

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Roiha, Anssi

Title: Äidinkielen rooli vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä

Year: 2013

Version:

Please cite the original version:

Roiha, A. (2013). Äidinkielen rooli vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä. AFinla-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 2013 (5), 142-162. Retrieved from <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8744/6429>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Äidinkielen rooli vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä¹

Anssi Roiha

Jyväskylän yliopisto

This article examines the role of pupils' L1 in Content and Language Integrated Learning (CLIL) and summarises a part of a two-phased mixed methods research. In the qualitative phase, three CLIL teachers were interviewed and their CLIL lessons were observed. In the quantitative phase, a survey was formed based on the results emerging from the qualitative phase which was answered by 44 CLIL teachers in Finland. The results showed that language is an important factor in the differentiation of CLIL education. First, the teachers used pupils' L1 to differentiate their teaching and to consider the pupils' affective and emotional features. Second, the pupils' L1 use was generally accepted in CLIL lessons. The study suggests that systematic and justifiable use of pupils' L1 can work as an effective method in supporting weak pupils' participation in CLIL education. However, teachers should ensure that the language objectives are reached.

Keywords: CLIL education, differentiation, pupils' L1

1 Johdanto

Vieraskielinen opetus on opetusta, jossa eri oppiaineita opetetaan (osittain) vieraan kielen avulla. Samaan ilmiöön viitataan myös useilla muilla käsitteillä, kuten CLIL-opetus, kielikylpy, monikielinen opetus, sisältöpainotteinen kielenopetus, kielipainotteinen aineenopetus, kaksikielinen opetus, kielen ja sisällön integrointi, kielirikasteinen opetus, kielisuihkutus, kielipesä sekä kieliluokkaopetus (Jäppinen 2004: 193–194; Järvinen, Nikula & Marsh 1999: 230; Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 55). Eri termit voivat viitata hieman eri laajuiseen ja sisältöiseen vieraskieliseen opetukseen. Esimerkiksi kielikylpyopetuksella tarkoitetaan yleensä Kanadan *immersion*-ohjelman kaltaisia vieraskielisen opetuksen sovelluksia, joilla on omat tarkat tavoitteensa ja opetussuunnitelmansa (Rasinen 2006: 36; ks. myös Swain & Lapkin 1982: 9–15, 56–69; Cummins & Swain 1986: 37–56; Järvinen ym. 1999: 232). Yleisin vieraskielisestä opetuksesta käytettävä termi on tätä nykyä CLIL-opetus, joka tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*, ja joka on myös Euroopan komission suosittama termi (Marsh 2002: 58). Artikkelissa kuitenkin käytetään selkeyden vuoksi termiä vieraskielinen opetus, joka käsittelee CLIL-

¹ Artikkelin pohjautuu kirjoittajan pro gradu -työhön (Roiha 2012a)

opetuksen tavoin synonyymisesti kattotermiksi, joka pitää sisällään kaikenlaisen vieraskielisen opetuksen toteutustavan laajuuteen katsomatta.

Vieraskielistä opetusta on saanut toteuttaa Suomessa vuodesta 1991 lähtien, jolloin *Peruskoululakiin* sisällytettiin pykälä, joka oikeutti käyttää opetuskielenä jotakin muuta kuin koulun opetuskieltä (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991). Vieraskielisen opetuksen yleisyydestä on tehty Suomessa muutamia erilaajuisia ja sisältöisiä kartoituksia (Nikula & Marsh 1996; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006; Mustaparta 2011; Kangasvieri ym. 2012). Niiden perusteella vieraskielinen opetus on vähentynyt varsin merkittävästi 1990-luvulta 2000-luvulle tultaessa. Esimerkiksi vuonna 1996 peruskouluista 9,7 prosenttia toteutti vieraskielistä opetusta, kun vuonna 2005 vastaava luku oli vain 4,7 prosenttia (Nikula & Marsh 1996; Lehti ym. 2006). Opetushallituksen vuonna 2009 tekemä kartoitus paljastaa, että nykyisin vieraskielinen opetus on painottunut Etelä-Suomeen, suuriin kaupunkeihin sekä alakouluihin (Mustaparta 2011). Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tuoreimmassa kuntakohtaisessa kartoituksessa, johon vastasi 54,5 prosenttia kunnista, 17 kuntaa ilmoitti toteuttavansa vieraskielistä opetusta. Kartoituksessa selvisi myös, että vieraskielisen opetuksen kysyntä on kasvamassa lähitulevaisuudessa monissa kunnissa (Kangasvieri ym. 2012).

Opetuksen **eriyttäminen** on saanut perusopetuksessa muutaman viime vuoden aikana aikaisempaa suurempaa huomiota muuttuneen lainsäädännön vuoksi. Vuonna 2010 *Perusopetuslakia* ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (myöhemmin tekstissä OPS) muutettiin ja täydennettiin koskien oppilaiden tukea ja kehiteltiin niin sanottu **kolmiportainen tukimalli**, joka jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Perusopetuslain muutos 24.6.2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset [myöhemmin tekstissä POPMT] 2010). Mallin tarkoituksena on kahdella alimmalla tuen tasolla tukea oppilaiden opiskelua niin, ettei heidän tarvitsisi siirtyä mallin kolmannelle portaalle eli erityiseen tukeen, joka vastaa aikaisempaa erityisopetukseen ottamista tai siirtämistä. Oppilaiden opiskelua tuetaan muun muassa eriyttämisen avulla.

Tässä artikkelissa tarkastellaan **äidinkielen** roolia englanninkielisen vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä opettajien näkökulmasta ja pyritään selvittämään, miten opettajat suhtautuvat sekä omaan että oppilaiden äidinkielen käyttöön. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten opettajat käytännössä eriyttävät vieraskielistä opetustaan äidinkielen avulla. Vaikka eriyttämisen käsitetäänkin koskevan kaikkia oppilaita (esim. Tomlinson, Brimjoin & Narvaez 2008: 4), tässä tutkimuksessa keskiössä on alaspäin eriyttäminen eli heikkojen oppilaiden tukeminen, johon äidinkielen käytön avulla pyritään. Artikkelissa esitellään osa tutkimuksesta, jossa paneuduttiin laajasti englanninkielisen vieraskielisen opetuksen eriyttämiseen (Roiha 2012a, 2012b). Tutkimus oli kaksivaiheinen laadullista ja määrällistä tutkimusotetta yhdistävä tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää tehokkaan vieraskielisen opetuksen eriyttämisen edellytyksiä ja mahdollisia esteitä. Artikkelin aluksi tarkastellaan vieraskielistä opetusta lähemmin sekä avataan eriyttämisen käsitettä. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen keskeisimmät vaiheet ja tulokset. Lopuksi pohditaan tutkimuksesta nousseita johtopäätöksiä ja käytännön ratkaisuja äidinkielen käytön näkökulmasta.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Vieraskielinen opetus

Vieraskielisen opetuksen kehitykseen on osaltaan vaikuttanut Stephen Krashen ja hänen 1970-luvulla kehittämänsä laaja vieraan kielen omaksumisen teoria. Krashenin (1985) **input-hypoteesiteoriassa** keskeistä on, että kielen omaksuminen (*acquisition*) on tiedostamatonta ja oppiminen (*learning*) tiedostettua toimintaa. Hänen mukaansa kielitaidossa korostuu omaksuminen ja oppilas voi tietoisesti oppia vain joitakin kielen yksinkertaisimpia asioita. Krashen näkee, että oppilas omaksuu kieltä tiedostamattaan tarjolla olevasta kieliaiineksestä eli inputista, jolloin opettajan tulisi käyttää sellaista kieltä, joka on hieman oppilaan sen hetkisen taitotason yläpuolella. Krashen kutsuu tätä termillä $i+1$, jolloin i tarkoittaa oppilaan sen hetkistä taitotasoa. (Krashen 1985: 1–4.) Krashenin mukaan esimerkiksi eksplisiittistä eli suoraa kieliopin opetusta ei tarvita lainkaan (Jaakkola 1997: 33–35). Krashenin teoriaa on kuitenkin kritikoitu valtavasti, esimerkiksi hänen käsitteidensä epäselvyyttä (Mitchell & Myles 2004: 48). Swain

(1985: 248–249) puolestaan toteaa, että pelkkä kielellä altistuminen ei takaa hyvää kielitaidon kehittymistä, vaan kielen oppimisessa myös ymmärrettävä tuottaminen (*comprehensible output*) on keskeisessä asemassa. Vieraskielisessä opetuksessakin oppilaiden oletetaan omaksuvan vierasta kieltä opettajan tarjoamasta inputista, mutta toisaalta siinä tiedostetaan oman tuottamisen ja kielen käytön keskeisyys.

