



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

LYDMAN, MIA

VIERAAN KIELEN OPETTAJAN OPETUSTAVAT SUOMENKIELISEN OPPILAAN  
OPETTAMISESSA

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2015



|   |                               |                              |           |
|---|-------------------------------|------------------------------|-----------|
| Luokanopettajakoulutus  |                               | Tekijä<br><b>Lydman, Mia</b> |           |
| Työn nimi<br>VIERAAN KIELEN OPETTAJAN OPETUSTAVAT SUOMENKIELISEN OPPILAAN OPETTAMISESSA   |                               |                              |           |
| Pääaine   | Työn laji                     | Aika                         | Sivumäärä |
| Kasvatustiede   | (KM) Pro gradu -<br>tutkielma | Kesäkuu 2015                 | 73 + 11   |
| <p>Tutkimukseni päätavoite on saada selville vieraskielisessä opetuksessa käytettäviä opetustapoja. Lisäksi tutkimus selvittää millaisia opetusstrategioita opettaja käyttää erilaisten oppilaiden/tilanteiden kohdalla sekä millainen on onnistunut/opettava opetustilanne opettajan mukaan vieraskielisessä opetuksessa</p> <p>Vieraskielinen opetus on yksi kielikylpyperiaatteen mukaan annettava kielenopetusmuoto. Vieraskielisessä opetuksessa käytetty CLIL-termi tulee englannin kielen sanoista Content and Language Integrated Learning. Kuten nimestä voidaan päätellä, opetusmuodossa yhdistyy sisältö ja kieli, täten opettaja on sekä sisällön että kielen asiantuntija. Vieraskielistä opetusta voidaan koulusta riippuen antaa varhaisen täydellisen kielenoppimisen periaatteella, jolloin kielenoppiminen alkaa viimeistään esiopetusikäisenä. Myöhäisen kaksikielisyuden omaksumisen oppilas aloittaa alakoulun aikana.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia tutkii ihmisen käsityksiä ja ymmärryksen muodostumista henkilön oman elämäntodellisuuden kautta. Kohdejoukkona ovat kaksi vieraskielisen opetuksen opettajaa sekä heidän opettamansa luokat. Tutkimusjoukon ollessa pieni voi tutkimusta kutsua myös tapaustutkimukseksi. Aineistokeruumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua ja havainnointia. Aineiston olen analysoinut käyttämällä tutkimusraporttimallia, jossa tutkimustulokset, omat tulokset, teoria ja pohdinta vuorottelevat keskenään.</p> <p>Tutkimustuloksissa käy ilmi opettajien käyttävän paljon eri opetustapoja, joilla he saavat aktivoitua oppilaita opetukseen mukaan. Näistä on esimerkkeinä pari- ja ryhmätyöt sekä erityyppiset opetuskeskustelut oppilaan ja opettajan välillä. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat käyttävät ymmärtämisen tukena muun muassa toistamista, eleitä, ilmeitä, visuaalistamista ja konkreettisten opetusvälineitten käyttämistä. Onnistunut/opettava opetustilanne on tutkimustulosten mukaan silloin, kun oppilas on innostunut ja motivoitunut oppimaan uutta asiaa vieraalla kielellä. Opetukseen on lisäksi käytetty monia eri välineitä sekä metodeita huomioiden eri oppijat.</p> <p>Tutkimuksessani käytän luotettavuuden tilalla uskottavuus termiä, joka soveltuu käytettäväksi juuri laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimukseni uskottavuus on hyvä, koska kohdejoukko on pieni, kaksi opettajaa. Kohdejoukon pienuus vaikuttaa heikentävästi tutkimuksen yleistettävyyteen. Tutkimustulokset antavat työkaluja varsinkin uusille vieraan kielenopettajille.</p> |                               |                              |           |
| Asiasanat CLIL, kaksikielisyys, monikielisyys, vieraskielinen opetus,   |                               |                              |           |



## SISÄLLYS

|   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO .....  | 1  |
| 2 | KAKSI- JA MONIKIELISYYS .....                                       | 4  |
|   | 2.1 Kaksikielisyden määrittelemine.....                             | 5  |
|   | 2.2 Varhainen ja myöhäinen kaksikielisyys.....                      | 6  |
|   | 2.3 Toisen kielen omaksumisesta ja oppimisesta .....                | 8  |
|   | 2.4 Toisen kielen omaksumisteoriat .....                            | 10 |
| 3 | MITÄ ON VIERASKIELINEN OPETUS?.....                                 | 12 |
|   | 3.1 CLIL-opettajan ominaisuuksia.....                               | 14 |
|   | 3.2 Opetussuunnitelmien määrittelyä.....                            | 15 |
|   | 3.3 Kielen ja sisällön yhdistäminen .....                           | 17 |
|   | 3.4 Vieraskielisen opetuksen tutkimuksia ja kartoituksia.....       | 19 |
|   | 3.5 Kokkolan malli.....   | 24 |
|   | 3.6 Vaasan malli.....   | 24 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....  | 26 |
|   | 4.1 Tutkimuskysymykset .....  | 26 |
|   | 4.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja fenomenografia..... | 27 |
|   | 4.3 Teemahaastattelu ja havainnointi aineistokeruumenetelmänä.....  | 30 |
|   | 4.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta.....                           | 35 |
|   | 4.5 Aineiston analysoiminen.....                                    | 36 |
|   | 4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....                                   | 38 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET .....  | 41 |
|   | 5.1 Opettajien koulutus, työkokemus ja kielitaito .....             | 41 |
|   | 5.2 Luokkien taustatiedot.....                                      | 42 |
|   | 5.3 Käytettävät opetusmateriaalit.....                              | 43 |
|   | 5.4 Käytettävät opetustavat.....                                    | 45 |
|   | 5.4.1 Haastattelun analyysi.....                                    | 45 |
|   | 5.4.2 Havainnoinnin analyysi .....                                  | 59 |
|   | 5.4 Tulosten yhteenveto .....                                       | 63 |

|   |               |    |
|---|---------------|----|
| 6 | POHDINTA..... | 66 |
|   | Lähteet ..... | 70 |

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen integroiminen eri oppiaineiden sisältöjen opetukseen on tehokkaampi tapa oppia kieltä kuin perinteinen kielenopetusmenetelmä, jossa kieli opitaan erillisenä oppiaineena (Laitinen, 2008, s. 38). Kun itse on aikoinaan, 1980-90-luvuilla, taistellut kielenoppimisen kanssa perinteisellä kielenopetusmenetelmällä, voi vain ihailla minkälaiset mahdollisuudet tämän päivän oppilaille kielenoppimiseen ovat.

Yksi syy hakeutumisessani kielikylpyopettajan koulutukseen oli juuri kiinnostus kielenoppimiseen. Opintokokonaisuudet kielikylvystä ja monikielisydestä ovat olleet niin mielenkiintoisia, että kandidaatin tutkielmani ja pro gradu –tutkielmani liittyvät kieleen.

Kielikylpyopetusta on maassamme tutkittu enemmän kuin vieraskielistä opetusta. Kuitenkin vieraskielisen opetuksen suosio on tällä hetkellä suuri ja sen tutkimukseen onkin 2000-luvulla herätty (Seikkula-Leino, 2002, 2004, Jäppinen 2002, 2003, 2004, 2006). Toki näiden kahden opetusmuodon välillä ei ole niin suurta eroa, mutta kuitenkin tietyt ominaispiirteet saattavat erota ja täten on tarpeellista tehdä tutkimusta myös vieraskielisestä opetuksesta. Kielikylpy-termiä yleensä käytetään silloin kuin opetusta annetaan vähemmistökielellä oppilaille, joiden äidinkieli on enemmistökieli. Toisin sanoen ruotsiksi annettava kielikylpyopetus suomenkielisille oppilaille on juuri tämän periaatteen täyttävä.

Tulen gradussani tutkimaan vieraskielistä opetusta (englanniksi annettava opetus) ja siinä keskittyen opettajan opettamistyyliin sekä informaation kulkemista oppilaille ja informaation ymmärtämistä, jotta oppilas tietää, mitä hänen täytyy tehdä oppitunnilla. Haluan gradussani saada selville miten opettaja saa oppilaan ymmärtämään opetuksen, kun se annetaan vieraalla kielellä. Millaisia opetustapoja opettaja opetuksessaan käyttää sekä millaisia ovat hänen opetusstrategiansa erilaisten oppilaiden/tilanteiden kohdalla? Millainen on onnistunut/opettava opetustilanne vieraskielisessä opetuksessa? Näitä kysymyksiä lähdin selvittämään opettajien haastatteluiden ja havainnoin avulla vieraskielisen opetuksen tunneilla.

Vaikka graduni liittyy pääosin vieraskieliseen opetukseen tulen peilaamaan sitä kielikylvyn kautta monessa vaiheessa. Vieraskielisellä opetuksella ja kielikylvyllä yhteisenä tekijänä on, että opetuskielenä on oppilaalle vieras kieli. Molemmissa opetusmenetelmissä käytetään opetuksessa paljon keskusteluita, pari- ja ryhmätöitä, pistetyöskentelyä sekä muita oppilaita aktivoivia opetustapoja. Kulttuuri on myös tärkeässä roolissa opetuksessa. Kun opetuskielenä on englanti, on kulttuuri tuotava esille esimerkiksi eri teemapäivin, koska englantilainen kulttuuri ei tule esiin Suomen oloissa. Autenttisen opetusmateriaalin käyttäminen ja löytäminen on haastavampaa kuin kielikylvyssä, koska englannin kielinen oppimateriaali on usein tehty käytettäväksi nuoremmille oppilaille. Toinen eroavaisuus ja haaste kotimaisten kielten kielikylpyyn verrattuna vieraskielisessä opetuksessa on saada opetuskielisiä vierailijoita, jotta oppilaat saisivat myös muitakin kielellisiä esimerkkejä kuin oma opettaja.

Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyn vieraskieliseen opetukseen ja siinä paljon käytettyyn termiin CLIL, Content and Language Integrated Learning. Otan esiin opetussuunnitelmanperusteissa 2004 mainitut kohdat vieraskieliseen opetukseen ja kuinka termit ovat muuttuneet uusimmassa (2014) opetussuunnitelmassa. Aikaisempien tutkimusten, Seikkula-Leino (2002) sekä Jäppinen (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), ja kartoitusten, Lehti, Järvinen ja Suomela-Salmi (2006) sekä Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä (2012) avulla selvitän vieraskielisen opetuksen tilannetta. Esittelen kaksi eri mallia vieraskielisestä opetuksesta lähinnä alakoulun puolelta. Mallit ovat molemmat Pohjanmaalta, Kokkolasta ja Vaasasta. Kaksi- ja monikielisyys liittyy läheisesti vieraskieliseen opetukseen. Avaan näitä käsitteitä pohjautuen Skutnabb-Kankaan (1981) sekä Bakerin (2011) teorioihin.

Empiirisessä osiossa selvitän opettajien käyttämiä opetustapoja vieraskielisessä opetuksessa. Se mikä toimii normaalissa yleisopetuksen luokassa ei päde vieraskielisen opetuksen kontekstiin, koska siinä on otettava huomioon kieli ja sisältö. Opettajalla on tavallaan kaksi roolia, kun hän opettaa sekä kieltä että oppiaineen sisältöä. Olen kiinnostunut tietämään miten opettaja toimii tilanteissa kun hän huomaa ettei oppilas ymmärrä hänen antamaansa informaatiota.



Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa on fenomenografinen ote. Aineistokeruumenetelmänä tutkimuksessani ovat havainnointi ja teemahaastattelu. Tutkimuksessani on mukana kaksi vieraskielisen opetuksen opettajaa. Kun kohdejoukko on näin pieni voidaan tutkimustani kutsua myös tapaustutkimukseksi. Aineiston analyysissä käytän tutkimusraporttimallia, jossa tutkimustulokset, omat tulokset, teoria ja pohdinta vuorottelevat keskenään.

## 2 KAKSI- JA MONIKIELISYYS

Kaksikielisyys on käsitteenä niin laaja, että on vaikeaa sanoa pelkästään yhtä määritelmää sille. Skutnabb-Kangas (1981, s. 83) onkin todennut, että kaksikielisuuden määritelmiä on yhtä monta kuin on sen alan tutkijoitakin. Jokainen tutkija määrittelee käsitteen niin, että se sopii parhaiten hänen tutkimukseensa.

Mielestäni kaksikielinen henkilö on sellainen henkilö, joka äidinkieltensä lisäksi ymmärtää ja tulee ymmärretyksi vieraalla kielellä. Alkuun hän käyttää vierasta kieltä vähemmän, mutta osaamisen kartuttua hänen kielellinen osaamisensa paranee ja täten hän rohkaistuu puhumaan vierasta kieltä enemmän eikä pelkää vaikka välillä sanat ovat ”kadoksissa”. Tutkimuksessani mukana olevat luokat oppilaineen voidaan tämän määritelmän mukaan sanoa olevan kaksikielisiä.

Monikielisuuden määrittelemisen on yhtä haastavaa kuin kaksikielisuuden määrittelemisen. Skutnabb-Kangas (1981) on jakanut monikielisuuden määritelmän neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat alkuperä, kompetenssi, toiminta ja asenne. Alkuperällä Skutnabb-Kangas tarkoittaa sellaista henkilöä, joka on oppinut kaksi tai useamman kielen syntyperäiseltä puhujalta perheen piirissä. Kompetenssi määrittelee kuinka hyvin henkilö hallitsee kieltä niin, että voi tuottaa merkityksellisiä lauseita kahdella tai useammalla kielellä. Toimintakriteeri määrittelee sen miten puhuja käyttää kieltä omassa arkipäivässään, kuinka hän käyttää kieltä omien toiveidensa mukaan ja ympäristön vaatimusten mukaan. Viimeisellä kriteerillä asenteella on oikeastaan kaksi merkitystä, se kuinka henkilö itse tuntee itsensä monikieliseksi ja toisaalta se kuinka hänet muiden keskuudessa mielletään monikieliseksi.

Tulen käsittelemään kielenomaksumista kahden eri teorian mukaan, Krashenin ja Cumminsin. Krashenin toisen kielen omaksumisteoria on yksi merkittävimpiä kielenomaksumisteorioita ja sen vuoksi valitsin tämän teorian mukaan tutkimukseeni. Krashen painottaa ymmärtämistä kielenomaksumisessa ja ymmärtäminen on keskeisenä kysymyksenä tutkimukseeni. Cumminsin BICS-teoria (input), sosiaalinen kielitaito,

voidaan yhdistää tutkimuksessani oppilaan kielen ymmärtämiseen ja tämä liittyy opettajan käyttämään opetustapaan.

## 2.1 Kaksikielisyys määrittelemisen

Kaksikielisyys on aikaisemmin liitetty ja liitettiin vielä pitkälle 1900-luvulla köyhyyteen, voimattomuuteen sekä alhaiseen asemaan yhteiskunnassa kaikkialla maailmassa. Nykyisin kaksikielisiä kohtaan ollaan suopeampia, vaikkakin jossain kohdissa on parantamisen varaa. (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 69-71.) Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että kaksikielisyys tai jopa monikielisyys on vain rikkaus ihmisen elämässä.

Hassisen (2002, s. 21) mukaan kaksikielisyys ei ole staattinen tila vaan dynaaminen prosessi, joka muuttuu elämäntilanteen mukaan, sopeutuu ympäristöön ja yksilön tarpeisiin. Kieli kehittyy koko ajan eikä kielen taso ole koskaan lopullinen. Skutnabb-Kankaan (1981, s. 69-71) mielestä tärkeintä on, että henkilö pystyy ilmaisemaan itseään kahdella kielellä sekä tulee ymmärretyksi omien tarpeittensa mukaan.

Kaksikielisyys määrittäminen on varmaan ikuisuus kysymys tarvitaanko sitä vai ei. Määrittämiseen on kuitenkin hyvät syyt, koska ne tulokset ovat kriteereinä monille asioille. Yksi selkeä on tutkimuspäämäärä, josta voidaan johtaa erilaisia syitä ja päämääriä. Esimerkiksi onko henkilö tarpeeksi pätevä kaksikieliseksi, jotta hän voi toimia lääkärinä, tulkkina, kääntäjänä tai diplomaattina. (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 188.)

Skutnabb-Kangas (1988, s. 63) on määritellyt kaksikielisyyttä eri tieteenalojen mukaan ja minun tapauksessani kielitieteen osuus on kiinnostavin. Tässä osuudessa kieltä määritellään sen mukaan miten sitä pystytään hallitsemaan ottaen huomioon seuraavat seikat; taito, kompetenssi ja pätevyys. Skutnabb-Kangas jakaa kaksikielisyys kuuden eri pätevyyden mukaan. Pätevyydet heikkenevät pidemmälle mentäessä. Kaksikielinen on se joka *a.* hallitsee kaksi kieltä täydellisesti, *b.* hallitsee kaksi kieltä (vastaavan) syntyperäisen puhujan tavoin, *c.* hallitsee kaksi kieltä yhtä hyvin, *d.* pystyy tuottamaan täydellisiä mielekkäitä puhunnoksia toisella kielellä, *e.* tuntee ja hallitsee edes jonkin verran toisen

kielen kieliopillisia rakenteita, *f.* on joutunut kosketuksiin toisen kielen kanssa. On syytä kuitenkin huomioida, että varsinkin pätevyysmääritelmät ovat usein liian laajoja tai liian ankaria.

Bakerin (2011, s. 9) mukaan tietyt ryhmät kuten jotkut opettajat, hallintoviranomaiset ja poliitikot näkevät kaksikielisyyden kahtena yksikielisytenä yhdessä henkilössä. On kuitenkin muistettava, että kaksikielinen henkilö tyypillisesti käyttää kahta kieltään eri tilanteissa ja eri henkilöiden kanssa. Toinen kieli voi olla vahvempi tietyissä tilanteissa ja kielen sujuvuus riippuu myös siitä kuinka usein kieltä käytetään. Kun kaksikielisyyttä määritellään täytyy ottaa huomioon mihin tätä henkilöä verrataan, verrataanko häntä toiseen kaksikieliseen henkilöön vai äidinkielenään puhuvaan henkilöön. (Baker, 2011, s. 9-12.)

## **2.2 Varhainen ja myöhäinen kaksikielisuus**

Kaksikielisyyttä ovat tutkineet monet eri tutkijat jo monien vuosikymmenten ajan. Tulen käyttämään Colin Bakerin teorioita kaksikielisyyden kehittymisen määrittelyyn. Hänen teoriansa ovat mielestäni hyvin selkeitä jakoja lapsen iän mukaan ja kuinka hänen kielsensä alkavat kehittymään riippuen siitä mitä kieliä hänen perheessään ja lähiympäristössä puhutaan.

Baker (2011) jakaa lapsuuden varhaisen kaksikielisyyden tyypit simultaaniseen (simultaneous) ja peräkkäiseen (sequential) kaksikielisyteen. Simultaanisella kaksikielisyydellä hän tarkoittaa sitä, että lapsi on saanut kaksi kieltä heti syntymästään asti. Esimerkiksi vanhemmilla on eri äidinkielet ja molemmat puhuvat omaa äidinkieltään lapselle, äiti suomea ja isä ruotsia. Peräkkäisellä kaksikielisyydellä Baker tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi oppii toisen kielen päiväkodissa tai muussa lähiympäristössä. (Baker, 2011, s. 94.)

Syntymästään kaksikielisillä lapsilla on havaittu monia vahvuuksia kognitiivisella, kulttuurisella ja kommunikatiivisella puolella sekä heillä on paremmat mahdollisuudet

työllistyä. Lapsen täytyy jo pienestä pitäen erottaa kaksi kieltä toisistaan, jotta hänestä voi tulla simultaanisesti kaksikielinen. Hänen täytyy myös ”lokeroida” kaksi kieltä, jotta hän voi ymmärtää kieltä (input) sekä puhua kieltä (output). (Baker, 2011, s. 95.)

Vanhemmat päättävät perheessä mitä kieltä lapselleen puhuvat. Yksi käytetyimpiä menetelmiä kaksikielisissä perheissä on yksi vanhempi - yksi kieli. Tätä menetelmää käyttävät vanhemmat sopivat ennen lapsen syntymää mitä kieltä puhuvat lapselle. Jos molemmilla vanhemmilla on eri äidinkielet on heidän valintansa helppo, kun kumpikin voi puhua omaa äidinkieltään lapselle. Tätä menetelmää käytettäessä olisi vanhempien muistettava pitää kiinni yhdestä ja samasta kielestä jatkuvasti. Esimerkiksi jos äiti on aloittanut käyttämään suomea lapsen kanssa ja isä puhuu lapsen kanssa ruotsia niin äiti ei saisi puhua lapselle lainkaan ruotsia vaan vain suomea. Muita tapoja kielen käyttöön voi olla esimerkiksi että vanhemmat päättävät, että perheessä käytetään vain yhtä kieltä riippuen siitä mikä tuntuu vanhemmille vahvemmalta kieleltä. Varsinkin maahanmuuttajaperheissä voi käydä niin, että molemmat vanhemmat puhuvat lapsilleen eri vähemmistökieliä ja lapsi oppii valtakielen kodin ulkopuolella esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa. (Baker, 2011, s. 98.)

Bakerin mukaan on myös myöhäinen kaksikielisyyden kehittyminen, jolloin lapsi, nuori tai aikuinen on ensin omaksunut ensikielen ja aloittaa toisen kielen oppimisen (second language acquisition) vasta myöhemmässä vaiheessa. Tämä kielen oppiminen voi tapahtua virallisesti/formaalisti koulussa, kielikursseilla tai aikuiskoulutuksena tai epävirallisesti päiväkodissa tai kaksikielisessä ympäristössä. (Baker, 2011, s. 116.)

Syyt toisen kielen oppimiselle voi olla yhteiskunnalliset tai yksilölliset. Yhteiskunnallisesti ajateltuna on monia eri tahoja, jotka kilpailevat keskenään toisen kielen tärkeydestä työpaikoissa/ammateissa, jatkokoulutuksissa, informaatiokehityksessä sekä matkustamisessa. Yksilöllisesti ajateltuna kulttuuri on yksi syy opetella toista kieltä, samalla voi murtaa kansallisia rajoja sekä etnisiä ja kielellisiä stereotyyppioita. Kognitiivinen kehittyminen on tärkeä oppimisen osa-alue ja kielen oppimisessa tarvitaan kognitiivisia taitoja. Myös affektiiviset tekijät vaikuttavat kielenoppimiseen; sosiaalinen, tunteellinen ja moraalinen kehitys. Kun oppii uuden kielen itsetietoisuus ja itseluottamus kasvavat sekä sosiaaliset ja etniset arvot muuttuvat samalla ja useimmiten parempaan suuntaan. (Baker, 2011, s. 117-122.)

Ikä on yksi kiistellyimmistä aiheista toisen kielen omaksumiselle. Kysymys voisikin kuulua näin ”kumman ikäinen, 6- vai 14-vuotias, omaksuu helpoimmin toisen kielen?” Yksi väite on, että mitä varhaisemmassa iässä lapsi omaksuu toisen kielen sitä taitavammaksi kielen hallitsijaksi hän tulee. Nuoremmat lapset vaan ”imevät” kieltä itseensä, ei voi niinkään puhua opettamisesta vaan kielen omaksumisesta. Toinen väite on, että vanhemmat lapset ja aikuiset oppivat kieltä taitavammin ja nopeammin. Tämä on voitu osoittaa tutkimusten perusteella, että näin todella on ja tämä johtuu siitä, että vanhemmilla lapsilla ja aikuisilla on paremmat kognitiiviset taidot. (Baker, 2011, s. 124.)

Otan esiin varhaisen täydellisen kielikylvyn periaatteita, koska tutkimuskoulussani käytetään tätä periaatetta. Kielen opetus alkaa päivähoidossa tai esiopetuksessa ja tapahtuu kokonaan vieraalla kielellä. Äidinkieli tulee opetukseen mukaan ensimmäisellä luokalla, mutta lukemaan ja kirjoittamaan opetellaan vieraalla kielellä. Alakoulun edetessä kielikylpykielen määrä vähenee ja äidinkielellinen opetus kasvaa. Opettaja käyttää ainoastaan yhtä kieltä kommunikaatiotilanteissa ja tällöin kieli opitaan vuorovaikutuksessa. Varhaisen täydellisen kielikylvyn tavoitteena on toiminnallinen monikielisyys (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä, 2012, s. 20.)

