kehitys on edennyt nopeammin, käyttävät enemmän ruotsia. Fyysisellä kehityksellä tarkoitetaan motorisia taitoja ja ruumiin hallintaa. Ne oppilaat, jotka ovat fyysiseltä kehitykseltään muita jäljessä, ymmärtävät kyllä ruotsia, mutta eivät sitä käytä. Tähän liittyen Heikkinen on havainnut laulut ja lorut kielen oppimisen kannalta tehokkaiksi, sillä niihin liittyy usein liikettä.

Heikkinen (1991, 51 – 52) koki draaman sekä sadut ja kertomukset hyödyllisiksi opetusmenetelmiksi abstraktien käsitteiden opettamisen kohdalla. Näitä käsitteitä ei pysty kielellisesti täysin selittämään ja niitä on vaikea konkretisoida. Draama oli lapsille mieleinen opetusmuoto, joka edesauttaa täten myös motivaatiota. Draamamenetelmä rohkaisee myös kielen käyttöä.

5.2.7 Opettajan rooli

Opettajan rooli kielikylpykielen tuottajana on tärkeä. Oppilaiden vieraalle kielelle altistuminen tapahtuu enimmäkseen opettajan toimesta, sillä opettaja tuottaa paljon kielisyötettä (input) luokkaan. Osa kielisyötteestä tulee muusta materiaalista, kuten kirjallisuudesta, videoista, äänitteistä ja myös luokassa vierailevat henkilöt tarjoavat kielisyötettä. Heikkisen (1991, 57) mukaan opettajan tulee olla tietoinen käyttämänsä kielen tasosta. Kieli tulisi olla mahdollisimman virheetöntä, sillä opettaja antaa lapsille kielimallin. Opettaja helpottaa ja yksinkertaistaa kieltä, jotta oppilaat ymmärtäisivät kielen merkityksen. Toisaalta taas opettaja on vastuussa siitä, että oppilaat kuulevat vaihtelevaa ja rikasta kieltä. Liiallinen puheen helpottaminen heikentää puheen sanavaraston rikkautta.

Kielikylpyopettajan suhde oppilaiden äidinkieleen on yksinkertainen; hän ymmärtää kieltä, mutta ei käytä sitä. Opettaja puhuu lähes ainoastaan kielikylpykieltä oppilaille, mutta oppilaat voivat kommunikoida äidinkielellään, sekä keskenään

että opettajalle vastatessaan. (Laurén 2000, 85.) Opettaja voi luoda omaan opetukseensa erilaisia menetelmiä, joiden avulla hän ohjaa lapsia käyttämään vierasta kieltä (Heikkinen 1991, 58).

Mård (1996, 31 – 32) jaottelee kielikylpyopettajan roolit päiväkodissa pedagogiseen rooliin ja kielelliseen rooliin. Roolijaottelu perustuu siihen, millä perusteilla opettaja valitsee luokassa käytettävät toiminnot ja mitkä niiden tavoitteet ovat. Pedagogiseen rooliin kuuluu se, että toiminnot valitaan fyysisten ja motoristen taitojen tavoitteiden perusteella. (Mård 1996, 31 – 32.) Koulussa vastaavat tavoitteet liittyvät esimerkiksi oppilaan oppimistaitojen kehitykseen, sosiaalisten taitojen oppimiseen tai oppiaineen sisällönhallintaan.

Kielellinen rooli velvoittaa opettajan toisaalta valitsemaan toimintoja, joiden tavoitteena on kehittää oppilaan toisen kielen taitoja ja valmiuksia. Kielelliseen rooliin sisältyy lisäksi tietoisuus nykyisen oppilasryhmän tarpeista kielellisen ympäristön suhteen. Kielellisen ympäristön vaatimukset vaihtelevat esimerkiksi sen perusteella, kuinka paljon oppilaat altistuvat kielikylpykielille koulun ja päiväkodin ulkopuolella. (Mård 1996, 31 – 32.)

Kielikylpyopettajan on yhdistettävä nämä roolit. Tärkeää on löytää tasapaino roolien välillä, jotta valintoja tekee kummankin roolin mukaisesti ja oikeassa suhteessa. Opettajakoulutus on vahvasti keskittynyt pedagogiikkaan ja didaktiikkaan, joten luultavimmin tämä rooli on vahvempi ja nousee automaattisesti esille. (Mård 1996, 31 – 32.) Opetuksen suunnittelu erilaisten tavoitteiden osalta on tärkeää, sillä se helpottaa toimintatapojen valintaprosessia. Johdonmukaisesta suunnitelmasta opettaja pystyy hahmottamaan suuria kokonaisuuksia ja näkemään sen, toteutuvatko pedagogiset ja kielelliset tavoitteet oikeassa suhteessa.

5.3 Kielisuihku

Mehisto, Marsh ja Frigols (2008, 14) määrittelevät kielisuihkun lyhytaikaiseksi kielelle altistumiseksi, joka on pääosin tarkoitettu 4- 10 vuotiaille lapsille. Tämän 30 - 60 minuutin altistumisen aikana opettaja puhuu lähes pelkästään vierasta kieltä. Tässä kuvaillun kielisuihkun tarkoituksena ei ole varsinaisesti opettaa kieltä, vaan saada lapset tietoisiksi muista kielistä sekä valmistella kielen oppimista. Kangasvieri ja muut (2012, 20) ovat omassa selvityksessään määritelleet kielisuihkun kieleen tutustumiseksi. Vierasta kieltä käytetään lyhyissä tuokioissa ilman sisällön tavoitteita.

Nikula ja Marsh (1997, 24 – 25) määrittelevät kielisuihkuopetuksen vieraalla kielellä tapahtuvaksi opetukseksi, jolla ei ole oppiaineisiin liittyviä sisältötavoitteita. Heidän mielestään kielisuihkuopetus ei kuitenkaan ole varhennettua kielenopetusta, sillä opetus painottuu kommunikointiin ja vuorovaikutukseen, eikä kielen muotoon. Kielen ominaisuuksia ja rakenteita ei myöskään selitetä oppilaille heidän äidinkielellään. Kielen oppiminen tapahtuu menetelmässä vain kielisyötteen myötä.

Yllä esitetyt kielisuihkun määritelmät eroavat siitä menetelmästä, jota tutkimuskohteessani nimitettiin kielisuihkuksi. Tämä mielestäni havainnollistaa hyvin sen, kuinka menetelmien nimitykset sekoittuvat ja saavat uusia merkityksiä. Tätä tapahtuu sen vuoksi, ettei yhtenäistä käsitteistöä ole luotu eikä menetelmiä ole tarkkaan määritelty.

6 Tutkimuksen suorittaminen

6.1 Tutkimustehtävä ja – ongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin opettaja opettaa vieraalla kielellä alkuopetuksessa ja mitä työtapoja luokassa käytetään.

Tutkimusongelmaksi muodostui kysymys:

1) Miten vieraskielinen sisällönopetus toteutuu englannin kielellä kielisuihkumenetelmän avulla alkuopetuksen toisella luokalla?

Halusin selvittää, mitä työtapoja opettaja käyttää opettaessaan vieraalla kielellä eli tässä tapauksessa englanniksi. Tutkin ensisijaisesti opettajan toimintaa luokassa ja kielen käyttäjänä. Tutkimusongelmani lisäksi halusin kartoittaa kielisuihkumenetelmän, joten lisäksi halusin selvittää, mitkä opettajan mielestä ovat menetelmän heikkoudet ja vahvuudet, esimerkiksi verrattuna tavalliseen kielenopetukseen.

6.2 Laadullinen tapaustutkimus

Ihminen ja se maailma, jossa hän elää, ovat yleensä laadullisen tutkimuksen kohteina. Tätä voidaan yhdessä kutsua elämismaailmaksi, jota tutkimuksessa tarkastellaan. Elämismaailma koostuu ihmisestä yksilönä, sekä siitä kontekstista jossa hän elää, eli yhteisöstä, arvotodellisuudesta sekä ihmisten välisistä suhteista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tutkimuksessa elämismaailmasta et-

sitään ja tulkitaan merkityksiä, joita ovat kaikki ihmisestä lähtöisin olevat tapahtumat, kuten ihmisen toiminta, suunnitelmat ja yhteisöjen toimet. (Varto 1992, 23 – 24.)

Laadullinen tutkimus sopi tutkimukseeni ja tutkimusongelmani ratkaisemiseen, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään syvällisesti ymmärtämään ja analysoimaan tiettyä ilmiötä. Pyrkimys kuvata tätä ilmiötä kattavasti on myös osa laadullista tutkimusta. Erona määrälliseen tutkimukseen, laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena voi olla myös hyvin pieni määrä tapauksia, jopa yksi tapaus. (Eskola & Suoranta 1996, 13 – 34.) Määrällisessä tutkimuksessa, nimensä mukaisesti keskitytään myös tapausten määrään ja tilastolliseen yleistettävyyteen. Tutkimuksessani kohteenani on vain yksi tapaus, joten tilastollinen yleistettävyys ei ole mahdollista, eikä se myöskään ole yksi tavoitteistani.

Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyys on luonteeltaan teoreettista. Tällöin tärkeää on aineistosta tehdyt analyysit ja tulokset, sekä erityisesti näiden tulkintojen luotettavuus ja kestävyys. Myös kohteen valinnalla ja aineiston luotettavuudella on merkityksensä. (Eskola & Suoranta 1996, 34 – 39.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu, että tutkimusta tehdään ilman ennakkoon asetettuja hypoteeseja tai määritelmiä (Eskola & Suoranta 1996, 13). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei tutkimuksen alussa ole ennako-oletuksia tutkimuksesta ja tutkimuksen tuloksista. Täytyy ottaa kuitenkin huomioon, että tutkija on ihminen, jolla on mielipiteitä ja mahdollisesti aikaisempia kokemuksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai tapahtumasta. Tällöin tutkijan omat kokemukset vaikuttavat tutkijan tekemiin havaintoihin ja tulkintoihin, ainakin jossain määrin. Varto (1992, 24 – 26) toteaa, että tutkija ei voi toimia ulkoisena tarkkailijana kun hän tutkii ihmistä ja ihmisen toimintaa, sillä tutkija on ihmisenä osa sitä elämismailmaa, jota hän tutkii. Tutkijalla on tällöin oma tapansa ymmärtää tutkimuskysymys ja ongelmat, joten se vaikuttaa myös tutkimukseen.

Vaikka teen tutkimusta, olen silti opettajaopiskelija, joten olen osa sitä käsityksmaailmaa, jota pyrin tutkimaan tutkimuksessani. Omalla kohdallani on lähes mahdotonta toimia ilman mitään ennakko-oletuksia, sillä opetusharjoittelujeni aikana olen opettanut kielirikasteista luokkaa. Tällöin minulla on jo ennen tutkimuksen aloittamista joitain mielikuvia siitä, mitä vieraalla kielellä opettaminen on ja millaisia työtapoja siinä käytetään. Näin on, huolimatta siitä, kuinka vahvasti pyrin toimimaan ilman ennakko-oletuksia. Vaikka pyrin siihen, ettei oma kokemukseni vaikuta tutkimukseen, silti teen tiedostamattani vertailuja havainnoimani opettajan metodien ja omien käyttämieni metodien välillä. Vertailu on turhaa, sillä vaikka metodit ovat lähellä toisiaan, menetelmien periaate on erilainen ja toteutukset ovat hyvin erilaiset. Tutkimuksen alussa toin tiedostetuksi itselleni ne oletukset, joita minulla oli tutkimuksen tuloksista. Oletukset liittyivät opetuksen didaktiikkaan ja tiettyihin keinoihin, joita oletin opetuksessa käytettävän.

Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Tapaustutkimuksessa keskitytään tutkimaan jotain tiettyä tilannetta tai ilmiötä ja tärkeässä roolissa on itse tapaus, jota tutkitaan, joka toimii eräänlaisena esimerkkinä suuremmasta joukosta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15.) Gillham (2000, 1) määrittelee tapauksen sellaisena ihmisen toimintana, joka tapahtuu oikeassa maailmassa tällä hetkellä, eikä sitä voi keinotekoisesti luoda. Tapaus on myös sellainen, jota tulee tutkia kontekstissaan, jotta sitä voidaan todella ymmärtää. Yksi tapaus voi olla ryhmä, yhteisö, instituutio tai jopa yksilö. Tutkimuksessani määrittelen opettajan ja hänen toimintansa luokassa yhdeksi tapaukseksi. Tutkittava ilmiö on kielisuihkumenetelmä.

Päädyin tapaustutkimukseen tutkimusmenetelmänä, sillä sen avulla pystyn kuvailemaan ja tarkastelemaan kielisuihkuopetusta kokonaisvaltaisena ilmiönä. Tavoitteenani on ymmärtää kielisuihkumenetelmää ja erityisesti opettajan toimintaa kielisuihkun toteuttajana. Ymmärtäminen vaatii ilmiön kokonaisvaltaisen kuvauksen, mutta myös syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä.

Tapaustutkimuksen määrittelemisen on vaikeaa, mutta sille on ominaista kokonaisvaltaisuus ja systemaattisuus tutkittavan tapauksen kuvailemisessa. Tapaus on osa omaa kontekstiaan ja todellisuuttaan, joten tätä todellisuutta tulee kuvata yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti. Tapauksen todellisen ymmärtämisen vuoksi, sitä kuvaillaan ja tarkastellaan eri näkökulmista. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Omassa tutkimuksessani tavoittelen kokonaisvaltaisuutta aineiston ja menetelmien monipuolisuudella. Tutkimuksessani ilmenee sekä menetelmätriangulaatiota ja aineistotriangulaatiota, joista ensimmäinen tarkoittaa usean eri tutkimusmenetelmän käyttämistä ja jälkimmäinen taas tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa yhdistellään erilaisia aineistoja keskenään. (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 40 – 41).

Tapaustutkimusta voi lähteä tekemään kahdesta eri tutkimusasetelmasta. Toisaalta tapaustutkimuksen lähtökohtana voi olla jokin hypoteesi, joka on muodostettu teorian tai aikaisempien tapausten tai tutkimusten avulla. Tällöin tapaustutkimuksen tavoitteena on testata hypoteesia ja mahdollisesti jonkin teorian paikansäilyvyyttä. Toisessa tutkimusasetelmassa tutkimusta tehdään ilman etukäteen muodostettuja kysymyksiä ja hypoteeseja. Tällöin tutkimuksessa keskitytään tapaukseen kokonaisuutena ja mahdolliset teoriat tulevat esiin tapauksesta käsin. (Syrjälä & Numminen 1988, 20 – 22.)

