

**ALKUOPETUKSEN CLIL-OPETTAJAN
KÄYTTÄMÄT YMMÄRTÄMISEN
TUKEMISEN KEINOT**

**Leppänen Hanna-Maria ja Paaso Hanne
Pro gradu-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 2013**

TIIVISTELMÄ

Leppänen, Hanna-Maria ja Paaso, Hanne. ALKUOPETUKSEN CLIL-OPETTAJAN KÄYTTÄMÄT YMMÄRTÄMISEN TUKEMISEN KEINOT. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2013. 102 sivua. 5 liitettä.

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää miten alkuopetuksen CLIL-opettaja toteuttaa tarkoituksenmukaista ja ymmärrettävää opetusta. Halusimme saada selville miten opettajat suunnittelevat ymmärtämistä tukevaa opetusta, sekä mitä kielellisiä ja opetuskäytännöllisiä keinoja opettaja käyttää ymmärtämisen tukemiseksi. Lisäksi halusimme selvittää miten ymmärtämisvaikeudet ilmenevät. Halusimme muodostaa kuvaa hyvästä, ymmärtämistä tukevasta alkuopetuksen CLIL-opettajasta. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Aineisto kerättiin pääosin videoimalla ja havainnoimalla neljää vieraskielisessä alkuopetuksessa toimivaa opettajaa eri puolilla Suomea sijaitsevilla kouluilla. Aineisto kerättiin marraskuussa 2012. Aineisto litteroitiin ja luokiteltiin, sekä analysoitiin etsien vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen tulosten mukaan hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja tukee oppilaiden ymmärtämistä monipuolisesti tutkimillamme osa-alueilla. Merkittävimmäksi nousivat opettajien käyttämät kielelliset keinot, sillä he tuottivat itse lähes kaiken kielellisen syötteen. Opettajat osoittivat hyvää kielitaitoa ja osasivat mukauttaa kieltään taitavasti ymmärrettäväksi. Oppilasaineuksen heterogeenisyydestä johtuen opettajat helpottivat käyttämäänsä kieltä hyvin pitkälle määrätietoisesti alusta alkaen eri havainnollistamisen keinot käyttöön ottaen. Tämä toi haasteita lähikehityksen vyöhykkeen alueen, eli oppilaiden kielitaidon ylärajoilla toimimiseen, mutta opettajat olivat tarkkaavaisia ja osasivat muokata toimintaansa oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Toisaalta oppilaiden ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen, helppous oli pedagogisesti perusteltua.

Opettajat loivat toiminnallaan pohjaa jatkossa eteen tulevalle oppiaineuksen ja kohdekielen tason asteittaiselle vaikeutumiselle. Opettajat olivat hyvin johdonmukaisia kohdekielen käytössään, mutta käyttivät tarvittaessa myös suomen kieltä. He loivat turvallisen ja luonnollisesti kaksikielisen oppimisympäristön, joka edesauttoi vuorovaikutusta. Oppilaat saivat kommunikoida äidinkielellään. Oppitunneilla tapahtunut kohdekielinen kommunikaatio tapahtui lähinnä oppilaan ja opettajan kesken, sillä oppilaiden oma kohdekielen kehittyminen eteni yksilöllisesti eikä heiltä vaadittu sitä. Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja on työlleen omistautunut ja rohkaisee hyvin suunnitellulla opetuksellaan, toiminnallaan sekä olemuksellaan oppilaita vieraskielisessä ympäristössä toimimiseen.

Avainsanat: alkuopetus, varhennettu kielenopetus, CLIL, vieraan kielen oppiminen, ymmärtämisen tukeminen, CLIL-opettaja

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	
1 JOHDANTO	5
2 ALKUOPETUS JA VIERAS KIELI	6
2.1 Alkuopetuksen tavoitteet	6
2.2 Alkuopetuksen oppilaan kehitys	7
2.2.1 Oppiminen ja sen ohjaaminen alkuopetuksessa	10
2.3 Kieltenopetus alakoulussa.....	13
2.3.1 Alkuopetusikäinen vieraan kielen oppijana	15
2.3.2 Varhennettu kielenopetus	16
3 VIERASKIELINEN OPETUS	17
3.1 Taustaa	18
3.2 Vieraskielisen opetuksen muotoja	19
3.3.1 Oppiminen CLIL-opetuksessa	22
4.1. Vieraan kielen oppiminen	24
4.2 Krashen ja monitorimalli CLIL-opetuksen taustalla	26
5 YMMÄRTÄMISTÄ TUKEVA OPETTAJA	29
5.1 Hyvän CLIL-opetuksen piirteitä	29
5.2 Hyvä CLIL-opettaja.....	31
5.2.1 Pedagogiset taidot	31
5.2.2 Kielen oppimisen tukemisen keinot	33
5.2.3 CLIL-opettajan kielitaito	35
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	38
6.2 Tutkimusmenetelmät	38
6.2.1 Havainnointi.....	40
6.2.2 Havainnoinnin keinot	41
6.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu	42
6.4 Aineiston analyysi	45
7 TULOKSET	46
7.1 Ymmärrystä tukevan opetuksen suunnittelu	48
7.2 Kielelliset keinot.....	54
7.2.1 Kehonkieli	62
7.3 Opetuskäytänteet ja ymmärtämisen tukeminen	66
7.3.1 Visuaaliset apukeinot.....	75
7.4 Ymmärtämisvaikeuksien ilmeneminen.....	80
7.4.1 Oppilaiden osoittamat ymmärrysvaikeudet	81
7.4.2 Opettajan toiminta oppilaan ymmärtämisvaikeuksissa	83
7.4.3 Miten oppilas osoittaa ymmärtävänsä?.....	85
8 POHDINTA	87
8.1 Opetuksen suunnittelu	87

8.2 Kielelliset keinot.....	88
8.2.1 Kehonkieli.....	89
8.3 Opetuskäytänteet.....	90
8.3.1 Visuaaliset apuvälineet.....	91
8.4 Ymmärtämisvaikeudet.....	92
8.5 Keskeiset tulokset suhteutettuna teoria- ja tutkimustietoon.....	92
8.6 Tutkimuksen arviointi	96
8.7 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	98
LÄHTEET	99
LIITTEET	106
Liite 1 Havainnointisuunnitelma	106
Liite 2 Tuntisuunnitelma	107
Liite 3 Lisätietolomake opettajille.....	108
Liite 4 Lupapyyntö	109
Liite 5 Näyte litteroinnista.....	110

1 JOHDANTO

Kiinnostuksemme CLIL-opettajan työhön ja erityisesti ymmärtämisen tukemiseen heräsi opintojemme aikana tutustuessamme kielenoppimiseen vieraskielisessä opetuksessa ja tehdessä opintoihimme kuuluvaa CLIL-harjoittelua. Harjoittelussa haasteellisinta oli nimenomaan oman puheen ja toiminnan mukauttaminen oppilaiden tasolle sopivaksi. Kiinnostuimme erityisesti alkuopetuksen opettajien toimintatavoista toisen meistä tehdessä esi- ja alkuopetuksen sivuainetta. Meitä molempia alkoi kiinnostaa, miten juuri koulun aloittaneet, äidinkielen taitojaan yhä harjoittelevat oppilaat saavat viestien ymmärtämiseen tukea opettajalta. Aiheen valinnan myötä myös meistä toinen, erityisopetukseen suuntautunut, saisi mielenkiintoisen näkökulman vähän tutkittuun vieraan kielen opetuksen eriyttämiseen. Lähtökohtamme on siis hyvin monipuolinen ja näkökantamme opetusalaan laaja-alaisesti katsova. Hyvää CLIL-opetusta on tutkittu aiemminkin (Naves 2002, 2009; Mehisto, Marsh & Frigols 2008; De Graaff ym. 2007), mutta nämä tutkimukset eivät tarjoa kattavaa ohjeistusta erityisesti alkuopetuksen vaatimuksiin.

Aiheen valintaa puoltaa myös teoreettisesta näkökulmasta se, että CLIL-opetus saattaa olla lasten ensimmäinen todellinen kosketus vieraaseen kieleen; kielen osaamistaso on lähtökohtaisesti heikompi kuin ylemmillä luokilla, ja ymmärtämisen tukemisen merkitys siis korostuu. (Nikula ja Marsh 1997, 44, 48–49.) Alkuopetuksessa oppilaiden ymmärtämisen tukeminen on siis erittäin tärkeää. CLIL-opettajilta vaaditaan hyvää kielitaitoa ja -tietoa sekä lisäksi monipuolisia pedagogisia taitoja. (Hartiala 2000, 78–79; Jäppinen 2004, 199–203.) Kielten opettaminen alkuopetusikäisille on hedelmällistä, sillä lapset ovat vastaanottavaisia vieraan kielen ominaisuuksille (Lefever 2006, 28). Varhain aloitettu kielenoppiminen kasvattaakin oppilaiden kielitaitoa ja lisää kielitietoisuutta (Johnstone 2002, 12).

Krashenin hypoteesi ”inputista”, eli kielellisestä syötöksestä, on tutkimuksemme kannalta olennaisin kielenoppimisen teoreettinen malli. Sen mukaan kieltä opitaan vastaanottamalla ymmärrettävää kielellistä syötöstä tai ymmärtämällä kielellisiä viestejä. Prosessi etenee luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaisesti siten, että oppija ymmärtää kielellistä syötöstä, joka on hieman edellä hänen nykyistä kielen osaamisen tasoaan. Ymmärtämistä edesauttavat mielekäs asiayhteys ja aiemmin

omaksuttu kielellinen kompetenssi. (Krashen 1985, 3.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää mitä keinoja alkuopetuksen CLIL-opettaja käyttää antamansa opetuksen ymmärtämisen tukemiseksi. Haluamme saada selville opettajan käyttämiä kielellisiä, visuaalisia sekä opetusstrategisia keinoja, jotka tukevat sekä kielen, että samalla myös opetettavan oppiaineen sisäistämistä. Kiinnitämme huomiota myös siihen, miten opettaja suunnittelee opetusta ja miten oppilaiden ymmärtämisvaikeudet ilmenevät.

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, ja sen aineisto on koottu pääosin havainnoimalla oppitunteja videoiden. Teoriaosuudessa pyrimme tarkastelemaan monipuolisesti sekä alkuopetuksen oppilasta (vieraan kielen) oppijana että vieraskielisen opetuksen luonnetta ja hyvän, ymmärtämistä tukevan CLIL-opettajan ominaisuuksia. Tutkimuksemme empiirisessä osassa selvitämme millä tavalla opettajat suunnittelevat ymmärtämistä tukevaa opetusta ja minkälaisia kielellisiä ja opetuskäytännöllisiä keinoja he toteuttavat. Noiden havaitsemiemme keinojen pohjalta kokoamme käytännönläheisiä, tutkimustietoon perustuvia ohjeita itsellemme sekä muille CLIL-opetuksen parissa toimiville siitä, miten hyvä alkuopetuksen opettaja tukee ymmärtämistä.

2 ALKUOPETUS JA VIERAS KIELI

Tässä luvussa esittelemme aluksi alkuopetuksen luonnetta ja tarkastelemme alkuopetusikäistä lasta oppijana oppimisedellytyksiltään ja kyvyiltään. Seuraavaksi tarkastelemme, miten oppiminen yleisesti, sekä kielenopetuksen rooli nähdään alkuopetuksessa ja mitä muotoja kielenopetuksella alkuopetuksessa on. Muodostamme kuvan alkuopetuksen oppilaasta kielen oppimisen näkökulmasta.

2.1 Alkuopetuksen tavoitteet

Alkuopetus on osa peruskoulua, ja sen opettajina Suomessa toimivat yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi valmistuneet peruskoulun luokanopettajat. Luokanopettajat voivat erikoistua alkuopetukseen suorittamalla yliopistossa esi- ja

alkuopetuksen sivuaineopinnot, mutta alkuopetuksessa toimimiseen ei vaadita varsinaisesti erillistä tutkintoa. Alkuopetus on erotettu omaksi osa-alueekseen perusopetuksessa, sillä sen asema on erityinen; alkuopetuksen aikana lapsi hankkii riittävät valmiudet myöhemmin koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista silmällä pitäen. Oppimis- ja työskentelytaidot, luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattiset valmiudet ovat alkuopetuksessa keskeisiä tiedollisten ja taidollisten kykyjen kehittämisen kohteita. (Brotherus, Hytönen ja Krokfors 2002, 166.)

Perimmäisenä tavoitteena alkuopetuksen opetuksessa on tarjota oppilaalle tasapainoinen ja monipuolinen kehitys, sekä mahdollistaa hänen koulutuspolkunsa eteenpäin kehittyminen. Opetuksessa huomioitavia seikkoja ovat muuan muassa oppilaan ikä sekä sen mukaiset kehityshaasteet ja huomion kiinnittäminen erityisesti lapsen vahvoihin kohtiin ja niiden kehittämiseen. (Brotherus ym. 1999, 39; Brotherus ym. 2002, 165–167.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vuodelta 2004, painotetaan, että vuosiluokkien 1–2 opetuksessa on lisäksi huomioitava oppilaan aiemmin varhaiskasvatuksessa, ennen kaikkea esiopetuksessa, hankkimat valmiudet. (POPS 2004, 15.)

Niin ikään esiopetuksen tehtävänä on valmistaa lasta myöhempää, koulussa tapahtuvaa oppimista varten. Erityisesti kehityksen kohteena ovat kouluvalmiudet ensimmäistä luokkaa ajatellen. Toisaalta taustalla on myös eurooppalaisen koulujärjestelmän elinikäisen oppimisen ajatus, joka velvoittaa esiopetusta kehittämään ennen kaikkea lasten yleisiä oppimisvalmiuksia. Täten esiopetuksen vaikutukset kantavat kauemmas kuin vain koulun aloittamiseen. Laajasti rajatun (0-8 vuotta) esiopetuksen aikana opitut yleiset valmiudet liittyvät muun muassa tilan ja ajan hahmottamiseen, kielen oppimisen perusteisiin, symboliikkaan, mielikuvitukseen sekä motorisiin perusvalmiuksiin. Valmiuksia kehitetään siis koko ajan ennen alkuopetuksen alkamista eikä ainoastaan siirtymävaiheeseen kumuloituen. Puhutaan toisaalta kouluvalmiudesta ja toisaalta oppimisvalmiudesta (ks.2.2), joista oppimisvalmius on laajempi käsite eikä lähde ainoastaan koulun asettamista tarpeista. (Hakkarainen 2002, 66–67.)

2.2 Alkuopetuksen oppilaan kehitys

Brotheruksen ym. (2002) mukaan alkuopetusikäisellä oppijalla tarkoitetaan pääosin 1.-2.luokan oppilaita eli iältään 7-8-vuotiaita lapsia. Usein tätä termiä

laajennetaan koskemaan myös kaikkia 4-8-vuotiaita lapsia, joiden kasvatuksen mahdollistavat eri kouluasteilla toimivat tiimit alkaen lastentarhanopettajista jatkuen erityisopettajiin ja luokanopettajiin. Esi- ja alkuopetus yhdistyvät aikajatkumolla yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Brotherus ym. 2002, 29.) Tämä tutkimus keskittyy 1.-2-luokkalaisiin vieraskielisessä opetuksessa opiskeleviin oppilaisiin. Seuraavaksi tarkastelemme alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheita sekä oppimistorioita, jotka sopivat alkuopetuksen didaktiikkaan. Koska lasten kehitys on yksilöllistä, käsittelemme kehitystä laajasti 4-vuotiaista ylöspäin.

Kehitysvaiheista ja haasteista

Lapsella on koulun aloittaessaan takana kehityksen kannalta merkittävä vuosi, sillä koulun aloittaminen vaikuttaa lapsen elämään monella tasolla erinäisten muutosten muodossa. Lapseen kohdistuvat odotukset itsenäisyydestä, omatoimisuudesta sekä kyvystä selvitä uusista tilanteista ja haasteista, joita koulu voi asettaa. Lapsi kohtaa tässä siirtymävaiheessa psykologisessa kehityksessään vaiheen, jossa hän ei ole enää pieni vaan iso lapsi. (Hakkarainen 2002, 70.) Esimerkiksi Elkonin (1999) on kuvannut kehitysvaiheita painottaen lapsuuden siirtymiä. Lapsi kohtaa seitsemännen ikävuoden kriisin koulua edeltävän lapsuuden jälkeen. Tuossa vaiheessa lapsi saattaa olla kasvatuksellisen vaikutuksen ulottumattomissa; aikaisemmat intressit, kuten leikin motivaatio, vähenevät ja oppimisen motivaatio syntyy. Lapsi käy läpi ulkoisia ja sisäisiä konflikteja. (Hakkarainen 2002, 38–39.)

Esi- ja alkuopettaja on usein lapselle ensimmäinen merkityksellinen aikuissuhde kodin ulkopuolella. Suhde on lapselle henkilökohtainen ja oma opettaja toimiikin hänelle esikuvana ja mallina. Tämä asetelma korostaa opettajan ammattiin kuuluvia eettisiä vaateita; opettajalla on vastuu toimia lapsen tukijana ja ohjaajana oppimisessa ja näin edesauttaa lapsen omia kehityspyrkimyksiä. Tällä tarkoitetaan opettajan pedagogista auktoriteettia, joka toteutuu vain luottamuksellisessa ja hyväksyttävässä vuorovaikutuksessa lapsen ja oppilaan välillä. Luontevuus ja joustavuus ovat tuolle vuorovaikutussuhteelle ominaisia. Kun lapsi kasvaa, opettajan merkitys esikuvana muuttuu ja vertaisryhmä tulee yhä merkityksellisemmäksi. (Brotherus ym. 2002, 127.)

Eriksonin mukaan ihmisellä on kahdeksan kehitysvaihetta, joista kolmantena on

liikkumis-genitaalinen vaihe, jolloin lapsi alkaa lisääntyneen liikkumis- ja ajattelukykyjensä myötä suunnitella ja panna alulle yhä enemmän tekoja. Tuolloin vaarana on syyllisyydentunteiden herääminen, sillä teot ovat usein aggressiivisia ja lapsen toimintakyvyille liian vaikeita. (Erikson 1982, 245, 257.) Lummelahti (2011) sijoittaa Eriksonin liikkumis-genitaalisen vaiheen lapsen esikouluikään (4-7 vuotta); tuolloin lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys on vaiheessa, jonka kehitystehtäviä ovat sukupuolirooliin samastuminen, moraalikäsitteiden kehittyminen, konkreettisten operaatioiden omaksuminen sekä ryhmäleikkiin osallistuminen. (Lummelahti 2001, 211.) Lapsi voi siirtyä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, kun hän tajuaa muiden ihmisten erityislaatuisuuden ja oivaltaa voivansa olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa eri näkökulmista käsin (Hakkarainen 2002, 36). Psykososiaalisella kriisillä Erikson tarkoittaa kaudelle normaaleja ympäristön asettamia paineita ja vaatimuksia, joihin yksilö pyrkii sopeutumaan. Vaiheen lopussa yksilö sopeuttaa vaatimukset henkilökohtaiselle tasolle. (Lummelahti 2001, 26.) Esikouluikässä tärkeät aikuiset ja vertaisryhmät ovat lapselle merkittäviä hänen identifioidessaan itseään ympäristöstä (Lummelahti 2001, 211). Lummelahti kirjoittaa myös Piaget'n kognitiivisesta kehitysteoriasta, jonka mukaan 4-7 -vuotias lapsi on esioperationaalisessa kehitysvaiheessa, jossa egosentrisyys ja maaginen ajattelu vähenevät, mutta päättelyä ohjaavat yhä konkreetit havainnot. Lapsi pystyy käyttämään kieltä ajattelun välineenä ja tekemään yleistyksiä sekä osaa viestiä puheella, ilmeillä ja eleillä. (Lummelahti 2001, 209.) Operaatiot ovat toimintoja, joita lapsi sisäistää ja kykenee palauttamaan. Alle 8-vuotiaiden lapset eivät kykene sisäistämään esimerkiksi nesteen säilyvyyden käsitteitä, ja ovat siksi vielä esioperationaalisessa vaiheessa. (Piaget ja Inhelder 1977, 95.)

Lummelahti (2011) kirjoittaa Eriksonin kehitysteoriasta myös kouluiän (7-11/13 vuotta) saavuttaneiden lasten näkökulmasta. Tuolloin keskeisiä kehitystehtäviä ovat sosiaalisen yhteistyön kehittyminen, oman itsensä arvioiminen, taitojen kehittäminen sekä ryhmätyön omaksuminen. Lapsi kohtaa paineita esimerkiksi työhön ja taitoihin liittyvän innokkuuden osalta ja hän saattaa kokea huonommuuden tunnetta. Kouluiälle keskeistä on työskenteleminen toveripiirissä. (Lummelahti 2001, 211.) Piaget'n (1977) mukaan lapsi saavuttaa konkreettisten operaatioiden vaiheen kun hän oivaltaa operaatioiden palautettavuuden. Sitten lapsi kykenee deduktiiviseen päättelyyn. (Piaget 1977,98.) Lummelahti (2011) kirjoittaa Piagetin teoriaan pohjaten, että kouluiässä lapsen kielenkäyttö on kehittynyt ja hän osaa keskustella ja käyttää yläkäsitteitä. Myös symbolien käyttö

on lisääntynyt. (Lummelahti 2001, 209.) Crain (2011) kirjoittaa Lev Vygotskysta, joka puhui lasten sisäisestä puheesta, joka kehittyy kolmessa vaiheessa, joista viimeisen lapsi saavuttaa suunnilleen kahdeksanteen ikävuoteen mennessä. Tuolloin lapsi ei enää ohjaa toimintaansa ääneen puheella, vaan se on muuttunut sisäiseksi, äänettömäksi puheeksi. Puheen kehitys liittyy sosiaalisen kanssakäymisen sisäistämiseen ja ilmentää korkeamman ajattelun tason (higher mental processes) kehittymistä. (Crain 2011, 233.)

Oppilaiden aloittaessa koulun heidän on perinteisesti tarkasteltu kolmesta näkökulmasta: älyllinen, emotionaalinen ja sosiaalinen. Noiden valmiuksien tutkiminen kertoo lapsen jo saavuttamasta kehityksen tasosta, mutta tarkoituksenmukaisempaa olisi tarkastella oppilaan oppimismahdollisuuksia, jotka yksilöiden mahdollisesti yhteneväisestä kehitystasosta poiketen voivat vaihdella. Toisin sanoen, lasten lähikehityksen vyöhykkeet ovat erilaisia. Lähikehityksen vyöhykkeen testaaminen laajentaisi kouluvalmiuden käsitettä oppimisvalmiuden käsitteeseen. Kouluvalmiuksia tarkastelevat testit eivät myöskään mittaa ryhmän valmiuksia. (Hakkarainen 2002, 68–69.)

Crain (2011) tarkastelee lähikehityksen vyöhykettä (The Zone of Proximal Development), joka on Lev Vygotskyn kehitysteoriaan liittyvä käsite. Vygotskyn mukaan lapsia on kehitettävä opettamalla heille jatkuvasti uusia käsitteitä eikä odotettava heidän tekevän kaikkia löydöksiään itse. Toisaalta, lapsille ei voi opettaa mitä tahansa käsitteitä missä tahansa vaiheessa. Monet koulut ovat perinteisesti turvautuneet tasotesteihin ratkaistakseen kyseisen ongelman, mutta Vygotskyn mukaan testit eivät mittaa lapsen mahdollisuuksia oppia sen hetkiseltä tasoltaan eteenpäin vaan kertovat vain lapsen siihen saakka saavuttamasta kehityksestä. Syynä tähän hän piti sitä, että kyseiset testit mittasivat ainoastaan lapsen kykyjä osata asioita itsenäisesti. Lapset kykenevät kuitenkin jo ennen itsenäistä suorittamista selvittämään vaikeampia tehtäviä yhteistyössä muiden kanssa vastaanottamalla ohjausta ja tukea. Jotta lapsen potentiaali oppia saadaan selville, tulee ensin nähdä miten hän toimii avustettuna. Lasten mahdollisuuksia oppia uutta mitataan siis lähikehityksen vyöhykkeen avulla. (Crain 2011, 244.)

2.2.1 Oppiminen ja sen ohjaaminen alkuopetuksessa

Esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat hyvin heterogeeninen joukko kognitiivisilta taidoiltaan (Laine 1999, 40). Siksi oppimisprosessin tavoitteellinen ohjaaminen korostuu esi- ja alkuopetuksessa; opettajalta vaaditaan paitsi näkemys kasvatuksen päämäärästä, myös riittävää aineenhallintaa sekä sisältö- ja menetelmätiedon tuntemusta. Lisäksi opettajalta vaaditaan opetussuunnitelman hyvää hallintaa sekä oppilaiden yksilöllisten valmiuksien ja mahdollisuuksien tuntemusta. Opetuksen sisällön on kohdattava lapsi mielekkäällä tavalla. (Brotherus, Hytönen ja Krokfors 2002, 127.)

Alkuopetuksessa lapset alkavat muodostaa yhä enenevässä määrin uusia käsitteitä, jotka pohjautuvat jo heidän olemassa oleviin tiedollisiin rakenteisiinsa. Näin ollen konkreettisten kokemusten ja esimerkkien merkitys vähenee ja teorian merkitys taas kasvaa. Lapsi kykenee sisäistämään yksinkertaisia sekundaarisia käsitteitä omiin kokemuksiinsa liittyen. Puhutaan puoliabstraktisista käsittemerkityksistä, joihin suurin osa alkuopetusikäisistä pystyy. (Laine 1999, 40-41.)

Käsitteellisten oppimistilanteiden luomisen lähtökohtana on, että ensin analysoidaan opetettavaa ainesta ja siihen liittyviä käsitteitä. Oleellista on selvittää lasten aikaisempia käsityksiä sekä virhekäsityksiä, joihin opetus sitten perustetaan. Kyse on konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. (Laine 1999, 45.) Parhailtaan vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee liikkeelle siitä, että ihminen itse rakentaa kokemustaan maailmasta. Ihmisen todellisuus riippuu siis hänen omasta tavastaan käsitteellistää ja konstruoida ympäröivää todellisuutta. Oppijan rooli on näin ollen aktiivinen; hän itse rakentaa tiedollisia käsityksiään eikä ota niitä valmiina opettajalta. (Kauppila 2007, 36.)

Alkuopetuksen opettajat antavat usein oppilaille paljon tilaa ratkaista ongelmia itsenäisesti ja ohjaavat itse toimintaa mahdollisimman vähän. Voidaan puhua myös keksivästä oppimisesta. (Laine 1999, 55-56.) Hickey (1997) on kritisoinut tällaista toimintamallia muun muassa sillä perusteella, että kyky tutkia ei ole hänen mukaansa synnynnäinen. Keksivän oppimisen tyyliässä mallissa opetuksen konstruktivistinen lähtökohta, ympäröivän maailman ymmärtäminen tutkimalla ja havainnoimalla, on hänen mukaansa oikea, mutta oppilaita tulisi lisäksi opettaa tutkimaan. Tällöin myös opettajan passiivinen rooli aktivoituu. Puhutaan sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. (Laine 1999, 56.) Myös Jussilan (1999) mukaan konstruktivistisessä oppimistutkimuksessa on keskitytty

liaksi siihen, kuinka yksilö oppii tarkkailemalla, valikoimalla mielenkiintoisia kohteita sekä havaintojaan tulkitsemalla. Tässä näkökulmassa huomiotta jää sosiaalinen oppiminen. (Jussila 1999, 40.)

Sosiokonstruktivismi on konstruktivismiin eri muodoista oppimisen näkökulmasta merkittävimpiä. Sosiokonstruktivismissa myös oppimisen mielekkyys on nostettu tärkeäksi. Tiedon rakentaminen tapahtuu sosiaalisissa yhteyksissä ja vuorovaikutuksessa. Näkemyksen mukaan oppiminen on laaja-alaista ja siihen kuuluvat esimerkiksi itseohjautuvuus, reflektio, yhteistyö, sosialisatioprosessi ja identiteetin kehittyminen. Myös sosialisatioprosessi on osa oppimista. Tämä oppimista koskeva näkemys antaa ennen kaikkea opettajalle keinoja edesauttaa tarkoituksenmukaista oppimista sekä sisäisen motivaation muodostumista. (Kauppila 2007, 47–48.) Jussila (1999) jatkaa konstruktivismiin kapeasti suuntautuneen tutkimusalan pohdintaa nostamalla esimerkiksi, että esimerkiksi suvaitsevaisuutta ja epäitsekkyyttä opitaan harvoin itseohjautuvasti. Konstruktivistit sivuuttavat usein tärkeitä oppimisen ilmiöitä, kuten mallioppimisen. (Jussila 1999, 40, 32.) Erityisesti pienet lapset oppivat paljon muiden esimerkkejä seuraamalla. (Uusikylä & Atjonen 1999, 20.)

Crain (2011) tarkastelee myös Banduran teoriaa sosiaalisesta oppimisesta. Bandura osoitti jo 1970-luvulla, että havainnoimalla ja demonstraatioiden avulla oppimisella on iso merkitys ihmisen toimintaan. Hänen peruskonseptinsa oppimisesta voidaan kääntää havainnoimalla oppimiseksi (Observational Learning), mutta suomeksi puhutaan usein mallioppimisesta. Myöhemmin Bandura liitti myös ihmisen uskon hänen omiin kykyihinsä tärkeäksi osaksi oppimista. Banduran mukaan mallin avulla opittu uusi käyttäytymismalli vaatii sisäisiä kognitiivisia muuttujia. Kun lapsi esimerkiksi imitoi harjoittelematta ja täydellisesti opettajan toimintaa, täytyy hänellä olla sisäisiä representaatioita, jotka ohjaavat hänen omaa suoritustaan. Banduran mallioppimisen teoriassa on neljä osa-aluetta, jotka liittyvät huomion kiinnittymiseen, muistiin, motorisiin taitoihin sekä toiminnan vahvistamiseen ja motivaatioon. (Crain 2005, 197–200.)

Tehokkaan alkuopetuksen pedagogiikka pohjautuu siis oppimisprosessien ymmärtämiselle. Oppimisprosessi on monimutkainen ja moniulotteinen. Prosessi voi sisältää esimerkiksi kuvittelua, toimimista, ajattelemista, puhumista, muistamista, kokeilemista, harjoittelemista, matkimista tai kaavojen tunnistamista.

On myös huomioitava, että lasten aivot muokkautuvat koko ajan kokemusten karttuessa. Kokeneetkaan oppijat eivät aina ymmärrä täysin kokemaansa, vaan käsittävät asioita osittaisesti. Uusien kokemusten myötä tietoa on liitettävä jo olemassa oleviin kaavoihin, käsityksiin sekä toimintoihin. Oppiminen ei siis riipu pelkästään kokemusten laadusta, vaan myös siitä miten oppija itse käsittelee kokemaansa. (Eaude 2011, 49–51.) Brunerin (2006) mukaan kolme pääkeinoa käsitellä kokemuksia ovat soveltaminen toiminnan kautta ja visuaalisten keinojen sekä symboliikan, kuten kielen käyttäminen. On myös muistettava, että mitä nuorempi lapsi on, sitä heikompi on hänen kykynsä ajatella abstraktisti. (Bruner 2006, 69.)

Myös oppilaan synnynnäisellä temperamentilla on merkitystä hänen koulumenestykseensä ja käyttäytymiseensä. Temperamentti voi edistää, mutta myös estää tai hidastaa oppimista. On piirteitä, jotka ovat koulunkäynnin kannalta neutraaleja sekä piirteitä, jotka edistävät oppilaan alisuoriutumista. Temperamentin taipumukset eivät ole yhteydessä oppilaan älykkyyteen tai kykyihin, mutta sen sijaan temperamentti voi vaikuttaa asennoitumiseen oppimista kohtaan, millaisista oppiaineista oppilas on kiinnostunut, millaisilla oppimistyyleillä hän oppii parhaiten sekä miten opettaja ja koulukaverit saattavat suhtautua häneen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 11–12)

2.3 Kieltenopetus alakoulussa

Vieraan kielen opiskelun, joka on opetussuunnitelmassa taito- ja taideaine, tarkoitus on tutustuttaa oppilasta kohdekielen kielialueeseen, kulttuuriin ja tapoihin sekä kasvattaa kykyä sietää ja ymmärtää kulttuurista erilaisuutta. Kieltä opitaan käyttämään välineenä kommunikointiin, viestintään, maailmankuvan hahmottamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaille käytännön valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa. Oppilaan on tarkoitus osata käyttää kielitaitoa hyödyllisesti ja oppia kielen osaamisen kautta arvostamaan erilaisten kansojen kulttuuriperintöä sekä kohdekielille ominaisia viestintätapoja. Vieraan kielen opiskelussa tutustutaan myös erilaisiin vieraan kielen oppimisstrategioihin. (POPS 2004, 138–142.)

Viestinnällisyyden ohella vieraan kielen opetuksessa korostetaan nykyisin myös kulttuurienvälistä lähestymistapaa, joka on kirjattu tavoitteeksi niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 kuin Euroopan neuvoston laatimassa Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK). Kielikasvatuksen keskeinen tavoite on edesauttaa oppijan persoonallisuuden sekä identiteetin suotuisaa kehitystä vieraiden kielten ja kulttuurien tuomien toiseuden kokemusten avulla. (POPS 2004, 138; EVK 2003, 20.)

A-kieli on kaikille yhteisesti opetettava aine. A-kielen opetus alkaa viimeistään kolmannelta vuosiluokalta. Se luo pohjan muiden kielten opiskelulle sillä se kehittää oppimisstrategioita. Kolmannesta kuudenteen vuosiluokkaan opetuksen pääasiallisena tavoitteena on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia viestiä sekä suullisesti että vähitellen kirjallisesti oppilaalle tutuissa ja käytännönläheisissä viestintätilanteissa. Kuudennen vuosiluokan loppuun mennessä oppilaan hyvän osaamisen kriteereiden mukaan oppilas ymmärtää kohdekielen kulttuuria, kykenee kommunikoimaan alkeistasolla kohdekielellä puhuvien kanssa ja osaa hyödyntää erilaisia työtapoja sekä kielen harjoittelun keinoja. (POPS 2004, 138–139.)

