

**Englannin kielisuihkuttelun opetuskokeilu alakoulun  
toisella vuosiluokalla**

Marianne Kattelus ja Sanna Kovanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kattelus, Marianne & Kovanen, Sanna. 2015. Englannin kielisuihkuttelun opetuskokeilu alakoulun toisella vuosiluokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Englannin opetus aloitetaan Suomessa yleensä alakoulun kolmannella vuosiluokalla formaalilla kielen opetuksella. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat kuitenkin englannin opetuksen aloittamisen jo alkuopetuksen aikana. Mikäli kielen opetus aloitetaan alkuopetuksessa, tulisi huomioida oppijan nuori ikä ja korostaa vuorovaikutuksen roolia. Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme, miten alkuopetuksen toisen vuosiluokan oppilaat osallistuvat kielisuihkutteluopetukseen, tapahtuiko oppimista ja millaisena kielisuihkuttelu näyttäytyi opettajan näkökulmasta.

Toteutimme tutkimuksemme toimintatutkimuksena tekemällä opetuskokeilun luokanopettajakoulutuksen viimeisen opetusharjoittelujakson yhteydessä. Suunnittelimme luokalle kielisuihkuttelujakson, jonka toteutimme ja videokuvasimme.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden osallistuminen kielisuihkutteluun oli aktiivista ja innostunutta. Oppilaat oppivat lyhyen opetusjakson aikana englantia ja he käyttivät vähäistä kielitaitoaan rohkeasti. Opettajalle kielisuihkuttelukokeilu näyttäytyi positiivisena ja helposti toteutettavana. Tutkimuksemme tulosten perusteella englannin opetus voidaan aloittaa alkuopetuksen toisella luokalla kielisuihkuttelun keinoin. Kielisuihkuttelua voidaan toteuttaa eripituisina tuokioina, eri oppimisympäristöissä ja monin erilaisin tavoin silloin kun se tuntuu opettajasta luontevalta. Opetuskokeilusta saadut tulokset ja kokemukset rohkaisevat toteuttamaan kielisuihkuttelua uudestaan tulevaisuudessa.

Hakusanat: kielisuihkuttelu, alkuopetus, toinen vuosiluokka, vieraskielinen opetus, kielenoppimisteoria, monitoriteoria, opetuskokeilu

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 KATSAUS KIELENOPPIMISTEORIOIHIN.....</b>	<b>8</b>
2.1 Behavioristinen kielenoppimisnäkemys.....	9
2.2 Sosiokulttuurinen kielenoppimisnäkemys .....	9
2.3 Kognitiivinen kielenoppimisnäkemys.....	10
2.4 Krashenin monitoriteoria.....	10
2.4.1 Oppimis-omaksumishypoteesi.....	10
2.4.2 Luonnollisen järjestyksen hypoteesi .....	11
2.4.3 Monitorihypoteesi .....	11
2.4.4 Input-hypoteesi.....	12
2.4.5 Affektiivinen suodatinhypoteesi.....	13
2.4.6 Krashenin teorian arviointia .....	14
<b>3 VIERASKIELINEN OPETUS.....</b>	<b>15</b>
3.1 Vieraskielinen opetus käsitteenä .....	15
3.2 Syitä vieraskielisen opetuksen tarjoamiseen peruskoulussa.....	17
3.3 Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen .....	21
3.4 Vieraskielisen opetuksen opetusmallit .....	24
<b>4 NUORI OPPIJA .....</b>	<b>28</b>
<b>5 KIELISUIHKUTTELUA TUKEVA OPPIMISYMPÄRISTÖ .....</b>	<b>31</b>
<b>6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - ONGELMAT .....</b>	<b>32</b>
<b>7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>33</b>
7.1 Toimintatutkimus .....	33
7.2 Tutkimuksen kohde ja aineisto .....	34

7.3	Analysointi.....	38
<b>8</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>42</b>
8.1	Oppilaiden osallistuminen .....	42
8.1.1	Oppilaiden kielen tuottaminen.....	44
8.1.2	Muiden oppilaiden auttaminen.....	45
8.1.3	Oppilaiden kielen käytön välttely .....	45
8.2	Kielisuihkuttelukokeilun oppimistulokset .....	46
8.2.1	Puhutun kielen ymmärtäminen ja suullinen tuottaminen .....	47
8.2.2	Oppimisen tasavertaisuus .....	48
8.3	Kielisuihkutusopetuksen toteuttaminen .....	49
8.3.1	Havaintomateriaalien käyttö .....	50
8.3.2	Opettajan englanninkielen määrä ja taso .....	51
8.3.3	Arkirutiinit ja luokanhallinta .....	51
8.4	Opettajan kokemukset kielisuihkuttelukokeilusta .....	52
8.4.1	Opetuskokeilun yllätyksellisyys .....	53
8.4.2	Opetuskokeilun palkitsevuus ja kohdatut pettymykset.....	54
8.4.3	Oma oppiminen opetuskokeilussa sekä eväät tulevaisuutta varten . .....	54
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	55
9.2	Yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista.....	56
9.2.1	Miten oppilaat osallistuivat kielisuihkutteluun? .....	57
9.2.2	Tapahtuiko kielisuihkuttelun aikana oppimista ja miten se ilmeni? . .....	58
9.2.3	Miten kielisuihkuopetusta voidaan toteuttaa toisella luokalla? .....	59
9.2.4	Kielisuihkuttelu opettajan näkökulmasta .....	60

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on tällä hetkellä murrosvaiheessa, sillä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan porrastetusti käyttöön vuodesta 2016 alkaen (Opetushallituksen määräys 2014, 1). Uuden opetussuunnitelman myötä perusopetuksen sisältöjä ja tavoitteita päivitetään vastaamaan ympäröivän maailman muuttumista ja tässä uudistuksessa keskeistä on mm. globalisoitumisen sekä yhteiskunnan kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden kasvun vaikutusten huomioiminen (Opetushallituksen perustelumuis-tio 2014, 2). Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä on myös tehty uusi tuntijako perusopetuksessa opettavien oppiaineiden osalta. A1- kielen, yleisimmin englannin, kokonaistuntimäärä säilyy samana, mutta vuosiluokilta 7–9 yksi vuosiviikkotunti siirtyy vuosiluokille 1–6, jolloin paino-tus A1-kielen opetuksessa on alakoulussa. Kielen opetus aloitetaan uuden ope-tussuunnitelman mukaan yleisesti kolmannella vuosiluokalla, kuten tähänkin asti, mutta kielenopetuksen ajankohta on opetuksen järjestäjän päätettävissä. A1-kielen opiskelu voidaan siten aloittaa opetuksen järjestäjän päätöksellä jo perusopetuksen alimmilta vuosiluokilta. Opetuksen järjestäjä päättää myös opetustuntien jakamisen vuosiluokkien kesken yhteisten oppiaineiden, kuten englannin, osalta. (Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2012, 36; POPS 2014, 10–11.) Nämä opetussuunnitelman uudistukset sekä uusi tuntijako tarjoavat mielestämme hyvän tilaisuuden aloittaa englannin opetus jo toiselta luokalta. Tällöin hyvä opetusmalli englannin opetukseen on kielisuihkutus. Lisäksi OPS 2014 tukee opetuksen järjestäjiä kielen ja kulttuurin erityiskysymyksissä sekä muissa kahdella kielellä annettavissa opetusta koske-vissa kysymyksissä (Opetushallituksen perustelumuis-tio 2014, 6–7).

Mielestämme uusi opetussuunnitelma tarjoaa opetuksen järjestäjille mah-dollisuuden vastata myös kielten opiskelussa esiintyviin haasteisiin. Yksi näistä haasteista on motivaatio vieraan kielen opiskelua kohtaan. Motivaatiotekijöillä onkin todettu olevan merkittävä vaikutus kielen oppimiseen sekä liikkeelle pa-nevana voimana että oppimistulosten kannalta (Kangasvieri, Miettinen, Kuk-

kohovi & Härmälä 2011, 30). Motivaatiota laskevia ulkoisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi kieliopinnojen irrallisuus muista opinnoista sekä niiden vähyys tai yksipuolisuus (Kukkohovi 2011, osa III, 19). Nyky-yhteiskunnassa korostetaan kielen yhä tärkeämpää merkitystä, mutta suomalaisten peruskoululaisten keskuudessa vieraan kielen opiskelun suosio on kuitenkin laskenut. Kyseinen ristiriita ilmenee kielten tarjontaa ja kielivalintojen perusteita perusopetuksessa karsoittavassa tilannekatsauksessa. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011.)

Haasteena englannin opetuksessa on myös se, millaiseksi sen opiskelu perinteisesti mielletään. Aron (2009, 166) tutkimuksen mukaan alakoulun oppilaiden mielestä englantia opiskellaan, jotta osattaisiin kommunikoida ulkomaalaisten ihmisten kanssa. Oppilaat kuitenkin ymmärtävät englannin oppimisen pääsääntöisesti tapahtuvan kirjoitetun materiaalin, kuten oppikirjojen, sanalistojen ja sanakirjojen, avulla (Aro 2009, 100–101 ks. myös Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011, 67). Lapset myös erottelevat mielessään formaalin oppimisen ja arkipäiväkontekstit toisistaan. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan mainita sanaston opettelu. (Ostroff 2012, 120.) Oppilaat eivät siis välttämättä osaa käyttää koulukontekstissa oppimiaan sanoja arkielämän tilanteissa tai toisin päin, esimerkiksi videopeleissä käytettyä sanastoa ei osata hyödyntää oppitunneilla. Mielestämme Aron tutkimuksessa esiin tulleet oppimistavat tukevat jo aiemmin mainittua Kukkohovin kuvailemaa kielenopetuksen yksipuolisuutta. Kokemustemme mukaan englannin ja muiden oppiaineiden integrointi on hankalaa, sillä opetussuunnitelmat poikkeavat hyvin usein toisistaan eivätkä kieltenopettajat opeta englannin lisäksi muita oppiaineita. Pienemmillä paikkakunnilla englanninopettajat ovat usein kiertäviä, joten he saattavat vaihtaa koulua monta kertaa päivän aikana eikä yhteistyöhön luokanopettajien kanssa tarjoudu tilaisuutta.

Jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 138) mainitaan mahdollisuudesta aloittaa A-kielen opiskelu ennen kolmatta luokkaa. Samoin uusi, vuoden 2014 opetussuunnitelma (POPS 2014, 134) mahdollistaa A-kielen opetuksen aloittamisen ennen kolmatta luokkaa. Tämä ope-

tussuunnitelma esittelee opetuksen järjestäjille konkreettisen opetusmuodon, kielisuihkun, jota voidaan hyödyntää alkuopetuksen englannin opetuksessa. Kielisuihkuopetuksen tarkoitus on tutustuttaa oppilaita alustavasti johonkin kieleen, kuten Englantiin. Tämän kaltaista opetusta voidaan toteuttaa omina oppitunteinaan tai opetustuokioina muiden oppituntien tai oppimiskokonaisuuksien yhteydessä. Kielisuihkutuksessa kieleen tutustutaan laulaen, leikkien, pelaten ja liikkuen. (POPS 2014, 134.)

Tutkimme tässä pro gradu- tutkielmassamme, kuinka kielisuihkuttelu olisi mahdollista toteuttaa alkuopetuksessa oman luokanopettajan johdolla, miten oppilaat osallistuvat kielisuihkutteluun ja tapahtuuko kielisuihkutuksessa oppimista. Tavoitteenamme oli kokeilla käytännössä, millaista kielisuihkuttelu olisi alkuopetuksen toisella luokalla. Tällä tutkimuksella haluamme myös rohkaista luokanopettajia kokeilemaan ja toteuttamaan pienimuotoista englannin opetusta kielisuihkuttelun avulla omissa luokissaan.

Tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Miten oppilaat osallistuvat kielisuihkuttelun aikana?
2. Tapahtuuko kielisuihkuttelukokeilun aikana oppimista ja miten se ilmenee?
3. Miten kielisuihkuopetusta voidaan toteuttaa toisella luokalla?

Tutkimuskysymysten lisäksi halusimme tietää, millaisena kielisuihkuopetus näyttäytyy sitä toteuttavalle opettajalle. Tämän selvittäminen onnistui hyvin, sillä toinen meistä tutkijoista toteutti opetuskokeilujakson ja pääsi täten reflektimaan yleisiä kokemuksiaan jaksosta.

## **2 KATSAUS KIELENOPPIMISTEORIOIHIN**

Toisen kielen oppimista on tutkittu 1950-luvulta lähtien. Eri vuosikymmeninä vallalla ovat olleet erilaiset suuntauksset. (Sajavaara, 1999, 83.) Lukuisista tutkimuksista huolimatta ei ole pystytty luomaan yhtä kaiken kattavaa ja yleisesti hyväksyttävää teoriaa (Mitchell & Myles 2002, x). Seuraavaksi esittelemme tii-



vistetysti muutamia kielenoppimisen teorioita. Tarkoituksenamme ei ole luoda kaikenkattavaa teoriakatsantoa, vaan keskittyä kuvaamaan lyhyesti muutamaa kielen oppimista eri näkökulmista lähestyvää teoriaa. Tämän jälkeen teoriakatsaus keskittyy Krashenin monitoriteoriaan, jota voidaan soveltaa myös kielisuihkuttelun lähtökohdaksi. Kuvaamme lopuksi lyhyesti, miten monitoriteoria mielestämme näyttäytyy kielisuihkuttelussa.

## **2.1 Behavioristinen kielenoppimisenäkemys**

Behavioristinen kielenoppimisenäkemys oli vallalla 1950- ja 1960-luvulla. Tämän näkemyksen mukaan kielenoppiminen on samanlaista kuin mikä tahansa muukin oppiminen eli tapojen muodostamista. Behaviorismissa oppiminen perustuu ärsyke-reaktiopareihin, joita voidaan säädellä vahvistamisella. Mikäli reaktio on toivottu, sitä vahvistetaan. Vahvistetusta toiminnasta kehittyy tapa. Kielenoppimiseen tätä voidaan soveltaa siten, että tietyissä tilanteissa vaaditaan tietynlaista kielenkäyttöä. Kun oppija osaa reagoida tilanteeseen käyttämällä kieltä oikein, hän saa vahvistuksena toivotun vastauksen tilanteen toiselta osapuolelta. Mikäli oppija käyttää tilanteessa kieltä väärin, hän ei saa toiminnalleen vahvistusta ja joutuu hylkäämään käyttäytymismallin. (Mitchell & Myles 2002, 23–24.)

## **2.2 Sosiokulttuurinen kielenoppimisenäkemys**

Sosiokulttuurinen suuntaus painottaa lasten oppimiseen liittyvien sosiaalisten, kulttuuristen ja kielellisten näkökulmien välistä suhdetta. Sosiokulttuurinen ajattelu huomioi lapsen sosiaalisen ja kulttuurisen perimän lisäksi myös kodin vaikutuksen. Suuntauksessa lapsi nähdään noviisina, joka oppii kielitaidoltaan taitavampien, eksperttien, seurassa. Eksperttejä voivat olla esimerkiksi opettajat, aikuiset ja kaverit, jotka tarvittaessa toimivat lapsen oppimisen ohjaajina. Tällaista oppimisen tukemista kutsutaan termillä scaffolding eli oppimisen oikea-aikainen tukeminen. Tämä ajatus perustuu Vygotskyn (1978) käsitteeseen

lähikehityksen vyöhykkeestä. Oppija etenee taitotasonsa äärirajoilla ja häntä tuetaan vain, mikäli hän ei itse selviä tehtävästä. Oppimisen ohjaaja kontrolloi tehtävien vaativuutta siten, etteivät ne ole liian helppoja tai liian vaativia. (Drury 2007, 5052.) Sosiokulttuuriset oppimisnäkemys ovat kritisoineet behavioristista ajatusta oppimisesta ärsyke-reaktioparina, minkä mukaan oppija sisäistää mekaanisesti ja suhteellisen passiivisesti hänelle ulkoapäin annetun informaation (Skinnari 2012, 12).

## **2.3 Kognitiivinen kielenoppimisnäkemys**

Kognitiivinen kielenoppimisnäkemys korostaa kielenoppimista eli kielellisen aineksen prosessointia. Kielen oppiminen nähdään tietoisena kognitiivisena prosessina, johon kuuluu harkittujen oppimisstrategioiden käyttäminen. Kognitiivisen mukaan suuntauksen mukaan kielen oppiminen tapahtuu siis samalla tavalla kuin oppiminen ylipäättään. Oppijan roolia yksilönä korostetaan, toisin kuin vuorovaikutusta painottavassa sosiokulttuurisessa näkökulmassa. Kognitiivinen kielenoppimiskäsitys eroaa myös behavioristisesta näkemyksestä korostaessaan oppijan aktiivista roolia tiedon prosessoijana. (Mitchell & Myles 2002, 72–73.)

## **2.4 Krashenin monitoriteoria**

Stephen Krashen kehitti nykyisinkin laajasti tunnetun teorian kielenomaksumisesta 1970- ja 1980-luvuilla. Tämä Monitoriteoriaksikin kutsuttu teoria oli ensimmäinen, joka kehitettiin erityisesti toisen kielen omaksumista varten ja se sisältää viisi hypoteesia. (Van Patten & Williams 2014, 17.)

### **2.4.1 Oppimis-omaksumishypoteesi**

Ensimmäisessä hypoteesissaan Krashen erottelee toisistaan kielen oppimisen ja kielen omaksumisen. Kielen omaksuminen tapahtuu automaattisesti ja tiedostamattomasti ihmisen käyttäessään vierasta kieltä kommunikoidessaan muiden

kanssa. Krashenin mukaan tämänkaltaista kielenoppimista voidaan verrata äidinkielen oppimiseen. Oppijoille kehittyy usein myös ns. kielikorva, jonka perusteella he käyttävät kieltä kieliopillisesti oikein. Kielen oppiminen puolestaan on Krashenin mukaan tietoista toimintaa, joka pohjautuu kielen rakenteiden opetteluun sääntöjen ja kaavojen avulla. Usein oppiminen tapahtuu englannin oppitunneilla kirjojen avulla kieliopin opiskelua painottaen. Krashenin mukaan kielen oppimista ja kielen omaksumista ei voida yhdistää, vaan ne ovat toisistaan erillisiä prosesseja. Krashenin ensimmäistä hypoteesia on kritisoitu mm. siinä olevien käsitteiden epämääräisyydestä sekä siitä, miten jyrkästi oppiminen ja omaksuminen on toisistaan erotettu (ks. mm. Ellis 1985, 264; McLaughlin, 1978; Mitchell & Myles 2002, 36).

#### **2.4.2 Luonnollisen järjestyksen hypoteesi**

Krashen esitti toisessa hypoteesissaan, kuinka kieliopilliset rakenteet omaksumaan luonnollisessa järjestyksessä, joka on ennakoitavissa. Jotkin kielioppirakenteet opitaan jo varhain, kun taas toiset vasta myöhemmin. Brown (1973) on myös huomannut tutkimuksessaan, että äidinkielenään englantia oppivat oppijat omaksuvat ensimmäisenä kestopreesensin ja monikon s-päätteen, mutta esimerkiksi kolmannen persoonan -s opitaan vasta myöhemmin. Samantapainen järjestys on Krashenin mukaan havaittavissa myös toisen kielen oppimisen yhteydessä. Kielioppirakenteiden omaksumiseen vaikuttaa lisäksi jokaisen ihmisen oma sisäinen kielenomaksumiskyky. (Krashen 1982, 10–11.) Ellis (1985, 123–124) allekirjoittaa yksilöllisen vaihtelun ja mainitsee kielenomaksumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi oppijan iän, persoonallisuuden, kyvyt ja motivaation. Larsen-Freeman ja Long (1991, 103–107) huomauttavat, että myös oppijan äidinkieli vaikuttaa vieraan kielen omaksumisprosessin järjestykseen.