Tutkimuksessani lähdin näiden kahden tutkimusasetelman välistä, sillä vaikka minulla ei ollut etukäteen muodostettuja hypoteeseja, minulla oli mielessäni yksi teoria. Tarkoitukseni oli vertailla kielisuihkun opetusmenetelmää tähän teoriaan aineiston analyysivaiheessa. Tutkimuksen alussa kuitenkin jätin auki mahdollisuuden teorian vaihtamiselle siinä tapauksessa, että aineistosta nousisi esille eri asioita kuin teoriassa. Itsestäni tuntui oudolta lähteä tekemään tutkimusta ilman mitään taustatietoa asiasta, joten päädyin yllämainittuun ratkaisuun. En kuitenkaan aineistoa kerätessäni rajoittanut aineistoa teorian perusteella tai jättänyt asioita huomioimatta. Olin ennen aineiston keruuta vain tutustunut teoriaan nimellisesti ja sen soveltuvuuden perusteella enkä ollut tutkinut teorian sisältöä tarkemmin. Täten teoria ei vaikuttanut aineiston keruuseen merkittävästi.

Etnografisessa tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään henkilöiden toimintaa ja yritetään etsiä heidän toiminnalleen syyseuraussuhteita. (Syrjälä & Numminen, 1988, 23.) Tutkimuksessani tämä tarkoittaa siis sitä, että havainnoin opettajan käyttämiä menetelmiä ja keinoja tarkasti sekä pyrin ymmärtämään havaintojen, haastattelujen ja teorian perusteella sen, miksi opettaja toimii niin kuin toimi. Tähän liittyy läheisesti myös opettajan oma pedagoginen käyttöteoria. Toisaalta tutkimukseni on myös kasvatuksellinen tapaustutkimus, sillä tavoitteenani on erään kasvatustoiminnan ymmärtäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 23).

Tutkimukseni ei ole puhtaasti etnografinen tutkimus, sillä en tutki ilmiön ja yhteisön kulttuuria, joka kuuluu vahvasti etnografiseen tutkimukseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 26). Luokassa viettämäni aika ei myöskään ole riittävä etnografiselle tutkimukselle. Tutkimuksessani olen silti soveltanut ja käyttänyt etnografisia tekniikoita, kuten osallistuvaa havainnointia.

Haastattelussa sovelsin teemahaastattelun menetelmää, jolloin haastattelun aihepiirit on määritelty ilman strukturoituja kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1996, 65). Etukäteen olin määritellyt aihealueet eli teemat, joita käydään haastattelussa läpi. Tukilistan tapaan tein itselleni muistiin kysymyksiä, jotka liittyivät teemoihin. Kysymykset toimivat kuitenkin tukilistan tavoin, sillä muotoilin ne haastattelutilanteessa enemmän keskustelun muotoon, kuin tarkoiksi kysymyksiksi.

Toisaalta haastatteluni oli melko avoin, jolloin se muistuttaa lähinnä keskustelua (Eskola & Suoranta 1996, 66). Usein vain johdattelin haastateltavan seuraavaan aiheeseen keskustelun tavoin, kysymättä varsinaista kysymystä. Tämä ratkaisu tuntui parhaalta kyseisessä tilanteessa, sillä haastateltava oli puhelias ja siirtyi vaivattomasti aiheesta toiseen. Teemakysymykset toimivat tässä tilanteessa hyvin, sillä vaikka olin itselleni kirjoittanut muistiin teemaan liittyviä tarkempia kysymyksiä, vastasi haastateltava niihin jo ennen kuin olin ehtinyt niitä kysyä.

6.3 Tutkimuksen kohde ja aineisto

Tutkimukseni kohde on luokka, jossa toteutetaan kielisuihkuopetusta. Kohteena on alakoulun toinen luokka, jonka opettaja on työskennellyt opettajana jo kymmeniä vuosia ja toteuttanut kielisuihkuopetusta vuodesta 1993 lähtien. Tapaus-tutkimuksen kohteen valinnassa on monia tapoja. Kohteen tulisi olla tutkittavan ilmiön alalla tyypillinen tai sitä mahdollisimman hyvin edustava. (Eskola & Suoranta 1996, 36 – 38.) Tutkimuskohteeni valikoitui yllä olevin perustein ja tietuin alueellisin rajoituksin. Pohjois-Suomen alueella ei ollut montaa luokkaa ja koulua, jossa kielisuihkuu toteutettaisiin ja tämä aiheutti jo luonnostaan tutkimuskohteen rajautumisen. Toinen rajoittava tekijä oli tutkimukseni suuntautuminen alkuopetukseen, joten kohteen tuli olla 1. tai 2. luokka. Tutkimuskohteekseni valikoitui 2. luokka, sillä kyseisessä luokassa opettaja oli toiminut kielisuihkuopettajana useampia vuosia, toisin kuin saman koulun ensimmäisen luokan opettaja. Toisella luokalla oli myös etuna se, että kielisuihkuu oli ehditty käyttää jo jonkin aikaa, kun taas ensimmäisellä luokalla menetelmä oli juuri saatu alulle. Täten valikoimani tutkimuksen kohde edustaa tapausta mahdollisimman hyvin.

Kielisuihkuluokka sijaitsee eräässä Pohjois- Suomen alakoulussa, jossa kielisuihkuopetusta on toteutettu jo 20 vuotta. Tutkimani opettaja on ollut mukana kehittämässä ja suunnittelemassa tämän koulun kielisuihkuopetusta. Kyseisessä alakoulussa on jokaisella luokka-asteella yksi kielisuihkuluokka, mutta myös muut opettajat ovat ottaneet englannin kielen osaksi opetustaan vaihtelevin määrin. Koulussa on noin 300 oppilasta ja 16 opettajaa. Tutkimassani luokassa oppilaita on 18, joista tyttöjä on 11 ja poikia 7. Oppilaat eivät ole valikoituneet kielisuihkuluokalle, vaan ovat sijoittuneet sinne satunnaisesti. Luokassa on myös osa-aikaisesti avustaja, mutta hän ei ollut mukana havainnoimillani oppitunneilla.

Tutkimuskohteena olevassa luokassa opettaja ei toteuta kielisuihkuopetusta yksin. Luokkaan saapuu keväisin viideksi viikoksi englantilaisia luokanopettajaopiskelijoita koulun yhteistyöyliopistosta. He ovat osa koulun arkea tällöin, mutta en ota tätä tutkimuksessani huomioon, enkä havainnoinut heidän työskentelyään.

Tämän rajauksen tein tutkimuksessani, sillä vaikka tutkimukseni tavoitteena on tutkia kielisuihkun menetelmää, on toisena tavoitteenani esittää tämä tieto niin, että tutkimukseni antaisi menetelmästä käytännön tietoa, jota voi soveltaa kouluissa. Tämän vuoksi keskityin tutkimuksessani suomalaisen luokanopettajan toteuttamaan kielisuihkuopetukseen. Tähän suorittamaani rajaukseen vaikutti myös se, että englantilaiset luokanopettajaopiskelijat ovat luokassa harjoittelemassa opettajuutta ja sen pedagogista puolta. He käyttävät myös kieltä eri tavalla, sillä he puhuvat englantia äidinkielenään. Otan myös huomioon sen, että he viiptyvät luokassa vain rajoitetun ajan, joten luokassa toteutetusta kielisuihkuopetuksesta heidän osallisuutensa on pieni. Kouluvuodesta suurin osa on havainnoimaani kielisuihkuopetusta.

Tutkimukseni aineiston keräsin käyttäen kahta eri menetelmää. Aineistoni koostuu kolmesta videoidusta oppitunnista, luokassa otetuista valokuvista sekä opettajan haastattelusta. Videointia on yhteensä 120 minuuttia ja haastattelu kesti 43 minuuttia. Havainnoin luokkaa kolmen oppitunnin ajan keväällä 2013. Oppitunnit olivat ympäristö- ja luonnontieteen tunteja, jotka toteutettiin kielisuihkumenetelmällä. Opettaja ei tutkimukseni toteutumishetkellä käyttänyt kielisuihkumenetelmää muissa aineissa, joten siitä johtui havaintojeni kohdistuminen yhteen aineeseen. Videoin oppitunnit luotettavan ja kattavan havainnoinnin takaamiseksi. Lisäksi kirjoitin muistiinpanoja myös käsin. Oppimisympäristö on osa oppimista, joten valokuvasin luokan fyysistä oppimisympäristöä havaintojeni yhteydessä.

Opettajan haastattelu toteutettiin välittömästi viimeisen havainnoimani tunnin jälkeen. Paikaksi valikoitui opettajan luokka, sillä se oli tyhjä ja rauhallinen paikka, jossa ei ollut häiriötekijöitä. Nauhoitin haastattelun ja tein lisäksi joitain muistiinpanoja haastateltavan liikkeistä, ilmeistä ja eleistä. Haastattelun ajankohta sopi haastattelutyylini, sillä keskustelu sujui paremmin, kuin se oletettavasti olisi sujunut opettajan heti tavatessani. Opettaja oli ehtinyt jo hieman tottua minuun ja läsnäolooni luokassa sekä olimme ehtineet keskustella havainnointikertojeni yhteydessä lyhyesti luokan tavoista. Täten keskustelutilanne kanssani ei ollut aivan outo. Opettaja oli haastattelutilanteessa omien havaintojeni mukaan luonnollinen,

eikä suuremmin jännittänyt haastattelun nauhoitusta. En tehnyt nauhoittamisesta suurta numeroa, vaan totesin haastattelun alussa luonnollisesti, että tallennan haastattelun, jotta voin palata siihen myöhemmin.

Tarkoitukseni oli oppituntien havainnoinnin ja haastattelun lisäksi vielä esittää opettajalle kysymyksiä kielisuihkumenetelmästä sähköpostitse, jotta opettaja voisi kirjoittaa omia näkemyksiään esimerkiksi ideaalista kielisuihkuluokasta ja sen työtavoista. Valitettavasti opettaja oli estynyt vastaamaan kysymyksiini, joten tämä aineisto jäi puuttumaan tutkimuksestani. Tämä ei vaikuta suuresti tutkimukseeni, sillä kysymysten tuottama tieto olisi ollut luonteeltaan vain lisätietoa antavaa ja kuvaillut enemmänkin opettajan omia näkemyksiä omasta pedagogisesta filosofiastaan.

6.4 Aineiston analyysi

Litteroin aineistoni, sekä videointi materiaalin että haastattelut, välittömästi niiden tallentamisen jälkeen. Täten tilanteet olivat vielä tuoreessa muistissa ja pystyin litteroinnin aikana lisäämään sinne pieniä huomioita tutkimuskohteesta. Tällaisia huomioita olivat esimerkiksi opettajan ilmeet ja huomaamattomat eleet, joita oli vaikea nähdä videolta. Tilanteet, jossa opettaja oli esimerkiksi kääntynyt hieman kamerasta poispäin, oli videolta vaikeita kohtia litteroida, jolloin avuksi tulivat havainnointimuistitapanoni.

Aineiston analysoimisen aloitin käymällä aineiston tarkasti läpi ja muodostamalla siitä kokonaiskuvan itselleni. Tämän jälkeen ryhdyin lukemaan aineistoa tarkemmin ja etsimään sieltä kielisuihkumenetelmään liittyviä asioita. Luin aineiston moneen kertaan ja merkitsin ensin vain yleisesti kaikki kielisuihkuopetukseen liittyvät asiat. Tärkeää oli lukea aineisto moneen kertaan, sillä ensimmäisellä kerralla ei löydä kaikkia asioita aineistosta. Aineistosta muodostin kolme yleistä kategoriaa, johon aineistoni ensin jaoin, eli opettajaa koskevat asiat, menetelmään liittyvät ja opetukseen liittyvät asiat. Tällaisesta analyysitavasta Eskola ja Suoranta (1996,

119 – 120) käyttävät nimitystä aineistolähtöinen analyysi. Kategorioiden perusteella koodasin aineistostani merkkeamat kohdat, eli merkitsin jokaiseen merkkeamani kohtaan mihin kategoriaan se kuuluu. Koodauksen suoritin väreillä. Nämä kolme kategoriaa ovat hyvin yleistettyjä, eräänlaisia raakaversioita tarkemmista kategorioista. Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa en käyttänyt teoriaa apunani. Toki olin teoriaa jo jonkin verran lukenut, joten hieman se myös vaikutti aineiston lukemiseen ja kategorioiden tekemiseen. Raakakoodauksen jälkeen indeksoin merkkeamani aineiston kohdat, eli annoin aineistolle jo jonkinlaisia tulokintoja.

Seuraava vaihe aineiston analysoinnissa oli tarkempien kategorioiden luominen. Tässä vaiheessa hain teorian avukseni. Teorian perusteella sain luotua tarkempia kategorioita kuvaamaan aineistoni löydöksiä. Tämä vaihe on Eskolan ja Suorannan (1996, 119 – 120) mukaan teorialähtöistä operationalisointia. Analyysin perustalle otin Krashenin kielenomaksumisteorian ja siitä tarkemmin vielä inputhypoteesin, joka painottaa ymmärrettävän kielisyötteen merkitystä vieraan kielen omaksumisessa. Krashen (1982, 62) on myös määritellyt kielenomaksumisen kannalta optimaalisen kielisyötteen. Hän esittää kielisyöttelelle neljä vaatimusta, joiden toteuduttua kielenomaksuminen olisi optimaalista ja nopeaa. Kielisyötteleltä vaaditaan, että se olisi ymmärrettävää, kiinnostavaa ja merkityksellistä, riittävää ja se ei olisi kieliopillisesti jaksotettua. Viimeinen vaatimus tarkoittaa käytännössä sitä, ettei kielisyötteessä tulisi tähdätä aina tiettyyn rakenteeseen kerrollaan.

Optimaalisen kielisyötteen vaatimusten lisäksi käytin myös muita Krashenin kielenomaksumisteorian hypoteeseja ja niiden osia analyysini perustana. Tarkastelen aineistoani siis tietystä teoreettisesta näkökulmasta (Alasuutari 2011, 40). Luodessani tarkempia kategorioita, otin myös huomioon aineistosta tekemiäni huomioita, jotka vaativat omat kategoriansa. Tällaisia olivat käytännön asiat kielisuihkumenetelmässä, kuten opetusjärjestelyt. Lopulta muodostin aineiston analyysin perusteeksi kahdeksan kategoriaa:

- 1) Kielisyötteen ymmärrettävyys eli vieraskielisen informaation tekeminen ymmärrettäväksi ja keinot ymmärtämisen edesauttamiseksi
- 2) Kielen ymmärrettävyyden arviointi
- 3) Kielen oikeaoppisuus eli virheiden korjaaminen, ääntäminen, kielioppi opetuksessa
- 4) Äidinkielen käyttö luokassa sekä oppilaiden että opettajan taholta
- 5) Opettajan rooli luokassa eli kielimallina toimiminen
- 6) Vieraan kielen aktivoiminen
- 7) Affektiiviset tekijät eli oppilaan motivaatio ja tilanteiden ahdistavuus
- 8) Luokassa käytetyt työtavat

Aineiston alkuvaiheen koodausta kutsuisin aineiston lukemiseksi tai tarkastelemiseksi. Tarkempien kategorioiden luominenkaan ei mielestäni ole varsinaista analysointia. Indeksoin aineiston eli annoin aineiston yksittäisille kohdille jo jonkin suuntaisia tulkintoja siitä, mitä ne tarkoittavat. Luin teoriaa ja sain sieltä pohjaa aineistoni lukemiseen. Näiden yhteisvaikutuksesta muodostin lopulta tarkemmat kahdeksan kategoriaa. Indeksoin aineistoni vielä näiden kahdeksan kategorian mukaan ja vasta sen jälkeen tapahtuu mielestäni aineiston virallinen analyysi. Indeksoinnin perusteella järjestin aineiston uudelleen ryhmittäin. Näiden ryhmien sisältämän tiedon perusteella teen tulkintoja teoriaan nojaten.