A-kielen opetus voidaan aloittaa myös ennen kolmatta luokkaa, jolloin opetus keskittyy kuullun ymmärtämiseen, toistamiseen ja soveltamiseen sekä suullisen kommunikaation harjoittamiseen. Opetuksen punaisena lankana on toteuttaa opetusta toiminnan ja leikin kautta sekä yhdistää kieli muihin oppisisältöihin ja oppilaiden kokemusmaailmaan. Tällöin puhutaan varhennetusta kielenopetuksesta. Tavoitteena on, että oppilaan tietoisuus kielestä kasvaa ja, että hän kielen kuuntelemisen ja ymmärtämisen avulla lopulta käyttää kieltä sana- ja sanontatasolla. Lisäksi tavoitteena on, että oppilaan kielenoppimistaidot kehittyvät ja kiinnostus kielten opiskelua sekä eri kulttuureja kohtaan kasvaa. Keskeisissä sisällöissä korostuvat jokapäiväinen elämä, ikäkaudelle sopivat aktiviteetit sekä kohdekieleen liittyvä kulttuurinen yleistieto. (POPS 2004, 138.) Lapsen ensimmäinen kontakti vieraaseen kieleen voi koulussa tapahtua myös niin sanotun CLIL-opetuksen kautta (Content and Language Integrated Learning). Tällöin vierasta kieltä opitaan vieraskielisen opetuksen avulla. (ks.3)

2.3.1 Alkuopetusikäinen vieraan kielen oppijana

Nuoren iän katsotaan vaikuttavan positiivisesti vieraan kielen oppimiseen. Lasten aivot ovat vielä muovautumassa, joten erilaiset tilanteet, joissa lapset toimivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sekä kielellinen interferenssi vaikuttavat enemmän kuin aikuisilla kielenoppijoilla. Myös kommunikointitilanteet, joita lapset kohtaavat ovat erilaisia kuin aikuisilla. Toisaalta aikuiset voivat oppia esimerkiksi sanastoa helpommin, mutta ääntämisen suhteen lapset menestyvät usein paremmin. Lapsille puhuttu vieras kieli koskettaa usein nykyistä hetkeä, eikä keinotekoisia oppimistilanteita ja kielirikasteisia tilanteita jouduta luomaan. Opetus on siis nykyhetkessä tapahtuvaa ja se on hyvin lähellä oppijan normaalia arkea. (Cook 2001, 133–135.)

Lapset huomaavat kielen merkityksen ympäristöstään ja ymmärtävät sen osaamisen käytännön merkityksen. Kieltä tarvitaan leikkikavereiden kanssa kommunikointiin ja leikkimiseen yleensä. Vieraan kielen oppimista lapsella tukee kielellinen ympäristö, jossa hän elää ja josta hän jatkuvasti poimii kielellisiä viestejä. (Lefever 2006, 27.) Pinterin (2006) mukaan lapsilla on siis luonnostaan hyvät ja monipuoliset lähtökohdat vieraan kielen oppimiselle. Lapset ovat vastaanottavaisia ja avoimia uusille vieraan kielen äänneille sekä kielen rytmille ja osaavat matkia uusia kielen kaavoja luontevasti. (Lefever 2006, 28.) Luontevan kielen rytmin ja intonaation katsotaan kehittyvän kun kielen opiskelu aloitetaan varhain. Lapset oppivat omaksuen, kuunnellen ja uteliaan kielen tutkimuksen avulla ja aikaisesti opittu tukee myöhempää kielen rakenteiden oppimista. (Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook 2011, 7, 10.)

Johnstonen (2002) mukaan pienet lapset oppivat yksittäisten äänneiden lausumisen lisäksi helposti kielen intonaatiota. Lapsilla on todennäköisesti vähemmän kieleen liittyvää ahdistusta, joka liittyy Krasheninkin (1985) mainitsemaan affektiivisiin filttereihin (ks. 4.2); lapsilla ei siis ole affektiivisia esteitä kielen oppimisen tiellä ja heillä on aikaa keskittyä juuri kielen oppimiseen. Kaiken kaikkiaan aikaisin aloitettu kielten oppiminen luo pohjan myöhemmille uusille kielille ja kasvattaa lapsen kielellisiä taitoja ja kielellistä tietoisuutta. Lapsen kasvatuksellinen kehitys hyötyy kielen opiskelusta ja hänen monikielinen ja kulttuurienvälinen

ymmärryksensä kasvaa kieltä oppiessa. (Johnstone 2002, 12.) Lapset ovat siis hyvin vastaanottavaisia ja avoimia uuden kielen opiskelua ajatellen.

2.3.2 Varhennettu kielenopetus

Tutkimuksessamme keskitymme alkuopetusikäisten lasten kielenopetuksen, joten käsittelemme kielenoppimista varhennetun kielenopetuksen näkökulmasta. Varhennetun kielenopetuksen katsotaan käsittävän vuosiluokat 1-2, sillä formaali kielenopetus alkaa normaalisti kolmannella vuosiluokalla. Varhennetun kielenopetuksen tavoitteet määrittelimme luvussa 2.3. (POPS 2004, 138.) Ensimmäisten vuosiluokkien vieraan kielen opetus tukee myös muuta opetusta ja lisää oppilaan kielellisiä ja sosiaalisia taitoja. Varhennettu kielenopetus tapahtuu usein vieraalla kielellä. (Turja 2008, 9–10.) Usein koulut käyttävätkin toiminnallisesta varhennetusta kielenopetuksesta myös termejä kielisuihkuttelu tai jopa pienimuotoinen vieraskielinen opetus. (ks. 3.1.)

Varhennettua kielenopetusta on annettu Suomessa 1990-luvulta alkaen. Vuonna 1994 ensimmäisen luokan oppilaista noin kaksi prosenttia aloitti vieraan kielen opiskelun ja vuonna 2010 vastaava prosenttimäärä kaikista peruskoulun oppilaista (1-6.luokat) oli jo 14. Suosituin varhennettu kieli on meidänkin tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena oleva englanti, mutta myös venäjää, eri eurooppalaisia kieliä ja jopa kiinaa opetetaan varhennetusti. (Ojala 2010, 36.) Tutkimuksessa ei erikseen varhennetun kielenopetuksen luonteesta, mutta seuraava esimerkki antaa käytännön näkökulmaa siihen, miten varhennettua kielenopetusta voidaan toteuttaa koulussa:

Joensuun Pyhäselän alueen kouluilla vieraiden kielten opiskelun voi aloittaa peruskoulun ensimmäisellä tai toisella luokalla. Kielen opiskelu keskittyy ensiksi kuullun ymmärtämiseen ja sen mukaisesti toimimiseen, sekä suullisen kommunikoinnin harjoittamiseen. Opetuksessa sanat, sanonnat ja rakenteet esitellään oppilaille kuuntelun kautta, toimimalla kuullun mukaan ja tulkitsemalla kuultua. Opetuksessa käytetään apukeinoina erilaisia roolileikkejä ja pelejä. (Joensuun Pyhäselän alueen OPS, 31.) Tavoitteet ovat linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Keskeisiä sisältöjä koulun kielenopetuksessa ovat jokapäiväinen kommunikointi, kouluun ja kotiin liittyvät asiat sekä kielen

kohdemaan kulttuuriin kuuluvat keskeiset asiat. Opetus integroidaan tuttuihin, oppilaan omaan kokemuspiiriin kuuluviin ja opetuksessa jo käsiteltyihin sisältöihin ja teemoihin. Sisältöjen laajuuteen vaikuttaa käytettävissä oleva aika ja ainakin toisen kotimaisen kielen kohdalla myös kieliympäristö. (Joensuun Pyhäselän alueen OPS, 31; POPS 2004, 138.)

Vuonna 2010 perusopetuksen tuntijaon uudistamista valmistellut työryhmä on suositellut A-kielen opintojen aloittamista ennen kolmatta vuosiluokkaa. Ehdotusta on perusteltu muun muassa sen vaikutuksella yhteiskunnan monikulttuurisuuteen sekä kielen oppimiselle herkemmän ikäkauden näkökulmasta. Esitystä valmistelleen työryhmän tukena olleet asiantuntijat suosittelivat vieraan kielen opiskelun aloittamista jo jopa ennen kouluikää. (Ojala 2010, 36.) Kesäkuussa 2012 hallitus päätti monipuolistaa kieliohjelmia, mutta päätökset eivät koskeneet A1-kielen opetuksen varhentamista. Uusi perusopetuksen tuntijako (28.6.2012) lisäsi A2- ja B2 kielten ylimääräisen opetuksen järjestämisen mahdollisuuksia sekä varhensi B1-kielen alkamaan kuudennelta luokalta. Uudistuksessa suunnitellut muutokset astuvat voimaan 1.8.2016. (OPM 2012.)

Varhennetun kielenopetuksen muutokset ovat siis pikku hiljaa tulossa voimaan ja toteutettaviksi käytännössä. Kielen varhaisen opetuksen hyödyt on tunnistettu ja ne tulevat varmasti korostumaan tulevien poliittisten päätösten tukemina. Siksi lapsen varhaisiin kouluvuosiin sijoittuvaa vieraan kielen opetusta on tärkeää myös tutkia eri näkökulmista.

3 VIERASKIELINEN OPETUS

Tässä luvussa määrittelemme mitä vieraskielinen opetus on. Lähdemme liikkeelle vieraskielisen opetuksen taustoista ja eri muodoista sekä avaamme vieraskielisen opetuksen hyötyjä vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Pohdimme minkälaista oppiminen on vieraskielisessä opetuksessa sekä mitä vaatimuksia se opetukselle asettaa. Luomme siis tiiviin katsauksen vieraskielisen opetuksen maailmaan.

3.1 Taustaa

Termi vieraskielinen opetus on sisällöltään monipuolinen. Vieraskielisestä opetuksesta puhuttaessa voidaan käyttää eri termejä: kielipainotteinen aineenopetus, sisältöpainotteinen kielenopetus, kielirikasteinen opetus, kaksikielinen opetus ja CLIL (Content and Language Integrated Learning). Termiä vieraskielinen opetus pidetäänkin yleispätevänä nimityksenä puhuttaessa opetuksesta, jossa on tarkoituksena käyttää opetuskielenä jotain muuta kieltä kuin oppilaiden omaa äidinkieltä. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 230, 232; Hartiala 2002, 12.) Julkunen (2002) käyttää vieraskielisestä opetuksesta termiä sisältöpainotteinen opetus (Julkunen 2002, 106). Crandall & Tucker tiivistävät sisältöpainotteisen opetuksen tavoitteiksi kielen ja oppiaineen lisäksi kehittää oppijan ajattelu- ja opiskelutaitoja (Julkunen 2002, 106).

Suomessa vieraalla kielellä tapahtuva opetus on huomioitu koulujärjestelmää kehittävästä tekijänä 1990-luvulta alkaen (Järvinen ym. 1999, 229; Rasinen 2006, 32). Opetusministeriö kirjasi jo vuosien 1993–1996 toimintasuunnitelmansa tavoitteeksi, että vieraskielistä opetusta järjestetään kaikkien läänien peruskouluissa ja lukioissa vuoteen 1996 mennessä (Räsänen & Marsh 1994, 1). Vuosina 1996–2000 kieltenopetusta monipuolistettiin puolestaan KIMMOKE-projektin tiimoilta (Nikula & Marsh 1997, 7). Vieraskielisen opetuksen määrää lisättiin vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja vuonna 2004 sille löytyi suunnitelmasta jo selkeät tavoitteet (Rasinen 2006, 33). Kielenopetuksen suunnattujen tuntimäärien ei aiemmin koettu riittävän hyvän kielitaidon saavuttamiseksi, ja vieraskielisen opetuksen kehittäminen oli yksi ratkaisu tähän ongelmaan (Räsänen 1994, 9).

Tällä hetkellä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa mainitaan, että opetuksessa voidaan käyttää myös muuta kieltä kuin koulun yleistä opetuskieltä, jolloin kielestä tulee väline oppiainesisältöjen oppimiseen. Tällöin puhutaan vieraskielisestä opetuksesta tai kielikylpyopetuksesta. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen järjestäjä voi nimetä käyttäkö hän annettavasta opetuksesta termiä vieraskielinen opetus tai kielikylpyopetus. (POPS 2004, 270.) Nikula & Marshin (1997) mukaan rajan asettaminen näiden termien välille on sen sijaan varsin tarkka. (Nikula & Marsh 1997, 8). Kielikylpyopetuksella tulisi viitata lähinnä Kanadassa alkunsa saaneeseen vieraan kielen opetusmuotoon, jossa

tavoitteena on kaksikielisyys maan virallisissa kielissä (Nikula & Marsh 1997, 14; Rasinen 2006, 36; Merisuo-Storm 2002, 19–20).

Vieraskielistä opetusta voidaan määritellä siten, että se yhdistää kielen- ja aineenopetusta tarkoituksenmukaisella tavalla (Merisuo-Storm 2002, 20). Räsänen (1994) mukaan vieraskielisellä opetuksella pyritään saavuttamaan seuraavat taidot: oppiainesisällön hallitseminen, kielitaidon kehittyminen sekä oppilaan ajattelutaitojen kehittyminen. Vieraskielisessä opetuksessa sisältö ohjaa opetusta, jota annetaan avuksi käyttäen autenttisia materiaaleja, jotka on muokattu oppilaiden taitotasoa vastaaviksi. (Räsänen 1994, 20–21.)

Yksinkertaisimmillaan vieraskielinen opetus voidaan määritellä opetuksiksi, jossa asioita opitaan vieraan kielen avulla (Rasinen 2006, 32). Opetusta rakennetaan oppilaiden tarvitseman tiedon ympärille, jolloin pääpaino siirtyy pelkän kielen oppimisen sijasta oppiainesisällön hallintaan. Vieraan kielen lisäksi myös oppilaan omaa kieltä voidaan käyttää tarvittaessa. (Merisuo-Storm 2002, 20; Nikula & Marsh 1996, 7.)

3.2 Vieraskielisen opetuksen muotoja

Vieraskielisen opetuksen oppiaineiden määrä voi vaihdella yhdestä useampaan. Myös tuntimäärät vaihtelevat koulu- ja opettajakohtaisesti. Opetustapoja on useita: tiettyjä aihekokonaisuuksia voidaan opettaa vieraalla kielellä tai vieraskielistä opetusta voi olla vain yksi kurssi tai yksi tunti viikossa. (Nikula & Marsh 1997, 24–26.) Vieraskielistä opetusta voidaan siis käytännössä toteuttaa eri tavoin. Sen toisessa päässä toteutetaan hyvin pienimuotoista ja vähän vaativaa kielisuihkuttelua, kun taas toisessa päässä opetetaan kokonaan vieraalla kielellä. Näiden kahden ääripään väliin mahtuu muun muassa yksittäisten asiakokonaisuuksien, jaksojen, opettamista vieraalla kielellä. (Järvinen ym. 1999, 240–241.)

Kielisuihkuttelussa pääpaino on kielen puhumisella. Siinä opetus tapahtuu vain vieraalla kielellä ja yleensä vierasta kieltä käytetään ainoastaan vuorovaikutuksen välineenä. Kielisuihkuttelun tarkoitus on tutustuttaa kieleen ja sen käyttämiseen sekä herättää mielenkiinto vieraita kieliä, mutta sen taustalla ei välttämättä ole varsinaista opetussuunnitelmaa. (Nikula & Marsh 1997, 24–25, 83–84.) Lisäksi

kielisuihkutuksen tavoitteina voi olla perinteisen kielenopetuksen rikastuttaminen ja oppilaiden kielenopiskelumotivaation kohottaminen (Pihko 2007, 21).

Tutkimukset ovat osoittaneet kielisuihkutuksen vaikuttavan positiivisesti kielen käytön rohkeuteen ja oppilaiden positiiviseen kuvaan itsestään kommunikoijana (Nikula & Marsh 1997, 84).

Kielikylpyopetus (immersion) sai alkunsa Kanadassa, jossa vanhemmat olivat tyytymättömiä perinteisiin kielenopetusmenetelmiin ja halusivat tarjota enemmistökielisille lapsilleen samat mahdollisuudet omaksua maan toinen virallinen kieli, kuin mitä yhteiskunta luonnostaan tarjosi maan vähemmistökielisille lapsille. Kielikylpyopetuksessa pyritään jäljittelemään sitä luonnollista kielenomaksumisen ympäristöä, jonka kaksikielinen yhteiskunta tarjoaa vähemmistökielisille lapsille. Myös vierasta kieltä voidaan opettaa kielikylpymenetelmän tyyppisesti, mutta jos kyseessä ei ole maan virallinen kieli, ei puhuta kielikylvystä. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 18–21.) Kielikylpyopetusta annetaan huomattavan paljon suuremmassa mittakaavassa kuin vieraskielistä opetusta. (Järvinen ym. 1999, 231.)

CLIL sijoittuu näiden kahden ääripään välille ja sitä voidaan toteuttaa koulun tai opettajan valinnasta riippuen jompaankumpaan painottaen. CLIL määritellään opetusmenetelmäksi, jossa käytetään jotain muuta kieltä, kuin oppijan äidinkieltä erilaisten sisältöjen opettamiseen (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1).

3.3 Miksi CLIL-opetusta?

Käytämme tässä tutkimuksessamme tästä eteenpäin termejä vieraskielinen opetus ja CLIL-opetus toistensa synonyymeina, sillä myös alan suomenkielisessä kirjallisuudessa termit esiintyvät usein rinnakkaisina ja niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan.

Monipuolisen, sisältöä eli oppiainetta ja kieltä yhdistävän opetuksen (CLIL) on todettu edistävän kulttuurienvälistä tietotaitoa, kehittävän vuorovaikutuksen taitoja kulttuurien välisessä viestinnässä yleensä sekä ennen kaikkea edistävän kielitaitoa, kiinnostusta monikielisyyttä kohtaan ja yleisesti ottaen tarjoavan laaja-alaista kosketuspintaa vieraaseen kieleen. (Coyle ym. 2010, 40; Language in content

instruction handbook, 6-7.)

CLIL-opetus sijoittuu tässä vahvemmin kielikylpyä lähentelevään puoleen. CLIL-opetus tukee oppilaiden kielenoppimista ja tarjoaa oppilaille tavan vahvistaa ja käyttää heidän kielitaitoaan autenttisella tavalla, sekä valmistaa heitä myös tulevaisuuden opintoja varten. Euroopan komission viitekehyksen mukainen tavoite on niin ikään vahvistaa kommunikatiivista kielenopetusta. Perustelut CLIL-opetukselle liittyvät usein käsityksiin siitä, että kouluympäristössä tapahtuvan vieraan kielen opetuksen tulokset eivät ole tyydyttäviä. Erityisesti ollaan huolissaan oppijan suullisen kielitaidon, eli niin kutsutun kommunikatiivisen kompetenssin hallinnasta. Yleisenä pedagogisena huolenaiheena on viime vuosikymmeninä pidetty nimenomaan kielten opettamisen ja oppimisen vaikeutta tavanomaisessa luokkahuoneessa, eikä kielten opettamista sinänsä. CLIL-opetusta puoltaa ajatus siitä, että kieliä on helpompi oppia "kadulla" kuin luokassa. Vieraskielisessä opetuksessa pyritäänkin luomaan luonnollisempi kielenoppimisympäristö, joka sisältää elementtejä todellisesta elämästä. Toinen CLIL-opetusta tukeva perustelu on, että ainesisällöt tarjoavat paljon aiheita ja tilaisuuksia merkitykselliselle kielenkäytölle luokassa. Erityisesti Euroopassa CLIL-opetus nähdään keinona edesauttaa kielen luonnollista omaksumista kielen täsmällisen opettamisen sijaan. Opetuksessa painotetaan siis kielen merkitystä (meaning) kielen muodon (form) sijaan. Nämä vieraskielistä opetusta koskevat käsitykset mukailevat vieraan kielen oppimista käsitteleviä input-pohjaisia (kielellinen syötös) teorioita. (ks. luku 4.) (Dalton-Puffer, 2007, 14-15.)

Myös Navés (2002) puoltaa kielen ja oppiainesisällön yhdistämistä. Hänenkin mukaansa kieltä opitaan kaikkein tehokkaimmin sosiaalisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisen ja merkittävän kommunikaation kautta. Oppiainesisällön ja vieraan kielen integraatio siis altistavat kielen oppimiselle ja luovat sille oleellista pohjaa. Toiseksi, kielen omaksuminen ja kognitiivinen kehitys kulkevat luonnollisesti käsi kädessä. Neljäs syy perustuu siihen, että vaikka kieltä oppisi käyttämään yhdessä kontekstissa, se ei tarkoita sitä, että sitä osaisi käyttää toisessa kontekstissa. Vieraan kielen ja eri oppiaineiden opetuksen integrointi edesauttavat käytännöllistä kielen käyttämistä. (Navés 2002, 41.)

3.3.1 Oppiminen CLIL-opetuksessa

Tutkimuksessamme viittaamme CLIL-opetuksella ja vieraskielisellä opetuksella nimenomaan tutkimuksemme kohteena olevaan englanninkieliseen vieraskieliseen opetukseen Suomessa.

Vieraskielisessä opetuksessa oppimista mahdollistavat erityisesti opetuksen tarjoamat elämykset, tapahtumat, aistihavainnot sekä toistuvat kokemukset. Erilaiset tilanteet yhdistettynä rikkaaseen oppimisympäristöön sekä tietyt oppijan ominaisuudet edesauttavat vieraalla kielellä oppimista. Esteitä oppimiselle voivat asettaa esimerkiksi kielelliset oppimisvaikeudet tai motivaation tai tuen puute. Vieraalla kielellä oppimista tapahtuu puitteissa, jossa toiminta tapahtuu joko osittain tai kokonaan muulla kuin oppijan omalla äidinkielellä. Tällöin puhutaan asioiden oppimisesta autenttisisessa tilanteessa. Tilanteet ovat usein järjestettyjä, kuten tutkimuksemme kohteena olevat vieraskieliset opetusryhmätkin. (Rasinen 2006, 32–33.) Kun sisältöä ja kieltä yhdistetään, esimerkiksi opiskellaan maantiedon sisältöjä vieraalla kielellä, tulee kielen oppiminen mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi (Coyle ym. 2012, 12). Näin CLIL-opetus toimii autenttisuuden lisääjänä.

Seikkula-Leino (2004) selvitti tutkimuksessaan oppilaiden oppimista vieraskielisessä opetuksessa nostaten vertailukohteeksi muun muassa oppilaiden kyvykkyyden sekä erilaiset oppimisen affektiiviset tekijät. Tulosten mukaan suomenkielisen ja vieraskielisen opetuksen välillä ei ole oppimisessa merkittäviä eroja. Myöskään oppilaiden äidinkielen taidot eivät häiriintyneet vieraskielisen opetuksen seurauksena. Vieraskielisen opetuksen oppilaat osoittivat olevansa motivoituneita oppijoita ja vieraankielen opiskelijoita sekä kykeneviä kriittiseen oman kielitaidon arviointiin. Ylisuoriutujia heissä oli vähemmän kuin suomenkielisessä opetuksessa, mutta alisuoriutujien määrä oli lähellä samaa molemmissa. Äidinkielinen opetus mahdollistaa siis paremmin oppilaiden huippusuorituksia, mutta vieraskielinen opetus puolestaan antaa paremmat puitteet vieraan kielen oppimiselle. (Seikkula-Leino 2004, 207, 210.) Alan tutkimukset osoittavatkin selvästi, että tavanomaiseen eli formaaliin kielenopetukseen verrattuna. Opetuskielenä olevan vieraan kielen taito kehittyy huomattavan paljon paremmaksi vieraskielisessä opetuksessa. Kun huomio ei

keskity tietoisesti opittaviin asioihin, tapahtuu implisiittistä oppimista. (Järvinen 2004, 238.) Rasinen (2006) puolestaan suhtautuu vieraalla kielellä tapahtuvan oppimisen vertaamiseen äidinkielellä oppimiseen kriittisesti nimenomaan siksi, että usein vertailematta jää vieraan kielen oppimisen näkökulma. Tulisikin ennen kaikkea vertailla samojen oppisisältöjen oppimista eri vierailta kielillä. (Rasinen 2006, 34.)

Jotta vieraan kielen oppimisen prosessi onnistuisi, vaatii se oppijan lisäksi panosta myös oppimistilanteen järjestäjältä ja oppimisympäristöltä. Oppijan tulee osoittaa motivaatiota sekä mielenkiintoa ja hänen on osattava yhdistää asioita sekä erotella havaintojaan. Avainsanoja ovat avoimuus ja epävarmuuden sietokyky.

Oppimistilanteen tarjoajan puolestaan on huomioitava oppijan kehitystaso ajattelun, aistihavaintojen, kielen sekä aiempien kokemusten osalta. Myös oppimisympäristöstä on luotava aistihavaintoja mahdollistava ja kannustava. Vieraalla kielellä opiskelun vaarana on, että asiasisältöjen oppiminen vaikeutuu ja asioita ymmärretään tai jopa opitaan väärin. Tämän ehkäisemiseksi opettajan tulee osoittaa riittävää kielellistä ja pedagogista pätevyyttä vieraskielisen opetuksen järjestäjänä ja toteuttajana. (Rasinen 2006, 34–35.) (ks. 5.2.) Lisäksi alkuopetuksessa alkavassa vieraskielisessä opetuksessa pitää huomioida se, ettei opetettava aines ole liian teoreettista tai kognitiivisesti vaativaa. Opetuksen sisältö vaikeutuu kielitaidon kehittyessä. (Julkunen 2002, 107.)

Kerromme kielen kehittymisestä CLIL-opetuksessa tarkemmin luvussa 4.1.1 ja opettajan keinoihin edistää oppimista perehdymme syvemmin luvussa 5.2.

4 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN CLIL-OPETUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelemme lyhyesti vieraan kielen oppimista aluksi yleisellä tasolla ja laajennamme näkökulmaa tutkimuksemme kohteena olevaan vieraskieliseen opetukseen. Tarkastelemme Stephen Krashenin kielen omaksumisen monitorimallia, joka selittää kielenoppimista CLIL-opetuksessa.

4.1. Vieraan kielen oppiminen

Vieraan kielen oppiminen voidaan määritellä väljästi minkä tahansa kielen oppimiseksi ja minkä tasoisesti tahansa, mutta sillä edellytyksellä, että oppiminen tapahtuu myöhemmin kuin ensimmäisen kielen omaksuminen. Vierailta kielillä tarkoitetaan siis mitä tahansa muita kieliä kuin oppijan natiivi- eli äidinkieltä. Kielen oppimista voi tapahtua niin formaalisti ja systemaattisesti, kuin päinvastoin epäformaalisti ja epäsystemaattisesti. Jotkut vieraan kielen tutkijat ovat ehdottaneet rajan vetämistä formaalin eli tietoisien kielen oppimisen ja informaalin eli alitajuisen omaksumisen (acquisition) välille. (ks. 4.4.) Rajanveto termien välillä on kiistelty, mutta Mitchell & Mylesin tapaan käytämme termejä rinnakkain. (Mitchell & Myles 2004, 5-6.) Vieraan kielen oppimisesta puhuttaessa tarkoitamme siis tutkimuksessamme sekä oppimista että omaksumista.

Vieraan kielen oppiminen on monimutkainen prosessi, jonka käytännön toteutuksesta ja keinoista kielen oppijat osaavat kertoa, mutta jonka taustalla vaikuttavista oppimisen prosesseista voidaan hahmottaa kuvaa vain teorianmallien avulla. Vieraan kielen teorioita on lukuisia, ja niiden lähestymistavat vaihtelevat kohdekielen luonteen mallintamiseen painottuvista teorioista kielen oppimisessa tapahtuvien muutosten ja kehitysprosessien mallintamiseen. (Mitchell & Myles 2004, 6-7.)

Brownin (2007) mukaan teorioiden tulisi sisältää seuraavia osa-alueita: kielitieto, oppiminen (erityisesti lasten) ja älykkyys sekä opettaminen ja oppijan ensimmäinen kieli. Teorioiden tulisi myös ottaa huomioon eri oppimistyyliä ja strategiat ja oppijan persoonallisuus, vieraan kulttuurin oppiminen ja se, että kielen oppimisen tavoite on kommunikatiivisen kompetenssin kehittäminen.

Olennaista on, että äidinkielen ja kohdekielen erot voivat vaikeuttaa vieraan kielen oppimista. Edellä mainitut osa-alueet painottuvat siis eri teorioissa, mutta yksinään ne eivät ole riittäviä vieraan kielen oppimisen selittämiseksi. (Brown 2007, 287–288.)

Kielen oppimisen malleja on monia, ja ne perustuvat usein hyvinkin paljon toisistaan poikkeaviin teorioihin. Kielen opetuksen tulee tukea ajattelun kehittymistä ja käsitteiden oppimista.

Vieraskielisessä opetuksessa kommunikoinnilla ja oppimisympäristöllä on keskeinen rooli ja opetuksessa käytetty kieli on laadultaan haastavaa ja sen määrä hyvin runsasta. (Järvinen 2000, 110.) Vieraskielisessä opetuksessa merkitys on ensisijainen oppimisen kohde ja kieltä on tarkoitus oppia muiden oppijoiden kanssa tapahtuvan runsaan kommunikaation kautta (Nikula & Marsh 1997, 14).

Niin kuin edellisessä luvussa selvitimme, kielenoppiminen tapahtuu CLIL-opetuksessa usein ilman, että siihen kiinnitetään erityistä huomiota. Järvinen (2004) esittelee vieraskielisessä opetuksessa tapahtuvaa implisiittistä englannin oppimista koskevaa tutkimustaan. Tutkimuksen koehenkilöt olivat vieraskielisen perusopetuksen 1.-5.luokkalaisia ja vertailuryhmän muodostivat formaalissa englanninopetuksessa opiskelevat rinnakkaisluokat 3-5. Oppimisen mittarina oli testaajan ääneen lukeman virkkeen toistaminen mahdollisimman tarkasti. Tämän jälkeen äänitetyt toistot analysoitiin. Toiston laatu puolestaan ilmensi oppilaan hallitsemia kielen ilmiöitä kohdekielessä. Oppilaan kielitaidon tasoa osoitettiin alkuperäisen virkkeen ja toiston yhteneväisyyttä vertaamalla. Tulokset osoittivat, että koeryhmän oppilaat kykenivät merkittävästi pidempiin ja komplisoituneempiin toistoihin kuin vertailuryhmän oppilaat. Ero oli huomattavinta ylemmillä luokilla. Koeryhmän paremmuuteen vaikuttivat kielenoppimisen luonteen lisäksi todennäköisesti oppimiseen käytetty aika, kielellisen syötteen määrä sekä useammat oppimistilaisuudet. Myös rinnalla kulkenut aineenopetus on syytä huomioida kielen kehityksessä. (Järvinen 2004, 239–241.)

CLIL-opetuksen on todettu luovan edellytyksiä paremmalle kielenoppimiselle ja kieli-innostukselle, oli se sitten määrältään pienimuotoista tai laajempaa. Mitä laajempaa opetus on, sitä huomattavampia kielitaidon erot kuitenkin ovat formaalia kielenopetusta saaneisiin oppilaisiin verrattuna. Vieraskielisen

opetuksen oppilailla on hyvä puhevalmius, ääntäminen, sanavarasto sekä ymmärtämisen taito. (Järvinen ym. 1999, 251–252)

4.2 Krashen ja monitorimalli CLIL-opetuksen taustalla

CLIL-opetuksen kielen oppimisen taustalla on vahvasti Krashenin 1980-luvulla kehittämä kielen omaksumisen monitorimalli, joka koostuu viidestä hypoteesista: omaksumis-oppimishypoteesi (The Acquisition-Learning Hypothesis), luonnollisen järjestyksen hypoteesi (The Natural Order Hypothesis), monitori-hypoteesi (The Monitor Hypothesis), hypoteesi inputista eli kielellisestä syötöksestä (The Input Hypothesis) ja affektiivisen filtterin hypoteesi (The Affective Filter Hypothesis) (ks. Krashen 1985,1–3.) Seuraavaksi tarkastelemme Krashenin mallia lähemmin. Lähtökohtanamme on tarkastella teorioita erityisesti vieraalla kielellä oppimisen näkökulmasta.

Omaksumis-oppimishypoteesin mukaan vieraan kielen taitoa voidaan kehittää kahdella erillisellä tavalla. Omaksuminen on alitajuinen prosessi, joka on pääpiirteiltään identtinen lapsen ensimmäisen kielen omaksumisen kanssa. Oppija omaksuu tällöin tiedostamattomasti kielellisesti oikeita prosesseja. Oppiminen on tietoinen prosessi, joka johtaa tietoon kielestä. (Krashen 1985, 1.) Oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa, ja siinä on tyypillistä kiinnittää huomiota virheiden korjaamiseen ja kieliopillisten sääntöjen opetteluun yksi kerrallaan. Krashen tekee selvän rajanvedon näiden kahden välille, mutta jakoa ei yleisesti pidetä niin selvänä. (Johnson 2008, 80.) Perinteisessä kouluopetuksessa, joka on aikaa vievää ja tietoista toimintaa, ei saavuteta sujuvaa kielenhallintaa (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 234). Jotta vieraassa kielessä saavutettaisiin sujuvan kommunikoinnin taso, tulisi kielen oppimisessa pyrkiä mahdollisimman paljon omaksumiseen. Muussa tapauksessa jumitutaan sääntöjen oppimiseen ja annetaan liikaa huomiota kielen muodolle ja oppijan omalle prosessille. (Brown 2007, 294.)

Luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaan kielen sääntöjä omaksutaan ennustettavassa järjestyksessä, jolloin toiset säännöt ilmaantuvat aiemmin ja toiset myöhemmin. Toisin sanoen, kun formaalissa kielen opetuksessa lähdetään liikkeelle yksinkertaisista säännöistä, luonnollisessa järjestyksessä sääntöjen omaksumista ei määrää niiden vaikeustaso. (Krashen 1985, 1.)

Monitori-hypoteesi liittyy omaksutun ja opitun kielen käyttämiseen. Oppijan kyvykkyys tuottaa kieltä on lähtöisin omaksutusta kompetenssista, alitajuisesta tiedosta. Opittu kieli puolestaan toimii ainoastaan omaksuttua kieltä korjaavana monitorina. Kielellistä tuotosta (output) siis muutetaan joko etu- tai jälkikäteen kielen muodon virheiden välttämiseksi. Kielen tuottajan on tämän hypoteesin mukaan oltava kiinnostunut kielen täsmällisyydestä ja tunnettava sääntöjä. Kielen muotoon keskittyminen vaatii aikaa, mutta voi johtaa tarkempaan kielioppiin. Liiallinen kielen monitorointi voi kuitenkin vaikeuttaa kommunikointia. (Krashen 1985, 1-2.) Funktionaalisen kielikäsitteilyn mukaan kielen mielekäs käyttö on olennaista kielen oppimisen kannalta (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 233). Perinteisesti kielenopetuksessa on kiinnitetty liikaa huomiota kielen muotoon ja virheettömyyteen, vaikka se ei vaikutaakaan kommunikaation ymmärrettävyyteen. Puheen sujuvuus kärsii, mikäli oppilas käyttää liikaa kielen monitoria. Oleellista onkin, että annetaan oppilaalle oikeus tehdä virheitä hänen puhuessaan. Vieraskielisessä opetuksessa tämä on erityisen tärkeää, sillä siinä kielen tarkoitus on olla vain väline opiskeltaessa eri oppisisältöjä, ei itsetarkoitus.