### **2.3 Toisen kielen omaksumisesta ja oppimisesta**

Maailmassa on enemmän monikielisiä lapsia kuin yksikielisiä. Monikieliset lapset käyttävät kieltä eri tavoin riippuen kielestä ja asiayhteydestä tai tilanteesta. Salamehin (2012, s. 27) mukaan aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että monikielisyys kehittää paremmin toimeenpanevaa toimintaa. Näistä esimerkkinä voisi mainita yhteenkuuluvuuden taitoja kuten huomaavaisuus ja tietoisuus. Konkreettinen käytännön esimerkki voisi olla kielellisen eroavaisuuden huomioiminen yhdessä kielessä sekä eri kielten välillä. (Salameh, 2012, s. 27)

Monikielisyystutkimuksessa on todettu, että lapsen iällä on merkitystä kielenoppimisessa ja kielenomaksumisessa, jos lapsi on tekemisissä kahden tai useamman kielen kanssa ennen kolmen vuoden ikää voidaan McLaughlin mielestä lasta kutsutaan tällöin

simultaanisesti monikieliseksi. Kun taas lapsi joka oppii uuden kielen kolmen ikävuoden jälkeen kutsutaan peräkkäin (successivt) monikieliseksi. (McLaughlin, 1984).

Laurénin (2008) mukaan sillä miten ensikieli opitaan on merkitystä toisen kielen oppimiseen. On syytä tehdä ero kielen oppimiselle ja kielen omaksumiselle. Kielen oppiminen on enemmän formaalia opetusta muistuttavaa kielen oppimista kun taas kielen omaksumisessa painotetaan oppimisprosessin tiedostamatonta puolta. Laurén (2008) kiteyttää omaksumisen näihin sanoihin; kielitaito on saavutettu yksinkertaisesti niin, että se on elänyt ympärillämme, ja jo leikitoverimme sitä käyttivät. Hän on myös koonnut listan kielen omaksumisesta. Kieli omaksutaan

- mielekkään ja autenttisen vuorovaikutuksen kautta
- antamalla paljon virikkeitä
- niin, että opettaja käyttää vaan kielikylpykieltä
- painottamalla sisältöä
- asettamalla aluksi ymmärtäminen etusijalle
- sillä, että opettaja ymmärtää oppilaan ensikieltä
- käyttämällä eleitä, kehonkieltä
- aloittamalla lukeminen kielikylpykielellä
- suuntaamalla kieliopin opetus kommunikatiivisesti tärkeään ainekseen
- implisiittisillä korjauksilla
- kannustamalla oppilaan aloitteellisuutta. (Laurén, 2008, s. 60).

Laurenin (2008) kielen omaksuminen perustuu ensisijaisesti kielikylpymetodia käytettäessä. On kuitenkin huomattava, että vieraskielisessä opetuksessa käytetään aika paljon kielikylpymetodiin liittyviä periaatteita. Se mikä eroaa vieraskielisessä opetuksessa, kun opetuskielenä on englanti, on se ettei autenttista materiaalia ole saatavana läheskään

niin paljon kuin esimerkiksi ruotsin kielen kielikylpyopetuksessa. Englanti ei myöskään ole se kieli mitä oppilas voisi kuulla lähiympäristössä puhuttavan, joten hän saa kielimallin lähinnä vain koulussa ja oman opettajan puhumana.

## 2.4 Toisen kielen omaksumisteoriat

Krashenin (1987) toisen kielen omaksumisteoria ei ole tämän päivän tutkimustuloksia, mutta se on ollut yksi merkittävimmistä teorioista, jotka ovat vaikuttaneet myöhempiin kielenomaksumisteorioihin. Krashenin mukaan toisen kielen omaksumiseen kuuluvat ohjaaminen, toisen kielen erilaiset kokemukset ja omaksujan ikä. Paljon keskustelua herättänyt Krashenin input hypoteesi pitää sisällään seuraavat kohdat. Input hypoteesi liittyy kielen omaksumiseen, ei kielen oppimiseen. Toiseksi voidaan olla yhtä mieltä siitä, että me ymmärrämme kieltä hiukan enemmän kuin kielen sen hetkinen taso edellyttää. Tästä Krasher käyttää symbolia  $i+1$ . (Krasher, 1987, s. 20-21).

Krashenin teoriassa puhutaan myös monitori-hypoteesista, jonka mukaan omaksuminen tapahtuu vieraan kielen tiedostamattaan olevasta kieliaiineksesta. Monitori-hypoteesi voi tapahtua ennen kuin oppija puhuu tai kirjoittaa kyseistä kieltä. Monitori-hypoteesissa muodollisilla säännöillä on rajallinen rooli kielenomaksumisessa. Seuraavat kolme kohtaa täytyy täyttyä, jotta toinen kieli voi alkaa kehittymään. Ensimmäinen on aika, jota toisen kielen omaksuja tarvitsee paljon, jotta kieli kehittyy. Toisena kohtana on muoto, ei riitä että on tarpeeksi aikaa vaan toisen kielenomaksujan on kiinnitettävä huomiota myös kielen muotoon ja oikeakielisyyteen. Kolmantena on sääntöjen tietäminen, on muistettava ettei toisen kielenomaksuja voi hallita kaikkia sääntöjä heti vaan kieliopin omaksumiseen kuluu aikaa. (Krasher, 1987, s. 15-16.)

Affektiiviset tekijät ovat tärkeitä Krashenin input-teorian lisäksi. Krashenin mukaan oppijan on koettava kielenoppimistilanne positiivisena. Krashenin käsityksillä kielenoppimisesta, erityisesti hänen input-hypoteesillaan, on ollut vaikutusta siihen, että vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta pidetään yhtenä käytettävissä olevana keinona sujuvan kielitaidon hankkimiseksi (Meriläinen, 2008, s. 28).

Kritiikki, mitä Krashenin tutkimukselle on myöhemmin annettu on liittynyt siihen ettei pelkkä altistuminen runsaalle ymmärrettävälle kieliaiinekselle takaa sujuvan ja kielellisesti



tarkan suullisen ja kirjallisen tuottamisen taidon kehittymistä (Meriläinen, 2008, s. 28). Järvinen on väitöstutkimuksessaan ottanut kantaa input-hypoteesiin liittyen kielikylpyopetuksessa ilmenneisiin tuottamistaitojen puutteisiin. Täten tämä osa-alue on nykytutkimuksen kehittämiskohde. (Meriläinen, 2008, s. 28-29).

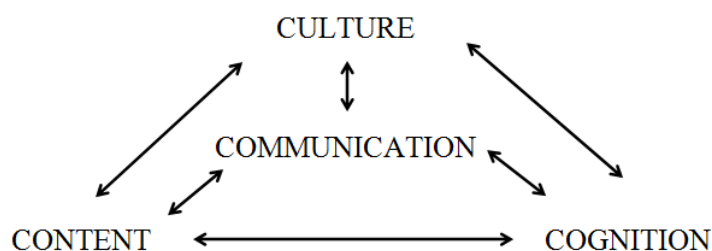
Cummins (2000) on tutkimuksissaan selvittänyt kahdella kielellä tapahtuvaa oppimista. Cumminsin mukaan ensimmäisenä saavutetaan vieraskieliseen peruskommunikaation liittyvät taidot, joista käytetään lyhennettä BICS, sosiaalinen kielitaito, Basic Interpersonal Communicative Skills. Kontekstissa, esimerkiksi kasvokkaisviestinnässä saatu tuki, auttaa kehittämään BICS-taitoja. BICS-taitoihin voidaan lukea kuunteleminen ja puhuminen, jotka varsinkin sellainen oppija, jolla on aikaisempaa kielitaustaa, oppii suhteellisen nopeasti.

Toisen teorian, CALP, kognitiivinen kompetenssi, Cognitive Academic Language Proficiency, kehittymiseen tarvitaan enemmän aikaa. Sen kehittyminen kestää useita vuosia. Seuraaviin asioihin on kiinnitettävä huomiota kehitettäessä CALP-taitoja. Kognitiivisuuteen liittyen Cummins painottaa, että ohjeiden ja opetuksen tulee olla riittävän haastavaa, jotta opiskelijat joutuvat käyttämään ajattelutoimintojaan monipuolisesti. Akateemisuuteen liittyen aivan kuten vieraskielisessä opetuksessa tapahtuikin, eri oppiaineiden sisältöjen opetus sisältyy kielen opettamisen yhteyteen. Kieleen liittyen oppijoita on rohkaistava suhtautumaan kriittisesti kielitaidon edistymiseen tarkastelemalla sitä useasta eri näkökulmasta, esimerkiksi kieliopilliset taidot, keskustelutaidot ja fonetiikka. Jotta nämä kaikki osa-alueet kehittyisivät mahdollisimman hyvin tulee oppijalle tarjota runsaasti tilaisuuksia tutustua ympäröivän ympäristön monenlaisiin kielenkäyttötapoihin ja käytäntöihin. (Cummins, 2000).

Cumminsin kielenomaksumisteoriat valitsin tutkimukseeni siitä syystä, siinä käsitellään juuri kielenoppijan/-omaksujan ymmärtämistä (BICS) kun hän saa kielellistä syötettä paljon ja hänen pitäisi ymmärtää ohjeet tästä syötteestä, jotta hän osaa toimia opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Kun kielenoppija/-omaksuja on edennyt kielen oppimisessa tulee vuoroon Cumminsin CALP-teoria, joka liittyy enemmän kognitiiviseen kykyyn, jota myös kielenoppija tarvitsee, jotta kieli voi kehittyä sujuvaksi. Huomio kiinnitetään tällöin jo kieliopillisiin taitoihin ja fonetiikkaan.

### 3 MITÄ ON VIERASKIELINEN OPETUS?

Vieraskielisellä opetuksella tarkoitetaan vieraan kielen käyttöä opetuskielenä. Englanti on selvästi suosituin vieras kieli, jolla vieraskielistä opetusta annetaan. Ydinajatuksena vieraskielisessä opetuksessa on, että opetuksella on samanaikaisesti sisällön ja kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita. Paljon käytetty termi vieraskielisessä opetuksessa on CLIL joka tulee englannin kielen sanoista Content and Language Integrated Learning. Nikula ja Järvinen (2013) kiteyttävät hyvin vieraskielisen opetuksen seuraavanlaisesti ”Vieraskielinen opetus, samalla tavalla kuin kielikylpyopetus, onkin nähty mielekkäänä väylänä osallistuvaan ja toiminnalliseen oppimiseen, jossa kielen asema siirtyy oppimisen kohteesta myös oppimisen välineeksi.” Vaikka vieraskielisellä opetuksella on yhteyksiä kielikylpyopetuksen kanssa, ei niitä voi täysin rinnastaa. On myös hyvä muistaa, ettei ole yhtä yhtenäistä vieraskielisen opetuksen mallia vaan vieraskielinen opetus vaihtelee kunnittain, kouluittain ja luokka-asteittain. (Nikula & Järvinen 2013, s. 144–147.) Jäppisen (2004) mukaan CLIL-opetus lisää kansainvälistymistä, kulttuurien välistä kommunikaatiota sekä auttaa oppijoita sopeutumaan paremmin erilaisiin sosiaalisiin toimintaympäristöihin. CLIL-opetuksen hyvinä puolina voidaan myös pitää sitä, että kielen oppiminen aikaistuu ja oppilaitoksia voidaan profiloida paremmin. (Jäppinen, 2004, s. 193-206.)



Kuvio 1 CLIL-pedagogiikan osa-alueet Zydiaksen mukaan (Pihko 2010, s.18)

Vieraskielistä opetusta on annettu Suomessa ammatillisen koulutuksen sektorilla jo 1980-

luvun loppupuolelta. Perusopetukseen vieraskielinen opetus tuli vuonna 1991 koululakien muutoksen myötä. Tämän päivän tarkkoja lukuja vieraskielisestä opetuksesta on vaikea sanoa, koska tilastointia ei tehdä systemaattisesti. (Nikula & Järvinen, 2013, s. 147.)

Vuonna 1996 tehdyn valtakunnallisen kyselykartoituksen mukaan vieraskielisestä opetuksesta silloisista ala-asteenluokista 3-8 % antoi vieraskielistä opetusta ainakin jossain määrin. Myös monella koululla oli suunnitelmissa aloittaa vieraskielinen opetus. Suurin osa kouluista antoi vieraskielistä opetusta vain osittain eikä esimerkiksi kielikylyn periaatteen mukaan, että suurin osa oppitunneista annetaan vieraalla kielellä. (Seikkula-Leino, 2002, s. 15.)

Kielikylyopetuksen kehittyminen ja tuleminen Suomeen 1980-luvun lopussa on vaikuttanut merkittävimmin vieraskieliseen opetuksen kehittymiseen Suomessa. Kanadasta lähtöisin ollut kielikylypymenetelmä tuli Suomeen Christer Laurénin tuomana. Kielikylyn periaatteita, jotka ovat tulleet myös vieraskieliseen opetukseen ovat muun muassa yksi kieli - yksi ihminen eli yksi opettaja voi opettaa vain yhdellä kielellä oppilasta sekä oppilaskeskeiset ja kommunikatiiviset opetusmenetelmät. (Seikkula-Leino, 2002, s. 13-28.)

Hyvin järjestetyssä vieraskielisessä opetuksessa otetaan Räsänen (1999) mukaan huomioon seuraavat kohdat

- opetusohjelma on rakennettu aineenoppimisen viitekehyksen
- opetuksella on kaksi tavoitetta: aineenhallinta ja kielitaidon kehittäminen
- oppimisessa käytetään autenttista oppimateriaalia
- oppijoiden kielitaidon tarpeet ja taitotasot otetaan huomioon opetustilanteessa
- tavoitekieltä opetetaan myös erillisenä oppiaineena. (Räsänen, 1999, s. 21-35.)

### 3.1 CLIL-opettajan ominaisuuksia

Vieraskielinen opetus tuo haasteita sekä oppilaille että opettajille. Oppilaille riittävät alkuun oma innostus ja motivaatio, mitkä auttavat kiperimmässäkin kohdissa jatkamaan. Opettajien haasteena on herätellä oppilaita havaitsemaan oppiaineille tyypillisiä kielenkäytön ja tiedon rakentamisen tapoja. Kartoitukset vieraskielisten opettajien keskuudessa ovat tuoneet esille yhden suuren haasteen, nimittäin kielitaidon kehittämisen. Varsinkin alakoulussa opettajat kokevat, että heillä pitäisi olla erinomainen opetuskielen kielitaito, koska heillä on vastuullinen asema pienten oppilaiden kielimalleina ja kieli-identiteetin kehittäjinä. Itse opetuksessa vieraskielinen opetus on useimmiten muuttunut vuorovaikutteisemmaksi oppilaskeskeisempien opetusmenetelmien käyttämisen vuoksi. Toki myös opettajajohtoisuutta käytetään vieraskielisessä opetuksessa ja varsinkin alakoulun alussa, kun oppilaiden kielitaito on vielä vaatimaton. Yleinen ongelma vieraskielisessä opetuksessa on sopivien oppimateriaalien puute. Vaikka englanninkielistä materiaalia olisikin tarjolla, niin se ei välttämättä sovellu sellaisenaan käytettäväksi, koska se ei vastaa Suomen/koulun opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajilla meneekin enemmän omaa työaikaan valmistellessaan oppitunteja vieraskielisille luokille. Opettajien kartoituksissa on käynyt ilmi, että opettajat toivovat enemmän yhteistyötä, resursseja sekä koulutusta. (Nikula & Järvinen 2013, 152–155.)

CLIL-opettaja on luokanopettaja, kielenopettaja tai aineenopettaja joka on erikoistunut opettamaan vieraalla kielellä useimmiten englanniksi. Opettaja on useimmiten suomenkielinen, joka on saanut koulutuksensa Suomessa. Opettaja voi myös olla kohdekielen syntyperäinen opettaja. Haasteena syntyperäisellä opettajalla on se, ettei hän välttämättä hallitse oppilaiden äidinkieltä. (Hartiala, 2000, s. 36-42.)

Niin kuin jo aiemmin kävi ilmi, on kielitaito yksi tärkeä osa CLIL-opettajan ammattitaitoa. Ei kuitenkaan riitä että opettaja osaa puhua vierasta kieltä, vaan hänen täytyy olla tasapainoinen myös kielen muillakin ilmaisualueilla kuten kuuntelemisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa sekä ajattelussa. Opettajan on myös hyvä tunnistaa opetuksessa käytettävän kielen erityisalueet kuten yleis- ja puhekieli, lasten-, nuorten- ja aikuisten kielet sekä murteet että slangi. Opettajalla täytyy olla myös halussa opetettavan kielen tyypilliset rakenteet ja ilmaisut sekä monipuolinen ja rikas sanavarasto. Luonnollisesti

myös vieraalla kielellä opetettavan aineen asiantuntemus täytyy olla opettajalla hallussa. CLIL-opettajalla on suuri osuus oppilaan motivoimisessa ja rohkaisussa kielen käyttämiseen. Pätevältä CLIL-opettajalta vaaditaan muitakin taitoja kuin vain kielitaitoa. Hänen on hallittava kulttuuri, opetusmenetelmät, sosiaalisuus sekä opetusteknologinen tietotaito. Pelkkä kulttuurin tunteminen ei riitä vaan CLIL-opettajan on kyettävä soveltamaan käytännön tietojaan opetus- ja kasvatustilanteissa. Jotta CLIL-opettaja voi täysipainoisesti opettaa vieraskielisessä opetuksessa on hänen oltava selvillä oppilaiden yksilöllisistä oppimis-, kehitymis- ja kypsyminenprosesseista opetuskielessä. Näiden taitojen hyödyntäminen käytännön tilanteissa tekee oppimisesta kokonaisvaltaista. (Jäppinen, 2004 s. 199-202.)

CLIL-opettajalta vaaditaan laajaa osaamista eri osa-alueilla, jotta vieraskielinen opetus olisi mahdollisimman kattavaa. Nämä vaatimukset asettavat opettajan ammattitaidolle jatkuvan kehittämistarpeen. Vaikka kehittämistarvetta on, sen saaminen opettajille onkin sitten aivan eri asia. Jäppisen (2004) mukaan CLIL-opettaja on jatkuvasti kehittyvä asiantuntija, jolla on kyky ja ymmärrys pohtia omaa toimintaansa. Hartialan (2000) tutkimusten mukaan CLIL-opettajat ovat hyvin motivoituneita oman ammattitaitonsa kehittämiseen ja tietävät minkälaista koulutusta he tarvitsevat. He haluaisivatkin olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa koulutusta, jotta siitä saataisiin mahdollisimman kattava ja koulutukset olisivat sellaisia mitä CLIL-opettajat tarvitsevat ja tällöin koulutuksella olisi mahdollisimman suuri hyöty ja käytännön vaikutus. (Jäppinen, 2004, s. 193-206.)

### **3.2 Opetussuunnitelmien määrittelyä**

Vieraskielinen opetus sai ensimmäiset valtakunnalliset tavoitteet vuoden 2004 opetussuunnitelmaan. Tätä voidaan pitää virallisena osoituksena siitä, että vieraskielinen opetus vakiinnutti paikkansa suomalaisessa perusopetuksessa. (Pihko, 2010, s. 15.)

Perusopetuslaissa opetuskielestä sanotaan seuraavaa: ”Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan

mahdollisuuksia seurata opetusta.” (Finlex 628/1998.) Opetussuunnitelman 2004 mukaan ”Eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa”. Opetuksen järjestäjälle on annettu lupa päättää opetuksen nimestä eli käytetäänkö vieraskielinen opetus vai kielikylpyopetus (kotimaisten kielten kielikylpy) termiä. Opetussuunnitelmassa määritellään, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus annetaan koulun opetuskielellä. Muista oppiaineista on myös määritelty, että oppilaan pitää saavuttaa sekä koulun opetuskielessä että vieraassa kielessä sellainen kielitaito, että oppiaineiden tavoitteet tulee saavutetuksi. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen järjestäjä saa päättää millä kielellä lukemaan ja kirjoittamaan opetus tapahtuu. Äidinkielen osalta opetussuunnitelmassa on määritelty ne osa-alueet, joita oppilaan pitää saada riittävästi koulun opetuskielellä. Näitä ovat muun muassa seuraavat osa-alueet: vuorovaikutustaidot, lukeminen ja kirjoittaminen, tekstinymmärtäminen, suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin, tiedonhankintataidot sekä kielen tehtävät ja rakenne. Arvioinnissa painotetaan äidinkielen kehittymisen seuraamista koko perusopetuksen ajan. Vielä alakoulun puolella oppilasta ei tarvitse arvioida ”hyvän osaamisen kuvauksia” noudattaen, mutta päättöarvioinnin tulee perustua arvosanan 8 kriteereihin. Muut oppiaineet arvioidaan noudattaen perusopetuksen yleisiä arviointiperusteita. (Opetushallitus 2004.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei enää käytetä termiä vieraskielinen opetus. Uudessa opetussuunnitelmassa käytetään nimitystä *muu laajamittainen kaksikielinen opetus*. Muu laajamittainen kaksikielinen opetus määritellään seuraavasti ” Muussa laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa käytetään koulun opetuskielen lisäksi yhtä tai useampaa muuta kieltä. Muusta opetuksessa käytetystä kielestä käytetään tässä nimitystä *kohdekieli*. Laajamittaisella kaksikielisellä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa vähintään 25 % perusopetuksen koko oppimäärän opetuksesta järjestetään kohdekielellä. Osuus lasketaan koko tuntimäärästä niillä vuosiluokilla, joilla laajamittaista kaksikielistä opetusta toteutetaan. Laajamittainen kaksikielinen opetus voi alkaa jo esiopetuksessa ja kestää koko perusopetuksen ajan tai vain osan siitä.” 2014 vuoden opetussuunnitelmassa painotetaan opetuskielen valinnan tärkeyttä, mitkä oppiaineet olisi mielekästä opettaa kohdekielellä. Painotetaan myös miettimään, mitkä oppiaineet olisi syytä opettaa suomeksi/ruotsiksi, jotta oppilas saa hyvät toimintavalmiudet suomalaisessa yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon myös jatko-

opiskelut seuraavanlaisesti ” Kaksikielinen opetus tulee järjestää niin, että kaikki oppilaat voivat saavuttaa perusopetuksen aikana jatko-opintokelpoisuuden toisen asteen opetukseen”. (Opetushallitus 2014.)

### **3.3 Kielen ja sisällön yhdistäminen**

Seikkula-Leino (2002, s. 40-43) on kerännyt yhteen vieraskielisen opetuksen etuja ja haittoja. Eduiksi ovat valikoituneet kielenopetus, ajattelutaidot, pedagogiset menetelmät ja kansainvälistyminen. Etuna kielenopetuksessa on, että oppilas saa ikään kuin lisätunteja vieraan kielen opiskeluun sekä oppilas on motivoituneempi ja rohkeampi kielenkäyttäjäksi. Ajattelutaidot kehittyvät kielen ja sisällön samanaikaisopetuksessa. Oppilaskeskeiset opetustavat, tietoisuus eri oppimistyyleistä ja opetuksen integrointi ovat tulleet vieraskielisen opetuksen myötä paremmin opettajien tietoisuuteen. Vieraskielisen opetuksen ongelma-alueita ovat muun muassa käsitteiden omaksuminen, materiaalipula ja työläisyys sekä opettajankoulutus. Käsitteiden omaksumisessa voi olla ongelmia ymmärtää niitä vieraalla kielellä, kun jossain tapauksissa se voi olla hankalaa myös äidinkielellä. Vieraskielisen opetuksen ongelmana on myös materiaalipula, vaikka valmista englanninkielistä materiaalia löytyisi, ei se välttämättä sovellu meidän opetussuunnitelmaamme tai soveltuessaan kielen vaikeustaso voi olla liian vaikeaa kyseiselle vuosiluokalle. Tästä aiheutuu opettajille työn työläisyys, koska opettajat joutuvat tekemään omaa materiaalia suhteellisen paljon ainakin ensimmäisinä työvuosinaan. Opettajankoulutus on ollut myös haasteen edessä vieraskielisen opetuksen suhteen, että opettajat saavat oikean pätevyyden, koska on huomattu ettei pelkkä kielen ja sisällön tuntemus riitä, vaan tarvitaan myös tiettyjä pedagogisia taitoja opetuksen tueksi. Tällä hetkellä opettajankoulutus on paremmassa tilanteessa kuin 1990-luvulla. Esimerkiksi Jyväskylässä luokanopettaja voi sisällyttää opiskeluihinsa Juliet-ohjelman, jolla hän saa pätevyyden nimenomaan vieraskieliseen opettamiseen alakoulussa. (Jyväskylän yliopisto 2015; Seikkula-Leino, 2002, s. 40-43.)

