

Merja Meriläinen

Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa

Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 89

Merja Meriläinen

Monenlaiset oppijat englanninkielisessä
kielikylpyopetuksessa

Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharjun salissa
helmikuun 16. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa

Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 89

Merja Meriläinen

Monenlaiset oppijat englanninkielisessä
kielikylpyopetuksessa

Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Riikka Alanen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Minna-Riitta Luukka, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Päivi Karjalainen

URN:ISBN:978-951-39-7737-5

ISBN 978-951-39-7737-5 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-3107-0 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

ABSTRACT

Meriläinen, Merja

Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 197 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 89)

ISBN 978-951-39-3107-0

Diss.

Teaching content through a foreign language has a long tradition in the Finnish school history; it has been possible for over 20 years to complete compulsory education mainly in some other language than one's mother tongue. In the Finnish National Curriculum, teaching in a foreign language and immersion education were officially mentioned for the first time in 2004. In spite of that, the national curriculum doesn't give clear guidelines on how to organize the teaching in immersion education, therefore the school administration, the principals, and the immersion teachers carry a huge responsibility in enhancing immersion programmes.

This research is a qualitative classroom research. Research material was collected by observing third grade English immersion teaching during two theme-teaching periods. In addition to that, the research material contains interviews with immersion teachers, field notes written during the observing periods, written materials by the pupils, and unofficial discussions and e-mail discussions with immersion teachers. To support the teachers and the teaching in an immersion classroom, we need more research information that focuses on the needs of diverse children in immersion education. In this research the term *diverse child* refers to all the children in the research classroom, children who all had their individual ability to learn.

This research report will parse the main immersion principles to make them operate in a sensible, research based way in Finnish immersion schools. The planning and the organizing of the immersion teaching consist of the teaching and learning in the mother tongue as well as the teaching and learning in the immersion language. The main goal of in this research is to create a steady learning foundation in order to enable to get each child in immersion education to learn the basic contents and important concepts in the best way suitable for each child. At the same time it's important to notice that the immersion language should be given abilities to enable learning the contents through the immersion language.

Keywords: Immersion Education, the CUP Theory, the Thresholds Theory, BICS, CALP, the Four Quadrants, the Zone of Proximal Development, Learning Strategies

Author's address

Merja Meriläinen
Hakalehdontie 19
68320 Ruotsalo
merja.merilainen@chydenius.fi

Supervisor

Docent Riikka Alanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Docent Heini-Marja Järvinen
Department of Teacher Education
University of Turku
Professor Kaarina Mäkinen
Faculty of Education
University of Oulu

Opponents

Docent Heini-Marja Järvinen
Professor Kaarina Mäkinen

ESIPUHE

Vuosia on vierähtänyt siitä talvisesta sunnuntaiamusta, jolloin kahden toisilleen tuntemattoman nuoren äidin ajatukset kohtasivat, herättivät uusia ajatuksia ja sulautuivat lopulta yhteen synnyttäen lapsillemme, nyt jo isoiksi kasvanneille, opinpolun, jollaisesta emme itse opettajiksi opiskellessamme osanneet vielä haaveilla. Näihin vuosiin sisältyy lukuisia muistoja, jotka piirtyvät mieleeni suurina tunteina, rikkaina kokemuksina ja tärkeimpänä kaikista, lukuisina ystävinä, joita yhteisen päämäärään eteen työskenteleminen on tuonut elämäni läheltä ja kaukaa.

Englanninkielinen kielikylpyopetus on vakiintunut osaksi kokkolalaislasten ja kolmen kälviäläislapsen koulutietä; pienestä purosta on kasvanut suuri virta! Tämän virran hallitsemiseksi, sen elinvoiman turvaamiseksi ja reitin viitoittajaksi syntyi tutkimukseni pitkien kesäöiden, syksyn sateiden, pimeiden talvi-iltojen ja keväisen auringonpaisteen siivittäminä.

Oppaikseni tälle taipaleelle sain osajista parhaimmat, ammattilaisista suurimmat ja rohkaisijoista vahvimmat, mistä kaikesta haluan Teille, Riikka ja Aini-Kristiina, erityiskiitokseni antaa.

Tutkimusraporttini esitarkastajille, professori Kaarina Mäkiselle ja dosentti, KT Heini-Marja Järviselle lausun suuren kiitoksen asiantuntevista ja tärkeistä kommentteista, joiden avulla sain viimeistelyä työni valmiiksi.

Haluan lausua lämpimän kiitokseni Kokkolan kaupungin entiselle sivistysjohtajalle, Risto Aallolle, joka on alusta lähtien ollut valmis epäröimättä tukemaan kielikylpyopetuksen kehittämistyötä. Ilman tätä tukea moni raportti olisi jäänyt kirjoittamatta ja virta vierisi eteenpäin, kukaties omia reittejään. Kiitokseni lausun myös Hollihaan koulun rehtorille, Jarmo Hämäläiselle, jonka taitavassa luotsauksessa olemme saaneet mahdollisuuden kehittää työtämme edelleen.

Hollihaan koulun opettajat, loistavat työtoverit, suuret ammattilaiset ja ainutlaatuisen ohjelman synnyttäjät, myös lasteni taitavina opettajina kunnostautuneet, ansaitsette erityisen suuren kiitoksen, sillä ilman Teidän pyyteetöntä työtänne, en kohtaisi niitä ilon hetkiä, joita lasteni monipuolinen kielitaito ja erilaisten kulttuurien luonnollinen kohtaaminen minulle päivittäin tarjoavat.

To You Sharon, I will give my warmest thanks for your courage to let me come into your classroom and observe your work day after day. Without your understanding and support this research would have never come true.

Sinulle, Jaana, päivittäinen puhekumppanini, ystäväni ja yhteisten ajatusten jakaja, haluan antaa lämpöisen kiitokseni niistä lukemattomista hyvistä hetkistä, joita yhteisellä ristiretkellämme olemme kohdanneet. Vuosienkin jälkeen tavoitan tavatessamme sen tunnelman, minkä talviaamuinen soittoni kauan sitten kotiimme loi. Siitä hetkestä sai puro alkunsa.

Kiitokseni esitän myös Keski-Pohjanmaan kulttuurirahastolle, Keskipohjanmaan kirjapainolle sekä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kannatusyhdistykselle, jotka ovat tehneet tutkimustyöni taloudellisesti mahdolliseksi.

Rakkaat vanhempani, olette antaneet elämäni juuret ja siivet, joiden varassa on ollut turvallista kohdata maailma. Lämmin kiitos siitä Teille. Ilman apuani ja läsnäoloani tämän työn kuluessa moni sana olisi jäänyt kirjoittamatta, paita pesemättä ja ruoka laittamatta, myös tästä haluan kiitokseni antaa.

Suurimman kiitokseni, rakkaudella siivitetyn, lausun Sinulle, Vesa ja Teille suloiset lapsemme Ville, Henriikka ja Matias, jotka olette eläneet vuodenaikojen vaihtelut rinnallani, tukien, rakastaen ja välillä vaimon ja äidin toimia kummeksuen.

Virta vierii tasaisesti eteenpäin ja lapset ovat jo hyvän matkaa opintietään taivaltaneet. Onnellisena havahdun ja huomaan, miten Goethen sanat piirtävät talviyön hiljaisuudessa levollisen hymyn huulilleni.

The person who knows only one language does not truly know that language.

Rytikarilla vuoden 2008 ensimmäisenä päivänä
Merja Meriläinen

KUVIOT

KUVIO 1	Oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä ja sen jälkeen. (Tharp & Gallimore 1988, 35).....	31
KUVIO 2	Vygotskin lähikehityksen vyöhyke (ZPD) kuvaa aluetta, joka jää olemassa olevien tietojen ja taitojen sekä potentiaalisen oppimisalueen väliin. (Bodrova & Leong 1998, 2).....	32
KUVIO 3	Lähikehityksen vyöhyke muuttuu ajan kuluessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Bodrova & Leong 1998, 3)..	32
KUVIO 4	Tutkimuksen eteneminen.....	69
KUVIO 5	Kielenoppimisen spiraalimalli. (Meriläinen 2002, 51).....	93
KUVIO 6	Cummins'n nelikenttämalli. (Baker 2001, 176).....	102
KUVIO 7	Ensimmäinen opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.	104
KUVIO 8	Toinen opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.....	105
KUVIO 9	Kahdestoista ja kolmastoista opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.	106
KUVIO 10	Kielikylpykielellä toteutettu maantiedon teemaopetusjakso nelikenttämalliin sijoitettuna.	107
KUVIO 11	CUP-malli (Baker 2001, 165).....	114
KUVIO 12	Kynnysteoria auttaa hahmottamaan kaksikielisyyden vaikutuksia kognitiiviselle kehitykselle. (Meriläinen 2002, 44)..	120
KUVIO 13	Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelussa huomioitavia peruseriaatteita.	154
KUVIO 14	Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelun ensimmäisessä vaiheessa huomioitavia asioita.....	155
KUVIO 15	Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutuksessa suunnittelun toisessa vaiheessa huomioitavia asioita.....	163
KUVIO 16	Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutuksessa suunnittelun tasolla III huomioitavia asioita.....	171

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Käsillä olevan tutkimuksen työvälineinä toimineet aikaisemmat kotimaiset ja ulkomaalaiset tutkimukset.	58
TAULUKKO 2	Tutkimusaineiston analysoinnin työvälineenä käytetty teemakehikko.	71
TAULUKKO 3	Metakognitiiviset ja tehtäväperustaiset strategiat (Chamot, Anstrom, Bartoschesky, Belanger, Delett, Karwan, Meloni & Keatley 2000, 3).	78
TAULUKKO 4	Maantiedon teemaopetusjaksoon liittynyttä keskeistä sanastoa (content obligatory).....	94
TAULUKKO 5	Teemajakson keskeisen sanaston esiintyminen lasten tietoteksteissä.	96

TAULUKKO 6	Kielten vuorottelu toteutuneen teemajakson aikana.....	115
TAULUKKO 7	Kielitaidoltaan heikkojen oppilaiden oppimista tukeva kielten vuorottelumalli.	116
TAULUKKO 8	Pääsiäisen symboliikkaa, kuvia ja sanoja kahden lahjakkaan (LaO) ja kahden heikon oppilaan (HeO) tuottamana.	133
TAULUKKO 9	Pääsiäissanon ja symboleiden/ kuvien yhdistelytehtävä kahden lahjakkaan ja kahden heikon oppilaan työstämänä.	134
TAULUKKO 10	Tarinan A (LaO) kehittyminen työskenneltäessä oppilaiden oppimisen lähivyöhykkeen alueella.	139
TAULUKKO 11	Tarinan kirjoittamista auttamaan kootut tukisanat.	142
TAULUKKO 12	Tarinan B (HeO) kehittyminen työskenneltäessä oppilaiden oppimisen lähivyöhykkeen alueella.	143
TAULUKKO 13	Kielikylpyopetukseen käytettävä tuntimäärä Hollihaan koulussa 1.-6.-luokilla prosentuaalisesti kaikesta opetuksesta.	159
TAULUKKO 14	Kielikylpyopetuksen arvioinnissa huomioon otettavia näkökohtia. (Meriläinen 2004).	161
TAULUKKO 15	Kielikylpyopetuksen opetussuunnitelman tasolla (TASO I) tapahtuvan suunnittelun keskeisiä rakennusaineita.	162
TAULUKKO 16	Kolmannen luokka-asteen Suomi-teemaan liittyvät oppisisällöt.	164
TAULUKKO 17	Kielten vuorottelu Suomi-teemajakson kuluessa.....	165
TAULUKKO 18	Suomi-teemaan liittyvää keskeistä ja mahdollista kieliainesta.	167
TAULUKKO 19	Kielikylpyopetuksen teemajakson suunnittelun keskeisiä rakennusaineita.....	170
TAULUKKO 20	Suomi-teemaan liittyvän yksittäisen tunnin suunnittelussa huomioitavia asioita.	174
TAULUKKO 21	Hyvän osaamisen kuvaus perusopetuksen päättövaiheessa A-kielelle englanti.....	182

SISÄLLYS

ABSTRACT

KUVIOT

TAULUKOT

1	TUTKIMUSMATKAN ALKUTAIPALEELLA	13
1.1	Tutkimuksen taustaa ja tavoite.....	13
1.2	Tutkimuksen eteneminen	18
2	VIERASKIELISEN OPETUKSEN VIITEKEHYS	21
2.1	Vieraan kielen oppiminen ja opetus	21
2.2	Vieraskielisen opetuksen terminologiaa	22
2.2.1	CLIL- ja kielikylpyopetus	24
2.2.1.1	Kielikylpyopetusta kokkolalaisittain	26
2.3	Krashenin toisen kielen omaksumisteoria	27
2.4	Output osana vieraan kielen omaksumisprosessia	29
2.5	Oppimisen lähivyöhyketeoria	30
2.6	Erillinen ja yhteinen kielitaidon perusta	33
2.7	Kynnysteoria	34
2.8	L1- ja L2-kielten välinen riippuvuussuhde	34
2.9	Sosiaalinen kielitaito ja kognitiivinen kompetenssi.....	35
3	KATSAUS CLIL- JA KIELIKYLPYOPETUKSEN TUTKIMUKSEEN.....	38
3.1	Vieraalla kielellä opettamisen tutkimuksen keskeisiä löydöksiä	38
3.2	Tutkimuksia opetusjärjestelyjen suunnittelun tueksi	41
3.2.1	Aini Kristiina Jäppisen tutkimus	41
3.2.2	Tarja Nikulan tutkimus	43
3.2.3	Jaana Seikkula-Leinon tutkimus	45
3.2.4	Marina Bergströmin tutkimus.....	47
3.2.5	Margareta Södergårdin tutkimus	49
3.2.6	Swainin ja Carrollin tutkimus	50
3.2.7	Walkerin ja Tedickin tutkimus	51
3.2.8	Courcyn, Warrenin ja Burstonin tutkimus	54
3.2.9	Tuija Rasisen tutkimus	56
4	TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	60
4.1	Tutkimusjärjestelyt	64
4.2	Tutkimusaineiston analyysimenetelmät	69
5	TUTKIMUSMATKALLA ENGLANINKIELISESSÄ TEEMAJAKSOSSA ..	73
5.1	Viitekehystenä opetussuunnitelma	73
5.1.1	Ympäristö- ja luonnontieto kielikylpyopetussuunnitelman näkökulmasta	75

5.1.2	Äidinkieli ja kirjallisuus kielikylpyopetussuunnitelman näkökulmasta	76
5.1.3	Opiskelustrategiat oppimisen työvälineinä	76
5.2	Taustatietoja opettajilta	79
5.3	“Each lesson may be different and may focus on different kinds of learning”	81
5.3.1	“Everybody put your finger on Finland”	82
5.3.2	“Not poor and not rich but in the middle”	88
5.3.3	“Tell me, show me, point at me”	97
5.4	“What reason might there be Scotland being very vet”	100
6	TUTKIMUSMATKALLA TEEMAJAKSON SUOMENKIELISELLÄ OPPITUNNILLA	110
6.1	“Punaruskeat ovat vuoria, maita ja mantereita”	110
7	“I THINK THEY DEFINITELY THINK MORE ABOUT WHAT THEY ARE LEARNING”	119
8	“NOBODY ELSE IS EXPECTING THAT THE KIDS WOULD BE THE SAME”	127
9	“MUTU” -VASTAUKSISTA TIEToon JA TIEDOSTA YMMÄRRYKSEEN	146
10	RAKENNUSAINeITA KIELIKYLPYOPETUKSEN OPETUSJÄRJESTELYJEN TUEKSI.....	153
	MATKA JATKUU	176
	LÄHTEET	185
	LIITTEET	195

PROLOGI

Forest

I can see

A spider, a mushroom, and a tree

In the forest.

I can hear

People, birds, grass, a branch falling

In the forest.

I can smell

Kebab, grass, trees, air

In the forest

I can feel

The wind, grass, rough leaves, smooth rocks

In the forest.

I can taste

Rocks, bugs, air, trees

1 TUTKIMUSMATKAN ALKUTAIPALEELLA

1.1 Tutkimuksen taustaa ja tavoite

Suomessa on jo kahdenkymmenen vuoden ajan järjestetty yhä enemmän opetusta muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Lisävauhtia tälle kehitykselle antoi opetusalan lainsäädäntöön vuonna 1991 ilmaantunut momentti, jonka mukaan opetuskielenä voidaan käyttää muutakin kuin koulun opetuskieltä, milloin se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista. Peruskouluun voi lisäksi kuulua yksi tai useampi opetusryhmä, jossa opetusta annetaan muulla kuin peruskoulun opetuskielellä. Viimeksi mainittuun opetukseen osallistuminen on lapselle vapaaehtoista. (Peruskoululaki 261/1991.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan eri oppiaineiden opetuksessa voidaan käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Tällaisesta opetuksesta käytetään nimitystä vieraskielinen opetus, joka voi viitata hyvin monin eri tavoin toteutettuihin opetusmalleihin. Yhteistä näille malleille on, että opetuksen välineenä käytetään kahta kieltä ja oppisisältöjä opetetaan myös vieraalla kielellä.

Vieraan kielen käytön määrä vaihtelee sen mukaan, onko tavoitteena täydellinen kaksikielisyys vai äidinkielen taitoa vähäisempi vieraan kielen taito. Keskeisenä tavoitteena vieraskielisessä opetuksessa on se, että oppilaat voivat saada vankemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. (Merisuo-Storm 2002).

Tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) muodostavat ne puitteet, jossa opetus ja tutkimus toteutettiin. Sen mukaan koulun opetuskielellä ja vieraalla kielellä annettu opetus yhdessä muodostavat toisiaan täydentävän ja tukevan kokonaisuuden. Tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineissa ovat opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan samat kuin suomenkielisessä tai ruotsinkielisessä opetuksessa. Riippumatta siitä, miten laajaa vieraskielinen opetus on, oppilaan tulee saavuttaa koulun opetuskielessä

ja vieraassa kielessä sellainen kielitaito, että eri oppiaineiden tavoitteet voidaan saavuttaa. Edellisten lisäksi opetussuunnitelmassa tulee määritellä, mitä oppiaineita ja kuinka paljon opetetaan koulun opetuskielellä ja vieraalla kielellä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on vieraskielisen opetuksen muodoista kielikylpy (immersion), joka sai alkunsa Kanadassa Montrealin esikaupungissa St. Lambertissa. Vuonna 1965 alkaneen ranskalaisen kielikylpymenetelmän tavoitteena oli Snown (1990) mukaan:

- ranskankielisen puhe-, luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen
- opetussuunnitelman oppisisältöjen ja tavoitteiden saavuttaminen
- äidinkielen tavoitteiden saavuttaminen
- Kanadan ranskankielisen väestön kulttuurin ja tapojen arvostuksen lisääminen

Kielikylpyopetus levisi Kanadassa nopeasti, ja 1960-luvun jälkeen malli on levinnyt myös Yhdysvaltoihin ja moniin Euroopan maihin. Suomen kieli, kulttuuri ja koulukäytänteet ovat kuitenkin Suomelle omaleimaisia ja sen vuoksi täällä toteutettavan vieraskielisen opetuksen tulee rakentua Suomen oloihin soveltuvaan viitekehukseen.

Syksyllä 1994 Kokkolassa Hollihaan koulussa (perusopetuksen luokat 1-6) aloitettiin kielikylpyopetus englannin kielellä. Englanninkielisen opetuksen jatkuminen päiväkodista kouluun oli tulosta keskustelusta, joka oli aloitettu keväällä 1992 englantilaisen lastentarhan vuosikokouksessa. Jo kaksi vuotta aikaisemmin oli ensimmäinen ruotsinkielinen kielikylpyryhmä aloittanut opiskelun Hollihaassa, ja siitä saadut myönteiset kokemukset olivat osaltaan edesauttanut myös englanninkielisen opetuksen käynnistymistä Kokkolassa.

Vuosien saatossa suomalaista kielikylpytutkimusta ja vieraskielisen opetuksen tutkimusta on suunnattu voimakkaasti kielikylpyohjelman avulla saatuihin tuloksiin, oppilaiden saavutuksiin ja suorituksiin. (Elomaa 2000, Laitinen 2001, Merisuo-Storm 2002, Seikkula-Leino 2002). Myös Hollihaan koulussa on seurattu kielikylpyoppilaiden oppimistuloksia säännöllisesti, ja tietoa kielikylpykielen, matematiikan ja äidinkielen taidoista on kertynyt usean vuoden ajalta. (Ks. Laitinen 2001, Meriläinen 2002.) Bergström (2002) muistuttaa kuitenkin, että kielikylpyopetuksen kehittämistyössä tarvitaan myös sellaista tutkimusta, jonka avulla opetusta voidaan tietoisesti kehittää tarkoituksenmukaisella tavalla edelleen. Hän nimeää yhdeksi tärkeäksi tutkimusalueeksi monenlaisten oppijoiden menestymisen kielikylpyopetuksessa. Vaikka kielikylpyopetuksen yleisesti katsotaankin sopivan kaikille, tarvitaan käytännön työn tueksi tutkimusta, jonka avulla huomio kiinnitetään monenlaisten oppijoiden tarpeisiin vieraskielisessä opetustapahtumassa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kiinnittää huomio kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnitteluun juuri monenlaisten oppijoiden huomioiden näkökulmasta. Monenlainen oppija - termiä on käytetty tässä yhteydessä yleisnimityksenä kuvaamaan oppimisedellytyksiltään luokan eritasoisia oppilaita. Opetustapahtumassa mukana olevien elementtien huomioiminen kielikylpyopetuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheessa auttaa opettajia toteuttamaan opetuksen pedagogisesti mielekkäällä tavalla siten, että kaikilla oppilailta on yhtäläiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa omien oppimisedelly-

tysten mukaisesti. Aivan kuten Prashing (1996, 2000) korostaa, ei ole olemassa kaikille ihmisille oppimisen kannalta optimaalista menetelmää, ympäristöä ja aikaa, vaan ihmisten erilaisuus oppimisen suhteen on olemassa oleva ilmiö, jonka tunnistaminen auttaa kehittämään opiskeluympäristöjä ja opetussuunnitelmia paremmin yksilöitä palveleviksi.

Tutkimuksessa seurattiin yhden lukuvuoden ajan kolmasluokkalaisia englanninkielisen kielikylpyluokan oppilaita ja heidän menestymistään opinnoissa sekä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta tässä luokassa erilaisissa opiskelutilanteissa. Tutkimusjaksojen aikana luokassa opiskeltiin sekä ympäristö- ja luonnontieteen oppisisältöjä että äidinkielen oppisisältöjä, joita luokassa opettivat sekä kielikylpyopettaja että suomenkielinen opettaja. Osa opetuksesta toteutettiin englannin kielellä ja osa suomen kielellä. Luokkahuoneessa tehtyjä havaintoja täydennettiin videoituja vuorovaikutustilanteita tarkastelemalla, opettajien haastatteluilla, lasten lyhytmuotoisia tietotekstejä tarkastelemalla sekä opettajien ja tutkijan välisillä epävirallisilla keskusteluilla ja sähköpostikeskusteluilla. Tutkimuksessa tehtyjä havaintoja kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutumisesta monenlaisten oppijoiden näkökulmasta tarkasteltiin Cumminsien luomien kaksikieliseen opetukseen liittyvien teorioiden ja mallien sekä Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeorian valossa.

Uusi koululaki ja sen myötä voimaan astunut opetuksen tuntijako luovat selkeät raamit myös vieraalla kielellä tapahtuvalle opetukselle. Tämä asettaa vieraskielisen opetuksen toteuttamisesta vastaavat toimijat vaativien haasteiden eteen. Uuden opetussuunnitelman tullessa voimaan lukuisissa Suomen kielikylpyopetusta tarjoavissa kouluissa aloitetaan jälleen koulukohtainen opetussuunnitelmatyö, sillä opetussuunnitelman valmistelutyössä todettiin käytössä olevien vieraalla kielellä tapahtuvien opetustoteutusten olevan niin kirjavia, ettei katsottu mahdolliseksi laatia yhtenäisiä ohjeita eri toteutuksille.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) vieraskielinen ja kielikylpyopetus on huomioitu omana lukuna, mutta tarkkoja ohjeistuksia opetusjärjestelyille ei opetussuunnitelmassa ole esitetty. (Ks. myös Buss 2004). Opetussuunnitelman virallinen käyttöönotto tapahtui Suomessa 1.8.2006, joten käsillä oleva tutkimus on ajankohtainen ja tarjoaa kielikylpyopetusta järjestäville kunnille ja kouluille arvokkaan lisän kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön tueksi.

Yli kymmenen vuoden työskentely kielikylpyoppilaiden suomenkielisenä opettajana ja suomenkielisten opetusjärjestelyjen suunnittelijana ja kehittäjänä sekä aikaisempi tutkimukseni kielikylpyoppilaiden suomenkielisten käsitteiden omaksumisesta (Meriläinen 2002) ovat vahvistaneet käsitystäni siitä, kuinka tärkeää on rakentaa opetusjärjestelyt vankalle teoreettiselle pohjalle. Kielikylpyopetuksesta puhuttaessa ja sitä edelleen kehitettäessä on tärkeää tietää ja tuntea erilaisia vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen liittyviä teorioita, malleja ja käsityksiä, jotka luovat perustan pedagogisesti mielekkäille opetusjärjestelyille monenlaisten oppijoiden tarpeeseen.

Monenlaisille oppijoille tarkoitetun vieraskielisen opetuksen suunnittelussa pidän tärkeänä Bakerin (2001) käsitystä, jonka mukaan vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen suunnittelun lähtökohtana tulee olla opiskelijoiden kielelliset valmiudet ja opetettavan asian peruskäsitteet, jotka luovat perustan koko

opetukselle. Opetettavaa käsitteistöä määriteltäessä on otettava huomioon oppilaan kehitystaso ja tässä tapauksessa myös kielikylpykielen taso. Toisena merkittävänä lähtökohtana vieraskielisen opetustapahtuman suunnittelussa pidän Cumminsin (2001) käsitystä akateemisen kielitaidon kehittymisestä, jota myös Baker (2001) pitää varteenotettavana mallina opetusta suunniteltaessa.

Sekä Bakerin että Cumminsin tutkimukset tarjoavat käytännönläheisiä ja konkreettisia työvälineitä monenlaisille oppijoille suunnitellun vieraalla kielellä toteutettavan opetuksen avuksi ja juuri tästä näkökulmasta tarkasteltuna ne sopivat hyvin tutkimuksen keskeisiksi lähdeteoksiksi.

Bakerin ja Cumminsin ajatusten rinnalla tärkeäksi nousevat myös oppilaiden henkilökohtaiset oppimisprosessit, sillä niin kuin Jäppinen (2002) toteaa, silloin kun vieras kieli on opetuksen ja oppimisen välineenä on erityisen tärkeää, että yksilöiden väliset erot ja henkilökohtaiset oppimisprosessit otetaan opetustapahtumassa huomioon.

Viimeaikaiset suomalaiset tutkimukset (Bergström 2002, Seikkula-Leino 2002) osoittavat, että sekä kielikylpyopetus että vieraskielinen opetus ovat perusteltuja opetusmuotoja, joissa myös älyllisesti erilaisilla ja kirjoitusvaikeuksista kärsivillä oppilailla on mahdollisuus menestyä. Seikkula-Leino (2002) korostaa kuitenkin, että sisältöjen ja kielen integrointi on tehtävä harkiten ja ammattitaidolla. Myös Warnod (1998) on tarkastellut kielikylpyopetuksen järjestelyjä opetussuunnitelman tasolta aina yksittäisten tuntien toteutukseen. Keskeisenä ajatuksena hänenkin tutkimuksessaan nousee käsitys opetussuunnitelman rakentamisesta sellaiseksi, että se sopii monenlaisille oppijoille.

Tässä viitekehityksessä kerättyjen havaintojen ja kokemusten avulla pyrin löytämään kielikylpyopetuksen järjestelyissä huomioon otettavia peruseriaatteita, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa luovat hyvän perustan oppisisältöjen ja käsitteiden oppimiselle kunkin oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti, tarjoten samalla kielikylpykielen kehittymiselle kasvualustan, joka mahdollistaa koulussa opettavien oppisisältöjen omaksumisen myös kielikylpykielellä.

Eri ratkaisumallien tutkiminen ja vaihtoehtojen kartoittaminen on mielestäni tärkeää silloin, kun kielikylpyopetusta kehitetään edelleen ja pyritään löytämään sellaisia peruseriaatteita, jotka sopivat suomalaiseen koulukulttuuriin ja tukevat lasten oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Vuosien työskentely kielikylpyopetuksessa sekä lukuisat keskustelut kollegoiden ja vanhempien kanssa ovat ohjanneet lukemaan ja hakemaan tietoa kielikylpytutkimuksesta ja käytännön opetustyöstä eri puolilla maailmaa. Omien lasten koulunkäynnin myötä ajatus oppimisesta ja opiskelusta englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa on saanut myös vanhempi-perspektiivin, jonka myötä ajatukset ovat yhä useammin kääntyneet pohtimaan opetusjärjestelyjen ja opettajan laaja-alaista kielikylpyopetuksen ja vieraskieliseen opetukseen liittyvän teorian tuntemuksen mahdollisuuksia tukea monenlaisia oppijoita kielikylpyopetuksessa.

Kirjallisuuteen tutustuminen on avannut uusia näkökulmia oppimiseen yleensäkin, mutta kielikylpyopetuksen ollessa kyseessä itselleni monenlaisten oppijoiden huomioimisessa merkittäviksi ovat nousseet Cumminsin käsitykset kaksikielisestä oppimistapahtumasta sekä Vygotskin oppimisen lähivyöhyke-

teoria, joihin molempiin palaan myöhemmin tässä tutkimuksessa. Sekä Cumminsin että Vygotskin käsitykset oppimisesta ovat lähellä omaa oppimiskäsitystäni, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella ja dialogilla on keskeinen rooli oppimisessa.

Valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen myötä Hollihaan koulussa käynnistyi kielikylpyopetuksen opetussuunnitelman työstäminen syksyllä 2003 ja tämän työskentelyn yhteydessä pohdittiin useaan otteeseen oppisisältöjen ja opetuksen rakenteen muovaamista sellaiseksi, että Opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellyt tavoitteet sekä kielen että sisältöjen osalta voidaan saavuttaa.

Jäppisen (2002, 22–23) mukaan vieraskielisessä oppimisprosessissa suurin osa tapahtumasta on kytköksissä kieleen ja näin ollen oppimisprosessin onnistuminen on pitkälti kiinni siitä, miten oppijat ymmärtävät, pystyvät käyttämään ja jopa soveltamaan vieraaseen kieleen liittyviä merkityksiä, merkityskeemoja ja skeemojen muodostamia merkitysverkkoja. Hän jatkaa edelleen samasta teemasta ja toteaa, että oppijat tarvitsevat usein runsaasti lisäapua erilaisten ulkonaisten vihjeiden kuten eleiden, ilmeiden, konkretisointien ja lisäselitysten, toisten oppijoiden antamien käännosten ja lisämateriaalin kautta.

Kielikylpyohjelman kokonaisvaltaisessa suunnittelussa onkin pohdittava moniulotteisesti aina opetussuunnitelman tasolta yksittäisten tuntien toteuttamiseen saakka, miten tiedossa olevat onnistuneen kielikylpyopetuksen elementit otetaan huomioon opetusjärjestelyjen suunnittelun eri vaiheissa. Tutkimustehtävä on jäsentynyt aineistoa analysoitaessa seuraavaksi pääongelmaksi:

Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseriaatteen, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti?

Monenlaisilla oppijoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa luokassa opiskelevia oppimisedellytyksiltään erilaisia oppilaita. Oppimisedellytyksiltään erilaiset oppijat on tässä tutkimuksessa määritelty yleisen koulumenestyksen ja kielikylpykielen sekä äidinkielen opinnoissa menestymisen avulla. Koulumenestys voidaan Soinin (1982) mukaan määritellä karkeasti oppilaan perittyjen ”kykyjen”, ympäristövaikutuksen ja kouluopetuksen yhteistulokseksi. Oppimisedellytyksiltään erilaiset oppilaat on käsillä olevassa tutkimuksessa luokiteltu kolmeen kategoriaan; heikot, keskitasoiset ja lahjakkaat oppilaat. Menestyminen opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti tarkoittaa tässä tutkimuksessa siis sitä, että yhtäläillä heikolla, keskitason kuin lahjakkaallakin oppilaalla on mahdollisuus osallistua opetukseen, joka huomio kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa.

Tutkimuksen pääongelmaa on tarkennettu tutkimuksessa myös alaongelmissa, jotka pohjautuvat toistuvasti keskusteluissa sekä opettajakollegojen että vanhempien kanssa esiin nouseviin kysymyksiin. Näihin kysymyksiin olemme tarjonneet vastauksia usein ”mutu”-tuntumalla, kokemuksen synnyttämällä ymmärryksellä sekä muilla käsityksillä, koska meillä ei ole ollut käytettävissä varsinaista tutkimustietoa. Kielikylpyopetuksen jatkuvasti lisääntyessä ja ope-

tuksen vakiintuessa osaksi perusopetusta on kuitenkin tärkeää löytää vastauksia, jotka perustuvat tutkittuun tietoon ja joiden avulla ohjelmien kehittäminen edelleen on mahdollista. Tutkimuksen alaongelmat ovat seuraavat:

1. Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta?
2. Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä?
3. Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?

1.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa, joka käsittää luvut 1-3, määritellään vieraskieliseen opetukseen liittyviä käsitteitä vieraskielisen opetuksen teorioiden valossa. Siinä lukijalle avataan se teoreettinen viitekehys, johon tutkimus rakentuu. Tässä osassa määritellään myös tutkimuksen kannalta keskeisiä vieraskielisen opetuksen erilaisten toteuttamismuotojen käsitteitä sekä niitä konteksteja, joissa nämä käsitteet esiintyvät. Ensimmäinen luku johdattelee lukijan tutkimuksen viitekehukseen, jossa lukijalle avautuu tutkimuksen tavoite ja tarkoitus.

Toisessa luvussa avataan lukijalle se vieraskielisen opetuksen konteksti, mihin tämä tutkimus sijoittuu. Tässä luvussa tarkastellaan myös kahta vieraan kielen omaksumiseen liittyvää teoriaa, joilla molemmilla on merkitystä kielenopetuksen ja -oppimisen kehittämisessä samoin kuin Oppimisen lähikehityksen vyyhyteoriaa, joka auttaa lukijaa ymmärtämään opetuksen yksilöllistämisen merkityksen vieraskielisessä oppimistilanteessa.

Vieraan kielen omaksumiseen liittyvien teorioiden ohella tarkastellaan myös kahdella kielellä tapahtuvaan aineenopetukseen liittyviä teorioita, malleja ja käsityksiä, joista tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti Cumminsin käsitteisiin asiasta.

Luku kolme keskittyy esittelemään viimeaikaisia kotimaisia ja ulkomalaisia tutkimuksia, joita vieraskielisen opetuksen saralta on tehty lukuisia sekä meillä että muualla. Kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen didaktista tutkimusta on Suomessa tehty vähän, joten tähän tutkimukseen valitut kotimaiset tutkimukset valottavat tutkimuksen aihealuetta kukin hieman eri näkökulmista.

Tutkimukseni toisessa osassa, johon sisältyvät luvut 4-8, siirrytään yhdessä lukijan kanssa matkalle englanninkielisen kielikylpyopetuksen luokkahuoneeseen. Tällä matkalla seurataan kahden opettajan työskentelyä opetustapahtumissa, heidän sekä kollegoiden ajatuksia kielikylpyopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta ja tässä työssä huomioitavista asioista sekä oppilaiden työskentelyä oppitunneilla. Tässä osassa pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mitä luokkahuoneessa tapahtuu ja miten opettajien haastatte luissa esiin tullut ajattelu näkyy luokkahuonetoiminnoissa. Tutkimuksen ensimmäinen osa, teoreettinen katsaus kaksikielisen opetuksen kontekstiin, vah-

vistuu tutkimuksen toisessa osassa, jossa pyritään käymään aktiivista vuoropuhelua teorian ja luokkahuonetoimintojen ja tehtyjen havaintojen sekä opettajilta kerätyn haastatteluaineiston välillä. Koska tutkijan toiveena on tutkimuksen käytännön hyödyntäminen suomalaisessa vieraskielisessä opetuksessa, on teorian syventämistä jatkettu vielä tutkimuksen empiirisessä osassa. Tällä tavalla toimien on pyritty säilyttämään yhteys teorian ja empirian välillä tiiviinä ja osoittamaan lukijalle kuinka lähellä lukijan arkikontekstia, luokkahuonetta ja siellä tapahtuvia toimintoja teoria todellisuudessa onkaan.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan yksi kannattava vaihtoehto kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnille on juuri teorian ja empirian vuoropuhelu, jossa empiirisia havaintoja yritetään tulkita teoreettisten ideoiden avulla. Näinhän toki tapahtuu kaikessa tutkimuksessa, mutta tässä tapauksessa teorian ja empirian välinen yhteys on pyritty tuomaan raportoinnissa näkyvästi esille.

Luvussa neljä esitellään tutkimuksen metodologia, aineisto ja aineiston analyysimenetelmät. Tutkimuksen metodologinen osuus on pyritty kirjoittamaan auki selkeästi ja läpinäkyvästi, jotta lukijan olisi helppo seurata tutkijan ajatuksen kulkua ja johtopäätöksiä tutkimuksen empiirisessä osassa.

Viidennessä luvussa lukija siirtyy tutkijan mukana tutkimusmatkalle englanninkieliseen teemajaksoon. Luvun alussa tutustutaan ympäristö- ja luonnontiedon sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmiin, jotka luovat puitteet tälle tutkimukselle. Tämän katsauksen tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään paremmin sitä kontekstia, mihin tutkimuksen empiirinen osa hänet johdattaa.

Ensimmäisen opetusjakson kuluessa seurataan opettajan työskentelyä uuden teemajakson aloitusvaiheessa ja saadaan käsitys niistä moninaisista asioista, joita opettajan on huomioitava kielikylpyopetustapahtumaa suunnitellessaan. Tässä luvussa tutkimuksen taustateoriat konkretisoituvat ja luokkahuone-tapahtumat pyritään käsitteellistämään näiden teorioiden avulla.

Kuudes luku vie lukijan seuraamaan kielikylpyluokan suomenkielistä opetustapahtumaa, joka liittyy aihepiiriltään saumattomasti edellisen luvun kielikylpykielillä toteutettuun opetusjaksoon. Tässä luvussa nähdään, miten kokenut opettaja taitavasti hyödyntää kielten siirtovaikutusta ja auttaa meitä ymmärtämään toiminnallaan Cumminsin CUP-teorian ilmenemisen käytännön opetustapahtumassa.

Luvussa seitsemän pohditaan äidinkielen ja kielikylpykielen välistä suhdetta. Tämän tarkastelun avulla pyritään muodostamaan käsitys siitä, mikä merkitys ja asema molemmilla kielillä on erityisesti erityisopetuksen järjestelyjen osalta. Työvälineenä tässä luvussa toimii Cumminsin Kynnysteoria (Thresholds theory), joka tarjoaa opetusjärjestelyjen suunnittelulle yhden varteenotettavan teoreettisen lähtökohdan.

Luku kahdeksan johdattaa lukijan prosessikirjoituksen maailmaan, jossa seurataan opettajan ja oppilaiden tiivistä työskentelyä oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä. Työvälineenä opetustapahtuman analysoinnissa käytetään Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeoriaa, jonka ymmärtäminen ja sisäistäminen osaksi opettajan opetustoimintaa auttaa suunnittelemaan opetuksen niin, että oppiminen tapahtuu oppilaiden yksilölliset taidot huomioon ottaen.

Tutkimuksen kolmannessa osassa, joka koostuu luvuista 9-10, tehtyjen havaintojen ja haastattelujen sekä kirjallisuuteen tutustumisen myötä lisääntynyt ymmärrys synnyttää uutta tietoa, joka auttaa huomioimaan monenlaisia oppijoita toimittaessa kielikylpyopetuksessa. Tutkimuksen kolmannessa osassa pyritään kokoamaan yhteen sellaisia perusperiaatteita, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheissa tarjoaisi Suomen oloihin soveltuvalla, monenlaiset oppijat huomioivalle, kielikylpyohjelmalle vahvalle teoreettiselle pohjalle rakentuvat lähtökohdat.

Yhdeksännessä luvussa tutkimuksen teoreettinen ja empiirinen osuus kiteutuvat tiiviiksi kudelmaksiksi ja lukija palaa vielä kerran tiivistettyyn katsaukseen siitä, mihin tutkimuksen empiirisessä osassa yksittäisten lukujen ja alalukujen kuluessa on jo kertaalleen tutustunut. Tämä luku toimii tiivistettynä siirtymälukuna tutkimuksen viimeiseen lukuun.

Luvussa 10 tutkimuksen aikana syntynyt ymmärrys kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitavista moninaisista asioista sulautuu yhteen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden viitoittamien ohjeiden kanssa. Tässä luvussa konkretisoituu tutkimustyön edetessä syntynyt ymmärrys kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitavista moninaisista tekijöistä, jotka pohjautuvat vieraskieliseen opetukseen ja vieraan kielen omaksumiseen liittyviin teoreettisiin malleihin ja käsityksiin. Tutkimuksen viimeisessä luvussa kootaan yhteen kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olevia perusperiaatteita, joiden huomioiminen tässä työssä auttaa kielikylpyopetuksen järjestäjiä rakentamaan ohjelman mielekkääksi siten, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppimiseen omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Vastauksia tutkimuksen pääongelmaan *Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat perusperiaatteet, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukevat monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti?* voi lukija alkaa hahmottaa jo tutkimuksen toisesta luvusta lähtien. Yksiselitteistä vastausta tutkimuksen pääongelmaan ei lukija löydä yhdestä tietystä luvusta, vaan se avautuu pikkuhiljaa lukemisen edetessä kohti viimeistä lukua. Tutkimuksen kolmeen alaongelmaan sen sijaan etsitään vastauksia tietyissä luvuissa siten, että alaongelmaa *Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta?* käsitellään erityisesti tutkimuksen luvussa kuusi Tutkimusmatkalla teemajakson suomenkieliselä oppitunnilla. Tutkimuksen toista alaongelmaa: *Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä?* tarkastellaan keskitetysti luvussa seitsemän "I think they definitely think more about what they are learning" ja tutkimuksen kolmatta alaongelmaa *Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?* käsitellään yksityiskohtaisesti luvussa kahdeksan "Nobody else is expecting that the kids would be the same".

Tutkimuksen edetessä teoreettisesta katsauksesta kohti luokkahuonetoimintojen ja -tapahtumien kuvausta kirjoittamisen tavat ja otsikoinnin tyyli vaihtelevat, mikä on tietoinen valinta. Sen tarkoituksena on muun muassa madaltaa tavallisen opettajan kynnystä tarttua tieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen.

2 VIERASKIELISEN OPETUKSEN VIITEKEHYS

2.1 Vieraan kielen oppiminen ja opetus

Oppimisympäristöihin kohdistuvat haasteet ovat tulleet yhä vaativammiksi tämän päivän nopeasti muuttuvassa maailmassa. Eurooppalaisen viitekehysten kielten oppimista, opettamista ja arviointia koskevassa tavoitteiden asettelussa (ks. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2001) on nähtävissä pyrkimys yhä merkityskeskisempiin oppimisympäristöihin, joissa opetuksen lähtökohtana ovat ennemminkin tiedot, asiat, ajatukset ja tunteet, kun taas perinteisessä kielipainotteisessa oppimisympäristössä pääpaino on ollut ja on kielitiedon välittämisessä ja kielilisen kompetenssin alueella.

Merisuo-Stormin (2002) mukaan kielenoppimisen tutkimus on muuttanut käsityksiä vieraan kielen hallinnasta. Kielen käyttöön liittyvät seikat ovat tulleet keskeisiksi, kun funktionaalinen kielikäsitelmä on yleistynyt. Sen pohjalta on myös syntynyt kommunikatiivinen kielenopetus, joka painottaa kielen mielekkään käytön tärkeyttä kielenoppimisessa. Kommunikatiivisuudessa korostetaan Seikkula-Leinon (2002) mukaan muun muassa sitä, että tarkoituksenmukaisen, kommunikatiivisen tehtävän avulla opitaan halutulla tavalla ja tietoa muokataan ja jäsennetään uudelleen ja näin virheet kuuluvat oppimiseen. Kielenoppiminen tapahtuu siis luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa.

Ajatus vieraskielisestä opetuksesta yhtenä keinona kielitaidon savuttamiseksi ilmestyi kielisuunnitteluun opetusministeriön työryhmän muistiossa 1989. Vieraskielinen opetus nähtiin yhtenä uutena mahdollisuutena tuottaa kielitaitoa lisäämättä kuitenkaan kielenopetuksen resursseja. Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen lähtökohtana onkin Takalan (1992) mukaan oletamus, että vieras kieli opitaan tehokkaammin, kun sen avulla välitetään oppijoita kiinnostavaa ja heistä mielekästä sisältöainesta. Geneseen (1994a) mukaan vieraan kielen oppimisen tavoitteena ei ole kieliopillisesti virheetön tuotos, vaan tarkoituksena on saavuttaa luonteva keskusteluyhteys opettajan ja oppilaiden välille. Opiskelumotivaatiota edistää siis se, että vieraalla kielellä opiskellaan tärkeitä koulu-

aineita ja kieltä käytetään myös kommunikoinnin välineenä. Kahdella kielellä tapahtuvasta opetuksesta on tehty paljon tutkimusta erityisesti Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Cummins (1999) mukaan tutkimustulokset ovat yksiselitteisiä kolmen kiistakysymyksen osalta. 1. On olemassa ero keskustelutasoisen kielitaidon ja opiskelun edellyttämän kielitaidon välillä, 2. Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen positiivisia vaikutuksia ovat esimerkiksi kielitietoisuus ja tietoisuus kognitiivisista toiminnoista. 3. Kolmas tutkimustulos on se, että kaksikielisten oppilaiden opiskelutaitojen kehityksessä on nähtävissä ensikielen ja toisen kielen välinen riippuvuussuhde, mikäli oppilaita kannustetaan opiskelemaan molempia kieliä.

Seuraavissa luvuissa tutustutaan tarkemmin vieraskieliseen opetukseen läheisesti liittyviin teorioihin ja malleihin, joista lukuisista olen valinnut tähän tutkimukseen lähemmin tarkasteltaviksi Krashenin, Swainin, Cumminsin ja Vygotskin teorit ja mallit. Jotta lukijan olisi helpompi hahmottaa, mihin viitekehykseen vieraskieliseen opetukseen liittyvät teorit ja mallit tässä tutkimuksessa sijoittuvat, esittelen kuitenkin ensin tiivistäen, mistä erityisesti vieraskielisessä opetuksessa ja kielikylpyopetuksessa on kyse yleisesti ja mitä varhainen (lähes) täydellinen kielikylpyopetus Kokkolan mallin mukaisesti tarkoittaa.

2.2 Vieraskielisen opetuksen terminologiaa

Puhuttaessa muulla kuin oppilaan äidinkielellä tapahtuvasta opettamisesta käytetään siitä eri puolilla maailmaa erilaisia nimityksiä. Vieraskielinen opetus, kaksikielinen opetus, kielikylpy, CLIL ja monet muut nimitykset ymmärretään eri konteksteissa eri tavalla esimerkiksi kohderyhmän ja tavoitteiden suhteen.

Kaksikielinen opetus (bilingual education) on kansainvälisesti melko laajaan käytetty yleisnimitys, joka viittaa eri tavoin toteutettuun vieraalla kielellä oppimiseen. Käsite on Bakerin (2001) mukaan jossain määrin ongelmallinen, sillä toisaalta se saattaa yhdistyä erityisesti kaksikielisten oppilaiden opetukseen, toisaalta se on myös käsite, jota käytetään kielellisille vähemmistöryhmille annettavasta opetuksesta.

Siguán ja Mackey (1987) määrittelevät kaksikielisen koulutuksen (bilingual education) järjestelmäksi, jossa opetuskielenä käytetään kahta kieltä. Toinen koulussa käytettävistä kielistä on oppilaiden äidinkieli (ei kuitenkaan välttämättä). Kaksikielisessä koulutuksessa on tutkijoiden mukaan kyse kielestä opetuksen välineenä (Saari 2006).

Hartiala (2000) on tutkimuksessaan tarkastellut vieraskielisen opetuksen terminologiaa lähemmin ja pohtii kaksikielisen opetuksen ja CLIL-opetuksen (Content and Language Integrated Learning) suhdetta toisiinsa. Hartialan (2000) mukaan *bilingual education*-termiä on yleisesti pidetty kaksikielisen opetuksen sateenvarjoterminä, jonka alle voivat sijoittua sekä perinteinen kielenopetus, että vieraalla kielellä tapahtuva sisältöjen opetus.

Marshin, Oksman-Rinkisen ja Takalan (1996) mukaan käsite *mainstream bilingual education* on otettu käyttöön puhuttaessa opetuksesta, missä valtaväes-

tön kieltä puhuvat oppilaat opiskelevat yleisissä kouluissa oppiaineita vieraalla kielellä. Yhä useammin sekä tutkijat että kentällä työskentelevät opettajat Euroopassa ovat ottaneet käyttöön lyhenteen CLIL (Content and Language Integrated Learning), joka sijoittaa sekä kielen että eri oppiaineiden sisällöt opettajan työkentäksi; kielen opettajat kiinnittävät huomion myös sisällöllisiin seikkoihin ja aineen opettajat puolestaan myös kieleen. Tutkijoiden mukaan erityisesti Suomessa on voitu havaita tämänkaltaista liikehdintää.

Käsite, *vieras kieli*, saa Seikkula-Leinon (2002) mukaan myös silloin eri merkitysisällön, jos erotellaan lisäksi käsite, *toinen kieli*. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jota käytetään ympäröivässä yhteiskunnassa päivittäin. Vieraalla kielellä oppiminen tarkoittaa sellaisen kielen oppimista, jota ei lähiympäristössä käytetä ja johon päästään kosketuksiin kielenopetuksen kautta. Esimerkiksi ruotsinkieli on Suomessa toisen kielen asemassa ja muun muassa englantia, ranska ja saksa vieraan kielen asemassa. Toisaalta englannin asema Pohjoismaissa on vieraan ja toisen kielen välimaastossa.

Suomalaisista tutkijoista Järvinen (1999) luokittelee vieraskielisen opetuksen sisältöpainotteiseen kielenopetukseen ja kielipainotteiseen sisällönopetukseen. Seikkula-Leinon (2002) mukaan vieraskielistä opetusta nimitetään sisältöpainotteiseksi kielenopetukseksi, jos kieltä pyritään opettamaan jonkin muun opetussuunnitelmaan kuuluvan aineen, esimerkiksi historian tai luonnontiedon välityksellä. Sisältöpainotteiseen kielenopetukseen kuuluvat muun muassa kielikylpyopetus, vieraskielinen opetus sekä kaksikielinen opetus. Kielipainotteinen sisällönopetus on muun kuin kieliaineen opetusta vieraalla kielellä. Kielipainotteiseksi sisällönopetukseksi nimitetään Seikkula-Leinon (2002) mukaan esimerkiksi alkuopetuksessa annettavaa vieraskielistä opetusta. Varsinainen kielenopetus alkaa yleensä myöhemmillä vuosiluokilla.

Jäppisen (2002) mukaan kaikki opetuksellinen toiminta, jossa vierasta kieltä käytetään suurimmalle osalle oppijoista sisältöjen opetuksen välineenä, on vieraskielistä opetusta eli CLIL-opetusta. Tällöin vieraan kielen käyttö, oppiminen ja omaksuminen ovat luonnollinen osa oppijan kokonaisvaltaista kehitymis- ja kasvamisprosessia.

Tutkimuksessa termillä *suomen kieli* tarkoitetaan sitä kieltä, jonka lapset ovat oppineet ensimmäiseksi. Koska kaikki tutkimuksessa mukana olleet lapset ovat suomenkielisistä perheistä ja puhuvat äidinkielenään suomea, käytetään suomenkielestä yleisesti termiä äidinkieli. Suluissa käytettävä lyhennys L on englanninkielisessä kirjallisuudessa yleinen kieltä tarkoittava lyhenne = language, L1 tarkoittaa siis tässä tutkimuksessa lasten äidinkieltä, suomen kieltä. Kielikylpykielenä tässä tutkimuksessa on englanninkieli, josta käytetään edellisen määritelmän mukaan kielen lyhennettä L (language) ja muun kuin äidinkielen merkinä järjestysnumeroa 2. L2 tarkoittaa siis tässä tutkimuksessa opetuksessa käytettävää kielikylpykieltä, englantia. Myöhemmin englannin kielestä käytetään termiä kielikylpykieli ja englanninkielisestä opetuksesta termiä kielikylpyopetus.

2.2.1 CLIL- ja kielikylpyopetus

CLIL-opetus Euroopan komission haltuunottama ja suosittelu käsite vieraalla kielellä annettavalle opetukselle on CLIL-opetus (Rasinen 2006). Suomessa CLIL-opetus on Hartialan käsityksen mukaan erityinen kaksikielisen opetuksen muoto, missä vieras kieli toimii sisältöjen opetuksen välineenä. Osana CLIL-opetusta voi hänen mukaansa olla myös formaalia kielenopetusta. Jäppinen (2002) määrittelee vieraskielisen ja CLIL-opetuksen (Content and Language Integrated Learning) synonyymeiksi, joilla tarkoitetaan kaikkea sellaista oppimista ja kasvatusta, joissa sisältöjä omaksutaan vieraan kielen kautta. Määritelmä ei siis ole yksiselitteinen, vaan sisällöltään vaihteleva ja laaja-alainen ja se kattaa suuren joukon erilaisia ja erilaajuisia opetuksen toteutustapoja. (Hartiala & Marsh 2001, Seikkula-Leino 2002.)

Vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta (CLIL) on olemassa myös Suomessa runsaasti tutkimusta. (Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1996, Nikula & Marsh 1997, Räsänen 1999, Hartiala 2000, Jäppinen 2002, 2005b). Näissä tutkimuksissa onkin paneuduttu hyvin laajasti eri tekijöihin, jotka vaikuttavat opetukseen vieraalla kielellä. Yhtenä pääpiirteenä nousee Räsänen (1999) mukaan esille se, että opetuksen toteutus on hyvin tilannesidonnaista. Tämän vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista esittää yleispätevää mallia, joka toimisi kaikissa CLIL-opetuksen toteutuksissa yhdenmukaisena.

Räsänen (1999) on koonnut yhteen vieraskielisen opetuksen yhteisiä piirteitä seuraavasti:

- Opetusohjelma on rakennettu aineenoppimisen viitekehykseen
- Opetuksella on kaksi tavoitetta: aineenhallinta ja kielitaidon kehittäminen
- Oppimisessa käytetään autenttista oppimateriaalia (ei kieliopetukseen tarkoitettua)
- Opiskelijoiden kielitaidon tarpeet ja taitotasot otetaan huomioon opetustilanteissa
- Tavoitekieltä opetetaan myös erillisenä oppiaineena

Kielikylpyopetus

Termiä kielikylpyopetus käytetään Järvisen (1999) mukaan usein artikkeleissa hyvin väljästi kuvaamaan muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavaa opetusta. Kielikylpyopetus terminä viittaa kuitenkin tarkkaan määriteltyyn opetusmenetelmään, jossa noudatetaan tiettyjä peruseriaatteita. Kielikylpytermillä tulisi Rasisen (2006) mukaan viitata vain Kanadan kaksikieliseen opetukseen tai siitä johdettuihin toteutuksiin muualla. Tässä tutkimuksessa käytän Hollihaan koulun englanninkielisestä opetuksesta kuitenkin termiä kielikylpyopetus, koska termi esiintyy sellaisenaan yleisesti puheessa. Myös Kokkolan kaupungin kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa käytetään termiä englanninkielinen kielikylpyopetus.

Seuraavassa esittelen Johnsonin ja Swainin (1997) luokittelun kielikylpyopetuksen keskeisistä piirteistä, jotka lähes sellaisenaan toteutuvat myös Kokkolan kaupungin kielikylpyopetuksen mallissa.

- *Ensisijaisena opetuskielenä toimii kielikylpykieli* mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät ainoastaan opi kieltä vaan opiskelevat eri oppiaineita kielikylpykielellä.
- *Kielikylpykielen opetussuunnitelma noudattaa koulun normaalia opetussuunnitelmaa.* Tätä piirrettä pidetään erityisen tärkeänä, koska sen avulla voidaan varmistua siitä, että kielikylpyopetuksessa oppilaat oppivat samat sisällöt kuin normaaliopetuksessa opiskelevat.
- *Sekä koulussa että kotona tuetaan äidinkielen kehittymistä.* Kielikylpyopetuksen tarkoituksena ei ole olla uhkana lasten äidinkielen taidoille. Silloin kun lasten kotikieli on sama kuin ympäristön valtakieli, tällaista vaaraa tuskin on, mutta jos kotikieli on muu kuin ympäristön valtakieli, tilanne voi olla toinen.
- *Kielikylpyopetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys* mikä tarkoittaa sitä, että opetuksen tavoitteena on laajentaa ja vahvistaa lasten kielirepertuaaria, toisin sanoen opetuksen kautta lapset omaksuvat toisen kielen, samalla kuitenkin huolehditaan siitä, että äidinkielen taidot kehittyvät normaalisti.
- *Pääasiallinen altistuminen kielikylpykielelle tapahtuu koulussa.* Oppilaat eivät välttämättä asu sellaisessa ympäristössä, missä kuulevat päivittäin koulussa käytettävää kielikylpykieltä. Esimerkiksi median välityksellä kieli on kuitenkin lasten ulottuvilla.
- *Kielikylpyopetuksen aloitusvaiheessa lasten kielikylpykielen taidot ovat samantasoiset (vähäiset),* mikä tarkoittaa sitä, että kielikylpykieli ei ole lasten kotikielenä.
- *Kielikylpyopettajat ovat kaksikielisiä,* tai puheessaan äidinkielenään valtaväestön kieltä, ovat kielikylpykielentaidoiltaan natiivipuhujien kaltaisia. Tällä tavalla huolehditaan siitä, että ensimmäisten vuosien aikana opettaja ymmärtää oppilaidensa kommentit vaikka vastaakin niihin kielikylpykielellä.

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan kielikylpyopetuksen keskeisenä tavoitteena on se, että oppilaat voivat saada vankemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. Edelleen Opetushallituksen määritelmän mukaan koulun opetuskielellä ja vieraalla tai kielikylpykielellä annettu opetus muodostavat kokonaisuuden. Tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineissa ovat samat kuin suomen- tai ruotsinkielisessä opetuksessa. Huolimatta siitä, miten laajaa vieraskielinen opetus tai kielikylpy on, oppilaan tulee saavuttaa koulun opetuskielessä ja vieraassa tai kielikylpykielessä sellainen kielitaito, että eri oppiaineiden tavoitteet voidaan saavuttaa.

Kielikylpyopetuksessa esiintyy Järvisen (1999) mukaan eri muotoja, joissa äidinkielen ja kielikylpykielen keskinäinen järjestys ja laajuus vaihtelevat. Kielikylpy terminä on ikään kuin sateenvarjotermi, sillä se sisältää monenlaisia kielikylvyn eri toteutusmalleja, jotka poikkeavat toisistaan seuraavilla tavoilla:

Kielikylpyyn tulevan lapsen aloitusikä

Lapset voivat tulla mukaan kielikylpyopetukseen jo päiväkotikässä, jolloin puhutaan varhaisesta kielikylvystä (early immersion); yhdeksän tai kymmenen vuoden iässä, jolloin kielikylpyopetuksesta käytetään termiä viivästetty kielikylpy (delayed immersion) tai kielikylpyopetus aloitetaan vasta toisella asteella, jolloin siitä käytetään termiä myöhäinen kielikylpyopetus (late immersion).

Kielikylpyopetukseen käytettävä aika

Täydellisessä kielikylpyopetuksessa (total immersion) opetuksesta 100 % annetaan kielikylpykielellä kahden ensimmäisen vuoden aikana. Myöhemmin kielikylpykielen osuus opetuksesta vähenee niin, että 5-6.-luokilla sen osuus on enää 50 % opetuksesta. Osittaisessa kielikylpyopetuksessa (partial immersion) kielikylpykielen osuus on n. 50 % opetuksesta koko kouluajan.

Opetushallituksen (Mustaparta & Tella 1999) määritelmän mukaan kielikylypöpetuksesta puhutaan silloin, kun opetusta annetaan vieraalla kielellä aluksi joko kokonaan tai osittain ja tämän opetuksen määrä vähenee peruskoulun aikana asteittain. Tämän määritelmän mukaisesti opettajalla on yksi ainoa kielellinen rooli suhteessa oppilaaseen. Virallisella taholla katsotaan myös, että kielikylypöpetusta tulee soveltaa vain, kun opetetaan maassa puhuttua vähemmistökieltä enemmistökielille lapsille.

Kielikylypöpetuksessa tavoitteena on opetuksessa käytettävän kielen sujuva hallinta, mutta vieraskielisessä (CLIL) opetuksessa tavoitteet vaihtelevat opetukseen käytettävän ajan mukaan. Sekä vieraskielinen (CLIL) opetus että kielikylypöpetus korostavat vieraan kielen käyttöä opetuksen välineenä, mikä onkin selkeä yhteinen piirre näille opetusmuodoille (Mustaparta 2004.)

Seikkula-Leinon (2002) mukaan vieraskielisessä opetuksessa (CLIL) sovelletaan usein kielikylypömenetelmää, mutta mikäli tällainen opetus liittyy esimerkiksi yhden oppiaineen tai tietyn aihealueen opetukseen, oppilaan saama opetus ei täytä edellä esitettyjä kielikylypöpetuksen kriteereitä.

2.2.1.1 Kielikylypöpetusta kokkolalaisittain

Kokkolassa toteutettava kielikylypöpetuksen malli, niin sanottu varhainen, lähes täydellinen kielikylypö, alkaa viimeistään kuuden vuoden iässä ja jatkuu koko yhtenäisen perusopetuksen ajan. Kokkolan kaupungin kielikylypöpetuksen mallissa on kyse rikastavasta ohjelmasta, johon lapset tulevat suomenkielisistä perheistä ja jossa huomioidaan myös oppilaan äidinkieli. Kokkolalaisessa kielikylypövyssä suomenkieliset lapset omaksuvat kielten ohella myös niihin liittyvää kulttuuria ja kasvavat tällä tavalla myös toiminnallisesti monikieliseksi.

Täydellisessä kielikylypöpetuksen mallissa opetuksen alkuvaiheessa 100 % opetuksesta annetaan kielikylypökielellä. Koska Kokkolan mallissa suomenkielinen opetus on mukana opetusohjelmassa jo esiopetuksesta lähtien, kuvaamme mallia termeillä varhainen, *lähes* täydellinen kielikylypöpetus. Suomen kielen sisällyttäminen ohjelmaan on tietoinen valinta ja perustuu tutkimuksiin (ks. Cummins 1981, Genesee 1994a), jotka ovat osoittaneet äidinkielen ja vieraan kielen välisen positiivisen yhteyden vieraan kielen omaksumisessa.

Kielikylypöpetuksen opetussuunnitelma pohjautuu Kokkolan kaupungin suomenkielisen esi- ja perusopetuksen kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tähän opetussuunnitelmaan on kirjattu edellä mainitusta opetussuunnitelmasta poikkeavat osiot seuraavasti:

- kielikylypöpetuksen tavoitteet
- kielikylypöpetuksen rakenne
- tuntijako
- kieliohjelma
- oppilaan arviointi

Kaupunkimme kielikylypöpetuksen keskeisenä tavoitteena on, että oppilas on perusopetuksen päättyessä saavuttanut toiminnallisen kaksikielisyyden. Englanninkielisessä kielikylypöpetuksessa toiminnallinen kielitaito on kielikylypökielen osalta

konkretisoitu kuvaamalla kielikylpykielen osaaminen Yleiseurooppalaisen viitekehyyksen taitotaso-kuvausten avulla. Toiminnallinen kielitaito peruskoulun päättövaiheessa arvosanalla kahdeksan (hyvän osaamisen kuvaus) on määritelty Kokkolan kielikylpyopetuksen mallissa taitotasoasteikon B.2.2 - avulla. Englanninkielisen kielikylvyn oppilaat ovat suorittaneet vuodesta 2003 lähtien yhdeksännen luokan päättövaiheessa hyväksytysti Yleisen kielitutkinnon keskitason testin (tasot 3-4), mikä vastaa taitotasoasteikon tasoa B.2.2. (Liite 1).

Käsillä oleva tutkimus sijoittuu vieraskielisen opetuksen ja erityisesti kielikylpyopetuksen laajempaan viitekehykseen, jonka avulla lähdetään etsimään avaimia Hollihaan koulun kielikylpyopetuksen monenlaiset oppijat huomioivien opetusjärjestelyjen tueksi; avaimia, joiden avulla voimme kehittää edelleen myös koko vieraskielisen opetuksen laajaa ja kirjavaa kenttää Suomessa ja muualla maailmassa.

Vieraskielisellä opetuksella, tässä tapauksessa englanninkielisellä kielikylpyopetuksella, pyritään toiminnalliseen kielitaitoon toisin sanoen toimivaan kaksikielisyyteen, jolloin oppilaat omaksuvat vierasta kieltä käytännön ja opettavien aineiden kautta.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen Krashenin ja Swainin käsityksiä vieraan kielen omaksumisesta. Näillä molemmilla käsityksillä on merkitystä kielenopetuksen ja -oppimisen kehittämisessä. Krashen nostaa esiin kielellisen syötteen merkityksen kielen omaksumisprosessissa ja Swain puolestaan kielellisen syötteen ohella myös kielellisen tuottamisen. Näiden teorioiden lisäksi esittelen Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeorian, jonka mukaan opetuksen olisi suuntauduttava oppimisen lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajentamaan sitä, jotta kehittyminen tiedollisesti ja taidollisesti on mahdollista.

2.3 Krashenin toisen kielen omaksumisteoria

Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen ja näin ollen myös kielikylpyopetuksen nähdään pohjautuvan juuri edellä esitettyyn kommunikatiiviseen näkökulmaan ja Krashenin (1985) toisen kielen omaksumisteoriaan. Soveltavan kielitieteen alalla Krashenin (1981, 1982, 1985) luoma kielenomaksumisteoria on ollut merkittävä kielenopetuksen ja -oppimisen kehittämisessä. Seuraavissa kappaleissa siirrymme tarkastelemaan tätä teoriaa ja sen sisältämiä viittä päähypoteesia lähemmin.

Krashen (1981, 1982, 1985) nimeää toisen kielen omaksumisteorian viisi päähypoteesia seuraavasti: Omaksuminen - oppiminen -hypoteesi merkitsee hänen mukaansa sitä, että kielitaidon voidaan katsoa kehittyvän kahdella toisistaan riippumattomalla tavalla. Toisaalta kieli voidaan oppia omaksumalla (acquisition) samalla tavalla kuin lapsi oppii oman äidinkieltensä. Toisaalta kieli voidaan myös oppia (learning), jolloin kielenoppiminen on tietoinen ja ohjattu prosessi, jonka tuloksena on "kielestä tietäminen" kuten Seikkula-Leino (2002) asian ilmaisee.

Luonnollisen järjestyksen hypoteesi merkitsee Krashenin (1981, 1982, 1985) mukaan sitä, että kielen säännöt ja kieliopilliset rakenteet omaksutaan

tietyissä järjestyksessä huolimatta siitä, missä järjestyksessä ne opetetaan. Oppija sisäistää kielen säännöt vähitellen ja hän tarvitsee runsaasti monenlaista virike-tarjontaa (input) omaksuakseen kielellistä ainesta.

Monitori-hypoteesin mukaan ihminen omaksuu vieraan kielen tiedosta-mattaan tarjolla olevasta kieliaineesta. Krashenin käsityksen mukaan tietoi-sesti opittua ainesta voidaan käyttää ainoastaan kielen suullisen ja kirjallisen tuottamisen monitorointiin eli tarkkailuun ja kieliaineen korjaamiseen ennen tuottamista ja sen jälkeen.

Input-hypoteesin mukaan kielen omaksuminen tapahtuu vain yhdellä ta-valla, ymmärtämällä kuulemiamme viestejä. Omaksuminen tapahtuu kuunte-lun ja ymmärtämisen kautta, ei puhumisen. Edullisin tilanne Krashenin (1981, 1982, 1985) mukaan kielen omaksumiselle on silloin, kun kieliaineen raken-teet ylittävät jonkin verran oppijan sen hetkisen osaamisen tason. Krashen ku-vaa tätä tilannetta kaavalla $i + 1$, jossa i tarkoittaa sitä kielitaidon tasoa, jonka oppija hallitsee. Omaksumiselle ihanteellinen syöte on paitsi omaksujalle sopi-van ymmärrettävää myös mielenkiintoista ja olennaista.

Inputin lisäksi tärkeitä ovat myös affektiiviset tekijät, Krashenin (1985) toi-sen kielen omaksumisteorian viides hypoteesi, jonka mukaan oppijan on koetta-va kielenoppimistilanne positiivisena. Affektiivinen suodatin saattaa estää tai edistää kielellisen aineksen omaksumista. Myös Bergström (1995) on havainnut tutkimuksessaan, että vieraan kielen oppimistilanteessa turvallinen oppimisil-mapiiri on merkittävä tekijä. Jokaisella oppilaalla on hänen mukaansa oltava mahdollisuus käyttää kieltä, jotta uusi kieli alkaa vähitellen tuntua omalta.

Krashenin käsityksillä kielenoppimisesta, erityisesti hänen input-hypoteesillaan, on ollut vaikutusta siihen, että vieraalla kielellä tapahtuvaa ope-tusta pidetään yhtenä käytettävissä olevana keinona sujuvan kielitaidon hank-kimiseksi. Hänen mukaansa sujuvaan ja automaattiseen kielitaitoon päästään vain omaksumisen kautta, mille puolestaan on edellytyksenä kielellinen syöte, ymmärrettävä input (comprehensible input). Sujuvaan kielenhallintaan johtava omaksuminen voi Krashenin (1985) mukaan tapahtua vain oppijan oman sisäi-sen toiminnan tuloksena ja runsaan kielellisen syötteen kautta.

Krashen pitää implisiittistä "acquisition-" ja eksplisiittistä "learning"- op-pimista erilaatuisina eikä katso niiden voivan muuttua toisikseen. Tästä poik-keava näkemys on, että eksplisiittinen tieto voi vaikuttaa implisiittisen tiedon omaksumiseen. Tämän näkemyksen mukaan eksplisiittinen kielenopetus voi vaikuttaa omaksumiseen eli implisiittiseen tietoon. Kielenoppimisen tutkijat hyväksyvät nykyään yleisesti tämän näkemyksen. (Bialystok 1994; Ellis 1994.) Järvinen (1999) olettaa, että näin tapahtuu myös vieraskielisessä opetuksessa. Hän toteaaakin, että vaikka Krashenin kielenoppimiskäsitystä ei nykyisin hy-väksytä sellaisenaan, se on nostanut esille kielen lähes automaattisen omaksu-misen merkityksen kielenoppimisessa. Kielenoppimisen tutkimus on osoitta-nut, että ymmärrettävä syöte kyllä riittää kielen ymmärtämisen taitojen kehit-tymiseksi, mutta altistuminen runsaalle ymmärrettävälle kieliaineekselle ei takaa sujuvan ja kielellisesti tarkan suullisen ja kirjallisen tuottamisen taidon kehit-tymistä. Kielikylpyopetuksessa ilmenneet tuottamistaitojen puutteet ovatkin Järvisen (1999) mukaan keskeinen kritiikki input-hypoteesia kohtaan ja samalla

nykytutkimuksen kehittämiskohde. Myös Baker (2001) näkee Krashenin kielenomaksumisteorian sinänsä toimivana, mutta esittää, että kieltä vastaanottamalla opitaan kyllä ymmärtämään toisten lähettämiä viestejä, muttei itse tuottaa kieltä.

2.4 Output osana vieraan kielen omaksumisprosessia

Swain (1985) on samaa mieltä Krashenin (1985) kanssa siitä, että viestien vastaanottaminen ja ymmärtäminen ovat tärkeitä kielen omaksumiselle. Swainin (1993) mukaan kieltä opitaan sekä vastaanottamalla että itse aktiivisesti tuottamalla. Kowal ja Swain (1997) toteavat, että kielikylypyoppilaiden kuullun- ja luetunymmärtämistaidot ovat lähes yhtä hyvät kuin natiivipuhujilla, mutta puheen ja kirjoituksen tuottaminen on paljon heikommalla tasolla. Swain onkin esittänyt, että pelkkä tilaisuus L2-kielen tuottamiseen ei kehitä kielitaitoa riittävästi, vaan hän näkee tärkeänä myös sen, että itse kieleen kiinnitetään huomiota. Swain (1995) on tutkimuksissaan havainnut kielellisen ilmaisun (output) erityisen merkittäväksi vieraan kielen omaksumisprosessissa. Output toimii hänen mukaansa kolmella eri tasolla, joita hän kuvaa termeillä tiedostaminen (consciousness-raising), reflektio (reflection) ja johtopäätösten tekeminen (hypothesis-testing).

Tiedostamisesta on Swainin (1995) mukaan kyse silloin, kun oppija havaitsee, että kieli, jota hän on juuri tuottanut, ei ole oikein muotoiltua tai täsmällistä ja tilanteeseen sopivaa. Tämän johtopäätöksen tekemiseen saattaa vaikuttaa opettajan tai opiskelutovereiden palaute tai oma havainto siitä, että kyvyssä pukea ajatuksensa sanoiksi on puutteita, aukkoja. Molemmissa tapauksissa on todennäköistä, että tietoisuus puutteellisesta ilmaisukyvyistä lisää halua oppia vierasta kieltä.

Havaitessaan aukon ilmaisutaidoissaan motivaatio saattaa johtaa opiskelijaa etsimään ratkaisua ongelmaan joko opettajalta tai oppimateriaaleista tai vaihtoehtoisesti refleктоimaan aikaisempaa tietoaan kielestä joko yksinään tai koulutovereiden kanssa, jolloin taito ilmaista itseään lisääntyy.

Kolmannessa Swainin kuvaamassa vaiheessa kielen tuottaminen voi toimia opiskelijalle ikään kuin L2-kielen testiasemana. Kohdatessaan puutteita L2-kielen ilmaisutaidossaan opiskelijalla on mahdollisuus käyttää sekä L1 - kielen että L2-kielen taitoja pukeakseen ilmaisunsa sanalliseen muotoon ja sen jälkeen testata tuotoksiaan puhetovereilta saamansa palautteen avulla, jolloin ilmaisu itsessään toimii ikään kuin taitojen lisäämisen apukeinona.

Nämä toiminnot eivät luonnollisestikaan käynnisty automaattisesti aina, kun on kyseessä vieraan kielen tuottamisprosessi. Swainin mukaan näyttäisi siltä, että käynnistyäkseen prosessi tarvitsee sekä opettajan tukea että myös opiskelijan itsensä ponnisteluja, niinpä opettajan tehtäväksi jääkin suunnitella oppituntien toiminnot sellaisiksi, että ne tarjoavat opiskelijoille tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä monipuolisesti.

2.5 Oppimisen lähivyöhyketeoria

Oppimisen lähikehityksen vyöhyke (ZPD, Zone of Proximal Development) on venäläisen tutkijan Vygotskin alun perin 1930-luvulla esittämä käsite, joka kuvaa oppimisprosessia, missä oppiminen nähdään tuloksena oppilaiden ja opettajan välisestä vuorovaikutustapahtumasta. Tästä käsitteestä on sittemmin tullut oppimisen tutkimuksessa erittäin vaikutusvaltainen metafora siitä vuorovaikutuksellisesta tilasta, jossa oppiminen ja kehitys tapahtuvat. Kyse on siis tutkijoiden käyttämästä kielikuvasta, jonka avulla he pyrkivät hahmottamaan sitä tilaa, jossa kehitys ja oppiminen tapahtuvat, pikemminkin kuin konkreettisesti mitattavasta tilasta, joksi se alun alkujaan ymmärrettiin. Tätä metaforaa on sovellettu niin ainesisältöjen kuin vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa sisältöjen oppimisen näkökulmasta.