Hypoteesi inputista, kielellisestä syötöksestä, on tutkimuksemme kannalta olennaisin. Se pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, miten omaksumme kieltä (Krashen & Terrell 1988, 32). Hypoteesin mukaan kieltä opitaan ainoastaan vastaanottamalla ymmärrettävää kielellistä syötöstä tai ymmärtämällä viestejä. Prosessi etenee luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaisesti siten, että ymmärrämme kielellistä syötöstä, joka on hieman edellä nykyistä kielen osaamisen tasoamme. Hypoteesin mukaan ihmisen ei tarvitse opetella kielioppia etukäteen ymmärtääkseen vierasta kieltä. Ymmärtämistä edesauttavat mielekäs asiayhteys ja ei-kielellinen tieto, (extra-linguistic information), tietomme maailmasta sekä aiemmin omaksuttu kielellinen kompetenssi. Ymmärtämistä auttaa konteksti, johon kuuluu ei-kielellinen informaatio, tietomme maailmasta sekä aikaisemmin omaksuttu kielitaito. (Krashen 1985, 2-3.) Lapsen vanhemmat tarjoavat tällaisen kontekstin lapselle keskittymällä puheeseen joka tapahtuu tässä ja nyt, siis parhaillaan lasta ympäröivässä kontekstissa (Krashen & Terrell 1988, 32). Oppijan nykyinen kielitaidon taso on "i" ja tavoitteena on "i + 1", eli kyky toimia hieman hänen nykyistä tasoaan vaikeammalla tasolla, toisien sanoen tarjota oppilaalle pääpiirteiltään ymmärrettävää kielellistä syötettä, jonka merkityksen hän pystyy löytämään asiayhteydestä (Johnson 2008, 86). Brown (2007) tulkitsee hypoteesia siten, että edistymisen kannalta tarkoituksenmukaista on ymmärtää suurin osa inputista. Jos kielellinen syötös on liian kaukana oppijan tasosta tai liian lähellä

sitä, oppimista ei tapahdu. (Brown 2007, 295.) CLIL-opetuksessa opettajan vastuulla on varmistaa, että oppilaat ymmärtävät vieraalla kielellä tarjottavaa sisältöainesta. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 248.)

Krashenin (1985) mukaan puhe on omaksumisen tulos eikä sitä voida suoranaisesti opettaa. Kieli ikään kuin ilmaantuu itsestään ymmärrettävän kielisyötöksen avulla rakennetun kompetenssin myötä. Kun kielellistä syötöstä ymmärretään ja sitä on tarpeeksi, myös tarvittava kielioppi opitaan. Siksi opettajan ei tarvitse tarkoituksellisesti yrittää opettaa rakenteita. (Krashen 1985, 2; Krashen & Terrell 1988, 32.) Toisaalta nykypäivänä yleisimpien opetusmetodien mukaan opettajien on tarjottava paitsi riittävästi kielellistä syötöstä, jotta oppijat tulisivat mielekkäällä tavalla tutuiksi kielen kanssa, myös samalla rohkaistava oppilaita tuottamaan kieltä ja stimuloitava kielellistä kanssakäymistä luokassa. (Brown 2007, 295.)

Affektiivisen filtterin hypoteesi on oleellinen ymmärrettävän kielisyötöksen vastaanottamisen näkökulmasta; oppija vastaanottaa kuulemaansa vain jos hän on avoin vastaanottamaan sitä (Krashen 1985, 3). Affektiivisten filttereiden ollessa matalalla ovat mahdollisuudet kielen omaksumiseen parhaimmillaan. Filttereiden ollessa korkealla on omaksumisen esteinä muun muassa ahdistuneisuutta (Brown 2007, 295). Muita esteitä voivat olla motivaation puute ja alhainen itsetunto tai kielenoppijan pelko omien heikkouksien paljastumisesta tunnilla (Krashen 1985, 3). Stevickin (1976) mukaan oppija asettuu puolustuskannalle, kun hänen egonsa on uhattuna. Oppilas voi tuolloin reagoida vetäytymällä tai aggressiivisesti. (Stevick 1976, 62).

Riittäväälle kielelliselle syötteelle altistumisen katsotaan siis vaikuttavan merkittävästi kielitaidon kehittymiseen. Pelkän kuulemisen lisäksi tarvitaan kuitenkin omaa puheen tuottamista. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 234–235.)

5 YMMÄRTÄMISTÄ TUKEVA OPETTAJA

Tässä luvussa perehdymme erityisesti alkuopetuksen CLIL-opettajan rooliin oppilaiden ymmärtämisen tukijana. Lähdemme liikkeelle hyvin toimivien CLIL-opetusohjelmien ominaisuuksista sekä siirrymme sitten esittelemään hyvän CLIL-opettajan piirteitä ja opettajaan kohdistuvia vaatimuksia sekä pedagogisesta että kielellisestä näkökulmasta. Muun muassa Navés (2011) puhuu tehokkaasta (efficient) CLIL-opettajasta, mutta haluamme tässä tutkimuksessamme käyttää mieluummin termiä hyvä opettaja. Koemme, että viittaaminen tehokkaaseen opettajaan antaisi liian jyrkän ja vaativan kuvan CLIL-opettajana toimimisesta.

5.1 Hyvän CLIL-opetuksen piirteitä

Tutkimusten mukaan vieraan kielen omaksuminen (acquisition) vaatii altistusta luonnollisesti ilmenevälle kielelle, jotta oppija tavoittaisi hyvän vieraan kielen tason. Oppijoilla tulisi olla mahdollisuus käyttää kieltä spontaanisti ja puheen tulisi mielellään tapahtua interaktiivisessa kontekstissa, jossa oppijat saavat lisäksi tietoa vieraan kielen rakenteesta ja toiminnasta (functioning). CLIL - ohjelma tarjoaa paljon altistusta vieraalle kielelle, ja voi täten parantaa vieraan kielen oppimisen tasoa ainutlaatuisella tavalla. (Navés 2009, 26.)

Vieraan kielen omaksumista koskevien tutkimusten mukaan oppijan ensimmäisen kielen hallinnan taso on yhteydessä kohdekielenä olevan vieraan kielen taitamiseen; jos oppijan ensimmäisen kielen kehittyminen ei jatku, voi tämän vieraan kielen oppiminen ja akateeminen kasvu estyä. Tutkimusten perusteella on noussut esille oletamus, jonka mukaan oppijan ensimmäisen kielen kautta hankkima tieto tukee kohdekielen puheen ja tekstin ymmärtämistä. Aiemmin kehittynyt lukutaito siirtyy vieraaseen kieleen. (Navés 2002, 40–41.) Menestyvät CLIL - ohjelmat siis tiedostavat ja tukevat oppijan ensimmäisen kielen ja kulttuurin ja sallivat heidän käyttää äidinkieltä alkuvaiheessa ja tarjoavat heille ohjeistusta kyseisellä kielellä. Kielen taitoja, kuten esimerkiksi lukemista ja kirjoittamista, opetetaan äidinkielellä ja myös lukuaineita opetetaan eri vaiheissa oppijan ensimmäisellä kielellä. (Navés 2009, 28.)

Menestyvien CLIL-ohjelmien opettajista suurin osa on kaksikielisiä. Kielikylpyohjelmissa opettajat käyttävät vain kohdekieltä, mutta osoittavat samalla ymmärtävänsä oppilaan ensimmäistä kieltä, vastaamalla asianmukaisesti oppilaan ensimmäisellä kielellä esittämiin kommentteihin ja muotoilemalla niitä uusiksi kohdekielellä. Kohdekielen opetuksen ei tulisi myöskään olla strukturoitua tai irrallista vaan asiayhteyteen sisällytettyä eli integroitua. Tyypillisiä menestyvien ohjelmien piirteitä ovat myös niiden vapaaehtoisuus ja vanhempien osallisuus. (Navés 2002, 41.)

Vanhemmilla on perinteisesti ollut merkittävä rooli CLIL-ohjelmien perustamisessa ja ylläpitämisessä. Syynä tähän on ollut heidän vahva kiinnostuksensa tarjota lapsilleen rikastettua kielen ja kulttuurin kasvatusta ja opetusta. Esimerkiksi Kanadan ranskalaiset kielikylpyohjelmat ovat syntyneet vanhempien aloitteesta. (Navés 2009, 30.) Kaikkien osapuolten välistä yhteistyötä ja työskentelyn jatkuvuutta tarvitaan tehokkaan ohjelman luomiseen. Jatkuvuuden takaamiseksi opetushenkilökunnan tulisi olla mahdollisimman pysyvää. Kun kaikki tahot tukevat ohjelman olemassaoloa, se näkyy myös koko koulun opetussuunnitelmassa. (Navés 2002, 41.)

Myös opettajien koulutuksen tulisi olla siten räätälöityä, että se tukisi CLIL-opetuksen erityisiä tarpeita; erityiset tarpeet sisältävät opetusstrategioita, opetussuunnitelman kehittämistä sekä uudistamista. Kaikki menestyvät CLIL-ohjelmat esittävät laajaa opetusstrategioiden kirjoa. (Navés 2002, 41.) Opettajien kielellisistä sekä pedagogisista vaatimuksista kerromme lisää alaluvuissa 5.2 ja 5.2.3.

CLIL-ohjelmaa luodessa ja opetusta suunnitellessa tulisi Mehiston, Marshin ja Frigolsin (2008) mukaan ottaa huomioon muun muassa seuraavia asioita: Sisällön, kielen ja työskentelytaitojen opettamisen yhdistäminen on haasteellista, kieli ei ole pääasiallinen opetettava aine, sisällön laatu ei saa kärsiä kielen puutteiden vuoksi, kielen tavoitteita on hankala jaksottaa sillä sisältö ja oppilaan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat oppimisprosessia. Lisäksi opettajien tulisi tehdä yhteistyötä keskenään, luoda kontakteja natiivien puhujien ja kohdekieltä vieraana kielenä puhuvien kanssa sekä ympäröivän yhteisön kanssa. Lopuksi CLIL -opetuksessa on ylläpidettävä turvallista ja rohkaisevaa oppimis- ja kielenkäyttöympäristöä ja pyrkiä kehittämään oppilaiden työskentelytaitoja. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 102–103.)

5.2 Hyvä CLIL-opettaja

Käsitlemme seuraavaksi hyvän CLIL-opettajan piirteitä niin pedagogisten taitojen, kielen oppimisen tukemisen kuin opettajan oman kielitaidon kannalta.

5.2.1 Pedagogiset taidot

Vieraalla kielellä opettaminen vaatii hyvän kohdekielen hallinnan lisäksi myös monipuolisia pedagogisia taitoja. Navés (2002) nosti aiemmin menestyvien CLIL-ohjelmien piirteeksi monipuoliset opetusstrategiat. Hyvät opettajat noudattavat aktiivisia opetuskäytänteitä; he antavat selkeitä ohjeita sekä kuvaavat tehtävänantoja täsmällisesti. Lisäksi he ylläpitävät oppilaiden sitoutumista haasteellisissa tehtävissä rytmittämällä tehtävänantoa sekä oppimistavoitteiden ja odotusten esille tuomisella. Opettajat myös esittävät uutta informaatiota monin eri tarkoituksenmukaisin keinoin. Noita keinoja ovat esimerkiksi havainnollistaminen, tiedon jäsentäminen, visuaalisten apujen käyttäminen, ylimääräisen tiedon antaminen, uudelleen muotoileminen, lähikehityksen vyöhykkeen tukeminen sekä uuden tiedon liittäminen aiemmin opittuun. Näin kielellisen syötöksen (input) ymmärrettävyys paranee ja opetus sitoutuu mielekkääseen asiayhteyteen. Hyvää opettajuutta on myös oppilaiden edistyksen jatkuva seuraaminen sekä välitön ja jatkuva palautteen antaminen. Hyvät opettajat myös tarkistavat oppilaiden ymmärtämistä jatkuvasti ja saavuttavat näin korkeampaa kommunikaation tasoa sekä opettajan ja oppilaan välille, mutta myös oppijoiden välille. Hyvää opetusta avustetaan sallimalla oppilaiden vastata monin eri tavoin. Noita tapoja ovat kielelliset vastaukset oppilaan äidinkielellä tai kohdekielellä sekä ei-kielelliset tavat, kuten tekemällä vastaaminen. Näin toimitaan erityisesti CLIL-opetuksen alkuvaiheessa ja kohdekielen käyttämistä vaaditaan vasta pikkuhiljaa. Alkuvaiheessa keskitytään siis vieraan kielen reseptiivisten eli vastaanottamisen taitojen kehittymiseen. (Navés 2002, 42.)

Samaa mieltä ovat myös Mehisto, Marsh ja Frigols (2008), jotka ohjeistavat opettajia itse käyttämään johdonmukaisesti kohdekieltä, mutta hyväksymään erityisesti CLIL-opetuksen alkuvaiheessa olevien oppilaiden käyttävän ensimmäistä kieltään. Usein spontaania kohdekielen käyttöä kannattaa odottaa oppilailta vasta useampien kuukausien kuluttua. (Mehisto ym. 2008, 105.)

Johdonmukainen vaativampien kognitiivisten sisältöjen ja kohdekielen yhdistäminen on myös hyvän opettajan indikaattori. Tällä tarkoitetaan sitä, että kognitiiviset taidot ja erilaiset prosessit kuten tunnistaminen, vertailu, johtopäätösten tekeminen, yhtäläisyyksien ja erojen löytäminen on otettu huomioon opetusohjelman tavoitteissa. Johdonmukaisen integroinnin lisäksi opettajan tulisi käyttää monipuolisia tehtävämuotoja, kuten käytännönläheiset tehtävät, kokeilevan oppimisen tehtävät ja ongelmanratkaisutehtävät. Jotkut tutkijat pitävät tehokkaana myös yhteistoiminnallista, autonomista sekä itseohjautuvaa oppimista. Hyvät opettajat huomioivat ja hyödyntävät opetuksessaan myös oppilaan kotikulttuuria. (Navés 2002, 42.) Kielen, teemojen ja tuntien sisältöjen tulisikin olla oppilaiden kannalta relevantteja ja mielenkiintoisia. Tämä mahdollistuu keskittymällä lapsiin, heidän perheisiinsä, kouluunsa ja yhteisöönsä. (Mehisto ym. 2008, 107.)

Lisäksi hyvän opettajan piirre Navésin mukaan on se, että opettajilla on korkeat odotukset oppilaiden osaamisesta ja akateemisista saavutuksista. (Navés 2002, 42.) Mehisto ym. (2008) kehottavat niin ikään asettamaan korkeat, mutta realistiset odotukset oppilaiden osaamiselle. Samalla oppilaiden itse tulee nähdä tavoitteet saavutettavina ja kohtuullisina. Hyvä opettaja myös arvostaa oppilaiden yrittämistä ja menestystä sekä palkitsee heitä. Palkitsemisessa tulee välttää käyttämästä jatkuvasti ylistyslauseita, kuten ”hyvin tehty”, ja pyrkiä yksityiskohtaisempaan sekä monipuolisempaan palautteeseen. (Mehisto ym. 2008, 108–109.)

Hartialan (2000) mukaan opettajan ammattitaito koostuu usein korostetun vieraan kielen taidon ohella myös kulttuurisista, äidinkieleen liittyvistä, opetusmenetelmällisistä, sosiaalisesta sekä opetusteknologisesta osaamisesta (Hartiala 2000, 78–79). CLIL-opettajalta vaadittavaa osaamista voidaan jakaa muun muassa seuraaviin osa-alueisiin: vieraaseen kieleen liittyvä tietotaito, vieraan kielen ja oppijoiden enemmistön äidinkielen väliseen suhteeseen liittyvä tietotaito, vieraan kielen edustamiin kulttuureihin liittyvä tietotaito, ainesisältöihin ja materiaaleihin liittyvä tietotaito, opetusmetodeihin ja oppimisprosesseihin liittyvä tietotaito sekä yhteistyötaidot ja muut taidot. Opettajilla tulisi siis muun muassa ymmärtää kohdekielen ja oppijan äidinkielen omaksumisen prosesseja, kyetä soveltamaan kulttuurista tietoa opetuksessaan, hallita oppiaineiden sisältöjä ja soveltaa niitä vieraskielisen opetuksen tarpeisiin, hallita monipuolisia

opetusmenetelmiä sekä kyetä verkostoitumaan ja tekemään yhteistyötä eri tahojen kanssa. (Jäppinen 2004, 199–203.)

Myös CLIL-opettajat itse korostavat kielitaidon lisäksi pedagogisten taitojen merkitystä. CLIL-opettajien mukaan heiltä vaaditaan pedagogista mukauttamiskykyä; opettajan tulee kyetä yksinkertaistamaan ja havainnollistamaan vieraskielisiä käsitteitä siten, että oppilas ymmärtää ne. Pedagogiset taidot korostuvat erityisesti silloin, kun opetettavat aiheet ovat käsitteellisiä ja huonosti havainnollistettavissa. Konkreettiset oppiaineet, kuten taito- ja taideaineet koetaan helpommiksi, sillä silloin havainnollistaminen puheen ohella mahdollistuu. Pedagogisen mukautumiskyvyn lisäksi opettajan tietotaitoon kuuluu myös opetusmateriaalin valmistus. (Korkatti 2009, 49–51.)

Yhteenvedon CLIL-opettajaan kohdistuvat vaatimukset voisi kiteyttää seuraavaan ajatukseen: Elinikäisen oppimisen filosofia on CLIL-opetuksen onnistumisen edellytys. Halu ammatilliseen kehittymiseen on tärkeää, koska CLIL-opetus vaatii enemmän. Se antaa enemmän, mutta se myös vaatii toteuttajaltaan enemmän panostusta. (Jäppinen 2004, 200.) Opettajan tulee olla kiinnostunut kehittämään itseään ammatillisesti ja pysymään ajan hermolla.

5.2.2 Kielen oppimisen tukemisen keinot

De Graaffin ja kumppaneiden tutkimus (2007) selvitti CLIL-opetuksen toimivuutta erityisesti kielen opetuksen näkökulmasta. He tunnistivat viisi hyvän opetuksen indikaattoria. Ensinnäkin opettajat helpottavat kielelliselle syötökselle (input) *altistumista* puhutun kielen ja tekstin osalta siten, että se on juuri oppilaiden odotetun osaamistason yläpuolella. (De Graaff ym. 2007, 612.) Puhutaan siis Vygotskyn kehittämästä lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisestä, jota käsitelimme luvussa 4. (ks. 4.1)

Tekstiä, kuten esimerkiksi kirjoitettua tekstiä tai videota, opettajat helpottavat useilla eri metodeilla ennen tuntia ja tunnin aikana; he voivat muun muassa tarjota listan ydinsisällöistä, antaa vaikeille sanoille synonyymeja tai kääntää niitä, selkeyttää tekstin rakennetta, antaa avainsanoja, käyttää kuvia tekstin tukena tai visualisoida tekstiä kaavioilla tai tiivistää tekstiä suullisesti tai kirjoittamalla.

Opetuksen aikana opettajat myös kysyvät selkeyttäviä kysymyksiä säännöllisesti ja käyttävät esimerkiksi liitutaulua apunaan. (De Graaff ym. 2007, 607–608.)

Opettajat myös helpottavat puhetta oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti. Vaikeiden sanojen tai lauseiden helpottaminen tapahtuu esimerkiksi kehonkielen (body language), synonyymien, kuvailun sekä sanojen kääntämisen avulla. (De Graaff ym. 2007, 607.) Mehisto ym. (2008) kehottavat niin ikään opettajaa käyttämään oppilaille sopivaa, mutta tarpeeksi haastavaa kieltä, mutta myös puhumaan hitaasti, artikuloimaan selkeästi sekä käyttämään toistoa. He myös ohjeistavat käyttämään kasvon ilmeitä, eleitä sekä kuvia vahvistamaan asioiden merkityksiä. (Mehisto ym. 2008, 105.) Opettajat valmistautuvat puheen vaikeustason mukauttamiseen etukäteen, mutta tekevät sitä myös tunnin aikana. Näin he toimivat silloin, kun huomaavat tai epäilevät kielen olevan oppilaille liian haastavaa. (De Graaff ym. 2007, 608.) Järvinen (2011) puhuu vuorovaikutuskielitaidosta, jolla hän viittaa opettajan aktiiviseen kuuntelutaitoon ja oman puheen mukauttamisen taitoon (Järvinen 2011, 4).

Koska pelkkä kielellisen syötöksen vastaanottaminen ei riitä, opettajat myös (2) helpottavat kielen merkitykseen keskittynyttä (*meaning-focused*) prosessointia antamalla oppilaille tehtäviä, jotka aktivoivat heitä ottamaan selvää kuulemastaan tai lukemastaan. Opettajan tulisi myös tarkistaa onko kielellinen syötös oikein ymmärretty ja antaa tarvittaessa tukea merkityksen selvittämiseen. (De Graaff ym. 2007, 608.) Myös Mehiston ja kumppaneiden mukaan oppilaille tulisi antaa mahdollisuus kuulla ja yrittää ymmärtää kohdekieltä ennen visuaalisten apuvälineiden käyttämistä. Näin esitettävä asia rekisteröityy ensin kohdekielellä. (Mehisto ym. 2008, 105.)

Tutkimuksen mukaan opettajat eivät opeta suoraan kieliopin sääntöjä, mutta he (3) helpottavat kielen muotoon keskittynyttä (*form-focused*) prosessointia eri keinoin. He muun muassa herättävät oppilaiden tietoisuutta kielen muodosta ja erityispiirteistä antamalla esimerkkejä sekä palautetta oppilaille. Palautteen antaminen voi tapahtua esimerkiksi uudelleen muotoilemalla, pyytämällä varmistuksia ja selvityksiä. (De Graaff ym. 2007, 608–609.)

Myös (4) kielellisen tuotoksen (output) tuottamisen helpottaminen on hyvän CLIL-kielenopetuksen indikaattori. Opettajat toimivat näin muun muassa rohkaisemalla oppilaita reagoimaan ja kyselemään sekä interaktiiviseen

kanssakäymiseen, kuten pari- ja ryhmätyöskentelyyn kohdekielellä sekä kirjallisten tuotosten tekemiseen. Samalla opettajat antavat palautetta sekä ohjaavat oppilaita antamaan toisilleen vertaispalautetta. (De Graaff ym. 2007, 609.) Mehisto ja kumppanit niin ikään kehottavat opettajia luomaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää kohdekieltä ja hyödyntämään pari- ja ryhmätyöskentelyä, jotka kehittävät samalla oppilaiden yhteistyötaitoja ja rohkaisevat omien ajatusten esille tuomiseen vertaisoppijoille. He pitävät kohdekielellä tapahtuvaa kommunikaatiota ensisijaisen tärkeänä; oppilaiden ei tulisi kantaa huolta kielensä virheettömyydestä, mutta heidän tulisi myös saada positiivista vahvistusta oikeamuotoisesta kohdekielen käytöstään. Tähän liittyen, opettajan tehtävänä on alusta alkaen pyrkiä luomaan oppimisympäristöstä turvallinen sekä psyykkisesti että fyysisesti. Myös oppilaiden on ymmärrettävä, että heidän tulee toimia siten, että muut oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi. (Mehisto ym. 2008, 107, 105.)

Viides de Graaffin ym. hyvän kielen CLIL kielen opetuksen indikaattori on se, että opettajat (5) helpottavat erilaisten kompensatiostrategioiden käyttöä. Tämä tapahtuu auttamalla oppilaita selviämään kielen ja sisällön ymmärtämisen sekä kommunikaation ongelmista opettamalla erilaisia työskentelymenetelmiä sekä tarvittaessa ehdottamalla sopivia menetelmiä. (De Graaff ym. 2007, 609–610.) Kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja on myös syytä kehittää monipuolisesti ja yhdistämällä niitä eri tehtävissä. (Mehisto ym. 2008, 108.)

5.2.3 CLIL-opettajan kielitaito

Vieraskielisellä sisällönopetuksella on varsinaisen kielenopetuksen ohella myös kielitaidollisia tavoitteita. CLIL-opettajan kielitaito onkin tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Erityisesti alakoulussa opettajan asema kieliasantuntijana on korostunut, sillä vieraskielinen opetus tarjoaa oppilaille kenties ensimmäisen kosketuksen vieraaseen kieleen. Tarjotun vieraan kielen mallin tulee olla mahdollisimman hyvä. Alakoulussa opettajan kielitaidon sujuvuuden tärkeyttä lisää opetuksen kokonaisvaltaisuus; oppilaat ovat kohdekieltä kohtaan erittäin vastaanottavaisia ja opettajalla on erinomaisen kielitaidon avulla mahdollista luoda lasten kielitaidolle hyvä pohja. (Nikula ja Marsh 1997, 44, 48–49.)

Opettajan riittävän hyvän kielitaidon määrittelemisen koettiin aiemmin vieraskielisessä sisällönopetuksessa haasteelliseksi. Esimerkiksi opetustilanteiden, opetuksen tavoitteiden sekä opettavien aineiden erilaisuus hankaloittivat yleisen kielitaitovaatimuksen asettamista. (Nikula ja Marsh 1997, 44.) Opetushallitus asetti määräyksen CLIL-opettajan kielitaidosta vuonna 2005 seuraavasti: CLIL-opettajalta, joka ei ole suorittanut vähintään 80 opintopisteen verran kohdekielen yliopisto-opintoja opetuskielessään, edellytetään yleisen kielitutkinnon (YKI) ylimmän tason testin suorittamista. CLIL-opetusta antavilta opettajilta vaadittua kielen osaamista vastaa ylimmän tason (5-6) testi (Opetushallitus 2005.)

Ylimmän tason vaatimustason kohtaavat kielenkäyttäjät, jotka käyttävät runsaasti työssään testissä olevaa kieltä ja joiden työtehtäviin saattaa kielitaitoon liittyen kuulua esiintymistä työpaikan edustajina asiantuntijatehtävissä. Kohderyhmään kuuluvat ovat jo sujuvia sekä monipuolisia kielenkäyttäjiä. He hallitsevat muun muassa oman erityisalansa kieltä sekä osaavat antaa viesteilleen tarkkoja merkitysvivahteita. (Tietoa kielitutkinnoista 2012.)

YKI on aikuisille kohdistettu valtakunnallinen kielitaitotesti, joka mahdollistaa kenelle tahansa oman kielitaidon testaamisen vailla muodollisia kieliopintoja. Monet työnantajat ja oppilaitokset hyväksyvät YKI-kielitodistuksen todisteena hakijan kielitaidosta. Myös palautteen saaminen omasta kielitaidosta tai tulevien opintojen suunnittelu saattaa olla osallistujan motivaationa osallistua kokeeseen. (Tarnanen ja Mäntylä 2006, 106.)

CLIL-opettajan vieraan kielen taidon tulee olla hyvä etenkin jos vieraan kielen määrä opetuksessa on suuri. Pelkkä kielen hallinta ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan kielestä tulee hallita myös sen kulttuurisia puolia ja osata muokata kieltä kuhunkin käyttötarkoitukseen. (Jäppinen 2002, 15-16). Myös Kuoppalan (2010) mukaan kielitaitovaatimukset eivät ole yhtä selkeitä kuin muiden englantia opettavien opettajien. Koulutustausta voi vaihdella, ja vaatimukset opettajilta voivat olla ristiriitaisia. Natiivipuhuja ei ole paras CLIL-opetuksen antaja, muttei myöskään tasokas kielenpuhujana, joka ei omaa kielitieteellistä tietoa ja ymmärrystä. CLIL-opettajan on oltava itsevarma kielenkäyttäjä, joka osaa myöntää ettei hän ole täydellinen ja että joku hänen oppilaistaan voi olla häntä kohdekielessä taitavampi. (Kuoppala 2010, 8-9.)

CLIL-opettajan hyvää kielitaitoa voidaan esimerkiksi kuvailla kykynä toimia kokonaisvaltaisesti kielen eri ilmaisualueilla; puhuminen, kuuntelu, lukeminen, kirjoittaminen ja ajattelu. Ilmaisun osa-alueiden lisäksi on tärkeää, että opettaja tuntee kohdekielen erityisalueita, hallitsee kielen tyypilliset rakenteet ja ilmaisut sekä omaa monipuolisen sanavaraston. Kukin kieli ilmentää kohdemaansa kulttuuria, ja kielenhallinta onkin osa kulttuurista kompetenssia. Opettaja, jolla on oma vahva kohdekielen ja -kulttuurin tuntemus osaa myös toteuttaa laadukkaita oppimiskokemuksia. CLIL-opetuksen tarkoituksenahan on juuri tarjota rohkaisevia kokemuksia ja tehdä kielestä luonnollinen kommunikoinnin väline sen oppijan käyttöön. Opettajan tulisi lisäksi osata soveltaa kielitaitoaan opetettavan ainesisällön erityisvaatimuksiin. (Jäppinen 2004, 199–200.)

Englannin kielellä opettavat luokanopettajat itse kokevat tärkeäksi kielen pedagogisen mukauttamisen sekä laajan sanavaraston käyttämisen. Pedagogisella mukauttamisella opettajat tarkoittavat sitä, että hyvän kielitaidon lisäksi opettajan tulee osata yksinkertaistaa ja havainnollistaa vieraskieliset käsitteet siten, että oppilas ymmärtää ne. Sanavarastosta opettajat nostivat esille eri aineiden erityissanaston hallinnan. Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että opettajalla tulee olla hyvä yleinen kielitaito, joka näkyy erityisesti kommunikatiivisessa kompetenssissa sekä puherohkeudessa. Kielitaidon ohella tärkeäksi koettiin pedagogiset taidot. (Korkatti 2009, 49–54.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerromme tutkimustehtävästämme ja valitsemistamme tutkimusmenetelmistä sekä aineiston hankinta- ja analyysivaiheesta.

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Yleisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, miten alkuopetuksen CLIL-opettaja toteuttaa tarkoituksenmukaista ja ymmärrettävää opetusta. Halusimme selvittää, miten opettajat suunnittelevat ymmärtämistä tukevaa opetusta sekä mitä kielellisiä ja opetuskäytännöllisiä keinoja opettaja käyttää ymmärtämisen tukemiseksi. Lisäksi halusimme selvittää, miten ymmärtämisvaikeudet ilmenevät. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan alkuopetusta, sillä ymmärtämisen tukeminen on siellä keskeisintä; lasten kielitaidon taso on ensimmäisillä perusopetuksen luokilla keskeistä alhaisempi kuin ylemmillä luokilla.

Asettamamme päätutkimustehtävä ja sitä täsmentävät tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

Miten hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja tukee ymmärtämistä opetuksessaan?

1. Miten opettajat suunnittelevat oppilaiden iän ja kielitaidon tason mukaista opetusta?
2. Mitä kielellisiä keinoja opettaja käyttää ymmärtämisen tukemiseksi?
 - 2.1 Miten opettaja käyttää kehonkieltä ymmärtämisen tukena?
3. Mitä opetuskäytänteitä opettaja käyttää ymmärtämisen tukemiseksi?
 - 3.1 Mitä visuaalisia apuja opettaja käyttää opetuksen tukena?
4. Miten ymmärtämisvaikeudet ilmenevät?

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinta on luonteeltaan kokonaisvaltaista ja monipuolista. Lähtökohtana on, että aineistoa kerätään autenttisissa, luonnollisissa tilanteissa, ja että aineisto antaisi tilaa itse tutkittaville, heidän näkemyksilleen ja

kokemuksilleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160). Laadullisen tutkimuksen perusajatus pohjautuu fenomenologisiin ja hermeneuttisiin aatevirtauksiin, joille tyypillistä on elämismaailman tutkiminen sekä ilmiöiden merkityksellisyys (Laine 2001, 29).

Laadullisessa tutkimuksessa ei aseteta varsinaisia hypoteeseja, joita olisi tarkoitus testata, vaan keskitytään kerätyn aineiston pohjalta tärkeiksi nouseviin sisältöihin. (Hirsjärvi, ym. 2008, 160.) Eskola ja Suoranta (2008) puhuvat aineistolähtöisestä analyysistä. Tämä voi tarkoittaa jopa sitä, että aineiston pohjalta rakennetaan uutta teoriaa. Tutkijan tekemiin havaintoihin vaikuttavat kuitenkin hänen aikaisemmat kokemuksensa, jotka tulee tutkimusta tehdessä tiedostaa, jotta uuden oppimiselle olisi tilaa (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.) Vaikka laadullinen tutkimus mielletäänkin empiiriseksi eli kokemusperäiseksi tutkimusmenetelmäksi, käsitteellistetään tutkimustuloksia teoreettisen viitekehysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2004, 18–19).

Sulkusen ja Kekäläisen (1992) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat lähtökohdiltaan tapaustutkimuksia, joiden pohjalta ei ole tarkoitus tilastollisten tutkimusten tapaan tehdä empiirisesti yleistäviä johtopäätöksiä. Tärkeää on, että aineistosta muodostuisi kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 65.) Kuitenkin yksittäistä tapausta yksityiskohtaisesti tarkastellessa voidaan saada selville ilmiöitä, jotka toistuvat yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi ym. 2008, 177). Laine (2010) ottaa esimerkikseen juuri tämänkin tutkimuksen kohteena olevan opettamisen. Kaikki opettajat ovat yksilöitä, eivätkä välttämättä toimi tiettyjen normien mukaan. ”Hyvän opettajan” yksiselitteistä määritelmää ei ole. (Laine 2010, 30.) Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään hyvien CLIL-opettajien toiminnassa usein esiintyviä piirteitä, mutta tarkoituksenamme ei ole luoda mitään prototyyppiä.

Jotta yleisemmällä tasolla toistuvia ilmiöitä voidaan saada selville, on aineistoa oltava myös riittävästi. Aineistoa voidaan sanoa olevan riittävästi, kun se alkaa toistaa itseään eikä se tarjoa enää uutta tietoa tutkimusongelman näkökulmasta. Tällöin puhutaan saturaatiosta eli kylläntymisestä. Aineiston määrä ei siis ole laadullisessa tutkimuksessa vakio, vaan se vaihtelee tutkimuskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

6.2.1 Havainnointi

Valitsimme pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksemme oppituntien havainnoinnin, koska havainnoimalla saa todenmukaisemman kuvan siitä, mitä todella tapahtuu. Kyselyt ja haastattelut puolestaan kertovat lähinnä tutkimuskohteiden ajattelusta, tuntemuksista ja uskomuksista ja näin ollen ympäristön observointi on subjektiivista. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa ihmisten todellisista toimintatavoista, ja siksi se on menetelmänä laadullista tutkimusta hyvin palveleva. Havainnoimalla voidaan tutkia luontevasti vaikeammin ennakoitavia ja yllättäen muuttuvia tilanteita sekä vuorovaikutusta. (Hirsjärvi ym. 2008, 207–208.)

Havainnoinnin ja muiden aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen tukevat aineiston hankintaa ja analysointia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81). Eri aineistonkeruumenetelmien yhdistämisen yhteydessä puhutaan myös triangulaatiosta, jolla saadaan kattavampi kuva tutkittavasta aiheesta ja lisätään näin tutkimuksen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksessamme keräsimme havainnoinnin tueksi opettajilta tutkimustehtävää tukevaa ennakkotietoa lomakkeiden avulla.

Havainnoinnin haittapuolena on pidetty sitä, että tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa tilanteiden etenemiseen (Hirsjärvi ym. 2008, 208). Tutkimuksemme keskittyy CLIL-opetukseen, jota tarjoavia kouluja on Suomessa suhteellisen vähän, mutta tutkimuksellinen mielenkiinto niitä kohtaan on suurta. Tästä johtuen sekä oppilaat että opettajat ovat melko tottuneita vierailijoihin.

Havainnointitutkimuksissa tätä haittavaikutusta on minimoitu myös siten, että havainnoija tutustuu luokkaan jo etukäteen ennen aineistonkeruuta (Hirsjärvi ym. 2008, 208). Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä on aikaa vaativaa sekä ennakkosuunnittelua edellyttävää (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81).