#### **2.4.3 Monitorihypoteesi**

Monitorihypoteesi kuvaa opitun kielen merkitystä kielenhallinnassa. Opitun kielen tarkoituksena on korjata omaksuttua kieltä ja sen rakennetta. Toimiakseen tämä kieltä korjaava monitori tarvitsee otolliset olosuhteet. Jotta omaksut-

tua kieltä pystytään opitun kielen avulla korjaamaan, on kielenkäyttäjällä oltava tarpeeksi aikaa käytettävissään. Kielenkäyttäjän on myös osattava kielen rakenteisiin liittyvät säännöt ja kiinnitettävä huomiota kielen sisällön sijaan kielen oikeellisuuteen. Hyvin voimakas monitorin käyttö vaikuttaa negatiivisesti kielellä tapahtuvaan kommunikointiin, sillä sisällön sijaan oikeellisuuden pohtiminen hidastaa puhetta huomattavasti. Liian vähäinen monitorin käyttö saattaa puolestaan tehdä kielestä niin virheellistä, että ymmärrettävyys kärsii. Liian usein kielen opetuksessa painotetaan rakenteiden oikeellisuutta, jolloin opettajan jatkuva korjaaminen saattaa tehdä oppijasta aran ja ahdistuneen käyttäköseen kieltä kommunikointiin. (Krashen 1982, 15–20.)

Suomalainen formaali englannin opetus painottaa nykyään suullista kieli-taitoa varsinkin alemmilla luokka-asteilla (POPS 2004, 138–139), mutta esimerkiksi vanhemmat ikäluokat ovat opiskelleet englantia aikana, jolloin suullinen tuottaminen sallittiin vain, jos tuotos oli kieliopillisesti oikein. Tämän tyyppinen opetus voimistaa monitorin toimintaa, mikä taas voi aiheuttaa sen, ettei kieltä uskalla käyttää ollenkaan ennen kuin on varmistunut tuotoksensa oikeellisuu-desta. Englannin opetuksen aloittaminen kielisuihkutella alkuopetuksessa voisi hillitä monitorin liiallista käyttöä, sillä painotus opetuksessa on vuorovai- kutuksessa ja rohkeudessa käyttää kieltä kommunikointiin.

#### 2.4.4 Input-hypoteesi

Monitoriteorian yksi päähypoteeseista kielenomaksumisen kannalta on input-hypoteesi. Input-hypoteesilla Krashen tarkoittaa sitä, että omaksuakseen vieras-ta kieltä oppijan tarvitsee saada ymmärrettävää kielisyötettä. Ymmärrettävällä kielisyötteellä puolestaan tarkoitetaan kieltä, joka on hieman oppilaan oman kielitason yläpuolella, kuitenkin vain sen verran, että oppilaan on mahdollista ymmärtää kielisyöte (vrt. Vygotsky, lähikehityksen vyöhyke 1978). Krashen käyttää ymmärrettävästä kielisyötteestä käsitettä  $i+1$ , jossa  $i$  on oppilaan sen hetkinen kielitaso ja  $+1$  juuri oppilaan kielitasoa ylempi taso. Krashen myös ko-rostaa, että mikäli kielenopettaja puhuu luokassa paljon kohdekieltä, taso  $i+1$  saavutetaan automaattisesti. (Krashen & Terrel 1995, 32–33.)

Alkuopetuksessa haasteellista on kielisyötteen pitäminen riittävän yksinkertaisena sekä oppilaiden rajallinen sietokyky vieraan kielen ymmärtämättömyyttä kohtaan. Tilannetta helpottaa, jos englantia käyttää tuttu aikuinen, oma luokanopettaja, ja englantituokiot tapahtuvat tutussa oppimisympäristössä. Lapset myös osaavat usein jonkin verran englantia kouluun tullessaan ja tätä tietoa voi lapset tunteva luokanopettaja käyttää hyväkseen kielisuihkutuksessa. Opettajan tulee helpottaa oppilaiden ymmärrystä mm. kuvien, esineiden ja draaman avulla.

Muiden Krashenin hypoteesien tavoin myös input-hypoteesi on saanut osakseen kritiikkiä. Karvonen (1993, 81) esimerkiksi kirjoittaa, että hypoteesi ei ota tarpeeksi huomioon oppilaiden tuottaman puheen merkitystä kielenoppimisessa, vaan painottaa kielisyötteen suurta merkitystä. Swain (1995) on puolestaan kehittänyt input-hypoteesia täydentävän output-hypoteesin, joka perustuu siihen, että kieltä oppiakseen oppijan on paitsi ymmärrettävä myös tuotettava vierasta kieltä kirjoittaen tai puhuen. Kieltä tuottaessaan kielenoppija joutuu prosessoimaan kieltä syvällisemmin ja kommunikoidessaan hän huomaa, mihin kykenee ja mihin ei. (Swain 2000, 99.)

#### **2.4.5 Affektiivinen suodatinhypoteesi**

Viides Krashenin hypoteesi kuvaa affektiivista suodatinta, joka vaikuttaa oppilaiden kykyyn oppia vierasta kieltä. Affektiivinen suodatinhypoteesi sisältää kolme erilaista affektiivista tekijää, jotka ovat motivaatio, itseluottamus ja ahdistuneisuus. Yhdessä nämä tekijät muodostavat suodattimen, joka vaikuttaa oppilaiden kykyyn vastaanottaa kielisyötettä. Kun affektiivisen suodattimen vaikutus on alhainen, oppilas on motivoitunut, luottaa itseensä eikä koe ahdistusta. Tällöin oppilaan on mahdollista käyttää hyväkseen tarjolla olevaa kielisyötettä ja oppia kieltä. Korkea affektiivinen suodatin tarkoittaa puolestaan sitä, että kielen oppimista häiritsevät motivaation puute, heikko itseluottamus tai ahdistava oppimistilanne. (Krashen 1982, 30–32.)

Lähtökohtaisesti alkuopetusikäiset oppilaat ovat innoissaan uuden oppimisesta ja ottavat rohkeasti osaa opetukseen. Toisen luokka-asteen oppilaille

ahdistava oppimistilanne saattaa kuitenkin syntyä ympäristön ja opettajan vaihdoksesta. Oma luokka ja oma luokanopettaja voivat madaltaa pienten oppilaiden affektiivista suodatinta, mikä mahdollistaa kielenoppimisen.

#### 2.4.6 Krashenin teorian arviointia

Krashenin teoria on yksi tunnetuimmista kielen oppimisen teorioista (Chaudron 1988, 6; McLaughlin 1987, 19). Krashenin käsityksillä kielen oppimisesta, erityisesti hänen input-hypoteesillaan, on ollut vaikutusta siihen, että vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta pidetään yhtenä keinona sujuvan kielitaidon hankkimiseksi (Meriläinen 2008, 28).

Valitsimme tämän teorian tutkimuksemme teoreettiseksi viitekehukseksi, sillä se pohjustaa hyvin kielisuihkuttelua. Jokainen viidestä hypoteesista on yhdistettävissä kielisuihkuopetukseen. Krashen korostaa teoriassaan nimenomaan kielen omaksumista, jota kielisuihkuttelukin on, eikä oppimista. Kun kieltä opitaan kielisuihkuttelussa omaksumalla, voitaisiin olettaa, että kielen rakenteet opitaan tietyssä luonnollisessa järjestyksessä. Krashen (1982, 10–11) kuitenkin muistuttaa, että jokaisen oppijan oma kielen omaksumiskyky vaikuttaa oppimisjärjestykseen. Nuoret oppijat eroavat vanhemmista oppijoista siinä, että Krashenin esittelemä kielen käyttöä rajoittava monitori ei toimi heillä niin vahvasti. Nuorten oppijoiden avoimuudesta ja kielen käyttämisen rohkeudesta on kirjoittanut myös Cameron (2001, 1). Oman tutkimuksemme oppilaat ovat nuoria oppijoita, joten heidän monitorinsa maltillinen toiminta on etuna kielisuihkuttelukokeilussamme. Kielisuihkuttelu korostaa kommunikointia, eikä virheetöntä kielitaitoa. Liiallinen virheiden korjaaminen kielen opetuksessa saattaa aiheuttaa monitorin liian voimakasta käyttöä ja haluttomuutta käyttää vierasta kieltä.

Kielisuihkuttelussa oppilaat ovat alttiina runsaalle kielisyötteelle, inputille, ja voidaankin olettaa, että oppijoiden kielen ymmärryskyky kehittyy kielisuihkuttelussa hyväksi. Krashen (1981, 47) kuitenkin muistuttaa, että informaali oppimisympäristö ei automaattisesti tarjoa riittävää kielisyötettä, jotta oppimista voisi tapahtua. Kielisuihkuopetus onkin suunniteltava huolellisesti vastaa-

maan oppilaiden kielitasoa ja tarvetta. Kielisuihkuttelua suunniteltaessa on myös kiinnitettävä huomiota turvalliseen ja avoimeen oppimisympäristöön. Tällainen ympäristö yhdessä oppijoiden itseluottamusta lisäävien aktiviteettien kanssa madaltaa affektiivisen suodattimen toimintaa ja mahdollistaa kielen oppimisen. Kriittistä huolimatta Krashenin monitoriteoria on tutkimuksemme aiheen, kielisuihkuttelun, kannalta validi.

### **3 VIERASKIELINEN OPETUS**

Tässä luvussa esittelemme vieraskielistä opetusta. Aloitamme luvun määrittelemällä vieraskielisen opetuksen muutamien eri käsitteiden avulla. Tämän jälkeen perustelemme vieraskielisen opetuksen tarvetta peruskoulussa ja esittelemme eri toteuttamistapoja, sekä opetusmalleja. Luvun lopuksi perehdymme hieman tarkemmin oman tutkimuksemme kannalta olennaisen opetusmallin, kielisuihkuttelun, tarkempaan esittelyyn sekä määrittelyyn. Eri tutkimukset vieraskielisestä opetuksesta toimivat tämän luvun viitekehyksenä.

#### **3.1 Vieraskielinen opetus käsitteenä**

Vieraaksi kieleksi määritellään kieli, jolla ei ole Suomessa virallista asemaa. Tällainen kieli on esimerkiksi englanti, mutta ruotsi ja saame puolestaan eivät ole näin määriteltynä vieraita kieliä Suomessa. (Pietilä & Lintunen 2014, 14.) Laurén (1992, 27) määrittelee vieraan kielen kieleksi, jota ei käytetä äidinkielen tavoin, vaan se on pikemminkin kommunikointiväline vieraskielisen puhujan kanssa. Se voi olla myös yhteinen kieli jotakin kolmatta kieltä puhuvan henkilön kanssa, jolloin kyseinen vieras kieli ei ole kummankaan puhujan äidinkieli (Laurén 1992, 27).

Sen sijaan puhuttaessa jollakin muulla kuin oppilaan äidinkielellä tapahtuvasta opetuksesta käytetään siitä monia eri nimityksiä eri puolilla maailmaa. Nämä nimitykset vaihtelevat myös maiden sisällä. Yhden kaiken kattavan ja

neutraalin termin keksiminen onkin Nikulan ja Marshin (1996, 6) mukaan hyvin epätodennäköistä, sillä kielen opetuksen ja aineen opetuksen yhdistäminen on hyvin monitasoinen ja -tahoinen ilmiö. Vieraskielinen opetus voi olla hyvin erilaista eri kouluissa ja kunnissa, joten samankaltaista toimintaa voidaan kutsua eri kouluissa eri nimellä tai erilaisesta toiminnasta voidaan käyttää samaa nimeä (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 18). Näitä erilaisia nimityksiä ovat muun muassa kaksikielinen opetus, vieraskielinen opetus ja CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Meriläinen 2008, 22). Kielikylypöpetusta pidetään omana erillisenä käsitteenään ja myös uusia käsitteitä, kuten kaksikielinen opetus, on kehitetty (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 18). Tässä tutkimuksessa käytämme vieraskielistä opetusta yläkäsitteenä kaikelle vieraalla kielellä tapahtuvalle opetukselle, myös tutkimuksemme kannalta olennaiselle kielisuihkuopetukselle.

Meriläinen (2008, 13) määrittelee vieraskielisen opetuksen siten, että vieras kieli on paitsi opetuksen ja oppimisen kohde, myös väline, jonka avulla opetetaan eri oppiaineiden sisältöjä. Seikkula-Leinokin (2002, 11) korostaa vieraan kielen olevan nimenomaan oppimisen väline, jolloin oppiaineen tai jonkin aiheen sisältöjen kanssa opitaan samaan aikaan myös vierasta kieltä. Nikulan ja Marshin (1996, 7) sekä Lehden, Järvisen ja Suomela-Salmen (2006, 294) mukaan keskeinen ajatus on juuri aineenopetuksen ja kielenopetuksen mielekäs integrointi, jolloin oppiaineita opetetaan muulla kuin oppilaan äidinkielellä. CLIL -opetusta, eli vieraskielistä opetusta, on Rasisen (2006, 37) mukaan kaikki se opetuksellinen toiminta, jossa vierasta kieltä käytetään sisältöjen opetukseen. Copley, Hood ja Marsh (2010, 1) kirjoittavat CLIL -menetelmällä olevan paljon yhteistä muiden vieraskielisen opetuksen menetelmien kanssa, mutta korostavat, että CLIL on oma erillinen menetelmänsä, mikä eroaa Rasisen näkemyksestä.



### 3.2 Syitä vieraskielisen opetuksen tarjoamiseen peruskoulussa

Vieraiden kielten opiskelu on ollut jo pitkään tärkeä osa koulutusta Suomessa. Vieraan kielen, kuten englannin, taitoa suomalaiset tarvitsevat toimiessaan muualla maailmassa. Suomen liittyttyä Euroopan unioniin kansainvälisen kieli- taidon merkitys on yhä korostunut. (Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta 2012, 9). Lisäksi maassamme tehdyt koulutuspoliittiset päätökset, kansainvälisyyden vaatimukset ja kielenoppimisen ja -opetuksen sekä kaksikielisyiden alalta saatu uusi tutkimustieto ovat vaikuttaneet vieraskielisen opetuksen yleistymiseen maassamme. (Merisuo-Storm 2002, 15, 21; Nikula & Marsh 1997, 15.) Kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna syitä vieraskieliseen opetukseen ovat yhteiskunnalliset muutokset, kuten monikulttuurisuuden, etnisyyden ja monikielisuuden lisääntyminen (Cammarata & Tedick 2012, 251). Näin ollen syitä vieraskieliseen opetukseen voidaan etsiä ainakin kahdelta suunnalta. Ensinnäkin yhteiskunnalliset tekijät, kuten lisääntyvä kansainvälistyminen sekä tuovat esiin vieraiden kielten osaamisen tärkeyden että edellyttävät korkeampaa vieraiden kielten taitotasoa. Toiseksi kielentutkimuksen uusi tutkimustieto muokkaa käsityksiä vieraiden kielten oppimisesta ja opettamisesta. Lisäksi käsitys vieraan kielen hallinnan luonteesta on vuosien varrella muuttunut formaalista kohti funktionaalista ja kommunikatiivista kielikäsitystä. (Nikula & Marsh 1997, 13.)

Vaikka vieraskielistä opetusta on suomalaisessa koulujärjestelmässä pidetty varsin uutena opetuskeinona, on kautta aikojen opiskeltu asioita muulla kuin omalla äidinkielellä (Seikkula-Leino 2002, 11). Suomessa onkin jo yli kahden vuosikymmenen ajan järjestetty opetusta myös muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Tämän ovat mahdollistaneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä opetuslain lainsäädäntöön vuonna 1991 lisätty momentti, jonka mukaan opetuskielenä voidaan käyttää muutakin kuin koulun opetuskieltä, milloin se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista. (Meriläinen 2008, 13; Peruskoululaki 261/1991 25§.) On kuitenkin vaikeaa sanoa tarkasti, millaista vieraskielistä opetusta Suomessa tällä hetkellä tarjotaan, sillä toiminta on moni-

muotoista ja vieraskielisen opetuksen eri muodoista käytetään monia eri nimityksiä (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 12).

Lisäksi monet tutkimustulokset puoltavat vieraskielistä opetusta ja osoittavat sen tärkeän merkityksen oppilaille ja koko yhteiskunnalle. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että suomalaiset hallitsevat perinteisesti hyvin vieraan kielen kieliopin, mutta kielen käyttäminen sosiaalisissa tilanteissa ei yllä samalle tasolle (Merisuo-Storm 2002, 15). Yksi ratkaisu tähän on Merisuo-Stormin (2002, 15) mukaan vieraan kielen käyttäminen opetuskielenä myös muilla kuin kielten oppitunneilla. Myös Nikula ja Marsh (1997, 7) kirjoittavat vieraskielisen opetuksen olevan yksi monipuolisemman kielitaidon kehittämisen muoto. Vieraskielisen opetuksen ollessa onnistunutta oppilaat oppivatkin tehokkaasti paitsi vierasta kieltä myös muita opiskeltavia aineita, joiden opiskelussa ko. kieltä hyödynnetään (Seikkula-Leino 2002, 12). Tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että myös vierasta kieltä opitaan tehokkaammin, kun kieli on integroitu eri oppiaineiden sisältöihin kuin, jos kieltä opiskeltaisiin perinteisin menetelmin pitämällä kieli omana erillisenä oppiaineenaan (Meriläinen 2008, 38).

Oppilaiden vieraiden kielten opiskelumotivaation on huomattu kasvavan ja vieraan kielen omaksumisen tehostuvan, kun vieraalla kielellä opiskellaan muita oppiaineita. Oppilaiden motivaation lisääntymisen lisäksi myös opettajien motivaation on huomattu kasvavan vieraskielisen opetuksen tarjoajilla. (Coyle 2006, 11.) Samoin sen on huomattu kasvavan myös silloin, kun kieltä käytetään kommunikaation välineenä mielekkäissä asiayhteyksissä. Lisäksi on tärkeää, että oppilaat saavat harjoitella kieltä todellisissa kielen käyttötilanteissa ja saavat näin käyttää uutta kieltä luontevasti. Näin toimimalla voidaan parantaa kielen oppimistuloksia erityisesti kielen tuottamistapojen osalta. Onkin huomattu, että harva lapsi innostuu kielten opiskelusta, jos se koetaan irralliseksi ja abstraktiksi. (Meriläinen 2008, 21–22, 39–40.) Kun vieraalle kielelle löytyy merkityksellinen käyttötarkoitus oppilaan arkityössä, edistää se myös Räsänenin (2006, 54) mukaan oppilaan kielitaitoa ja motivoitumista.