Vieraskielisessä opetuksessa kieli ei ole vain kohde, vaan myös väline, jonka avulla pyritään välittämään mielekästä sisältöä (Jäppinen 2002: 13). Vieraskielisen opetuksen taustalla voidaan ajatella olevan kielen käyttöä ja sen merkitystä korostava funktionaalinen ja kommunikatiivinen käsitys kielestä (Nikula & Marsh 1997: 13).

Useimmat aikaisemmat vieraskielistä opetusta käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet oppilaiden vieraan kielen kehityksen, sisällön oppimisen sekä affektiivisten tekijöiden mittaamiseen. Yleisesti ottaen vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden vieraan kielen kehityksen on todettu olevan huomattavasti verrokkioppilaita nopeampaa ja laajempaa (esim. Järvinen 1999; Admiraal, Westhoff & de Bot 2006; Lasagabaster 2008, 2011; Ruiz de Zabore 2008; Lorenzo, Casal & Moore 2010). Sisällön oppimista koskevat tulokset vaihtelevat enemmän. Kuitenkin esimerkiksi Jäppisen (2005a, 2005b) ja Seikkula-Leinon (2002, 2007) tutkimukset antavat viitteitä siitä, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat oppivat myös sisällölliset asiat verrokkioppilaita paremmin. Affektiivisiin tekijöihin liittyvät tutkimukset puolestaan indikoivat vahvasti, että vieraskielisellä opetuksella on erittäin positiivinen vaikutus muun muassa oppilaiden motivaation ja kieliminän kehitykseen (Pihko 2007; Lasagabaster 2011). Muun muassa Dalton-Pufferin (2011) katsaus antaa perusteellisen kuvan vieraskielisen opetuksen eurooppalaisista tutkimustuloksista.

Vieraskielisen opetuksen tutkimustuloksia on myös kyseenalaistettu. Esimerkiksi Bruton (2011) huomauttaa, ettei tutkimuksissa yleensä huomioida sitä, että vieraskielisen opetuksen oppilaat tulevat usein perheistä, joilla on hyvä sosioekonominen asema. Tämän lisäksi hän kritisoi Lorenzon, Casalín ja Mooren (2010) tutkimusta muun muassa siitä, ettei vieraskielisen opetuksen oppilaita tai kontrollioppilaita ollut lähtötestattu. Jäppinen (2005a) puolestaan huomauttaa, että

hänen tutkimuksensa tuloksiin tulee suhtautua varauksella, sillä niihin on saattanut vaikuttaa muun muassa esitestauksen takia valikoitunut oppilasaines.

Eryityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opetuksen eriyttämistä vieraskielisessä opetuksessa on lähinnä vain sivuttu aikaisemmissa tutkimuksissa. Tämä johtunee osittain siitä, että vieraskielisen opetuksen luokat ovat usein hyvin homogeenisiä, sillä monesti oppilaat esitetataan kieliluokille eikä vieraskielisessä opetuksessa näin ole myöskään ollut paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (ent. *erityisoppilas*). Esimerkiksi Bergström (2000) tutki heikkojen oppilaiden opiskelua vieraskielisessä opetuksessa ja havaitsi, ettei heikon ja lahjakkaan oppilaan välinen ero ollut kovin merkittävä. Meriläinen (2008) puolestaan tarkasteli väitöskirjassaan monenlaisten oppijoiden huomioimista vieraskielisessä opetuksessa. Rasisen (2006) tapaustutkimuksessa selvisi, että suurin osa erään koulun vieraskieliseen opetukseen liittyvistä henkilöistä oli sitä mieltä, että vieraskielinen opetus soveltuu myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Pihkon (2010) tutkimuksessa selvisi, että yläkouluikäiset oppilaat halusivat opettajien eriyttävän ja yksilöllistävän vieraskielistä opetustaan nykyistä enemmän. Seikkula-Leinon (2002) tutkimus puolestaan antaa viitteitä siitä, että heikot oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa edellytystensä mukaisesti.

Äidinkielen rooli vieraskielisessä opetuksessa on jakanut opettajien mielipiteitä. Jotkut opettajat ajattelevat, että oman äidinkielen käyttö voi sekoittaa oppilaita ja olla haitallista heidän vieraan kielen omaksumiselleen, kun taas toiset näkevät sen toimivana tukikeinona muun muassa sisällön oppimisen turvaamiseksi. Esimerkiksi Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa enemmistö opettajista piti tärkeänä käyttää vieraskielisessä opetuksessa mahdollisimman paljon vain vierasta kieltä. Heidän tutkimustaan varten havainnoituilla oppitunneilla opettajat turvautuivat suomen kieleen ainoastaan tiettyjen tärkeiden termien kohdalla. Lisäksi opettajat eivät olleet varmoja, miten paljon vieraskielisessä opetuksessa on sallittua käyttää oppilaiden omaa äidinkieltä. (Nikula & Marsh 1997: 61–62.) Huomioitavaa kuitenkin on, että Nikulan ja Marshin tutkimus on jo yli 15 vuotta vanha, joten opettajien asenne kielenkäyttöä kohtaan lienee muuttunut muun muassa kaksikielisyyttä koskevien tutkimusten vuoksi. Tästä on osoituksena esimerkiksi Meriläisen (2008) tutkimus, jossa opettajat käyttivät

säännöllisesti ja systemaattisesti suomen kieltä heikoimpien oppilaiden vieraskielisen opetuksen tukemisessa muun muassa tukiopetuksen tai erityisopetuksen keinoin. Tämän lisäksi koulussa opetettiin esimerkiksi ympäristö- ja luonnontietoa järjestelmällisesti sekä oppilaiden äidinkielen että vieraan kielen avulla. Pihkon (2010) tutkimuksessa tuli ilmi, että jotkut oppilaat halusivat opettajien käyttävän äidinkieltä jopa nykyistä enemmän vieraskielisessä opetuksessa. Tämän ehdotettiin tapahtuvan esimerkiksi joko asioiden suomenkielisellä pohjustamisella tai kertaamisella. Äidinkielen käytön on havaittu olevan sidoksissa eri luokkatilanteisiin. Esimerkiksi Dalton-Pufferin (2007) tutkimuksessa vieraskielisen opetuksen opettajat vaihtoivat kielen yleensä äidinkieleen kurinpidollisissa ja hallinnollisissa tilanteissa. Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksen tavoin opettajat käyttivät äidinkieltä myös esimerkiksi sanojen ja termien kääntämisessä. Dalton-Puffer havaitsi, että vieraskielisen opetuksen tunneilla oppilaat käyttivät ryhmätöissä pääosin äidinkieltään sekä kysyivät useimmat kysymykset äidinkielellään. Dalton-Puffer ei kuitenkaan arvioi tämän johtuvan oppilaiden puutteellisista vieraan kielen taidoista, vaan siitä, että oppilaat tekevät eron sisällön oppimisessa käytettävän kielen ja muun luokkahuonekielen välillä. (Dalton-Puffer 2007: 99–106, 137, 196, 204.)