6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa eettisyyden arvioiminen ja tarkastelu on tulkinnanvaraista. Eettisyys tiedonhankinnassa ja julkistamisessa ovat laadulliseen tutkimukseen liitetyjä kysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 25.) Tapaustutkimuksen eettisyyden kysymykset liittyvät tutkittavien anonymiteetin takaamiseen, sillä tapaustutkimukseen kuuluu tutkimuksen kontekstin tarkka kuvaus. Tutkimukseni olen pyrkinyt lisäämään eettisyyttä tutkimuksen teon avoimuudella. Olen informoinut tutkittavaa tutkimuksen vaiheista sekä kerännyt aineistoni avoimesti.

Tutkittavan anonymiteetin olen pyrkinyt suojaamaan mahdollisimman hyvin, jättämällä pois kaiken tiedon, josta tutkittavan voisi tunnistaa. Kaikki tutkimukseni esiintyvät nimet on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi.

Tutkimuksen aloitin etsimällä sopivan tutkimuskohteen. Pohjois- Suomessa on vain vähän luokkia, joissa toteutuu vieraskielistä sisällönopetusta niiden opetussuunnitelmien perusteella. Lähdinkin hakemaan tutkimuskohdetta melko laajalla otannalla. Lähestyin eri koulujen rehtoreita sähköpostitse, jolloin tiedustelin koulun kieliohjelmia tarkemmin. Tutkimuskouluni rehtorilta sain koulussa toimivien kielisuihkuopettajien yhteystiedot. Lähestyin opettajia sähköpostitse syksyllä 2012. Viestissäni kerroin avoimesti tutkimuksestani, tavoitteistani ja painotin sen vapaaehtoisuutta. Myöntävän vastauksen saatuaani kerroin vielä tarkemmin tutkimuksestani ja aineiston keruustani. Sovimme aineiston keruun aikataulun yhdessä opettajan kanssa, jotta luokan toiminta häiriintyisi mahdollisimman vähän. Tutkimukseni aineiston keräsin tammikuussa 2013.

Tutkimusluvat pyysin kielisuihkuluokan opettajalta ja koulun rehtorilta. Tutkimuslupapyyntöissäni korostin anonymiteetin säilymistä sekä aineiston asianmukaista käsittelyä. Tutkimuslupaa en siis pyytänyt oppilaiden vanhemmilta tai oppilailta itseltään, mutta opettaja tiedotti vanhempia minun läsnäolostani luokassa ja tutkimuksestani. On vaikeaa kuvata opettajaa ja hänen toimintaansa luokassa ilman, että oppilaatkin tallentuisivat videolle. Tämä on yksi syy, minkä vuoksi vanhemmilta olisi voinut kysyä tutkimuslupaa. Pyrin aina videoidessani suuntaamaan kameran niin, että kuvassa näkyisi vain opettaja ja luokan etuosa liitutauluineen. En nähnyt tarpeelliseksi kysyä tutkimuslupaa vanhemmilta, sillä en tutki oppilaita tai heidän toimintaansa luokassa. He eivät ole tutkimukseni kohteena. Videot jäävät myös vain minun nähtäväkseni, eikä niistä käytetä pysäytyskuvia tässä tutkimuksessa. Konsultoin myös luokan opettajaa asiasta ja hän oli sitä mieltä, että vanhemmille tiedottaminen riittää.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen sisäisen luotettavuuteen kuuluu tarkastella tutkijan vaikutuksia aineistoonsa sen koonti ja analyysivaiheissa (Syrjälä

& Numminen 1988, 136). Aineiston koontivaiheessa tiedostin, että läsnäoloni luokassa voi vaikuttaa opettajan käyttämiin menetelmiin ja tapoihin. Tähän olisi voinut vaikuttaa lisäämällä havainnointikertojen määrää. Se ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista, sillä aineistoa oli nyt jo riittävästi. Aineiston riittävyttä arvioin sen tuottaman tiedon perusteella. Jo kolmannen oppitunnin kohdalla aineisto alkoi toistaa itseään, eikä uutta informaatiota tullut enää runsaasti. Erityisesti opettajan keinot tuoda vieraskielinen informaatio ymmärrettäväksi oppilaille olivat melko samanlaisia kaikilla oppitunneilla.

Arvioisin, että läsnäoloni luokassa ei vaikuttanut luokan toimintaan merkittävästi. Havainnoimani opettaja myönsi, että tiedosti läsnäoloni luokassa, mikä on odotettavaakin. Hänen omien sanojensa mukaan se vaikutti kuitenkin vain opettajan omaan kielentuottoon pienenä jännityksenä, jonka myös tutkijana huomasin havainnoidessani ensimmäisen oppitunnin kohdalla. En havainnoidessani huomannut mitään viitteitä siitä, että opettaja olisi käyttänyt erikoisia työtapoja tai menetelmiä tutkijan läsnäoloa silmälläpitäen. Oppilaat eivät reagoineet minuun tai kameraani mitenkään. He eivät vilkuilleet erityisen paljon luokan takaosaan, jossa istuin ja jossa kamerani oli sijoitettuna. Opettaja mainitsi myös minulle, että luokassa käy usein vieraita ja tarkkailijoita, joten ne ovat oppilaille arkipäivää, eivätkä aiheuta ihmetystä.

Aineiston analysoinnissa pyrin olemaan vaikuttamatta siihen henkilökohtaisesti. Litteroin aineiston kokonaisuudessaan ja merkitsin myös äänenpainot ja ilmeet, vaikka ne eivät aluksi tuntuneet merkityksellisiltä. Tiedostin myös omat ennakkoletukseni aineiston analyysivaiheessa, mutta niillä ei ollut vaikutusta analyysiin, sillä havaitsin ennakkoletukseni olevan väärässä. Tutkimuksen uskottavuuden tarkasteluun liittyy myös aineiston paikkansapitävyys. Keräsin aineiston kahdella menetelmällä. Näiden kahden aineiston välillä ei ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia, vaan ne täydensivät toisiaan hyvin.

Tapaustutkimuksen tapaus ja tutkittava ilmiö ovat vahvasti yhteydessä niiden kontekstiin (Yin, 1994, 13). Tapaustutkimuksen toistettavuus on tämän vuoksi

vaikeaa. Tutkimukseni voi toistaa mekaanisesti samanlaisena, eli suorittaa aineistonkeruu ja analyysi identtisesti, sekä valita tutkimuskohteeksi alkuopetuksen luokka. Tutkimuksen kontekstia taas ei voi toistaa, sillä se koostuu juuri tässä ja nyt olleesta tekijöiden summasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toistettavuus ei ole uskottavuuden kannalta oleellista (Mäkelä 1990, 47).

7 Englannin oppimista kielisuihkussa

7.1 Opetusjärjestelyt

Oppimisprosessi on kokonaisvaltainen prosessi, johon liittyvät oppimisen taustatekijät, havainnot ja tulkinnat sekä varsinainen oppimisprosessi. Taustatekijöihin lukeutuu erilaiset henkilökohtaiset tekijät sekä oppimisympäristö. Tässä tapauksessa oppimisympäristön käsite on laaja ja se sisältää opetussuunnitelman, oppiaineen, opettajan, arviointimenetelmät sekä opetusmenetelmät. (Tynjälä 1999, 16.) Opetusjärjestelyt ovat näitä oppimisprosessiin kuuluvia taustatekijöitä.

Yleensä CLIL- strategian mukaisesti vieraalla kielellä opettaminen tapahtuu tiettyissä oppiaineissa, kuten matematiikka, ympäristö- ja luonnontieteet, taideaineet ja taloustieteet (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 11). Pääasiassa oppiaineista opetetaan vieraalla kielellä ne, jotka ovat helposti ymmärrettävissä konkreetian ja liikkeiden avulla. Kielisuihkuopetusta toteutettiin tutkimuskohteessa etenkin matematiikassa sekä ympäristö- ja luonnontieteissä. Myös musiikin tunneilla käytettiin paljon vierasta kieltä sekä vaihtelevasti taito- ja taideaineissa. Tutkimuskohteeseen tulevat vieraskieliset opettajaopiskelijat opettavat omalla jaksollaan hieman kattavammin muitakin oppiaineita, kuten kuvataide, musiikki ja liikunta, sekä muita aineita oman mielenkiintonsa mukaisesti. Yläluokilla myös historiaa opetetaan vieraalla kielellä suureksi osaksi. (Haastattelu 25.1.2013)

Kielisuihkun määrä opetuksessa ei ole vakio, eikä sen määrää opetuksessa ole määritetty tarkkaan esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Vaihtelua vieraan kielen käytön määrässä voi olla paljonkin jopa yhden koulun sisällä eri opettajien välillä. Opettaja piti tämän vuoksi kielisuihku- nimitystä erittäin osuvana:

Jotenki se kielisuihku on terminä hyvä, et me ollaan vähän niinku naurettu et suihkuhan voi olla silleen niinku ihan konkreettisena suihkuna niinku silleen et sieltä tippuilee niitä pisaroita tai sitte jos se pannaan aika kovalle ni sieltä voi tulla niinku sitä sitte..

Vieraan kielen määrä opetuksessa voi vaihdella eri aikoina useasta syystä. Haastattelussa opettaja kertoi, että kielisuihkuopetuksen ollessa pilottivaiheessa heidän koulullaan, vieraalla kielellä opetettiin huomattavasti enemmän kuin mitä hän tällä hetkellä opettaa. Alkuajan innostus vaikutti asiaan ja myöhemmin määrää on hieman vähennetty:

Määrä oli silloin isompi ja niinku näin, et kyl se on sitte silleen muoutunu.

Opettajan omat kiinnostuksen kohteet myös vaikuttavat kielisuihkun määrään:

...ilmaisutaito on asia mihin haluaa myös, myös niinku sitä, irrottaa sitä aikaa.

Haastattelussa opettaja kertoi, että myös oppilasryhmä vaikuttaa kielisuihkun määrään. Oppilasryhmän mukaan tarkastellaan, kuinka paljon kielisuihkuu pystytään toteuttamaan. Ryhmässä esiintyvät riidat, ongelmat, oppimisvaikeudet, käytöshäiriöt ja muut sen kaltaiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka paljon opettaja pystyy keskittymään kielisuihkuu toteutukseen. Missään vaiheessa kielisuihkuu ei lopeteta täysin, mutta vieraan kielen määrää pystyy säätämään.

Opetuksessa on isossa roolissa myös oppimateriaalit. Kysyessäni opettajalta haastattelussa kielisuihkumenetelmän negatiivisista puolista, hän mainitsi materiaalien vähyyden. Tutkimuskohteen koulussa oli saatavilla lähdekirjoja ja fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran. Menetelmää aloittaessa materiaalia tehdään enemmän, mutta vuosien kuluessa myös materiaalia kertyy, jolloin sitä ei tarvitse

tehdä yhtä paljon. Opettaja kertoi päässeensä nyt menetelmässä sellaiseen vaiheeseen, jossa materiaalia on riittävästi jokaiselle luokka-asteelle. Opetusmateriaalit ja tehtävät pitkälti luodaan itse:

Et sillon ku sitä alettiin, ni sillon sitä materiaalia ei ollu.

...se, oikeestaan se kuus vuotta aina ku sen saman porukan kans jatko niin, se oli materiaalin tekemistä. Niin ku ihan kokoaikaisesti.

Havainnoidessani pystyin huomaamaan millaista materiaalia kielisuihkumenetelmään ja vieraskieliseen sisällönopetukseen yleensäkin joutuu tekemään. Opettaja oli esimerkiksi tehnyt oppilailleen tehtävämonisteet, jossa tehtävänanto oli englanniksi. Tehtävämonisteita on varmasti valmiinakin joissakin kirjasarjoissa. Valmiin materiaalin ongelma on se, että sitä ei välttämättä ole juuri tarvittavasta aihealueesta ja oikealla laajuudella. Opettajan tekemä materiaali on kielellisesti juuri sen tasoista, mitä kyseinen oppilasryhmä hallitsee. Tehtävämonisteet näin ollen myös harjoittavat juuri sitä kielen osa-aluetta, jota tunneilla on käyty. Kun opettaja luo tehtävät itse, hänen ei tarvitse sopeuttaa opetustaan valmiin materiaalin mukaan. Muuta materiaalia oppitunneilla oli englanninkieliset lukukortit, satukirja sekä sääkuvat ja lauseet.

Kielisuihkuopetus ei havainnoimani perusteella ole oppikirjasidonnaista. Tämä voi johtua tarjonnan puutteesta. Materiaalimäärän suuruus taas voi puolestaan juontaa juurensa siitä, ettei oppikirjaa käytetä (Björklund 2008, 101). Ilman oppikirjaa, kielisuihkutunneilla voi opettaja valikoida aihealueensa informaatiomäärän oppilasryhmälleen sopivaksi. Myös opettajan käyttämän vieraan kielen tason voi kohdistaa juuri oppilasryhmälleen sopivaksi, kun mukana ei ole englannin kielisiä oppikirjoja. Suurilta kustantamoilta, kuten Otava ja Sanoma Pro, on saatavilla oppikirjoja alkuopetukseen englannin kielellä. Osa niistä on varhennettuun englannin opetukseen suunnattuja, mutta löytyy myös ympäristö- ja luonnontieteen oppikirja sekä tekstitaidon oppikirja.

Opettajien välistä yhteistyötä vieraskielisessä sisällönopetuksessa ovat painottaneet muun muassa Mehisto, Marsh ja Frigols (2008, 11). Alkuopetuksessa luokanopettaja toimii pitkälti yksin, sillä hän opettaa kaikkia oppiaineita, vaikkakin joitakin poikkeuksia taito- ja taideaineiden kohdalla onkin. Haastattelemi opettaja mainitsi, että yhteistyötä tehdään erityisesti kielisuihkuopettajien kesken. Alakoulussa on myös kielten opettajia, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. (Haastattelu 2013.)

Kielisuihkuluokalle ei ole lähtötasotestausta eikä oppilaita valikoita luokalle mitenkään. Myös Laurén tukee tätä menettelyä, eikä kanadalaiseen kielikylypymalliin kuulu oppilaiden valikoiminen opetukseen (Laurén 1996, 9; 2000, 17). Käytännöt vaihtelevat suuresti, sillä kenttäharjoitteluni kielirikasteiseen opetukseen oli oppilailla lähtötasotesti sekä matematiikassa että äidinkielessä. Myös Turussa ollaan oppilaiden testauksen puolella (Seppälä 1996, 18 – 19). Opettaja kertoi haastattelussa, ettei näe pääsykokeita tarkoituksenmukaisena. Pääsykokeiden mukaan luokkiin valikoituisi oppilaita, joilla on jo hyvät kielelliset taidot. Satunnaisotanta kielisuihkuun varmistaa myös sen, että luokassa ei ole suurta sukupuolijakaumaa, mikä voisi olla mahdollista, jos opetukseen täytyisi erikseen hakeutua. Opettaja selvitti kielisuihkuluokan pääsykokeiden puuttumista menetelmän positiivisilla mahdollisuuksilla:

Koska se ei siis se, se hyödyttää myös semmoista lasta jolla välttämättä kielelliset niinku valmiudet ei oo niin hyvät, useimpia.