Vieraskielisessä opetuksessa opettajan sanattomalla viestinnällä on varsinkin alkuvaiheessa suuri merkitys, koska oppilas ei ymmärrä kaikkea sanottua. Jokainen meistä kuitenkin viestittää aina jotakin myös kropallaan mihin kuuluu eleet, ilmeet ja katse. Myös äänenpainolla ja –vaihtelulla on merkitystä ymmärtämisessä. Enäkosken (1990) mukaan sanaton viestintä on pääosin tiedostamatonta, se on alitajuntamme ja tunteidemme kieli ja aina oikeassa. (Enäkoski, 1990).

Meillä jokaisella on omia useinkin tiedostamattomia eleitä, mitkä keskustelukumppanimme yleensä huomaavat paremmin kuin me itse. Eleet liittyvät tiivistä puheeseen ja paljastavat myös sellaista mitä emme sano ääneen. On kansainvälisesti käytettyjä eleitä, mutta myös kulttuuri vaikuttaa niihin ja onkin muistettava, että sama ele voi tarkoittaa aivan eri asiaa eri maissa. (Suomela, Alanen & Mäntylä, 2006, s. 99-119.)

Katseella on yhteys ajatuksen kulkuun. Katseella kerromme olemmeko kiinnostuneita kuulemastamme asiasta/tilanteesta. Se voi myös kertoa pystymmekö sisäistämään lisäinformaatiota. Oman puheen painottaminen ja kommentoiminen on mahdollista katseen avulla. Keskustelu yhteyden ylläpitäminen onnistuu katseen avulla. On kohteliasta katsoa toista silmiin ainakin tietyin väliajoin, jollei sitä halua ylläpitää jatkuvasti. (Suomela ja muut, 2006, s. 99-119.)

Varmasti paljastavin sanattoman viestinnän muoto on ilmeet. Jos haluamme painottaa sanomaamme, peittää tunteitamme tai ajatuksiamme käytämme erilaisia ilmeitä. Kaikkia eri ilmeitä on mahdotonta tulkita, mutta tiettyjä niin sanottuja perusilmeitä on pystytty tutkimuksissa rajamaan. Näitä ovat mielihyvä, suru, viha, inho, hämmästyminen ja pelko. On myös hyvä muistaa, ettei kaikkien ihmisten samankaltaiset ilmeet tarkoita samaa vaan voivat vaihdella, koska olemmekin kaikki omia persoonia. (Suomela ja muut, 2006, s. 99-119.)

Jäppisen CLIL-periaatteissa (ks. Liite 1) tulee hyvin esiin miten opettaja tarjoaa monipuolisia sisältöön liittyviä opetustapoja. Opettaja antaa oikean kielellisen esimerkin, mutta muotoon ei keskitytä niin paljon vaan enemmän on paino sisällön ja kielen yhdistämisellä ja siinä, että oppilas ymmärtää opetuksen. Myös ikätason (peer-peer) aktiviteetit tulevat esiin Jäppisen periaatteissa. Oppilasta kannustetaan kysymysmuodoilla vastaamaan pidemmällä lauseilla.



### 3.4 Vieraskielisen opetuksen tutkimuksia ja kartoituksia

Jaana Seikkula-Leino (2002) on tutkinut vieraskielisen opetuksen oppilaita kuinka he oppivat vieraskielisessä opetuksessa verrattuna suomenkieliseen opetukseen. Seikkula-Leinon painopiste tutkimuksessa oli miten oppilaat oppivat kykyihinsä verrattuna ja millaisia olivat oppimisen affektiiviset tekijät kuten itsetunto ja motivaatio. Seikkula-Leinon (2004) mielestä opetuksen onnistuminen riippuu siitä, missä määrin oppilaiden yksilöllisyys voidaan ottaa huomioon. Kaikkien oppilaiden, niin heikkojen kuin lahjakkaidenkin, tulee saada kykyjään vastaavaa opetusta. (Seikkula-Leino, 2004, s. 207–208.)

Tutkimuksessaan Seikkula-Leino (2002, s. 29-37) jakoi oppilaat alisuoriutujiin, kykyjensä mukaan suoriutujiin sekä ylisuoriutujiin. Vertailukohteena hänellä oli suomenkielisessä opetuksessa opiskelevia samanikäisiä oppilaita. Tutkimustuloksissa Seikkula-Leino huomasi, että vieraskielisessä opetuksessa olevat oppilaat olivat suurin piirtein samaa luokkaa kuin suomenkielisessä perusopetuksessa olevat oppilaat. Erona voitaisiin mainita ettei vieraskielisessä opetuksessa ollut yhtä paljon ylisuoriutujia kuin suomenkielisessä opetuksessa (vieraskielinen opetus ylisuoriutujia 8,6%, suomenkielinen opetus ylisuoriutujia 21,8%). Myös alisuoriutujia löytyi kummassakin opetusmuodossa, joten johtopäätöksenä voidaan sanoa, että osalla oppilaista opiskelu sujuu heikosti opetusmuodosta riippumatta. Ei siis voida sanoa, että oppilaat menestyivät huonosti vain sen takia, että saivat opetuksen vieraalla kielellä, vaan oppimiseen vaikuttivat muut tekijät. (Seikkula-Leino, 2004, s. 209–213.)

Tutkimuksen mukaan affektiivisissa tekijöissä, kuten itsearvioinneissa, vieraskielisessä opetuksessa olevat oppilaat kokivat enemmän kriittisyyttä itseään kohtaan. Myös kieliminäkuva oli vieraalla kielellä opiskelevien oppilaiden keskuudessa heikko. Seikkula-Leinon (2002) tutkimustuloksessa vieraalla kielellä opiskelevat oppilaat kokivat, että he ymmärsivät, lukivat, kirjoittivat ja puhuivat vierasta kieltä suomen kielellä opiskeleviin oppilaisiin verrattuna paljon heikommin. Lopullisissa tuloksissa Seikkula-Leino toteaa, että vieraalla kielellä opiskelevat oppilaat olivat jokseenkin suomen kielellä opiskelevia

oppilaita motivoituneempia vieraan kielen opiskeluun ja sen käyttämiseen. (Seikkula-Leino, 2004, s. 213–215.)

Päätelmissään oppimisesta vieraskielisessä opetuksessa Seikkula-Leino toteaa, että jokaisella oppilaalla on hyvät mahdollisuudet oppia vieraskielisessä opetuksessa kun muistetaan ottaa huomioon oppilaan kykytaso. On selvää, että vieraskielinen opetus on vaativampaa ja haastavampaa vieraan kielen ja sisällön integroinnin mukanaan tuomine haasteineen. Jotta vieraskielisessä opetuksessa opiskelevan oppilaan affektiivinen latautuneisuus, itsekriittisyys tai heikko kieliminäkuva, saadaan pysymään hyvänä, on tietoisesti vahvistettava oppilaan positiivisia käsityksiä itsestään kielenoppijana vieraskielistä opetusta järjestettäessä. Samalla turvataan muun oppimisen häiriintymättömyys. (Seikkula-Leino, 2004, s. 217–218.)

Jäppinen (2002) on tutkinut miten vieraalla kielellä opetetut sisällöt ymmärretään. Tutkimus on ollut hyvin laaja käsittäen koko peruskoulun ikäskalan (luokat 1-9) kolmen vuoden ajalta. Tutkimuksessa on ollut mukana monella eri kielellä, englannilla, ranskalla ja ruotsilla, opettaminen. Oppijoiden ja ajattelu- ja oppimisprosessit ovat olleet tutkimuksen tavoitteena, jotka Jäppinen tutkimuksissaan tulkitsee kognitiiviseksi kehitykseksi.

Koska Jäppisen tutkimus on hyvin laaja ja sisältää kaksikin seurantamittausta, keskityn hänen tutkimuksessaan vain tiettyihin osiin. Jäppinen on jakanut ensimmäiseen testaukseen osallistuneet oppijat seuraavasti; ensimmäinen ikäryhmä (1. luokka), toinen ikäryhmä (4. luokka) sekä kolmas ikäryhmä (7. luokka). Ensimmäisen ikäryhmän tuloksissa tärkeäksi ilmeni, että CLIL-opetus suunnitellaan huolellisesti, vieraalla kielellä opettavat käsitteet ja käsiterakenteet valitaan tarkasti, ja oppimisprosesseja tarkkaillaan säännöllisesti. (Jäppinen, 2002, s. 84.) Toisen ikäryhmän tuloksissa tärkeä huomio oli ruotsin kielikylvyn huomattavasti paremmat tulokset verrattuna ensimmäiseen ikäryhmään. Tästä voisi johtaa johtopäätöksen, että kielikylvylle tyypillinen kognitiivinen kehitys, alun mahdollisten vaikeuksien jälkeen, tasoittuu ensimmäisten kouluvuosien aikana. Toinen Jäppisen löytämä huomio toisen ikäryhmän kohdalla oli, ettei CLIL-opetus haitannut heidän kognitiivista kehitystään, erityisesti tämän huomasi matematiikan tuloksissa. Huomioitavaa toisen ikäryhmän kohdalla on se, että CLIL-oppijat saavat koulun opetussuunnitelman mukaan myös äidinkielen ja suomenkielistä opetusta CLIL-kielen opetuksen lisäksi.

(Jäppinen, 2002, s. 107–108.) Kolmannen ikäryhmän tuloksissa on muistettava, että ikäryhmä saa opetusta suomenkielellä enemmän kuin ensimmäinen ja toinen ikäryhmä johtuen siitä, että heille halutaan varmistaa keskeisten sisältöjen oppiminen myös suomeksi. Lähtötasomittausten mukaan vieraskielinen opetus ei ole haitannut oppijoiden ajattelu- ja oppimisprosessien kehittymistä. Jäppinen kuitenkin korostaa, että on vielä ennen aikaista tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä ja on syytä tarkkailla seurantamittauksia. (Jäppinen, 2002, s. 122–123.)

Jäppisen tutkimusten mukaan hänen eräs tärkeimmistä johtopäätöksistä CLIL-ympäristön tarjoaman suotuisan kognitiivisen kehityksen lisäksi on, että CLIL-ympäristön oppijalla tulisi aina olla riittävät ensimmäisten kouluvuosien aikana hankitut perusvalmiudet (Jäppinen, 2003, s. 43.) Kun oppimisprosesseja tuetaan riittävästi, niin kuin vieraskielisessä opetuksessa Suomessa on tapana, niin Jäppisen tutkimusten perusteella ei voida osoittaa, että vieraskielinen opetus olisi vahingollista oppijoiden oppimisprosesseille ja kognitiiviselle kehitykselle. Kun vieraskielinen opetus jatkuu läpi perusopetuksen, se yhä enenevässä määrin tukee kognitiivista kehitystä, edellyttäen että koulunkäynnin alussa on opettaja ollut tarkkana peruskäsitteiden ja oppimistaitojen kanssa, unohtamatta kertauksen tärkeyttä. (Jäppinen, 2003, s. 43.)

Lehti, Järvinen ja Suomela-Salmi (2006) ovat tehneet kartoituksen CLIL-opetuksen tarjonnasta. Kartoitus oli tarpeen kun aikaisemmasta kartoituksesta oli lähes 10 vuotta. Suurin muutos aikaisempaan kartoitukseen on vieraskielisen opetuksen väheneminen varsinkin lukioissa. On kuitenkin otettava huomioon, että vuoden 1996 kartoituksessa ei ollut mukana kielikylpyä, joten luvut eivät ole aivan suoraan verrannollisia.

Lehden ja kumppaneiden (2006) tekemässä kartoituksessa käy ilmi, että tärkein syy CLIL-opetuksen aloittamiseen oli oppilaiden kielitaidon kehittäminen. Yhä edelleen myös opettajien kiinnostuksella oli suuri osuus CLIL-opetuksen aloittamiseen.

Vuoden 2005 kartoituksessa englannin kielellä opetuksen antaminen oli suosituinta, aivan kuten oli myös vuonna 1996. Kuitenkin pieni notkahdus on englanninkielisessäkin opetuksessa tapahtunut, joskaan tämä notkahdus ei ole kuitenkaan huomattava. Voidaan kuitenkin sanoa, että ruotsin, ranskan ja saksan osuus on hiukan noussut verrattuna

aikaisempaan kartoitukseen. (Lehti ja muut, 2006, s. 301-303.)

Opetettävien aineiden kohdalla yleinen käytäntö on ollut, että opetusta annetaan niin sanotuissa lukuaineissa. Näin on ollut myös vuoden 2005 kartoituksen mukaan. Suosituin oppiaine alakoulussa on ollut luonnontieteelliset aineet; ympäristö- ja luonnontiede ja matematiikka. Näiden jälkeen kolmannelle sijalle yltää kuvataide. Sen jälkeen seuraavassa järjestyksessä lukuaineet maantieto, biologia, historia ja fysiikka. Musiikki ja liikunta kuuluvat myös suosituimpiin vieraalla kielellä annettaviin aineisiin. Vuoden 2005 kartoituksessa on huomattavaa, että opettävien aineiden CLIL-opetuksen on noussut verrattuna vuoden 1996 tilanteeseen. Voidaankin sanoa, että yhden tai muutaman aineen CLIL-opetus on vähentynyt ja on siirrytty kohti useampia aineita kattavaa CLIL-opetusta. (Lehti ja muut, 2006 s.304-305.)

Kartoituksessa nousi esille kuusi teemaa, jotka opettajien keskuudessa koettiin yleisesti tärkeiksi, ongelmallisiksi tai keskeisiksi. Nämä kuusi teemaa ovat seuraavat: opettajien koulutus, resurssit, hallinnolliset seikat, opettajien rekrytointiin ja motivaatioon liittyvät seikat, yhteistyö ja kontaktit sekä oppimateriaalit. Opettajien koulutus sai eniten kommentteja, se koettiin tärkeäksi sekä täydennyskoulutusta toivottiin lisää. Eniten ongelmalliseksi koettiin resurssien puute. Rahallisen korvauksen ja opetuksen valmisteluun käytettävissä olevan ajan sekä kuntatason resurssien riittämättömyys koettiin suurimpana ongelmana (Lehti ja muut, 2006, s. 308.)

Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä (2012) ovat tehneet kuntatason kartoituksen kielikylpyopetuksesta ja vieraskielisestä opetuksesta aina päivähoidosta yläkouluun saakka. Haasteelliseksi vieraskielisen opetuksen kentän tekee se, että se on hyvin hajanainen johtuen siitä ettei tarkkoja määritelmiä ole olemassa. Peruseriaatteena kaikella vieraskielisellä opetuksella on kuitenkin asiasisältöjen oppimisen yhdistäminen kielenoppimiseen. Myös termien käyttö on hyvin kirjavaa riippuen kunnasta ja siitä kuinka paljon opetusta annetaan vieraalla kielellä. Jotkut koulut antavat alkuun opetusta vain vähän vieraalla kielellä ja vähitellen vieraskielisen opetuksen määrä nousee. Tämä opetusmuoto on aivan päinvastainen verrattuna varhaiseen täydelliseen kielikylpyopetukseen, mitä annetaan esimerkiksi Vaasan ja Kokkolan kouluissa (ks. 3. Mitä on vieraskielinen opetus?).

Vieraskielisen opetuksen eri muotoihin vaikuttavat seikat

- opetuksen kesto (esim. yksittäinen opetustuokio, kurssi, lukuvuosi, kouluaste)
- opetuksen laajuus (vieraskielisen opetuksen määrä ajallisesti, esim. tunteina)
- opetuksen kattavuus (opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä)
- opetettavien aineiden määrä ja valikoima
- vieraiden kielten määrä ja valikoima
- vieraan kielen käytön määrä suhteessa äidinkieleen.

(Kangasvieri ja muut, 2012 s. 22.)

Englanniksi annettava opetus on suosituinta Suomessa. Mukaan mahtuu kuitenkin myös muita kieliä ja suurin valinnanmahdollisuus on suurissa kunnissa ja lähinnä Etelä-Suomen alueella Uudellamaalla. Muita kieliä, joilla vieraskielistä opetusta voi saada on ranska, saksa ja venäjä. Koska tarkastelu on tehty kuntatasolla ei yksityisen sektorin koulutuksia ole otettu huomioon tässä kartoituksessa. Harvinaisimmat vieraskieliset kielet opetuksessa ovat varmaankin Nurmeksen karjalankieli ja Utsjoen saame. (Kangasvieri ja muut, 2012, s. 23-25.)

Kangasvierin ja kumppaneiden (2012) kartoituksesta käy ilmi, että kunnissa oli selvä näkemys sille, että vieraskielinen opetus tulee jatkumaan ja jopa tarjonta tulee kasvamaan tulevaisuudessa, ainakin varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Kartoituksessa kävi ilmi myös se, mikä on myös yleisesti tiedossa, että päteviä opettajia ei ole tarpeeksi ja täydennyskoulutus ei ole tarpeen vaatimalla tasolla. Varsinkin Etelä-Suomessa pätevistä opettajista on pulaa. Kielikylpyopettajan koulutukseen verrattuna vieraskielisen opetuksen opettajakoulutus on vähäisempää. Uusia yhteistyömahdollisuuksia pitäisi kartoituksen mukaan kehittää esimerkiksi Vaasan yliopiston kielikylvyn ja monikielisyyden keskuksen ja Jyväskylän yliopiston Juliet-koulutusohjelman puitteissa. Kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus tulee nähdä osana kansallisen kielitaitovarannon kehittämistä. (Kangasvieri ja muut, 2012, s. 67-70.)

Vieraskielistä opetusta annetaan ympäri Suomen. Seuraavaksi annan kaksi esimerkkiä englanniksi opetusta antavasta koulusta. Molemmat koulut sijaitsevat Pohjanmaalla.

### 3.5 Kokkolan malli

Kokkolassa englanninkielinen opetus on keskittynyt Hollihaan kouluun luokilla 1-6 ja Länsipuiston kouluun luokilla 7-9. Lapset aloittavat englanninkielisen polkunsu Englantilaisessa lastentarhassa, nuorimmat päiväkotilaiset voivat olla 3,5-vuotiaita, mutta viimeistään 5-vuotiaana lapsen on aloitettava päiväkodissa. (Kokkola, 2015.) Täten Kokkolan vieraskielisen opetuksen malli perustuu niin sanottuun varhaiseen täydelliseen kielikylypyyn. Yleisesti Kokkolassa puhutaankin kielikylyvystä eikä vieraskielisestä opetuksesta vaikka opetuskielenä on englanti.

Kouluun siirtyessä ei ole pääsykokeita vaan oppilaaksi tullaan englanninkielisestä esiopetuksesta. Englanninkielinen osuus opetuksesta on luokilla 1-2 noin 80%, vuosiluokilla kolme ja neljä noin 50-60% ja viidennellä ja kuudennella vuosiluokalla noin 48-50%. Vuosiluokilla 7-9 pyritään järjestämään englanninkielistä aineenopetusta vähintään 30% kaikesta opetuksesta. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen tapahtuu kielikylypykielellä eli englanniksi. (Laitinen & Meriläinen, 2004, s. 227.)

Kokkolassa annettava englanninkielinen opetus on opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus ja osa kaupungin kansainvälisyysstrategiaa. Kokkolan englanninkielisen kielikylyvyn opettajat ovat päteviä opettajia täyttäen opetushallituksen vaatimukset. He ovat oman työnsä ohella Chydenius-instituutin kouluttajia ja osa on myös ansioitunut kotimaisten ja ulkomaisten kielikylypykonferenssien puhujina. (Laitinen & Meriläinen, 2004, s. 231-232.)

### 3.6 Vaasan malli

Vaasassa vieraskielinen opetus annetaan vuosiluokilla 1-6 Suvilahden koulussa. Pääsääntöisesti oppilaat tulevat Vaasan englanninkielisestä leikkikoulusta. Myös muualla hankittu englannin kielentaito, esimerkiksi ulkomailla, (esikoulu tai vastaava) voi antaa oppilaalle mahdollisuuden vieraskieliseen opetukseen, jos tämä on muiden puitteiden

puolesta mahdollista. Toivottavaa on, että oppilas osaisi jonkin verran myös suomen kieltä, koska osa opetuksesta annetaan suomeksi. Vuosiluokkien 7-9 englanninkielinen opetus annetaan Merenkurkun koulussa englanninkielisellä linjalla. Samassa koulussa toimivat ruotsin kielikylyn vuosiluokat 7-9, joten tätä koulua voi todella sanoa monikieliseksi. (Suvilahden koulu, 2015.)

Vaasan malli vieraskielisessä opetuksessa on suurin piirtein samanlainen kuin Kokkolassa. Vuosiluokilla 1-2 englanniksi annettavan opetuksen määrä on 80%, kolmannella luokalla 50% ja vuosiluokilla 4-6 englanninkielistä opetusta annetaan 40%. Yläkoulun puolelle siirryttäessä englanninkielisen opetuksen määrä on 30%. 7.-luokalla englanninkieliselle luokalle opetetaan englanniksi kotitalous, liikunta, opinto-ohjaus, kuvataide ja osin matemaattisia aineita. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla englanninkielinen osuus opinnoista muodostuu pitkälti valinnaisainevalintojen kautta. (Merenkurkun koulu, 2015).

Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen tapahtuu myös Vaasassa englannin kielellä. Opetuksessa käytetään *phonics* äänteiden tunnistamista 1.-2. Luokilla. Tässä menetelmässä opitaan 42 englannin kielen eniten esiintyvää äännettä. Lukemaan opettamisessa käytetään Jolly Phonics lukemaan opettamismenetelmää (Jolly learning, 2015.)

Vaasan vieraskielisen opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille korkeatasoista opetusta ja kielimalleja. Täten opettajavalinnoissa yhtenä kriteerinä on korkeat kielitaitovaatimukset. Tällä hetkellä koulussa on yksi natiiviopettaja Englannista ja monella opettajalla on kansainvälistä kokemusta ulkomailla opettamisesta sekä tietoa muiden maiden koulukulttuurista. Yksi kielikylyn pääperiaatteista on käytössä Suvilahden koulussa, nimittäin ”yksi henkilö – yksi kieli”, tällöin opettaja opettaa oppilaita aina vain yhdellä kielellä. Tämä takaa sen, että sama kielellinen malli säilyy oppilailla koko alakoulun ajan. (Suvilahden koulu, 2015.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuinka vieraskielisen opetuksen opettaja saa informaation perille oppilaalle, jonka äidinkieli on muu kuin opetuksessa käytettävä kieli. Mielenkiinnon kohteena on saada selville minkälaisia opetustapoja hän käyttää opetuksessaan, jotta hän saa oppilaat ymmärtämään opetuksensa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty eräässä koulussa, jossa opetusta annetaan englannin kielellä kielikylpy periaatteen mukaan. Menetelminä empiirisen aineiston keräämiseen on käytetty teemahaastattelua ja havainnointia. Aineiston keräämiset ovat tapahtuneet kevätlukukaudella 2014 ja kevätlukukaudella 2015. Aineistot koostuvat kahden opettajan teemahaastatteluista ja sekä kahden luokan havainnoinneista. Havainnoinnit koostuivat kahdeksan (8) oppitunnin havainnoimisesta. (ks. Liite 2)

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni aihe liittyy vieraskieliseen opetukseen ja siinä lähinnä keskittyen opettajan käyttämiin opetustapoihin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat

- Millaisia opetustapoja opettaja opetuksessaan käyttää?
- Millaisia opetusstrategioita opettaja käyttää opetuksessa erilaisten oppilaiden/tilanteiden kohdalla?
- Millainen on onnistunut/opettava opetustilanne vieraskielisessä opetuksessa?