2.2 Eriyttäminen

Eriyttämisen voidaan katsoa olevan useiden eri teorioiden muodostama synteesi (esim. Tomlinson & Allan 2000: 16). Eriyttämisessä on vaikutteita muun muassa Gardnerin **moniälykkyysteoriasta** (*Theory of Multiple Intelligences*), jonka hän kehitti 1980-luvulla (Gardner 2008; ks. myös Tomlinson & Allan 2000: 21). Gardner erittelee teoriassaan seitsemän eri älykkyyden lajia, jotka ovat musiikillinen älykkyys (*Musical Intelligence*), ruumiillis-kinesteettinen älykkyys (*Bodily-Kinesthetic Intelligence*), loogis-matemaattinen älykkyys (*Logical-Mathematical Intelligence*), kielellinen älykkyys (*Linguistic Intelligence*), spatiaalinen/avaruudellinen älykkyys (*Spatial Intelligence*), interpersoonallinen/sosiaalinen älykkyys (*Interpersonal Intelligence*), sekä intrapersoonallinen älykkyys (*Intrapersonal Intelligence*). Myöhemmin hän on vielä lisännyt teoriaansa naturalistisen älykkyyden (*Naturalistic Intelligence*) eli kyvyn erottaa eri eliölajeja toisistaan sekä eksistentiaalisen älykkyyden (*Existential*

Intelligence) eli kyvyn pohtia olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä. (vapaasti suomennettu.) Gardnerin mukaan jokaisella ihmisellä esiintyy kaikkien näiden älykkyyksien piirteitä, mutta niiden aste ja luonne vaihtelevat yksilöittäin. Hänen mielestään opetuksessa tulisi huomioida paremmin oppilaiden erilaiset ja yksilölliset älykkyydet, sillä perinteinen kouluopetus suosii vain kielellisesti ja loogis-matemaattisesti orientoituneita oppilaita. (Gardner 2008: 6, 8–21, 56.) Eriyttäminen on tietynlainen Gardnerin teorian pedagoginen sovellus, sillä myös eriyttämisessä tunnustetaan oppilaiden erilaiset lahjakkuudet ja älykkyydet ja opetus koetetaan sovittaa vastaamaan jokaisen yksilöllisiä ominaisuuksia.

Toinen eriyttämiseen läheisesti liittyvä teoreettinen käsite on Vygotskyn (1978: 84–91, 1982: 184–186) **lähikehityksen vyöhyke** (*Zone of Proximal Development*) (ks. myös Tomlinson & Allan 2000: 18–19), jolla tarkoitetaan sitä etäisyyttä, joka on oppilaan sen hetkisen kehitystason (*actual development level*) ja opettajan ohjauksella tavoitettavissa olevan kehitystason (*potential development level*) välillä. Eriyttämisessä pyritään selvittämään oppilaiden kehitystaso ja räätälöimään opetus sopivan haasteelliseksi jokaiselle oppilaalle. Näin ollen eriyttämisen ideaalitulanteessa jokainen oppilas työskentelisi omalla henkilökohtaisella lähikehityksen vyöhykkeellään.

Opetuksen eriyttäminen voidaan määritellä joko varsin suppeasti (esim. Lakkala 2008: 149–150) tai hyvin laajasti (esim. Tomlinson 1999). Tässä tutkimuksessa eriyttäminen käsitetään laajan määrittelytavan mukaisesti eräänlaiseksi opetuksen lähestymistavaksi, ei ainoastaan yksittäiseksi metodiksi, jolloin opetuksen eriyttämiseen kuuluvat sekä hyvin moninaiset eri käytänteet että erilaiset laajemmat rakenteelliset keinot, joiden avulla oppilaiden yksilöllisyys voidaan paremmin huomioida. Edellisiä ovat esimerkiksi opetusmenetelmien, oppimateriaalien, arvioinnin, tavoitteiden, opetuksen sisältöjen, oppimisympäristöjen ja työskentelyajan eriyttäminen (Tomlinson 1999: 11; Moberg & Vehmas 2009: 64; UNESCO 2004: 14; Ikonen, Ojala & Virtanen 2003: 144; POPMT 2010: 9), kun taas jälkimmäisiä ovat muun muassa samanaikaisopetuksen, tukiopetuksen, joustavan ryhmittelyn tai erityisopetuksen hyödyntäminen (Roiha 2012a, 2012b). On tärkeää huomioida, että eriyttäminen on hyvin oppilaslähtöistä toimintaa, johon vaikuttaa muun muassa oppilaan valmius, kiinnostuksen kohteet, taitotaso,

motivaatio sekä itsetunto (POPMT 2010: 9). Eriyttämiseen ohjataan myös POPMTissa (2010), jossa siitä todetaan seuraavaa:

Opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. (POPMT 2010: 9)

Tutkimusten perusteella opettajien käsitykset eriyttämisestä vaihtelevat. Toiset korostavat tehtävätason eriyttämistä ja toiset kokonaisvaltaista eriyttämistä. Tämän lisäksi eriyttäminen koetaan usein varsin haasteelliseksi (Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Berbaum 2009; Marja-aho 2003; Huovinen 2005; Hirvonen 2008; ks. myös Tomlinson & Imbeau 2010: 137–138). Muutamissa tutkimuksissa eriyttämisen on kuitenkin todettu parantavan oppilaiden oppimistuloksia ja motivoivan sekä opettajia että oppilaita (Debaryshe, Gorecki & Mishima-Young 2009; McCrea Simpkins, Mastropieri & Scruggs 2009; Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan 2011; Koeze 2007).

3 Tutkimuksen kulku

3.1 Aineistonkeruu ja analysointi

Tässä kaksivaiheisessa tutkimuksessa eriyttämistä tarkasteltiin vieraskielisessä opetuksessa sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Laadullisen vaiheen aineistonkeruu toteutettiin loka- ja marraskuun 2011 aikana. Aineisto kerättiin **haastattelemalla** kolmea (n = 3) englanninkielistä vieraskielistä opetusta toteuttavan koulun opettajaa ja **havainnoimalla** heidän opetustaan. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin. Nauhoitetut haastattelut ja havainnointimuistiinpanot teemoiteltiin ja niille tehtiin teoriaohjaava sisällönanalyysi (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Harvinaislaatusesti tapauskoulussa annettiin vieraskielistä opetusta lähtökohtaisesti jokaiselle oppilaalle ja kouluun oli keskittynyt myös alueen erityisopetus, joten luokilla oli keskimääräistä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tapauskoulussa oli toteutettu vieraskielistä opetusta jo 1990-luvun alusta lähtien. Tätä nykyä opetuksesta noin kymmenen prosenttia oli vieraskielistä opetusta. Tämän tutkimusvaiheen

tavoitteena oli tapaustutkimuksen avulla lisätä tietoa ja ymmärrystä eriyttämisestä ilmiönä inklusiivisessa vieraskielisessä opetuksessa.

Määrällisessä vaiheessa selvitettiin, miten eriyttäminen näyttäytyy laajemmin kotimaisessa englanninkielisessä vieraskielisessä opetuksessa. Tämän tutkimusvaiheen aineistokeruu toteutettiin huhti- ja toukokuun 2012 aikana. Laadullisen vaiheen tuloksista muodostettiin **kyselylomake**, joka lähetettiin kahteen kertaan sähköisesti 143:lle englanninkielistä vieraskielistä opetusta toteuttavalle alakoulun opettajalle ympäri Suomea. Tutkimuksen otanta poimittiin satunnaisotannan periaatteiden mukaisesti. Otosta voidaan pitää edustavana kaiken muun paitsi sukupuolijakauman suhteen. (ks. esim. Nummenmaa 2009: 24–29.) Kysely koostui pääosin viisiportaisista Likert-asteikollisista väittämistä. Artikkelissa raportoitaviin kyselyn osioihin saatiin vastaus 44 opettajalta (n = 44), mikä tuotti vastausprosentiksi 30,8. Tutkimuksen perusjoukon kooksi on arvioitu noin 500 alakoulun englanninkielistä vieraskielistä opetusta toteuttavaa opettajaa. Näin ollen kyselyn yleinen luottamusväli on 14,12 prosenttiyksikköä 95 prosentin luottamustasolla. Aineisto analysoitiin SPSS 20.0-ohjelman avulla. Tutkimusvaiheen tavoitteena oli saada yleistettävää kuvaa vieraskielisen opetuksen eriyttämisestä Suomessa.