Merisuo-Storm (2002) tutki väitöskirjassaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymistä kaksikielisessä vieraskielisessä alkuopetukses-

sa. Hänen mukaansa vieraskielinen opetus ei haitannut oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen kehitystä, päinvastoin, se tuki äidinkielen taitojen kehittymistä. Nikula ja Marshkin (1997, 51) toteavat vieraalla kielellä opiskelemisen lisänneen oppilaiden yleistä kielitietoisuutta. Tutkimuksissa on myös huomattu, että alakoulujen oppilaat oppivat sisältöjä aivan yhtä hyvin vieraalla kielellä kuin äidinkielelläänkin (Nikula & Marsh 1997, 70). Rasinen (2006, 35) kuitenkin huomauttaa, että vieraskielinen opetus tekee oppisisältöjen oppimisesta haastavaa ja joitain asioita saatetaan ymmärtää jopa täysin väärin. Cammarata ja Tedick (2012, 253) kirjoittavat myös, että tutkimuksissa on huomattu puutteita kielikylyppöoppilaiden vieraan kielen kielitaidoissa. Ratkaisuehdotuksena oppimistulosten parantamiseen Rasinen (2006, 35) painottaa opettajan ammattitaitoa ja vankkaa sisällönhallintaa. Vieraskielisen opetuksen oppimistuloksiin liittyvät tutkimustulokset vaihtelevat kuitenkin monista eri syistä, joita ovat esimerkiksi vieraan kielen opiskelun aloitusikä, kohdekielen määrä, oppilaiden valintamenetelmä tai tutkimuksessa käytetty testausmenetelmä (Lehti, Järvinen, Suomela-Salmi 2006, 297).

Opettajan kiinnostus vieraskielistä opetusta kohtaan on myös keskeinen tekijä vieraskielisen opetuksen tarjonnassa (Nikula & Marsh 1997, 19–20; 1996, 47). Vuonna 2006 tehdyssä kartoituksessa oppilaiden kielitaidon kehittäminen oli kuitenkin tärkein vieraskielisen opetuksen tarjoamisen syy, ei enää opettajien kiinnostus, kuten vuonna 1996 (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 301). Nikulan ja Marshin (1996) tekemässä kartoituksessa huomattiin, että varsin monessa tutkimukseen vastanneessa alakoulussa vieraskielisessä opetuksessa oli mukana vain yksi koulun luokista eli yksi opettaja. Samoin Lehden, Järvisen ja Suomela-Salmen (2006, 309) kartoituksessa yhdeksi ongelmaksi mainittiin työn yksinäisyys ja yhteistyön sekä kontaktien puute. Jos opettaja ei saa muilta opettajilta tukea, vaan he pahimmassa tapauksessa jopa vastustavat koko ajatusta, voi vieraskielisen opetuksen järjestämisestä tulla raskasta (Nikula & Marsh 1996, 67). Kansainvälisessäkin kielikylypytutkimuksessa opettajien yksinäinen puurtaminen on tullut esiin, sillä opettajien kertoman mukaan kunnioituksen ja ymmärryksen sekä kollegoiden tuen puuttuminen on muuttanut hei-

dät ikään kuin eristyksissä työskenteleviksi (Cammarata & Tedick 2012, 259). On kuitenkin huomattava, että muissa kouluissa on myös asiasta kiinnostuneita opettajia. Yhteistyötä voisi mahdollisesti tehdä heidän kanssaan, pakko ei ole jäädä yksin. Lisäksi täytyy muistaa nykytekniikan tarjoamat mahdollisuudet yhteydenpitoon. Vaikka koulussa olisi vain yksi tai muutama vieraalla kielellä opettava opettaja, voivat muut koulun opettajat silti toimia taustatukena esimerkiksi suunnittelussa ja ajatusten vaihdossa (Nikula & Marsh 1996, 53). Rasinenkin (2006, 13) korostaa kokemusten jakamista samanlaista työtä tekevien kanssa ja toteaa, että se on jopa välttämätöntä. Samoin toteavat myös Lehti, Järvinen ja Suomela-Salmi (2006, 310–311) kirjoittaessaan, että onnistuakseen vieraskielinen opetus tarvitsee koko kouluyhteisön tai laajemman yhteisön, kuten opetushallinnon, tukea. Opettajien välinen innostus ja yhteistyö, jota koko kouluyhteisö tukee, luo kestävämmät edellytykset vieraskielisen opetuksen kehittämiselle ja onnistumiselle kuin yksittäisten opettajien ponnistelut (Lehti, Järvinen ja Suomela-Salmi 2006, 311).

Toinen vieraskielistä opetusta järjestävien alakoulujen kartoituksessa esiintuva ongelma oli materiaali- ja resurssipula, johon vaikutti myös koulujen taloudellinen tilanne (Nikula & Marsh 1996, 66; Rasinen 2006, 47; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 308; 310). Materiaaleja on nykyaikana mahdollista saada myös ilmaiseksi Internetistä. Lisäksi Internetissä on erilaisia yhteisöjä, joissa opettajat jakavat keskenään ideoita ja materiaaleja. Sopivan materiaalin etsiminen ja valmistaminen vie kuitenkin paljon opettajan aikaa eikä opettajien kekseliäisyyttäkään voi korostaa liikaa materiaalin suunnittelussa ja valmistuksessa (Rasinen 2006, 47; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 310). Kartoituksesta kävi ilmi lisäksi yksi ns. positiivinen ongelma. Vieraskieliselle opetukselle oli kysyntää enemmän kuin mihin koulujen resurssit riittivät (Nikula & Marsh 1996, 67). Tämä osoittaa hyvin sen, että kysyntää ja kiinnostusta on, kun vain olisi tarjontaa. Kangasvieren ym. (2012) toteuttamassa kartoituksessa kunnista, joissa vieraskielistä opetusta ei vielä ollut, jopa viidesosa vastanneista arvioi vieraskielisen opetuksen tarjonnan lisääntyvän. Tämä vaikuttaa positiiviselta kehitykseltä vieraskielisen opetuksen lisääntymisen kannalta. Toisaalta Lehden,

Järvisen ja Suomela-Salmin (2006, 299) tekemässä kartoituksessa vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa käy ilmi, että vieraskielinen opetus on vähentynyt Suomessa verrattuna edelliseen, vuonna 1996, tehtyyn kartoitukseen ja keskittynyt suuriin kaupunkeihin ja suuriin kouluihin. Lisäksi opettajien vastauksista paistoi epäusko opetuksen jatkuvuuteen resurssien ja keskitetyn koordinoinnin puutteen vuoksi. Lopulta kartoituksessa todettiin kuitenkin vieraskielisen opetuksen opettajien olevan innostuneita ja motivoituneita työstään haasteista huolimatta. (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 300; 310.) Luokanopettajien haluun aloittaa vieraskielinen opetus voi edellä mainittujen seikkojen lisäksi vaikuttaa luokanopettajien kokema osaamattomuuden tunne ja epävarmuus. Haluamme tämän pro gradu -tutkielmamme avulla vaikuttaa näihin opettajien tuntemuksiin, rohkaista luokanopettajia kokeilemaan ja järjestämään vieraskielistä opetusta sekä osoittaa, että se on kaiken vaivannäön arvoista.

### **3.3 Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen**

Kuten edellä on todettu, vieraskielistä opetusta voidaan toteuttaa eri tavoilla eri paikoissa, tämän kaltaisen opetuksen toteuttaminen onkin aina tilannesidonnaista (Nikula & Marsh 1996; 1997, Rasinen 2006, Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012; Coyle, Hood & Marsh 2010, 44). Yhteistä kaikille toteutustavoille on vieraan kielen ja sisällön opetuksen yhdistäminen sekä pyrkimys edistää oppilaiden kielitaitoa (Meriläinen 2008, 13; Nikula & Marsh 1997, 15, 102). Lisäksi vieraskielisen opetuksen avulla pyritään luomaan virikkeellisiä oppimisympäristöjä, joissa oppilas altistuu runsaalle kielelliselle ainekselle (input), mutta saa myös mahdollisuuksia käyttää kieltä itse mielekkäästi (Nikula & Marsh 1997, 14; Rasinen 2006, 34). Vieraskielisessä opetuksessa voidaan nimestään huolimatta käyttää myös oppilaiden äidinkieltä, jos opettaja kokee sen tarpeelliseksi (Nikula & Marsh 1996, 7). Vieraan kielen käytön määrä vaihtelee paljon tapauskohtaisesti ja siihen vaikuttavat oppisisältöjen valinta, opettajan oma perehtyneisyys, saatavilla olevat oppimateriaalit sekä ennen

kaikkea opetusryhmän taidot (Rasinen, 2006, 123). Lisäksi vaikutusta on myös käytettäväksi valitulla opetusmallilla ja opetuksen tavoitteilla. Mikäli tavoitteena on vähäisempi vieraan kielen taito, toteutetaan opetusta pienimuotoisesti, esimerkiksi kielisuihkutteluna, jolloin tarkoituksena on rohkaista oppilaita käyttämään vierasta kieltä ja tutustuttaa heitä vieraan kielen käyttöön opetuksen välineenä. (Merisuo-Storm 2002, 17; Nikula & Marsh 1996, 7.)

Kuten jo aiemmin kirjoitimme (ks. tämä tutkimus s. 15–16) vieraskielisessä opetuksessa vierasta kieltä voidaan opettaa integroimalla sitä mihin tahansa oppiaineeseen tai oppisisältöihin. Nikulan ja Marshin (1997, 78) tutkimuksessa ilmeni, että vieraalla kielellä opetettiin tiettyjen oppiaineiden sijaan aihekokonaisuuksia useista eri oppiaineista. Vuonna 2006 tehdyssä kartoituksessa huomattiin, että vieraskielistä opetusta annettiin laajemmin kuin vuonna 1996, eli on siirrytty kohti yhä useampia aineita kattavaa vieraskielistä opetusta (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 305). Rasilan (2006, 31) tutkimuksen mukaan opettajat valitsevat opetettaviksi oppiaineiksi ja sisällöiksi mahdollisimman konkreettisia, toiminnallisia ja havainnollisia oppiaineita ja aiheita. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontieto tarjoaa juuri tämän kaltaisia aiheita. Luonnontieteelliset oppiaineet olivatkin vuoden 2006 kartoituksen mukaan suosituimpia vieraskielisen opetuksen oppiaineita (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 304). Kuitenkin myös vähemmän konkreettisen oppiaineen, kuten äidinkielen oppitunnit tarjoavat luontevan paikan opiskella vierasta kieltä. Äidinkielen oppitunneilla oppilaiden on mahdollista käsitellä yleisesti kieliasenteitaan ja tulla tietoisiksi oman äidinkieltensä merkityksestä ja erityispiirteistä. (Nikula & Marsh 1997, 51.) Taito- ja taideaineidenkin katsottiin soveltuvan hyvin vieraskieliseen opetukseen niiden käytännönläheisyyden vuoksi, jolloin kielenkäyttö on helppo yhdistää konkreettiseen tekemiseen. Matematiikkaa pidettiin myös hyvänä oppiaineena vieraskielisen opetuksen kannalta, sillä sekin on alakoulussa käytännönläheistä ja perustuu arkielämän ilmiöihin. (Nikula & Marsh 1997, 78–79.) Taito- ja taideaineiden suosio on kuitenkin vuoden 2006 kartoituksessa vähentynyt suhteessa muihin aineisiin, mutta sen sijaan matematiikka oli toiseksi suosituin vieraskielisen opetuksen oppiaine (Lehti, Järvinen & Suome-

la-Salmi 2006, 304). Lisäksi opettajien omat kiinnostuksen kohteet sekä työympäristössä käytettävissä olevat opetusmateriaalit ja demonstraatiovälineet vaikuttavat luonnollisesti opettavien aihekokonaisuuksien, oppiaineiden tai teemojen valintaan (Rasila 2006, 31). Siitä, milloin oppilaat ovat sopivan ikäisiä aloittamaan jonkin tietyn aineen opiskelun vieraalla kielellä, on lähes mahdotonta antaa suosituksia, sillä opetuksen onnistumiseen vaikuttaa hyvin paljon opettajan ammattitaito ja hänen tekemät opetusmalli ja -menetelmävalinnat (Nikula & Marsh 1997, 81.)

Suomessa alakouluissa vieraskielistä opetusta antaa yleensä joko kielenopettaja tai kieleen erikoistunut luokanopettaja. Kouluissa perustellaan tätä siten, että oppilaat ovat hyvin vastaanottavassa iässä, joten heidän saamansa kielimallin tulee olla oikeellinen. Kielimallin oikeellisuutta perustellaan puolestaan siten, että vieraskielinen opetus perustuu alkuopetuksessa usein vain kielen puhumiseen ja kuuntelemiseen eikä opetusta tukevia tekstimateriaaleja juuri käytetä. Mielestämme tekstimateriaalien käyttö vieraan kielen opetuksessa nuorten oppijoiden kanssa on ylipäätään kyseenalaista, sillä kielen ollessa uusi, eivät lapset kuitenkaan hyödy tekstimateriaalien käytöstä. Eivät varsinkaan alkuopetuksen luokilla, jolloin myös äidinkielellä olevien tekstimateriaalien käyttö voi olla vaikeaa. (Nikula & Marsh 1997, 43.)

Yleisesti Nikulan ja Marshin (1997) tutkimukseen osallistuneet alakoulut korostivat opettajien erinomaisen kielitaidon tärkeyttä. Mielenkiintoista onkin, että koulut eivät kuitenkaan osanneet asettaa opettajien kielitaidolle selviä kriteereitä. Yleisiä kielitaitovaatimuksia onkin hankala asettaa, sillä kouluissa opetetaan vieraalla kielellä eri oppiaineita, tavoitteet ovat erilaisia ja myös opetustilanteet vaihtelevat. Opetushallitus on kuitenkin antanut määräyksen opetuskielen osoittamisen hallinnasta. Mikäli opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta vähintään neljä vuosiviikkotuntia tai neljä kurssia opetetaan kyseisenä lukuvuonna vieraalla kielellä, on opettajan osoitettava opetuskielen hallintansa esimerkiksi yleisen kielitutkinnon tasolla viisi tai suorittamalla vähintään 80 opinpointeen opinnot kyseisestä opetuskielestä yliopistossa (Opetushallitus 2005; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 296). Pienimuotoisena toteutettu kieli-

suihkuttelu ei täten edellytä opettajalta kielitaidon hallinnan osoittamista, vaan luokanopettajat voivat toteuttaa kielisuihkuttelua, kunhan opetuksen määrä jää alle neljän vuosiviikkotunnin.

Opettajan oman erinomaisen kielitaidon korostaminen on kyseenalaista myös sen vuoksi, että vieraskielisen opetuksen tavoitteena ei ole suinkaan tehdä oppilaista syntyperäisen puhujan kaltaista kielen käyttäjää. Opettajan ei myöskään tarvitse olla ainoa tai kaiken kieliaineksen lähde. On muistettava myös autenttiset materiaalit, kuten erilaiset teksti-, televisio ja videomateriaalit, joita opettaja voi käyttää opetuksessaan. Lisäksi nykytekniikan, kuten Internetin, loputtomia mahdollisuuksia hyödyntäen opettaja voi korvata omia puutteitaan. (Nikula & Marsh 1997, 47.) On myös muistettava, että opettajan oma erinomainen vieraan kielen taito ei takaa sitä, että hän on hyvä vieraskielisen opetuksen antaja. Opettajalla on oltava lisäksi hyvät pedagogiset taidot ja vieraalla kielellä opettavia opettajia tulisi jatkokouluttaa kielitaidosta huolimatta. (Rasila 2006, 164.) Merisuo-Stormkin (2002, 28) korostaa, että varsinkin alkuopetuksen opettajalla vähintään yhtä tärkeää kuin opettajan hyvä kielitaito, on hänen kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa koulutulokkaiden tai pienten lasten opettamisesta.

Olemme myös huomanneet, että useat luokanopettajat käyttävät jo esimerkiksi luokkarutiineissa, kuten ruokaloruissa, vierasta kieltä. Jos vieraana kielenä on englanti, saavat myös nuoret oppilaat kielimallia monesta muustakin lähteestä kuin opettajalta, esimerkiksi musiikin, elokuvien, tietokoneen, pelien ja television kautta (Cameron 2001, 11). Opettajan tarjoama malli onkin vain yksi malli kyseisestä vieraasta kielestä.

### **3.4 Vieraskielisen opetuksen opetusmallit**

Suomessa monet koulut aloittivat vieraskielisen opetuksen 90-luvun puolivälin jälkeen. Tällöin opetusmalleina olivat esimerkiksi vieraskielinen opetus, kielirikasteinen opetus, kielikylypy ja kielisuihkuttelu. (Seikkula-Leino 2002, 11.) Kangasvieren ym. (2012,19) mukaan vieraskielisen opetuksen eri muodot voidaan



erotella toisistaan sen perusteella, mitä ja kuinka suuri osa opetuksesta toteutetaan vieraalla kielellä tai äidinkielellä. Tässä kappaleessa esittelemme aluksi tiiviisti muutaman vieraskielisen opetusmallin käsitteen, jonka jälkeen keskitymme kuvaamaan tutkimuksemme kannalta keskeistä kielisuihkuttelun opetusmallia. Kielikylpyyn, kielirikasteiseen opetukseen ja vieraskieliseen opetukseen (CLIL) voi tutustua tarkemmin alan tutkimuskirjallisuuden avulla (ks. esim. Laurén, Merisuo-Storm, Nikula & Marsh ja Coyle).

Nikula ja Marsh (1997, 28) määrittelevät vieraskielisen opetuksen opetusmalliksi, jossa voidaan käyttää myös äidinkieltä opetuksen kuluessa, mikäli tarve vaatii. Tästä syystä vieraskielinen opetus eroaa muista vieraskielisen opetuksen malleista, kuten kielikylvystä ja kielisuihkuttelusta. Merisuo-Storm (2002, 18) mainitsee vieraskielisen opetuksen mallina kielirikasteisen opetuksen, jossa kielenopetusta annetaan muun opetuksen lisänä sitä monipuolistaen ja täydentäen. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellään myös käsite kielirikasteinen opetus, jolloin vieraalla kielellä opetetaan alle 25 % oppiaineiden sisällöistä (POPS 2014, 94).

Vieraskielistä opetusta voidaan toteuttaa alkuopetuksen luokilla pienimuotoisesti kielisuihkuttelun avulla. Tällöin vieraskielisen opetuksen tuntimäärät jäävät suhteellisen vähäisiksi, noin yhteen oppituntiin tai vähempään viikossa. Kielisuihkuttelussa ei ole varsinaisia sisältötavoitteita, vaan tarkoituksena ja tavoitteena on tutustuttaa oppilaat kohdekieleen ja sen käyttöön sekä samalla vähitellen herättää heidän kiinnostuksensa vierasta kieltä kohtaan. Samalla pyritään madaltamaan oppilaiden kynnystä osallistua varsinaiseen kielenopetukseen, joka aloitetaan yleensä kolmannella luokka-asteella. (Nikula & Marsh 1997, 18–19, 24.)

Merisuo-Storm (2002, 28) kirjoittaa mahdollisesta huolenaiheesta, joka on vieraskielisen aineksen sovittaminen koulupäivään niin, ettei muuta oppiainesta tarvitse liikaa karsia. Tästä ei kuitenkaan tarvitse huolestua. Vieraskielistä opetusta tai kielisuihkuttelua ei tarvitse aina toteuttaa jonkin oppiaineen opetuksen kautta, vaan monia muitakin mahdollisuuksia on olemassa. Esimerkiksi opettajan omat taidot, oppilaiden ikä ja oppimisympäristö vaikuttavat opetet-

taviksi valittuihin aiheisiin. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 27–28). Hyvänä esimerkkinä muista kuin varsinaisista oppiaineista ovat koulupäiviin liittyvät fraasit ja luokkarutiinit, kuten ruokariimit ja tervehdykset, joita voidaan toistaa päivittäin. Ne tarjoavat hyvän mahdollisuuden opettaa ja opetella kommunikointia vieraalla kielellä, mutta eivät vie koulupäivästä mitään pois, sillä asioita, joita tehtäisiin joka tapauksessa, tehtäisiin tällöin vain eri kielellä (Bärlund 2012). Vähitellen fraaseja ja kommunikointia voidaan laajentaa ja monipuolistaa. (Merisuo-Storm 2002, 31.) Cameron (2001, 10) sekä Lammila-Räisänenkin (2002, 33) korostavat vieraan kielen opiskelun harjoittelua nimenomaan luokkarutiinien avulla, joihin esimerkiksi tervehtiminenkin voidaan laskea mukaan. Luokkarutiinien ja ohjeidenantotilanteiden oppilaiden kielitaitoa harjaannuttavaa vaikutusta painottaa myös Rasinen (2006, 54), joka pitääkin niitä kielisuihkutuksessa järkevinä ja käytännöllisinä tapoina lisätä vieraan kielen käyttötilanteita.