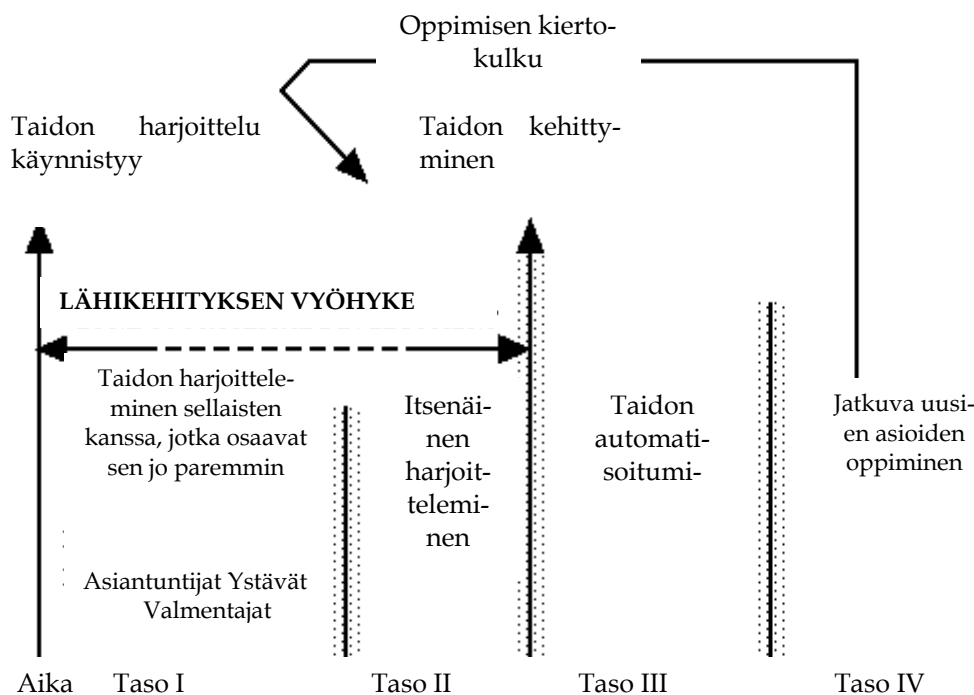
Tharp ja Gallimore (1988) kuvaavat lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa oppimista ja kehittymistä nelivaiheisena prosessina. (Kuvio 1) Tämän mallin mukaan kehittymisessä keskeistä on vuorovaikutus, jonka avulla oppiminen tapahtuu. Ensimmäisessä vaiheessa (kuviossa Taso I) oppiminen ja kehittyminen tietyllä alueella tapahtuvat jonkin toisen, kyvykkäämmän, henkilön opastuksella. Tämä tarkoittaa sitä, että pystyäkseen suoriutumaan toiminnoista itsenäisesti, lapsen on ensin saatava harjoitella asioita aikuisten ja kyvykkäämpien tovereiden kanssa. Se, kuinka paljon toisen henkilön opastusta asian oppimiseksi tarvitaan, riippuu luonnollisesti tehtävän tai asian vaikeustasosta sekä myös lapsen kehitysiästä. Uuden asian oppimisen alkuvaiheessa, silloin kun toiminta tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeen ensimmäisellä tasolla, tasolla I, lapsella on hyvin vähän osaamista siitä asiasta, jota kyvykkäämmän henkilön kanssa harjoitellaan. Tässä vaiheessa opettaja, ystävä, valmentaja tai joku muu kyvykkäämpi henkilö toimii mallin antajana ja oppiminen tapahtuu osittain imitoimalla ja matkimalla, toistamalla tehtävät samalla tavalla kuin ohjaaja tekee.

Toisessa vaiheessa (kuviossa Taso II), lapsen toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä kontrolloi lapsi itse. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tiedot tai taidot kyvykkäämmän henkilön kanssa harjoitelluista asioista olisivat täysin automatisoituneet tai voisi sanoa lapsen ne hallitsevan. Lapsi on saanut aikuiselta uuden asian parissa toimimiseen tarvittavat säännöt ja ohjeet, joiden avulla hän on valmis harjoittelemaan itsenäisesti uutta opittavaa asiaa tai toimintoa.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa oppimisen kolmannessa vaiheessa (kuviossa Taso III) uuden asian omaksuminen automatisoituu ja varmistuu. Kun uuden asian omaksumisessa ei tapahdu enää tietoista itsesäätelyä, maksimaalinen oppiminen on tapahtunut. Tehtävästä selviydytään helposti ja yksinkertaisesti ja sen liittäminen muihin yhteyksiin tapahtuu luontevasti. Tässä vaiheessa muiden apu tulee tarpeettomaksi ja tehtävästä suoriutuminen tapahtuu automaattisesti.

Seuraavassa vaiheessa (kuviossa Taso IV) uusien asioiden oppiminen toistuu yhä uudelleen samankaltaisena prosessina kuin edellä esitettiin. Ihmisen elinikäinen oppiminen noudattaa lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan op-

pimisen säännönmukaisuutta muodostuen oppimisesta kokeneemman opastuksella sekä oppimisesta itsenäisen harjoittelun kautta. Lapsi, joka tänään pystyy kokoamaan palapelin itsenäisesti, saattaa kuitenkin olla lukemisen valmiuksien harjoittelussa lähikehityksen vyöhykkeen ensimmäisellä tasolla. Samalla tavalla myös aikuisen oppiminen on iästä riippumaton tapahtuma.

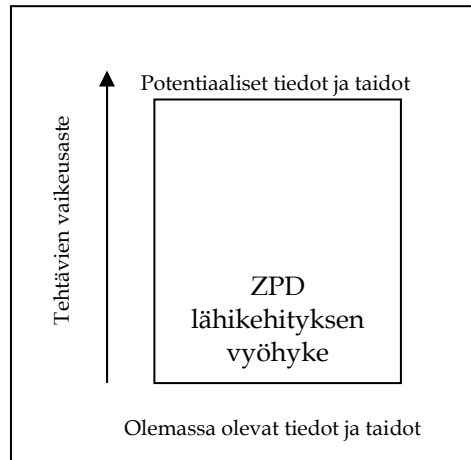


KUVIO 1 Oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä ja sen jälkeen. (Tharp & Gallimore 1988, 35).

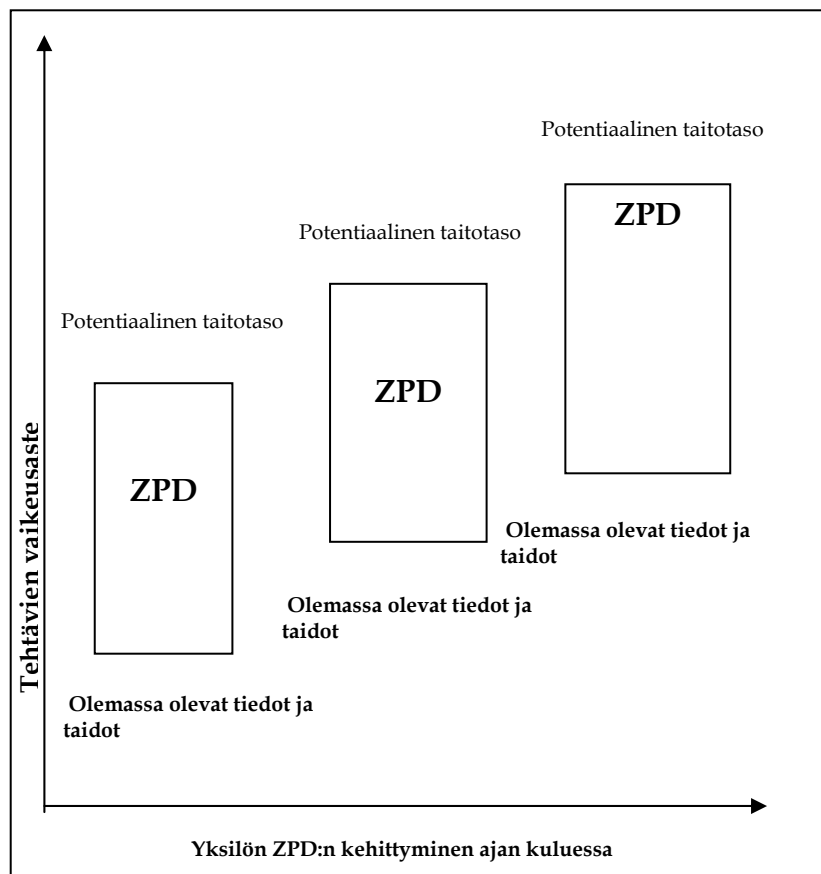
Vygotsky (1978) kutsuu lähivyöhykkeen aluetta alueeksi, joka jää yksilön todellisen, tiettyyn tehtävään tai toimeen liittyvän, itsenäisen ratkaisutaidon ja samaan tehtävään liittyvän potentiaalisen, opettajan tai jonkun muun avustuksella saavutettavan taidon välille. Vygotskin mielestä oppimistapahtumassa on tärkeää luoda lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsen sisäiset kehitysprosessit saavat tilaisuuden toimia lapsen ja ympäristön sosiaalisen interaktion kautta. Oppimistapahtuma siis antaa kehitysprosesseille mahdollisuuden toimia. Vygotskin ajatukset oppimisen itseohjautuvuudesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä ovat luoneet hedelmällisen viitekehityksen erityisesti erilaatuisen yhteistoiminnallisen ja itseohjautuvan oppimisen tutkimukselle. (Alanen 2000, 99.) Jerome Brunerilta peräisin oleva osa-aikaisen kollektiivisen tukemisen (scaffolding) käsite, johon palaamme myöhemmin tässä tutkimuksessa, on myös Vygotskin näkemyksen lähisukulainen.

Jo olemassa olevien tietojen ja taitojen tasoa kuvataan Vygotskin teoriassa itsenäisen suoriutumisen alueeksi (Level of independent performance). Ne tiedot ja taidot, jotka ovat vasta puhkeamassa ja joiden kehittymistä voidaan edesauttaa tarjoamalla ulkopuolista tukea, sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeen alueella (kuviot 2). Myöhemmin, kun taitoja vahvistetaan, nekin taidoista,

joista suoriutumiseen aikaisemmin tarvittiin ulkopuolista apua, sijaitsevat itsenäisen suoriutumisen alueella (kuvio 3).



KUVIO 2 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke (ZPD) kuvaa aluetta, joka jää olemassa olevien tietojen ja taitojen sekä potentiaalisen oppimisalueen väliin. (Bodrova & Leong 1998, 2).



KUVIO 3 Lähikehityksen vyöhyke muuttuu ajan kuluessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Bodrova & Leong 1998, 3).

Työskentelyä ZPD:n alueella kuvaa esimerkiksi kirjoittamaan opettelevan lapsen toiminta, jossa lapsi tänään osaa kirjoittaa nimensä opettajan auttaessa kirjain kirjaimelta. Seuraavalla kirjoituskerralla hän tarvitsee opettajaa kertomaan kenties vain alkukirjaimen ja sen jälkeen hän osaakin jo kirjoittaa nimensä oikein. Tharp ja Gallimore (1988) toteavatkin, että tehokas oppiminen lähi-vyöhykkeen alueella tapahtuu siten, että eritasoiset oppijat työskentelevät yhdessä yhteisten tehtävien parissa. Yhteistyössä toimijat voivat luokan sisällä olla samanaikaisesti sekä oppilaita että opettaja toimiessaan yhdessä eri työtehtävien parissa.

Edellä esitellyt kielen oppimiseen ja omaksumiseen sekä oppimiseen yleensä liitetyt teorit auttavat ymmärtämään, mihin kielen oppiminen vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa perustuu. Näiden teorioiden lisäksi on tärkeää ymmärtää mihin kahdella kielellä tapahtuva aineenopetus perustuu, toisin sanoen minkälaisia kaksikieliseen opetukseen liittyviä teorioita, malleja ja käsityksiä tunnetaan ja miten niiden tunteminen voi auttaa kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Seuraavassa esittelen Cumminsin teorioita, malleja ja käsityksiä siitä, miten vieraalla kielellä tapahtuva opetus yleensä on mahdollista, mihin kielten vuorottelu opetuksessa perustuu ja mihin kielitaito kielen omaksumisen alkuvaiheessa ja toisaalta taas myöhemmin opiskelussa riittää sekä konkreettisen mallin siitä, miten opetuksessa kiinnitetään huomio kielen ja sisältöjen integroimiseen niin, että samanaikaisesti turvataan sekä sisältöjen oppiminen että sisältöjen opiskelussa tarvittavan kielitaidon kasvu.

2.6 Erillinen ja yhteinen kielitaidon perusta

Bakerin (1993) ja Hoffmanin (1991) mukaan tasapainoteoria (Balance Theory) on yksi varhaisimmista kaksikielisyyttä selvittävästä teoriosta. Teorian mukaan ihmisaivoissa on molemmille kielille varattuna sama määrä toimintakykyä, toisin sanoen molemmat kielet toimivat aivoissa tasapainoisessa tilassa. Tasapainoteorian perusajatuksen mukaan toisen kielen käytön lisääntyessä ensimmäisen kielen hallinta heikkenee. Hyvin samankaltaisesti kaksikielisyyden olemusta kuvataan niin sanotulla ilmapalloteorialla (Balloon Theory), johon Cummins yhdistää lyhenteen SUP (Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism, erillinen kielitaidon perusta). Molempien yllä esitettyjen teorioiden mukaan kaksikielisyyttä (bilingualism) on pidetty negatiivisena ilmiönä.

Myöhemmin kaksikielisyyden tutkimuksessa on edetty uusiin teorioihin, joissa kaksikielisyyden ilmiötä on tarkasteltu eri näkökulmista. Jäävuoriteoriasaan (Iceberg Analogy) Cummins (1979, 1981) siirtyi tarkastelemaan kaksikielisyyden lähtökohtaa erillisenä ilmiönä; tällä kertaa kuitenkin niin, että kielet ovat erillisiä vain pintarakenteissa. Pinnallisiin rakenteisiin kuuluvat sanasto, kielioppi, lauserakenteen, ja niin edelleen, mutta pintarakenteiden alla molemmat kielet sulautuvat yhteen ikään kuin niillä oli yksi yhteinen perusrakennelma. Tästä ilmiöstä Cummins (1984, 2000) käyttää nimitystä Common Underlying Proficiency, josta käytetään yleisesti lyhennettä CUP (yhteinen kielitaidon

perusta). Cumminsin mukaan lapsen kielen kehitys kaksikielisessä opetuksessa tapahtuu vuorovaikutuksessa niin, että vahvemman kielen taidon taso määrää toisen kielen tason. Molemmat kielet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiaan hyödyntäen, sillä molemmat ovat lähtöisin samasta yhteisestä lähteestä.

Kahdella kielellä annettava aineenopetus perustuu paljolti siis Cumminsin (1984, 2000) teoriaan, jonka mukaan kognitiivis-teoreettiset valmiudet kehittyvät opetuskielestä riippumatta. Oppilas voi siis esimerkiksi oppia matematiikan perusteet toisen kielensä kautta ja jatkaa perusteista eteenpäin ensikielellään opetuskielen vaihtuessa samalla tavoin kuin jos hänelle olisi opetettu matematiikkaa koko ajan samalla kielellä. Opetuskieli vaikuttaa pelkästään siihen, millä kielellä oppilas varastoi käsitteistön aivoihinsa. Opettajan on otettava huomioon aineenopetuksen kielen vaihtuminen muun muassa käymällä nopeasti läpi esimerkiksi matematiikan perusterminologia uudella opetuskielellä, jotta terminologia ei turhaan hidasta uusien asioiden oppimista. (Buss & Mård 1999).

2.7 Kynnysteoria

Jäävuoriteoriasta (Iceberg Analogy) edettiin askel eteenpäin, kun Cummins (1976) esitteli yhdessä Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan (1977) kanssa kehittelemänsä kynnysteorian (Thresholds Theory). Teorian mukaan kaksikielisen ihmisen on kehityksessään ylitettävä kynnyksiä (thresholds), jotta kaksikielisyys vaikuttaisi positiivisesti hänen kielelliseen kehitykseensä ja oppimiseen. Jotta kaksikielisyydellä olisi positiivista merkitystä tälle kehitykselle, on molempien kielten oltava hyvin hallinnassa. Toisen kielen vahvemmallalla asemalla ei teorian mukaan ole positiivista eikä negatiivista vaikutusta oppimiseen. Kuitenkin, jos kumpikaan kielistä ei ole riittävän kehittynyt ja kielellinen kehitys molemmilla kielillä on alhainen ja heikko, sillä on kynnysteorian ajattelumallin mukaan negatiivinen vaikutus oppimiseen.

Kynnysteorian mukaan kehityksessä on tiettyjä kynnysvaiheita, joiden ylittäminen edellyttää tietyntasoista kielitaitoa, jotta tietyt suoritukset ovat mahdollisia. Esimerkiksi joidenkin kouluaineiden sisällöt ovat käsitteellisiä, jolloin niiden vaatimat ajattelutaidot ovat mahdollisia vain, jos toisen kielen taito on riittävän hyvä. (Järvinen ym. 1999.)

2.8 L1- ja L2-kielien välinen riippuvuussuhde

Koska kynnysteoria ei pyrkinyt määrittelemään L1- ja L2-kielen välistä riippuvuussuhdetta, vaan pikemminkin eri kielten vaikutusta kognitiivisille toiminoille, Cummins (1986) esitteli uuden hypoteesin, jonka avulla hän pyrki selittämään näiden kahden kielen riippuvuutta toisistaan ja sen vaikutusta oppimistuloksiin.

Perusajatuksena hypoteesissaan, jonka hän nimesi riippuvuushypoteesiksi (The Developmental Interdependence Hypothesis), on lyhyesti se, että saavutettava L2-kielen taso määräytyy sen mukaan, millä tasolla lapsen L1-kielen taito on ollut silloin, kun opetus (input) L2-kielillä on alkanut.

Kun L1-kielen monipuolinen käyttäminen, sanavaraston ja käsitteiden vahvistaminen, tapahtuu koulun ulkopuolella, lapsen lähipiirissä niin kuin kielikylpyopetuksessa olevilla lapsilla luonnostaan tapahtuu, L2-kieli vahvistuu koulussa aiheuttamatta häiriöitä L1-kielen kehitykselle. Se, että L1-kielen taso on alun perin ollut hyvä, tekee mahdolliseksi saavuttaa samanlaisen tason myös L2-kielillä.

Cummins (2000) esittää havainnollisen esimerkin siitä, mitä kahden kielen välinen riippuvuussuhde käytännössä merkitsee. Hän käyttää esimerkkinä japanilais-englantilaista opetusta Japanissa, missä japani on valtaväestön käyttämä kieli (L1) ja englanti kouluopetuksessa käytettävä kieli (L2). Englannin opetus, jonka avulla kehitetään lasten L2-kielen luku- ja kirjoitustaitoa, ei kehitä Cumminsin hypoteesin mukaan ainoastaan näitä taitoja L2-kielillä, vaan tämä toiminto kehittää myös niitä syvällisiä ja vaativia käsitteellisiä ja kielellisiä toimintoja, joiden avulla vahvistetaan merkittävästi luku- ja kirjoitustaidon omaksumista japanin (L1) kielellä. Toisin sanoen, vaikka näiden kahden kielen pintarakenteet poikkeavat toisistaan olennaisesti, pintarakenteiden alapuolella on kielellinen ja kognitiivinen syvärakenne, joka on yhteinen kaikille kielille. Juuri tämän pintarakenteiden alapuolella olevan yhteisen syvärakenteen ansiosta eri kielillä hankitut taidot siirtyvät kielestä toiseen (CUP).

Kielten välistä riippuvuushypoteesia voidaan Cumminsin mukaan soveltaa yhtä hyvin myös sellaisiin kieliin, joiden pintarakenteet ovat hyvinkin erilaisia, (vrt. suomi~englanti) kuin kieliin, jotka muistuttavat läheisesti toisiaan. Genesee (1987) on tutkimuksissaan havainnut kuitenkin, että kielten välinen siirtovaikutus on voimakkaampaa niiden kielten välillä, jotka muistuttavat toisiaan.

2.9 Sosiaalinen kielitaito ja kognitiivinen kompetenssi

Cummins (2000) on selvittänyt edelleen kahdella kielellä tapahtuvaa oppimista BICS- ja CALP - teorioiden avulla. Vieraskieliseen peruskommunikaatioon tarvittavat taidot, joista käytetään lyhennettä BICS (sosiaalinen kielitaito, Basic Interpersonal Communicative Skills) ovat Cumminsin mukaan ne, jotka saavutetaan kielen opiskelussa ensimmäiseksi. Kielen oppija selviytyy melko nopeasti helpoista ja yksinkertaisista luku- ja kirjoitustehtävistä. Myös keskustelussa hän näyttää ymmärtävän helposti ja pystyy itse ilmaisemaan ajatuksiaan ymmärrettävästi. BICS - taidot kehittyvät tilanteissa, joissa on kontekstin antamaa tukea, kuten kasvokkaisviestinnässä. (Järvinen 1999).

Cummins (2000) mukaan vaativien abstraktien sisältöjen käsittelyn mahdollistaa akateeminen kielitaito, josta yleisesti käytetään lyhennettä CALP

(kognitiivinen kompetenssi, Cognitive Academic Language Proficiency), jonka kehittyminen kestää useita vuosia. CALP-taitoja kehitettäessä on huomio kiinnitettävä seuraaviin seikkoihin Cognitive (kognitiivinen): ohjeiden ja opetuksen tulee Cumminsin mukaan olla riittävän haastavaa, jotta opiskelijat joutuvat käyttämään ajattelutoimintojaan monipuolisesti sen sijaan, että opetusvälineinä – ja menetelminä käytettäisiin lyhytkestoiseen muistiin perustuvia monivalinta- ja täydennystehtäviä. Academic (akateeminen): eri oppiaineiden (matematiikka, ympäristötieto, kuvaamataito, jne.) sisältöjen opetus tulee kytkeä mielekkäästi kielen opettamisen yhteyteen. Language (kieli): opiskelijoita tulee rohkaista suhtautumaan kriittisesti kielitaidon edistymiseen tarkastelemalla sitä useasta eri näkökulmasta (esimerkiksi kieliopilliset taidot, keskustelutaidot, fonetiikka). Heille tulisi tarjota myös runsaasti tilaisuuksia tutustua ympäröivän ympäristön monenlaisiin kielenkäyttötapoihin ja käytäntöihin. Lyhyesti sanottuna CALPin kehittämisessä on keskityttävä molemmilla kielillä sisältöihin (Focus on Message), kieleen (Focus on Language) ja kielen käyttöön (Focus on Use) (Cummins 2000).

Kontekstin ja kognitiivisen vaatimustason yhteen liittäminen on Järvisen (1999) mukaan Cumminsin tärkein anti vieraskielisen opetukseen didaktiikkaan. Mitä käsitteellisempää opittava aines on ja mitä vähemmän kontekstin tukea siihen liittyy, sitä tärkeämpää on käyttää erilaisia havainnollistamisen tapoja ja aktivointimenetelmiä, joilla asia voidaan tehdä ymmärrettäväksi ja opittavaksi. Opetuskieltä helpottamalla pyritään varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät, mitä sanotaan, koska oppijoiden akateeminen kieli kehittyy hitaammin kuin sisällöt käsitteellistyvät.

Cumminsin teoriat, mallit ja käsitykset saavat tukea Vygotskin (1978) käsityksistä vieraan kielen omaksumisesta. Vygotskin mukaan vieraan kielen omaksumisen ehtona on hyvä äidinkielen hallinta, toisin sanoen lapsi omaksuu vieraan kielen äidinkielen välityksellä. Myös Vygotskin käsitys kielestä ja ajattelusta sekä hänen ajatuksensa oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä ovat tukemassa Cumminsin teorioiden sovellettavuutta kouluopetuksessa ja tässä tapauksessa nimenomaan kielikylpyopetuksessa. Palaan tähän aiheeseen tarkemmin luvussa 5.4, missä kuvaan tutkimusluokan tapahtumia Cumminsin nelikenttämallin avulla.

Edellä esitetyissä luvuissa tutustuttiin lyhyesti kahdella kielellä tapahtuvan opetuksen teoriaan ja erityisesti niihin teorioihin ja malleihin, jotka on valittu tämän tutkimuksen teoreettisiksi lähtökohdiksi. Tutkimuksen edetessä, teorian ja käytännön vuoropuhelun kuluessa, edellä esitetyt teoriat aukeavat ja konkretisoituvat lukijalle, lisäten kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen ja opetuksen ymmärrystä yhä paremmin ja monipuolisemmin.

Kielikylpyopetus hyvin suunniteltuna ja toteutettuna toimii yhtäläillä laadukkaana normaaliopetuksena, mutta ei päinvastoin. Hyvin toteutettu normaaliopetus ei vielä ole laadukasta kielikylpyopetusta, sillä lapselle vieras kieli opetuksen välineenä asettaa opetukselle omat erityisvaatimuksensa. Näitä erityisiä opetuksessa huomioitavia asioita lähden tutkimuksessani etsimään myös eräiden keskeisten aikaisempien tutkimusten avulla, joita esittelen seuraavassa luvussa.

Kielenoppimisen tutkimusta on tehty sekä Suomessa, että etenkin muualla maailmassa runsaasti (Nixon 2000, Falk 2000, 2001, Harley 1998, Lightbown & Spada 2006, Lapkin & Swain 2004, Swain & Lapkin 2002, Simensen 1999, Hellekjaer 1999, Luoma & Tarnanen 2003, Dufva 2004, Alanen, Dufva & Mäntylä 2006.) Näistä lukuisista tutkimuksista olen valinnut esiteltäväksi juuri ne kotimaiset ja ulkomaalaiset tutkimukset, jotka tarjoavat mielestäni työkaluja tämän tutkimuksen pääongelman *Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseriaatteet, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti?* käsittelemiseen.

3 KATSAUS CLIL- JA KIELIKYLPYOPETUKSEN TUTKIMUKSEEN

Yksi kiinnostavimmista kielenopetukseen liittyvistä uudistuksista viimeisten vuosikymmenten kuluessa on todennäköisesti ollut Kanadasta alkunsa saanut ja sieltä muualle maailmaan laajasti levinnyt kielikylpyopetuksen malli. Niinpä onkin luonnollista, että vuosien kuluessa kielikylpyohjelmaa ja sen avulla saatuja tuloksia on tutkittu laajasti. Tällä hetkellä käytettävissä on mittava määrä tutkimustietoa, jonka avulla saamme tietoa ja uusia näkökulmia monenlaiset oppijat huomioon ottavan kielikylpyopetuksen suunnittelun ja toteuttamisen tueksi.

Seuraavissa luvuissa siirryn esittelemään oman tutkimustyöni kannalta keskeisiä kotimaisia ja ulkomaalaisia tutkimuksia, joista tähän työhön olen valinnut Aini-Kristiina Jäppisen, Tarja Nikulan, Tuija Rasisen ja Jaana Seikkula-Leinon tutkimukset, jotka ovat kaikki suomalaisia CLIL-opetusta eri näkökulmista tarkastelevia tutkimuksia. Näiden lisäksi esittelen Marina Bergströmin ja Margareta Södergårdin kotimaiset tutkimukset, jotka liittyvät ruotsinkielisen kielikylpyopetuksen toteuttamiseen. Edellisten lisäksi esittelen kolme ulkomaalaista tutkimusta, jotka kiinnittävät huomion kielikylpyopetustapahtumassa huomioitaviin asioihin. Ennen siirtymistä varsinaiseen tutkimuskatselmukseen esittelen lyhyesti Geneseen (1994b) kokoaman synteessin viraalla kielellä opettamiseen liittyvistä tutkimustuloksista, jotka hän jakaa esityksessään kolmeen pääluokkaan.

3.1 Vieraalla kielellä opettamisen tutkimuksen keskeisiä löydöksiä

Kielen integrointi ~erillään opettaminen

Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen integroiminen eri oppiaineiden sisältöjen opetukseen on tehokkaampi tapa oppia kieltä kuin perinteinen kielenopetusmenetelmä, jossa kieli opitaan erillisenä oppiaineena. Kymmenen viimeisen

vuoden aikana kielenopetusta onkin Geneseen (1994b) mukaan lähdetty kehittämisen juuri tästä näkökulmasta.

Tutkimusten mukaan vieraan kielen omaksuminen tapahtuu tehokkaimmin silloin, kun kieltä käytetään kommunikoinnin välineenä mielekkäissä asiayhteyksissä. Tällaisessa opetuksessa oppilaat ovat osallisina todellisissa kielenkäyttötilanteissa ja oppivat näin luontevasti käyttämään uutta kieltä opiskellessaan, mikä lisää myös oppilaiden motivaatiota, sillä harva nuori innostuu kielenopiskelusta silloin, kun se koetaan irralliseksi ja abstraktiksi.

Vaikutukset kielen kehittymiseen ja kielenkäyttövalmiuksiin

Toinen merkittävä kielikylpytutkimuksen avulla hankittu tieto selvittää minkälaisia vaikutuksia luokkahuonetoiminnoilla on kielen kehittymiseen. Tutkimukset (Swain & Carroll 1987, Genesee 1987) ovat osoittaneet, että kielikylpyopetuksessa olevien oppilaiden kuullun- ja luetunymmärtämisen taidot ovat lähes samalla tasolla kuin natiivipuhujilla, mutta kielen kommunikatiiviset valmiudet, toisin sanoen puhuminen ja kirjoittaminen, ovat heikompia. Laitinen (2001) on tutkimuksessaan saanut päinvastaisia tuloksia tutkiessaan englannin-kielisen opetuksen oppilaiden kommunikatiivisia valmiuksia:

All in all, it can be claimed that the Hollihaka English immersion programme gives very good English language learning outcomes and suits all kinds of pupils. It is very effective in teaching the productive use of language (writing and speaking). These results are a clear proof of the justification for this type of an educational model within the Finnish basic education system, which is implemented by professional teachers and constantly evaluated and developed further in our school system. (Laitinen 2001, 102.)

Tutkimuksessaan hän havaitsi, että Hollihaan koulussa toteutettava englannin-kielinen kielikylpyopetus sopii kaikille oppilaille ja että oppimistulokset englannin kielen tuottamisen (kirjoittaminen ja puhuminen) osalta ovat hyvät. Tutkijan mukaan tämä on osoitus siitä, että myös tämäntyyppinen tapa toteuttaa opetusta puolustaa paikkaansa suomalaisessa koulusysteemissä, missä opettajat ovat koulutettuja ja ohjelmaa tutkitaan ja kehitetään säännöllisesti.

Kieliopin osaamisessa kielikylpyoppilaat suoriutuvat heikommin kuin natiivit ja Geneseen (1994b) mukaan vieraan kielen kieliopin käytössä näkyy vaikutteita äidinkielen kielioppisäännöistä. Myös oppilaiden kommunikoinnissa on havaittavissa kielelle epäluonteenomaista ilmaisua enemmän kuin natiiveilla silloin, kun he puhuvat ja kirjoittavat kielikylpykielellä.

Yllä esitetyt tulokset vahvistavat käsitystä, että ei ole merkityksetöntä, miten kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä toteutetaan, toisin sanoen, miten kieli ja sisällöt opetuksessa yhdistetään silloin, kun ohjelmaa toteuttamalla halutaan saavuttaa mahdollisimman hyviä oppimistuloksia paitsi sisältöjen myös itse vieraan kielen omaksumisessa ja tuottamisessa.

Laitisen (2001) tutkimustulokset juuri kielikylpykielen tuottamisen osalta ovat ristiriidassa kanadalaisen tutkimuksen tulosten osalta. Laitisen (2001) tutkimus osoittaa, että suomalaisen kielikylpyopetuksen tutkimuksen tärkeänä tehtävänä on kehittää Suomen olosuhteisiin ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan perustuvaa kielikylpyopetuksen toteuttamistapaa, joka ottaa huomioon

kielen eri osa-alueiden tasapuolisen kehittämisen jo ohjelman suunnittelun tasolla.

Tarjoamalla oppilaille luonnollisia tilaisuuksia käyttää kieltä mielekkäissä yhteyksissä voidaan kielen oppimistuloksia parantaa erityisesti kielen tuottamistaitojen osalta. Genesee (1994b) huomauttaa, että ilman näitä tilaisuuksia, huolimatta siitä, että kielikylypöpetuksessa kielen ymmärtäminen kehittyy hyvin, tuloksena on edelleen puutteita puheen tuottamisen taidoissa.

Opetussuunnitelma

Kolmas tärkeä kielikylypötytökimuksen avulla saatu tieto on ymmärrys siitä, että ilman systemaattista ja hyvin ohjeistettua opetussuunnitelmaa kielen ja akateemisten oppisisältöjen yhdistämisestä, opetuksessa saattaa esiintyä sellaisia opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä, joiden avulla toisen kielen kehittymistä ei tueta riittävästi. Genesee (1994b) mainitsee esimerkkinä tilanteen opetustapahtumasta, jossa akateemisen sisällön ymmärrettäväksi tekeminen korostuu opetuksen välineenä käytettävän kielen kustannuksella. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tehdäkseen opetuksen akateemisen sisällön mahdollisimman ymmärrettäväksi oppilaille, opettaja käyttää viestinnässään pelkästään sellaisia strategioita, jotka ovat oppilaille ennestään tuttuja. Tällöin opetus ei tarjoa heille riittävästi haasteita kielitaidon kehittymisen näkökulmasta. Swainin (1988) mukaan tällaisia kielen kehittymisen kannalta tehottomia opetusstrategioita voivat olla muun muassa korjaamisen ja palautteenannon keskittyminen useimmin sisältöön kuin kieleen sekä vähäinen mahdollisuus käyttää kieltä oppitunneilla vuorovaikutuksen välineenä.

Kielikylypöpetuksen kielen opetussuunnitelmassa tulee Swainin (1988) mukaan huomioida sekä akateemisten sisältöjen opiskelussa tarvittava täsmällinen kieliaines (explicit) että sisältöjen opiskelussa merkityksiä laajemmin kuvaileva (implicit) kieliaines. Swainin (1988) mukaan juuri opetuksessa esiintyvä implisiittinen kieliaines on kielen kehittymisen kannalta merkittävin, sillä sen avulla oppilaat altistuvat monipuolisemmalle kieliainekselle kuin jos opetuksessa käytettävä kieli on pelkästään täsmällistä, kyseiseen opetettavaan sisältöön välittömästi liittyvää kieliainesta.

Genesee (1994b) esittämässä tiivistetyssä katsauksessa kielikylypötytökimuksen avulla saavutetusta ymmärryksestä korostuu kielikylypöpetuksen ylivoimaisuus kielenopetusmenetelmänä, saavutetut valmiudet verrattuna natiivipuhujiin, sekä kielen opetukseen liittyvien elementtien huomioiminen opetussuunnitelmassa.

Vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa on perimmiltään kyse aina opetussuunnitelman sisältöalueiden omaksumisesta ja siksi kielikylypöpetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia vieraskielisissä viestintätilanteissa ja totuttaa häntä käyttämään ja kehittämään kielitaitoaan monipuolisesti niin, että kielitaito on koko kouluajan riittävä kullakin luokka-asteella opetettavien aineiden opiskeluun.

Oppilaalle kielikylypökieli on sekä oppimisen väline että kohde. Niinpä opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä on otettava huomioon se, että taitoaineena ja kommunikoinnin välineenä kieli edellyttää monipuolista ja viestinnäl-

listä harjoittelua. Kielikylpyopetuksen kehittämistyössä onkin kyse juuri koko ohjelman kehittämisestä. Vieraskieliseen opetukseen liittyvien taustateorioiden kytkeminen opetussuunnitelman ja opetusjärjestelyjen toteuttamisen työvälineiksi auttaa hahmottamaan vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa mukana olevia moninaisia muuttujia. Huomioimalla näiden muuttujien läsnäolon ohjelman suunnittelun eri vaiheissa rakennamme Suomen oloihin soveltuvia ja Suomen kouluissa toteutettavia kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä vahvalle teorian ja kokemuksen synnyttämälle perustalle. Myös Saari (2006) on todennut tutkimuksessaan, että kotimaisen kielikylpytutkimuksen lingvistiikkapainotteisuus sekä opetuksellisen mallin omaksuminen muilta on johtanut siihen, että didaktinen perusta. Tähän puutteeseen myös käsillä oleva tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan.

Viimeaikainen kotimainen tutkimuskirjallisuus on pyrkinyt selvittämään kielikylpyopetuksen soveltuvuutta erilaisille oppijoille samoin kuin erilaisten oppijoiden menestymistä matematiikan ja äidinkielen oppiaineissa. Myös opettajien massamme käytössä olevalta menetelmältä puuttuu riittävän laaja-alainen ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on tutkittu ja näin on saatu arvokasta tietoa myös kielikylpykielen tuottamisen osa-alueelta.

3.2 Tutkimuksia opetusjärjestelyjen suunnittelun tueksi

3.2.1 Aini Kristiina Jäppisen tutkimus

Kuten jo aikaisemmin totesin, kielikylpyopetuksen didaktiikan tutkimus on Suomessa ollut vähäistä. Jäppisen (2002, 2003, 2005a, 2005b) tutkimustrilogia *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa* pureutuu kuitenkin tähän tematiikkaan ja tarjoaa opetusta vieraalla kielellä toteuttaville kouluille arvokkaan tietopaketin vieraskielisen opetuksen vahvuuksista sekä niistä ongelma-alueista, joita tulisi erityisesti seurata oppijoiden suotuisan kognitiivisen kehityksen tukemiseksi nimenomaan sisältöjen oppimisen näkökulmasta.

Jäppisen tutkimukseen osallistui 669 peruskouluikäistä lasta, joista vieraskielisessä opetuksessa oli 334 oppilasta. Oppijoiden kognitiivista kehitystä seurattiin tiettyjen matematiikan ja ympäristö- ja luonnontiedon tai maantiedon oppisisältöjen kautta. Tutkimukseen osallistuvia oppilaita opetettiin englanniksi, ranskaksi ja ruotsiksi Helsingissä, Tampereella ja Turussa. Näistä eniten tutkittavia oli englannin kielen ryhmistä (60 prosenttia kaikista). Ranskankielisten osuus oli 30 prosenttia ja loput tutkittavista oppilaista olivat ruotsin kielen kielikylpyryhmistä.

Tutkimus koski vieraskielisen opetuksen vaikutuksia ajatteluun ja sisältöjen oppimiseen suomalaisessa perusopetuksessa luokkatasoilla 1-9, kun oppijoita opetettiin yleisesti vieraskielisessä opetuksessa opetettavista oppiaineista. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraavanalysiin kysymyksiin: Minkälaisia ovat suomalaisen perusopetuksen vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden lukukäsitteisiin, lukujärjestelmiin, peruslaskutoimituksiin ja niiden sovel-

luksiin ja ilmastollisiin ilmiöihin liittyvät kognitiot, kun tutkitaan yksittäisiä käsitteitä, näiden käsitteiden muodostamia merkitysskeemoja ja näiden merkitysskeemojen muodostamia merkitysverkkoja? Millaisia kognitiivisia muutoksia ja millaista kehittymistä edellä mainituilla alueilla tapahtuu? Mitä asioita tulisi ottaa huomioon vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden ajattelu- ja oppimisprosesseja tuettaessa?

Tutkimuksessa haluttiin erityisesti selvittää lapsen tutkivan oppimisen osa-alueiden kehittymistä sekä ajattelun kehittymisen osuutta oppimisprosesseissa. Tutkimuksen kohteena olevia taidollisia elementtejä eri ikäryhmissä oli luokiteltu erilaisiksi tutkittaviksi kognitioiksi. Ensimmäiset mittaukset osoittivat, että vieraskielisessä ja suomenkielisessä opetuksessa olevien oppijoiden kognitiivisessa tasossa ei havaittu yleisellä tasolla mitään sellaisia selviä eroja, jotka osoittaisivat vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden olevan ajattelu- ja oppimisprosesseissaan suomenkielistä opetusta saaneita oppilaita selvästi alemmalla kognitiivisella tasolla. Monin paikoin vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden kognitiivinen taso oli jopa korkeampi kuin suomenkielistä opetusta saaneiden oppilaiden. Englannin CLIL-ryhmät poikkesivat Jäppisen mukaan alimmassa ikäryhmässä muista CLIL-kielistä niin, että niiden kognitiivinen taso oli paikoitellen korkeampi kuin muiden kieliryhmien.

Tutkimustrilogian toisessa osassa (Jäppinen 2003) tarkasteltiin CLIL-oppijoiden kognitiivista kehitystä sellaisena kuin se paljastui kahdessa seurantamittauksessa. Mittaukset oli suoritettu ikäryhmittäin ja käsittivät sekä lähtötasomittauksen että kaksi seurantamittausta. Jäppisen tutkimuksessa tarkastellaan kaikkien vieraskielistä ja kaikkien suomenkielistä opetusta saaneiden oppilaiden kognitiivisen kehityksen eroja ja yhtäläisyyksiä. Raportti selvittää myös sukupuoleen liittyviä ja sukupuolten välisiä kognitiivisen kehityksen eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen mukaan näytti siltä, että vieraskielinen opetus ja vieraskielisessä ympäristössä tapahtuva oppiminen tukevat suomalaisen perusopetuksen oppilaiden ajattelua ja sisältöjen oppimista eli kognitiivista kehitystä. CLIL-ympäristöjen oppilaat olivat Jäppisen (2003) mukaan kognitiivisessa kehityksessään kaikissa ikäryhmissä, mutta erityisesti toisessa (10-12-vuotiaat), useimmiten joko samalla tasolla kuin kontrolliryhmä joskus jopa pitemmälläkin. Tiettyjä yksittäisiä ongelmakohtia ilmeni, erityisesti kaikkien nuorimpien kohdalla.

Yhdeksi tärkeimmäksi johtopäätökseksi tutkija nosti sen, että CLIL-ympäristön oppilaalla tulisi aina olla riittävät ensimmäisten vuosien aikana hankitut perusvalmiudet. Tätä johtopäätöstä tuki hänen mukaansa ensimmäisen ja kahden muun ikäryhmän tulosten vertailu, sillä asiat, jotka tuottivat ensimmäisen ikäryhmän oppilaille ongelmia, eivät enää olleet ongelmana toisessa tai kolmannessa ikäryhmässä.

Jäppinen (2003) haluaa tutkimuksessaan kiinnittää huomion kaikkein nuorimpien oppilaiden keskuudessa niihin poikiin, joilla ilmenee alkuvaiheessa selviä ongelmia matemaattisessa ajattelussa tai tietyillä ympäristö- ja luonnontiedon alueilla. Hän muistuttaakin, että mitä suurempi on vieraskielisen opetuksen määrä ja mitä nuorempi oppilas on, sitä huolellisemmin on opettajan varmistettava keskeisten oppisisältöjen ymmärtäminen.

Tutkimustrilogian kolmannessa osassa (Jäppinen 2005a) paneudutaan oppilaiden kognitiiviseen kehitykseen kuuden muuttujan kautta tarkasteltuna. Näitä muuttujia tässä tutkimuksessa olivat kokonaissuoritus, oppilaiden ikä, kognitiot, aine- ja oppisisällöt, sukupuoli ja opetuskieli. CLIL-ympäristöjen oppilaat olivat erityisesti toisessa ja kolmannessa ikäryhmässä viimeisissä seurantamittauksissa joko samalla tai korkeammalla kognitiivisella tasolla kuin äidinkiellellä opetusta saanut kontrolliryhmä. Myös nuorimmat CLIL-oppilaat ylsivät yleensä samanlaiselle kognitiiviselle tasolle kuin verrokkiryhmä.

Tutkimuksessa ilmeni myös, että vaikka yleinen kognitiivinen taso oli hyvä, CLIL-ympäristössä esiintyi yksittäisiä ongelma-alueita, erityisesti nuorimpien poikien kohdalla. Vieraskielisessä opetuksessa on tutkijan mukaan huolehdittava siitä, että koulunkäynnin alussa käsiteltävät aihepiirit kuuluvat pääasiallisesti oppijan välittömään kokemuspäiriin. Jäppinen (2005a) toteaa myös, että oppilaita, joilla ilmenee oppimisvaikeuksia, ei tarvitse välttämättä siirtää pois vieraskielisestä opetuksesta. Heidän vaikeutensa tulee kartoittaa hyvin nopeasti ja heille tulee antaa tarvittaessa ylimääräistä tukea ja opetusta ajattelun kehittämiseksi ja oppimisprosessin turvaamiseksi.

Jäppisen (2005) tutkimuksen mukaan vieraskielinen opetus näyttäisi soveltuvan yhtä hyvin tytöille kuin pojille. Tutkimuksessa ilmeni, että ensimmäisen ikäryhmän poikien kognitiivinen taso oli joissakin kohdissa kontrolliryhmän poikien tasoa alempana tai heidän kognitiivinen kehityksensä oli hitaampaa. Tutkija oletti tämän liittyvän CLIL-opetuksen vaativuuteen. Yhteenvetona tutkija toteaa, että näiden tutkimusten tulosten valossa ei ajattelun ja sisältöjen oppimisen kannalta näyttäisi olevan kovin suurta merkitystä sillä, millä vieraalla kielellä opetusta annetaan. Ranskaksi opetusta saaneet oppilaat olivat suunnilleen samalla kognitiivisella tasolla kuin englanniksi opetetutkin. Ruotsin kielikylvyssä olleiden oppilaiden tulokset seurailivat kansainvälisiä tutkimuksia. Alussa kehitys oli hieman hitaampaa, mutta ajan myötä erot kurotaan kiinni.

Jäppisen (2002, 2003, 2005a, 2005b) kolmiosainen tutkimussarja vahvistaa edelleen käsitystä siitä, että kielikylpyopetuksessa, missä vieraalla kielellä toteutettavan opetuksen osuus opetuksesta on alkuvaiheessa Suomessa yleisesti noin 80 %, opettajan on varmistettava erityisen huolellisesti keskeisten opetussisältöjen ymmärtäminen. Tähän työhön opettaja tarvitsee avukseen vieraskieliseen opetukseen liittyvän teorian tuntemusta, jota myös käsillä oleva tutkimus pyrkii omalta osaltaan tarjoamaan.

3.2.2 Tarja Nikulan tutkimus

Nikulan (2003) tutkimusartikkeli on osa suurempaa tutkimuskokonaisuutta, joka on käynnistynyt Jyväskylän yliopistossa. English voices in Finnish society -hankkeessa tarkastellaan englannin kielen käyttöä tämän päivän Suomessa. Nikulan artikkelissa esitelty tutkimus on osa kyseistä projektia, ja siinä keskitytään englannin kielen käyttöön ja funktioihin suomalaisen koulutuksen kontekstissa.

Nikulan (2003) tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan kahta luokkahuonekontekstia, joissa englannilla on keskeinen asema: englannin kielen oppi-

tunteja ja englanniksi tapahtuvaa aineenopetusta. Tarkastelun kohteena on luokkahuoneinteraktio, jota lähestytään pragmatiikan ja diskurssintutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin ja minkälaisiin vuorovaikutuksellisiin ja interpersonaalisiin funktioihin englantia luokkatilanteissa käytetään. Kyseessä ei siis ole vieraan kielen oppimisen tutkimus, sillä tarkoituksena ei ole tutkijan mukaan luonnehtia tai arvioida oppilaiden englannin kielen taidon tasoa ja kehittymistä, vaan englannin kielen käyttöä ja siihen liittyviä pragmaattisia, sosiaalisia ja institutionaalisia merkityksiä. Analyysi on kielenkäyttötilanteiden lähianalyysiä, eli kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia piirteitä tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja suhteessa käyttöympäristöön.

Nikula (2003) korostaa, että tutkimuksessa ei ole otettu kantaa englannin käytön oikeellisuuteen tai vertailtu kielenopetusta ja vieraskielistä aineenopetusta kielen oppimisen tehokkuuden tai mielekkyyden näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu sekä englannin kielen oppituntien nauhoituksista että vieraskielisen opetuksen nauhoituksista. Niihin on sisällytetty usean eri opettajan vetämiä englannin kielen oppitunteja ja vieraskielisen opetuksen osalta eri oppiaineiden (ja opettajien) opetusta englanniksi.

Englannin oppituntien silmiinpistävin piirre Nikulan (2003) mukaan on se, että niissä käytetään valtaosin suomen kieltä. Nauhoitukset koostuvat viidestä perättäisestä oppitunnista, joiden kuluessa tärkein käsiteltävä kielioppiteema on perfektin muodostaminen. Kaikki tähän keskittyvä puhe tapahtuu suomeksi. Kyseessä on tutkijan mukaan mitä ilmeisimmin opettajan tietoinen päätös käyttää oppilaiden äidinkieltä kielioppiasioiden käsittelyyn niiden omaksumisen helpottamiseksi, eikä tässä sinänsä ole tutkijan mukaan mitään yllättävää. Suomen käyttäminen pääasiallisena työskentelykielenä aineiston englannintunneilla aiheuttaa kuitenkin sen, että englannin kieli asemoituu tarkasteltavaksi ja analysoitavaksi kohteeksi pikemminkin kuin kommunikaation välineeksi.

Aineiston vieraskielinen opetus eroaa ratkaisevasti kielenopetuksesta Nikulan (2003) mukaan siinä, että siellä käytetään yksinomaan englantia sekä oppiaineen sisältöön liittyvässä että toiminnan organisointiin liittyvässä puheessa. Pelkästään englannin kieltä käytetään sekä suomalaisen kemian opettajan että syntyperäisen historian opettajan oppitunneilla. Osaltaan englannissa pysyttämiseen vaikuttaa tutkijan mielestä se, että luokassa on suomalaisten oppilaiden joukossa myös yksi englantia äidinkielenään puhuva oppilas, joka ei osaa suomea. Mutta ilmiön taustalla näyttää hänen mukaansa olevan myös vieraskielisen opetuksen erilainen institutionaalinen agenda ja osallistujien keskinäinen päätös pysytellä englannin kielessä, koska oppilaat pitäytyvät englannin kielen käytössä myös suomenkielisten kesken.

Määrällisen tarkastelun lisäksi Nikula (2003) tarkastelee lähemmin myös niitä funktioita ja tilanteita, joissa englantia luokkahuoneissa käytetään. Kielen oppitunnilla tilanteet, joissa sekä opettaja että oppilaat puhuvat englantia ovat lähes kokonaan sidoksissa oppikirja-tekstien käsittelemiseen tai kotitehtävien tarkistamiseen. Valtaosin suomeksi toteutetuilla kielen tunneilla oppilaiden käyttämä englanti rajoittuu tutkimuksen mukaan pitkälti lyhyisiin, oppimateriaaleihin perustuviin vastauksiin. Tämänkaltaisia lyhyitä vastauksia esiintyy

Nikulan mukaan myös vieraskielisessä opetuksessa, erityisesti silloin, kun koti-tehtäviä tarkastetaan opettajajohtoisesti. Kuitenkin vieraskielisen opetuksen kontekstissa oppilaiden puhuman englannin kielen funktiot ulottuvat myös lyhytsanaista vastaamista laajemmalle, muun muassa erimielisyyden ilmauksiin, aitoihin kysymyksiin tai merkitysneuvotteluihin. Tämä pragmaattisten funktioiden monipuolisuus ei rajoitu pelkästään oppilaiden keskinäisen ryhmätyöskentelyn kielenkäyttöön, vaan koskee myös opettaja-oppilas - vuorovaikutusta.

Nikula (2003) toteaa artikkelissaan, että se, että oppilaat käyttävät vieraskielisessä opetuksessa kieltä pragmaattisesti monipuolisempiin funktioihin kuin kielenopetuksessa ei johdu pelkästään siitä, että englantia käytetään määrällisesti enemmän. Vähintään yhtä suuri vaikutus on luokkahuonekäytännöllä ja sillä, minkälaisia kielenkäyttäjän rooleja ne tarjoavat oppilaille. Hän antaa esimerkin kahdesta luokkahuonetapahtumasta, joissa molemmissa voidaan havaita monipuolisen vuorovaikutuksen tarjoavan tilaisuuksia kielenkäyttöön. Sekä kemiantuntien ryhmissä tehtävät laboratoriotyöt että historiantuntien ryhmätyöt, joissa oppilaat pohtivat teollisen vallankumouksen olemusta opettajan kierrellessä ryhmästä toiseen, luovat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, jossa opettajan ja oppilaan välinen hierarkia ja valtaerot näyttäytyvät vähäisempinä kuin koko luokalle suunnatussa opettajamonologissa. Tämä puolestaan näyttää rohkaisevan oppilaita aloitteellisempaan vuorovaikutukseen myös opettajan kanssa

Nikulan (2003) tutkimuksessa havaittiin myös, että oppilaiden identiteetti englannin kielen puhujina näyttää vieraskielisessä opetuksessa vahvempaan kuin kielenopetuksessa. He käyttävät tutkijan mukaan englantia paitsi enemmän kuin oppilaat englannin tunneilla myös monipuolisempiin funktioihin. Tämä perustuu ainakin osin siihen, että toisin kuin kielenopetuksessa, kieli sinänsä ei ole huomion keskipisteenä vaan opiskeltavana olevat asiat, jolloin myöskään oppilaiden kielellinen suoritus ei joudu yhtä helposti arvioitavaksi ja korjattavaksi. Kielenkäytön arvioinnista vapautuminen näyttää Nikulan mukaan vaikuttavan suotuisasti ainakin kielenkäytön pragmaattiseen monipuolisuuteen.

Nikulan tutkimus vahvistaa edelleen käsitystä siitä, miten tärkeää monipuolisten vuorovaikutustilanteiden luominen vieraskielisessä opetuksessa on nimenomaan kielen tuottamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Luokkahuonekäytänteitä suunniteltaessa olisikin tärkeää huomioida, että ne tarjoavat oppilaille runsaasti tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä monipuolisesti sekä muiden oppilaiden että opettajien kesken (ks. myös Nikula 2005). Tällä tavalla toimiesseen opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia tiedostaa, reflektoida ja tehdä johtopäätöksiä omasta kielestään, mikä on Swainin (1995) mukaan merkittävä vieraan kielen omaksumisprosessissa.

3.2.3 Jaana Seikkula-Leinon tutkimus

Jaana Seikkula-Leino (2002) on tutkimuksessaan keskittynyt selvittämään, miten oppilaat oppivat englanninkielellä toteutettavassa vieraskielisessä opetuk-

sessä (CLIL). Väitöskirjatutkimukseen osallistui 217 peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaista oppilasta vuosien 1997–1998 aikana. Seikkula-Leinon (2002) tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin poikkeileikkaustutkimuksena.

Tutkimuksessa vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden oppimistuloksia, itsetuntoa ja motivaatiota verrattiin normaaliopetuksessa oleviin oppilaisiin. Varsinainen tutkimusjoukko koostui 217 oppilaasta, joista 116 opiskeli vieraskielisessä opetuksessa ja 101 normaaliopetuksessa.

Seikkula-Leinon (2002) tutkimuksessa vieraskielisessä opetuksessa noin 40 - 75 prosenttia opetuksesta annettiin englanniksi ja muu opetus toteutettiin suomeksi. Oppilaille opetettiin esimerkiksi historiaa, matematiikkaa, luonnontietoa ja kuvataiteita englannin kielellä.

Oppimistuloksista tutkija toteaa seuraavaa: Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden koulumenestys ei kärsi, vaikka opetus toteutetaan suurimmaksi osaksi vieraalla kielellä. Sekä heikot että lahjakkaat oppilaat oppivat omien edellytystensä mukaisesti. Seikkula-Leino (2002) esittää tutkimuksessaan kuitenkin, että oppilaan äidinkielellä toteutetussa opetuksessa oppilailla oli jossain määrin suuremmat mahdollisuudet yltää poikkeuksellisiin huippusaavutuksiin.

Itsetuntoa ja motivaatiota tutkiessaan Seikkula-Leino (2002) totesi, että vieraalla kielellä opiskelevat oppilaat olivat hieman motivoituneempia opiskeluun kuin suomen kielellä opiskelevat oppilaat. Yllättävää tutkijan mukaan oli kuitenkin se, että vieraalla kielellä opiskelevat oppilaat pitivät itseään merkittävästi huonompina vieraan kielen taitajina kuin suomen kielellä opiskelevat oppilaat. Tätä ilmiötä tutkija selitti havainnoillaan oppilaiden itsekriittisyyden lisääntymisestä, joka vieraan kielen ollessa kyseessä syntyy todennäköisesti siitä, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat kohtaavat useammin kuin normaaliopetuksessa tilanteita, joissa he kokevat, että he eivät osaa vierasta kieltä yhtä hyvin kuin esimerkiksi natiivipuhujat.

Tutkimuksessaan Seikkula-Leino (2002) pohti vieraskielisen *opetuksen soveltuvuutta erilaisille oppilaille* ja totesi, että edelleen on vallalla käsitys, jonka mukaan vieraalla kielellä opiskelu sopii ainoastaan lahjakkaille ja aivan erityisesti kielellisesti lahjakkaille oppilaille. Tutkimuksen tulosten mukaan kaikilla lapsilla on kuitenkin mahdollisuus oppia vieraskielisessä opetuksessa omien edellytystensä mukaisesti. Tutkija kehottaa kuitenkin pohtimaan, onko esimerkiksi äidinkielenaidoiltaan heikkojen oppilaiden syytä hakeutua vieraskieliseen opetukseen. Samalla tavalla hän pohtii myös keskittymisvaikeuksista kärsivien lasten soveltuvuutta perustellen sitä näkemyksellä, jonka mukaan vieraalla kielellä toteutettu opetus on oppilaalle vaativampaa kuin äidinkielellä toteutettu opetus.

Seikkula-Leinon (2002) tutkimuksessa todetaan koulun tärkeäksi tehtäväksi opetuksen sopeuttamisen sellaiseksi, että se sopii erilaisille yksilöille. Hän jatkaa edelleen samasta aiheesta toteamalla, että vieraalla kielellä opettamista tulisi tarkastella entistä tehokkaammin tästä näkökulmasta.

Seikkula-Leino (2002) esittää väitöskirjassaan oppimisen olleen samankaltaista vieraskielisessä ja suomenkielisessä opetuksessa ja toteaa, että älyllisesti

erilaisilla oppilailla on mahdollisuus menestyä molemmissa opetusmuodoissa. Tutkimus on kuitenkin pääasiassa kvantitatiivinen tutkimus, jossa koulumenestystä mitataan matematiikan ja äidinkielen testeillä, joten tutkimuksesta ei käy selville, minkälaisella opetuksella ja opetusjärjestelyillä näihin tuloksiin on päästy. Vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen onnistumisen kannalta on tärkeää korostaa ja tuoda esille se, että hyviin oppimistuloksiin päästäkseen opettajien ja opetuksen järjestelyistä vastaavien on tunnettava kielikylpyopetuksen metodiikka ja didaktiikka. Seikkula-Leino (2002, 142) mainitseekin tutkimuksessaan seuraavasti: *Mukana olleet opettajat olivat suunnitelleet opetustaan, kouluttautuneet ja tehneet kovasti työtä. Millaiset tulokset olisivat olleet siinä tapauksessa, että opettajat eivät olisi olleet näin perehtyneitä vieraskieliseen opetukseen?* Käsillä olevan tutkimukseni avulla pyrin tuomaan lisää ymmärrystä kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyihin ja avaamaan lukijalle luokkahuonekäytänteitä, joiden avulla myös Seikkula-Leinon (2002) tutkimuksessaan esittämät tulokset asettuvat konkreettiseen viitekehykseen.

3.2.4 Marina Bergströmin tutkimus

Marina Bergströmin tutkimus tarkastelee ruotsinkielisessä kielikylpyopetuksessa olevien oppilaiden yksilöllisiä eroja toisen kielen kehityksessä ja erityisesti kielikylpyoppilaiden kirjoittamisvaikeuksia.

Bergströmin (2002) väitöskirjatutkimuksen ensisijainen tavoite on tarkastella yksilöllisiä eroja kielikylpyoppilaiden kirjallisessa toisen kielen kehityksessä. Tutkimuksessa keskitytään kuuteen opettajan arvion mukaan heikkoon kirjoittajaan ja tutkijan mielenkiinto kohdistuu muun muassa siihen, minkälainen vaikutus toisen kielen käytöllä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa on kirjoitusvaikeuksista kärsivien oppilaiden kyseisten taitojen kehitykseen.

Bergströmin (2002) tutkimus on pääasiassa kvalitatiivinen tutkimus, mutta tutkimusmateriaalia on käsitelty myös kvantitatiivisesti, jolloin tutkittavien tuloksia on voitu verrata ikäryhmän vastaaviin tuloksiin. Tutkimuksen ensisijainen aineisto koostuu kirjoitelmista, jotka on kerätty vuosina 1997–1999. Tällöin tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaita.

Bergströmin (2002) tutkimuksessa tutkitaan kirjoitelmien avulla ensinnäkin sitä, miten oppilaiden oikeinkirjoitus kehittyy toisella kielellä ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tutkimuksen toisena tehtävänä on selvittää, millaisia kertomuksia oppilaat tuottavat ja miten oppilaat kokoavat tekstissä esiintyvät ajatukset yhteen loogiseksi kokonaisuudeksi. Tätä aineistoa täydennetään tutkimuksessa muun muassa opettajien haastatteluilla sekä luokkahuonetarkkailulla.

Oikeinkirjoituksen kehittyminen

Bergströmin (2002) mukaan toisella kielellä kirjoittaminen on kirjoitusvaikeuksista kärsivälle oppilaalle haastava tehtävä. Erityisen vaikeaa kahden eri kielen oikeinkirjoituksen oppiminen voi tutkijan mukaan olla sellaisille oppilaille, jotka kärsivät lyhytkestoisen muistin ja auditiivisen erottelun vaikeuksista. Kielen

oikeinkirjoitus tuottaa kyseisille oppilaille vaikeuksia kuitenkin kielestä riippumatta, eivätkä vaikeudet yleensä häviä, vaikka oppilaat keskittyisivätkin pelkästään omaan äidinkieleensä. Bergström korostaa, että kielikylpyopetuksessa kyseiset oppilaat omaksuvat hyvät suulliset taidot toisessa kielessä. Hyvä suullinen kielitaito toisessa kielessä tarjoaa siten oppilaille mahdollisuuden kompensoida heikkouksiaan.

Kertomusten tuottaminen

Bergströmin (2002) tutkimuksessa todetaan, että kirjoitusvaikeuksista kärsivät oppilaat eivät merkittävästi eroa opettajan arvion mukaan normaalin kirjallisen kehityksen omaavista oppilaista, kun tarkastelun kohteena on oppilaiden kirjoittamien kertomusten sujuvuus ja sisällön johdonmukaisuus.

Tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että kielikylpyopetukselle ominainen kirjoitetun kielen sisällön ja kommunikatiivisuuden korostaminen tukee heikkoja kirjoittajia, jotka toisella kielellä kirjoittaessaan ja muutoseikkojen sijasta tarinan sisältöön keskittyessään kokevat onnistumisen elämyksiä.

Bergströmin (2002) mukaan jokaista tapausta tulisi arvioida erikseen silloin, kun on kyse oppimisvaikeuksista. Yhtenä kielikylvyn vahvuuksista pidetään sitä, ettei kaikkien oppilaiden oleteta omaksuvan uutta kieltä ja uuden kielen avulla opittavaa sisältöä samassa tahdissa ja samoin menetelmin. Tutkijan mukaan se, ettei kukaan oppilaista ole kielitaidoltaan yliverinen toisessa kielessä, tukee heikkoja oppilaita, joille tarjoutuu mahdollisuus onnistumiseen ehkä useammin kuin ensikielellä tapahtuvassa opetuksessa.

Bergströmin (2002) tutkimus valottaa kielikylpyopetuksen metodiikkaa ja opetuskäytänteitä hyvin selkeästi ja tarjoaa opettajille, erityisopettajille ja opetuksen järjestäjille runsaasti välineitä hyvien opetuskäytänteiden rakennusaineiksi. Vaikka tutkimuksessa keskitytäänkin pääasiallisesti erityisoppilaiden koulumenestyksen tarkasteluun, tutkija onnistuu kvalitatiivisessa esittämistavassaan tuomaan selkeitä ja hyvin havainnollistavia esimerkkejä seikoista, joilla on merkitystä onnistuneen kielikylpykielellä toteutettavan opetuksen järjestelyissä.

Bergström tuo tutkimuksessaan esille selkeästi sen, että vaikka kielikylpyopetuksen katsotaankin sopivan kaikille oppilaille, se ei ole huonompi tai parempi vaihtoehto niille oppilaille, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia. Kyse on tutkijan mukaan opetusjärjestelyistä, joilla opetusmuodosta riippumatta voidaan tukea erityisoppilaiden oppimista.

Kielikylpyopetuksen yleiset opetusmenetelmät, toisin sanoen ne, joita kielikylpykouluissa, missä kaikkien oppilaiden on kyettävä seuraamaan opetusta sekä oppimaan oppisisältöjä vieraalla kielellä, pidetään tarpeellisina, ovat osittain hyvin samantapaisia, kuin ne normaaliopetuksen opetusmenetelmät, joilla voidaan tukea oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Bergström 2002, 292).

Bergströmin (2002) tutkimus tarjoaa runsaasti rakennusaineita omaan tutkimukseeni, jossa lähdän tarkastelemaan kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä kaksikieliseen opetukseen liittyvien teorioiden valossa.

Koska tutkimukseni tavoitteena on tarjota työvälaineitä monenlaiset oppijat huomioon ottavan kielikylypyopetuksen suunnittelun ja toteuttamisen taustalle, tulen tutkimuksessani tarkastelemaan kielikylypyopetusta myös tästä näkökulmasta.

3.2.5 Margareta Södergårdin tutkimus

Margareta Södergårdin (2002) tutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta kielikylypypäiväkodissa ja erityisesti sitä, kuinka opettaja rohkaisee lapsia käyttämään kielikylypy -ruotsia ja kuinka tutkimuksessa mukana olleiden lasten kielikylypykielen tuottaminen kehittyy tutkimusaikana.

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 1996–1998 vaasalaisessa kielikylypypäiväkodissa. Tutkimuksessa mukana olleet ovat suomenkielisiä 5-6-vuotiaita päiväkotikäisiä lapsia, jotka osallistuvat ruotsinkieliseen kielikylypyyn.

Tutkimuksessa mukana olleet lapset eivät ennestään osaa ruotsin kieltä. Kielikylypyopetukselle luonteenomaisesti opettaja ja muu henkilökunta puhuvat ensimmäisestä päivästä lähtien ainoastaan kielikylypykieltä heidän kanssaan. Tutkija korostaa, että tärkeintä on aluksi se, että lapset oppivat ymmärtämään mitä heille sanotaan. Tässä vaiheessa on tavallista, että lapset käyttävät lähinnä suomea puhuessaan opettajalle, mutta heitä rohkaistaan heti alusta alkaen käyttämään myös kielikylypykieltä, ruotsia. Kielikylypyopettajalla on sen vuoksi erityisen tärkeä tehtävä sekä kielellisenä mallina että tukea antavana keskustelukumppanina. Lasten ruotsin kielen valmiudet kasvavat opettajan ja lasten välisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen avulla.

Södergårdin tutkimuksessa opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta tarkastellaan toimintatuokioissa, joita tutkija nimittää myös pienryhmätyöskentelyksi. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa työskentelytilannetta, jossa kielikylypyopettaja ja yhdeksän lasta työskentelevät yhdessä tietyn teeman parissa. Pienryhmätyöskentely on tutkijan mukaan luonnollinen ja toistuva kielikylypyryhmän työskentelytapa.

Aineistoa kerätessä Södergård (2002) on kuvannut toimintatuokioita videokameroilla säännöllisin väliajoin. Opettajan ja lasten kielellisestä vuorovaikutuksesta seurattessaan hän on keskittynyt niihin puheenvuoroihin, joissa lapset käyttävät ruotsin kieltä.

Tutkimuksessa tarkastellaan millainen opettajan käyttämä strategia edeltää lasten ruotsin kielen käyttöä Tätä strategiaa tutkija kutsuu esistrategiaksi. Jälkistrategiaksi (myös palautteeksi) tutkija puolestaan kutsuu strategiaa, jota opettaja käyttää lapsen ruotsinkielisen puheenvuoron jälkeen. Tutkimus osoittaa, että opettaja voi kannustaa lapsia puhumaan ruotsia käyttämällä erilaisia esistrategioita kuten esimerkiksi muodoltaan ja tarkoitukseltaan erityyppisiä kysymyksiä tai antamalla heidän erilaisten signaalien avulla ymmärtää, että odottaa vastausta ruotsiksi. Tutkimuksesta käy myös ilmi, miten opettaja voi luonnollisen kommunikaation avulla antaa lapsille monipuolista harjoitusta ruotsin kielessä. Lasten ruotsin kielen käytöstä voi havaita, että lapset seuraavat hyvin tarkkaan opettajan kielenkäyttöä. Kun lasten kyky erottaa yksittäisiä

segmenttejä ruotsin kielessä on kasvanut, he kiinnittävät myös huomiota erilaisiin yksityiskohtiin opettajan puheessa.

Tutkimuksessa mukana oleva kielikylpyopettaja käyttää erilaisia jälkistrategian muotoja kuten esimerkiksi lapsen ilmaisun toistoa, erilaisia uudelleenmuotoiluja ja korjauksia sekä suullista palkitsemista. Tutkimus osoittaa kuitenkin, että lasten saama palaute on jokseenkin epäsystemaattista ja epäjohdonmukaista, mikä tarkoittaa sitä, että se ei ole didaktisesti tarpeeksi tehokasta. Tutkimus osoittaa, että opettajien kielikylpylasten ruotsin kielen käytöstä antamaa palautetta voidaan kehittää edelleen.

Södergårdin (2002) tutkimus on mielenkiintoinen katsaus kielikylpyopettajan toimintaan ja opettajan menetelmiin kielikylpykielen tuottamisen näkökulmasta. Opettajan käyttämät esi- ja jälkistrategiat ja niiden tietoinen käyttö kielikylpykielen kehittymisen kannalta on varteenotettava havainto tarjottaessa opettajille konkreettisia työvälineitä kielikylpykielen tuottamisen vahvistamiseksi.

Södergårdin esimerkki opettajan käyttämästä ”helpotetusta” kielestä antaa myös kielen opetussuunnitelman laatijoille tärkeän näkökulman.

[...] hän pyrkii vielä viimeisinä päiväkotikuukausina mukauttamaan käyttämänsä kielen sille tasolle, missä ajattelee sen tavoittavan lapset parhaiten. Tällä tavalla hän on toiminut myös silloin, kun lasten kielitaito oli huomattavasti rajallisempi. Koska lapset tutkimusten mukaan omaksuvat opettajan käyttämän kielen ensimmäiseksi, ei kielen mukauttaminen alktasolle ole suositeltavaa enää siinä vaiheessa, kun lasten kielitaito on kehittynyt. (Södergård 2002, 241.)

Sanaston systemaattinen ja suunnitelmallinen kasvattaminen antaa opettajalle varmuutta mukauttaa opetuskielen tasolle, joka tukee kielikylpykielen kasvua. Toisin sanoen sellaiselle tasolle, jossa ymmärtäminen ja opetuksen seuraaminen on mahdollista, mutta joka kuitenkin tarjoaa mahdollisuuden myös kielikylpykielen jatkuvalla kasvulla. (Vrt. Krashen i+1)

3.2.6 Swainin ja Carrollin tutkimus

Kanadalainen kielikylpyopetuksen havainnointitutkimus toteutettiin 3.- ja 6.-luokissa ranskankielisessä kielikylpyopetuksessa. Tutkimuksen avulla pyrittiin hankkimaan tietoa luokkahuonetoiminnoista muun muassa sanaston opettamisen ja virheiden korjaamisen näkökulmista.

Sanaston opettaminen

Tutkimustulosten mukaan opettajat käyttivät tutkimuksen kohteena olleita pronomineja tasapuolisesti kohdistaessaan puheensa oppilaille siten, että puheen kohdistuessa yksittäiselle oppilaalle, käytettiin pronominia *tu* (sinä) ja puheen kohdistuessa koko luokalle käytettiin pronominia *vous* (te). Tutkijat huomauttavat kuitenkin havainnosta, jonka mukaan opettajat käyttivät termejä *tu/vous* myös satunnaisesti toisinpäin, siis *tu* koko luokalle ja *vous* yksittäisille oppilaille, mikä luonnollisesti aiheutti termien oikean käytön osalta hämmennystä oppilaisissa.

Swain ja Carroll (1987) toteavat tutkimuksessaan edelleen havainneensa, että pronominia *vous* käytettiin tuskin lainkaan sen kohteliaisuutta osoittavassa merkityksessä. Tästä johtuu tutkijoiden mukaan luonnollisesti se, että myös kielikylpyluokassa oppilaat käyttivät *vous*-sanaa tässä merkityksessä hyvin harvoin. Vaikka opettajien puheessa monikkomuoto esiintyi suhteellisen säännöllisesti, ei luokan oppilailla ollut juurikaan tilaisuuksia käyttää sitä luokkahuoneessa.

Tutkijoiden mukaan näyttääkin siltä, että luokkahuoneiden toimintakulttuurit olivat jossakin määrin rajoittuneita. Ensinnäkin, tutkimuksessa havainnoitujen opiskelijoiden mahdollisuudet käyttää *tu/vous* - pronomineja sosiolingvistisessä mielessä oikein oli rajoittunutta ja toiseksi opiskelijoiden tilaisuuksia käyttää *vous*-pronominia kieliopillisesti oikein esiintyi luokkahuonekeskusteluissa epäsäännöllisesti.

Tutkijat Swain ja Carrol (1987) päätyivätkin seuraavaan johtopäätökseen: tämänikäiset ja näillä taidoilla varustetut oppilaat hyötyisivät sellaisesta opetuksesta, jossa kielioppi ja kielen sosiolingvistiset merkitykset otettaisiin tietoisesti huomioon opetuksessa ja tämän lisäksi oppilailla olisi riittävästi mahdollisuuksia myös käyttää niitä mielekkäästi opiskelussa.

Virheiden korjaaminen

Tutkijat kohdistivat tutkimuksen analyysin opettajien korjaamiin ääntämistä ja kielioppia koskeviin virheisiin, korjattujen virheiden määrään ja virheiden korjaamisen systemaattisuuteen.

Tutkimuksen tulosten mukaan vain 19 % kaikista kieliopillisista virheistä korjattiin ja korjaamisessa ei voitu havaita säännönmukaisuutta. Tutkijoiden mukaan havaittavissa oli vain vähän yritystä ohjata oppilaita täsmälliseen ja tarkkaan kielen käyttöön. Tutkijat toteavatkin tässä yhteydessä, että säännöllisen ja yksiselitteisen palautteen antamatta jättäminen vaikuttaa haitallisesti oppimiseen.

Yhteenvetona tutkijat Swain ja Carroll (1987) toteavat, että akateemisten oppisisältöjen opiskelu vieraalla kielellä olisi tehokkaampaa, jos niihin kytketty kielellinen syöte (input) huomioitaisiin opetuksessa oikealla tavalla.

Swainin ja Carrollin (1987) tutkimus tarjoaa runsaasti rakennusaineita opetussuunnitelmatyön tueksi ja on yksi niistä tutkimuksista, joka, vaikka onkin jo lähes 20 vuotta sitten valmistunut, kiinnittää erityisesti huomiota kielikylpykielen opettamisen merkitykseen kielen oppimisen näkökulmasta.

Vielä tänäkin päivänä kuulee kielikylpyopetuksesta puhuttaessa mainintoja, että kieli toimii vain opetuksen välineenä ilman, että sitä varsinaisesti opetetaan. Swainin ja Carrollin tutkimustulokset auttavat kuitenkin tarkastelemaan opetusta myös kielen näkökulmasta ja tuo näin ollen arvokkaan lisän opetussuunnitelmatyön tueksi.