3.2 Osallistujat

Tutkimuksen laadulliseen vaiheeseen haastateltiin ja havainnoitiin kolmea tapauskoulun vieraskielistä opetusta toteuttavaa opettajaa. Opettaja1 (myöhemmin tekstissä OPE1) oli nainen, jolla oli noin 20 vuotta kokemusta vieraskielisestä opetuksesta. Hän opetti 2. luokkaa, jolla oli viisi tehostettua tukea saavaa oppilasta ja yhteensä 19 oppilasta. Opettaja2 (myöhemmin tekstissä OPE2) oli nainen, joka oli toteuttanut vieraskielistä opetusta noin 10 vuoden ajan. Hän oli koulussa tuntiopettaja, ja hän vastasi koulun 5. ja 6. luokkien vieraskielisestä opetuksesta. Hänellä oli yhteensä 44 oppilasta, joista viisi sai erityistä tukea. Lisäksi muutamilla muilla oppilailla oli keskittymisvaikeutta sekä itsetuntoon liittyviä ongelmia. Opettaja3 (myöhemmin tekstissä OPE3) oli mies, jolla oli kokemusta vieraskielisestä opetuksesta vain noin neljän vuoden ajalta. Hän opetti 5. luokkaa, jolla oli neljä erityistä tukea saavaa oppilasta ja yhteensä 19 oppilasta.

Kyselyyn osallistujat olivat 44 alakoulun englanninkielistä vieraskielistä opetusta toteuttavaa opettajaa. Heistä 40 oli naisia ja vain neljä miehiä. Opettajien keskimääräinen vieraskielisen opetuksen kokemus oli noin yhdeksän vuotta. Tutkimusvaiheeseen osallistui opettajia jokaiselta alakoulun luokka-asteelta (1-6) moodin ollessa 5. luokka. Keskimääräisesti opettajien luokilla oli noin 1.6 erityistä tukea saavaa oppilasta keskihajonnan ollessa myös 1.6. Suurimmalla osalla opettajista (16 opettajalla) ei kuitenkaan ollut yhtään erityistä tukea saavaa oppilasta luokallaan. Suurin määrä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita oli 6, mikä oli tilanne yhden opettajan kohdalla. Opettajien luokat olivat oppilasmäärältään normaalikokoisia, sillä enemmistöllä opettajista oli 21–25 oppilasta luokallaan. Ainoastaan kolmen opettajan luokalla oli yli 25 oppilasta.

3.3 Tutkimuskysymykset

Tässä artikkelissa tarkastellaan äidinkielen roolia vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä. Keskiössä ovat sekä opettajien yleinen suhtautuminen äidinkielen käyttöön vieraskielisessä opetuksessa että opettajien käyttämät erilaiset kielelliset käytännön eriyttämiskeinot. Täten artikkelissa esiteltävän tutkimuksen **tutkimuskysymyksiä** ovat:

1. Miten opettajat suhtautuvat omaan äidinkielen käyttöönsä vieraskielisessä opetuksessa?
2. Miten opettajat suhtautuvat oppilaiden äidinkielen käyttöön vieraskielisessä opetuksessa?
3. Miten opettajat käytännössä eriyttävät opetustaan äidinkielen avulla vieraskielisessä opetuksessa?

4 Tulokset

4.1 Opettajien suomen kielen käyttö

Haastatellut ja havainnoidut kolme opettajaa olivat kaikki samoilla linjoilla äidinkielen käytön suhteen: opettajat pyrkivät ensisijaisesti pitämään opetuspuheensa vieraskielisillä tunneilla englannin kielessä, mutta ottivat oppilaiden yksilöllisyyden asiassa hyvin huomioon:

No tietysti se on.. jos mää.. nähdään että on parempi vastata suomeks että lapsi on on, on itkunen tai hänellä on joku tunnelukko siellä niin onhan se silloin suomeksi tietysti.. (OPE1)

No mä pyrin käyttämään englantia koko ajan mutta en ole siinä aivan niinku.. aivan ehdoton. Se oppilaan oppiminen menee sen metodiikan edelle kyllä..
...sit on niitä sellasia oppilaita jotka ahdistuu niin voimakkaasti, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joita mä sitten vaikka kuinka yritän ensin englanniks selittää, niin kyllä sitten autan suomen kielellä.. (OPE2)

...ehottomasti niinku pyrin, pyrin niinku pitämään sen englannin kielellä mahdollisimman pitkään mutta en myöskään sit toisaalta niinku halua itteeni enkä ketään oppilaasta tosiaan ajaa niinku semmoseen umpikujaan siinä sitten että ei tästä tuu mitään.. et mikset sä nyt voi puhua suomee et se.. se se ei sit taas ehkäpä oo sitä enää sitä leikkiä ja sitä kivaa mitä sen pitäis olla että.. (OPE3)

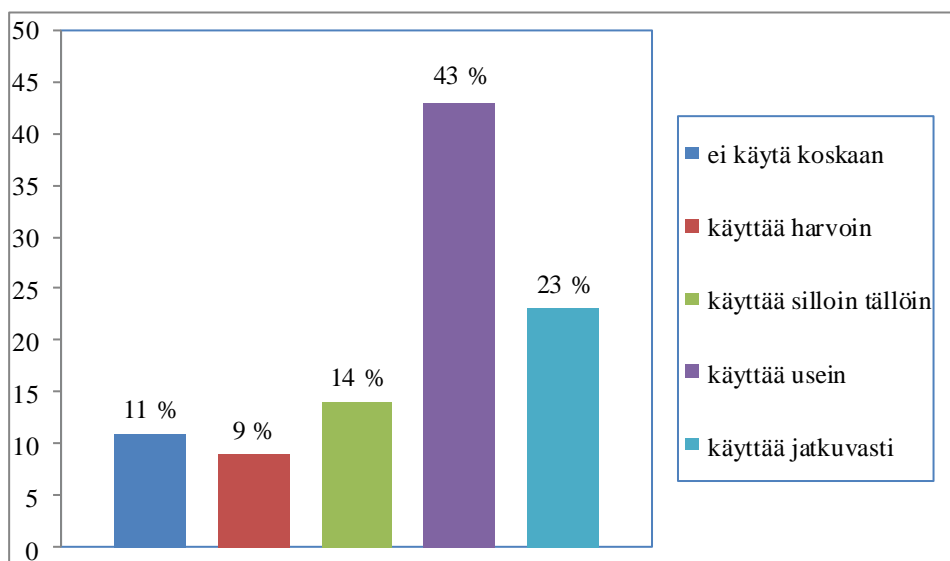
Lainaukset kuvastavat hyvin sitä, miten opettajat käyttävät äidinkieltä alaspäin eriyttämisessä eli heikkojen oppilaiden tukemisessa. Samalla niissä tulee esille opettajien yleinen suhtautuminen vieraskieliseen opetukseen: he selkeästi arvottavat sisällön oppimisen vieraan kielen oppimisen edelle. Lisäksi opettajat käyttävät suomen kieltä myös tiettyjen oppilaiden tunteisiin ja affektiivisuuteen liittyvien tekijöiden huomioimisessa. Esimerkiksi OPE3 vertasi vieraskielistä opetusta leikkiin, ja hänelle oli hyvin tärkeää, että oppilaat kokivat sen mielekkäänä.