Havainnoinnin yleisimpiä tapoja ovat *systemaattinen* ja *osallistuva havainnointi*. *Systemaattista havainnointia* toteutetaan muun muassa luokkahuoneissa ja se on luonteeltaan strukturoitua. Havaintoja voidaan kerätä esimerkiksi ennalta suunniteltujen tarkistuslomakkeiden avulla. Tämän tyyppinen havainnointi on yleistä kasvatustieteissä. *Osallistuvassa havainnoinnissa* puolestaan tutkija on osallinen tutkimuksen kohteena olevassa toiminnassa. Osallisuuden aste voi

vaihdella täydellisestä ryhmän jäsenenä olemisesta ryhmän tarkkailuun sen keskuudessa. Havainnoidessa tutkijan on pitäydyttävä tilanteiden tulkitsemisesta. (Hirsjärvi ym. 2008, 210–212.) Tutkimuksemme havainnointimenetelmä on lähinnä systemaattista havainnointia; valmistauduimme havainnoitaviin tunteihin etukäteen. Havainnointimenetelmässämme on myös piirteitä osallistuvasta havainnoinnista esimerkiksi videokameran käytön osalta. (Ks. 6.2.2.)

6.2.2 Havainnoinnin keinot

Videointi

Käytämme tutkimuksessamme pääasiallisena havainnoinnin apuvälineenä videointia. Videokuvauksen valinta tiedonhankintamenetelmäksi tulee perustua tutkimuksen teoreettisen viitekehukseen, joka ohjaa kuvattavien asioiden määräytymistä. (Vienola 2005, 71.) Teoreettinen viitekehuksemme käsittelee opettajien opetuskäytänteitä ja oppimistilanteita, joten on luonnollista, että videoimme opetustapahtumia ja erityisesti opettajaa. Tutkimuskysymystemme näkökulmasta videokuvauksen etuna on, että sen avulla pystytään tallentamaan visuaalisia ilmiöitä puolueettomasti. Videoimalla hankittu aineisto on myös monipuolista ja runsasta, mutta ääninauhoituksesta poiketen videointia on suunniteltava enemmän etukäteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kuvausympäristöjä voi olla sekä *avoimia* että *suljettuja*. *Avoimeksi* voidaan sanoa vaikkapa yleisötapahtumaa, koska silloin ei voida ennakoida tulevia tapahtumia tai paikalle saapuvia ihmisiä. *Suljetussa* ympäristössä, kuten koululuokassa, tutkijalla on ennakkotietoa osallistujista ja ohjelmasta. Tällöin taustateorian merkitys korostuu. Paras videokuvaaja on tutkija itse, sillä hänellä on kontekstuaalista tuntemusta kohteesta. (Vienola 2005, 71–72.) Lindlöfin (1995) mukaan videohavainnointi voi olla sekä systemaattista että osallistuvaa havainnointia. Osallistuvaa videohavainnoinnista tekee se, että tutkija liikkuu kameran kanssa valikoiden tilanteita tutkimustehtävää palvelevasti. (Vienola 2005, 74.) Tutkimuksessamme käytimme lisäksi ääninauhuria tilanteissa, joissa emme saaneet lupaa tuntien videointiin sekä videoaineiston teknisenä tukena.

Muistiinpanot

Muistiinpanot ovat yksi käytetyimmistä havainnoinnin apuvälineistä. Ainoastaan muistiin perustuvat muistiinpanot eivät riitä vaan ne on dokumentoitava. Muistiinpanojen tekeminen on suunniteltava etukäteen ja tutkimustilanteessa on huomioitava ympäristö ja sen mahdollinen häiriintyminen. (Grönfors 2010, 164.) Tutkimuksessamme mietimme etukäteen tutkimustehtävää tukevia näkökulmia muistiinpanojen tekemistä varten. Muistiinpanoja teimme sekä havainnointien aikana, että niiden jälkeen täydentävästi. Muistiinpanoja on oltava kahdenlaisia: tilanteeseen liittyviä aika- ja paikkatietoja sisältäviä sekä itse vuorovaikutustilanteeseen keskittyviä. Muistiinpanoja kirjatessa on lisäksi oltava tarkkana, jotta ne pysyvät kronologisessa järjestyksessä ja että informaatio on jäljitettävissä. (Grönfors 2010, 165–166.) Kokosimme muistiinpanomme yhteen vihkoon, ja lisäksi käytimme hyväksi ennakkoon tekemäämme havainnointilomaketta, jossa pohdimme teoreettisen viitekehyksen tukemana havainnoitavia asioita. Muistiinpanot olivat tukena myös aineiston analyysia aloittaessamme, videomateriaalin tukena tilanteissa joissa oli vaikea saada esimerkiksi selvää sanotusta.

6.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Aloitimme tutkimusjoukon valitsemisen kartoittamalla Suomessa CLIL-opetusta antavia kouluja, joissa opetuksen kielenä on englanti. Niistä valitsimme koulut, joissa vieraskielistä opetusta tarjotaan alkuopetusikäisille. Laadullinen tutkimus lähtee usein liikkeelle siitä, että kartoitetaan kenttä ja valitaan kentällä toimivista tutkimukseen soveltuvat henkilöt (Hirsjärvi ym. 2008, 176–177). Valitsimme luonnollisesti tutkimukseemme kouluissa toimivia alkuopetuksen CLIL-opettajia. Täten voidaan puhua harkinnanvaraisesta otannasta, jossa tutkittavat valitaan tutkijoiden asettamien kriteerien perusteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Lähetimme sähköpostia suoraan opettajille. Emme lähettäneet tutkimukseen osallistumispyyntöä kaikille kohderyhmään sopiville opettajille, vaan aloitimme pienemmällä otoksella. Laadullisessa tutkimuksessa on tapana, että tutkija ei päättää tutkittavan joukon määrää etukäteen, vaan antaa aineiston kylläntymisen vaikuttaa lopullisesti kerättävään määrään (Hirsjärvi ym. 2008, 177). Yhteydenoton kohteeksi valikoitui yhteensä neljä koulua ja kahdeksan opettajaa. Valitsemiemme

koulujen tarjoama CLIL-opetuksen määrä vaihteli pienimuotoisesta opetuksesta jopa kielikylpyopetusta lähenteleväksi.

Pyysimme opettajia osallistumaan tutkimuksemme ja kerroimme, että tulisimme keräämään aineistoa havainnoimalla opettajan CLIL-opetuskäytänteitä luokassa. Saimme lopulta, toisella viestin lähetyskerralla, myönteisiä vastauksia kolmelta koululta ja kolmelta opettajalta. Syksyn mittaan yksi opettajista vetäytyi tutkimukseen osallistumisesta CLIL-opetuksen aloituksen viivästymisen vuoksi. Hän vastasi kuitenkin CLIL-opetuksen suunnittelua koskevaan kirjalliseen lomakkeeseen. Lisäksi saimme hänen kauttaan kaksi muuta opettajaa osallistumaan tutkimukseemme.

Lopullinen tutkimusjoukko koostui siis neljästä opettajasta kolmelta eri koululta. Seuraavaksi sovimme sähköpostin välityksellä havainnointiajankohdat. Teimme havainnoinnin tueksi listan asioista, joihin meidän tulee kiinnittää huomiota. Lista muodostui teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimustehtävämme pohjalta (ks. liite 1). Lainasimme videokameran ja testasimme sen toimintoja etukäteen. Tämän jälkeen päädyimme lainaamaan myös ääninauhurin, jotta havainnoista jäisi lisäksi varmuusäänitalenne. Luokkaan saapuessamme testasimme Heath & Luffin (1993) ohjeen mukaan videokameran ja ääninauhurin toiminnan, jotta niistä ei koituisi häiriötä itse havainnoinnin aikana (Heath & Luff 1993, 308).

Opettajakohtaiset havainnointituntien määrät vaihtelivat yhdestä neljään. Yhteensä havainnoituja tunteja kertyi 10 oppituntia, joista kahdeksan videoitiin ja äänitettiin ja kaksi ainoastaan äänitettiin. Lukuun ottamatta yhtä videota ja äänitettä, tunnit olivat kestoltaan 45 minuuttia. Kahdella tunnilla vieraskielisen opetuksen kesto koko oppitunnista oli noin 15 minuuttia. Katsoimme videot ja kuuntelimme äänitteet ennen niiden litteroimista, jotta saimme opetustilanteet muistumaan paremmin mieleen. (ks. taulukko 1)

Opettaja	Havainnoitujen tuntien määrä/ajankohta	Havainnointikeinot	Tuntien aihe/tuntien aiheet
O1	4x45min ja 1x15 min/marraskuu 2012	videointi, äänitys, muistiinpanot	1.-4. kuvaamataito: omakuvan piirtäminen ja maalaminen sekä kehonosien kertaus (kahden ryhmän kaksoistunnit) 5. koko luokan päivänavaus
O2	3x45min/marraskuu 2012	videointi, äänitys, muistiinpanot	1.uskonto: I can make good choices! 2.matematiikka: kertotaulut liikunta: pistetyöskentely: pelejä ja telinevoimistelua
O3	1x45min/marraskuu 2012	äänitys, muistiinpanot	maantieto: Pohjoismaat
O4	1x15min/marraskuu 2012	äänitys, muistiinpanot	kuvaamataito: auringonnousu

Taulukko 1 havainnoinnit

Videoidessamme liikuimme luokassa, ja kohdensimme kuvaa tarkoituksenmukaisesti tilanteisiin, kohteenamme opettaja. Kaikista tunneista tehtiin lisäksi muistiinpanoja tuntien aikana tai niiden jälkeen. Pyysimme opettajia myös täyttämään tuntisuunnitelmalomakkeet (ks. liite 2) sekä vastaamaan yleisesti ymmärtämisen varmistamista koskevaan lomakkeeseen (ks. liite 3). Lisäksi otimme luokkatiloissa valokuvia materiaaleista ja oppimisympäristöstä yleensä, jotta saimme dokumentoitua tietoa oppimisympäristön kuvailua varten. Tällä kaikella pyrimme aineiston monipuoliseen triangulaatioon (ks. 6.2.1).

Koimme myös haasteita tutkimusjoukkoa hankkiessamme; merkittäväksi haasteeksi nousi sähköpostin käyttö yhteydenpitovälineenä. Jouduimme eri tilanteissa lähettämään useita viestejä saadaksemme tutkimustamme etenemään. Syynä voi olla sähköpostin persoonattomuus ja niiden katoaminen toistensa joukkoon. Aloitimme yhteydenotot syyslukukauden alussa, jolloin monella

koululla oli vasta aloitettu CLIL-opetus, joten jouduimme odottamaan ennen aineistonkeruuta, jotta luokat pääsivät kunnolla alkuun opinnoissaan. Kuvauslupien kerääminen tuotti vaikeuksia aineistonkeruun aloittamisessa, sillä emme maininneet videokuvauksesta havainnoinnin välineenä ottaessamme ensi kertaa yhteyttä opettajiin. Tämä hankaloitti aineiston keräämistä, koska lupien hankkiminen vanhemmilta oli aikaa vievää. (ks. Liite 4). Lopulta voimme sanoa päässeemme vaikeuksien kautta voittoon, sillä opimme hyvin paljon tutkimuksen tekemisen käytännön asioiden suunnittelusta ja toteuttamisesta.

6.4 Aineiston analyysi

Litterointivaiheessa kirjoitimme sanatarkasti videolla esiintyvät vuorovaikutustilanteet ja lisäksi käsikirjoitimme tunnilla tapahtunutta näytelmän tavoin. Litterointivaihe oli hyvin tärkeä, sillä tutkimuksen kannalta olennaiset tekijät äänenpainoista kehonkieleen piti kuvata erikseen. Äänitteitä litteroidessa muistiinpanot todella nousivat tärkeiksi apuvälineiksi. Litteroimme aineiston melko pian aineistonkeruun jälkeen. Jo litterointivaiheessa teimme havaintoja ja merkintöjä aineistosta, eli alustavaa analyysia, keräämästämme materiaalista. Litteroinnin jälkeen tarkistimme sen vastaavuutta videon sisältöön ikään kuin tarkistaaksemme, että litteroinnista tulisi mahdollisimman tarkka. Analyysivaihetta aloittaessamme huomasimme kuitenkin joitakin puutteita ja tarkennettavia kohtia litteroinnista, jota sitten täydensimme tarvittaessa.

Videoimalla kerätty aineisto on monipuolista, sillä sen avulla voidaan tarkastella myös nonverbaalisia ilmiöitä. Videolle tallentuu myös materiaalia, joka voisi muilla havainnointimenetelmillä jäädä kokonaisuutta tutkiessa huomaamatta. Tilanteisiin on myös helppo palata nauhoitteen avulla tarkastamaan vastaavatko ne tutkijan käsityksiä niiden kulusta. Myös aineiston oikeasta tulkinnasta mahdollisesti herääviin epäilyksiin saadaan videoiden avulla helposti tarvittaessa vastaus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineiston analyysissä lähtökohtana on etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma ovat se kehys, jonka puitteissa kerättyyn aineistoon aletaan tutustua. Aineistosta rajataan tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, kootaan ne yhteen ja erilleen muusta aineistosta ja luokitellaan ne sekä lopuksi kootaan aineistosta yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92.)

Aineistoa analysoidessa onkin syytä kuljettaa teoreettista viitekehystä mukana, jotta aineistoa saadaan rajattua tarkoituksenmukaisesti. Tutkimusongelma on aineiston analyysin punainen lanka, jonka puitteissa aineistosta etsitään keskeisiä sisältöjä ja jonka avulla aineistoa tiivistetään ja siitä muodostetaan yhdessä teoreettisen viitekehyyksen ja tutkijan oman ajattelun kanssa aineistoa laajempi kokonaisuus. Analyysin tehtävänä on järjestää, jäsentää ja tiivistää aineisto niin, että mitään olennaista ei jää pois. Tällöin aineiston informaatioarvo lisääntyy. Tutkija joutuu tekemään monia valintoja tutkimuksen edetessä, joihin ei ole yhtä ainoa oikeaa ratkaisua. Analysointi on aina tulkintaa aineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Litteroituamme aineiston koodasimme tutkimuskysymykset eri väreillä omiksi kategorioikseen, joiden pohjalta aloimme seuloa aineistoa kuhunkin kategoriaan kuuluvaksi. Eri kategoriat muotoutuivat luonnollisesti tutkimuskysymystemme pohjalta. Luokittelimme aineistosta nousevat alustavat tulokset ja vastaukset tutkimusongelmamme kannalta olennaiseksi kokonaisuudeksi. Käytyämme läpi aineiston ja luokiteltuamme sen kävimme vuoropuhelua poimintojen, tutkimuskysymysten sekä teoreettisen viitekehyysemme kanssa ja aloimme tehdä päätelmiä ja kirjoittaa tuloksia kategoria kerrallaan oman tulkintamme pohjalta. Teimme jonkin verran luokittelua myös eri kategorioiden sisällä. Tuloksia kirjoittaessamme palasimme välillä aineiston pariin ja liitimme huomioitamme teorian pohjalta nousseisiin tietoihin. Teoriaosuuden lukeminen aika ajoin helpotti myös tulkintatyötä. Tuloksia kirjoittaessamme pohdimme aineistoa siis hyvin monipuolisesti ja tutkimuksen luotettavuutta ja prosessin läpinäkyvyyttä mielessä pitäen.

7 TULOKSET

Tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista kirjoitamme yhteenvetoja tekemällä, yksittäisiä huomioita esiin nostamalla sekä tuloksia havainnollistavien esimerkkien avulla. Tulosten raportoinnissa käymme ajoittain vuoropuhelua teoreettisen viitekehyyksen ja tekemiemme havaintojen kesken. Pyrimme käsittelemään eri kategorioita ominaan kuitenkin antaen niiden välillä keskustella keskenään. Kategoriat on hienovaraisesti erotettu toisistaan, mutta usein ne kulkevat myös

limittään. Saatamme siis käsitellä hyvin paljon toisiaan lähellä olevia aiheita eri luvuissa.

Ennen tuloksia esittelemme tutkimukseemme osallistuneiden opettajien taustoja: Tutkimukseen osallistuneet opettajat valittiin erimuotoista CLIL-opetusta tarjoavilta kouluilta eri puolilta Suomea. Opettajien koulutustausta oli suurelta osin samanlainen, heistä kaikki olivat peruskoulutukseltaan englantiin erikoistuneita luokanopettajia. Sen sijaan koulujen vieraskielisen opetuksen ohjelmat sekä erityisesti niiden laajuus vaihtelivat. Seuraavassa esittelemme lyhyesti tutkimukseen osallistuneet opettajat:

Opettaja 1 (O1)

Luokanopettaja ja englannin aineenopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopiston Juliet-ryhmästä, suorittanut yleisen kielitutkinnon ylimmän tason englannissa. Opettaa tutkimusta tehdessä kolmatta vuotta alaluokkien CLIL-ryhmää. Ei esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoja. Koulun CLIL-opetus on pienimuotoista, noin yksi oppitunti viikossa.

Opettaja 2 (O2)

Luokanopettaja ja englannin aineenopettaja, joka on suorittanut yleisen kielitutkinnon ylimmän tason englannissa. Tutkimushetkellä opettaa viidettä vuotta CLIL-ryhmää. Opettanut luokilla 1-4 ja toiminut resurssiopettajana CLIL-ryhmässä. Ei esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoja. Koulun CLIL-opetus on lähes tulkoon kielikylyn kaltaista, vain äidinkieli opetetaan suomen kielellä.

Opettaja 3 (O3)

Luokanopettaja, joka on suorittanut englannin perusopinnot. Toiminut CLIL-opettajana kahden lukuvuoden ajan vuosiluokilla 1-2. Ei esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoja. Koulun CLIL-opetus on pienimuotoista, yksi oppitunti viikossa.

Opettaja 4 (O4)

Luokanopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopiston Juliet-ohjelmasta. Aloittanut CLIL-opetuksen vuonna 2012. Kokemusta CLIL-opetuksesta sijaisena ja opintojen aikaisen harjoittelun aikana. Koulun CLIL-opetus on pienimuotoista, yksi oppitunti viikossa.

Opettaja 5 (O5)

Luokanopettaja, englannin perusopinnot. Opettaja osallistui tutkimukseen vain palauttamalla suunnittelua koskevan lomakkeen ja jäi pois tutkimuksesta aikataulullisten kiireiden vuoksi. Käytämme hänen vastauksiaan vain opetuksen suunnittelua koskevassa osiossa 7.1.

Oppilaan nimi = X

7.1 Ymmärrystä tukevan opetuksen suunnittelu

Tässä osiossa kokoamme opetuksen suunnittelua ja oppilaiden ymmärtämisen varmistamista koskevan lomakkeen tuloksia. Pyysimme opettajia täyttämään opetuksen suunnitteluun liittyvän vapaamuotoisen kyselyn saadaksemme vertailukohtia opettajien tunneilta keräämiimme havaintoihin. Tulokset on jaettu kielitaidon tason ja ikätason huomioimiseen sekä ymmärtämisen tukemisen osioihin.

Oppilaiden kielitaidon ja ikätason huomioiminen

Kaikki opettajat korostivat vastauksissaan oppilaiden kielitaidon tason huomioinnon tärkeyttä. Opettajat, joiden luokilla CLIL-opetus on pienimuotoisempaa, nostivat esille, etteivät alkuopetusikäiset lapset vielä pääsääntöisesti osaa lukea tai kirjoittaa englantia. Siksi kirjoitetun kielen osuus opetuksessa on minimoitu ja puhuttu kieli on pääosassa. Menestyvien CLIL-ohjelmien lähtökohtana onkin oppijan ensimmäisen kielen ja kulttuurin tiedostaminen sekä tukeminen, ja niissä sallitaan oppilaiden käyttää äidinkieltään (ensimmäistä kieltään) alkuvaiheessa ja tarjotaan ohjeistusta kyseisellä kielellä. Kielen taitoja, kuten lukemista ja kirjoittamista, opetetaan äidinkielellä. (Navés 2009, 28.)

Ensimmäisellä luokalla en käytä kirjoitettua kieltä lainkaan, vaan kaikki opetus tapahtuu suullisesti. Tämä yksinkertaisesti siitä syystä, etteivät kaikki oppilaat lue vielä suomeksikaan ja englannin erilainen äänne-kirjain - vastaavuus voi "sekoittaa" turhaan oppilaita, jotka vasta harjoittelevat suomenkielen äänne-kirjain -vastaavuutta. (O5)

Opimme englantia konkreettisen tekemisen (tällä kertaa maalaamisen) lomassa, koska oppilaat eivät osaa lukea ja kirjoittaa englantia vielä. (O1)

Kirjoitetun kielen puuttuessa opettajat pyrkivät tukemaan opetusta puheen ohella erilaisten visuaalisten keinojen ja eleiden sekä toiminnallisuuden avulla. Myös oppilaat ovat apuna toinen toisilleen.

Pyrin tarjoamaan työskentelylle visuaalisen tuen sekä käyttämään toiminnallisia menetelmiä kuten leikkiä ja laulua apuna. (O1)

...yksi oppii selviämään tunnista vaikkei ymmärräkään juuri puheesta, vaan saa vihjeiden (kuvallisten, eleiden, toisilta katsomisen) avulla selville, mitä kulloinkin pitää tehdä... (O3)

Havaitsimme tutkimuksen kohteina olevien opettajien luokassa myös kirjoitettua kieltä luokahuoneen seinillä ja pöydillä erilaisten visuaalisten apujen, kuten julisteiden, muodossa. Seinien visuaaliset apuvälineet olivat usein mukana luokan rutiineissa, mutta ne saattoivat esittää myös jo opittuja asioita tai juuri opetuksen alla olevia asioita.

Esimerkkejä visuaalisista avuista ja niiden kirjoitetusta kielestä eri luokkien seinillä:

- Kalenteri
- Lukujärjestys
- Sää- ja vuodenaika-kyllit
- Viikonpäivät
- Kellonajat
- Numerot
- Ruokailuvälineet
- Kehonosat
- Eri työvälineiden/työpisteiden nimityksiä
- Esimerkkifraaseja
- Järjestäjän ohjeet

Visuaalisten apuvälineiden tukena oli myös useimmiten kuvia.

Varsinaisessa opetuksessa kirjoitettua kieltä käytettiin opetuksessa vain koulussa, jossa CLIL-opetusta oli selvästi muita kouluja enemmän. Opettaja käytti esimerkiksi uskonnon tunnin punaisena lankana englanninkielistä helppolukuista kirjaa, jota tutkittiin lukemalla ja sitten sen teemoista nousevista asioista yhdessä keskustelemalla. Lisäksi oppilaat tuottivat opettajan tukemana myös yksinkertaista kirjoitettua englantia.

Vastauksista nousi esille myös eri oppilaiden välinen kielitaidon tason vaihtelu. Nuo tasoerot tuovat CLIL-opetukseen haastetta siten, että tunnit on suunniteltava niin, että jokainen oppisi yksilötasolla jotain ja että kaikki ymmärtäisivät. Kaikille oppilaille tulisi voida tarjota edes jonkinlainen oppimisen mahdollisuus. Usein lasta arvioidaan hänen jo saavuttamansa kehitystason mukaan, mutta tarkoituksenmukaisempaa olisi nimenomaan tarkastella oppilaan oppimismahdollisuuksia, jotka yksilöiden mahdollisesti yhteneväisestä kehitystasosta poiketen voivat vaihdella. Toisin sanoen, lasten *lähikehityksen vyöhykkeet* ovat erilaisia. (Hakkarainen 2002, 68–69.) Opettajalle eri kielitaidon tasot asettavat jokapäiväisen haasteen.

Oppilaiden kielitaito vaihtelee luokassa hurjasti. Tämän hetkisessä luokassa on yksi oppilas joka puhuu toisena äidinkielenään englantia. Sitten on oppilaita jotka ovat olleet mukana päiväkodin clil-ryhmissä 1-3 vuotta, oppilaita jotka ovat aloittaneet clil-opiskelun 1.luokalla ja oppilaita jotka ovat tulleet luokkaan 2.luokalla. Eli tämä tuo clil-opetukseen haasteen. Minkä kielitaidon tason mukaan mennään? Miten valitsen materiaalit että kaikki ymmärtävät? Miten jokainen saisi tunnista jotain opittavaa? (O3)

Kokonaisvaltaisempaa CLIL-opetusta toteuttava opettaja kertoi huomioivansa lasten kielitaidon tasoa erityisesti omaa puhettansa mukauttamalla ja helpottamalla lapsille sopivaksi. Tunneille opettaja valmistautuu sekä sanastoa että asiasisältöä suunnitellen. De Graaffin ym. (2007) mukaan hyvät opettajat valmistautuvatkin puheen vaikeustason mukauttamiseen etukäteen, mutta tekevät sitä myös tunnin aikana. Näin he toimivat silloin, kun huomaavat tai epäilevät kielen olevan liian haastavaa. (De Graaff ym. 2007, 608.)

Vaativissa ja erityistä keskittymistä vaativissa tehtävissä ja tehtävänannoissa huomaan käyttäväni hyvin selkeää ja pelkistettyä kieltä. Saatan jopa tarkoituksenmukaisesti valita helppoja ja lapsille tutumpia sanoja, vaikeampien ja eksaktimpien sanojen sijaan. Tämä on varmasti silloin tällöin hyvinkin tarpeen. (O2)

Tunneille valmistautuu yleisesti ottaen kahdesta näkökulmasta, asiasisältöä miettien ja englanninkielistä sanastoa miettien. (O2)

Pienimuotoista CLIL-opetusta toteuttavat opettajat lähtivät pohtimaan kielenoppimista ja opettamista siitä näkökulmasta, että oppilaiden kielitaidon taso ei ole vielä korkea ja on aloitettava alkeista sekä valittava opetettavat aiheet oppilaille tutuista aihepiireistä. Vaikka kielenopetuksessa lähdetäänkin liikkeelle alkeista, haluavat opettajat myös varmistaa, että jokainen oppilas oppii tunnilla jotain. Krashenin (1985) Input-hypoteesin mukaan kieltä opitaan ainoastaan vastaanottamalla ymmärrettävää kielellistä syötöstä tai ymmärtämällä vieraskielisiä viestejä. Prosessi etenee luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaisesti siten, että ymmärrämme kielellistä syötöstä, joka on hieman edellä nykyistä kielen osaamisen tasoamme. (Krashen 1985, 2.)

Koska opetan ensimmäistä luokkaa, oletus on, ettei oppilailla ole vielä kielitaitoa lainkaan. Eli aloitan aivan alkeista ja rakennan uuden asian aina edellisen pohjalta. (O5)

Yritän pitää johtajatuksena juuri tätä: jokainen saa jotain tunnista. Riman yritän pitää siinä, että se on oppilaiden keskimääräisen kielitaidon ylärajalla. Kysymyksissä yritän kysyä myös helppoja kysymyksiä, jotta kaikki uskaltaisivat ja pystyisivät vastaamaan. Aiheessa kun aiheessa voi kysyä What colour is this? How many? - oppilaille tuttuja juttuja. (O3)

Toisinaan taas olisi oppilaiden tulevien opintojen ja sanavaraston kehittymisen suhteen ehkä parempi, että opettaja käyttäisi vaikeita sanoja, vaikka se tarkoittaisi sitä, että asia joudutaan selittämään useaan kertaan ja itse tekemiselle jää vähemmän aikaa, sen jälkeen kun kaikki vaikeat termit on avattu ja varmistettu, että kaikki ovat ymmärtäneet. (O2)

Yhden oppitunnin varsinaisena kielellisenä tavoitteena yleisen kielellisen syötöksen lisänä saattoi kuitenkin olla painotetusti muutaman sanan tai sanonnan opettaminen tai kertaaminen. Tavoitteet saattoivat siis olla hyvin matalalla, ja pääosassa tunneilla vieraan kielen kuuleminen ja kieliympäristölle altistuminen.

Kerralla opetellaan vain muutama uusi sana/asia. (esim. liikuntatunnilla run-walk-jump). (O5)

Oppilas kertaa kehonosiin liittyvää sanastoa englanniksi. (Ote tuntisuunnitelmasta.) (O1)

Oppilaiden ikätason huomioiminen esittäytyi opettajien vastauksessa niin ikään tärkeänä. Opettajat huomioivat alkuopetusikäisten lasten ikätason paitsi sopivia

mahdollisesti suomeksi jo käsiteltyjä aihepiirejä valitsemalla, mutta myös opetuksen sisältämien leikinomaisten ja toiminnallisten piirteiden avulla.

Esim. ykkös-kakkosluokkalaisille opetettavat aihepiirit valitaan oppilaalle tutusta maailmasta, sellaisista asioista, joissa heillä on käsitteet olemassa suomen kielellä. Esimerkkejä tutuista aiheista: vuodenkiertoon liittyvät aiheet, eläimet, liikenneasiat. (O3)

Opetus on hyvin leikinomaista eli käytän paljon lauluja, leikkejä, videoita, askartelua yms. (O5)

Ymmärtämisen tukeminen

Kun opettajia pyydettiin kertomaan erityisesti siitä miten he varmistavat oppilaiden ymmärtämistä, kertoivat he kaikki panostavansa ohjeiden antoon. Opettajat pyrkivät havainnollistamaan ohjeiden antoa visuaalisilla apuvälineillä sekä omalla toiminnallaan ja puheellaan. Lisäksi kaikki opettajat kertoivat myös itse aktiivisesti havainnoivansa oppilaiden reaktioita ja toimintaa ohjeidenannon yhteydessä sekä mukauttavansa omaa toimintaansa havaintojensa pohjalta. Havainnollistamisen näkökulmasta opettajat pitivät taito- ja taideaineita luontevimpina.

Käytän paljon eri havainnollistamismenetelmiä kuten kuvia, tavaroita, videoita, näyttelemistä ja asioita toistetaan todella paljon. (O5)

Käsityön, kuvataiteen ja liikunnan tunneilla opetuksen ymmärtämistä on helppo havainnoida. (O3)

Kuvataiteessa ja muissa taide- ja taitoaineissa ohjeita seuraa myös välitön fyysinen reaktio. Jos tuo reaktio on ei-toivottu, näen heti, ettei oppilas ymmärtänyt ohjeitani. Siinä tapauksessa pyrin vielä visualisoimaan ohjeen/materiaalin ja liittämään keskeisen sanan visuaaliseen tukeen. (O1)

Tarkkailemalla heidän reaktioitaan. Aloittavatko he annetun työn ollenkaan? Tekevätkö he työn ohjeiden mukaan? (O2)

Kuten oppilaiden ikätasoa koskevissa vastauksissa, esille nousi myös oppilaiden aiempi tietämys opetettavasta aiheesta heidän omalla äidinkielellään. Usein CLIL-opetustuntien aiheita oli jo käsitelty aiemmilla oppitunneilla suomeksi. Opettajat kertoivat myös toisinaan eri syistä varmistavansa oppilaiden ymmärrystä

suomeksi. Syynä voivat olla esimerkiksi hankalasti ymmärrettävät käsitteet tai arkaluontoiset asiat. Hyvältä CLIL-opettajalta vaaditaan tietotaitoa oppijoiden enemmistön äidinkielen ja vieraankielen välisestä suhteesta. (Jäppinen 2004, 199–2003.)

Valitsen myös aiheet niin, että ne ovat jollain tavoin aina ensin käsitelty suomeksi, joten asian oppiminen ei jää vain clil-opetuksen varaan. (O5)

Usein kyllä teen niin, että aihe on alustettu jollain tasolla suomeksi. Esim. tämän päivän tunnissa, olemme katsoneet viime viikon keskiviikkona kartalta Suomen naapurimaat. (O3)

Esimerkiksi matematiikan tunneilla matematiikan eri osa-alueiden ymmärtäminen ja asioiden kokonaisvaltainen sisäistäminen on mielestäni ensiarvoista ja saatan ohjata heikompia oppilaita heidän äidinkielellään enemmän kuin esimerkiksi uskonnon tai luonnontiedon tunneilla. Tämä koskee siis oppilaita, joiden äidinkieli on suomi. Suomea toisena kielenä puhuvia ohjaan aina ensisijaisesti englanniksi. (O2)

Monimutkaisimmat tai arkaluontoiset asiat sanon suomeksi. Käytän suomea tilanteissa, joissa oppilaille tai materiaaleille voi tulla vahinkoa, mikäli ohjeita ei ymmärretä. Pysin luontevaan kaksikieliseen ympäristöön eli voin vaihtaa kieltä tarpeen vaatiessa. (O1)

Opettajat aktivoivat ymmärtämisen varmistamisessa myös oppilaita itse. He kertoivat kysyvänsä oppilailta ymmärtämisestä suoraan, testaamalla heitä varsinaisesta sisällöstä yksinkertaisilla kysymyksillä tai kysymällä tarkentavia kysymyksiä. Yksi opettajista kertoi myös pyytävänsä oppilaita kääntämään sisältöä suomeksi ja yksi kirjoitti huomioineensa, että oppilaat varmistavat omaa ymmärrystään myös toisiltaan. Hyvät CLIL-opettajat tarkistavat oppilaiden ymmärtämistä aktiivisesti ja antavat oppilaiden vastata monin eri tavoin. (Navés 2002, 42.)

Tietysti myös kysymällä oppilailta suoraan, onko asia ymmärretty ja onko mitään kysyttävää...ja tarkentavia kysymyksiä tekemällä. (O2)

Esitän myös paljon helppoja (yes/no) kysymyksiä, joilla varmistan ymmärrystä. (O5)

Tarvittaessa pyydän jotakin oppilaista kääntämään antamani ohjeen suomeksi. (O1)

Osa varmistaa tietenkin vierustoverilta, ymmärsiköhän nyt oikein, mutta niinhän jokainen tekisi ollessaan vieraskielisessä ympäristössä. (O3)

Opettajat suunnittelevat siis alkuopetuksen CLIL-opetusta varsin oppilaslähtöisesti ja mukauttavat toimintaansa tuntien aikana aktiivisesti oppilaiden toimintaa ja reaktioita seuraten.

7.2 Kielelliset keinot

Tässä luvussa kerromme opettajien käyttämistä kielellisistä ymmärtämisen tukemiskeinoista. Pohdimme sitä, miten opettajat käyttävät omaa kieltään ja siihen liittyviä vivahteita muuttuvissa tilanteissa. Kuvaamme tavallisissa luokkatilanteissa tapahtuvia tilanteita, joiden merkityksiä pohdimme erityisesti ymmärtämistä tukevinä tekijöinä. Kiinnitämme huomiota puhutun kielen paralingvistisiin ominaisuuksiin kuten nopeuteen, taukoihin, sujuvuuteen, toistoihin ja ilmaisujen sekä sanojen uudelleen muotoiluun.

Opettajat tuottivat seuraamillamme tunneilla lähestulkoon kaiken tarjotun kielellisen syötteen, inputin, itse puhumalla. Kielellistä syötettä oli hyvin runsaasti. Opettajat eivät yhtä poikkeusta lukuun ottamatta käyttäneet ulkoisia kielimalleja, kuten cd-levyjä, videoita tai muita vastaavia, vaan panostivat itse kaiken kielimateriaalin tuottamiseen. Yksi opettaja käytti tunnin alussa laulettua laulun tukena musiikkivideota. Vieraan kielen oppimista lapsella tukee kielellinen ympäristö, jossa hän elää ja josta hän poimii kielellisiä viestejä (Lefever 2006, 27).

