

Risto Suutarinen

**SUULLISEN TESTAUKSEN HYÖDYNTÄMINEN
VIERASKIELISESSÄ OPETUKSESSA**

**Opettajankoulutuslaitoksen
Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Suutarinen, Risto. SUULLISEN TESTAUKSEN HYÖDYNTÄMINEN VIERASKIELISESSÄ OPETUKSESSA

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 85 sivua.

Suullista vuorovaikutusta pidetään merkittävänä tekijänä kielenoppimisessa. Etenkin vieraskielisen opetuksen eli CLIL-opetuksen saralla oppilaiden puheen tuottaminen nähdään tärkeänä osana oppimista sekä tiedonrakentamista.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kuinka pareittain tehtävää suullista testausta voidaan hyödyntää CLIL-opetuksessa. Suullisen testin hyödyntämistä lähestytään kielen oppimisen, aiheisällön oppimisen, arvioinnin sekä oppilaiden mielipiteiden näkökulmista. Tutkimuksen painoarvoa nostaa se, että vieraalla kielellä opettamisen arviointi on todettu olevan haasteellista, eikä selkeitä suuntaviivoja sen suhteen ole. Tutkimus on tehty koulussa, jonka vieraskielistä opetusta saavia oppilaita ei valita minkään pääsykokeen perusteella.

Tutkimusaineistona toimi kuusituntisen opetuskokonaisuuden päätteeksi eräälle kuu dennelle luokalle toteutetusta suullisesta testistä saadut nauhoitteet, oppilaiden palautekyselylomakkeen vastaukset sekä oma havainnointi. Tutkimuksen menetelmä on laadullinen toimintatutkimus ja se on toteutettu One-shot- menetelmällä.

Pareittain tehdyt suulliset testit osoittautuivat vuorovaikutukselliseksi oppimistilanteiksi, joissa syntyi vertaisoppimisen piirteitä, kuten avunantoa ja yhteistä toimintaa. Useimmiten oppilaat kuiskasivat toisilleen yksittäisiä sanoja tehtävän ratkaisemiseksi. Oppilaiden kielitaidon taso vaikutti heidän aiheisällöllisen osaamisensa näyttämiseen testissä. Suurin osa oppilaista koki pareittain tehtävän suullisen testin mieluisana ja he kokivat oppineensa etenkin uusia englanninkielisiä sanoja testin myötä.

Oppilaiden positiiviset mielipiteet testiä kohtaan, testin helppo organisointi sekä oppilaiden aktiivinen kielenkäyttö sen aikana puoltavat pareittain tehtävän suullisen testin hyödyntämistä kielellisen oppimisen edistämiseksi. Pareittain tehtävän suullisen testin avulla oppilaiden kielitaitoa oli mahdollista arvioida 10-portaisen asteikon mukaan. Testi soveltuu silti kyseenalaisesti CLIL-arvioinnin avuksi, sillä vieraankielen osaamisen taso vaikutti oppilaiden aiheisällöllisen osaamisen näyttämässä.

CLIL-opetuksen arvioinnin näkökulmasta olisi hyvä luoda testejä, joissa koodinvaihto eli kielen vaihtaminen kesken vastauksen olisi sallittua sekä arviointiasteikkoja, joissa koodinvaihto otettaisiin huomioon. Näin voitaisiin vähentää vieraan kielen kielitaidon vaikutusta aiheisällöllisen osaamisen näyttämässä, silti vieraankielen käyttämiseen kannustaen. Suullisten testien aikana usein esiintynyt oppilaiden toisiaan auttava kuiskailu on merkki yksilökeskeisestä koekulttuurista, jossa toisen auttaminen koetaan sopimattomana kokeen aikana. Tutkimus toimii esimerkkinä, kuinka suullisen testin voi organisoida vieraskielisessä- tai kielten opetuksessa ja antaa ideoita sille, kuinka suullisia testejä sekä arviointia voitaisiin kehittää.

Hakusanat: CLIL-opetus, vieraskielinen opetus, arviointi, englanti, vuorovaikutus, vertaisoppiminen

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO	1
2	TEORIATAUSTA	4
2.1	CLIL – SAMALLA UUSI JA IKIVANHA OPETUSTAPA.....	4
2.1.1	<i>CLIL-opetusmetodi eroaa perinteisestä kielenopetuksesta</i>	5
2.1.2	<i>CLIL-opetuksen eduista ja haitoista</i>	9
2.1.3	<i>CLIL-opetuksesta tutkimuskoululla</i>	12
2.2	MISTÄ OSISTA KIELITAITO KOOSTUU?	13
2.2.1	<i>Erlaisia suullisen kielitaidon harjoitus- ja testausmenetelmiä</i>	15
2.3	SUULLISEN KIELITAIIDON ARVIOINNISTA OSANA KIELIKASVATUSTA	19
2.4	ARVIOINTI CLIL-OPETUKSESSA.....	21
2.4.1	<i>Eurooppalaisen viitekehyksen mallista 10-portaiseen asteikkoon</i>	23
2.4.2	<i>Arviointinäkemys tukee sosiokulttuurisen oppimisen teorioita</i>	24
2.4.3	<i>Hiljaisuus voi rakentua luokan sisäisessä vuorovaikutuksessa</i>	25
2.4.4	<i>Lisää puhetta vertaisoppimisen avulla</i>	26
2.5	SOPIVAN SUULLISEN TESTIN RAKENTAMINEN TEORIAN PERUSTEELLA	27
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
4.1	ASETELMA	31
4.1.1	<i>Oppilaat saivat valita vapaasti parit</i>	31
4.1.2	<i>Testitilanteessa läsnä vain oppilaspari ja nauhuri</i>	32
4.1.3	<i>Testin tehtävät olivat oppilaiden tiedossa jo etukäteen</i>	33
4.2	TUTKITTAVAT.....	37
4.3	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU	37
4.4	AINEISTON ANALYYSI.....	39
4.5	EETTISET RATKAISUT	41
5	TULOKSET	43
5.1	PARIN AUTTAMINEN VASTAUKSISSA NOUSI AVAINASEMAAN PARITEHTÄVÄSSÄ.....	44
5.1.1	<i>Parin auttava kuiskaus ongelmana yksilötehtävän arvioinnissa</i>	45
5.2	OPPILAIDEN ARVIOINTI TAITOTASOASTEIKON VALOSSA	46
5.2.1	<i>Muutama oppilaista toimivan alkeiskielitaidon tasolla</i>	46