Äidinkieli tuli esiin erityisesti tietyissä luokkatilanteissa. OPE3 kertoi äidinkielen eriyttämisen tapahtuvan yleensä yksilöllisessä ohjauksessa, kun OPE2 puolestaan mainitsi käyttävänsä suomea esimerkiksi kurinpidollisissa tilanteissa:

...on tilanteita missä tulee suomi ja ne on liittyny ehkä semmoseen et tunnilla on pitäny antaa ohjeita.. jossain tapauksissa on ollu kurinpitoon liittyviä asioita jollon mä oon niinku laittanu tilanteen poikki.. ruvennu suomeks sitten keskusteleen heidän kanssa.. ja motivaatioon liittyviä ja ne on ollu silloin mun mielestä sellasia että, että me ei oo päästy oppilaitten kanssa yhteisymmärrykseen et mitä me nyt tehään.. että sitten mun mielestä on pitäny niinku välillä ei ehkä niinkään saarnata vaan keskustella siitä että mitä me nyt ollaan tekemässä ja miks me tehään näin. (OPE2)

Lainaus havainnollistaa lisää OPE2:n asennetta vieraskieliseen opetukseen: vieraan kielen käyttäminen ei ole hänelle ehdotonta, vaan esimerkiksi tiettyjen kasvatustavoitteiden täytyminen on vieraan kielen käyttöä tärkeämpää.

Havainnointitunneilla kaikki kolme opettajaa puhuivat lähes kokonaan englantia. Opetustilanteen sisällä OPE2 ja OPE3 sanoivat ainoastaan muutaman vaikean käsitteen suomen kielellä (”käsitekartta”, ”päiväntasaaja”, ”pulpettikirja”, ”vapaaehtoinen” ja ”polku”). OPE1 oli ainut, joka käytti opetustilanteessa pelkästään englantia. OPE2 puolestaan oli ainut, joka käytti englantia jo tunnin alusta alkaen oppilaiden tullessa luokkaan. OPE1 ja OPE3 sen sijaan aloittivat tuntinsa kertomalla yleisiä asioita suomeksi. OPE1 hoiti tunnin lopetuksen ja sitä seuranneen ruokailuun lähdön ohjeistuksen englanniksi, kun OPE2 ja OPE3 vaihtoivat kielen tunnin lopussa suomeksi. Tuntien aikana tapahtuneessa yksilöllisessä ohjauksessa opettajat käyttivät vain englannin kieltä.



KUVIO 1. Kyselyyn vastanneiden opettajien (n = 44) suomen kielen käyttö vieraskielisen opetuksen tunneilla.

Kyselyyn osallistuneet opettajat käyttivät yleisesti ottaen suomen kieltä varsin runsaasti vieraskielisen opetuksensa eriyttämisessä. Opettajista 19 (43 % vastaajista) kertoi käyttävänsä suomen kieltä opetuksensa tukena usein ja 10 (23 % vastaajista) jatkuvasti.

Ainoastaan viisi opettajaa (11 % vastaajista) ei käyttänyt suomea koskaan vieraskielisessä opetuksessaan ja neljä opettajaa (9 % vastaajista) kertoi käyttävänsä suomea vain harvoin (ks. kuvio 1).

4.2 Oppilaiden suomen kielen käyttö

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaiden käyttämää kieltä vieraskielisessä opetuksessa. Haastatellut ja havainnoidut opettajat kertoivat, että oppilaat puhuvat pääsääntöisesti suomea vieraskielisen opetuksen tunneilla:

Muutamien oppilaitten harteilla on se aktiivinen vieraan kielen käyttö.. ja ja, aina se on jotenkin kuitenkin ryhmänä niin, niin tota useimmiten olen yllätynyt jokaisesta ryhmästä jossain vaiheessa, siitä et miten hyvin ne osaa mut siitä huolimatta ei niinku tunnilla puhu niin paljoo.. on harmittavan niinku muutama.. harmittavan vähän niinku sellasia oppilaita jotka oikeesti osallistuu.. (OPE2)

ehkä siinä on semmonen selkee ero että niinku oppilaiden kesken että on on ehkä tässä luokassa sanosin kaks sellasta oppilasta jotka kykenee niinku aika vaivattomasti, joilla on se sanavarasto sen verran laaja et se kieli on hallussa niin tota.. jotka, jotka niinku nauttii siitä että ne onnistuu menemään sen koko tunnin ainakin niin että minä mitä minä kuulen.. (OPE3)

Myös oppilaiden käyttämän kielen havaittiin olevan usein sidoksissa luokkatilanteeseen. Sekä OPE3 että OPE2 kokivat esimerkiksi pienryhmä- tai parityöskentelyn haasteellisina oppilaiden kielen käytön kannalta:

mä en tietysti, mun on vaikee sanoo aina että jos ne keskenään tekee tuolla ryhmässä hommia tai kysyy kaverilta jotain niin enhän mä tietenkään pysty kuunteleen että jaksako ne siellä pitää sen koko ajan englannissa..
... ja usein tyypillistä on se että ne voi alkutunnista sen muistaa mutta sitten se hiljalleen siinä unohtuu.. (OPE3)

Jos on esimerkiks joku peli, jos on justiin opeteltu numerot ja värit.. niin kyllä se parityönä menee mut että sit mä yleensä sanon että, niin et nyt puhutaan vaan englantia että sanot vaan ne värit ja sanot vaan nämä numerot englanniksi.. Et kyllähän sitä puhetta suomen kielellä siinä pelitilanteessa löytys vaikka kuinka mutta et.. että vähän pitää rajata että... (OPE1)

Kaikilla havainnointitunneilla oppilaat puhuivat keskenään suomea. Pääosa oppilaista vastasi opettajille suomen kieltä käyttäen, mutta kaikilla havainnointitunneilla oli myös oppilaita, jotka vastasivat vieraalla kielellä. Tällöin vastaukset olivat useimmiten lyhyitä, jopa yhden sanan mittaisia. Enemmistö oppilaiden kysymyksistä oli suomen

kielellä, mutta OPE2:n ja OPE3:n tunneilla muutama oppilas kysyi opettajilta myös englanniksi.

Opettajat suhtautuivat hyvin sallivasti oppilaiden suomen kielen käyttöön eivätkä kieltäneet sitä. OPE3 oli kuitenkin ainoa, joka kertoi toisinaan eksplisiittisesti ohjaavansa lahjakkaimpia oppilaita englanninkieliseen tuottamiseen:

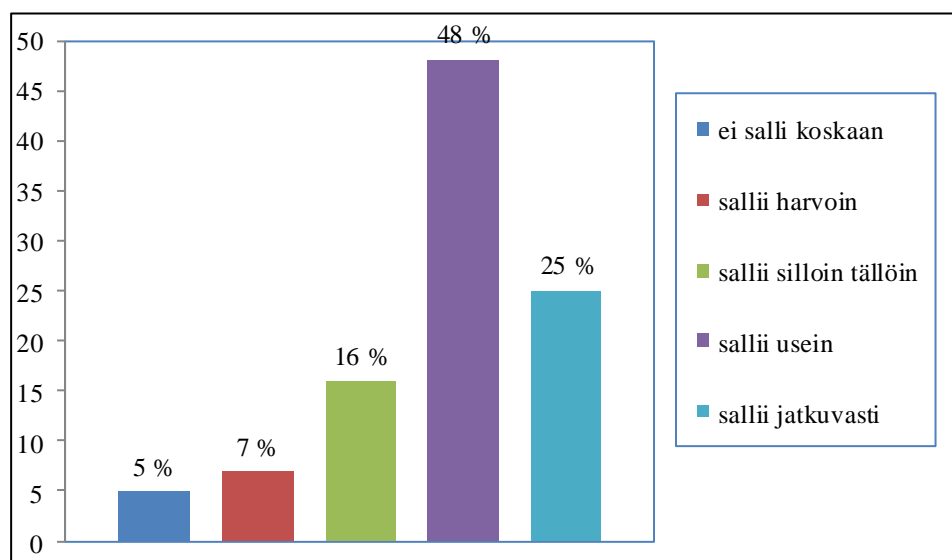
...ja ja sit toki sillä sillä konstilla että tota jos mä tiedän että oppilas kyllä pystyisi esimerkiks mulle ton kysymyksen sanomaan englanniks niin niin tota leikin sitten joskus sitä että en ymmärrä että.. (OPE3)

Myös havainnointitunneilla OPE3 oli ainut, joka muutaman oppilaan kohdalla toimi kyseisellä tavalla. OPE2 puolestaan jopa rohkaisi oppilaita suomenkieliseen tuottamiseen tilanteissa, joissa oppilaat eivät osanneet ilmaista asiaa vieraalla kielellä. OPE1 puolestaan kertoi hyödyntävänsä lahjakkaita oppilaita kielen kääntäjinä:

Useesti käytän sitäkin ihan käytännön tilanteissa et ku mehän ei niinku ite suomenneta näitä hetkiä niin mä sillon käytän myös näitä lahjakkaita hyväksi jos mä nään tunnilla että joku ei ei ymmärrä siellä ja tiedän että ei varmaan tajunnu pätäkääkään niin sitte kysyn joltakin että can you say in Finnish. (OPE1)

Lainauksessa tulee hyvin ilmi OPE1:n suhtautuminen vieraskieliseen opetukseen: yhtäältä hän haluaa pitäytyä mahdollisimman paljon vieraassa kielessä, toisaalta hän näkee ymmärryksen varmistamisen äidinkielen avulla olevan tärkeää.