Meidän tutkimuksessamme opettajat opettavat alkuopetuksen oppilaita, joilla osalla ei ole aiempaa kosketusta englanninkieleen. Tällöin ymmärtämisen tukemisessa korostuu opettajan tuottaman inputin mukauttaminen heterogeenisellä yksilötasolla ymmärrettäväksi.

Puheen mukauttamisen keinoja

Kaikille CLIL-opettajille oli tyypillistä artikuloida vierasta kieltä hyvin selkeästi. Erityisesti pienimuotoisempaa CLIL-opetusta toteuttavat opettajat yhdistivät selkeään artikulointiin hidastettua puhetta sekä miettimistaukoja. Autenttiseen puheeseen kuulumattomista tauoista ja hidastuksista huolimatta puheen tuottaminen eteni pääosin hyvin sujuvasti eivätkä tauot ja hidastukset häirinneet tilanteiden yleistä tunnelmaa. Opettajien hidastempoinen ja selkeä puhe nousi tyypillisesti esille oppituntien aloitus- ja siirtymätilanteissa sekä tärkeitä ohjeita annettaessa tai opetuksellisia avainasioita esille tuodessa. Samoissa tilanteissa opettajat saattoivat myös käyttää lyhyempiä ja yksinkertaisempia lauseita.

Seuraavassa esimerkissä opettaja on aloittamassa oppituntia. Opettaja puhuu selkeästi, ja puhenopeuttaan hidastaen. Toisessa esimerkissä opettaja tutustuttaa oppilaita kuvaamataidon tunnin aiheeseen. Opettajalla oli tukena antamaansa ohjeistukseen liittyvää autenttista kuva- ja tarvikemateriaalia. Molemmat opettajat pitivät säännönmukaisesti lyhyitä taukoja puheessaan. Taukojen aikana opettajat seurasivat katseellaan oppilaita seuratakseen heidän reaktioitaan ja antaakseen heille aikaa vastaanottaa ja ymmärtää vieraskielistä puhetta.

“Alright. Hello everybody, can you please stand up and be quiet...” Opettaja odottaa ja katsoo oppilaita, jotta he alkaisivat kuunnella. Opettaja käyttää kättä ylhäällä hiljaisuuden merkiksi ja hymyilee oppilaille. *“Okay, I think we could start... Okay... Oh, this looks nice. G o o d m o r n i n g e v e r y b o d y!* Opettaja artikuloi selkeästi ja puhuu hitaasti. (O3)

Opettaja ottaa esille auringonnousua esittävän kuvan. *“Well you can see, look! In the morning the sky now it’s blue or grey, but in the morning when the sun is coming up so the sky is ... red or maybe...?”* Opettaja puhuu hitaasti ja pitää taukoja. Opettaja hakee puheellaan osoittamiaan keltaisia ja oransseja värejä. (O4)

Seuraavissa esimerkeissä ensimmäinen opettaja antaa oppilaille keskeisiä toimintaohjeita ja näyttää työssä tarvittavia apuvälineitä oppilaille, jotka ovat aloittamassa uutta kuvaamataidon työtä ja toinen korostaa tarpeellisia avainsanoja niin ikään kuvaamataidon ohjeistuksen lomassa. Opettajat tukevat oppilaiden ymmärtämistä puhettavan mukauttamisen ohella visuaalisia apuvälineitä näyttäen.

“You will take a paper, you will get a brush. This is brush. And you will take water.” Opettaja puhuu hitaasti ja selkeästi ja näyttää samalla välineitä oppilaille. (O4)

“A paint brush...and a plate.” Jälleen opettaja nostaa esineen vuorotellen ilmaan toistaen sanat hitaasti ja selkeästi. Oppilaat toistavat. (O1)

Opettajat myös painottivat ajoittain yksittäisiä sanoja tai sanontoja korostamalla niitä puheessaan. Painottaessaan sanoja opettajat sanoivat niitä liioitellun hitaasti ja he saattoivat myös puhua kovemmalla äänellä painottamaansa sanaa korostaen. Painottamista esiintyi tärkeitä olennaisia asioita korostettaessa, mutta erityisesti tilanteissa, joissa opettajat halusivat kiinnittää oppilaiden huomiota työskentelyn lomassa keskeyttäen sen, ja antaa yhteisiä ohjeita tai muistuttaessa yksittäisiä oppilaita toimimaan aiemmin yhteisesti annettujen ohjeiden mukaisesti. Kun opettajat painottivat yksittäisiä sanoja lauseiden keskellä, korostivat he toiminnan jatkumisen kannalta olennaisimpia sanoja. Monimuotoisempaa, kielikylyyn

kaltaista, CLIL-opetusta, toteuttava opettaja saattoi puolestaan painottaa niitä sanoja, jotka auttoivat puheen luonteen tai erilaisten merkitysten ymmärtämisessä. Painottamalla opettajat myös pystyivät vihjaamaan asioita ja johdattelemaan oivaltamisen ääreen.

Koko luokka on laulanut juuri yhdessä head-shoulders-knees and toes-laululeikin. Opettaja nostaa etusormen suunsa eteen. "Shh...Ok, so today we are drawing our BODIES." Opettaja näyttää samalla kehonsa ääri viivoja ja painottaa sanaa body. "We are drawing our HEADS and SHOULDERS and KNEES and TOES and it works like this..." Painottaa kehonosia ja osoittaa niitä samalla. (O1)

Opettaja on aiemmin neuvonut oppilaita katsomaan peilistä ja piirtämään sen avulla. Opettaja palaa takaisin hetken päästä. "So boys, you can start to PAINT these." Opettaja painottaa sanaa paint, maalaa ilmaan sekä näyttää käsillä kasvojaan ja hiuksiaan. (O1)

Oppilas vastaa kuvaa koskevaan kysymykseen siitä, mitä kuvan henkilö tuntee: Oppilas: Angry? Opettaja: Really angry! Opettaja painottaa ja venyttää really-sanaa huudahtaen, mutta samalla hymyillen. (O2)

Äänen elävöittäminen

Opettajat käyttivät ymmärtämisen tukena myös muita paralingvistiikan keinoja, joista erityisesti nousivat esille äänenlaadun ja -voimakkuuden muutokset sekä erilaiset äännähdykset. Opettajat käyttivät äänensävyä muutoksia muun muassa merkinä hyväksymisestä tai paheksunnasta esimerkiksi osoittamalla intonaatiota käyttämällä oppilaille tarkoituksensa. Intonaatiosta, eli sävelkulusta, nousi aineistosta esille ennen kaikkea englannin kielelle tyypillinen nouseva kysymysintonaatio. Opettajat käyttivät siis hyvin autenttista kieltä sen rytmin vaihteluineen. Aineistoa litteroidessamme olemme käyttäneet muun muassa seuraavia laatusanoja opettajien äänensävyä kuvatessamme: innostunut, iloinen, käskävä, mieltävä, ihmettelevä, kysyvä, hyväksyvä, kannustava, vakava, totinen ja liioitteleva. Näihin havaitsemiimme kielen nonverbaaleihin ilmiöihin liittyi vahvasti myös kehon nonverbaliikka.

Yksi oppilas on noussut kesken kehon ääri viivojen piirtämisen paperilta. "X, why did you move? Freeze. Opettaja kysyy ihmettelevästi ja esittää jäykistynyttä. X, don't move. Freeze. Ok? Opettaja sanoo freeze-sanana ikään kuin olisi itse jähmettynyt. (O1)

Opettaja on ohjeistamassa peilin käyttöä kasvojen ja vaatteiden piirtämisen apuna. Opettaja puhuu mieltävällä ja ihmettelevällä äänensävyllä. What about my ears? I have earrings and so on...What about my hair? How long is it? Is it short or long? Näyttää korviaan ja

korvakorujaan sekä hiuksiaan ja painottaa sanoja. Opettaja katsoo peiliin ja oppilaisiin vuorotellen. Hän venyttää sanaa long ja sanoo sanan short nopeasti. (O1)

Oppilas lukee kirjan tekstin: "Should I go with someone I do not know?" Opettaja: Mm, we have talked about this. There is only one, and this is very very important, there is only one answer for this, should you? Everyone should know. Opettaja puhuu vakavalla äänellä. Oppilas: No. Opettaja: No, never. Opettaja toistaa vastauksen vielä vakavammin ja sanoja painottaen. (O2)

Opettajat käyttivät myös erilaisia englanninkielisiä äännähdyksiä ymmärtämisen tukemisen apuna, ikään kuin johdatuksena ja luonnollisena kielellisenä merkinä. Äännähdys ilmaisi jotain, mihin tuli kiinnittää huomiota tai mikä johti seuraavaan ilmaistavaan asiaan. Opettajat käyttivät äännähdyksiä hyvin luontevasti ja osana elävöittämään puhettaan.

Opettaja kertoo kehon ääriviivojen piirtämishetken. Ok, so I will draw X... Opettaja esittää samalla piirtävänsä pantomiimina ja äänтелеe: Din din din din din! And I would go there. Osoittaa paperia ja menee puolittain paperille makuulle. And X would draw me; din, din, din. Opettaja piirtää jälleen ilmaan. (metsä)

Opettaja pyytää oppilaita valitsemaan ilmansuunnan, johon liikutaan taululla olevalla kartalla. We are now here, and you can choose where we go. Oppilas: West. Opettaja: Ok, then we go to the west. Ta-daa! Opettaja piirtää laivareittiä Helsingistä länteen. Sanoo samalla: Boat. We have to go by boat. What country is this? Opettaja kysyy this-sanaa painottaen ja ihmettelevästi. (S)

Toisto

Puheessa käytetyt erilaiset toistokeinot näkyivät kaikilla opettajilla selkeänä ymmärtämisen tukemisen keinona. Opettajat toistivat usein puheessaan niin yksittäisiä sanoja kuin kokonaisia lauseita tai ilmaisujakin. Toistot saattoivat ilmetä heti peräkkäin tai ne olivat sisällytettynä myöhemmissä samaa aihetta käsittelevissä lauseissa. Välillä toisto tapahtui myös synonyymejä käyttäen tai toisin sanomalla. Noista keinoista kerromme uudelleen muotoilua koskevassa osiossa. Toistettavat sanat, lauseet ja ilmaisut koskivat usein opettavien asioiden ydintä tai keskeisten toimintaohjeiden pääsisältöä. Ne saatettiin toistaa useita kertoja. Hyvät CLIL-opettajat käyttävätkin puheessaan toistoa edellä esiteltyjen selkeän artikuloinnin ja hidastamisen ohella (Mehisto ym. 2008, 105). Opettajat toistavat keskeisiä sanoja, ilmaisuja tai lauseita samassa muodossa lähes välittömästi perään. Esimerkkitalanteet liittyvät tehtävien ohjeistukseen, kuvaamataidon aiheen esittelyyn sekä opitun asian yhteiseen harjoitteluun.

Opettaja ohjeistaa värien sekoittamista: "Try to mix brown with white. Brown and white." (O1)

"Have you tried to make a forward roll on this one? A forward roll." Opettaja näyttää samalla kädellään pyörivää liikettä. (O2)

"How many blocks do I have in my hand? How many blocks?" Opettaja näyttää palikoita, joiden avulla oppilaat muodostavat kertolaskuja. (O2)

This picture is night, night picture, there is moon, moon in the sky. Hey, X, no talking, please... The sky is quite blue, blue. Opettaja esittelee dokumenttikameran avulla kuvaa öisestä taivaasta. (O4)

Seuraavissa poiminnoissa opettajat toistavat sanoja, ilmaisuja tai lauseita useamman kerran useisiin lauseisiin sisällytettynä. Toistamisessa uudet sanat esiintyvät monta kertaa peräkkäin ja eri tavoin merkitykseltään selvitettyinä. Opettaja vihjailee erilaisten sanaan liittyvien läheisten vihjeiden avulla oppilaille sanan merkitystä. Ensimmäisessä tilanteessa opettaja opettaa keskeistä oppisisältöä ja toisessa tilanteessa opettaja antaa toimintaohjeita:

"Now do you know the capital, the big city the only big city, in Southern Finland? The big city, where president Sauli Niinistö lives? What is this big city? Capital of Finland? Capital." Opettaja arvuuttelee kartan avulla Suomen pääkaupunkia. (O3)

"So you start to paint your picture. "Opettaja kävelee maalipöydän luokse. "With these paints." Opettaja nostaa peiteväripullon käteensä. "Ok, these are paints. And what do you need for that? You need paint." (O1)

Opettajat käyttivät toistamista opetuksen apukeinonaan myös oppilaiden sanallisten vastausten yhteydessä. Oppilaat toistivat niin englanninkielisiä vastauksia kuin myös suomenkielisiä vastauksia niitä englanniksi kääntäen. Vastausten toistaminen korostui erityisesti monimuotoisempaa CLIL-opetusta toteuttavan opettajan tunneilla, sillä siellä oppilaat tuottivat itse englanninkielistä puhetta huomattavasti enemmän kuin muissa luokissa, mutta vastausten toistoa esiintyi kuitenkin myös pienimuotoisempaa CLIL-opetusta toteuttavien opettajien tunneilla. Vastausten toistamisen funktio liittyi pääsääntöisesti vastauksen hyväksymiseen tai sen tarkistamiseen ja asian oppilaalta varmistamiseen. Kun opettajat eivät olleet varmoja siitä mitä oppilaat vastasivat tai vastaus ei mahdollisesti ollut tyydyttävä, tai oikea, liittyi toistettavaan asiaan nouseva kysymysintonaatio tai ihmettelevä äänensävy sanoa se. Yleensä äänensävy oli

kuitenkin hyväksyvä. Opettajat antoivat myös kielitietoutta oppilaille, korjaten heidän englanninkielisiä vastauksiaan tarvittaessa.

Seuraavassa poimintoja tilanteista, joissa opettajat toistavat oppilaiden vastauksia ne hyväksyen ja vahvistaen. Ensimmäisessä poiminnassa opettaja toistaa vastauksen sellaisenaan ja osoittaa elekielellään hyväksyvänsä vastauksen, toisessa ja kolmannessa poiminnassa opettaja toistaa vastauksen kokonaisessa lauseessa tuoden sen ympärille soveltuvan kontekstin ja neljännessä opettaja täydentää vastausta korostaen sen merkitystä ja kysymällä jatkokysymyksen ja jatkamalla kysymysten esittämisestä ja niihin vastaamisesta keskustelunomaisuuteen. Opettajat tekevät käytetystä kielestä siten laajemman kokonaisuuden käyttämällä uusia sanoja mielekkäissä, uusissa yhteyksissä.

Oppilas: "Three times two." Opettaja: "Three times two." Opettaja toistaa vastauksen hyväksyvällä äänellä nyökäten. (O2)

Oppilas vastaa: "Six." Opettaja toistaa: "Yes, I have six blocks." Opettaja nyökyttelee samalla. (O2)

Opettaja kysyy antamalla lauseen alun valmiiksi. "The first day of the week is...? x?" Oppilas: "Monday." Opettaja: "Good girl. It's Monday." Opettaja kehuu oppilasta innokkaasti ja toistaa vielä vastauksen lauseena. (O3)

Oppilas: "Quiet." Opettaja: "Absolutely quiet, because why is it?" Oppilas: "So people could concentrate." Opettaja: "Yes." (O2)

Näin opettajat toistivat samalla korjaten oppilaiden englanninkielisiä vastauksia:

Opettaja toistaa huonosti äännetyn sanan hienovaraisesti. Oppilas: "Noort." Opettaja: "Okay, you wanna go north. Opettaja lausuu north-sanan tarkasti ja painottaen. (O3)

Oppilas epäröi lukiessaan sanan: "cor...ner." Opettaja toistaa: "Corner." Oppilas toistaa sanan opettajan perässä ja opettaja vahvistaa vielä kertaalleen toistamalla sanan. (O2)

Seuraavissa esimerkeissä opettajat toistavat oppilaan vastauksen hyväksyen oppilaiden suomenkielisiä vastauksia englanniksi kääntämällä, antaen samalla oppilaille oikean kielimallin ja luontevasti jatkamalla puhetta samasta aiheesta. CLIL-opetuksen alkuvaiheessa oppilaiden reseptiiviset taidot painottuvat ja heidän roolinsa on lähinnä vastaanottava (Naves 2002, 42). Tämä näkyi useissa tilanteissa aineistossamme etenkin opettajan aktiivisuutena.

"Do you happen to know what it is in English? If I help. It begins with ES..." Opettaja kirjoittaa taululle. "It's also the name of a very big boat. X?" Oppilas: "Eesti." Opettaja: "Yes, Eesti in Finnish, yes. Estonia." Opettaja puhuu hyväksyvällä äänellä. (O3)

Opettaja kehoittaa oppilaita toistamaan tehtävänannon. "Help! What are you supposed to do? X?" Oppilas: "Kasvot." Opettaja: "Mm, you draw your friend's face." Opettaja hymisee myöntävästi ja toistaa vastauksen englanniksi lauseena. (O1)

Siirtymä oppilaan sanomasta opettajan sanomaan toistuu hyvin luonnollisella tavalla ja oppilaan mukana olemista vahvistavasti.

Uudelleenmuotoilu

Suoremman toistamisen lisäksi opettajat käyttivät sanojen ja lauseiden uudelleenmuotoilua tuottamansa puheen ymmärtämisen tukena.

Uudelleenmuotoilu ilmeni puheessa eri tavoin, joita olivat muun muassa termin avaaminen selittämällä, toisen termin esittäminen tai monin eri tavoin selittäminen. Uudelleenmuotoilua ilmeni myös kysymysten esittämisessä; opettajat muotoilivat kysymyksiään uudelleen eri sanoin. Kuvaillessaan asioita he käyttivät samoista sanoista eri ilmaisuja ja selventäviä lausahduksia sekä laatusanoja kuvaamaan selvennettävien sanojen merkityksiä. Vaikeat sanat saivat merkityksen kun opettaja selitti sanaa eri sanoilla uudessa asiayhteydessä.

Opettajat näyttivät toimivan uudelleenmuotoilua käyttäen sekä spontaanisti ennakoiden mahdollisia ymmärtämisen vaikeuksia että reagoiden oppilaiden ymmärtämisen vaikeuden tilanteisiin. Näistä ymmärtämisen vaikeuksien tilanteista kerromme lisää luvussa 7.4.

Opettaja: "But in the morning when the sun is coming up, the sun rises". (O4)

"Yes, you can choose if you want to write or draw a situation you were tempted to make a bad choice, like X, who was tempted to go out of the park, because X told him that let's go" Opettaja katsoo poikia totisen näköisenä. "Tempted means that it would be really nice to make a bad choice." (O2)

Opettaja: "Good girl.. peach?.. It's an orange soft fruit." (O3)

Opettajat toivat puheeseensa lisää informaatiota tarjoamalla samalla uusia sanoja oppilaiden käyttöön. Uusien sanojen esittely toimi luontevasti eri lauseissa niiden sisällä.

"Only this part is a bit too thin." Opettaja osoittaa käsivartta ja omaansa. "The underarm there... See, is it really this small." (O1)

Opettaja ohjeistaa miten matematiikan laskuihin tulee vastata. "Answer two times three is, or equals." (O2)

"That's what the hair looks like. It's true, it's the real thing." Osoittaa piirrettyjä hiuksia ja nyökkäilee. (O1)

"So at one point you are at a dead end and then, it's a lot worse to tell the truth then...when you have been lying for a long time. And then it also makes you feel bad if you have told a lie and you have to keep it going on." (O2)

Tarvittaessa opettajat käyttivät esittämistään kysymyksistä selventäviä ja tarkentavia, uudelleen muotoiltuja kysymyslauseita. Opettajat eivät luultavasti olleet miettineet kysymyksiä tarkkaan ja kysymykset esitettyään he huomasivat, että kysymyslauseita on tarkennettava, jotta oppilaat osaavat vastata kysytyyn asiaan. Kysytyt asiat monipuolistuivat oppilaille, kun opettaja selvensi kysymystä ja näin teki sen ymmärrettävämmäksi.

Opettaja kyselee kirjan kuvasta. "And what has she probably done? What is the truth about, maybe?" (O2)

"And also say, say what? What do you need to say?" Opettaja hakee lisäystä oppilaan vastaukseen. (O2)

Opettaja: "Crispy zucchini peach salad? Opettaja: Now what is that? What is crispy zucchini? Does anyone know what is zucchini in Finnish?" (O3)

Luonteva ja johdonmukainen englannin käyttö

Kuten jo aiemmista esimerkeistä on havaittavissa, opettajat sanoittivat kaikkea tekemistään (havainnollistamistaan) varsin tarkasti. Opettajat sanoittavat tekemistään oletettavasti myös oppilaiden äidinkielellä tapahtuvassa opetuksessa, erityisesti alkuopetuksessa, mutta mielestämme tutkimuskohteenamme olleet CLIL-opettajat hyödynsivät keinoa vielä korostuneemmin. Sanoittaminen muistuttaa ulospäin Vygotskyn käsitettä sisäinen puhe, jolla tarkoitetaan alle 8-vuotiaiden lasten tapaa ohjata toimintaansa ääneen puheella. (Crain 2011, 233.)

Opettaja on ohjeistamassa miten ihonväriä saadaan aikaan. "Well we can mix it for example like this." Opettaja avaa dokumenttikameran ja laittaa lautasen siihen. "So, you can put some white paint on the plate and then add some red little bit on the plate." Opettaja toimii samalla puheen mukaisesti. "And then you can mix it together." Opettaja sekoittaa

pensselillä. "Really light pink...So, you can mix these colours too. Maybe it needs a bit more white to make it lighter. We don't want to have so dark red skin." Opettaja lisää samalla valkoista ja sekoittaa. "Maybe this one starts to look like your skin colour. So, you can mix the paints too." (O1)

Opettajat olivat hyvin johdonmukaisia ja luontevia englanninkielen käytössään ja he tuottivatkin tunneilla runsaasti englanninkielistä puhetta, kielellistä syötettä, samalla sallien oppilaiden käyttää halutessaan äidinkieltään. Oppilaiden puhuessa suomea opettajat vastasivat heille lähes säännönmukaisesti englanniksi.

Kielikylpyohjelmissa opettajat käyttävät vain kohdekieltä, mutta osoittavat samalla ymmärrystä oppilaan ensimmäiselle kielelle vastaamalla asianmukaisesti oppilaan äidinkielellä esittämiin kommentteihin ja muotoilemalla niitä uusiksi kohdekielellä. (Navés 2002, 41.) CLIL-opettajat toimivat pääosin samalla tavalla, mutta saattoivat ajoittain käyttää myös suomea.

Oppilaat suhtautuivat opettajan englanninkieliseen vastaamiseen hyvin luonnollisesti, ja olivat selvästi tottuneet ja sopeutuneet siihen. Kysyminen, vastaaminen ja keskusteleva tyyli kulkivat jatkumona oppitunneilla. Oppilas sai vastata suomeksi, vaikka opettaja jatkoi keskustelua englanniksi. Vastavuoroisuus keskusteluissa säilyi, vaikka keskustelussa käytettiin kahta eri kieltä ja näin siinä saavutettiin harmoninen ymmärryksen taso, jossa kaikki osapuolet saivat osansa. Poikkeustilanteista, joissa opettajat käyttivät suomea sekä tarkemmin kaksikielisyyden sallimisesta kerromme tarkemmin opetuskäytänteitä koskevassa osiossa. (ks. 7.3.)

Oppilas sanoo, että hänen ihonsa väri ei ole sama kuin työssä. Almost... Your skin could be more brown (O1)

Oppilas kysyy opettajalta: Tehääks me toisetkin, ope? Opettaja nyökkää ja vastaa: You have time. (O3)

Opettajien käyttämät kielelliset ymmärtämisen tukemisen keinot olivat siis varsin moninaisia ja ne ilmensivät hyvää englanninkielen hallintaa, kielen mukauttamista sekä hyvän alkuopettajan taitoja.

7.2.1 Kehonkieli

Opettajat käyttivät paljon erilaista ja hyvin runsaasta kehonkieltä opettamisensa tukena. Erilaiset katseet, hymyt, nyökyttelyt, hyminät, suun, pään ja käsien liikkeet ja sormilla osoittaminen olivat keinoja, joita opettajat käyttivät hyvin tehokkaasti opetuksessaan. Elekieli tuki usein visuaalisia välineitä ja apukeinoja ja tehosti kielellisen syötteen ymmärrettävyyttä. Opettajat tekivät sitä, mistä puhuivat; tai kuten edellisessä tulosluvussa osoitimme, sanoittivat tekemistään. Hyvän CLIL – opettajan toimintaan kuuluu ennen kaikkea helpottaa vaikeita sanoja ja lauseita myös kehonkielen avulla sekä vahvistamaan merkityksiä muiden apujen ohella ilmeillä ja eleillä. (De Graaff ym. 2007, 607; Mehisto 2008, 105.) Opettajat käyttivät taidokkaasti hienovaraisia eleitä ja ilmeitä sekä laajempaa kehonkieltä samalla tarkoituksenmukaista oppimista sekä motivaation muodostumista edistäen. Toiminta tuki siis sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. (Kauppila 2007, 47–48.)

Erityisesti yksi opettaja käytti myös kosketusta apukeinonaan; hän meni hyvin lähelle oppilaita ja koketti oppilasta tehostaakseen sanomaansa. Tämä oli luonteva ymmärtämisen tukemisen keino, koska tunnin aiheena oli kehonosien kertaaminen kuvaamataidon avulla. Opettaja saattoi myös koskettaa vuoroin omaa ja sitten oppilaan puheena olevaa kehonosaa.

Oppilaalla on vaikeuksia mahtua paperille, jolle hänen parinsa on tarkoitus piirtää hänen ääriiviansa. "Pull your feet to the side" opettaja koski oppilaan jalkoja ja siirsi niitä samalla sanoessaan. (O1)

Opettaja on neuvomassa kahta oppilasta käyttämään peiliä apunaan. Hän ohjaa olkapäästä myös toisen oppilaan peilin eteen. "Same thing for you. What do I look like? What about your hair?" Opettaja koskettaa oppilaan hiuksia. "Your eyebrows? Your ears? Your nose? Your mouth?" Opettaja osoittaa vuorotellen omia kasvonosiaan puhuessaan. (O1)

Check the under arms. Opettaja koskettaa omaa käsivarttaan ja kainaloaan sekä osoittaa piirrosta. This part. Because, X, the under arm is not really that thin. Koskettaa myös pojan käsivartta ja naurahtaa. (O1)

Opettajat antoivat merkitseviä katseita, kohdistivat katseillaan huomiota eri asioihin ja osoittivat oppilaille katseen avulla tarvitsevansa heidän täyden huomionsa. Opettajat myös osasivat kysyä asioita katseensa avulla kysyttävää asiaa tehostamalla. He nyökyttelivät päällään ja käyttivät pieniä tehostesanoja kuten *aha*, *mm*, *right* ohjatakseen oppilaita huomaamattomasti. Yksi opettajista oppilaan vastausta tukemassa vihjaavaa katsetta ja hymyä, jotka vihjasivat, että vastaus on oikea ja sanoi "mm". Oppilas sai tästä rohkeutta vastata ja vastasikin kysymykseen oikein rohkaistuttuaan opettajan antamista pienistä apukeinoista.

opettaja toisti hyväksyvällä äänellä oppilaan sanoman oikean vastauksen: "I can make good choices ... Mm..." Opettajan äänensävy on hyväksyvä ja hän nyökkäilee. (O2).

Opettaja ohjeistaa oppilasta järjestäjän tehtäviin. "X, you could, if you stay in, because you're the class helper, you could clean these, last months' dates and put them over here..." Opettaja näyttää samalla siivottavia lappuja ja katsoo oppilasta lopuksi silmiin ikään kuin varmistaakseen, että hän ymmärsi. (O2)

"We have a new week again and... What day is it today? ... Anyone? Luokassa on hiljaista. Opettaja katsoo oppilaisiin kysyvän näköisesti. (O3)

Opetuksessa oli hyvin paljon positiivisia, oppilaiden oivaltamia asioita kannustavia ja tukevia elementtejä, joiden yhdistävänä tekijänä oli opettajan yleinen olemus. Opettajat toimivat hyvin rauhallisesti ja kiireettömästi ja suhtautuivat oppilaisiin erittäin positiivisesti nauraen ja hymyillen paljon. Heitä oli helppo lähestyä. Toisaalta tilanteen vaatiessa opettajat mukauttivat kiireetöntä olemustaan. Näin he toimivat, kun esimerkiksi aika oli vähissä ja toimintaan piti saada vauhtia tai kun oppilaat eivät heti lähteneet mukaan toimintaan tai kun tilanne vaati erityistä tarkkaavuutta.

Opettaja kiinnittää päivämäärälapun seinälle. "November, November 28th. No it is not, what is it? I'm wrong now. Twenty--- X? Oppilas: Sixth? Opettaja: "Yes, Now I made a mistake, I made this kind of mistake. It is twenty sixth. I don't know why I did such mistake. I don't know why I did it. Now where is it, I try to find it... Opettaja etsii rauhallisesti vitsaillen ja hymyillen lapun etsimistä. "Yaha, someone has eaten it . (O3)

Opettaja on ohjeistanut liikuntatunneille siirtymisen ja päivän loppuohjelman erityisen yksityiskohtaisesti ja tiivistää lopuksi. "Break, PE, lunch, and then straight to art." Opettaja neuvoo kädet puuskassa totisena. (O2)

Käsien avulla elehtiminen oli määrältään merkittävää opettajien käyttämissä keinoissa. Opettajat ohjasivat käsillä oppilaita istumaan alas ja nousemaan ylös, ottamaan tilaa ympäriltään, kuuntelemaan tarkkaan, hiljentymään, keskeyttämään toiminnan, siirtymään paikasta toiseen, toistamaan kuulemansa yhdessä ääneen (käsi korvan takana tai tekemällä eteenpäin menevää liikettä kädellä), lukemaan kirjasta seuraavan lauseen, osoittamaan huomion johonkin esineeseen/kuvaan. He myös piirsivät ilmaan pantomiimina toimintavihjeitä oppilaille. Usein oppilaat ymmärsivät pelkästä kädenliikkeestä miten heidän on toimittava.

Opettaja näyttää laululeikkiä ennen käsillään viittomalla että luokassa riittää tilaa. "Take some space everybody!" (O1)

"So, six times three must be...?" Opettaja näyttää lukua 15 taululla sormellaan. (O2)

Opettaja painottaa mirror-sanaa käsi korvalla ja oppilaat toistavat sen hänen perässään. (O1)

What colour is here, is the sky? What colour is here? Opettaja osoittaa kuvaa aamusta ja sen keltaista väriä. (O4)

Ohjeita antaessaan opettajien kehonkieli oli hyvin runsasta. Yksi opettaja näytti sormella osoittaen omia ja toisten oppilaiden kehonosia kertoessaan mitä parannuksia niihin tulee tehdä. Ohjeiden antamisessa opettajat elehtivät hyvin runsaasti näyttäen mallia omalla kehollaan ja kertomalla samalla sanoin mitä he tekivät. Seuraavassa esimerkissä opettaja näytti oppilaalle kuinka mennä kyljelleen piirrostehtävää varten:

"You can turn on your side, X". Opettaja kääntyy taas ilmassa kyljelleen. "Don't lie on your back like this. "Näyttää mallia kädet sivuilla takakenossa seisten. "Turn on your side". Opettaja kääntyy sivulle. (O1)

Oppilaat ovat tekemässä maantiedon väritystehtävää, kun opettaja antaa yhteisesti lisäohjeita. "Good.. When you have coloured, take scissors and try to find a place for the flag from the map." Opettaja näyttää käsillä värittämislakettia, näyttää saksia ja kääntyy kartan puoleen osoittaen sitä. (O3)

Kuvaamataidon tunnilla oppilas ei osannut ottaa oikeanlaista työskentelyotetta pensselistä, ja opettaja neuvoi hänelle miten tekniikan voisi löytää seuraavan esimerkin mukaisesti:

Opettaja noutaa lyijykynän ja näyttää oppilaalle kynäotetta. "Look, like this. That's how you do it easier. Just like holding a pen." Hän näyttää ilmassa mallia piirtäen. Oppilas vaihtaa pensselin käteensä samalla tavalla. "Right. Ok, so paint like that." (O1).

Sama opettaja neuvoi tehokkaasti myös jatkamaan työntekoa ja lopettamaan parhaillaan tekemänsä asiaan kuulumattoman toiminnan.

"Zip your mouth and start painting." Opettaja näyttää samalla vetävänsä suun vetoketjun kiinni ja osoittaa pojan työtä (O1)

Opettajat ilmaisivat eleiden avulla myös tunteitaan. Tunnin lähentyessä loppuaan ja kiireen tullessa yksi opettaja puhui nopeammin ja elehti käsillään, toinen katsoi kelloa ja huomautti kiireestä sekä ajan loppumisesta. Halutessaan oppilaiden toimivan nopeammin opettaja taputti käsiään yhteen rytmikkäästi kannustaen samalla oppilaita sanallisesti toimimaan nopeammin. Myös ilon tunteiden ilmaiseminen korostui jopa liioiteltuna ääntelehtimisellä.

"Wow, good! Then cut it." There are more flags if you want to colour. Opettaja heilauttaa kädet sivulle kehuessaan ja leikkaa sormillaan malliksi lisäohjetta antaessaan ja osoittaa lippuja. (O3)

Opettaja neuvoo oppilasta maalaamaan reunoja pitkin. *"Now, follow the line. Follow this."* Opettaja vetää sormeja reunaan Pitkin. Oppilas maalaa viivoja pitkin. *"See!"* Opettaja hihkaisee innokkaasti hymyillen ja osoittaa onnistunutta maalausta. (O1)

Kehonkieli oli siis jokaisella opettajalla runsasta ja jokainen opettaja toteutti sitä itselleen sopivalla tyyllillä, osa fyysisemmin ja osa enemmän ilmeisiin ja katseisiin luottaen. Myös opetuksen aihe ja työskentelyn luonne vaikuttivat opettajan kehonkielen ilmentymiseen ymmärtämistä tukevana tekijänä.

7.3 Opetuskäytänteet ja ymmärtämisen tukeminen

Tässä luvussa tarkastelemme opettajien käyttämiä ymmärtämistä tukevia opetuskäytänteitä. Raportoimme käytänteitä hyvän CLIL-opettajan piirteistä käsin, mutta myös hyvän alkuopettajan näkökulmasta. Esi- ja alkuopettaja on usein lapselle ensimmäinen merkityksellinen aikuissuhde kodin ulkopuolella ja suhde on lapselle henkilökohtainen sekä esikuvan omainen. Opettajan on luotava luottamuksellinen ja luonteva vuorovaikutuksellinen suhde oppilaisiin sekä edesautettava oppilaan kehityspyrkimyksiä. Lisäksi opettajan on omattava näkemystä paitsi kasvatuksellisista päämääristä myös opetuksen sisällöistä sekä opetusmenetelmistä. (Brotherus, Hytönen ja Krokfors 2002, 127.) Monipuoliset ja aktiiviset opetuskäytänteet puolestaan ovat hyvän CLIL-opettajan ominaisuuksia. Opettajilta vaaditaan tietoa opetusmenetelmistä ja taitoa soveltaa niitä käytäntöön. (Navés 2002, 42; Hartiala 2000, 78–79.)