Vaikka kielisuihkutuksessa ei ole oltava sisältötavoitteita, toisin kuin varsinaisessa kielen opetuksessa, on joissakin kouluissa kielisuihkutusta toteutettu löysästi jonkin oppiaineen tai aihepiirin opiskelussa (Nikula & Marsh 1997, 69). Kielisuihkutelu ei missään nimessä ole varhennettua kielen opetusta, vaan eroavaisuuksia on sisältötavoitteiden puuttumisen lisäksi muitakin. Kielisuihkutuksessa opetus tapahtuu vain vieraalla kielellä. Äidinkieltä ei käytetä lainkaan, ei edes selventämään merkityksiä eli opettaja ei toimi tulkkina, vaan tarkoituksena on altistaa oppilaat kokonaisvaltaiselle kielisyötteelle (Coyle, Hood & Marsh 2010, 27). Oppilaiden puutteellisesta kielitaidosta huolimatta keskitytään kielisuihkutuksessa käyttämään kieltä mielekkäästi vuorovaikutuksen välineenä heti alusta alkaen. Vuorovaikutuksen rooli korostuu, kun taas kielen formaaliin puoleen, kuten sanojen kirjoitusasuun, ei kiinnitetä huomiota (Coyle, Hood & Marsh 2010, 33). Kielen oppimisen voidaan sanoa tapahtuvan kielisuihkutuksessa näin ollen luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa (Meriläinen 2008, 21). Tällöin tietoa opitaan muokkaamalla ja uudelleen jäsentämällä tarkoituksenmukaisen, kommunikatiivisen tehtävän avulla, joten myös virheet kuu-  
luvat luonnollisena osana oppimiseen (Seikkula-Leino 2002, 38).

Kielisuihkuttelu on kirjatonta ja kynätöntä, jolloin päähuomio on nimenomaan kielen puhumisessa. Mielestämme opetuksessa voidaan myös kirjoittaa, kunhan päähuomio ei ole oikeinkirjoituksessa. Kirjoja voidaan myös hyödyntää, kunhan ne eivät ole formaalin kielen opetuksen oppikirjoja. Muiden oppiaineiden kirjoja ja esimerkiksi niiden kuvia voidaan kuitenkin hyödyntää havaintovälineinä.

Ylipäätään asioiden konkretisoiminen korostuu mitä nuorempia oppilaat ovat. Kielisuihkuttelussa oppilaat ovat nuoria ja Rasinen (2006, 119) ottaa tutkimuksessaan huomioon nuoren oppijan erityistarpeet ja kuvaa tutkimuksessaan leikinomaisuuden, havainnollistamisen, draaman käytön sekä toiminnallisuuden olevan tyypillistä juuri heidän kanssaan. Asioiden konkretisointi on myös keino tukea oppilaiden sisällön ymmärtämistä. Kielisuihkuttelua suunniteltaessa ja toteutettaessa onkin kiinnitettävä huomiota erilaisiin keinoihin tukea oppilaan sisällön ymmärrystä. Näitä keinoja ovat esimerkiksi erilaiset havaintomateriaalit ja -välineet, kuten myös draaman, tarinoiden ja laulujen käyttö. (Rasinen 2006, 47.) Toiminnallisuus eli esimerkiksi lapsille tutut leikit ja laulut ovat hyviä tapoja toteuttaa vieraskielistä opetusta, sillä tällöin leikkien säännöt ja laulujen sävelet jo tuttuja (Bärlund 2012). Laulut, kuten myös riimit ja lorut, ollessaan lapsille tuttuja tai uusia ovat sekä toiminnallisia että konkreettisia tapoja opiskella vierasta kieltä. Niiden kautta opitaan paljon sanoja huomattomasti ja niihin liittyy yleensä myös erilaisia leikkejä, kuten käsi- tai liikuntaleikkejä, jotka lisäävät oppituntien toiminnallisuutta. Laulut ja riimit eivät myöskään edellytä lukutaitoa, sillä oppiminen perustuu toistoon ja matkimiseen. (Rahman 2002, 41–42.)

Lyhyesti sanoen päätavoite kielisuihkuttelussa on tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä vieraan kielen käytöstä heti alusta pitäen. (Nikula & Marsh 1997, 25–26.) Kielisuihkuttelu, sen tavoitteet ja tavat toteuttaa tämän kaltaista vieraan kielen opetusta mainitaan myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 134.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole kielisuihkuttelusta yhtäkään mainintaa.

Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa saatiin selville, että kielisuihkut-  
telua järjestävät koulut olivat hyvin tyytyväisiä opetuksen tuloksiin. Tähän tut-  
kimukseen osallistuneissa kouluissa oli erilaisia vieraskielisen opetuksen tavoit-  
teita, kuten kiinnostuksen lisääminen kieltä kohtaan, jo olemassa olevan kieli-  
taidon aktivointi ja kielitaidon kehittäminen (Nikula & Marsh 1997, 32).

Koulujen kielisuihkuttelulle asettamien tavoitteiden huomattiin toteutu-  
neen, sillä oppilaiden kiinnostus vierasta kieltä kohtaan oli kasvanut ja kieli-  
suihkutteluun osallistuneet oppilaat menestyivät keskimääräistä paremmin se-  
kä edistyivät nopeammin myös myöhemmin alkaneessa varsinaisessa kielen-  
opetuksessa. Oppilaiden todettiin myös olleen innostuneita opetuksesta, val-  
miita osallistumaan luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä  
rohkeita käyttämään vähäistäkin kielitaitoaan. (Nikula & Marsh 1997, 83–84.)  
Nikulan ja Marshin tutkimustulokset ovat rohkaisevia ja kannustavia oman  
tutkimuksemme kannalta.

## 4 NUORI OPPIJA

Suomalaisten on huomattu olevan perinteisesti innokkaita kielten opiskelijoita.  
Lapset odottavatkin usein malttamattomina, että ensimmäiset vieraan kielen  
tunnit alkaisivat. (Kalaja & Dufva 2005, 13.) Hyvä keino aloittaa vieraan kielen  
opiskelu alkuopetusikäisten lasten kanssa, ennen varsinaista vieraan kielen  
opiskelun aloittamista, on kielisuihkuttelu. Vieraan kielen opiskelun aloittamis-  
ta kielisuihkuttelun keinoin nimenomaan alkuopetuksen luokilla ja pienten op-  
pilaiden kanssa voidaan perustella sillä, millaisia pienet lapset ovat oppijoina.

Pienet lapset ovat innokkaampia ja eläväisempiä oppijoita kuin nuoret tai  
aikuiset (Cameron 2001, 1). He myös haluavat oppia ja ovat hyvin motivoituneita  
uusista asioista ja muutoksista (Ostroff 2012, 11). Ostroff (2012, 14) korostaa  
juuri uutuuden viehättyksen merkitystä lasten oppimisen motivoinnissa, mutta  
huomauttaa myös, että uutuus on usein motivoiva tekijä paitsi oppilaille myös  
opettajalle itselleen. Pienet lapset ovat myös innokkaita osallistumaan erilaisiin

aktiviteetteihin tai tehtävien tekemiseen, vaikka he eivät täysin ymmärtäisikään, mitä he ovat tekemässä ja miksi (Cameron 2001,1). Kun opettaja käyttää vierasta kieltä, tulee varmasti eteen tilanteita, jolloin oppilaat eivät ymmärrä, mitä opettaja sanoo tai mitä heidän tulisi tehdä. Tärkeää on, että he silti osallistuvat luokan toimintaan. Pienet lapset eivät myöskään murehdi tai jännitä muiden oppilaiden reaktiota, sillä he haluavat usein miellyttää juuri opettajaansa eivätkä niinkään muita oppilaita. Tämäkin seikka vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten hyvin oppilaat uskaltavat osallistua. Myöhemmin kaverien miellyttäminen tulee opettajan miellyttämistä tärkeämmäksi. (Cameron 2001, 1.)

Lapset ovat lisäksi aktiivisia tiedon rakentajia, jotka pyrkivät selvittämään tarkoituksia ja merkityksiä sekä ymmärtämään maailmaa ja tapahtumia. Tämä on tärkeä ominaisuus silloin, kun opetus tapahtuu lapsille vieraalla kielellä eikä opettaja toimi tulkkina. Lapset ovat luonnostaan uteliaita, he kyselevät paljon ja ovat tiedonjanoisia. He pyrkivät aktiivisesti ottamaan selvää, mitä ympärillä olevat ihmiset tekevät ja miksi. Lapset ovat myös hyvin kiinnostuneita siitä, mitä muut ihmiset sanovat puhuessaan vieraalla kielellä. Vaikka lapset ovat aktiivisia tiedon rakentajia, heidän tiedon rakennuksensa rajoittuu kuitenkin heidän omiin kokemuksiinsa. Opettajan on osattava ottaa tämä huomioon suunnitellessaan tehtäviä ja aktiviteetteja. (Cameron 2001, 4.)

Kognitiivisten ja tiedonrakennustaitojen kehittymättömyyden on todettu vaikuttavan myös eri-ikäisten oppijoiden kielen oppimiskykyyn. Espanjassa vuonna 1995 aloitetussa pitkittäistutkimuksessa seurattiin eri-ikäisten oppijoiden vieraan kielen oppimista koulukontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppijoiden nuori ikä ei helpota englannin kielen oppimista vanhempiin oppijoihin verrattuna, kun kyseessä on formaali kielen opiskelu. Vanhempien oppijoiden kehittyneemmät kognitiiviset taidot mahdollistivat luokassa tapahtuneiden opetusprosessien tarkan hyödyntämisen. Nuoret oppijat, sitä vastoin, suosivat epäsuoraa opetusmenetelmää, jonka on myös todettu sopivan heille. Epäsuora oppiminen kehittyy hitaasti ja vaatii paljon altistusta opeteltavalle kielelle. Tyypillisessä suomalaisessa opetussuunnitelmassa altistumista kielelle on kuitenkin hyvin vähän, esimerkiksi A1-kielen opiskeluun on varattu kaksi

viikkotuntia kolmannella vuosiluokalla. Vaikka epäsuora oppiminen on hyvä menetelmä nuorille oppijoille, he eivät kuitenkaan pysty hyötymään tästä menetelmästä vähäisen kielisyötteen vuoksi. (Muñoz 2006, 1415; 33–34.)

Vaikka Muñozin tutkimus kiistää nuoren iän suosiollisen vaikutuksen kielinoppimiseen, on kielikylpyopetusta tutkittaessa huomattu, että nuorempina vieraan kielen opiskelun aloittaneet oppijat saavuttavat yleensä korkeamman osaamisen tason kuin myöhemmin kielen opiskelun aloittaneet (Muñoz 2006, vii). Lapsilla ei ole samanlaisia metalingvistisiä taitoja kuin vanhemmilla oppilaille, joten heillä on vaikeuksia käyttää vierasta kieltä tai edes omaa äidinkieltään puhuakseen vieraasta kielestä. Tämän kaltaisia taitoja tarvitaan esimerkiksi kieliopin opiskeluun. Tästä syystä formaalin kielen opiskelun ei katsota soveltuvan pienille oppilaille. Kielisuihkuttelu ei ole formaalia kielenopetusta, joten lapsilta ei vaadita metalingvistisiä taitoja. Kielisuihkuttelussa keskitytään kommunikoimaan vieraalla kielellä, joten onkin hyvä, että lapset ovat yleensä aikuisia avoimempia käyttämään ja puhumaan uutta kieltä. (Cameron 2001, 1.) Avoimuus ja rohkeus uusia asioita ja tilanteita kohtaan sekä kyky sietää epävarmuutta edesauttavat vieraalla kielellä oppimista (Rasinen 2006, 35).

Huolimatta lasten ennakkoluulottomuudesta ja innostuneisuudesta vieraan kielen opiskelua kohtaan, tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota oppijoiden mahdolliseen hiljaiseen kauteen oppimisen alkuvaiheessa. Hiljainen kausi tarkoittaa sitä, ettei oppija kommunikoi verbaalisesti vieraalla kielellä. Hiljaisen kauden aikana oppija yrittää sopeutua uuteen kielenkäyttötilanteeseen, mikä ei tarkoita etteikö oppija oppisi tai haluaisi oppia mitään, vaan he harjoittelevat kieltä itsekseen, kun muut eivät kuule. Vähitellen, saatuaan tarpeeksi itseluottamusta, oppija alkaa käyttää kieltä myös kommunikointitarkoituksiin. Tässä tilanteessa oppija tarvitsee rohkaisua ja saattaa varmistella kielenkäytön oikeellisuutta. (Drury 2007, 55–56.) Opettajan ei tarvitse huolestua, mikäli kielisuihkutuksen aikana jotkut oppilaat saattavat kieltäytyä käyttämästä kieltä kommunikointivälineenä. Tämä on normaali kielen omaksumisen vaihe.

Yhteenvetona yllä esitettyihin nuorta kielen oppijaa koskeviin erityis- huomioihin voidaan todeta, että kielisuihkuttelu on mielestämme nuorille oppi-

joille sopiva vieraan kielen opetusmalli. Erityishuomioita olivat mm. kognitiivisten taitojen riittämättömyys formaaliin kielenoppimiseen, oppijoiden innokkuus ja luonnollinen uteliaisuus uusia asioita kohtaan.

## 5 KIELISUIHKUTTELUA TUKEVA OPPIMISYMPÄRISTÖ

Jotta oppimista voi ylipäättään tapahtua, oppilaiden täytyy tuntea olevansa hyväksytyjä ja turvallisessa ympäristössä. Kun luokkahuoneesta luodaan uudenlainen ja yllätyksiä täynnä oleva oppimisympäristö, ei tule unohtaa lasten luontaista tarvetta perustuvallisuuteen. Kun lapset tuntevat olonsa turvallisiksi, he uskaltavat kokeilla rajojaan ja ottaa osaa uusiin aktiviteetteihin. (Ostroff 2012, 12.) Turvallisuuden tunnetta lisää se, että kielisuihkutuksessa opettajana on oma luokanopettaja, joka on oppilaille tuttu ja turvallinen aikuinen. Opettajat voivat edesauttaa oppimista ja vähentää stressiä luomalla hoivaavan ja kannustavan kulttuurin tuomitsevan kulttuurin sijaan (Ostroff 2012, 137). Opetuksen tulee myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 127) mukaan vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä sekä oppia ja käyttää kieltä.

Yleisesti oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. (POPS 2014, 29.) Vieraskielisen opetuksen tarkoituksena on luoda oppimisympäristöjä, joissa oppija on altistuneena runsaalle kielelliselle ainekselle ja saa myös mahdollisuuksia käyttää kieltä mielekkäästi (Nikula & Marsh 1997, 14; Krashen 1985). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 127) alkuopetuksen vieraan kielen opetusta koskevassa osiossa kuvataan kielen opetuksessa olevan runsaasti tilaa ilolle, leikillisyydelle, toiminnallisuudelle ja luovuudelle. Virikkeinen oppimisympäristö ja kannustavat oppimistilanteet edistävät myös Rasisen (2006, 32) mukaan kielen oppimista. Opettajan yhtenä tärkeimpänä tehtävänä onkin täten luoda kielenoppimisen kannalta kielirikas op-

pimisympäristö, jossa oppimista voi tapahtua ilman formaalia kielen opetusta (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 139). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 127) arvostetaan myös autenttisisissa tilanteissa viestimistä ja muistutetaan teknologian tuomista mahdollisuuksista autenttisen kielenkäyttötilanteen luomiseksi.

Tutkimuksemme kannalta oleellisen kielisuihkuttelun näkökulmasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 29) mainituiksi tiloiksi ja paikoiksi sopivat mielestämme monet erilaiset fyysiset oppimisympäristöt. Näitä ovat esimerkiksi luokkahuone, liikuntapaikat ja luonto. Toimintakäytäntöjä, joissa oppimista tapahtuu, ovat esimerkiksi arkirutiinit, tervehdykset ja luokanhallinnalliset toimet. Kielisuihkuttelussa oppimisympäristöön kuuluvien välineiden ja materiaalien tulee olla konkreettisia ja havainnollistavia. Näitä ovat mm. kuvat, laulut, leikit ja pelit. (POPS 2014, 29.) Rasinen (2006, 35) kuvaa hyvän oppimisympäristön olevan kannustava ja salliva oppijan näkökulmasta sekä mahdollistavan erilaisten aistihavaintojen tekemisen. Oppimisympäristöihin sekä niiden osa-alueisiin kiinnitimme huomiota myös omaa opetuskokeilua suunnitellessamme.

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kielisuihkutuskokeilun toimivuutta oppilaan, oppimisen ja opettajan näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Miten oppilaat osallistuvat kielisuihkuttelun aikana?
2. Tapahtuuko kielisuihkuttelukokeilun aikana oppimista ja miten se ilmenee?
3. Miten kielisuihkuopetusta voidaan toteuttaa toisella luokalla?



Tutkimuskysymysten lisäksi halusimme tietää, millaisena kielisuihkuopetus näyttäytyy sitä toteuttavalle opettajalle. Tämän selvittäminen onnistui hyvin, sillä toinen meistä tutkijoista toteutti opetuskokeilujakson ja pääsi täten reflektimaan yleisiä kokemuksiaan jaksosta.

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Toimintatutkimus

Pro gradu-tutkielmamme aiheesta johtuen koimme, että opetuskokeilu on sopeva menetelmä tutkia kyseistä aihetta. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui näin ollen toimintatutkimus. Toimintatutkimuksessa tutkijalla itsellään on aktiivinen rooli eikä hän seuraa tutkittavia ulkopuolisena. Toimintatutkimuksella on kaksinaisuusluonne: sen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa toiminnasta sekä samalla kehittää sitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Päädyimme toimintatutkimukseen myös siitä syystä, että tavoitteenamme oli tutkia, miten luokanopettaja voisi integroida englantia alkuopetuksen toisen luokan arkeen. Opetuskokeilua tehdessämme kykenimme muuttamaan opetustamme oppilaiden tason, motivaation ja innostuksen mukaiseksi aina tarpeen niin vaatiessa. Kemmis ja Wilkinsonin (1998, 21) korostavat juuri tällaista toimintatutkimuksen spiraalimaista luonnetta. Spiraalissa vuorottelevat muutoksen suunnittelu, toiminta ja prosessin sekä muutoksen seurausten havainnointi, prosessin ja muutosten seurausten reflektointi ja uudelleensuunnittelu. Todellisuudessa tutkimuksen vaiheet voivat tapahtua päällekkäin ja koko prosessi on aaltoileva ja avoin. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21.)

Tutkijan aktiivista roolia tutkimuksessa korostavat myös Heikkinen & Jyrkämä (1999, 40) sanoessaan, että ulkopuolisen tutkijan tullessa yhteisöön, tulee hänen osallistua toimintaan eikä jäädä tarkkailijan rooliin. Enimmäkseen toimintatutkimusta on sovellettu kasvatustieteellisen tutkimuksen lisäksi sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Ympäristönä koulu on luonnollinen paikka

toimintatutkimukselle ja tälle metodille hyvin keskeiseksi käsitteeksi onkin muodostunut tutkiva opettaja. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29.)