3.2.7 Walkerin ja Tedickin tutkimus

Walkerin ja Tedickin (2000) tutkimuksen tarkoituksena oli löytää ja tunnistaa kielikylpyopetuksessa työskenteleviä opettajia haastatteleamalla sellaisia kieli-

kylpyopetuksessa esiin tulevia asioita, joihin opettajat työssään säännöllisesti törmäävät. Tutkimuksessa oli mukana kuusi kielikylpyopettajaa, joista kaksi työskenteli päiväkodissa ja loput neljä 2.-5.-luokilla. Kolme opettajista oli äidinkieltään espanjankielisiä ja kolme englanninkielistä. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat työskentelivät espanjankielisessä kielikylpyopetuksessa.

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien haastatteluissa tuli esiin viisi perustavaa laatua olevaa asiaa, jotka opettajat kohtaavat toteuttaessaan opetusta vieraalla kielellä. Keskeisimmäksi tekijäksi haastatteluissa nousi opetuksessa käytettävä kieli ja siihen liittyvät opetuksessa huomioitavat monenlaiset näkökulmat. Opetussuunnitelman toteuttaminen muuttuu tutkimuksessa olleiden opettajien kokemuksen mukaan monimutkaisemmaksi ja haasteellisemmaksi, kun oppisisältöjen mielekäs kytkeminen opetuksessa käytettävään kieleen, toisin sanoen tasapaino kielen ja sisältöjen välille, täytyy löytyä. Opetuskielestä keskusteltaessa keskeisiksi nousivat edelleen kielen kehittyminen kaikilla opetussuunnitelman osa-alueilla sekä opetuksessa käytettävän kielen arviointiin liittyvät erityiskysymykset. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan sekä vanhempia että opettajia yhteisesti puhuttava aihe oli sama, minkä eräs opettajista puki haastattelussa (2000,14) sanoiksi seuraavasti: *How good at Spanish are these students when they finish eight grade?*

Muita keskeisiä kieleen liittyviä kysymyksiä Walkerin ja Tedickin (2000) tutkimuksessa olivat toisaalta oppilaiden erilaiset tavat opiskella vieraalla kielellä ja toisaalta taas oppilaiden erilaiset tavat osoittaa sisältöjen omaksuminen vieraskielisessä opetuksessa. Englannin kielen taidon kehittyminen nähtiin tutkimuksessa erittäin tärkeäksi, ja kielen kehittymisen arvioinnin välineenä käytettiinkin standardoituja testistöjä. Englannin kielen kehittymisen tukeminen koettiin tärkeäksi siksi, että sisältöjen opiskelu myöhemmässä opiskeluvaiheessa tulisi tapahtumaan englannin kielellä.

Useat haastatelluista opettajista puhuivat englannin kielen taitoihin kohdistuvasta, ulkoapäin suuntautuvasta paineesta, joka täytyi opetuksessa ottaa huomioon samalla, kun opetusta toteutetaan kielikylpykielellä espanjaksi. Englannin kielen sijoittuminen osaksi kielikylpyohjelmaa puhutti yhteisesti kaikkia tutkimuksessa mukana olleita opettajia, jotka kaikki toivat haastattelussa esille tietoisuuden kielten välisestä riippuvuussuhteesta, toisin sanoen tiedon siitä, että toisella kielellä opiskellut asiat oli opittu niin, että niitä voitiin prosessoida myös toisella kielellä. Tutkimuksessa nousi Walkerin ja Tedickin (2000) mukaan esiin myös tärkeä tieto siitä, että opetuskielen vaihtaminen oli opettajakohtaista ja saattoi olla jopa niin, että samassa koulussa tai jopa rinnakkaisluokilla opettajat vaihtelivat opetuksessa käytettävää kieltä eri tavoilla.

Sisältöjen ja kielen opiskeluun liittyvässä keskustelussa esiin nousi kielikylpykielen kehittymisen merkitys, vaikka kielikylpyopetuksesta puhuttaessa painotus onkin ollut perinteisesti sisältöjen opettamisen kohdalla. Tutkimuksen mukaan vallalla on ollut käsitys, jonka mukaan kieli kehittyy luontevasti ikään kuin rinnalla silloin, kun sisältöjä opiskellaan vieraalla kielellä. Walker ja Tedick (2000) toteavat tutkimuksessaan kuitenkin, että L2-kielen systemaattinen kehittäminen on olennainen osa vieraskielisessä opetuksessa menestymistä.

Myös tutkimuksessa mukana olleet opettajat totesivat, että kielikylpykielen opettaminen on tärkeää, sillä sisältöjen opettaminen vieraalla kielellä ei yksinään riitä kehittämään monipuolista L2-kielen osaamista. Ongelmana onkin tutkimuksen mukaan se, miten kielen opetus kytketään luonnolliseksi osaksi sisältöjen opetusta niin, että opettaja sen tietoisesti ja systemaattisesti ottaa suunnittelussaan huomioon, mutta oppilaat voivat sen vaivattomasti opiskella osana sisältöjen opiskelua. Kielen ja sisältöjen yhdistäminen tällä tavalla vaatii tutkimuksen mukaan paitsi oppituntien tasolla tapahtuvaa tarkkaa suunnittelua, myös asian tiedostamista jo opetussuunnitelman tasolla.

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat nostivat haastatteluissa esiin myös arviointiin liittyvät kysymykset. Yksi tutkimuksessa mukana olleista opettajista kuvasi arvioinnin monimuotoisuutta haastattelussa seuraavasti:

Are they really understanding what I'm asking? And you can tell by the answers, some of them do, and some of them don't. Well, that happens in regular classroom too. But there you're thinking, okay, some are going to get this easier than others, but we will have to question: If this was in English, would this child get this? Or is he not getting it because he's not getting the Spanish? And how do you differentiate between the two? If you don't evaluate them in Spanish, you're not really following the whole philosophy of an immersion program. And yet, if you're evaluating them in Spanish, you're evaluating their Spanish level [...] you can't separate the two. (Walker & Tedick 2000, 18.)

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat raskaaksi sen, että opettaessa heidän oli huomioitava niin monia erilaisia asioita koko ajan rinnakkain. Samanaikaisesti, kun opetuksessa pyrittiin siihen, että oppisisällöt ja niiden opiskelussa käytettävä kieli omaksuttiin niin, että siirtyminen seuraavalle vuosiluokalle oli mahdollista, opettajien oli myös opetuksessaan koko ajan huomioitava alueellisen opetussuunnitelman opetukselle asettamat tavoitteet. Kielikylpyopetuksen kokonaisuuden hahmottaminen nousikin opettajien haastattelussa esiin ja seuraava lainaus havainnollistaa hyvin erään opettajan kokemusta tästä:

[...] it would be very neat to ask for the upper level to be able to sit down with the lower levels and say, boy, I really wish the kids had come with this. I really wish they had known how to do this. I really wish these were some tense they had; it would have been so much easier if they had started this earlier. (Walker & Tedick 2000, 19.)

Loppuyhteenvedon Walker ym. (2000) toteavat, että tutkimuksessa mukana olleet kielikylpyopettajat ovat ensisijaisesti opettajia, jotka työskentelevät lähes samojen sisältöjen ja tavoitteiden parissa kuin kollegansa normaaliopetuksessa. Opetuksen toteuttaminen vieraalla kielellä tekee heidän työstään kuitenkin erilaista ja näitä asioita tutkimuksessa mukana olleet opettajat nostivat esiin. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat auttoivat tutkijoita havaitsemaan, sen, miten kielikylpyopetuksen tutkimusta on suunnattu erityisesti opinnoissa menestymiseen, luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen kielikylpyopetuksessa sekä menestymiseen äidinkielen standarditesteissä, kytkemättä näitä siihen kontekstiin, missä opetus todellisuudessa on tapahtunut. (Vrt. Seikkula-Leino, 2002)

3.2.8 Courcyn, Warrenin ja Burstonin tutkimus

Courcy, Warren & Burston (2002) mainitsevat tutkimuksensa alussa, että kielikylypyopetusta tai opettamista vieraalla kielellä on pidetty parhaan keinona saavuttaa sujuva vieraan kielen taito. Näitä ohjelmia arvioitaessa on havaittu, että suurempi joukko oppilaita saavuttaa hyvän kielitaidon, kuin opiskeltaessa perinteisessä kieltenopetuksessa. Tästä huolimatta tutkijoiden kokemuksen mukaan opettajat, jotka opettivat varhaisessa osittaisessa ranskankielisessä kielikylypyopetuksessa englanninkielellä, olivat huolissaan siitä, onko ohjelma sopeva kaikille lapsille. Tutkijoiden mukaan heillä oli sellainen tunne, että niiden lasten, jotka opiskelivat englantia tai ranskaa toisena kielenä, koulussa ilmenneet oppimisvaikeudet liittyivät juuri kielikylypyohjelmaan. Edellisen lisäksi he olivat huolissaan myös lapsista, joilla oli vaikeuksia matematiikassa, oppiaineessa, joka ohjelmassa toteutettiin juuri kielikylypykielellä. Ne opettajat, jotka puolestaan opettivat kielikylypykielellä, eivät olleet huolissaan näistä asioista.

Courcyn ym. (2002) tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää, olivatko opettajien käsitykset perusteltuja, vai voisiko olla niin, että kielikylypyopetus olisi toteutustavaltaan päinvastoin sellaista, että se tukisi erilaisten oppijoiden oppimista.

Tutkimus toteutettiin Melbournessa, Australiassa, peruskoulussa, missä käynnistettiin varhainen osittainen ranskankielinen kielikylypyohjelma vuonna 1990. Tässä ohjelmassa kaikki koulun oppilaat opiskelevat matematiikan oppisisällöt ranskan kielellä. Myös joitakin muita opetussuunnitelman sisältöalueita opiskellaan kielikylypykielellä. Jokaisella luokka-asteella on kaksi rinnakkaista luokkaa, joilla kaksi opettajaa. Toinen opettaa kielikylypykielellä ja toinen koulun L1-kielellä englanniksi. Kaiken kaikkiaan noin puolet kouluopinnoista suoritetaan kielikylypykielellä.

Tutkimusaineisto kerättiin vanhemmille ja kouluviranomaisille lähetetyillä kyselylomakkeilla, opetusta havainnoimalla, oppilaita haastattelemalla, oppilaiden suorittamia matematiikan testejä analysoimalla sekä ranskankielisiä kirjoitelmia ja suullisia testejä analysoimalla. Tutkimusaineistosta eristettiin tarkemman analyysin kohteeksi sellaiset lapset, joilla esiintyi ongelmia kouluopinnoissa. Nämä ongelmat luokiteltiin vielä viiteen alaluokkaan seuraavasti: 1. matemaattisesti heikot oppilaat, 2. lapset, joiden äidinkieli oli joku muu kuin englanti, 3. lapset, jotka aloittivat kielikylypyohjelmassa myöhään, 4. äidinkieleltään heikot oppilaat, 5. lapset, joilla oli erityisiä oppimisvaikeuksia. Näistä aluokista varsinaisiksi tutkimuskohteiksi valikoitiin alaluokat 1-3.

Oppilaiden matematiikan taitoja tutkittiin sekä englannin- että ranskankielisillä testeillä useaan otteeseen vuosien 1995–1996 kuluessa. Opettajat luokittelivat oppilaat matemaattisten taitojen osalta kolmeen tasoryhmään; lahjakkaihin, keskitason osajiin ja heikkoihin oppilaisiin.

Tulokset osoittivat, että ne oppilaat, jotka opettajat olivat luokitelleet matematiikan taidoilta heikoiksi, menestyivät testeissä huomattavasti huonommin, kuin kahteen muuhun ryhmään kuuluvat oppilaat riippumatta siitä, millä kielellä testit suoritettiin. Ne oppilaat, jotka opettajat olivat luokitelleet hyväiksi, menestyivät myös testeissä hyvin. Tutkimuksessa mukana olleista oppilaista vain muutama suo-

riutui testeistä niin heikosta, että tutkijoiden mielestä näihin oli kiinnitettävä erityistä huomiota.

Yleisesti ottaen tutkijat totesivat, että osa niistä oppilaista, jotka oli luokiteltu heikoiksi matematiikan osaajiksi, suoriutuivat testeistä keskitasoisesti. He päättelivät, että kyseisessä koulukontekstissa heikoiksi luokitellut oppilaat saattoivat Australian normien mukaan olla keskitasoisia matematiikan osaajia.

Vuoden 1996 testeissä tutkijat kiinnittivät huomiota muutamaa mielenkiintoiseen tapaukseen. Yksi näistä oli kolmasluokkainen poika, joka oli opettajien mukaan matemaattisilta taidoiltaan heikko. Matematiikan testeissä hän sai kuitenkin korkeimmat pisteet. Testit suoritettiin englanninkielellä. Hänen ranskankielen taitonsa ei ollut kovin hyvä ja opettajat olivat päätelleet, että myös hänen matematiikan taitonsa oli heikko. Samassa luokassa oli myös poika, jonka vanhemmat olivat ranskankielisiä. Hänet luokiteltiin matematiikan taidoilta hyväksi. Testeissä hän ei kuitenkaan menestynyt niin hyvin. Kolmannessa tapauksessa oli kyse kahdesta pojasta, jotka opettajat olivat luokitelleet matematiikan taidoiltaan luokkaan heikot. Testeissä he kuitenkin sijoittuivat hyvin osajiin, kun testit suoritettiin englanninkielellä. Tutkijat totesivat yleisellä tasolla, että lapset saivat testeissä parempia tuloksia, kun testit suoritettiin englannin kielellä. Tutkijat päättelivät, että puutteellinen ranskan kielen sanavarasto ja vaativat sanalliset tehtävät vaikeuttivat tehtävien suorittamista joidenkin lasten kohdalla. Meneillään on tutkimus, jonka avulla kehitetään juuri pitkien sanallisten tehtävien suorittamisessa toimivia strategioita.

Tutkimuksen toisena tarkastelukohteena olivat lapset, joiden äidinkieli oli muu kuin englanti ja heidän menestyminen matematiikan opinnoissa. Tutkijoiden mukaan osa oppilaista, jotka menestyvät parhaiten sekä ranskan- että matematiikan opinnoissa, olivat lapsia, joiden äidinkieli on muu kuin englanti. Suurin osa englantia toisena kielenä puhuvista lapsista menestyy joka tapauksessa Australian normien mukaisesti. Tutkijat toteavat, että matematiikan testeissä ei näillä lapsilla voitu havaita erityisiä ongelmia matematiikan opintojen suorittamisessa. Tutkimuksen mukaan ensimmäisellä tutkimuskierroksella kolmannen luokan yhdestätoista ylimpään tasoluokkaan luokitelluista oppilaisista neljä oli englantia toisena kielenä puhuvia oppilaita. Neljännellä luokalla vastaava luku oli kolme neljästä. Tutkijat olettivat, että hyvä tulos johtui siitä, että näillä oppilailta oli jo kokemusta siitä, miten toinen kieli omaksutaan (englanti). Tutkijoiden mukaan näytti edelleen siltä, että viidennen luokkaan mennessä erot L1 ja L2 kielen puhujien välillä tasoittuivat.

Kolmantena tutkimuskohteena olivat oppilaat, jotka aloittavat osittaisessa kielikylpyopetuksessa tavallista myöhempään. Tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla oli joitakin ennakkokäsityksiä näiden oppilaiden suhteen:

- epäselvyyttä tärkeiden käsitteiden osalta (englanninkielisten)
- heidän voi olla vaikea omaksua ranskankielisiä käsitteitä
- heillä saattaa esiintyä sopeutumisvaikeuksia tai he saattavat jäädä opinnoissa jälkeen ja ovat näistä johtuen vaikeampia käsitellä
- heillä on pahoja sopeutumisongelmia; osa jää jälkeen matematiikan opinnoissa, koska kielikylpykielen taidot ovat puutteelliset
- heillä voi olla negatiivinen asenne ohjelmaa kohtaan

Tutkijoiden aineisto tukee näitä opettajien käsityksiä ja yhdessä haastattelussa tuli esiin, kuinka hankalaa on ryhtyä laskemaan ja esimerkiksi tutkimaan taulukoita toisella kielellä, kun on alun perin oppinut ne toisella kielellä. Tutkijat toteavat, että vasta kun käsitteet on omaksuttu kunnolla yhdellä kielellä, he voivat onnistuneesti käyttää niitä myös toisella kielellä. He siteeraavat Cumminsia ja toteavat, että mitä paremmin lapsen L1-kielen käsitevarasto on kehittynyt, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on saavuttaa samanlainen taso L2-kielellä.

Tutkijat toteavat lopuksi, että sen vähäisen myöhään aloittaneista muodostuvan aineiston perusteella opettajien esittämät käsityksen näiden menestymisestä ovat oikeutettuja. He suosittelevat, että lapset aloittaisivat viimeistään toisella luokalla opinnot kielikylypöpetuksessa. Myöhään opetukseen tulevat edistyvät opinnoissaan, mutta heillä on vaikeuksia ja he tarvitsevat erityistä tukea opinnoissa edistyäkseen.

3.2.9 Tuija Rasisen tutkimus

Tuija Rasisen (2006) tutkimuksessa Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi, tutkija tarkastelee CLIL-opetusta osana oman koulunsa toimintaa. Tutkimuksessaan hän on halunnut tuoda kuuluville vieraskielisessä opetuksessa toimivien opettajien, oppilaiden ja vanhempien äänet tarkastellessaan ja kehittäessään koulunsa vieraskielistä opetusta.

Tutkimuksessa lähestytään vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta tutkimuksessa mukana olleen kouluyhteisön entisten ja nykyisten jäsenten haastattelujen tulkintojen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on Rasisen (2006) mukaan tuoda esiin kokemuksia vieraalla kielellä annettavasta perusopetuksesta eri toimijoiden näkökulmista.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta vieraskielisessä opetuksessa toimivaa henkilöä, joista kaksi oli yläasteikäisiä oppilaita, kaksi koulun omia opettajia, yksi luokanopettajaopiskelija ja yksi oppilaan vanhempi. Aineistosta tutkija etsi kuvailevaa tietoa vieraskielisen opetuksen olemuksesta suomalaisessa koulussa, tunnusmerkkejä vieraskieliselle opetukselle ja kielenoppimiselle osana laadukasta perusopetusta sekä eri tahoja edustavien haastateltavien motivoitumista vieraskieliseen opetukseen.

Rasisen (2006) mukaan eri näkökulmista rakentuva kuva vieraskielisestä opetuksesta koostuu lukuisista arkisista kouluelämän asioista: oppimateriaalien valmistamisesta ja käyttämisestä, opetusjärjestelyistä, työtavoista, opettajista, oppilaista ja koulutyön ulkoisista järjestelyistä. Näiden lisäksi vieraskielisestä opetuksesta rakentuvaan kuvaan liittyvät tutkijan mukaan myös kokemukset oppilaiden valikoitumisesta, opettajien kouluttamisesta ja rekrytoinnista, koulun sisäisestä tiedottamisesta, vieraan kielen käyttämisen laajuudesta, vieraskielisistä materiaaleista ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta. Tutkimuksessa havaittiin, että eri haastateltavien vastauksissa tulivat esille yleiset opetusjärjestelyt, opetukseen resursointi, oppilaiden huomioiminen opetuksessa, opettajien asiantuntemus, kielen omaksumisen merkitys ja koulun painoalueet, mutta opetuksen pe-

rustekijöistä opetussuunnitelma jäi vähälle huomiolle. Tutkijaa jäi pohdittamaan, miten opetussuunnitelma saadaan koskettamaan oppilaita, heidän vanhempiaan ja opettajia, sillä opetussuunnitelman tulee kuitenkin olla kaiken opettamisen kehys ja tiennäyttävä, vaikka sen näkeminen koulun arjessa ei ole kovin läpinäkyvää. Rasisen (2006) mukaan opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelman tuntemisesta tulisi tulla kaikkien edellä mainittujen toimijoiden yhteistä työskätkää. Siitä ollaan hänen mukaansa kuitenkin vielä kovin kaukana.

Tutkimustulokset (Rasinen 2006) osoittivat, että kokemukset vieraalla kielellä opiskelusta olivat pääosin myönteisiä. Niin äidinkielen kuin englannin kielen kiinteää kuulumista oppilaan arkeen pidettiin tutkimuksen mukaan arvokkaana ja hyödyllisenä. Vieraskielistä opetusta ei tutkimuksessa mukana olleiden haastateltavien mielestä tule pitää vain tietyn oppilasjoukon etuoikeutena, vaan sen tulee olla erilaisten oppijoiden ulottuvilla. Oppilaan tavalliseen kouluarkeen kuuluvien vieraan kielen harjoittamisen tilanteiden koettiin Rasisen (2006) tutkimuksessa hyödyntävän niin lahjakkaita kuin heikompiakin oppilaita.

Rasisen haastateltavilla oli myönteiset kokemukset vieraskieliseen opetukseen kuuluvasta toiminnallisuudesta ja asioiden havainnollistettavuudesta. Toisaalta tutkija muistuttaa, että vieraalla kielellä annettava opetus työllistää opettajia juuri edellä mainituista syistä. Opettajankoulutus ja opettajien täydennyskouluttaminen ovat tutkijan mukaan elinehtoja vieraskielisen opetuksen onnistumiselle.

Yhteenveto

Kielikylpyopetuksen tutkimus Suomessa on viime aikoihin saakka suuntautunut kielikylpyopetuksessa saavutettujen tulosten ja koulumenestyksen tarkasteluun. Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu on Virtalan (2002) tutkimuksen mukaan rakentunut hyvin pitkälle näiden tutkimusten tulosten pohjalle siten, että vieraskielistä opetusta kannattavat käyttävät mielipiteidensä perusteluina niitä hyviä seurauksia, joita vieraskielisestä opetuksesta tutkimusten mukaan koituu oppilaan vieraan kielen taidoille, muulle opiskelulle, opettajalle tai koulu yhteisölle. Vastustajat puolestaan käyttivät kantaansa puolustukseen niitä huonoja seurauksia, joita vieraskielisessä opetuksessa aiheutuu oppilaan äidinkielen taidoille, muulle opiskelulle, yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisesti, opetukseen liittyen tai koulu yhteisölle.

Argumentoinnin ja keskustelun keskittyessä tuloksiin ja koulumenestykseen on syytä siirtää tutkimusta kielikylpyopetuksella saavutettujen oppimistulosten sijasta luokkahuoneisiin, missä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, opetusmenetelmiä ja oppilaiden ja opettajien ajattelua kuvaamalla pyritään löytämään työvälineitä kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen kehittämiseksi.

Edellä esitellyt tutkimukset ovat juuri niitä tutkimuksia, jotka avaavat lukijalle vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen toteuttamiseen ja opetuksen suunnitteluun liittyviä keskeisiä asioita. Oman tutkimukseni kannalta keskeisintä näissä tutkimuksissa on se, että lähes kaikissa kiinnitettiin huomiota siihen, että vieraalla kielellä toteutettava opetus sopii kaikille oppilaille. Itsestään selvää se ei kuitenkaan tutkimusten mukaan ole, sillä ilman huolellista suunnittelua ja vieraalla kielellä toteutettavan opetuksen metodiikan ja didak-

tiikan tuntemusta oppimistavoitteisiin ei päästä. Tutkimuksissa kiinnitettiin huomiota opetuksen toteuttamiseen liittyviin erilaisiin yksityiskohtiin sanaston opettamisesta monipuolisen vuorovaikutuksen merkitykseen ja oppimisen tukemisen tärkeydestä arvioinnin kysymyksiin.

Nämä edellä kuvaamani tutkimukset toimivat kukin omalta osaltaan oman tutkimustyöni viitoittajina ja tarjoavat työvälineitä monenlaiset oppijat huomioivalle, vahvalle teoreettiselle pohjalle nojautuvalle kielikylpyopetuksen toteuttamistavalle, jonka rakentamiseen omassa tutkimuksessani pyrin.

Seuraavassa taulukossa 1 esitetään tiivistettynä edellä esitettyjen aikaisempien kotimaisten ja ulkomaalaisten tutkimusten keskeisin anti käsillä olevalle tutkimukselle.

TAULUKKO 1 Käsillä olevan tutkimuksen työvälineinä toimineet aikaisemmat kotimaiset ja ulkomaalaiset tutkimukset.

Tutkija	Tutkimuksen keskeinen anti käsillä olevalle tutkimukselle
Jäppinen (2002, 2003, 2005a, 2005b)	Riittävät ensimmäisten vuosien aikana hankitut perusvalmiudet tärkeitä. Matematiikan ja ympäristö- ja luonnontiedon ymmärtämisen tukeminen erityisesti nuorimmilla poikaoppilailla. Riittävien tukitoimien tarjoaminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille.
Nikula (2003)	Luokkahuonekäytänteiden merkitys erilaisten kielenkäyttötilaisuuksien mahdollistajina
Seikkula-Leino (2002)	Oppilaiden koulumenestys ei kärsi, mutta äidinkielisessä opetuksessa suurempi mahdollisuus yltää huippusaavutuksiin. Vieraskielinen opetus soveltuu kaikille, mutta on pohdittava onko se oikea koulumuoto äidinkiellentaidoiltaan heikoille sekä keskittymisvaikeuksista kärsiville lapsille.
Bergström (2002)	Myös erityisoppilailla mahdollisuus menestyä ja voida hyvin kielikylpyopetuksessa silloin, kun tukitoimet ovat riittävät ja oikeanlaiset.
Södergård (2002)	Erilaiset esi- ja jälkistrategiat puheen tuottamiseen kannustajina. Palautteen merkitys vuorovaikutustilanteissa. Opettajan käyttämä kieli kielitaidon kehittymisen edistäjänä
Swain & Carroll (1987)	Kielikylpykielen opettamisen merkitys kielitaidon kasvun edellytyksenä.
Walker & Tedick (2000)	Suunnittelun merkitys kielikylpykielen kehittymisen näkökulmasta. Opetussuunnitelman rakentaminen.
Courcy, Warren & Burston (2002)	Koulumenestymisen mittaaminen; arvioinnin toteuttaminen kielikylpyopetuksessa.
Rasinen (2006)	Opetussuunnitelman merkitys, opettajankoulutus ja opettajien täydennyskoulutus vieraskielisen opetuksen onnistumisen edellytyksinä.

Opetussuunnitelmatyön valmistuessa opettajilla on käytössään opetussisältöohjeistus, joka viitoittaa tien opetuksen sisältöjen suunnittelulle ja toteutukselle. Tällä hetkellä englanninkielisen kielikylpyopetuksen opettajilta puuttuu kuitenkin työväline, jonka avulla rakentaa opetus monenlaiset oppijat huomioivalle, vahvalle, kahdella kielellä toteutettavan opetuksen teorioiden tukemalle perustalle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on omalta osaltaan olla täyttämässä tätä aukkoa.

Tutkimustyön edetessä tulen käymään vuoropuhelua teorian ja havaintojen välillä ja pyrin tällä tavalla löytämään opetusjärjestelyille, opetuksen organisoimille ja luokkahuonetoiminnoille selityksiä vieraskielisen opetuksen teoriasta ja havaintojen ja kokemusten avulla kerääntyneestä informaatiosta. Tämän vuoropuhelun avulla pyrin kutomaan teorian ja empirian yhteen niin, että löydän monenlaiset oppijat huomioivan kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen tueksi perusperiaatteita, joiden avulla on mahdollista tarjota rakennusaineita Suomen oloihin suunnitelluille, vahvalle teoreettiselle pohjalle rakentuville kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyille; opetusjärjestelyille, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti.

4 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Käsissä oleva tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka toteutumisen lähtökohdaksi nousi henkilökohtainen kiinnostukseni saada lisää tietoa kielikylyopetuksen opetusjärjestelyistä koskien monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa. Aito kiinnostus ja aiheen tuttuus loivat tutkimuksen alkuvaiheessa tunteen siitä, että pystyisin alusta lähtien havaitsemaan tutkimuksen kohteena olevan aiheen olennaiset piirteet. Toisaalta mielessäni kävi myös pelko siitä pystynkö omine ennakkokäsityksineni havaitsemaan kaikkea oleellista tutkimusaiheeseeni liittyvää.

Kyseessä on siis tapaustutkimus, jossa tapauksena on koululuokka ja sen kolme opettajaa. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen & Saaren (1994) mukaan tapaustutkimuksen avulla voidaan saada lisää ymmärrystä kiinnostuksen kohteena olevasta, tietyssä ympäristössä tapahtuvasta toiminnasta kaikkien siinä mukana olevien toimijoiden näkökulmista. Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on ensisijaisesti kehittää Hollihaan koulun kielikylyopetuksen opetusjärjestelyjä ennen kaikkea siitä näkökulmasta, miten opetuksessa voidaan ottaa huomioon monenlaiset oppijat, niin, että eteneminen opinnoissa tapahtuu kunkin oppilaan omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Syrjälän ym. (1994) mukaan kvalitatiiviset tapaustutkimukset voidaan Stenhousea (1985) mukaillen jaotella viiteen luokkaan sen mukaan, miten tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tutkijan rooli suhteutuvat toisiinsa.

1. Etnografinen tutkimus
2. Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus
3. Toimintatutkimus
4. Elämäkertatutkimus
5. Muut tapaustutkimukset

Etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto ja kenttätö on olennainen osa tutkijan toimintaa. Kvalitatiivista evaluaatiotutkimusta voidaan kuvata prosessina, jonka avulla hankitaan tietoja tapahtumasta tai esimerkiksi koulun kehittämisohjelmasta, niin kuin käsillä olevassa tutkimuksessa on tapahtunut. Tälle lähestymistavalle kuvaavaa on juuri se,

miten kyseinen ohjelma edistää oppimista juuri siinä toimintaympäristössä. Tutkijan pyrkimyksenä on päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Toimintatutkimusta voidaan lyhyesti kuvailla menetelmänä, jossa keskitytään tutkimaan ja kehittämään omaa työtä. Elämänkertatutkimus keskittyy ymmärtämään tutkittavan toimintaa käytännössä. Tutkija kokoaa haastatellen elämäntarinoita tai kirjoitettuja omaelämäkertoja sekä erilaista dokumenttiaineistoa. Muut tapaustutkimukset käsittävät tutkimukset niistä tilanteista tai henkilöistä, jotka eivät selkeästi kuulu edellä mainittuihin luokkiin.

Käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtana on edellä kuvatun luokittelun mukaisesti lähinnä sekä kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus että toimintatutkimus; tosin oma asemani koulun entisenä opettajana ei täysin vastaa toimintatutkimuksen keskeistä ajatusta tutkija oman työnsä tutkijana. Tutkimuksen avulla pyrin hakemaan vastauksia ja ratkaisumalleja kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelun ja toteutuksen tueksi, joihin laadullisen tutkimusotteen idea kuvailla ilmiötä seikkaperäisesti, saada tutkittava asia ymmärretyksi ja kehittää todellisuutta vastaavasta aineistosta uutta tietoa sopivat mielestäni erinomaisesti.

Tutkimusprosessin aikana keskityin keräämään ja analysoimaan aineistoa, jonka kokosin Hollihaan koulun kielikylpyluokasta ja kielikylpyopettajilta. Tavoitteenani on kerätyn aineiston ja siihen kytkeytyvän aikaisemman tiedon ja kokemusten sekä tunnettujen teorioiden ja mallien avulla kehittää koulumme englanninkielisen kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä entistä toimivimmiksi. Tutkimukseni pääongelma kuuluu

Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseriaatteen, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti?

ja sitä tarkentamassa ovat tutkimuksen alaongelmat:

- *Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta?*
- *Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä?*
- *Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?*

Koko koululaitoksen tasolla tarkasteltuna tutkimus pyrkii tarjoamaan rakennusaineita monenlaisten oppijoiden huomioimiseksi kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa niin, että lähtökohtana on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) kuvaamat opetuksen sisällöt ja tuntirakenteet. Tämän kehyksen sisälle pyrin tutkimuksessani löytämään kielikylpyopetuksen suunnittelun ja toteutuksen peruseriaatteita, jotka sellaisenaan soveltuvat suomalaiseen kouluopetukseen ja ovat siten sovellettavissa varhaisen täydellisen kielikylpyopetuksen mallin mukaiseen vieraalla kielellä toteutettavaan opetukseen. Näiden peruseriaatteiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tarjoaa monenlaisille oppijoille mahdollisuuden menestyä kielikylpyopetuksessa omien oppimisedellytystensä mukaisesti.

Tutkimusote lähenee myös Allwrightin (2003) kuvaamaa Exploratory practice-tutkimusmenetelmää (EP), joka menetelmänä sopii myös hyvin luokkahuonetapahtumien ja opetuksen kehittämisen välineeksi. Allwrightin mukaan tutkimuksen lähtökohtana on usein tilanne, jossa jonkinlaista tietoa ja käsitystä asiasta on olemassa, mutta tietoa ja ymmärrystä ei ole riittävästi, jotta se saisi meidät tuntemaan itsemme tyytyväiseksi. EP-tutkimuksen käynnistävänä tilanteena voi Allwrightin mukaan olla mikä tahansa seuraavista neljästä komponentista:

1. Luokkahuoneen tapahtumien ja toimintojen pohtiminen
2. Pohdittavien asioiden puheeksi ottaminen ja niistä keskusteleminen kentän tuntevien henkilöiden kanssa
3. Intensiivinen paneutuminen asiaan
4. Ymmärrystä lisäävien toimintojen pedagoginen soveltaminen itse tilanteessa

Allwrightin mukaan mikä tahansa näistä neljästä komponentista voi olla EP-tutkimuksen lähtökohtana; järjestyksellä itsellään ei ole merkitystä tutkimuksen kulun kannalta. Sen sijaan järjestys osoittaa työmäärän lisääntymisen ensimmäisestä neljänteen siirryttäessä. Käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtina olivat, kuten jo aiemmin on mainittu, meneillä oleva opetussuunnitelmaprosessi ja sen kuluessa käydyt keskustelut ja pohdinnat kollegoiden kanssa sekä keskustelut vanhempien kanssa ja lukuisiin kysymyksiin annetut epämääräiset ”mutu”-vastaukset, jotka yhdessä herättivät tiedonjonon ja halun löytää lisää ymmärrystä siihen, mistä englanninkielisessä opetuksessa pohjimmiltaan onkaan kysymys. Tässä tapauksessa lähdettiin liikkeelle yllä esitetystä Allwrightin mainitsemasta 2.-kohdasta; keskusteluista kollegoiden ja muiden kentän tuntevien kanssa. Exploratory practice-tutkimukselle tyypillistä on se, että

1. opetusmenetelmien tehokkuuden sijaan keskitytään tarkastelemaan opetuksen laatua
2. sen sijaan, että tutkimuksella pyritään yhä parempien opetusmenetelmien synnyttämiseen, olisi tärkeää kehittää luokkahuoneissa tapahtuvien toimien ymmärrystä

Ep-tutkimus on parhaimmillaan kuitenkin kielenopetuksen tutkijan kehittämä työväline kielenopetuksen tutkimukseen, joten sellaisena se ei palvellut tämän tutkimuksen työstämistä.

Luokkahuoneessa tapahtuva tutkimus keskittyy Richardsin & Nunanin (1990) mukaan joko opettajaan tai oppilaisiin tai näiden väliseen vuorovaikutukseen, jolloin saadaan tietoa sellaisista pedagogisista muuttujista, joiden avulla voidaan kehittää opetusta edelleen. Chaudron (1988) erottaa toisen kielen luokkahuonetutkimuksessa (second language classroom research) neljä erilaista lähestymistapaa, joista tutkimukseeni parhaiten sopii etnografinen ilmiön kuvaus.

Chaudronin (1988) mukaan etnografinen lähestymistapa ei pyri objektiiviseen tai neutraaliin ilmiön kuvaamiseen, vaan tarjoaa työkalun tulkinnalliseen analyysiin siitä, mitä luokkahuoneissa tapahtuu. Tutkimuksen tavoitteena onkin löytää luokkahuonetapahtumille ja lukuisille kielikylpyopettajien kanssa

käydyille keskusteluille selityksiä ja tulkintoja kaksikieliseen opetustapahtumaan liittyvistä teorioista ja malleista. Myös Guban & Lincolnin (1998) mukaan etnografia yhdistetään tavallisesti tulkitsevaan lähestymistapaan, jossa tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä. Etnografiassa ei siis välttämättä pyritä luomaan uutta teoriaa, kuten esimerkiksi grounded theory - lähestymistavassa, vaikka myös tämän lähestymistavan metodeja on Pöyhösen (2004) mukaan etnografiassa hyödynnetty. Etnografisen tutkimuksen lähtökohtana onkin sosiaalinen, kulttuurinen ja kontekstuaalinen näkökulma tutkittavaan yhteisöön ja sen toimintaan, tässä tapauksessa koulu- luokkaan ja erityisesti sen opettajiin. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvien näkökulma, heidän kokemuksensa ja kontekstinsa ovat tutkimuksessa keskeisiä.

Oman opettajakokemukseni, lukuisien kielikylpyopettajien kanssa käytyjen keskustelujen ja kirjallisuuteen tutustumisen perusteella halusin selvittää onnistuneen kielikylpyopetustapahtuman osatekijöitä, joita tässä tutkimuksessa lähdän tarkastelemaan alla esitettyjen teorioiden, mallien ja käsitysten valossa. Näitä tulen käyttämään havaintojeni apuna niin paljon kuin tutkimuksen empiirinen aineisto osoittaa niiden sitä tukevan. Etnografiselle tutkimusprosessille onkin tyypillistä teorian, tutkijan, tutkimukseen osallistujien, aineistonkeruun ja analyysin vuorovaikutteisuus, mikä näkyy Pöyhösen (2004) mukaan esimerkiksi siten, että tutkija rajaa teoreettisen viitekehityksen ja asettaa itselleen lopullisen tutkimustehtävän vasta perehdyttyään tutkimuksen osallistujien kontekstiin ja heidän näkökulmastaan merkityksellisiin kysymyksiin aineiston keruun ja analyysin edetessä.

Alvessonin & Sköldberrgin (1994) mukaan etnografinen tutkimusmenetelmä tunnustaa teorian ja empirian molemminpuolisen vuorovaikutuksen, toisin sanoen havainnoille, joita tehdään, etsitään tulkintoja joistakin tietyistä teoreettisista näkökulmista.

Tutkimuksen kannalta keskeisimpiä teoreettisia malleja ovat

- lähikehityksen vyöhyke opetuksen yksilöllistämisen ohjaajana, jossa taustateorianä on Vygotskin ZPD-teoria
- siirtovaikutuksen merkitys kielikylpyopetuksessa, jossa taustalla Cummins CUP-malli
- kaksikielisyyden vaikutukset kielelliseen kehitykseen ja oppimiseen, jota tarkastelen Cumminsin kynnysteorian mallin avulla sekä
- akateemisen kielitaidon kehittymiseen liittyvät käsitykset ja niiden huomioiminen opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteutuksessa, jota lähestyn Cummins nelikenttä-ajattelun näkökulmasta.

Näiden teorioiden ja mallien luomassa viitekehityksessä pyrin opetustapahtumaa havainnoimalla ja havainto- ja haastatteluaineistoa analysoimalla selvittämään vieraalla kielellä toteutettavassa opetustapahtumassa huomioon otettavia sellaisia asioita, joiden tiedostaminen opetusjärjestelyjen suunnitteluvaiheessa auttaisi rakentamaan Hollihaan koulun englanninkielisen kielikylpyopetuksen vahvalle oppimista tukevalle perustalle, siten, että kielikylpyopetuksessa opiskelevilla monenlaisilla oppijoilla olisi mahdollisuus menestyä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Edellä esiteltyt teorit, mallit ja käsitykset sekä pitkä kokemukseni kielikylpyopetuksesta ovat muodostaneet mieleeni tietynlaisen kuvan onnistuneesta opetustapahtumasta. Jäsentäessäni, analysoidessani ja tulkitessani luokkahuoneen tapahtumia, tulen soveltamaan tätä kuvaa tutkimuksessani. Lukijan arvioidtavaksi jääkin, muodostuuko tästä yhdistelmästä tutkimukseni vahvuus vai heikkous.

Syrjäläisen (1991) mukaan etnografista tutkimusotetta on kritisoitu subjektiiviseksi. Tämä johtunee siitä, että tutkijalla itsellään on hyvin aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön tulkinnassa. Tutkimustyön edetessä ja erityisesti aineiston analysointivaiheessa sekä tuntikuvausten analysoinnissa olen pyrkinyt tiedostamaan roolini objektiivisena tutkijana. Pyrin tutkimukseni kuluessa käymään aktiivista vuoropuhelua tutkimusaineiston ja vieraskieliseen opetukseen liittyvien teorioiden ja mallien välillä ja tällä tavalla lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös sillä, että olen käynyt säännöllistä vuoropuhelua kielikylpyopettajien ja kielikylvyssä työskentelevän suomenkielisen opettajan kanssa aineiston analysointi- ja tulkintavaiheessa ja käyttänyt heitä myös valmiiden tekstien lukijoina ja kommentoijina tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa. Näitä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä asioita käsittelen laajemmin luvussa yhdeksän.

Vieraskielisen opetuksen jatkuvasti lisääntyessä on eri tutkijoiden (May, Hill & Tiakiwai 2004, Lindholm-Leary 2001, Cloud, Genesee & Hamayan 2000) mukaan tärkeää saada etnografista ja case-study - tyyppistä tutkimusta sellaisista vieraskielisen opetuksen toteutuksista, joita yleisesti voidaan pitää hyvän opetuksen esimerkkeinä tällä opetuksen saralla. Hollihaan koulun kielikylpyopetuksen mallia käytetään esimerkkinä Opetushallituksen Edu.fi - sivustolla Opetussuunnitelman Kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen avauksissa, joten tämän mallin voidaan katsoa täyttävän hyvän kielikylpyopetuksen vaatimukset Suomessa. Hollihaan koulu on saanut myös Euroopan komission kielenopetuksen laatupalkinnon syksyllä 1998. Näitä olemassa olevia, toimivia käytäntöjä, tutkimalla meillä on mahdollisuus tuottaa sellaista tutkimustietoa, jonka avulla kielikylpyopetusta voidaan edelleen kehittää koko valtakunnan tasolla laajemminkin.

4.1 Tutkimusjärjestelyt

Osallistujat

Toteutin tutkimukseni Hollihaan koulun englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa kolmannella luokka-asteella. Luokassa oli tutkimuksen tekohetkellä 17 oppilasta, jotka olivat kaikki olleet mukana kielikylpyohjelmassa esiopetuksesta lähtien. Luokan oppilaista yhdeksän oli poikia ja loput kahdeksan tyttöjä. Luokan opettajilta (englanti/suomi) sekä luokan edelliseltä opettajalta (alkuopetus/englanti) saadun informaation mukaan luokan oppilaat jakaantuivat koulumenestyksen ja kielitaidon perusteella kolmeen ryhmään, jotka nimesin tut-

kimuksessa lahjakkaiksi, keskitasoisiksi ja heikoiksi. Koulumenestyksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yleistä menestymistä eri oppiaineissa. Jos oppilas menestyi koulussa eri oppiaineiden opetuksessa hyvin ja oli keskitason oppilasta lahjakkaampi, opettajat luokittelivat hänet koulumenestykseltään lahjakkaaksi oppilaaksi. Koulumenestyksen mittarina opettajat pitivät menestymistä eri oppiaineiden kokeissa sekä oppilasarviointia, joka toisella luokalla on vielä sanallinen arvio. Oppimisedellytyksiltään lahjakkaiksi oppilaiksi tutkimuksessa luokiteltiin ne oppilaat, joilla sanallinen arvio todistuksessa matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osioissa oli joko: Osaat erittäin hyvin tai Osaat hyvin/ edistyt hyvin. Koulumenestykseltään keskitason oppilaat selviytyivät opetuksesta ilman vaikeuksia, mutta eivät osoittaneet erityistä lahjakkuutta eri oppiaineiden opiskelussa. Tähän luokkaan kuuluivat oppilaat, joiden arvio todistuksessa oli heikompi kuin edellä, mutta parempi kuin Osaat heikosti, mikä oli todistuksessa seuraava sanallinen vaihtoehto. Heikoilla oppilailla puolestaan oli vaikeuksia selviytyä normaaliopetuksesta ilman tukitoimia, joita olivat tukiovetus, erityisopetus ja opettajan usein tapahtuva auttaminen oppitunneilla. Todistuksessa heidän arvionsa matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osioissa oli Osaat heikosti.

Kielitaidoltaan lahjakkaita oppilaita tässä tutkimuksessa olivat ne oppilaat, joiden sanavarasto ja taito käyttää kielikylpykieltä olivat opettajien mukaan selvästi keskitason oppilasta parempaa, varmempaa ja monipuolisempaa. Kielitaidoltaan keskitasoisia oppilaita olivat ne, joiden sanavarasto ja taito käyttää kieltä olivat luokka-asteen oppilaalle opettajien mukaan tavanomaista. Kielitaidoltaan heikkoja oppilaita olivat puolestaan ne, joiden sanavarasto ja taito käyttää kielikylpykieltä olivat jossakin määrin vajavaista ja jotka tarvitsivat erilaisia kieleen liittyviä tukitoimia kielikylpykielellä tapahtuvassa opetuksessa.

Lahjakkaiden ja keskitason oppilaiden ryhmät olivat lukumääräisesti yhtä suuret, seitsemän oppilasta kussakin. Heikkoja oppilaita luokassa oli opettajan mukaan kolme. Tyttöjen ja poikien suhde kahdessa ensimmäisessä ryhmässä oli hyvin tasainen; lahjakkaita poikia luokassa oli opettajan mukaan kolme, tyttöjä puolestaan neljä, keskilahjakkaita poikia ryhmässä oli kolme ja tyttöjä neljä. Heikkojen oppilaiden ryhmässä kaikki olivat poikia. Tutkimuksessa esiintyvissä aineistoesimerkeissä en ole antanut yksittäisille oppilaille koodimerkintöjä, sen sijaan mainitsen aineistoesimerkeissä millaisista oppijoista kulloinkin on kyse. Käytän tässä tutkimuksessa oppilaista lyhenteitä lahjakas oppilas (LaO), keskitason oppilas (KeO) ja heikko oppilas (HeO).

Kolmas luokka-aste täytti tutkimusjoukolle asettamani kriteerit, joista tärkeimpänä pidin sitä, että pääasiallinen opetus toteutetaan kielikylpykielellä. Koska tutkimuksen päämääränä oli selvittää, mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseräatteen, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti, oli mielestäni tärkeää, että kielikylpyopetuksessa käytettävä vieras kieli, joka on omaleimaista kielikylpyopetukselle, toimisi opetuksen välineenä vielä suurimmassa osassa opetusta. Vieraskieli opetuksen välineenä erottaa kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelun ja toteutuksen tavallisesta suomenkielisestä opetuk-

sesta ja juuri tästä syntyvään problematiikkaan tässä tutkimuksessa oli tarkoitus keskittyä.

Toinen kriteeri tutkimusluokan valintaan oli se, että opettaja oli kokenut kielikylpyopettaja, joka tunsi kielikylpyopedagogiikan ja metodiikan hyvin. Määrittelemällä tämän kriteerin yhdeksi valintaperusteeksi saatoin varmistua siitä, että pääsin seuraamaan opetusta, joka vastaisi tutkimuskirjallisuuden avulla muodostamaani käsitystä kielikylpyopetustapahtumasta, toisin sanoen ne elementit ja toiminnot, jotka olin mielessäni kytkenyt onnistuneeseen kielikylpyopetukseen, olisivat myös läsnä tutkimusluokkani opetustapahtumissa. Kolmas valintakriteerini oli se, että lukutaitoa käytetään myös luetunymmärtämistä vaativissa harjoituksissa, tietotekstien lukemista ja lukemisen ymmärtämistä on harjoiteltu jonkin verran ja erilaisten tekstien kirjoittaminen sujuu jo melko helposti. Tutkimuksen aikana oli tarkoitus kerätä myös oppilaiden tuottamaa kirjallista opetustapahtumiin liittyvää materiaalia, joten se, että oppilaat kykenisivät itsenäisesti lukemaan ja tuottamaan tekstiä oli luokka-astetta valitessa yksi kriteereistä.

Tutkimusluokassa oli myös oppimisedellytyksiltään sekä lahjakkaita että heikkoja sekä keskitason oppilaita, joten havainnoinnin avulla oli mahdollista löytää vastauksia tutkimuksen pääongelmaan, jonka avulla pyrin selvittämään, miten monenlaiset oppijat menestyisivät englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa omien oppimisedellytystensä mukaisesti.

Edellä mainituista kriteereistä ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella jäi täyttymättä kolmas kriteeri, koska luku- ja kirjoitustaito ei alkuopetuksen aikana välttämättä ole vielä sujuvaa. Viidennellä ja kuudennella luokalla puolestaan ensimmäinen kriteeri jäi täyttymättä, sillä tässä vaiheessa opetuksesta jo vähintään puolet toteutetaan äidinkielellä tai jollakin muulla vieraalla kielellä. Vaihtoehtoina olivat siis enää kolmas ja neljäs luokka-aste, joista päädyin kolmanteen. Perustelen valintaani sillä, että luokan opettaja oli tutkimuksen tekohetkellä toiminut kielikylpyopettajana jo kuusi vuotta ja edelliset neljä vuotta hän oli toiminut myös päävastuupettajana Chydenius-instituutissa järjestettävissä englanninkielisen opetuksen 15 opintoviikon laajuisissa sivuaineopinnoissa. Tiesin hänen myös perehtyneen kielikylpyopetuksen metodiikkaan ja didaktiikkaan erittäin hyvin, mistä syystä pidin häntä ja hänen luokkaansa tutkimukseni kriteerit täyttävänä tutkimusjoukkona. Tässä tutkimuksessa käytän aineistoimerkkien yhteydessä tutkimusluokan kielikylpyopettajasta lyhennettä LO2.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastauksia kysymyksiin, minkälaisilla opetusjärjestelyillä englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa opiskelevat monenlaiset oppijat menestyvät hyvin, oli luontevaa lähteä keräämään tutkimusaineistoa koululta. Aineiston hankinnan metodeiksi valitsin laadulliselle tutkimukselle ominaiset ja tähän tutkimukseen sopivat haastattelun, observoinnin sekä kirjallisen materiaalin käytön. Erilaisten menetelmien avulla tutkittavasta kohteesta oli mahdollista saada kattavampi kuva kuin jos olisin pitäytynyt ainoastaan yhdessä menetelmässä.

Tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa Denzin (1978) käyttää erilaisten aineistojen yhdistelemisestä termiä aineistotriangulaatio. Triangulaation käyttöä

perustellaan Eskolan & Suorannan (1998) mukaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Lisäksi uskotaan, että kun jokin tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä.

Tutkimusaineisto kerättiin siis sekä oppilaita ja opetustapahtumaa observoimalla että opettajia haastatteleamalla. Opetustapahtumat tallennettiin muistiin pääasiassa videoimalla. Videoinnin lisäksi havaintojaksojen aikana syntyneet kenttämuistiinpanot toimivat tutkimusaineistona. Tutkimuksen edetessä kerättiin myös oppilaiden kirjallisia tuotoksia tutkimusaineistoksi. Kenttämuis-tiinpanoja ja oppilaiden kirjallisia tuotoksia kuvataan tutkimuksessa termillä kirjallisen materiaalin käyttö. Tutkimuksen eri työvaiheissa kävin keskusteluja syntyneistä käsityksistä ja ajatuksista luokan opettajien kanssa sekä kasvotusten että sähköpostin välityksellä ja myös tämä aineisto muodostaa osan tutkimus-aineistosta. Sähköpostikeskusteluaineisto käsittää vuoropuheluja luokan suomenkielisen opettajan kanssa luokan suomenkielisen opetuksen järjestelyistä sekä niihin liittyvistä ajatuksista sekä keskustelun, jossa pyydän häntä komentoimaan suomenkielisten oppituntien havainnointiin liittyvän analyysini. Näitä sähköpostikeskustelumateriaaleja olen käyttänyt suorissa lainauksissa avatessani suomenkielisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä yksityiskohtia tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa käytän aineistoesi-merkkien yhteydessä tutkimusluokan suomenkielisestä opettajasta lyhennettä LO3.

Suomenkielisen opettajan lisäksi kävin sähköpostin välityksellä keskustelua myös luokan englanninkielisen opettajan kanssa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheissa huomioitavista asioista. Näitä keskusteluja olen käyttänyt lähteenä, kun ryhdyin jäsentämään tutkimusraportin loppuosassa esitel-täviä opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen peruseriaatteita.

Ensimmäinen havaintojakso toteutui lokakuussa 2003, jolloin seurasin opetusta yhteensä viisi tuntia. Yhtenäinen opetusjakso koostui neljästä kielikyl-pykielellä ja yhdestä suomen kielellä toteutetusta opetuskokonaisuudesta. Ha-vainnointijakson kuluessa luokassa opiskeltiin ympäristö- ja luonnontiedon aihepiiriin kuuluvaa maantiedon opetuksen jaksoa ja luokan tunnit pidettiin lukujärjestyksen mukaan, eikä niiden sijoittelussa tai muussa organisoinnissa poikettu normaalista koulun arjesta. Havainnointijakson pituus oli yksi viikko.

Toinen tutkimukseen valittu havainnointijakso toteutettiin maalishuhtikuussa 2004. Havainnointijakso käsitti viiden tunnin mittaisen äidinkielen oppiaineeseen sisältyvän prosessikirjoituksen kokonaisuuden, joka toteutettiin yksinomaan kielikylpykielellä englanniksi. Tunnit pidettiin edelliseen tapaan lukujärjestyksen mukaisesti ja koko havainnointijakson pituus oli 3 viikkoa. Molemmat havainnointijaksot videoitiin kokonaisuudessaan ja videomateriaa-lia kertyi yhteensä 10 x 45 minuuttia.

Havainnoinnit toteutettiin osallistuvana havainnontina siten, että havainnointi oli vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta. Videokamera ase-tettiin luokkaan havainnointia edeltävällä välitunnilla niin, että sen avulla saa-

tiin kuvattua koko luokkaa yleiskuvalla. Videokameran liikuttelu tilassa oli myös mahdollista.

Osallistuvalla havainnoinnilla ominaista on, että tutkittava toimii havainnoitavan ryhmän jäsenenä, mutta tässä tapauksessa havainnoija pysyi pääosin sivussa luokan toiminnasta, jolloin voidaan katsoa, että havainnointi täytti osittain myös systemaattisen havainnoinnin piirteitä havainnoijan ollessa tilanteessa enimmäkseen ulkopuolinen toimija. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, Eskola & Suoranta 1998.)

Opettajien haastattelut tapahtuivat kesäkuussa 2003 ja heinäkuussa 2003. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin kesäloman alkupäivinä työhuoneessani ja haastattelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan. Haastattelun pituus oli 60 minuuttia ja litteroituna sivuja kertyi yhteensä 16. Toinen haastattelu toteutettiin heinäkuussa 2003. Haastattelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan haastateltavan kotona. Haastattelun pituus oli 90 minuuttia ja litteroituja sivuja kertyi 24.

Luokan kielikylpyopettajan ja edellisen kielikylpyopettajan lisäksi keskustelin luokan suomenkielisen opettajan kanssa oppituntien videoinnin jälkeen ja näistä lyhyistä keskusteluista tein muistiinpanot keskustelujen jälkeen.

Haastateltavien valintaan vaikuttivat opettajien kokeneisuus kielikylpyopettajana ja suomenkielisenä opettajana sekä hyvä oppilaantuntemus. Toinen kielikylpyopettajista (LO1) oli toiminut tutkimusluokan opettajana kaksi edellistä vuotta ja tunsu lasten kouluhistorian hyvin. Myös luokan suomenkielinen opettaja oli ollut kyseisen luokan suomenkielisenä opettajana ensimmäisestä luokasta lähtien, joten hänkin tunsu lapset yksilöinä erittäin hyvin. Molemmat kielikylpyopettajat olivat ammattitaitoisia ja työlleen omistautuneita opettajia, jotka toimivat oman työnsä ohessa myös kielikylpyopettajien kouluttajina. Luokan suomenkielinen opettaja oli tutkimuksentekohetkellä toiminut jo useita vuosia kielikylpyoppilaiden suomenkielisenä opettajana ja toiminut aktiivisesti mukana suomenkielisen opetuksen kehittämistyössä Kokkolassa.

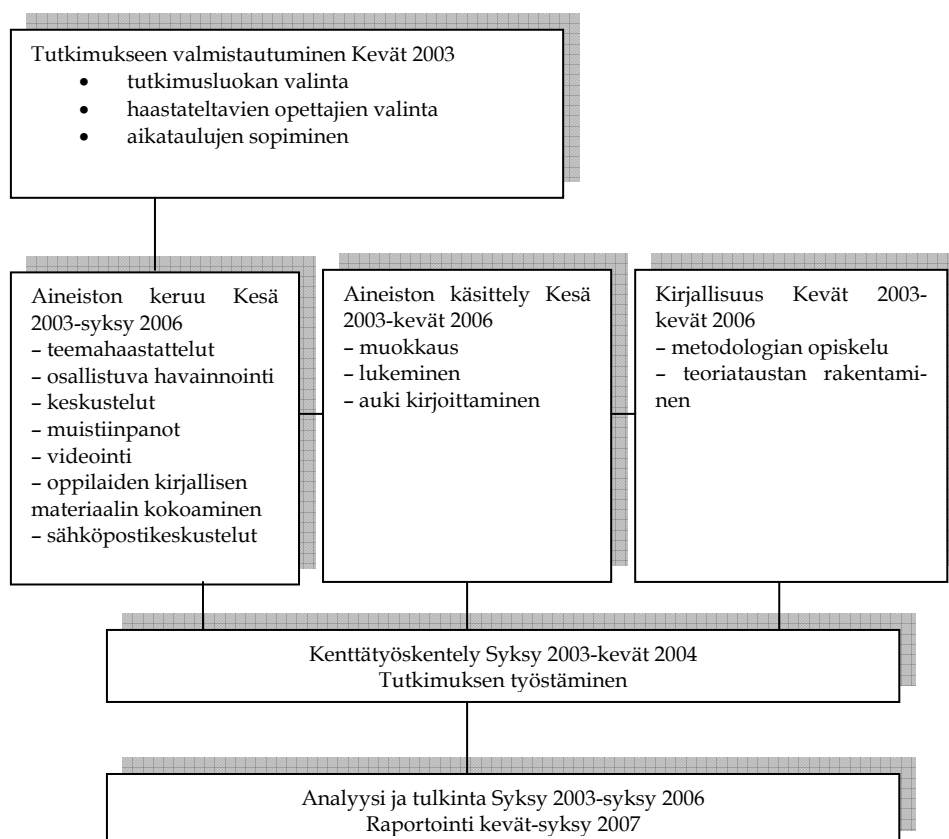
Haastatteluaineiston keruun apuna käytin ääninauhoja sekä kenttämuis-tiinpanoja. Haastattelut toteutettiin teemahaastattelun menetelmää noudattaen siten, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet oli etukäteen määrätty. Teemoittelin haastattelukysymykset niin, että ne tarjoaisivat mahdollisimman kattavasti tietoa englanninkielisen opetuksen keskeisistä elementeistä opettajan ja oppilaan näkökulmasta toisin sanoen, että haastatteluaineisto tarjoaisi riittävästi työvälineitä, joiden avulla löytäisin vastauksia tutkimuksen kysymyksenasetteluun, siis siihen, mitä asioita tulisi kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ottaa huomioon, jotta monenlaiset oppilaat menestyisivät opinnoissaan oppimisedellytystensä mukaisesti. (Liite 2.) Haastattelujen kuluessa varmistin avoimilla ja johdattelevilla kysymyksillä, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tuli käsiteltyä.

Teemahaastattelu tuntui luontevalta valinnalta tutkimukseni tarkoitukseen nähden, sillä tällä tavalla sain haastateltavat puhumaan avoimesti ja laajasti teemojen aiheista. Vapaan puheen pohjalta oli mahdollista saada tutkimustani ajatellen myös sellaista tietoa, josta minulla ei haastattelun teemoittelun vaiheessa ollut vielä ymmärrystä, mutta joka saattaisi olla tutkimukselleni myö-

hemmässä vaiheessa merkittävää. Teemat myös varmistivat sen, että molemmat haastateltavat käsittelivät samoja aihealueita omissa puheenvuoroissaan.

Valitessani teemahaastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi sain muodostettua aineistolle myös alkuvaiheessa kehikon, jonka avulla pystyin ensivaiheessa jäsentämään litteroidun haastatteluaineiston.

Kuviossa 4 on esitetty käsillä olevan tutkimuksen työvaiheet ja tutkimuksen eteneminen.



KUVIO 4 Tutkimuksen eteneminen.

4.2 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on erityisen haastavaa, sillä aineiston analyysin yhteydessä on Syrjäläisen (1994) mukaan vaikea selittää, kuinka on päätyneet aineistosta tehtyihin yleistyksiin.

Keräsin aineistoa havainnoimalla oppitunteja, haastattelemalla opettajia, kokoamalla oppilaiden kirjallisia tuotoksia sekä keskustelemalla opettajien kanssa sähköpostin välityksellä ja kasvokkain. Koska tutkimusaineistoni on monipuolinen, asettaa sekin oman haasteensa aineiston analysoinnille.

Denzin & Lincoln (2004) kuvaavat tutkijaa eräänlaisena askartelijana, ohjaajana ja palapelin tekijänä, joka toimii tutkimuksen aikana erilaisissa tehtävissä, milloin tiedemiehenä, milloin taas filmintekijänä, taiteilijana ja tutkija-kirjoittajana. Palat kokonaisuuteen kerätään erilaisilla metodeilla, mutta palojen on sovittava palapeliin. Sopivatko ne siihen vai eivät, sen määräävät aineistolle asetetut kysymykset. Omat palaseni koostuvat valituista kohteista videoaineistosta, opettajien haastatteluista ja keskusteluista, kenttämuistiinpanoista sekä oppilaiden tuotoksista.

Aineiston purkuvaiheen, toisin sanoen haastattelujen ja videoitujen oppituntien litteroinnin jälkeen palasin tähän osaan aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen lukien ja videoita katsellen. Teemahaastattelun teemat ja tutkimukselle asetetut tutkimusongelmat muodostivat aineiston analysoinnille jäsenyyksen, jonka avulla aineiston läpikäyminen ja lukeminen tuntui mielekkäältä heti alusta lähtien. Koin sen lisäävän myös tutkimukseni luotettavuutta, sillä vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään kvantitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaisen toistettavuuden mahdollistamiseen, aineiston analysoinnin vaiheiden toistettavuus on mahdollista suoritta myös laadullisessa tutkimuksessa. Haastatteluaineiston analysoinnissa käytin koodauksen apuna aluksi numerointia niin, että erottelin haastattelun teemojen avulla tekstistä ne vastaukset, jotka mielestäni parhaiten ja ytimekkäimmin selvittivät kyseistä teemaa. Myöhemmässä vaiheessa analysoin haastatteluaineistoa myös tutkimukseen valittujen keskeisten teorioiden ja mallien näkökulmasta. Tässä vaiheessa erotin tekstistä alleviivauksilla ne kommentit ja lauseet, jotka mielestäni oli selitettävissä tutkimukseen valittujen teorioiden avulla. Alasuutarin (1993) mukaan jälkimmäistä menetelmää sovellettaessa aineistoa pidetään jo ennalta esityksenä jostakin ja sitä tarkastellaan juuri tuosta näkökulmasta käsin. Tutkimuksessani haastatteluaineiston teemoittelun lähtökohtana olivat paitsi lukuisissa keskusteluissa nousseet kysymykset kielikylypöpetuksen opetusjärjestelyjen perusteista myös edellisen tutkimukseni kuluessa itselleni merkittäviksi nousseet Cumminsien ajatukset kaksikielisen opetuksen järjestelyistä, jolloin luonnollista oli, että juuri nämä teoriat ja mallit ohjasivat ajattelua myös haastatteluaineiston analyysivaiheessa.

Videon avulla tallennettujen oppituntien analysointi lähti liikkeelle nauhojen katselulla. Ensimmäisessä vaiheessa tästä raakamateriaalista erotettiin lähemmän tarkastelun kohteeksi tutkimusongelmien kannalta olennainen materiaali, toisin sanoen sellainen materiaali, joka omalta osaltaan kertoo kyseisistä asioista.

Kvalitatiivisen aineistojen analyysitapoja on Eskolan ym. (1998) mukaan lukuisia ja niitä kehitellään edelleen jatkuvasti. Käsillä olevassa tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin teemoittelun kautta, jolloin aineistosta nostettiin esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja. Aineistosta pyrittiin löytämään ja erottamaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset tapahtumat ja aiheet, jotka pyrittiin edelleen kutomaan tekstissä yhteen teorian ja empirian mielekkäänä vuoropuheluna.

Oppilailta kerätty kirjallinen materiaali analysoitiin puhtaasti määrällisellä menetelmällä, laskemalla, montako annetuista käsitteistä esiintyi lasten kirjoit-

tamissa tietoteksteissä. Laadulliseen aineistoon voidaankin Eskolan ym. (1998) mukaan soveltaa myös määrällistä analyysiä, joka tässä tutkimuksessa tosin oli hyvin alkeellista, oikeiden vastausten esiintymisen laskemista. Määrällisen analyysin valinta tässä tapauksessa oli kuitenkin mielestäni perusteltua ja sopi aineiston käsittelyyn hyvin.

Opettajien kanssa käytyjä keskusteluja ja sähköpostikeskusteluja analysoitiin kuten edellä kuvattua haastatteluaineiston analyysiä. Haastattelujen teemat ja tutkimukseen valitut teoriat muodostivat keskusteluaineiston analyysille kehikon, jonka avulla aineistosta valittiin numeroiden ne kohdat, jotka kuvasivat hyvin teemoja tai olivat selitettävissä tutkimukseen valittujen teorioiden avulla.

Taulukossa 2 esitetään tiivistetysti tutkimusaineiston analysoinnin konkreettisina työvälineinä toimineet teemat, jotka nousivat sekä tutkimuksen ongelmanasettelusta että tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineiston analysoinnin työvälineenä käytetty teemakehikko.

Mikä merkitys suomenkielisellä opetuksella on <ul style="list-style-type: none"> - akateemisen kielitaidon kehittymisen näkökulmasta - heikkojen oppilaiden näkökulmasta 	CUP-teoria, Cumminsin riippuvuushypoteesi (Interpedence hypothesis)
Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä	Kynnysteoria
Minkälaisilla opetusjärjestelyillä tuetaan kielitaidoltaan ja oppimisedellytyksiltään eri tasolla olevia oppilaita? Minkälaisilla opetusjärjestelyillä varmistetaan akateemisen kielitaidon kehittyminen ylemmille vuosiluokille siirryttäessä?	BICS ja CALP sekä Cumminsin nelikenttä
Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?	ZPD

Tutkimustulokset eivät kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole useinkaan helposti kiteytettävissä yhdeksi selkeäksi kirjalliseksi kokonaisuudeksi. Tämä johtuu siitä, että kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat itse asiassa empiriaosassa esitettyjä kuvauksia. Näiden kuvausten onnistuneisuus on samalla kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnin keskeinen mitta. (Eskola & Suoranta 1998, 244.) Käsiällä olevassa tutkimuksessa tutkimusongelmiin pyritään löytämään vastauksia teorian ja empirian tiiviillä vuoropuhelulla, niin, että vastaukset tutkimuksen pääongelmaan *Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseriaatteen, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tuke-*

vat monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti? aukeavat lukijalle pikkuhiljaa kerronnan edetessä.

Käsillä olevan tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat vieraskielisen opetustapahtuman suunnittelun ja toteuttamisen taustalla vaikuttavat teorit, mallit ja käsitykset sekä niiden pohjalta toteutettavat opetusjärjestelyt ja oppilaiden yksilölliset oppimisprosessit. Näiden teemojen ympärille rakentuvalla teoriaan ja havaintoihin sekä näiden välillä käytävään vuoropuheluun perustuvalla viitekehyksellä pyrin tässä tutkimuksessa pohtimaan ja kuvaamaan Hollihaan koulun englanninkielisen kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä pedagogisesti mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla siten, että monenlaisilla oppijoilla on mahdollisuus menestyä kielikylpyopetuksessa omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Seuraavassa luvussa jatkan tutkimuspolullani eteenpäin ja siirryn tarkkailijaksi luokkahuoneeseen, missä kolmasluokkalaiset englanninkielisessä kielikylvyssä opiskelevat lapset tutkivat yhdessä opettajansa kanssa maapallon karttaa ja sen ihmeellisyyksiä. Tässä luvussa keksityn tarkastelemaan tutkimusluokassa toteutettavan opetuksen ja Opetussuunnitelman perusteiden 2004 suhdetta toisiinsa. Opetussuunnitelma normiasiakirjana pitää sisällään opetuksen suunnittelulle asetetut sisällöt ja tavoitteet yhtälailla kuin opetusjärjestelyille asetetut raamit. Näitä tulen tässä luvussa tarkastelemaan etenkin sen suhteen, miten erilaiset oppilaat huomioidaan kielikylpykielellä toteutetussa opetustapahtumassa.

Suorissa lainauksissa esiintyvien opettajien ajatukset olen merkinnyt lainauksien loppuun seuraavilla lyhenteillä: LO1 (luokkaa 1.-2.-luokilla opettanut opettaja), LO2 (luokan nykyinen kielikylpyopettaja), LO3 (luokan suomenkielinen opettaja), HeO (heikko oppilas), KeO (keskitason oppilas) LaO (lahjakas oppilas).

5 TUTKIMUSMATKALLA ENGLANNINKIELISESSÄ TEEMAJAKSOSSA

Tässä luvussa siirrytään tutkimusmatkalle englanninkieliseen teemajaksoon, minkä kuluessa tutkimuksen teoreettinen viitekehys kytkeytyy käytännön opetustilanteisiin. Luvun alkuosassa tutustutaan Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen ja kirjallisuuden osalta sekä opetusstrategioiden näkökulmista, jotta lukijan on helpompi ymmärtää sitä kontekstia, mihin tutkimuksen empiirinen osa sijoittuu. Tätä ymmärrystä pyritään avaamaan myös luokan opettajien kuvauksilla tutkimusluokan oppilaiden opiskelunvalmiuksista sekä käytetyistä opetusmenetelmistä, jotka asettavat moninaisia vaatimuksia kielikylypöpettajan työhön.

Opetustapahtumaa seurattaessa Krashenin Input-hypoteesi avautuu konkreettisesti opettajan tarjotessa lapsille opetukseen liittyvää uutta kieliainesta lukuisilla eri lähestymistavoilla. Opetuksen kuluessa uutta kieliainesta käytetään monipuolisesti opettajan ja oppilaiden välisessä kommunikoinnissa sekä erilaisissa oppimistehtävissä, mikä havainnollistaa Swainin (output) käsitystä kielen aktiivisen tuottamisen merkityksestä kielenoppimisprosessissa. Ensimmäisen opetusjakson edetessä opetuksessa voidaan edelleen havaita opettajan johdatuksella tapahtuvaa tutustumista uuteen aihealueeseen, jota sitten myöhemmin työstetään sekä itsenäisesti että yhdessä erilaisten tehtävien parissa. Näissä opetustilanteissa Vygotskin lähivyöhyketeoria muuntuu käytännön toimiksi, jotka auttavat hahmottamaan yksilöllisen oppimisen merkitystä tässä oppimisprosessissa. Luvun loppuosassa englanninkielinen opetusjakso avataan Cumminsin nelikenttämallin avulla, jolloin lasten olemassa oleva kielitaito otetaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi (BICS ja CALP).

5.1 Viitekehystenä opetussuunnitelma

Valtakunnallisen opetussuunnitelman toteuttaminen ja sen asettamien tavoitteiden saavuttaminen luovat kielikylypökielellä tapahtuvalle opetukselle selkeän

suunnitelmallisen lähtökohdan. Kielikylpyopetuksessa olevien oppilaiden kielikylpykielen taito puolestaan asettaa opettajille ja opetukselle haasteita ja mitä ylemmille luokille mennään ja mitä käsitteellisemmäksi opetus muuttuu, sitä suurempia nuo haasteet ovat.

Yhtenäisen valtakunnallisen kielikylpyopetussuunnitelman puuttuminen näkyy olemassa olevien ohjelmien kirjavuutena ja kielikylpyopetukseen suunnitellun laadukkaan opetusmateriaalien puuttumisena. Suomessa vallalla olevat kielikylpyopetuksen toteutusmallit ovat niin monimuotoisia, että yhtenäisen, yksityiskohtaisen valtakunnallisen opetussuunnitelman kirjoittaminen olisi mahdotonta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma (2004) ja opetuksen tuntijako tarjoavat kehykset kielikylpyopetuksen toteuttamiselle ja näiden kehysten sisälle yksittäiset kunnat ja koulut rakentavat omat opetussuunnitelmansa myös kielikylpyopetuksen osalta. Suomessa toteutettaville ohjelmille tyypillistä onkin se, että kehittämistyö ja vastuu ohjelmien onnistumisesta ovat yksittäisten opettajien ja rehtoreiden kannettavana.

Opettajat joutuvat työssään pohtimaan sisältöjen opettamisen ja oppilaiden olemassa olevan kielitaidon suhdetta päivittäin. Walkerin ym. (2000, 16) tutkimuksessa eräs haastatelluista opettajista kuvasi kielikylpyopettajan arkea seuraavasti: *You can't sacrifice the concepts for language, so if their language skills aren't there yet then you have to find a way still to deal with those concepts.* Opetuskielen ja oppisisältöjen yhdistäminen onkin vaativa ja haasteellinen tehtävä, jonka tiedostaminen ja johon keskittyminen hyvin suunnitellun toimintamallin avulla auttaa opettajia päivittäisessä työssä oppituntien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Curtain & Haas (1995) ohjaavat opettajia tarkastelemaan vieraalla kielellä tapahtuvaa opetustapahtumaa kokonaisuutena, joka muodostuu opetuksen pienistä osasista. Kokonaisuuden hahmottaminen auttaa heidän mukaansa opettajia hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti kielen ja sisältöjen opetuksen välisen yhteyden. Tähän työhön opettajat tarvitsevat avuksi selkeän, teoriaan ja kokemuksiin perustuvan, toimivan työvälineen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tarjoaa kielikylpyopetuksen toteuttamiselle suhteellisen väljän ohjeistuksen:

Eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Yleensä tällöin puhutaan vieraskielisestä opetuksesta tai kielikylpyopetuksesta. Nimityksestä päättää opetuksen järjestäjä. Keskeisenä tavoitteena on se, että oppilaat voivat saada vankemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään koulun opetuskieltä. (OPS 2004, 172.)

Opetussuunnitelman perusteita on Kokkolassa täydennetty Kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmalla (KOPS 2004), joka määrittelee, mitä oppiaineita ja kuinka paljon opetetaan kielikylpykielellä. Kielikylpyopetus on Kokkolassa-opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus ja osa kaupungin kansainvälisyysstrategiaa. Opetuksen keskeisenä tavoitteena on toiminnallinen kielitaito,

jolloin oppilaat omaksuvat vierasta kieltä käytännön ja opetettavien aineiden avulla.

Koska eri oppiaineiden oppisisältöjen opiskelu tapahtuu osittain kielikylpykielellä, on opetuksessa keskeistä huomioida kielikylpykielen taitojen systemaattinen karttuminen suhteessa opetettaviin oppiaineisiin. Kolmannella luokalla suomen kielen ja kielikylpykielen suhde on 9/ 13 h viikossa. Hollihaan koulun kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa kielikylpykielen opettaminen 3.-4.-luokka-asteella on kuvattu seuraavasti:

3.-4.-luokalla kielikylpykielen opetuksen painopisteenä ovat opitun luku- ja kirjoitustaidon varmistaminen sekä lukutaidon laajentaminen teknisestä lukutaidosta ymmärtävään lukutaitoon. Kielikylpykielen puhumisessa edetään rutiininomaisista keskusteluista yhä enemmän vapaaseen itsensä ilmaisemiseen. Keskeistä opetuksessa on kielikylpykielellä opetettavien oppiaineiden tyypillisen sanaston ymmärtämisen harjoittaminen ja vahvistaminen. (KOPS 2004, 43.)