Alkuopetuksen CLIL-opettajien toiminnassa oli havaittavissa laaja kirjo erilaisia ymmärtämistä tukevia opetuskäytänteitä. Aineistosta nousi esille erityisesti panostus ohjeiden selkeään ja täsmälliseen antamiseen sekä ohjeistuksen ja

opetuksen johdonmukaiseen etenemiseen. Havaitut tulokset tukivat opettajien omia näkemyksiä opetuksen suunnittelusta. (ks. 7.1) Opettajat pyrkivät myös etenemään rauhallisesti oppilaiden ehdoilla sekä luomaan rohkaisevaa, kannustavaa ja hauskaa oppimisympäristöä. Opettajat loivat oppimisympäristöstä myös luonnollisesti kaksikielisen, jossa sekä oppilaat että opettaja puhuivat molempia kieliä. Opettajat hyödynsivät opetuksessaan oppilaiden aiempaa tietoa ja kokemuksia ja varmistivat aktiivisesti ymmärtämistä. Opettajat esittivät tunnin tavoitteet selkeästi sekä hyödynsivät oppilaiden lähikehityksen vyöhykettä tehokkaasti. Lähes kaikkien opetuskäytänteiden yhdistävä tekijä oli ennen kaikkea monipuolinen havainnollistaminen, jossa opettajat hyödynsivät puheen mukauttamisen ohella kehonkieltä, erilaisia visuaalisia apuvälineitä sekä oppilaita itseään.

Sitouttaminen, tarkka ohjeistus ja rauhallinen eteneminen

Opettajat aloittivat tunnit useimmiten sitouttamalla oppilaat tulevaan tuntiin kertomalla sen sisällöstä ja oppimistavoitteista. Sitouttaminen tapahtui yleensä melko lyhyesti ja yksinkertaisesti. Oppilaat reagoivat tilanteissa useimmiten keskittämällä huomionsa opettajaan. Seuraavana on esimerkki oppimistavoitteiden esittämisestä. Opettaja varmisti ensin, että oppilaiden huomio on keskittynyt häneen ja käytti apunaan kehonkieltään sekä visuaalista apuvälinettä:

Opettaja: Ok...Now, can we start? Opettaja katsoo oppilaita ja odottaa. Yes...Ok...Are you ready to...listen? X? Are you ready to follow? Ok, I have got a map here. A map. Opettaja näyttää taululle piirrettyä karttaa. And today ... we are going to study what countries do we have here. Opettaja osoittaa eri maita. (O3)

Opettajat myös kiinnittivät tehokkaasti oppilaiden huomion eri tilanteissa. Huomiokeinoja olivat suorat yhteiset ja yksilöllistetyt sanalliset ohjeet tai käskyt, kuten yllä, äänimerkit, (esim. "Shh"), katsekontakti, tauot sekä erilaiset käsimerkit kuten sormien napsauttaminen tai etusormen vieminen suun eteen. Seuraavassa esimerkissä oppilas häiritsee ohjeiden antoa ja opettaja palauttaa oppilaan huomion opetukseen nopeasti suullisella käskyllä ja sormien napsautuksella:

"X, stop please, concentrate on this. "Opettaja napsauttaa sormia. Listen. (O3)

Seuraavassa esimerkki opettajan tehtävän ohjeistuksesta, joka etenee selkeästi vaihe vaiheelta ja jossa opettaja hyödyntää eri havainnoinnin keinoja monipuolisesti:

Opettaja on kertonut oppilaille, että tunnin aiheena on kerrata kehonosia ja antaa työskentelyohjeita. "And you take a big piece of paper." Opettaja ottaa esille ison paperiarkin ja näyttää sitä samalla oppilaille. Oppilaat arvailevat suomeksi keskenään, mitä he tulevat tekemään. Opettaja asettelee paperin samalla lattialle. "So for example, if X, if you are my friend and if we are a pair... Please, come here and lie down on the paper." Opettaja viittoon sen jälkeen oppilasta tulemaan eteen kaverikseen näyttämään mallia. Opettaja näyttää samalla kehonsa avulla toimintamallia oppilaille. "Good, and now I take a pencil." Opettaja ottaa lyijykynän laatikosta ja näyttää sitä oppilaille. "And I draw X, on this piece of paper." Opettaja alkaa piirtää oppilaan ääri viivoja paperille. Oppilaat kohahtelevat osoittaen ymmärrystä tehtävää kohtaan: "Ahaa!" (O1)

Opettajat myös tarkensivat ohjeita tarvittaessa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Opettaja esittelee dokumenttikameran avulla monistetta, jota oppilaat ryhtyvät pian tekemään. "Now what is the title of this?" Oppilas: I can make a good choice. ("Yes, the print is quite small." opettaja kommentoi välissä.) "You can now choose if you want to write or draw. Write and draw." Opettaja: "Well you can now choose if you want to write or draw. It doesn't actually have to be yesterday even though it says so here." Opettaja osoittaa kohtaa, jossa lukee yesterday. "You can just think about situations where you had to make a choice and you made a good choice." (O3)

Ohjeistukseen panostaminen oli tärkeä ymmärtämisen tukemisen keino, mutta opettajat varmistivat ymmärtämistä usein myös suoraan kysymällä. Opettajat eivät välttämättä odottaneet suoriin kysymyksiin vastausta vaan seurasivat oppilaiden fyysisiä reaktioita ja toimivat niiden mukaisesti joko ohjeita tarkentamalla tai jatkamalla opetusta eteenpäin. Seuraavassa kaksi esimerkkiä ymmärtämisen varmistamisesta:

Opettaja on opettanut lapsille maita ja ilmansuuntia. Seuraavaksi on tarkoitus kerrata niitä leikin avulla. "Now I'm gonna say you a direction and you tell me the country. Ok?" Opettaja katsoo oppilaita kysyvän näköisesti. Oppilaat eivät sano mitään, joten opettaja jatkaa. "Ok, what country is north of Finland? North of Finland. What country? North." Opettaja näyttää taululla ilmansuuntaa. (O3)

Opettaja on juuri ohjeistanut miten työt tullaan maalaamaan ja miten värejä sekoitetaan. "Ok. Do you understand?" Opettaja katsoo samalla oppilaita ja nyökkäilee. Oppilaat nyökkäilevät takaisin. (Opettaja ei näe mielestään fyysisiä reaktioita, jotka kertoisivat, että oppilaat eivät ymmärrä. Puhuimme tästä tunnin jälkeen.) Opettaja hymyilee ja jatkaa ohjeistusta. "Yeah! And then we start painting." (O1)

Toiminnallisuuden lisäksi opettajat aktivoivat oppilaita itseään ymmärtämisen tukemiseksi:

Opettaja auttaa oppilasta väritystehtävässä: "What country is this...?" Tyttö ei osaa vastata. X, can you help X, what country is this? Opettaja kysyy vieressä istuvalta oppilaalta.(O3)

Erityisesti ohjeiden annolle, mutta myös kaikelle opetukselle oli tyypillistä, että opettajat etenivät melko rauhallisesti ja antoivat oppilaille aikaa miettiä.

Seuraavassa kaksi esimerkkiä, joissa opettajat antoivat oppilaiden rauhassa sisäistää inputia ja miettiä vastauksiaan:

Kirjan teksti: Should I tell the truth even if it is hard to do? "Hmm..." Opettaja on miettiväisen näköinen ja katsoo oppilaita. "Has anyone ever been in a situation like this?" Tauko. Should I tell the truth even if lying would be easier? Do you remember any situation like that?" (O2)

Oppilaat ovat hiljaa, opettaja katsoo oppilaita ja kysyy lopulta oppilaalta, jonka arvelee tietävän: X? Opettaja antoi kaikille aikaa miettiä kysymystä. Vaikka kukaan oppilaista ei rohjennut viitata, miettivät he jokainen itsekseen vastausta kysymykseen. Pian keskustelu lähtee vilkkaana käyntiin. (O2)

We have a map with different countries. I think there is one country that you know at least. What country is this? Osoittaa Suomen karttaa. Do you know what country is this? Kysyy ihmettelevällä äänellä. Where we live. Osa oppilaista näyttää ymmärtävän. Aha! We live here. X, do you know? (O3)

Turvallinen ja rohkaiseva kielenoppimisympäristö

Opettajien rauhallisuus ja ajan antaminen oli osa oppimiselle suotuisan oppimisympäristön luomista. CLIL -opetuksessa onkin ylläpidettävä turvallista ja rohkaisevaa oppimis- ja kielenkäyttöympäristöä sekä pyrittävä kehittämään oppilaiden työskentelytaitoja. (Mehisto ym. 2008, 102–103.) Lisäksi huomasimme opettajien kehuva ja rohkaisevan oppilaita sekä käyttävän paljon huumoria. Näin opettajat vähensivät oppimista estäviä tekijöitä, kuten motivaation tai tuen puutetta. (Rasinen 2006, 32–33.) Tämänkaltaisen oppilaiden edistymisen seuraaminen palautteen antamisen muodossa on myös hyvää CLIL-opettajuutta. (Navés 2002, 42.) Opettajien kehuva, rohkaiseva ja hauska ote sai oppilaat osallistumaan aktiivisemmin toimintaan ja se edesauttoi myös kohdekielen käyttöä erityisesti pienimuotoisen CLIL-opetuksen luokissa. Seuraavaksi esittelemme tilanteita, joissa opettajat kehuivat ja rohkaisivat oppilaita tai käyttivät huumoria ymmärtämisen tukena:

Opettaja kysyy oppilailta mitä maita missäkin ilmansuunnassa on." Yes, and west?" X?
Oppilas: "Swiiden." Opettaja hihkaisee: "Good ! How good you are! I'm very happy." (O3)

Oppilas saapuu puolapuulle, jossa opettaja on ohjeistamassa miten niillä edetään." This is where you can swing. Yes, you put your legs over, hands forward, then you swing again. Legs over. "Oppilas toimii ohjeiden mukaan. Opettaja: "Very good! And once more!" (O2)

Opettaja on käymässä seuraavaa väritystehtävää varten tarvittavia väri- ja numerokoodeja läpi. "Four is...Hmm...X?" Oppilas: "Black." Opettaja: "Four is black. Good. And five is...? Have a guess! Have a guess!" Oppilas: "Yellow." Opettaja erittäin innokkaasti: "How did you know! Wow! Yellow! That's all the colours you need. Alright." (O3)

Opettajien käyttämä huumori paitsi teki oppimisympäristöstä hauskemman ja rennomman, se myös edesauttoi inputin ymmärtämistä:

Opettaja kulkee luokassa seuraten oppilaiden työskentelyä, kunnes pysähtyy kahden oppilaan luo. Hän osoittaa piirroksen päätä. "Perhaps, X, you still have to do something with your head?" Opettaja kysyy toiselta pojalta: "What do you think? Does the head of X's really look like that?" Osoittaa piirroksen päätä. Pojat hymyilevät. Opettaja jatkaa: "Maybe not. So use your eraser and do something about the head, because now it looks like a sausage." "Opettaja kumittaa ilmaan." Or like a gluestick or something!" Oppilaat naurahtavat ja sanovat: Tuolla oli niin pieni pää. Niin. Alkavat kumittaa päätä. (O1)

Opettaja käy oppilaiden kanssa alkurutiinien osana suomentaen läpi päivän ruokalistaa. "Peach? It's an orange soft fruit." Oppilas: Mitä? Opettaja: "Peach." Oppilas: "Aa... ranta." Opettaja: "Not beach but peach?" Opettaja ja oppilaat nauravat yhdessä ja opettaja jatkaa: "Not rantasalaatti." Kaikki nauravat. "No... peach." Keskustelu jatkuu opettajan vihjeiden opastamana kunnes peach-sanana merkitys selviää. (O3)

Kaksikielinen oppimisympäristö

Opettajat sallivat oppilaiden käyttää halutessaan suomea ja usein jopa kannustivat siihen. Opetuskäytänteiden näkökulmasta merkittävää oli siis se, että opettajat harvoin vaativat oppilailta englanninkielen käyttöä, joskin monimuotoisessa CLIL-opetusluokassa englanti oli oletettu puhekieli tunneilla. Sielläkään opettaja ei erityisemmin puuttunut siihen, jos oppilaat esimerkiksi käyttivät keskenään tai itsenäisissä tehtävissä suomea. Hyvää opetusta on sallia oppilaiden vastata monin eri tavoin: kielelliset vastaukset oppilaan äidinkielellä tai kohdekielellä ja ei - kielelliset tavat, kuten tekemällä vastaaminen. Näin toimitaan erityisesti CLIL-opetuksen alkuvaiheessa, ja kohdekielen käyttämistä vaaditaan vasta pikkuhiljaa. Alkuvaiheessa keskitytään siis vieraan kielen reseptiivisten eli vastaanottamisen taitojen kehittämiseen. (Navés 2002, 42.) Tekemällä vastaaminen korostui

erityisesti, kun etsimme aineistosta vastauksia kysymykseen siitä miten oppilaat osoittavat ymmärtämistään. (ks.7.4.3)Tässä esimerkkejä opettajien sallivasta ja kannustavasta otteesta suomen kielen käyttöön:

“What country is this?” Opettaja painottaa this-sanaa. “When we got to the west and we come to...?” Opettaja venyttää to-sanaa. “You can answer in Finnish if you don’t know what it is in English. What country is this?” (O3)

“Hmm, and what are you supposed to do? Can somebody say in Finnish?” Opettaja pyytää oppilaita kertaamaan ohjeet suomeksi. (O1)

“Let’s see an another one... “Opettaja etsii koneelta kuvia aamusta. What colour is here, is the sky? What colour is here? In Finnish or in English.” (O4)

Vaikka opettajat rohkaisivat oppilaita kommunikoimaan kullekin sopivalla tavalla ja suhtautuivat äidinkielen käyttöön varsin positiivisesti, reagoivat he ajoittain jopa positiivisemmin, kun kohdekieltä vähemmän käyttäneet oppilaat kommunikoivat kohdekielellä. Opettajat kokivat tilanteissa itsekkin oletettavasti onnistumisen kokemuksia, sillä spontaania kohdekielen käyttöä kannattaa odottaa oppilailta vasta useampien kuukausien kuluttua vieraskielisen opetuksen alettua. (Mehisto ym. 2008, 105.)

Kuten olemme jo kielellisiä keinoja koskevassa tulososiossa tuoneet esille, opettajat itse käyttivät pääasiassa englantia, mutta tunneilla oli myös melko paljon tilanteita, joissa opettajat käyttivät oppilaiden äidinkieltä eli suomea. Tällaisia tilanteita tuli vastaan silloin, kun oppilas ei yrityksestä huolimatta ymmärtänyt englanninkielistä puhetta (ks. 7.4) tai ollut kielelle muuten vastaanottavainen. Myös joissakin kurinpidollisissa tilanteissa tai hankalasti ymmärrettävissä, arkaluontoisissa sekä erityistä huomiota vaativissa asioissa saattoivat opettajat puhua suomea. Ajoittain opettajat myös suomensivat yksittäisiä sanoja puheensa lomassa. Vaihtelu englannin ja suomen kielen käytön välillä oli luontevaa. Ensimmäisessä esimerkissä opettaja vaihtaa hetkeksi suomeen, koska ohjeistettava asia on arkaluontoinen ja vaikea ymmärtää, ja toisessa esimerkissä opettaja käyttää suomea, koska oppilas vaikuttaa hieman ahdistuneelta eikä reagoi englanninkieleen. Kolmannessa esimerkissä opettaja käyttää suomenkielistä termiä englanninkielisen lauseen keskellä:

Opettaja on juuri ohjeistanut ja havainnollistanut kehon ääriivivojen piirtämisen. “And this is a sensitive area.” Opettaja osoittaa pyörivällä liikkeellä jalkovälin aluettaan. “Eli tästä haarovälistä jokainen saa sitten itse täydentää sen piirustuksen, koska se on semmonen

kohta, että ei oo kiva, että toiset siihen koskee. Tähän kohtaan.” Opettaja osoittaa aluetta uudelleen pyörivällä liikkeellä. Suomenkielisen ohjeistuksen jälkeen opettaja vaihtaa takaisin englanninkieleen ja jatkaa työn ohjeistusta. (O1)

Opettaja siirtyy kahden maalaamaan alkaneen oppilaan luo. Toinen oppilaista näyttää tuskaiselta. ”X, what’s wrong?” Oppilas ei vastaa. ”Mitä sä yrität tehdä tässä?” Oppilas: ”En tiedä.” ”Nää peitemaalit toimii sillain, että jos sulla meni joku kohta pieleen, niin sää voit maalata sen päälle toisella värillä sitten kun se on kuivunut. Eli esimerkiksi, jos sinne pitää nyt maalata suu eri värillä, niin sää voit maalata sen vähän ajan päästä, ku tää maali on kuivunut. Se toimii sillä lailla. Eli jos joku menee pieleen, niin ei se haittaa. Ei tarvi yrittää mitenkään pyyhkiä sitä, vaan sen päälle saa maalata.” (O1)

Do you remember when we did that movement ”kieppi”? When you have to go under the beam and then move straight. (O2)

So what colour do you need? Oppilas: Blue. Yeah, you want to make blue jeans. Farkut, blue jeans. (O1)

Luonnollinen kielenoppimisympäristö sisältää elementtejä myös todellisesta elämästä, ja CLIL-opetuksen ainesisällöt tarjoavatkin paljon aiheita ja tilaisuuksia merkitykselliselle kielenkäytölle luokassa. (Dalton-Puffer, 2007, 14–15.)

Havainnoimiemme tuntien sisältö ja ennen kaikkea toiminnallisuus tukivat merkityksellistä kielenkäyttöä, sillä opetuksen aiheet ja luonne sopivat lasten ikätasolle sekä heidän kokemusmaailmaansa. Kuten opettajat kertoivat opetuksen suunnittelusta, usein opetettavat aiheet on jo käsitelty suomeksi (ks. 7.1). Erityisen huomion teimme kuitenkin siitä, että vaikka puitteet loivat hyviä tilaisuuksia merkitykselle kielenkäytölle, tuottivat oppilaat varsin vähän vieraskielistä puhetta spontaanisti. Opettajat kyllä toistattivat ja johdattelivat oppilaita käyttämään englanninkielisiä sanoja, mutta pienimuotoista CLIL-opetusta toteuttavien opettajien tunneilla osa oppilaista ei puhunut oma-aloitteisesti englantia laisinkaan. Ensimmäisten ja toisten luokkien välillä ei ollut merkittävää eroa. Monimuotoisen CLIL-opetuksen luokassa emme luonnollisesti tehneet vastaavaa havaintoa.

Opettaja soittaa ensin itseään ja sitten peiliä. ”That’s mirror!” Hän laittaa käden korvalle ja oppilaat toistavat: ”Mirror!” (O1)

Taulun karttaan on kirjoitettu Pohjoismaiden nimiä englanniksi. ”Ok. Now, lets say...” Opettaja osoittaa nimiä yksitellen ja oppilaat toistavat ne ilman mallia ääneen. Lopuksi opettaja toistaa vielä Sweden-sanana, koska oppilaat lausuvat sen ”Sveden”. Oppilaat toistavat sen perässä oikein. (O3)

Toiminnallisuus korostui ennen kaikkea havainnoimillamme pienimuotoisemman CLIL – opetuksen tunneilla, joista kaikki paitsi yksi olivat kuvaamataidon tunteja ja yksi toiminnallinen ympäristötiedon tunti. Monimuotoisempaa CLIL–opetusta toteuttavan luokan kaikki tunnit, lukuun ottamatta äidinkieltä, ovat vieraskielisiä ja niistä seurasimme uskonnon, matematiikan sekä liikunnan tunnit.

Lisäksi opettajat liittivät käyttämiinsä esimerkkeihin oppilaille merkityksellisiä sekä tuttuja asioita ja oppilaiden tai itsensä kokemuksia. Opettajat pyrkivät niin ikään uutta informaatiota esittäessään antamaan relevanttia kontekstietoa sekä liittämään aiheita jo aiemmin opittuun tietoon:

“Ok, we go to a different country. ”Opettaja piirtää samalla reittiä kartalle. ”This is where X (luokan oppilas) used to live when he was little. What country is this, north of Finland? You go north and where do we go? ”(O3)

Kirjan teksti: “Should I walk or run on the stairs”. Opettaja: “Where...She’s at home but where is this (osoittaa portaita) really important? I don’t know about your homes, maybe you can run up and down...But where can’t you?” (O2)

“Yes, you can choose if you want to write or draw a situation you were tempted to make a bad choice, like X, who was tempted to go out of the park because X told him that let’s go.” Opettaja käyttää oppilaiden tunnilla kertomaa esimerkkiä tehävän ohjeistuksessa. (O2)

Opettaja on alkamassa opettaa uutta matematiikan asiaa, jonka muistaakin olevan oppilaille jo osittain tuttu. “We already had in in the.. .which test?” Opettaja kääntyy katsomaan oppilaita hymyillen. Oppilaat viittaavat innokkaasti. (O2)

Opettajat tukivat ymmärtämistä myös kertaamalla tunnin aikana tai aiemmin opittua sisältöä oppituntien eri vaiheissa. Kertaaminen tapahtui esimerkiksi lopuksi tiivistämällä tai kertaamalla, ohjeita toistamalla sekä laulujen tai leikkien avulla:

On matematiikan tunti ja opettaja aloittaa opetuksen kertaamalla aiemmin opittuja geometrisia muotoja leikin avulla. Hän ottaa käteensä huomaamatta kuvakortin. “Who wants to guess? What is the color and shape?” Oppilaat alkavat arvailla kerraten muotoja. (O2)

“So we work together. I draw X and X draws me”. Näyttää etusormilla vuorotellen molempia. Opettaja tiivistää ohjeen lopuksi. (O1)

Viimeisenä havaitsemanamme opetuskäytänteenä haluamme nostaa esille lähikehityksen vyöhykkeen tukemisen (scaffolding), jota opettajat käyttivät taitavasti ja johdonmukaisesti. Opettajat tukivat oppilaiden suorituksia muun muassa helpottamalla tehtäviä, johdattamalla uuden asian oivaltamiseen, hakemalla määrätietoisesti tietoa oppilailta, antamalla itse mallin, pyytämällä tarkennuksia ja kysymällä lisäkysymyksiä ja antamalla erilaisia vihjeitä. Myös näissä tilanteissa opettajat hyödynsivät havainnollistamisen keinoja monipuolisesti. Opettajilla tukivat oppilaita määrätietoisesti, mutta painostamatta, kuten esimerkiksi seuraavassa:

Opettaja auttaa oppilasta kertomaan mikä viikonpäivä on meneillään antamalla lauseen alun valmiiksi. "The first day of the week.. is ..? X?" Oppilas: "Monday." Opettaja: Good girl, its' Monday! (O3)

Opettaja ohjaa oppilasta, joka haluaisi kirjoittaa suomeksi kirjoittamaan englanniksi. Oppilas: "Can we do it in Finnish?" Opettaja: "You mean to write in Finnish? Well I can help you to write it in English." Oppilas suostuu tähän ja saa näin harjoitusta kirjoittamiselle. (O2)

Opettajat toteuttivat ymmärtämistä tukevia opetuskäytänteitä siis varsin taidokkaasti, ja seuraava esimerkki sopii päättämään tulososion, koska siinä näkyy opettajien kovan työn tulos oppilaan spontaanina kohdekielen käyttönä:

X, when you paint something small... Poika nostaa katseen. "When you paint something small with a paint brush... That brush is too big!" Poika on maalaamassa suuta. Opettaja ottaa pensselin. "Take a small brush." Etsii oppilaan katsetta. "Your mouth is small." Näyttää sormilla pientä. "Take a small brush." Osoittaa pensselipurkkia. Oppilas nousee hakemaan uutta ja näyttää samoin sormilla. "Small brush." Opettaja: "Mm! Small brush." Oppilas palaa takaisin ja opettaja ojentaa hänelle vanhan pensselin. "Now you can wash this. Wash this." Poika: "Wash. Opettaja nyökkää: "Mm. Yes, good boy!" (O1)

Opettaja kääntyy lopuksi videokameraa pitelevän tutkijan puoleen ja toteaa naurahtaen: "Yeah, material!" Työlleen omistautuneen alkuopetuksen CLIL – opettajan työ kantaa hedelmää.

7.3.1 Visuaaliset apukeinot

Kuvailemme tässä luvussa oppimisympäristöjen sisältämiä visuaalisia kohteita ja opettajien käyttämiä visuaalisen tuen apukeinoja ja opettajien käyttäytymistä luokkatilanteissa.

Luokkaympäristöt yleisesti

Opettajat käyttivät erilaisia visuaalisia apukeinoja monipuolisesti opetuksensa tukena. Toimintaympäristöt oli selvästi pyritty luomaan tiedostetusti visuaaliselta ulkomuodoltaan hyvin ymmärtämistä tukeviksi. CLIL – luokissa oli runsaasti englanninkielistä opetus- ja oheismateriaalia. Yhdellä luokalla oppilaille oli varattu erilaisia englanninkielisiä pelejä niin opetus- kuin leikkikäyttöä varten. Lisäksi luokassa oli tarjolla kirjavaunuissa hyvin paljon eritasoista englanninkielistä lastenkirjallisuutta: tietokirjoja ja kaunokirjallisuutta.

Lähes kaikissa luokissa koulutarvikkeet, erityisesti eri materiaalit, kuten saks- ja askartelutarvikekorit sekä lyhyet toimintaohjeet sekä tervehdykset oli nimikoitu englanniksi. Esimerkiksi saksikorissa luki *scissors*, huopalaatikossa *felt*, taulun viereen oli askarreltu julisteita joistakin yleisimmistä fraaseista kuten *Excuse me*, *Thank you*, *Sorry*. Englannin kieli ympäröi oppilaita luokissa hyvin luonnollisella tavalla ja oli täten osa arkipäivää. Oppilaat saivat kirjallisen kielimallin nimikoiduista tavaroista ja täten ympäristö tuki myös tahatonta oppimista. Ymmärtämistä tukevat materiaalit eivät vain olleet luokassa saatavilla, vaan ne olivat aktiivisessa, opetusta tukevassa käytössä. Materiaalia voi tuoda luokkaympäristöön, mutta sen käyttöä on mietittävä ja suunniteltava, jotta sen olemassaolosta saadaan paras hyöty irti.

Tuntien aloitukseen liittyvät visuaaliset keinot

Luokissa oli usein pieni Iso-Britannian lippu osoittamassa tunnin toteutumista englannin kielellä. Opettajat sanoivat tavan olevan yleinen CLIL-opettajien keskuudessa, sillä sen avulla oli helppo siirtyä kielestä toiseen. Observoimillamme

tunneilla ja opintojemme aikana suorittamillamme tutustumiskäynneillä olimme kiinnittäneet huomion myös tähän. Osa-aikaista CLIL-opetusta noudattavilla luokilla englanniksi opettaminen ja oppiminen eivät ole luonnollisia kommunikoinnin tapoja, joten kielen vaihdokseen tarvittiin jokin yhteisesti sovittu symboli tukemaan jokaisen rohkeutta aloittaa puhe vieraalla kielellä.

Yhdellä tunnilla opettaja laittoi lipun tunnin alussa luokan eteen taululle tuntien ajaksi samalla näyttäen oppilaille lippua ja kertovan samalla tekemisestään. Toisella tunnilla lippu laitettiin tunnin alussa yhdessä oppilaiden kanssa tai jonkun oppilaan toimesta lukujärjestykseen sen tunnin kohdalle, milloin puhuttiin englantia. Tunnit aloitettiin siis useimmiten tietoisesti vaihtamalla kieltä suomesta englantiin lukuun ottamatta yhtä, lähes kielikylyperiaatteella toimivaa luokkaa.

Tunneilla oli usein tietyt, joka päivä samalla tavalla toteutettavat aloitusrutiinit, etenkin aamun tai päivän ensimmäisellä CLIL-tunnilla. Aamun tunnit aloitettiin yhteisesti kielen vaihdolla suomesta englantiin sekä koulupäivän ohjelmaan tutustumisella visuaalisten apuvälineiden avulla.

Päivät, kellonajat ja sää (kalenteri, kello, säätaulu)

Tuntien aloitukset olivat rutiininomaisia kielenkäytöllisiä tilanteita ja suomenkielisen aloituksen kaltaisia. CLIL-tunnit olivat usein päivän ensimmäisiä tunteja. Opettajat mainitsivat kokevansa oppilaiden vireystason olevan silloin parhain englanninkielisen syötteen vastaanottamiseen. Tunnit alkoivat usein yhdessä opettajan kanssa kalenteria katsomalla. Alussa käytiin läpi, mikä päivä oli alkamassa ja mikä kuukausi oli parhaillaan menossa. Kalenterit olivat joko suomen tai englannin kielellä, ne olivat itse askarreltuja, erillisillä osilla täytettäviä tai tavallisia seinäkalentereita. Yhdessä luokassa kalenteri oli tyhjästä ruudukoista koostuva A3-kokoinen juliste, johon päiväys täytettiin erillisiä päivämääräkortteja käyttämällä. Luokassa oli tapana kuukauden vaihteessa keskustella menneestä kuukaudesta, sen merkittävimmistä tapahtumista ja tutustua alkavaan kuukauteen ja siihen, mitä erikoista se toisi tullessaan. Observoimallamme kuun vaihteeseen osuneella tunnilla luokassa oli edellisenä tunnilla pidetty Halloween-juhlat, joista oli hyvin luonnollista keskustella englanniksi samalla saaden luonnollinen aloitushetki englanninkieliseen päivään.

Opettajat kertoivat yleensä ensin itse, hyvin autenttisesti, mikä päivä ja kuukausi oli menossa, ja minkälainen sää ulkona oli. Yksi opettaja kertoi myös kellonajan laittaen samalla askarrellun kellotaulun viisarit oikeaa aikaa näyttävään asentoon. Kertoessaan viikonpäivästä opettajat näyttivät kalenterista sen päivän nimeä, mistä he puhuivat ja osoittivat sekä katsoivat ulos ikkunasta säätä tutkaillen siitä puhuessaan. Yhdessä luokassa oli valmiina pilvistä päivää kuvaava symboli, jonka opettaja oli jo kouluun tullessaan laittanut taululle valmiiksi. Oppimista tukemassa oli siis erilaisia hyvin konkreettisia, havainnollistavia asioita ja esineitä. Seuraavassa esimerkissä tarkastellaan kelloa, kalenteria ja säätä:

Aiemman kyltin alapuolella on kyltti jossa lukee: What's the time? Kuvassa on kellotaulu, johon viisarit on asetettu näyttämään kymmentä. Opettaja: The month is November. (kalenteri, jossa lukee vain November), The date is 28. (Opettaja osoittaa lukua) the season is Autumn. Kuvassa on sieni ja lehtiä ja siinä lukee Autumn. (O1)

Jokainen asia, josta tunnin alussa puhuttiin, käytiin läpi sanallisesti ja visuaalista tukea apuna käyttäen. Asioiden opettamisessa käytettiin siis hyvin monikanavaisia tapoja. Lisäksi rutiinin toistuminen CLIL-tunneilla teki siitä kerta kerralta pysyvemmän sekä CLIL-tuntiin assosioituvan, ja useat toistot toivat läpikäytyt asiat tutummaksi oppilaille. Toisto ja samalla kaavalla tekeminen toivat vahvistusta aiemmin opitulle ja ovatkin merkittäviä oppimista edistäviä tekijöitä (Mehisto ym. 2008, 105).

Lukujärjestykset ja ruokalista

Päivän aloittava ohjelma oli usein lukujärjestykseen tutustuminen. Yhdellä luokalla lukujärjestys oli suomeksi, ja se käytiin tunnin alussa läpi englanniksi. Opettaja luki tunnit lukujärjestyksestä ensin suomeksi ja antoi oppilaiden sanoa itse mitä oppiaineet olivat englanniksi, auttaen heitä löytämään oikeat termit, sanomalla itse ensiksi ääneen ja toistattamalla oppiaineen englanninkielisen nimen yhdessä ääneen oppilailla. Kyseisen tunnin opettaja sanoi aina englanniksi kokonaisella lauseella:

"We have 3 lessons today only. One two three. "Opettaja näyttää laskiessaan lukujärjestyksen tunteja. "And as you can see, the first lesson today is in English. This will be science lesson in English." (O3)

Opettaja siis osoitti kädellään sanomansa termin suomenkielistä vastinetta lukujärjestyksestä puhuessaan englanniksi. Ymmärtämistä havainnollistaakseen opettaja puhui samalla sen päivän oppituntien lukumäärästä (*one two three*), mikä havainnollisti hyvin sitä mistä oltiin puhumassa. Oppilaiden oli helppo ymmärtää vihjeestä, koska suomeksi lukujärjestyksessä oli vain kolme oppiainetta, ja hän näytti niitä kaikkia kolmea samalla laskiessaan kolmeen. Asian ymmärtäminen tapahtui siis ymmärtämällä sisältö ja aihepiiri asiayhteydestä, ennemminkin kuin kielellisen vihjeen ymmärtämisen kautta. Sama opettaja kävi päivän ohjelman jälkeen läpi päivän ruokalistan. Opettaja luki ruokalaji kerrallaan ruokien nimet oppilaille ja pyysi oppilaita sanomaan mitä ne ovat suomeksi.

Toisen opettajan luokassa päivän englanninkieliseen lukujärjestykseen tutustuttiin opettajan näyttäessä päivän oppitunteja yksi kerrallaan. Opettaja luki tuntien nimet ääneen englanniksi ja näytti samalla sanaa ja oppiaineeseen sopivaa symbolia:

"Crafts, crafts, Finnish, lunch, Maths, crafts, crafts." (O1) Opettaja lukee ääneen päivän lukujärjestyksen ja osoittaa samalla oppiaineita merkitseviä symboleja.

Tässäkin tavassa oppiaineiden nimet kertautuivat ja tulivat tutuiksi oppilaille niin kirjoitetun kuin opettajan tarjoaman kielellisen mallin avulla. Lisäksi oppiainetta kuvaava ja havainnollistava symboli auttoi havainnollistamaan ja ymmärtämään vieraan sanan merkitystä.

Kartta ja kompassi, pensselit ja maali

Opettajat käyttivät oppitunnin aiheeseen liittyviä materiaaleja jokaisen tunnin aikana hyvin runsaasti. He käyttivät konkreettisia esineitä kuvastamaan asioita, joista puhutaan ja joita tullaan käyttämään tunnilla. Ilmansuuntia opeteltiin sekä opettajan taululle käsin piirtämän Suomen karttakuvan avulla että piirretyn ja oikean kompassin avulla. Ilmansuunnat käytiin läpi englanniksi. Kartasta puhuttaessa opettaja kiinnitti huomion taululle piirtämäänsä kartan kuvaan ja toisti sanan *"a map"* kahdesti. Kuvaamataidon tunneilla ohjeita antaessaan opettajat näyttivät niitä välineitä, mitä tultiin seuraavaksi tarvitsemaan ja käyttämään. Opettajilla oli tarvikkeet luokan edessä tai sivupöydällä ja he kävivät ne yksityiskohtaisesti läpi. Yksi opettajista nosti maalausvälineitä yksi kerrallaan

esille ja painotti niiden englanninkielistä nimeä samalla toistaen ensiksi vain sanan ja sitten sanan osana kokonaista lausetta:

“This is brush. A brush. It’s a brush.” Opettaja näyttää pensseliä ja sivelee sitä samalla. (O4).