Toimintatutkimuksen kohteet, kysymysten asettelu sekä sovellettavat ja kehitettävät teoriat voivat vaihdella Kuulan (1999, 10–11) mukaan todella paljon. Toimintatutkimukselle voidaan kuitenkin määritellä yleisiä piirteitä. Toimintatutkimukselle on tyypillistä ongelmakeskeisyys ja käytäntöön suuntautuminen sekä muutos tai ainakin sen yrittäminen. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 45) muistuttavat, että muutosten tekeminen vain muutosten vuoksi ei ole toimintatutkimusta, vaan ideaalia on nimenomaan muutos parempaan. Toimintatutkimuksen tyypillisinä piirteinä pidetään myös tutkittavien ja tutkijoiden aktiivista roolia muutosprosessissa sekä tutkittavien ja tutkijoiden suhteen perustana olevaa yhteistyötä. (Kuula 1999, 9; 218–219.) Toimintatutkimuksen vuorovaikutuksellisesta luonteesta kirjoittavat myös Carr ja Wilkins (2004, 182), jotka korostavat, että tutkijan on aktiivisesti tehtävä yhteistyötä tutkittavien kanssa koko tutkimusprosessin ajan.

## 7.2 Tutkimuksen kohde ja aineisto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tehdä opetuskokeilu, jossa kokeilimme englannin kielisuihkuttelua käytännössä. Tutkimuksemme toteuttamiseen tarjoutui hyvä tilaisuus, sillä toisella meistä oli alkamassa luokanopettajakoulutuksen viimeinen opetusharjoittelujakso. Toteutimme tutkimuksemme keskisuuren Jyväskyläläisen alakoulun toisella vuosiluokalla. Kyseisellä luokalla oli 24 oppilasta. Oppilaat eivät olleet ennestään opiskelleet englantia ja heidän kaikkien äidinkieli on suomi. Ennen tutkimuksen toteuttamista annoimme luokanopettajan välitettäväksi oppilaiden huoltajille tutkimuslupalomakkeet (LIITE 1), joissa pyysimme oppilaiden huoltajilta lupaa videoida opetuskokeilun aikana toteutettavat opetustuokiot.

Rasinen (2006, 35) kirjoittaa, että tietoisesti järjestetyssä oppimistilanteessa, jollaiseksi opetuskokeilumme voidaan lukea, on huomioitava oppijan kehitystaso ajattelun, aistihavaintojen ja kielen osa-alueilla sekä oppijan mahdolliset

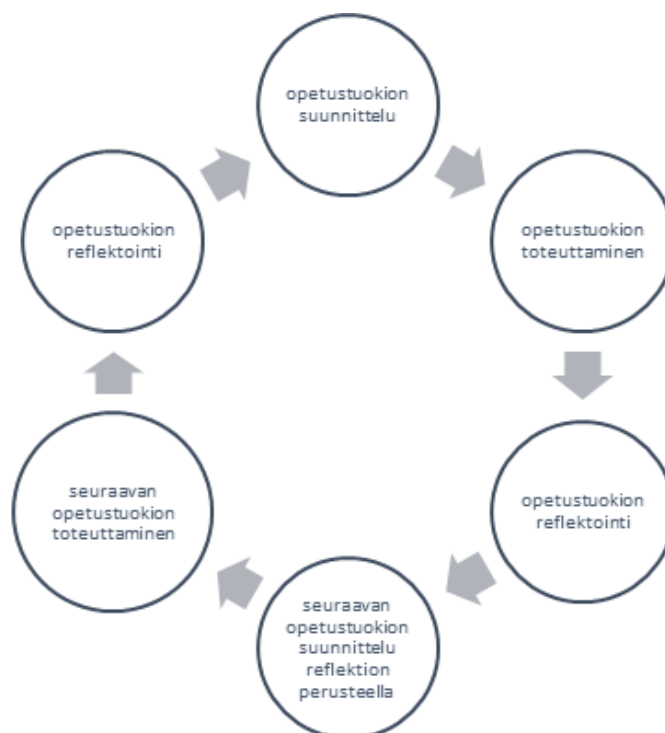
aikaisemmat kokemukset opiskeltavasta asiasta. Näin tehtäessä opittavat sisällöt osataan suunnitella sekä laadullisesti että määrällisesti kohtaamaan oppilaiden tarpeet. Jotta opiskeltava asia konkretisoituu ja saa jonkinlaisen hahmon oppijan ajattelussa, on asioiden monipuoliseen havainnollistamiseen tärkeää kiinnittää huomiota. (Rasinen 2006, 35.) Opetustuokioiden suunnittelussa otimme huomioon oppilaiden iän ja kehitysvaiheen suunnittelemalla tuokioista mahdollisimman havainnollisia, leikillisiä ja motivoivia. Vuoden 2014 opetus suunnitelman perusteissa (127) mainittu autenttiseen kielenkäyttöön kannustava oppimistilanne sekä toiminnallisuus näkyivät suunnitelmissamme englannin kielen sisällyttämisenä äidinkielen ja liikunnan oppitunteihin sekä ”englannin kieliselle” Elmo -pehmolelulle jutteleminen. Yhdistimme sekä kielisuihkutellun että vieraskielisen opetuksen periaatteita toisiinsa, jotta saimme suunniteltua mielestämme mahdollisimman hyvin toimivan opetusjakson. Kielisuihkutellussa opetuskielenä on ainoastaan vieras kieli, mutta vieraskielisessä opetuksessa on mahdollista käyttää myös oppilaiden äidinkieltä. Joidenkin opetustuokioiden aikana opettaja puhui vain englantia, mutta joidenkin opetustuokioiden aikana opettaja kertoi esimerkiksi aktiviteettien ohjeet suomeksi.

Opetustuokioiden aiheiksi valikoituivat tervehtiminen, värit, oman nimen kertominen ja tunnesanat. Päädyimme näihin aiheisiin osittain siksi, että ne liittyivät oppilaiden arkeen koulussa (tunteet ja tervehtiminen) sekä siksi, että halusimme mahdollistaa oppilaiden kommunikoinnin toistensa kanssa jo näin lyhyen opetusjakson aikana (värit, oman nimen kertominen). Vaikka suunnittelimme opetustuokioita myös integroiden niitä eri oppiaineisiin (äidinkieli ja liikunta), painotus opetuksessa oli enemmän kielen kuin sisällön oppimisessa, mikä onkin yksi kielisuihkuopetuksen pääpiirteistä. Sisältöjen opettaminen olisi mielestämme ollut liian haastava tavoite, sillä oppilaiden englannin taitotaso oli lähes olematon. Jotkut heistä osasivat vain joitakin yksittäisiä sanoja.

Suunnittelimme viisi englanninkielen opetustuokiota, joista kaksi toteutettiin puolen ryhmän kanssa. Näissä kahdessa opetustuokiossa oli sama aihe, mutta toteutukseltaan ne erosivat hieman toisistaan, sillä halusimme kokeilla erilaisia aktiviteetteja saman asian opetukseen. Tuokioiden kesto vaihteli välillä

10 minuuttia - 45 minuuttia ja tuokiot toteutettiin vaihtelevasti eri oppituntien aikana. Viimeinen tuokio oli kertaustuokio, jolloin oppilailta kerättiin myös lyhyt kirjallinen palaute (LIITE 2) kielisuihkuttelusta. Luokan oman opettajan asenne oli todella myönteinen tutkimustamme kohtaan. Hän seurasi jokaisen oppitunnin luokan perällä istuen, mutta ei koskaan puuttunut suunnitelmiimme tai tuokioiden toteutukseen. Luistelutuokiossa leikityn leikin luokanopettaja kuvasi, sillä kameran asettaminen jälle olisi ollut hankalaa. Luistelutuokion kuvaamisen lisäksi luokanopettaja osallistui muutaman kerran oppilaiden leikkeihin (esim. Elmo -pehmolelun heittelyyn ja lempiväriin kertomiseen).

Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti palasimme aina seuraavaa opetustuokiota suunnitellessamme edelliseen opetustuokioon ja refleктоimme sitä. Opetusjaksomme eteni Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) esittelemän toimintatutkimuksen spiraalin mukaisesti. Seuraava kuva havainnollistaa spiraalimaisuuden näkymistä omassa tutkimuksessamme yhdessä kuvion jälkeen kerrotun esimerkin kanssa. Toteutimme toimintatutkimukselle ominaista spiraalia koko tutkimuksemme ajan (kuvio 1).



KUVIO 1 Toimintatutkimuksen spiraalimaisuuden näkyminen omassa tutkimuksessamme

Ensimmäisen tuokion suunnittelimme sisältävän mahdollisimman vähän mahdollisimman ymmärrettävää englantia, paljon visuaalisia apukeinoja sekä muuta oppilaiden ymmärrystä tukevia materiaaleja, kuten kuvia ja todella havainnollistavan värilaulun. Opetustuokio suunniteltiin toteutettavaksi äidinkielen oppitunnin aikana. Opetustuokion aiheena oli tervehtiminen ja neljän värin opettelu, joita etsittiin äidinkielen lukukirjan uudesta kappaleesta. (Kuviossa 1 oleva *opetustuokion suunnittelu*.)

Opetustuokio toteutui suunnitelman mukaan pois lukien opeteltujen värien määrä. Opettaja huomasi jo tuokion aikana, että oppilaat halusivat oppia enemmän värejä, kuin olimme suunnitelleet. Opetustuokion aikana käytettiin enemmän suomea kuin englantia, koska tämä oli ensimmäinen opetustuokio eikä oppilaiden englannin sietokyvystä ollut vielä tietoa. Opetustuokio kesti puoli tuntia. (Kuviossa 1 oleva *opetustuokion toteuttaminen*.)

Opetustuokion jälkeen keskustelimme tuokion kulusta ja totesimme, että oppilaat tuntuivat suhtautuvat opettajan englannin puhumiseen positiivisesti ja sietäisivät mahdollisesti myös enemmän kielisyötettä. Suurin osa oppilaista tuntui myös osallistuvan englannin puhumiseen ilman jännitystä, vaikka he eivät osanneet sanoa kuin muutaman värin. Seuraavalla tuokiolla päätimme kannustaa oppilaita selkeästi myös käyttämään kieltä. (Kuviossa 1 oleva *opetustuokion reflektointi*.)

Seuraavalle tuokiolle suunnittelimme leikin, jonka integroimme osaksi luistelutuntia. Leikissä päätimme harjoitella sekä kuullun ymmärtämistä että suullista tuottamista. Leikin aikana oppilaiden tuli vuorollaan sanoa jokin väri englanniksi ja muiden täytyi ymmärtää sanottu väri ja vaihtaa piirissä paikkaa sen mukaisesti. (Kuviossa 1 *seuraavan tuokion suunnittelu reflektion pohjalta*.)

Opetustuokio toteutettiin suunnitelman mukaan liikuntatunnilla. Opetustuokio oli vain yhden leikin mittainen eli se kesti noin 10 minuuttia. Muuten luistelutunnin aikana puhuttiin suomeksi. (Kuviossa 1 *seuraavan tuokion toteuttaminen*.) Tuokion jälkeen pohdimme tuokion onnistuneisuutta. Huomasimme,

että oppilaat vaihtoivat sujuvasti kieltä eri aktiviteettien mukaan. He tuntuivat myös muistavan ensimmäisellä tuokiolla opitut värit. Tämä rohkaisi meitä suunnittelemaan seuraavan tuokion enemmän oppilaiden omaa tuottamista sisältäväksi. (Kuviossa 1 *opetustuokion reflektointi.*)

### 7.3 Analysointi

Analysoimme videotallenteita soveltaen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin keskeisimpänä ajatuksena on tekstin luokittelu sisältöluokkiin. Luokittelussa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi sisällönanalyysi perustuu tutkijoiden omaan tulkintaan ja päättelyyn. Tutkija pyrkii koko analyysin ajan huomioimaan tutkittavien näkökulman ja vertaamaan johtopäätöksiään alkuperäiseen aineistoon. Sisällönanalyysiä voi tehdä monella eri tavalla, eikä mikään tapa ole toista oikeampi. On tutkijoiden vastuulla valita juuri heidän tutkimuksensa kannalta oikeanlaiset analyysimetodit. (Weber 1990, 12–13; Tuomi & Sarajärvi 2004, 97; 115.) Perinteinen sisällönanalyysi tehdään analysoimalla kirjoitetussa muodossa olevaa tekstiä. Koska analysoitava aineistomme on videomuodossa, emme voineet täysin noudattaa sisällönanalyysiä.

Analyysivaiheessa katsoimme videonauhoitteet yhdessä läpi. Mielenkiintoisen tästä tutkimuksen vaiheesta teki se, että toisella meistä (kokeilun suorittanut opettaja) oli jo etukäteen mielikuva opetustuokioiden kulusta. Tutkijan aktiivinen rooli tutkimuksessamme oli mielestämme hyvin tärkeää, sillä saimme opettajan toiminnasta ja opetuksesta tietoa ikään kuin molemmilta puolilta, objektiivisia havaintoja videomateriaalista täydennettynä opettajan kokemuksilla opetustuokioista. Usein nämä kaksi täydensivät toisiaan, mutta oli myös tilanteita, joissa videolta näkyy esimerkiksi oppilaan spontaania kielen tuottamista, jota opettaja ei opetustilanteessa ehtinyt huomaamaan. Analysoidesamme videoita, kielisuihkuttelutuokioiden opettanut tutkija toi oman näkemyksensä esiin vasta videon katsomisen jälkeen. Näin toinen tutkija kykeni havain-

noimaan videoita objektiivisemmin ja vasta tämän jälkeen vertailimme opettajan kokemuksia ja aineistoa toisiinsa.

Aloitimme analyysimme katsomalla läpi kaikki videonauhoitteet, jotta saisimme kokonais kuvan opetusjaksosta. Tämän jälkeen katsoimme kaikki opetus-tuokiovideot läpi niin, että havaintojemme viitekehyksenä toimi ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oppilaiden osallistumisesta. Taulukoimme (taulukko 1) tuokioittain videoista esiin nousseita tutkimuskysymyksemme kannalta olennaisia huomioita, esimerkiksi oppilas toistaa mallin perässä oli yksi tällainen huomio. Keräämämme yksittäiset huomiot yhdistelimme muiden samankaltaisten huomioiden kanssa ja muodostimme erilaisia alakategorioita oppilaiden osallistuminen -teeman alle. Tällä tavoin saimme tarkempaa tietoa oppilaiden osallistumisen tavoista, joita pystyimme tämän jälkeen analysoimaan perusteellisemmin.

Seuraavaksi katsoimme kaikki videonauhoitteet läpi havaintojemme viitekehyksenä oppilaiden oppimista käsitelty tutkimuskysymys. Aineistosta esiin nousseet huomiot oppilaiden oppimisesta lisäsime taulukkoon (taulukko 1). Oppilaiden oppimisesta esiin nousivat esimerkiksi huomiot: ymmärtää ohjeet ja osaa vastata englanniksi. Taulukkoon kerätyt huomiot yhdistelimme jälleen yhtenäisiksi alakategorioiksi oppilaiden oppiminen -teeman alle.

Viimeisenä katsoimme videonauhoitteet läpi opettamiseen liittyvä tutkimuskysymys havaintojemme viitekehyksenä. Taulukoimme (taulukko 1) jälleen jo olemassa olevaan taulukkoon videomateriaalista esiin nousseet havainnot. Opettamiseen liittyviä huomioita olivat esimerkiksi havaintomateriaalin käyttö sekä englanninkielisen puheen määrä tuokion aikana. Näin saatujen huomioiden kanssa toimimme kuten aikaisemminkin, mutta sen lisäksi pohdimme näitä huomioita tutkimuksessa opettajana toimineen tutkijan näkökulmasta.

Taulukko 1. Aineistosta nousseet huomiot jaoteltuna kolmen tutkimuskysymyksistä johdetun teeman mukaisesti

	OPPILAIDEN OSALLISTUMINEN	OPPILAIDEN OPPIMINEN	OPETTAMINEN
1. TUOKIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toistavat tervehdysten opettajan perässä</li> <li>- toistavat värejä</li> <li>- kertovat lisää osaamiinsa värejä</li> <li>- laulavat värilaulun</li> <li>- värittävät ympyröitä kuulemallaan värillä</li> <li>- vastaavat englanniksi kysymykseen (“What colour can you find?”)</li> <li>- värilaulun aikana osa oppilaista on kirjoittanut värejä ylös vihkoonsa</li> <li>- kaikki osallistuvat</li> <li>- loppuriittely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valitsevat oikean värin väritystehtävässä → ymmärtävät kuulemansa värin</li> <li>- etsivät AI-kirjasta alkutunnista opeteltuja värejä → vastaavat englanniksi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehtimisen opettaminen, tutun kättelyn tekeminen englanniksi</li> <li>- integraatio äidinkieleen (AI)</li> <li>- havaintomateriaalina: värikortit, AI-oppikirja, värikynät</li> <li>- toiminta: värilaulu, väritystehtävä, värien etsiminen AI-oppikirjasta</li> <li>- englantia sekä suomea <ul style="list-style-type: none"> <li>- kehuminen, työrauhan ylläpito</li> </ul> </li> </ul> <p>Kesto: 30min</p>
2. TUOKIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- värien toistaminen</li> <li>- Hedelmäsalaattileikki: <ul style="list-style-type: none"> <li>- värin omatoiminen huutaminen leikissä</li> <li>- liikkuminen kuullessaan oman värinsä huudettavan</li> <li>- kaikki eivät halua huutaa väriä omalla vuorollaan</li> </ul> </li> <li>- kaikki osallistuvat peliin paikkoja vaihtamalla, vaikka eivät huutaneet värejä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- edellisellä kerralla opitut värit osattiin sanoa opettajan kysyessä</li> <li>- osasivat liikkua, kun oma väri huudettiin englanniksi</li> <li>- opettajan luokanhallintaan reagoiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havaintomateriaali: värikortit</li> <li>- Hedelmäsalaattileikki: <ul style="list-style-type: none"> <li>- värien kertaus kysellen</li> <li>- ohjeet suomeksi</li> </ul> </li> <li>- luokanhallinta englanniksi tuokion aikana: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Listen now, please” “Good job!” “Excellent!”</li> </ul> </li> </ul> <p>Kesto: 10min</p>
3. TUOKIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteinen tervehdys</li> <li>- Elmo -pehmolelun herätys tervehtimällä</li> <li>- Elmolle esittäytyminen</li> <li>- laulun laulaminen</li> <li>- laulun sanojen merkityksen kertominen</li> <li>- spontaania kielenkäyttöä (“bed kun puhe nukkumisesta”, “bye-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehdykseen vastaaminen</li> <li>- What’s your name? - kysymyksen ymmärtäminen</li> <li>- oman nimen kertomisen oppiminen</li> <li>- Elmon värin (“orange”) kertominen</li> <li>- osa oppilaista ymmärtää Elmon puheen (“It’s</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havaintovälineet: Elmo -pehmolelu, draama (ilmeet + eleet)</li> <li>- laulu</li> <li>- Elmo puhuu vain englantia (opettaja puhuu Elmona)</li> <li>- opettaja käyttää koko tunnin pelkkää englantia</li> <li>- ymmärrystä helpottavat ilmeet ja eleet (“Elmo is</li> </ul>