Opettajan kokemuksen mukaan kielisuihkusta ja vieraalla kielellä opettamisesta on hyötyä myös niille oppilaille, jotka eivät olisi pääsykokeissa tai lähtötasotesteissä suoriutuneet hyvin. Myös lahjakkaille oppilaille voidaan kielisuihkun avulla antaa enemmän haastetta. Opettaja mainitsi kielisuihkumenetelmän vahvuudeksi sen, että suullinen vaihe menetelmässä on pitkä, jolloin oppilaan sietokyky kuunnella vierasta kieltä kasvaa ja hän rohkaistuu käyttämään kieltä enemmän. (Haastattelu 2013.) Pihkon (2008, 134) suorittaman tutkimuksen mukaan CLIL

menetelmässä opiskelleet oppilaat eivät ahdistuneet vieraskielisistä luokkatilanteista yhtä paljon kuin normaaliluokalla olleet. Tästä voisi päätellä, että he yleensäkin kokivat vieraan kielen aiheuttamaa ahdistusta vähemmän kuin muut lapset.

Lainsäädäntö asettaa tietyt vaatimukset vieraskielistä opetusta toteuttavalle opettajalle. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimus asetuksessa (A 986/1998, muutettu valtioneuvoston asetuksella A1133/2003) säädetään opettajan kielitaitovaatimukset. Laissa säädetään, että opettajan täytyy hallita opetuksessa käytettävä kieli. Tarkemmin säädetään vielä kielitaidon osoittamisesta, mutta en paneudu lakipykäliin tässä yhteydessä tarkemmin.

Tutkimuksessani havainnoima opettaja kertoi haastattelussa omasta kielitaidostaan. Taustalla opettajalla on erikoistuminen kieliin luokanopettajakoulutuksessa. Kielitaitoa hän on kehittänyt myöhemmin täydennyskoulutuksen kursseilla Vaasassa sekä kielimatalla, joka suoritettiin kielisuihkumenetelmään liittyen yhteistyöyliopistossa. Merkittäväksi kielitaidon kehittäjäksi opettaja mainitsee kuitenkin menetelmän myötä saadut taidot. Vierailevat opettajaopiskelijat kehittävät luokanopettajan kielitaitoa, erityisesti rikastuttamalla sanastoa ja ilmaisua. (Haastattelu 2013)

Haastattelussa opettaja kertoi omista motivaatioistaan lähteä toteuttamaan kielisuihkuopetusta. Taustalla oli oma kiinnostus kieliin yleensäkin ja kiinnostus kieltenopetusta kohtaan. Kielisuihkuopetukseen mukaan lähtemiseen vaikutti hänen kohdallaan myös kollegat. Innostus tarttui muilta opettajilta ja yhteistyökumppaneilta, joka johti siihen, että hän päätti lähteä mukaan toteuttamaan kielisuihkumenetelmää. (Haastattelu 25.1.2013)

7.2 Oppimisympäristö

Tutustuessani tutkimuskohteeni fyysiseen oppimisympäristöön se vaikutti aluksi tavalliselta koululta ja luokkahuoneelta. Koulussa kuitenkin huomasin käytävällä

eri maista kertovia julisteita ja tietopaketteja. Näissä julisteissa oli esitelty kouluja eri maista ja kaupungeista. Tällä käytävällä, jolla alkuopetuksen luokatkin sijait-sivat, oli myös eräänlainen näyttely, jossa pöydälle aseteltujen esineiden nimikyl-teissä oli tekstiä sekä suomeksi että englanniksi. Tämä oli ensimmäinen viittaus siitä, että vieraalla kielellä on oma jalansijansa koulussa.

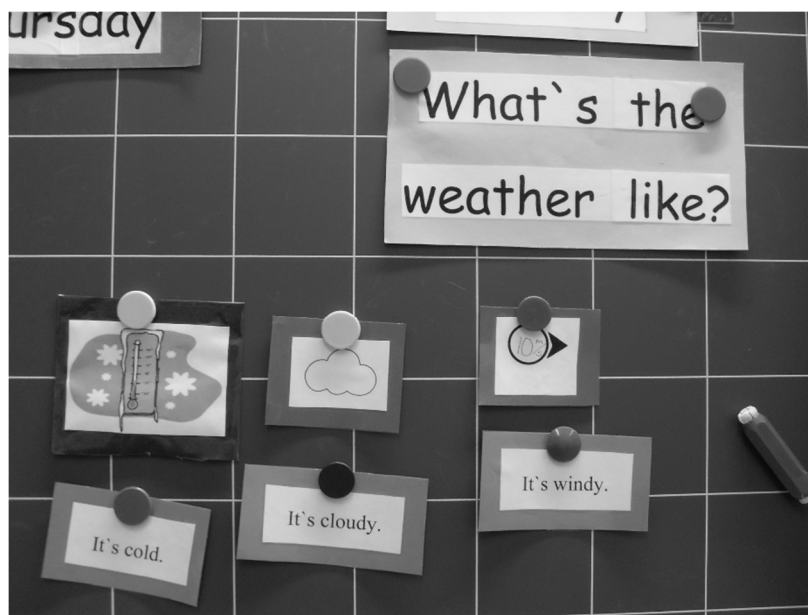
Havainnoimani opetus toteutettiin tavallisessa luokahuoneessa. Poikkeavaa siellä oli kuitenkin vieraan kielen esilläolo luokan seinillä. Näkyvillä oli erilaista englanninkielistä materiaalia. Luokahuoneen etuosassa liitutaulun vieressä oli juliste, jossa esiteltiin luvut 1 – 25 englanniksi havainnollistavien kuvien yhtey-dessä.



Luokan takaosassa sijaitsi kirjahylly, jossa oli sekä koulun kirjoja, että opettajan itse hankkimia kirjoja. Ne olivat oppilaiden vapaasti käytettävissä esimerkiksi välituntien jälkeen ennen kuin opettaja on saapunut luokkaan. Kirjoissa oli sekä tietokirjoja että satukirjoja. Suurin osa oli suomenkielisiä, mutta englanninkielisiäkin kirjoja oli tarjolla riittävästi. Englanninkieliset kirjat olivat enimmäkseen kuvakirjoja, joissa tarina välittyi myös kuvan kautta. Englanniksi oli myös satukirjoja, tietokirjoja ja runokirjoja.

Fyysinen oppimisympäristö ei poikennut tavallisesta luokasta. Oppilailla oli käytössään normaalit pulpetit, jotka oli sijoitettu luokkaan jonoittain siten, että jokainen oppilas istui yksin. Teknologian osalta luokka oli hyvin varusteltu. Liitutaulu oli suurimmaksi osaksi peitetty Clever Boardilla, joka on eräänlainen kosketustaulu. Sen vierellä oli myös pieni liitutaulu. Luokan katossa oli videotykki ja opettajan pöydällä siihen liitetty dokumenttikamera.

Ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla käsiteltiin tällä hetkellä sääilmiöitä ja lämpötilaa. Kyseisellä ajanjaksolla, jolla havainnointini toteutin, sääilmiöt olivat myös osa aamurutiinia. Tähän liittyvää materiaalia löytyi myös luokan seiniltä ja liitutaululta luokan edestä. Luokan jokaisella seinällä oli myös seinän osoittama ilmansuunta nimetty suomeksi ja englanniksi.



7.3 Ymmärrettävä kielisyöte (comprehensible input)

Vieraskielisessä sisällönopetuksessa oppilas harjoittaa lähes kokoaikaisesti kuullun ymmärtämisen taitoaan. Oppilaat pyrkivät ymmärtämään kuulemaansa kielisyötettä. Puheen viestin muodostavat yhdessä verbaaliset, ei-kiellelliset sekä parakielelliset tekijät. Puheessa äänen korkeus, puhenopeus ja sen muutokset sekä sanotun toistaminen ovat parakielellisiä tekijöitä. (Hentunen 2004, 55.) Oppilas ymmärtää opettajan puheen, kun hän yhdistää verbaaliset, ei- kielelliset sekä parakielelliset informaatiot keskenään.

Nämä kolme tekijää yhdessä siis sisältyvät opettajan tuottamaan kielisyötteeseen. Vieraskielisessä sisällönopetuksessa opettaja pyrkii tekemään kielisyötteensä mahdollisimman ymmärrettäväksi sekä oppiaineen sisällön oppimisen vuoksi että kielellisen kehityksen vuoksi. Kielen ymmärtäminen on vieraan kielen oppimisessa ensimmäinen vaihe ja kielen tuottamisen taidot tulevat vasta ymmärtämisen taitojen jälkeen (Kristiansen 1998, 47). Opettaja käyttää opetuksessa erilaisia keinoja parantaakseen kielisyötteen ymmärrettävyyttä. Seuraavassa olen jakanut nämä keinot kielellisiin, ei- kielellisiin sekä ymmärrystä tukeviin keinoihin.

7.3.1 Opettajan kielelliset keinot

Vieraan kielen ymmärtämistä voi tukea usein kielellisin keinoin. Joitain vieraan kielen sanoja tai käsitteitä on vaikea esittää konkreettisesti tai visuaalisin apukeinoin. Krashen rinnastaa opettajan käyttämän puheen vanhempien puheeseen (caretaker speech) ja ulkomaalaispuheeseen (foreigner speech), sillä kaikissa käytetään samanlaisia ymmärrystä edesauttavia keinoja. Vanhempia motivoi puheessa halu tulla ymmärretyksi ja he muokkaavat omaa puhettaan kommunikoidakseen lapsen kanssa. Puhe on rakenteellisesti yksinkertaista, sillä kieltä py-

ritään tuomaan lähemmäs lapsen kielellistä tasoa. Samankaltaista on myös ulkomaalaispuhe, jota esimerkiksi englantia äidinkielenään puhuva puhuu keskustellessaan englantia vieraana kielenä puhuvien kanssa. Ulkomaalaispuhe sisältää ymmärrystä helpottavia muunteluita, kuten puheen hidastaminen, toistaminen, asian toisin ilmaiseminen ja puheen rakenteiden helpottaminen. (Krashen & Terrell 1995, 33 – 35.) Useita tutkimuksia tarkastelemalla myös Chaudron (1988, 54 – 85) on löytänyt opettajan puheesta samanlaisia muutoksia.

Opetuksessaan opettaja käytti vieraan kielen merkityksen selventämisessä usein toisin ilmaisemista sekä merkityksen hakemista vastakohtien kautta. Opettaja käy oppilaiden kanssa läpi sääilmiöitä englanniksi. Oppilaille se on sekä vanhan kertausta että uusien ilmiöiden oppimista englanniksi. Opettaja asettaa taululle sääilmiökuvat riviin. Tämän jälkeen opettaja ottaa yksitellen esille yhden lauseen kirjoitettuna korttiin, jonka hän pyytää toistamaan hänen perässään ääneen. Oppilaiden tulee tämän jälkeen yhdistää lause oikeaan kuvaan ja asettaa se kuvan alle taululle. Opettaja lisää aikaisemmin käytettyjen sääsymbolien joukkoon uuden kuvan. Sen merkitystä opettaja selventää selittämällä käsitettä laajemmin:

Opettaja: *This is nearly the same.*

(osoittaa ukkosen kuvaa ja pitää samalla kädessään kuvaa myrskyisestä maisemasta, jonka alla on lause *It's stormy.*)

So we can say it's thundering, maybe it's raining. It's stormy. (tauko) It's stormy. What's that in Finnish? Storm. Wind. (puhaltaa suusta ilmaa ulos voimakkaasti) Lightnings.

Opettaja kuvailee haastattelussa kielellisiä keinoja ymmärrettävyyden parantamisessa:

Siinä pitää vaan olla hirveen sitkee.

Kuitenki sun pitäis taas hakea uus tapa.

Opettaja käyttää oppilaalla jo olemassa olevaa sanastoa hyväksi selittäessään tai hakiessaan jollekin tietylle sanalle merkitystä. Tämä voidaan tehdä vastakohtien kautta. Opettaja on antanut oppilaille tehtävämonisteen, jossa tehtävänä on piirtää kuva kuumasta kesäpäivästä. Oppilas ei luultavasti ole ymmärtänyt tehtävän sanaa *hot*, sillä opettaja menee hänen luokseen ja selventää sanan merkitystä:

Opettaja: *Hot, what's hot in Finnish? Cold. Hhrrr!*

(opettaja puistelee/tärisyttää päätään ja kehoaan sekä kietoo kädet ympärilleen ja liikuttaa niitä ylhäältä alas, kuin lämmittelisi. Opettaja lopettaa elehtimisen)

Hot!

(Oppilas ymmärtää merkityksen ja sanoo sanan suomeksi)

Toisin sanominen sekä sanojen selittäminen ja hakeminen vastakohtien kautta rikastuttavat oppilaiden sanavarastoa. Oppilaat kuulevat paljon erilaisia sanoja ja niiden synonyymejä. Kielen monipuolisuus tulee täten ilmi oppitunneilla ja oppilaat saavat runsaasti erilaisia kielimalleja.

Opettajan puhe on hidastempoista ja hän antaa tilaa ja aikaa oppilaiden ymmärrykselle. Opettajan puhetta on helppo kuunnella, kun se on hitaampaa. Opettaja artikuloi sanat selvästi ja kuuluvasti. Englantia puhuessaan hän lausuu selvästi sanan kerrallaan artikuloiden, eivätkä sanat yhdisty. Äänteiden erottaminen selkeästä ja hyvin artikuloidusta puheesta on helpompaa (Kyröläinen 1999, 173). Tässä esimerkkejä opettajan artikulaatiosta:

It's (pieni tauko) snowing.

It's thundering! (opettaja lausuu th- äänneen voimakkaasti ja näyttää kasvojen ilmeillään ja eleillään th- äänneen lausumiseen esimerkkiä)

Äänenpainon ja korkeuden avulla opettaja voi painottaa tiettyjä sanoja tai sanan osia puheestaan. Äänenpainolla on myös ymmärrystä edesauttava merkitys. Opettajan puheessa kysymykset vahvistetaan äänenpainolla. Kysymyslauseen sanajärjestys on erilainen kuin tavallisen lauseen. Voi olla, etteivät oppilaat ole omaksuneet tätä rakennetta. Tällöin he eivät ymmärrä kielen merkitystä eli eivät ymmärrä opettajan lausumaa lausetta kysymykseksi. Äänenpaino on tässä tärkeässä asemassa. Opettaja kysyy luokalta:

Is it snowing?