Kaikki tarvittavat välineet käytiin läpi tarkasti, näyttäen esimerkkiä ja toistaen niiden nimeä englanniksi, kuten seuraavassa esimerkissä:

“You need PAINT.” Opettaja painottaa sanaa ja nostaa pullon ilmaan, jolloin oppilaat toistavat.: “A paint brush and a plate.” Jälleen opettaja nostaa esineen vuorotellen ilmaan toistaen sanat hitaasti ja selkeästi: oppilaat toistavat.. “Ahmm. And then you put colour on the plate.” (O1)

Siirtoheitin

Opettajat käyttivät dokumenttikameraa ja siirtoheitintä hyvin paljon apunaan näyttäessään esimerkkiä tai konkreettista toimintaohjetta oppilaille. Siirtoheitin oli apuna lähes jokaisella tunnilla sen oivan havainnollistamisarvon vuoksi.

Kuvaamataidon tunneilla maalien sekoittaminen toisen värisävyn aikaansaamiseksi ja sopivan värin saamiseksi katsottiin yhdessä; samalla opettaja selitti englanniksi mitä hän tekee. Myös värien englanninkieliset nimet käytiin läpi siten että opettaja näytti niitä samalla lautaselta. Yhdellä tunnilla päivän ohjelma aloitettiin englanniksi ja tuntiin orientoituttiin laulamalla laululeikki ”head shoulders knees and toes”, jonka sanat ja musiikin sekä mallilaulun opettaja heijasti älytaululle oppilaille tueksi. Älytaulu-tekniikan käyttö tuntui palvelevan erityisen hyvin juuri CLIL-tunteja, sillä sen avulla monta asiaa voitiin tukea visuaalisesti ja kielellisesti hyvin monipuolisesti.

Peilit

Eri havainnollistamisen välineiden tarkkuutta ja hyödyllisyyttä ilmeni hyvin konkreettisesti kuvaamataidon tunnilla. Yhdellä tunnilla maalattiin oppilaiden omia kuvia hahmottelemalla ensiksi vartalon ääriviivat kaverin avustamana isolle vaalealle paperille. Tarkoituksena oli maalata hyvin tarkka piirros kustakin oppilaasta ja tehdä maalauksesta autenttisesti oppilaan näköinen. Opettaja käytti peilejä apuna oikeiden yksityiskohtien löytämiseen. Ensiksi opettaja esitteli peilin toistamalla sen nimeä ja osoittamalla oppilaille sekä luokan edessä olevaa isoa kokovartalopeiliä että näyttämällä kädessään pientä käsipeiliä. Hän teki peilin

nimen hyvin selväksi toistamalla sitä useaan kertaan ja näyttämällä eri peilejä oppilaille:

“You look yourself in the mirror...” Opettaja osoittaa peiliä ja kävelee sen luo. Hän nostaa pienen peilin käteensä ja näyttää sitä kaikille. “...to help you. And you can look at yourself.” (O1)

Opettaja näytti peiliä katsoessaan kasvojensa eri osia painottaen hitaasti niiden nimiä ja kosketti niitä samalla, kun katsoi juuri sitä osaa itsestään peilistä. Oppilaiden alettua työn tekemisen opettaja kehotti heitä aika ajoin peilin avulla, mitä heidän pitäisi seuraavaksi tehdä. Opetettuaan heti tunnin alussa peilin käytön ja sen merkityksen opettaja pystyi täten auttamaan oppilaita hyvin yksinkertaisten vihjeiden avulla työskentelyssä. Sana *mirror* assosioitui siis vihjeeksi siitä, mitä työssä tultaisiin seuraavaksi tekemään.

Yksi tehokkaan CLIL-opetuksen piirteistä on monipuolisen havaintomateriaalin käyttäminen (Navés 2002, 42). Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien opetusmetodeissa havainnollisuus nousi hyvin merkittäväksi tekijäksi. Kaikilla havainnoimillamme tunneilla opettajat käyttivät, hyvin erilaisissa oppisisällöissä, monipuolisia visuaalisia tukikeinoja selventääkseen tunnilla opettamaansa asiaa. Visuaaliset keinot olivat hyvin tärkeitä apukeinoja, ja ne onkin määritelty hyvän CLIL-opetuksen kriteereissä (De Graaff ym. 2007, 607–608).

7.4 Ymmärtämisvaikeuksien ilmeneminen

Tässä luvussa käsittelemme ymmärtämisvaikeuksiin liittyviä huomioitamme ja pohdimme niiden merkitystä ymmärtämisen tukemisen näkökulmasta. Tarkastelemme tilanteita sekä oppilaiden että opettajan toiminnasta käsin. Esittelemme tilanteita, joissa oppilas osoittaa, ettei ymmärrä opetettua asiaa, joitain yksittäisiä sanoja tai asiayhteyttä ja miten oppilas reagoi niissä tilanteissa. Kiinnitämme huomiota myös tilanteisiin, joissa opettaja huomaa oppilaan painivan ymmärtämättömyyden kanssa ja toimii saadakseen oppilaan tai oppilaat ymmärtämään. Tilanteet voivat sisältää yksittäisiä sanoja, lauseita tai opetettavan asian sisältöä. Lopuksi tuomme esille tilanteita, joissa oppilaat osoittavat eri tavoin ymmärtävänsä ja oivaltavansa itse vierasta kieltä.

Olemme siis havainnoineet hyvin monenlaisia tilanteita, ja kiinnittäneet huomiota myös toimivan CLIL-opetuksen seurauksiin. Koska varhaisvuosien kielenopetus keskittyy ennen kaikkea kuullun ymmärtämiseen, halusimme tarkastella erityisesti tilanteita, joissa kuullun ymmärtämisen vaikeudet ilmenevät (POPS 2004, 138). Esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat myös hyvin heterogeeninen joukko paitsi kognitiivisilta taidoiltaan (Laine 1999, 40), myös synnynnäisten temperamenttipiirteidensä puolesta. Temperamentti voi edistää, estää tai hidastaa oppimista sekä vaikuttaa oppilaan asenteisiin, mieltymyksiin, oppimistyyliin ja muiden suhtautumiseen häneen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 11–12.)

7.4.1 Oppilaiden osoittamat ymmärrysvaikeudet

Oppilaat osoittivat ymmärtämisvaikeuksiaan monin eri tavoin. Huomioitakoon, että oppilaiden toimintaan ja ymmärtämiseen vaikuttivat myös heidän yksilöllisille kehityksien vaiheille sekä temperamentille ominaiset piirteet, kuten esimerkiksi se, ovatko oppilaat saavuttaneet kehityksessään Piaget'n konkreettisten operaatioiden vaiheen tai kyvyn Vygotskyn sisäiseen puheeseen (ks. 2.2). Lasten aivot myös muokkautuvat koko ajan kokemusten karttuessa. Kokeneetkaan oppijat eivät aina ymmärrä täysin kokemaansa, vaan käsittävät asioita osittaisesti. Oppiminen ei riipu pelkästään kokemusten laadusta, vaan myös siitä miten oppija itse esittelee kokemaansa. Lisäksi, mitä nuorempi lapsi on, sitä heikompi on hänen kykynsä ajatella abstraktisti. (Eaude 2011, 49–51.)

Ymmärtämisvaikeuksia kohdatessaan oppilaat saattoivat liikehtiä tai elehtiä hermostuneesti, katsella ympärilleen rauhattomasti, liikkua pois paikaltaan tai jutella vieruskaverille suomeksi jotain tunnin aiheeseen kuulumatonta. Ajoittain opettajan antaessa selkeitä ohjeita oppilaat eivät reagoineet tai toimineet ohjeen mukaan. Oppilaat osoittivat myös eleillään ja ilmeillään ymmärtämättömyyttään, mikäli he eivät varsinaisesti sanoneet mitään tai ilmaisseet muuten ymmärtämisen puutetta. Joskus oppilaat mutisivat itsekseen ääneen, etteivät ymmärrä tai sanoivat sen suoraan opettajalle. Brunerin (2006) mukaan kolme päätapaa esitellä kokemaansa, tässä tapauksessa joko ymmärtämättömyyttä tai myöhemmin ymmärtämistä, ovat *soveltaminen toiminnan kautta, visuaalisten keinojen avulla esittäminen* sekä *symboliikan, kuten kielen, avulla esittäminen* (Bruner 2006, 69). Opettajat pystyivät huomioimaan tilanteet, joissa oppilaat osoittivat

ymmärtämisen vaikeuksia, hyvin hienovaraisesti, luonnollisesti ja koko luokan toimintaa häiritsemättä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaiden ymmärtämättömyys ilmenee ilmeillä, eleillä tai toiminnan kautta:

X and X, you were working together. Please come here and draw, X (kolmas oppilas, jolla ei ole paria), here. Tytöt tulevat paikalle ja levittelevät ihmetellen käsiään. Opettaja toistaa oppilaiden nimet. Draw X here. Osoittaa oppilasta ja paperia. Oppilaat alkavat toimia ohjeen mukaan. (O1)

Oppilas esittelee työtänsä ja kysyy onko se valmis. Opettaja: "Hmm, perhaps you can make something here." Osoittaa paidan rintamusta. "The letters maybe?" Oppilas näyttää miettivältä. Opettaja: "What does your t-shirt look like? Come and check!" Opettaja viittilöi oppilaan peilin luo. Opettaja osoittaa tytön puseroa: "What does it look like? There's something..." Tytön puserossa on paljon tekstiä. "Ei tätä kaikkea tarvi kirjottaa, mutta voit sä jotain tästä laittaa tohon. There's something... Are they diamonds maybe?" Tyttö hymyilee ja menee työn luo jatkamaan. (O1)

Seuraavissa esimerkeissä oppilaat ilmaisevat ymmärtämisen vaikeuksiaan suullisesti sanomalla. Oppilaat eivät suoraan ilmaise, etteivät ymmärrä, mutta he antavat ymmärtää tarvitsevansa apua. Ensimmäisessä esimerkissä oppilas varmistaa kuulemaansa kysymällä suomeksi tarkentavan kysymyksen, toisessa ilmaisee suomeksi, että ei ymmärrä ja kolmannessa oppilas kysyy ohjeen sisällöstä vierustoverilta:

"Any questions?" Opettaja katsoo oppilaita, kukaan ei viittaa tai sano mitään ja osa puistaa päätään. "No... so.. Yksi oppilas viittaa. Opettaja: "X?" Oppilas: "Siis piirretäänkö ensin sen toisen kuva ja sitten käännetään se toisin päin?" (O1)

Opettaja: "But in the morning when the sun is coming up, the sun rises." Oppilas: "Mä en ymmärrä mitään, mä en ymmärrä mitään." Opettaja ei reagoi vaan jatkaa: "What colour is the sky in the morning? Oppilas: "Se on sellainen sininen." (O1)

Opettaja ottaa kirjan esille ja näyttää sitä oppilaille. "Take out your Ossi-book." Oppilaat kaivavat kirjan esiin. Yksi oppilas kysyy vierustoverilta, että mikä kirja ja oppilas vastaa suomeksi toiselle. (O2)

Oppilaiden vastaamattomuus ymmärtämättömyyden merkinä

Se, että oppilaat eivät vastanneet opettajan esittämiin kysymyksiin, osoitti myös ymmärtämisen puutetta. Aineistoa läpi käydessämme oli mahdotonta erotella milloin oppilaiden vastaamattomuus johtui siitä, että he eivät ymmärtäneet kuulemaansa ja milloin he eivät muusta syystä osanneet tai halunneet vastata. Opettajien näkökulmasta sillä ei kuitenkaan mielestämme ollut merkitystä, sillä

heidän toimintansa tilanteissa auttoi oppilaita jokaisen mahdollisen vastaamattomuustilanteen näkökulmasta. Opettajan esittämään kysymykseen vastaaminen saattoi olla hidasta ja vaatia useamman toiston opettajalta ja mahdollisesti myös auttavan kielellisen vihjeen suomen kielellä. Opettajat antoivat tarvittaessa paljonkin vihjeitä suomeksi, mutta he kuitenkin yrittivät hyvin pitkään selventää asiaa selittämällä toisin englanniksi. He jatkoivat englanniksi erityisesti huomattaessaan oppilaiden kykenevän seuraamaan heidän puhettaan ja ohjeitaan. Pienikin vihje oppilaiden ymmärtämisestä kantoi opettajien toiminnan jatkumista englanniksi. Seuraavissa esimerkkejä:

Oppilas on värittämässä Pohjoismaiden lippuja numerovihjeiden avulla. Oppilas: "Mikä tää on?" Opettaja: "X, have you got blue and white? Blue and white? Numbers one and two." Oppilas: "Mikä maa se on?" Opettaja: "If you have something else then it cannot be Finland. Finland's flag has got blue and... but remember which part is blue and which part is white?" Oppilas alkaa värittää lippua oikein. (O3)

Oppilaat keskusteleivat suomeksi tarvitsemistaan paidan väreistä, mutta vaikuttavat epätietoisilta mitä tehdä. Opettaja: "Boys, you can use this mirror so that if you want to see yourself from the back, it's possible." Opettaja näyttää samalla mallia pienen ja ison peilin käytöstä. "So, now I'm looking at this mirror so I see myself from that." Osoittaa ensin pientä ja sitten suurta peiliä. "So, I see myself from the back, from behind. So, you can look at yourself from different directions." Pojat kokeilevat itse peilejä ja opettaja auttaa heitä samalla. Opettaja: "Can you see your back? It says "Figol" there." Osoittaa toisen pojan paidan selkämystä. Opettaja: "What number is there on your back?" Oppilas: "Two." (O1)

7.4.2 Opettajan toiminta oppilaan ymmärtämisvaikeuksissa

Opettajat olivat hyvin herkkiä havaitsemaan tilanteita, joissa oppilailla oli vaikeuksia ymmärtämisen suhteen. He olivat tottuneet tarkkailemaan oppilaita ja heidän reaktioitaan erityisemmin, sillä kyseessä oli alkuopetusikäiset oppilaat, jotka eivät opiskelleet omalla äidinkielellään. Opettajat huomioivat tilanteita ja muuttivat toimintatapojaan vaaditun mukaisesti, jotta oppilaat pääsisivät asiassa eteenpäin. Saman asian kysyminen eri tavalla, synonyymien tai rinnakkaisten sanojen hyödyntäminen sekä sarjakysymykset olivat hyvin runsaasti käytettyjä toimintatapoja. Yllämainittujen keinojen lisäksi opettajat hyödynsivät kehonkieltään sekä erilaisia visuaalisia apuvälineitä. Opettaja saattoi yhdessä ymmärtämisvaikeustilanteessa hyödyntää useita eri keinoja, kunnes haluttu viesti meni perille. Käytämme käsitettä "viestin perille meno" tilanteista, joissa oppilaat ymmärtävät kieltä ja sisältöä tarkoituksenmukaisella tavalla. Opettajien toimintaa

kuvaava ja yhdistävä tekijä oli ennen kaikkea sinnikkyys ja periksiantamattomuus. Opettajat reagoivat tilanteisiin pääosin englanniksi, mutta kuten jo aiemmissa tulososioissa on tullut ilmi, he käyttivät ajoittain myös suomea.

Seuraavista esimerkeistä ilmenee, miten määrätietoisesti toimien opettajat tarttuivat luokan eri tilanteisiin ja kuinka monin eri tavoin opettajat hallitsivat tilanteita, joissa oppilaat ilmensivät ymmärtämistä vaikeuksia. Englannin käyttäminen jatkui mielekkäänä jatkumona ja hyvin luonnollisesti oppilaiden vastauksista huolimatta.

Opettaja: "Hmm, and what are you supposed to do? Can somebody say in Finnish?"
 Opettaja sekoittaa samalla väripulloa. "What's the idea? In Finnish, please? What are you doing?" ... "So, first we draw tytön nimi, or you draw your friend." Opettaja osoittaa sormella mallina ollutta tyttöä ja muita. "Then you paint it." Opettaja maalaa ilmaan. ..." with paint and a paint brush." Näyttää välineitä. "Pojan nimi, what are we doing?" "Poika: Pitää siis maalata kaikki huulet ja nenät ja korvat ja silmät ja..." Opettaja: "Yes, that's right." Nyökyttelee samalla. "Make it look like you." "Eli tee siitä oikeesti, ihan sun näkönen. Yritä tehdä tarkkaa työtä." (O1)

Opettaja jatkaa yrittämistä scaffoldingin avulla, kunnes viesti menee perille, antaa lisävihjeitä (esim. Estonia), uudelleen muotoilu esim. "Now can we start? Are you ready to follow?" opettaja antaa lopulta vastauksen (esim. Russia), opettaja vastaa englanniksi suomeksi kysytyyn kysymykseen. (O3)

Opettaja: "again. See?" Opettaja maalaa piirrosta. "See? Take a lot of colour. More colour." Osoittaa toisella kädellä maaliastiaa. "What do you need? MORE." Poika näyttää hämmentyneeltä. Opettaja: "Eli enemmän tarvit sitä väriä siihen." (O1)

Opettajat myös käyttivät hyvin paljon oppilaiden sanomisen jatkamista apukeinona. He jatkoivat oppilaiden sanomaa lausetta usein englanniksi, eli oppilas saattoi aloittaa lauseen suomeksi ja opettaja sitten jatkoi oppilaan sanomaa lausetta englanniksi. Lisäksi opettajat käänsivät oppilaan suomeksi sanomaa englanniksi. Tämä oli sekä kielellinen apukeino että ymmärtämistä tukeva tapa, jolla vahvistettiin monipuolisesti sekä oppilaan kielenoppimista että sisällön ymmärtämistä. Kielen oppimiseen liittyen teemme huomioita pohdinta-osiossa. Yksi tapa tukea oppilaiden ymmärtämistä oli vahvistaa oppilaan oikein sanoma asia toistamalla se uudelleen, puhumalla hitaalla äänellä ja hyvin selkeästi sekä lopulta auttamalla oppilasta sanomalla itse asia suomeksi. Näin opettajat auttoivat oppilasta oivaltamaan asioita itse. Opettajat eivät antaneet valmiita ratkaisuja oppilaille, vaan tukivat oppilasta tämän lähikehityksen vyöhykkeellä eli auttoivat häntä oivaltamaan oppimisensa ylätasolla (ks. Crain 2011, 244). Ymmärtämistä tukevia keinoja oli siis useita, jotka kulkivat limittäin. Seuraavissa esimerkeissä

opettajat auttavat oppilaita ymmärtämismvaikeuden tilanteissa lähikehityksen vyöhykettä tukien:

Opettaja selittää, kun oppilas ei ymmärrä: Oppilas viittaa ja kysyy: "Only draw?" Opettaja: "Yes, you can only draw. You can draw a situation when you made a good choice and in the lower box, a situation where you are tempted to make a bad choice." Opettaja puhuu hitaammin ja selkeämmin katsoen oppilasta. "Do you understand what tempted means?" Oppilas ei sano mitään. Opettaja: "Kun joku houkuttelee sinua." Oppilas: "Do you have to only write or draw?" Opettaja: "You can choose." (O2)

Opettaja täydentää vastausta oppilaan, kun tämä kertoo/arvaa mitä tehtävässä pitää tehdä: Oppilas: "Piirretään...?" Opettaja: "Mm, I drew my friend. That's true." (O1)

Oppilas: "Siis piirretäänkö ensin sen toisen kuva ja sitten käännetään se toisin päin?" Opettaja: "No, you get two pieces of paper. Ok?" Opettaja näyttää samalla kahta sormeaa. Tyttö nyökkää. "So both of you have your own piece of paper. Good question. More questions?" (O1)

Vieraskielinen pedagoginen ote näkyi opettajien toiminnassa hyvin vahvasti. Englannin kielen käytöstä pidettiin kiinni hyvin tehokkaasti ja taitavasti. Opettajat myös toistivat käyttämiänsä termejä ensin englanniksi ja sitten suomeksi ja pyysivät oppilaita toistamaan niitä. Kielen ja sisällön oppiminen nivoutuivat yhteen juuri oppilaiden ymmärtämiseen liittyvien keinojen yhteydessä.

Opettaja: "What colour is number one? What colour is number two? poika?" oppilas: "white" Ope: "aha, Number two is always white. Number three is always... tyttö"? Oppilas: "Red". (O3)

Opettaja: "Ok, do you understand?" Opettaja katsoo samalla oppilaita ja nyökkäilee. Oppilaat nyökyttelevät. (O1)

7.4.3 Miten oppilas osoittaa ymmärtävänsä?

Seurasimme oppilaiden toimintaa myös siitä näkökulmasta, millä keinoin he osoittivat ymmärtävänsä opetuksen sisältöä ja annettuja ohjeita. Kiinnitimme huomiota tilanteisiin, joissa oppilaat osoittivat jollain tapaa spontaaneja oppimisen sekä oivaltamisen kokemuksia. Useilla oppitunneilla oppilaat eivät olleet kovinkaan aktiivisia kielellisesti, eli opettaja oli äänessä suurimman osan ajasta. Alkuopetuksessa onkin normaalia, että oppilaat ovat alussa lähinnä aktiivisen kuuntelijan roolissa (Navés 2002, 42). Vastaanottamisen taidot harjoittuvat ja

korostuvat alkuvaiheessa kun taas oppilaan tuottamista odotetaan vasta myöhemmässä vaiheessa.

Oppilaat käyttivät useasti suomeksi vastaamista merkkinä ymmärtämisestään. He saattoivat vastata opettajan kysymykseen suomeksi tai kommentoida toisilleen opettajan sanomia asioita suomeksi. Seuraavassa esimerkkejä oppilaiden äidinkielen avulla osoittamasta ymmärtämisestä:

Opettaja kyselee oppilailta mitä peachs salad on suomeksi. Oppilas: "Mangosalaatti." Opettaja: "Close to mango but smaller" Oppilas: "Pienempi kuin mango." (O3)

Opettaja: "What flag is that?" Oppilaat ottavat lippuja. Oppilas toiselle: "Mikä toi lippu on..." Toinen oppilas: "Kato taululta!" (O3)

Opettaja: "Wash all the colours." Oppilas: "Ai nämä pensselit ja lautaset?" Opettaja: "Yes, wash them." Opettaja osoittaa pesupaikkaa. Oppilas lähtee pesemään välineitä. (O1)

Opettaja: "What flag have you got?" Oppilas: "Hmm, mä sain... Finland." (O3)

Opettaja: "Wow, cut it. You can pick up new one.. There are some left.." Oppilas: "Ai, tästä saa niinku ottaa?" (O3)

Opettaja: "What colour is is the sky in the morning?" Oppilas: "Se on sellainen sininen. (O4)

Oppilas tulee opettajan luo ja kertoo suomeksi tarvitsevansa sinistä. Opettaja: "So what colour do you need?" Oppilas: "Blue. Opettaja: "Yeah, you want to make blue jeans." (O1)

Oppilaat osoittivat ymmärtämistä myös kielellisesti leikittelemällä ja ääneen toistamalla oppimiaan asioita. Oppilaat ikään kuin kertasivat asioita ääneen ja itseksensä toistaen ja mallintaen.

Oppilas lukee taululta sanan Norway. Oppilas: "Jos tosta poistais ärrän, se ois nou wei" (O3)

Oppilas: "Ykkönen on sininen, kakkonen on valkoinen, nelonen on punanen." (O3)

Kaiken kaikkiaan oppilaat ilmaisivat ymmärtämisen vaikeuksiaan hyvin vaikeasti tunnistettavasti. He saattoivat jättää vastaamatta ja pysyä hiljaa, mikäli he eivät ymmärtäneet asiaa. Myös kielen tuottamisen vaikeudella oli oma osansa oppilaiden passiivisuuden suhteen. Odotukset heitä kohtaan eivät olleet kielitaidon kannalta korkealla, ja passiivisempi kuuntelijan rooli oli täten hyväksyttyä.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, mitä keinoja alkuopetuksen CLIL-opettaja käyttää tukeakseen oppilaiden ymmärtämistä. Lähdimme etsimään vastauksia päätutkimustehtäväämme selvittämällä miten opettajat suunnittelevat opetusta lomakkeiden avulla sekä tutkimalla videoinnin keinoin mitä konkreettisia kielellisiä, kehonkielellisiä, opetuskäytännöllisiä sekä visuaalisia keinoja ne ilmentävät. Lisäksi pyrkimyksenämme on ollut selvittää, miten ymmärtämisvaikeuksiin liittyvät tilanteet ilmenevät ja miten opettajat niissä toimivat. Tässä luvussa käymme läpi tutkimuskysymykset ja niiden päätulokset sekä vertaamme niitä lopuksi aiheeseen liittyvään teoretietoon. Raportoimme päätuloksista muodossa, joka ilmentää löytämiämme ymmärtämisen tukemisen keinoja *hyvän alkuopetuksen CLIL-opettajan ominaisuuksina*.

8.1 Opetuksen suunnittelu

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja minimoi kirjoitetun kielen osuutta opetuksessa ja painottaa kielisyötökselle altistumista. Ymmärtämistä hän tukee erilaisten visuaalisten apujen, kehonkielen sekä toiminnallisuuden avulla. Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja panostaa myös vieraskielistä opetusta tukevaan luokkaympäristöön, jonka avulla kirjoitettuakin kieltä voi tuoda esille. Hyvä opettaja tiedostaa lasten väliset tasoerot ja pyrkii siihen, että kaikki ymmärtäisivät ja että kaikilla olisi mahdollisuus oppia.

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja valitsee aiheet oppilaille jo tutuista aihepiireistä, jotka on usein käsitelty jo oppilaiden äidinkielellä. Alkuopetuksen CLIL-opettaja asettaa kohdekielellisiä oppimistavoitteita vain vähän.

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja huomioi kielitaidon tason lisäksi oppilaiden ikätason. Hän huomioi ikätason niin ikään oppilaille sopivien aiheiden valinnassa sekä niiden lähestymistavassa. Hän käsittelee aiheita leikin sekä toiminnallisuuden avulla.

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja kiinnittää erityistä huomiota ymmärtämisen varmistamiseen. Hän panostaa siksi ohjeiden antamiseen. Opettaja havainnollistaa

ohjeistusta visuaalisten apuvälineiden avulla, omalla toiminnallaan sekä puheella. Hän myös tarkkailee aktiivisesti oppilaiden reaktioita ja mukauttaa toimintaansa niiden mukaisesti. Alkuopetuksen CLIL-opettaja ennakoi ymmärtämävaikeuksia jo suunnittelussa ja tarkistaa ymmärtämistä opetuksen lomassa aktivoimalla oppilaita esimerkiksi kysymysten avulla.

8.2 Kielelliset keinot

Keskeistä opettajien kielenkäytössä oli se, että opettajat tuottivat lähestulkoon kaiken kielellisen syötteen itse ja että sitä oli runsaasti. Siksi opettajien kielelliset keinot ymmärtämisen tukemisessa korostuivat keinoista eniten.

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja käyttää paralingvistiikan keinoja monipuolisesti. Hän artikuloi selkeästi sekä hidastaa ja tauottaa puhetta erityisesti oppituntien aloitus- ja siirtymätilanteissa. Hän korostaa ja painottaa tarvittaessa avainsanoja ja asioita. Näin opettaja toimii ohjeistuksen ohella, erityisesti tilanteissa, joissa hän haluaa kiinnittää oppilaiden huomion tai muistuttaa heitä aiemmin annetuista ohjeista.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja tukee ymmärtämistä myös äänenlaatuun ja äänenvoimakkuuttaan varioimalla. Näin hän antaa oppilaille signaaleja esimerkiksi toiminnan tai vastausten hyväksynnästä tai toiminnan paheksumisesta. Hyvä opettaja käyttää myös luonnollisesti ja runsaasti erilaisia äännähdyksiä, jotka elävöittävät puhetta ja auttavat oppilaita ymmärtämään merkityksiä.

Toisto on myös hyvän opettajan ominaisuus. Hyvä CLIL -opettaja toistaa yksittäisiä sanoja, kokonaisia lauseita ja ilmaisuja. Hän toistaa asioita välittömästi peräkkäin tai myöhemmin, keskittyen ydinasioihin ja ohjeisiin. Hän toistaa asioita tarvittaessa useita kertoja.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja toistaa myös oppilaiden äidinkielistä ja kohdekielistä vastauksia. Äidinkielliset vastaukset hän kääntää kohdekielelle ja kohdekielliset vastaukset hän toistaa sellaisenaan, niitä täydentäen tai korjaten. Vastausten toistamisella opettaja hyväksyy vastauksia sekä tarkistaa ja varmistaa niitä.

Hyvä opettaja muotoilee uudelleen sanoja ja lauseita ymmärtämistä tukien; hän avaa termejä, käyttää synonyymejä tai selittää asioita monin eri tavoin. Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja muotoilee uudestaan myös oppilaille esittämiään kysymyksiä.

Hyvä CLIL -opettaja sanoittaa ääneen lähes kaikkea tekemistään ja on johdonmukainen kohdekielen käytössä. Johdonmukaisuus ilmenee siten, että hän vastaa oppilaille kohdekielellä vaikka oppilaat puhuisivat äidinkielellään. Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja toimii näin luonnollisesti ja edesauttaa hänen ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

8.2.1 Kehonkieli

Seuraavaksi tarkastelimme opettajien käyttämää ymmärtämistä tukevaa kehonkieltä, jota oli myös paljon. Kehonkieli oli muita ymmärtämisen tukemisen keinoja kuten kielellistä syötettä ja visuaalisia apuvälineitä tukevaa.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja mallintaa fyysisellä tekemisellä lähes kaikkea puhumaansa (vrt. sanoittaminen 7.2). Hän käyttää apunaan katsekontaktia kiinnittääkseen oppilaiden huomiota, kohdistaa huomioita keskeisiin asioihin sekä antaa oppilaille vihjeitä esimerkiksi vastauksen oikeellisuudesta. Erilaisiin katseisiin opettaja lisää muita merkitystä tukevia kehonkielen keinoja, kuten pään nyökyttelyä ja hymyilyä sekä pieniä tehostesanoja ja äännähdyksiä.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja on olemukseltaan rauhallinen ja kiireetön sekä suhtautuu lapsiin myönteisesti ja on helposti lähestyttävä. Hyvä opettaja osaa kuitenkin mukauttaa olemustaan tilanteen mukaisesti tehostaakseen viestien ymmärrettävyyttä. Hän ilmentää ilmeillään ja olemuksellaan tarvittaessa myös erilaisia tunteita kuten iloa, tyytyväisyyttä tai paheksuntaa.

Kehonkielestä näkyvintä oli käsien käyttö. Käsien avulla hyvä opettaja muun muassa ohjaa oppilaita istumaan tai seisomaan, kehottaa kuuntelemaan, hiljentymään, keskeyttämään työskentelyä, liikkumaan paikasta paikkaan, osoittamaan huomiota esineisiin yms. ja pantomiimin avulla visualisointiin.

Opettajien kehonkieli oli runsainta ohjeita annettaessa. Hyvä CLIL -opettaja näyttää toimintamallia omalla kehollaan sekä ilmeillään samalla sanoittaen ja apuvälineiden avulla visualisoiden.

8.3 Opetuskäytänteet

Opettajat toteuttivat erilaisia opetuskäytänteitä monipuolisesti. Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja aloittaa tunnin sitouttamalla oppilaat toimintaan kertomalla tunnin sisällöstä ja tavoitteista sekä kiinnittää oppilaiden huomion tehokkaasti eri tilanteissa. Hän panostaa selkeään ja johdonmukaiseen ohjeiden antoon, jonka tukena hän käyttää havainnollistamista. Hän ei myöskään kiirehdi, vaan antaa oppilaille aikaa sisäistää viestejä ja tarkentaa niitä tarvittaessa.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja käyttää ennakoivan tukemisen lisäksi aktiivisia keinoja varmistaa oppilaiden ymmärrystä; hän kysyy oppilailta suoraan, seuraa oppilaiden reaktioita mukauttaen toimintaansa, ja kehottaa oppilaita auttamaan toisiaan ja katsomaan muilta mallia.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja luo luonnollisesti kaksikielisen ja rennon ympäristön. Hän kehuu ja rohkaisee aktivoiden näin oppilaita sekä käyttää huumoria ymmärtämisen tukena. Hyvä opettaja luo tilaisuuksia kohdekielen käytölle, mutta sallii oppilaiden äidinkielen käytön ja suhtautuu siihen positiivisesti. Hän jopa kehottaa oppilaita vastaamaan äidinkielellä tai kääntämään saamiaan toimintaohjeita.

Tarvittaessa hyvä opettaja käyttää myös itse oppilaiden äidinkieltä. Opettaja käyttää äidinkieltä tilanteissa, joissa kohdekielen käyttö ei palvele tarkoitustaan hankaloittaen tunnin/tilanteiden etenemistä huomattavasti. Hyvä opettaja voi kääntää myös yksittäisiä sanoja opetuksen lomassa.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja luo tilaisuuksia merkitykselliselle kielenkäytölle, mutta ymmärtää sen, että lapset eivät heti ala käyttämään kohdekieltä ja että oppilaat edistyvät yksilöllisesti. Hyvä opettaja kuitenkin aktivoi kaikkia oppilaita toistattamalla sanoja kohdekielellä ja johdattelemalla heitä kohdekielen käyttöön sopivissa tilanteissa ilman painostusta. Hyvä CLIL -opettaja myös kiinnittää oppilaiden huomiota kohdekielen muotoihin mm. toistaen ja korjaten oppilaiden vastauksia. (ks. 7.2)

Hyvä opettaja osoittaa tietämystä alkuopetuksen oppilaiden kehitysvaiheista sekä tuntee heidän kokemusmaailmaansa. Hän hyödyntää tietouttaan valitsemalla sopivia aiheita sekä liittämällä opetuksensa oppilaille tuttuihin ja kiinnostaviin asioihin. Hän liittää edellä mainittuja asioita uuden informaation yhteyteen ja luo merkityksellistä kontekstia. Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja tukee oppilaiden ymmärtämistä kertaamalla tunnin sisältöä tai aiemmin opittua oleellista tietoa aktiivisesti eri keinoin.

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja tiedostaa, että lasten lähikehityksen vyöhykkeet ovat yksilöllisiä ja tukee niitä aktiivisesti. Hän edistää oppilaiden osaamista esimerkiksi helpottamalla tehtäviä, johdattelemalla, hakemalla määrätietoisesti tietoa oppilailta, antamalla valmiita (kielellisiä) malleja, pyytämällä tarkennuksia, kysymällä lisäkysymyksiä sekä antamalla vihjeitä.