Kolmannen luokan päättövaiheessa kielikylpykielen tasoa kuvataan Opetussuunnitelman perusteiden Kielitaidon tasojen kuvausasteikon koodilla A2.1, joka on perusteissa nimetty Peruskielitaidon alkuvaiheeksi.

Kolmasluokkalaisen hyvätasoista (arvosanaa 8 vastaavaa) kielikylpykielen ymmärtämistä kuvataan seuraavanlaisilla fraasituksilla:

- *Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.*
- *Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.*
- *Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännettä.*

Fraasien sisällön tunteminen auttaa kenties hieman konkretisoimaan sitä, millä kielitaidon tasolla keskiverto kolmasluokkalaisen englanninkielisen kielikylpyoppilaan kielitaidon oletetaan olevan kolmannen luokan päättövaiheessa. Kun muistetaan, että kielikylpyopetus on Kokkolassa avointa kaikille lapsille ja opetukseen osallistutaan ilman erityisiä pääsykokeita, on selvää, että luokassa opiskelee myös kielitaidoltaan eritasoisia oppilaita. Tässä viitekehyksessä tiedostaa ehkä entistä selvemmin sen, että onnistuneen opetustapahtuman luomiseksi opettajan on aineenhallinnan ja opetusmenetelmien lisäksi ymmärrettävä vieraskieliseen opetustapahtumaan liittyviä moninaisia tekijöitä laajasti ja syvällisesti. (Ks. esimerkiksi May ym. 2004, Genesee 1994a).

5.1.1 Ympäristö- ja luonnontieto kielikylpyopetussuunnitelman näkökulmasta

Ensimmäisen tutkimusjakson aikana luokassa opiskeltiin ympäristö- ja luonnontiedon teemajaksoa, jonka kuluessa tutustuttiin erilaisiin karttoihin sekä maanosiin ja Pohjoismaihin.

Kokkolan kaupungin kielikylpyopetussuunnitelman (KOPS 2004) mukaisesti suomen kielellä ja kielikylpykielellä annettu ympäristö- ja luonnontiedon opetus muodostavat opetuksellisen kokonaisuuden, jossa tavoitteet ja sisällöt ovat samat kuin suomenkielisessä opetuksessa. Keskeistä opetuksen toteuttamisessa on, että sekä kielikylpy- että suomenkielisillä oppitunneilla sisällöissä

edetään opetussuunnitelman mukaisesti eikä sisältöjen opetuksessa ole päällekkäisyyttä.

Koska kolmannella luokalla pääosa ympäristö- ja luonnontiedon opetuksesta toteutetaan Kokkolan kuntakohtaisen kielikylpyopetussuunnitelman mukaan kielikylpykielellä, tulee opetuksessa ottaa huomioon myös kielikylpykielen ymmärtämisen karttuminen. Kielikylpykielelle asetetut tavoitteet yhdessä systemaattisen sanaston opettamisen kanssa luovat oppimiselle turvallisen ja vankan perustan, jolla taataan kielikylpykielen sanavaraston ja ymmärtämisen kasvaminen sellaiseksi, että se riittää koko kouluajan kullakin luokka-asteella opetettavien aineiden opiskeluun.

5.1.2 Äidinkieli ja kirjallisuus kielikylpyopetussuunnitelman näkökulmasta

Oppilaan äidinkielen kehitys ja kehityksen turvaaminen on kielikylvyn keskeinen lähtökohta. Riippumatta siitä, miten laajaa vieraskielinen opetus tai kielikylpy on, oppilaan tulee saavuttaa koulun opetuskielessä ja vieraassa tai kielikylpykielessä sellainen kielitaito, että eri oppiaineiden tavoitteet voidaan saavuttaa. Tästä johtuen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään koulun opetuskieltä.

Samalla tavoin kuin ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa, myös äidinkielen osa-alueella koulun opetuskielellä ja kielikylpykielellä annettu opetus muodostavat kokonaisuuden.

Kokkolan kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sekä vieraan tai kielikylpykielen opetuksen välillä voi olla siirtovaikutusta erityisesti silloin, kun vieraan tai kielikylpykielen tuntimäärä on suuri ja opetus alkaa varhain. Siirtovaikutuksen määrä vaihtelee sisältöalueittain.

3.–4. -luokalla äidinkielen opetuksen painopisteenä Kokkolan kaupungin kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) ovat opitun luku- ja kirjoitustaidon varmistaminen sekä lukutaidon laajentaminen teknisestä lukutaidosta ymmärtävään lukutaitoon.

5.1.3 Opiskelustrategiat oppimisen työvälineinä

Yhä useammalla peruskoululaisella on nykyään vaikeuksia vieraiden kielten opiskelussa. Syynä voivat olla erilaiset diagnosoitavissa olevat oppimisvaikeudet, väärät opiskelutekniikat tai jäsentymätön kuva kielestä. Yhtä hyvin kyse voi olla oppilaan erilaisesta oppimiskanavasta, yksilöllisestä tavasta hahmottaa kieltä (Moilanen 2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) opiskelustrategiat kuvataan osana oppimaan oppimista, ja oppilaita tulee ohjata käyttämään niitä myös kielen oppimisen tukena. Opiskelustrategioiden käyttöön harjaantumisen tulisi Opetussuunnitelman perusteiden mukaan muodostaa selkeästi etenevä jatkumo, jotta oppilaat tulevat tietoisiksi niistä ja jotta he oppisivat käyttämään opiskelun tukena yhä vaativampia opiskelustrategioita.

Amerikkalainen tutkija Chamot (2001, 2) puhuu opiskelustrategioiden merkityksestä juuri kielikylypöpetuksen näkökulmasta. Tähän tutkimukseen olen valinnut hänen viisiportaisen strategiamallinsa, jonka avulla kielikylypöpettaja tulee työssään tietoiseksi strategioiden opettamisesta ja samalla tarjoaa oppilaille työvälineitä tehokkaaseen opiskeluun. (Ks. myös O'Malley & Chamot 1990).

1. *Preparation* Työvaihe, jossa opettaja tarjoaa yleiskatsauksen tulevaan opiskelujaksoon, kytkee sen lasten olemassa olevaan tietoon ja opettaa aiheeseen liittyvät keskeiset käsitteet.
2. *Presentation* Työvaihe, jossa opettaja esittelee uuden opiskeltavan strategian (sekä sen avulla opiskeltavan oppiainesisällön ja siihen liittyvän kieliaineksien, jos nämä liittyvät aiheeseen), mallintaa strategian, nimeää sen ja konkretisoi sen käytön hyödyllisyyden esimerkin avulla.
3. *Practice* Työvaihe, jossa uusi opiskeltava strategia otetaan käyttöön ja joka avulla opiskellaan oppiaineen tai kielen oppisisältöjä.
4. *Self-evaluation* Työvaihe, jonka aikana lapsia pyydetään arvioimaan oppimaansa, tapaa, jolla he tunsivat oppineensa, nimeämään käyttämänsä oppimisstrategian sekä arvioimaan sen sopivuutta tehtävän suorittamiseen.
5. *Expansion* Työvaihe, jossa lapsille tarjotaan tilaisuuksia ja mahdollisuuksia käyttää oppimaansa strategiaa uusissa tehtävissä sekä myös koulun ulkopuolella vastaan tulevien tehtävien ratkaisemisessa.

Opiskelustrategioille on Chamotin (2001) mukaan tarjolla lukuisia erilaisia luokitteluja ja nimityksiä. Organisoimalla nämä järkevällä tavalla löydetään oppimista auttavia ja helpottavia menetelmiä, jotka sopivat erityisesti vieraalla kielellä toteutettavaan opetukseen. (Vrt. Courcy ym, 2002).

Chamot (2001) on laatinut listan tehokkaista ja yleisesti käytössä olevista opiskelustrategioista, joissa luokittelu on toteutettu niin, että strategioiden yhdistäminen eri asioiden opetukseen onnistuu erityisesti vieraalla kielellä opetettaessa. Oppilaat voivat käyttää näitä strategioita kirjoittamisen, lukemisen, puhumisen, kuuntelemisen, sanaston opiskelun ja oppisisältöjen opiskelun yhteydessä. Näiden strategioiden avulla oppisisältöjen ja kielen yhdistäminen tapahtuu luontevasti oppimista tukien.

Chamotin (2001) opiskelustrategialuokittelussa (taulukko 3) neljä ensimmäistä strategiaa luokitellaan metakognitiivisiksi strategioiksi ja loput tehtäväperustaisiksi strategioiksi. Pääero näiden kahden strategialuokan välillä on siinä, että metakognitiivisiä strategioita käytetään missä tahansa tehtävässä, missä oppilas reflektoi omaa toimintaansa ja oppimistaan. Tehtäväperustaiset strategiat ovat puolestaan riippuvaisia kulloisestakin tehtävästä, oppilaan metakognitiivisista strategioista ja oppilaan resursseista.

Metakognitiivisiä strategioita käyttäessään oppilas *suunnittelee, tarkastelee, seuraa ja arvioi* omaa työskentelyään päästäkseen parhaseen lopputulokseen. Tehtäväperusteisissa opiskelustrategioissa on puolestaan kyse siitä, miten oppilaat käyttävät omia resurssejaan suoriutuakseen tehtävistä menestyksekkäästi. Chamotin (2001) strategialistaan on koottu 16 strategiaa, jotka hän on luokitellut neljään yläluokkaan. Strategiat on ryhmitelty sen mukaan, mitä resursseja oppilailla jo on tai mitä he voivat hankkia, jotta erilaisista tehtävistä suoriutuminen tulisi helpommaksi ja mahdolliseksi.

- Strategiat, joiden avulla hyödynnetään aiempaa opittua/ tietoa
- Strategiat, joiden avulla hyödynnetään mielikuvitusta
- Strategiat, joiden avulla hyödynnetään organisaatiotaitoja
- Strategiat, joiden avulla hyödynnetään erilaisia tietolähteitä

Osoittamalla oppilaille, mitä resursseja heillä on jo ennestään, vahvistamme heidän kykyään ottaa vastuuta omista tehtävistään ja niistä suoriutumisesta.

TAULUKKO 3 Metakognitiiviset ja tehtäväperustaiset strategiat (Chamot, Anstrom, Bartoskesky, Belanger, Delett, Karwan, Meloni & Keatley 2000, 3)

METAKOGNITIIVISET STRATEGIAT	
Suunnittele/organisoi tehtäväsi	Kuinka lähdet työstämään tehtävääni?
Tutki/tarkastele työtapojasi	Miten opin parhaiten, kuinka työskentelen päästäkseni parhaaseen lopputulokseen?
Seuraa työskentelyäsi	Eteneekö työskentelyni suunnitelmani mukaan?
Arvioi työsi tulos	Miten onnistuin tehtävän suorittamisessa?
TEHTÄVÄPERUSTAISET STRATEGIAT: ORGANISAATIOTAITOJEN HYÖDYNTÄMINEN	
Etsi ja käytä malleja/ kuvioita	Hyödynnä ja muodosta sääntöjä.
Luokittele ja ryhmittele	Luokittele sanoja ja asioita ominaisuuksien mukaan.
Käytä apuna kaavioita ja laadi muistiinpanoja	Käytä ja luo visuaalisia kaavioita, diagrammeja ja aikajanoja. Kirjoita muistiin tukisanoja ja syntyneitä ideoita.
Tee yhteenvetoja	Laadi joko ajatuksissa, kirjallisesti tai suullisesti yhteenvetoja.
Valikoi huomionkohteet	Keskity keskeiseen informaatioon, avainsanoihin ja syntyneisiin ideoihin.
TEHTÄVÄPERUSTAISET STRATEGIAT: AIKAISEMMAN TIEDON HYÖDYNTÄMINEN	
Aikaisemman tiedon hyödyntäminen	Ajattele ja käytä niitä tietoja ja taitoja, joita sinulla on tehtävästä ennestään. Yhdistele aiemmin oppimiasi asioita.
Päättele	Hyödynnä kontekstia ja käsityksiäsi asiasta Tutki asiaa myös rivien välistä.
Ennusta	Ennusta tulevaa tietoa. Päättele loogisesti mitä tuleman pitää.
Personoi	Yhdistele uudet asiat omaan elämääsi, omiin kokemuksiisi, tietoosi, uskomuksiisi ja tunteuksiisi.
Siirrä aikaisempaa tietoa/ hyödynnä tietoasi	Hyödynnä muiden kielten tuntemusta, myös äidinkielesi.
Korvaa/ sano toisin	Korvaa ne sanat, joita et tunne samankaltaisella ilmaisulla.
(jatkuu)	

(Taulukko 3 jatkuu)	
TEHTÄVÄPERUSTAISET STRATEGIAT: MIELIKUVITUKSEN HYÖDYNTÄMINEN	
Käytä mielikuvitusta	Luo mielikuva asiasta
Käytä todellisia materiaaleja/ roolipelejä	Käytä konkreettisia materiaaleja opiskelun tukena.
TEHTÄVÄPERUSTAISET STRATEGIAT: ERILAISTEN TIETOLÄHTEIDEN HYÖDYNTÄMINEN	
Käytä erilaisia tietolähteitä	Käytä internetiä, sanakirjoja ja muita vastaavia tiedonlähteitä, haastattele ja kysele.
Suosi yhteistyötä	Tee työtä yhdessä toisten kanssa, keskustele jaa kokemuksia ja hyödynnä saamaasi palautetta
Keskustele itsesi kanssa	Käy tehtävää mielessäsi läpi, pohdi sisältöjä ja päämääriä ja palaa niihin ajatuksissasi.

Opetussuunnitelman perusteissa opettajia ohjataan käyttämään opiskelustrategioita myös kielenoppimisen tukena. Kielikylpyopetuksessa opiskelustrategioiden opettamisen on todettu Chamotin (2001) mukaan vaikuttavan positiivisesti oppilaiden toisen kielen taidon kehittymiseen. Oppilaat eivät ole vain oppineet uusia strategioita, vaan heillä on myös taito käyttää niitä opiskelun tukena, mikä näkyy sekä sisältöjen että kielen oppimisen paranemisena. (Ks. myös Courcy ym. 2002)

5.2 Taustatietoja opettajilta

Sen lisäksi, että valtakunnan opetussuunnitelma ja Kokkolan kielikylpyopetuksen opetussuunnitelma yhdessä loivat pohjaa tulevalle tutkimusjaksolle, auttoi luokan edellisen opettajan kuvaus tutkimusryhmän lasten opiskelunvalmiuksista ja käytetyistä opetusmenetelmistä hahmottamaan, minkälaisien asioiden parissa kielikylpykielellä opettava opettaja näiden lasten kanssa toimiessaan päivittäin askaroi.

[...] siinä piti miettiä sitä eriytymistä tosi tarkkaan ja se oli heti ensimmäisestä luokasta asti selvää, että tarve siihen oli suuri, koska esimerkiksi matematiikassa joillekin oli semmoset ihan peruskäsitteet jo ihan selkeitä ja liikuttiin jo aika abstraktilla tasolla kielellisestikin, että he pystyivät esimerkiksi kysymään että miksi näin kun lasketaan yhteen, niin siitä tulee näin ja toiset oli sit hyvin vielä siellä konkretian tasolla ja tarvittiin erilaisia apuvälineitä. (LO1, haastattelu 2003.)

Opettajan kommentista voi tulkita, että tässäkin luokassa opiskelee hyvin eritasoisia oppilaita, jolloin opetuksen suunnitteleminen niin, että kaikilla on mahdollisuus oppia ja edetä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti vaatii opettajalta suurta paneutumista työnsä suunnitteluun ja organisointiin. Seuraavassa lainauksessa opettaja kuvaakin sitä, minkälaisiin asioihin hän kiinnittää huomiota opetusta toteuttaessaan.

Ja jos nyt puhutaan siitä matematiikasta esimerkiksi niin mä oon aika paljon käyttänyt tällästä havainnollistamismateriaalia eri tasoilla myöskin ja alusta asti ottanut työtavaksi sen, että apuvälineet on aina tarjolla ja oppilaat oppii siihen et saa aina hakea. Et siihen tulee semmonen rutiini, että voidaan hakea ne palikat tai puut. Tai sitten meillä on lukujanoja ja suoria käytössä, eli hyvin erityyppisiä materiaaleja ja joku niistä sitten aina auttaa, että se on yks semmonen hyvin tärkeä ja myöskin sen korostaminen että on eri tapoja oppia ja tapoja saa käyttää. (LO1, haastattelu 2003.)

Lainauksesta voimme tulkita, että myös opettaja oli havainnut kuinka opetuksen havainnollistaminen ja konkretisoiminen oli välttämätöntä, jotta oppiminen vieraalla kielellä toteutettaessa helpottuu ja tulee siten kaikille mahdolliseksi.

Sekä luokan edellinen kielikylypöpettaja (LO1), suomen kielellä opettava opettaja (LO3) että luokan nykyinen kielikylypöpettaja (LO2) jakoivat oppilaat toiminnoissaan ja puheessaan kolmeen tasoryhmään, joista lahjakkaiden ja keskitason oppilaiden ryhmät olivat kielestä riippumatta (suomi/ englantia) yhtä suuret. Sen sijaan heikkoja oppilaita luokassa oli opettajien mukaan ainoastaan kolme.

Mä oon ne jakanu ryhmiin ja kyllä ne mun mielestä on tietoisia siitä. He havaitsee, että tehtävät on erilaisia, mutta ei siitä oo tullu semmosta, et välillä työskennellään koko luokan kanssa kellonaikojä käsitellään ja tehdään koko luokassa töitä, mut kaikki tehtävät ei koko luokalle sovellu ja mulla on yleensä ollu semmoset kolme-neljä ryhmää, se ensimmäinen tehtävänanto ja materiaali käsitellään yhdessä ja aika usein ollaan matolla tai sitten saatetaan olla pareittain sitten jokaisella on palikoita ja lähdetään semmosella vähän niin kun aivojumpalla liikkeelle. Sitten siirrytään tehtäviin ja kaikilla on perustehtävät et siinä tulee selväksi aika pian et ymmärtääkö lapsi tämän asian ja voiko hän siirtyä eteenpäin vai tarviiko lisää samantyyppistä vai tarviiko jopa siirtyä harjoittelemaan sitä taitoa vähän alemmalle tasolle tai muuta. (LO1, haastattelu 2003.)

Tutkimusluokkaa alkuopetuksessa opettanutta opettajaa haastateltaessa voimme tässä lainauksessa havaita viitteitä siitä, että opetusta toteutetaan oppilaiden oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä: opetuksessa lähdetään opettajan sanojen mukaan liikkeelle kaikille yhteisistä perustehtävistä, joita suoritettaessa opettaja havainnoi oppilaiden osaamisen tasoa. Tämän jälkeen työskentelyä jatketaan kunkin oppilaan omalla tasolla, joka opettajan sanoja lainaten voi olla jopa alemmalla tasolla kuin yhteisesti suoritettut perustehtävät. Kuten aikaisemmin todettiin, opettaja jakoi oppilaita erilaisiin tasoryhmiin yleisen koulumenestymisen (lukukausitodistukset, tuntiosaaminen) ja tukitoimenpiteiden tarpeen mukaan, jolloin luokan oppilaat jakaantuivat karkeasti taidoiltaan kolmeen tasoryhmään.

Myös luokan nykyinen opettaja on pohtinut työssään hyvin tarkkaan kielen ja sisältöjen välistä yhteyttä ja näiden elementtien näkymistä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja työtapojen valinnassa. Opettajan ajatukset saavat tukea myös kielikylypöpetuksen tutkimuskirjallisuudesta (Brinton, Snow & Wesche 1989, Snow, Met & Genesee 1989). Artikkeleissa todetaan opettajien tarvitsevan työnsä tueksi koulutusta, jonka avulla kielen ja akateemisten oppisisältöjen kytkeminen systemaattisesti opetukselliseksi kokonaisuuksiksi toimisi yhtenä lähtökohtana opetuksen suunnittelussa.

Seuraava lainaus kolmannen luokan opettajan ajatuksista vie meidät hänen luokkaansa seuraamaan, mistä tässä kaikessa oikein on pohjimmiltaan kyse:

Teachers need to plan the focus of the lesson - concepts, facts, vocabulary, and language structures - and draw students' attention to that. Teachers need to encourage discussion about the focus of the lesson. The more students and teachers interact during the lesson the more certain the teacher can be about what the students do and do not know, or can and can not do. (LO2, haastattelu 2003.)

Ei siis riitä, että opettaja ottaa suunnittelussaan huomioon opetuksen sisällöt ja tavoitteet keskeisine käsitteineen, yksityiskohtineen, sanastoineen ja kielen muotoineen, opettajan on myös saatava oppilaat kiinnostumaan ja keskustelemaan näistä asioista. Opettajan (LO2) mukaan juuri monipuolinen vuorovaikutus oppituntien kuluessa tarjoaa opettajalle mahdollisuuden havainnoida, mitä oppilaat osaavat ja pystyvät tekemään.

5.3 "Each lesson may be different and may focus on different kinds of learning"

Ortner (2003) toteaa artikkelissaan, että vieraskielisessä opetuksessa on kyse paljon enemmän kuin lapselle vieraan kielen käytöstä oppitunneilla. Hän kiteyttää ajatuksensa seuraavaan kuvaukseen:

Teachers have to consider that they have to find a balance between communicative language and academic language, reduce the content but still fulfil the curriculum and pay attention to the students' linguistic development on the other hand and the understanding of the subject on the other. (Ortner 2003, 22).

Opettapa opettaja mitä oppiainetta tahansa, hän käyttää siihen kieltä; kieltä, joka toimii kommunikoinnin välineenä ja kieltä, joka on oppiaineelle luonteenomaista. Näin nähtynä jokainen opettaja on työssään aina myös kielenopettaja. Opetustapahtuman suunnittelussa on Aidarovan (1982) mukaan ensiarvoisen tärkeää erottaa jokin lähtökohta, keskeinen käsite, joka antaa yleisen perustan koko oppijaksolle. Käsitteitä opittaessa on tärkeä huolehtia oppimismotivaatiosta, jota säätelee ymmärtämisen ja tietämisen tarve, tarjoamalla oppilaalle mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteeseen. Opettettava käsitteistö on valittava oppilaan kehitystason mukaan yli oppiainerajojen. Myös opetuksen suunnittelussa tulee hänen mukaan ottaa huomioon se, että oppilaalle tarjoutuisi mahdollisuuksia ja aikaa omaksua opittavat keskeiset oppiaineeseen liittyvät käsitteet. Artigalin (1991) mukaan käyttäessämme kieltä muotoilemme osasia koko ajan uudelleen ja saamme niille uusia merkityksiä. Kielelliset merkit muuttuvat omaksumisprosessin aikana yhä monikäyttöisemmiksi. Miten tämä kaikki sitten näkyy käytännön koulutyössä? Parhaan vastauksen tähän kysymykseen saamme viivähtämällä hetken kolmannessa luokassa yhdessä luokan opettajan ja hänen oppilaidensa seurassa.

5.3.1 "Everybody put your finger on Finland"

Ensimmäisen opetustuokion kuluessa seurataan, miten opettaja johdattelee oppilaat uuden opiskeltavan aihepiiriin pariin. Tuokion aikana opettaja kuvaa oppilaille tulevan jakson sisältöjä ja syöttää lapsille monipuolisesti uutta kieliaineista aivan kuten Krashenin input-hypoteesiin tutustuessa on voitu lukea. Opetustuokion aikana sisällön ymmärtämistä tuetaan monipuolisesti konkreettisella havaintomateriaalilla ja oppilaille opetetaan myös erilaisia opiskelustrategioita, joiden avulla oppimista voidaan tehostaa.

If students are to learn content material in the target language, they must be able to understand it: it must be comprehensible. As language teachers we must find ways to ensure that students understand the language of the classroom, or they will be unable to learn the content material. (LO2, haastattelu 2003.)

Opettaja toteaaakin, että opiskeltaessa sisältöjä vieraalla kielellä ymmärrettävän syötteen merkitys oppimiselle on aivan olennainen lähtökohta opetukselle. Opettajan tehtävänä on hänen mukaansa suunnitella opetus niin, että oppilaat ymmärtävät opetuksessa käytettävän kielen.

Hollihaan koulun kolmannessa luokassa oli ensimmäisen havainnointijakson alkaessa lokakuussa 2003 läsnä kaikki luokan 17 oppilasta, luokan kielikylpyopettaja sekä tutkija videokameroineen. Tutkijan läsnäolo ei häirinyt oppilaita tai opettajaa näkyvästi, sillä he olivat tottuneita siihen, että luokassa oli aika ajoin ulkopuolisia vierailijoita. Tutkija oli lapsille entuudestaan tuttu, yksi oman koulun aikaisemmista opettajista, joten lasten ja opettajan työskentelyä ja käyttämistä havainnointijakson aikana voitaneen pitää heille tavanomaisena.

Ensimmäinen havainnointijakso muodosti opetuksellisesti eheän teemakokonaisuuden, jossa erilaisten karttojen tarkastelun kautta siirryttiin maanosista Eurooppaan ja päädyttiin Pohjoismaihin. Ajallisesti havainnointijakso käsitti neljä 45 minuutin mittaista englanninkielistä oppituntia ja yhden 45 minuutin mittaisen suomenkielisen oppitunnin.

Ensimmäisen oppitunnin aluksi opettaja (LO2) kokosi lapset luokan etuosaan, missä oli tarkoituksena käydä lyhyt opetuskeskustelu tulevan opetusjakson aiheesta. Tutkijalla ei tässä vaiheessa ollut tietoa tulevien oppituntien toteutuksista; ainoastaan muualla kuin omissa pulpeteissa tapahtuvasta opetuksesta oli keskustelu etukäteen, jotta kameroiden asettelu osuisi kohdalleen. Lapset siirtyivät istumaan lattialle luokan etuosaan rauhallisesti ja varsinainen oppitunti käynnistyi sen jälkeen, kun opettaja oli tarkistanut, että kaikilla oli hyvä näkyvyys häneen. Opettaja itse istui tuolilla osittain lapsiryhmän keskellä, mistä myös hänellä oli hyvä näkyvyys joka suuntaan.

Opettaja (LO2) aloitti tunnin kertomalla ja kysymällä: We are going to do some geography. Does anybody know what geography means? Does anybody know what a Finnish word for geography is? Tunti aloitettiin johdattelemalla oppilaat uuden käsitteen avulla maantiedon maailmaan. Lapset istuivat piirissä lattialla opettajan ympärillä ja käsillä oli iso maantiedon karttakuvakirja sekä karttapallo. Kukaan lapsista ei antanut käsitteelle tässä vaiheessa suomenkielistä vastinetta, mutta havainnoidessa saattoi selvästi huomata, että asiaa pohdit-

tiin vieressä istujan kanssa kuiskien. Pian yksi lapsista (LaO) nostikin käden ylös ja oikea käsite maantieto löytyi. Opettaja (LO2) jatkoi luontevasti asian selittämistä. When you study all about the world and land. It can be about towns and places. It can be things like making maps. It can be earth and land what you did on second grade.

Opetuskeskustelua seuratessa saattoi havaita, miten opettaja sijoitti käsitteen geography useaan eri asiayhteyteen. Tulkitsin sen niin, että näin toimiesseen hän loi lapsille tuttujen sanojen ja asioiden avulla mielikuvan siitä, mihin suurempaan kokonaisuuteen seuraavien tuntien opiskeltavat sisällöt kuuluvat. Luokan opettaja pitää tärkeänä sitä, että uuteen aihealueeseen siirryttäessä aiheeseen liittyvää kieltä kuullaan mahdollisimman paljon, jotta lapsilla on opetuksen edetessä käytössään juuri tähän aihepiiriin kuuluvaa sanastoa, jonka avulla he voivat toimia ja työskennellä erilaisten tehtävien parissa. Oppitunnin alkuvaiheessa opetustuokion luonne konkretisoi Krashenin (1981, 1982, 1985) kuvaamaa input + 1 -tilannetta, jossa opetuksen kieliaines ylitti jonkin verran oppilaiden sen hetkisen osaamisen tason, minkä lisäksi kieli oli oppilaille sopivan ymmärrettävää sekä myös mielenkiintoista ja olennaista.

Opettajan kädessä olevan karttakirjan kuvat olivat esillä koko opetuskeskustelun ajan ja samalla, kun opettaja kertoi ja kyseli lapsilta tulevaan opetusjaksoon liittyviä asioita, hän osoitteli sormilla kuvia, jotka liittyivät keskustelun aiheeseen. Lapsia havainnoidessa saattoi huomata, miten he seurasivat opetusta rauhallisina ja levollisen oloisina.

Vygotskin käsitys kielestä ja ajattelusta, johon viittasin aiemmin, näkyi käytännössä juuri edellä kuvatun kaltaisissa oppimistilanteissa. Vaikka oppiaineksen sisältö oli lapsille uusi samoin kuin opetuksessa käytettävä kieli myös jossakin määrin, lapsia havainnoimalla saattoi todeta, että opetuksen toteutus tarjosi lapsille riittävästi konkreettista havaintomateriaalia, jotta nämä kielestä riippumatta saattoivat seurata opettajan esittelyä tulevasta aihepiiristä ja sen sisällöistä. Vygotskin (1978) mukaan kognitiiviset kyvyt auttavat meitä käyttämään erilaisia symboleja (kielellisiä ja kuvallisia) ja ymmärtämään niiden avulla ympäristöämme sekä toimimaan siinä. Symbolien käyttäminen antaa ihmisen kokemuksille jatkuvuuden, muodon sekä merkityksen. Vygotsky puhuu välineiden (tool) ja symbolien (symbol), joista kieli on yksi merkittävimmistä, merkityksestä lapsen kehityksessä. Näillä hän tarkoittaa kulttuurisesti ja historiallisesti yhteisölle muodostuneita keinoja sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan helpottamiseksi. Merkit tai mallit ovat toiminnan kohteena, esimerkiksi ongelmanratkaisun apuna olevia lisämääreitä, joiden havaitseminen ja ymmärtäminen tekevät yksilön toiminnasta luontevaa. Kyky havaita näitä toimintaa helpottavia lisämääreitä on lapsen psyykkisen kehityshistorian tulosta. Kieli yhdistyy tähän kokonaisuuteen sosiaalista kontaktia ja kommunikointia ohjaavana tekijänä. Yksilö oppii muistamaan merkkien avulla. (Ks. myös Saari 2006, 189–194).

Opetuksen edetessä opettaja etsi karttakirjasta sivun, jonka avulla käynnisti keskustelun siitä, minkälainen käsitys ihmisillä oli maapallosta kauan sitten. Lapset osallistuivat spontaanisti keskusteluun ja yhteenvetoa tehdessään opettajalla oli kädessään suuri maapallo, jonka avulla maapallon pyöreys myös

havainnollistettiin. Karttapallon avulla opettaja kyseli lapsilta, mistä maapallo muodostuu ja vastaukset *land* (KeO) ja *see* (HeO) havainnollistettiin myös karttapallon avulla. Oppilaat olivat aktiivisesti mukana opetuskeskustelussa ja heitä seuratessa saattoi huomata, että keskustelun aihepiiri ja keskustelussa käytetty kieli oli sellaista, että kaikki luokan oppilaat ymmärsivät sitä ja pystyivät seuraamaan, mistä keskustelussa on kyse. Opettajan kysymyksiin ja huomautuksiin reagoitiin välittömästi joko viitaten, ääneen kommentoiden tai naurah taen, jos opettaja esitti hassuja tai mahdottomia ajatuksia. Näyttikin siltä, että havainnollistaessaan opetuskeskustelua karttakirjan kuvien ja karttapallon avulla, opettaja kiinnitti lasten huomion keskustelun aiheena oleviin asioihin ja tällä tavalla konkretisoi koko ajan käytävää keskustelua. Kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin löytyi vastaus aina esillä olevasta kuvasta ja jos asia oli vaikeampi, toisin sanoen suurin osa lapsista ei osannut vastata siihen, opettajan sormi liikkui sillä kohtaa kirjan kuvaa, mistä vastauksen saattoi päätellä. Opettajan puheen tukena oli koko ajan ymmärtämistä tukevaa materiaalia, jota opettaja käytti hyvin havainnollisesti, mikä myös ilmeisesti helpotti opetuskeskustelun seuraamista ja siihen osallistumista. Opetuksessa esiintyvä oppiaines ja siihen liittyvä kieliaines oli oppilaille osittain uutta, jolloin opettaja pyrki luomaan opetustapahtumaan lähikehityksen vyöhykkeen, jossa lasten sisäiset kehitysprosessit saivat tilaisuuden toimia lasten ja opettajan välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Opetuskeskustelun loppuvaiheessa siirryttiin tutkimaan karttakirjan sivua, jossa esiteltiin maanosat. Käsite oli lapsille jälleen uusi ja opettaja johdatte likin heidät aluksi tutkimaan karttakirjan kuvan avulla, mistä keskustelussa oli kyse. Yksi oppilaista (LaO) osasi selvittää englannin kielellä, mitä maanosat tarkoittivat, mutta suomenkielistä käsitettä ei opetustuokion kuluessa tullut esiin. Opettaja nimesi kirjan kuvan avulla ja jälleen sormella osoittaen maanosien nimet ja pyysi lapsia samalla laskemaan, kuinka monta niitä on.

Ennen omille paikoille siirtymistä opettaja kertoi karttakirjan sivuja selail len, mitä seuraavien oppituntien kuluessa tullaan opiskelemaan. Hän johdatteli lapset maailman kartan kautta Eurooppaan ja sieltä Pohjoismaihin ja lopuksi lapsille tuttuun koti-Suomeen. Tämän jälkeen lapset siirtyivät omille paikoilleen ja heille jaettiin karttakirjat, joiden avulla lähdettiin opiskelemaan kartastojen käyttöä ja erilaisten karttojen avulla saatavaa informaatiota.

Opetusjakson punaisena lankana toimi karttalukutaidon kehittyminen ja tiedon hankinta karttakirjan avulla. Kartastot toimivat koko työskentelyn ajan konkreettisina työvälaineinä ja opetus rakennettiin lähes kokonaan niiden vaaraan. Opetustuokiolle omaleimaista oli runsaan kielellisen syötteen tarjoaminen lapsille. Vieraskielisessä opetuksessa kielellinen syöte eli input onkin Järvisen (1999) mukaan määrällisesti runsasta ja laadultaan usein oppilaille haastavaa.

Opetustuokio jatkui edelleen ja kun kaikki oppilaat olivat päässeet omille paikoilleen ja karttakirjat olivat esillä, opettaja johdatteli lapset tutkimaan kartastoa ja sieltä tiettyä sivua, jossa esiintyisivät maanosat.

LO2 I want to find a page about continents. How are the words in index organized?
LaO In alphabetical order.

Opettaja toisti sanan *continent*, jota etsittiin sisällysluettelosta, useaan kertaan, luki sen hitaasti tavuttaen *con-ti-nent* ja kirjoitti vielä lopuksi taululle varmistukseen, että heikoimmat oppilaat pysyivät mukana yhteisessä harjoituksessa. Opettaja (LO2) jatkoi sanoen *Which page should I look at?* Lapset löysivät useita sivuvaihtoehtoja, joista opettaja ohjasi etsimään harjoitukseen parhaiten sopivan kysymällä *Which page is best to look at [...]*

Lapset etsivät silminnähdessä innokkaasti oikeita sivuja sisällysluettelosta ja toimintaa seurattaessa saattoi havaita, että sivut löytyivät helposti. Kaikki lasten ehdottamat sivuvaihtoehdot tarkistettiin ja niistä valittiin työn alle sellainen, jonka avulla maanosien tutkiminen tulevassa tehtävässä sujuisi hyvin.

Valitulta karttakirjan sivuilta löytyi yleistietoa maantiedosta, joka käsitti faktatietoa maailmasta. Opettaja luki osan sivun tekstistä ääneen ja lapset seurasivat tekstiä omista kirjoistaan.

General information, facts about the world. Let's read this. The scientist tells us that our earth is made of layers of block. The diagram below shows the earth with a slice cut out. The hottest part is at the centre. Around the core is the mantel. (LO2)

Opettajan kirjasta suoraan lukema teksti oli kieleltään ja sisällöltään hyvin asiapitoista tekstiä. Vaikeiden sanojen ja sisältöjen kohdalla opettaja lopetti lukemisen ja osoitti sormella kuvista, mistä hänen lukemassaan tekstissä oli kyse. Opettaja (LO2) näytti välillä kuvaa ja selitti omin sanoin:

It's talking about this picture of the earth. What is inside the earth? Hän jatkoi edelleen kirjan tekstin lukemista. The other layer, the crust is quite thin under the oceans. But it is thicker under the continents. The scientist knows now that the earth's crust is cracked like the shell of a hard boiled egg.

Opettajan tuottamalla kielellisellä syötteellä oli vielä tässäkin vaiheessa oppituntia hyvin keskeinen rooli ja edelleen, kuten edellä kuvatuista saattoi havaita, opetus oli hyvin konkreettisesti tuettua, vaikka sisältöaines oli oppilaille uutta ja haastavaa. Opettaja pysäytteli lukemaansa, osoitteli sormella kuvia ja helpotti tekstin sisällön ymmärtämistä kertomalla asioita myös omin helpotetuin sanoin. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa esitettiin, Cummins (2000) BICS ja CALP-teorioiden mukaan, lasten kielitaito ei vielä kolmannen luokan syyslukukaudella, jolloin lapset ovat olleet englanninkielisessä esiopetuksessa ja kouluopetuksessa vasta noin kolme vuotta, ole riittävä vaativien akateemisten sisältöjen opiskeluun. Tästä johtuen olikin tärkeää, että opettaja opetuksessaan otti huomioon lasten olemassa olevan kielitaidon ja tarjosi ymmärtämisen tueksi riittävästi konkreettisia välineitä ja menetelmiä.

Lukemisella on Metin (2001) mukaan hyvin keskeinen rooli kielitaidon kehittämisessä. Hyvät kirjoittajat ja hyvät puhujat ovat hänen mukaansa useimmiten hyviä lukijoita. Koska suurin osa lapsuusajan jälkeen omaksutusta sanastosta hankitaan kirjallisuuden välityksellä, on lukuelämyksien tarjoaminen ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon opetusjärjestelyissä silloin, kun halu-

taan kasvattaa kielikylypyopetuksessa olevien lasten kielitaitoa. Met kehottaakin opettajia lukemaan lapsille riittävän kiinnostavia tarinoita, aavistuksen lasten kielitaitoa vaativampaa niin, että he eivät pysty itsenäisesti näitä tarinoita lukemaan, mutta pystyvät opettajan opastuksella kuitenkin ymmärtämään juonenkäänneet.

Luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen ohella ääneen lukeminen tarjoaa lapsille tilaisuuden kuulla erilaista kieltä kuin luokassa käytettävä opetus- ja puhekieli on. Met (2001) käyttääkin tästä kielellisestä syötteestä nimitystä *quality input* ja hänen mukaansa näiden kokemusten avulla lapsilla on mahdollisuus myöhemmin myös korkeatasoiseen ja laadukkaaseen itsensä ilmaisuun, *quality output*.

Oikeiden sivujen löydyttyä karttakirjan avulla tutkittiin maanosia tarkemmin ja lopuksi opettaja luki samalla sormella osoittaen maanosien nimet uudelleen. Tämän jälkeen opettaja jakoi lapsille tyhjät karttapohjat, joihin lasten tuli nimetä maanosat ja värittää ne lopuksi eri väreillä. Oppilaat ryhtyivät työhön välittömästi tehtävän saatuaan. Työskentely sujui edelleen rauhallisessa tunnelmassa ja saattoi havaita, että tehtävä oli oppilaille juuri sopivan tasoinen. Karttatehtävien parissa työskenneltäessä opettaja tarjosi lapsille toistuvasti erilaisia työskentely- ja tiedonhankintastrategioita, joiden avulla tehtävien ja ongelmien ratkaiseminen helpottui. *There are many strategies we can use to help make input comprehensible. We can adapt our language in certain ways, and check that students have understood us by asking questions.* (LO2, haastattelu 2003.) Opettaja itse oli tietoinen opiskelustrategioiden merkityksestä ymmärtämisen tukemisessa ja hän käyttikin erilaisia tapoja tehdä itsensä ja opetuksessa käytettävän kielen ymmärrettäväksi myös niin, että heikoilla oppilailla oli mahdollisuus seurata opetusta vaativista oppisisällöistä ja haastavasta kieliaiineksesta riippumatta.

Työskentelyn edetessä opettaja istahti yhden heikon oppilaan viereen ja auttoi häntä kysymyksillä ja keskustelulla hahmottamaan karttakuvan ja kartan välistä yhteyttä. Kyseisellä oppilaalla oli vaikeuksia yhdistää karttamonisteen irrallisia maanosia karttakirjan maanosakuvaan. Opettaja (LO2) istuutui oppilaan viereen ja kysyi häneltä *How are you doing child?* Samalla hän (LO2) otti kynän käteensä ja kysyi *Can anybody help us?* Opettaja esitti kysymyksen pöytäryhmän muille oppilaille, jotka auttoivat asiassa eteenpäin. Samalla opettajan sormi piirsi kartan ääri viivoja lapsen tehtävämonisteessa. *It's flat on the map. Here it is. It's round, but when you make it flat it looks like that.* (LO2) Maapallon levittäminen karttapohjaksi vaikeutti tehtävän suorittamista kyseisen lapsen kohdalla ja niinpä asia opiskeltiin sormi karttapallolla, jolloin tehtävän suorittaminen luonnistui. *Are you sure? Look at that bit. Look at the shapes. Write the names first, so you don't forget them.* Opettaja (LO2) ohjasi oppilasta kiinnittämään huomiota myös karttojen pieniin yksityiskohtiin osoittaen sormellaan niitä ja ohjaten tällä tavalla oppilaan katsetta piirtämällä maanosan muotoa hitaasti karttakirjaan. (Vrt. Tehtäväperustaiset strategiat: valikoi huomionkohdeet).

Sisältöjen opettamisen ohella opettaja tarjosikin oppilaille runsaasti erilaisia tapoja käyttää karttakirjoja, hakea niistä tietoa sekä siirtää tietoa käytäntöön. Esimerkkeinä tällaisesta työskentelystä ovat seuraavat pienet lainaukset, jotka

toistuivat opetuksen kuluessa useita kertoja opettajan puheessa *Use index. What letter will Europe start?* (LO2) Tässäkin tapauksessa saattoi havaita, miten opettaja opetuksessaan otti huomioon luokan monenlaiset oppijat ja paitsi että toisti sanan *Europe* moneen kertaan, kirjoitti sen myös taululle, jolloin jokainen saattoi konkreettisesti havaita, minkä kirjaimen kohdalta karttaa on hyvä lähteä etsimään.

Opetuksessa oli selvästi havaittavissa pyrkimys auttaa oppilaita tiedon hankinnassa ja käsittelyssä ja opittuja strategioita käytettiin erilaisissa yhteyksissä toistuvasti. Paitsi että opettaja johdatteli lapsia tavuttamaan sanoja, etsimään alkukirjaimia ja kirjoittamaan sanoja muistiin, hän opasti heitä myös käyttämään systemaattisesti kartaston sisällysluetteloja ja arvioimaan useiden sopivien sivujen joukosta parasta vaihtoehtoa tarkastelemalla tehtävän luonnetta.

Luokan opettaja oli tietoinen opiskelustrategioiden merkityksestä ja yhtenä Hollihaan koulun kielikylypyopetuksen punaisena lankana kielikylypyopetuksen opetussuunnitelmassa onkin juuri opiskelustrategioiden systemaattinen kehittäminen.

Oppimisstrategiat ovatkin Weinsteinin & Mayerin (1986) mukaan tarkoituksenmukaisia toimenpiteitä ja apuvälineitä, joiden avulla opiskelijat pystyvät ymmärtämään, jäsentelemään ja muistamaan uusia asioita ja taitoja. Chamot (2001) toteaa lukustrategioiden olevan useille opettajille tuttuja entuudestaan ja niitä käytetään lukemisen ja luetunymmärtämisen harjoituksissa, mutta hän korostaa, että kaikilla opetussuunnitelman alueilla on mahdollista käyttää erilaisia opiskelua tukevia strategioita ja tehdä tällä tavalla oppiminen opiskelijoille helpommaksi.

Chamotin (2001, 2) mukaan nuorimmat oppilaat suosivat konkreettisia opiskelustrategioita, joita myös kolmannen luokan esimerkeissä käytettiin ja ohjattiin käyttämään. Hänen mukaan juuri visualisointi, eleet, ilmeet, kehon liikkeet ja opetuksen konkretisointi tarjoavat lapsille erilaisia tapoja tehostaa oppimista. Weinstein ja Mayer (1986) toteavat, että osa opiskelustrategioista voidaan tehdä näkyväksi, muistiinpanojen ja tiivistelmien tekeminen ovat esimerkkejä tällaisista strategioista. Monet strategiat ovat kuitenkin sellaisia, että emme voi havainnoida niitä, koska ne ovat puhtaasti mentaalisia prosesseja. Esimerkkinä tällaisesta on esimerkiksi aikaisemman tiedon kytkeminen uuden asian opiskeluun.

Koska opiskelustrategioiden avulla voidaan tehostaa minkä tahansa oppiaineen opiskelua, mukaan lukien matematiikka ja kielet, on niiden kytkemisellä opetukseen suuri merkitys tarjottaessa työvälineitä vieraskieliseen opiskeluun.

Sekä äidinkielen että vieraan kielen tutkimuksissa on havaittu (Weinstein ym. 1986) tehokkaiden opiskelijoiden käyttävän opiskeluun hyvin soveltuvia opiskelustrategioita, kun taas heikommat opiskelijat puolestaan käyttävät opiskelun luonteeseen huonosti sopivia strategioita tai käyttävät strategioita epäsystemaattisesti.

5.3.2 “Not poor and not rich but in the middle”

The learning of vocabulary is one of the key issues in second language learning and also plays an important role in reading comprehension skills. Students need to know many words in the target language if they are to learn abstract content material successfully. (LÖ2, haastattelu 2003.)

Kolmannen luokan kielikylpyopettajalle sanaston opettaminen on yksi avaintekijöistä sekä toisen kielen oppimisen että luetunymmärtämisen näkökulmista. Hän kytkee monipuolisen sanaston osaamisen vieraalla kielellä tapahtuvaan oppisisältöjen opiskeluun ja menestymiseen näissä opinnoissa. Seuraavan opetusjakson kuvauksen avulla pääsemme seuraamaan, miten opetuksessa kiinnitettiin huomio opettavaan aihealueeseen liittyvän keskeisen sanaston monipuoliseen käsittelyyn. Ne opiskelijat, joilla on laaja ja monipuolinen sanavarasto, näyttävät Belislen (1997) mukaan menestyvän luku- ja kirjoitustaitoa sekä kommunikointitaitoja vaativissa tilanteissa hyvin. Juuri sen vuoksi monipuolisen sanavaraston kehittäminen tulee hänen mukaansa kielikylpyopetuksessa (niin kuin kaikessa muussakin opetuksessa) nostaa yhdeksi tärkeäksi perusperiaatteeksi, unohtamatta missään vaiheessa sitä, että sanavarastoa laajennetaan systemaattisesti sekä äidinkielellä (L1) että kielikylpykielellä (L2) (vrt. CUP & Kynnysteoria).

Belisle toteaa, että koska kielikylpyopetuksessa keskitytään intensiivisesti sisällön opettamiseen ilman systemaattista sanaston opettamista, useilla kielikylpyoppilailta on ylemmille luokille mentäessä hallussaan riittämätön sanavarasto syvällisten ja monimuotoisten ajatusten sekä mielipiteiden ilmaisemiseen. Toisaalta myös passiivinen sanavarasto saattaa olla riittämätön, jolloin oppimisvaikeuksia esiintyy enemmän kielikylpykielisissä luetunymmärtämistä vaativissa tehtävissä.

Seuraava opetusjakso aloitettiin edellisellä tunnilla opittujen maanosien kertauksella. Oppilailta oli jälleen karttakirjat esillä ja oppitunti jatkui hyvin samantapaisena kuin edellisen tunnin loppuosa. Sisällysluettelon käyttöä harjoiteltiin edelleen ja kartastosta ryhdyttiin etsimään sivua, jossa näkyisi hyvin maailman meret. Sopivan sivun löydyttyä ryhdyttiin merien nimiä ja sijainteja tarkastelemaan yhdessä. Oppilaat viittasivat innokkaasti opettajan esittämiin kysymyksiin, jotka tukeutuivat systemaattisesti karttakuviin. Maapallon pyöreyyttä ja merien jatkuvuutta havainnollistettiin myös karttapallon avulla.

LO2 We have got three big seas. Is there another word for sea?

KeO Ocean

LO2 The Atlantic Ocean is between Europe and Asia. The Pacific Ocean [...] Do you think we have two Pacific Oceans? Opettaja ottaa karttapallon esiin [...] If you joined the map... The Indian Ocean, underneath India is The Indian Ocean [...]

Opetuksen edetessä karttatyöskentelyyn liittyviä käsitteitä otettiin mukaan opetukseen ja opetus tapahtui edelleen koko ajan karttoihin tukeutuen. Käsitteet *between* ja *underneath* saivat tuekseen opettajan käden ohjauksen isossa karttakirjassa, jota hän piti koko opetuskeskustelun ajan oppilaisiin päin käännettynä. Tällä tavalla hän näytti tukevan asian ymmärtämistä ja varmistavan samalla,

että myös heikommat oppilaat pysyivät keskustelussa mukana. Arnau (2002) onkin todennut, että kielikylpyopetuksen kehittäminen kielen omaksumisen näkökulmasta onnistuu vain, jos samalla huomioidaan oppiainekohtaisen pedagogiikan kehittäminen. Työskentely oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä, opetettavan asian konkretisoiminen ja havainnollistaminen sekä monipuolinen kielellinen syöte olivat selvästi havaittavissa opettajan ja luokan toiminnoissa havainnoinnin kuluessa.

Merien tutkimisen ja nimeämisen jälkeen siirryttiin tarkastelemaan Eurooppaa. Jälleen työskentely käynnistettiin sisällysluettelon tutkiskelun avulla ja seuratessa saattoi huomata, että lapsilla oli jo tämä taito hallussa. Palautan tässä kohdin mieliin Chamotin (2001) viisiportaisen oppimisstrategiamallin ja sieltä Practice-työvaiheen, joka mielestäni konkretisoitui hyvin tämän teemajakson kuluessa. Se näkyi mielestäni koko jakson ajan taitavana työskentelynä karttakirjan parissa. Lapset tutkivat innokkaasti sisällysluetteloita ja opettaja odotti rauhassa, kunnes lähes kaikki kädet olivat ylhäällä, mikä oli merkki siitä, että sopiva Euroopan kartta oli löytynyt. Karttakirjan sivu löytyikin nopeasti ja opettaja pyysi lapsia tarkastelemaan muutaman minuutin ajan vierekkäisillä sivuilla olevia Euroopan karttoja.

What similarity, what differences can you see in those two maps? What is the same and what different about them? What can you see is the same and what is different? Can you find something is similar and something is different? (LO2)

Luokan opettajalle tyypillistä on saman asian toistaminen eri sanoin useaan otteeseen. Kysymyksillään hän saa mukaansa lähes kaikki luokan oppilaat. Ensimmäinen kysymys sisältää usein uuden käsitteen, jolloin kysymyksen sisältö aukeaa vasta muutamalle oppilaalle: *What similarity, what differences can you see in those two maps?* Sen jälkeen hän mukauttaa kysymyksen tasoa yksinkertaistamalla kieltä: *What is the same and what different about them?* Viimeinen kysymys on yleensä suunnattu heikoimmille, jolloin myös kehon kieli ja äänenpainot tukevat sisällön ymmärtämistä: *What can you see is the same and what is different?* (vrt. Södergård 2002). Krashenin käsitys kielellisen syötteen tasosta (input + 1) vaatii opettajalta kielen omaksumisen teoreettista ymmärrystä työskentellessä kielikylpyopetuksessa. Krashenin (1981) mukaan kielellisen syötteen tulee olla juuri aavistuksen verran haastavampaa lapselle, kuin hänen senhetkinen kielitaitonsa on, jotta tarjoamme kielelle kasvumahdollisuuden.

Tutkimusluokassa oli tutkimuksentekohetkellä 17 oppilasta, joista suurin osa oli opettajien mukaan kielitaidoltaan joko keskitason tai lahjakkaita oppilaita ja kolme oppilaista kielitaidoltaan heikkoja. Opettajan toimia seuratessa saattoi havaita, miten hän mukautti kielensä ensimmäisessä vaiheessa kysymyksenasettelua hyvin vaativaksi, jolloin se oli riittävän haastava (input + 1) kielellisesti lahjakkaille oppilaille. *What similarity, what differences can you see in those two maps.* Seuraavassa vaiheessa kysymys mukautettiin hieman helpommaksi, mutta edelleen riittävään haastavaksi keskitason oppilaille *What is the same and what different about them?* ja viimeisessä vaiheessa se tarjosi kielellistä haastetta luokan heikoille oppilaille *What can you see is the same and what is different.* Toisin

sanoen opettajan tapa tuottaa kieltä, esittää kysymyksiä ja johdatella aiheeseen tapahtui oppimisen lähikehityksen vyöhykkeen eri tasoilla tarjoten näin oppimisen eri asteilla oleville oppilaille mahdollisuuden edetä opinnoissa oman oppimisen lähikehityksen vyöhykkeen alueella.

Seuraavassa vaiheessa lapset ryhtyivät tutkimaan karttoja pareittain ja luokasta kuului tasainen keskustelun sorina, kun lapset etsivät karttojen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Opettaja kierteli luokassa ja seurasi lasten työskentelyä välillä pysähtyen ja pyytäen lapsia kertomaan, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä nämä olivat löytäneet. Hetkisen kuluttua hän pyysi lapsia nostamaan käden ylös, jos kartoista oli löytynyt yhtäläisyyksiä. Lapset löysivätkin kartoista muutamia yhtäläisyyksiä ja niistä keskusteltiin yhdessä karttakirjan kuviin tukeutuen. Lapset löysivät myös eroavaisuuksia kahden kartan välillä: *Asia and Africa are white on this map (LaO) There is mountains [...]* (KeO) Tehtävän lopuksi opettaja (LO2) teki yhteenvedon lasten vastauksista ja tarjosi lapsille täsmällistä käsitettä *physical map*-selityksineen: *This map doesn't show so many countries. We call this a physical map. Because it shows what the land is like. What the physical land is like. Mountains, seas and rivers.* Swain (1996) korostaa tutkimuksessaan, että opettajien tulisi huomioida sanasto-opetus yhtenä tärkeänä opetuksen alueena. Näin toimien he tarjoavat kielikylpyoppilaille tilaisuuden parantaa kielikylpykielillisiä tuotoksia (output) sekä ladullisesti että määrällisesti.

Karttakirjat olivat opetuksessa koko ajan käsillä ja opettajan kysymykset tukeutuivat täysin karttakirjassa oleviin kartan selityksiin. Samalla, kun opetti fyysikaalisen kartan ominaisuuksia, opettaja piirsi taululle merenpinnan korkeuksia ja konkretisoi piirroksilla kartan värien merkityksiä luonnossa. Oppilaiden kanssa keskusteltiin myös Euroopan korkeista alueista ja Alpeista, joista joillakin lapsilla oli omakohtaista kokemusta. Lopuksi verrattiin Suomea kartan väreihin ja keskusteltiin siitä, miten korkeaa tai matalaa Suomessa on.

Lopputunnista tutkittiin vielä poliittista karttaa. Lapset etsivät sieltä ensin Suomen, jonka kaikki löysivät sormella osoittaen. Kartasta etsittiin Suomen naapurimaat yksi kerrallaan. Opettajan sormi kulki koko ajan kartalla ja näytti aina sen maan, minkä lapsi oli nimennyt. Kartasta nimettiin erikseen Pohjoismaat *Scandinavian countries*. Seuraavaksi etsittiin kartta, jossa esiintyi ainoastaan Pohjoismaat. Tästä kartasta nimettiin Pohjoismaiden pääkaupungit ja kiinnitettiin huomio samalla siihen, miten pääkaupungit oli karttaan merkitty. Lapset tutkivat karttoja itsekseen ja pareittain ja nimesivät pääkaupungit. Ennen ruokailua opettaja jakoi oppilaille Pohjoismaiden karttapohjan, johon lapset nimesivät Pohjoismaat, niiden pääkaupungit sekä värittivät näiden maiden liput.

Snow, Met ja Genesee (1989) ovat havainneet kielikylpyopetustapahtumassa esiintyvän kahdentyyppistä kieliainesta: sisältöön liittyvää keskeistä kieliainesta (content-obligatory) ja sisältöön soveltuvaa kieliainesta (content-compatible). Keskeinen kieliaines on helppoa tunnistaa, koska ilman sitä oppilaat eivät ymmärrä opetusta. Opettajan on esimerkiksi hankalaa opettaa syyseuraus-suhteita, elleivät oppilaat tunnista sanojen *because, when, then* -merkityksiä.

Edellisessä opetusjaksossa saattoi helposti havaita edellä mainittujen tutkijoiden mainitseman opetukselle välttämättömän kieliaineksen (content obligato-

ry) läsnäolon opetuksessa. Opetuksen kannalta keskeisiä sanoja olivat jo suorissa lainauksissa esille tulleet *ocean, sea* ja *physical map*. Muita opetuksen kannalta keskeisiä sanoja tässä teemajaksoissa olivat muun muassa *maanosien, ilmaston* ja *asukkaisiin* liittyvät käsitteet, sellaiset kuin *climate, area, population*.

Sisältöön soveltuvan kieliaineksen (*content compatible*) tunnistaminen on opettajalle haastava tehtävä. Sisällön ymmärtäminen voi tapahtua ilman tätäkin sanastoa, mutta opetuksen kuluessa oppilailla on mahdollisuus omaksua se ikään kuin sivutuotteena. Seuraavassa lainauksessa voi nähdä, miten opettaja viljeli runsaasti maantiedon aihepiiriin ja karttojen tutkiskeluun soveltuvaa sanastoa, jonka avulla lapsilla oli mahdollisuus keskustella kattoihin liittyvistä asioista parinsa kanssa. Opettajan käyttämä sanasto ei tässä esimerkissä ole karttaopiskelun keskeistä käsitteistöä, mutta sen avulla kommunikointi karttoihin liittyvissä aiheissa on helpompaa.

Which countries are next to Finland? Are there other countries near by? Just across Sweden... The piece of water in between Finland and Sweden... The piece of water in between Finland and Estonia... There is no metres above... Underneath India [...] (LO2)

Valitessaan opetusjaksoon liittyvää sisältöön soveltuvaa kieliaineesta (*content compatible*), opettaja kiinnittää huomion kolmeen sanastoa ja kielikylypykielen taitoa lisäävään näkökulmaan. Ensinnäkin opetusta voidaan lähestyä kieliopin opettamisen näkökulmasta niin, että oppisisältöjen avulla opetetaan jokin tietty kieleen kuuluva asia. Toisaalta opettaja voi käyttää hyväkseen omaa oppilaantuntemustaan ja keskittää opetustaan sellaiselle osa-alueelle, jossa tietää oppilailla olevan puutteita. Jos oppilaat eivät esimerkiksi osaa verbien taivutusta oikein, hän voi kytkeä harjoittelun mielekkäisiin asiayhteyksiin esimerkiksi biologian opiskelun yhteydessä. Kolmanneksi opettaja voi lisätä tulevissa opinnoissa tarvittavaa keskeistä (*content obligatory*) kieliaineesta opetukseensa jo varhaisemmassa vaiheessa, jolloin sitä ei vielä varsinaisesti tarvita, mutta joka on myöhemmin tukemassa uuden asian oppimista.

Opetusjakson kuluessa opetuksessa viljeltiin runsaasti suuntiin ja paikan määreisiin liittyvää sanastoa, joka sinänsä ei ollut sisällön opetuksen kannalta pakollista (*content obligatory*), mutta jonka omaksuminen auttoi työskennellessä karttojen parissa. Luokan opettaja totesikin, että pystyäkseen käyttämään kieltä monipuolisesti, lasten on saatava opetuksessa riittävästi sisältöön liittyvää kieliaineesta, toisin sanoen syötettä. *Language has to be provided - input - before students can use it.* (LO2, haastattelu 2003).

Kielikylypyopettajat Keaveney ja Koivuniemi (Meriläinen 2002) puhuvat opetuskielen määrittelyn yhteydessä useaan otteeseen opetuskielestä + 1 (*language + 1*), jonka avulla kielikylypyopettaja tarjoaa lapsille jatkuvasti uutta sanastoa, jota nämä eivät välttämättä vielä tarvitse, mutta jonka avulla oppiminen myöhemmin helpottuu. Samassa yhteydessä he korostavat opetuksessa tarvittavan perussanaston määrittelemistä niin, että siirryttäessä vuosiluokalta toiselle ja syvennettäessä edellisinä vuosina opittuja oppisisältöjä, ylemmän vuosiluokan opettaja olisi tietoinen, mikä sanasto on lapsille tuttua ja miten lisätä

sitä, jotta seuraavan kouluvuoden yhä syvemmälle etenevä opetus ja luonnollisesti oppiminen olisi mahdollista.

Vaikka Krashen (1981, 1982, 1985) onkin sitä mieltä, että kielen omaksumisessa keskeisellä sijalla on ymmärrettävä syöte (comprehensible input), kannustavat Hollihaan opettajat lapsia myös tuottamaan (output) kieltä systemaattisesti.

[...] sitten myöskin semmoset tarinatuokiot, että aina pysähdytään ja mietitään tarinaa ja keskustellaan ja tietenkin koska kaikki lapset ei ole puheessa hyvin kehittyneitä ja saattavat olla vähän arkojakin alussa, niin katotaan jotakin tehtävämalleja, et hakee sen sieltä vihreästä korista ja toimittaa sen tänne, et he voi toiminnallaan myös osoittaa sitä kielen ymmärtämistä ja liikuntatunneilla ja nää toiminnalliset tehtävät on aika tärkeitä siinä alussa ja myöskin se kun havaitsee kuinka he ryhtyvät siihen tehtävään, mikä on ensimmäinen apu, et katotaanko mitä kaveri tekee vai voiko omatoimisesti siirtyä tehtävään tai tuleeko joku, koska lapsilla on näitä auttajan ja autettavan- rooleja et kuinka lapset toimii niissä, et siinä voi olla vaan semmosia niin kun käyttökielen ymmärtämiseen ja kuinka siinä luokassa toimitaan sitten myöskin kun meillä alkaa olla näitä kirjatuokioita, lukutuokioita, missä opettaja saa olla kahden kesken, niin alussa koitetaan mahdollisimman paljon keskustella siitä kirjasta ja liittää omiin kokemuksiin sitä mitä siellä kirjassa on, kävitkö uimassa kesällä, oliko kylmä, semmosia aika helppoja, lapsella on se sanasto ja että osaako se tuoda jotain semmosta ilmi, ymmärtääkö mitä kirja kertoo [...] (LO1, haastattelu 2003.)

Opettajan haastattelussa voikin havaita, kuinka tärkeää myös opettajan näkökulmasta on se, että lapselle tarjotaan tilaisuuksia kielen monipuoliseen tuottamiseen. Kuuntelemalla lapsen tuottamaa kieltä opettaja pystyi arvioimaan lapsen olemassa olevan kielen tason ja määrittelemään sen mukaan, minkälaista opetusmateriaalia ja mitä opetusmenetelmiä on parasta käyttää, jotta kehitys kulkisi eteenpäin riippumatta oppilaan tiedon ja taidon tasosta. Tarjoamalla lapsille myös toiminnallisia tehtäviä, joista he voivat suoriutua paitsi suullisesti tai kirjallisesti, opettajalla on mahdollisuus havainnoida onko lapsi ymmärtänyt tehtävänannon tai opettajan ohjeen tai pyynnön. Opettajan (LO1) haastattelussa esiin tuomia toiminnallisia tehtäviä, joiden avulla opettaja saattoi arvioida oppilaan ohjeiden ymmärtämisen tasoa, olivat esimerkiksi pyynnöt hakea korista jotakin ja tuoda se opettajalle tai liikunnalliset tehtävät liikuntatunneilla.

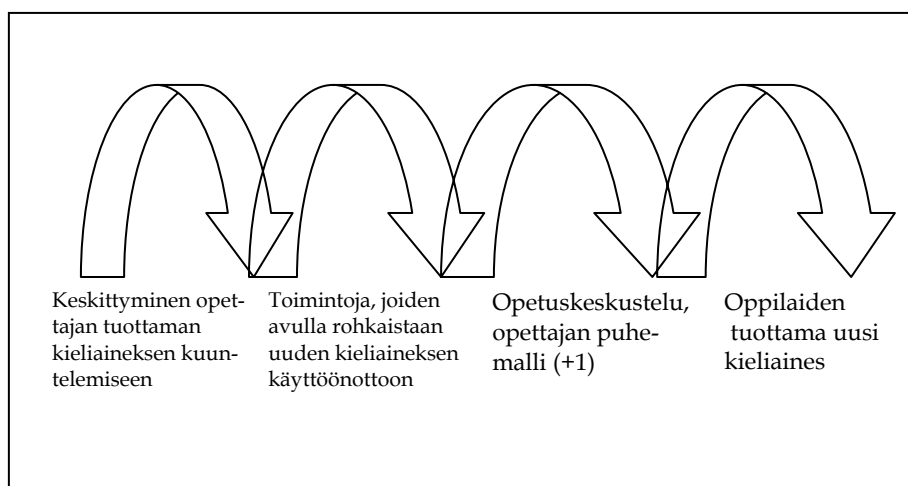
Kysyttäessä Hollihaan koulun opettajilta, miten vieraan kielen omaksuminen heidän mielestään parhaiten tapahtuu, he nostivat esiin kielellisen syöteen (input) merkityksen ja korostivat, että tärkeää on pitää kielellinen syöte juuri sellaisena, että oppilaat ymmärtääkseen sitä joutuvat vähän pinnistelemaan (input+1).

Kielikylpyopettaja Colburn (Meriläinen 2002) kuvaa Hollihaan koulun englanninkielisen kielikylpyopetuksen opetusta termillä spiraaliopetus. Hän on tietoinen siitä, että kielikylpyopettajana suuri osa lapsille välittyvästä kielen mallista tulee häneltä. Sen vuoksi myös opetussuunnitelman on Colburnin mukaan ohjattava opettajaa ajattelemaan kielen opettamisen eri osa-alueita (kielioppi, sanasto, välimerkit, jne.) opetussisältöjä suunniteltaessa.

Opettajien mukaan ei ole epäilystäkään siitä, ettei Krashenin input-hypoteesilla olisi vieläkin merkitystä vieraskielisen opetustapahtuman suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta he korostavat kuitenkin, että ymmärtämisen rinnalla myös kielen tuottamisella on keskeinen rooli silloin, kun puhutaan vieraan kielen omaksumisesta. Käytännön opetustyössä input ja output kulkevat

käsi kädessä ja Colburnin kuvaamassa spiraaliopetusmallissa voimmekin nähdä niiden molempien läsnäolon. Colburn kertoo, että uusi opetustapahtuma aloitetaan liittämällä opetettava aines jo aiemmin opittuun, tuttuun. Tässä vaiheessa oppilaat vastaanottavat uutta sanastoa ja prosessoivat sitä ajatuksissaan (input). Myöhemmin oppilaille tarjotaan runsaasti erilaisia aktiviteetteja, joiden avulla heitä rohkaistaan ja kannustetaan tuottamaan (output) kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti (Meriläinen 2002.)

Kuviossa 5 esitellään kielenoppimisen spiraalimalli, joka on opettajan tukena myös opetuksen suunnitteluprosessissa; toisaalta sen sisäistäminen auttaa opettajaa valitsemaan sopivan tasoisen opetuskielen oppimisen varmistamiseksi; toisaalta rakentamalla oppisisällöt laajenemaan spiraalimaisesti varmistetaan uuden opetettavan aineksen rakentuminen jo aiemmille opitulle tutulle perustalle.



KUVIO 5 Kielenoppimisen spiraalimalli. (Meriläinen 2002, 51).

Myös kolmannen luokan opettaja korosti toiminnoissaan sitä, että opetuksessa on käytettävä kieltä runsaasti monella eri tavalla, niin, että lapsilla on halussaan aiheeseen liittyvää kieliaineesta riittävästi, jotta sen avulla voidaan työskennellä mielekkäästi. Taulukkoon 4 on poimittu esimerkinomaisesti kolmannen luokan havainnointijaksossa esiintynyttä keskeistä sanastoa.

Opetuksen edetessä oppilailla oli tehtävänä kirjoittaa lyhyt tiivistelmä opitunneilla opituista sisällöistä vihkoihinsa. Opetuksen keskeinen sanasto oli luokassa näkyvillä ja opettaja pyysi oppilaita käyttämään kirjoituksissa esillä olevaa sanastoa.

TAULUKKO 4 Maantiedon teemaopetusjaksoon liittyntä keskeistä sanastoa (content obligatory).

<p>Opetuksessa esiintyvä keskeinen kieliaines continent geography ocean sea map The Scandinavian Countries flag</p>
--

Seuraavissa kirjoitelmissa näemme, kuinka havainnointijakson keskeinen sanasto siirtyi lasten kirjoitelmiin. Esimerkkeihin on valittu kielikylpykielentaidoiltaan kolmen lahjakkaan (Esim. 1, 2, 3 LaO), kolmen keskitason (Esim. 4, 5, 6 KeO) ja kolmen heikon (Esim. 7, 8,9 HeO) oppilaan tuotokset.

Esimerkki 1.

Continents are: Europe, Asia, Africa, Oceania, North America, South America. Oceania is between Indian Ocean and Pacific Ocean. Scandinavian Countries are: Finland, Swedish, Iceland, Norway and Denmark. Finlands flag is blue and white. In Finland are very much seas. Up us Scandinavian map. Geography is fun. (LaO)

Esimerkki 2.

There is maps of the world and oceans. In the world is so meny flags that you can hardle member all of them. I have learned seven continents and they are Europe, Asia, The Oceania, Antartica, Shout America, North America, Africa. Sea means the same word like ocean. (LaO)

Esimerkki 3.

Finland flag is blue and white. In Finland is many seas. You can see oceans in the map. The Finland's continent is Europ. The Scandinavian land's are Finland, Sweden, Denmark, Iceland. (LaO)

Näissä kolmessa lahjakkaan oppilaan teksteissä käytetyt maantiedon käsitteet esiintyivät ymmärrettävissä yhteyksissä. Ensimmäisestä esimerkistä löytyvät kaikki luokassa esillä olleet teemajaksoon liittyvät keskeiset käsitteet *geography*, *continent*, *ocean*, *map*, *sea*, *Scandinavian countries*, *flag*. Toisessa esimerkissä teksti on edellisen tavoin sisällöltään ymmärrettävää, mutta tässä tapauksessa käsitteet *geography* ja *Scandinavian countries* puuttuvat tekstistä kokonaan. Kolmannessa esimerkissä teksti on niin ikään sisällöltään loogista ja ymmärrettävää. Tästä tekstistä puuttuu kokonaan käsite *geography* ja *Scandinavian countries* on muuttunut muotoon *scandinavian land's*.

Seuraavissa kolmessa esimerkissä (4, 5, 6) näemme kolmen keskitason oppilaan tuotokset samasta tehtävästä.

Esimerkki 4.

There are seen continents like Europe and northafrica. There are oceans like Atlantics ocean and Indian ocean. there are ofcourse sea, but can't remember those. We can look in the map

and there you can find countries. There are many countries like Finland and Sweden and Norway. All the countries has own flag like finland has own flag. (KeO)

Esimerkki 5.

We have a own flag. Ocean is light or dark blue. Sea is a rel blue. We have seven continent. A maps is where is a tersure chest. The Scandinavian countries are Finland Sweden Norway Denmark and Island. (KeO)

Esimerkki 6.

Ocean is blue. Flag tells what countri it is. Sea isn't very big. Europe is a continent. (KeO)

Edellä esitellyissä kolmen keskitason oppilaan teksteissä ei opetuksessa esiintyneen keskeisen sanaston esiintymisen osalta voida havaita merkittävää eroa kumpaakaan suuntaan verrattaessa kirjoitelmia kolmen lahjakkaan oppilaan tuotoksiin. Kaikista kolmesta keskitason oppilaan tuotoksesta puuttui käsite *geography* aivan kuten edellä kahden lahjakkaan oppilaankin tuotoksesta. *Scandinavian countries*-käsite puuttui niin ikään esimerkeistä 4. ja 6. samalla tavoin kuin esimerkissä 2. lahjakkaan oppilaan tuotoksessa. Esimerkissä 6. puuttui edellisten lisäksi käsite *map*, joka oli esiintynyt kaikissa aikaisemmissa esimerkeissä.

Esimerkeissä 7-9 näemme kolmen luokan heikon oppilaan tuotokset annettusta kirjoitustehtävästä.

Esimerkki 7.

Ter are 7 continents. The sea is blue. Map is a ting look ver you are Finland's flag is blue and wight Denmar is scandinavia One ouson is atlantic ouson. (HeO)

Esimerkki 8.

The map is bec. Flag is hae. The sa is blue. Oceans a big sea. Europa is a continent. Scandinavian cointries is suomi. (HeO)

Esimerkki 9.

Finland is rits. Ocean is a see. mapbook Sweden is in Scandinavian countries. Blue gross flag. (HeO)

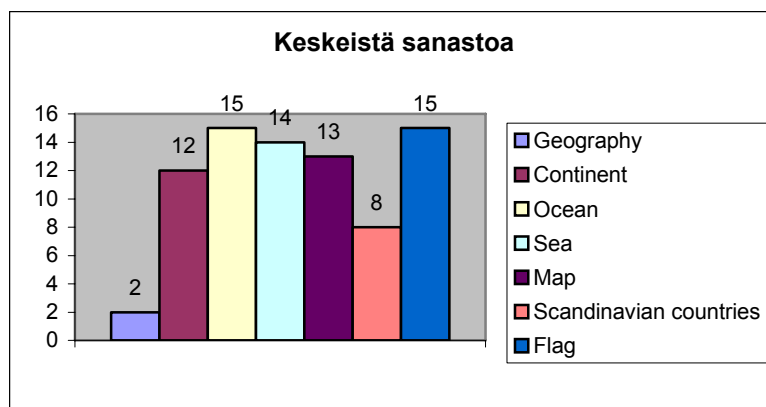
Kaksi ensimmäistä heikon oppilaan esimerkkituotosta (7, 8 HeO) olivat sisällöltään ymmärrettäviä ja loogisia, eikä niissä kummassakaan voinut havaita eroa lahjakkaiden tai keskitason oppilaiden vastaaviin tuotoksiin opetukseen liittyvän keskeisen sanaston esiintymisen osalta. Molemmista tuotoksista puuttui käsite *geography*, mikä puuttui myös ensimmäistä esimerkkiä lukuun ottamatta (LaO, esimerkki 1) kaikista muista tässä esitetyistä tuotoksista.

Esimerkissä 9. heikon oppilaan tuotoksessa esiintyivät sanat *ocean*, *sea*, *map*, *Scandinavian countries* ja *flag*, mutta ne eivät kaikki olleet osana sisällöltään ymmärrettäviä lauseita. Tosin käsite *map* oli liitetty *map book*-sanaan, mikä oli sinänsä looginen yhdistelmä. Samoin *flag* oli sanayhdistelmässä *blue gross flag*, millä tarkoitettiin kenties siniristilippua.

Kuten yllä olevista esimerkkikirjoituksista voimme havaita, suurin osa näistä yhdeksästä oppilaasta otti jakson aikana opetuksessa esiintynyttä keskeistä sanastoa haltuun siten, että osasi käyttää sitä jakson loppupuolella kirjoitetussa tietotekstityyppisessä kirjoitelmassa mielekkäästi riippumatta siitä, olivatko lahjakkaita, keskitason oppilaita tai heikkoja oppilaita. Jokainen oppilas kirjoitti tee-

majakson lopuksi yhden kirjoitelman, joista tässä olen analysoinut yhdeksän eri oppilaan kirjoitelmat. Koko luokan kirjoitelmien tarkastelu niissä esiintyneen keskeisen sanaston näkökulmasta on esitetty seuraavassa taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Teemajakson keskeisen sanaston esiintyminen lasten tietoteksteissä.