(äänenkorkeus on korkeimmillaan alleviivatussa tavussa ja äänen intonaatio on nouseva lauseen loppua kohden)

Sanojen ääntämiseen kiinnitetään paljon huomiota ja ne äännetään selvästi, jopa yliääntäen vaikeita ääniteitä. Taululla on tasakymmenluvut numeroina, jotka on tarkoitus kerrata. Opettaja pyytää oppilaita toistamaan perässään:

Opettaja: *I have here those big numbers. Say them after me, please!*
--- *Thirty.*

Oppilaat toistavat sanan.

Opettaja: ***Thirty!***

(painotus vahvasti sanan loppuun; äänenkorkeus ja voimakkuus nousevat)

Painotus on lopussa huomauttamassa ääntämisestä, joka eroaa vain vähän luvun thirteen ääntämisestä. Opettaja pyrkii tekemään ääntämisen selväksi, jotta oppilaille jäisi siitä pysyvä mielikuva. Erityisesti tämä on tärkeää sanoissa, joiden ääntämisvirheet muistuttavat toista sanaa, kuten edellä kuvailussa esimerkissä, jossa "thirty" sanasta tulee helposti ääntämisvirheen myötä "thirteen". Tällaisen ääntämisvirheen sattuessa, edes lauseen konteksti ei tee selvyyttä sille, mitä sana on tarkoitettu (vrt. Harrison 1973, 22).

Äänenpainolla voi myös painottaa sanaa, joka on lauseessa ratkaisevassa asemassa ymmärtämisen kannalta. Oppilaille uusia sanoja voi painottaa, jotta oppilaat kuulevat sanat selvästi ja saavat ääntämisen mallin. Tämä tuo myös huomiota sanaa kohtaan, joten oppilaat ymmärtävät sanan olevan tärkeä.

Opettaja ottaa lausekortin pöydältä:

*Who would like to come and put it **under** the right symbol?* (vahva painotus sanalla under; äänen korkeus nousi hieman ja puhe hidastui sanan kohdalla.)

Opettaja samalla sanan under kohdalla liikuttaa lausekorttia symbolien alla.

Oppitunnilla havainnoin opettajan käyttävän scaffolding- periaatetta ohjeiden antamisessa. Oppilaille annettiin tehtäväksi moniste, jossa oli kaksi tehtävää. Ensimmäisen tehtävän kohdalla oli ensin kirjoitettu tehtävän ohjeistus englanniksi. Tekstin alla oli sääsymbolien kuvia rivissä. Niiden alla oli lauseita sääilmiöistä, kuten "It's sleeting.". Tehtävänä oli yhdistää oikea symboli ja lause toisiinsa. Oppilaat eivät vielä osaa hyvin lukea englanninkielistä tekstiä, joten tehtävän ohjeistaminen on paikallaan. Opettaja aloittaa ohjeiden antamisen:

Opettaja: *Draw a line from the weather symbol to the correct sentence.* (opettaja lukee tehtävän kirjallisen ohjeistuksen ääneen)

Opettaja toistaa: *Draw a line from the weather symbol (osoittaa sääsymbolia) to the sentence.* (osoittaa lausetta) *So draw a line* (veittää sormellaan viivaa symbolista lauseeseen)

Tämä edellä kuvailtu tapaus on yksinkertaistettua scaffolding- periaatetta opetuskäytössä. Scaffolding osio tässä kuvailussa tapahtumassa on opettajan ohjeiden selittäminen. Opettaja jakoi ohjeen osiin ja samalla fyysisesti osoitti sitä tehtävän kohtaa, jota ohjeessa selitettiin. Ohjeiden jakaminen osiin sekä niiden vaatiman

tehtävän suorittaminen esimerkkinä eli ohjeen demonstroiminen ovat scaffolding-menettelyä (Gibbons 2002, 21). Opettaja käytti kielellisten keinojen lisäksi myös ei- kielellisiä keinoja, joista lisää seuraavassa kappaleessa.

7.3.2 Opettajan ei- kielelliset keinot

Vieraan kielen ymmärtämistä edesautetaan usein myös ei- kielellisten keinojen avulla. Tällöin kieli sidotaan kontekstiin, eli sille luodaan asiayhteys. Ei- kielellisiä keinoja ovat muun muassa ilmeet, eleet, visuaaliset apuvälineet ja erilainen konkretia, kuten esineet. Kieleen liitettävä konteksti on usein lasta lähellä olevaa eikä liian abstraktia. Krashen (1995, 33 – 35) vertailee tässä yhteydessä opettajanpuhetta ja vanhempienpuhetta. Molemmat käyttävät tässä ja nyt-puhetta, jossa ei viitata asioihin, jotka ovat lapsen välittömän ympäristön ulkopuolella. Puhe pysyy siis lapsen kontekstissa, jonka avulla kieli on myös ymmärrettävämpää eikä liian abstraktia.

Opettaja usein käyttää puhuessaan eleitä ja ilmeitä. Ne toimivat puheen tukena ja varmistavat ymmärtämisen. Lapsen ei tarvitse tukeutua vain vieraskieliseen informaatioon, vaan hän saa osan tiedosta myös visuaalisesti. Opettaja elehtii ja näyttää esimerkkiä puheensa tueksi:

Opettaja: Read it first after me. Then, put your hand up!

(Opettaja nostaa puhuessaan kätensä ilmaan kuten viitattaessa)
Come and...one of you can come and put it under the correct weather symbol.

(Opettaja kävelee lausekortin kanssa taululle ja liikuttelee sitä sääsymbolien alla)

Opettaja on pyytänyt oppilaita kertomaan suomeksi tehtävän ohjeistuksen. Oppilaat osasivat kertoa suomeksi mitä ohjeistuksen adjektiivit tarkoittivat, mutta eivät suomentaneet varsinaista tehtävänantoa. Opettaja yrittää uudelleen lukemalla tehtävänannon ääneen:

Opettaja: *Draw a picture of a summerday. It's sunny and hot. Draw!*
(matkii piirtämistä ilmassa pitäen kättä kuten pitäisi kynää kädessään)

Opettaja: *If I draw...*(etsii kynää pöydältä).

Tästä vihjeestä oppilas ymmärtää uuden sanan merkityksen:

Oppilas: *Piirtää!*

Visuaalisten apukeinojen avulla lapsi oppii sanan merkityksen ilman, että sitä pitää kääntää suomeksi. Eleet ja ilmeet yhdessä muun ymmärtämistä tukevan toiminnan kanssa mahdollistavat vieraskielisen informaation suuren määrän oppitunneilla. Opettaja pystyy pitäytymään englannin kielessä pitkäänkin ilman vaihtamista suomenkieleen, kun hän tekee sanojen merkityksen selväksi esimerkeillä ja eleillä.

Visuaalisen tuen paikka puheessa vaihtelee oppitunneilla. Useimmiten ilmeet ja eleet seurasivat välittömästi kielellisen informaation jälkeen. Joskus toiminnot tehtiin samanaikaisesti. Toisinaan opettaja antaa oppilaille aikaa käsitellä pelkkää kielellistä informaatiota toistamalla lauseen useampaan kertaan, jonka jälkeen tuodaan mukaan visuaaliset apuvälineet.

Kielellinen informaatio tulee selvästi ennen visuaalista tukea:

Opettaja: *Is it snowing? (tauko) Is it snowing?*

(Opettaja ottaa esille piirroskuvan lumisateesta.)

Visuaalinen tuki voi olla kuva tai konkreettinen esine. Toisinaan visuaalinen tuki annetaan oppilaalle heti puheen kanssa samaan aikaan:

Opettaja: *Is it cold?*

(osoittaa samanaikaisesti havainnollistavaa kuvaa liitutaululla)

Take your word search if you've got one.

(näyttää luokan edessä word search monistetta.)

Opettaja lukee tarinaa kirjasta. Hän osoittaa kirjan kuvista asioita lukiessaan. Opettaja lukee lapsille:

Bear picked up the branches. (osoittaa kuvasta karhua ja oksia lukiessaan)

Kielellisen kehityksen kannalta visuaalinen tuki puheelle olisi hyödyllistä sijoittaa vasta puheen jälkeen (Mård 1996, 41). Asia ehtisi rekisteröityä lapsen mieleen kohdekielellä. Täten oppilaille myös annetaan aikaa ymmärtää opettajan puhetta sekä oppilaat ehtivät käsitellä kielellistä informaatiota enemmän. Oppilaat pystyvät tekemään myös arvauksia puheen sisällöstä ilman visuaalista tukeakin. Alkuopetuksessa oppilaat ovat kuitenkin vielä kielen oppimisessa hyvin alkuvaiheessa, joten heillä ei ole aikaisempaa tietoutta, jonka varaan he perustaisivat arvauksensa.

Konkretiaa on käytetty ymmärtämisen auttamisessa aikaisemminkin. Opettaja mainitsee haastattelussaan:

Me ollaan siinä otettu kehonosat ja siinä me ollaan vaan, vaan niinku.. no siis semmonen nalle ja siihen sitte harjoteltu: kiinnitelty lappuja, mietitty ja osotettu 'tummy'.

Konkretia voi siis olla myös jokin esine. Tässä tapauksessa opettaja on käyttänyt oppilaiden elämysmaailmaan liittyvää esinettä eli pehmonallea. Oppilaiden elämysmaailman mukaan tuominen opetukseen edesauttaa oppimista ja tuo opetuksen lähemmäksi oppilasta, jolloin se on helpompaa ymmärtää.

7.3.3 Ymmärryksen tukeminen

Edellä mainitut kielelliset ja ei- kielelliset keinot edesauttavat ymmärtämistä ja tuovat selkoa vieraan kielen merkitykseen. Ymmärtämistä voi myös tukea erilaisin tavoin. Ymmärryksen tukeminen tarkoittaa keinoja, jotka eivät tuo uutta informaatiota oppilaalle, mutta helpottavat vieraan kielen omaksumista. Opettajan puheessa oppilas kuulee informaation vain kerran, jolloin ymmärtäminen täytyy tapahtua nopeasti. Vieraskielisessä sisällönopetuksessa tätä on usein helpotettu erilaisin keinoin. Myös turvallinen ilmapiiri luokassa edistää ymmärtämistä, sillä silloin oppilas uskaltaa kysyä, jos ei vieraskielistä informaatiota ymmärrä (Rosen & Sasser 1997, 42 – 43).

Toistaminen oli oppitunneilla hyvin yleistä. Lähes kaikki informaatio toistettiin useaan kertaan ja vähintään kahdesti. Opettaja yleensä itse toisti informaation useasti, mutta aika ajoittain hän pyysi oppilaita toistamaan hänen perässään. Toistaminen tapahtui joko täysin identtisenä tai kieliasua muutettiin hieman. Opettaja pyytää oppilaita lopettamaan tehtävän:

Put it into your desk! Stop drawing and coloring now. Put it into your desk, please!

Kielellinen informaatio voidaan jakaa myös osiin toistamisen yhteydessä:

Let's do so that, I'll show you the sentence. Read it after me and then you can come and put the right sentence under the right symbol. First

say it after me, please! It's hot. Who would like to come and put it under the right symbol?

Kivistö (1991, 36 – 42) käyttää rutiineja kielikylpymenetelmässä kielen omaksu-
misen ja ymmärtämisen tukena. Rutiineissa on etuna se, että kieli on tuttua ja
ymmärtäminen on taattua. Seppälän (1996, 21) mielestä erityisesti alkuopetuk-
sessa rutiinit luovat turvallisuutta ja edesauttavat osaamisen tunnetta. Tutkimus-
kohteessani oli käytössä useita rutiineja. Aamurutiini toteutettiin päivittäin ja sii-
hen kuului ajankäsitteen ymmärtämistä ja sanastoa. Opettaja kysyi taululla ole-
vien lausekorttien avulla kysymyksiä. Oppilaat vastasivat kysymyksiin itse, jonka
jälkeen opettaja asetti oikean vastauksen kirjallisena kysymyksen yhteyteen.
Opettaja käsitteli aamurutiinissa seuraavat kysymykset:

What day is it today?

What month is it?

What season is it?

What's the temperature today?



Ymmärrystä tukevat myös aihekokonaisuuksien opettaminen, sillä silloin aihealue pysyy samana ja on oppilaille jo tuttua. Uusien sanojen ymmärtäminen on helpompaa, kun konteksti niille on jo luotu aikaisemmin (Heikkinen 1991, 43 – 48). Havainnoidessani opetusta opettaja käsitteli sääilmiöitä ja niihin liittyviä vuodenaikoja. Uutena sanana esiteltiin muun muassa sana *storm*. Sen ymmärtäminen oli luultavasti helpompaa, kun oppilaat tiesivät sen liittyvän sääilmiöihin.

7.4 Ymmärrettävyyden arviointi ja varmistaminen

Kielenomaksumiseen kuuluu input- hypoteesin mukaan se, että kielisyöte on ymmärrettävää (Krashen 1982; 1995). Opettaja varmistaa ajoittain, että oppilaat ovat ymmärtäneet vieraskielisen informaation. Kielen ymmärrettävyyttä voi arvioida oppilaiden reaktioiden perusteella. Oppilaat voivat reagoida sekä sanallisesti että fyysisesti, esimerkiksi toimimalla vieraskielisen käskyn mukaisesti.

Opettaja esittelee uuden tehtävämonisteen ja mukana on uusi sana:

Opettaja: *What do you have to do here? Draw a line.*

(tauko, jolloin opettaja odottaa vastausta)

Draw a line. You have to draw a line. What's that in Finnish?

Havainnoimillani tunneilla opettaja arvioi ymmärrettävyyttä suorilla kysymyksillä. Hän myös varmisti oppilaiden ymmärtämisen pyytämällä heitä kääntämään vieraskielisen informaation suomeksi. Kyse ei ollut sanakohtaisesta kääntämisestä, vaan siitä, että oppilas sanoo saman asian pääpiirteittäin suomeksi.

7.5 Kielen oikeaoppisuus

Kielen sisällöllä ja sen ymmärrettävyydellä on suurempi merkitys kuin kielen muodolla ja rakenteella (Krashen 1982; 1995). Sekä kielikylpy että CLIL- menetelmä painottavat kommunikaatiossa kielen sisältöä eikä kieliopillista oikeaoppisuutta. Kielen kieliopillisten virheiden korjaaminen ei ole kannattavaa ja sitä tulisi tehdä vain, jos se häiritsee kielen ymmärrettävyyttä tai muuttaa asiasisältöä. (Krashen & Terrell 1995, 20; Laurén 1991, 16.)

Opettaja ei korjannut lasten puheesta kieliopillisia virheitä, jos kielen sisältö oli ymmärrettävää. Oppilas lukee säätiedotusta ja kieliopillisesti hänen tulisi käyttää kestopreesens muotoa *thundering*:

Oppilas: *It is thunder.*

Opettaja ei korjannut oppilaan tekemää kieliopillista virhettä tässä tilanteessa, sillä se ei häirinnyt kielen ymmärrettävyyttä tai muuttanut asiasisältöä suuresti. Oppilaat eivät välttämättä ole vielä omaksuneet kestopreesensin rakennetta, joten heidän ei tarvitse kyseistä rakennetta vielä omassa puheessaan käyttää. Opettaja puuttui kielen virheisiin vain, jos ne koskevat kielen sisältöä. Oppilas lukee säätiedotustaan kartan symboleista. Oppilas osoittaa kartalta sormellaan etelän kohdalla olevaa sääsymbolia:

Oppilas: *West is...*

Opettaja: *This was west, so...*

(osoittaa kartalta länsiosan sääkuvaketta.