	<p>bye”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kaikki osallistuvat</li> </ul>	<p>too loud, my ears hurt, I'm sad”) ja tulkkaa sen innoissaan ja pyytämättä muille</p>	<p>sad” “Elmo is tired” → opettaja näyttää itkemistä, haukottelee)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elmo kysyy oppilaiden nimiä (“What’s your name?”) ja kertoo omansa esimerkkinä nimen kertomisesta (“My name is Elmo”)</li> <li>- työrauhan ylläpito, kehuminen</li> <li>- metateksti (“Next we’ll sing a song”)</li> </ul> <p>Kesto: 45min</p>
<p><b>4. TUOKIO</b></p> <p>2 x ½ -ryhmä</p> <p>(toteutuserona leikki)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehdys</li> <li>- tunnesanojen arvailu</li> <li>- tunnesanojen toisto</li> <li>- laululeikkiin osallistuminen</li> <li>- Vettä kengässä -leikki (“Go fish”) ½-ryhmä ja piirustusleikki ½-ryhmä</li> <li>- vaikeampien tunnesanojen valintaa välttämällä</li> <li>- oppilaat auttavat toisinaan “Go fish” -lauseen sanomisessa</li> <li>- kaikki osallistuvat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehdykseen vastaaminen</li> <li>- tunnesanoista puhuttaessa oivallus: “jos vihainen on angry, niin angry birds on vihainen lintu” → asioiden yhdistely</li> <li>- ohjeiden ymmärtäminen</li> <li>- “Let’s sing” -kehotuksen ymmärtäminen</li> <li>- opettajan ohjeiden ymmärtäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havaintomateriaali: tunnekortit (sana + ilme), draama ymmärryksen tukena</li> <li>- leikkilaulu</li> <li>- tunnesanojen arvuuttelu draaman keinoin</li> <li>- opettaja käyttää sekä englantia että suomea</li> <li>- Vettä kengässä -leikin ohjeet suomeksi</li> <li>- piirustusleikin ohjeet englanniksi opettajan esimerkin avulla</li> <li>- työrauhan ylläpito, kehuminen</li> <li>- metateksti (“Next we are going to sing a song and play”)</li> </ul> <p>Kesto: 45min</p>
<p>5. TUOKIO</p> <p>2x ½-ryhmä</p> <p>(sama toteutus tunteilla)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehdykseen vastaaminen</li> <li>- oman nimen kertominen</li> <li>- ”I like [joku väri] - ilmaisun harjoittelu</li> <li>- luokkatovereille puhuminen</li> <li>- luokkatoverin kuunteleminen</li> <li>- tehtävän tekeminen puoliksi suomeksi, puo-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehdykseen vastaaminen</li> <li>- kertaustehtävä: <ul style="list-style-type: none"> <li>- oman nimen kertominen</li> <li>- “I like - ilmaisu + opittu väri</li> <li>- “My name is” -rakenteen ymmärtäminen</li> <li>- kaverin lempiväri ymmärtä-</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havaintomateriaalit: Elmo -pehmolelu, värikartta, tehtävämoniste</li> <li>- opettaja ohjeisti kertaustehtävän suomeksi, muuten puhui englantia</li> <li>- näytti lentopelistä esimerkin, jonka avulla ohjeistus</li> <li>- työrauhan ylläpito, oppilaiden kehuminen</li> <li>- metateksti (“Today you</li> </ul>

	liksi englanniksi - Elmon lentopeli - oppilaat yrittävät auttaa toisiaan värien lausumisessa - kaikki osallistuivat	minen - opettajan ohjeiden ymmärtäminen	are going to meet Elmo once more but first I'll give you a little task")  Kesto: 45min
--	--	--	--

## 8 TULOKSET

Tässä osiossa esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset jaoteltuna kolmen tutkimuskysymyksistä muodostetun teeman mukaisesti. Kussakin osiossa kuvaamme ensin yleisiä huomioitamme teemasta ja sen jälkeen esittelemme pelkistetyn taulukon avulla tärkeimmät tuloksemme ja millaisiin alakategoriaihin analyysivaiheessa keräämämme yksittäiset havainnot jaotimme. Tämän jälkeen kuvailemme tarkemmin näitä tärkeimpiä tuloksia, esittelemme joitakin yksityiskohtaisia videomateriaalista poimimiamme esimerkkejä sekä käymme vuoropuhelua havaintojemme ja teoreettisen viitekehuksemme välillä.

### 8.1 Oppilaiden osallistuminen

Oppilaat osallistuivat kaikkeen tekemiseen hyvin aktiivisesti. Aktiivisuus ja innostuneisuus olivat ominaisia piirteitä tälle luokalle ja oppilaat oli helppo innostaa mukaan kaikenlaiseen uuteen toimintaan. Nuorten oppijoiden on ylipäättäinkin huomattu olevan innostuneita ja eläväisiä oppijoita (Cameron 2001, 1). Luokassa vallitsi yhteisöllinen ilmapiiri ja myös kielisuihkuttelutuokioiden aikana oppilaat auttoivat tarvittaessa toisiaan automaattisesti. Hyvän oppimisympäristön kriteerinä oleva turvallinen ilmapiiri oli selkeästi läsnä luokassa ja oppilaat uskalsivat käyttää vähäistä ja lausumistavaltaan virheellistäkin kielitaitoaan kommunikoidakseen (Ostroff 2012, 12). Oppilaat ottivat innoissaan osaa luokassa tapahtuvaan englanninkieliseen toimintaan ja esimerkiksi opettajan kehottaessa oppilaita (vain) kuuntelemaan laulua väreistä, lauloi yli puolet luokasta laulun mukana heti, kun laulun sanat olivat tarpeeksi kertautuneet. Oppi-

laat innostuivat huomattavasti kaikista fyysisistä aktiviteeteista, kuten lauluista, leikeistä, peleistä ja vierailevasta englanninkielisestä Elmo -pehmolelusta. Näin ollen POPS:ssa (2014, 134) kuvaillut kielisuihkuttelun monipuoliset toteuttamistavat puolustavat paikkaansa ja toimivat ainakin tässä opetuskokeilussa. Opettajan opettaessa muita oppiaineita tiedustelivat oppilaat lähes päivittäin seuraavan englannin opetustuokion ajankohtaa. Pettymys oli selvästi suuri, mikäli ajankohta oli oppilaiden mielestä liian kaukana.

Oppilailta kerätty kirjallinen ja nimetön palaute kertoi myös omalta osaltaan oppilaiden osallistumisinnosta. 24 oppilaasta vain yksi kirjoitti, että ei pitänyt kielisuihkuopetuksesta. Syyksi tämä oppilas oli maininnut sen, että tuokit olivat hänen mielestään liian helppoja. Kaikki muut pitivät tuokioista suurimmaksi osaksi siitä syystä, että niillä leikittiin, laulettiin ja Elmo -pehmolelu oli läsnä. Muutama mainitsi syyksi myös englannin oppimisen.

Taulukko 2. Oppilaiden osallistumisen alakategoriat havaintoineen.

Oppilaiden kielen tuottaminen	Kielen käytön välttely	Muiden oppilaiden auttaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- toistaminen</li> <li>- spontaani tuottaminen ilman ohjausta</li> <li>- laulaminen</li> <li>- kielen tuottaminen ohjatusti tehtävien yhteydessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hankalien sanojen valitseminen viimeiseksi</li> <li>- suomenkielen käyttäminen tehtävissä</li> <li>- haluttomuus huutaa värejä hedelmäsalaatissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oikeiden fraasien kertominen, jos toinen ei muista</li> <li>- oppilaat yrittävät auttaa toisiaan värien lausumisessa</li> </ul>

Olemme koonneet oppilaiden osallistumisen alakategoriat esimerkkeineen taulukkoon (taulukko 2). Näitä alakategorioita ovat oppilaiden kielen tuottaminen, kielen käytön välttäminen ja muiden oppilaiden auttaminen. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin siinä esiintyviä kolmea osallistumisen kategoriaa ja peilaamme tuloksia teoriaan.

### 8.1.1 Oppilaiden kielen tuottaminen

Oppilaat olivat ensimmäisestä kielisuihkutustuokiosta lähtien aktiivisesti mukana kaikessa toiminnassa. Oppilaita ei tarvinnut opetuskokeilujakson missään vaiheessa erityisesti motivoida osallistumaan erilaisiin toimintoihin tai käyttämään kieltä. Jo ensimmäisen opetustuokion aikana kaikki luokan oppilaat puhuivat englantia. Tervehtiminen oli yksi opetuokioiden aiheista. Harjoitteluluokan oppilaat olivat tottuneet tervehtimään opettajaa joka päivä kättelemällä. Toistamalla tätä tuttua rutiinia ja havainnollistaessaan tervehtimistä kättelemällä oppilaita opettaja pyrki saamaan oppilaat ymmärtämään, että nyt on kyse samanlaisesta tervehdyksestä kuin muinakin aamuina, tervehtimiseen käytetty kieli vain poikkeaa totutusta (Merisuo-Storm 2002, 30). Tilanteen tai rutiinin ollessa lapselle jo ennestään tuttu auttaa paitsi opettajan havainnollistaminen myös nimenomaan tämä tilanteen tuttuus lasta ymmärtämään, mitä opettaja mahdollisesti tarkoittaa sanoessaan "Good morning" (Cameron 2001, 11).

Oppilaat käyttivät kieltä osallistuessaan ohjattuihin aktiviteetteihin, mutta myös spontaanisti ihmetellessään sekä tuodessaan esille omaa tietämystään ja osaamistaan. Opettajan kertoessa englanniksi, että Elmo -pehmolelu on väsynyt ja se nukkuu kassissa, eräs oppilas totesi itsekseen ääneen "bed" ("sänky"). Hän oli selvästi ymmärtänyt, mitä opettaja kertoi pehmolelusta, yhdisti nukkumisen sänkyyn ja ilmaisi osaavansa sanoa sanan myös englanniksi. Kyseisen oppilaan affektiivisen suodattimen taso oli tällöin matala (Krashen 1982). Oppilaiden kielen käyttöaktiivisuus säilyi suurena läpi koko opetuskokeilujakson. Tästä päätellen kielisuihkutilanteet olivat mieluisia eikä oppilaiden affektiivinen suodatin rajoittanut heidän kielen oppimistaan.

Viimeisen opetustuokion aikana oppilaiden tuli kertoa luokkatovereilleen kokonaisia lauseita käyttäen oma nimensä ja väri, josta pitää. Näin oppilaat saivat tilaisuuden käyttää opeteltuja sanoja ja fraaseja yhdessä toistensa kanssa. Merisuo-Stormin (2002, 31) mukaan aikuisesta ehkä yksinkertaiselta vaikuttava tehtävä, jossa kuljetaan luokassa kyselemässä kysymyksiä muilta oppilailta, on kuitenkin oppilaiden mielestä mukavaa. Lisäksi saman ikäisten kanssa puhuessaan, ja muidenkin oppilaiden puhuessa yhtä aikaa, myös arat lapset uskaltau-

tuvat käyttämään kieltä (Merisuo-Storm 2002, 31). Huomasimme tehtävän olevan toimiva, sillä kaikki oppilaat halusivat ja kykenivät osallistumaan. Kokeilun aikana kukaan oppilaista ei missään vaiheessa täysin kieltäytynyt osallistumasta, vaan he yrittivät ensin itse rohkeasti tai tarvittaessa tukeutuivat opettajan tai ystävien apuun.

Oppilaat laajensivat omatoimisesti osallistumistaan suullisesta kielen käyttämisestä myös kirjoittamiseen. Jotkut oppilaat olivat värilauluvideon ja sanojen ääntämisen perusteella kirjoittaneet itselleen muistiin värejä ilman, että heitä oli siihen millään tavalla kehoitettu. Sanojen kirjoittaminen kuuluu perinteisesti formaaliin kielen oppimiseen. Kielisuihkutuksessa keskitytään nimenomaan vuorovaikutukseen eikä kielen formaaliin puoleen, kuten sanojen kirjoitusasuun (Nikula & Marsh 1997, 25). Opettajan ei tarvitse kuitenkaan kieltää oppilaita kirjoittamasta tai korjata sanojen kirjoitusasua, vaikka ne olisivatkin olleet väärin kirjoitettuja. Päinvastoin, oppilaiden kiinnostusta asiaa kohtaan ja omatoimista opiskelua tulee kehua.

### **8.1.2 Muiden oppilaiden auttaminen**

Oppilaat olivat aktiivisia myös auttamaan ja neuvomaan toisiaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Tunteita käsiteltäessä oppilaat saivat pelata Vettä kengässä -peliä (englanniksi Go Fish), jonka yhtenä käytettävänä fraasina oli "Go fish". Jotkut oppilaat eivät vuoronsa koittaessa muistaneet, mitä piti sanoa, mutta ennen kuin opettaja ehti auttaa oppilaita, kävi joku toinen oppilas kuiskaamassa oikeat vuorosanat kaverin korvaan. Paitsi opettaja, myös oppilaat, toimivat toistensa oikea-aikaisen tuen (scaffolding) antajina (Drury 2007, 51).

### **8.1.3 Oppilaiden kielen käytön välttely**

Jotkut oppilaat välttelivät kielen käyttämistä oppimisympäristön ollessa heille haasteellinen. Haastava kielenkäyttötilanne tuli esiin muutamien oppilaiden kohdalla luistelutunnilla hedelmäsalaattileikissä. Leikki oli oppilaille tuttu sa-

moin kuin siinä käytetyt neljä väriä. Luistelukaukalo oli kuitenkin oppimisympäristönä oppilaille omaa luokkaympäristöä vieraampi, eikä samaa turvallisuuden tunnetta saavutettu. Lisäksi itse luistelutilanne oli haastava ja jännittävä osalle oppilaista, mikä vaikutti selvästi näiden oppilaiden halukkuuteen ja valmiuteen huutaa värejä englanniksi leikin aikana. Oppimistilanteen ollessa jännittävä tai muulla tavoin haasteellinen affektiivisen suodattimen toiminnan voidaan katsoa vaikuttavan kielisyötteen ymmärtämisen lisäksi myös lasten omaan kielen tuottamiseen. (Krashen 1982, 30–32.)

Luokkatilanteissa normaalistikin aremmat oppilaat arvioivat jatkuvasti muita oppilaita enemmän omaa englannin kielen osaamistaan. Eri aktiviteeteissa he tuottivat sellaisia sanoja, jotka he tiesivät osaavansa. Tästä hyvänä esimerkkinä on Vettä kengässä -peli, jossa oppilaat saivat valita yhden tunteen ja sanoa sen ääneen muiden kuullen. Jokaisella kerralla vaikeammin äännettävät tunnesanat "scared" ("peloissaan") ja "bored" ("tylsistynyt") valittiin viimeiseksi. Lammila-Räisänenkin (2002, 33) on todennut, että oppilaat eivät välttämättä halua vastata kysymyksiin, jos vastaus sisältää oppilaille haastavia ilmauksia.

## 8.2 Kielisuihkuttelukokeilun oppimistulokset

Oppimisen mittaamista erilaisin testein emme pitäneet kielisuihkuttelun periaatteiden mukaisena tai muutenkaan mielekkäänä. Tulokset oppilaiden oppimisesta perustuvat, opetusjakson viimeisen tuokion tehtävää lukuun ottamatta, havaintoihimme oppilaiden kielen käyttämisestä kielisuihkuttelussa. Nuoret oppijat haluavat usein miellyttää opettajaansa (Cameron 2001) ja opetuskokeilussa tämä näkyi niin, että oppilaat osallistuivat hyvin aktiivisesti silloin, kun osasivat kyseessä olevia asioita.

Olemme koonneet oppilaiden oppimiseen liittyvät alakategoriat esimerkkeineen taulukkoon (taulukko 3). Näitä alakategorioita ovat kielen suullinen tuottaminen, puhutun kielen ymmärtäminen ja oppimisen tasavertaisuus. Tau-

lukon jälkeen kuvaamme tarkemmin siinä esiintyviä kolmea osallistumisen kategoriaa ja peilaamme tuloksia teoriaan.

Taulukko 3. Oppimiseen liittyvät alakategoriat havaintoineen.

Kielen suullinen tuottaminen	Puhutun kielen ymmärtäminen	Oppimisen tasavertaisuus
<ul style="list-style-type: none"> <li>- toistaminen</li> <li>- oma tuottaminen tehtävissä sekä sanatasolla että lausetasolla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tehtävien ymmärtäminen</li> <li>- opettajan luokanhallinnallisen puheen (“listen up” “sit down please” “well done”) ymmärtäminen ja siihen reagointi</li> <li>- tehtävien ohjeiden ymmärtäminen</li> <li>- kertaustehtävässä toisen oppilaan puheen ymmärtäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kaikki osallistuivat tuokioihin tasavertaisesti</li> <li>- muutama ymmärsi selvästi muita enemmän (esim. Elmon puheen ymmärtäminen)</li> <li>- kaikki osasivat kertoa nimensä ja sanoa, mistä väristä pitivät</li> </ul>

### 8.2.1 Puhutun kielen ymmärtäminen ja suullinen tuottaminen

Oppilaat oppivat ymmärtämään opetuskokeilun aikana muutamia yksinkertaisia sanoja ja fraaseja. Ymmärtämisen lisäksi oppilaat oppivat käyttämään kieltä sekä sanatasolla (värit, tunteet) että lausetasolla (My name is... I like...). Krashenin (1982) mukaan riittävä ja sopiva input kehittää oppilaiden taitoa ymmärtää. Oppilaiden kielenkäytön perusteella voidaan tulkita, että input on ollut sopivan tasoista ja oppilaiden ymmärrystä kehittävää. Suunnittelimme tarkoituksellisesti viimeiselle opetustuokiolle tehtävän, jonka avulla saimme selville, ovatko oppilaat oppineet ylipäätään ja mitä he ovat oppineet opetuskokeilun aikana. Tehtävässä oppilaiden tuli itse tuottaa kaksi yksinkertaista lausetta, sanoa ne luokkatovereilleen ja myös ymmärtää luokkatoveriensä sanojen lauseiden sisällöt. Näin ollen Swainin (1995) output-hypoteesissaan korostama oppilaiden oma tuottaminen toteutui myös. Tehtävässä käytettiin kieli-suihkuttelujakson alussa harjoiteltuja värisanoja sekä oman nimen kertomista. Vaikka värit ja niiden englanninkieliset nimet olivat näkyvillä valkokankaalla, luottivat oppilaat myös omaan muistiinsa eikä heidän tarvinnut juuri katsoa valkokankaalta apua.

Oppilaiden oppiminen näkyi myös siten, että he saattoivat päivän päätteeksi sanoa opettajalle "Bye bye" tai tervehtiä opettajaa automaattisesti aamulla sanomalla "Good morning", vaikka kyseisenä päivänä ei olisikaan ollut englantia. Lisäksi luokan oma opettaja kertoi opetuskokeilun jo ollessa ohi tapauksesta, jossa yhdysvaltalainen vierailija oli käynyt seuraamassa luokan toimintaa. Vierailija oli kertonut itsestään lyhyesti englanniksi ja hänen lähdettyään olivat oppilaat kertoneet luokanopettajalleen, että he olivat ymmärtäneet, kun vierailija oli kertonut oman nimensä. Lisäksi Elmon tullessa eräälle oppitunneille mukaan eräs oppilas totesi spontaanisti "orange" ja osoitti Elmoa. Oppilas halusi tuoda esille, että hän muisti, mitä oranssi on englanniksi ja osasi yhdistää sen meneillään olevaan tuokioon.