Geography-käsitettä käytti kirjoituksissa ainoastaan kaksi oppilasta, jotka molemmat olivat opettajan mukaan yleislahjakkaita lapsia. Toisella heistä näkyi tehtävän suorittamisessa selkeä strateginen eteneminen, sillä hän merkitsi esillä olleista sanoista käytetyksi aina sen sanan, jonka oli sijoittanut tuotokseensa.

Koska *geography* ei lasten lukujärjestyksessä esiinny omana oppiaineena (Environmental Studies), se ei ollut lapsille käsitteenä ennestään tuttu. *Geography* -käsitteenä on abstrakti ja sen selittäminen vaatii lapselta kontekstin tarjoamaa tukea, jota tässä tapauksessa ei ollut riittävästi tarjolla. *Geography* -käsite oli tullut opetuksessa esiin aivan opetusjakson alkuhetkillä, jolloin opettaja aloitteli uutta teemajaksoa. Kukaan lapsista ei käsitteen tarkastelun aikana osannut aluksi nimetä sitä suomeksi, mutta lyhyen keskustelun jälkeen käsite sai suomenkielisen nimen maantieto, jonka opettaja liitti kontekstiin *When you study all about the world and land. It can be about towns and places. It can be things like making maps. It can be earth and land what you did on second grade.* (LO2)

Scandinavian countries oli lapsille käsitteenä myös uusi ja sen sijoitti kirjoitukseen mielekkäästi puolet oppilaista, joiden joukossa oli myös kaksi heikkoa oppilasta. Käsitteen käyttöä helpotti siihen liittyvien tuttujen maiden nimien muistaminen, jota puolestaan tuki luokassa esillä ollut Pohjoismaiden kartta. Muun sanaston osalta voimme todeta, että lähes kaikki lapset osasivat käyttää sitä mielekkäästi kirjoituksissaan riippumatta oppimisedellytyksistä.

Yhteenveto Tämän lyhyen tarkastelun avulla voi havaita, miten monipuolinen ja määrätietoinen työskentely sanaston parissa tuotti tässä tapauksessa teemajakson keskeisen (content obligatory) sanaston oppimisen näkökulmasta hyvän lopputuloksen. Koska opettaja huolehti hyvin tarkasti siitä, että uusia käsitteitä käyttöönotettaessa myös luokan heikot oppilaat saivat riittävästi tukea ymmärtämiselle, ei lasten tuottamien tietotekstien arvioinnissa voinut havaita eroja heikkojen ja lahjakkaiden lasten välillä keskeisen sanaston esiintymisen osalta.

Kielikylpyluokassa tapahtuneen havainnointijakson kuluessa teemajakson aiheesta keskusteltiin luokassa intensiivisesti konkreettisen havaintomateriaalin tuella. Opetuskeskustelujen aikana opettaja syötti lapsille aiheeseen liittyvää kieliainesta muun muassa toistamalla vastauksia, tarjoamalla käsitteille synonyymejä sekä ilmaisten samoja asioita useilla erilaisilla selityksillä. Jakson kuluessa opettaja luki aiheeseen liittyviä tekstejä ääneen sekä karttakirjasta että tietokirjoista, lapset lukivat karttakirjaa, keskustelivat keskenään aiheesta, poimivat tietoja kartastosta opetuskeskustelun yhteydessä ja monistetehtävien parissa työskennellessään, lukivat tietotekstin monisteesta ja kirjoittivat lopuksi lyhyen esseeseen opitusta. (Vrt. Nikula 2003).

Hollihaan englanninkielisen kielikylvyn opettajat käyttävät useassa keskusteluyhteydessä termiä *perussanasto*, glossary (vrt. content obligatory), joka kielikylpyopettaja Koivuniemen (Meriläinen 2002) mukaan tulisi sisällyttää opetussuunnitelmaan. Edellä esitettyyn spiraalimallin kytkettynä se tarjoaisi hänen mukaansa kielikylpykielille suunnitelmallisen kasvuväylän, joka puolestaan olisi tukemassa yhä paremmin akateemisten taitojen kehittymistä ja kielikylpykielen tuottamista *productive*. (Ks. myös Swain ym. 1987)

Kolmannessa luokassa suoritettun havainnointijakson keskeinen sanasto (content obligatory) oli maantiedon opetuksen perussanastoa, jonka hallinta on karttaopiskelussa välttämätöntä. Ilman tätä sanastoa oppiaineen sisältöjen opiskelu on mahdotonta, ja sen vuoksi on tärkeää, että keskeinen sanasto tehdään näkyväksi opetusjakson aikana. Keskeisen sanaston ohella opettaja viljeli opetuksessaan runsaasti teemaan liittyvää sanastoa (content compatible), jonka avulla hän laajensi sanojen merkityksiä yleisemmälle tasolle. Tällä tavalla hän loi oppilaiden sanastolle kasvupohjan, jonka avulla nämä voivat keskustella esimerkiksi maantietoon liittyvistä teemoista laajemmissakin yhteyksissä.

Oppiaineen kannalta keskeinen sanasto otettiin luontevasti käyttöön edellä esitettyjen toimintojen avulla ja sekä opettaja että oppilaat operoivat uusilla käsitteillä opetusjakson kuluessa monipuolisesti.

Johtopäätöksenä voidaankin todeta, että sanaston ja käsitteistön opettamisessa tärkeää on

- teemajakson keskeisen sanaston tunnistaminen ja määrittäminen
- monipuolinen työskentely sanaston parissa
- opetuksen havainnollistaminen ja konkretisoiminen niin, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet omaksua ja ymmärtää opetettava keskeinen sanasto sekä käyttää sitä erilaisissa toiminnoissa mielekkäällä tavalla.

5.3.3 "Tell me, show me, point at me"

Seuraavan opetustuokion kuluessa seurataan opettajan käyttämiä strategioita, joilla hän varmistaa sen, että oppilaat pystyvät seuraamaan opetusta. Tässä luvussa seurataan myös lyhyttä opetuskeskustelua, johon suurin osa oppilaista ei kykene osallistumaan. Lukemisen kuluessa vahvistuu käsitys myös siitä, että mitä käsitteellisempää opittava aines on ja mitä vähemmän kontekstin tukea siihen liittyy, sitä tärkeämpää on käyttää erilaisia havainnollistamisen tapoja ja aktivoitimenetelmiä, joilla asia voidaan tehdä ymmärrettäväksi. Opetuskieltä

helpottamalla pyritään varmistamaan se, että oppilaat ymmärtävät, mitä sano-
taan, koska oppijoiden akateeminen kieli kehittyy hitaammin kuin sisällöt käsit-
teellistyvät.

Seuraavassa suorassa lainauksessa voi havaita, miten luokan opettaja kiin-
nittää myös haastattelussa huomion oppiaineen ymmärtämisen tukemiseen ja
muistuttaa, kuinka tärkeätä on tukea oppimista konkreettisilla ja visuaalisilla
elementeillä. Hän muistuttaa edelleen oppimisstrategioiden merkityksestä op-
pimisen monipuolisen tukemisen mahdollistajana.

As learning moves beyond students' personal experiences, we need to make sure that students understand the more abstract concepts and language being used in the classroom. Where possible, learning must be supported by the use of concrete materials and visual aids. Strategies need to be employed to help students make sense of difficult texts in the target language. (LO2, haastattelu 2003.)

Ensimmäisen teemajakson viimeisellä tunnilla pitäydettiin edelleen kartastossa ja tutkittiin kartan värien avulla maailman rikkaiden ja köyhien valtioiden sijaintia. Keskustelu eteni karttakirjan värejä tulkiten ja tässä vaiheessa saattoi havaita, että oppilaat olivat jo varsin taitavia kartan lukijoita. Luokka osallistui aktiivisesti opetuskeskusteluun ja lähes kaikki oppilaat viittasivat opettajan esittämiin kysymyksiin. *What kind of place is Finland in the world? That's what we are going to look at. (LO2)*

Työskentely aloitettiin edellisten tuntien tapaan karttatyöskentelyllä, jonka lapset osasivat jo silminnähdessä helposti. Karttakirjasta etsittiin aluksi sellainen maapallon kartta, josta saattoi selvästi erottaa myös Suomen. Aivan ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, minkälaisesta kartasta oli kyse, toisin sanoen, mitä kyseinen kartta esittää ja mitä sen avulla voi saada selville. Opetusta-
pahtumaa seuratessa saattoi havaita, että lapset olivat jo varsin taitavia kartta-
avaimien lukijoita ja lähes kaikki oppilaat olivat aktiivisesti viitaten mukana seuraavassa opetuskeskustelussa.

LO2 What are these colours telling us? Can anybody read the key on the bottom?
Who can tell me first what does this map show us?

KeO The whole world.

LO2 The whole world. What are the colours telling us? Can anybody read the key at the bottom? What are the colours telling us?

LaO Which countries are rich.

LO2 It's telling us which countries are rich or which countries have lots of money or which countries are poor or which countries have no money. Right, what colour is a country if it got lots of money? What colour are rich countries on this map?

KeO Red.

LO2 Red, you can see we call this a key or a legend. You can see from the key that the rich countries are going to be red. What about these orange countries?

Samalla tavalla keskustellen käytiin läpi kaikki kartassa olevat "avaimet" ja oppilaiden aktiivisuudesta saattoi päätellä, että värien ja niiden merkityksen välinen yhteys oli selvinnyt heille opetusjakson kuluessa. Opetuskeskustelu tukeutui koko ajan konkreettiseen havaintomateriaaliin ja opetuksessa esiintynyt kielilaines oli oppilaille tuttua. Opetuskeskusteluun osallistumisessa ei voinut havaita eroja heikkojen, keskitasoisten tai lahjakkaiden lasten aktiivisuudessa,

myöskään opettajan kysymysten suuntaamisessa ei voinut havaita mukauttamista eritasoisten oppilaiden aktivoimiseksi tai tukemiseksi. Opetuskeskustelu tapahtui lähinnä olemassa olevan tiedon ja taidon tasolla, jolloin ponnisteluja oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä ei voitu havaita.

Opetuskeskustelun lopuksi opettaja pyysi lapsia nostamaan vielä käden ylös, jos he osaisivat nimetä kartasta yhden rikkaan maan. Tämä oli opettajalle myös hyvin tyypillinen tapa, sillä havainnointijakson kuluessa hän pyysi lapsia usein nostamaan käden ylös, jos oli löytänyt jotakin, tiesi vastauksen, osasi nimetä jonkin, jne. Tulkitsin tämän niin, että toimiessaan näin hän sai nopeasti palautteen siitä, oliko meneillään oleva opetuskeskustelu sellainen, että suurin osa oppilaista pystyi seuraamaan sitä hyvin.

There are many strategies we can use to help make input comprehensible. We can adapt our language in certain ways, and check that students have understood us by asking a question. (LO2, haastattelu 2003.)

Luokan opettaja totesi myös itse tunnistavansa strategioita, joiden avulla hän tekee vieraskielisestä opetuksesta ymmärrettävää. Hän saattaa esimerkiksi kertomansa mukaan mukauttaa kieltä eri tavoilla ja kysymällä varmistuskysymyksiä, joiden avulla saa selville, onko asia ymmärretty, aivan kuten karttatyöskentelyn kuluessa tapahtui usein.

Opetuskeskustelun edetessä lapset nimesivät Suomen rikkaaksi maaksi, jonka jälkeen opettaja tiedusteli lapsilta *What makes Finland a rich country?* (LO2) Kysymys oli ensimmäinen koko havainnointijakson aikana, johon ei noussut yhtäkään kättä. Opettaja esitti perään välittömästi jatkokysymykset:

LO2 What makes a country a rich country? What do we have?
LaO Money

Opettaja jatkoi kyselyä hänelle ominaiseen tapaan ja keskusteluun osallistui aktiivisesti vain neljä luokan lahjakasta oppilasta. Muiden katseet päylyivät ympäriinsä ja pikkuhiljaa opetuskeskustelun edetessä suurin osa luokasta vaikutti täysin poissaolevalta, vaikkakin rauhalliselta. Oli ilmeistä, että opetus oli siirtynyt oppilaiden oppimisen lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolelle, sille tasolle, mihin oppilaiden tiedot ja taidot eivät opettajan tuellakaan vielä riittäneet. Seuraavassa katkelmassa seurataan, miten keskustelu luokassa eteni. Huomattava on, että keskusteluun osallistui koko aikana vain neljä oppilasta, jotka kaikki olivat opettajan käsityksen mukaan lahjakkaita oppilaita.

LO2 Why do we have money?
LaO We can buy...
LO2 We can buy things and also we can [...]
LaO [...] sell.
LO2 We can sell things. What does Finland as a country sell? Not what they do sell in the shops. What does the country of Finland have that it can sell to other countries? Lots of these things [...] I'll give you a clue [...] They grow [...]
LaO Plants [...]
LO2 A bit bigger than plants. They are kind of plants.
LaO They can sell trees.

LO2 Trees, there are lots of paper industry in Finland. When you as a country have something to sell, you call it a resource. It's something that you own and you can make money from.

Opettajan johdattelemat kysymykset eivät sinällään olleet epätavallisen vaikeita tai poikenneet teemajakson aikana esiintyneestä kysymyksenasettelutavasta, mutta ensimmäisen kerran opetuskeskustelu vietiin kartan ulkopuolelle, eikä lapsilla ollut tässä vaiheessa mitään konkreettista keskustelun tukena. Jos tarkastelemme keskustelun etenemistä kielen näkökulmasta, keskustelussa käytetty kieli sinällään ei ollut vaikeaa tai lapsille haastavaa, kyse oli pikemminkin siitä, että keskustelun asiasisältö oli liian vaativaa lasten kehitystasoon nähden.

Solisin ja Valerion (2003) mukaan opiskelussa ja luokkahuonetoiminnoissa käytettävää kieltä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka paljon kielen ymmärtämistä tukevaa materiaalia on käytettävissä, kun taas opetettavia asiasisältöjä voidaan luonnehtia sen mukaan, kuinka vaativia ne ovat oppijan näkökulmasta. Yllä esitetty keskustelu oli sisällöltään hyvin abstraktia ja kaukana 9 – 10 -vuotiaan lapsen ajattelumaailmasta, joten keskustelua seurattaessa syntyi ajatus, siitä, että vaikka keskustelu olisi käyty suomen kielellä, eivät kaikki olisi pystyneet osallistumaan siihen.

Se missä määrin konteksti voi tukea ymmärtämistä, riippuu sitä helpottavien johtolankojen ja asioiden määrästä näissä tilanteissa. Kuten jo yllä todettiin, tämän lyhyen opetuskeskustelun kuluessa opetus irrotettiin kartastosta ja muutakaan ymmärrystä tukevaa materiaalia ei ollut esillä.

Etsin teoriasta vastausta havaintooni ja pohdin tässä yhteydessä paitsi konkreettisen havaintomateriaalin merkitystä ymmärtämisen tukemisessa, myös lasten kielitaidon asettamia rajoituksia vaativien oppisisältöjen opiskeluun. Tarkempi tutustuminen jo aiemmin esiteltyyn Cumminsin (2001) käsitykseen akateemisen kielitaidon kehittymisestä ja tämän teoreettisen mallin tunteminen ja sisäistäminen auttavat suunnittelemaan vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen niin, että lasten olemassa oleva kielitaito riittää opetettavan asian ymmärtämiseen ja omaksumiseen. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan tutkimusluokan opetusjakson opetustuokioita tarkemmin opetuksen sisällön vaativuuden ja opetuksessa käytetyn havaintomateriaalin näkökulmista.

5.4 “What reason might there be Scotland being very vet”

As learning moves beyond students' personal experiences, we need to make sure that students understand the more abstract concepts and language being used in the classroom. Where possible, learning must be supported by the use of concrete materials and visual aids. Strategies need to be employed to help students make sense of difficult texts in the target language. (LO2, haastattelu 2003.)

Kanadalainen tutkija, Cummins (2001), erottaa tutkimuksissaan puhekielen ja akateemisen kielen, joita hän kuvaa termeillä Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) ja Cognitive Academic Language Proficiency, joka lyhennetään akronyymillä CALP.

BICS-tasolla tarkoitetaan tutkijan mukaan kielen perusvalmiuksia sekä ihmisten väliseen kommunikaation tarvittavia kielen perusvalmiuksia. Cumminsin mukaan ihminen saavuttaa tämän kielitaidon tason keskimäärin kahdessa vuodessa vieraskielisessä opetuksessa.

Luokan opettaja (LO2) otti haastattelussa esille lasten olemassa olevan kielen tason ja kiinnitti huomion siihen, miten luokassa on aina lapsia, jotka ovat hyvin innokkaita puhumaan englantia. Tosiasiassa lasten sanavarasto ja kielen osaaminen on vielä melko vähäistä, mutta koska he käyttävät sitä niin innokkaasti, voi olla vaarana, että todellinen kielitaito hämää myös opettajaa oletta- maan kielitaitoa paremmaksi kuin se todellisuudessa onkaan.

Of course, in the third grade there can be quite a lot of differences. It's not just about the level of language, because it always comes into those who are willing to use English and those who are not. Most noticeable are those who are willing to use [...] because those are willing to use language. They can actually have quite a little language level, but they are still using it. And if you are not careful you can miss that they aren't so good in some aspects of language. Because they are always talking and so they must know. (LO2, haastattelu 2003.)

Tutkimuksessa mukana olleet kolmannen luokan oppilaat siirtyivät englanninkielisestä päiväkodista englanninkieliseen esiopetukseen kuusivuotiaina. Osa oppilaista oli ollut ennen esiopetusta päivähoitossa englanninkielisessä päiväkodissa yhdestä kahteen vuotta. Syksyllä 2003, jolloin ensimmäinen havainnointijakso toteutettiin, he olivat olleet englanninkielisessä opetuksessa runsaat kolme vuotta (esiopetus, 1-2 luokat ja kolmannen luokan syksy). Näin ollen heidän kielitaidon tasonsa olisi Cumminsia (2001) mukaillen jo askeleen BICS-tasoa pidemmällä; ei todennäköisesti kuitenkaan vielä CALP-tasolla, sillä niin kuin Cummins (2001) on tutkimuksissaan todennut, tällaisen kielitaidon tason savuttaminen 5 - 7 -vuotiailla lapsilla kestää viidestä seitsemään vuotta vieraalla kielellä tapahtuvassa kouluopetuksessa.

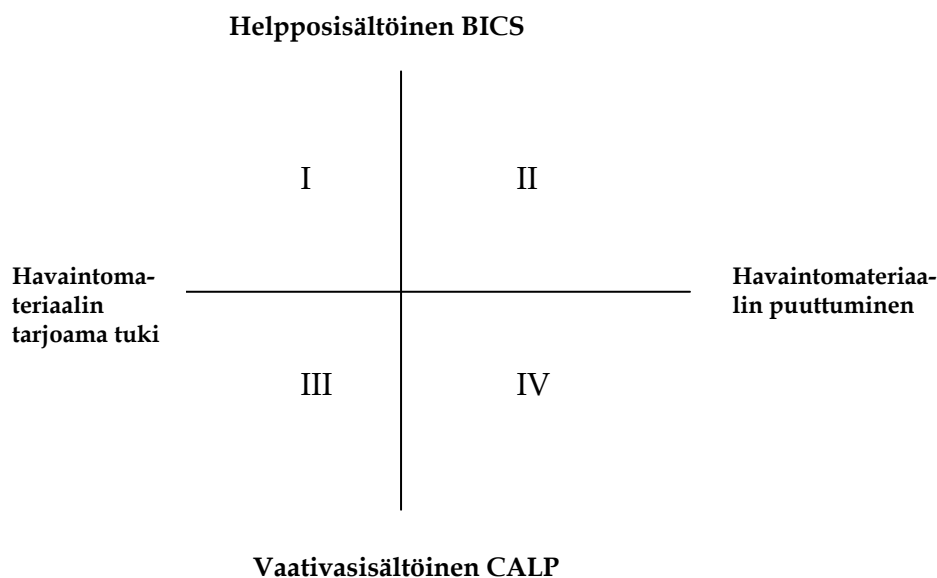
Kuten edellisessä opetuskeskustelussa maailman rikkaista valtioista havaittiin, keskustelu ei tukeutunut samalla tavalla kartastoon kuin aikaisemmin oli totuttu. Myös keskustelun aihealue oli huomattavasti sisällöltään vaativampaa kuin aikaisemmissa lainauksissa kuvatut ja keskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen rakentui pääasiassa kuullun kielen varaan.

Keskustelu tai opetus, joka tapahtui hyvin abstraktilla tasolla ilman konkreettisen ymmärtämisen tarjoamaa tukea, olisi edellyttänyt oppilailta juuri Cumminsin (2001) kuvailemaa CALP-kielitaidon tasoa, jolle on olennaista kyky ilmaista monimutkaisia merkityksiä joko kirjallisesti tai suullisesti ilman kontekstin suoma tukea. Myös Jäppinen (2005a, b) on havainnut tutkimuksessaan, miten oppisisältöjen ollessa abstrakteja vieraskielisessä opetuksessa olevilla koulutulokkailla, siis nuorimmilla oppilailla, ilmeni ongelmia verrattuna äidinkiellellä opettuihin oppijoihin.

Miten opettaja sitten voisi systemaattisesti ottaa huomioon lasten kielitaidon opetukselle asettamat vaatimukset ilman, että lähtee ymmärrystä varmistukseen mukauttamaan kieltään lasten jo olemassa olevalle kielitaidon tasolle, kuten Södergårdin (2002) tutkimuksessa saatoimme lukea? Jäppisen (2005a, b) mukaan opettaessa abstrakteja aihealueita vieraalla kielellä, on opetuksen suunnitteluun paneuduttava erityisellä huolella ja varmistuttava siitä, ettei

ymmärtämisiongelmiä ilmene. Työvälineeksi tähän tehtävään soveltuu Cummins'n nelikenttämalli (Cummins 2001), joka auttaa selvittämään edelleen, mitä havainnointijakson aikana luokassa tapahtui. Seuraava analyysi etenee siinä järjestyksessä kuin tapahtumat luokassa toteutuivat. Olen jakanut opetustapahtumat kolmeentoista luokkaan, jotka olen otsikoinut kunkin opetustuokion keskeisen teeman mukaan seuraavasti:

1. *What do you study when you study geography* - johdattelu-keskustelu teemajaksoon.
2. *What can we use in that book to help us* - tiedonhankintaa karttakirjan avulla.
- 3-4. *Facts about the earth* - opettaja antaa lisäinformaatiota lukemalla tietotekstiä, lopuksi etsitään tekstiin soveltuva kartta.
5. *I'm gonna give you some maps* - maanosien nimeäminen pelkän muodon perusteella, tehtävämoniste.
6. *We are going to look Europe and Finland next* - kartoista saatavan tiedon vertailua.
7. *Political map, physical map, sea level* - uusia käsitteitä
8. *Who can tell me which countries are next to Finland* - Pohjoismaiden nimeäminen kartaston avulla, karttaväritystehtävä.
- 9-11. *Look carefully at the keys, the colours - what do they tell us?* Paritehtävänä kartan värien selvittäminen. *Can you tell me some place that is colder than Finland in December* - kartan väriavainten soveltamista.
- 12-13 *Can anybody think why Scotland is very wet?* - Climate käsitteen avaaminen, opitun tiedon soveltamista.



KUVIO 6 Cummins'n nelikenttämalli. (Baker 2001, 176).

Cummins'n (2001) nelikenttämalli muodostuu kahdesta ulottuvuudesta, joista toinen kuvaa ymmärtämisen tukemiseen tarjolla olevan kontekstin määrää (context embedded-context reduced) ja toinen sisällön vaativuustasoa (cognitively undemanding-cognitively demanding).

Kielitaidosta riippuen opetuksessa käytettävä kieli voi olla enemmän tai vähemmän abstraktia; mitä huonompi kielitaito on, sitä enemmän opetuksessa esiintyvän kieliaineksen on saatava tukea kontekstista, jotta sisällön ymmärtäminen ylipäättänsä on mahdollista.

Kontekstiin sidotusta vuorovaikutuksesta (context embedded) on kyse silloin, kun ymmärtämistä tuetaan konkreettisella havaintomateriaalilla, kuten kolmannen luokan havainnointijakson karttaopetukseen liittyvissä opetustilanteissa on voitu useasti todeta. Opetus pitäytyi lähes koko opetusjakson ajan tiiviisti karttakirjoissa, ymmärrystä tuettiin käsien liikkeillä, sormen osoituksilla, tavuttamisella, puheen hidastamisella ja äänenpainojen korostuksilla. Erityisesti heikkojen oppilaiden kohdalla korostui lisäksi muiden havaintomateriaalien apukäyttö ymmärtämisen helpottamiseksi (muun muassa karttapallo, paperin taittelu lieriöksi).

Kontekstiin vähemmän sidoksissa olevasta vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteesta on kyse silloin, kun ymmärtämisen tueksi ei ole tarjolla kontekstiin sidoksissa olevia apukeinoja tai – välineitä.

Kolmannen luokan edellä esitetty opetuskeskustelu (*What makes Finland a rich country*) sijoittui Cumminsin (2001) nelikentässä IV neljännekselle. Paitsi että keskustelun tueksi ei ollut tarjolla konkreettisia apuvälineitä, se oli myös sisällöllisesti vaativaa ja lasten kokemuspäiirin ulkopuolella. Merkillepantavaa oli kuitenkin se, että opettajan liittäessä keskusteluun lapsille tuttuja elementtejä, siirsi siis keskustelun ikään kuin lasten kielitaidon ja kognitiivisten valmiuksien tasolle, lähes koko luokka oli jälleen nopeasti mukana opetuskeskustelussa, kuten seuraavassa opetuskeskustelun kuvauksessa voi todeta.

LO2 What else does Finland sell to other countries? This isn't something that grows in Finland, something that has become very, very famous. I think nearly everybody in Finland has one now.

KeO House.

LO2 A house yes, but we don't sell houses to other people do we?

KeO Sauna.

LO2 I'm thinking something just that is very popular in the world. That a big company in Finland has made.

HeO Food.

LO2 Food, yes [...]

KeO Punainen risti [...] Red Cross

LO2 Red Cross isn't something we sell [...]

LaO Telephone

LO2 What kind of telephone?

LaO Mobile phone

LO2 Which company make lots of mobile phones?

KeO Nokia

Mobile phone – vastaus herätti loputkin oppilaat mukaan keskusteluun ja tässä vaiheessa kaikki olivat kertomassa ainakin kädellään vastauksen – *Nokia*.

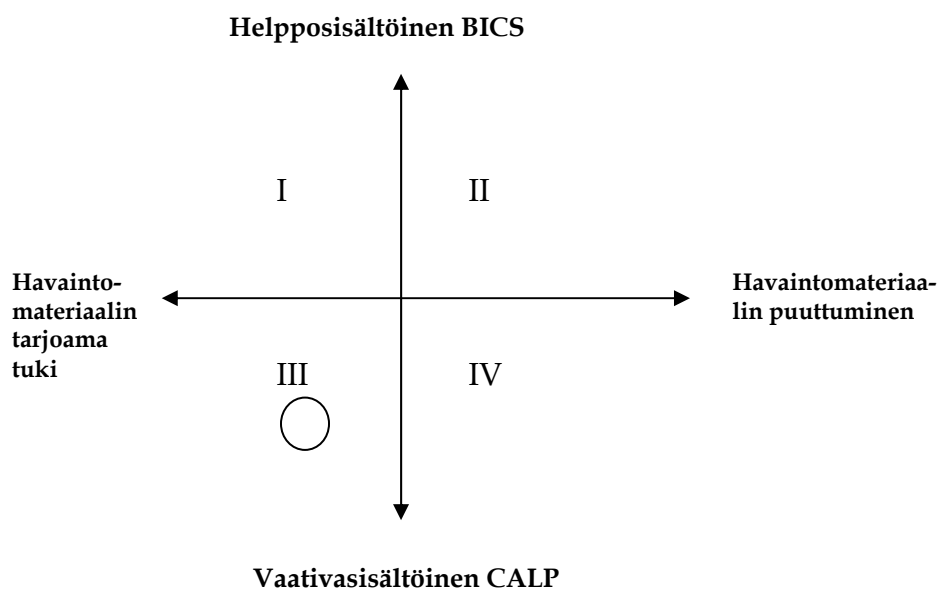
Esittelen seuraavassa kolme ensimmäisestä havainnointijaksosta irrotettua opetuskeskustelua (kuviot 7-9), jotka olen sijoittanut Cumminsin (2001) nelikenttään. Tämän sijoittelun toivon auttavan myös opettajia hahmottamaan ja ymmärtämään mitä opetustilanteissa tapahtuu ja miksi oppiminen joskus näyttää helpolta ja joskus niin kovin vaikealta.

Nelikenttämallin hyödyntäminen opetuksen suunnittelun ja analysoinnin apuvälineenä voi auttaa opettajaa kehittymään kielikylypyopettajana tai opettajana yleensäkin entisestään.

Ensimmäinen opetustuokio, jonka nimesin *What do you study when you study geography* – opetustuokioksi, käynnistettiin opetuskeskustelulla, jota opettaja johdatteli luontevasti maantiedon kuvakirjan avulla. Kirja oli opettajalla käsillä kuvapuoli oppilaisiin päin ja opettajan käsi osoitteli kuvia ja sivuja keskustelun edetessä.

Geography-käsite avattiin kirjan avulla [...] *how the earth is built, geography of the people and geography of the land and earth* [...] (OP2) sivuja ja kuvia selaten, jonka jälkeen opettaja pyysi lapsilta myös sanan suomenkielisen vastineen *maantieto*. [...] *they used to think that the earth was flat* [...] (OP2) karttapallon avulla tutkittiin maapallon muotoa, meriä ja mantereita sekä maanosia, jotka koottiin avausopetuskeskustelun edetessä karttakirjan kuvan avulla. *Do you know any of the continents* [...] (OP2) ensimmäisen johdattelevan kysymyksen opettaja teki ilman, että lapsilla oli karttakuvaa silmien edessä. Lapset nimesivät osan maanosista, minkä jälkeen ne kaikki nimettiin vielä karttakirjan kuvan tuella.

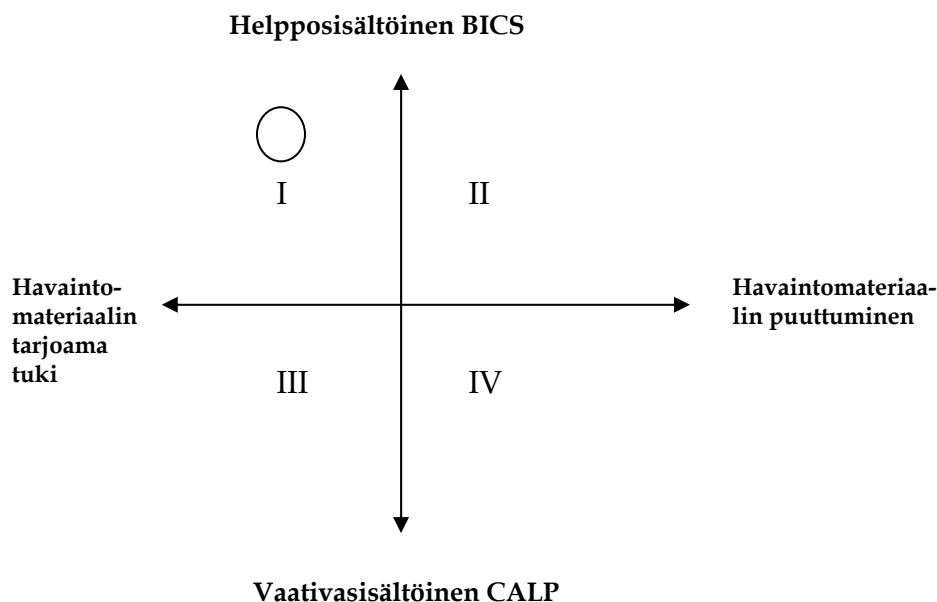
Opetuskeskustelu oli sidottu lähes koko keskustelun ajan karttakirjaan ja opettaja kiinnitti lasten huomion vastauksia hakiessaan sormella osoittaen kirjan kuviin ja sivuilla esiintyviin asiaa havainnollistaviin yksityiskohtiin. Havaintomateriaalina käytettiin myös karttapalloa, jonka avulla konkretisoitiin maailmankäsityksen muuttumista aikojen kuluessa. Vaikka opetus säilyi koko keskustelun ajan hyvin konkreettisella tasolla tukeutuen karttakirjaan ja karttapalloon, oli keskustelun aihe sisällöltään suurimmalle osalle lapsia uutta ja näin ollen sijoitan sen Cummins (2001) nelikentässä kolmanteen neljännekseen.



KUVIO 7 Ensimmäinen opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.

Seuraavan neljän minuutin mittaisessa tuokiossa oppilaat siirtyivät takaisin paikoilleen ja opettaja jakoi kaikille kartastot. *What can we use in that book to help us?* (OP2) Opettajan kysellessä opeteltiin kartaston sisällysluettelon käyttöä ja harjoiteltiin etsimään sivuja, joiden avulla voitiin tutkia maanosia. Tehtävä tu-

keutui täysin karttakirjaan ja tehtävän vaatimustasoa helpotti se, että opettaja auttoi usealla eri tavalla etsittävän sanan hahmottamisessa. Hän sanoi sen, tavutti sen ja kirjoitti vielä lopuksi taululle. Sijoitan tämän lyhyen siirtymätuokion näin ollen Cumminsin (2001) nelikentän ensimmäiselle neljännekselle.



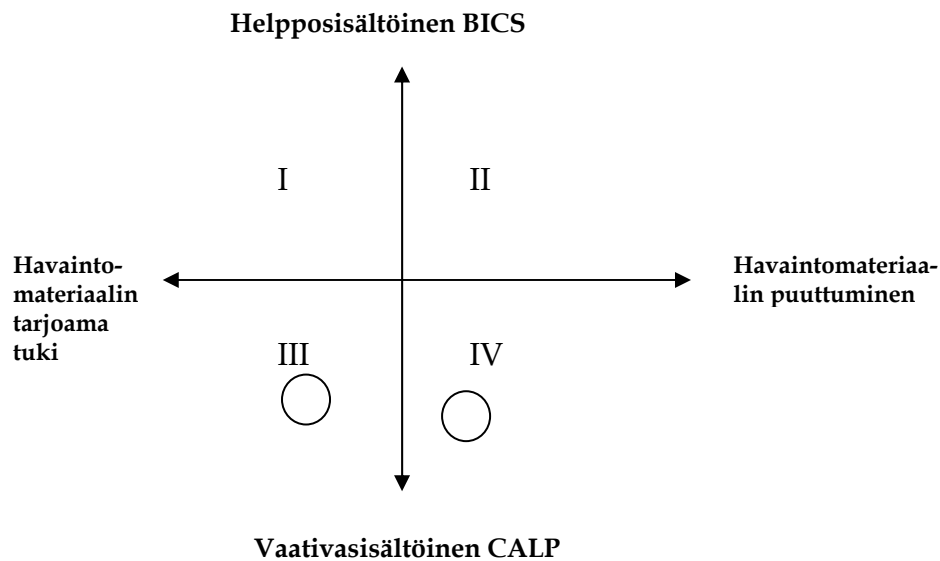
KUVIO 8 Toinen opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.

Opetuksen edetessä otettiin käyttöön uusia käsitteitä, joista yksi oli ilmastoon liittyvä käsite *climate*. Käsitettä avattiin jälleen kartastoon tukeutuvan opetuskeskustelun avulla. Opettaja laajensi ja konkretisoi *climate* -käsitteen sisältöä [...] *how hot or cold* [...] (OP2) siirtämällä lasten ajatukset heidän omaan kokemusmaailmaan. Opettaja pyysi lapsia kertomaan millainen sää ulkona oli ja tällä tavalla saatiin käsitteelle myös määritelmä [...] *how wet or dry* [...] (OP2)

Karttakirjasta tutkittiin edelleen Euroopan maiden sadetilastoja ja opettaja kiinnitti lasten huomion omaan kotimaahansa Englantiin ja sateiseen Skotlanttiin [...] *can anybody think why Scotland is very wet? What reason might there be Scotland being very wet* [...] (OP2) Tässä vaiheessa opetuskeskustelu selkeästi irtautui sekä kartasta että lasten kokemus- ja tietomaailmasta ja yksikään lapsi ei pystynyt päättämään vastausta.

Nelikenttämallissa edellinen opetuskeskustelu sijoittuu kolmannelle ja neljännelle neljännekselle. Keskustelun sisältö oli edelleen lapsille kokonaisuudessaan uuden omaksumista, joskin se tukeutui hyvin pitkälle kartan värien tutkimiseen. *Climate*-käsitteen määrittelyssä opetus irrotettiin kartastosta, mutta tuotiin toisaalta lasten kokemusmaailmaan kysymyksenasettelulla (LO2). *If I'd ask you what's the weather like today, what would you tell me?*

Lyhyt keskustelu Skotlannin sadeilmastosta oli sisällöltään erittäin vaativaa kolmasluokkalaiselle ja sen päättämiseksi ei karttakirjasta ollut lapsille apua, joten tässä kohdin sijoitan opetuskeskustelun Cumminsin nelikentän neljännelle neljännekselle.

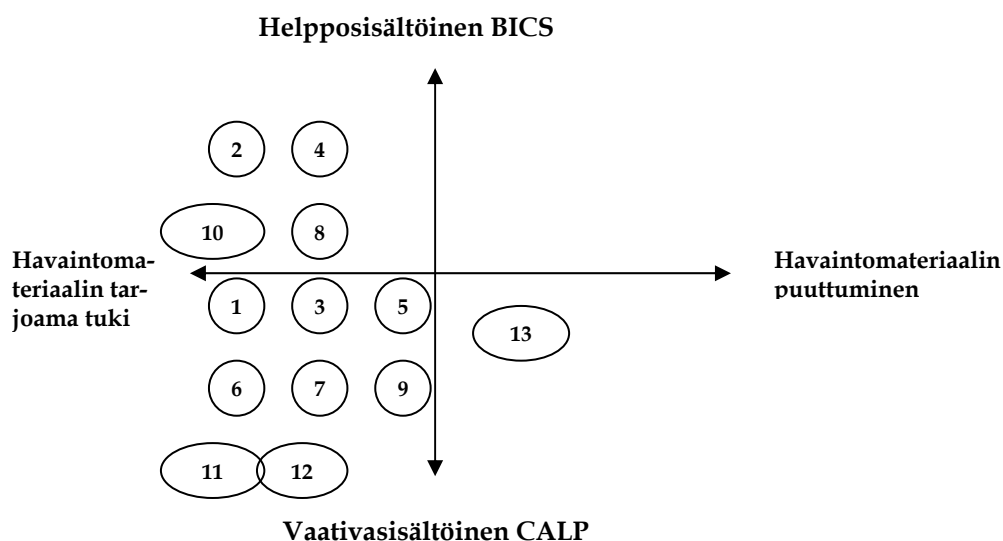


KUVIO 9 Kahdestoista ja kolmastoista opetustuokio nelikenttämalliin sijoitettuna.

Seuraavassa kuviossa 10 esitetään kielikyöpykielellä toteutetun neljän tunnin opetuskokonaisuuden opetustuokioiden sijoittuminen Cumminsin (2001) nelikenttämalliin.

Kuviossa numerot esittävät opetustuokioiden järjestystä seuraavasti:

1. *What do you study when you study geography* -johdattelukeskustelu teemajaksoon.
2. *What can we use in that book to help us* -tiedonhankintaa karttakirjan avulla.
- 3-4. *Facts about the earth* - opettaja antaa lisäinformaatiota lukemalla tietotekstiä, lopuksi etsitään tekstiin soveltuva kartta.
5. *I'm gonna give you some maps* - maanosien nimeäminen pelkän muodon perusteella, tehtävämoniste.
6. *We are going to look Europe and Finland next* -kartoista saatavan tiedon vertailua.
7. *Political map, physical map, sea level* -uusia käsitteitä.
8. *Who can tell me which countries are next to Finland* -Pohjoismaiden nimeäminen kartaston avulla, karttaväriyystehtävä
- 9-11. *Look carefully at the keys, the colours -what do they tell us?* Paritehtävänä kartan värien selvittäminen. *Can you tell me some place that is colder than Finland in December* -kartan väriavainten soveltamista.
- 12-13 *Can anybody think why Scotland is very wet?* - Climate -käsitteen avaaminen, opitun tiedon soveltamista.



KUVIO 10 Kielikylypykielellä toteutettu maantiedon teemaopetusjakso nelikenttämalliin sijoitettuna.

Yhteenveto

Kokonaisuudessaan kielikylypykielellä toteutettu opetusjakso sijoittui pääosin Cummins (2001) nelikentän kolmannelle neljännekselle. Opetuksessa esille tulleet oppisisällöt ja käsitteistö olivat lapsille uusia paitsi kielikylypykielellä myös osittain suomen kielellä. Opetuksessa tutustuttiin maailmankartastoon laajasti ja suuri osa opetuksesta keskittyi lasten kokemuspiirin ulkopuolelle, jolloin opetuksen sisällön voidaan todeta olleen enemmän vaativaa kuin yksinkertaista ja helppoa. Opetuksen keskeinen sisältö tuotiin opetuksessa esille hyvin havainnollisesti. Opetus tukeutui pääosin kartastoon, karttamonisteisiin, karttapalloon ja opettajan havainnollisiin esimerkkeihin, joiden avulla lapsille etäiset asiat tuotiin heidän kokemuspiiriinsä.

Bakerin (2001) mukaan Cummins (2001) nelikenttämalli voi toimia opetuksen suunnittelun oppaana. Opettajan on tärkeää ottaa suunnittelussaan huomioon oppilaiden kielitaito ja aikaisemmat kokemukset ja tiedot opetettava aiheesta. Tämän jälkeen opettaja voi suunnitella opetuksensa toteutettavaksi niin, että se on riittävän haastavaa ja oppimista tuetaan riittävästi konkreettisilla materiaaleilla ja harjoituksilla (ks. myös Seikkula-Leino, 2002). Cummins (2001) mukaan vieraskielinen opetus toimii parhaiten silloin, kun lapsen äidinkieli tai vieras kieli ovat sillä tasolla, että opetettava asia voi olla sisällöltään vaativaa ja sen ymmärtäminen tapahtuu ilman kontekstin suoma tukea.

Millaisilla opetusjärjestelyillä tähän sitten päästään, on keskeinen kysymys vieraskielistä opetusta suunniteltaessa (ks. myös Bergström 2002, Walker & Teddick 2000). Vastaus löytyy kolmannelle neljännekselle, missä sisältöjen opetus etenee opetussuunnitelman mukaisesti ikätasolle suunnattuna ja opetus järjestetään niin, että ymmärtämisen tueksi ja varmistamiseksi on tarjolla riittävästi konkreettista materiaalia. Tällä tavalla toteutettuna oppilaiden kielitaidolle tar-

jotaan systemaattinen kasvuväylä ja vältetään Södergårdin (2002) tutkimuksessa havaitsema kielen helpottaminen tai mukauttaminen systemaattisesti lasten jo olemassa olevalle kielitaidon tasolle, jolloin kielen kehittymiselle ei tarjota riittävästi haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkimuksessa seuratun kolmannen englanninkielisen kielikylpyluokan oppilaat opiskelivat opetussuunnitelman mukaisia, juuri tälle ikätasolle suunniteltuja oppisisältöjä vieraalla kielellä, joten oppisisältöjen voidaan katsoa olleen vaativia siinä mielessä kuin Cummins (2001) esittää. Konkretian merkitys opetuksessa on puolestaan tärkeää muistaa myös kehityspsykologian näkökulmasta, sillä tutkimuksessa mukana olevat oppilaat olivat tutkimusentekohetkellä 9 – 10 -vuotiaita, jolloin lapset Piaget'n kehityspsykologian mukaan ovat vielä konkreettisten operaatioiden vaiheessa, toisin sanoen oppimista on yleensäkin kielestä riippumatta tuettava konkreettisilla havaintomateriaaleilla. Kuten kuvio 10 voi todeta, kuvatus havainnointijakson opetuksesta yli 60 % tapahtui kolmannella neljänneksellä, joten toteuttaessaan opetusta edellä kuvatulla tavalla luokan kielikylpyopettajan opetuksessa myös lasten kielikylpykielen savenaraston ja ymmärtämisen kasvu on mahdollista.

Cummins'n nelikenttämalli tarjoaa opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle käytännönläheisen työkalun, jonka avulla opetuksen eriyttäminen kohtaamaan oppilaan yksilölliset tarpeet on mahdollista tehdä konkreettisesti näkyväksi. Myös Hall (2001) tarjoaa nelikenttämallia kaksikielisen opetuksen suunnittelun työvälineeksi ja toteaa artikkelissaan että opetustapahtuman tavoitteena on tarjota jokaiselle läsnäolijalle oppimiskokemus, joka parhaiten sopii kunkin yksilölliseen tapaan oppia ja omaksua asioita. Nelikenttämalli toimii Hallin (2001) mukaan opettajan työvälineenä koska

- se on helppokäyttöinen ja helposti ymmärrettävissä.
- se toimii suunnittelun ja opetuksen eriyttämisen apuvälineenä.
- se tarjoaa työvälineen erilaisten oppijoiden työskentelyn suunnitteluun ja organisointiin.
- sen avulla voidaan varmistaa, että kaksikielisessä opetuksessa tarvittavaa kielitaitoa lisätään systemaattisesti.
- se ohjaa suunnittelemaan opetusta niin, että päämääränä on taitojen kasvaminen ja opetuksen painopiste siirtyy vähitellen taitojen kasvaessa kohti vaativampia sisältöjä.

Havainnointijakson kuluessa keskustelimme kolmannen luokan kielikylpykielillä opettavan opettajan kanssa säännöllisesti hänen opetusmenetelmistään sekä niistä asioista, joita opetuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheessa tulisi tähänastisen tietämyksemme mukaan ottaa huomioon, jotta opiskelu vieraalla kielellä toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Yksi keskusteluissamme usein vilahtanut aihe oli suomenkielisen opetuksen merkitys osana pääosin vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta. Kartastojen, Pohjoismaiden ja Suomen maantiedon tutkimisen jälkeen lapset tapasivat ensimmäisen kerran tämän teeman parissa suomenkielisen opettajansa.

Vaikka englannin kielellä tapahtuvaa opetusta havainnoimalla ja oppilaiden työskentelyä seuraamalla saattoi todeta, että lapset osallistuivat opetukseen aktiivisesti, oli mielenkiintoista päästä seuraamaan, miten opetus suomen kie-

lellä rakennettiin ja mitä asioita opettaja otti opetuksessaan erityisesti huomioon. Seuraavassa luvussa siirrytään seuraamaan kielikyöpyluokan suomenkielistä opetusta ja etsitään havaintojen tueksi vastauksia opetusjärjestelyjen toteutukselle myös vieraskielisen opetuksen teoriasta.

6 TUTKIMUSMATKALLA TEEMAJAKSON SUOMENKIELISELLÄ OPPITUNNILLA

Tässä luvussa seurataan englanninkielisessä kielikylyluokassa toteutunutta suomenkielisen oppitunnin kulkua. Luvun keskeisenä tarkastelukohteena on kielten siirtovaikutuksen ymmärtäminen opetusta toteutettaessa ja tässä työssä taustateorianä toimii Cumminsin CUP-teoria.

6.1 ”Punaruskeat ovat vuoria, maita ja mantereita”

Äidinkielen käytön on aikaisemmin ajateltu (Nikula & Marsh 1997) sekoittavan vieraskielisessä opetuksessa olevaa oppilasta ja näin ollen pikemminkin haittaavan kuin helpottavan sisältöjen omaksumista. Opettajat ovat myös olleet epävarmoja siitä, missä määrin äidinkielen käyttö on sallittua vieraskielisessä opetuksessa. Useat tutkimukset (Collier 1989, Genesee 1994a, Thomas & Collier 1995, Greene 1998) osoittavat kuitenkin, että kognitiivisten toimintojen vahvistaminen L1- kielellä on tärkeää ja vaikuttaa positiivisesti opiskelumenestykseen L2- kielellä. Paljon riippuu siitä, miten äidinkieltä opetuksessa käytetään.

Tutkimusluokan suomenkielinen opettaja on työskennellyt jo vuosia kielikylyoppilaita äidinkielellä opettavana opettajana ja hän kiteyttää oman käsityksensä suomenkielisen opettajan ja opetuksen roolista kielikylyopetuksessa näin:

Yhteistyö äidinkielen ja kielikylyopettajan välillä on erityisen tärkeää. Jokainen meistä opettajista on tietysti oma persoonansa ja lapsiryhmätkin ovat erilaisia. Vaikka opetussuunnitelmaan olisi kirjattu kuinka yksityiskohtaisesti opetuksen järjestäminen ja oppisisällöt tavoitteen, keskustelua täytyy olla opettajien välillä. Kummankin opettajan on tiedettävä, missä oppilaiden kanssa mennään, onko vaikeuksia tietyissä asioissa, olisiko joku asia hyöä sittenkin opettaa suomeksi tai miten ylipäättänsä opetussuunnitelma toimii kyseisen lapsiryhmän kanssa. (LO3, sähköpostikeskustelu 2005.)

Cummins (1998) mukaan kielet eivät toimi erillään ajattelutoiminnoissamme, vaan niiden välillä on siirtovaikutusta ja ne toimivat vuorovaikutuksessa. Kun opetus tapahtuu L1-kielellä (lapsen äidinkieli), se ei tarkoita sitä, että tieto ruokkisi vain aivojen "L1 - osastoa", tai päinvastoin. Kun opetus puolestaan tapahtuu L2 -kielellä (kielikylpykieli), silloin ei ruokita vain "L2 - osastoa", vaan asiat, jotka opitaan jommalla kummalla kielellä, ovat välittömästi käytettävissä myös toisella kielellä. Cummins kutsuu tätä ajatusmallia nimellä Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism, josta yleisesti käytetään lyhennettä CUP. Luokan kielikylpyopettaja kuvaa seuraavassa esimerkissä sitä, miten hän hyödyntää kielten siirtovaikutusta opetuksessaan:

When I'm teaching - if I'm doing creative writing block - then I may ask Marketta (LO3) to do a non-fiction information writing block because the kids are going to get bored if they're writing stories in both languages. As much as anything else, so you have to balance that as well. And when I come to do non-fiction writing then I don't need to structure so carefully because they've already done that. (LO2, haastattelu 2003.)

Opetusta suunnitellessaan hän keskustelee luokan suomenkielisen opettajan kanssa esimerkiksi silloin, kun hän on opettamassa lapsille luovan kirjoittamisen taitoja. Silloin hän saattaa pyytää luokan suomenkielistä opettajaa harjoittamaan kirjoitustunneilla toisenlaista, esimerkiksi muoto- ja rakenneseikkoihin liittyvää kirjoittamista, jotta lapset eivät pitkästy samojen asioiden opetteluun molemmilla kielillä. Näin toimiessaan hänen ei tarvitse kiinnittää huomiota tarinan rakenteellisiin seikkoihin, koska lapset osaavat ne jo suomenkielisten tunteiden pohjalta.

Samalla tavalla hän toteaa suomenkielisen opettajan hyödyntävän siirtovaikutusta esimerkiksi luovan kirjoittamisen yhteydessä:

And if I've done the creative writing, the Finnish teacher doesn't need to teach how to write the story, they just need to write. Marketta has really noticed that she doesn't need to teach how to write a story - their story structure is really good - because I've spent half a year on that. (LO2, haastattelu 2003.)

Opettajan (LO2) mukaan suomenkielisen opettajan ei myöskään luovan kirjoituksen tunneilla tarvitse enää kiinnittää huomiota kirjoitusohjeisiin vaan lapset pääsevät suoraan kirjoituspuuhiin. Opettajan mukaan lasten kirjoitelmien rakenteet ovat hyviä, onhan hän käyttänyt kielikylpykielen tunneilla puolet vuodesta sen harjoittamiseen.

Kolmannen luokan suomenkielinen oppitunti aloitti uuden viikon työskentelyn koulussa. Tähän mennessä oppilaat olivat opiskelleet maantiedon teemajaksoa englannin kielellä ja suomenkielisen tunnin tavoitteena oli kerrata opittua ja varmistaa keskeisten teemajaksoon liittyvien käsitteiden omaksuminen myös suomenkielellä. Tunnin alussa opettaja pyysi lapsia siirtymään luokan etuosaan, johon hän oli siirtänyt piirtoheittimen valmiiksi. Lapset siirtyivät istumaan lattialle ja opettaja käynnisti opetuskeskustelun toteamalla *Aloitamme Suomen tarkastelun myös minun tunneillani. Onko kartalla tutunnäköisiä asioita?* (LO3) Koko luokka oli alusta alkaen hyvin aktiivisesti mukana ja opettajan kyselyssä kertaavia kysymyksiä tutkija saattoi havainnoidessa hyvin nopeasti

todeta, että englanninkielisillä tunneilla opiskellut sisällöt oli opittu hyvin. Oppilaat viittasivat innokkaasti ja antoivat esitettyihin kysymyksiin oikeita vastauksia. Tämä havainto viittaa siis siihen, että kielten välillä on siirtovaikutusta, jolloin ne asiat ja sisällöt, jotka on opiskeltu vieraalla kielellä, ovat pohjana myös suomenkieliselle opetukselle.

Opetuskeskustelua seuratessa kiinnitin huomion siihen, miten suomenkielinen opettaja etsi asetettuihin kysymyksiin hyvin täsmällisiä vastauksia ja oikeita termejä ja jatkoi kyselyä, kunnes etsitty termi löytyi. Seuraavan esimerkin avulla saatamme havaita, miten suomenkielinen opettaja ohjasi lapsia oikeiden suomenkielisten käsitteiden käyttämiseen.

LO3 Mitä tässä kalvolla näkyy?

KeO Maailma

LO3 Koko maailmahan se tässä on. Voisiko sen sanoa toisella tavalla?

LaO Maapallo

LO3 Ja vielä tarkemmin, onko tämä pallo?

LaO Tasokuva

LO3 Maapallo on esitetty tässä tasokuvana, karttakuvana.

Suomenkielisen opetuksen havainnointi auttoi ensi hetkestä lähtien oivaltaamaan, mitä Cummins (2001) kielten siirtovaikutuksella tarkoittaa. Siirtovaikutuksessahan on kyse toiminnasta, jonka mukaan opinnoissa hankitut tiedot ja taidot siirtyvät kielestä toiseen ja helpottavat tällä tavalla asioiden omaksumista toisella kielellä. Suomenkielistä opetusta havainnoidessa syntyi hyvin voimakkaasti sellainen tunne, että opettaja tiesi (vuosien kokemuksen perusteella) lasten osaavan sisällöt ja kertaamisen tarkoituksena oli juuri suomenkielisten käsitteiden vahvistaminen.

Opettajan toimintaa tukevat myös tutkimukset (Baker 2001, Meriläinen 2002), joiden mukaan käsitteiden oppiminen toisella kielellä ei tapahdu automaattisesti, vaan siihen on kiinnitettävä opetusjärjestelyjen suunnittelussa huomiota, jotta lapsi voi operoida myös toisella kielellä myöhemmin opetuskielen mahdollisesti vaihtuessa. (Vrt. myös Courcy ym. 2002)

Suomenkielinen tunti jatkui edelleen opetuskeskusteluna ja seuraavassa opetustuokion kuvauksessa voi havaita, miten luontevasti ja yksinkertaisesti jo opitut asiat käsitteellistettiin suomen kielelle.

LO3 Teillä on ollut näitä maanosia. Mihin maanosaan Suomi kuuluu?

KeO Eurooppaan

LO3 Matkaamme ison meren yli ja saavumme tähän maanosaan. Mikä se on?

LaO Etelä-Amerikka eiku Pohjois-Amerikka.

LO3 Minkä meren yli matkasimme?

HeO Atlantin.

LO3 Tarkennetaan vähän nimeä. Mikä se on suomeksi?

LaO Atlantin valtameri.

LO3 Kun on Pohjois-Amerikka, niin mikähän on täällä?

KeO Etelä-Amerikka.

LO3 Nyt lähdemme matkaamaan ja menemme Atlantin valtameren yli tänne. Mihin tultiin?

KeO Afrikkaan.

LO3 Afrikasta mennään maantietä pitkin tänne. Mihin tultiin?

HeO Venäjälle.

LO3 Venäjä kuuluu tähän maanosaan [...]

LaO Aasia.

LO3 Sitten meillä on vielä muutama maanosa käymättä läpi. Mihin tultiin?

KeO Iceland [...] Austraalia.

LO3 Mikä meri on tässä?

KeO Intian valtameri.

LO3 Mikä maanosa?

HeO Etelänapa.

LO3 Siellä on Etelänapa, mutta se ei ole virallinen mantereen nimi [...] Se on Etelämanner. Meillä on yksi meri nimeämättä. Mikähän se olisi?

LaO Tyyni valtameri (Taustalta kuuluu Iso valtameri, HeO)

LO3 Ihan oikein, toiselta nimeltä se on Iso valtameri. Tässä kartassa meillä on nyt maanosat ja valtameret.

Opetuskeskustelun edetessä opettaja ei missään vaiheessa varsinaisesti opettanut uusia asioita, vaan kysymyksillä ja karttaa osoittelemalla johdatteli lapset työskentelemään kartan, maanosien ja valtamerien parissa suomenkielisten käsitteiden avulla. Luokan suomenkielinen opettaja kuvaa ja selittää yllä esitettyä työskentelyään seuraavasti:

Olemme keskustelleet erityisesti siitä, mitä olisi tärkeää opettaa suomenkielellä sekä pohtineet myös sitä, miten järjestämme opetuksen niin, ettei tule päällekkäin opettamista, mutta tiettyjen käsitteiden oppiminen ja ymmärtäminen tulisi kuitenkin varmistettua kummallakin kielellä. (LO3, sähköpostikeskustelu 2005.)

Keskustelussa opettaja kertoi havainneensa jossakin määrin puutteita suomenkielisten ilmaisujen löytämisestä tilanteissa, joissa hän on pyytänyt lapsia kerrtomaan esimerkiksi maantiedon teema-alueella L2-kielellä käsitellyistä asioista. Kyse on ollut hänen mukaansa juuri suomenkielisten käsitteiden puuttumisesta; sisältöjen oppiminen kielikylypykielellä on ollut ilmeistä.

Aloitan usein tuntini siten, että kyselen, mitä he ovat tehneet kk-opettajan kanssa tai menen takaseinällä olevien töiden luo ja tutkin ja kyselen. Oppilaat kertoilevat innokkaasti töistään ja samalla varmennan käsitteitä myös suomeksi esimerkiksi Pohjoisen napapiiri, ilmansuunnat, mitä kartan värit kertovat, jne. (LO3, keskustelu tunnin jälkeen 2003.)

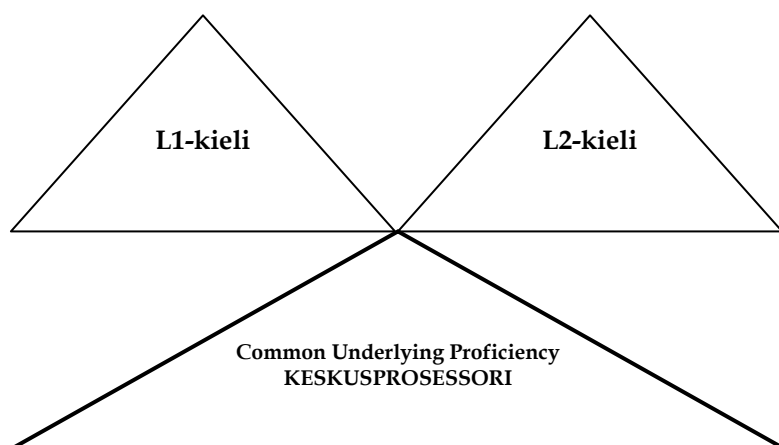
Koska suomenkielisten käsitteiden omaksuminen on osa lapsen suomalaista identiteettiä ja opetuksen näkökulmasta tärkeää myös siinä vaiheessa, kun opetuskieli ylemmille luokka-asteille siirryttäessä vaihtuu, etsin CUP-mallin avulla mahdollisuuksia toteuttaa opetusjärjestelyt niin, että käsitteiden omaksuminen molemmilla kielillä tapahtuisi luontevasti oppimista tukien.

[...] näiden keskustelujen jälkeen olemme päätyneet vuorolukuperiaatteen käyttöönottoon. Se tarkoittaa sitä, että pääosa teemojen opetuksesta annetaan kielikylypykielellä ja osa opetuksesta tapahtuu äidinkielellä. Tällä tavoin pyrimme siihen, että teema-alueen käsitteistö tulee käyttöön molemmilla kielillä ja sillä tuetaan oppilaan oppimista. (LO3, sähköpostikeskustelu 2005.)

Syksyllä 2003 Hollihaan koulussa kolmannella luokalla kielikylypyopetuksessa opetuksesta 57 prosenttia toteutettiin kielikylypykielellä. Käytännön toteutuksessa se tarkoittaa sitä, että opetuksesta kolmetoista tuntia järjestetään kielikylypykielellä (englanti) ja yhdeksän tuntia äidinkielellä.

Hollihaan koulussa on jo kolmen vuoden ajan ollut käytössä kielten vuorottelu ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa. Opetuksen järjestäminen niin,

että kahden kielen vuorottelu tukee oppimista ja on oppilaille mielekästä, perustuu Cumminsin luomaan CUP-malliin. (Kuvio 11)



KUVIO 11 CUP-malli (Baker 2001, 165).

Yhteisen keskusprosessorin ruokkiminen kummalla kielellä tahansa näkyy oppimisena myös toisella kielellä, minkä saattoi havaita lyhyissä suomenkielisen opetuksen kuvauksissa sekä luokan opettajien haastatteluissa ja kommenteissa.

Pääosin vieraalla kielellä toteutettavan opetuksen opetusjärjestelyjä suunniteltaessa täytyy muistaa, että opiskelussa käytettävän kielen tulee olla riittävän kehittynyt, jotta optimaalista oppimista voi tapahtua. Kuten edellä todettiin, Hollihaan koulun kielikylpyopetukseen lapset tulevat ilman erillisiä pääsy- tai soveltuvuuskokeita, ja näin ollen luokissa on oppimisedellytyksiltään eritasoisia oppilaita. Niinpä opetusjärjestelyjen suunnittelussa keskeisellä sijalla onkin opetuksen suunnitteleminen ja toteuttaminen niin, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet menestyä kielikylpyopetuksessa. Luokan suomenkielinen opettaja ja kielikylpyopettaja suunnittelevat suomenkielisen opettajan kertoman (LO3, sähköposti 2005) mukaan opetuksen etenemisen ja kielten vaihtelun yhdessä.

Alkusyksyllä teimme suunnitelmamme yhdessä. Jaoin Suomi-teeman siten, että kielikylpyopettaja opetti

- Suomi kartalla
- kartan käsitteitä
- ilmasto Suomessa
- Suomen eri luonnonmaantieteelliset alueet
- tärkeimmät kaupungit, joet, järvet, lähimeret, vaarat ja tunturit

Hän teki myös oppilaille tehtäviä erilaisista elinkeinoista, joita Suomessa harjoitetaan. Kielikylpyopettajan käynnistellessä teemaansa, minulla suomenkielellä opettavana opettajana oli tiiviimpi jakso äidinkieltä luokassa. Oman Suomi-jaksoni aloitin hieman myöhemmin marras-joulukuun vaihteessa. Tällöin luokan seinällä oli jo luokan tuotoksia teemasta kielikylpykielellä. (LO3, sähköpostikeskustelu 2005.)

Kuten yllä olevasta suunnitelmasta käy ilmi, Suomi-teeman opetus on suunniteltu toteutettavaksi eri kielissä niin, että samaa aihepiiriä käsitellään eri näkökulmista eri ajanjaksoina. Cummins (2001) CUP-mallin mukaisesti keskusprosessori saa siis samasta aihepiiristä syötettä kahdella eri kielellä, joista muodostuu yksi opetuksellinen kokonaisuus. Tämän suunnitelman mukaan samaan aihepiiriin kuuluva kieliaines (sekä L1- että L2-kieli) kohtaa toisensa pitkällä aikavälillä. Käsitteiden omaksumisen kannalta suunnitelma tällaisenaan onkin varsin toimiva.

Baker (2001) korostaa kuitenkin, että opiskelussa käytettävän kielen tulee olla hyvin kehittynyt, jotta lapsi voi käyttää sitä opiskelun välineenä. Hän toteaa myös, että opettajan on ymmärrettävä se, että jos lapsen opiskelussa käyttämä kieli ei ole kehittynyt, kognitiivinen järjestelmä ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaankin kysyä, pystytäänkö kognitiivisen järjestelmän toimivuutta tehostamaan sisällyttämällä suomenkielinen opetus luontevana osana kuhunkin teemajaksoon kielellisesti heikkojen lasten oppimista tukemaan? Luokan suomenkielinen opettaja oli pohtinut asiaa myös heikkojen oppilaiden näkökulmasta ja totesi, että teema-alueen aiheista keskusteleminen omalla äidinkielellä voi tukea myös heikompien oppilaiden edistymistä.

Jokainen teema tuo mukanaan uutta sanastoa ja käsitteitä, joita oppilas ei ehkä vielä tunne äidinkielelläänkään. Opettajan tulee ottaa selvää, kuinka paljon oppilaat jo tietävät aiheesta ennestään ja suunnitella opetustaan siten, että se johtaa oppilaiden taitojen ja tiedollisen osaamisen kehittymiseen. Osallistuminen on tärkeää, eikä siis ole haitaksi vaikka oppilaat kertovat uusista asioista äidinkielellään. Tämä auttaa myös niitä oppilaita, joiden kielitaito ei ole vielä yhtä kehittynyt. (LO3, sähköpostikeskustelu 2005.)

Seuraava taulukko 6 osoittaa, miten tutkimuksen havainnointijaksossa uusi teema aloitettiin neljän tunnin mittaisella englanninkielisellä opetusjaksolla, jota seurasi kertauksenomainen suomenkielinen, samaan teema-alueeseen kiinteästi liittyvä, oppitunti. Opetus eteni maantieto-käsitteen selvittämisestä, erilaisiin karttoihin, maanosien nimeämisiin, karttojen värien tutkimisen kautta Skandinaviaan ja lopuksi Suomeen ja Suomen naapurimaihin. Teemajakson lopuksi karttakäsitteistö, maanosat ja valtameret kerrattiin suomen kielellä.

TAULUKKO 6 Kielten vuorottelu toteutuneen teemajakson aikana.

Geography	Opetuskieli	Opetukseen käytetty aika
Introduction + continents	L2	1h
Different kind of maps	L2	1h
Skandinavian countries	L2	1h
Finland on the map	L2	1h
Maanosat /valtameret/Suomi kartalla	L1	1h

Jotta Cummins mainitsema keskusprosessori saadaan toimimaan kielikylypö-
opetustapahtumassa hyvin, on opetuksen tarjottava lapselle riittävästi ymmärrettävää syötettä (vrt. Krashen comprehensible input). Teorian tunteminen voi-

kin auttaa opetusjärjestelyjen suunnittelussa, sillä tarjoamalla teemajaksossa myös suomenkielistä opetusta, ne oppilaat, joilla heikon kielitaidon takia on vaikeuksia seurata opetusta, tehostavat yhteistä keskusprosessoria (CUP-teoria, Cummins 2000, 2001) suomenkielisillä oppitunneilla saman käsitteistön parissa ja vahvistavat näin sisältöjen oppimista myös L2-kielellä tapahtuvassa opetus-tapahtumassa.

Yllä olevassa taulukossa 6 kuvattu kielten vuorottelu teemajakson kuluessa ei tutkittavassa aineistossa toimi parhaalla mahdollisella tavalla, sillä ainoa suomenkielinen teemaan liittyvä oppitunti oli sijoitettu jakson loppuun. Toki kertaavallakin tunnilla saattaa tapahtua asioiden ja yhteyksien oivaltamisia, mutta tukisiko heikkojen oppilaiden oppimista suomenkielisen tunnin sijoittuminen esimerkiksi teemajakson johdannoksi ja/tai jakson sisälle riippuen käytävissä olevien tuntien määrästä?

Seuraavassa taulukossa 7 esitetään kuvitteellinen malli siitä, miten kielten vuorottelu teemajakson aikana ottaisi huomioon siirtovaikutuksen ja sen tarjoaman hyödyn kielitaidoltaan heikkojen oppilaiden oppimista tukien. Mallissa teemajakson pituus on kaksi viikkoa ja kuudesta oppitunnista kaksi toteutetaan suomen kielellä. (Tuntijako noudattaa Kokkolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 tuntijakoa).

TAULUKKO 7 Kielitaidoltaan heikkojen oppilaiden oppimista tukeva kielten vuorottelumalli.

Metsäteema	Opetuskieli	Opetukseen käytettävä aika
Johdatus aiheeseen/Metsän kasvillisuuskerrokset	L1	1h
Conifers	L2	1h
Lehtipuut	L1	1h
Woodorganism	L2	1h
Animals	L2	2h

Tässä mallissa kuuden oppitunnin mittainen opetusjakso käynnistetään suomenkielisellä opetuksella, jolloin työstettävälle teemajaksolle luodaan kehys L1-kielellä. Tällä tavalla toimien myös kielikylypykielitaidoltaan heikot oppilaat osaavat sijoittaa L2-kielellä jatkettavan opetuksen oikeaan kontekstiin ja pystyvät näin tehokkaasti hyödyntämään jo olemassa olevaa aikaisempaa tietoa uuden asian opiskelussa.

Seuraavat conifers- ja lehtipuut-oppitunnit ovat sisällöltään hyvin samantyyppiset. Englanninkielellä tapahtuvalla conifers-oppitunnilla opitut puihin liittyvät yleiskäsitteet, kuten kasvupaikka, talvehtiminen, lehdet, ja niin edelleen, tulevat luontevasti opituksi myös sitä seuraavalla suomenkielellä toteutettavalla lehtipuut -tunnilla, kuitenkin niin, että asioita ei opeteta päällekkäin, vaan ne kytkeytyvät uuteen opiskeltavaan asiaan luontevasti.

Kolmen ensimmäisen tunnin aikana metsäteemaa on tutkittu jo laajasti ja lapsilla on siihen liittyvää tietoa ja käsitteistöä sekä L1- että L2 - kielellä run-

saasti. Niinpä loput teemajakson tunneista toteutetaan tässä mallissa L2-kielillä.

Keskeistä tässä toteutusmallissa on siis se, että lapset operoivat teemakonaisuuden aikana luontevasti kahdella kielellä ja käsitteistöllä, jolloin vahvemman kielen käsitteistön hallitseminen auttaa heikommalla kielellä tapahtuvan opiskelun sisällön ymmärtämistä. Toisin sanoen suomenkielisten oppituntien aikana varsinkin ne oppilaat, joiden kielikylpykielen taidot ovat heikot, vahvistavat teema-alueen sisällön ymmärtämistä myös äidinkielellään ja saavat tällä tavalla tukea myös L2-kielen oppitunneille (CUP).

Kielten vuorottelumallin kehittelyä tukevat myös tutkimukset (Dulay & Burt 1978, Thomas & Collier 2002), joiden tuloksille yhteistä on se, että äidinkielellä tapahtuvalla opetuksella on merkittävä rooli vieraskielisissä opinnoissa menestymisessä ja että molempien kielten läsnäolo ja niiden erottelu opetuksen edetessä on kaikkein tehokkain tapa kehittää kieltä kaksikielisessä opetuksessa. Tästä johtuen myös kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen kehittämistyössä kielten vuorotteluun on kiinnitettävä entisestään huomiota ja tiedostettava siirtovaikutuksen tarjoamat mahdollisuudet paitsi heikkojen oppilaiden oppimisen tukijana, myös kielikylpykielen kehittymisen edellytyksenä.

Kielten vuorottelumallin toteutuminen edellyttää, kuten tutkimuksessa ollut suomenkielinen opettaja keskustelussa (LO3) totesi, suomenkielisen opettajan ja kielikylpyopettajan säännöllistä yhteistyötä sekä yhteissuunnittelua, jotta mallia voidaan toteuttaa luontevasti ja päällekkäin opettamiselta vältytään.

Yhteenvedo Tässä luvussa seurattiin kielikylpyluokassa toteutettua suomenkielistä oppituntia, joka liittyi aikaisemmin kielikylpykielellä aloitettuun maantiedon kartta-temaan.

Tämän oppitunnin yhteydessä pohdittiin kielten siirtovaikutuksen merkitystä kielikylpyopetuksessa ja todettiin havaintoihin perustuen, että kyseisen luokan oppilaat olivat oppineet kielikylpykielellä opetetut asiasisällöt hyvin.

Cumminsin CUP-mallin tulkinta auttoi ymmärtämään suomenkielisen kertaavan tunnin etenemistä, oppilaiden aktiivisuutta tunnilla ja opettajan opoointia suomenkielisten käsitteiden parissa.

Opetusta havainnoidessa huomio kiinnittyi siihen, miten luokan suomenkielinen opettaja ohjasi lapsia systemaattisesti maantietoon liittyvien suomenkielisten käsitteiden täsmälliseen ilmaisuun. Opettajan toimintaan saatiin vahvistusta edelleen Cumminsilta (2001), jonka mukaan on tärkeää käsitteellistää asiat myös oppilaiden äidinkielellä, jotta lapset voivat opetuskielen myöhemmin vaihtuessa operoida asian parissa myös luontevasti L1-kielillä (ks. myös Jäppinen 2003).

Tämä kaikki johdatteli pohtimaan L1-kielillä tapahtuvan opetuksen merkitystä osana kielikylpyopetustapahtumaa ja niin kuin edellä on voitu lukea, kielten vuorottelu osana vieraskielistä opetusta on tärkeä ja keskeinen osa onnistunutta ohjelmaa.

Koska kielikylpyopetuksessa, samoin kuin kaikessa muussakin opetuksessa, tavoitteena on opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, on tärkeää ymmärtää, mikä yhteys kielikylpykielen ja oppilaan äidinkielen

välillä vallitsee ja miten tämän asian tunteminen auttaa opetusjärjestelyjen suunnittelussa.

Cummins (2001) on todennut, että onnistuneessa kahdella kielellä tapahtuvassa opetustapahtumassa lapsille on tarjottava runsaasti harjoittelumahdollisuuksia molemmilla kielillä. Tiedostamalla kahden kielen väliset yhteydet voidaan lapsen kielen kehitykselle tarjota suunnattomat kasvumahdollisuudet, mutta vain silloin, kun kielille tajotaan mahdollisuus kohdata.

Seuraavassa luvussa siirryn keskustelemaan kielikylpyopettajien kanssa heidän havainnoistaan oppilaiden äidinkielen- ja kielikylpykielen taidoista ja siitä, miten oppilaiden L1- ja L2-kielen taidot vaikuttavat oppimiseen vieraskielisessä opetuksessa ja miten mahdollisia positiivisia vaikutuksia pystytään opetuksessa vahvistamaan ja toisaalta miten mahdollisia negatiivisia vaikutuksia minimoimaan.