Ennen kuin päädyin näihin tutkimuskysymyksiin perehdyin aikaisempiin tutkimuksiin vieraskielisen opetuksen alueella. Aikaisempia tutkimuksia vieraskielisestä opetuksesta ovat tehneet muun muassa Meriläinen (2008), Rasinen (2006) ja Seikkula-Leino (2002).



Heidän haastattelulomakkeiden joukosta valitsin omaan tutkimukseeni soveltuvat kysymykset sekä lisäsin omia kysymyksiä, jotka koin tärkeäksi selventämään tutkimustani.

Näihin tutkimuskysymyksiin pohjautuen tein haastattelulomakkeen (liite 1) tai voisi oikeastaan sanoa paremmin haastattelurungon, jonka pohjalta haastattelin opettajat; kaksi opettajaa, jotka olen erotellut koodeilla E1 ja E2. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni sain vastaukset sekä haastattelun että havaintojen perusteella. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaus perustuu haastattelussa esiin tulleisiin asioihin.

Haastattelumuotona käytössä oli teemahaastattelu, joten tärkeintä oli saada kaikkiin kysymyksiin vastaus eikä haastattelu edennyt kysymys kysymykseltä vaan oli enemmänkin keskustelutyypinen tilanne niin kuin teemahaastattelussa usein on. Jos haastattelun edetessä tuli mieleeni joku aiheeseen liittyvä kysymys, sain sen heti esitettyä opettajalle. Näin ollen sanoisin teemahaastattelun olleen hedelmällinen ja tutkimukseeni sopiva aineistokeruumuoto.

## **4.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja fenomenografia**

Alusta alkaen oli selvää, että teen tutkimukseni laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, koska vierastan kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollisuutta. Kiviniemi (2007, s. 70) on todennut laadullisesta tutkimuksesta mielestäni osuvasti seuraavasti; laadullisessa tutkimuksessa voi katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotun teorian testauksesta.

Yleisin laadullisen tutkimuksen kohteista on ihminen ja ihmisen maailma, joita voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana. Ihmisen elämismaailmalla voidaan tarkoittaa sellaisia tutkimuskohteita joita ihmistutkimuksessa tavataan. Sellaisia ovat yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleiset ihmisten väliset suhteet. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisena, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä sekä muina vastaavina

ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina (Varto, 1996, s. 23-24.)

Laadulliset tutkimusmenetelmät viittaavat tutkimusprosessin kuvailevaan tietoon, ihmisen itse kirjoittamiin tai sanomiin sanoihin ja havainnoitavaan käyttäytymiseen (Olsson & Sörensen, 2011, s. 106). Tutkimukseni käsittelee juuri näitä opettajan toimia, joita olen kerännyt laadullisen tutkimuksen tavoilla, haastattelemalla ja havainnoimalla.

Tutkimuskohteeni ollessa opettaja ja hänen opetustapansa, vaikuttavat monet asiat lopullisiin tutkimustuloksiin. Näitä ovat esimerkiksi intentiot, pyrkimykset, päämäärät, tavoitteet, mielikuvat ja asenteet. (Metsämuuronen, 2006.) Kvalitatiivinen tutkimusote perustuu useimmiten eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen, 2008.)

Laadullinen tutkimus soveltuu tutkimusotteeksi tutkimukselle kun

- ollaan enemmän kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluonteesta tai jakaantumisesta,
- ollaan kiinnostuttu tiettyjen tapahtumien mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista,
- halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeiksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä,
- halutaan saada selville syy-seuraussuhteita tietystä menettelytavasta, jota ei voida tutkia kokeen avulla. (Syrjälä, 1994 s. 12-13.)

Laadullinen tutkimusmenetelmä on tutkimukselleni luonnollinen valinta, kun tutkin ihmistä ja hänen kokemus-/elämismaailmaansa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut saamaan tietoa opettajan ja oppilaan välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joihin kaikki kolme tutkimuskysymystäni viittaavat (ks. 4.1 tutkimuskysymykset.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntauksia miettiessäni päädyin käyttämään fenomenografiaa, joka on lähellä fenomenologiaa, mutta nämä kaksi tutkimussuuntausta pitää osata pitää erillään.

Fenomenografia on yleisesti käytetty kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, mihin se hyvin soveltuu sen vuoksi, että fenomenografiassa tutkimuksen kohteena on ihmisten arkipäivää koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Koskinen, 2011 s. 267.)

Fenomenografian juuret juontavat juuri kasvatustieteen alan tutkimuksiin ja kehittäjä on pidetty Ference Martonia. Fenomenografia on lähtöisin Ruotsista Göteborgin yliopistosta. Tänä päivänä tätä tutkimussuuntausta harjoitetaan ympäri maailman aina Iso-Britanniasta Australiaan. Fenomenografia ei ole metodi eikä teoria vaan se on pikimminkin tapa tunnistaa, muotoilla ja käsitellä tietyn tyyppisiä tutkimuskysymyksiä. Fenomenografia on erikoistunut ennen kaikkea havaitsemaan kysymyksiä, jotka ovat oleellisia oppimiselle ja ymmärtämiselle pedagogisessa ympäristössä. (Marton & Booth, 2000.)

Ahosen (1994) mukaan fenomenografian nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Ympäröivän maailman ilmeneminen ja rakentuminen on fenomenografian tutkimisen kohde. Se mikä erottaa fenomenografian muista käsitetutkimuksista on sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin. Ilmiö, käsitys ja käsite ovat fenomenografiaan liittyviä termejä, joilla tutkimusta perustellaan. Fenomenografian mukaan ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomat (Ahonen, 1994, s. 116.)

Koska fenomenografiassa käsitykset ovat keskeisessä osassa tutkimusta, on käsityksen käsitettä myös määritelty kattavasti. Käsitys on dynaaminen ilmiö ja ihminen voi muuttaa käsitystään useastikin lyhyessäkin ajassa. On kuitenkin muistettava pitää erillään käsitys ja mielipide, koska käsitys on ihmiselle itselleen rakentama kuva jostain tietyistä perusteista. Käsitystä voidaan pitää konstruktiona, jonka varassa ihminen jäsentää edelleen uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen, 1994, s. 117.)

Toisten ihmisten kokemusten tutkiminen on kiinnostuksen kohteena fenomenografiassa. Voidaan sanoa, että fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa toisten ihmisten tapaa kokea jotain, orientoitumista ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksistaan ympäröivästä maailmasta. (Niikko, 2003, s. 24.)

Ilmiön merkityssisällöllä, millä tarkoitetaan ihmisten erilaisia näkökulmia, joita ovat kokemukset ja käsitykset, kuvataan toisen asteen näkökulmassa. Kuten jo termistä voidaan

päätellä ei kysymyksessä ole omat, ensimmäisen asteen näkökulma vaan toisen asteen näkökulma, jossa tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää kokemuksia. (Niikko, 2003, s. 24-25.)

Fenomenografia sopii hyvin tutkimukseni lähestymistavaksi, koska haluan nimenomaan tutkia opettajien arkipäivän, työn, käsityksiä ja toimintatapoja. Fenomenografiassa ollaan kiinnostettu nimenomaan oppimisesta ja pedagogisesta ympäristöstä, joten tällä tavoin myös tavoitteet tutkimukseni osalta täyttyivät, kun selvitän opettajan käyttämiä opetustapoja vieraskielisessä opetuksessa.

Tutkimustani voisi sanoa myös tapaustutkimukseksi, koska tutkimuksen kohdejoukko on pieni. Tapaustutkimuksen aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa käyttäen ihmisläheisiä koontimenetelmiä, kuten haastattelua ja havainnointia. Tapaustutkimuksen keskeisenä piirteenä voidaan pitää tutkimuksen kohdistumista nykyisyyteen, mutta tutkimuksen ymmärtäminen edellyttää kuitenkin myös menneisyyden tarkastelua, jota olen tehnyt teoria osuudessa käydessäni läpi aikaisempia tutkimuksia ja kartoituksia vieraskieliseen opetukseen liittyen. (Soininen, 1995, s. 82.)

### **4.3 Teemahaastattelu ja havainnointi aineistokeruumenetelmänä**

Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät ovat teemahaastattelu opettajan kanssa ja oppituntien, siellä lähinnä opettajan, havainnointi. Ensin olin luokassa havainnoimassa oppitunteja, kahdeksan oppituntia ja sen jälkeen haastattelin opettajaa hänen toiveen mukaansa joko opettajanhuoneessa tai omassa luokassa. Selvitän seuraavassa teemahaastattelun ja havainnoinnin periaatteita ja minkä vuoksi ne sopivat parhaiten tutkimukseni toteuttamiseen.

Sanotaan, että lempilapsella on monta nimeä ja tämä pitää paikkansa teemahaastattelun kohdalla. Riippuen tutkijoista siitä on käytetty nimitystä puolistrukturoitu tai puolistandardoitu haastattelu. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille ovat samat kysymykset, mutta ei käytetä valmiita

vastausvaihtoehtoja vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Hirsjärvi ja Hurme (2008) päätyivät käyttämään teemahaastattelu termiä sen vuoksi, koska heidän mielestään haastattelu on aina kohdennettu joihinkin teemoihin. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu ottaa huomioon yksilön kokemukset, ajatukset, uskomukset ja tunteet. Teemahaastattelu myös Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan pitää sisällään eri teemoja, jotka haastattelija varmistaa, että ne tulevat käsitellyksi haastattelun aikana. Tiettyjä kysymyksiä ei ole vaan mennään tilanteen mukaan ja jokainen haastattelu on aivan omanlaisensa. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48.)

Ilman kieltä ei olisi haastattelua, koska pelkkien ilmeiden, eleiden ja liikesuoritusten varaan ei pystyittäisi rakentamaan kaikille samalla tavalla ymmärrettävää informaatiota. Haastatteluun ja minun tapauksessani, teemahaastatteluun, tarvitaan kaksi henkilöä; haastattelija ja haastateltava ja heidän välinen vuorovaikutus sekä kieli. Haastattelun ominaispiirteeksi voitaisiin sanoa ihmisten pyrkimys käsitteellisesti välittämään omaan suhdettaan maailmaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.)

Jotta haastattelua on helpompi myöhemmin analysoida ja ylipäättään pystyy analysoimaan, on haastattelun tallentaminen välttämätöntä. Tänä päivänä on monia eri mahdollisuuksia tehdä tallennus. Itse käyttämäni älypuhelimella tallentaminen on varmaan tänä päivänä paljon käytetty ja helpoin tapa tallentaa haastattelu. Pieni mukaan otettava, mutta aivan tarvittavat toiminnot haastattelun tallentamiseen.

Fenomenografiassa haastattelu on tavallisin tiedonkeruumenetelmä ja näin ollen minun oli luonnollista valita se toiseksi tiedonkeruumenetelmäksi tutkimukselleni. Fenomenografian mukaan haastattelija on aktiivinen kuuntelija. Intersubjektiivisuus tarkoittaa fenomenografiassa sitä, että haetaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta, mutta on muistettava ottaa huomioon myös oma tietoisuutemme, koska se vaikuttaa siihen kuinka tulkitsemme toisen ilmaisua. (Ahonen, 1994, s. 136.)

Haastattelun ja nimenomaan teemahaastattelun valitseminen aineistokeruumuodoksi on luonnollinen valinta, koska halusin itse haastatella opettajaa hänen käyttämästään opetustavasta vieraskielisessä opetuksessa. Teemahaastattelu sopii hyvin tutkimukseeni käytettäväksi haastattelun termiksi, koska haastattelu on muutaman teeman ympärillä eikä

haastattelu ole strukturoitujen kysymysten varassa.

Teemahaastattelussa käyttämäni kysymykset muotoutuivat tutkimuskysymysteni (ks. 4.1.) ympärille. Alkuun halusin saada selville taustatiedot opettajan koulutuksesta, työkokemuksesta ja kielitaidosta. Näillä kysymyksillä sain kartoituksen ovatko tutkimukseni opettajat (2) päteviä vieraskielisen opetuksen opettajia. Haastattelulomakkeen muut kysymykset etenivät haastattelun kuluessa omalla painollaan liittyen opetukseen ja oppimateriaaleihin. Opetuksesta halusin saada selville opettajan käyttämät opetustavat ja opettajan käyttämät strategiat niissä tilanteissa kun opettaja huomaa ettei oppilas ymmärrä opettajan informaatiota. Opettajat saivat tuoda esiin mitä pitävät tärkeänä opetuksessa sekä heidän mielipiteensä Jäppisen CLIL-periaatteisiin. Oppimateriaaleista olin kiinnostunut tietämään minkälaisia oppimateriaaleja he käyttävät opetuksessaan, kuinka paljon on omaa tekemään ja kuinka paljon käytetään oppikirjoja.

Havainnointia pidetään laadullisen tutkimuksen toisena yleisenä tiedonkeruumenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi, 2003). Vaikka havainnointi on näinkin yleinen ei ole syytä unohtaa sen haasteellisuutta analyysin kannalta. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa havainnointia on käytetty jo pitkän aikaa. Tästä esimerkkinä luokkahuonehavainnoinnit, jotka alkoivat Yhdysvalloissa jo 1900-luvun alkupuolella ja Suomessa 1960-luvulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 213.)

Havainnot kuuluvat normaaliin arkielämäämme ja määrittelevät sen miten hahmotamme ympäristöämme, reagoimme siihen ja miten pyrimme ymmärtämään kokemaamme ja näkemäämme. Aikaisemmat havainnot vaikuttavat uusiin havaintoihin sen vuoksi voidaan sanoa havainnoin olevan kerrostuvaa, kumulatiivista. (Grönfors, 2010, s. 154.)

Tieteessä/tutkimuksissa tekemät havainnot eivät kirjoakaan eroa arkielämän havainnoista. Tällöin vain kiinnitetään enemmän huomiota siihen, että havainnoilla saadaan aineistoa määrätyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä. Sekä arkielämässä että tieteen tekemisessä käytetään kaikkia aisteja hyväksi, mutta tieteen tekemisessä ajattelun merkitys kasvaa. Erityisesti silloin kun työstitetään havaintoaineistoa analyysin avulla tieteelliseksi johtopäätökseksi. (Grönfors, 2010, s. 154.)

Hirsjärvi ja muut (2010) toteavat havainnoin eduiksi välittömän ja suoran tiedonsaannin, vuorovaikutuksen tutkimisen tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti

muuttuvia. Myös silloin kun tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia, esimerkiksi lapset, tai silloin kun tutkittava ei suoraan halua kertoa tietoa tutkijalle, on havainnointi oikea tapa hankkia tutkimusmateriaalia. Haitoiksi Hirsjärvi ja muut (2010) määrittelevät havainnoijan läsnäolon, joka pahimmassa tapauksessa voi muuttaa tilanteen kulkua. Tämän estääkseen havainnoijan kannattaa vierailta esimerkiksi luokkahuoneessa useamman kerran, jotta häneen totutaan. Haitaksi saattaa muodostua myös havainnoijan liika sitoutuneisuus emotionaalisesti ryhmään tai tilanteeseen. Tätä on syytä välttää objektiivisuuden säilymiseksi. (Hirsjärvi & muut, 2010, s. 208.)

Havaintoja tehdessä on muistettava, että tutkijalla voidaan sanoa olevan kaksoisrooli työssään, ihmisen rooli ja tutkijan rooli, jotka ovat hyvät pitää joissakin määrin erillään. Havaintoja tehdessään tutkija ei vain oleskele tilanteessa vaan tekee aktiivisesti havaintoja tilanteesta. Havainnoin onnistumisen edellytyksenä on, että tutkija toimii tilanteessa luontevasti omana itsenään eikä pyri vaikuttamaan tutkittaviin, vaan antaa myös heidän toimia omana itsenään niin saadaan mahdollisimman aitoa tutkimustulosta. (Grönfors, 2010, s.155-156.)

Tutkijan rooliin kuuluu tutkimuksen ongelmaan liittyvää täsmennystä, arvioimista tutkimuksen sisällöllisestä etenemisestä, muistiinpanojen tekemistä analyysiä varten sekä huolelliset analyysit ja johtopäätökset. Tutkijan on osattava yhdistää metodinen ja teoreettinen osaaminen aineiston keräyksessä ja analyysissä. Täten voisikin sanoa, että tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, mitä kaikkea on otettava huomioon tutkimusmenetelmässä, joka perustuu siihen, että tutkija osallistuu osittain/havainnoi yhteisön elämään. (Grönfors, 2010, s. 156.)

Havainnoinnin ottamista aineistokeruumenetelmäksi kannattaa miettiä tarkasti sekä siihen kannattaa olla selkeä perustelu, koska menetelmänä se on varsin suuritöinen ja aikaa vievä. Seikkoja, jonka vuoksi havainnointi on perusteltua valita aineistokeruumenetelmäksi on kun

- tutkittavista tai tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän
- havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin

- havainnoimisella saadaan aito käsitys asioiden laidasta, mikä voi erota teemahaastattelussa annetusta tiedosta
- halutaan mahdollisimman monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen. (Grönfors, 2010, s. 157-158.)

Grönfors (2010) jakaa havainnoin eri asteisiin, jotka liittyvät tutkijan rooliin ja havainnointimahdollisuuksiin. Nämä asteet ovat piilohavainnointi, osallistumaton havainnointi, osallistuva havainnointi ja täydellinen osallistuminen. Piilohavainnointi tarkoittaa sitä, etteivät tutkittavat tiedä, että heitä havainnoidaan. Esimerkkinä tällaisesta voisi olla mielenosoitukset tai käyttäytyminen joukkoliikennetilanteissa. Osallistumaton havainnointi voisi olla esimerkiksi lasiseinän takaa havainnoitua päiväkotiarkea tai havainnointia videokameran avulla, jolloin tutkija itse ei ole paikalla. Kun osallistutaan havainnointiin saadaan myös muut aistit kuin vain kuulo ja näkö käyttöön. Luontevinta on antaa tutkittavan itse antaa johdatella tutkija osallistumiseen niin vältetään käyttäytymisen muutokset tutkittavassa. Täydellistä osallistumista käytetään aika harvoin tutkimustarkoituksessa. Täydellisessä osallistumisessa tutkija on jonkin yhteisön jäsen ja tekee samalla havaintoja tilanteesta. (Grönfors, 2010, s. 159-161.) Käyttämäni havainnoinnin aste on osallistuva havainnointi, kun tehdessäni havainnoinnit olin itse läsnä oppitunneilla. Olin tutkimuskoulussa tekemiäni sijaisuuksien myötä tuttu oppilaille, joten osallistuva havainnointi ei häirinnyt oppilaiden työskentelyä.

Havainnointia mietittäessä tiedonkeruumenetelmäksi on hyvä muistaa, että yleisesti ottaen vaaditaan tutkittavilta luvat. Varsinkin silloin jos kysymyksessä on lasten havainnoiminen on lupa-asioiden kanssa oltava erityisen tarkkana. Vaikka omassa tutkimuksessani en varsinaisesti havainnoinut oppilaita, vaan pääasiassa opettajaa, pyysin oppilaiden vanhemmilta luvat havainnoimiseen ja annoin tietoa havainnoimisestani. Opettajan teemahaastatteluun ja havainnointiin anoin myös tutkimusluvan koulun rehtorilta.

Yhteenvetona havainnoinnista voisi sanoa sen olevan hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Ihmiset kiinnittävät huomionsa hyvinkin eri asioihin, mutta sillä ei vaikutusta lopullisen tutkimuksen tuotokseen. Subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkaus, joka kuvaa aika hyvin arkielämänkin monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 102.)



Havainnoinnin valitseminen toiseksi aineistokeruumenetelmäksi teemahaastattelun ohella sopi mielestäni hyvin tutkimukseeni tarkoitukseen. Havainnoimalla opettajan toimintaa itse opetustilanteessa sain konkreettisesti nähdä miten hän toimii eri tilanteissa ja eri oppilaiden kanssa. Oppitunnit eivät aina mene suunnitelmien mukaan, joten opettajan on osoittava mukautua ripeästi muuttuviin tilanteisiin työssään. Joillakin havainnoimilla tunneilla myös näin kävi (opettaja E2), mutta havainnoidessani en sitä huomannut vaan sain tietää sen oppitunnin jälkeen. Tämä osoittaa opettajan olevan ammattitaitoinen työssään.

#### **4.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta**

Tutkimusaineistoni olen hankkinut eräästä vaasalaisesta peruskoulusta, jossa toteutetaan vieraskielistä opetusta englannin kielellä. Koulussa on vuosiluokat 1-6 ja jokaisella vuosiluokalla on yleisopetuksen luokka, A-luokka, sekä vieraskielisen opetuksen luokka, E-luokka. Olen haastatellut kahta opettajaa, joilla molemmilla on monen vuoden kokemus opettaa englanniksi sekä kokemusta opettamisesta ulkomailla kansainvälisessä koulussa. Nämä opettajat valikoituivat tutkimukseeni siitä syystä, että halusin tutustua paremmin heidän opetustapaansa vieraskielisessä opetuksessa.

Toinen opettaja oli haastattelun aikana 1.luokan opettaja ja toinen opetti 3. sekä 4.luokkaa. Tässä koulussa kolmannen ja neljännen luokkien sekä viidennen ja kuudennen luokkien vieraskielisen ja yleisopetuksen opettajat toimivat työparina. Näillä vuosiluokilla suomenkielisen opetuksen osuus on jo sen verran suurempi verrattuna ensimmäisen ja toisen luokan suomenkielisiin tunteihin, että voidaan todella puhua työpariopettajasta. (ks. Liite 3)

Haastattelut tallensin älypuhelimella, jotta pystyin litteroimaan haastattelut ja tekemään niistä tarvittavat yhteenvedot. Ensimmäisen haastattelun, 1.luokanopettaja, tein keväällä 2014 ja toisen haastattelun, 3./4.luokanopettaja, tein keväällä 2015.

Haastatteluiden lisäksi havainnoin molempien opettajien luokassa kahdeksan oppituntia. Tallensin myös nämä tunnit tehden itse muistiinpanoja tuntien aikana. Havainnointien

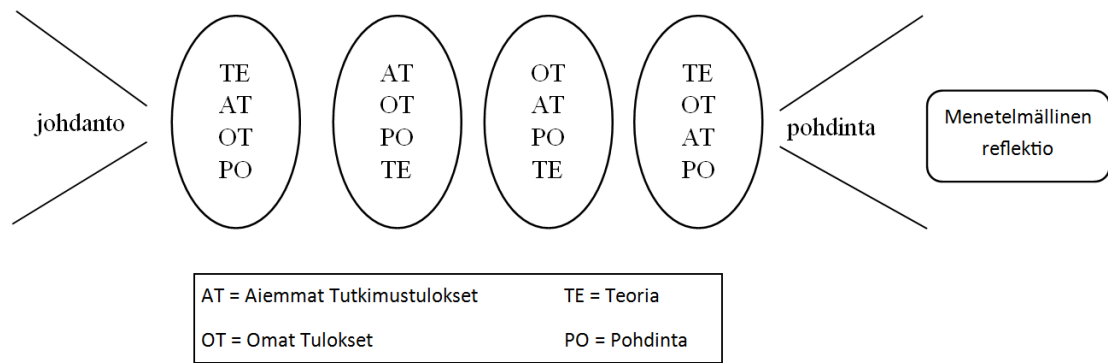
päähuomioni keskittyi opettajan opetustapaan. Kiinnitin huomiota myös oppilaiden työskentelyyn jonkin verran, koska tarkoituksena oli saada selville miten oppilas ymmärtää opettajan antaman informaation heille vieraalla kielellä. Havainnoinnit tapahtuivat haastatteluiden ohessa, muutaman koulupäivän aikana.