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa salli oppilaiden käyttää suomen kieltä vieraskielisen opetuksen tunneilla. Ainoastaan kaksi opettajaa (5 % vastaajista) kertoi, ettei salli koskaan oppilaiden suomen kielen käyttöä ja kolme opettajaa (7 % vastaajista) ilmoitti sallivansa sen vain hyvin harvoin. Sen sijaan 21 opettajaa (48 % vastaajista) ilmoitti sallivansa oppilaiden suomen kielen käytön usein ja 11 opettajaa (25 % vastaajista) jatkuvasti (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Kyselyyn vastanneiden opettajien (n = 44) suhtautuminen oppilaiden suomen kielen käyttöön.

Kyselyyn osallistuneet opettajat ohjasivat oppilaitaan englanninkieliseen tuottamiseen varsin runsaasti. Opettajista 17 (39 % vastaajista) kertoi tekevänsä niin usein ja 18 (41 % vastaajista) jatkuvasti. Ainoastaan yksi opettaja (2 % vastaajista) ilmoitti, ettei koskaan ohjaa oppilaitaan englanninkieliseen tuottamiseen.

4.3 Erilaiset kielelliset eriyttämiskeinot

Äidinkielen rooli vieraskielisessä opetuksessa tuli esiin myös erilaisissa yksittäisissä eriyttämiskeinoissa, joista seuraavassa esitellään keskeisimmät. Esimerkiksi OPE2 mainitsi, että jos vieraskielisessä opetuksessa on opiskeltu laajempi kokonaisuus vain englannin kielellä, on hän ohjannut tiettyjä oppilaita tutustumaan asiaan myös suomen kielellä, jotta sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen tulee turvatuksi. Kyselyyn vastanneista opettajista 14 (32 % vastaajista) ilmoitti käyttävänsä keinoa usein ja kahdeksan (18 % vastaajista) jatkuvasti.

Vieraskielisessä opetuksessa käytettäviä tekstejä tuettiin myös suomen kielen avulla. OPE3 kertoi tekevänsä toisinaan suomenkielisiä apumerkintöjä heikkojen oppilaiden englanninkielisiin teksteihin. Kyselyyn osallistuneista opettajista kahdeksan (18 %

vastaajista) ilmoitti toimivansa samoin usein ja seitsemän (16 % vastaajista) jatkuvasti. OPE2 puolestaan kertoi antavansa joskus heikoille oppilaille erillisiä tukisanalistoja, joissa tekstin vaikeimmat käsitteet olivat myös suomeksi. Kyselyyn vastanneista opettajista 20 (46 % vastaajista) toimi samoin usein ja viisi (11 % vastaajista) jatkuvasti.

OPE3 eriytti vieraskielistä opetustaan myös keskustelemalla ajoittain vieraskielisen opetuksen tunnin lopussa aiheesta suomen kielellä, jotta oppilaat saisivat kysyä epäselviä asioita ja samalla myös heidän sisällön oppimisensa varmistuisi. Kyselyyn vastanneista opettajista 16 (36 % vastaajista) ilmoitti toimivansa samoin usein ja vain kaksi (5 % vastaajista) jatkuvasti. OPE3 myös koki, että vieraskielisen opetuksen tunnista ja sen aiheesta etukäteen kertominen suomeksi rauhoitti tiettyjä oppilaita:

Se ainakin edellisen luokan kanssa kun oli semmosia oppilaita joille ne CLIL-tunnit oli oli niinku työl.. tosi työläitä niin niin kyllä mä niitten kanssa huomasin sen että tota mä joskus sitten edell.. esimerkiks edelliselle välkälle mentäessä niin sanoin parilla lauseella että sitten mitkä ne aiheet on ja muuta.. niin niin kyllä mä silloin koin että se se rauhoitti.. se semmonen turha ylimääräinen levottomuus semmosilta muutenkin levottomilta kavereilta niin jäi pois ku ne oli pikkusen kartalla kuitenkin.. et ne koko ajan ties mistä tässä puhutaan vaikei niille sitä ollu sillä hetkellä.. vaikei ne sillä hetkellä tajunnukkaan mitä mä sanon niin ne ties siitä mitä mä olin niille vihjassu että tässä puhutaan nyt siitä. (OPE3)

Kyselyyn vastanneista opettajista 12 (27 % vastaajista) kertoi tekevänsä samoin usein ja kaksi (5 % vastaajista) jatkuvasti.

5 Pohdinta

Äidinkielen rooli on keskeinen asia vieraskielisessä opetuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien suhtautuminen äidinkielen käyttöön vieraskielisessä opetuksessa on vaihdellut jonkin verran (esim. Nikula & Marsh 1997; Meriläinen 2008). Tämän tutkimuksen perusteella nykyisin opettajat tuntevat käyttävän suomen kieltä vieraskielisen opetuksen tunneilla varsin paljon. Kuten kuvio 1 kertoo, kyselyyn vastanneista opettajista yhteensä 66 prosenttia kertoi käyttävänsä suomen kieltä vieraskielisessä opetuksessaan joko usein tai jatkuvasti. Haastatellut opettajat kuitenkin kertoivat pyrkivänsä ensisijaisesti vieraan kielen käyttöön. Äidinkielen käyttö tuli vahvimmin esiin tietyissä luokkatilanteissa, kuten yksilöllisessä ohjauksessa tai

kurinpidossa, mikä oli tilanne myös Dalton-Pufferin (2007: 204) tutkimuksessa. Opettajat käyttävät oppilaiden äidinkieltä esimerkiksi vaikeiden käsitteiden suomentamisessa ja tilanteissa, joissa oppilas ei muuten ymmärrä tai tuntee ahdistusta. Äidinkielen käyttö on siis eriyttämiskeino, jolla otetaan huomioon muun muassa tiettyjen oppilaiden tunteisiin ja affektiivisuuteen liittyviä tekijöitä; joillekin oppilaille pelkästään haastavan vieraskielisen puheen varassa oleminen voi olla henkisesti hyvin raskasta. Tätä puoltaa myös Pihkon (2010) tutkimustulos, että jotkut oppilaat haluaisivat opettajien käyttävän suomen kieltä vieraskielisessä opetuksessa nykyistä enemmän. Tutkimuksen opettajat myös kokivat sisällön oppimisen turvaamisen vieraan kielen oppimista tärkeämmäksi. Sama asia tuli esiin myös Moaten (2011: 340–342) tutkimuksessa. Myös OPSissa (2004: 172) edellytetään, että eri oppiaineiden sisällölliset tavoitteet saavutetaan opetuskielestä riippumatta. Tällöin esimerkiksi oppilaiden kohdalla, joilla on vaikeuksia vieraan kielen hallinnassa, on varsin perusteltua eriyttää vieraskielistä opetusta äidinkielen avulla, kuten tutkimuksen opettajat tekivät. Opettajien on kuitenkin oltava tarkkoina, etteivät he käytä äidinkieltä kohtuuttoman paljon. Liiallisen suomen kielen käytön vaarana voi olla se, että oppilaat tottuvat siihen, että asiat selitetään myös heidän omalla äidinkielellään eivätkä välttämättä edes yritä ymmärtää haasteellista vierasta kieltä.