### 8.2.2 Oppimisen tasavertaisuus

Havaintojemme mukaan oppilaiden oppiminen oli tasavertaista. Kukaan oppilaista ei jäänyt englanniksi ohjeistettujen aktiviteettien ulkopuolelle ja kaikki käyttivät englantia tilanteiden vaatimalla tavalla voidakseen kommunikoida. Toiset oppilaat toivat oppimisensa hyvin esiin viittaamalla ja osallistumalla opetukseen aktiivisesti. Muutama oppilas myös ymmärsi selkeästi enemmän kuin muut oppilaat ja saattoi tulkata englanninkielistä puhetta luokkakavereilleen. Juuri tämän kaltainen tilanne tapahtui Elmo -pehmolelun vieraillessa opetustuokiossa ja lasten hieman innostuttua kovaääniseen keskusteluun. Elmo kertoi olevansa surullinen, koska on liian kova meteli ja korviin sattuu ("I'm sad. It's too loud. My ears hurt"). Opettaja elehti ja tuki Elmon puheen ymmärtämistä ilmeillä. Muutamat oppilaat ymmärsivät Elmon kertoman ja tulkkasivat sen muille ("Elmo on surullinen. On liian kova meteli ja sen korviin sattuu. Olkaa hiljaa").

Joillekin oppilaille oli myös tärkeää, että he saivat ensin seurata aktiivisempien oppilaiden toimintaa ennen kuin uskaltautuivat itse tuottamaan englanninkielistä puhetta. Aikansa seurattuaan kyseiset oppilaat ottivat kuitenkin lähes aina aktiivisesti osaa tuokioiden toimintaan, joten tulkitsimme heidän op-



pimisen olleen samalla tasolla muiden oppilaiden kanssa. Uuden tilanteen seuraaminen vierestä ennen omaa osallistumista on mielestämme luonnollista ja sitä esiintyi myös muilla oppitunneilla kuin vain englantituokioiden aikana. Opettajan salliessa oppilaan osallistua toimintaan hänen omien tuntemustensa ja uskalluksensa mukaan luo puitteet kannustavalle ja turvalliselle oppimisympäristölle. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilas voi turvallisesti ilmaista haluavansa vielä seurata toimintaa taka-alalta tai hypätä suoraan ennakkoluo- lottomasti mukaan käyttämään kohdekieltä.

### 8.3 Kielisuihkutusopetuksen toteuttaminen

Kielisuihkuttelua voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Oma tapamme oli kielisuihkuttelun ja vieraskielisen opetuksen yhdistelmä, sillä puhtaassa kielisuihkuttelussa käytetään vain kohdekieltä, mutta me käytimme myös oppilaiden äidinkieltä. Onnistuneen kielisuihkuttelun taustalla on turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri ja oppimisympäristö. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaiden ei tarvitse pelätä virheiden tekemistä ja he pystyvät keskittymään kielellä kommunikointiin. Alla olevaan taulukkoon olemme koonneet opetukseen liittyvät alakategoriat esimerkkeineen. Näitä kategorioita ovat havaintomateriaalien käyttö, opettajan englanninkielen määrä ja taso sekä arkirutiinit ja luokanhallinta. Taulukon jälkeen kuvaamme tarkemmin siinä esiintyviä kolmea opetukseen liittyvää kategoriaa ja peilaamme tuloksia teoriaan.

Taulukko 4. Opettamiseen liittyvät alakategoriat havaintoineen.

HAVAINATOMATERIAALIEN KÄYTTÖ	OPETTAJAN ENGLANNINKIELEN MÄÄRÄ JA TASO	ARKIRUTIINIT JA LUOKANHALLINTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- läsnä joka tuokiossa</li> <li>- värikortit</li> <li>- tunnekortit</li> <li>- opettajan ilmeet ja eleet</li> <li>- Elmo -pehmolelu</li> <li>- värikynät</li> <li>- AI-oppikirja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- määrä vaihtelee</li> <li>- minimissään noin puolet tuokiosta</li> <li>- maksimissaan koko tuokion (45 min) ajan</li> <li>- taso alussa yksinkertaista (tervehdykset, yksinkertaiset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervehtiminen</li> <li>- työrauhan ylläpito</li> <li>- ohjeet</li> <li>- kehuminen</li> </ul>

- laulut	kysymykset, kehuminen) - hieman vaikeutuu jakson edetessä (pidempiä lauseita, imperfektin käyttöä) - metateksti (“Next, we will..” “First, I’ll..”)	
----------	--	--

### 8.3.1 Havaintomateriaalien käyttö

Kielisuihkuopetuksen alusta asti opetuksessa käytettiin todella paljon havaintomateriaaleja. Tämä oli opetuksen toteutuksen kannalta olennaista, sillä oppilaiden ymmärryksen taso oli todella matala. Opetustuokioiden suunnitteluun, jotta havaintomateriaalit tukivat opetusta ja joitain aktiviteetteja oli rakennettu täysin havaintomateriaaleja hyödyntäen. Ensimmäisellä opetustuokiolla käytössä olivat värikortit sekä oppilaiden äidinkielen lukukirja. Molemmat tukivat värien opettelua, mutta toisen opetustuokion aikana toteutettu hedelmäsalaattileikki rakentui täysin värikorttien varaan eikä olisi onnistunut ilman niitä. Leikkissä oppilaat olivat piirissä ja kaikilla oli oma värikortti paikkamerkinä. Kun kyseinen väri huudettiin, oppilaat vaihtoivat piirissä paikkaa. Opetusmateriaalien havainnollisuudesta ja konkreettisuudesta mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) ja myös Rasinen (2006) korostaa opetuksen havainnollistamista konkreettisten materiaalien avulla nuorten oppilaiden kanssa.

Lähes jokaisessa tuokiossa havainto- ja opetusmateriaalina käytettiin lauluja. Laulut liittyivät opetettavaan aiheeseen ja olivat todella yksinkertaisia. Kuuntelimme laulut aina kaksi kertaa, jotta oppilaille olisi toisella kuuntelukerralla mahdollisuus laulaa mukana. Todella monet oppilaat tuntuivat laulavan mukana jo heti ensimmäisellä kerralla, mikä kertoo laulujen sopivasta kielitasosta. Sekä Bärlund (2012), Rahman (2002), Rasinen (2006) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mainitsevat laulut erääksi hyvin konkreettiseksi ja havainnolliseksi tavaksi opettaa kieltä. Monet laulut ovat sävelmältään tuttuja oppilaille jo valmiiksi, joten niiden ottaminen opetukseen mukaan ei ole vaikeaa.

Oppilaiden ehdoton suosikki sekä videoiden että heiltä kerättyjen palautteiden perusteella oli opetuksessa mukana ollut Elmo -pehmolelu. Elmo toimi selkeästi ns. jäänmurtajana ulkomuotonsa takia ja mahdollisti autenttisen keskustelutilanteen luomisen itsensä ja oppilaiden välille, sillä "Elmo kommunikoi" (opettaja puhui "Elmona") ainoastaan englanniksi. Seikkula-Leino (2002, 38) ja Meriläinen (2008, 21) molemmat korostavat merkityksellisen ja luonnollisen vuorovaikutustilanteen roolia kielenoppimisen yhteydessä. Autenttisuuden puolesta puhutaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 127) vieraan kielen oppimisen kuvauksessa.

### 8.3.2 Opettajan englanninkielen määrä ja taso

Opetuskokeilun ensimmäisessä opetustuokiossa opettaja puhui sekä englantia että suomea. Kaikki useamman lauseen ohjeistukset kerrottiin suomeksi, mutta helposti kontekstista tai havaintokeinojen avulla ymmärrettävät asiat, kuten kysymys äidinkielen kirjan aukeamasta "What is this colour?", opettaja sanoi englanniksi. Opettajan englanninkielisen puheen määrä lisääntyi ja muuttui myös hieman vaikeammaksi jakson edetessä. Jo kolmannella opetustuokiolla opettaja puhui pelkästään englantia ja puheeseen sisältyi myös metatekstiä tunnin kulusta ("Next, we'll..." "First we are going to..."). Vaikka oppilaat tuskin ymmärsivät opettajan puheesta kaikkea, he silti tuntuivat tietävän mitä tapahtuu ja olivat toiminnassa mukana. Krashen (1982) korostaa monitoriteoriasaan riittävän ja oikeatasoisen (i+1) kielisyötteen (input) suurta merkitystä kielinomaksumisessa. Krashen (1982) toteaa myös, että mikäli opettaja vain puhuu mahdollisimman paljon kohdekieltä oppilaille, taso i+1 saavutetaan automaattisesti. Oppilaiden reaktioista päätellen opettajan puhe oli sopivan tasoista, jotta he ymmärsivät sitä osittain ja osittain joutuivat pohtimaan puheen merkitystä.

### 8.3.3 Arkirutiinit ja luokanhallinta

Jokainen opetustuokio alkoi aina englanniksi tervehtimisellä. Mikäli tuokio oli päivän ensimmäisellä tunnilla, opettaja tervehti oppilaita kädestä pitäen ja toi-

votti heille hyvää huomenta, muulloin opettaja tervehti koko luokkaa yhteisesti. Nämä tervehtimisrutiinit olivat oppilaille tuttuja, joten oli luonnollista muuttaa ne englanninkielisiksi. Näin ollen tuttu rutiini säilyi oppilaiden päivissä, vain toteutuskieli vaihteli. Monet tutkijat kannattavat vieraan kielen opiskelua nimenomaan arkirutiinien avulla niiden tuttuuden ja aikaa säästävän luonteensa vuoksi (ks. esim. Bärlund 2012, Cameron 2001, Lammila-Räisänen 2002).

Luokanhallinnalliset keinot ovat myös opettajalle erittäin hyvä tapa sisällyttää englanninkieltä oppitunteihin. Oppilaat oppivat paljon fraaseja ja sanoja opettajan englanninkielisestä työrauhan ylläpidosta, ohjeiden annosta ja tietenkin oppilaiden kehumisesta, jotka Rasinen (2006, 54) näkee käytännöllisinä tapoina vieraan kielen opetuksessa. Omassa opetuskokeilussamme luokanhallinnalliset keinot näkyivät usein työrauhaa ylläpitävänä toimintana, jossa oppilaita kehoitettiin kuuntelemaan, istumaan paikallaan, lopettamaan keskustelu, jne. Aluksi lauseet olivat hyvin helppoja, mutta ne pidentyivät kokeilun loppua kohti edettäessä. Merisuo-Stormkin (2002, 31) muistuttaa, että aluksi fraasit voivat olla helppoja, mutta niitä voi muun kommunikoinnin ohella monipuolistaa pikkuhiljaa.

#### **8.4 Opettajan kokemukset kielisuihkuttelukokeilusta**

Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija, joka ei jää vain ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Omassa tutkimuksessamme se tarkoitti sitä, että toinen meistä toimi opettajana kielisuihkuttelussa. Näin ollen opettajana olleella tutkijalle muodostui opetuskokeilusta videoaineiston lisäksi myös omia kokemuksia, jotka ovat arvokkaita pohdittaessa kielisuihkuttelua nimenomaan luokanopettajan näkökulmasta. Tässä osiossa refleктоimme opettajana toimineen tutkijan kokemuksia opetuskokeilusta. Ensin kuvaamme opetuskokeilussa esiin tulleita yllättäviä seikkoja. Tämän jälkeen pohdimme opetuskokeilun palkitsevuutta ja pettymyksiä. Lopuksi keskitymme siihen, mitä opimme kokeilusta ja millaisia eväitä se antoi meille tulevaisuutta varten.

#### 8.4.1 Opetuskokeilun yllätyksellisyys

Opetuskokeilussa yllättävintä opettajan näkökulmasta oli oppilaiden loputtomalta tuntunut innostus. Oppilaat kyselivät usein englannin opetustuokioiden perään ja halusivat myös aina etukäteen tietää, mitä seuraavalla tuokiolla tehtäisiin. Yllättävää oli myös oppilaiden rohkeus käyttää uutta kieltä. Suurin osa oppilaista ei tuntunut arkailevan englannin puhumista, vaikka he eivät aina tienneetkään, miten jokin sana lausutaan. Värejä opeteltaessa oppilaiden korkea tietotaso yllätti. Opettajana olin rajannut mielessäni opeteltavien värien määrään neljään tai viiteen, mutta oppilaat tiesivät värejä jo paljon etukäteen ja toisaalta myös kyselivät kiinnostuneita värejä, joita eivät vielä englanniksi tieneet. Oppilaiden innostuksen myötä värejä opeteltiinkin lopulta enemmän kuin mitä olin aluksi suunnitellut.

Yllättävää oli myös opetuskokeilujen suunnittelun helppous. Tuokioiden suunnittelussa noudatimme tiettyä kaavaa. Aluksi huomioimme oppilaiden mahdollisen aikaisemman tietämyksen, sen jälkeen pohdimme, miten uusi asia (esimerkiksi värit) opetetaan ja lopuksi mietimme vielä, miten uutta asiaa harjoitellaan. Tätä peruskaavaa oli helppo muunnella oppitukion keston tai varsinaisen oppiaineen, jonka tunnilla kielisuihkuttelua tapahtui, mukaan. Jokaisen tuokion harjoitteluosuus koostui aina leikeistä, lauluista, peleistä tai draamasta, jotka ovat paitsi hyviä harjoittelumuotoja, myös hyviä keinoja havainnollistaa opeteltavia asioita (Merisuo-Storm 2002, 31; POPS 2014, 134). Havainnollistaminen, havaintomateriaalien käyttö ja leikillisyys korostuvat vieraskielisessä opetuksessa ja näin ollen myös kielisuihkuttelussa (Merisuo-Storm 2002, 30). Oli lisäksi yllättävää, että näinkin yksinkertaisella suunnittelupohjalla, kuin tämä meidän pohjamme oli, on mahdollista saada aikaan monipuolisia, keskenään erilaisia ja hyvin toimivia kielisuihkuttelutuokioita.

### 8.4.2 Opetuskokeilun palkitsevuus ja kohdatut pettymykset

Opetuskokeilun ehdottomasti palkitsevin anti oli nähdä oppilaiden suunnaton into englannin kielisuihkuttelua kohtaan. Kukaan ei missään vaiheessa ilmaissut olevansa kyllästynyt tai kyseenalaistanut kielisuihkuttelussa opeteltavia ja harjoiteltavia asioita, vaan oppilaat ottivat innokkaasti vastaan kaiken, mitä opettaja heille opetti. Lisäksi oli palkitsevaa huomata, kuinka oppilaat oppivat kieltä näinkin lyhyessä ajassa ja uskalsivat myös käyttää vähäistäkin kielitaitoaan rohkeasti ja ennakkoluulottomasti. Ennakkoluuloton ja innostunut asenne on todettu olevan tyypillistä nuorelle oppijalle (Ostroff 2014, Cameron 2001). Opetuskokeilu oli sen verran lyhyt, ettei sen aikana ehtinyt tulla pettymyksiä. Ainoa pettymys olikin juuri opetuskokeilun lyhyys. Opetuskokeilua olisi ollut mielenkiintoista jatkaa pidempäänkin.

### 8.4.3 Oma oppiminen opetuskokeilussa sekä eväät tulevaisuutta varten

Opetuskokeilusta opimme, kuinka oppilaat on helppo innostaa osallistumaan erilaisiin kieliaktiviteetteihin. Opettajan oma innostunut asenne vaikuttaa oppilaisiin positiivisesti ja kannustavasti siten, että hekin innostuvat ja uskaltavat kokeilemaan kielenkäyttöä rohkeasti. Opettajien tulisi ymmärtää, että heidän toimintansa, asenteensa ja kykynsä ovat tärkeä osa oppimisympäristöä. He toimivat vieraan kielen käytön roolimalleina oppilaille. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 144.)

Opimme myös, että kielisuihkuttelutuokioiden suunnittelu ei ole mahdolloman hankalaa. Suurimman huomion kielituokioiden suunnittelussa vie havaintomateriaalien sekä mahdollisimman konkreettisen ja hauskan opetuksuokion ideointi. Myös Nikula ja Marsh (1997, 53) kuvaavat alakoulujen opettajien kokemuksia, joiden mukaan vieraskielisessä opetuksessa leikillisuus ja miimikka lisääntyvät ja kuvien sekä muiden havaintomateriaalien käyttö tulee välttämättömäksi.

Lisäksi opimme, kuinka tehokkaita laulut ja riimit ovat kielisuihkuttelussa. Lähes jokaiseen opetustuokioon sisältyi jokin laulu, joka liittyi olennaisesti opetettavaan sisältöön. Opetustuokioiden aikana kokeilimme riimittelyä vain yhden kerran, mutta jälkeensä keskustellessamme totesimme, että riimittelyä olisi voinut käyttää kielisuihkuttelussa enemmänkin. Riimit ja lorut kuuluvat oleellisena osana lapsen kielen oppimiseen sekä Suomessa että Englannissa ja niitä voidaan myös käyttää vieraskielisen oppimisen tukena. Riimien avulla lapsen sanavarasto kasvaa ja sanoja opitaan huomaamatta. Lukutaito ei ole edellytys riimien oppimiselle ja näin ollen riimit ovat käyttökelpoista materiaalia juuri koulunsa aloittaneille vieraan kielen oppijoille. Riimien ja lorujen oppiminen perustuuakin matkimiseen ja toistoon. (Rahman 2002, 40–42.)

Opetuskokeilu antoi meille tulevaisuutta varten paljon käytännön tietoa kielisuihkuttelusta, sen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Saimme myös lisää itsevarmuutta ja tahtoa aloittaa kielisuihkuttelu tulevaisuudessa siihen totuttamattoman luokan kanssa, sillä kokemukset opetuskokeilusta olivat varsin rohkeita. Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta kuitenkin sopeutumista ja asiaan perehtymistä. Vieraskielinen opetus vaikuttaa opetuksessa käytettyihin menetelmiin ja esimerkiksi havaintomateriaalin tarpeellisuuteen. Opetus on konkreettisempaa ja siinä käytetään enemmän toistoa, esimerkkejä ja visuaalisia keinoja. (Nikula & Marsh 1996, 59.) Tulemme myös varmasti valmistamaan ja etsimään jo etukäteen erilaisia havaintomateriaaleja, sillä niiden tekeminen ja etsiminen on kaikkein aikaa vievintä. Kerran löydetty ja valmistetut materiaalit kuitenkin säilyvät pitkään ja niistä ainakin joitakin voidaan hyödyntää moneen kertaan yhä uudelleen.

## **9 POHDINTA**

### **9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Olemme toteuttaneet tutkimuksemme suunnitelmiamme mukaan. Olemme myös kuvanneet tutkimuksen vaiheet raportissamme tarkasti. Tutkijatriangu-

laatio lisää tutkimuksen luotettavuutta. Se tarkoittaa, että tutkimuksessa on kaksi tai useampi tutkija. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 140–142). Tutkijatriangulaatio lisäsi myös meidän tutkimuksemme luotettavuutta. Videomateriaali on aineistona luotettavaa, sillä siinä näkyviä tapahtumia tutkijat eivät voi jälkeensä muuttaa, vaan tapahtumat näkyvät videolla juuri niin kuin ne oikeasti tapahtuivat. Tutkija ei tällöin joudu turvautumaan pelkästään omaan muistiinsa tai havaintomuistiinpanoihin tapahtuneesta. Vaikka videokuvassimme jokaisen opetustuokion, emme pystyneet asettamaan videokameraa niin, että jokainen oppilas olisi näkynyt jokaisen tuokion aikana koko ajan videolla. Suunnittelimme kuitenkin aktiviteetit tapahtuvaksi alueella, jota kamera pystyi mahdollisimman hyvin kuvaamaan. Tutkimuksen aineisto ei ole tarpeeksi laaja, jotta siitä voitaisiin tehdä päteviä yleistyksiä. Tarkoituksenamme ei ollutkaan tehdä kattavia yleistyksiä, vaan kokeilla kielisuihkutteluopetusta käytännössä oikeassa opetustilanteessa.