7 “I THINK THEY DEFINITELY THINK MORE ABOUT WHAT THEY ARE LEARNING”

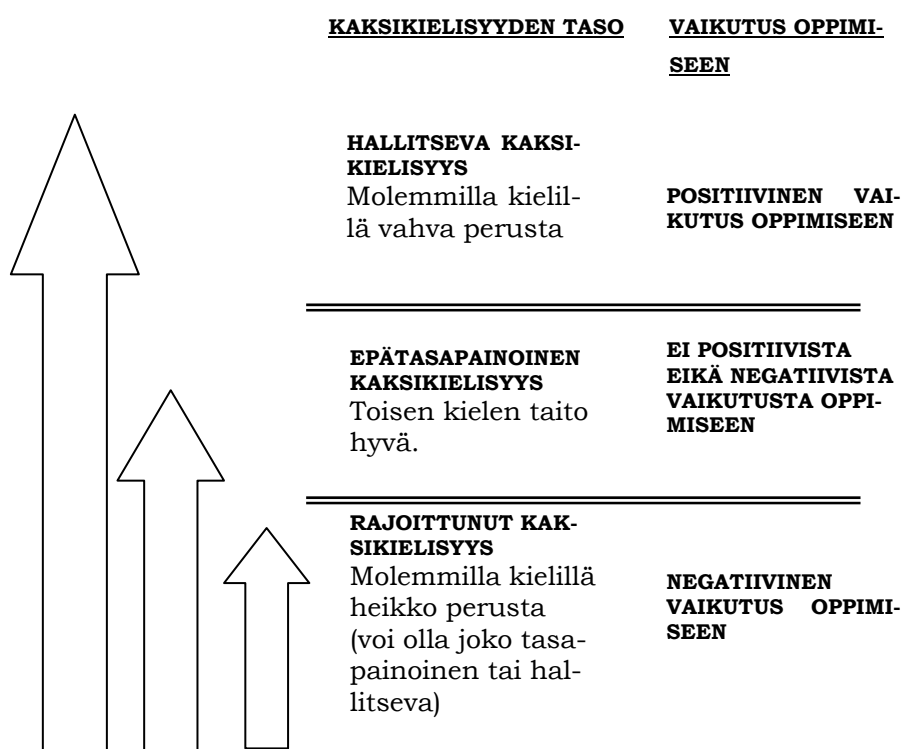
Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan äidinkielen ja kielikylpykielen välistä suhdetta. Vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa molemmilla kielillä on tärkeä merkitys hyvän oppimisen mahdollistajina. Seuraavan tarkastelun avulla pyritään muodostamaan käsitys siitä, mikä merkitys äidinkielellä ja kielikylpykielellä tai vieraalla kielellä on erityisesti koulussa tapahtuvan erityisopetuksen järjestelyjen osalta. Taustateorianä toimii Cumminsin Kynnysteoria (Thresholds theory).

Lambert (1990) palauttaa lukijan mieliin kaksikielisyyden tutkimuksen 1960- ja 1970-luvuilta, jolloin tutkimuksen avulla pyrittiin tuomaan yleisesti esille niitä etuja, mitä kaksikielisyydestä oli kognitiiviselle kehitykselle.

Kanadassa tutkimuksen avulla haettiin vastauksia kielikylpyoppilaiden ja opettajien sekä kouluviranomaisten epävarmuuteen ja huoleen siitä, voivatko oppilaat menestyä kielikylpyopetuksessa. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta nämä tutkimukset karkottivat vanhentuneen käsityksen, jonka mukaan altistuminen kahdelle kielelle olisi vahingollista kognitiiviselle ja kielelliselle kehitykselle. Lukuisat tutkijat ovat tutkimuksissaan todenneet, että mitä lähempänä lapsen kielitaito on tasapainoista kaksikielisyttä, sitä suuremmat positiiviset vaikutukset sillä on lapsen kognitiiviselle kehitykselle. (Baker 1996, Cummins & Mulcahy 1978, Duncan & De Avila 1979, Clarkson 1992).

Kynnysteoria (Thresholds Theory), jonka Cummins (2001) on esitellyt yhdessä Toukomaan & Skutnabb-Kankaan (1977) kanssa, pyrkii selvittämään mitä yhteyksiä lapsen L2-kielen kehityksellä voi olla hänen kognitiiviseen kehitykseensä. Kynnysteorian mukaan kaksikielisyydestä ja kognitiivisesta kehityksestä saatuja tuloksia voidaan kuvata sekä L1-kielen että L2-kielen osalta ikään kuin kynnystasoina.

Ensimmäinen kynnys kuvaa sellaista kielen tasoa, joka lapsen on saavutettava välttääkseen kaksikielisyydestä aiheutuvat negatiiviset vaikutukset. Toinen kynnys puolestaan kuvaa sitä tasoa, joka lapsen on saavutettava, hyötyäkseen kaksikielisyyden positiivisista vaikutuksista (kuvio 12).



KUVIO 12 Kynnysteoria auttaa hahmottamaan kaksikielisuuden vaikutuksia kognitiiviselle kehitykselle. (Meriläinen 2002, 44).

Kynnysteoriaa kuvaavassa mallissa alimmalla tasolla ovat ne lapset, joiden molemmat kielet ovat kehittyneet huonommin kuin ikätovereilla keskimääräisesti. Teorian mukaan tällaisessa tapauksessa kaksikielisuuden vaikutukset ovat negatiiviset ja lapsilla voi olla vaikeuksia selviytyä kouluopinnoissa.

Tutkimusten mukaan (Baker 2001, Bruck 1982, Seikkula-Leino 2002) heikotkin oppilaat menestyvät kielikylpyopetuksessa. Baker (2001) esittää kuitenkin, että vieraskielisessä opetuksessa voidaan havaita hitaampaa edistymistä kuin normaaliopetuksessa siinä vaiheessa, kun lapsen L2-kielen taito on vielä kehittymätön. Kun kielitaito myöhemmin lisääntyy vastaamaan opinnoissa tarvittavan kielen tasoa, oppimistulokset ovat normaalit. Myös tutkimusluokan opettajan haastattelussa esittämä kommentti vahvistaa käsitystä, jonka mukaan heikoilla oppilailla on yhtäläinen mahdollisuus menestyä englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa kuin lahjakkailta oppilailla.

I think if you are teaching well, checking understanding and using good activities and good support system, then there is no reason –whatever your mental capability is or language capability –you couldn't be in immersion class. If you're good enough to be in a mainstream school, then you're good enough to be here. (LO2, haastattelu 2003.)

Hän korostaa juuri opettajan kykyä ymmärtää vieraalla kielellä toteutettavan opetuksen luonnetta ja niitä keskeisiä asioita, joita tutkimuksien mukaan vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa on huomioitava. Esimerkissään hän mainitsee ymmärryksen varmistamisen, oppimista tukevat toiminnot sekä kou-

lun mahdollisuuden tarjota tukea oppimiselle toimina, joilla tarjotaan myös heikoille oppilaille mahdollisuus menestyä vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa.

Cummins (2001) mukaan kynnyksiä ei voi määritellä absoluuttisen tarkasti, sillä ne todennäköisesti vaihtelevat lapsen kielellisen kyvyn ja opinnoissa vaadittavien opiskelutaitojen mukaan. Ehkä juuri tästä syystä kielikylpyopetuksen varhaisvaiheessa (1.-2.-luokilla) lasten kognitiivisessa kehityksessä ei ole havaittu hidastumista. Tässä vaiheessa erilaiset konkreettiset toiminnot ja monenlainen havaintomateriaali auttavat lasta operoimaan opettavien aihekokonaisuuksien parissa ja opetuksessa käytettävä kieli ja sen täydellinen ymmärtäminen eivät ole vielä keskeisellä sijalla sisältöjen oppimisessa.

Hollihaan koulun kielikylpyopetuksessa on pohdittu runsaasti äidinkielen taidoiltaan heikkojen lasten tukemista ja sen yhteydessä erityisopetuksen luonnetta. Kuten edellä todettiin, kielikylpyopetus sopii heikoillekin oppilaille, mutta entä silloin, kun on kyseessä äidinkieli (L1)? Seikkula-Leino toteaa tutkimuksessaan seuraavasti: *Tuskin on viisasta ohjata lapsia vieraskieliselle luokalle, jos hän ei opi omaa äidinkieltään* (2002, 143). Kuten edellä CUP -mallin yhteydessä todettiin, heikkojen oppilaiden oppimista voidaan tukea ja vahvistaa opettamalla osa sisällöistä L1-kielellä. Samalla tavalla L1-kielellä tapahtuvan erityisopetuksen suuntaaminen äidinkielen taidoiltaan heikoille oppilaille saattaa auttaa heitä saavuttamaan Kynnysteoriassa esitetyn ensimmäisen kynnyksen ja samalla luomaan hyvän oppimisalustan L2-kielen taitojen kehittymiselle. Tutkimusluokkaa 1.-2.-luokilla opettanut opettaja (LO1) näkee oppimisen tukemisen sekä äidinkielellä että kielikylpykielellä tarpeen mukaan vahvistavan oppimista silloin, kun oppilaan edistyminen ei kielikylpykielellä opettaessa etene normaalisti.

Kyllä mä näkisin, että esimerkiksi ykkös-kakkosella erittäin tärkeänä, siinä on mun mielestä se semmonen aika että voidaan vielä tukea myöhempäänkin. Ja varsinkin toisella luokalla ne aukee, et aika monella sujuu suomeksi ja sitten on niitä muutamia joille tuottaa vaikeuksia, et sitä koitetaan saada. Mutta tästä eriyttämisestä luokan sisällä ja kun puhutaan kielikylpykielestä niin tottakai se tuo uuden ulottuvuuden siihen eriyttämiseen ja sit se kieli on niin tärkeä ja jos ajatellaan et on heikko ryhmä, niin he tarvii enemmän tukea, että jos on vaikka joku lukukirja niin mä annan heidän tutustua ennen tai käsittelen jonkun asian ennen heidän kanssaan kun se käsitellään koko luokan kanssa. Näin se on jo vähä rakentunu sinne se sanastomaailma ja he eivät sitten ole ihan sen asian ulkona. (LO1, haastattelu 2003.)

Tutkimusluokan ensimmäinen opettaja (LO1) nostaa haastattelussa esiin eriyttämisen merkityksen heikkojen lasten oppimisen tukemisessa. Hänen mukaansa juuri kielikylpykielellä opettaessa on kiinnitettävä huomio myös eriyttämiseen. Hän tarjoaa haastattelussa yhdeksi työvälineeksi sitä, että opettaja voi antaa lapsille mahdollisuuden tutustua tulevaan aihepiiriin etukäteen kirjallisuuden avulla joko yksin, ryhmässä tai opettajan kanssa, jolloin aihealue on oppilaille jossakin määrin tuttu, kun sen opiskelu varsinaisesti aloitetaan yhdessä oppitunneilla.

Vaikka erityisopetuksen resurssit ovat rajalliset, kielikylpyopettajien kokemusten mukaan vähäiselläkin L2-kielen tukemisella on saavutettu huomattavia edistysaskeleita sellaisten lasten kohdalla, joiden L1-kielen taidot ovat nor-

maalisti kehittyneet, mutta L2-kielen taito tilapäisesti viivästynyt tai hitaasti kehittynyt. Ihanteellista luonnollisesti olisi, jos kielikylpyopetuksen alkuvaiheessa havaittuihin L1- tai L2-kielen viivästyneeseen kehitykseen voitaisiin puuttua välittömästi erityisopetuksen tarjoamalla tukitoimenpiteillä ja näin ennaltaehkäistä tulevia puutteellisesta kielitaidosta tai hitaasti kehittyneestä kielitaidosta aiheutuvia oppimisvaikeuksia. (Vrt. Jäppinen 2005a)

Kolmannen luokan opettajan (LO2) mukaan varhaisvaiheessa tarjotusta erityisopetuksesta onkin pitkällä tähtäimellä hyötyä enemmän kuin ylemmillä luokka-asteilla tapahtuvasta.

[...] and we are giving one (erityisopetuksen tuntimäärä) to first grade and one (erityisopetuksen tuntimäärä) to second grade, because if you can help them at that level, it makes such a huge difference. More people get better at that level than later on. (LO2, haastattelu 2003.)

Hamayan (1994) korostaa tutkimuksessaan, että lapsia, joiden molempien kielen taito on heikko, tulee tukea erityistoimenpiteillä. Hän korostaa sitä, että oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se tukee luonnollista kielen kehittymistä. Hamayanin mukaan hyvä, lapsen kielellistä kehittymistä tukeva oppimisympäristö, täyttää seuraavat kriteerit:

- oppimisympäristössä on runsaasti oppimista tukevaa materiaalia
- kehityksessä olevat taidot saavat kypsyä omassa tahdissa turvallisessa ympäristössä
- valitut opetusmenetelmät motivoivat oppilasta oppimaan
- muodollinen kielen opetus on kytketty mielekkäisiin kielenkäyttötilanteisiin
- kielen opiskelu tapahtuu sisältöjen opettamisen avulla

Hamayanin esittämien L1- ja L2-kielen vahvistamiseen ja tukemiseen tähtävien toimenpiteiden rinnalla on tärkeää ymmärtää myös Cumminsin (1981) käsitys, jonka mukaan L1-kielen taidon tulee olla hyvin kehittynyt, ennenkuin positiivinen siirtovaikutus L2-kieleen on mahdollista.

Kynnysteorian kuvaaman mallin keskitasolla ovat lapset, joiden toisen kielen taso vastaa ikäryhmän keskitasoa, mutta toinen kieli ei ole vielä sitä saavuttanut. Kielikylpyopetuksessa tähän ryhmään kuuluvat ne lapset, joiden L1-kielen taito on normaalisti kehittynyt, mutta joiden L2-kielen taito on heikompi kuin L1-kielen, mikä kielikylpyopetuksen ollessa kyseessä on useinmiten vallitseva olotila.

Kynnysteorian mallin mukaan tällä tasolla olevien lasten kognitiivisissa toiminnoissa ei ole voitu havaita merkittäviä eroja yksikielisessä opetuksessa oleviin verrattaessa, toisin sanoen toisen kielen heikompi taito ei huononna oppimistuloksia kaksikielisessä opetuksessa, jos toinen kieli on normaalisti kehittynyt.

Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna tässä vaiheessa on tärkeä tukea paitsi L1-kieltä niin ennenkaikkeaa L2-kielen kehittymistä, sillä mitä ylemmältä luokka-asteesta kulloinkin on kysymys, sitä käsitteellisempää opetus on. Samalla kun sisällöt muuttuvat vaativimmiksi, L2-kielen

pintarakenteiden (CUP) on laajennuttava vastaamaan opetuksessa tarvittavaa kielitaitoa.

Kielikylpyopettajan (LO1, haastattelu 2003) mukaan puhuttu kieli, sen ymmärtäminen ja sanavaraston kasvattaminen, ovat tärkeitä kielikylpyopetuksen alkumetreiltä alkaen. Lukemaan oppiminen ei tapahdu, jos oppilas ei hallitse perussanastoa, eikä pysty ymmärtämään kuulemaansa tai lukemaansa. Hänen mukaansa koulu on usein ainoa paikka, missä oppilas on kielikylpykielissä ympäristössä, joten mahdollisuudet keskusteluun ja kielen kehittämiseen on käytettävä tarkoin.

Mäkisen (2004) mukaan tekninen lukeminen ja luetun ymmärtäminen kulkevat käsi kädessä ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lukiessamme muodostamme äänneistä sanoja, kokoamme ne yhteen auditiivisessa työmuistissa ja vertaamme niitä aiemmin opittuun sanastoon. Luokan opettaja (LO1, haastattelu 2003) toteaa lapsella olevan sitä paremmat mahdollisuudet kehittyä kielellisissä taidoissaan mitä kielellisesti rikkaampi ympäristö hänellä on tarjolla. Kirjojen kieli on hänen mukaansa arvokas sanaston ja kieliopillisesti ”oikean” kielen lähde. (Vrt. Met 2001).

Opettajana minun on huolehdittava siitä, että oppilaille on mahdollisuus kuulla satuja, jo tunnettuja kertomuksia, tietokirjallisuutta ja runoutta. Kertomusten tapahtumien ennalta arvaaminen, satujen uudelleen kerronta ja tapahtumien oikeaan järjestykseen järjestäminen kehittävät kielitaitoa antaen mahdollisuuksia opitun sanaston käyttöön. (LO1, haastattelu 2003.)

Ramirezin, Yuenin & Rameyn (1991) laajassa tutkimuksessa on havaittu, että varhaisessa vaiheessa alkavissa vieraskielisen opetuksen muodoissa (kielikylpy), missä myös lukemaan opettaminen tapahtuu vieraalla kielellä, tulokset lukemisen osalta ovat olleet hyviä.

Samansuuntaisiin tuloksiin olemme päässeet myös Kokkolassa, missä kaupungin kaikki neljännen luokan oppilaat suorittavat standardoidun alasteen lukutestin (Lindeman 1998) vuosittain. Kielikylpyoppilaiden osalta voidaan Kokkolassa todeta, että heikkoja lukijoita on tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaisten joukossa keskitasoa vähemmän ja keskitasoa parempia lukijoita vastaavasti keskitasoa enemmän. Tutkimusluokan opettaja onkin selittänyt oppilaiden hyviä tuloksia vertailukelpoisessa luetunymmärtämisen testissä muun muassa opiskelustrategioiden systemaattisella opettamisella jo alkuopetuksen luokista lähtien. *You always need to use strategies in immersion to make everything understood [...]* (LO2, haastattelu 2003) Paitsi strategioiden opettaminen ja harjoittaminen, myös lukivalmiuksien systemaattisen harjoittamisen käynnistäminen jo esiopetuksessa suomenkielellä, ovat olleet tukemassa lukemaan oppimista ja luetunymmärtämisen kehittymistä englanninkielellä tapahtuvassa opetuksessa Kokkolassa.

Kynnysteorian kuvaaman mallin ylimmälle tasolle sijoittuvat ne lapset, joiden molempien kielten taito on kehittynyt yhtä hyväksi. Nämä lapset voivat opiskella vaativiakin ajattelutoimintoja sisältävien asioiden parissa kummalla tahansa kielellä. Voitaisiin siis olettaa, että saavuttaessaan tämän tason, kielikylpyopetuksessa oleva lapsi pääsee nauttimaan tasapainoisen kaksikielisyuden

positiivisista vaikutuksista oppimiselle. Tutkimusluokan opettaja pohtii opinnoissa menestymistä kielitaidon tason näkökulmasta ja näkee, että kielellisen tietoisuuden lisääntymisellä on myös merkitystä hyvälle oppimistuloksille. (Ks. myös Courcy ym. 2002, 117).

I don't know whether that is due to the language levels or the way they've been taught or they've been allowed to learn. There's so many things integrated in that. I think they definitely think more about what they are learning. They process what they're learning more. Because they think about what it means and they think: Have I understood that? I think that must affect how they're learning in other areas. (LO2, haastattelu 2003.)

Opettaja (LO2) liittyy oppimiseen ja menestymiseen kielikylypöpinnoissa oppilaiden oman tietoisuuden oppimisesta, mikä liittyy myös aikaisemmin tässä tutkimuksessa käsiteltyihin oppimisstrategioihin. Koska kaikessa oppimisessä ja opetuksessa tavoitteena on aina opinnoissa menestyminen kunkin kykyjen mukaisesti, tarjoaa kynnysteorian malli kielikylypöpetuksen toteuttamiselle jälleen yhden kehittämisenäkökulman. Kynnysteorian mukaan L2-kielen kehittyminen yhtä hyvälle tasolle kuin L1-kieli tukee lapsen menestymistä opinnoissa. Kynnysteorian malli liittyy opinnoissa menestymisen hyvään L1-kielen taitoon. Tämän mallin perusteella voitaisiinkin ajatella, että hyvin toteutettu kielikylypöohjelma ylläpitää sekä L1- että L2-kielen kehittymistä silloin, kun tavoitteena on saada maksimaalinen kognitiivinen hyöty saavutetusta kaksikielisyydestä. Päämäärä tuntuu luonnolliselta ja tavoitettavaltakin siinä mielessä, että Cumminsin esittämien kynnysten määrittäminen on mahdotonta, mutta mallin tunteminen vahvistaa sitä käsitystä, että opetusjärjestelyissä sekä L1- että L2-kielen tukeminen on tärkeää.

Koska kynnysteoria ei pyrkinyt selittämään L1- ja L2-kielen välistä riippuvuussuhdetta, vaan pikemminkin eri kielten vaikutusta kognitiivisille toiminnoille, Cummins (1986) esitteli myöhemmin uuden hypoteesin, jonka avulla hän pyrki selittämään näiden kahden kielen riippuvuutta toisistaan ja sen vaikutusta oppimistuloksiin. Perusajatuksena hypoteesissaan, jonka hän nimesi riippuvuushypoteesiksi (The Developmental Interdependence hypothesis), on lyhyesti se, että saavutettava L2-kielen taso määräytyy sen mukaan, millä tasolla lapsen L1-kielen taito on ollut silloin, kun opetus (input) L2-kielillä on alkanut.

Kun L1-kielen monipuolinen käyttäminen, sanavaraston ja käsitteiden vahvistaminen, tapahtuu koulun ulkopuolella, lapsen lähipiirissä niin kuin kielikylypöpetuksessa olevilla lapsilla luonnostaan tapahtuu, L2-kieli vahvistuu koulussa aiheuttamatta häiriöitä L1-kielen kehitykselle. Niiden lasten, joiden äidinkielen taidot ovat alun perin olleet normaalit, on mahdollista hyvin suunnitellussa ja toteutetussa kielikylypöpetuksen ohjelmassa saavuttaa samanlainen taso myös L2-kielillä.

Riippuvuushypoteesin anti kielikylypöpetuksen kehittämiselle on se, että niitä lapsia, joilla on heikosta L2-kielitaidosta johtuvia vaikeuksia menestyä kielikylypöpetuksessa, voidaan auttaa vahvistamalla kielten välistä siirtovaikutusta. Toisin sanoen, jos lukemaan oppiminen L2-kielillä tapahtuu hitaasti, on tätä taitoa tarkoituksenmukaista tukea L1-kielisellä opetuksella ja

vahvistaa näin siirtovaikutusta, jolloin lukemaan oppiminen myös L2-kielillä tapahtuu luonnostaan hetken kuluttua. Tutkimusluokkaa alkuopetuksessa opettanut opettaja on työskennellyt tiiviisti myös suomenkielisen erityisopettajan kanssa, eikä näe ongelmana sitä, että lapsi saa lukemisen harjoittelussa tukea myös suomenkieliseltä opettajalta silloin, kun lukemisen avain ei kielikylypykielellä opetettaessa lähde avautumaan.

[...] joo, no mun oma näkemykseni on, että se on englannin kielellä (lukemaan opettaminen) vain ja ainoastaan niin kauan, kun lapsella ei ala ilmeneen mitään ongelmaa sen asian suhteen. Et sehän voi olla ihan sellasta normaalia viivästymistä, et lapsi oppii vähän myöhemmin, mut sitten jos lapsi takertelee hyvin kauan samojen sanojen parissa ja ei niinkun näytä pääsevän jyvälle ja se koodi ei aukee niinkun mitenkään. Ja siinähan tietenkin käytetään erilaisia metodeita, tapoja, ja käytetään sanakortteja ja voidaan lukea kaunokirjoituskynän avulla ja hitaasti ja kaikkea tämmöstä hyvin kinesteettistä ja muuta tapaa käytetään, ja sittenkään ei vielä aukea niin, kyllä mä sitten lähetän suomen kielen erityisopettajalle ja sanon et alkakaa nyt käymään sitä koodia läpi, et mun keinot on käytetty ja asiassa ei edetä niinkun pitäis ja se voi sitten lähteä ehkä sieltä suomen kielen kautta. (LO1, haastattelu 2003.)

Ymmärtääksemme paremmin sellaista L2-kielen kehittymisprosessia, joka tapahtuu vieraskielisessä opetuksessa, meidän täytyy tiedostaa, että toisen kielen omaksuminen on samankaltainen kielenomaksumistapahtuma kuin monimutkainen elinikäinen ensikielen omaksuminen. Cumminsin riippuvuushypoteesin viesti lyhyesti tiivistettynä onkin se, että tukemalla systemaattisesti lasten L1-kielen taitojen kehittymistä tarjotaan L2-kielille mahdollisuus hyvään kasvuun.

Havainnointiluokan kielikylypyopettaja (LO2) nosti haastattelussa esiin kielikylypykielen ja äidinkielen välisen riippuvuuden ja totesi, että molempien kielten läsnäolo opetuksessa täytyy näkyä myös lasten menestymisessä opinnoissa.

But I think it is good they can start to transfer skills at an early age and you're only getting better in reading and better by writing. You're having it in two languages, it's more practice, it's got to get better. That's why it's important. And the feelings and the message that Finnish is important. It's part of your culture; it is part of your identity. It's what you are. It's the language you've got to communicate in. (LO2, haastattelu 2003.)

Luokan opettaja (LO2) tuo haastattelussa esille myös äidinkielen merkityksen lapsen identiteetin kehittämisessä sekä sen, että opiskelu omalla äidinkielellä on tärkeää.

Yhteenveto

Tässä luvussa pohdittiin ja tarkasteltiin äidinkielen ja kielikylypykielen välistä suhdetta ja näitä pohdintoja selkeyttämään otettiin työväliseksi Cumminsin (2001) kynnysteoria. Kynnysteoria tarjosi uuden näkökulman vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa annettavalle erityisopetukselle nimenomaan äidinkielellä tapahtuvan opetuksen osalta.

Mikään opetusmuoto ei saa suunnittelun lähtökohdiltaan olla sellainen, että lapsella ei ole todellista mahdollisuutta menestyä opinnoissa oppimisedellytystensä mukaisesti. Sen vuoksi kynnysteorian ensimmäisen tason ylittäminen on nähtävä opetuksen toteutuksen ja opetukseen osallistumisen lähtökohdista.

Kuten olen aikaisemmin jo useaan otteeseen todennut, kielikylypöpetukseen tulevat lapset eivät välttämättä läpikäy äidinkielen taitojen tai – valmiuksien testausta, joten koulutulokkaiden joukossa voi olla lapsia, joiden äidinkielen taidot ovat heikot. Erityisopetuksen tukitoimenpiteiden osalta se tarkoittaa sitä, että äidinkieleltään heikon lapsen tuki- ja erityisopetuksen kielenä on käytettävä äidinkieltä, jotta menestyminen opinnoissa tehdään tukitoimin lapselle mahdolliseksi.

Toisaalta vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa opinnoissa menestymisen avaintekijänä voidaan pitää opetuksessa käytettävän kielen systemaattista kasvua, jolloin tukitoimenpiteiden on kielellisesti heikoilla lapsilla kohdistuttava myös vieraan kielen kehittymiseen, jotta opiskelu sillä kielellä ylipäättään on mahdollista. (Ks. myös Södergård 2002).

Vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa molemmilla kielillä on oma tärkeä merkityksensä oppimisen mahdollistajana. Opetuksen toteutuksessa onkin tärkeää huomioida se, että kielet kohtaavat niin, että yksittäisen oppijan oikeus oppimiseen tehdään opetusjärjestelyillä kielet huomioiden mahdolliseksi. (Ks. myös Walker & Tedick 2000).

Vieraalla kielellä tapahtuvassa opiskelussa yhtenä keskeisenä opetuksen päämääränä on luonnollisesti kielen kehittyminen vastamaan oppisisältöjen opiskelussa tarvittavaa kielitaitoa. Luokissa, joissa oppilasaines on hyvin heterogeenista, kuten tutkimusluokassamme oli, kielen opetuksen ohella tärkeäksi tarkastelukohteeksi nousevat oppilaiden yksilölliset oppimisprosessit ja opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näiden oppimisprosessien osatekijöinä ja oppimisen mahdollistajina. (Ks. myös Nikula 2003, Rasinen 2006).

Seuraavassa luvussa siirrytään seuraamaan kolmannen luokan prosessikirjoituksen opetusjaksoa, jossa tarkastelun kohteeksi nousi oppilaiden kirjoitustaidon ja sisällöntuotannon kehittyminen yksilöllisen ohjauksen ja monipuolisen vuorovaikutuksen avulla.

8 “NOBODY ELSE IS EXPECTING THAT THE KIDS WOULD BE THE SAME”

Lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta kehityksen ja opetuksen välinen suhde muuttuu. Opetuksella on tarkoituksena herättää ja saada liikkeelle sisäisiä kehitysprosesseja. Ensin nämä prosessit ovat mahdollisia vain yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa mutta vähitellen ne muuttuvat sisäisiksi ja sisäistetään. Tämän vuoksi opetus ei ole kehitystä Vygotskin teoriassa, mutta oikein organisoituna se käynnistää prosesseja, jotka eivät olisi mahdollisia ilman opetusta. (Hakkarainen 2002, 61.)

Seuraavien oppituntien kuluessa nähdään, miten opetus käytännössä toteutuu silloin, kun työskentely sijoittuu oppimisen lähikehityksen vyöhykkeelle. Tässä luvussa seurataan pääsiäiseen liittyvän tarinan syntymistä kahden lahjakkaan ja kahden heikon oppilaan yhdessä luokanopettajan (LO2) kanssa tapahtuvan työskentelyn avulla. Hakkaraisen (2002, 180) mukaan oppiminen on tehokkaimmillaan silloin, kun se on vastavuoroisen luottamuksen, kunnioituksen ja huolehtimisen sävyttämän vuorovaikutuksen välittämää. Miltä tämä näyttää käytännössä, sen toivon välittyvän lukijalle seuraavan havainnointijakson kuvauksessa ja analysoinnissa.

Loppukevään 2004 havainnointijakso toteutui kirjoittamisteeman ympärillä. Opettaja oli valinnut prosessikirjoituksen teemaksi pääsiäisen ja siihen liittyvän symboliikan. Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat istuivat omilla paikoillaan ja opettaja aloitti tunnin johdattelemalla oppilaat tunnin aiheeseen.

We are going to do some writing just now. Before we start writing, I want you to do some thinking. The first thing I want you to do [...] take a new page and draw or write anything that makes you think of Easter. (LO2)

Opettajalla oli kädessään pieni kassi, josta hän samanaikaisesti puhuessaan nosteli yksitellen esille muutamia pääsiäiseen liittyviä koriste-esineitä. Työskentely lähti liikkeelle jouhevasti ja lapset ottivat pulpeteista esiin muistiinpanovihkot, joihin he lähtivät välittömästi pareittain piirtämään ja kirjoittamaan pääsiäiseen liittyviä kuvia ja sanoja. Muutaman seuraavan minuutin ajan luokassa vallitsi keskittynyt työntäyteinen ilmapiiri.

Cumminsin (2001) nelikentän mieleen palauttaminen auttaa huomaamaan, miten tehtävän suorittaminen liikkui nelikentän I neljänneksellä; toisin sanoen

tehtävä oli hyvin konkreettinen ja sisällöltään lapsille helppo. Pääsiäisen symboliikka oli lapsille tuttua paitsi aikaisemmilta kouluvuosilta myös kotiympäristöstä. Aiheeseen liittyen lapset olivat juuri edellisellä suomenkielisellä tunnilla valmistaneet myös virpovitsoja koristamaan luokkaa.

Right kids, what have you got? (LO2) Lapset viittasivat innokkaina opettajan esittämään kysymykseen ja lukivat vastauksia ääneen muulle luokalle. Opettaja poimi lasten tuotokset taululle yksi toisensa jälkeen keskustelun edetessä seuraavalla tavalla:

KeO Easter egg.

KeO Chicken.

LaO Easter grass.

LO2 Yes, Easter grass, that's right.

LaO Candy.

KeO Easter egg.

LO2 Easter egg, we already got that, do you have anything new, no [...]

KeO Easter egg and witch.

LO2 We haven't got a witch yet. Do you have anything yet?

LaO I don't know what these are [...] (näyttää pajunkissoja)

LO2 Pussy willows [...] good drawing you have... Pussy willow is the branch that you get, that has these [...] (piirtää taululle pajunkissoja) Pussy willow we call it because the tree is called a willow tree [...] pussy [...] like a cat, soft cats [...]

KeO Chocolate.

HeO Easter egg [...]

LO2 We got already [...]

KeO Rabbit.

LO2 Chick [...] chicken? Chicken we call it. Do you have anything there [...] Anything to add girls?

LaO Daffodils

HeO A hat.

LO2 What kind of a hat

KeO Witch's hat.

LO2 We have a witch here.

KeO Easter hat.

LO2 Easter hat [...] There is an old word for that hat. It's called bonnet. An Easter bonnet [...] we used to make. Right, anything else you can think that we don't have?

Uusi opetustapahtuma aloitettiin jälleen liittämällä opetettava aines lapsille tuttuun aihepiiriin samalla tavalla, kuin aikaisemmin esitellyssä kielen opetuksen spiraalimallissa todettiin. Oppilailla oli tilaisuus vastaanottaa ja tuottaa aiheeseen liittyvää sanastoa, jota he myöhemmässä vaiheessa prosessoivat sekä kirjallisesti että suullisesti.

Opettaja kokosi taululle kirjoittaen kaikki lasten sanelemat pääsisäiseen liittyvät asiat, minkä jälkeen totesi yhteisesti kaikille:

All these things belong to Easter. When we think of pictures that make us of something else, we call these symbols, ok. Symbol is something that makes us think of a certain thing. There (osoittaa taululle) are all symbols of Easter. When we see any of these things we start to think of Easter. (LO2)

Seuraavassa työvaiheessa opettaja pyysi lapsia luokittelemaan vihkoihin kirjoitettuja ja piirrettyjä pääsiäisen sanoja sen perusteella, miten ne heidän mielestään liittyivät toisiinsa. Opettaja pyysi lapsia myös perustelemaan, miksi tietyt asiat oli luokiteltu juuri niin kuin oli. *Try to put them in groups. Which words be-*

long together and why? Just few minutes, which words match together? And think why you put them together. I'm going to ask you that. (LO2) Ennen työskentelyn käynnistymistä opettaja näytti taululla esimerkin luokittelusta yhdistämällä viivalla *witch – hat – sanat. What else could match together?* (LO2) *A rabbit and egg.* (KeO) Varmistuttuaan siitä, että kaikki tiesivät, mitä seuraavaksi tehdä, hän päästi lapset työhön.

Ensimmäisen tunnin aikana pääsiäisen tarinaan liittyvää kieltä ja mielikuvia tuotettiin ja prosessoitiin usealla eri tavalla ja lapset olivat aktiivisesti mukana jokaisessa työvaiheessa. Sanojen luokittelun ja yhdistelyn jälkeen opettaja antoi lapsille lopullisen tehtävän.

Why does it make you think of Easter? It can give you a clue about Easter. There are lots of stories there. Now we are going to write a story. A story why rabbits bring eggs or [...] You can think how these stories were told a long time ago [...] They didn't have books or they didn't know how to read. We need to write a story and draw the pictures. That's a plan. (LO2)

Opettaja kehotti lapsia keskustelemaan parin kanssa kirjoitelman aiheesta ja pyysi heitä käyttämään myös luokitteliensa sanoja ja kuvia suunnittelun avuksi. Oppilaat porisivat hetken aikaa keskenään, kunnes opettaja keskeytti keskustelun ja esitti kysymyksen *Does anybody need a help in an idea?* Kukaan lapsista ei tässä vaiheessa näyttänyt tarvitsevan apua, tai ei ainakaan sanonut sitä ääneen. Luokasta kuului ainoastaan muutama *No*, jonka jälkeen opettaja (LO2) totesi *Right, everybody has got an idea!*

Oppilaat lähtivät pohtimaan kirjoitelmansa aihetta vihkoon piirtämiensä kuvien ja kirjoittamiensa sanojen avulla ja pian luokan täytti tasainen puheensorina. Luokkaa havainnoidessa saattoi tuntea lasten innostuneisuuden ja osa oppilaista oli varsin nopeasti intensiivisessä työn touhussa.

Ensimmäisen tunnin pohdiskelu, sanojen kokoaminen taululle, niistä keskusteleminen ja niiden luokittelu loivat työskentelylle sekä sanastollisesti että sisällöllisesti riittävän pohjan, jonka avulla myös luokan heikoimmat oppilaat näyttivät pystyvän työskentelemään mielekkäästi. Välittömästi työluvan saatuaan myös heikoimmat oppilaat aloittivat innokkaasti sanojen kirjoittamisen ja kuvien piirtämisen, enkä havainnut kenenkään heistä näyttävän epävarmalta tai istuvan tekemättä mitään pulpetissaan. Myös luokan lahjakkaat ja keskitasoiset oppilaat pääsivät työhön käsiksi ja havainnoidessa näin, miten tarinat lähtivät elämään sekä kuvissa että kirjoituksissa nopeasti työskentelyn käynnistyttyä.

Opettaja kierteli luokassa lasten työskennellessä ja pysähtyi aika ajoin seuraamaan pariin työskentelyä lähemmin. Yhden parin (HeO) työskentely ei lähtenyt etenemään pääsiäissymbolien yhdistelyn jälkeen kunnolla, jolloin opettaja ohjasi lapsia työstämään kirjoitelmaansa kuvien avulla seuraavasti [...] *you put all your pictures down first, [...] you know what your story is [...]* (LO2) Lisäohje antoi lapsille mahdollisuuden työstää tarinaa myös kuvien avulla ja se näyttikin selvästi madaltavan kynnystä lähteä luomaan pääsiäistarinaa.

Bodrova & Leong (1998) muistuttavat, että työskenneltäessä ZPD:n alueella on tiedostettava että kunkin yksilön ZPD:n ulkopuolella on runsaasti asioita,

joihin he eivät pysty taitavimmankaan ohjaajan avustuksella. Kuten yllä olevassa kappaleessa kuvattiin, opettaja ohjasi heikkoja oppilaita pitäytymään tarinan kirjoittamisen edetessä kiinni kuvissa, jotta tarinan kirjoittaminen sujuisi lapsilta helpommin. *You can make one page from the first picture. Write everything you think is good in there [...] (LO2)*

Vygotskin (1987, 212) mukaan toiminta ZPD:ssä on ohjauksen ja kehityksen yhteen kytkemistä ja hän onkin kuvannut tätä yhteenkuuluvuutta sanoilla:

Instruction is only useful when it moves ahead of development. When it does, it impels or wakens a whole series of functions that are in a stage of maturation lying in the zone of proximal development. This is the major role of instruction in development. Instruction would be completely unnecessary if it merely utilized what had already matured in the developmental process, if it were not itself a source of development.

Murray & Arroyo (2002) tarkastelevat oppimisen lähivyöhykkeen aluetta sekä kognitiivisesta että affektiivisesta näkökulmasta. Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna käytettävät oppimateriaalit tai opetettava asia eivät saa olla liian vaikeita tai liian helppoja. Jos oppilaille annettavat tehtävät ovat liian vaativia heidän senhetkisille taidoille, oppilaat hämmentyvät eikä oppimista tapahdu.

Edellisen kaltainen tilanne koettiin tutkimusluokassa aiemmin (ks. luku 5.4), kun opetuksessa siirryttiin keskustelemaan maailman rikkaiden ja köyhien valtioiden pääomista. Cumminsin nelikenttään sijoitettuna tämä keskustelu asettui IV neljännekselle, jolloin se oli sekä sisällöltään että sanastoltaan liian vaikeatasoista luokan oppilaille.

Vastaavasti jos annetut tehtävät ovat ZPD:n alapuolella, oppilaan tiedot ja taidot eivät lisäänty vaan jäävät olemassa olevalle tasolle. Vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa käytettävä kieli voi olla vaarassa jäädä lähivyöhykkeen kehityksen alapuolelle, jos akateemisen sisällön ymmärrettäväksi tekeminen korostuu opetuksen välineenä käytettävän kielen kustannuksella.

Södergårdin (2002) tutkimuksessa havaittiin, miten päiväkodissa opettaja käytti helppoa ja yksinkertaista kieltä vielä siinäkin vaiheessa, kun lasten kielitaito oli jo kehittynyt. Hän toteaaakin tutkimuksessaan, että kielen mukauttaminen alkutasolle ei ole suositeltavaa enää siinä vaiheessa, kun lasten kielitaito on kehittynyt.

Affektiivinen näkökulma keskittyy opiskelijaan itseensä sekä hänen motivaatioonsa opiskelutilanteessa. Jotta oppiminen olisi optimaalista, opiskelija itse ei saisi olla kyllästynyt tai turhautunut. Murray ja Arroyo korostavatkin, että oppimisen lähivyöhykkeessä ei ole kyse oppimisympäristön eikä oppilaan ominaisuuksista, vaan kyseessä on näiden kahden välisestä vuorovaikutustapahtumasta. Heidän mukaansa oppilas on tai oppiminen tapahtuu oppimisen lähivyöhykkeellä, kun oppilaan opiskelu edistyy sekä tehokkaasti että taloudellisesti, toisin sanoen hyvin ja lyhyessä ajassa.

Vygotskin (1978, 1982) mukaan oppiminen on sosiaalinen prosessi, joka ei tapahdu itsekseen, vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Työskenneltäessä oppilaan lähivyöhykkeen kehityksen alueella sekä opettaja, luokkatoverit, että saatavilla olevat oppimateriaalit auttavat opiskelijaa kehittymään tiedoissaan ja taidoissaan. Niinpä sen lisäksi että opettajan ja oppilaiden välillä on vuorovai-

kutusta, täytyy myös oppilailla olla mahdollisuus ja tilaisuuksia toimia keskenään oppimistilanteessa. Tällä tavoin toimien ZPDn soveltaminen kouluopetukseen muuttaa opetuksen opettajakeskeisestä opetustapahtumasta oppilakeskeiseen oppimisprosessiin.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 7) kivijalkana olevasta oppimiskäsityksestä löytyy runsaasti yhtäläisyyksiä Vygotskin ZPD-malliin.

[...] oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä.

Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastaavuuksessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi [...]

Yksilöllisyyden, vuorovaikutuksen, motivaation ja vertaistuen sekä ongelmanratkaisua sisältävän prosessin kuvaaminen opetussuunnitelmassa ovat merkinä siitä, että opetus on Vygotskin ajatuksia mukaillen siirtymässä uuden opetussuunnitelman myötä yhä oppilakeskeisemmäksi.

Oppimisen lähivyöhykkeen kehityksen alueen mieltäminen osaksi oppimisprosessia vaatii paitsi opetusmenetelmien mukauttamista myös opettajan roolin selkeää tiedostamista. Tutkimuksen kohteena olleen luokan opettaja on pohtinut työssään opiskelustrategioiden merkitystä oppimisen mahdollistajana ja toteaakin yhtenä opettajan tehtävänä olevan juuri oikeiden strategioiden opettamisen kullekin oppilaalle.

So it would help to be able to do sort of reading strategies about how to attack a passage you don't understand. How can you find a meaning from this text if you don't understand all those words? You've got a picture there, you've got a headline there, what can you make sense of. (LO2, haastattelu 2003.)

Toimivaan oppimisen lähivyöhykkeeseen liitetään yleisesti Woodin, Brunerin & Rossin (1976) kehittämä käsite *scaffolding* (oppimisen oikea-aikainen tukeminen), joka kuvaa sitä, miten opettaja toiminnallaan auttaa oppilasta työskentelemään tämän lähivyöhykkeen sisällä. Scaffolding-käsitteen merkitys kiteytyy Vygotskin (1962, 211) ajatuksessa *What the child is able to do in collaboration today, he will be able to do independently tomorrow*. Woodin ym. (1976) mukaan opettajan tarjoaman tuen (*scaffolding*) ei ole tarkoitus tehdä tehtäviä oppilaalle helpommaksi, vaan auttaa häntä suoriutumaan niistä opettajan tarjoamien ohjeiden avustuksella. Mitä vaativammista tehtävistä on kyse, sitä enemmän opettajan tukea tarvitaan. Myös havainnointiluokan opettaja kertoi haastattelussa, kuinka tärkeää hänelle opettajana ja oppilaalle oppijana on, se, että ymmärtäminen tarkistetaan aika ajoin ja oppilasta ohjataan havainnoimaan, missä vaiheessa oppiminen on kulloinkin menossa.

Because from an early age, we're always doing that. Tell me what you have understood? How much you've understood? Did you understand this bit? Alright. Did you understand this bit? I'm used to break – like in maths or something, if you don't understand the problem- sort of breaking it down to the smallest parts. So "which bit did you understand?" Do you understand what you have to do? Do you understand these words? Ok, this means such and such." All the time you're feeding them golden boxes and strategies to help. Giving them a chance to find their own way to make learning easier in a lot of ways, which must have an effect on their learning. (LO2, haastattelu 2003.)

Opettaja kuvaakin yllä esitettyssä lainauksessa niitä strategioita, joita hän itse käyttää tehdäkseen opiskelun oppilaalle helpommaksi (vrt. taulukko 2.) Wood ym. (1976) ovat kuvanneet yksityiskohtaisesti oikea-aikaisen tukemisen piirteet, joita toteuttamalla opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden työskennellä lähi-vyöhykkeen alueella, toisin sanoen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittyä tiedoissaan ja taidoissaan edelleen. Näitä oikea-aikaisen tukemisen piirteitä ovat seuraavat:

1. Opettaja herättää oppilaiden mielenkiinnon tehtävää kohtaan.
2. Opettaja yksinkertaistaa tehtävää.
3. Opettaja ylläpitää tavoitteeseen pyrkimistä.
4. Opettaja kiinnittää oppilaiden huomion keskeisiin asioihin ja osoittaa epäyhdenmukaisuudet tuotosten ja ihanneratkaisun välillä.
5. Opettaja hallitsee turhautumista ongelmanratkaisun aikana.
6. Opettaja antaa idealisoidun mallin pyydetystä suorituksesta.

Wood ym. (1976) korostavat kuitenkin, että heidän kuvaamiaan vaiheita ei ole tarkoitettu seuraamaan toisiaan kronologisesti, siis niitä ei pidä tulkita "vaiheiksi", vaan ne ovat kirjoittajien mukaan tulkittavissa enemmänkin erilaisiksi tavoiksi, joilla opettaja tukee oppijaa oppimisprosessin kuluessa.

Pääsiäiskirjoitusprosessin käynnistyessä opettaja oli valmistautunut huolellisesti motivoimaan lapset kirjoitustehtävään ja erilaisten pääsiäistarvikkeiden poimiminen pussista, kuten edellä kuvattiin, toimikin tässä merkityksessä hyvin. Lapset olivat myös orientoituneet pääsisäisasioihin jo edellisellä tunnilla, jolloin he olivat työstäneet samaa aihetta myös suomenkielellä. Motivointi oli siis onnistunut ja alkuvaiheen tuki, josta Wood ym. (1976) käyttävät termiä värvääminen (recruit), oli havaittavissa myös tutkimusluokan opettajan toimissa.

Morin (2001) on tutkimuksessaan todennut, että opettajan tehtävänä on ennen kaikkea auttaa oppilasta kehittämään omia opiskelutaitojaan. Sitä tehtävää ei hänen mukaansa kukaan muu tule tekemään. Opettajan tehtävänä on edelleen Morinin (2001) mukaan auttaa oppilasta löytämään yleisiä tapoja tehostaa oppimistaan niin, että hän myöhemmin pystyy suoriutumaan siitä itsenäisesti.

Seuraavan havainnointiluokasta poimitun esimerkin avulla seurataan, miten opettajan ja oppilaan/ oppilaiden vuorovaikutuksella ja opettajan systemaattisella ohjauksella ja tuella lapsille annettiin rakennusaineita hyvän kirjoitelman kirjoittamiseen. Prosessin käynnistyessä lapset kirjoittivat tarinan olemassa olevan tiedon ja taidon tasolla, josta taitavalla ohjauksella ja tiiviisti keskustellen siirtyivät yhä lähemmäs kunkin kirjoittajan omaa potentiaalista taitotasoa.

Tämän prosessin aikana Vygotskin ajatus siitä, minkä lapsi tänään tekee aikuisen ohjauksessa, hän kykenee huomenna tekemään itseksensä, aukeni ja näkyi opettajan ja oppilaiden aktiivisena, päämääräsuuntautuneena toimintana, jonka lopputuloksena syntyivät loistavasti kirjoitetut ja kuvitetut tarinat pääsiäisen symboliikasta.

Seuraavissa kappaleissa siirrytään seuraamaan kahden tarinan kehittymistä kuvista kertomukseksi; ensimmäisen tarinan (Tarina A) kirjoittajina ovat kaksi luokan lahjakasta oppilasta (LaO), toista tarinaa (Tarina B) työstävät puolestaan kaksi heikkoa oppilasta (HeO).

Kirjoitusprosessin ensimmäisessä työvaiheessa lasten tehtävänä oli koota vihkoon sanoja ja symboleita, jotka toivat heille mieleen pääsiäisen. Kuten jo aikaisemmin totesin, aihepiiri liittyi lasten läheiseen kokemukspiiriin ja työskentely lähti nopeasti liikkeelle. Havainnoidessa saattoi myös todeta, kuinka kaikki lapset osallistuivat työhön aktiivisina. Opettajan työskentelyn suunnittelussa edettiin edelleen oikea-aikaisen tukemisen polulla, sillä se, että tarinan kirjoittamiseen lähdettiin pääsiäissanonjen kartoittamisen kautta, helpotti tehtävän suorittamasta erityisesti heikkojen oppilaiden kohdalla. Wood ym. (1976) käyttävätkin tästä työvaiheesta nimitystä yksinkertaistaminen.

Seuraavassa taulukossa 8 nähdään kahden luokan lahjakkaan ja kahden luokan heikon oppilaan tuotokset kirjoitusprosessin ensimmäisen työvaiheen jälkeen. Tässä tehtävässä päämääränä oli koota vihkoon pääsiäiseen liittyviä symboleja ja sanoja.

TAULUKKO 8 Pääsiäisen symboliikkaa, kuvia ja sanoja kahden lahjakkaan (LaO) ja kahden heikon oppilaan (HeO) tuottamana.

Lahjakkaat oppilaat (LaO)		Heikot oppilaat (HeO)	
sana	symboli	sana	symboli
egg	x	easter egg	x
wich	x	chicken	
cross	x	Easter grass	x
chicken	x	candy	x
candy	x	witch	
Fatser	x	cat	
cick	x	pussy willow	x
rabbit	x	chocolate	
cat	x	rabbit	
daffodills	x	daffodills	
pussy willow	x		<i>cross vain symboli</i>
chocolate			
Easter grass	x		

Kuten yllä olevasta taulukosta voi havaita, tässä vaiheessa työskentelyä ei lahjakkaiden ja heikkojen oppilaiden tuotoksissa ole juurikaan eroa. Lahjakkailla oppilailla oli vihkossa kolmetoista pääsiäiseen liittyvää sanaa ja niihin kaikkiin

liittyi myös symboli (lukuun ottamatta chocolate -sanaa, jota saattoi edustaa myös Fazer-patukan kuva). Heikoilla oppilailla vihkoon oli koottu kymmenen pääsiäiseen liittyvää sanaa, joiden lisäksi vihkossa oli risti-symboli. Molemmilla pareilla oli sanojen joukossa myös pussy willow - termi, jonka opettaja antoi yhteisesti koko luokalle uutena sanana kirjoittaen sen näkyviin taululle. Oli siis todennäköistä, että sana oli kopioitu vihkoon taululta.

Sen jälkeen, kun opettaja sanojen luokitteluvaiheessa antoi ohjeen: *Try to put them in some kind of order.* (LO2), molemmat havainnoimani työparit kokosivat vihkossaan olleet sanat nopeasti luokitellen yhteen. Tässä vaiheessa lasten tuotokset näyttivät seuraavanlaiselta: (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Pääsiäissanon ja symboleiden/ kuvien yhdistelytehtävä kahden lahjakkaan ja kahden heikon oppilaan työstämänä.

Lahjakkaat oppilaat (LaO)	Heikot oppilaat (HeO)
chicken/cick~rabbit~cat	pussy willow~candy (kuva) ~Easter grass (kuva)
daffodills~pussy willow	witch~cat
candy~chocolate	
cat~witch	
daffodills~pussy willow~Easter grass	

Luokittelutehtävää tarkasteltaessa lasten tuotoksissa saattoi havaita jonkin verran eroa niin, että lahjakkaista oppilaista muodostunut työpari tuotti sanapareja ja sanaryhmiä jonkin verran enemmän kuin heikoista oppilaista muodostunut työpari. Aikaa tehtävän suorittamiseen käytettiin nelisen minuuttia, joten nopea lukutaito saattoi olla yksi syy, miksi lahjakas työpari kokosi sanapareja enemmän. Lahjakkaat oppilaat olivat opettajan sanojen mukaan myös hyviä lukijoita ja tätä tukivat myös Ala-asteen lukutestissä saadut tulokset oppilaiden luetunymmärtämisen taidoissa. Oppilaat olivat myös luokitelleet sanoja eri tavalla niin, että lahjakkailla oppilailla sanat oli luokiteltu esimerkiksi eläimet, kasvit, karamellit-luokkiin, mitä vastaavaa luokittelua ei heikoilla oppilailla voinut havaita.

Opettaja ei ollut tähän mennessä osallistunut lasten työskentelyyn yksilötasolla, vaan suuntasi toimintaohjeet koko ajan yleisellä tasolla koko luokalle, jolloin työskentely tapahtui lähivyöhykkeen alueen ulkopuolella, jo olemassa olevien tietojen ja taitojen tasolla. *Finish planning your story in pictures and then write text to each picture.* (LO2)

Viime vuosina Vygotskin lähivyöhykkeen teorian mallia on sovellettu menestyksekkäästi luku- ja kirjoitustaidon kehittämisen alueella. Elkonin (1977) ja Galperin (1992) ovat tutkimuksissaan havainneet, miten kehitystä lähivyöhykkeen alueella voidaan edelleen vahvistaa paitsi sosiaalisen kanssakäymisen, myös erityisten opetusmenetelmien avulla.

Bodrova & Leong (1995) ovat kehittäneet käytännön opetuksen tueksi Vygotskin teoriaan pohjautuvat työskentelytekniikan, jota he kutsuvat nimellä

Scaffolded Writing (kirjoittamisen rakennuspilarit). Menetelmän mukaan opetuksessa on erotettavissa erilaisia työvaiheita, joiden avulla kirjoitustaitoa kehitetään.

Työskentelyn ensimmäisessä vaiheessa lapsi synnyttää ajatuksissaan sanan tai viestin, jonka haluaa tuottaa paperille. Tämän jälkeen työskentelyä jatketaan opettajan avustuksella niin, että samalla kun lapsi toistaa ajatuksensa ääneen opettajalle tai itsekseen, hän merkitsee työvihkoon korosteviivan merkittävään jostaista sanomaansa sanaa. Sanojen merkitseminen korosteviivalla samanaikaisesti sanan sanomisen kanssa auttaa lasta ymmärtämään konkreettisesti puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Työskentelyn viimeisessä vaiheessa lapsi täyttää paperilla olevat tyhjät korosteviivat kirjoitustaidon tason mukaan joko kirjaimilla, sanoilla tai lauseilla.

Työmenetelmän käyttönoton alkuvaiheessa opettajan roolilla on tärkeä merkitys. Ensimmäisessä vaiheessa hän pyytää lasta sanomaan ääneen sen ajatuksen, jonka myöhemmin haluaa tuottaa paperille. Tämän jälkeen opettaja pyytää lasta vielä toistamaan ajatuksen varmistaakseen ilmaisun täsmällisyyden. Tämän jälkeen opettaja ja oppilas toistavat ajatuksen yhdessä ja samanaikaisesti opettaja vetää paperille korosteviivan merkiksi jokaisesta sanotusta sanasta. Tämän jälkeen opettaja palauttaa lapselle paperin, jossa on vain korosteviivat näkyvillä. Lopuksi lapsi kirjoittaa alkuperäisen ajatuksen senhetkiselällä kirjoitustaidollaan korosteviivojen päälle.

Havainnointiluokan kirjoitustunnilla työskentely oli tähän saakka tapahtunut opettajan ohjauksella niin, että opetus suuntautui koko ryhmälle eikä opettajan ja yksittäisten oppilaiden välillä voitu havaita vuorovaikutusta.

Seuraavassa työvaiheessa työparit ryhtyivät kirjoittamaan ja kuvittamaan tarinaa. Tässä vaiheessa sekä oppilaat (parit) keskenään että opettaja ja yksittäiset oppilasparit kehittivät tarinan juonta ja sisältöä edelleen.

Vaikka työskentelyssä ei varsinaisesti noudatettu *scaffolded writing* -metodia, saattoi opettajan työskentelyssä havaita yhtäläisiä elementtejä metodin kanssa, kuten seuraavasta havainnointiluokassa käydystä opetuskeskustelusta voi huomata. Opettaja (LO2) istuutui työpari A:n (LaO) viereen ja pyysi heitä lukemaan tähän mennessä kirjoitetun tarinan ääneen: *Right, tell me what you've got*. Toinen oppilaista otti vihkon käteensä ja ryhtyi lukemaan tarinaa. *One day Mini the rabbit went outside to play and saw an egg [...] it was big! Mini said Huiii what is this? Mini asked what is the big thing outside and Minis dad said: An Easter [...]* (LaO)

Oppilaan luettua koko tarinan ääneen opettaja käänsi tarinavihkon itseensä päin ja jatkoi tarinan työstämiseen liittyvää keskustelua

- LO2 Do you know what I think? You have got an excellent story here and this bit (näyttää sormella) is really good. But I wonder how you are finishing your story? Is it a proper egg or a chocolate egg? Maybe you can have one or more things [...] 'cause this is a very nice idea when Mimi is not listening and hears everything wrong. And she is waiting to find something to come out of her egg. And then in the end the baby chick comes out. Maybe you could write couple of more things she could hear wrong, 'cause this is really really good here. What else could Mimi misshere? Where does the egg come from? What's it's for?

LaO What does it taste like? Two or three bits like this could be very very funny [...]

Opettajan tullessa ensimmäistä kertaa kuulemaan tarinaa se oli jo varsin pitkä ja aivan kuten opettajan kommenteista voi lukea, se oli hänen mielestään hyvin kirjoitettu. Opettaja antoi lapsille palautetta tarinasta osoittamalla sormella, mikä osa tarinasta oli hänen mielestään erityisen hyvä. Hän johdatteli oppilaita pohtimaan, mikä olisi hyvä tapa päättää tarina ja ehdotti siihen kysymyksillä erilaisia vaihtoehtoja, kuten esimerkiksi oppilaiden tavan kirjoittaa tarinaa niin, että Mimi kuulee tarinassa kaiken väärin: [...] *cause this is a very nice idea when Mimi is not listening and hears everything wrong* [...] Ylläkuvatulla keskustelulla, jonka opettaja (LO2) kävi tarinasta kirjoittajien (LaO) kanssa, hän tarjosi näille työvälineitä työskennellä oman lähivyöhykkeensä korkeammilla tasoilla. Tässäkin työskentelyn vaiheessa opettajan toiminta seurasi Woodin ym. (1976) oikea-aikaisen tukemisen piirteitä, sillä tarjoamalla työvälineitä kirjoitelman edelleen työstämiseksi hän samalla ylläpiti tavoitteeseen pyrkimistä. Samanaikaisesti opettaja myös opasti oppilaita kohti ihanneratkaisua ja tarjosi tähän työvälineitä oppilaiden jo syntyneestä tuotoksesta, kuten edellä kuvattiin.

Edellä kuvatun kaltainen keskustelu opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden välillä on Swainin (2000, 102) mukaan tärkeä osa oppimisprosessia. Hänen mukaansa keskustelussa esiintyvää puhetta, voidaan tarkastella sekä prosessin että tuotoksen näkökulmista: ilmaisun tuottaminen puhumalla tai kirjoittamalla ja tuotettu ilmaisu. Sanallisen ilmaisun (puheen) aikana puhuja kiinnittää huomion ilmaisun tuottamiseen, jolloin kognitiivinen prosessi käynnistyy. Ilmaisua käynnistää välittömästi myös vuorovaikutustilanteen, johon joko muilla tai itsellä on mahdollisuus vastata. Swainin mukaan pyrkimys pukea ajatukset sanoiksi, juuri siis prosessi, antaa usein puhujalle tunteen siitä, että asia on tullut paremmin ymmärretyksi. Tämän lisäksi jo sanottua, jota Swain kuvaa tuotoksena, voidaan nyt tarkastella lähemmin joko yksin tai yhdessä. Swainin (1997, 102) mukaan molemmat ilmaisemisen muodot; puheen tuottamiseen liittyvä kognitiivinen prosessi ja tuotettu puhe ovat läsnä tuottamisessa (output) ja yhteisessä vuoropuhelussa, johon hän liittyy käsitteen *collaborative dialogue*. Swain (2000, 254) kuvaa osallistuvaa dialogia vuoropuheluna, mille on ominaista se, että osallistujat ovat aktiivisina osallistujia ongelmanratkaisussa ja uuden tiedon rakentamisessa.

Tharpin ym. (1988) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen ja kehittymisen ensimmäisellä tasolla oppiminen ja kehittyminen tietyllä alueella tapahtuvat jonkin toisen, kyvykkäämmän, henkilön opastuksella. Tässä tapauksessa luokan opettaja tarjosi kirjoittajille rakennussaneita hyvän kirjoitelman kirjoittamiseen antamalla konkreettisia vihjeitä oppilaille siitä, miten tarinaa voisi edelleen monipuolistaa: *What else could Mimi misshere? Where does the egg come from? What's it's for?* (LO2). Tharpin ym. (1988) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että pystyäkseen suoriutumaan toiminnoista itsenäisesti, lapsen on ensin saatava harjoitella asioita aikuisten ja kyvykkäämpien tovereiden opastuksella, kuten edellä esitetyssä esimerkissä saattoi opettajan ja oppilaiden välisessä opetuskeskustelussa havaita tapahtuvan.

Woodin ym. (1976) mukaan opettajan tarjoama tuki ei tee tehtävän suorittamista helpommaksi, vaan he näkevät, että tuen avulla tehtävän suorittaminen tulee mahdolliseksi. Pystyäkseen parhaaseen mahdolliseen suoritukseen, oppilaat tarvitsevat avukseen opettajan ja tämän tarjoaman maksimaalisen tuen.

Oppilaspari A (LaO) jatkoi tarinan työstämistä opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen. Seuraavan kerran, kun opettaja pysähtyi keskustelemaan heidän kanssaan, tarina oli kirjoittajien mielestä valmis.

LaO [...] Aha! shouted Mini. I like easters! said Mini happily. What is inside the easter? asked Mini from her granddad. And granddad said light and happiness! [...]

LO2 Kids, you have a great story. Right, I'm gonna let you type this on the computer, but before you do that, you need to do something about how to show people are speaking.

Opettajan kuunneltua ja kommentoitua lasten kirjoitelmaa, oppilaspari A otti välittömästi pulpetista esille kirjan, josta etsivät sivun, missä käydään vuoropuhelua. Opettaja jatkoi keskustelua heidän kanssaan ohjaten heitä viimeistelemään kirjoitelmaansa lisäämällä siihen oikeanlaiset välimerkit.

OP2 What do you see [...] (Oppilaspari A (LaO) osoittaa sormella kirjaa)

OP2 You noticed something [...]

LaO We put a new line [...]

OP2 You put a new line you said [...] What do we use to show somebody is speaking (Oppilaat näyttävät kirjasta lainausmerkkejä) Right, these speech marks here. So just go through and make sure your speech marks are in place.

Opettaja siirtyi jatkamaan matkaa toisten oppilaiden luokse ja oppilaspari A (LaO) ryhtyi korjaamaan kirjoitelmaansa lisäten siihen vuorosanaviivat opettajan ohjeiden mukaisesti. Turhautumista ei oppilaiden työskentelyssä ollut havaittavissa missään vaiheessa, mikä johtui kenties siitä, että oikea-aikainen tuki työskentelyn eri vaiheissa ei johtanut ongelmatilanteisiin. Sen sijaan Woodin ym. (1976) oikea-aikaisen tukemisen piirteistä viimeinen, opettaja antaa idealisoidun mallin pyydetyistä suorituksista, toteutui siinä vaiheessa, kun kirjoitelma oli jo sisällöltään valmis. Koska kirjoitelman kirjoittajina olivat kaksi luokan lahjakasta oppilasta, opettaja (LO2) opasti heitä viimeistelemään kirjoitelmaansa vielä oikeakielisesti oikein: *So just go through it and make sure your speech marks are in place.*

Tharpin ym. (1988) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa oppimisen toisessa vaiheessa oppiminen vahvistuu omaehtoisen harjoittelun kautta, mikä ei vielä tarkoita sitä, että taito olisi automatisoitumassa, mutta sen harjoittaminen itsenäisesti on kuitenkin mahdollista ja välttämätöntäkin, jotta oppiminen myöhemmässä vaiheessa automatisoituu. Edellisessä vuorovaikutustilanteessa opettaja luotti siihen, että oppilaat (LaO) pystyivät liittämään oikeat välimerkit tehtävään itsenäisesti. Opettajan läsnäolo tehtävän antovaiheessa ohjasi oppilaat etsimään mallia tehtäväkirjasta ja opettajan todetessa, että oppilaat olivat ymmärtäneet, miten välimerkit tehtävään merkitään, lapset (LaO) jatkoivat tehtävän suorittamista itsenäisesti.

Jokainen vieraalla kiellä opettava opettaja on Metin (1998) mukaan työsään myös kielen opettaja. L2-kielellä toteutetun oppitunnin päämääränä tulisi hänen mukaansa olla paitsi sisältöjen, myös siihen liittyvän sanavarastoa lisäävän kieliaineksen ja sisällön opettamiseen luontevasti liittyvän kieliopin oppiminen. Met (1998) korostaa, että vieraalla kielellä opettavan opettajan on opetusta suunnitellessaan määriteltävä myös L2-kielen kasvun mahdollistavat tavoitteet sisältöjen oppimiselle asetettujen tavoitteiden rinnalla.

Oppilaspari A (LaO) työskenteli intensiivisesti kirjoitelmansa parissa ja kun opettaja seuraavan kerran saapui tarkastelemaan heidän tuotosta, se oli valmis ja näytti seuraavanlaiselta.

One day Mini the rabbit went outside to play and saw an egg... it was big! Mini said: "Huiii! what is tjis"? Mini asked what is the big thing outside and Minis dad said: "An Easter" ... "Aha!" shouted Mini. "I like Easters!" said Mini happily. "What is insaid the easter?" asked Mini from her grandad. And grandad said "light and happyness!" "Ok! I want to see the night and the badness" said Mini quickly. "NOT THE BADNES!" grandad tride to sai, but Mini was gone. When Mini came to the egg, and saw a hole in the egg!? Mini was excited! But then she herd a crack! "Iiik!" shouted Mini and put her paws on her eyes, and then a chick jumped out of the big egg. First Mini asked the chick what is your name? and the chick said "chiiick" ow hello iik said mini. and then Mini asked: "What shall we play?" And Iiik said "let's play chicken hunt" "Ok! I will hunt you first" said Mini. And they played till midnight and Mini was very happy. The end. (LaO)

Kirjoitusprosessin edetessä saattoi havaita, miten opettaja keskustelulla ja kommenteilla sekä osoittamalla oppilaille sanoin ja elein antoi kirjoittajille työvälineitä kirjoituksen sisällön monipuolistamiseksi. Kuten jo aikaisemmin totesin, työskenneltäessä oppimisen lähivyöhykkeen alueella sekä opettaja, luokkatoverit että saatavilla olevat oppimateriaalit auttavat opiskelijaa kehittymään tiedoissaan ja taidoissaan. Tässäkin tapauksessa oppilaspari A (LaO) otti kirjoitustyön viimeistelyvaiheessa avukseen lisäksi lukukirjan, jonka avulla he opiskelivat lainausmerkkien oikean käytön puheenvuorojen ilmaisemisessa.

Esimerkki A:n (LaO) kirjoituksessa opettaja ei kiinnittänyt huomiota pelkästään kirjoittajaparin A:n (LaO) kirjoitelman sisällöllisiin asioihin vaan auttoi oppilaita siirtymään yhä korkeammalle tasolle oppimisen lähivyöhykkeen alueella kiinnittämällä kirjoittajien huomion myös oikeinkirjoitukseen ja tässä tapauksessa vuorosanojen merkitsemiseen. Koska kyseessä oli kaksi lahjakasta oppilasta, joilla itse kirjoittaminen ja tarinan tuottaminen sujui helposti, opettaja pystyi kiinnittämään kirjoittajien huomion sisällön rikastamisen lisäksi myös oikeinkirjoitukseen ja kirjoittamisen muotoseikkoihin. Työskentely kirjoittajapari A:n (LaO) lähivyöhykkeellä teki mahdolliseksi sen, että seuraavalla kirjoituskerralla oppilaat pystyvät todennäköisesti itsenäisesti kiinnittämään huomion kirjoittamisen elävöittämisen erilaisiin tekniikoihin, niihin joihin opettaja keskusteluissa kiinnitti erityisesti huomion. Myös vuorosanojen merkitseminen lainausmerkeillä otettiin kirjoittamisen yhteydessä esille niin, että oppilaat itse sen opettajan tuella oivalsivat. Lainausmerkit sijoitettiin kirjoitukseen itsenäisesti lähestulkoon oikein koko tekstin osalta, jolloin voidaan ajatella, että lapset oppivat niiden merkitsemisen tämän kirjoitusprosessin kuluessa.

Tharpin ym. (1988) mukaan oppiminen automatisoituu ohjauksen ja itsenäisen harjoittelun myötä ja siirtyminen oppimisen lähikehityksen vyöhykkeeltä osaajaksi on seurausta vuorovaikutuksen ja omaehtoisen harjoittelun vaihtelusta. Oppilaspari A:n (LaO) kirjoitelman syntyminen ja valmistuminen sekä opettajan ohjauksessa että itsenäisesti työskennellen tarjosi oppilaille (LaO) runsaasti tilaisuuksia harjoitella kirjoittamisessa tarvittavia monenlaisia taitoja sekä ohjatusti että itsenäisesti, minkä jälkeen on mahdollista, että samankaltainen kirjoittamisprosessi toteutuu seuraavalla kerralla jo automaattisesti ja itsenäisesti.

Seuraavassa taulukossa 10 voi havaita, miten oppilasparin A (LaO) tarina kehittyi opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja opettajan ohjauksessa opetustapahtuman toteutuessa kirjoittajien lähivyöhykkeen alueella.

TAULUKKO 10 Tarinan A (LaO) kehittyminen työskennellessä oppilaidenoppimisen lähivyöhykkeen alueella.

Kirjoitelman lopputulos olemassa olevan tiedon ja taidon tasolla.

One day Mini the rabbit went outside to play and saw an egg... it was big! Mini said Huiii what is this? Mini asked what is the big thing outside and Minis dad said: An Easter[...]

Kirjoitelman lopputulos ensimmäisen opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen.

One day Mini the rabbit went outside to play and saw an egg... it was big! Mini said Huiii what is this? Mini asked what is the big thing outside and Minis dad said: An Easter. Aha! shouted Mini. I like easters! said Mini happily. What is inside the easter? asked Mini from her granddad. And granddad said light and happiness![...]

Kirjoitelman lopputulos toisen opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen.

One day Mini the rabbit went outside to play and saw an egg... it was big! Mini said: "Huiii! what is tjis"? Mini asked what is the big thing outside and Minis dad said: "An Easter"... "Aha!" shouted Mini. "I like Easters!" said Mini happily. "What is insaid the easter?" asked Mini from her granddad. And granddad said "light and happyness!" "Ok! I want to see the night and the badness" said Mini quickly. "NOT THE BADNES!" granddad tride to sai, but Mini was gone. When Mini came to the egg, and saw a hole in the egg!?! Mini was excited! But then she herd a crack! "Iiik!" shouted Mini and put her paws on her eyes, and then a chick jumped out of the big egg. First Mini asked the chick what is your name? and the chick said "chiick" ow hello iik said mini. and then Mini asked: "What shall we play?" And liik said "let's play chicken hunt" "Ok! I will hunt you first" said Mini. And they played till midnight and Mini was very happy. The end.

Oppilaspari B:n (HeO) tarina lähti syntymään kuvien kautta niin, että ensimmäisessä vaiheessa, kun opettaja istuutui keskustelemaan oppilaiden kanssa, paperille oli valmistunut kaksi kuvaa ja lapset olivat juuri viimeistelemässä kolmatta kuvaa.

Right, what have you got there? Nice bonfire. Oh, they are going to the bonfire, what's happening at the bonfire? You maybe need to say why they are having a bonfire. Do your pictures first and then I'll come and help you more. (LO2)

Oppilaspari B:n (HeO) työskentely käynnistyi samanaikaisesti koko luokan työskentelyn kanssa ja oikea-aikaisen tukemisen piirteistä ensimmäinen ja toinen (värviäminen ja yksinkertaistaminen) olivat toteutuneet samalla tavalla kuin oppilaspari A:n kohdalla. Opettajan saapuessa oppilaspari B:n (HeO) luokse, he olivat aloittelemassa tarinaa kuvien avulla ja edellisessä lainauksessa esitetystä opettajan kommentista voi havaita ylläpitävää tukemista tehtävään suorittamiseksi. Opettaja (LO2) sanoikin: *Do your pictures first and then I'll come and help you more.* Lyhyen kommentoinnin jälkeen opettaja jätti oppilaspari B:n työskentelemään kuvien parissa ja kierteli sillä välin luokassa seuraamassa muiden oppilaiden työskentelyä. Hetken kuluttua hän palasi heidän luokseen ja asettui istumaan lasten viereen. Opettaja pyysi oppilaspari B:tä (HeO) kertomaan, minkälainen tarina heillä oli syntymässä ja keskustelu eteni näin.

LO2 Are you ready now? Tell me what pictures you have so far?

HeO They are flying through the town. Then they go to the bonfire. And then they are on the bonfire.

LO2 Ok, now you're actually going to write a story. What kinds of words are you going to use [...] 'cause here you have some hints to use [...] this is good to remain you what happened.

Opettaja opasti oppilaspari B:tä (HeO) jatkamaan kirjoittamista jo valmistuneiden kuvien avulla. Opettajan siirtyessä seuraavan parin luokse tarinan B kirjoittajat (HeO) ryhtyivät kirjoittamaan valmiille kuville kuvatekstejä. Tässäkin työvaiheessa voidaan nähdä piirteitä tehtävän yksinkertaistamisesta, mutta myös tavoitteen ylläpitämisestä. Tehtävä oli luonteeltaan ja suoritustasoltaan sellainen, että heikot oppilaat pystyivät etenemään sen parissa itsenäisesti. Kirjoitustehtävä oli vielä tässä vaiheessa kiinnittynyt valmiisiin kuviin, jolloin tehtävä sai tukea konkreettisesta materiaalista (vrt. Cummins nelikenttä).

Tharpin ym. (1988) Oppimisen lähikehityksen vyöhykkeen nelitasomallin mukaan tehtävän aloitusvaiheessa liikuttiin tasoilla I ja II, jolloin lapset (HeO) saivat aluksi tukea opettajalta, joka ohjasi heitä tukeutumaan myös tarinaan liittyviin kuviin. Toisaalta oppilaat pystyivät työskentelemään myös itsenäisesti, sillä heidän ikätasonsa huomioon ottaen itse kirjoittamistapahtuma ja kirjoitelman kirjoittaminen ei ollut heille täysin uusi opittava aihealue.

Bodrova ym. (1995) toteavat artikkelissaan Vygotskin korostavan, että työskennellessään lähivyöhykkeen alueella lapsen on harjoitettava niitä valmiuksia, joihin kykenee itsenäisesti. Samanaikaisesti häntä on tuettava ja ohjattava eteenpäin niin, että työskentely siirtyy vähitellen lähivyöhykkeen ylem-

mälle tasolle. Työskentely molemmilla tasoilla on lapsen tietojen ja taitojen edistymisen kannalta tärkeää.

Lasten työskennellessä kahdestaan tarina valmistui ja lopputulos oli seuraavanlainen. The four witches is going to the party. They are flying over the buildings. The Witches are leaving from the bonfire. They witches are in their homes. (HeO) Opettajan saapuessa jälleen paikalle, hän istuutui lasten viereen ja kuunteli, kun lapset lukivat tarinansa ääneen. Tarinan jälkeen opettaja käänsi lasten vihkon puoleensa ja ryhtyi ohjaamaan oppilaspari B:tä (HeO) kirjoittelun kirjoituksessa eteenpäin.

LO2 When we write a story, is it just going to be the four witches are going to the party, they are flying over the buildings, they go to the bonfire and then they go home? (Nauravat yhdessä). Is it going to be your story... No, because this wouldn't be a very exciting story. So how will we make it? You have here a good part of your story, all the pieces are there. What can we add to the story now?

HeO More text [...]

LO2 We can add more text, more details. What can we say about the witches to give more details? How are the witches feeling about the party?

HeO Bad [...]

LO2 Bad, why? You have an idea; tell me, why are the witches feeling sad?

HeO Happy [...]

LO2 Happy? Happy, why are they feeling happy? Where are they going to?

HeO They are going to the bonfire.