Tutkimuksen opettajat suhtautuivat hyvin myönteisesti myös oppilaiden suomen kielen käyttöön, sillä kyselyyn vastanneista opettajista 73 prosenttia kertoi sallivansa oppilaiden suomen kielen käytön usein tai jatkuvasti (ks. kuvio 2). Myös haastatellut opettajat suhtautuivat oppilaiden äidinkielen käyttöön samalla tavoin. Havainnointitunneilla oppilaat käyttivätkin paljon suomen kieltä niin keskenään kuin myös opettajilta kysyttäessä, mikä on yleistä vieraskielisessä opetuksessa (ks. Dalton-Puffer 2007). Usein ajatellaan, että vieraskielisessä opetuksessa olevat oppilaat ovat hyvin itsevarmoja ja rohkeita vieraan kielen käyttäjiä. Pihkon (2007, 2010) tutkimukset kuitenkin paljastavat, että myös vieraskielisen opetuksen oppilaat kärsivät paikoin kovasta kielijännityksestä. Tällöin on tärkeää, että opettajat luovat vieraskieliseen opetukseen turvallisen oppimisympäristön, jossa voi tarvittaessa turvautua myös omaan äidinkieleen. On kuitenkin hyvä muistaa, että myös oppilaiden oma vieraan kielen käyttö on erittäin tärkeää vieraskielisessä opetuksessa. Nykykäsityksen mukaan (ks.

esim. Ellis 2012) vieraan kielen oppimisessa on ymmärrettävän syötöksen (*comperensible input*, esim. Krashen 1985) lisäksi keskeisessä asemassa myös oppilaiden oma tuottaminen (*comprehensible output*, esim. Swain 1985). Tämän vuoksi oppilaita tulee kannustaa vieraskieliseen puheeseen ja heiltä tulee sitä myös tietyssä määrin vaatia, kuten OPE1 kertoi tekevänsä oppilaiden parityöskentelyssä. Vieraan kielen tuottaminen on asia, jossa opettajat voivat helposti eriyttää ja vaatia oppilailta eritasoista ja laajuista tuottamista heidän yksilöllisten ominaisuuksiensa ja taitojensa mukaan, kuten esimerkiksi OPE3 toimi ohjatessaan lahjakkaita oppilaita vieraskieliseen tuottamiseen.

Äidinkielen käytön määrässä tulisi miettiä myös vieraan kielen oppimisen tavoitteita. Kunkin vieraskielistä opetusta tarjoavan koulun tulisi laatia omat yksilölliset vieraan kielen oppimisen tavoitteensa (ks. OPS 2004: 172). Esimerkiksi koulussa, jossa vieraskielisen opetuksen määrä on yli puolet viikkotunneista ja sen tavoitteena sujuva vieraan kielen hallinta, voi äidinkielen käyttö olla erilaista verrattuna kouluun, jossa vieraskielisen opetuksen määrä on vain noin yksi viikkotunti ja sen tavoitteena lähinnä herätellä oppilaiden kiinnostus vieraita kieliä kohtaan (ns. *kielisuihkuttelu*).

Haastateltujen ja havainnoitujen opettajien koulussa vieraskielisen opetuksen tavoitteet ovat hyvin maltilliset: alaluokilla tavoitteena on lähinnä oppia kuuntelemaan vierasta kieltä häiriintymättä, mutta yläluokilla tavoitteisiin sisältyy jo omassa vieraskielisessä tuottamisessa kehittyminen. Näin ollen opettajat eivät kokeneet paineita vaativien vieraan kielen tavoitteiden saavuttamisesta ja pystyivät hyvin huomioimaan opetuksessaan oppilaiden itsetunnon kielenoppijana ja käyttäjänä.

Äidinkielen käyttö vieraskielisessä opetuksessa lienee myös osittain kiinni yksittäisestä opettajasta ja hänen näkemyksistään. Myös OPE2 kertoi, että heidän koulussaan opettajat ajattelevat eri tavoin äidinkielen käytöstä: osa opettajista kokee sen olevan perusteltua, kun taas osa opettajista ei katso suomen kielen kuuluvan vieraskieliseen opetukseen. Vieraskielistä opetusta toteuttavien koulujen olisikin järkevää ja perusteltua keskustella yhteisesti äidinkielen käytöstä ja sen luonteesta vieraskielisessä opetuksessa ja mahdollisesti sopia jonkinlainen yhteinen linjaus asian suhteen, jolloin äidinkielen käyttö olisi määrätietoisempaa ja kontrolloidumpaa. Muutoin opettajat voivat

esimerkiksi käyttää äidinkieltä vieraskielisessä opetuksessaan liian runsaasti eivätkä oppilaat saavuta vieraan kielen oppimisen tavoitteita. Toisena ääripäänä opettajat voivat pitäytyä pelkästään vieraassa kielessä, jolloin oppilaiden sisällön oppiminen vaarantuu ja ymmärtämättömyys voi myös vaikuttaa joidenkin oppilaiden positiivisen kielenoppijan kehittymiseen. Kuten tämäkin tutkimus osoittaa, haastatellut ja havainnoidut opettajat suhtautuivat hieman eri tavoin esimerkiksi vieraan kielen käyttöön ohjaamiseen. Toki on muistettava, että kunkin luokan oppilasaines vaikuttaa varsin ratkaisevasti kielen käytön luonteeseen, joten mitään kovin tarkkoja suosituksia äidinkielen käytöstä ei ole perusteltua kirjata esimerkiksi opetussuunnitelmiin.

Vieraskielistä opetusta toteuttavat opettajat voivat myös kiinnittää erityistä huomiota vieraaseen kieleen, jotta äidinkieleen ei aina välttämättä tarvitsisi turvautua. Esimerkiksi opettajat voisivat miettiä vieraskielistä opetuspuhetta mahdollisesti jo etukäteen, jotta se olisi oppilaiden taitotasoon sopivaa. Kielitaidoltaan heterogeenisissä luokissa opettajat voivat esitellä asian ensiksi hieman haasteellisemmin ja sitten helpotettuna, jotta sekä heikot että lahjakkaat oppilaat tulevat huomioitua (ks. esim. de Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff 2007). Havainnointitunneilla opettajat käyttivätkin paljon parafraaseja ja esimerkiksi eräässä tilanteessa OPE1 toisti saman kysymyksen neljä kertaa hiukan eri sanamuodoin. Opettajilla on käytössään myös lukemattomia erilaisia vieraan kielen tukikeinoja, joiden avulla oman äidinkielen käyttöä voidaan rajoittaa, kuten kuvat, eleet, helpotetut lauserakenteet, synonyymit, selventävät kysymykset tai jopa kirjoitettu teksti, jota oppilaat voivat seurata kuunnelleessaan puhetta (ks. esim. de Graaff ym. 2007; Moilanen 2002; Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007; Roiha 2012a, 2012b). Lukemisessa puolestaan opettajat voivat selkeyttää tekstiä väliotsikoilla ja kappalejaolla ja teksteistä voi myös esimerkiksi lyhentää lauseita tai vähentää vaikeasti ymmärrettävien sivulauseiden määrää (de Graaff ym. 2007; Montet & Morgan 2001). Oppilaiden puheen tueksi opettajat voivat tarjota heikoimmille oppilaille valmiita dialogeja ja keskustelumalleja ja esimerkiksi antaa heidän vastata yksittäisillä sanoilla (Moilanen 2002). Myös ryhmä- ja pariharjoitukset voivat joissain tapauksissa rohkaista oppilaita runsaampaan vieraan kielen käyttöön. Vaikka Dalton-Pufferin (2007) tutkimuksessa oppilaat käyttivät yleensä äidinkieltä ryhmätyöskentelyssä, hän itsekin arvelee sen johtuvan ennemmin kulttuurisista tekijöistä kuin oppilaiden kielitaidosta,