Sssss...

(aloittaa sanaa south ja osoittaa kartalta etelän sääsymbolia.)

Oppilas: *South!*

Kyseisessä tilanteessa opettajan tuli korjata oppilaan tekemä virhe, sillä se muutti kielen merkitystä huomattavasti. Oppilaat olivat oppineet vasta ilmansuunnat sekä suomeksi että englanniksi. Jos opettaja ei olisi tällaista virhettä korjannut, voi muiden oppilaiden mieleen jäädä virheellinen tieto sekä englanniksi että suomeksi.

Opettaja on luokassa kielimalli, jonka kieli tulisi olla mahdollisimman virheetöntä (Heikkinen 1991, 57). Opettaja puhuu lähestulkoon kokoajan kielipillisesti oikein. Kielen oikeaoppisuus horjuu vain tilanteissa, jossa opettaja jättää lauseen kesken. Havainnoidessani opettaja korjaakin omaa puhettaan, mutta vain sanaston osalta.

Opettaja antaa ohjeita oppilaille:

Don't go under my desk or... Don't go under my table or Riikka's table!

Sanan vaihtaminen puheessa oli perusteltua, sillä englannin kielessä sanoilla desk ja table on merkitysero. Desk tarkoittaa pulpettia, kun taas kyseisessä tilanteessa opettaja tarkoitti omaa suurempaa pöytänsä, joka englanniksi on table. Vaikka oppilaat olisivat saattaneet ymmärtää opettajan puheesta, ettei hänen pöydän alle saa mennä, olisi oppilaiden muistiin voinut jäädä miellelyhtymä sanasta desk ja suuresta pöydästä.

Opettajan puhe ei kuitenkaan ole kirjakieltä, sillä opettaja käyttää sanapareista lyhennelmämuotoja:

It's cloudy.

I'll listen your weather forecast now.

Lyhennelmien käyttö puheessa on mielestäni sekä hyväksyttävää että ymmärrettävää. Lyhennelmiä käytetään englannin kielessä enemmän kuin niiden pidempiä muotoja. Akateemisessa tekstissä ja muodollisessa puheessa lyhennelmien käyttö ei ole sallittua. Kielisuihkumenetelmässä on kuitenkin pääpaino vieraskielisessä kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa.

Vaikka opettaja on luokassa kielimalli, virheitä tapahtuu ja niihin suhtautuminen on tällöin tärkeää. Haastattelemani opettaja sallii itselleen pienet virheet vieraassa kielessä opetuksen aikana. Virheisiin suhtautuminen avoimesti ja niiden korjaaminen positiivisella asenteella vaikuttaa myös oppilaiden suhtautumiseen ja sitä myötä sallivan luokkailmapiirin luomiseen. Opettaja avoimesti myöntää oppilaille, jos hän ei jotain sanaa tiedä tai tunne. Myöskään opettaja ei ole immuuni ahdistavien tilanteiden luomille paineille:

Tuli niinku paineita, niinku sitä semmosta niinku just näitten suhteen, et sanonko minä nyt oikeen tai onko tämä ilmaisu oikeen, käytäkö minä nyt oikeeta sanaa ja tällasta.

Opettaja huomioi puheessaan kielellisen tietoisuuden kehittymisen. Kielelliseen tietoisuuteen ja kieliopilliseen oikeaoppisuuteen kuuluvat kokonaiset lauseet. Luokassa käytettävien sääsymbolien yhteydessä oleva kuvaus on tehty kokonaisin lausein. Lumihiihtäleen kuvan yhteydessä käytetään lausetta *it's snowing*. Puheessakin suositaan kokonaisia lauseita. Opettaja mainitsee haastattelussa:

Lausetta mielummin ku yksittäisiä sanoja. Se on jo lause. It's sunny, se on lause jo.

Opetuksessa opettaja käyttää itse kokonaisia lauseita ja painottaa myös oppilaiden toistamassa puheessa kokonaisia lauseita. Tunnilla harjoiteltiin vuodenaikojen nimityksiä ja oikeaa vastausta haettiin negaation kautta. Opettaja aloittaa kysymyksellä:

What season is it? (näyttää talvista kuvaa luokalle)

It's not summer. (nostaa kesäisen kuvan esille)

*It's not autumn. Say all of you after me, please! Autumn. (näyttäes-
sään kuvaa syksyisestä maisemasta)*

*It's not spring. Say again! Spring. (esiin nostettiin myös keväinen
kuva)*

*Say all of you the whole sentence! It's not spring. It's not autumn.
It's not summer. (osoittaen samalla vuodenaikojen kuvia)*

Kielen oikeaoppisuuteen liittyy myös kielen ääntäminen. Aikaisemmin jo tuli ilmi, että opettaja omassa puheessaan kiinnittää huomiota ääntämiseen ja sen selvään mallintamiseen. (katso kappale 7.3.1) Myös oppilaiden tuottamassa kielessä pyritään oikeaoppiseen ääntämiseen:

*Siihen kiinnitän tosi paljon niinku tuo Thursday. Sitä ku se on sitte
'firsday'.*

*Näitä on muutama sunny (lausuu sen suomalaisittain eli kuten se
kirjoitetaan), ni ihan tahallaan. Niihin mie puutun aina.*

Ääntämisen korjaamisessa syynä on sen oikeaoppinen omaksuminen jo varhaisessa vaiheessa. Oppilaat lausuvat sanoja väärin sekä vahingossa että tahallaan. Oppilaiden äidinkielen säännöt myös pyrkivät vaikuttamaan englannin lausumiseen (Harrison 1973, 21). Oppijat yleensäkin pyrkivät käyttämään oppimiaan äidinkiелensä sääntöjä vieraan kielen tuottamisessa (Ringbom 2007, 184). Suomen kielessä on vahva äänne-kirjain vastaavuus, mikä taas ei pidä paikkaansa englannin kielessä. Englannin kielessä, yhdellä kirjaimella voi olla monta mahdollista äännettä. Opettaja raotti haastattelussa syitä ääntämisen korjaamiselle:

Tommoset jää mieleen.

Helposti voi aatella, et ei sen nyt oo niin väliä. Nimenomaan on väliä, nimenomaan sen ääntämisen suhteen on väliä, koska se on hirveen työlästä poisoppia sitte.

7.6 Affektiiviset tekijät

Krashen (1982, 31) yhdistää onnistuneeseen kielen omaksumiseen myös affektiiviset tekijät, kuten motivaation ja oppimistilanteen ahdistavuuden. Luokkatilannetta havainnoimalla on vaikea määrittellä oppilaiden motivaation tasoa tai arvioida tilanteen ahdistavuutta oppilaiden kannalta. Opettaja tiedostaa affektiivisten tekijöiden vaikutuksen kielen omaksumisessa ja huomioi sen myös opetuksessa. Luokkatilanne, jossa oppilaalle puhutaan vain vierasta kieltä, voi olla oppilaalle ahdistava. Tilanteen ahdistavuutta voi lisätä myös virheiden tekemisen pelko ja paine suoriutua kielen tuottamisesta oikeaoppisesti, jotka ovat ahdistavuutta lisääviä tekijöitä myös tavallisessa kielenopetuksen luokassa (Pihko 2008, 130).

Opettaja on tietoinen ahdistavuuden mahdollisuudesta ja pyrkii ehkäisemään ahdistavia tilanteita. Oppitunnilla on tehtävä, jossa oppilaiden tulee suullisesti kertoa säätiedotus itsetekemäänsä karttaa apuna käyttäen. Oppilaat ovat tehneet kartat parityönä ja myös säätiedotuksen kertominen tapahtuu pareittain. Oppilaat saavat harjoitella kertomista ja liitutaululla on esillä materiaaleja, jotka voivat helpottaa tehtävää. Opettaja tekee ratkaisun, että säätiedotus kerrotaan vain opettajalle kahden kesken ja halukkaat voivat esittää sen myös koko luokalle. Myöhemmin haastattelussa opettaja kertoo ratkaisustaan:

Ne joutu pinnistelemaan. Se oli osalle hirveän vaikea. Osa on arempia, se on vaikea jo siksi, että vaikka ne osais, niinku vaikka ne tietäis, että 'sunny' ni se ujostuttaa sanoa.

Vieraskielisen oppimistilanteen ahdistavuutta voi lieventää myös ääritapauksessa vaihtamalla oppilaan äidinkieleen. Opettaja käyttää tätä mahdollisuutta kun katsoo sen tarpeelliseksi. Ahdistava tilanne ei ole oppimisen kannalta mielekäs. Oppitunnilla on tilanne, jossa oppilas silminnähdessä ahdistuu vieraasta kielestä. Ensin opettaja pyrki useasti selittämään asiaa englanniksi oppilaan vierellä. Opettaja kuvailee tilannetta niin, että oppilas menee ”lukkoon”, eikä oppilas saa sanottua sanaakaan edes suomeksi. Tällöin opettaja vaihtaa kielen suomeksi ja neuvoa oppilasta äidinkielellään. Opettaja kertoo haastattelussa:

Riittävästi annetaan apua, ettei niinku vaadita liikaa. Jos alkaa tuntua, et lapsi ahdistuu, et on meillä muitaki konsteja sitte, että ei oo pakko.

Tilanteen ahdistavuutta pyritään lieventämään ja ehkäisemään virheitä sallivalla ilmapiirillä. Opettaja on luokassa vallitsevan ilmapiirin luoja omalla esimerkillään. Opettaja myös omilla toimillaan vaikuttaa siihen, millainen ilmapiiri luokkaan muodostuu:

Et jos joku sanoo väärin ja joku siihen nauraa tai muuta, ni tosi tiukka, tiukka niinku pysähtyminen ja niinku sen selittäminen et mitä tapahtuu jos nauretaan.

Vapaassa virheitä pelkäämättömässä ilmapiirissä ihminen uskaltaa puhua, uskaltaa yrittää vaikkei ois ihan varma.

Motivaatio on osa affektiivisia tekijöitä. Krashenin (1995, 38) hypoteesin mukaan korkea motivaatio vaikuttaa affektiiviseen suodattimeen alentavasti, jolloin kielen omaksuminen on helpompaa. Oppilaan motivaatioon vaikuttaa opetuksen haas-

tavuus. Jos opetus on liian helppoa etevälle oppijalle, motivaatio laskee. Kieli-suihkun ja vieraskielisen sisällönopetuksen roolista motivaation kohottajana opet-taja puhuu haastattelussa:

Sehän on myös semmonen erinomainen eriyttämiskonsti. Ku siellä on nää muutamat, jolla, jolle jotenki tää on aika helppoa ja näin, ni se on heille myös ikään kuin sitä haastetta.

Kun ottaa ykkös kakkosella sitä enkkua ja näin niin on olemassa asia, jossa.. kaikki ei tunnu semmoselta et niinku tää on ihan...kaikki on helppoa. Siinä pystyy sitä haastetta sitte niinku asettamaan myös.

Opettaja itse arvioi oppilaiden motivaation tasoa sitä kysyttäessä:

Kyl ne on hirveen motivoituneita.

Ne on innoissaan.

Havainnoidessani huomasin oppilaiden olevan kiinnostuneita opetuksesta. Luokassa esiintyi hyvin vähän ylimääräistä puhetta tai häiriköintiä opettajan puheen aikana. Tämä on mielestäni merkki siitä, että oppilaat jaksoivat keskittyä opetukseen ja se oli mielenkiintoista. Oppilaat osallistuivat opetukseen viittaamalla sekä tehtäviä tekemällä. Yhdellä oppitunnilla tehtävämonisteessa oli sanasokkelo, eli tehtävänä oli löytää englannin kieliset sanat ruudukosta, jossa oli vain suuri määrä kirjaimia sijoiteltuna riveittäin. Oppilaat olivat havainnoimani perusteella kiinnostuneita tehtävästä. He eivät malttaneet lopettaa tehtävää edes opettajan käskystä. Myös tehtävän laadulla oli mielestäni merkitystä tähän mielenkiintoon, mutta voisi tulkita niin, että osittain kiinnostus kohdistui vieraskielisiin sanoihin.

Oppilaiden motivaatio englannin kieltä kohtaan on vieraskielisessä sisällönopetuksessa jo lähtökohtaisesti hieman korkeampi kuin tavallisessa opetuksessa.

Tämän oletuksen perustan siihen, että kognitiivisen teorian mukaan oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä edistää se, kun oppilaalle annetut tehtävät ovat realistisia ja sitoutuneita todelliseen elämään. (Tynjälä 1999, 143). Kun opettaja puhuu englantia esimerkiksi matematiikan tunnilla, hän pyrkii välittämään tietoa matematiikasta, jolloin kieltä käytetään aidossa vuorovaikutustilanteessa.

7.7 Äidinkielen käyttö opetuksessa

Kielisuihkuopetuksessa äidinkielen ja vieraan kielen välinen suhde opetuksessa vaihtelee. Havainnoimillani oppitunneilla käytettiin myös suomenkieltä tietyissä tilanteissa. Oppilaiden äidinkieleen turvaudutaan usein oppilaan kahdenkeskisessä ohjauksessa, jossa on jo käytetty vierasta kieltä selittämiseen ja ohjaamiseen. Myös tilanteissa, joissa oppilas on ahdistunut, vaihdetaan suomenkieleen. Luokan yleiset asiat, kuten esimerkiksi tiedotukset tulevista tapahtumista opettaja sanoo suomeksi. Yllättävät tilanteet myös aiheuttavat kielen vaihtumisen suomeksi. Erilaiset häiriötekijät tai luokanhallintaan liittyvät asiat opettaja selvittää suomeksi.

Opetuksessa on meneillään hiljainen työskentely, jonka aikana opettaja kuuntelee oppilaiden säätiedotuksia pareittain. Meteli luokassa nousee liian suureksi:

Hei! Se on vähän kenkku tommosessa tehtävässä et jos kokoajan joku huutaa. (...) Et se ei helpota keskittymistä jos kokoajan joku höpisee.

Opettaja käyttää suomenkieltä oppitunneilla säännöllisesti pienessä mittakavassa eli yhden tai kahden sanan verran. Tilanteet ovat ymmärtämisen varmistamisia ja suunniteltuja harjoitteita, joissa sanasto on vaativa myös suomeksi.

Opettaja: *We will try to remember the points of a compass? First try to remember them in Finnish. So stand up please! Ensin kerrataan nuo ilmansuunnat suomeksi.*

Opettaja osoittaa ilmansuuntia seinällä ja oppilaat kertovat ilmansuunnan. Harjoitus jatkuu.

Opettaja: *And I'll say in Finnish now.* Etelä (oppilaat kääntyvät kyseistä ilmansuuntaa kohti. Harjoitus toistuu kaikilla ilmansuunnilla.

Tämän suomenkielisen harjoituksen lopuksi opettaja vaihtaa englannin kieleen. Viimeinen ilmansuunta on käyty läpi:

Opettaja: *Ok. Excellent! Look at me now!*

Harjoitus toistuu, mutta nyt englanniksi. Samalla opettaja harjoittaa oppilaiden ääntämystä ja kielen tuottamista, sekä sanaston hallintaa.