LO2 They are going to the bonfire. How are you feeling when you go to the bonfire? How do you feel?

HeO Good, happy [...]

LO2 What's another word for happy?

HeO Excited [...]

LO2 Do you think the witches are excited?

HeO Yes

LO2 Ok, so you can write that word down.

Opettajan ja oppilaiden välisessä vuoropuhelussa opettaja tarjosi lapsille systemaattisesti rakennusaineita tarinan jatkoprosessoinnille. Opettajan kommentit ja oppilaiden vastauksien toistaminen, sekä aktiivinen kysely loi keskustelusta hyvin intensiivisen ja keskustelun jatkuessa tarina alkoi elää myös lasten mielikuvituksessa. Paitsi, että tarjosi tarinalle rakennusaineita, opettaja syötti lapsille myös tarinaan sopivia synonyymisanoja kuten esimerkissä voi havaita *What's another word for happy?* Tällä tavalla toimiessaan opettajan työskentelyssä oli havaittavissa piirteitä Woodin ym. (1976) oikea-aikaisen tukemisen neljännessä vaiheesta, jossa opettaja merkitsee kriittiset piirteet ja epäyhdenmukaisuudet tuotosten ja ihanneratkaisun välillä. Samalla opettaja valoi innostusta ja uskoa oppilaiden tarinaan ja hallitsi näin turhautumista ongelmanratkaisun aikana.

Bodrovan ym. (1995) mukaan opettaja on onnistunut siirtämään opetustapahtuman oppilaan lähivyöhykkeelle silloin, kun oppilas on valmis vastaanottamaan opettajan tarjoaman tuen. Opettaja ja oppilaat jatkoivat tarinan B työstämistä edelleen keskustellen erilaisista vaihtoehdoista, mitä tarinassa voisi tapahtua. Keskustelun edetessä opettaja kokosi kuvien ympärille tukisanoja, jotka helpottaisivat tarinan kirjoittamista myöhemmin edelleen. (Taulukko 11).

TAULUKKO 11 Tarinan kirjoittamista auttamaan kootut tukisanat.

Tarinan kuviin liittyvä teksti	Kuviin liittyvät tukisanat
The four witches are going to the party.	best clothes, laughing, talking
They are flying over the buildings.	secret flight, maybe someone sees them, try hide, fly high, sky dark and cloudy
The witches are leaving from the bonfire.	forest, meet other, bonfire, food
The witches are in their homes.	drink, magic, competition

These are details you can add to that picture to make your story more interesting... You can start if you want like adding text. You can make one page from the first picture. Write everything you think is good in there. Then turn the other page... You don't need to fill the page but just write what you want to say from the first picture. Then I'll come and help you and check how it's going. (LO2)

Opettaja kirjasi muistiin lasten (HeO) kanssa käydyin keskustelun aikana esiin nousseita, tarinaan sopivia sanoja, joita hän kehotti lisäämään tarinaan, jotta siitä tulisi entistä mielenkiintoisempi. Hän ohjasi keskustelulla lapsia tekemään ensimmäisen sivun valmiiksi siihen liittyvän piirretyn kuvan avulla ja jatkaman seuraavalle sivulle seuraavan kuvan avulla, kun kaikki olisi ensimmäisellä sivulla valmista. Ohjeissaan hän toi esiin myös sen, että sivun ei tarvitse olla täyteen kirjoitettu, kunhan siinä on kaikki, mitä lapset haluavat ensimmäisestä kuvasta kertoa.

Kuten edellä esitetystä opettajan ohjauksessa käydyssä vuoropuhelussa voi havaita, opetuskeskustelulle omaleimaista oli vihjeiden, johdattelevien kysymysten ja arvausten esittäminen, lapsille suunnattujen kysymysten vastausten korostaminen ja toistaminen sekä erilaisten vaihtoehtoisten ehdotusten tarjoaminen. Bodrova ym. (1995) kuvaavatkin oppimisen lähivyöhykkeellä tapahtuvaa ohjausta sellaiseksi, missä yhdessä toisten kanssa tai vuorovaikutuksessa opettajan kanssa harjoitellaan juuri niitä käyttäytymisen malleja ja toimintoja, joihin kulloinenkin tilanne liittyy. Tätä tukevat myös Tharpin ym. (1988) käsitteet lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta oppimisesta.

Opettajan ohjauksessa oppilaat saivat tarinan kirjoittamisen tueksi runsaasti ideoita, ajatuksia ja erilaisia tukisanoja. Opettajan saapuessa seuraavan kerran oppilaiden luokse, nämä lukivat tarinan opettajalle ääneen. Prosessin päättyessä tarina B (HeO) oli saanut lopullisen muotonsa, joka oli seuraavanlainen:

The four witches dressed their best clothes. They are excited to go on the party. They are flying their secret way to the party. They are flying high and there is cold. The sky is dark. The party is in the middle in the forest. They eat slugs and snails. They have magic competition. One witch do magic on the other witch and the [...] couldn't turn back the witch. One witch turned another witch to a frog and she couldn't turn her back again. A cat saw the frog jumping up and down. The cat chased the frog. The frog was very scared and he tried to jump away. She jumped into a witches pocket and wouldn't come out before she was safely

home. The powerful witch promised to take the frog home and turn her back into a witch again. Then it was time to go home because Easter time was ending. (HeO)

Kuten lopullisesta tarinasta voi lukea, opettajan halu ja taito tarjota lapsille rakennusaineita kirjoitelman kirjoittamiseen, tuotti lopputuloksen, jossa saattaa selkeästi nähdä lasten työskennelleen oman oppimisen lähivyöhykkeen alueella. Opettajan tuella ja avustuksella kolmesta lauseesta muodostunut kuvitettu tarina kasvoi juonelliseksi kertomukseksi, jonka työstämisen aikana lapset oppivat paitsi juonellisen tarina kirjoittamiseen liittyviä elementtejä, myös aiheeseen liittyvää uutta sanastoa mielekkäästi.

Seuraavassa taulukossa 12 näemme, miten tarina B (HeO) eteni kirjoittajien olemassa olevien tietojen ja taitojen tasolla aloitetusta pienestä kirjoitelmasta opettajan johdatuksella oppilaiden lähivyöhykkeellä työskennellen suureksi kertomukseksi.

TAULUKKO 12 Tarinan B (HeO) kehittyminen työskenneltäessä oppilaiden oppimisen lähivyöhykkeen alueella.

Kirjoitelman lopputulos olemassa olevan tiedon ja taidon tasolla.

They are flying through the town. Then they go to the bonfire. And then they are on the bonfire.

Kirjoitelman lopputulos ensimmäisen opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen.

The four witches is going to the party. They are flying over the buildings. The Witches are leaving from the bonfire. They witches are in their homes.

Kirjoitelman lopputulos toisen opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen.

The four witches dressed their best clothes. They are excited to go on the party. They are flying their secret way to the party. They are flying high and there is cold. The sky is dark. The party is in a middle in the forest. They eat slugs and snails. They have magic compation. One witch do magic on the other witch and the ... couldn't turn back the witch.

One witch turned another witch to a frog and she couldn't turn her back again. A cat saw the frog jumping up and down. The cat chased the frog. The frog was very scared and he tried to jump away. She jumped into a witch's pocket and wouldn't come out before she was safely home.

The powerful witch promised to take the frog home and turn her back into a witch again. Then it was time to go home because Easter time was ending.

Bodrova ym. (1995) ovatkin todenneet, että opettajien ei pitäisi pelätä pyrkimystä työskennellä lähivyöhykkeen alueella. Tärkeää on kuitenkin kuunnella oppi-

laita ja tarjota tukea ja apua sen mukaan, mitä nämä ovat valmiita vastaanottamaan.

Yllä kuvatuissa tarinoissa ja niiden työskentelyprosesseissa oli voimakkaasti läsnä myös Murrayn ym. (2002) mainitsema affektiivinen tekijä. Kirjoitusprosessin viimeinen oppitunti käytettiin valmiiden kirjoitelmien esittämiseen niin, että lapset istuutuivat luokan lattialle suureen piiriin ja kukin pari vuorollaan esitti luokalle tarinan ja siihen liittyvän kuvituksen. Valmiiden kirjoitelmien lukeminen ja esittäminen muulle luokalle tarjosi kirjoittajille tilaisuuden jakaa tuotoksensa toisille ja saada siitä sekä opettajan kiitokset, että luokkatovereiden aplodit ja myönteiset kommentit.

Yhteenveto

Tässä luvussa keskityttiin tarkastelemaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja vieraskielisessä opetuksessa. Havainnointiluokassa toteutettu prosessikirjoituksen jakso toimi esimerkkinä siitä, mikä merkitys opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on potentiaalisen oppimisen mahdollistajana. Luokan opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus prosessikirjoituksen työskentelyvaiheessa auttoi myös ymmärtämään vuorovaikutuksen merkitystä oppilaan taitojen kehittämisessä.

Kuten työn käynnistysvaiheessa saattoi havaita, ensimmäisellä työskentelytunnilla tehty huolellinen pohjatyö herätti oppilaiden mielenkiinnon tulevaa työtä kohtaan ja tarjosi jokaiselle runsaasti pohjamateriaalia, minkä varaan tuleva kirjoittamisprosessi tulisi rakentumaan. (Ks. myös Swain & Carroll 1987).

Hyvin valmistellusta ja pohjustetusta työstä huolimatta varsinaisen kirjoittamistyöskentelyn käynnistyminen ei ollut kaikille helppoa tai itsestään selvää. Opettajan ja työparin yhteiskeskusteluilla ja opettajan johdattelimilla kysymyksillä pienistä tarinoista syntyi lopulta suuria kertomuksia, joiden esittäminen koko luokalle oli heikonkin oppilaan näkökulmasta suuri ilon aihe.

On ilmeistä, että Vygotskin teorian ymmärtäminen ja ymmärryksen hyväksikäyttäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta niin, että oppimista tapahtuu kunkin oppilaan yksilölliset taidot huomioon ottaen.

Opetuksen eriyttäminen vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisedellytyksiä on erityisen tärkeää kielikylpyopetuksessa, missä myös eri oppilaiden L2-kielen taidot ovat hyvin eri tasolla. *When I'm teaching, my language work or reading work is always differentiated. I maybe have four or five groups in each class for reading. So the children read at their own level.* (LO2, haastattelu 2003.) Luokan opettaja onkin tottunut järjestämään opetuksensa niin, että oppilaat työskentelevät eritasoisissa ryhmissä, jolloin työskentely oppimisen lähivyöhykkeen alueella on mahdollista toteuttaa. Murphy (2000, 11) toteaa vieraskielisessä opetuksessa olevista oppilaista seuraavasti:

Learners learn in ways that are meaningful to them which means that teachers will need to provide a variety of language learning activities which allow for different learning styles and individual preferences and personalities.

Oppimisen lähivyöhyketeorian tunteminen ja sen kytkeminen luonnolliseksi osaksi opetustapahtumaa tarjoaa oppilaille turvallisen kasvuympäristön, jossa jokaisella on mahdollisuus kehittyä omien oppimisedellytysten mukaisesti. (Ks. myös Bergström 2002, Seikkula-Leino 2002).

Hyvä oppilaantuntemus ja taito rakentaa opetus niin, että sekä lasten opiskelussa käytettävä kielitaito, oppimisstrategiat että kognitiiviset valmiudet kehittyvät yksilötasolla systemaattisesti, varmistavat sen, että ajan kuluessa lapset yksilöinä siirtyvät olemassa olevan tiedon tasolta aina seuraavalle taitotasolle ja edistyvät näin opinnoissaan yksilöllistä reittiä edelleen.

And then the first thing is to accept that there are going to be differences and that's not anything you can change. That's normal and nothing to worry about. Once you've done that, that's half the battle. That you're not trying to make everybody the same and that you can't. (LO2, haastattelu 2003.)

Luokan opettaja totesi haastattelussa, että ensimmäinen asia, joka myös kieli-
kylpyopetuksessa on hyväksyttävä, on se, että lapset ovat erilaisia. Se on hänen mielestään normaali tilanne koulussa eikä siinä ole mitään pelättävää. Tämän tiedostaminen on opettajan mielestä tärkeää, sillä silloin voi myös ymmärtää, että opetuksessa ei tarvitse edes pyrkiä yhdenmukaistamaan lapsia, eikä siihen edes pystyisikään. (Ks. myös Seikkula-Leino 2002, Rasinen 2006).

9 "MUTU" -VASTAUKSISTA TIEToon JA TIEDOSTA YMMÄRRYKSEEN

Kielikylpyopetuksen taustalla pidetään yleisesti pyrkimystä luoda sellainen oppimisympäristö, jossa oppija on altistuneena runsaalle kielelliselle ainekselle, kuten Krashen ehdottaa ja saa myös mahdollisuuksia käyttää kieltä mielekkäästi, kuten Swain suosittelee. Tämän päämäärän saavuttaminen edellyttää monien asioiden huomioimista opetussuunnitelman ja vielä keskeisemmin oppituntien suunnittelun ja toteutuksen tasolla.

Vieraan kielen omaksumiseen ja vieraskieliseen opetukseen liittyvien teorioiden ja mallien tunteminen ja ymmärtäminen sekä soveltaminen käytäntöön tulevat ajankohtaisiksi silloin, kun alamme rakentaa kuntaan tai yksittäiseen kouluun toimivaa vieraskielisen opetuksen mallia.

Tutkimuspolullani seurattiin kymmenen oppitunnin ajan opetustapahtumia englanninkielisessä kielikylpyluokassa. Näistä tunneista yksi toteutettiin suomen kielellä. Oppitunneilta pääasiassa opetustapahtumaa havainnoiden kerätyn tutkimusmateriaalin sekä opettajien haastattelujen ja käytyjen keskustelujen synnyttämän materiaalivarannon avulla lähdin etsimään vastauksia kysymyksiin, jotka olivat nousseet päällimmäisiksi paitsi edellisen tutkimukseni loppuvaiheessa, myös lukuisissa vuosien varrella käydyissä keskusteluissa kollegoiden ja kielikylpyoppilaiden vanhempien kanssa.

Tutkimuksen päämääränä ei ole missään työvaiheessa ollut tarjota yksiselitteistä oikeaa vastausta siihen, miten opetusjärjestelyt kielikylpyopetuksessa pitäisi tai olisi parasta järjestää. Sen sijaan olen tutkimuksen kysymyksenasettelun ja tutkimukseen valittujen teoreettisten mallien ja käsitysten avulla pyrkinyt etsimään vastauksia siihen, mitä asioita kielikylpyopetuksen suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheissa olisi hyvä huomioida, jotta opetuksessa voitaisiin edistää sellaisia käytänteitä, että kaikki oppilaat voivat optimaalisesti käyttää hyväksi omia oppimisen edellytyksiään. Tässä työssä tärkeänä olen pitänyt sitä,

että opetuksen suunnittelun tueksi löydettävät ratkaisut pohjautuvat vieraskielisen opetuksen tutkimukseen, jo aikaisemmin tutkittuihin tietoihin sekä erilaisiin vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen liittyviin teoreettisiin malleihin ja käsityksiin.

Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa totesin, tutkimustulokset eivät kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole helposti kiteytettävissä yhdeksi selkeäksi kirjalliseksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen empiirisessä osassa olen pyrkinyt kuvaamaan ja kirjoittamaan tekemäni havainnot ja kokemukset ja niistä muodostamani tulkinnat ja käsitykset auki niin selkeästi, että empirian ja teorian välille on syntynyt tiivis kudelma, jonka avulla lukijalla on ollut mahdollisuus löytää vastauksia tutkimuksen ongelmiin ja esitettyyn pääkysymykseen. Tämä onkin yksi tutkimukseni luotettavuuden kivijalka. Laadullinen tutkimus on tyypillisesti ainutkertaista ja prosessiluontoista eikä sen arviointiin siksi sovi perinteinen reliabiliteetin eli tulosten pysyvyyden arviointi. Lincolnin & Guban (1985) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden osatekijät ovat samat kuin perinteisessäkin tutkimuksessa – totuusarvo, yleistettävyyys, yhtäpitävyys ja neutraalisuus – mutta niiden arviointikriteerit määritellään toisin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta keskeisinä määritteinä voidaan pitää *uskottavuutta (credibility)*, *siirrettävyyttä (transferability)*, *varmuutta (dependability)* ja *vahvistettavuutta (confirmability)*.

Tutkimuksen uskottavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Lincolnin ym. (1985) mukaan tarkastella *tutkimustulosten uskottavuuden* näkökulmasta. Uskottavuudella viitataan tutkimuskirjallisuudessa totuusarvon tavoitteluun. Uskottavuus arvioidaan hyväksi, jos tutkijan johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä vastaavat tutkittavien käsityksiä siitä. Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten uskottavuutta on testattu useilla eri tavoilla ja tällä tavalla myös tutkimuksen luotettavuutta on koeteltu useaan otteeseen. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat lukeneet ja kommentoineet valmista tutkimustekstiä ja tutkimuksen tulosten pohjalta on toteutettu myös kielikylypöpettajien koulutustilaisuuksia Kokkolassa. Sekä keskusteluissa, että koulutustilaisuuksissa on pyritty yhdessä tarkentamaan tutkittavana olevaa ilmiötä ja keskustelujen avulla on ilmiöille etsitty myös erilaisia tulkintoja. Tutkimuksen tulosten esitleminen ja niistä keskusteleminen kielikylypöpetuksen ja vieraskielisessä opetuksessa toimivien asiantuntijoiden kanssa myös kansallisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ovat osaltaan lisäämässä tutkimuksen luotettavuutta tutkimustulosten uskottavuuden näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen *siirrettävyydellä* tarkoitetaan mahdollisuuksia soveltaa saatuja tutkimustuloksia muihin konteksteihin tai muita ryhmiä koskeviksi. Miles & Huberman (1994) esittävät, että siirrettävyyden arvioinnissa voidaan esimerkiksi tarkastella onko tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ja tutkimusasetelmaa kuvattu riittävän huolellisesti, onko tutkimuksessa haettu saatujen tulosten yhteyksiä aiempaan teorian tietoon, esitelläänkö tutkimuksessa rajoituksia saatujen tulosten soveltamiselle tai onko johtopäätelmissä kuvatut tulokset esitetty niin yleisellä tasolla, että ne soveltuvat myös luonteeltaan eri-

tyyppisiin asetelmiin. Tämä edellyttää tutkimusraportin kirjoittajalta riittävän yksityiskohtaisen kuvauksen kirjoittamista. Tutkimuksen aineiston ja tutkimuksen kulun kuvaaminen on tehtävä niin selvästi, että lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten soveltamiseen. Omassa tutkimuksessani olen kuvannut tapahtumat niin yksityiskohtaisesti kuin ne luokkahuoneessa, haastatteluisissa ja keskusteluissa tapahtuivat ja pyrkinyt tällä tavalla luomaan lukijalle selkeän käsityksen siitä, mistä tutkimuksen eri vaiheissa on ollut kyse. Tutkimuksessa on käyty kautta linjan tietoista ja aktiivista vuoropuhelua teorian ja käytännön tapahtumien välillä ja tällä tavalla toimien pyritty avaamaan tutkijan ajatuksen kulkua myös teorian avulla.

Laadullisia tutkimuksia käsittelevässä kirjallisuudessa on nostettu keskeiseksi kysymys siitä, kuka arvioi tulosten siirrettävyyttä. Onkin todettu, että yleistäminen ei ole vain tutkijan vaan myös lukijan arvioitavissa. Lukijalla on mahdollisuus soveltaa tuloksia vertaamalla omaa tilannettaan tutkimuksessa kuvattuun tilanteeseen ja pohtia mikä tutkimuksessa on sellaista, jota hän voi soveltaa omaan tilanteeseensa, tässä tapauksessa kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyihin monenlaisten oppijoiden ja perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmista.

Tutkimuksen varmuus/luotettavuus

Laadullinen tutkimus on tyypillisesti ainutkertaista ja prosessiluontoista eikä sen arviointiin siksi sovi perinteinen reliabiliteetin eli tulosten pysyvyyden arviointi. Omassa tutkimuksessani pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta tutkimusprosessin tarkalla ja hyvin yksityiskohtaisella kuvauksella sekä analysoinnin systemaattisuudella. Teorian ja käytännön tiivis vuoropuhelu jo tutkimuksen alkusivuilta lähtien auttaa lukijaa näkemään, miten saadut tulokset kytkeytyvät käsillä olevaan tutkimusaiheeseen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä olen käyttänyt tutkimuksessani sekä menetelmällistä – että aineistotriangulaatiota. Menetelmällistä triangulaatiota tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä olen toteuttanut tutkimuksessani paitsi käyttämällä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista analyysia tutkimusaineiston analyysimenetelminä myös keräämällä samaa ilmiötä koskevaa informaatiota monilta eri toimijoilta. Aineistotriangulaatio tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä tarjosi tutkittavasta ilmiöstä täsmällistä ja monipuolista tietoa, jota analysoimalla pystyin kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittava ilmiötä syvemmin.

Suorien lainauksien käyttö on varsin yleinen laadullisissa tutkimuksissa käytetty menetelmä tulkinnan luotettavuuden lisäämiseksi. Autenttisten tekstikatkelmien yhtenä keskeisenä funktiona on osoittaa lukijalle yhteyksiä aineiston ja tuotetun tulkinnan välillä (Kyngäs & Vanhanen 1999). Tekstikatkelmien kautta lukija voi seurata ja arvioida tutkijan tapaa muodostaa tulkintoja aineistosta. Omassa tutkimuksessani suoria lainauksia sekä haastattelumateriaaleista että luokkatilanteista on käytetty läpi tutkimuksen. Niiden tarkoituksena on ollut sekä elävöittää tutkimusraporttia että tarjota lukijalle mahdollisuus arvioida aineiston ja tutkijan muodostaman tulkinnan uskottavuutta.

Tutkimuksen tulosten vahvistuvuus tarkoittaa Eskolan ym. (1998) mukaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tulosten tulee perustua kokemukseen ja aineistoon. Tutkittavaa ilmiötä tulee lähestyä tutkijan oman näkökulman lisäksi eri näkökulmista erilaisten aineistojen avulla. Perinteinen objektiivinen lähestymistapa ei näin ollen sovellu laadulliseen tutkimukseen. Tutkija tekee päätelmiään ja luokitteluja oman taustansa ja teoreettisen perehtymisensä pohjalta. Ahonen (1995) onkin todennut, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksen mittari ja siksi tutkijan ominaisuuksien ja toiminnan vaikutuksia saatuihin päätelmiin on vaikea arvioida. Tässä tutkimuksessa koko tutkimuskenttä oli tutkijalle erittäin tuttu; oma työpaikka, sen kollegat ja oppilaat. Toisaalta tutkimuskentän läpikotainen tunteminen auttoi rajaamaan keskeisen tutkimusalueen, toisaalta se saattoi olla vaikeuttamassa myös objektiivisen havainnoinnin tekoa. Lukumäärällisesti usean aikaisemman, tämän tutkimuksen kanssa samaan aihepiiriin kuuluvan tutkimuksen, esitleminen tutkimuksessa auttaa lukijaa peilaamaan tutkimuksen tuloksia myös kielikylpyopetuksen kentässä tehtyihin muihin tutkimuksiin, mikä on omalta osaltaan lisäämässä myös tutkimuksen tulosten vahvistuvuutta.

Tutkijan läheinen suhde tutkimuskenttään, aiheen tuttuus ja vuosien työ kielikylpyopetuksen parissa opettajana, kouluttajana ja tutkijana ovat tämän työn vahvuus, jotka yhdessä ovat toimineet katalysaattoreina totuudellisen tiedon kokoamisessa. Läheisyys ja tuttuus voisi olla ristiriitaista, mikäli tarkastelun kohteena olisi tavanomainen objektiivisuuden kriteeri. Laadullisessa tutkimuksessa etäisyys ja neutraalisuus eivät kuitenkaan Syrjäläisen (1994) mukaan liity tutkijan ja tutkimukseen osallistujan väliseen suhteeseen vaan näiden ajatellaan koskevan ennemminkin tutkimuksen aineiston käsittelyvaihetta.

Aihepiirin tuttuus ja opettajavuosina syntynyt tarve tutkia kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä edelleen voidaan nähdä sekä tutkimuksen vahvuutena että heikkoutena. Työskentely sekä opettajana että kaupungin kielikylpykoordinaattorina ja kielikylpyopetussuunnitelmatyöskentelyn koordinoijana ovat auttaneet hahmottamaan kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioon otettavia sellaisia keskeisiä asioita, joiden avulla opetus voidaan suunnitella ja toteuttaa niin, että jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet menestyä opinnoissaan. Tiivis ja kehittämishaluinen työyhteisö on ollut tutkimuksen eri vaiheissa käytettävissä rajattomasti ja tutkimukseen ja aineiston analyysiin ja siitä syntyneisiin johtopäätöksiin liittyvää keskustelua on käyty säännöllisesti koko vuosia kestäneen tutkimus- ja raportointityön ajan. Toisaalta aihepiirin tuttuus on saattanut rajata kykyäni kuvata ja analysoida aineistoa riittävän yksityiskohtaisesti, jolloin kielikylpyopetusta huonommin tuntevalle itsestään selvinä pitämäni seikat tässä tutkimuksessa saattavat jäädä epäselviksi. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja ottamaan huomioon tämän mahdollisuuden kirjoittamalla hyvin yksityiskohtaisesti auki ajatteluni, tulkintani ja johtopäätökset läpi koko tutkimusraportin.

Seuraavaksi vien lukijan lyhyesti takaisin tutkimuksen empiiriseen osaan ja pyrin viitoittamaan tien niihin keskeisimpiin löydöksiin, joiden avulla tutkimuksen pääongelma avautuu.

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

Tähän kysymykseen ja sitä avaaviin alaongelmiin: *a. Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta? b. Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä? c. Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?* lähdin tässä tutkimuksessa etsimään vastauksia muutamien tunnettujen teorioiden, mallien ja käsitysten avulla.

Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta? Cumminsin CUP-teoria ja riippuvuushypoteesi sekä Cumminsin kynnysteoria toimivat työvälineinä seurattessani tutkimusluokkani suomenkielistä opetusta sekä pohtiessani suomenkielisen opetuksen sijoittumista osaksi kielikylpyopetusta. Myös keskustelut luokan suomenkielisen opettajan ja kahden kielikylpyopettajan kanssa auttoivat ymmärtämään, mikä merkitys suomenkielisellä opetuksella on oppisisältöjen oppimisen, oppimisen tukemisen sekä heikkojen oppilaiden oppimisen näkökulmista.

Kuten tutkimuksen empiirisessä osassa totesin, suomenkielisen oppitunnin opetustapahtumaa seurattessa saattoi nopeasti havaita, että kielikylpykielellä opiskellut asiasisällöt oli opittu hyvin. Lapset osallistuivat aktiivisesti opetuksen kulkuun ja oikeita suomenkielisiä käsitteitä etsittiin opetuksessa asiasisällöille, jotka olivat lapsille aktiivisuudesta päätellen tuttuja edellisiltä kielikylpykielellä toteutetuilta oppitunneilta.

Tämän oppitunnin yhteydessä pohdin kielten siirtovaikutuksen merkitystä kielikylpyopetuksessa ja totesin havaintoihin perustuen, että kyseisen luokan oppilaat olivat oppineet kielikylpykielellä opetetut asiasisällöt hyvin. Opetusta havainnoidessa huomio kiinnittyi siihen, miten luokan suomenkielinen opettaja systemaattisesti ohjasi lapsia maantietoon liittyvien suomenkielisten käsitteiden täsmälliseen ilmaisuun. Kielikylpykielellä opiskeltaessa onkin tärkeää käsitteellistää asiat myös oppilaiden äidinkielellä, jotta lapset voivat opetuskielen myöhemmin vaihtuessa operoida asian parissa myös luontevasti L1-kielellä.

Tässä yhteydessä pohdin myös kielten siirtovaikutuksen merkitystä erityisesti heikkojen oppilaiden oppimisen näkökulmasta. Vaihtelemalla kieliä suunnitelmallisesti teemajakson toteutuksen kuluessa sellaiset oppilaat, joiden kielikylpykielen taidot ovat heikot, vahvistavat teema-alueen sisällön ymmärtämistä myös äidinkielellään ja saavat tällä tavalla tukea myös kielikylpykielellä toteutettaville oppitunneille. Kielten vuorottelu teemajakson kuluessa niin, että osa opetuksesta toteutetaan suomen kielellä ja osa kielikylpykielellä on yksi tapa toteuttaa opetusta monenlaiset oppijat huomioon ottaen. Suunnittelemalla opetusjärjestelyt niin, että vahvemman kielen käsitteistön hallitseminen teemajakson kuluessa auttaa heikommalla kielellä tapahtuvan opiskelun sisällön ymmärtämistä, tarjotaan myös heikoille oppilaille mahdollisuus menestyä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä? Kielikylpyopetuksessa molemmilla kielillä on oma tärkeä tehtävänsä oppimisen mah-

dollistajana. Kielten siirtovaikutuksen tunteminen ja ymmärtäminen voi parhaimmillaan toimia myös erityisopetuksen opetusjärjestelyjen suunnannäyttäjänä. Äidinkieleltään heikon lapsen ohjaamisessa oman äidinkielen tukeminen erityisopetuksen toimenpitein on ensiarvoisen tärkeää. Toisaalta vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa yhtenä keskeisenä opinnoissa menestymisen avaintekijänä on luonnollisesti kielikylypykielen kasvu niin, että opiskelu sen avulla on ylipäättänsä mahdollista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tukitoimenpiteiden on kohdistuttava myös vieraan kielen kehittymiseen. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on keskeistä huomioida se, että kielet kohtaavat ja jokaiselle oppijalle turvataan tasapuolinen mahdollisuus menestyä opinnoissa.

Cummins'n käsitykset akateemisen kielitaidon kehittämisestä sekä hänen nelikenttämallinsa auttoivat tutkimusjaksollani tarkastelemaan, minkälaisilla opetusjärjestelyillä kielikylypyopetuksessa tuetaan kielellisesti ja oppimisedellytyksiltään eri tasolla olevia oppilaita ja minkälaisilla opetusjärjestelyillä varmistetaan akateemisen kielitaidon kehittyminen ylemmille vuosiluokille siirryttäessä.

Opetusta ja opetusjärjestelyjä havainnoidessa saatoin huomata, että opettajan on opetuksessaan otettava huomioon lasten olemassa oleva kielikylypykielen taso, joka tutkimusten mukaan kehittyy CALP-tasolle (akateemisen kielen, opiskelussa käytettävän kielen) 5-7-vuotiailla lapsilla noin viiden vuoden kuluessa siitä, kun opetus vieraalla kielellä on alkanut. Opetuksessa onkin keskeistä huomioida kielitaidon opetukselle asettamat vaatimukset.

Tutkimuksen empiirisessä osassa kävi ilmi, että nelikenttämalli voi toimia opettajan apuvälineenä hänen suunnitellessaan opetusta omalle luokalleen. Suunnittelussa on keskeistä ottaa huomioon oppilaiden kielitaito ja aikaisemmat kokemukset ja tiedot opetettavasta aiheesta. Tämän jälkeen opettaja voi suunnitella opetuksensa toteutettavaksi niin, että se on riittävän haastavaa ja oppimista tuetaan riittävästi konkreettisilla materiaaleilla ja harjoituksilla. Toteuttaessaan opetusta pääosin Cummins'n nelikenttämällin kolmannella neljänneksellä, jolloin opetus on mallin mukaan sisällöltään haastavaa, mutta silti konkretian avulla havainnollistettua ja tuettua, opettaja tarjoaa kielikylypykielille systemaattisen kasvuväylän samalla, kun suunnittelee ja toteuttaa opetuksen ikätasolle suunnattujen opetussisältöjen mukaisesti. Kielitaidosta riippuen opetuksessa käytettävä kieli voi olla enemmän tai vähemmän abstraktia; mitä huonompi kielitaito on, sitä enemmän opetuksessa esiintyvän kieliaineuksen on saatava tukea kontekstista, jotta sisällön ymmärtäminen ylipäättänsä on mahdollista.

Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset? Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeoria auttoi tutkimuksessa ymmärtämään, miten opettaja opetustapahtumassa voi parhaimmillaan ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset ja auttaa näitä työskentelemään systemaattisesti oppimisen lähivyöhykkeen alueella kasvattaen näin kunkin lapsen yksilöllistä kykyä selviytyä erilaisista tehtävistä yhä paremmin. Tutkimusjakson kuluessa toteutettu prosessikirjoituksen jakso tarjosi lukijalle oivan esimerkin siitä, miten opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella

voidaan päästä yhä parempiin oppimistuloksiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Oppimisen lähivyöhyketeorian tunteminen ja ymmärtäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta niin, että oppimista tapahtuu kunkin oppilaan yksilölliset taidot huomioon ottaen.

Aivan kuten Cumminsin nelikenttä, myös oppimisen lähivyöhyketeorian ymmärtäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan opetuksen kullekin yksilölle sopivaksi. Opetuksen eriyttäminen vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisedellytyksiä onkin erityisen tärkeää kielikylpyopetuksessa, missä myös eri oppilaiden L2-kielen taidot ovat hyvin eri tasolla.

Oppimisprosessin onnistunut kehitys riippuu Jäppisen (2002) mukaan pitkälti siitä, miten oppijat ymmärtävät, pystyvät käyttämään ja jopa soveltamaan vieraaseen kieleen liittyviä merkityksiä. Jo tutkimuksen teoriaosassa esitetyt käsitykset kielen omaksumisesta, inputin ja outputin merkitys tuossa omaksumisprosessissa sekä yllä esiteltyt tiivistelmät akateemisen kielitaidon huomiomisesta opetustapahtumassa, suomenkielisen opetuksen sijoittumisesta osaksi vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta ja Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeorian tarjoama ajatusmalli yksilöllisestä oppimisesta auttavat opettajaa rakentamaan vieraskielisen opetustapahtuman niin, että opetus tarjoaa oppilaille runsaasti ymmärtämisen ja soveltamisen mahdollisuuksia ja tätä kautta turvallisen ympäristön oppimiselle.

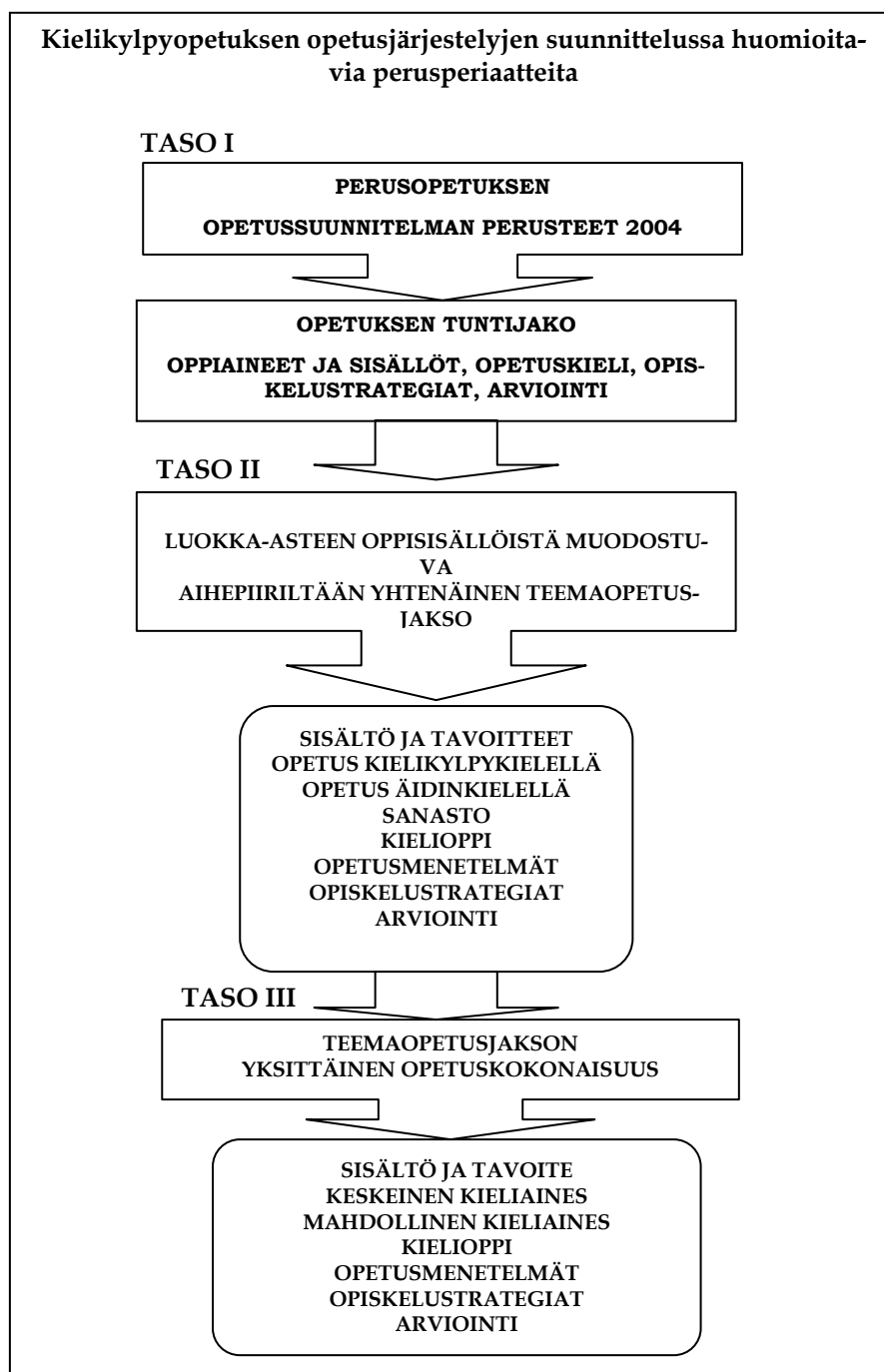
Näiden edellä esitettyjen vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen liittyvien mallien ja teorioiden ohella työvälteenä tässä työssä toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004), joka luo kehyksen kaikelle vieraalla kielellä toteutettavalle opetukselle Suomessa. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelua ja toteutusta opetussuunnitelman näkökulmasta. Tässä työskentelyvaiheessa työkaluina toimivat vieraskieliseen opetuksen liittyvät teoreettiset mallit ja käsitykset, joiden avulla on tässä tutkimuksessa pyritty avaamaan ja selittämään luokkahuonehavainnoissa ja opettajien haastatteluissa esiin tulleita asioita. Näiden lisäksi työkaluna toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja sieltä nimenomaan luku 9.1, Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus.

10 RAKENNUSAINEITA KIELIKYLPYOPETUKSEN OPETUSJÄRJESTELYJEN TUEKSI

Tutkimustyön edetessä kielikylpyopetustapahtuman havainnointi, kielikylpyopettajien kokemusten jakaminen ja toiminnan seuraaminen sekä keskeisten teorioiden ymmärryksen syventyminen auttoivat konkretisoimaan kielikylpyopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa mukana olevia peruseriaatteita, joiden avulla kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyt voidaan rakentaa Suomen oloihin sopiviksi ja toimiviksi. Tässä luvussa esittelen näitä peruseriaatteita, jotka tarjoavat rakennusaineita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaan, monenlaiset oppijat opetuksessa huomioivaan kielikylpyopetuksen toteutukseen (kuvio 13). Esittelen nämä kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteutuksessa tutkimuksessa esiin nostetut opetuksen keskeiset peruseriaatteet opetuksen suunnittelun yleisyysyksityiskohtaisuus akselilla. Etenen a) yleisellä tasolla tapahtuvasta suunnittelusta ja tässä suunnittelussa huomioitavista opetusjärjestelyihin liittyvistä keskeisistä asioista kohti b) yksityiskohtaista suunnittelua ja c) niitä asioita, joita yksittäisen tunnin suunnittelussa on tärkeää huomioida, jotta opetus on d) mielekästä ja tarjoaa kaikille oppilaille mahdollisuuden edetä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Taso 1.

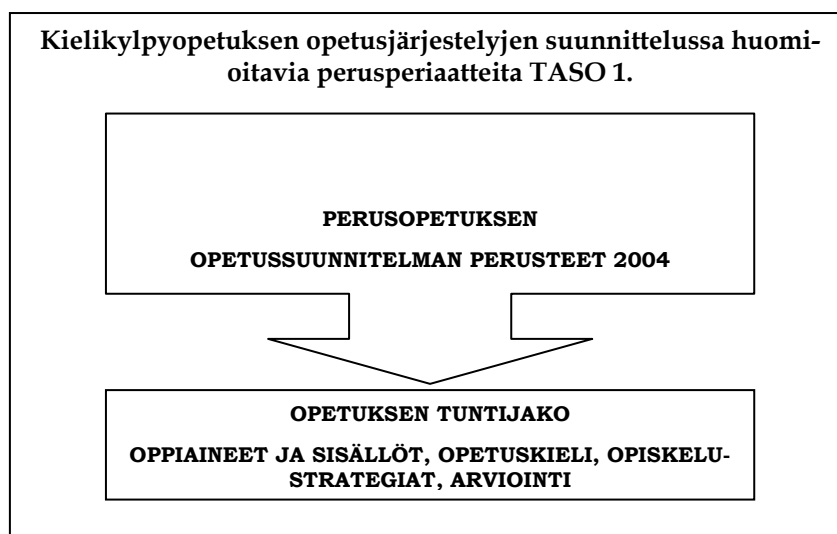
Opetusjärjestelyjen suunnittelun lähtökohtana on valtakunnallinen opetussuunnitelma Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Kielikylpyopetuksen alkutaipaleella Suomessa vieraalla kielellä toteutettava opetus oli mahdollista toteuttaa Opetushallituksen poikkeusluvalla niin, että opetusjärjestelyjen kehyksenä ollut tuntijako poikkesi valtakunnan yleisistä normeista. 2000-luvun alkupuolella poikkeuslupia ei enää myönnetty ja uusien opetussuunnitelmien astuttua voimaan 1.8.2006 kaikki vieraalla kielellä toteutettava opetus Suomessa noudattaa Valtioneuvoston asetuksessa määritettyä yleistä tuntijakoa. Niinpä suunnittelun peruseriaatteiden ensimmäinen vaihe voikin tällaisenaan toimia yleisesti kaikkien Suomessa toteutettavien kielikylpyopetuksen mallien suunnittelun ja toteutuksen apuvälineenä.



KUVIO 13 Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelussa huomioitavia peruseriaatteita.

Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelun peruseriaatteiden lähtökohtana on opetuksen suunnittelu hyvin yleisellä tasolla. Opetuksen suunnittelu tapahtuu samalla tavalla kuin normaaliopetuksessa, poikkeavaa on ainoastaan opetuskielen vaihtumisen huomioiminen. Tässä vaiheessa suunnittelua opetussuunnitelma avataan kullakin luokka-asteella opettavien aineiden ja niihin liittyvien keskeisten oppisisältöjen, opetuskielen ja oppisisältöjen arvioinnin sekä opiskelustrategioiden osa-alueilta. Kuviossa 14 esitetään tiivistetysti

Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyissä ensimmäisessä vaiheessa huomioitava peruseriaatteita.



KUVIO 14 Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelun ensimmäisessä vaiheessa huomioitavia asioita.

Opetussuunnitelman perusteet 2004

Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpy mainitaan opetussuunnitelmassa ensimmäisen kerran omana lukuna vuonna 2004. Opetussuunnitelma ei anna tarkkaa ohjeistusta siitä, miten opetus tulee järjestää vaan jättää tämän vastuun kunnille ilmoittamalla, mitä asioita kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa tulee kuntakohtaisesti määritellä.

Opetussuunnitelmassa tulee määritellä, mitä oppiaineita ja kuinka paljon opetetaan vieraalla kielellä tai kielikylpykielellä. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraan tai kielikylpykielen opetussuunnitelmat laaditaan opettajien yhteistyönä niin, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat katetuiksi ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (OPS 2004, 172.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan keskeistä on kuitenkin se, että koulun opetuskielellä ja vieraalla tai kielikylpykielellä annettu opetus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, jonka tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineissa ovat samat kuin suomen- tai ruotsinkielisessä opetuksessa. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomio siihen, että eri oppiaineiden oppisisältöjen opiskelun tapahtuessa osittain kielikylpykielellä, on opetuksessa huomioitava kielikylpykielen taitojen systemaattinen karttuminen suhteessa opetettaviin oppiaineisiin.

Kielikylpyopetusta järjestävillä kunnilla onkin vaatava tehtävä rakentaa kuntaan toimiva vieraskielisen opetuksen opetussuunnitelma, sillä ilman opetushallituksen vieraskielisen opetuksen tutkimukseen perustuvaa ohjeistusta vastuu sen sisällöistä jää opettajien, rehtoreiden ja muiden kunnan koulutoimessa työskentelevien viranhaltijoiden vastuulle.

Äidinkielen sijoittuminen osaksi vieraalla kielellä toteutettavaa opetusta on huomioitu opetussuunnitelmassa huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin kielikylpykielen. Se tarjoaa opetuksen suunnittelulle selkeän lähtökohdan aina tuntijaosta opetuksessa huomioitaviin sisältöihin saakka. Opetussuunnitelmassa on huomioitu äidinkielen ja vieraan kielen välinen siirtovaikutus ja opetussuunnitelma ohjaakin huolehtimaan erityisesti niistä alueista, joilla siirtovaikutuksen on todettu olevan vähäistä. (Ks. OPS 2004, 173–174.)

Tuntijako

Varhaisen täydellisen kielikylpyopetuksen tuntijaon mallina on Suomessa yleisesti ollut Kanadasta lähtöisin olevan varhaisen täydellisen kielikylpyopetuksen malli, jossa opetuksen alkuvaiheessa opetuksesta 100 % tapahtuu oppilaiden toisella kielellä. Saman mallin mukaisesti kahden, kolmen vuoden jälkeen toisella kielellä annettavan opetuksen osuus laskee 80 %:iin kolmeksi tai neljäksi vuodeksi, minkä jälkeen kolmen vuoden ajan 50 % opetuksesta ja neljän vuoden ajan 40 % opetuksesta annetaan kielikylpykielellä. (Ks. Buss & Mård 1999).

Suomessa kanadalaista täydellisen kielikylpyopetuksen mallia sovelletaan usein niin, että täydellisen kielikylpyopetuksen tilalla voidaan puhua lähes täydellisestä kielikylpyopetuksesta, sillä äidinkielen opetus alkaa useimmiten koulussa jossakin muodossa jo ensimmäisellä luokalla. Esimerkiksi tutkimuksessa mukana olleen Hollihaan koulun tuntijakomallissa suomenkielisen opetuksen osuus kielikylpyopetuksen ensimmäisellä luokalla on kolme tuntia oppilaiden 21 viikkotunnista.

Jos opetus annetaan osittain tai kokonaan muulla kuin koulun opetuskielellä, voidaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen opettamiseen käytettävä tuntimäärä jakaa koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sekä opetuksessa käytettävän kielen opettamiseen opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Tuntimäärä tulee määrittää siten, että koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa voidaan perusopetuksen aikana saavuttaa äidinkielelle ja kirjallisuudelle asetetut tavoitteet. Koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärän tulee olla kuitenkin vähintään puolet äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen 6 tai 7 §:n mukaisesta tunti- ja kurssimäärästä perusopetuksen aikana (Mustaparta 2004).

Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen yhteenlaskettu tuntimäärä perusopetuksen aikana on 58 vuosiviikkotuntia. Opetushallituksen ohjeiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta on vähintään puolet eli 29 vuosiviikkotuntia toteutettava koulun opetuskielellä. Jäljellä jäävät 29 vuosiviikkotuntia voidaan käyttää kielikylpykielen opetukseen.

Kokkolan kaupungin kielikylpyopetuksen mallissa opetuksen tuntijakoon liittyvää kielen vaihtelua tarkastellaan perusopetuksen 1-6.-luokilla kolmesta eri näkökulmasta. Tarkastelun lähtökohtana ovat opetussuunnitelman perusteissakin mainitut sisältöjen ja tavoitteiden saavuttaminen sekä kielikylpykielen riittävä kasvu opetettavien sisältöjen opiskeluun.

Kielikylpyopetuksen tuntijaon suunnittelussa ja määrittelyssä apuna voidaan käyttää eheyttämisen, kielen vuorottelun ja jaksoluvun periaatteita. Esi- ja

alkuopetuksessa kielikylpyopetuksen eheyttämisen tavoitteena on luoda opetuksellisesti laajoja kokonaisuuksia, jolloin oppilaat saavat riittävän kauan ja monipuolisesti paneutua samaa aihepiiriä käsittelevään sanastoon ja sen käyttöön erilaisissa kommunikaatiotilanteissa. (Ks. Meriläinen 2002). Oppisisältöjen muuttuessa käsitteellisemmäksi yhteisvastuu oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisesta jakautuu kielikylpyopettajan ja äidinkielellä opettavan opettajan kesken.

Kielten vuorottelussa keskeistä on se, että vuorottelu tapahtuu luontevasti teema-alueen sisällä niin, että pääosa opetuksesta annetaan kielikylpykielellä ja osa opetuksesta äidinkielellä, jolloin teema-alueen käsitteistö otetaan käyttöön molemmilla kielillä. Oppitunneilla sisällöissä edetään opetus suunnitelman mukaisesti eikä päällekkäin tai kertaavaa opetusta tapahdu. Kielten vuorottelun tärkeänä tavoitteena onkin työstää teema-alueen käsitteistöä molemmilla kielillä ja tukea tällä tavalla myös heikkojen oppilaiden oppimista. (Meriläinen 2002). Kielten vuorottelussa on siis kyse Cumminsin CUP-mallin käytännön sovelluksesta kouluopetuksessa.

Jakso-opetuksen perusajatukseksi on, että 5. - 6. -luokan kielikylpyoppilaat opiskelevat kahdella kielellä reaalioppiaineet niin, että opetus etenee opetus suunnitelman mukaisesti opetuskielen vaihtuessa 3 - 4 viikon välein. Jakson vaihtuessa opiskeltu alue kerrataan lyhyesti eri kielellä kuin itse opiskelu on tapahtunut. Vaihtelemalla opetuksessa käytettävää kieltä varmistetaan myös oppiaineiden keskeisen käsitteistön omaksuminen molemmilla kielillä (vrt. CUP). Se helpottaa myös oppilaiden siirtymistä yläluokille, jossa reaaliaineita saatetaan eri vuosina opiskella eri kielillä. (Meriläinen 2002.)

Sekä kielten vuorottelu, että opetuksen jaksottaminen kahdelle kielelle perustuvat tutkimuksessa aiemmin esitellyn Cumminsin (2001) käsitykseen kielten siirtovaikutuksesta. Yhteisen keskusprossessorin ruokkiminen kummalla tahansa kielellä näkyy oppimisena myös toisella kielellä. Opetuskielen vaihtuessa opetuksessa on tärkeää huomioida aiheeseen liittyvien käsitteiden nimeäminen myös tällä kielellä. Myös Krashenin (1999) ajatukset tukevat käsitystä siitä, että tarjoamalla lapselle tietoa omalla äidinkielellä hänelle annetaan samalla valmiuksia syvempään opiskeluun vieraalla kielellä.

Kielikylpyopetuksen tuntijakoa määriteltäessä keskeinen lähtökohta on Metin (1998) mukaan se, että vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen osuus eri oppiaineiden sisältöjen opetuksesta on riittävä takaamaan oppisisältöjen opiskelussa tarvittavan kieliaineksen.

Oppiaineet ja sisällöt

Koulun opetuskielellä ja vieraalla tai kielikylpykielellä annettu opetus muodostavat yhtenäisen opetuksellisen kokonaisuuden, jolle omaleimaista on se, että tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineissa ovat samat kuin suomen- tai ruotsinkielisessä opetuksessa.

Opetuksen suunnittelun lähtökohtana toimii siis kunkin luokka-asteen Opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellyt oppiaineet, niiden sisällöt ja sisältöjen opiskelulle asetetut yhtenäiset tavoitteet.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 173) kielikylpyopetuksen keskeiset sisällöt on määritelty seuraavasti:

Opetuksen järjestäjä määrittelee sisällöt tavoitteita vastaaviksi. Opetuksen järjestäjä päättää, kummalla kielellä opetetaan ensiksi lukemaan ja kirjoittamaan. Opetussuunnitelmassa määrätään, mitä eri oppiaineiden opiskelua tukevia aihealueita käsitellään vieraan kielen tai kielikylpykielen opetuksessa.

Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus päättää, mitä oppiaineita kielikylpyohjelman kuluessa opiskellaan kielikylpykielellä ja mitä oppiaineita äidinkielellä. Keskeistä kuitenkin on, että opetuksen järjestäjä määrittelee sisällöt tavoitteita vastaaviksi. Opetuksen järjestäjällä on myös Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oikeus päättää, kummalla kielellä opetetaan ensiksi lukemaan ja kirjoittamaan.

Opetuskieli

Kielikylpyopetuksessa eri oppiaineita opiskellaan osittain kielikylpykielellä ja osittain äidinkielellä kielikylpyperiaatteiden mukaisesti. Kielikylpykielelle asetetut tavoitteet yhdessä systemaattisen sanaston opettamisen kanssa luovat oppimiselle turvallisen ja vankan perustan, jolla taataan kielikylpykielen sanavaraston ja ymmärtämisen kasvaminen sellaiseksi, että se riittää koko kouluajan kullakin luokka-asteella opetettavien aineiden opiskeluun.

Kielikylpykielelle asetetut tavoitteet sopeutetaan Opetussuunnitelman (2004) ohjeistuksen mukaan vieraskielisen opetuksen tai kielikylvyn laajuuteen. Tavoitteissa määritellään ainakin, millaiseen tasoon pyritään kuullun ja luetun ymmärtämisen taidoissa, puhumisessa, kirjoittamisessa ja kulttuurisessa osaaamisessa perusopetuksen aikana.

Kokkolan kielikylpyopetuksen opetussuunnitelmassa kielikylpykielen tavoitteet on kuvattu seuraavasti:

Kielikylpyopetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia vieraskielisissä viestintätilanteissa ja totuttaa häntä käyttämään kielitaitoaan monipuolisesti. Kielikylpyopetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas on perusopetuksen päättyessä saavuttanut toiminnallisen kaksikielisuuden. Kielitaidon tulee olla koko kouluajan riittävä kullakin luokka-asteella opetettavien aineiden opiskeluun. Kielikylpyopetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle kulttuuripääomaa sekä uusi näkökulma omaan kieleen ja kulttuuriin. Kielikylpyopetus luo yhdessä äidinkielen opetuksen kanssa pohjan toiminnalliselle kaksikielisuudelle. Oppilaalle kielikylpykieli on sekä oppimisen väline että kohde. Oppilaan tulee oppia ymmärtämään, että taitoaineena ja kommunikoinnin välineenä kieli edellyttää monipuolista ja viestinnällistä harjoittelua. (KOPS 2004, 49.)

Kokkolan kielikylpyopetuksen keskeisenä tavoitteena on, että oppilas on perusopetuksen päättyessä saavuttanut toiminnallisen kaksikielisuuden. Kielikylpyopetuksessa tämä tavoite on kielikylpykielen osalta konkretisoitu määrittelemällä kielikylpykielen arviointikriteerit yhteneväisiksi Opetussuunnitelman perusteiden Kielitaidon tasojen kuvausasteikon kuvausten kanssa. Toiminnallinen kaksikielisyys (hyvän osaamisen taso) peruskoulun päättövaiheessa vastaa taitotasoasteikon B.2.2 -tasoa, jota voidaan lyhyesti kuvata termeillä Toimiva itsenäinen kielitaito (Liite 1).

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksen järjestäjä päättää, kuinka paljon ja mitä oppiaineita opetetaan kielikylpykielellä ja kuinka paljon äidinkielellä. Opetuskielen valinnassa on huomioitava se, miten opetusjärjestelyillä ja opetukseen liittyvällä kielen valinnalla pidetään yllä luontaista kosketusta lasten äidinkieleen ja suomalaiseen kulttuuriperinteeseen. Kielikylpyopettajan ja äidinkielenopettajan yhteistyö alkuopetuksesta lähtien onkin avainasemassa ohjelman onnistumisen kannalta, sillä kuten jo useaan otteeseen tässä tutkimuksessa on todettu, oppilaan äidinkielen kehitys ja kehityksen turvaaminen on kielikylvyn keskeinen lähtökohta.

Hollihaan koulussa, missä tuntijako noudattaa Opetushallituksen ohjeistusta, kielikylpykielellä annettavaa opetusta on eri luokka-asteilla seuraavasti (taulukko 13):

TAULUKKO 13 Kielikylpypetukseen käytettävä tuntimäärä Hollihaan koulussa 1.-6.-luokilla prosentuaalisesti kaikesta opetuksesta.

Kielikylpyopetuksen tuntimäärät 1-6.-luokkien aikana					
1.lk	2.lk	3.lk	4.lk	5.lk	6.lk
86 %	76 %	57 %	54 %	48 %	43 %

Kolmannen luokan opettaja (LO2) ja muut Hollihaan koulun kielikylpyopettajat puhuivat tutkimuksen luvussa 5.3.2 opetuskielen määrittelyn yhteydessä useaan otteeseen *opetuskielestä + 1*, jonka avulla kielikylpyopettaja tarjoaa lapsille jatkuvasti uutta sanastoa, jota nämä eivät välttämättä vielä tarvitse, mutta jonka avulla oppiminen myöhemmin helpottuu. Samassa yhteydessä he korostavat opetuksessa tarvittavan perussanaston määrittämisestä niin, että siirryttäessä vuosiluokalta toiselle ja syvennettäessä edellisinä vuosina opittuja oppisisältöjä, ylemmän vuosiluokan opettaja olisi tietoinen, mikä sanasto on lapsille tuttua ja miten lisätä sitä, jotta seuraavan kouluvuoden yhä syvemmälle etenevä opetus ja luonnollisesti oppiminen olisi mahdollista. Opettajien käsitykset saavat tukea Krashenin (1985) kaksikielisen opetuksen teoriasta ja hänen inputhypoteesistaan sekä muun muassa Swainin (1988) esittämästä opetukselle keskeisen (content obligatory) ja opetukselle mahdollisen (content compatible) kielilaineen huomioimisesta vieraskielisessä opetuksessa.

Kielikylpyopettajat Keaveney ja Koivuranta (Meriläinen 2002) korostavat, että kielikylpykielen opetus on vielä kolmannella luokka-asteella hyvin keskeisellä sijalla ja he näkevätkin, että kielikylpypetuksessa kielenopetus on osana jokaista opetustapahtumaa; opettajan on kuitenkin osattava arvioida milloin opetuksen lähtökohdaksi on asetettava sisällöstä nousevat vaatimukset milloin taas sisältöä voidaan lähestyä kielen opettamisen avulla. Opettajan on oltava tietoinen opetustavoitteistaan ja huolehdittava siitä, että opetusjärjestelyt tukevat näitä tavoitteita.

Kielikylpypetuksessa oppisisältöjen saavuttamisen ohessa tavoitteena on aina myös kielikylpykielen hyvä hallinta. Kielikylpyoppilaiden kielellisiä taitoja on tutkittu runsaasti ja Met (1998) toteaa kokoavasti, että kielikylpypetuksessa olevien lasten kielen tuottamistaidot eivät vielä usean vuodenkaan jälkeen ole

äidinkielenään kieltä puhuvien tasolla ja että he osoittavat hallitsevansa vain osittain kielikylpykielen kieliopilliset säännöt. Met esittääkin toivomuksen ohjelmien suunnittelijoille ja kehittäjille, että myös täsmälliseen kielikylpykielen opettamiseen kiinnitettäisiin ohjelmassa enemmän huomiota. (Vrt. Laitinen 2001.)

Numelin (1998) toteaa artikkelissaan, että kielikylpyopettajia tulee rohkaista tarkastelemaan opetustaan sisältöjen opettamisen lisäksi myös kielen näkökulmasta. Kielen ja kielitaidon kasvaminen systemaattisesti niin, että se on riittävä kulloinkin opetettavien oppisisältöjen opiskeluun, edellyttää hyvin suunnitellun kielikylpykielen opetussuunnitelman sisällyttämistä vieraalla kielellä toteutetun opetuksen suunnitelmaan.

Arviointi

Kielikylpyopetuksessa eri oppiaineiden arvioinnissa noudatetaan perusopetuksen yleisiä arviointiperusteita riippumatta siitä, millä kielellä niitä on opetettu. Arviointi toteutetaan yhteistyössä kielikylpyopettajan ja suomenkielisen opettajan kanssa niissä oppiaineissa, missä opetus tapahtuu kahdella kielellä. Tutkimuksen empiirinen aineisto ei sisältänyt arviointitarkastelua, mutta esitän kuitenkin seuraavassa joukon seikkoja, jotka mielestäni olisi syytä ottaa huomioon arvioinnissa. (Ks. myös Courcy ym. 2002).

Arvioinnin tulee antaa opettajalle, oppilaalle ja huoltajille riittävästi tietoa oppilaiden kielitaidon kehittymisestä suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Vieraan tai kielikylpykielen ymmärtämisen karttumista on seurattava erityisesti vieras- tai kielikylpykielisen opetuksen käynnistyessä eri oppiaineissa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen kehittyminen edellyttää tarkkaa seuranta koko perusopetuksen ajan. Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnissa on otettava huomioon, että tavoitteiden saavuttaminen saattaa alussa viivästyä, jos lukemaan opitaan ensiksi vieraalla tai kielikylpykielellä. Äidinkieleen ja kirjallisuuden toisen ja viidennen luokan päätteeksi laadittuja hyvän osaamisen kuvauksia ei tarvitse käyttää arvioinnin perustana, mutta päättöarvioinnin tulee perustua arvosanan kahdeksan kriteereihin. Eri oppiaineiden arvioinnissa noudatetaan perusopetuksen yleisiä arviointiperusteita riippumatta siitä, millä kielellä niitä on opetettu.

Kielikylpyopetuksen arviointia voidaan Meriläisen (2004) mukaan lähestyä kolmesta eri näkökulmasta (taulukko 14): yhtäältä arvioinnin on kohdistuttava kielikylpykieleeseen, jolloin tavoitteenasettelussa on huomioitava kielitaidon systemaattinen kasvu suhteessa opiskeltaviin oppisisältöihin. Toisaalta arvioinnin on kohdistuttava oppilaiden äidinkielen taitoihin, sekä luku- ja kirjoitustaidon moitteettomaan kehittymiseen että eri oppiaineiden peruskäsitteistön omaksumiseen Kolmanneksi arviointi kohdistetaan eri oppiaineiden sisällön hallintaan, jolloin on tärkeää muistaa, että arvioinnin kohteena ei ole kieli, vaan sisältöjen hallinta. (Ks. myös Courcy ym. 2002).

TAULUKKO 14 Kielikylypöpetuksen arvioinnissa huomioon otettavia näkökohtia. (Meriläinen 2004).

L2-kieleen kohdistuva arviointi	L1-kieleen kohdistuva arviointi liittyvä arviointi	Oppisisältöjen omaksumiseen
<ul style="list-style-type: none"> - Kielitaidon kasvu suhteessa opiskeltaviin oppisisältöihin - Standardoidut natiivipuhujille suunnatut testit - YKI-testi 9.-luokan päättövai- 	<ul style="list-style-type: none"> - Lukivalmiuksien arvioiminen esi- ja alkuopetuksessa - Luku- ja kirjoitustaidon systemaattinen arvioiminen koko kouluajan ALLU-testit 	<ul style="list-style-type: none"> - Arviointi kohdistuu opiskeltavan sisällön omaksumiseen. - Oppisisältöjen arvioinnissa kielitaito ei ole arvioinnin kohteena

Opiskelustrategiat

Suunnittelumallin ensimmäisellä tasolla määritellään edelleen kullekin luokka-asteelle soveltuvat opiskelustrategiat, jolloin varmistetaan se, että oppilailla on mahdollisuus käyttää erilaisia strategioita tukemaan ja helpottamaan oppimista peruskouluvuosien kuluessa.

Määriteltäessä kullekin luokka-asteelle soveltuvat strategiatavoitteet jo suunnittelumallin ensimmäisellä tasolla varmistetaan se, että ylemmille luokka-asteille siirryttäessä ja yhä vaativampia sisältöjä opiskeltaessa, oppilailla on opiskeluun tarvittavan kieliaineiden lisäksi hallussa myös opiskelua helpottavia erilaisia opiskelustrategioita.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei ole varsinaisesti avattu opiskelustrategioita, mutta yhtenä opetuksen tavoitteena *Valittavissa työtavoissa* -osiossa mainitaan lyhyesti *Kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa.* (OPS 2004, 8). Määriteltäessä kullekin luokka-asteelle sopivia opiskelustrategioita, lähtökohtana voidaan pitää Opetussuunnitelma perusteissa (2004) esitettyjä oppiainekohtaisia tavoitteita sekä niihin liittyviä *Hyvän osaamisen kuvauksia.* Tavoitteenasettelusta on löydettävissä oppiaineen opiskelussa apuna toimivat strategiat, vaikka ne eivät sillä nimellä opetussuunnitelmassa esiinnykään.

Seuraavassa esimerkissä voimme havaita 3.-5.-luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiden sisältöihin kirjattuja oppimisstrategioita (vrt. Chamot 2001; Tehtäväperustaiset strategiat):

- *silmailevää, etsivää, sana- ja asiatarikkaa sekä päättelevää lukemista*
- *tekstien sisällön ja rakenteen ennustamista kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella*
- *pääasioiden erottamista sivuasioista, tiivistämistä, väliotsikointia, kysymysten esittämistä, muistiinpanojen tekemistä, päätelmien tekoa sekä luetun ja kuullun arviointia*
- *ajatuskarttojen laatimista, tekstin ajatusten pohdintaa ja tekstien vertaamista*

Taulukossa 15 esitetään tiivistetysti Kielikylypöpetuksen opetusjärjestelyjen keskeiset rakennusaineet opetussuunnitelman tasolla (TASO I) tapahtuvan suunnittelun osalta.

TAULUKKO 15 Kielikylpyopetuksen opetussuunnitelman tasolla (TASO I) tapahtuvan suunnittelun keskeisiä rakennusaineita.

Lähtökohtana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	
Opetuksen tuntijako	Kielikylpytuntijako Kanadan mallin mukaan: 100 % , 80 % , 50 %
	Kielikylpytuntijako Hollihaan koulun mallin mukaan: 86 % , 57 % , 43 %
	Äidinkieli ja kirjallisuus + A-kieli yht. 58 h 1-9.-luokkien aikana. Vähintään 50 % Äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta
Oppiaineet	Samat kuin normaaliopetuksessa.
Sisällöt	Samat kuin normaaliopetuksessa.
Opetuskieli	Huomioitava kielikylpykielen systemaattinen kasvu, jotta kielitaito riittävä sisältöjen opiskeluun (Oma kielikylpykielen OPS).
	Suomalaisen kulttuuriperinteen huomioiminen opetuskieltä valittaessa.
	Eheyttäminen, Kielten vuorottelu, Jaksoluku
Arviointi	Yleiset arviointiperusteet: Sisällöt, Kieli, Äidinkieli
Opiskelustrategiat	Metakognitiiviset ja tehtäväperustaiset strategiat
	Määritellään opetussuunnitelman luokka-ainekohtaisten tavoitteiden ja Hyvän osaamisen kuvausten avulla.

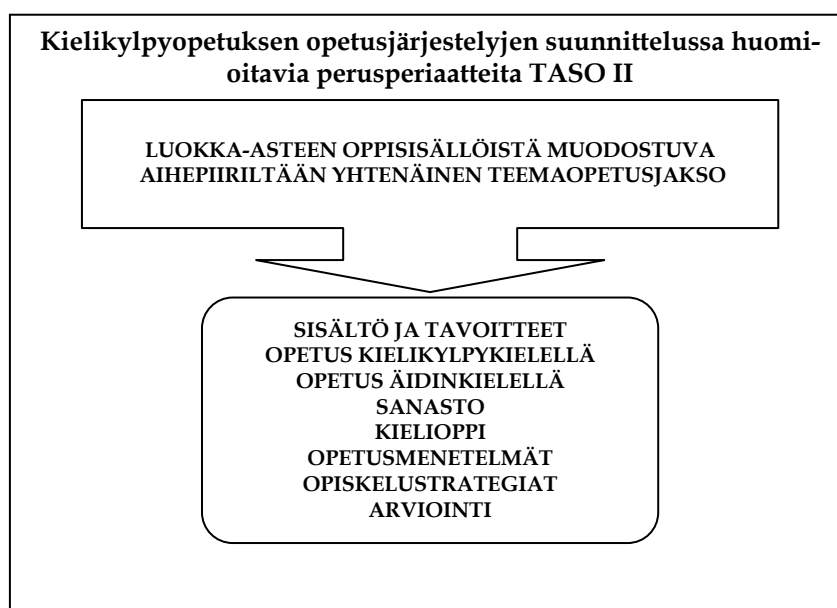
Taso 2.

Tutkimuksessa esiteltävien kielikylpyopetuksen suunnittelun peruseriaatteiden mukaisesti toisella tasolla opetussuunnitelman sisällöistä muodostetaan opetusta eheyttävä opetuksellinen kokonaisuus, joka on tässä tutkimuksessa nimetty kielikylpyopetuksen teemajaksoksi. Bussin ja Mårdin (1999) mukaan yksi kielikylpyopetukselle tunnusomaisia piirteitä on se, että opetus annetaan laajoina teemakokonaisuuksina, jolloin oppilaat saavat riittävän kauan ja monipuolisesti paneutua samaa aihepiiriä käsittelevään sanastoon ja sen käyttöön.

Teemaopetusjakson aikana opettajalla on myös kielikylpyopettaja Keaveneyn (2004) mukaan riittävästi aikaa havainnoida oppimista. Käytännön harjoittelu ja opiskeltavan oppisisällön työstäminen yksilöllisesti ja / tai ryhmissä

pitemmällä aikavälillä on luokanopettajan mukaan tärkeää, sillä näin opettajalla on riittävästi aikaa havainnoida oppilaiden työskentelyä ja arvioida oppilaiden osaamista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Teemajakson suunnittelussa opetettavaa aihekokonaisuutta tarkastellaan paitsi sisällön ja tavoitteiden ja opetuksessa käytettävän kielen näkökulmista, myös opetuksessa esiintyvän sanaston, kieliopin, arvioinnin, opetusmenetelmien ja oppimisstrategioiden näkökulmista (kuvio 15).



KUVIO 15 Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutuksessa suunnittelun toisessa vaiheessa huomioitavia asioita.

Sisältö ja tavoitteet

Teemajakson suunnitteluvaiheessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa/ kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa esitetyt oppiainekohtaiset yläkäsitteet täsmentyvät jakson aikana opettaviksi oppisisällöiksi.

Tutkimuksessa mukana olleen kolmannen luokka-asteen ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineksestä muodostuu opetussuunnitelman mukaisesti neljä suurta teemakokonaisuutta seuraavasti: Eliöt ja elinympäristöt, Ihminen, terveys ja turvallisuus, Oma lähiympäristö, kotiseutu ja maapallo ihmisen elinpaikkana, Ympäristön ilmiöitä ja aineita. Kokkolan kuntakohtaisessa kielikylpykielen opetussuunnitelmassa teemakokonaisuudet on avattu vielä pienempiin kokonaisuuksiin, joita ovat: Keeping safe at home and school, The local environment, Finland, Planets, Science ja Kokkola.

Seuraavassa taulukossa 16 nähdään, miten Finland – teemajakson sisällöt avautuvat pienempiin kokonaisuuksiin opetussuunnitelman sisältöjen avulla.

TAULUKKO 16 Kolmannen luokka-asteen Suomi-teemaan liittyvät oppisisällöt.

Teema- alue	Sisällöt
Finland	<ul style="list-style-type: none"> • The geographical areas of Finland • Know the main geographical characteristics of each area • The main cities, rivers, lakes and hills • Students can place the main cities, rivers, lakes and hills on a map of Finland. • Different kinds of maps- topographical information • Independence Day - facts about Finland • The population, area, currency and flag of Finland

Teema-alueen oppisisältöjen opiskelussa sisällöt ja opetuksen tavoitteet ovat samat kuin normaaliopetuksessa. Teemajakson suunnittelun tasolla suunnittelu lähtee Metin (1998) mukaan liikkeelle siitä, mitä oppilaiden oletetaan tämän opetusjakson aikana oppivan. Mitä asioita he tietävät ja mitä taitoja he tulevat omaksumaan tämän kyseisen jakson kuluessa?

Asetettuaan teemajaksolle tavoitteet opettajan tulee arvioida, millä tasolla kielitaidon tulee olla, jotta sisältöjen opiskelu jakson aikana on mahdollista. Tässä vaiheessa suunnittelua opettajalla on mahdollisuus jaotella teemajakson sisällöt niin, että ne asiat, joissa vaaditaan kehittyneempää sanavarastoa, opetetaan vasta teemajakson loppupuolella, jolloin teemaan liittyvä sanavarasto on jo laajentunut.

Kielikylpykieli ja äidinkieli

Opetettavasta teema-alueesta pääosa sisällöistä opetetaan kielikylpykielellä ja osa äidinkielellä, jolloin opetettava käsitteistö omaksutaan lyhyellä aikavälillä molemmilla kielillä. Luokan opettaja (LO) korosti haastattelussa molempien kielten läsnäolon tärkeyttä opetuksessa.

When you're planning - like language work- you can plan it quite carefully so that you can cover some content in Finnish -if for example reading lessons - so that you do a lot of comprehension skills. (LO2, haastattelu 2003).

Hänen mukaansa osan oppisisällöistä voi opiskella vaikkapa lukemalla aiheesta suomenkielellä, jolloin sisällön ymmärtäminen vahvistuu myös tällä tavalla. Kahdella kielellä annettava aineopetus perustuu Cumminsin (1984, 1986, 1999, 2001) teoriaan, jonka mukaan kognitiivis-teoreettiset valmiudet kehittyvät opetuskielystä riippumatta. Oppilas voi siis oppia esimerkiksi maantiedon perusteet toisen kielensä kautta ja jatkaa perusteista eteenpäin ensikielillään opetuskielen vaihtuessa samalla tavoin kuin hänelle olisi opetettu maantietoa koko ajan samalla kielellä. Opetuskieli vaikuttaa pelkästään siihen, millä kielellä oppilas varastoi käsitteistön aivoihinsa. Opettajan on huomioitava aineenopetuk-

sen kielen vaihtuminen muun muassa käymällä nopeasti läpi opitun jakson perusterminologia uudella opetuskielellä, jotta terminologia ei turhaan hidasta uusien asioiden oppimista (Buss ym. 1999.)

Ne oppilaat, joilla heikon kielitaidon takia on vaikeuksia seurata opetusta, ruokkivat yhteistä keskusprosessoria suomenkielisillä oppitunneilla saman käsitteistön parissa ja vahvistavat näin sisältöjen oppimista myös L2-kielellä tapahtuvassa opetustapahtumassa. Oppitunneilla sisällöissä edetään opetus suunnitelman mukaisesti eikä päällekkäin tai kertaavaa opetusta tapahdu.

Alemmilla luokka-asteilla kielten vuorottelumalli ja ylemmillä luokka-asteilla, missä kielikylypykielellä tapahtuvan opetuksen osuus vähenee, jakso-opetuksen malli auttavat rakentamaan teemakokonaisuuden niin, että oppilaat työskentelevät teemakokonaisuuden kuluessa luontevasti kahdella kielellä ja käsitteistöllä ja omaksuvat näin opiskeltavan alueen käsitteistön kahdella kielellä. Seuraavassa taulukossa 17 voi nähdä esimerkinomaisesti, miten kielten vuorottelu tapahtuu luontevasti teemajakson sisältöjen opiskelussa.

TAULUKKO 17 Kielten vuorottelu Suomi-teemajakson kuluessa.