8.3.1 Visuaaliset apuvälineet

Hyvä alkuopetuksen CLIL-opettaja noudattaa kaikessa toiminnassaan havainnollistamisen periaatetta. Hänen luokkaympäristönsä sisältää kohdekielen mukaista materiaalia, nimikoituja oppimisvälineitä ja arjen asioita ja esineitä, jotka ovat aktiivisesti oppilaiden hyödynnettävissä ja käytettävissä. CLIL-luokassa on yhteiset pelisäännöt, joiden avulla siirtyminen kohdekielen käyttöön onnistuu vaivattomasti ja yhdessä sovitun mukaisesti. Tämä voi vähentää kielijännitystä sekä oppilaan että opettajan kannalta. Hyvä CLIL-opettaja luo rutiineja, joiden avulla kohdekielen käytön pystyy aloittamaan turvallisella tavalla ja luottaen aiemmin opitun kantavan eteenpäin uuden opittavan parissa. Tuntien aloittamisessa käytetään visuaalista hahmottamista tukevia apuvälineitä, kalentereita, lukujärjestyksiä ja aikataulua tukemaan kielellistä syötettä. Hyvä CLIL-opettaja pitää huolen siitä, että opittavat asiat käydään läpi sekä sanallisesti että visuaalisesti havainnollistaen ja tukee näin erilaisten oppijoiden tarpeita. Hyvä CLIL-opettaja ei pidä oheismateriaaleja itsestäänselvyyksinä, vaan osaa hyödyntää niitä oppimisen kannalta mahdollisimman luonnollisella tavalla. CLIL-luokan ympäristö tukee viestinnällisyydellään vieraan kielen käyttöä ja sen huomaamatonta oppimista.

8.4 Ymmärtämisvaikeudet

Hyvä alkuopetuksen CLIL -opettaja osaa huomioida oppilaan tuntemuksia hienovaraisesti ja ymmärtää herkän ”anturinsa avulla tilanteita, joissa ymmärtämisen vaikeuksia. Opettaja pystyy huomioimaan erilaisia ymmärtämättömyyden tilanteita hienovaraisesti, häiritsemättä koko muun luokan toimintaa. Opettaja ei tee yhden oppilaan ymmärtämisvaikeuksista numeroa ja voi pyrkiä jopa kollektiivisesti auttamaan oppilasta eteenpäin, hyödyntäen muiden oppilaiden osaamista.

Oppilas ilmaisee ymmärtämisen vaikeuksiaan vastaten hitaasti, toivoen opettajalta useampia toistoja ja mahdollisesti suomenkielisen kommentin tai kysymyksen avulla. Näihin oppilaan osoittamiin avunpyynnön keinoihin hyvä CLIL -opettaja tarttuu intuitiivisesti. Hyvä CLIL -opettaja luottaa oppilaiden jopa minimaalisen pieneen osaamiseen ja pyrkii mahdollisimman pitkään jatkamaan opetustaan tarkoituksenmukaisesti kohdekielellä. Opettaja on tottunut tarkkailemaan oppilaiden reaktioita, ja osaa mukauttaa toimintaansa niiden mukaan. Alkuopetusikäisen oppilaan tukeminen hänen vieraalla kielellä opiskellessaan on hyvän CLIL -opettajan kunnia-asia, sillä hän ymmärtää oppilaan iän mukaisen kehitystason ja on ottanut sen huomioon jo opetustaan suunnitellessaan. Hyvällä CLIL-opettajalla on päämääränä toimia oppilaan parhaaksi ja hän toimii sinnikkäästi ja määrätietoisesti auttaakseen oppilasta onnistumaan. Oppilas on pääroolissa, ja oppilaan kyvyt saavuttaa osaamista hänen taitotasonsa ylärajoilla ovat opettajan tukikeinojen tarkoitus.

8.5 Keskeiset tulokset suhteutettuna teoria- ja tutkimustietoon

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti tutkimuksemme keskeiset huomiot suhteessa teoriataustaan. Pyrimme tuomaan esille mielestämme tutkimuksemme olennaisimmat löydökset.

Yleisesti opettajat toteuttivat hyvää alkuopetuksen ideologiaa; he huomioivat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaiden iän ja sille tyypilliset kehityshaasteet sekä tukivat lasten vahvuuksia. (Laine 1999, 39;Brotherus ym.2002, 165-167.) Vahvuuksien tiedostaminen näkyi siten, että opettajat tukivat

määrätietoisesti havainnoimiemme opetuskäytänteiden (ks. 7.3 ja 7.4.2.) avulla lasten lähikehityksen vyöhykkeitä. He ohjasivat lapsia oivaltamaan asioita heidän yksilölliset oppimismahdollisuutensa tiedostaen. (Hakkarainen 2002, 68–69; Crain 2011, 244.) Opettajat myös tiedostivat esikuvanomaisen roolinsa ja opettaja-oppilas-suhteen henkilökohtaisen luonteen; he loivat turvallisen oppimisympäristön ja suhtautuivat oppilaisiin positiivisesti ja luontevasti (Brotherus ym. 2002, 127). Tämä oli havaittavissa kaikissa tulososioissa, mutta erityisesti opetuskäytänteiden sekä ymmärtämisen vaikeuden tilanteiden tuloksissa. Opettajat edesauttoivat kaikilla osa-alueilla myös oppimisen mielekkyyttä ja tarjosivat oppilaille tietoa sosiaalisissa yhteyksissä ja vuorovaikutuksissa. Opetus oli siis monelta osin sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaista. (Kauppila 2007, 47–48.) Toisaalta opettajat havainnollistivat opetusta paljon muun muassa oman kielen- sekä kehonmallin avulla (ks. 7.2 ja 7.2.1), joten myös mallioppimista tapahtui (Crain 2005, 197–200).

Opettajat huomioivat hyvin alkuopetusikäisten lasten valmiudet oppia kieliä. He painottivat kuuntelemisen ja ymmärtämisen taitoja ja pyrkivät kasvattamaan oppilaiden tietoisuutta kielestä ja kasvattamaan heidän kiinnostustaan ja taitojaan kielenoppimiseen. (POPS 2004, 138.) Tämä kaikki tapahtui luontevasti ja vaivihkaa erilaisissa opetustilanteissa esimerkiksi opettajan innostavan olemuksen (kielelliset keinot ja kehonkieli) ja antaman palautteen myötä (opetuskäytänteet). Nuo samat tekijät edistivät myös oppilaiden valmiutta vastaanottaa kuulemaansa kielellistä syötöstä; affektiivisen filterin hypoteesin mukaan mahdollisuudet kielen omaksumiseen ovat parhaimmillaan, kun filterit ovat matalat eikä esteenä ole esimerkiksi ahdistuneisuutta (Krashen 1985, 3; Brown 2007, 295).

Opettajat myös puhuivat oppilaille englanninkieltä, joka oli aitoa ja kuhunkin hetkeen sidottua sekä oppilaiden arkea koskettavaa. (Cook 2001, 133–135.) Luokkaympäristöt mahdollistivat oppilaiden poimia jatkuvasti kielellisiä viestejä ja sitä kautta ymmärtää niiden merkityksiä ja kielen osaamisen tarkoitusta. (Lefever 2006, 27.) Merkittävimpänä CLIL- opetuksen ymmärtämisen tukemisen keinona nousivatkin esiin kielelliset keinot. Opettajat tuottivat itse lähes kaiken tunneilla kuullun kielellisen aineksen. He eivät hyödyntäneet mitään erityistä kielimateriaalia opetuksensa tukena, kuten yleensä vieraskielisessä opetuksessa on tapana (ks. 5.2.1 pedagogiset taidot). Tämä asetti heidän kielitaidolleen vaatimuksia, jotka he kohtasivat hyvin luonnollisella ja itsevarmalla tavalla; kieli toimi opettajien instrumenttina, jonka toimintaan he uskalsivat perustaa

opetuksensa.

Opettajien suhde heidän kielitaitoihinsa vaikutti täten luonnolliselta. He mukauttivat puhettaan hyvin taidokkaasti ja johdonmukaisesti oppilaille ymmärrettäväksi. Alakoulussa opettajan kielitaito korostuikin, sillä oppilaat ovat kohdekieltä kohtaan erittäin vastaanottavaisia ja opettajalla on erinomaisen kielitaidon avulla mahdollista luoda lasten kielitaidolle hyvä pohja. (Nikula ja Marsh 1997, 44.) Kielen hallinnan ohella kieltä tulee myös ennen kaikkea osata muokata tarkoituksenmukaisesti (Jäppinen 2002, 15–16).

Huomionarvoista oli se, että opettajien käyttämä kieli oli erittäin pitkälle mukautettua, helpotettua ja oppilaiden tarpeiden tasoista. Kielelliset apukeinot, kuten puheen intonaatio ja rytmi olivat välillä jopa liioitellun korostettuja, ja ne toimivat hyvin tehokkaana vihjeenä oppilaille. Käytetyn kielellisen syötteen taso ei aina vastannut toimimista lähikehityksen vyöhykkeen alueella, eli oppilaiden ylimmän mahdollisen osaamisen rajoilla, sillä oppilaat olivat luonnollisesti hyvin heterogeenisiä taidoiltaan. Krashenin (1985) mukaan kieltä omaksutaan vastaanottamalla ymmärrettävää kielellistä syötöstä tai ymmärtämällä viestejä (Krashen 1985). Havaintojemme mukaan, juuri näin tapahtuikin, vaikka vastaanotettu kieli ei aina ollutkaan edellä kaikkien oppilaiden sen hetkistä tasoa. Brown (2007) tulkitseekin Krashenin hypoteesia siten, että tarkoituksenmukaista on ymmärtää suurin osa vastaanotetusta kielestä (Brown 2007, 295). Tämä onkin yksi alkuvuosien CLIL-opetuksen haaste ja CLIL-opetuksen määrittelyssä esiintyvä ristiriita. (Ks. 5.2.2.) Jos tavoite on auttaa oppilaita ymmärtämään, tulee ymmärtämistä tukea kaikki oppilaat yksilöllisesti huomioiden. Opettajat toimivat viimeiseen asti englannin kielellä, mutta eivät sulkeneet suomen kielen käyttöä pois ja tämä onkin merkittävä oppilaiden ymmärtämistä auttava tekijä. Heille tarjottiin mahdollisuus saada tukea ymmärtämiselle kaikin mahdollisin keinoin, eikä suomen kielen käyttö toiminut kohdekielen käytön esteenä, pikemminkin se tuki sitä, kuten Navéskin (2009, 28) kuvaa.

Toisaalta oppilaiden ollessa hyvin nuoria helpohko kielellinen syöte oli perusteltua; tämä loi turvallista oppimisympäristöä ja loi oppilaille onnistumisen kokemuksia. Puheen mukauttamista ja täten sisällön ymmärtämistä tuki myös monipuolisen kehonkielen ja visuaalisten apuvälineiden käyttö, joka oli mukana alusta alkaen ja erityisesti toimintaohjeita oppilaille annettaessa. Opettajat loivat näin mielestämme toiminnallaan pohjaa jatkossa eteen tulevalle oppiaineeseen ja

kohdekielen tason asteittaiselle vaikeutumiselle. Ymmärtämistä ja kielen omaksumista, erityisesti alkuopetuksessa, tukee mahdollisimman aikaisin aloitettu visuaalisten ym. tukevien keinojen käyttö. Mehisto ym. (2008) kannattavat taas sitä, että opetuksessa edetään pikku hiljaa lisäämällä havainnollistavaa materiaalia ja toimitaan kielen varassa. (Mehisto ym. 2008, 105, ks. luku 5.2.2.)

Vaikka opettajat toimivat jatkuvasti panostaen ymmärtämisen tukemiseen kaikin mahdollisin keinoin, joukossa oli silti oppilaita, jotka eivät ajoittain pysyneet opetuksen mukana. He ilmaisivat huolensa joko sanomalla suoraan, etteivät ymmärrä tai jättivät vastaamatta eivätkä tehneet mitään. Tästä johtuen opettajille oli kehittynyt hyvin tarkka anturi oppilaiden seuraamiseen. Opettajat tarkkailivat jatkuvasti oppilaiden reaktioita ja mukauttivat puhettaan ja toimintaansa sen mukaisesti. Järvinen (2011) puhuu tällöin vuorovaikutuskielitaidosta, jossa tilanteiden mukaan mukautetaan käytettyä kieltä kommunikoinnin helpottamiseksi (Järvinen 2011, 4). Vuorovaikutuksellisuuden ulottuvuus korostui tässäkin. Oppilaiden ymmärtämisen vaikeuksia monitoroitiin jatkuvasti ja tilanteisiin puututtiin heti. Opettajat siis huomioivat ymmärtämättömyyteen liittyvät seikat välittömästi niiden ilmettyä. Myös Navés (2002) korosti oppilaiden jatkuvaa seuraamista ja jatkuvaa ymmärtämisen tarkistamista (Navés 2002, 42).

Mielestämme CLIL-opetuksen toiminnallinen ydin kohdattiin alkuopetuksen tunneilla. Tunnit olivat hyvin kommunikatiivisia ja niillä saavutettiin monipuolista vuorovaikutusta, vaikkakin se oli useimmiten oppilaan ja opettajan välistä, ei oppilaiden välistä, ja kohdekieltä käytti enimmäkseen opettaja. CLIL-opetuksen tuleekin edistää ennen kaikkea kielitaitoa ja vuorovaikutustaitoja sekä tarjota laaja-alaista kosketuspintaa vieraaseen kieleen. (Coyle ym. 2010, 40; *Language in content instruction handbook*, 6–7.) Oppilaat osallistuivat luonnollisella tavalla kommunikointiin käyttämällä äidinkieltään, mutta samalla osoittamalla ymmärrystä kohdekielelle. Runsas kaksikielinen kommunikaatio sekä opettajien tuottama laadukas kielellinen syötös aikaansaivat myös oppilaiden tuottamaa spontaania kohdekieltä. Oppilaiden tuottama kielellinen syötös lisääntyi kuitenkin varsin yksilöllisesti johtuen heidän kehityksellisistä ja temperamenttiin liittyvistä eroistaan. Kieliympäristö ja opettajan periksiantamattomuus, positiivinen olemus ja luottaminen asiaan rohkaisi oppilaita koettamaan siipiään. Oppilaat osoittivat ymmärrystä vieraskieliselle opetukselle myös toimimalla toivotusti, ohjeen mukaan. Tämä havainto tukee Krashenin ajatusta hiljaisesta kaudesta jonka lapsi läpikäy, ja lopulta alkaa itse tuottaa puhetta (Johnson 2008, 87–88).

Yleisesti opettajat toteuttivat siis hyvää CLIL-opetuksen pedagogiikkaa; he noudattivat monipuolisia opetuskäytänteitä, toivat esille oppimistavoitteita ja esittivät informaatiota monin eri tarkoituksenmukaisin keinoin. (Navés 2002, 42.) Erityisesti korostuivat monipuoliset havainnollistamisen keinot, jotka olivat niin kielellisiä, kehonkielellisiä kuin visuaalisiakin. Opettajat yhdistivät havainnollistamisen keinoja tehokkaasti. Erona teoreettisen viitekehyksen hyvän CLIL- opettajan pedagogisiin taitoihin liittyen oli, että koska tutkimuksemme opettajat opettivat alkuopetuksen oppilaita, ei opetuksen sisältö ja siihen yhdistetty kohdekieli ollut kognitiivisesti vaativaa eivätkä tehtävämuodot vaihdelleet paljoakaan. (Navés 2002, 42.) Kuitenkin kielen, teemojen ja tuntien sisällöt olivat oppilaiden kannalta merkityksellisiä ja mielenkiintoisia, kuten Mehisto ym. (2008) suosittelivat. (Mehisto ym. 2008, 107.)

Olemme tässä tiivistelmässä todenneet tutkimuksemme löydökset, ja toivomme että tiivistelmän avulla on helpompi palata konkreettisten tulosten ja esimerkkien luo varsinaiseen tulososioon.

8.6 Tutkimuksen arviointi

Kuten tutkimusmenetelmiä ja erityisesti pääsääntöistä aineistonkeruumenetelmäämme, havainnointia, koskevassa osiossa jo kirjoitimme, pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta ja tutkimustulosten kattavuutta triangulaation avulla. (Ks. 6.2.1). Onnistuimme tässä mielestämme melko hyvin, joskin opettajilta kerätty lomake olisi voinut olla tarkemmin suunniteltu ja laajempi. (Liite 3) Lomakkeiden sisältö antoi kuitenkin arvokasta lisätietoa videohavainnoinnin ja muistiinpanojemme lisäksi. Opettajien kertomien alkuopetuksen CLIL-opetuksen suunnittelua ja ymmärtämisen varmistamista koskevat menetelmät olivat monelta osin omien aineiston analyysin pohjalta tekemiemme huomioiden kanssa.

Videomateriaalin analysointi oli myös mielestämme haasteellista ja varmasti aineistoa olisi voinut käydä läpi vieläkin tarkemmin. Toisaalta videomateriaaliin oli helppo palata takaisin uudestaan ja uudestaan tarkistamaan eri tilanteita, mutta toisaalta edestakainen tarkastelu oli aikaa vievää. Koimme silti oman

väriluokittelumenetelmämme meille sopivaksi. Aineistoa läpi käydessämme, tekemiimme havaintoihin ja poimintoihimme vaikuttivat varmasti myös omat ennakko-odotuksemme sekä käsityksemme vaikka pyrimme tarkastelemaan videomateriaalia ilman ennakko-oletuksia. Toisaalta taas aineiston analyysin tekeminen CLIL-opetuksesta vaatii tietoa aiheesta sekä teoreettisesti, että käytännön näkökulmasta, joten meidän orastavasta alan asiantuntijuudesta oli myös suurta etua analyysivaiheessa. Tulosten tulkinta vaatiikin tutkijoilta taitoa puntaroida saamiaan vastauksia ja nostaa niitä teoreettisen tarkastelun tasolle (Hirsjärvi ym. 2007, 228).

Aineistoa meillä oli runsaasti ja se oli mielestämme laadukasta. Aineistomme olisi ollut yhtenäisempi jos kaikissa luokissa CLIL-opetuksen määrä olisi ollut suurin piirtein sama. Nyt yhden opettajan luokassa, jonka oppitunteja videoimme yhteensä kolme, CLIL-opetus oli huomattavasti kokonaisvaltaisempaa kuin muiden havainnoimiemme opettajien luokissa. Toisaalta tämä antoi meille aika ajoin mielenkiintoisia vertailukohtia, mutta ajoittain erojen osoittaminen oli työlästä ja hankalaa. Välillä puolestaan toiminnassa ei ollut havaittavissa merkittäviä eroja, joten emme pyrkineetkään tuomaan niitä esille. Pohdinnassa koimme tutkimustehtävämme kannalta mielekkääksi olla nostamatta esille eriäviä keinoja, joita monimuotoisen vieraskielisen opetuksen opettaja käytti. Valintojen ja päätösten tekeminen onkin tutkijan tehtävä siihen saakka kunnes tutkielma lähetetään arvioitavaksi (Hirsjärvi ym. 2007, 119).

Eettisyys

Tutkija kohtaa tutkimusprosessinsa aikana paljon eettisiä päätöksiä vaativia tilanteita. Päätösten tekemiseen ei ole kaikenkattavaa ohjenuoraa, vaan tutkijan on tehtävä ratkaisut itse. Jo se, että tutkija tiedostaa eettisten kysymysten olemassaolon, on merkki siitä, että tutkijan tutkimus on eettisesti asiallisella tiellä. (Eskola&Suoranta 2008, 52.) Tutkimuksessamme pohdimme ensiksi sitä, kuinka paljon kertoisimme tutkimuksestamme tutkittaville etukäteen. Pohdimme sitä, vaikuttaisiko tutkimuksen sisällöstä kertominen tutkittavien toimintaan. Kerroimme tutkittaville tutkimuksen anonymiteetistä ja opettajan toimintaan keskittymisestä. Ottaessamme tutkittaviin yhteyttä emme aluksi kertoneet, että tulisimme videoimaan havainnoitejamme, ja jälkikäteen ymmärsimme että siitä on kerrottava aivan ensiksi. Oppilaiden vanhemmille tiedotimme tutkimuksesta, ja kuvauslupaa antamattomat rajasimme videonin ulkopuolelle. Aineistoa

käsitellessämme säilytimme materiaalit vain meidän saatavillamme ja litteroimme aineistoa yksityisesti. Aineiston raportoinnissa rajasimme tunnistetiedot, nimet ja koulujen nimet pois, jotta tutkimukseen osallistujat eivät olisi tunnistettavissa.

8.7 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksemme antaa paljon mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Erityisesti meitä alkoi kiinnostaa tietoisien kielen opettamisen aspekti CLIL-opetuksessa. Vaikka vieraskielinen opetus perustuukin luonnolliselle kielenomaksumiselle rikkaassa kieliympäristössä, kieliopin opettamisen sijaan, antavat hyvät CLIL-opettajat oppilaille tietoa kohdekielen muodoista monin eri keinoin. Teimme tämän huomion jo aineistoon ensi kertaa tutustuessamme, mutta koska tutkimuskysymyksemme keskittyi nimenomaan ymmärtämisen tukemisen keinoihin, tyydyimme jättämään tuon meitä kiinnostaneen näkökulman tuleville tutkimuksentekijöille.

Toinen jatkotutkimuksen mahdollisuus olisi tutkia ymmärtämisen tukemisen keinoja ylempien luokkien CLIL-opetuksessa ja verrata niitä meidän tutkimuksemme tuloksiin.

Kolmantena ideana voisi olla näkökulman vaihtaminen opettajasta oppilaan katsantokantaan; miten alkuopetuksen oppilaat kokevat vieraskielisen opetuksen? Minkälaisia ymmärtämisen vaikeuksia heillä on? Miten he kokevat niistä selviävänsä?

LÄHTEET

Brotherus, A., Hytönen, J. ja Krokfors, L. 2002. Esi - ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.painos. Helsinki: WSOY.

Brown, H.D. 2007. Principles of Language Learning and Teaching. Fifth edition. NY: Pearson Education.

Bruner, J.S. 2006. In Search of Pedagogy-The selected work of Jerome S. Bruner. (Volume 1.) London: Routledge

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Crain, W. 2005. Theories of Development. Concepts and Applications. Fifth Edition. NJ: Pearson.

Crain, W. 2011. Theories of Development. Concepts and Applications. Sixth Edition. NJ: Pearson.

Dalton-Puffer, Christiane. 2007. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam, NLD: John Benjamins.

De Graaff, Rick, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina, and Gerard Westhoff. 2007. An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). International Journal Of Bilingual Education & Bilingualism 10, (5): 603-624.

Eaude, T. 2011. Thinking through pedagogy for primary and early years. Exeter: Learning-Matters.

Erikson, E.H.1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. Huttunen, E.Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Euroopan neuvosto. Porvoo: Ws Bookwell.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittyvä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus

Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Saatavilla [www-muodossa](http://www.minedu.fi).

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html, viitattu 15.2.2013

Hartiala, A-K. 2000. Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning. Turun yliopiston julk. B 239.

Hartiala, A-K. 2002. Vieraskielistä eli CLIL-toimintaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, aiheita 15/2002, Stakes.

Heath, C. & Luff, P. 1993. Explicating face-to-face interaction. Teoksessa G. Nigel (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 306–327.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Johnson, K. [2008. *An Introduction to foreign language learning and teaching*](#). Harlow, England : Pearson Longman.

Johnstone, R. 2002. Addressing 'the age factor': some implications for languages policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Reference Study, Saatavilla [www-muodossa](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf>, viitattu 15.2.2013

Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 97–110.

Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.

Jäppinen, A.-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuslaitoksen julkaisuja.

- Jäppinen, A.-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 193–206.
- Järvinen, H-M. (toim.) 2009. Language in content instruction handbook. University of Turku.
- Järvinen, H-M. 2011. Vieraskielisen opetuksen opettajankoulutuksen koulutuspoliittiset haasteet. Kieli koulutus ja yhteiskunta (verkkolehti) 11.5.2011. Saatavilla www-muodossa:
http://www.academia.edu/1222535/Vieraskielisen_opetuksen_opettajankoulutuksen_koulutuspoliittiset_haasteet, Viitattu 7.3.2013.
- Järvinen, H-M. 2004. Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus., 237–244.
- Järvinen, H-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 109–118.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229–258.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H, Saarinen, T., Ala-Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY
- Korkatti, A. 2009. Kielitaito CLIL-opettajan työvälineenä : englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä
- Kortepohjan koulun www-sivusto. 2013. Viitattu 15.2.2013.

<http://peda.net/veraja/jyvaskyla/kortepohjankoulu/englanninkielinenopetus>

Krashen, S.D. 1985. Input hypothesis : issues and implications. Torrance: Laredo.

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. 1988. The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Second edition. Prentice Hall International.

Kuoppala, M-K. 2010. Subject Teacher Training and Teaching in English. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto: Helsinki, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26014/subjectt.pdf?sequence=3>, viitattu 19.11.2012

Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa. Turku: Painosalama Oy, 29–76.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook. 2011. Commission staff working paper. European Strategic Framework for Education and Training. European commission. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf, viitattu 5.3.2013

Lefever, S. 2006. English for Very Young Learners. Malfridur 22(2), 27–31. Reykjavik: Iceland University of Education. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://malfridur.ismennt.is>, viitattu 15.1.2013

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Mehisto P., Marsh D. ja Frigols M. 2008. Uncovering CLIL –Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford. Macmillan Publishers Limited.

Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:185.

Mitchell, R. & Myles, F. 2004. Second language learning theories. Second edition. New York: Oxford University Press.

Naves, T. 2009. Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. Jimenez Catalan, Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe, 22-40. Bristol: Multilingual matters.

Navés, T. 2002, Successful CLIL programmes. Teoksessa: Navés, T., Munoz, C. ja Pavesi, M. Module 2: Second language acquisition for CLIL. Teoksessa: G. Langé ja P. Mertaux (toim.) The CLIL Professional Development Course (93-102). Milano: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia. New Jersey State Dept. of Education, T.D.o.C.B.E. (1984). Effective Practices for Successful Bilingual Parent Involvement Programmes: An Administrator's Handbook. P. T.M. No. 400.20.

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

Ojala, U. 2010. Varhennettu kielenopetus painottuu pääkaupunkiseudulle. Opettaja-lehti 43/2010. 36.

OPH 2005. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielillä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. 13.9.2005. Määräys 25/011/2005.

Piaget, J. ja Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Rutanen, M. Jyväskylä: Gummerus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus

Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 87.

Pyhäselän alueen perusopetuksen opetussuunnitelma, alkuopetus. Joensuun kaupunki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://rekivaarankoulu.jns.fi/file.php?3221>, viitattu 15.8.2012

Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281.

Räsänen, A. & Marsh, D. 1994. Content instruction through a foreign language. A report on the 1992–1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 18.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, S. 2006. KvaliMOT- Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 12.12.2012.

Saloranta, O. (toim.) 2002. Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.

Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 207–225.

Stevick, E.W. 1976. Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning. Massachusetts: Newbury House.

Tietoa kielitutkinnoista. Opetushallituksen www-sivusto 2012. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/utkintoesite, viitattu 5.3.2013

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Tarnanen, M. ja Mäntylä K. 2006. Toisen ja vieraan kielen oppijat yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa: Kielenoppija tänään - Language Learners of Today. AFinlAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. 105–123.

Turja, J. 2008. Varhennettu kielenopetus : pienimuotoisen varhennetun englanninopetuksen mahdollisuudet ja haasteet. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY

Vienola, V. 2005. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa: J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus-taitava

opettaja. Joensuu: Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos, 71–80. Haettu 17.12.2012
osoitteesta <http://sokl.joensuu.fi/verkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>

LIITTEET

Liite 1 Havainnointisuunnitelma

Havainnointisuunnitelma Navesia (2002) mukaellen

Tuntien rakenne - havainnointi / aloitus, keskivaihe, lopetus, rutiinit

Tutkimustehtävä: Miten alkuopetuksen CLIL – opettaja tekee opetuksestaan ymmärrettävää?

1. Mitä kielellisiä keinoja opettaja käyttää tunnilla ymmärtämisen varmistamiseksi?

1.1 Mitä opettaja suunnittelee etukäteen?

1.2 Miten opettaja reagoi oppilaan ymmärtämättömyyteen?

2. Mitä opetusstrategioita opettaja käyttää tunnilla ymmärtämisen varmistamiseksi?

2.1 Mitä opettaja suunnittelee etukäteen?

2.2 Miten opettaja reagoi oppilaan ymmärtämättömyyteen?

Kielelliset keinot

- Opettajan oma kielitaito: mahdollisimman hyvä vieraan kielen malli, ymmärrys kielen kulttuurisista puolista, kielen muokkaamisen taito eri käyttötarkoituksiin, ei välttämättä natiivi, omattava kielitieteellistä osaamista, itsevarmuus, omien puutteidensa tiedostaminen, kyky toimia kielen eri osa-alueilla (puhe, kirjoitus, lukeminen, ajattelu, kuunteleminen), kielen tyypillisten rakenteiden ja ilmaisujen hallinta, taito käyttää kieltä luonnollisen kommunikoinnin välineenä, oppiainesisältöjen kielispesifi hallinta, kielen pedagoginen mukauttaminen, YKIn suorittaminen

- yhden kielen käyttäminen, oman kielen käytön salliminen, selkeä artikulointi ja hidas puhe ja sopiva kielen taso,

- Inputin mukauttaminen, palautteen antaminen ja siihen rohkaiseminen, asioiden uudelleen muotoilu ja asioiden toisin sanominen, selvennyspyynnöt, asioiden toistaminen, kielen eri mallit, monikanavaisen kommunikoinnin kannustaminen,

Apukeinot

- ilmeet, eleet, muu body language, visuaaliset avut: kuvat, autenttiset materiaalit,

Opetusstrategiat

- **Aktiiviset opetuskäytänteet** (ohjeiden anto, täsmällinen tehtävien kuvaaminen, oppilaiden tehtävään sitoutumisen varmistus, ohjeidenannon rytmitys, oppimistavoitteiden antaminen)

- **Uuden informaation esittämisen käytänteet** (tarkoituksenmukaiset menetelmät:

havainnollistaminen, jäsentäminen, visuaalisten apujen käyttö, building redundancy, uudelleenmuotoilu, scaffolding, aiemmin opittuun liittäminen inputin ymmärrettävyyden ja asiayhteyden takaamiseksi

- **Palautteen antaminen oppilaille** (ymmärtämisen jatkuva varmistaminen, tavoitteena korkea kommunikaation taso oppijoiden ja open välillä)

- **Oppilaan taitotason huomiointi** (lupa vastata eri tavoin, myös L1:llä tai L2:lla tai näyttämällä muuten, keskittyminen vastaanottamisen taitoihin; alussa ei vaadita kohdekieltä)

- **Määrätietoinen kielen ja sisällön integrointi** (sisältötiedon tunnistaminen, vertailu, siitä johtopäätösten teko, yhtäläisyyksien ja erojen löytäminen kohdekielellä)

- **Oppilaiden taustojen huomiointi**

- **Erilaisten työtapojen käyttö** (käsin, tutkiva, ongelmanratkaisu jne.)

Liite 2 Tuntisuunnitelma

TUNTISUUNNITELMA

Opetettava aine: Tunnin aihe:

Tunnin tavoitteet:

Mitä työskentelymenetelmiä aiot käyttää?

Minkälaisia opetusmateriaaleja käytät tunnilla?

Mitä haasteita CLIL-opetuksen näkökulmasta tunnilla mahdollisesti on? Miten varaudut niihin?

Liite 3 Lisätietolomake opettajille

YLEISESTI CLIL-OPETUKSESTA (Kirjoita omin sanoin, ajattele kokonaiskuva. Huom! Lisää tarvittaessa kirjoitustilaa, ei maksimirajaa). Älä laita nimeäsi, tai muita tunnistetietoja vastaukseesi.

1. Miten otat huomioon oppilaiden kielitaidon tason ja luokka-asteen opetuksen valmistelussa?

2. Millä tavoin varmistat että oppilaat ymmärtävät?

Liite 4 Lupapyyntö

Hyvät vanhemmat,

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa ja teemme pro gradu-tutkielmaamme joka keskittyy luokan CLIL-opettajaan ja hänen toimintaansa luokassa.

Tarkoituksenamme on kerätä aineisto videoimalla *opettajan työskentelyä* oppitunneilla. Vaikka oppilaat eivät olekaan tarkastelumme pääasiallisena kohteena, tallentuvat he luonnollisesti nauhalle.

Pyydämme teiltä lupaa aineiston kuvaamiseen tästä syystä.

Videotallenteet tulevat omaan käyttöömme tutkimustarkoituksia varten, ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Tallenteet hävitetään heti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen tuloksissa ei mainita aineistonkeruupaikkoja.

Pyydämme palauttamaan lomakkeen alaosan luokanopettajalle.

Ystävällisin terveisin,

Hanna Leppänen ja Hanne Paaso

Oppilasta/lasta _____

Saa videoida

Ei saa videoida

tutkielmaa varten.

allekirjoitus ja päiväys

Liite 5 Näyte litteroinnista

Oppilas tulee opettajan luo ja pyytää apua parinsa hiusten piirtämiseen. Hmm, let's see. **Opettaja ja oppilas siirtyvät opettajan johdolla työn ääreen.** Tytön **pitkät hiukset ovat levittäytyneet paperille.** Hmm, so you can follow the hair like this...So you can follow the hair line. **Opettaja ottaa lyijykynän ja polvistuu piirtämään hiuksia.** So for example like this...Like this. Okay? **Katsoo tyttöä ja ojentaa kynän tälle.** Tyttö jatkaa.

Opettaja huomaa, että aiemmin eri paperille siirretty tyttö oli palannut aiempaan paikkaan. Tytön nimi, hey, come here. **Opettaja viittoo tytön mukaansa.** Lie here. **Oppilas menee paperille.** Come down a little. **Opettaja viittilöi kädellä.** Move your legs a little bit. **Opettaja näyttää jalkojaan.** Bend your knees. **Opettaja taputtaa polveaan ja taittaa sen malliksi.** Bend your knees like this a bit. **Opettaja ottaa oppilaan jalasta kiinni ja ohjaa sitä taittumaan.** On the side for example like this. **Ohjaa molemmat jalat taittumaan sivulle.** Perhaps, put your hands somehow straight like this or this. **Oppilaan kädet ovat rinnan päällä, opettaja näyttää eri asentoja niille.**

Poikaryhmä on keskeyttänyt piirroksen ja ääriviivojen omistaja on piirtämässä haaroväliä. Hei pojat, nyt teette silleen, että piirrätte ensiksi kokonaan sen hahmon ja vasta sitte lopuksi tuon keskikohdan, koitapa keskittyä.

Opettaja kulkee luokassa ja seuraa oppilaiden työskentelyä 3.40 (2)

Hän palaa takaisin poikaryhmän luo, jossa työskentely ei edisty. Pojan nimi, nyt keskity tähän. Mä voin antaa sulle muuta tekemistä jos tämä ei onnistu. **Opettaja seuraa hetken työskentelyä. Ääriviivat ovat valmiit.** It looks quite good! Only this part is a bit too thin. **Opettaja osoittaa käsivartta ja omaansa.** The underarm there. See, is it really this small? **Opettaja kyykistyy, osoittaa kuvan käsivartta ja tarttuu pojan käteen.** **Kaikki nauravat.** No, no. Try to do that again. **Opettaja puistaa päätä ja osoittaa noustessaan ylös kuvaa.** **Oppilaat alkavat korjata piirrosta, mutta ilman mallia.** Pojan nimi, go back down, because the under arm is too small. **Opettaja viittoo oppilasta menemään takaisin makuulle ja näyttää omaa käsivarttaan.**

Opettaja sanoo kahden oppilaan nimet. You were working together. Please come here and draw, pojan nimi, here. **Tytöt tulevat paikalle ja levittelevät käsiään.**