Ennen haastatteluita ja havainnoitejani anoin tutkimuslupaa koulun rehtorilta (ks. Liite 4). Oppilaiden vanhemmat saivat kotiin tiedon havainnoinnista luokassaan sekä lupalapun, jossa tiedustelin saako oppilas osallistua tutkimukseen. Näin ollen tutkimuslupa-asiat olivat kunnossa ennen tutkimusaineiston keräämistä. (ks. Liite 5 ja 6)

#### **4.5 Aineiston analysoiminen**

Induktiivinen ja deduktiivinen analyysi kuuluu usein laadulliseen tutkimukseen. Induktiivinen tarkoittaa yksittäisestä yleiseen ja vastaavasti deduktiivinen tarkoittaa yleisestä yksittäiseen. Yleisesti käytetty perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on sisällönanalyysi, jota voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysi on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 93-97.)

Pohtiessani aineiston analyysia ja sen toteuttamista meinasi monta kertaa tulla epätoivo. Tähän oli syynä se, että analysointimalleja on monia ja niiden välillä valitseminen tuotti hankaluutta johtuen siitä, että monessa mallissa oli jotain mikä sopi tutkimukseeni, eikä yhtä selkeää mallia tuntunut löytyvän. Lopulta kuitenkin päädyin tutkimusraporttimalliin, jota Eskola (2007, s. 165) kutsuu nimellä tuplasuppilo.



Mukaiillen Eskola 2007

Siinä aiemmat tutkimustulokset, omat tulokset, teoria ja pohdinta vuorottelevat keskenään. Tutkimuksen alussa on johdanto ja loppuun tulee pohdinta osio. Tässä mallissa ei ole yhtä oikeaa esitysmuotoa vaan tutkija saa itse muotoilla sen sopivaksi omaan tutkimukseensa. (Eskola, 2007, s. 165.)

Kun aineistomateriaali on valmiiksi kerätty on se saatettava tutkittavaa muotoon. Haastatteluiden kohdalla se tarkoittaa litteroimista eli haastattelu kirjoitetaan puhtaaksi sana sanalta. Tämän jälkeen aineisto teemoitetaan. Teemoittaminen tarkoittaa, että jokaisesta vastauksesta etsitään teemaan liittyvä kohta. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä ettei näin tapahdu jokaisen vastauksen kohdalla ja sama teema voi tulla esiin monta eri kertaa haastattelun edetessä. Onkin tärkeää, että haastattelu on luettu kokonaisuudessaan huolellisesti läpi ja usein tämän voi joutua tekemään useamman kerran. Teemoittamisen jälkeen alkaa varsinainen tekstin analysoiminen. Kannattaa aloittaa hahmottelemaan; mitkä ovat teoreettisia kytkentöjä ja mitkä taas omia ihmettelyitä/ideoita tai pohdintoja. Analyysin tehtävänä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto sellaisella tavalla ettei mitään olennaista jää pois vaan sen informaatioarvo kasvaa. Tematisointi ja tyypittely ovat menettelytapoja, joilla järjestetään aineistoa. Ryhmittely teemoittain ja haastateltavien sitaattien käyttäminen kuuluu tematisointiin. Kun taas tyypittelyssä käytetään yleisempiä tyyppisiä vastausten ollessa laajempia. (Eskola, 2007, s. 169-173.)

Vielä ennen lopullista versiota aineistoa muokataan kahteen eri otteeseen. Tyypittelyn jälkeen aineistosta kirjoitetaan omaan analyysiin perustuva versio. Tämän version jälkeen on vuorossa versio, mihin on liitetty myös kytkennät teorioihin ja aikaisimpiin tutkimuksiin. Nämä vaiheet ennen lopullista analyysia, valmista tekstiä, vaativat aikaa ja

kärsivällisyyttä tutkijalta. Kuitenkin tässä vaiheessa ollaan jo niin pitkällä tutkimuksessa, että tähän ponnistukseen kannattaa satsata. On myös osattava päättää missä vaiheessa työ on valmis, aina tuntuisi löytyvän parantamisen varaa, mutta on vain osattava laittaa viimeinen piste paikalleen ja annettava työ arvosteltavaksi. (Eskola, 2007, s.174-179.)

Hirsjärvi ja muut (2010) painottavat myös ettei tutkimus ei ole vielä silloin valmis, kun tulokset ovat analysoitu, vaan tuloksia on myös osattava selittää ja tulkita. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tutkijan on myös osattava pohtia mikä laajempi vaikutus tuloksilla voisi olla ja esittää mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. (Hirsjärvi ja muut, 2010, s. 229.)

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadulliseen tutkimukseen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, kuinka luotettavuutta pitäisi käsitellä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiöitä, tulkitaan elämismailmaa, kuvaillaan käsityksiä tai kulttuuria. (Patel & Davidson, 2011, s. 105.) Voidaankin sanoa, että luotettavuus kulkee koko tutkimuksen ajan. Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 134) mukaan kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, näin ollen yksittäisessäkin tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta.

Käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti kuuluvat yleisesti ottaen määrälliseen, kvantitatiiviseen tutkimukseen. Validiteetti määrittelee sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu, kun taas reliabiliteetti määrittelee sitä voiko tutkimustuloksia toistaa samanlaisena eli toistettavuutta. Jossain määrin myös laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää näitä käsitteitä, mutta niitä ei voida määritellä samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sisäinen johdonmukaisuus, koherenssi, painottuu. Seuraavien kohtien pitää olla suhteessa toisiinsa, jotta laadullista tutkimusta voidaan pitää johdonmukaisena. Nämä kohdat ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumuksesi tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-

tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140-141.)

Soininen (1995, s. 123) ottaa kantaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen ja on samoilla linjoilla Lincolnin & Guban (1985) mukaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden sijasta tulisi käyttää uskottavuus käsitettä. Uskottavuus käsitteelle Lincoln & Guba asettavat neljä kysymystä, joita jokaisen kvalitatiivista tutkimusta tekevän tutkijan tulisi esittää itselleen. Kysymykset ovat seuraavat

- Totuusarvo (truth value) kuinka voidaan saavuttaa luotettavuus tietyn tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta?
- Sovellettavuus (applicability) kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen ryhmään?
- Pysyvyys (consistency) kuinka voidaan olla varmoja siitä, että tulokset olisivat samat toistettaessa tutkimus samoille tutkittaville samankaltaisissa tilanteissa?
- Neutraalisuus (neutrality) kuinka voidaan olla varmoja, että tulokset ovat vastaajista, tilanteista ja kontekstista johtuvia eivätkä tutkijan motivaation, intressien tai perspektiivien ohjaamia? (Lincoln & Guba, 1985; Soininen, 1995, s. 123.)

Uskottavuus voidaan edelleen jakaa neljään eri käsitteeseen, jotka ovat vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus. Vastaavuus käy ilmi siitä miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään Lincolnin & Guban (1985) mukaan reliabiliuden sijasta luotettavuus käsitettä. Usein käytetään erilaisia tekniikoita, jotta varmistutaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta ja tällöin voidaan Lincolnin & Guban (1985) mukaan puhua vahvistettavuudesta. (Lincoln & Guba, 1985, s. 294-301; Soininen, 1995, s. 124.)

Ahosen (1994) mukaan fenomenografiassa tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Niistä voidaan erotella kaksi ulottuvuutta seuraavasti; aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) sekä niiden tulee

liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). Tutkijan on osattava selvittää lukijalle tutkimuksen kulku niin ettei aineiston aitoutta tarvitse epäillä. Tutkijan on kuitenkin muistettava välttää ylitulkintaa johtopäätösten teossa. (Ahonen, 1994, s. 152.)

Tutkimuksessa aitous ilmenee siten, että tutkijan ja tutkittavan puolesta aineisto koskee samaa asiaa. Tutkija ei johdattele tutkittavaa, vaan antaa tämän ilmaista omat ajatuksensa tutkittavaan aiheeseen. Aitouden osoittamiseksi tarvitaan kuvaus aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksistä, selvitys tutkijan rakentamasta luottamuksesta tutkittavan kanssa sekä riittävästi litteroituja tekstejä haastatteluista. (Ahonen, 1994, s. 153-154.)

Tutkimuksessa relevanssi riippuu seuraavista asioista

- Miten tutkija käytti hyväkseen haastatellessaan teoreettista tietämystään tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen.
- Millainen kyky tutkijalla on syventää kysymyksillään haastattelua sekä pidätellä haastateltavan ajatukset aiheessa
- Tutkijan pysyminen asiassa ja aihealueessa/-kokonaisuudessa.

Nämä kohdat tutkijan olisi käytävä lävitse tutkimuksen raportoinnissa. Lukija tulkitsee tutkimuksen tuloksista miten tutkija on onnistunut tutkimuksessaan ja samalla määrittelee miten tutkimuksen ajatuksellinen yhtenäisyys tutkimuksessa säilyy. (Ahonen, 1994, s. 154.)

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavassa tulen käymään läpi tutkimukseen liittyviä aiheita omina aihealueinaan. Aluksi kerron yleisesti tutkimukseen osallistuvista opettajista ja luokan taustatiedot. Sen jälkeen siirryn käsittelemään eri teemoja liittyen tutkimuskysymyksiini. Käytän analyysissäni hyväkseni sekä teemahaastattelun aineistoa, jonka olen litteroinut että havainnointien muistiinpanojani ja tallennuksia. Tutkimustuloksissa kursivoidut katkelmat ovat opettajien omia kommentteja haastatteluista tai oppituntien havainnoinneista.

### 5.1 Opettajien koulutus, työkokemus ja kielitaito

Molemmilla haastattelemallani opettajilla (2) on pohjalla luokanopettajankoulutus. Erikoistumisaineet eroavat siinä suhteessa, että toisella ne ovat matematiikka ja englanti (opettaja E1) ja toisella äidinkieli (suomi) ja kuvaamataito (opettaja E2). Toinen opettajista (E1) on pätevöittänyt itsensä englannin aineenopettajaksi sekä hänellä on koulutus englannin lukemaan opettamiseen. Hänellä on suoritettuna yleinen kielitutkinto englannista ylimmällä tasolla. Hän on pätevä luokanopettaja, joka voi opettaa ruotsiksi (äidinkieli), suomeksi (ylempi kielikoe suoritettu) sekä myös englanniksi. Myös opettaja (E2) on suorittanut ylimmän tason englannin kielitutkinnosta.

Työkokemusta molemmilla opettajilla on sekä kotimaassa (E1 opettajalla ruotsiksi 5 vuotta ja suomeksi 3 vuotta, E2 opettajalla 7 vuotta suomeksi) että ulkomailla (E1 opettajalla 2 vuotta, E2 opettajalla 10 vuoden aikana eri pituisia jaksoja kansainvälisessä koulussa oman tilanteen salliessa; miehen työt/omat lapset) Molempien opettajien ulkomaan työkokemukset ovat aika mielenkiintoisista kohteista, Arabiemiraateista (E1) ja Etelä-Koreasta (E2). Molemmat näistä koulusta, joissa opettajat ovat olleet opettamassa, ovat kansainvälisiä kouluja, joten opettajat ovat päässeet näkemään kansainvälisten koulujen toimintatapoja ja tutustuneet erilaiseen koulukulttuuriin kyseisessä maassa. Kotimaassa molemmat ovat opettaneet omalla äidinkielellään sekä englanniksi. Molemmat opettajat työskentelevät tällä hetkellä vieraskielisellä luokalla ja heillä on vakituiset työt kyseisessä

koulussa.

Niin kun ennakkoon arvioinkin on molemmilla opettajilla aika laaja kielitaito. Molemmat ovat jo oman koulunkäynnin aikana olleet kiinnostuneita kielistä. Toinen opettajista (E1) on ollut vaihto-oppilaana Australiassa, joten englanti on tullut vahvaksi jo sen myötä. Samaisella opettajalla on kielen oppiminen pysynyt vahvana vielä aikuisiälläkin, kun hän oppi arabian työskennellessään Arabiemiraateissa. Ruotsin (äidinkieli), suomen, englannin ja arabian lisäksi hänen kielitaitoonsa kuuluu myös saksa. Toisella opettajalla (E2) on myös laaja kielitaito johon kuuluvat suomi (äidinkieli), ruotsi, englanti, ranska, venäjä sekä alkeet kreikasta ja koreasta.

## 5.2 Luokkien taustatiedot

Ensimmäisellä luokalla oppilaita oli yhteensä 18, joista 8 tyttöä ja 10 poikaa. Tässä luokassa valtaosa luokan oppilaista oli suomalaisia, mutta mukaan mahtui myös oppilaita, joiden toinen vanhempi on kotoisin toisesta maasta. Näitä kansalaisuuksia ovat muun muassa Intia, Kamerun, Italia ja Venäjä. Opettajalta kysyttäessä oppilaiden kielitaidosta sanoo hän kahdella oppilaalla olevan englanti selvästi vahvin kieli. Monella on kuitenkin englanti vahva sen myötä, että melkein koko ryhmä on ollut enemmän kuin vuoden English playschoolissa. (Vaasa English Playschool, 2015.) Opettaja pitikin tätä luokkaa *aika ihanteena* kielen suhteen.

Hänellä on aikaisemmat ensimmäiset luokat (3 luokkaa) olleet sellaisia, joissa puolet ovat osanneet englantia ja puolet eivät. Siinä on ollut haastetta opettajalle pitää yllä toisten kielitaitoa ja toisten kielenoppimista. Näille luokille opettaja kehitti *my english stars* – tarramotivoinnin. Heikoin taso oli kun oppilas sanoi *päivittäiset fraasit englanniksi*. Seuraava taso oli kun *kommunikoi opettajan kanssa aina englanniksi*. Haastavin taso oli kun yritti *käyttää jotain uusia englanninkielisiä sanoja puheessaan*. Jokaiselle viikolle sai laatikosta nostaa itselleen uuden sanan.

Kolmannella luokalla oppilaita oli yhteensä 24, joista 13 tyttöä ja 11 poikaa. Tällä luokalla



oppilaat olivat kaikki suomenkielisiä lukuun ottamatta kahta oppilasta, joiden isät ovat ulkomaalaisia. Kaikki oppilaat ovat käyneet vähintään yhden vuoden, esiopetusvuoden, English playschoolissa.

Verrattaessa luokkien kokoja on ensimmäisen luokan koko, 18 oppilasta, ihanteellinen juuri alkuopetukseen. Ensimmäisellä luokalla oppilas tarvitsee vielä paljon opettajan ohjeistusta ennen kuin oppii koulun tavoille ja opettajan E1 sanoin *koululaistuu*. Kolmannessa luokassa oppilaita on 24, mikä on maksimi luokkakoko vieraskielisessä opetuksessa tutkimuskoulussa. Mielestäni on hyvä, että luokkakoolle on tietty raja, koska varsinkin vieraskielisessä opetuksessa suuret luokkakoot eivät ole toimiva yhtälö. Suuret luokkakoot rasittavat liikaa sekä opettajan työtä, että myös oppilaiden oppimista.

### **5.3 Käytettävät opetusmateriaalit**

Haastatellut opettajat opettivat eri luokka-asteita haastatteluita tehtäessä. Opettaja E1 oli 1.luokan opettaja ja opettaja E2 opetti sekä kolmatta että neljättä luokkaa. Keskityn hänen (E2) haastattelussaan ja havainnoinnissaan 3.luokan opetusmenetelmiin ja opetusmateriaaleihin.

Molemmat opettajat käyttävät suurimmaksi osaksi itse tehtyä materiaalia, mikä on yleistä vieraskielisessä opetuksessa. (Lehti & muut, 2006, s. 310.) Sopivaa englanninkielistä materiaalia on haasteellista löytää, johtuen siitä että englanninkielisissä maissa lapset aloittavat koulunkäynnin aikaisemmin kuin Suomessa, jopa 3-4-vuotiaina. Tässä koulussa käytetään varhaista täydellistä kielikylypymenetelmää, jolloin lukemaan opitaan myös vieraalla kielellä. Ensimmäisellä luokalla opettaja (E1) käyttää I can read –kirjaa, jonka tekivät projektiyhteistyönä ollessaan töissä kansainvälisessä koulussa Arabiemiraateissa. Koulussa on käytössä myös Jolly fonics –lukemaan opettamisohjelma (Jolly Learning, 2015), joka on alunperin englantilainen, mutta sopii myös sovellettuna vieraskieliseen opetukseen. Opettaja joutuu muokkaamaan sisältöjä sopimaan suomenkielisille 7-vuotiaille, kun Englannissa sitä käyttävät 4-5-vuotiaat lapset.

Ykkösluokkalaisilla on käytössä vaan yksi oppikirja, matematiikan oppikirja *Laskutaito in English*. Tämä kirja on aivan sama kun vastaava suomenkielinen versio kirjasta. Kaikki termit on käännetty englanniksi ja sanalliset tehtävät ovat englanniksi. Oppilaat siis oppivat alusta alkaen kaikki matematiikan käsitteet englanniksi. Opettajan (E1) sanoin *helpottaa suunnattomasti*, kun matematiikassa on kunnan kirja ettei tähänkin aineeseen tarvitse etsiä itse kaikkea materiaalia.

Suomenkielisiä opettajanoppaita ja oppikirjoja opettajat käyttävät hyväkseen tehdessään oppimateriaalia esimerkiksi ympäristötiedon tunneille. Vastaavaa englanninkielistä materiaalia on vaikea löytää mikä sopii Suomen oloihin. Opettaja E1 antaa hyvän esimerkin *...kun Englannissa puhutaan talvesta ei se hirvi eikä jänis missään nimessä ...* siinä on aika vaikea käyttää autenttista materiaalia kun aihealueet eivät kohtaa.

Kolmasluokkalaisilla on käytössään kaksi kirjaa, matematiikassa *Laskutaito in English* ja englannissa *Jolly Grammar* (Jolly Learning, 2015). Opettaja (E2) on kiitollinen siitä, että edes kahdessa aineessa on kirja käytössä. Tämä vähentää edes vähän oman materiaalin tekemistä. Kolmasluokkaisilla suomenkielinen opetus lisääntyy sen ollessa noin 50%. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi matematiikassa puolet tunneista opetetaan suomeksi, työpari opettajan toimesta, käyttäen suomenkielisiä termejä. Oppilailla on kuitenkin käytössään vain englanninkieliset kirjat. *Jolly Grammar* –kirja on englannin kieleen liittyvä kirja sisältäen muun muassa kielioppia. Opettajalla on tapana mennä tästä kirjasta aukeama viikossa. Aukeamalla on sanoja, joista pidetään sanakoe kerran viikossa, näin saadaan harjoitusta kirjoittamiseen.

Opettaja (E2) tekee myös paljon omaa materiaalia opetukseen. Vielä opettajalla kuluu aikaa tehden materiaalia leikkaa-liimaa-tyyliin moneen oppiaineeseen. Opettaja käyttää hyödykseen myös suomenkielisiä opettajanoppaita tehdessään materiaalia opetukseen. Hän kuitenkin uskoo, että tulevaisuudessa kaikki läksyt ja opetusmateriaali tulee olemaan internetissä, vielä kuitenkin vihkotyöskentely on arvossaan. Opetusmateriaali syntyy myös oppilaiden itsensä tuottamana kun eri teemoista tehdään ryhmätöitä. Nämä ryhmätyöt käydään lopuksi yhdessä läpi, joten kaikki oppilaat saavat kaikki tiedot koko teema-alueesta.

Kuten haastatteluissa kävi ilmi molemmat opettajat tekevät paljon omaa materiaalia opetukseen, mikä on aivan yleistä vieraskielisessä opetuksessa. Kunttu (2014) tuo pro

gradu- tutkielmassaan esiin mielenkiintoisen ehdotuksen tämän asian ratkaisemiseksi. Perustettaisiin oppimateriaalipankki, johon jokaisella CLIL-opettajalla olisi pääsy. Tästä oppimateriaalipankista opettajat saisivat apua oppimateriaalipulaan. Tämä voisi toimia opetushallituksen hallinnoimalla sivuilla sähköisenä opetusmateriaalipankkina. (Kunttu, 2014, s. 37.)

Kielikylvyn puolella on ollut jo monia vuosia käytössä materiaalipankki, joka on tehty yhteistyössä Vaasan yliopiston kielikylvyn ja monikielisuuden keskuksen ja Folkhälsanin kielikylpy osaston kanssa. Tästä materiaalipankista löytyy kolme eri osiota eri tyyppisiin opetustapoihin varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja alakouluun. (Språkbadsmaterial, 2015).

#### **5.4 Käytettävät opetustavat**

Tässä kappaleessa käsiteltävät asiat liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni

Mitä eri opetustapoja opettaja opetuksessaan käyttää?

Olen jakanut aiheet haastattelussa esiin tulleiden aiheiden mukaan. Ensin kerron yleisesti luokkatilasta, joka molemmissa luokissa poikkeaa hiukan tavanomaisesta luokasta, jossa on pelkästään suorat pulpettirivistöt. Samassa yhteydessä käydään läpi opettajien käyttämiä opetustapoja. Olen jakanut analyysini haastattelun analyysiin ja havainnoin analyysiin.

##### **5.4.1 Haastattelun analyysi**

Molempien opettajien luokat ovat ”heidän näköisiä” ja sopeutettu luokkatason mukaan. Opettaja E1:n luokasta voi selvästi erottaa eri osioita. Luokan edessä on opettajan tila, opettajanpöytä opetustarvikkeineen, taulu, whiteboard. Keskellä luokkaan on oppilaiden pulpetit rivissä yksittäin. Luokan takaosa on jaettu kahteen osaan, toisella puolella on

penkeistä tehty ”piirimuodostelma”, johon kokoonnutaan aina ensimmäisellä yhteisellä tunnilla aamuisin. Täällä piirissä käydään läpi tärkeitä asioita tulevasta päivästä/viikosta, päivitetään kalenteria oikeaan päivämäärineen ja säätietoineen. Oppilaat saavat kertoa heille tärkeistä asioista. Myös erilaiset selvittelytilanteet, esimerkiksi välitunnilla tapahtuneet, selvitetään mahdollisuuksien mukaan yhteisesti piirissä. Toinen puoli luokan takaosasta on hyllyjä, joissa on erityyppisistä opetusmateriaalia ja kirjoja sekä pyöreä pöytä, jota voi käyttää esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn. Seinillä on oppilaiden töitä sekä ajankohtaisia opetusmateriaaleja, joissa on termit mukana, jotka helpottavat oppilaita muistamaan ja kertaamaan uusia asioita. Opettaja (E1)

*käyttää mielellään opetustapaa, jossa oppilaat ovat lähellä opettajaa*

ja juuri piirissä sitä pystytään hyvin toteuttamaan.

Opettaja (E1) pitää sellaisesta opetuksesta jossa on

*monelle oppijalle suunnattua opetusta. Siinä opetuksessa käytetään kuvia, musiikkia, kuullaan, nähdään, liikutaan. Tätä kuvaa termi hands on.*

Hän haluaa käyttää erilaisia opetustapoja vaihdellen, koska ei pidä siitä, että tehdään pitkään samalla tavalla, se ei ole mielekästä opettajalle itselleen eikä oppilaille. Kun opetustapoja vaihdellaan saadaan käyttöön eri opetustapoja, joista on hyötyä erilaisille oppijoille. Luokassa on aina eri tavalla oppivia oppilaita ja se pitää opettajan mielestä ottaa huomioon opetustapoja suunnitellessa. Esimerkiksi uusien sanojen opettelussa ensimmäisellä kerralla ne kirjoitetaan vihkoon, seuraavalla kerralla ne kirjoitetaan whiteboardille. Opettajan sanoin

*niin vaan että kaikki saavat harjoitella. Tehdään vähän eri tavalla sitä samaa juttua. (E1)*

Tänä päivänä tekniikka mahdollistaa paljon enemmän kuin vieraskielisen opetuksen alkuaikoina. Molemmilla opettajilla on käytössään videotykki ja opettaja (E1) käyttää paljon smart notebook-ohjelmaa, millä hän pystyy visualisoimaan ja konkretisoimaan opetusta. Tämä auttaa paljon siinä kun tiedetään, että vieraskielisessä opetuksessa opetuskieli on muu kuin oppilaan äidinkieli. Helpottaa paljon kun voi näyttää kuvia, saman kohdan/sivun mikä oppilaalla on edessään. Voidaan tehdä esimerkiksi yhdessä matematiikan tehtävä konkretisoimaan miten lasku kannattaa laskea. Oppilas näkee

isompana saman tehtävän ja pystyy näin visuaalisesti paremmin hahmottamaan tehtävän verrattuna siihen, että opettaja vaan suullisesti kertoo miten tehtävä lasketaan.