Opettaja: *Let's try to remember what they are in english. Do you remember what's pohjoinen in english?*

Oppilas vastaa: *North*

Opettaja: *Excellent! Say all of you: north.* (Oppilaat toistavat perässä.)

Opettaja toistaa sanan: *North*

Oppilaat toistavat perässä yhteen ääneen. Harjoitus toistuu samanaikaisena kaikkien ilmansuuntien kohdalla.

Kielisuihkuopetuksen kokonaiskuvaa katsottaessa äidinkielellä on vahva rooli. Toisin kuin kielikylvyssä, kielisuihkumenetelmässä on äidinkieli oppiaineena ja se opetetaan kokonaisuudessaan oppilaiden äidinkielellä. Havainnoimassani luokassa opettaja yleensä esittelee uudet asiat ja asiakokonaisuudet suomeksi. Tässä tapauksessa löytyy selviä yhtäläisyyksiä CLIL- menetelmään.

Äidinkielen rooli opetuksessa voi myöhemmin ylemmillä luokka-asteilla lisääntyä kieliopin opettamisessa. Varsinainen muodollinen kieliopin harjoittelu ja opettaminen olisi suotavaa tehdä oppilaan äidinkielellä. Kieliopin ymmärtäminen pelkästään vieraalla kielellä on haasteellista ja sen käsitteet on vaikeasti selitettävissä. (Hentunen 2004, 60; Kristiansen 1998, 120.) Tällöin äidinkielellä opettaminen on suotavaa, sillä sen avulla pyritään varmistamaan kieliopin sisällön ymmärtäminen.

7.8 Oppilaiden aktivoiminen

Oppilaiden kielen tuottamisen taidot tulevat vasta kielen ymmärtämisen taitojen omaksumisen jälkeen. Oppilas ei täten heti spontaanisti tuota kieltä luokkatilanteessa. Kieltä omaksuvilla lapsilla on usein hiljainen jakso omaksumisen alkuvaiheessa. Jakson aikana lapset puhuvat vieraalla kielellä vain ulkoa opituilla lauseilla ja lausahduksilla. (Krashen & Terrell 1995, 35 – 36.) Hiljaisen jakson aikana lapset eivät varsinaisesti tuota itse kieltä tai kommunikoi spontaanisti. Krashenin mukaan jakson aikana lapset kehittävät kielellistä pätevyyttä omaksumalla kieltä kuuntelemalla ja lukemalla (Krashen & Terrell 1995, 35 – 36).

Opettaja voi aktivoida oppilaan kielentuottamista muun muassa kahdella tavalla. Oppilasta voi johdatella kielen tuottamiseen helpottamalla tuottamisen aloitusta. Esimerkiksi opettaja voi mallintaa lauseen aloituksen jo valmiiksi. Toinen aktivointitapa on pitäytyä itse vieraassa kielessä keskustelunkin aikana. Oppilas tulee hieman myöhässä luokkahuoneeseen ja opetus on jo alkanut:

Opettaja kysyy: *What do you say X?*

Oppilas ei tuota heti vastausta.

Opettaja johdattelee: *Sorry I'm...*

Opettaja jää odottamaan lauseeseen jatkoa, joka tulee oppilaalta.

Opettaja sinnikkäästi pitäytyi vieraassa kielessä keskusteluiden aikana. Tämä voi aktivoida oppilasta käyttämään kieltä itsekin:

Opettaja: *What season is it here?*

(pitää kädessään kesäistä valokuvaa)

Oppilas: *Kevät*

Opettaja: *It's not spring. No.*

Oppilas: *Voiko tää olla näin?*

Opettaja: *Yes, it can be here.*

Oppilas: *Mie katoin, et sen ois pitäny olla tän alapuolella.*

Opettaja: *Ok. No it wasn't.*

Oppilaiden vieraan kielen aktivoimiseen kuuluvat myös vieraskieliset sanat ja lauseet luokkahuoneen seinillä. Oppilas näkee ja havaitsee englannin kieltä, jolloin hän voi aktivoitua myös käyttämään sitä. Kielen havaitseminen voi toimia eräänlaisena muistutuksena vieraasta kielestä kielen kontekstisidonnaisuuden teorian mukaisesti.

Havainnoimassani kielisuihkuluokassa oppilaat eivät juurikaan puhuneet englantia spontaanisti. Vastatessaan opettajan esittämään kysymykseen, joka vaati englannin tuottamista, oppilaat kyllä käyttivät englantia. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi ne tilanteet, jossa opettaja kysyi aamurutiinin yhteydessä, millainen sää oli kyseisenä päivänä.

Oppilaiden vieraan kielen käyttämisen vähyyteen voi olla monta syytä. Esteenä voi olla ujous tai arkuus puhua vieraalla kielellä. Virheiden tekemisen pelko sekä osaamattomuutensa esittäminen koko luokan edessä voi estää oppilaita puhumasta. Oppilailla on myös hyvin rajoittuneet taidot suullisessa ilmaisemisessa. He voivat haluta kommunikoida ja heillä voi olla mielessään jokin tapa, jolla he haluavat asian ilmaista. Huomatessaan, ettei heidän kykynsä riitä siihen, he jättävät sen kokonaan sanomatta. (Hentunen 2004, 59.)

Pohdin aineistoa analysoidessani myös sitä, voiko joidenkin oppilaiden hiljaisuus luokassa johtua Krashenin esittelemästä monitorin yliaktiivisuudesta. Tällöin oppilas pyrkii tarkastamaan kaiken tuottamansa puheen oikeaoppisuuden, jolloin puhe voi olla takeltelevaa (Krashen & Terrell 1995, 44 – 45). Mielestäni monitorin ylikäyttäminen voi johtaa myös täydelliseen hiljaisuuteen, sillä oppilailla ei vielä tässä vaiheessa ole paljoa tietoa kielen oikeaoppisuudesta. Mikäli he pyrkivät tarkastamaan kaiken puheensa ennen sen varsinaista tuottamista, voi se olla heille mahdotonta tiedon puutteen vuoksi. Monitorin ylikäyttäminen myös hidastaa puheen tuottamista. Oppilas ei tällöin edes ehdi viittamaan ennen kuin opettaja on jo saanut vastauksen kysymykseensä joltain toiselta oppilaalta.

7.9 Kielen omaksumista tukevat työtavat ja apukeinot

Havainnoimassani opetuksessa käytettiin jonkin verran Kivistön (1991, 36 – 42) mainitsemia kielen omaksumisen kannalta hyödyllisiä työtapoja. Opetuksessa käytettiin loruja, satuja, leikkejä ja rutiineja. Jokaisella oppitunnilla oli jokin tällainen työtapa käytössä. Kahdella oppitunnilla oppilaat lausuiivat runon opettajan johdolla, tehden samalla runoon liittyviä liikkeitä:

Incy, wincy spider, climbing up the spout.

Down came the rain and washed the spider out.

Out came the sun and dried up all the rain.

So incy, wincy spider climbed up the spout again.

Satukirjaa luettiin yhdellä oppitunnilla. Oppitunnin aiheena olivat vuodenajat ja samalla kertauksena käytiin läpi värejä ja vaatteita, sillä ne nousivat esille tarinasta. Satu oli yksinkertainen ja lyhyt kertomus. Kirja oli lähinnä kuvakirja, jossa oli yksi lause aina sivulla. Kuvat olivat havainnollistavia ja ne otettiin osaksi sadun kerrontaa. Oppilaat kerääntyivät lattialle istumaan ja kuuntelemaan satua, jonka opettaja luki, niin että oppilaat näkivät kirjan kuvat. Opetustuokio oli selvästi mieluinen oppilaille.

Kivistö (1991, 36 – 42) esitteli myös päivittäiset rutiinit yhdeksi työtavaksi. Luokassa käytettiin jo aikaisemmin mainitsemaani aamurutiinia ja sen lisäksi ennen ruokailua lausuttiin ruokarukous englanniksi. Jokaiseen päivään liittyivät myös pienet lausahdukset:

Good morning boys and girls!

Stand up, please!

Ylläesitetyt lyhyet lausahduksetkin ovat rutiinia. Nämä lausahdukset ovat yleensä lyhyitä fraaseja, jotka liittyvät jokapäiväiseen koulunkäyntiin, joten niitä toistetaan useasti. Oppilaat oppivat lauseet nopeasti, sillä ne ovat lyhyitä ja sisältävät vain vähän informaatiota.

8 Yhteenveto

Tutkimukseni perustui Krashenin (1982, 1995) kielenomaksusteorian omaksuminen – oppiminen- hypoteesiin, jonka mukaan vierasta kieltä voidaan omaksua ilman muodollista oppimista. Tutkimukseni toinen perusajatus on input- hypoteesin myötä saadut oletukset omaksuttavasta kielisyötteestä. Tutkimukseni pohjalta voin todeta, että mikäli hypoteesit ovat todenmukaisia, kielisuihkumenetelmä on hyvä keino lapselle omaksua kieltä. Kielisuihkuopetuksessa toteutuivat suurilta osin Krashenin esittämät kriteerit vieraskieliselle sisällönopetukselle sekä opetuksen että ymmärrettävän kielisyötteen osalta.

Krashenin vieraskielisen kielisyötteen ymmärrettävyyden kriteerit täyttyivät opetuksessa suurilta osin. Kysymys, miten luokassa opetetaan, sai vastauksen. Opettaja käytti kielellisiä ja ei- kielellisiä keinoja puheessaan sekä tuki ymmärrystä apukeinoin eli opettaja pyrki takaamaan kielen ymmärrettävyyden. Myös erilaisia työtapoja esiintyi havainnoimassani opetuksessa. Opetuksessa oli sekä yksilötyöskentelyä, parityöskentelyä että myös opettajajohtoista keskustelua. Oppilaan aktiivista roolia ei tuotu esille opetuksessa eikä oppilaiden keskeisiä luonnollisia vuorovaikutustilanteita syntyneet opetuksessa kuin muutama. Tämä eroaa kielikylvyn ja CLIL- menetelmän oppilaskeskeisistä ja oppilaan aktiivisuutta korostavista tavoista. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutustilanne kuitenkin säilyi koko oppituntien ajan, sillä opettaja ei toteuttanut varsinaista opettajajohtoista taulutyöskentelyä ollenkaan. Täten opetusta ei voi sanoa täysin opettajakeskeiseksi.

Luokanopettaja turvautui kielisyötteessään eniten toistoon ja ei- kielellisiin keinoihin, kuten kuviin ja eleisiin. Kielellisistä keinoista myös artikulointi ja puheen tempo näkyivät opetuksessa, mutta toisin ilmaistemista opettaja käytti harvoin.

Opettaja ei siis käyttänyt omassa kielen tuottamisessaan kieltään monipuolisesti. Taustalla voi olla rajallinen sanavarasto esimerkiksi englantia äidinkielenään puhuvaan verrattuna.

Oppilaiden kielellinen tuottaminen oli oppitunneilla vähäistä ja rajoittui vuorovai-
kutukseen opettajan kanssa. Oppilailla voi olla meneillään kielellisessä kehityk-
sessään hiljaisen kauden vaihe tai identtisen holofraasin vaihe, joka rajoittaa op-
pilaiden kielen tuottamista (Krashen & Terrell 1995; Laurén 1991). Oppilaat eivät
itse käyttäneet spontaanisti kieltä juuri ollenkaan. Tämä viittaisi edellä mainittui-
hin syihin kielellisen kehityksen vaiheista.

Kielisuihkumenetelmä täyttää Krashenin input- hypoteesin kriteerin myös kielel-
listen taitojen painottamisessa. Opetuksessa aktivoitiin kielellisistä taidoista
kuunteleminen ja lukeminen. Tunneilla oli myös jonkin verran puhumista, mutta
vieraalla kielellä kirjoittamista ei sisällytetty oppitunteihin ollenkaan. Krashenin
kriteereiden mukaan ymmärrettävyys edeltää tuottamista. Opetus tapahtui al-
kuopetuksessa, joten oppilaat keskittyivät vielä kielen ymmärtämiseen.

Havainnoimani opetus tapahtui alkuopetuksessa, joten oppilailla ei ollut vielä for-
maalista kielenopetusta, joka olisi keskittynyt kielioppiin. Tältä osin menetelmä
toteuttaa Krashenin omaksuminen – oppiminen- hypoteesia. Kieliopin rooli tun-
neilla oli vähäinen. Kielen oikeaoppisuutta korostettiin ainoastaan ääntämisessä
ja puheen sisällössä, jotta ymmärtäminen ei häiriintyisi.

Kielisuihkun positiivinen puoli opettajan näkökulmasta voi muodostua ongelmaksi
luonnolliselle kielenomaksumiselle. Positiivista menetelmässä on sen joustavuus
ja opettajan mahdollisuus määritellä vieraan kielen määrä opetuksessa itse. Mi-
käli opettaja niin päättää, voi vieraskielisen informaation määrä opetuksessa

jäädä pieneksi. Luokassa käytettiin jonkin verran äidinkieltä havainnoimillani opitunneilla, pääasiassa informaation kääntämiseen. Luonnollinen kielenomaksuminen ja Krashenin input- hypoteesi asettavat kuitenkin kielenomaksumiselle ehdoksi runsaan kielisyötteen määrän.

Krashenin kriteeri ymmärrettävän kielisyötteen riittävydelle vaatii johdonmukaista ja systemaattista opetusta. Koska kielisuihkua toteutetaan vain tiettyjen oppiaineiden tunneilla, täytyy tämä ajallisesti vähäinen kielisuihku olla intensiteetiltään korkeaa. Opettaja pyrki kielisuihkutunneillaan täysipainoiseen vieraan kielen käyttöön.

Vieraskielisen sisällönopetuksen nimityksien ja käsitteiden häilyväisyys täytyy ottaa huomioon tutkimustani tarkastellessa. Menetelmien vertailu on vaikeaa, sillä niiden nimitykset eivät ole vakiintuneet. Menetelmiä voidaan vahingossa yhdistellä nimityksien vuoksi ja tällöin saman nimityksen alle voidaan sijoittaa useammankin lähestymistavan periaatteita. Kielisuihku ei ole nimityksenä vakiintunut koulumaailmassa tai tutkimuksissa. Tällöin tähän menetelmään voidaan yhdistellä osa-alueita sekä kielikylvystä että CLIL- menetelmästä.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että kielisuihkuopetuksen vertaaminen kielikylpyyn nimityksien tasolla on oivaltava. Kielikylpyopetuksessa kielessä kylvetään ja siellä oleskellaan pitkiä aikoja. Kielisuihkuopetuksessa taas suihkun alla käydään lyhyitä jaksoja ja suihkun paine voi myös vaihdella monsuunisateesta tihkusateeseen. Tällöin se antaa mielikuvan siitä, että kielisuihkuopetus on kuin lievennettyä tai heikompaa versiota kielikylvystä.