Tutkimuksen on oltava paitsi luotettavaa myös eettistä. Ennen tutkimuksen toteuttamista pyysimme jokaisen oppilaan huoltajilta luvan tutkimuksen tekemiseen ja oppilaiden videokuvaamiseen. Videoinnin ideana ei ollut yksittäisten oppilaiden yksilöllinen tarkastelu tai esiin nostaminen, vaan yleisesti koko luokan oppilaiden toiminnan seuraaminen. Videokameraa ei näin ollen kohdistettu keneenkään yksittäiseen oppilaaseen. Videomateriaalin olemme nähneet ainoastaan me kaksi tutkijaa, ei kukaan ulkopuolinen. Opetustuokioiden kuvauksissa ei myöskään mainita oppilaita nimillä, joten heidän yksityisyytensä on suojattu. Toisin sanoen, oma tutkimuksemme oli eettistä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta.

## **9.2 Yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista**

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään kuinka kielisuihkuopetusta voidaan toteuttaa alkuopetuksen toisella luokalla, kuinka oppilaat opetukseen osallistuvat, millaista oppimista kielisuihkuopetuksessa tapahtuu ja millaisena kielisuihkuttelukokeilu näyttäytyi opettajan näkökulmasta. Odotuksemme tut-



kimuksen toteutuksesta olivat positiiviset, mutta samalla jännitimme kuinka oppilaat reagoivat kielisuihkuopetukseen ja että kieltäytyykö joku oppilas esimerkiksi kokonaan kommunikoimasta englanniksi. Ennakolta odotimme myös erilaisten leikkien ja toiminnallisten aktiviteettien olevan oppilaiden mieleen.

### 9.2.1 Miten oppilaat osallistuivat kielisuihkutteluun?

Tutkimuksemme tulosten valossa huomasimme, että oppilaat osallistuivat mielellään kaikkiin kielisuihkuopetuksen aktiviteetteihin. Oppilaat olivat innoissaan kielisuihkuttelusta ja he osallistuivat ennakkoluulottomasti leikkeihin ja peleihin vähäisestä kielitaidostaan huolimatta. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Nikula ja Marsh (1997). Oppilaiden todettiin olleen innostuneita opetuksesta, valmiita osallistumaan luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä käyttämään rohkeasti vähäistäkin kielitaitoaan. (Nikula & Marsh 1997, 83–84.) Vaikka oppilaat osallistuivat innoissaan suurimpaan osaan oppimistilanteista, luistelutuokion jälkeen jouduimme pohtimaan tarkemmin kysymystä oppimisen kannalta optimaalisesta oppimisympäristöstä. Jäällä toteutettu kielisuihkuttelutuokio nosti oppilaiden affektiivista suodatinta ja he olivat selkeästi enemmän varuillaan kuin omassa tutussa luokkahuoneessa eivätkä kaikki halunneet vuorollaan huutaa aiemmin osaamiaan värejä. Tämän jälkeen päädyimme ratkaisuun, että loput kielisuihkuttelutuokiot toteutetaan oppilaille tutussa luokkahuoneessa.

Erityisen paljon oppilaita tuntui innostavan ja motivoivan toiminnalliset sekä Elmo -pehmolelun kanssa toteutetut aktiviteetit, kuten olimme ennen tutkimusta ennakoineetkin. Tutkimuksemme noudatteleekin hyvin aiemmissa teoksissa esitettyjä nuoren oppijan piirteitä (ks. Cameron 2001, Ostroff 2012). Toiset oppilaat tarvitsivat hieman enemmän aikaa ja muiden oppilaiden esimerkiksi rohkaistukseen käyttämään vierasta kieltä. Kukaan ei yllätykseksemme kuitenkaan missään vaiheessa kieltäytynyt osallistumasta. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, ettei oppilailta kielletty äidinkielen käyttöä missään vaiheessa. Oppilaat saivat vastata opettajan kysymyksiin suomeksi ja oppilaiden lähes olemattomasta kielitaidosta johtuen opettaja selitti haastavimpien aktiviteettien

ohjeet myös suomeksi. Tutkimuksen toteuttanut opettaja oli myös jo tullut oppilaille tutuksi opetusharjoittelun aikana, joten oppilaat luottivat opettajaan ja uskalsivat osallistua erilaisiin aktiviteetteihin.

### 9.2.2 Tapahtuiko kielisuihkuttelun aikana oppimista ja miten se ilmeni?

Ennako-odotuksemme opetuskokeilun oppimistuloksista olivat varovaisen positiiviset. Olimme valinneet muutamia yksinkertaisia sisältöjä opetustuokioihimme ja sisällöt toistuivat useammassa tuokioissa. Tällä perusteella oletimme jonkilaista oppimista tapahtuvan vähintäänkin sanatasolla. Tutkimuksemme tuloksia tarkasteltaessa huomasimme jonkinasteista oppimista tapahtuneen opetuskokeilun aikana. Oppilaat oppivat sekä ymmärtämään yksinkertaista puhetta että myös hieman tuottamaan englantia, mikä on kielisuihkuttelun tarkoitus. Ymmärsimme oppilaiden oppineen, sillä he käyttivät sekä oppimiaan sanoja että fraaseja erilaisten aktiviteettien aikana tai muuten vain spontaanisti. Näin lyhyessä ajassa saadut havainnot oppilaiden oppimisesta ovat todella rohkaisevia. Tulosten valossa oppiminen näyttäytyi kokonaisuudessaan tasa-vertaisena, mutta toki yksilölliset vaihtelut ovat luonnollisia. Esimerkkinä yksilöllisestä vaihtelusta voimme todeta, että kaikki luokan oppilaat eivät todennäköisesti ymmärtäneet yhdysvaltalaisen vierailijan esittäytymistä eivätkä kaikki välttämättä enää muistaisi värejä tai oman nimen kertomista.

Ymmärrämme myös opetuskokeilujakson olleen kestoltaan niin lyhyen, ettei sen aikana ehtinyt kehkeytyä tilannetta, jossa oppilaiden oppiminen olisi ottanut taka-askelia tai hiljainen kausi olisi vaikuttanut oppilaiden kommunikointiin. On kuitenkin mahdollista ja tutkimuksin todettua, että mikäli kielisuihkuttelua olisi jatkettu kauemmin, olisivat uusien sisältöjen lisääntyessä aikaisemmin opitut asiat saattaneet unohtua sekä muuttua virheelliseksi tai joidenkin oppilaiden kohdalla olisi voinut ilmetä hiljaisen kauden jaksoja (ks. esim. Drury, 2007). Mikäli kuuden opetustuokion aikana oppimista esiintyy edes tämän verran tai vaikka puolet tästä, niin yhden lukuvuoden aikana saavutettavat tulokset olisivat äärimmäisen hienoja. Oppilaiden vieraan kielen kielisuyöteen vastaanoton sietokyky olisi todennäköisesti formaalin kielen opetuk-

sen alkaessa hyvin paljon korkeampi kuin ilman kielisuihkuttelua. Oppilaat ovat myös valmiimpia käyttämään vierasta kieltä kommunikointiin, koska ovat jo huomanneet, ettei virheiden tekeminen ole vaarallista.

Hyvinä jatkotutkimusaiheina tai -ehdotuksina mieleemme nousivatkin ajatukset samankaltaisesta, mutta pidemmällä aikavälillä tehtävästä tutkimuksesta tai kenties kielisuihkuopetuksen soveltamisesta jonkin toisen kielen, esimerkiksi ruotsin, opetuksessa. Ruotsin kielisuihkuttelu olisi myös ajankohtainen aihe, sillä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ruotsin kielen opiskelu alkaa alakoulussa.

### **9.2.3 Miten kielisuihkuopetusta voidaan toteuttaa toisella luokalla?**

Ennen tutkimuksen toteuttamista odotimme kielisuihkuopetuksen olevan haasteellista etenkin tarpeeksi havainnollisten ja konkreettisten opetustuokioiden suunnittelun ja toteutuksen näkökulmista. Tuloksia tarkastellessamme huomasimme sisällyttäneemme jokaiseen opetustuokioon paljon konkreettista havaintomateriaalia, joka on yksi kielisuihkuttelun lähtökohdista (ks. esim. POPS 2014, 134). Arkirutiinien määrä opetuskokeilussa oli mielestämme yllättävää. Odotimme pystyvämme integroimaan paljon arkirutiineja kielisuihkutteluun, mutta arkirutiinien määrä oli yllättävän alhainen. Tämän voidaan osittain katsoa johtuvan opetustuokioiden sijoittumisesta koulupäiviin. Yksikään opetustuokio ei esimerkiksi toteutunut juuri ennen ruokailua, jolloin olisimme voineet sisällyttää ruokailuun lähtemisen rutiinit tuokioon. Näin ollen myös opetustuokioiden sijoittuminen koulupäiviin oli asia, joka meidän tuli ottaa huomioon tuokioita suunnitellessamme. Mikäli opetusjakso olisi jatkunut vielä pidempään, olisimme aamuisen tervehdysrutiinin lisäksi voineet lisätä päivämäärän, päiväohjelman sekä esimerkiksi sään tarkastelun rutiineihimme.

Luokanhallinnalliset asiat (työrauha, kehumiset, metateksti aktiviteetista toiseen siirtymisessä) eivät olleet suunnitelmissamme selkeästi esillä. Odotimme niiden sisältyvän opetustuokioihimme automaattisesti. Näin videoiden ja tulosten mukaan kävikin. Varsinkin kielisuihkuttelutuokioissa, joissa opettaja puhui suurimmaksi osaksi englantia, myös työrauhan ylläpito ja siirtymät akti-

viteettien välillä tapahtuivat englanniksi. Tämä oli luonteva ratkaisu, sillä oppilaat olisivat saattaneet mennä hämilleen, mikäli nämä asiat olisi kerrottu suomeksi kaiken muun tapahtuessa englanniksi. Oppilaiden kehumisen huomaisimme olevan helpompaa englanniksi kuin suomeksi. Opettaja viljelikin runsaasti kehuja aivan pienistäkin onnistumisista ja tämä osaltaan loi positiivista ilmapiiriä luokkaan.

#### **9.2.4 Kielisuihkuttelu opettajan näkökulmasta**

Kielisuihkuopetuksen toteuttaneen opettajan näkökulmasta kielisuihkuttelu oli onnistunut ja hyvin palkitseva kokemus. Kokemus oli arvokas oppilaiden oppimisen ja innostuneisuuden lisäksi myös sen vuoksi, että se antoi käytännön tietoa kielisuihkuttelun toteuttamiseen liittyvistä seikoista. Kielisuihkuttelun havaintomateriaaleina toimineet kuvat ja lelut sekä aktiviteeteissa käytetyt leikit, pelit ja laulut olivat opettajan näkökulmasta todella toimivia. Opetus onkin hyvä suunnitella siten, että opeteltavaa asiaa harjoitellaan monella eri tavalla. Merisuo-Stormkin (2002, 31) korostaa opittujen asioiden vahvistamista kertamalla niitä monin eri tavoin.

Aloittelevan kielisuihkuopettajan näkökulmasta yksi tärkeimmistä huomioista oli, että kielisuihkuttelua voi toteuttaa hyvin eripituisina tuokioina, niiden säännöllisyyttä vaihdellen sekä hyvin monella eri tavalla. Nikulan ja Marshin (1996) kartoitus osoitti, että kielisuihkuttelua toteutetaan eri tavoin johtuen koulujen, opettajien ja oppilaiden erilaisista toiveista ja tavoitteista. Sama tutkimus osoitti lisäksi sen, että myös pienimuotoisesti toteutettuina kielisuihkuttelut olivat rohkaisseet oppilaita ja lisänneet heidän itseluottamustaan käyttää vierasta kieltä (Nikula & Marsh 1996, 71). Haluammekin tästä syystä rohkaista kaikkia luokanopettajia kokeilemaan kielisuihkuttelua oman ja oppilaiden taitotason mukaisesti. Koulut, joissa jo toteutetaan kielisuihkuttelua, ovat neuvoneet asiasta kiinnostuneita aloittamaan pienillä kokeiluilla ilman liian suuria tavoitteita. Myöhemmin tavoitteita voidaan muokata ja opetusta laajentaa tarpeen ja mielenkiinnon mukaan. (Nikula & Marsh, 1997, 32.) Kielisuihkuttelukokeilussa voi ainoastaan voittaa!

## LÄHTEET

- Aro, M. 2009. Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 20.3.2015.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf?sequence=1>
- Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- Bärlund, P. 2012. Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. Kieliverkoston verkkolehti. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Viitattu 23.4.2015.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/>
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Cammarata, L. & Tedick, D.J. 2012. Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96, ii. 251–269.
- Carr, W. & Wilkins, S. 2004. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Viitattu 10.4.2015.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)
- Coyle, D. 2006. *Content and language integrated learning. Motivating learners and teachers*. University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Drury, R. 2007. *Young Bilingual Learners at Home and School: Researching Multilingual Voices*. London: A Trentham Book Institute of Education Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Heikkinen, H.L.T & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena Kustannus.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. Kielten matkassa: Opi oppimaan vieraita kieliä. Helsinki: Oy Finn lectura Ab.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. & Palvianen, Å. 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3. 62-74.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Opetushallitus. Muistiot 2011:3. Viitattu 15.3.2015.  
[http://www.oph.fi/download/138072\\_Kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.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.
- Karvonen, R. J. 1993. Sheltered English at a Finnish School: A Study in Content-Based Language Instruction. Kasvatustieteen lisensiaattityö. University of Tampere. Department of Education.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (toim.) Action research in practice. Partnerships for Social Justice in Education. 21-36. London: Routledge.
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1995. The Natural approach. Language acquisition in the classroom. London: Phoenix Elt.
- Kukkohovi, P. 2011. Italian kieli, Oulun yliopisto ja monikielisyyspolitiikka. Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat. 2.nide, osa III. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 30.3.2015.  
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/69505/diss2011kukkohovi.pdf?sequence=1>

- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lammila-Räisänen, P. 2002. Opetustilanteissa ja luokkarutiineissa tarvittava englanti. Teoksessa Seikkula-Leino, J. (toim.) *Klikkaako CLIL?: katsaus vieraskieliseen opetukseen ja vinkkejä sen käytännön toteutukseen*. Turku: Turun yliopisto.
- Larsen-Freeman D. & Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- Laurén, C. 1992. Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Oy Arkimedia Ab.
- Lehti, L., Järvinen, H-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskoulussa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. 2006. *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2002. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Meriläinen, M. 2008. *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Merisuo-Storm, T. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turku : Turun yliopisto, Painosalama Oy.
- Muños, C. 2006. *The effects of age on foreign language learning: The BAF project*. Teoksessa Muños, C. (toim.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, 1-40. *Multilingual Matters*.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus 2005. *Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa*. Opetushallituksen määräys 25/011/2005. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 23.4.2015.  
<http://www.finlex.fi/data/normit/26301-opf250112005su.pdf>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys. Viitattu

15.3.2015.

[http://www.oph.fi/download/163775\\_maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf)

Ostroff, W.L. 2012. *Understanding how Young Children Learn: Bringing the Science of Child Development to the Classroom*. ASCD.

Peruskoululaki. Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991, 25§. Viitattu 30.3.2015.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 15.3.2015.

[www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Viitattu 15.3.2015.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Perustelumuistio 104/011/2014.

Viitattu 15.3.2015.

[http://www.oph.fi/download/164365\\_perustelumuistio\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/164365_perustelumuistio_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Pietilä, P. & Lintunen P. 2014. *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy.

Rahman, H. 2002. *Nursery Rhymes eli riimit, lorut*. Teoksessa Seikkula-Leino, J.

(toim.) *Klikkaako CLIL?: katsaus vieraskieliseen opetukseen ja vinkkejä sen käytännön toteutukseen*. Turku: Turun yliopisto.

Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen*. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Väitöskirja. University of Jyväskylä.

Sajavaara, K. 1999. *Toisen kielen oppiminen*. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-

Marsh, A. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Seikkula-Leino, J. 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku:

Turun yliopisto, Painosalama Oy.

Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä” Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 5.4.2015.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>



- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. Teoksessa Cook, G. & Seidlhofer, B. (toim.) *Principle and practice in applied linguistics*. 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa Lantolf, J.P. (toim.) *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tulevaisuuden perusopetus - valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Viitattu 15.3.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A-K. 2012. KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Raportit ja selvitykset 2012:1. Opetushallitus. Viitattu 23.4.2015. [http://www.oph.fi/download/138695\\_Kielitivoli\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf)
- Valtioneuvosto. Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 422/2012. 2012. Helsinki. Viitattu 15.3.2015. <http://www.edilex.fi/virallistieto/saaduskokoelma/20120422.pdf>
- Van Patten, B. & Williams, J. 2014. Early theories in SLA. Teoksessa Van Patten, B & Williams, J. (toim.) *Theories in second language acquisition, an introduction*. 17-39. Routledge.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass.
- Weber, R. 1990. Introduction. Teoksessa Weber, R. (toim.) *Basic content analysis*. Thousand Oaks. 10-16.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupapyyntö

Hyvät Keljonkankaan 2A:n huoltajat,

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa kasvatustiedettä ja valmistumme luokanopettajiksi. Opintoihimme kuuluvassa pro gradu -tutkimuksessa tutkimme, miten englannin opetuksen voisi aloittaa toisella luokalla integroimalla englantia tavalliseen luokkarkeeseen. Tutkimukseemme sisältyy muutamia opetuskokeiluja, joiden aikana integroidaan englantia opetukseen. Pyydämme suostumustanne videoida muutamia 2A:n opitunteja tammikuussa 2015, joiden aikana toteutetaan näitä opetuskokeiluja.

Tarkoituksena ei ole videoida yksittäisiä oppilaita, vaan videointia käytetään opetuskokeilujen tallentamiseen. Tutkijoina sitoudumme noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Tutkimuksemme tarkoituksena on rohkaista luokanopettajia kokeilemaan englannin käyttöä opetustilanteissa vähitellen ja lyhyinä hetkinä kerrallaan.

Olemme valmiita vastaamaan mahdollisiin kysymyksiinne tutkimukseemme liittyen.

Ystävällisin terveisin

Sanna Kovanen [sanna.r.kovanen@student.jyu.fi](mailto:sanna.r.kovanen@student.jyu.fi)

Marianne Kattelus [marianne.l.h.kattelus@student.jyu.fi](mailto:marianne.l.h.kattelus@student.jyu.fi)

19.12.2014

Tutkimuslupa (jää tutkijoille)

Palautathan tutkimuslupalomakkeen joka tapauksessa, myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen. Tutkimuslupa palautetaan omalle luokanopettajalle viimeistään 12.1.2015.

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

Annan luvan lapselleni osallistua videoitaviin opetuskokeiluihin

En anna lupaa lapselleni osallistua videoitaviin opetuskokeiluihin

Aika ja paikka \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

## Liite 2. Oppilaan palautelomake kielisuihkutuksesta

1. Piditkö englannin opetustuokioista?

---

2. Jos **pidit**, niin miksi?

---

---

---

3. Jos **et** pitänyt, niin miksi?

---

---

---

---