Opettaja (E2) käyttää opetuksessaan paljon ryhmätöiden tekemistä, jonka voi hyvin laskea yhdeksi opetustavaksi.

*Sosiaalisten taitojen, ryhmätöitä taitojen oppiminen ja yhteistoiminnallisten taitojen oppiminen on äärimmäisen tärkeää.*

Tämä näkyy myös hänen luokassaan, jossa oppilailla on käytössään vaan isot pyöreät pöydät, joissa jokaisessa istuu neljä oppilasta. Oppilaiden on tultava toimeen keskenään pyöreän pöydän ympärillä, jaettava tila sopuisasti. Opetusvälineille on omat kaapit luokan seinustoilla. Näissä kaapeissa jokaisella oppilaalla on oma kohtansa missä säilyttävät tavaroitaan. Esimerkki oppilaiden työskentelystä pyöreässä pöydässä koetilanteessa: opettaja aloittaessa sanelun, oppilaat laittoivat kansiot ”seisomaan” pöydälle tehden näistä näköesteet muille oppilaille omaan tuotokseensa. Tällä tavoin myös estettiin se ettei oppilaat voineet kopioida koetilanteessa vastauksia toisiltaan.

Vaikka opettaja (E2) on tietoisesti valinnut luokkaansa pyöreät pöydät työskentelyyn ei konfliktitilanteilta ole välttytty, koska tämä on ainut luokka koko koulussa, joka ei käytä oppilailla pulpetteja. Opettajan sanoin

*välillä hakkaan päätäni kunnolla seinään, mutta kahdessa vuodessa saadaan ihmeitä aikaan kun työtä tehdään päämäärätietoisesti. (E2)*

Hän ottaa jo vanhempainilloissa esille oman työskentelytapansa kertoen, että suurin osa opiskelusta tehdään yhteistyönä, koska suurimmassa osassa tämän päivän työelämää/ammateissa tarvitaan sosiaalisia- ja yhteistyötaitoja. Kun näiden taitojen opettelemisen aloittaa jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on niistä hyötyä varmasti koko opiskeluajan ja vielä myös työelämässä.

Opettaja E1 käyttää opetuksessaan parikeskustelua *discuss with your friend*. Oppilaat saavat muutaman minuutin aikaa keskustella keskenään opetettavasta aiheesta ja lopuksi heidän pitää kertoa ajatuksensa muille englanniksi. Kun tuotoksen pitää olla englanniksi, on luonnollista, että oppilaat keskustelevat silloin koko ajan englanniksi. Tässä he saavat hyvää harjoittelua ikäistensä kanssa. Tällä tavalla myös saadaan pelko pois, siitä ettei

kieltä uskallettaisi käyttää.

Molemmat opettajat ovat opettaneet jo monen vuoden ajan englanniksi ja kokevat sen sitä myöden omakseen. He tiedostavat, että vieraskieliseen opetukseen liittyy omat haasteensa kielen suhteen, mutta he osaavat ottaa nämä haasteet ammattimaisesti vastaan. Opettaja E1 sanoo työnsä olevan *dream job*.

Vieraskielisessä opetuksessa joudutaan useimmiten käyttämään enemmän aikaa siihen, että oppilaat pääsevät opettajan asettamaan tavoitteeseen, koska opetuksessa käytetään oppilaille vierasta kieltä. Tämä käy hyvin ilmi opettajan E1 kommentista

*Meillä kestää kauemmin ennen kuin päästään tavoitteeseen, kun meillä on niin monta mutkaa sen kielen kanssa. Mutta se on tätä näin, koska on kieli ja asia. Kieli syö aikaa asialta, mutta pitää antaa aikaa sille kielelle, muuten ei päästä siihen tavoitteeseen, että koko luokka puhuu englantia. (E1)*

Opettajan E2 kommentti liittyen vieraskieliseen opetukseen voi antaa vähän ”ympäripyöreän” vastauksen, mutta todellisuudessa havainnoin perusteella hän on ammattitaitoinen vieraskielisen opetuksen opettaja.

*Hirveen harvoin ajattelen sitä, että tämä on vieraskielinen linja. Minulle on vaan itsestään selvyyys, että opetan englanniksi. Minä teen tätä työtä luokanopettajana ja se kieli mitä puhun on englanti. Ei ole eroa millä opetustavalla opetetaan, oli sitten kyseessä englanniksi tai suomeksi annettava opetus. (E2)*

Vaikka keskityn pääsääntöisesti opettajan E2 kohdalla kolmosluokkaan, haluan tuoda esiin opettajan kertoman ja käyttämän opetustavan ympäristötiedon tunnilta nelosluokkalaisten kanssa. Opettaja antaa uuden aiheen alkaessa, esimerkiksi Skandinavian maat, oppilaille monisteita liittyen aiheeseen tai sitten oppilaat etsivät tietoa internetistä. Opettaja myös kertoo oppilaille maasta, jolloin oppilaat saavat aiheeseen liittyvää sanastoa. Tämän jälkeen oppilaat etsivät tekstistä pääsanoja sekä luokittelevat tietoa kolmeen osaan; important, good ja nice to know. Seuraavaksi oppilaat tekevät tekstistä kysymyksiä. Seuraavalla yhteisellä tunnilla kootaan yhteen oppilaiden tekemät kysymykset, käydään yhdessä läpi avainsanat ja tärkeimmät asiat. Kysymyksistä opettaja laatii ”koekysymyslistan” mihin on koottu kaikkein tärkeimmät tiedot aiheeseen. Vielä ennen

koetta käydään yhdessä vastaukset läpi näihin koottuihin kysymyksiin, jotta oppilailla on varmasti oikeaa tietoa kun alkavat harjoittelemaan kokeisiin. Koe perustuu näin kysymyksiin sekä lisäksi kokeessa on karttatehtävä liittyen käsiteltyyn maantieteelliseen alueeseen. Tällä opetustavalla opettaja haluaa opettaa oppilaille

*ajattelun taitoja, tietotulvan hallintaa sekä tiedon priorisointi taitoja.*

Opettajan (E2) mielestä nämä taidot ovat oppilaan tulevaisuuden kannalta tärkeitä oppia ja hän haluaa jokaisen oppilaan oppivan tämän taidon. Näiden kolmen taidon lisäksi tässä opetustavassa opettaja haluaa opettaa oppilaan menemään tekstin taakse eli toisin sanoen mitä tekstissä ei ole suoraan sanottu vaan se piilotettuna, piilotietona. Esimerkiksi tekstissä on sanottu, että Islanti on demokratia. Kun termi demokratia on oppilaiden kanssa käsitelty aikaisemmin, heidän pitäisi osata sen perusteella vastata onko Islannissa kuningas vai presidentti.

Novakin (2002) mukaan oppilaalle on tärkeää opettaa ajattelun taitoja, koska älylliset operaatiot muuttavat havaintojen tekoa ja havaitsemista. Aivan kuten opettaja E2 opettaa oppilaille päätelmien tekemistä kokonaisuudesta. Kun oppii päätelmien tekemisen, oppii samalla ettei tietäminen merkitse tietoa vaan jostakin, vaan se voi myös merkitä tietämistä miten.

Seuraavat opettajien kommentit liittyvät toiseen tutkimuskysymykseeni:

Mitkä ovat hänen strategiansa opetuksessa erilaisten oppilaiden/erilaisten tilanteiden kohdalla?

Kysyessäni opettajilta mitä teet kun huomaat ettei oppilas ymmärrä opetustasi, sain seuraavia vastauksia. Opettaja E1 yrittää

*ensimmäiseksi kertoa asian jollain muulla tavalla.*

Jos tämä tapa ei tuota tulosta hän yrittää saada jonkun toisen oppilaan kertomaan asian tälle oppilaalle antaen näin ikätason mukaisen vastauksen, että tämäkin oppilas ymmärtäisi asian. Kääntäminen suomeksi on opettajan mukaan aivan viimeinen vaihtoehto tapauksessa. Opettajan sanoin

*mä yritän niin pitkälle kun mahdollista tehdä se sillä tavote kielellä, kun että joku kääntää sen helposti suomeksi. Kääntäminen on siis viimeinen vaihtoehto. Sitä ennen mä yritän kääntää ja vääntää mun kieltä, mä yritän näyttää, mä yritän piirtää sen asian, mä yritän kääntää sitä laatikkoa niin monella eri tavalla. Saada lapsen näkemään sen laatikon niin monelta eri näkökulmalta, jotta se ymmärtäisi asian. (E1)*

Opettajain E2 vastaukset kysymykseen olivat aikalailla samankaltaiset.

*Täytyy vaan kokeilla toisella tavalla tai sitten jollain kolmannella tavalla. Yritän opettaa lapset siihen, että jos eivät ymmärrä niin sitten pitää kysyä.*

Tässä kolmosluokassa toimii hyvin toisen auttaminen ja opettaja onkin huomannut, että joskus tuntuu heidän oppivan paremmin kun kaveri sanoo miten menee siis silloin kun oppilas ei ymmärrä opettajan informaatiota. Voidaan siis puhua vertaistuesta samanikäiseltä.

*Vertaistukea antavan oppilaan on vaan muistettava luokan säännöt – auttaa saa, mutta vastauksia ei saa antaa eikä vastauksia saa toiselta kopioida. ...hän en useinkaan ole valmistautunut opettamaan asiaa monella eri tavalla vaan opetustilanteessa opettajan täytyy improvisoida tilanteen mukaan.*

Hän (E2) usein käyttääkin draaman keinoja haastavissa tilanteissa.

Tutkimuksessani halusin saada selville opettajan käyttämän tai käyttämiä opetustapoja/-strategioita. Edellä kuvasin heidän mielteitään haastatteluista tähän kysymykseen. Meriläinen (2008) on tutkimuksessaan tuonut esiin Chamotin viisiportaisen opiskelustrategioiden mallin, jonka avulla opettaja tulee tietoiseksi strategioiden opettamisesta sekä tarjoten samalla tehokkaita työvälineitä oppilaille opiskeluun. Nämä viisi vaihetta sopivat hyvin tutkimukseni vieraskielisiin opettajiin ja heidän opetustapaansa. Viisiportainen opiskelustrategia malli pitää sisällään seuraavat kohdat

1. Preparation Työvaihe, jossa opettaja tarjoaa yleiskatsauksen tulevaan opiskelujaksoon, kytkee sen lasten olemassa olevaan tietoon ja opettaa aiheeseen liittyvät keskeiset käsitteet.
2. Presentation Työvaihe, jossa opettaja esittelee uuden opiskeltavan strategian, mallintaa strategian, nimeää sen ja konkretisoi sen käytön hyödyllisyyden



esimerkin avulla.

3. Practice Työvaihe, jossa uusi opiskeltava strategia otetaan käyttöön ja jonka avulla opiskellaan oppiaineen tai kielen oppisisältöjä.
4. Self-evaluation Työvaihe, jonka aikana lapsia pyydetään arvioimaan oppimaansa, tapaa, jolla he tunsivat oppineensa, nimeämään käyttämänsä oppimisstrategian sekä arvioimaan sen sopivuutta tehtävän suorittamiseen.
5. Expansion Työvaihe, jossa lapsille tarjotaan tilaisuuksia ja mahdollisuuksia käyttää oppimaansa strategiaa uusissa tehtävissä sekä myös koulun ulkopuolella vastaan tulevien tehtävien ratkaisemisessa. (Meriläinen, 2008, s. 77.)

Opettajan E2 luokassa käyttämät värikoodit, punainen, keltainen ja vihreä, auttavat sekä opettajaa että oppilaita saamaan työrauhan opetustilanteisiin. Punaisella värillä luokassa täytyy työskennellä aivan hiljaisesti esimerkiksi sanatestin aikana tai kun opettaja opettaa uutta asiaa. Keltaisen värin ollessa käytössä luokassa saa kuiskia ja auttaa kaveria häiritsemättä kuitenkaan muita oppilaita. Vihreällä värillä luokassa saa liikkua vapaasti ja keskustella hiljaisella äänellä. Opettaja kertoo, että hän usein yhdistelee värejä tunnin lopussa esimerkiksi hiljainen lukuhetki väreinä ovat punainen ja vihreä. Tämä tarkoittaa sitä, että pitää lukea hiljaisesti, mutta voi siirtyä itselle mieluisaan paikkaan. Opettaja ymmärtää, että oppilaat ovat erilaisia sen suhteen miten haluavat työskennellä. Joku oppilas hyötyy siitä, että saa vaihtaa paikkaa välillä, toinen haluaa tehdä tehtävänsä lattialla maaten. Jos muuten järjestys pysyy luokassa yhteisten sääntöjen rajoissa, niin opettajalle sopii tällainen oppilaan työskentelytapa.

Kysyessäni opettajilta suomen puhumisesta oppitunnilla, onko se sallittua arvioin sen havaintojeni perusteella olevan jossain määrin sallittua. Opettajien vastaukset olivat seuraavat.

*mä koen sen niin että lasten ja minun kommunikointikieli on englanti.* (E1)

Oppilaille vaikean sanan tullessa eteen, siis mitä eivät osaa sanoa englanniksi, niin opettaja on opettanut seuraavanlaisen tavan. He keskustelevat hiljaisesti keskenään ehkä suomeksi mikä se sana voisi olla, hakevat toisistaan vertaistukea. Kun ovat päässeet lopputulokseen yksi oppilaista alkaa selittämään osaamillaan sanoilla englanniksi. Tämän selityksen

perusteella opettaja ymmärtää mitä oppilaat tarkoittavat. Opettaja (E1) myöntää

*siinähan kestää paljon kauemmin, mutta me ollaan päästy siihen niin, että mä en ole sanonut sitä sanaa eikä me olla käännetty. On mun mielestä paljon parempi, että ne yrittää löytää jonkun synonyymien tai selityksen sanalle. Esimerkiksi näin it's very deep and it has water in it on paljon parempi kuin i don't know i don't know.*

Oppilaat puhuvat aina oppitunnilla opettajalle englantia, mutta jossain tapauksissa heidän keskinäinen kielensä luokassa voi vielä olla suomi. Opettajan (E1) mukaan seuraava askel kielen suhteen on, että myös sosiaalinen kieli on englanti.

E2 opettaja suhtautuu suomen puhumiseen *hieman lepusmin*. Hän sallii oppilaan sanoa sanan suomeksi jos ei millään siinä tilanteessa saa sanaa englanniksi. Toinen oppilas voi myös auttaa englannin sanan löytämisessä. Jos oppilas sanoo sanan suomeksi hän sanoo saman tien englanninkielisen sanan oppilaalle ja oppilas nappaa sanan käyttöönsä. Jos oppilas sanoo englannin sanan, joka ei ihan vastaa haettua sanaa, mietitään yhdessä mitä eroa tällä sanalla on sen tilanteeseen paremmin sopivan sanan kanssa. Tässä oppilaat saavat sanavarastoonsa uusia sanoja ja niille merkitykset. Molemmat opettajat sanovat, että hätätilanteissa suomen kielen käyttäminen on sallittua, mutta kummassakaan luokassa ei ole vielä ollut sellaista tilannetta, että kieli olisi pitänyt kokonaan vaihtaa suomeksi. Oppilaat aina yrittävät ensin kertoa asiansa englanniksi ja usein hankalissa tilanteissa heillä on toinen oppilas mukana niin saavat yhdessä asian selvitettyä englanniksi. Näillä vieraskielisillä luokilla pätee siis kielikylvynperiaate yksi kieli – yksi ihminen.

Peltomäen (2015, s. 43) seminaariraportista käy ilmi, että suullisen kielitaidon arvioimista ei tapahdu ainakaan kielikylpyopetuksessa vaan arvioinnissa keskitytään pelkästään kirjoitettuun kieleen. Arkikieleen liittyvä sanasto saattaa jäädä vähäisemmäksi kun keskitytään oppiaine keskeiseen kieleen. (ks. 2.4 Toisen kielen omaksumisteoriat) Seminaari osallistujat halusivat painottaa, että opettajat huomioisivat opetuksessaan monen tasoisen kielen opettamisen. Haastattelussa kävi ilmi, että opettajan (E1) tavoite on saada myös oppilaiden sosiaalinen kieli englanniksi ja tämän myötä myös arkikielinen sanasto rikastuisi oppilaiden käytössä.

Antaessani opettajille vielä haastattelun lopuksi mahdollisuuden kertoa jotain muuta tärkeää opetuksesta sain aika erilaiset vastaukset, jotka olivat kuitenkin omalla tavallaan

todella tärkeitä pointteja opetuksessa. Opettaja E1 kokee tosi tärkeäksi, että *opetusmateriaali on oppilaan omalla tasolla.*

Tämä korostuu varsinkin ensimmäisellä luokalla kun esimerkiksi lukemisen tasoissa voi olla huimiakin eroja. Opettaja erottelee kolme lukemisen tasoa: oppilas joka ei lue sanan sanaa, oppilas joka osaa äännteitä ja oppilas joka lukee jo kirjoja. Opettajan sanoin

*mä koen, että on mun tehtävä antaa sellaisia tehtäviä, jotka ovat oikean tasoisia oppilaalle.*

Hänellä on haastatteluhetkellä neljä eritasoista lukuläksyä oppilaan oman tason mukaan. Tämä vaatii opettajalta paneutumista oppilaan osaamistasoon ja eritasoisen materiaalin tekemistä, mutta opettaja tekee sen, koska on

*äärettömän tärkeää, että on oman tasoisia tehtäviä.*

Jäppisen (2004, s. 201) mukaan CLIL-opettaja hallitsee oppiaineen tai aihealueen sisällön, kun hän kykenee löytämään, soveltamaan ja muokkaamaan sopivaa opetus- ja oppimateriaalia vieraskielisen opetuksen tarpeisiin. Juuri näin opettaja E1 toimii ja havainnoin sekä haastattelun perusteella pitää sitä todella tärkeänä opetuksessa, mikä myös näkyy hänen käytännön työssä.

Opettajan E2 nostaa esiin yhden omasta mielestänikin tärkeän asian mihin pitää osata jokaisen opettajan puuttua sen havaitessaan, nimittäin koulukiusaamisen. Haluan ottaa asian tässä esille vaikka se ei suoranaisesti liity aiheeseeni, mutta koen aiheen tärkeäksi jokaiselle opettajalle opetuksessa, koska kiusaamista voi tapahtua myös luokkatilanteessa opettajan huomaamatta. Opettajan (E2) mukaan

*yhdessä elämisen taidot on aivan ykkösenä listalla.*

Koulukiusaamiseen täytyy aikuisen puuttua, jos lapset eivät saa sitä itse selvitettyä. Opettaja käyttää koulussa yleisesti käytössä olevaa steps-kokonaisuutta, joka käytännössä toimii seuraavanlaisesti. Kun oppilas kokee tullessa kiusatuksi jollain tavalla hänen itsensä pitää tehdä asiassa ensimmäinen aloite ja sanoa tekijälle, että tuo tuntui minusta pahalta. Tällöin tekijän pitää pysähtyä miettimään tekemänsä ja osata tässä tilanteessa pyytää anteeksi. Tilanteen pitää kestää niin kauan, että mielensä pahoitettu hyväksyy

anteeksipyynnön. Jos näin ei tapahdu on ensimmäiseen lähellä olevaan aikuiseen oltava yhteydessä. Se mitä opettaja pitää tässä tärkeä on, että oppilaan pitää osata kunnioittaa omia tunteitaan ja sanoa kun itselle tuntuu pahalta eikä niellä pahaa oloaan. Se on vaan suomalaisen kulttuuriin *hiivatin hankalaa*, mutta opettaja E2 yrittää kantaa oman osansa kekoon, että saataisiin joku kulttuurimuutos aikaan ja yritetään tehdä maailmasta parempi paikka.

Seuraavassa vieraskielisen opetuksen erikoisuuksia, jotka on myös huomioitu opetussuunnitelmassa. Suurimpana näistä voisi mainita englanninkielisen kulttuurin merkityksen opetuksessa, koska englanninkielistä kulttuuria ei Suomessa vietetä tuodaan se esille oppilaille opetuksen myötä.

Opetussuunnitelmasta keskusteltaessa molemmat opettajat sanovat sen perustuvan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, vieraskielisessä opetuksessa otetaan vaan enemmän kieli huomioon. Opettaja E1 erittelee tarkemmin opetussuunnitelman teemapohjaiseksi, joka korostuu erityisesti alaluokilla. Lukemaan opettaminen tapahtuu englanniksi. Kulttuuri on vahvemmin mukana opetuksessa kun kieli on englanti. Tutkimukseni koulussa otetaan huomioon englantilaisia kulttuuri-elementtejä kuten Halloween, English day ja carols by candlelight. Englanninkielisiä vierailijoita on haasteellista saada opetuksen tueksi, mutta kaikki mahdollinen hyödynnetään esimerkiksi englanninkieliset harjoittelijat.

Uusimman opetussuunnitelman mukaan, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jotka tulevat voimaan 1.8.2016 on tavoitteissa muutama todella osuva kohta liittyen vieraskieliseen opetukseen

- määrittelemällä **kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet** lähtökohtana oppilaiden monipuolisen kasvun tukeminen ja identiteetin vahvistaminen sekä vuorovaikutteinen, toisia kunnioittava ja kestävä kehitystä edistävä toimintatapa,
- määrittelemällä **tavoitteet lähtökohtana tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen** taitojen merkitystä korostaen ja oppiaineiden välistä yhteistyötä vahvistaen,
- syventämällä oppimiskäsitystä sekä vahvistamalla edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan **oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä**,  
(Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet 2014, OPS2016.)

Vieraskielisessä opetuksessa korostuvat juuri laaja-alainen osaaminen, koska siinä käytetään paljon teemaopetusta saaden monta oppiainetta yhdistettyä saman teeman alle.

Myös monipuoliset oppimisympäristöt pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin käyttöön vieraskielisessä opetuksessa kun käytetään eri opetustapoja. Opettaja (E1) toi esille sen, että

*haluaa vaihdella opettamistapoja oman mielenkiinnon säilymiseksi ja sen vuoksi, että mahdollisimman moni eri oppija saa tarvitsemansa opetuksen.*

Haastattelun yhteydessä näytin opettajille Jäppisen CLIL-periaatteet (ks. Liite 1) ja pyysin heitä kommentoimaan näitä periaatteita. Opettaja E1 kommentoi CLIL-periaatteita seuraavasti

*Suomessa CLIL-periaatteita on niin laidasta laitaan. Se on niin kuin olis suuri sateenvarjo ja sinne mahtuu joka ikinen koulu. Paljonhan näissä yritetään tehdä sitä teemaa sillä kielellä ja rikastuttaa sitä kieltä. Se mikä näissä CLIL-painteissa on, monet niistä auttaa sitä että keskustellaan, mietitään ja pohditaan sitä asiaa pienissä ryhmissä tai pareittain, jotta sitä kieltä opitaan samalla. Monet näistä periaatteista toteutuu heidän koulussaan, mutta heidän opetus ei ole täysin CLIL:ä eikä kielikylypyäkään vaan meillä on joku sekamelska siitä. On varmaan vaikea löytää sellaista koulua, missä käytetään ainoastaan CLIL:ä. Koulut muodostavat sellaisen sopivan systeemin omaan opetukseensa sopivaksi.*

Opettajan E2 mielestä Jäppisen periaatteet toteutuvat hyvin tässä koulussa. Hänen sanoin

*periaatteet eivät ole pelkästään CLIL:ä vaan kaikkihan me pyritään opettamaan oppilaita ajattelemaan, valikoimaan tietoa. Eihän me enää opeteta ”knoppitietoja” vaan ajattelemaanhan me opetetaan.*

Kuten on jo edellä käynyt ilmi ei ole vain tiettyjä CLIL-periaatteita, vaan jokainen koulu soveltaa näitä periaatteita omaan opetukseen sopiviksi. Vieraskielistä opetusta voidaan antaa eri tuntimäärä opetuksesta ja periaatteessa tällöin jo koulua voidaan kutsua CLIL-kouluksi. Esimerkiksi haastattemieni opettajien koulussa kaikki oppilaat saavat opetusta englanniksi ainakin tunnin viikossa. Tämä on usein kuvataidetta englanniksi, joka käytännössä tarkoittaa vieraskielisen opettajan pitämää tuntia, jolloin opettaja käyttää vain englantia opetuksessaan. Tietysti näillä tunneilla opettajan on arvioitava tarkemmin oppilaiden ymmärtämistä ja tarvittaessa käytettävä suomen kieltä. Opettajan (E1) mielestä vain muutaman tunnin opetus englanniksi ei tee koulusta CLIL-koulua vaan suurin osa opetuksesta täytyy tapahtua englanniksi, jotta voidaan käyttää CLIL-termiä, koska tällöin oppilaat todella oppivat sitä vierasta kieltä.