joten opettajat voisivat tietoisesti ohjata oppilaita nykyistä runsaampaan vieraan kielen käyttöön ryhmätyöskentelyssä. Esimerkiksi Dalton-Pufferin ja Nikulan (2006) tutkimus osoittaa, että suomalaiset oppilaat käyttävät itävaltalaisia oppilaita enemmän vierasta kieltä ryhmätyöskentelyssä. Tutkijat päättelivät, että aloitteiden tekeminen vieraalla kielellä pienemmässä ryhmässä on oppilaille turvallisempaa kuin isossa ryhmässä. Oppilaat itsekin suosivat pieniä ryhmiä vieraskielisessä opetuksessa (Pihko 2010). Näin ollen opettajien tulisi ensisijaisesti kokeilla yllä esiteltyjä keinoja ja ratkaisuja vieraskielisen opetuksensa eriyttämiseen, jotta heidän ei välttämättä tarvitsisi niin helposti turvautua äidinkielen käyttöön ja myös oppilaat rohkaistuisivat tuottamaan vierasta kieltä nykyistä enemmän. Tällöin myös vieraan kielen oppimisen tavoitteet olisi helpompi saavuttaa.

6 Lopuksi

Tämä tutkimus keskittyi tarkastelemaan äidinkielen roolia vieraskielisessä opetuksessa ja sen eriyttämisessä. Yleisesti ottaen opettajat suhtautuvat varsin myönteisesti äidinkielen käyttöön opetuksen tukena. Näkemykset ovat siis muuttuneet varsin paljon 90-luvulta ja suomalaisen vieraskielisen opetuksen alkua ajoilta lähtien (esim. Nikula & Marsh 1997). Tutkimuksen pienen otoskoon vuoksi määrällisen osuuden tulokset ovat yleistettävyyden osalta kuitenkin enemmänkin suuntaa-antavia.

Artikkelissa raportoitu tutkimus oli osa laajempaa tutkimusta, jossa keskityttiin vieraskielisen opetuksen eriyttämiseen useasta eri näkökulmasta (Roiha 2012a, 2012b). Jatkossa olisi tärkeää paneutua eri kielten rooleihin vieraskielisessä opetuksessa vielä tätä yksityiskohtaisemmin ja analysoida tarkemmin esimerkiksi sitä, missä tilanteissa äidinkieltä yleensä käytetään. Lisäksi olisi hyödyllistä tarkastella, miten paljon äidinkieltä käytetään yksittäisillä tunneilla. Tämän lisäksi kieltä tulisi käsitellä myös oppilaiden näkökulmasta; haluavatko oppilaat, että opettajat käyttäisivät enemmän oppilaiden äidinkieltä vai suosivatko he kenties haasteellista vieraskielistä opetuspuhetta.

Vieraskielistä opetusta voi eriyttää äidinkielen avulla niin, että myös heikommat oppilaat voivat siihen osallistua. Näin ollen tutkimus rohkaisee opettajia ja kouluja tarjoamaan vieraskielistä opetusta myös muun muassa kielellisesti heikoille oppilaille. Huoli siitä, että lahjakkaat oppilaat kärsivät äidinkielen käytöstä on aiheeton, sillä opettajat voivat vaivattomasti eriyttää vieraskielistä opetustaan myös ylöspäin ja tarjota oppilaille tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä omien kykyjensä mukaan (ks. esim. Roiha 2012a, 2012b). Kuten eriyttämisen ideaan kuuluu, myös vieraskielistä opetusta tulisi lähestyä kunkin oppilaan yksilölliset ominaisuudet ja taitotaso huomioiden.

Kirjallisuus

- Admiraal, W., G. Westhoff & K. de Bot. 2006. Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75–93.
- Berbaum, K. A. 2009. *Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study*. Walden University.
- Bergström, M. 2000. Kielikylpy heikon oppilaan näkökulmasta. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58, 27–44.
- Bruton, A. 2011. Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32 (2), 236–241.
- Cummins, J. & M. Swain. 1986. *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 182–204.
- Dalton-Puffer, C. & T. Nikula. 2006. Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*, 27 (2), 241–267.

- DeBaryshe, B. D., D. M. Gorecki & L. N. Mishima-Young. 2009. Differentiated Instruction to Support High-Risk Preschool Learners. *NHSA Dialog*, 2 (3), 227–244.
- de Graaff, R., G. J. Koopman, Y. Anikina & G. Westhoff. 2007. An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603–624.
- Dufva, M., H. Vaarala & K. Pitkänen. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–192.
- Ellis, R. 2012. *Language teaching research and language pedagogy*. Malden: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. 2008. *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Hirvonen, H.-M. 2008. *Differentiation and individualisation in the upper secondary school. The views of and methods used by English teachers*. Englannin kielen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Huovinen, V. 2005. *Views on differentiation held by teachers of English*. Englannin kielen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, O., T. Ojala & P. Virtanen. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–153.
- Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, A.-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jäppinen, A.-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 193–206.

- Jäppinen, A.-K. 2005a. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 3/3*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jäppinen, A.-K. 2005b. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitive development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–69.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja B 232.
- Järvinen, H.-M., T. Nikula & D. Marsh. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229–257.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30–41.
- Lasagabaster, D. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3–18.
- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN julkaisuja 64, 293–313.
- Lorenzo, F., S. Casal & P. Moore. 2010. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418–442.
- Marja-aho, M. 2003. *Eriyttämisen tavoitteellisuus ja todellisuus*. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

- McCrea Simpkins, P., M. A. Mastropieri & T. E. Scruggs. 2009. Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 300–308.
- Meriläinen, M. 2008. *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylypöpetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi.* Jyväskylä Studies in Humanities 89. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mitchell, R. & F. Myles. 2004. *Second Language Learning Theories.* (2. painos) New York: Oxford University Press.
- Moate, J. 2011. The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34 (3), 333–346.
- Moberg, S. & S. Vehmas. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet.* Helsinki: WSOY, 47–73.
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet.* Helsinki: Tammi.
- Montet, M. & C. Morgan. 2001. Teaching Geography through a foreign language: how to make text accessible to learners at different levels. *Language Learning Journal*, 24 (1), 4–11.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista.* Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & D. Marsh. 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa.* Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & D. Marsh. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen.* Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät.* Helsinki: Tammi.
- OPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.

- Pihko, M.-K. 2010. *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 88.
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Reis, S. M., D. B. McCoach, C. A. Little, L. M. Muller & R. B. Kaniskan. 2011. The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 462–501.
- Roiha, A. 2012a. *Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä: käsityksiä, käytänteitä ja haasteita*. Englannin kielen ja kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73.
- Seikkula-Leino, J. 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 190.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328–41.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. Teoksessa S. M. Gass & C. G. Madden (toim.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury, 235–253.
- Swain, M. & S. Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomlinson, C. A. 1999. *Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & S. D. Allan. 2000. *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., K. Brimijoin & L. Narvaez. 2008. *The Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: ASCD.

- Tomlinson, C. A. & M. B. Imbeau. 2010. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toimittaneet: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubelman. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Alkuperäinen teos venäjäksi 1931. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Verkkolähteet

- Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä. 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1>
- Koeze, P. A. 2007. *Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School*. Masters Theses and Doctoral Dissertations. Paper 31. Saatavissa: <http://commons.emich.edu/theses/31>
- Laki peruskoululain muuttamisesta* 8.2.1991/261. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission. Saatavissa: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf
- Mustaparta, A.-K. 2011. Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta –verkkolehti*. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraskielinen-opetus-yleissivistavassa-opetuksessa/>
- Perusopetuslain muutos* 24.6.2010. 642/2010. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

- POPMT = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*.
2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Roiha, A. 2012b. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*.
Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2012.748061>
- UNESCO. 2004. *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Saatavissa:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>