Teema- alue	Sisällöt	Ope- tuskie- li
Finland	Suomen maantieteelliset alueet (The geographical areas of Finland)	L1
	<i>Know the main geographical characteristics of each area.</i> <i>The main cities, rivers, lakes and hills</i>	L2
	Kaupungit, joet, järvet, vaarat ja tunturit Suomen kartalla (Students can place the main cities, rivers, lakes and hills on a map of Finland.)	L1
	<i>Different kinds of maps- topographical information</i>	L2
	Itsenäisyyspäivä-tietoa Suomesta (Independence Day - facts about Finland)	L1
	<i>The population, area, currency and flag of Finland</i>	L2

Suomi-teeman opetuksen toteutuksessa teemajakso aloitetaan suomen kielellä, jolloin oppilailla on mahdollisuus käynnistää oppimisprosessi omalla äidinkielellään (vrt Luku 6). Opetuskielen valinnassa on huomioitu myös Opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittu luontainen kosketus lasten äidinkieleen ja suomalaiseen kulttuuriperinteeseen. (Ks. OPS 2004 s. 92–94).

Sanasto ja kielioppi

Teemajaksoon liittyvän sanaston määrittäminen tässä vaiheessa tarjoaa kielikylpykielelle suunnitelmallisen kasvuväylän. Sanavaraston systemaattinen kasvattaminen sisältöjä opiskeltaessa varmistaa sen, että opiskelu myöhempinä kouluvuosina sujuu helpommin.

Oppisisältöjen opetuksen suunnittelussa huomioidaan akateemisten sisältöjen opiskelussa tarvittava keskeinen (*content obligatory*) kieliaines ja sisältöjen opiskeluun soveltuva kieliaines (*content compatible*). Soveltuva kieliaines on tutkimusten mukaan (ks. esimerkiksi Swain 1988) kielen kehittymisen kannalta keskeistä sanastoa merkittävämpi, sillä sen avulla oppilaat pääsevät kosketuksiin monipuolisen kieliaineen kanssa.

Kielikylpyopettaja Liimatta-Åström (keskustelu, 2004) kertoo käyttävänsä sanaston opetuksessa apuna sanapyramidia, johon hän kokoaa opetuksessa säännöllisesti toistuvan sanaston. Ilman tätä keskeistä sanastoa oppiaineen sisältöjen opiskelu on mahdotonta, ja sen vuoksi on tärkeää, että keskeinen sanasto tehdään näkyväksi opetusjakson aikana.

Keskeisen sanaston ohella opettaja viljelee opetuksessaan runsaasti teemaan liittyvää (mahdollista, sopivaa) sanastoa, jonka avulla hän laajentaa sanojen merkityksiä yleisemmälle tasolle. Tällä tavalla hän luo oppilaiden sanastolle kasvupohjan, jonka avulla oppilaat voivat keskustella esimerkiksi maantietoon liittyvistä teemoista laajemminkin yhteyksissä ja yleisellä tasolla.

Genesee (1994b) huomauttaa, että vaikka kielikylpyopetuksessa kiinnitetään huomiota kielen muotoseikkoihin, se ei tarkoita sitä, että kielen kommunikatiiviset valmiudet ja sisältöjen opiskeleminen olisi toisarvoista. Genesee viittaa Salomonen raporttiin, jossa opettajat huomattuaan puutteita oppilaiden tarjoissa kielellisissä ilmaisuissa sekä kielen fossilisoitumista, suunnittelivat opinto-ohjelman niin, että sisältöjen opiskeluun sisällytettiin systemaattinen keskeisen sanaston ja kieliopin opettaminen, jolloin tulokset myös tällä osa-alueella raportin mukaan paranivat. Vaikka oppilaat kielikylpyopetuksessa opiskelevatkin oppisisältöjä vieraalla kielellä, on kielen merkitys osana opetusta tärkeä. (Lyster 2006, Genesee 2004, Met 2001.) Metin & Lorenzin (1997) mukaan opetusta voidaan lähestyä paitsi sisältöjen näkökulmasta myös kielen näkökulmasta, jolloin esimerkiksi menneen aikamuodon opetus kytketään luontevasti osaksi historian opetuksen sisältöjen opetusta.

Taulukkoon 18 on koottu edellä esitetyn Suomi -teeman opetuksessa esiintyvää keskeistä ja mahdollista, sopivaa kieliainesta.

TAULUKKO 18 Suomi-teemaan liittyvää keskeistä ja mahdollista kieliai-
nesta.

Suomi -teema	
Keskeistä sanastoa	Mahdollista/ sopivaa kieliai- nesta
The geographical area	Describing geographical characteristics of different kinds of areas.
Map of Finland.	
The Archipelago	
Southern Finland	Talking and writing about a place (places) they have been to in Finland, describing what it was like and what they could do there.
Eastern Finland	
The lake District	
Western Finland	
Lapland	
Geographical characteristics	Talking about the kind of information the map is showing.
City	
River	
Lake	
Hill	Conversation about independency; things that belong to an independent country.
Independence Day	
Area	
Population	
Currency	Talking about the President and Prime minister of Finland.
Flag	

Opetusmenetelmät

Jokaisen opettajan on, huolimatta siitä millä luokka-asteella hän työskentelee, pyrittävä jatkuvasti kehittymään ammatissaan. Tätä olettamusta voidaan pitää yhtä tärkeänä, ellei vieläkin tärkeämpänä, kun puhutaan kielikylypöpettajan ammattitaidosta. Kokemuksen merkitys korostuu tässäkin yhteydessä ja Met ym. (1997) huomauttavat, että jokainen kielikylypöpettaja voi tehostaa opetustaan käyttämällä monipuolisesti sellaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla oppilaat oppivat yhä paremmin sekä opiskeltavat oppisisällöt että opetuksessa käytettävän kielen.

Met ym. (1997) toteavat edelleen, että tehokkaat, hyvin suunnitellut opetusmenetelmät ovat yleensä ottaenkin hyvän opettajan tunnusmerkkejä, mutta korostavat kuitenkin, että kielikylypöpettajan on systemaattisemmin ja laajalaisemmin omaksuttavat erilaiset opetusmenetelmät kuin normaaliopetuksen opettajien.

Teachers need to encourage discussion about the focus of the lesson. The more students and teachers interact during the lesson the more certain the teacher can be about what the students do and do not know, or can and can not do. (LO2, haastattelu 2003.)

Myös tutkimuksessa mukana ollut kielikylypöluokan opettaja tuo haastattelussaan toistuvasti esille sen, miten tärkeää opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välinen vuorovaikutus on vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa. Paitsi että se tarjoaa luontevasti monipuolisia tilaisuuksia kielen tuottamiseen, sen

avulla opettaja saa myös säännöllistä palautetta siitä, millä tasolla oppilaiden kielitaito ja sanavarasto ovat opiskeltavaan sisältöön nähden. Vuorovaikutuksen avulla oppilailla on edelleen luonnollinen tilaisuus tiedostaa, reflektoida ja tehdä johtopäätöksiä kielenkäyttötaidoistaan.

Every lesson you teach is part of a bigger picture and has to fit in with that. It's like one of those maps or pictures of the whole world and each time you click on one small part you can see it larger and in more detail. (LO2, haastattelu 2003.)

Snow (1990) on listannut kokeneiden kielikylpyopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, joita hänen mukaan voidaan pitää tunnusomaisina hyvälle ja onnistuneelle kielikylpyopetukselle:

- Sisällön ymmärtämistä tuetaan ilmeikkäällä ja runsaasti elekieltä sisältävällä opetuksella. (Vrt Chamot ym. 2000, Chamot 2001)

Ohjeiden ja toiminnan organisoinnin täytyy tapahtua harkiten. Esimerkiksi aloitettaessa ja lopetettaessa työskentelyä annetaan ohjeistus selkeästi ja huolellisesti ja muun muassa kotitehtävien antoon ja tarkistamiseen kiinnitetään erityistä huomiota. (Vrt. Chamot 2001: 5-portainen strategiamalli)

- Oppilaantuntemukseen kiinnitetään erityistä huomiota; opettajan on kyettävä yhdistämään lapselle kaukaiset asiat läheisiin, samoin kuin oudot asiat jo tutuksi tulleisiin. Opetuksessa esille tulevat uudet asiat pyritään aina kytkemään jo opittuihin asioihin. (Vrt Chamot 2001: Aikaisemman tiedon hyödyntäminen)

Opetusta havainnollistamalla luodaan edellytykset oppimiselle. Konkretisomalla opetettavia asioita, käyttämällä erilaisia kuvamateriaaleja sekä AV-välineitä oppimisen tukena ja rakentamalla opetustuokiota toiminnallisiksi varmistutaan siitä, että oppiminen tapahtuu kaikkien aistien varassa. (Vrt. Cummins nelikenttä opetuksen suunnittelun tukena.)

- Opetusta seuraamalla ja arvioimalla havainnoidaan ja tuetaan systemaattisesti oppilaiden kielikylpykielen ymmärryksen sekä kielikylpykielen tuottamistaitojen kehitystä. (Vrt. kielikylpykielen OPS)
- Opettajien antamien ohjeiden ymmärrystä varmistetaan toistamalla uudelleen ja uudelleen ohjeet usealla eri tavalla. (Vrt. Luku 5.3.2)
- Opettaja toimii kielikylpykielen mallin antajana joka tilanteessa.
- Kielivirheiden korjaaminen tapahtuu oikean mallisuorituksen esittämisellä. Virheitä ei suoranaisesti korjata, vaan vuorovaikutuksen kautta opitaan yrityksen ja erehdyksen avulla oikea tapa ilmaista itseään. (Vrt. Luku 2.4)
- Monipuolisten tehtävien avulla kehitetään sekä oppiainestuntemusta että kielikylpykielen taitoja. (Vrt. Luku 5.3.2)
- Lasten kielikylpykielen ymmärtämisen tasoa on tarkistettava säännöllisesti ja monipuolisia menetelmiä käyttäen.

Arviointi ja opiskelustrategiat

Teemajakson suunnittelussa kiinteästi mukana kulkee jakson arviointi. Desrochers (2005) korostaa, että kielikylpyopetuksessa arvioinnin kohteena ovat aina sekä kieli (sanaston omaksuminen kirjoittamien, kielioppi, luku- ja kirjoitusharjoitukset), että opetettavat oppisisällöt. Jo suunnittelun alkuvaiheessa opetukselle asetetut tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen mahdollistavat si-

sällöt ja niiden opiskeluun liittyvät opetusmenetelmät ja oppimisstrategiat määrittävät jakson kuluessa suoritettavan arvioinnin muodon ja sisällön. Teemajakson sisältöjen opetuksen toteutuessa kahdella kielellä, niin kuin esimerkissä tapahtuu, arviointi toteutetaan yhteistyössä kielikylpyopettajan ja suomenkielisen opettajan kanssa.

Sisältöjen ja tavoitteiden asettelu auttavat valitsemaan teemajakson sisältöjen opiskelua tukevat opiskelustrategiat, joiden avulla oppiminen myös yksilötasolla tehostuu. Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteissa mainittuja strategisia lähestymistapoja 1.-4.-luokilla ovat muun muassa havaintojen tekeminen, kuvaileminen, vertaileminen, luokittelu, tutkiminen ja erialaisten lähdeaineistojen käyttäminen, jotka Chamotin (2001) mukaan ovat tehtäväperustaisia strategioita.

[...] it's ok to underline words with pencil in your book if you don't understand them or collect words that you don't understand and talk about or to speed-read and try to guess what the passage is going to be about –so that you both are using the same kind of strategies and so the children get used to them [...] (LO2, haastattelu 2003.)

Myös luokan opettaja (LO2) mainitsee sellaisia opiskelustrategioita, joiden avulla oppiminen on mahdollista tehdä helpommaksi. Hänen mukaansa sanoja voi alleviivata, sanoja voi koota sanalistoiksi (vrt. glossary) tai niistä voi keskustella, lukea ääneen ja pyrkiä avaamaan lauseita arvaamalla, mistä aiheesta on kysymys. Tärkeänä hän pitää sitä, että sekä suomenkielinen opettaja että kielikylpyopettaja käyttävät samantyyppisiä strategioita, jolloin lapsilla on paremmat mahdollisuudet oppia käyttämään niitä opiskelun tukena.

Metakognitiiviset strategiat ovat mukana jokaisessa oppimistilanteessa ja niiden käyttöön ohjaaminen on yksi opetuksen peruselementtejä koulutyössä (suunnittele, tutki, seuraa, arvioi).

Vaihtelemalla teemajakson kuluessa opetusmenetelmiä monipuolisesti, tarjotaan opetuksen ja oppimisen arvioinnille monia erilaisia näkökulmia, jolloin myös erilaisilla oppijoilla on mahdollisuus saavuttaa teemajaksolle asetetut tavoitteet omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Taulukossa 19 esitetään tiivistetysti kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen keskeiset rakennusaineet teemajakson suunnittelun tasolla.

Taso 3.

Kielikylpyopetuksen suunnittelun kolmannella tasolla opetuksen suunnittelu toteutetaan tässä tutkimuksessa esitettävien perusperiaatteiden mukaisesti yksittäisen opetuskokonaisuuden tasolla. Opetuksen suunnittelun yleisyysyksityiskohtaisuus akselilla taso kolme sijoittuu yksityiskohtaisen suunnittelun ääripäähän.

TAULUKKO 19 Kielikylpyopetuksen teemajakson suunnittelun keskeisiä rakennusaineita.

Teemajakson suunnittelu	
Sisältö	Opetussuunnitelman perusteet 2004 Oppiainekohtaiset sisällöt Opetuksen eheyttäminen yli oppiaine-rajojen (Teemaopetus)
Kielikylpykieli	Kuntakohtainen opetussuunnitelma; kielikylpyopetuksen tuntijako Kielten vuorottelu alemmilla luokilla Jaksoluku ylemmillä luokilla (Vrt. CUP -kielten siirtovaikutus)
Äidinkieli	Kielten vuorottelu alemmilla luokilla Jaksoluku ylemmillä luokilla Luontainen kosketus suomalaiseen kulttuuriperinteeseen (Vrt. CUP -kielten siirtovaikutus)
Sanasto	Perussanasto (glossary) Sanaston systemaattinen kasvaminen Opetukselle keskeinen sanasto Opetukselle mahdollinen/ sopiva sanasto
Kielioppi	Teeman sisältöihin luontevasti kytkeytyvä kieliopin sisältöaines (esimerkiksi Elämää entisaikaan + menneet aikamuoto)
Opetusmenetelmät	Vuorovaikutus, toiminnallisuus, oppilaslähtöisyys, konkreettisuus, havainnollistaminen (vrt. Cumminsin nelikenttä), toistaminen, monipuolinen tehtävänasettelu Input Output
Arviointi	Kieli Sisältö Suhteessa tavoitteisiin Yhdessä L1-opettajan kanssa, jos opetus kahdella kielellä
Opiskelustrategiat	Tehtäväperustaiset, teeman oppisisältöjen opiskelua tukevat strategiat Metakognitiiviset strategiat

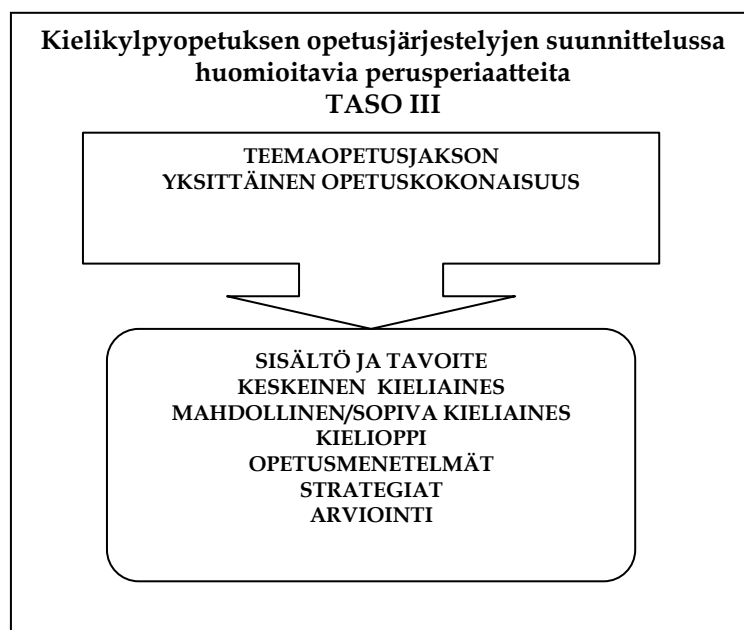
Curtain & Haas (1995) korostavat täsmällisen suunnittelun merkitystä yksittäisen tunnin suunnittelun tasolla. Täsmällisen suunnittelun tavoitteena on ohjata opettajaa pohtimaan opetustuokiota aluksi kokonaisuutena; *mikä on tämän yksittäisen tunnin merkitys suhteessa teemajakson tavoitteisiin*. Tämä auttaa suunnittelemaan opetuksen niin, että kielen ja sisältöjen välinen yhteys nivoutuvat kokonaisuudeksi parhaalla mahdollisella tavalla.

Yksityiskohtaisen suunnittelun vaiheessa opettajan tehtävänä on määritellä kunkin yksittäisen tunnin keskeinen päämäärä, joka vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa käsittää paitsi opettavan oppiaineksen keskeiset sisältöalueet, myös sanaston, kielen rakenteiden opiskelun, valitut opetusmenetelmät, materiaalit ja oppimista tukevat opiskelustrategiat sekä arvioinnin.

Kielikylpyluokan opettaja (LO2) kuvaa haastattelussa kielikylpyopetuksen tuntitasolla tapahtuvaa suunnittelua seuraavasti: Each lesson may be different and may focus on different kinds of learning - it might be giving vocabulary, or reading, or writing, or learning new facts etc. (LO, haastattelu 2003). Jokainen tunti voi opettajan (LO2) mukaan olla toteutukseltaan erilainen ja keskittyä ope-

tuksen eri sisältöalueisiin. Se voi olla sanaston opettamista, lukemista ja kirjoittamista tai tiedon hakemista ja niin edelleen. Näkökulmia opetustapahtuman suunnitteluun luovatkin sisällön opettamisen ohella myös muut opetuksessa painotettavat seikat kuten esimerkiksi opettajan kommentissaan esille tuomat sanaston opettaminen, lukeminen ja kirjoittaminen.

Kuviossa 16 esitetään tiivistetysti kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelussa huomioitavien peruseriaatteiden Taoslla III huomioon otettavia osatekijöitä.



KUVIO 16 Kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutuksessa suunnittelun tasolla III huomioitavia asioita.

Sisältö ja tavoitteet

Jokaisen kielikylpyopettajan tärkeänä tehtävänä on Desrochersin (2005) mukaan luoda oppimistuokioista mielekkäitä kokonaisuuksia, jotka innostavat oppilaita opiskelemaan ja kokemaan uusia asioita vieraalla kielellä. Teema-alueen yksittäisen oppitunnin tasolla opetuksessa keskitytään oppitunnin luonteelle ominaisten tietojen ja taitojen harjoittamiseen. Opetuksen sisältöä ja tavoitteita määriteltäessä ratkaistaan Anciaux'n (2000) mukaan se, mitä sisältöön liittyviä asioita ja taitoja oppilaiden oletetaan hallitsevan opetustuokion jälkeen ja minkälaisia ajattelutoimintoja sisältöjen opiskeluun käytetään.

Kieli

Yksittäisen tunnin suunnittelussa huomio kiinnitetään oppiaineksen opiskelun kannalta keskeiseen sanastoon, joka kytetään mielekkäisiin ja oppilaita aktivoiviin harjoituksiin sekä lukemalla, kirjoittamalla että puhumalla. (Met 2001, The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language, 1997.) Koska kielen eri osat alueet ovat toisistaan riippuvaisia, opettaja voi toimintoja suunnitellaan se-

koittaa näitä keskenään, jolloin oppilaat esimerkiksi keskustelevat aiheesta ennen kuin siirtyvät kirjoittamaan siitä tai tutustuvat vaikkapa lehtiartikkeleihin ennen kuin siirtyvät keskustelemaan aiheesta.

Geneseen (1994b) mukaan opetuksen yhtenä tärkeänä päämääränä on suunnitella opetus niin, että oppilaiden kielitaitoa kasvatetaan yli oppiainerajojen yleiselle tasolle (vrt. content compatible). Swainin ja Carrollin (1987) tutkimuksessa kiinnitettiin huomio juuri siihen, että ilman täsmällistä kielen opetuksen suunnittelua, on mahdollista, että opettajat käyttävät opetuksessaan sellaisia menetelmiä, jotka eivät tue riittävästi toisen kielen oppimista. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että pyrkiessään tekemään oppiaineen sisällön ja siihen liittyvien tehtävien sisällön mahdollisimman ymmärrettäväksi oppilaille, opettajat mukauttivat kielitaitonsa sille tasolle, millä oppilaat jo olivat. Tällä tavalla toimiessaan, he eivät tarjonneet oppilaiden kielitaidolle mahdollisuutta kasvaa. (Vrt. Södergård 2002).

Kielioppi

Kielikylypyopetuksessa olevilla oppilailla on jo kouluun tultaessa hallussaan riittävästi kielikylypykieltä, jonka avulla he pystyvät jollakin tasolla kommunikoimaan opettajan kanssa. Kielenopetuksen avulla oppilaita ohjataan Keaveneyn (2004) mukaan käyttämään kieltä kieliopillisesti oikein niin, että lapset oppivat ilmaisemaan itseään kielikylypykielellä selkeästi ja täsmällisesti. Kielenopetuksessa keskitytään hänen mukaansa kieliopillisesti oikean ilmaisun harjoittamiseen, sanaston ja välimerkkien opettamiseen sekä tavutukseen.

Kokkolan kaupungin kielikylypyopetussuunnitelman mukaan 3.-4.-luokilla keskitytään kirjoituksessa kielikylypykielelle ominaisen oikeinkirjoituksen säännölliseen harjoitteluun. Hyvän osaamisen kuvauksissa kirjoittamisen osalta todetaan, että 4.-luokan päättövaiheessa oppilas kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee edelleen virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus).

Puhumisen hyvän osaamisen kuvauksissa todetaan, että neljännen luokan päättövaiheessa oppilas osaa helposti ennakoitavan perusanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita, kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita sekä hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin. Yksittäistä teemaan liittyvää oppituntia suunnitellessaan kielikylypyopetussuunnitelman kielen opetuksen liittyvät sisällöt ja tavoitteet konkretisoituvat ja kytkeytyvät luontevaksi osaksi vieraskielistä opetustapahtumaa.

Opetusmenetelmät ja -materiaalit

Met (1998) kehottaa opettajia valitsemaan monipuolisia opetusmenetelmiä kullekin oppitunnille ja vaihtelevaan niitä riittävästi tunnin kuluessa. Työtavat, jotka siirtyvät konkreettisesta abstraktimpaan suuntaan opetustuokion edetessä mahdollistavat Metin (1998) mukaan sisältöjen opiskelussa tarvittavan kielitaidon kehittymisen, sillä tällöin opetuksessa on läsnä runsaasti ymmärrettävää syötettä. Näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus havainnoida ja kokea samanaikaisesti sen mistä opetuksessa on kyse. (Vrt. nelikenttämalli III neljännes).

Tuntitason opetusmenetelmien suunnittelussa opettajan on Desrochersin (2005) mukaan huolehdittava siitä, että ne aktiviteetit, joita kullekin tunnille on suunniteltu sisältöjen ja kielen oppimisen välineiksi, tarjoavat oppilaille runsaasti monipuolisia mahdollisuuksia käyttää kieltä. Sen lisäksi on tärkeää, että valitut opetusmenetelmät ohjaavat oppilaita tutkimaan asioita vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Monipuoliset työtavat tarjoavat kielitaidon vahvistamiselle luonnollisen kontekstin.

Met (1998) kehottaa opettajia käyttämään opetuksessa laadukkaita ja juuri vieraskieliseen opetukseen suunniteltuja tai itse valmistettuja kirjallisia materiaaleja. Kirjallisen materiaalin avulla tuetaan sekä sisältöjen oppimista että kielen omaksumista. Tyypillistä tällaiselle materiaalille on se, että otsikot ja väliotsikot ovat selkeitä ja ohjaavat lukijaa päättelemään ja ennustamaan tulevaa sisältöä. Tekstien kuvituksen tulee olla selkeää, jolloin luettavan tekstin ymmärtämistä voidaan tukea kuvien avulla. Edelleen tekstin avainsanaston tulee olla korostettuna, niin että lukija pystyy hahmottamaan sen selkeästi. Kirjallista materiaalia valittaessa on Metin (1998) mukaan edelleen kiinnitettävä huomio siihen, että sekä kieli että sanasto ovat sellaista, jota oppilaat pysyvät ymmärtämään. (Vrt. Cumminsin nelikenttämalli).

Strategiat

Opiskelustrategioiden valinta yksittäisen tunnin tasolla riippuu oppitunnilla käytettävistä opetusmenetelmistä ja opetusmateriaaleista. Metakognitiivisia strategioita voidaan soveltaa kaikkeen oppimiseen ja eri työskentelyvaiheisen kuluessa oppilaita ohjataan suunnittelemaan, havainnollistamaan, tarkistamaan ja arvioimaan osaamistaan. Esimerkiksi kolmannen luokan karttaopiskelun käynnistyessä oppilas voi metakognitiivisia strategioita hyödyntämällä lähestyä työskentelyä seuraavista näkökulmista: *Suunnittelu* Mieti kolme tärkeää kysymystä, joihin hankit vastauksen työskentelyn aikana *Tutki ja tarkastele* Piirrä tai kirjoita kartan väreistä muistisääntö, joka auttaa muistamaan, mitä erilaiset symbolit kartassa merkitsevät. *Tarkista* Kertaa mielessäsi kartan värit ja kartastoon liittyvät tärkeät symbolit. *Arvioi* Vertaa työmonistettasi karttakuvaan. Ovatko kartan värit samat kuin kirjassa?

Arviointi

Yksittäisen oppitunnin arviointi kulkee käsi kädessä tunnin tavoitteenasettelun kanssa. Arvioinnin kohteena voivat sisältöjen ohella olla esimerkiksi sisältöjen opiskeluun liittyvän sanaston omaksuminen, jokin oppitunnin aiheeseen liittyvä kieliopillisen osa-alueen oppiminen tai jonkin strategian soveltaminen oppimisen tehostamiseksi.

Taulukossa 20 esitetään tiivistetysti Kielikylypöpetuksen opetusjärjestelyjen keskeiset rakennusaineet Suomi-teemaan liittyvän yksittäisen opetustapah-tuman tasolla.

TAULUKKO 20 Suomi-teemaan liittyvän yksittäisen tunnin suunnittelussa huomioitavia asioita.

Different kinds of maps - topographical information	
Sisältö ja tavoite	Students know that maps can give different information. Students can read the key or legend of a map to identify the kind of information the map is showing.
Keskeinen kieliaines	A map, A map symbol, Permanent features, A legend, Road Map Shaded Relief Map, Topographic Map
Mahdollinen/ sopiva kieliaines	A map is a picture of a place. A map symbol represents a feature or object on the ground. Only a permanent feature or object on the ground would be included on a map. The legend is the key to unlocking the secrets of maps. Different maps show different information. A road map shows people how they can travel from one place to another. A shaded relief map is designed to highlight the physical features of a place. A topographic map shows the elevation of the land at all points, so the reader can learn the absolute elevation of any given place.
Kielioppi	Suuntaa ja paikkaa ilmoittavia partikkeleita: above, underneath, up, down, on the left, on the right
Opetusmenetelmät + Opetusmateriaalit	Huomioi: Comprehensible input +1 Output, ZPD, Cummins'n nelikenttä III neljännes (Ks. myös TASO III – Kieli)
Strategiat	Metakognitiiviset strategiat Tehtäväperustaiset strategiat Aikaisemman tiedon hyödyntäminen Erialaisten tietolähteiden käyttäminen Yhteistyö toisten kanssa Konkreettisten materiaalien käyttäminen
Arviointi	Oppilaiden osallistuminen karttatyöskentelyyn Kartan värien tulkitseminen ja informaation kokoaminen

Sisältöjen, niihin liittyvän keskeisen ja mahdollisen/ sopivan sanaston ja sisältöihin luontevasti kytkeytyvän rakenteiden opettamisen lisäksi luokan opettaja näkee tärkeänä tehtävänä saattaa oppilaiden tietoon tavoitteellisen opiskeluun liittyviä elementtejä. Hän toteaa haastattelussa seuraavasti:

What is important is reminding students what they already know - showing them how to tell others what they know - finding for themselves what they need to get better at - and helping them do that. But this isn't about immersion this is about teaching in general. (LO2, haastattelu 2003.)

Yhteenveto

Yhdistettäessä vieras kieli sisältöjen opetukseen, kuten kielikylpyopetuksessa tapahtuu, on opetuksen suunnitteluvaiheessa otettava huomioon lukuisia erilaisia tekijöitä, joiden avulla huolehditaan siitä, että oppilailla on mahdollista menestyä opinnoissa omien oppimisedellytysten mukaisesti.

Vieraan kielen omaksumiseen liittyvässä tutkimuksessa nostetaan esille lukuisia opetuksessa huomioitavia seikkoja, joihin olen tässä tutkimuksessa keskittynyt. Näitä opetustapahtuman keskeisiä osatekijöitä ovat muun muassa sellaiset opetusmenetelmät joiden avulla kiinnitetään huomio vieraan kielen

ymmärtämiseen, tarjotaan runsaasti erilaisia mahdollisuuksia tuottaa kieltä ja kuulla opettajan tai muun natiivipuhujan tuottamaa ”korkealaatuista” kieltä sekä tarjotaan oppilaiden vieraan kielen kehittymiselle systemaattinen kasvuväylä. (Ks. myös Bergström 2002, Swain ym. 1987, Walker ym. 2000).

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) luvussa 9.1, *Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus*, vieraalla kielellä tapahtuvalle opetukselle luodaan kehykset, joiden sisällä opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus rakentaa hyvin erilaisia vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen toteuttamismalleja.

Tähän lukuun olen koonnut tutkimuksessa esitettyihin teorioihin, malleihin ja käsityksiin sekä voimassa olevaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) pohjautuvia kielikylpyopetuksen suunnittelussa huomioitavia peruseriaatteita, jotka etenevät hierarkkisesti opetuksen yleisellä tasolla tehtävästä suunnittelusta yksityiskohtaiseen tuntitasolla tapahtuvaan suunnitteluun.

Näiden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa keskeisten vieraskielisen opetuksen teoriaan ja opetussuunnitelmaan perustuvien peruseriaatteiden tunteminen auttaa opetuksen järjestäjiä rakentamaan kouluihin kielikylpyopetusohjelman, joka yhdistää kielen ja sisältöjen opiskelun pedagogisesti mielekkäällä tavalla, tarjoten jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden optimaaliseen, omien oppimisedellytysten mukaiseen oppimiseen.

MATKA JATKUU

Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus mainitaan ensimmäisen kerran uusissa opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Kielikylpyopetuksen historia Suomessa on kuitenkin jo huomattavasti pitempi ja lähes 20 vuoden kehittämistyö on meillä toteutettu ilman koulutuksen ylimpien auktoriteettien ohjeistusta.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus ovat saaneet oman lukunsa, mutta kuten tutkimusraportin alussa todettiin, olemassa olevat käytänteet olivat opetussuunnitelmaprosessin käynnistyessä niin kirjavia, että yhtenäistä ohjeistusta ei Opetushallituksen suunnalta katsottu mahdolliseksi laatia.

Vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen sisällyttäminen osaksi opetussuunnitelmaa selkiyttää kuitenkin näiden opetusmuotojen asemaa ja samalla opetuskokeiluista on siirrytty virallisesti hyväksytyihin opetusmuotoihin. Opetussuunnitelmat ovat Luukan & Leiwon (2004) mukaan tärkeä osa maan kielikoulutuksen suunnittelua. Opetuksen ja koulujen arkeen vaikuttavana asiakirjana opetussuunnitelma mahdollistaa uusien näkemysten ja käytänteiden rantautumisen opetukseen.

Kielikylpyopetuksen toteutuksissa on Suomessa erotettavissa selkeästi kolme erilaista kehitysvaihetta, joilla kaikilla on ollut oma merkityksensä ohjelman kehittämistyössä. Koska kielikylpyopetuksen historia myös Suomessa aivan kuten syntymaassaan Kanadassa on vanhempien ja asialle vihkiytyneiden opettajien käsissä, oli ohjelman alkuvaiheessa tärkeää vakuuttaa päättäjät ja vanhemmat ohjelman toimivuudesta. Siitä syystä tutkimusta suunnattiin oppimistuloksiin, joissa korostui erityisen voimakkaasti äidinkielen oppiminen.

Seuraavassa vaiheessa kielikylpyohjelmien kehittämistyössä katse suunnattiin opettajien täydennyskoulutukseen. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus suunnitteli jo 1990-luvun alussa yhdessä kielikylpytutkijoiden ja ensimmäisten kielikylpyopettajien kanssa 20 opintoviikon opintokokonaisuuden. Kielikylpyopetuksen vakiintumisen myötä ensimmäinen kielikylpyopetukseen ja ruotsin kieleen erikoistuvien varhaiskasvatuksen ja kasvatustieteen maistereiden koulutus alkoi syksyllä 1998 Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa.

Kokkolassa toimiva Kokkolan yliopistokeskus Chydenius on ollut voimakkaasti mukana kehittämässä englanninkielisen kielikylvyn koulutusta. Elokuussa 1999 käynnistyi ensimmäinen 15 opintoviikon laajuinen englanninkielisen kielikylvyn opettajille suunnattu Englanninkielellä opettamisen sivuaineopinnot - opintokokonaisuus (Teaching in English, nykyisin JULIET-ohjelma). Sivuaaineopinnot on toteutettu Jyväskylän kasvatustieteellisen tiedekunnan alaisuudessa.

Muutamia vuosia aikaisemmin Opetushallitus rahoitti 15 opintoviikon mittaiset opinnot, jotka koostuivat 10 ov CLIL - opinnoista (Content and Language Integrated Learning) sekä 5 opintoviikon Englanninkielien taidot - opinnoista (English language skills).

Kolmannessa vaiheessa, jota tällä hetkellä elämme, kielikylpyopetus on vakiintumassa osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja kunnissa on käynnissä opetussuunnitelmien kirjoittaminen. Samanaikaisesti Euroopan unioni on hyväksynyt kehittämisohjelman, jossa kieltenopetus mainitaan erikseen perustaitojen ja avainkompetenssien yhteydessä. Euroopan unionin koulutusasiainneuvosto on pyytänyt jäsenmailtaan konkreetteja toimia monipuolisen kieliohjelman ja kielenoppimisen edistämiseksi.

Euroopan integraatiokehityksen, Euroopan unionin sisällä tapahtuvan lisääntyvän liikkuvuuden ja talouden globalistumisen myötä vieraiden kielten osaamisen tarve kasvaa Euroopassa entisestään. Eurooppalaisten kielten osaamisen taitoa pidetään Pohjolan (2004) mukaan nykyään tärkeänä integraation keinona, koska se lisää ihmisten keskinäistä ymmärtämistä ja kunnioitusta.

Euroopan unioni on asettanut kielenopetuksen kehittämiseksi kolme näkökohtaa:

- Kielellisen erilaisuuden edistäminen eurooppalaisten kieli- ja kulttuuriperinnön säilyttämiseksi.
- Äidinkielen lisäksi kahden tai useamman kielen opiskeluperiaatteen edistäminen ja
- elinikäisen kielenopiskelun korostaminen

Kielikylpyopetusta on alusta lähtien tutkittu sekä Kanadassa että muualla maailmassa laajasti ja tutkimusten perustella on voitu todeta, että kielikylpyopetuksessa olevan lapsen kielitaito kehittyy lähes syntyperäisen puhujan kielitaitoa vastaavaksi. Kielikylpyopetus pystyykin näin ollen hyvin suunniteltuna ja toteutettuna vastaamaan kieltenopetukselle asetettuihin haasteisiin kielestä riippumatta.

Käsillä olevassa tutkimuksessa on pyritty vieraskieliseen opetukseen liittyvien teorioiden, mallien ja käsitysten avulla tarjoamaan rakennusaineita kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen tueksi. Keskeisiksi tässä tutkimustyössä nousivat Cumminsin kaksikieliseen opetukseen liittyvät käsitykset *kielten siirtovaikutuksesta*, jota soveltamalla tutkimuksessa tarjotaan opetusjärjestelyjen rakennusmateriaaliksi kielten vuorottelun mallia sekä *akateemisen kielitaidon kehittymisestä*, jonka huomioimista opetuksessa tuetaan Cumminsin nelikentän avulla.

Edellä esitettyjen lisäksi tutkimuksessa pohdittiin monenlaisten oppijoiden tukitoimissa käytettävän kielen merkitystä ja Kynnysteoriaan tukeutuen todettiin äidinkielen nousevan keskeiseen rooliin äidinkieleltään heikkojen oppilaiden oppimisen tukemisessa. Toisaalta todettiin myös, että opetuksen rakentamiseksi pääosin kielikylpykielille, sanavaraston kasvu kielikylpykielillä on olennaisen tärkeää, jotta menestyminen opinnoissa on yleensä mahdollista.

Erilaisten teorioiden, mallien ja käsitysten huomioiminen opetusjärjestelyjen suunnittelussa auttaa rakentamaan opetustapahtuman teoreettisesti toimivaksi. Käytännön työssä mukana on kuitenkin aina oppilaita, joista jokaisella oppiminen tapahtuu omalla yksilöllisellä tavalla. Tämän vuoksi tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan englanninkielisen kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjä myös yksilöllisten oppimisprosessien näkökulmasta ja tähän tarkasteluun

työvälineeksi löydettiin Vygotskin oppimisen lähivyöhyketeoria, jonka huomiointia opetustapahtumassa havainnollistettiin tutkimuksessa prosessikirjoituksen kuvauksen avulla.

Tutkimuksen pääkysymykseen *Mitä ovat ne englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa mukana olevat peruseriaatteet, joiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee monenlaisten oppijoiden menestymistä opinnoissa omien oppimisedellytystensä mukaisesti?* etsittyjen ja löydettyjen vastausten avulla kielikylpyopetusta toteuttava tai opetuksen aloittamista suunnitteleva koulu ja yksittäinen opettaja voi saada käsityksen siitä, miten moninasiin asioihin tulee kiinnittää huomiota silloin, kun opetus toteutetaan lapselle vieraalla kielellä kielikylpymetodin mukaisesti.

Vieraskieliseen opetukseen liittyvän teorian tunteminen auttaa opetusjärjestelyjä suunniteltaessa ja toteutettaessa kiinnittämään huomion opetuksessa käytettävään kieleen sekä kielen kuuntelemisen, tuottamisen, että sanaston opettamisen näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa vieraan kielen omaksumiseen liittyviä opetuksessa huomioitavia asioita avattiin Krashenin (kielellisen syötteen merkitys) ja Swainin (kielellisen tuottamisen merkitys) teorioiden avulla. Keskeisin kielikylpyopetuksessa huomioitava asia onkin juuri se, että ymmärrettävä syöte kyllä riittää kielen ymmärtämisen taitojen kehittymiseksi, mutta altistuminen runsaalle ymmärrettävälle kieliainekselle ei takaa sujuvan ja kielellisesti tarkan suullisen ja kirjallisen tuottamisen taidon kehittymistä. Tästä syystä opetuksessa on tarjottava riittävästi mahdollisuuksia myös kielen tuottamiselle, puhumiselle ja kirjoittamiselle.

Kielikylpyopetuksessa kieli on paitsi opetuksen väline myös opetuksen kohde. Tutkimuksen avulla pyrittiin nostamaan esille sanaston opettamisen merkitys. Opetuksessa esiintyvän keskeisen sanaston sisällyttäminen opetussuunnitelmaan ja sitä kautta opettajan työvälineeksi tarjoaisi kielikylpykielille suunnitelmallisen kasvuväylän, joka puolestaan olisi tukemassa yhä paremmin akateemisten taitojen kehittymistä ja kielikylpykielen tuottamista.

Opetuksessa käytettävän kielen ohella tutkimuksessa tarkasteltiin opetuksen toteuttamiseen ja opetuksen suunnitteluun liittyviä asioita. Tarkastelun avulla opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen työvälineeksi opettajille tarjotaan Cumminsin kehittelemää nelikenttämallia, jossa kiinnitetään huomio opetuksen sisällön vaativuuteen sekä opetuksen toteuttamisen havainnollisuuteen. Cumminsin (2001) mukaan vieraskielinen opetus toimii parhaiten silloin, kun lapsen kielitaito ovat sillä tasolla, että opetettava asia voi olla sisällöltään vaativaa ja sen ymmärtäminen tapahtuu ilman kontekstin suomaa tukea.

Tutkimuksessa todetaan, että opettajan on tärkeää ottaa suunnittelussaan huomioon oppilaiden kielitaito ja aikaisemmat kokemukset ja tiedot opetettava aiheesta. Tämän jälkeen opettaja voi suunnitella opetuksensa toteutettavaksi niin, että se on riittävän haastavaa ja oppimista tuetaan riittävästi konkreettisilla materiaaleilla ja harjoituksilla.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelustrategioiden tuntemisen merkitystä osana kielikylpyopetustapahtumaa, sillä kielikylpyopetuksessa opiskelustrategioiden opettamisen on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden toi-

sen kielen taidon kehittymiseen. Tutkimuksessa esitettiin opiskelustrategioiden liittämistä vieraalla kielellä toteuttavan opetuksen suunnitteluun jo suunnittelun ensiaskelista lähtien, jolloin oppilailla on mahdollisuus käyttää erilaisia strategioita tukemaan ja helpottamaan vieraalla kielellä tapahtuvaa oppimista peruskouluvuosien kuluessa. Määriteltäessä kullekin luokka-asteelle soveltuvat strategiatavoitteet varmistetaan se, että ylemmille luokka-asteille siirryttäessä ja yhä vaativampia sisältöjä opiskeltaessa, oppilailla on opiskeluun tarvittavan kieliaineksien lisäksi hallussa myös opiskelua ja oppimista helpottavia opiskelustrategioita.

Myös arviointiin liittyvät kysymykset olivat yksi tutkimuksessa esiin nostettuja asioita. Tutkimuksen mukaan kielikylpykielellä tapahtuvassa opetuksessa arviointia lähestytään kolmesta eri näkökulmasta. Arvioinnin on kohdistuttava a) kielikylpykieleen, jolloin tavoitteenasettelussa on huomioitava kielitaidon systemaattinen kasvu suhteessa opiskeltaviin oppisisältöihin, b) oppilaiden äidinkielen taitoihin, sekä luku- ja kirjoitustaidon moitteettomaan kehittymiseen että eri oppiaineiden peruskäsitteistön omaksumiseen ja c) eri oppiaineiden sisällön hallintaan, jolloin kiinnitetään huomio siihen, että arvioinnin kohteena ei ole kieli, vaan sisältöjen hallinta.

Tutkimuksen pääkysymystä avattiin myös tarkentavien alakysymysten avulla. Näistä ensimmäinen: *Miten suomenkielinen opetus toteutetaan osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta?* keskittyi tarkastelemaan suomenkielellä tapahtuvan opetuksen merkitystä osana vieraalla kielellä toteutettavaa opetustapahtumaa.

Lasten äidinkielellä tapahtuvan opetuksen toteuttaminen osana vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta on ollut keskustelun alla koko kielikylpyopetuksen historian ajan Suomessa. Käsillä olevassa tutkimuksessa äidinkielellä toteutettavan opetuksen järjestelyjä tarkasteltaessa havaittiin, että suomenkielisen opettajan ja kielikylpyopettajan yhteistyöllä on tärkeä merkitys sekä käsitteiden omaksumisen että heikkojen oppilaiden oppimisen tukemisen osa-alueilla. Tutkimuksessa pohdittiin myös äidinkielen opetuksen sijoittumista osaksi kielikylpykielellä toteutettavaa opetusta ja tämä tarkastelu kytkettiin kielten siirtovaikutukseen liittyvän CUP-teoriaan. Kielten siirtovaikutuksen merkitystä kielikylpyopetuksessa havainnollistettiin suomenkielisen opetustapahtuman kuvauksella. Tässä yhteydessä tutkimuksessa esitettiin kielikylpyopetukselle luonteenomaisen teemaopetusjakson suunnittelu niin, että kielten siirtovaikutuksen huomioiminen opetuksessa tukisi erityisesti heikkojen oppilaiden oppimista. Keskeistä tässä mallissa on se, että teemaopetusjakso käynnistetään suomenkielillä opetuksella, jolloin työstettävälle teemajaksolle luodaan kehys L1-kielellä. Tällä tavalla toimien myös kielikylpykielitaidoltaan heikot oppilaat osaavat sijoittaa L2-kielellä jatkettavan opetuksen oikeaan kontekstiin ja pystyvät näin tehokkaasti hyödyntämään jo olemassa olevaa aikaisempaa tietoa uuden asian opiskelussa.

Tutkimuksen toinen alaongelma: *Kumpaa kieltä tuetaan erityisopetuksella ja muilla tukitoimenpiteillä?* avautui tutkimuksen edetessä Cumminsin Kynnysteorian (Thresholds theory) ja Riippuvuushypoteesin (The Developmental Interdependence-hypothesis) tarkastelun avulla. Kielikylpyopettajien kokemusten

mukaan vähäiselläkin L2-kielen tukemisella saavutetaan huomattavia edistysaskeleita sellaisten lasten kohdalla, joiden L1-kielen taidot ovat normaalisti kehittyneet, mutta L2-kielen taito tilapäisesti viivästynyt tai hitaasti kehittynyt. Tutkimuksen tulosten mukaan heikkojen oppilaiden oppimista voidaan tukea ja vahvistaa opettamalla osa sisällöstä L1-kielillä. Samalla tavalla L1-kielillä tapahtuvan erityisopetuksen suuntaaminen äidinkielen taidoiltaan heikoille oppilaille saattaa auttaa heitä saavuttamaan Kynnysteoriassa esitetyn ensimmäisen kynnyksen ja samalla luomaan hyvän oppimisalustan L2-kielen taitojen kehittymiselle. Toisaalta tutkimus osoittaa, että myös L2-kielen kehittymistä on pystyttävä tukemaan riittävästi erityisopetuksen avulla, sillä mitä ylemmältä luokka-asteesta kulloinkin on kysymys, sitä käsitteellisempää opetus on. Samalla kun sisällöt muuttuvat vaativimmiksi, L2-kielen pintarakenteiden (CUP) on laajennuttava vastaamaan opetuksessa tarvittavaa kielitaitoa.

Ihanteellisinta tutkimuksen mukaan on, jos kielikylypyopetuksen alkuvaiheessa havaittuihin L1- tai L2-kielen viivästyneeseen kehitykseen voitaisiin puuttua välittömästi erityisopetuksen tarjoamalla tukitoimenpiteillä ja näin ennaltaehkäistä tulevia puutteellisesta kielitaidosta tai hitaasti kehittyneestä kielitaidosta aiheutuvia oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessa haastatellun kolmannen luokan kielikylypyopettajan (LO2) mukaan varhaisvaiheessa tarjotusta erityisopetuksesta onkin pitkällä tähtäimellä hyötyä enemmän kuin ylempillä luokka-asteilla tapahtuvasta.

Tutkimuksen kolmannen alaongelman: *Miten opettaja opetustapahtumassa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset?* tarkastelemisen työvälineenä käytettiin Vygotskin kehittämää Oppimisen lähivyöhyketeoriaa, jota avattiin myös Tharpin ja Gallimoren tulkinnalla kyseisestä teoriasta. Kielikylypyopetuksessa, aivan kuin missä tahansa muussa opetuksessa, on tärkeää ymmärtää se, että lapset ovat oppimisedellytyksiltään erilaisia silloin, kun opetusmuoto on mahdollinen kaikille lapsille, toisin sanoen osallistuminen opetukseen tapahtuu ilman erillistä valintakoetta. Vygotskin teorian ymmärtäminen ja ymmärryksen hyväksikäyttäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta niin, että oppimista tapahtuu kunkin oppilaan yksilölliset taidot huomioon ottaen. Kielikylypyopetuksessa oman haasteensa opetuksen yksilöllistämiseksi tuo luonnollisesti se, että eri oppilaiden L2-kielen taidot ovat hyvin eri tasolla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) luo valtakunnan tasolla kehityksen kielikylypyopetuksen opetusjärjestelyjen toteutukselle. Opetussuunnitelman ohjeiden muuttuminen toimivaksi työkaluksi edellyttää kuitenkin kunta- ja koulutasolla huolellista suunnittelua, sillä niin kuin Genesee (1994b, 8) toteaa:

The third lesson to be learned from immersion is that the integration of language and academic objectives should be carefully planned, providing for the presentation, practice, and application of specific language forms that are necessary for discussing different academic content. If integrated instruction is not planned systematically, teachers may use strategies that are not optimal for promoting full second language development.

Tässä suunnittelu- ja kehittämistyössä vieraalla kielellä toteutettavaan opetukseen liittyvien teorioiden tunteminen on yksi onnistumisen avaintekijä.

Tutkimuksessa esitelty kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen suunnittelussa huomioitavat peruseriaatteet kytkevät yhteen monenlaiset oppijat huomioivaan vieraskieliseen opetukseen liittyvän teorian ja valtakunnallisen opetussuunnitelman. Näiden peruseriaatteiden avulla kunta- ja koulukohtaisten kielikylpyopetussuunnitelmien kirjoittaminen monenlaiset oppijat huomioiviksi toimiviksi työkaluiksi konkretisoituu ja kielikylpyopetuksen opetusjärjestelyjen laaja-alainen hahmottaminen tulee mahdolliseksi.

Opetussuunnitelmien käyttöönotto kunnissa näkyy viimekädessä opetuksen toteutuksena luokkahuoneissa, joissa toteutuksesta vastaavat pääsääntöisesti opettajat. Opettajan työ kielikylpyopetuksessa on vaativaa ja raskasta. Opettajalta ei edellytetä Jäppisen (2004) mukaan pelkästään kohdekielen hyvää taitoa ja siihen liittyvien kulttuurien tuntemusta, vaan hänen on hallittava myös oppijoiden äidinkieleen ja kulttuuriin liittyvää ainesta, soveltavaa tietoa opetusmateriaaleista, opetusmenetelmistä ja oppimisprosesseista ja kykyä mitä monimuotoisimpaan yhteistyöhön.

Kielten opetussuunnitelmat rakentavat Luukan ym. (2004) mukaan myös maamme kielipoliittisia linjauksia, koska ne vaikuttavat kielikäsitteisiin, kielilisiin asenteisiin ja kielenkäyttöön. Opetussuunnitelmat asettavat myös koulutuspoliittisia haasteita, sillä suunnitelmateksti rakentaa kuvaa opettajan asiantuntijuudesta. Näin tekstien tulisi ohjata myös tulevien opettajien koulutuksen sisältöjen suunnittelua. Kielikylpyopetuksen kehittämistyössä katse onkin edelleen suunnattava opettajankoulutukseen ja tätä kautta suomalaisten kielitaidon parantamiseen vastaamaan ja varmistamaan kansainvälistymisen edellyttämä kielitaito lasten ja nuorten kielitaitoa kehittämällä.

Kielikylpyopetus, niissä muodoissa kuin se meillä tällä hetkellä eri kunnissa tunnetaan, ei tarjoa yhdenmukaista mallia suomalaisten lasten ja nuorten kielitaidon parantamiseksi. Burns & Olson (1989) ovat kritisoineet Kanadassa paikallisten kielikylpytoteutusten erilaisuutta ja he peräänkuuluttavat ministeriön tasolta asetettuja yhtenäisiä standardeja opetuksen toteutukselle. Samalla tavalla Suomessa on todettu käytänteiden olevan niin erilaisia, että mallien yhtenäistäminen nähdään hankalaksi.

Suomalaisen vieraskielisen toteutuksen rakentaminen Suomen oloihin sopivaksi, niin, että opetuksen sisällöt ja tavoitteet sekä arviointikäytännöt olisivat yhdenmukaiset, tarjoaisi tutkijoille, kuntien opetustoimille, rehtoreille, opettajille ja vanhemmille yhtenäisen, vertailukelpoisen näkemyksen kielikylpyopetuksella saavutettavista tuloksista ja mahdollistaisi näin myös kielikylpyopetukseen sopivan opetus- ja arviointimateriaalin valmistamisen suuremmissa mittakaavassa. Avaintekijäksi tässä yhdenmukaistamistyössä nousee vieraskielisellä opetuksella saavutettavan kielitaidon määrittäminen ja sen saavuttamisen mahdollistavan toteutusmallin rakentaminen. Vieraskielisellä opetuksella saavutettavaa kielitaitoa kuvataan Suomessa yleisesti termillä toiminnallinen kielitaito, mutta tämän toiminnallisuuden määrittäminen on eri toteutuksissa hyvinkin erilainen.

Kokkolassa toiminnallisen kielitaidon määrittämisessä on otettu käyttöön Yleiseurooppalaiseen viitekehykseen perustuva kielitaidon tason arviointias- teikko, joka toimii kielikylypykielen opetussuunnitelman työvälineenä. Englan- ninkielisessä kielikylypyopetuksessa toiminnallinen kielitaito on määritelty pe- rusopetuksen päättövaiheessa kielitaidon taitotasoasteikon koodilla B2.2, jota kuvataan termillä toimiva itsenäinen kielitaito. Tämä opetussuunnitelmassa mainittu hyvän osaamisen taso konkretisoituu 9.-luokan lopussa suoritettavaan Yleiseen kielitutkintoon, jonka kaikki englanninkielisen kielikylypyopetuksen oppilaat Kokkolassa ovat tähän saakka suorittaneet hyväksytysti testin keski- tasolla (tasot 3-4). Oppilaiden kielitaidon tason arvioiminen nykyisillä käytettä- vissä olevilla arviointimenetelmillä on jossakin määrin hankalaa, sillä Yleisen kielitutkinnon eri tehtävätyyppien aihepiirit eivät välttämättä kohtaa peruskou- lua päättävän nuoren kokemusmaailmaa, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa testin lopputulokseen. Keskeinen ja tärkeä jatkotutkimuksen ja kehittämistyön aihealue Suomessa onkin vieraalla kielellä toteutettavaan opetukseen sopivien oppimateriaalien ja arviointimenetelmien kehittäminen.

Pystyäksemme vastamaan kansainvälistymisen ja globalisoitumisen haas- teisiin, tarvitsemme kielitaitoista työvoimaa, joka on tottunut operoimaan vie- raissakin kulttuureissa eri kielillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perus- teiden (2004, 92) mukaan

[...] vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintäti- lanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hä- net ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja moni- puolista viestinnällistä harjoittelua. Vierias kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine.

Oppilaille yhteistä, viimeistään kolmannella luokalla alkavaa ensimmäistä vie- rasta kieltä, kutsutaan Opetussuunnitelman perusteissa (2004) A-kieleksi. Seu- raavassa taulukossa 21 on esitetty A-kielen arvosanalle kahdeksan perusope- tuksen päättövaiheessa (9.-luokalla) asetetut hyvän osaamisen kuvaukset kuul- lun ymmärtämisen, puhumisen, tekstin ymmärtämisen ja kirjoittamisen osa- alueilta. Tämän esimerkin avulla lukijalle välittyy selkeä kuva siitä, minkälai- seen kielitaidon tasoon normaalilla kielenopetuksella peruskoulussa arvosanan kahdeksan tasolla pyritään.

TAULUKKO 21 Hyvän osaamisen kuvaus perusopetuksen päättövaiheessa A-kielelle englantia.

	Kuullun ym- märtäminen	Puhuminen	Tekstin ym- märtäminen	Kirjoittaminen
Englanti	B1.1 Toimiva peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	B1.1 Toimiva peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito
Muut kielet	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskie- litaidon alku- vaihe	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskie- litaidon alku- vaihe

Englannin kielen kuullun ymmärtämistä ja tekstin ymmärtämistä kuvataan opetussuunnitelma perusteissa termillä toimiva peruskielitaito. Kuullun ymmärtämisen osalta sen sisältö on kuvattu Opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

- *Ymmärtää pääajatuksat ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.*
- *Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.*
- *Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.*

Tekstin ymmärtämisen toimiva peruskielitaito tarkoittaa arvosanan kahdeksan ollessa kyseessä seuraavaa:

- *Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.*
- *Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.*
- *Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.*

Englannin kielen puhumista ja kirjoittamista kuvataan opetussuunnitelma perusteissa termillä kehittyvä peruskielitaito. Puhumisen sisällöt hyvän osaamisen kuvauksissa yhdeksännen luokan päättövaiheessa ovat seuraavanlaiset:

- *Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolistista.*
- *Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.*
- *Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.*
- *Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.*
- *Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.*
- *Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esimerkiksi verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.*

Englannin kielen kirjoittamisen kehittyvä peruskielitaito tarkoittaa hyvän osaamisen kuvauksissa seuraavanlaista kirjoitustaitoa:

- *Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.*
- *Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolistista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).*
- *Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.*
- *Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.*
- *A-kielen ollessa jokin muu kuin englanti, arvosanan 8 kriteerit peruskoulun päättövaiheessa ovat kaikilla kielen arvioinnin osa-alueilla alhaisemmat kuin englannin kielessä.”*

Vieraskielinen opetus hyvin suunniteltuna ja toteutettuna tarjoaa vastauksen Euroopan unionin koulutusasiainneuvoston pyyntöön monipuolisen kieliohjelman ja kielenoppimisen edistämiseksi. Ohjelmien yhdenmukaistaminen, kielikylpymetodin ja eurooppalaisten kielten sisällyttäminen osaksi opettajankoulutusta mahdollistavat kielikylpymetodin siirtymisen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää tarjoten näin jokaiselle suomalaiselle mahdollisuuden toiminnalliseen kielitaitoon, joka minimissäänkin on parempi kuin tämänhetkisellä kielenopetuksella perusopetuksen aikana tavoiteltava toimiva tai kehittyvä peruskielitaito (muissa kielissä kuin englanti näitä alhaisempi).

Opetussuunnitelmien valmistuttua suomalainen perusopetus tarvitsee yhä enemmän myös muiden kielten kuin ruotsin kielen kielikylpyopettajiksi koulutettuja ammattilaisia, joita Vaasan yliopisto kouluttaa yhdessä Oulun opettajakoulutuslaitoksen kanssa, siirtämään opetussuunnitelmien sisällöt käytännön opetustyön kautta kansalaisten valmiuksiksi. Seuraava askel tällä saralla on eurooppalaisten kielten ja venäjän kielen koulutusohjelmien kehittäminen ja tätä kautta suomalaisten kielitaidon monipuolistaminen ja lisääminen niin, että Euroopan unionin valkoisen kirjan tavoite äidinkielen lisäksi kahden tai useamman muun kielen osaamisesta tulee osaksi jokaisen suomalaisen arkipäivää.

LÄHTEET

- Aidarova, L. 1982. Opetus ja lapsen kehitys. Moskova: Progress.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-161.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa - kieli koulussa. AFinLA vuosikirja 2000.
- Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2006. Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Allwright, D. 2003. Exploring practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7,2.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994. Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Anciaux, M. 2000. Report on Curriculum Planner models. John Standford International School. Seattle.
- Arnau, J. 2002. New Perspectives on language immersion teaching. Teoksessa S. Björklund, M. Koskela & M. Nordman (toim.) *Språk som formar värden*. Vaasa: University of Vaasa, 7-29.
- Artigal, J. 1991. The Catalan Immersion Program. Norwood. NJ: Ablex.
- Baker, C. 1993. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, P. 1998. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3. painos. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Belisle, T. 1997. Developing Vocabulary Knowledge in the Immersion Classroom. *The Bridge: From research to practice*. Vol 1. Nov.
- Bergström, I. 1995. Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenhet. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Bergström, M. 2002. Individuell andraspråksinlärnning hos språkbadselever med skrivsvårigheter. *Acta Wasaensia*. No. 106. Språkvetenskap 23. Universitas Wasaensis.
- Bialystok, E. 1994. Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 549- 569.

- Bodrova, E. & Leong, D.J. 1995. Vygotsky's Zone of Proximal Development of Primary Interest. Colorado, Iowa, and Nebraska Departments of Education.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. 1998. Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*. Vol. 3, No 2.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. 1989. Content-based second language instruction. New York: Heinle and Heinle.
- Bruck, M. 1982. Language Impaired Children's Performance in an Additive Bilingual Education Program. *Applied Psycholinguistics* 3.
- Burns, G. & Olson, P. 1989. Planning and professionalizing immersion and other FSL programs. *Revue canadienne des langues vivantes*, 45.
- Buss, M. & Mård, K. 1999. Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. *Selvityksiä ja raportteja* 46. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Buss, M. 2004. Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbud. Teoksessa S. Björklund & M. Buss. (toim.) *Kielikylpy: Kasvaa ja kehitystä Språkbud: Samverkan skapar styrka*. Vaasan yliopisto. *Levon-instituutti* No.113.
- Chamot, A.U., Anstrom, K., Bartoshesky, A., Belanger, A., Delett, J., Karwan, V., Meloni, C. & Keatley, C. 2000. *The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide*. Washington: National Capital Language Resource Center.
- Chamot, A.U. 2001. *Teaching Learning Strategies in Immersion Classrooms. The Bridge from Research to Practise*. ACIE Newsletter.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarkson, P.C. 1992. Language and Mathematics: A comparison of Bilingual and Monolingual students of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 23.
- Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. 2000. *Dual Language Instruction: a handbook for enriched education*. Boston: Thomson Heinle.
- Collier, V.P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*. No 23.
- Common European Framework of Reference for Languages. 2001. *Learning, Teaching, Assessment 2001*. Council of Europe. Cambridge: CUP.
- Courcy, M., Warren, J. & Burston, M. 2002. Children from Diverse Backgrounds in an Immersion Programme. *Language and Education*. Vol. 16, No. 2.
- Cummins, J. 1976. The influence on bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*. No 19.
- Cummins, J. 1979. Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*. No 19.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Teoksessa M. Ortiz, D. Parker & F. Tempes (toim.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

- Cummins, J. 1984. Bilingualism and cognitive functioning. In S. Shapson and V. DÓyley (toim.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1986. *Empowering minority students: A framework for intervention*. Sacramento, CA: California: Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 1998. *Beyond Adversial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students*. Presentation to the California State Board of Education. University of Toronto.
- Cummins, J. 1999. Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, October, 26-41.
- Cummins, J. 2000. *Immersion Education for the Millenium: What Have We Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Cummins, J. 2000. Putting Language Proficiency in it's Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction. Teoksessa J. Cenoz & U. Jesner (toim.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2001. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Teoksessa C. Baker & N. Hornberger (toim.) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. *Bilingual Education and Bilingualism*, 29. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2001. Language, power and pedagogy. *Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Mulcahy, R. 1978. Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development*, 49.
- Curtain, H. & Haas, M. 1995. *Integrating foreign language and content instruction in grades K-8*. ERIC: Digest.
- Denzin, N.K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2004. Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. ja Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Desrochers, Y. 2005. *Creating a balanced literacy program*. Immersion handbook. Tallinn.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. 1978. *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings*. 2. painos. San Francisco: Bloomsbury West.
- Duncan, S. & De Avila, E. 1979. Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal*, 4.
- Dufva, M. 2004. Focus on beginning foreign language learning. On predicting and supporting English literacy learning in Finnish primary school. *Turun yliopiston julkaisu*, *Annales Universitatis Turkuensis*, B 276.
- Elkonin, D.B. 1977. Toward the problem of stages in the mental development of the child. Teoksessa M. Cole (toim.) *Soviet developmental psychology*. White Plains NY: M.E. Sharpe.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Learning in the classroom. Oxford: Oxford University Press.

- Elomaa, M. 2000. Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia. No. 83.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.
- Falk, M. 2000. Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning i praktiken: meningsfull språkträning? Stockholms universitet Institutionen för nordiska språk.
- Falk, M. 2001. SPRINT - hot eller möjlighet? Stockholm: Skolverket.
- Galperin, P. Y. 1992. Organization of mental activity and the effectiveness of learning. Journal of Russian and East European Psychology. No. 30.
- Genesee, F. 1987. Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F. 1994a. Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community. NY: Cambridge University Press.
- Genesee, F. 1994b. Integrating language and content: Lessons from Immersion. National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. University of California. Santa Cruz.
- Greene, J. 1998. A meta-Analysis of The Effectiveness of Bilingual Education. University of Texas. Austin.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1998. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) The Landscape of qualitative research. Theories and Issues. London: Sage, 195-220.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hall, D. 2001. Assessing the Needs of Bilingual Pupils. Living in Two Languages. 2. painos. London: David Fulton Publishers.
- Hamayan, E.V. 1994. Language Development of Low-Literacy Student. Teoksessa F. Genesee & Hamayan, E.V. (toim.) Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community. New York: Cambridge University Press, 278-300.
- Harley, B. 1998. Issues in designing form-focused L2 tasks for children. Teoksessa C. Doughty & J. Williams (toim.) Focus on form in classroom language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartiala, A.-K. 2000. Acquisition of Teaching Expertise in Content and Language Integrated Learning. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Hartiala, A.-K. & Marsh, D. 2001. Vieraskielisen opetuksen toteutustapoja. Teoksessa D. Marsh, A. Maljers & A.-K. Hartiala (toim.) Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: ER-Paino, 95-133.
- Hellekjaer, G. 1999. Time for a change: formal foreign language instruction in a CLIL perspective. Teoksessa D. Marsh & B. Marshland (toim.) CLIL Initiatives for the Millenium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 82-84.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kirja-yhtymä Oy. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hoffman, C. 1991. An Introduction to Bilingualism. London: Longman.

- Johnson, R.K. & Swain, M. 1997. Immersion education: International perspectives. Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Jäppinen, A-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen, A-K. 2003. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 2/3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen, A-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen, A-K. 2005a. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 3/3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen, A-K. 2005b. Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. Language and Education. Vol.19, No2, 148-169.
- Järvinen, H-M. 1999. Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 232. Humaniora. University of Turku.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kokkolan esi- ja perusopetuksen kielikylypyopetuksen opetussuunnitelma 2004.
- Kowal, M. & Swain, M. 1997. From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? Teoksessa R.K. Johnson & M. Swain (toim.) Immersion education: International perspectives. NY: Cambridge University Press, 284-309.
- Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.
- Krashen, S. 1999. Condemned Without a Trial. Bogus Arguments Against Bilingual Education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 1:11, 3-12.
- Laitinen, J. 2001. English immersion in Finland - dreams or reality? A case study on the Hollihaka early total immersion programme, its structure, implementation and learning outcomes. Centre for Applied Language Studies. University of Jyväskylä.
- Laki Peruskoululain muuttamisesta 1991. 262/1991.

- Lambert, W.E. 1990. Persistent issues in bilingualism. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.) *The development of second language proficiency*. CUP: Cambridge.
- Lapkin, S. & Swain, M. 2004. What underlies immersion students' production: The case of avoir besoin de. *Foreign Language Annals* 37, 349-355.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. 2006. *How languages are learned* 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindeman, J. 1998. *Ala-asteen lukutesti*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Lindholm-Leary, K. 2001. *Dual language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Luoma, S. & Tarnanen, M. 2003. Creating a self-rating instrument for second language writing: from idea to implementation. *Language Testing* 20 (4), 440-465.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulu-tus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lyster, R. 2006. Form-focused instruction in immersion classroom. *Achieving Good Practice from Kindergarten through to Higher Education*. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (toim.) *Exploring Dual-Focussed Education. Intergrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 132, 38-54.
- Marsh, D., Oksman-Rinkinen, P. & Takala, S. 1996. *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector*. Helsinki: Opetushallitus. Helsinki, 131.
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. 2004. *Bilingual/ Immersion Education: Indicators of Good Practice*. Final report to the Ministry of Education. Wilf Malcolm Institute of Educational Research. School of Education. University of Waikato.
- Meriläinen, M. 2002. Biologian peruskäsitteiden omaksuminen suomen kielellä englanninkielisessä kielikylypöpetuksessa. Tapaustutkimus Hollihaan koulun 4.e-luokassa. Filosofian lisensiaatin tutkimus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Meriläinen, M. 2004. *Kielikylypy ja vieraskielinen opetus*. Opetushallituksen verkkojulkaisu. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1330,34802> Tulostettu 15.4.2006
- Merisuo-Storm, T. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turun yliopisto. Turku. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 185.
- Met, M. & Lorenz, E.B. 1997. *Lessons from US immersion programs: two decades of experience*. Teoksessa J. Cenoz (toim.) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Met, M. 1998. Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Met, M. 2001. Encouraging Language use in Immersion Classrooms. Teoksessa S. Björklund (toim.) *Language as a Tool. Immersion Research and Practises*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, K. 2004. Tukea opiskelu- ja viestintästrategioihin. Opetushallitus.
- Morin, A. 2001. Bilingual education. Hur påverkas den tankemässiga och kommunikativa kompetensen? Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.
- Murphy, E. 2000. Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online learning environments. <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html>. Viitattu 7.4.2007.
- Murray, T. & Arroyo, I. 2002. Towards measuring and maintaining the zone of proximal development in adaptive instructional systems. Berlin: Springer, 749-758
- Mustaparta, A-K. & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mustaparta, A-K. 2004. Kielikylpy ja vieraskielinen opetus. Opetushallituksen verkkojulkaisu. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1330,34802> Tulostettu 15.4.2006
- Mäkinen, M. 2004. Lukemisen aika, leikin taika. Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen. Niilo Mäki-Instituutti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Opetushallitus. Helsinki.
- Nikula, T. 2003. Englanti oppimisen kohteena ja välineenä: katsaus luokkahuoneinteraktioon. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLA Vuosikirja No. 61. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 135-157.
- Nikula, Tarja. 2005. English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16 (1), 27-58.
- Nixon, J. 2000. SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning. Stockholm. Rapport på uppdrag av Skolverket.
- Numelin, K. 1998. The Importance of Sequencing and Planning When Integrating Language and Content. *ACIE Newsletter Vol. 2 Number 1*.
- O'Malley, J.M & Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortner, M. 2003. *Language across the curriculum. Second language acquisition: the interface between theory and practice*. Department of English Studies. University of Graz. Austria.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Helsinki.

- Pohjala, K. 2004. Opetushallituksen tehtävät ja toiminta kielenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä
- Prashing, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Atena kustannus. Jyväskylä.
- Prashing, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. PS kustannus. Jyväskylä.
- Pöyhönen, S. 2004. Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ramírez, J., Yuen, S. & Ramey, D. 1991. Final Report: longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority children. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281.
- Richards, J. & Nunan, D. 1990. Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Räsänen, A. 1999. Vieraalla kielellä oppiminen ja opettaminen – kokeiluja kieli- ja aineopintojen integroinnista. Teoksessa S. Honkamäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Saari, M. 2006. Kielikylyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen yksikkö. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press. Acta Univ. Oulu. 84.
- Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 190. Scripta Lingua Fennica Edita.
- Simensen, A-M. 1999. From fascination to implementation. Teoksessa D. Marsh & B. Marshland (toim.) CLIL Initiatives for the Millenium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 97-99.
- Siguán, M. & Mackey, W. F. 1987. Education and Bilingualism. Great Britain: Kogan Page Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. 1977. The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School. Helsinki. The Finnish National Commission for UNESCO.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. TESOL Quarterly, 23, 201-217.
- Snow, M.A. 1990. Instructional Methodology in Immersion Foreign Language Education. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Vadez

- (toim.) Foreign Language Education: Issues and Strategies. Newbury Park, CA: Sage.
- Soininen, M. 1982. Kodin virikeympäristö ja koulusaavutukset. *Kasvatus* 13, 44-47.
- Solis, D. & Valerio, M. 2003. Lessons learned from the implementation of a binational teacher preparation program. *The Journal for the Texas Association for Bilingual Education*. Vol 7.
- Stenhouse, L. 1985. Case study methods. Teoksessa T. Husen & N. T. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopaedia of educational research and studies*. Oxford:Pergamon, 645-650.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Teoksessa S. Gass & C. Madden (toim.) *Input in Second Language Acquisition*. Series on Issues in Second Language Research. Massachusetts: Rowley, 235-253.
- Swain, M. & Carroll, S. 1987. The immersion observation study. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (toim.) *The development of bilingual proficiency final report*. Modern Language Center. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Swain, M. 1988. Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximise Second Language Learning. *TESL Canada Journal* 6:1, 68-83.
- Swain, M. 1993. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review* 50(1), 158-164.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. Teoksessa G. Cook & B. Seidlhofer (toim.) *Principle and Practise in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1996. Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 4, 529-548.
- Swain, M. 2000. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, M. & Lapkin, S. 2000. Task-based Second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research* 4, 3, 251-274.
- Swain, M. & Lapkin, S. 2002. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Södergård, M. 2002. Interaktion i språkbadshem. Lärarstrategier och barnens andraspråkproduktion. Acta Wasaensia. No. 98. Språkvetenskap 20. Universitas Wasaensis.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. New York: Cambridge University Press.
- The Ontario Curriculum. 1997. Grades 1-8: Language. The Ministry of Education and Training. Canada.
- Thomas, W.P. & Collier, V. 1995. Research summary of study in progress: Results as of September, 1995, language minority student achievement and program effectiveness.
- Thomas, W. & Collier, V. 2002. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Walker, C.L. & Tedick, D.J. 2000. The complexity of immersion education: Teachers address the issues. *Modern Language Journal*, 84, 1, 5-27.
- Warnod, H. 1998. Integrated Curriculum: Designing Curriculum in the immersion classroom, in *Languages Victoria, Journal of the Modern Language Teachers' Association of Victoria*, 2.
- Weinstein, C. & Mayer, R. 1986. The teaching of learning strategies. Teoksessa M. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Virtala, A-L. 2002. Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Julkaisematon lisensiaattitutkimus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Wood, D., Bruner, J.C. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. (Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes.) Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L.S. 1987. *Thinking and speech*. Teoksessa R. Rieber & A. Carton (toim.) *Collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology*. (Käännös N. Minick.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Genesee, F. 2004. Dual language education in global village. *Achieving Good Practice from Kindergarten through to Higher Education*. Abstract and handout.
- Keaveney, S. 2004. *Teaching the Target Language*.

LIITTEET

LIITE 1

Kielitaidon tasokuvaus B2.2 Toimiva itsenäinen kielitaito

Kuullun ymmärtäminen
<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>

Puhuminen
<p>* Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>* Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroineistä huolimatta.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luonteivia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>

Luetun ymmärtäminen
<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>

Kirjoittaminen
<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseeseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuvarasto ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

LIITE 2

Teemahaastattelu

Opetuksen eriyttäminen

- Kuinka suuret erot luokan oppilaiden välillä voi olla kielen näkökulmasta?
- Miten se vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen?
- Kuinka yksilöllisesti opetuksen voi suunnitella?
- Mitä keinoja käytät yksilöllistämiseen?

Siirtovaikutus

- Miten näet L1- ja L2 - kielen yhteistyön opetuksessa?
- Koetko, että lapset tarvitsevat ymmärtämisen tukena L1-kieltä?

L1 ja L2 kielen taidot

- Mitä havaintoja tai kokemuksia sinulla on niistä lapsista, joiden L1-kielen taidot ovat heikot?
- Mihin erityisopetus pitäisi mielestäsi suunnata?
- Missä vaiheessa L2-kielen taidot voivat olla liian huonot oppimisen näkökulmasta?
- Mitä kokemuksia sellaisista lapsista, joiden L2-kielen taidot erityisen hyvät?

Opiskelun välineenä tarvittava kielitaidon taso

- Miten opiskelu tapahtuu, kun kielitaito on 1.-2.-luokilla alhainen?
- Mitä asioita huomioitava, jotta opiskelu voi onnistua?
- Miten käsitteellinen opetus järjestetään?
- Kehittykö oppilaiden kielitaito samanaikaisesti?
- Missä vaiheessa L1-kielen on hyvä olla mukana opetuksessa?

Onko syitä, miksi kk-opetus ei mielestäsi sovi jollekin lapselle?

LIITE 3**Hyvän osaamisen kuvaus luokka-asteittain (KOPS 2004)**

	1.- luokka	2.- luokka	3.- luokka	4.- luokka	5-6.- luokat	7.- luokka	8.- luokka	9.- luokka
Hyvän osaami- sen kuvaus luokka- asteittain	<i>A1.1</i>	<i>A1.2</i>	<i>A2.1</i>	<i>A2.2</i>	<i>B1.1</i>	<i>B1.2</i>	<i>B2.1</i>	<i>B2.2</i>