Kielisuihkuopetuksesta löytyykin yhtäläisyyksiä kielikylvyn kanssa. Opettaja pyrki tunneillaan kielikylpymäiseen intensiteettiin vieraan kielen käytössä, vaikkakin

joitakin poikkeustilanteita tuli, jossa äidinkieli otettiin mukaan opetukseen. Opettaja käytti työtapoina myös kielikylvyssä käytettyjä, kuten leikkiä, satuja ja runoja sekä myös liikettä. Kielikylvyssä korostetut rutiinit sekä opetuksen tuominen oppilaan elämysmaailmaan toteutuivat kielisuihkussa.

Kielisuihkuopetuksella on paljon yhteistä myös CLIL- menetelmän kanssa. Siinä missä kielikylpy on lähes ehdoton kielen määrän suhteen, on CLIL- menetelmä joustava ja tunnustaa kaikki intensiteettiasteikolla sijaitsevat menetelmät. Myös tavoitteiltaan kielisuihku muistuttaa CLIL- menetelmää. Kielikylvyssä kieli on opetuksen väline ja CLIL- menetelmässä se tunnistetaan yhdeksi opetuksen tavoitteeksi. Kielisuihkussa ei myöskään tavoitella kaksikielisyyttä, kuten kielikylvyssä.

9 Pohdinta

Tutkimuksellani pyrin vastaamaan kysymykseen, miten kielisuihkuopetuksessa opetetaan kieltä ja miten menetelmä toteutuu alkuopetuksessa. Taustateoria oli tutkimukseni takana koko ajan, joten pyrin suhteuttamaan tutkimustulokseni myös siihen kontekstiin. Valitsemani menetelmät ja keräämäni aineisto soveltui-
vat tähän tutkimusongelmaan hyvin, sillä ne täydensivät toisiaan ja toisaalta taas todistivat aineiston toimivuuden sisältämällä molemmat myös osittain samoja asi-
oita. Tutkimukseni luotettavuutta edistää tutkimuksen teon avoin kuvailu ja pro-
sessin päätösten kirjaaminen ja perustelut. Olen myös tutkimuksessani tuonut
julki omat ennako-oletukseni ja näkökulmani, sekä todennut ne vääriksi. Tutkija
ei voi olla koskaan täysin irrallinen omasta tutkimuksestaan, mutta omat oletta-
mukset sekä lähtökohdat on tuotava julki. Olen pyrkinyt myös tutkimuksessani
siihen, etteivät omat mielipiteeni tai oletukseni vaikuta tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimukseni tulokset avaavat hieman tutkimuskirjallisuudessa niin vähän mää-
riteltyä kielisuihkuu menetelmänä. Vieraskielisen sisällönopetuksen nimityksien
ja käsitteistön määrittäminen ja vakiintuminen on vielä alkutekijöissään. Tällöin
kaikki menetelmien kuvaukset ja määrittelyt ovat tarpeen. Tutkimusta tehdessä
täytyy myös muistaa se, kenelle tutkimusta tekee. Haastatteleman opettaja ryhtyi
toteuttamaan menetelmää innostuneiden kollegoiden inspiroimana. Kielikylpy-
menetelmänkin rantautuminen Suomeen ja sen kehittäminen oli pitkälti yhden
henkilön aikaansaannosta. Pienikin asia voi siis aiheuttaa suuren muutoksen.
Vaikka opettaja ei aloittaisi valtavaa kieliopetuksen liikettä, hän tekee silti suuren
muutoksen luokkahuoneessaan, jos päättää aloittaa uuden menetelmän kokei-
lun.

Uuden menetelmän aloittaminen on aina opettajalle haastavaa ja vaativaa. En-
nakkovalmistelut sekä taustatiedon kerääminen vaativat aikaa ja ponnisteluja.
Kun pohdin kielisuihkumenetelmää vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta,

näyttää se melko haastavalta ja raskaalta. Vastavalmistuneena opettaja on vielä keskeneräinen projekti, sillä ammatti-identiteetin muodostuminen sekä ammatillinen kehittyminen ovat vielä kesken. Työmaailmaan astuminen asettaa myös omat haasteensa opettajalle, sillä se kuitenkin eroaa suuresti opiskeluympäristöstä. Oma ensimmäinen luokka on aina vaativa, sillä kaikki asiat tulevat vastaan ensimmäistä kertaa. Uudelle opettajalle kielisuihkun aloittaminen olisi raskasta. Uudenlaisen vuosisuunnitelman tekeminen sekä tavoitteiden asettaminen olisi haastavaa. Tutkimuksessa ilmi tullut materiaalien vähyyys ja niiden valmisteleminen tuo myös oman haasteensa myös ajallisesti.

Tutkimukseni herätti minussa vielä lisää kysymyksiä menetelmään liittyen. Aineistosta ja lähdekirjallisuudesta esille tulleet ristiriidat vaatisivat selventämistä. Kielikylypyopetukseen ei valikoida oppilaita, mutta silti Turun normaalikoulussa on käytössä pääsykokeet. Myös nimityksien osalta CLIL- menetelmän erottaminen käsitteellisesti vieraskielisen sisällönopetuksen synonyymiksi kaipaisi vielä enemmän perusteluja ja taustatietoa. Nyt nimityksien häilyvyys vaikeutti tutkimustyötä huomattavasti karsimalla useita mahdollisia lähdeoteoksia pois niiden sisältämien erilaisten määritelmien vuoksi.

Kielisuihkumenetelmästä ja vieraskielisestä sisällönopetuksesta olisi erittäin mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta. Paljon jäi vielä tutkimatta ja tärkeää tietoa jäi vielä opettajan hiljaiseksi tiedoksi. Alkuopetuksessa yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe on se, että kuinka paljon lapset omaksuvat kieltä ja mitä he ovat omaksuneet jo ennen kolmatta luokkaa. Toisin sanoen voisi tutkia siis sitä, miten hyvin tällainen luonnollinen menetelmä toimii alkuopetuksessa. Tällöin voisi tutkia myös sitä, millaisia kieliopillisia asioita oppilaat oppivat alkuopetuksessa ja sitä voisi verrata Krashenin luonnollisen järjestyksen hypoteesiin. Omaan tutkijanpolkuani toivon vielä joskus jatkavani kielenopetuksen tutkimuksen parissa. Tällä hetkellä käytän kuitenkin kaiken energiani vielä oman kielitaidon kehittämiseen.

Lähteet

A 986/1998, Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista A 14.12.1998/986. Saatavilla internetissä <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P9> (luettu 1.5.2013)

A1133/2003, Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta A 18.12.2003/1133. Saatavilla internetissä <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#a18.12.2003-1133> (luettu 1.5.2013)

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Björklund, M. 2008. Conditions for EFL learning and professional development. Åbo: Åbo akademi university

Chaudron, C. 1988. Second language classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University press.

Christian, D., Spanos, G., Crandall, J., Simich-Dudgeon, C. & Willetts, K. 1990. Combining language and content for second-language students. Teoksessa Amando M. Padilla, Halford H. Fairchild, Concepción M. Valadez (toim.) Bilingual education. Issues and strategies. Newbury Park (CA): Sage, 141 – 156.

Cummins, J. & Swain, M. 1986. Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice. London: Longman.

Dodson, C.J. 1967. Language teaching and the bilingual method. London: Pitman.

Ellis, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford university press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Euroopan komissio 2008. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Saatavilla www-muodossa: http://ec.europa.eu/languages/pdf/comm2008_en.pdf (luettu 12.5.2013)

Forsman, L. 2004. Language, culture and context – exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence. Vasa: Åbo akademi university

Gibbons, P. 2002. Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth: Heinemann

Gillham, B. 2000. Case study research methods. London: Continuum.

Grabe, W. & Stoller, F. 1997. Content-based instruction: research foundations. Teoksessa Marguerite Ann Snow & Donna M. Brinton (toim.) The content-based

classroom: perspectives on integrating language and content. White Plains: Longman, 5 – 21.

Grandell, C. 1994. Suomalaisten kielikylpyoppilaiden ensimmäisen kielen kehitys. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994, Vaasa: Vaasan yliopisto, 101 – 110.

Harju-Luukkainen, H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3 – 6- vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Åbo: Åbo akademis förlag.

Harrison, B. 1973. English as a second and foreign language. London: Edward Arnold.

Hartiala, A-K. 2000. Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning. Turku: Turun yliopiston julkaisuja Humaniora sarja B osa 239

Heikkinen, M. 1991. Kielikylpy ala-asteella. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 43 – 63.

Hentunen, A-I. 2004. Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 61.

Järvinen, H – M. 1999. Acquisition of english in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school. Turku: Turun yliopisto.

Järvinen, H-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109 – 118.

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto (<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpy-opetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa>) (Luettu 1.5.2013)

Karjalainen, P. & Kiviniemi, J. 1999. Suihkuttelua englannin kielellä – tapaustutkimus englantipainotteisen opetuksen toteutumisesta ala-asteen kuudennella luokalla. Rovaniemi: Lapin Yliopisto

Kivistö, P. 1991. Kielikylpy päiväkodissa. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 36 – 42.

Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B;64. Turku: Turun yliopisto, 173 – 218.

Krashen, S. & Terrell, T. 1995. The Natural approach. Language acquisition in the classroom. London: Phoenix Elt.

Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press: internet edition 2009 (http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html)

Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. Research bulletin 82. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimistrategioita: esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.

Laine, K. 1999a. Lapsen maailmankuvan rakentuminen ja opetus. Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B;64. Turku: Turun yliopisto, 1 – 12.

Laine, K. 1999b. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B;64. Turku: Turun yliopisto, 29 – 76.

Laurén, C. 1991. Kielikylpykoulu ja sen taustaa. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 11 – 22.

Laurén, C. 1996. Miksi emme ymmärtäneet sitä aikaisemmin? Kanadalaisittain toteutetusta ruotsin kielikylvystä Suomessa. Teoksessa Christer Laurén & Martina Buss (toim.) Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa: Vaasan yliopisto, 9 – 16.

Laurén, C. 1994. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994, Vaasa: Vaasan yliopisto, 7 – 12.

Laurén, C. 2000. Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Laurén, C. 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Finn Lectura.

Laurén, U. 1991. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 23 – 35.

Lehti, L., Järvinen, H-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Päivi Pietilä, Pekka

Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 293 – 314.

Leino A-L & Leino J. 1990. Oppimistyyli: Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä

Van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. Canada: Althouse Press

McLaughlin, B. 1987. Theories of second-language learning. London: Edward Arnold

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. 2008. Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.

Mård, K. 1996. Kielikylypyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa Christer Laurén & Martina Buss (toim.) Kielikylypy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa: Vaasan yliopisto, 31 – 46.

Nikula, T. 2003. Englanti oppimisen kohteena ja välineenä: katsaus luokkahuoneinteraktioon. Teoksessa Merja Koskela & Nina Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003/n:o 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 135 – 158.

Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.

Pihko, M-K. 2008. Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) classes and in traditional language classes. Teoksessa Seppo Tella (toim.) From brawn to brain: strong signals in foreign language education. Helsinki: Helsingin yliopisto, 129 – 142.

Piirainen- Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. Teoksessa Salo, Olli-Pekka, Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (toim.) Kieli oppimisessa – language in learning. AFinLAn vuosikirja 2007/n:o 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 157 – 179.

Pynnönen, J. 2012. Toll, weil ich Deutsch lernen durfte" : Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell

Richards, J. & Rodgers, T. 2001. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge university

Ringbom, H. 2007. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa Teoksessa Salo, Olli-Pekka, Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (toim.) *Kieli oppimisessa – language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007/n:o 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183 – 196.

Rosen, N. & Sasser, L. 1997. Sheltered english: modifying content delivery for second language learners. Teoksessa Marguerite Ann Snow & Donna M. Brinton (toim.) *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*. White Plains: Longman, 35 – 45.

Räsänen, A. 1994. Language learning and bilingual education: Theoretical considerations & practical experiences. Teoksessa Anne Räsänen & David Marsh (toim.) *Content instruction through a foreign language. A Report on the 1992–1993 TCE programme*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 9 – 31.

Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen – Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73 – 102.

Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus

Seppälä, L. 1996. Kaksikielinen opetus alkuopetuksessa. Teoksessa Heini-Marja Järvinen (toim.) *Opitaan englanniksi. Seurantatiedonraportti englanninkielisestä sisälönopetuksesta Turun normaalikoulussa 1992 – 1995*. Turun yliopisto: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B:56, 18 – 29.

Sjöholm, K. 1999. Education in a second or foreign language: An overview. Teoksessa Kaj Sjöholm & Mikaela Björklund (toim.) Content and language integrated learning. Teachers' and teacher educators' experiences of english medium teaching. Vasa: Åbo Akademi University, Publications from the faculty of education no 4, 15 – 38.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia.

Takala, S. 1994. Developing language teaching in Finland: Where does content-based language teaching fit? Teoksessa Anne Räsänen & David Marsh (toim.) Content instruction through a foreign language. A Report on the 1992–1993 TCE programme. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 73 – 83.

Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä oy

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vesterbacka, S. 1991. Kielen omaksuminen kielikylpykoulussa. Teoksessa Christer Laurén (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991, Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 64 – 77.

Williams, L. 1998. Young EFL readers and their books: learning to read in English immersion programmes. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Yin, R.K. 1994. Case study research. Design and methods. Newbury Park (CA): Sage.

Liite 1 Tutkimuslupa-anomus

Jenny Metsävainio

ANOMUS

21.1.2013

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olen Jenny Metsävainio ja opiskelen Lapin Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa opettajan koulutuslaitoksella, pääaineenani kasvatustiede ja luokanopettajakoulutus. Teen pro gradu- työtä lukuvuonna 2012 – 2013.

Pro gradu- työni tarkoituksena on selvittää kielisuihkuopetuksen menetelmää. Tutkimuksen tehtävä on tutkia miten vieraskielistä opetusta toteutetaan alkuopetuksessa 2. vuosiluokalla. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, millaisia työtapoja luokassa käytetään vieraankielenopetuksessa ja millä tavoin opettaja tuo vieraan kielen esille oppilaille.

Tutkimuksen kohteena on perusopetuksen, luokkien 1-2 opettaja, joka toteuttaa opetuksessaan kielisuihkumenetelmää ja vieraskielinen opetus toteutetaan englanniksi. Tutkimuksen aineiston keruu suoritetaan opettajaa havainnoimalla ja videoimalla sekä haastattelemalla.

Pro gradu- työtäni ohjaa kasvatustieteen professori Anneli Lauriala, Lapin Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnasta.

Pyydän lupaa haastattelujen, videoinnin, valokuvien ja havaintojen käyttämiseen pro gradu-työni tutkimuksen toteuttamisessa lukuvuonna 2012 – 2013. Kaikki kerätty materiaali tuhoetaan pro gradu- työn hyväksymisen jälkeen.

Liite 2 Haastattelurunko

- Opettajan tausta: aikaisemmat opinnot, menetelmän aloitus
- Kielisuihkumenetelmän opetusjärjestelyt: oppiaineet, materiaalit, vieraan kielen määrä
- Kielisuihkumenetelmän työtapoja: kielen käyttö luokassa, rutiinit
- Menetelmän vahvuudet ja heikkoudet