Haastattelussa kysyessäni opettajilta sopiiko vieraskielinen opetus kaikille oppijoille sain seuraavia vastauksia

*Joillekin oppijoille tämä vieraskielinen opetus on hirveen vaikeeta, kun pitää kuunnella ja*

*oppia sitä toista kieltä. Joillekin oppijoille se voi vaan olla niin ettei se ole se paras mahdollinen vaihtoehto. Vanhempien pitää ottaa tärkeä rooli ja miettiä onko tämä se oikea meidän lapselle. (Opettaja E1)*

*Tämä on erittäin mielenkiintoinen kysymys. Ei sovi kaikille. On pieni prosentuaalinen osuus lapsia, joille kaksikielisessä opetuksessa opiskeleminen ei sovi siitä syystä, että se tekee siitä opiskelusta paljon raskaampaa ja he eivät vaan jaksakaan enää. Suurimmalle osalle lapsista useamman kielen oppiminen aktivoi aivoja ja helpottaa uuden oppimista ja auttaa uusien synapsien synnyssä. Helpottaa oppimista, ei pelkää kielen oppimista, vaan ylläpitää kaiken oppimista ja strategioita. (Opettaja E2)*

Jäppisen (2005, s. 63) tutkimusten mukaan oppilaita, joilla ilmenee oppimisvaikeuksia, ei tarvitse välttämättä siirtää pois vieraskielisestä opetuksesta. Heidän kohdallaan pitäisi toimia kuten muulloinkin tuen tarpeessa olevan oppilaan kohdalla. Kartoittaa tilanne mahdollisimman nopeasti ja antaa tarvittaessa ylimääräistä tukea ja opetusta ajattelun kehittymiseksi ja oppimisprosessien turvaamiseksi (Jäppinen, 2005, s. 63.)

Bergström (2002) on tutkimuksessaan selvittänyt erilaisten oppijoiden, joilla on erityisiä tuen tarpeita, sopimista opetukseen joka annetaan muulla kuin oppijan äidinkielellä. Bergströmin sekä kanadalais- tutkimusten mukaan on kahdenlaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tuen tarpeessa oleviin oppijoihin kielikyvyssä/vieraskielisessä opetuksessa. Nämä ovat yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristöön liittyvät tekijät.

| Yksilöön liittyviin tekijöihin kuuluu   | Ympäristöön liittyvät tekijät  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• onko oppimisvaikeus yleinen vai erityinen</li> <li>• liittyykö oppimisvaikeus opetettavaan kieleen vai esiintykö tämä riippumatta kielestä</li> <li>• ikä, jolloin oppimisvaikeus ilmenee</li> <li>• oppilaan persoonallisuus ja työtavat</li> <li>• äidinkielen kehitys</li> <li>• oppilaan oma asenne, motivaatio ja viihtyminen opetuksessa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vanhempien panostaminen – halut ja kyvyt tukea lasta sekä asenteet</li> <li>• mahdollisuus erityisopetukseen</li> <li>• luokanopettajan pedagogiset valmiudet, arvostus, aikaisemmat kokemukset erityislasten kanssa sekä halu ja kyky työskennellä muiden asiantuntijoiden kanssa</li> <li>• muun kouluhenkilökunnan suhtautuminen.</li> </ul> |

Mukaiillen Bergström, 2002, s. 72

Yksi tutkimuskysymyksistäni liittyi opetuksen onnistumiseen; Millainen on onnistunut/opettava opetustilanne vieraskielisessä opetuksessa? Mielestäni opettajan E2 vastaus oli hyvin kattava ja kuvastaa vieraskielisen opetuksen opetustilanteiden tilannesidonnaisuutta.

*Mielestäni onnistunut opetustilanne on sellainen, kun oppilaat ovat innostuneita ja motivoituneita oppimaan asiasta. Työskentelymuotojen erilaisuuden takia on hankalaa määritellä, miltä onnistunut oppimistuokio kuulostaa tai näyttää – se riippuu kulloisestakin tilanteesta ja ryhmästä. Onnistuneessa opetustilanteessa oppilaat käyttävät englantia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti muun muassa kommunikointiin tilanteessa.*

Opettajan E1 vastaus kuvastaa hyvin hänen käyttämänsä monipuolista opetustapaa

*Onnistunut/opettava opetustilanne vieraskielisessä opetuksessa on sellainen hetki kun on saanut selitettyä ja opetettua jonkun aineaiheen, joka on kielellisestä ja aiheellisesti tärkeä. Sekä kun siihen asiaan on käytetty montaa eri välinettä ja metodia, niin että moni erilainen oppija on saanut juuri hänelle sopivaa opetusta (auditiivinen, kinesteettinen tms.). Ja kun tämä kaikki on tehty, näkee ne kaikki Ahaa-lamput syttyvän kaikkien silmissä ja lapset omaksuvat asian käyttäen sitä kieltä ja niitä termejä mitä juuri on opetettu.*



*SILLOIN tunnen itseni onnistuvan. Silloin tunnen itseni ylpeeksi ja hyväksi opettajaksi. Silloin olen onnistunut opettamaan aihetta vieraalla kielellä.*

#### 5.4.2 Havainnoinnin analyysi

Havainnoin analyysi käsittelee ymmärtämiseen ja oppilaille annettavaan palautteeseen liittyviä tilanteita oppitunneilta. Kuten oletin ennen havainnoiteja, opettajan käyttämä kieli on tyypilliseen englantilaiseen tapaan kohteliasta ja kannustavaa, mikä antaa oppilaalle motivaatiota vieraan kielen käyttöön ja itsevarmuutta puhumiseen.

Havainnoin aikana huomasin molemmista luokista, että oppilaat käyttivät suurimmaksi osaksi englantia oppituntien aikana. Ensimmäisen luokan uskonnon tunti oli hyvä esimerkki siitä, miten luokassa keskustellaan uudesta asiasta yhdessä. Kielenä on koko ajan käytössä vain englanti oppilailtakin, vaikka välillä piti sanoja etsiä, mutta ne löytyivät ja oppilas sai itsensä ymmärretyksi. Opettaja (E1) kertoi oppilaille alkuun mistä aiheesta tällä tunnilla tullaan keskustelemaan. Kun kyseessä oli uuden asian käsittely, opettaja kertoi ensin asian ja vaikean/uuden sanan tai asian yhteydessä se selitettiin yhdessä niin, että kaikki varmasti olivat asian ymmärtäneet. Oppilaan vastatessa oikein opettaja käytti *very good* ilmaisuja osoittaakseen oppilaalle hänen osanneen / ymmärtäneen asian oikein.

Sanaa *please* opettaja (E1) käyttää paljon aivan kuten sitä englanninkielisissä maissa käytetään. Englannin kieli on paljon kohteliaampi verrattuna suomen kieleen. Hän myös opettaa oppilaita käyttämään sitä. Tässä yksi esimerkki oppitunnilta (opettaja E1) kun oppilaan pitäisi päästä vessaan kesken oppitunnin.

*Can I go to the toilet, please?*

Kun opettaja on selittänyt jonkun asian hän varmistaa luokalta, että ovat ymmärtäneet.

*...okaj ?...allright?*

*Have everybody understood what do in that station?*

Jos on jotain epäselvää asiassa niin opettaja selittää asiaan uudestaan niin monta kertaa,

että kaikki ovat ymmärtäneet asian. Tämä saattaa viedä oppitunnista enemmän aikaa, kun opettaja on osannut siihen varata, mutta niin kuin opettaja (E1) sanoi haastattelussa

*silloin asia ollaan saatu käsiteltyä englanniksi eli tavoitekielellä.*

Kun opettaja (E1) haluaa oppilaiden huomion hän käyttää seuraavaa tapaa

*Opettaja: One, two, three*

*Oppilaat: eyes on me*

Jos tämä ei onnistu ensimmäisellä kerralla opettaja toistaa sen. Havainnoimillani tunneilla riitti usein, että opettaja sanoi kerran *one, two, three* ja oppilaat kiinnittivät huomion opettajaan. On muistettava, että kyseessä on ensimmäinen luokka ja silloin oppilaat vielä opettelevat oppimistaitoja ja keskittyminen on yksi niistä taidoista mitä vielä kehitetään.

Asiantuntevasti toteutetussa vieraskielisessä opetuksessa sisällön oppimista tukevat parhaimmillaan monet vieraskielisen opetuksen pedagogiikan peruspiirteet, keskeisimpinä havainnollisuus, konkreettisuus ja oppilaskeskeiset työtavat, jotka auttavat oppilasta selviämään vaikeidenkin asioiden käsittelemisestä vieraalla kielellä (Pihko, 2010, s. 124). Juuri näitä asioita havaitsin havainnoidessani oppitunteja. Opettajien opetus oli havainnollista ja konkreettista ja opettajan tuntiessa luokkansa parhaiten hän osaa käyttää opetuksessa kyseille ryhmälle sopii kieltä. Oppilaiden kielitaidon kehittyessä myös opettajan kielen pitää vaikeutua.

Oppilaskeskeisistä työtavoista voisi havainnoimistani luokista sanoa, että käytetään paljon ryhmitöitä. Annetaan myös oppilaille eri rooleja opetuksessa esimerkiksi yhdessä ryhmätyössä oppilaat saivat valita kuka ryhmänjäsenistä on opettaja, joka opettaa asian muille. (E1 opettajan tunnilla) Tällä tavoin annetaan erilaisia vastuita oppilaille jo pienestä pitäen ja he oppivat tämän myötä niitä *yhdessä elämisen taitoja*, joita varsinkin E2 opettaja painotti.

Meriläinen (2008) on tutkimuksessaan keskittynyt monenlaisiin oppijoihin vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimuksessa monenlaisilla oppijoilla tarkoitetaan oppimisedellytyksiltään erilaisia oppilaita. Hänen tutkimuksensa pääongelma oli seuraava

Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukava olevat peruseriaatteet, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti?

Vieraskieliseen opetukseen liittyvä termi scaffolding, joka tarkoittaa oppimisen oikea-aikaista tukea, tarkoittaa käytännössä sitä, että miten opettaja mukauttaa opetustaan oppilaan tason mukaan. Tämä tarkoittaa vieraskielisessä opetuksessa kielenkehityksen tasoa oppilaiden keskuudessa ja sen huomioimista opetustilanteessa.

Meriläinen (2008) on tutkimuksessaan listannut oikea-aikaisen tukemisen piirteitä, jotka perustuvat Woodin, Brunerin ja Rossin tutkimuksiin. Näitä piirteitä oli selvästi havaittavissa havainnoimieni opettajien työtavoissa. Nämä piirteet ovat seuraavat

- Opettaja herättää oppilaiden mielenkiinnon tehtävää kohtaan.
- Opettaja yksinkertaistaa tehtävää.
- Opettaja ylläpitää tavoitteeseen pyrkimistä.
- Opettaja kiinnittää oppilaiden huomion keskeisiin asioihin ja osoittaa epäyhdenmukaisuudet tuotosten ja ihanneratkaisujen välillä.
- Opettaja hallitsee turhautumista ongelmanratkaisun aikana.
- Opettaja antaa idealisoidun mallin pyydetyistä suorituksista.

Kuten myös Wood ja kumppanit korostavat nämä vaiheet eivät seuraa toisiaan kronologisesti. Näitä piirteitä voisi kutsua erilaisiksi tavoiksi, joilla opettaja tukee oppilasta oppimisprosessin kuluessa. (Meriläinen, 2008, s. 132.)

Tutkimuksessani ollut koulu tekee tiivistä yhteistyö Vaasan English playschoolin kanssa, koska suurin osa oppilaista tulee heidän esikoulustaan ensimmäiselle luokalle. Kielen oppiminen alkaa jo esikoulussa, joillakin lapsilla tämä voi alkaa jo aikaisemmin, koska nuorimmat lapset playschoolissa ovat 4-vuotiaita. Playschoolissa käytetään kielikylpymenetelmää eli kommunikointikieli on englanti. (Vaasa English playschool).

Meriläinen (2008) tuo tutkimuksessaan esille kielen systemaattisen opetuksen, joka

toteutuu hyvin käytettäessä kielikylpymenetelmä ja/tai CLIL-periaatteita. Yleistähän on, että voidaan käyttää molemmista parhaita ja koulun opetukseen sopivia tavoitteita, saaden opetuksesta parasta mahdollista. Kielikylpykielille asetetut tavoitteet yhdessä systemaattisen sanaston opettamisen kanssa luovat oppimiselle turvallisen ja vankan perustan, jolla taataan kielikylpykielen sanavaraston ja ymmärtämisen kasvaminen sellaiseksi, että se riittää koko kouluajan kullakin luokka-asteella opetettavien aineiden opiskeluun (Meriläinen, 2008, s. 76.)

Havainnoinnit opettajan E2 kohdalla paljastivat hyvin kuinka paljon opettaja antaa oppilaille positiivista palautetta, kun oppilas vastaa oikein tai on ymmärtänyt asian toisin sanoen opettaja on onnistunut opetustilanteessa. Olen kerännyt oheen opettajan E2 käyttämiä sanoja tai lausahduksia

- Kehumiseen liittyen *very good, well done, super good, fantastic, good thinking*
- Pyytämiseen liittyen *Could you be a darling and switch off lights. Could you take, please. Who would like to come here?*
- *Have a good break and enjoy the time outside.*
- *I'm happy you do some problemsolving together but you need it to whisper.*

Kun luokassa on sanatesti ja opettaja (E2) sanoo sanoja yksitellen, hän ei pelkää sanoa sanaa vaan antaa esimerkkejä mihin sana liittyy tai esittää pantomiimia. Esimerkiksi sana on substantiivi,

*something what we can't see now but it is behind the clouds.*

Opettajan kertoessa asian eri tavalla eri sanoja käyttäen hän rikastuttaa oppilaiden sanavarastoa ja samalla ymmärtämistä, kun sama asia esitetään eri sanoja käyttäen. Usein on niin, että vieraskieliset luokat ovat äänekkäämpiä kuin yleisopetuksen luokat ja näin tämän asian pitää ollakin, jotta oppilaat saavat jatkuvaa harjoitusta puheen tuottamiseen.

#### 5.4 Tulosten yhteenveto

Ennen tutkimustani minulla oli tietynlainen käsitys vieraskielisen opetuksen käytännöistä, osaan näistä käsityksistä sain vahvistusta ja osa tuli uutena tietona. Opintojeni myötä olen saanut perehtyä teemaopetukseen, koska sitä käytetään myös kielikylvyssä opetustapana. Ei ole yhtä oikeaa tapaa käyttää teemaopetusta ja sen huomasin myös havainnointieni aikana. Jokainen opettaja tekee opetusta omalla tavallaan huomioiden luokan ja jokaisen yksilön mahdollisuuksien mukaan.

Vieraskielisessä opetuksessa käytetään teemaopetuksen lisäksi erilaisia opetusmuotoja vaihtelevasti, jotta saadaan oppilaille mahdollisimman monipuolista opetusta. Molemmat haastattelemistani opettajista käyttivät erilaisia opetustapoja ja pitivät sitä tärkeänä myös oman työn kannalta. Opettajan vaihdellessa opetustapoja pysyy työn mielekkyys virkeänä ja samoin opettajan oma jaksaminen työssä paranee.

Kun oppilaita opetetaan muulla kuin omalla äidinkielellään täytyy kieli ottaa huomioon jo opetuksen suunnittelussa. Kun luokanopettaja tuntee oman luokkansa parhaiten hän osaa suunnitella oppitunnit juuri heidän tasonsa mukaan. Chamotin viisivaiheinen opiskelustrategia (ks. 5.4 s. 50) malli sopii hyvin opettajan käytettäväksi juuri vieraskielisessä opetuksessa kun opetuksessa yhdistyy sekä vieras kieli että oppiaineen opetussisältö. Kun opettaja käyttää tätä opiskelustrategiamallia hän tarjoaa samalla tehokkaita työvälineitä oppilaille opiskeluun, joita he voivat hyödyntää läpi opiskelupolkinsa.

Jäppisen (2004) mukaan CLIL-oppijalle on kehittynyt kyky käsitellä kompleksisia suhteita, koska hän on tottunut jatkuvasti vertaamaan kahden (tai joskus useammankin) kielen käsitteitä ja merkitysskeemoja toisiinsa ymmärtääkseen opetusta ja oppimaansa ja muodostaakseen itselleen toimivan järjestelmän jonka varassa ymmärtää uusia kokonaisuuksia ja yhteyksiä. (Jäppinen, 2004, s. 197-198.)

Vieraskielisessä opetuksessa korostuu myös kulttuurin opetus, koska se on eri kuin oppilaita ympäröivä kulttuuri. Kulttuurinopetus sisällytetään opetukseen eikä pidetä erillisenä osiona vaan sisällytetään teemaopetukseen. Esimerkkinä tutkimuskoulusta

English day jolloin koko koulu osallistuu päivään ja tällöin koulussa kaikki opettajat puhuvat vain englantia ja esittelevät englantilaiseen kulttuuriin liittyviä teemoja. Joillain kerroilla on mukana myös ollut natiiveja kertomassa omasta maastaan ja kulttuurista.

Vieraskielisen opetuksen hyvinä puolina voidaan sanoa olevan sujuvan kielitaidon oppiminen ja monipuolisten oppimisstrategioiden sisäistäminen. Jäppinen (2006, s. 25) kiteytti asian osuvasti omien tutkimusten tulosten mukaisesti, vaativalla ja kielirikkaalla oppimisympäristöllä näyttää olevan positiivisia vaikutuksia CLIL-oppijoiden ajatteluun ja sisällön oppimiseen. Kun nämä oppijat oppivat tällaiset kyvyt jo perusopetuksen alusta alkaen, auttavat nämä taidot oppijaa myös tulevaisuudessa ja työelämässä. Tutkimuksessani mukana olleet opettajat painottivat juuri vieraan kielen käyttämistä, vaikka se vaatii usein enemmän aikaa yhden opintokokonaisuuden läpikäymiseen, mutta tällä tavoin kielitaito kohentuu ja lopulta saadaan sujuva kielitaito jokaiselle oppilaalle.

Seikkula-Leino (2002) on tutkimuksissaan todennut, että jokaisella oppilaalla on hyvät mahdollisuudet oppia vieraskielisessä opetuksessa kun huomioidaan hänen kykytasonsa. Tätä samaa asiaa opettaja E1 painottaa haastattelussaan sanoen, että on äärimmäisen tärkeää oppilaan saada opetusmateriaalia omalla tasollaan. Tällä tavalla saadaan oppilaan oppimisinnostus pysymään korkealla ja sitä myöten oppiminen tapahtuu helpommin eikä hampaita kiristämällä.

Havaintojen myötä huomasin, että opettajat käyttävät kehonkieltä, ilmeitä, eleitä ja toistoja saadakseen oppilaat ymmärtämään opettamansa asian. Edellä mainitut toimet ovat yleisiä vieraskielisen opettajan käyttämiä tapoja ymmärtämiseen. Mehisto, Marsh ja Frigols (2008) ovat koonneet listan CLIL-opettajien kommentteista, joilla voidaan tukea kielen ymmärtämistä. Seuraavassa muutamia poimintoja tästä listasta. Opettajan on tärkeä luoda psyykkisesti ja fyysisesti turvallinen luokka, että jokainen oppilas uskaltaa vastata ja käyttää kieltä eikä pelkää epäonnistuvansa. Varsinkin opetuksen alussa opettajan on muistettava puhua hitaasti ja artikuloida selvästi. Kielen taso on pidettävä oppilaille sopivana, oppilaat voidaan haastaa käyttämällä välillä vähän haastavampaa kieltä kuin heidän osaamisensa edellyttää, jotta myös oppimista tapahtuu. Kun oppimista on tapahtunut, on opettajan muistettava lisätä oman kielensä vaikeustasoa. Opetuksessa kannattaa hyödyntää oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja liittää ne opetuskokonaisuuteen. Oppilaiden kielenkehityksen tukemiseksi on hyväksi, että he kuulevat muidenkin ihmisten

puhuvan kohdekieltä. Siksi kaikki mahdolliset vierailijat, harjoittelijat ja kohdekieliset vierailut kannattaa hyödyntää. (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 105-106.)

Tutkimuksessani mukana olleet opettajat käyttävät itse pari- ja ryhmätöitä opetuksessaan ja pitävät näitä hyvinä kielenoppimisen tilanteina samanikäisen vertaisen kanssa. Pari- ja ryhmätöissä myös ajattelun taidot kehittyvät ja yhdessä tekeminen opettaa yhteistyötaitojen oppimista. Oppilaat oppivat kieltä käyttämällä sitä, pelkkä kirjoitustehtävien tekeminen ei kehitä kielitaitoa. Vieraskielisessä opetuksessa kielenoppimisessa ei ole pääpaino kieliopissa vaan sujuvan kielitaidon hankkimisessa. Opettajan tehtävänä on huomauttaa oppilaalle kielivirheistä puheessa, mutta siitä ei pidä tehdä liian suurta numeroa. Tällöin kielenoppiminen tapahtuu luonnollisesti ja tuntuen oppilaalle ”itsestään selvältä”. (Mehisto & kumppanit 2008, s. 107.)

Tutkimukseni mukaan vieraskielinen opettaja käyttää opetuksessaan vaihtelevia opetustapoja saaden kaiken tyyppisille oppijoille sopivaa opetusta. Opettajan käyttämä kieli opetuksessa on selkeää, kuitenkin hän varmistaa opetuksen edetessä, että kaikki oppilaat ovat ymmärtäneet opetetun asian. Havainnollistaminen eri tavoin, muun muassa visuaalisesti tai ääninäyttein, on tärkeässä roolissa vieraskielisessä opetuksessa. Tämä auttaa oppilasta ymmärtää uuden asian paremmin kun opiskellaan muulla kuin oppilaan äidinkielellä.

Vieraskielisen opettajan työ eroaa yleisopetuksen opettajan työstä siinä, että hänellä on kaksoisrooli opettajana, sekä kielenopettajana että sisällön opettajana. Molemmat tutkimukseeni osallistuneet opettajat pitivät oman materiaalin tekemistä haasteellisena ja aikaa vievänä työnä, he ovat kuitenkin todella tyytyväisiä tämän hetkiseen työhönsä. Heidän mielestään on palkitsevaa nähdä oman työn tulos kahden vuoden opetuksen jälkeen, kun oppilaan kielitaito on kehittynyt ja parantunut lähtötilanteeseen verrattuna ja hänen oppimisstrategiansa ovat kehittyneet.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksessani halusin selvittää vieraskielisen opettajan opetustapoja suomenkielisten oppilaiden opetuksessa. Opiskeluiden myötä olen perehtynyt kaksi- ja monikielisyys (ks. 2. Kaksi- ja monikielisyys) ja koen kielenoppimisen kielikylpymenetelmällä, jota osittain myös vieraskielisessä opetuksessa käytetään, luontevana ja oppilaan huomioon ottavana kielenopetusmenetelmänä. Varsinkin jos lapsi aloittaa kielenoppimisen jo aikaisessa vaiheessa, voidaan puhua varhaisesta kaksikielisyuden kehittymisestä. Tutkimuksessa ollut koulu toteuttaa varhaista kaksikielisyuden kehittymisen periaatetta, koska oppilaat ovat aloittaneet kielenoppimisen jo esikouluikäisinä, jotkut jo mahdollisesti aikaisemminkin.

Vieraskielisessä opetuksessa käytetään myös hyväksi Asherin (1983) kehittämää opetusmenetelmää, total physical response eli toiminnallinen tapa oppia kieltä. Tästä opetusmenetelmästä käytetään usein lyhennystä TPR, joka tulee englanninkielisestä termistä. TPR-menetelmää voidaan verrata lapsen äidinkielen oppimiseen, missä hän ensimmäiset puolitoista vuotta saa kuunnella ja sisäistää ympärillä olevaa kieltä ilman, että hänen odotetaan itse puhuvan. (Koskela 2001, s. 9) Aivan kuten lapsi mennessään English playschool:n oppii omaksumaan vieraan kielen käytännön kokemusten myötä ja vähitellen hän oppii itse käyttämään kieltä.

Molemmat opettajat, jotka osallistuivat tutkimukseeni, ovat CLIL ammattilaisia. Kummallakin on erinomainen kielitaito opetettavassa kielessä, he käyttävät opetuksessaan monia eri opetustapoja, joissa otetaan oppilas aktiivisesti mukaan tekemiseen ja kielenkäyttämiseen. Myös erilaiset kulttuuri aspektit tulevat opetuksen myötä tutuiksi oppilaille. Näitä taitoja myös Hartiala on tuonut esille omassa tutkimuksessaan, mitä CLIL asiantuntijalla tulee olla hallussaan. (Hartiala 2000, s. 78-79.)

Kun opetus annetaan oppilaalle muulla kuin omalla äidinkielellä tulee väistämättä eteen kysymys miten heidän äidinkieltensä kehittyy. Varsinkin kun käytetään varhaista täydellistä kielikylpymenetelmää eli toisin sanoen oppilaalla on alkuun enemmän opetusta vieraalla kielellä kuin omalla äidinkielellään. Tällöin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tapahtuu vieraalla kielellä. Seikkula-Leinon (2002, s.127) tutkimusten mukaan vieraalla kielellä opiskelevien oppilaiden äidinkielen taidot eivät olleet suomen kielellä opiskelevia



oppilaita heikompia. Lisäksi Seikkula-Leinon mukaan on huomattava, että niin heikot kuin hyvin älykkäät oppilaat olivat oppineet kykyihinsä nähden äidinkieltä verraten samankaltaisesti.

Aivan kuten opettaja E1 painotti oikean tasoisen oppimateriaalin tärkeyttä oppilaalle, on Seikkula-Leino (2002) tutkimuksessaan painottanut oppilaan kykyjensä mukaista opetusta oppilaalle. Kun oppilaan oma taso ja kyky otetaan huomioon opetuksessa, saadaan oppilaan mielenkiinto opetukseen pysymään virkeänä ja näin oppiminenkin tapahtuu vaivattomimmin, välillä jopa ”itsestään”.

Seikkula-Leinon (2002) tutkimuksesta käy ilmi, että niin sanottuja erittäin vahvasti ylisuoriutujia eli yli kykyjensä menestyviä oppilaita ei vieraskielisessä opetuksessa juuri ollenkaan ole. Verrokkiryhmässä, äidinkielellä annettavassa opetuksessa, ylisuoriutujia oli jonkin verran, mutta huomattavaa eroa ei näiden ryhmien välillä ollut. Alisuoriutujien määrä oli myös melko samankaltainen sekä vieraskielisillä että suomenkielisillä luokilla. Seikkula-Leinon tutkimuksen mukaan voidaan siis sanoa, että tietyllä osalla oppilaista opiskelu sujuu heikosti opetusmuodosta huolimatta (Seikkula-Leino 2002, s. 125.)

Tästä voidaan johtaa sellaiset johtopäätökset, että myös yleisopetuksen puolella on suositeltavaa käyttää vieraskielisen opetuksen käyttämiä oppilasta aktivoivia opetustapoja. Toisin sanoen myös yleisopetuksessa pelkkää opettajajohtoista opetusta pitäisi vähentää ja ottaa oppilaat aktiivisemmin mukaan. Vieraskielisessä opetuksessahan pelkkä opettajajohtoinen opettaminen ei sovi lainkaan, koska tällöin oppilaan kielenkehitykselle jäisi aivan liian vähän tilaa. 1.8.2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa ja näiden tavoitteissa on tähän liittyvä kohta

- syventämällä oppimiskäsitystä sekä vahvistamalla edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan **oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä**

(Opetushallitus, OPS 2016 tavoitteet.)

Pohtiessa tutkimukseni luotettavuutta voidaan luotettavuus sana vaihtaa uskottavuuteen, aivan kuten olen jo aikaisemmin tutkimuksen luotettavuudesta todennut. (ks. 4.6) Uskottavuuden käsitteen laadulliseen tutkimukseen ovat tuoneet Lincoln & Guba (1985) ja mielestäni tämä kuvaakin laadullista tutkimusta osuvammin kuin luotettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuus kulkee koko tutkimuksen ajan mukana eikä vain

tarkastellen yhtä ainoaa kohtaa. Kun mietin tutkimustani vielä uskottavuudesta jaettavilla neljällä käsitteellä, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus sekä vahvistettavuus (ks. 4.6) olisi tutkimukseni toistettavissa samoilla tutkittavilla ja tulokset olisivat samankaltaisia, koska tutkimukseni aihe liittyy vieraskielisen opetuksen opetustapoihin, joita nämä tutkittavat opettajat ovat käyttäneet jo usean työvuotensa aikana.

Tutkimuksen analyysissä käytin Eskolan (2007, s. 165) nimeämää tutkimusraportointimallia tuplasuppilo (ks. 4.5). Tämän mallin mukaan alussa on johdanto ja lopussa pohdinta, siinä välissä vuorottelevat aiemmat tutkimukset, omat tulokset, teoria ja pohdinta. Esimerkiksi kappaleessa ”Mitä on vieraskielinen opetus?” olen tuonut esiin tutkimuksia ja kartoituksia vieraskieliseen opetukseen liittyen. Mielestäni tuplasuppilomallia oli sen vuoksi sopiva tutkimukseeni, ettei siinä ole liian tarkkoja määritelmiä teorian suhteen mikä voi tulla esiin sisällönanalyysejä käytettäessä. Tuomi & Sarajärvi (2009, s. 106) mukaan sisällönanalyyseillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. He erottavat sisällön erittelyn omaksi kokonaisuudeksi eikä sisällönanalyysejä synonyymiksi. Sisällönanalyyseissä on eri analyysivaihtoehtoja, jotka ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi, joissa on omat erityispiirteensä. Valitseminen näiden analyysivaihtoehtojen välillä tekee sisällönanalyyseistä haastavamman kuin käyttämäni tuplasuppilo-malli. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 105-120.)

Tutkimukseni onnistui mielestäni hyvin verrattuna tutkimusaineistoni pienuuteen, kaksi opettajaa ja kahden luokan havainnoinnit. Laajemman ja monipuolisemman tutkimuksen olisi saanut ottamalla tutkimukseen mukaan kaikki tutkimuskoulun vieraskieliset luokat. Minun kohdallani tämä ei kuitenkaan ajankäytöllisesti ollut mahdollista. Uskon tutkimukseni olevan hyödyksi tuleville vieraskielisen opetuksen opettajille, varsinkin heille jotka vasta aloittavat työuraansa.

Tutkimukseni liittyi opettajan käyttämiin opetustapoihin vieraskielisessä opetuksessa ja siihen miten opettaja saa opetuksensa ymmärretyksi oppilaalla kun se annetaan oppilaalle vieraalla kielellä. Halusin myös tietää milloin opettaja kokee saaneensa onnistuneen/opettavan opetuksen aikaan. Jatkotutkimuksissa voitaisiin ottaa enemmän oppilaan näkökulma ymmärtämisessä esiin, varsinkin alakoulun puolelta. Pihko (2010) on tehnyt vastaavan tutkimuksen yläkoulun oppilaista, mutta mielestäni paikallaan olisi tutkia

myös alakoulun oppilaita, koska he ovat kielenoppimisen polulla vielä varhaisemmassa vaiheessa ja tällöin opetuskäytäntöihin pystytään vaikuttamaan vielä enemmän kun oppilaan oppimisstrategiat ovat vasta kehittymässä.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, L. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Asher, J. J. (1983). Learning Another Language through Actions. The complete teacher's guidebook. Second printing. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th Edition. United States of America: McNaughton & Gunn Ltd.
- Bergström, M. (2002). Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter. Lainattu 26.5.2015. Saatavilla: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_951-683-982-7.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-982-7.pdf)
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Great Britain: Cambrian Printers Ltd.
- Enäkoski, R. (1990). Pistä persoonasi peliin. Juva: WSOY.
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s.159-183). Uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Suoranta J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Finlex. 1998/628. Perusopetuslaki. Lainattu 7.4.2015. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10>
- Grönfors, M. (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (s. 154-170). Juva: WS Bookwell Oy.
- Hartiala, A-K. (2000). Acquisition of teaching expertise in content and language intergrated learning. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 239. Humaniora. Turku: Painosalama Oy.
- Hassinen, S. (2002). Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Jolly Learning. (2015). Educational publisher. Make learning fun and easy. Lainattu 5.6.2015. Saatavilla <http://jollylearning.co.uk>
- Jyväskylän yliopisto. (2015). Juliet koulutusohjelma. Lainattu 5.6.2015. Saatavilla <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet>
- Jäppinen A.-K. (2002). Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen A.-K. (2003). Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 2/3. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, A.-K. (2004). Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. (s. 193-206). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen A.-K. (2005). Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 3/3. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, A.-K. (2006). CLIL and future learning. Teoksessa Björklund, S., Mård-Miettinen, K., Bergström, M. & Södergård, M. (Eds). Exploring Dual-focused Education. Integrating language and content for individual and societal needs. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 132. Lainattu 29.5.2015. Saatavilla [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf)
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen T. & Ala-Vähälä T. (2012). Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpyopetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa>
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 70-85). Uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kokkola 2015. Mitä on kielikylpyopetus? Lainattu 21.4.2015. Saatavilla [http://www.kokkola.fi/palvelut/opetus\\_ja\\_kasvatus/perusopetus/luokat\\_1\\_9\\_fi/hollihaan\\_koulu/kielikylpyopetus/fi\\_FI/kielikylpyopetus/](http://www.kokkola.fi/palvelut/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/luokat_1_9_fi/hollihaan_koulu/kielikylpyopetus/fi_FI/kielikylpyopetus/)
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. &

Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaa. Vantaa: Hansaprint.

Koskela, T. (2001) TPR. Toiminnallinen tapa oppia kieltä. Helsinki: Tammi.

Krasher, S. D. (1987). Principles and practise in second language acquisition. Prentice-hall international.

Kunttu, T. (2014). CLIL-opettajan työssään kohtaamia ongelmia ja heidän ratkaisukeinojaan. Pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto. Helsinki. Lainattu 27.5.2015. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153000/Kunttu%20gradu.pdf?sequence=2>

Laitinen, J. (2008). Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyiden tueksi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Laitinen, J. & Meriläinen, M. (2004). Englanninkielinen opetus – kuntatason kehityshanke valokeilassa. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. (s. 225-236). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laurén, C. (2008). Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Lehti, L., Järvinen, H-M. & Suomela-Salmi S. (2006). Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (toim) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. (s. 293-313). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. United States of America: Sage Publications.

Marton, F. & Booth, S. (2000). Om lärande. Lund: Studentlitteratur.

McLaughlin, B. (1984). Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children Second Edition. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Mehisto, P, Marsh, D & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.

Merenkurkun koulu. (2015). Valinnaisaineet 2014-2015. 8.-luokka, englanninkielinen linja. Lainattu 22.4.2015. Saatavilla <http://www.edu.vaasa.fi/mya/ops/pdf/valinnaisaineet%208%20lk%20%20englanninkielinen%20luokka%2014-15.pdf>

Meriläinen, M. (2008). Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyiden tueksi. Jyväskylä: Jyväskylä University

Printing House Oy.

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. 3. Uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nikula T. & Järvinen H.-M. (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Tainio L. & Harju-Luukkainen H. (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. (s. 143-166). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Novak, J. D. (2002). Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). (Tredje upplagan). Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Stockholm: Liber.
- Opetushallitus. OPS 2016 tavoitteet. Lainattu 26.5.2015. Saatavilla <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Lainattu 8.4.2015. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Lainattu 8.4.2015. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. Lund: Studentlitteratur AB.
- Peltoniemi, A. (2015). Kansainvälinen näkökulma kielikylypyopettajakoulutukseen. Seminaariraportti. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 200. Lainattu 27.5.2015. Saatavilla [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-601-2.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-601-2.pdf)
- Pihko, M-K. (2010). Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Räsänen, A. (1999). Vieraalla kielellä oppiminen ja opettaminen – kokeiluja kieli- ja aineopintojen integroimisesta. Teoksessa Honkimäki, T. (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. (s. 21-35). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Salameh, E-K. (toim). (2012). Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning. Stockholm: Natur & Kultur.
- Seikkula-Leino, J. (2002). Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 190. Scripta lingua fennica edita. Turku: Painosalama Oy.
- Seikkula-Leino J. (2004). Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara K. & Takala S. (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. (s. 207-224). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Tvåspråkighet. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Soininen, M. (1995). Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- Språkbadsmaterial. (2015) Lainattu 5.6.2015. Saatavilla <http://lipas.uwasa.fi/materiaalit/sprakbadsmaterial/>
- Suomela, S., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2006). Elekieltä – Opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. (s. 99-119) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suvilahden koulu. (2015). Vieraskielinen opetus. Vieraskielinen opetus lv. 2014-2015. Lainattu 2.6.2015. Saatavilla: [http://www.vaasa.fi/sites/default/files/vieraskielinen\\_opetus.pdf](http://www.vaasa.fi/sites/default/files/vieraskielinen_opetus.pdf)
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, L. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (s. 10-24). Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Vaasa English playschool. (2015). Uudistunut Vaasa English playschool. Lainattu 19.5.2015. Saatavilla <http://vaasaenglishplayschool.fi/uudistunut-vaasa-english-playschool/>
- Varto, J. (1996). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.



## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelulomake

Gradu Haastattelulomake opettajalle

#### Taustatiedot opettajasta

Koulutus(tce?):

---

---

Työkokemus:

---

---

Kielitaito:

äidinkieli \_\_\_\_\_

Muut kielet: \_\_\_\_\_

#### Taustatiedot luokasta

Koko \_\_\_\_\_

Tyttöjä/poikia \_\_\_\_\_

Kansalaisuus \_\_\_\_\_

Kielitaidot \_\_\_\_\_

Opetus

Kerro käyttämistäsi opetustavoista/muodoista oppitunneilla

---

---

---

Miten toimit, jos huomaat, ettei joku oppilaista ymmärrä asiaa minkä opetat?

---

---

---

Miten suhtaudut kun oppilaat puhuvat suomea? Missä tilanteissa suomen käyttäminen on "sallittua"?

---

---

Missä tilanteissa/opetustilanteissa vaadit oppilaita/oppilasta käyttämään englantia?

---

---

---

Mitä pidät tärkeänä omassa opetuksessasi?

---

---

---

Mitä opetussuunnitelmaa vieraskielinen opetus tässä koulussa käyttää?

---

---

---

Kuinka hyvin mielestäsi opetuksessasi toteutuu (CLIL) periaatteet? Ovatko periaatteet sinun omia/koulun omia vai yleisesti Suomessa käytettyjä? (Jäppinen periaatteet)

---

---

---

### **Oppimateriaali / yhteistyö**

Minkälaista oppimateriaalia käytät oppitunneilla?

---

---

---

Kuinka paljon teet yhteistyötä muiden E-luokkien opettajien kanssa? Mitä se pitää sisällään? Kuinka paljon teet yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa?

---

---

---

Mitä muuta vielä haluaisit kertoa opetuksestasi?

---

---

---

Huom! Olisiko näistä kysymyksistä vielä hyötyä?

- Mitä oppiaineita/oppisisältöjä on helppo opettaa englannin vai onko kielellä väliä?
- Mikä sisältöjen opettamisessa englanniksi on vaativinta? Työläintä?
- Mitkä opetusmenetelmät ovat mielestäsi sopivimpia englanniksi opetettaessa?
- Sopiiko englanninkielinen opiskelu mielestäsi kaikille oppilaille?
- Tarvitseeko oppilas mitään erityislahjakkuutta selviytyäkseen kohtuullisesti englanninkielisestä opetustuokiosta/oppitunneista?

Jäppisen CLIL-periaatteet

- Provide plenty of input interspersed with focus on form
- Provide brief interventions of form-focused teaching
- Provide negotiation of form tasks (in addition to negotiation of meaning)
- Allow L1 use to support meaning-making and problem-solving
- Provide peer-peer scaffolding activities
- Provide opportunities for extended output and challenging interaction
- Provide tasks for processing and producing challenging oral output
- Ask 'quality' questions with unexpected outcome that cannot be answered in one or two words
- Provide examples of the linguistic expressions of content-related thinking skills
- Practice the linguistic expression of content-related thinking

## Liite 2: Havainnointilomake

Havainnointilomake; luokkahuonehavainnointi

### Taustatiedot

Aika: \_\_\_\_\_ Havainnointikerta: \_\_\_\_\_  
Paikka: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_  
Oppilasmäärä;tytöt/pojat \_\_\_\_\_  
Tunnin aihe: \_\_\_\_\_  
Opettaja syntyperäinen/toisen kielenpuhuja \_\_\_\_\_  
Oppilaiden kielelliset taustatiedot: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Havainnoinnit

#### Opetusmateriaali

a) Oppikirja

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Opettajan oma materiaali

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Internet \_\_\_\_\_

d) Interaktiivinen taulu \_\_\_\_\_

e) tv/video \_\_\_\_\_

f) radio/cd-soitin \_\_\_\_\_

g) oppilainen oma materiaali

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Aktiviteetit**

**Huomioi kuinka paljon aikaa opettaja käyttää eri tunnin osa-alueisiin!**

a) opettajajohtoinen opetus; aine/aihe

---

---

b) suullisia tehtäviä

---

---

c) Kirjallisia tehtäviä

---

---

d) Kuullun ymmärtäminen

---

---

e) Lukemisen ymmärtäminen

---

---

f) Peli/leikki/laulua

---

---

## **Työtapa**

a) Kokoluokkaopetus

---

---

b) Ryhmätyö

---

---

c) Parityöskentely

---

---

d) Itsenäinen työskentely

---

---

## Kieli

### Opettajan

a) Sisällönasiantuntija \_\_\_\_\_

b) Kieliasiantuntija \_\_\_\_\_

c) Käyttää englantia

\_\_\_\_\_

d) Käyttää suomea

\_\_\_\_\_

e) Käyttää jotain toista kieltä

\_\_\_\_\_

f) Strategiat joilla helpottaa ymmärtämistä

\_\_\_\_\_

g) Vaatii englannin käyttöä

\_\_\_\_\_

h) Korjaa kielivirheitä

\_\_\_\_\_

i) Korjaa sisällöllisiä virheitä

\_\_\_\_\_

## **Oppilas**

a) Keskittyy käyttämään kieltä / kieleen

---

---

b) Keskittyy oppiaineen sisältöön

---

---

c) Käyttää englantia

---

---

d) Käyttää suomea

---

---

e) Käyttää jotain muuta kieltä

---

---

f) Strategiat ymmärtämiseen

---

---

g) Strategiat ilmaisuus L2; Mikä on oppilaan L1-kieli?

---

---

h) Kuinka auttaa, kyselee, ja korjaa toisia oppilaita?

---

---

Muita havaintoja oppitunnista / oppilaista

---

---

### Liite 3 Suvilahden vieraskielisen opetuksen tuntijako

| Luokka / Oppiaine  | 1             |                | 2             |                | 3  |    | 4  |   | 5  |    | 6             |                |
|--|---------------|----------------|---------------|----------------|----|----|----|---|----|----|---------------|----------------|
| Äidinkieli ja kirjallisuus                                       | 2             | 5              | 3             | 4              | 5  | 1  | 4  | 1 | 3  |    | 5             |                |
| A-kieli  |               |                |               |                |    | 2  |    | 2 |    | 2  |               | 2              |
| Matematiikka   | 1             | 2              | $\frac{1}{2}$ | $2\frac{1}{2}$ | 1  | 3  | 2  | 3 | 2  | 2  | 2             | 2              |
| Ympäristö- ja luonnontieto                                       |               | 1              | $\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ | 1  | 2  | 1  | 2 |    |    |               |                |
| Biologia ja maantiede  |               |                |               |                |    |    |    |   | 1  | 1  | $\frac{1}{2}$ | $\frac{1}{2}$  |
| Fysiikka ja kemia  |               |                |               |                |    |    |    |   | 1  |    | $\frac{1}{2}$ | $\frac{1}{2}$  |
| Uskonto ja elämäkatsomustieto                                    | $\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ |               | 1              |    | 1  | 1  |   |    | 1  | 1             | 1              |
| Historia ja yhteiskuntaoppi                                      |               |                |               |                |    |    |    |   | 1  | 1  | $\frac{1}{2}$ | $\frac{1}{2}$  |
| Musiikki   | $\frac{1}{2}$ | $\frac{1}{2}$  |               | 1              | 1  | 1  | 1  | 1 | 1  | 1  | 1             |                |
| Kuvataide  |               | 2              |               | 1              |    | 1  | 1  |   | 1  | 2  | $\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ |
| Käsityö  |               | 1              |               | 2              | 2  |    | 2  |   | 2  |    | 3             |                |
| Liikunta   |               | 2              |               | 2              | 2  |    | 2  |   | 3  |    | 2             |                |
| Alkuopetuksen vahvistaminen                                      |               | 1              |               | 1              |    |    |    |   |    |    |               |                |
| Oppituntien kieli jako   | 4             | 16             | 4             | 16             | 12 | 11 | 14 | 9 | 15 | 10 | 16            | 8              |
| Oppilaiden tuntimäärä yhteensä                                   | 20            |                | 20            |                | 23 |    | 23 |   | 25 |    | 24            |                |
| Englannin kielen vahvistaminen                                   |               |                |               | 1              |    | 1  |    | 1 |    |    |               | 1              |
| <b>Oppilaan tuntimäärä englannin kielen vahvistamisen kanssa</b> | 20            |                | 21            |                | 24 |    | 24 |   | 25 |    | 25            |                |
| Vapaaehtoinen A-kieli  |               |                |               |                |    |    | 2  |   | 2  |    | 2             |                |
| <b>Tuntimäärä yhteensä</b>                                       | 20            |                | 21            |                | 24 |    | 26 |   | 27 |    | 27            |                |



#### **Liite 4 Tutkimuslupa-anomus Suvilahden koulun rehtorille**

Haen tutkimuslupaa tutkiessani vieraskielistä opetusta koulunne englanninkielisillä luokilla. Tulen havainnoimaan oppilaita oppituntien aikana sekä haastattelemaan henkilökohtaisesti kahta opettajaa. Tutkimukseni keskittyy oppilaiden vieraan kielen oppimiseen alkuopetuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat

Miten opettaja voi eri opettamisen tavoilla vaikuttaa oppilaan oppimiseen / ymmärtämiseen vieraalla kielellä?

Miten oppilaat käyttävät vierasta kieltä kommunikoidessaan luokkakavereiden / opettajan kanssa?

Ohjaajani ovat Timo Pinola ([timo.pinola@oulu.fi](mailto:timo.pinola@oulu.fi)) sekä Karita Mård-Miettinen ([kma@uwasa.fi](mailto:kma@uwasa.fi)).

Yhteistyö terveisin

Mia Lydman

[g78234@student.uwasa.fi](mailto:g78234@student.uwasa.fi)

## Liite 5 Tutkimukseen osallistumislupa vanhemmille

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

saa osallistua ( )

ei saa osallistua ( )

Paikka \_\_\_\_\_ /helmikuuta 2014

---

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

**Liite 6 Permission to take part in a study**

Students name: \_\_\_\_\_

can participate ( )

cannot participate ( )

Place \_\_\_\_\_ /February 2014

\_\_\_\_\_  
Guardian's signature / name clarification