5.2.2	<i>Kehittyvän peruskielitaidon taitotaso A2 kuvasi suurinta osaa</i>	47
5.2.3	<i>Arkielämässä selviytymisen taitotasolle ylsi seitsemän oppilasta</i>	48
5.3	AIEMMAT ENGLANNINKOKEIDEN TULOKSET ENNUSTIVAT ARVOSANAA	49
5.4	VERTAISOPPIMISEN TILANTEITA	51
5.5	AVUNANTO	52
5.5.1	<i>Tiedonanto</i>	52
5.5.2	<i>Opastaminen</i>	53
5.5.3	<i>Avun pyytäminen</i>	54
5.5.4	<i>Avuntarjoaminen</i>	55
5.6	YHTEINEN TOIMINTA	55
5.6.1	<i>Neuvotteleminen</i>	56
5.6.2	<i>Myönteinen ja korjaava palaute</i>	56
5.7	KONFLIKTIT JA NAURU	57
5.8	PALAUTEKYSELYLOMAKKEEN TULOKSET	58
5.8.1	<i>Suurin osa koki testin mitanneen hyvin sisällönosaamista</i>	59
5.8.2	<i>Testi edisti englanninkielisten sanojen oppimista</i>	59
5.8.3	<i>Testi oli suurimmalle osalle helppo ja mieluisa</i>	60
5.8.4	<i>Enemmistö piti pareittain toimimisesta</i>	61
5.8.5	<i>Helppous yhteydessä testien paremmuuteen</i>	61
5.9	HAVAINNOINNIN TULOKSET	62
5.10	TULOSTEN YHTEENVETO	63
6	POHDINTA	66
6.1	KIELEN OPPIMISEN NÄKÖKULMA	67
6.2	SISÄLLÖN OPPIMISEN NÄKÖKULMA	69
6.3	VUOROVAIKUTUKSEN NÄKÖKULMA	72
	LÄHTEET:	79
	LIITTEET:	86
	LIITE 1. EXPLAIN HOW OIL IS USED TO MAKE ENERGY	86
	LIITE 2. SUULLISEN TESTIN PALAUTEKYSELYLOMAKE	88
	LIITE 3. ESIMERKKI LITTEROIDUSTA SUULLISESTA TESTISTÄ	90

1 JOHDANTO

Suullinen kielitaito on nyky-yhteiskunnassa yhä tärkeämpi ja usein jopa ainoa vieraan kielen osa-alue, jota oikeasti ja aktiivisesti tarvitaan. Myös oppilaat tuntuvat olevan motivoituneita harjoittelemaan sitä. Silti suullisen kielitaidon testaaminen ontuu ja vanha viisaus siitä, että mitä ei testata – sitä ei opeteta pitää suullisen kielitaidon osalta valitettavasti paikkansa. Arviointi kieltenopetuksessa näyttää pudonneen kehityksen kärryiltä. Suullista kielitaitoa harjoitettaessa on muistettava, että sen mukana kehittyvät myös usein vuorovaikutus- sekä yhteistyötaidot. (Ståhlberg 2012.)

Opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen tavoitteisiin kuuluvat kieliaineissa kielitaito, kulttuuritaidot ja opiskelutaidot. Näiden lisäksi kielten opetusta ja opiskelua koskevat koulukasvatuksen yleiset tavoitteet, kuten esimerkiksi suvaitsevaisuus sekä yhteistyökyky. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 7.) oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa ja niin itsenäistä kuin vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista. Vieraan kielen opiskelu koulussa kuuluttaa oppilailta monenlaisia työskentely- ja vuorovaikutustaitoja, jotka edellyttävät oppilailta sisäisen toimijuuden rinnalla myös näkyvää osallistumista. Yllä mainittuja, yhteiskunnallisesti tärkeitä kielikasvatuksen tavoitteita ei kyetä nykymenetelmin kovinkaan kattavasti saati luotettavasti arvioimaan. Usein kielikasvatuksen tavoitteiden toteutumista kuvaava arvosana perustuu kirjalliseen kielitaitoon ilman vuorovaikutusta tai kosketusta käytännön kielenkäyttötilanteisiin. (Hildén & Huhta, 2013, 181.)

Aktiivinen kielenkäyttö vuorovaikutuksessa toisten kanssa on avain mielekkääseen sekä onnistuneeseen kielenoppimiseen. (Sajavaara 1999, 74; Freire 1970.) Aktiivisen ja vuorovaikutuksellisen kielenkäytön tulisi olla näkyvä osa oppituntia sekä arviointia. Arviointi on tärkeä osa kielenopetusta ja se usein osoittaa oppilalle sen, mikä osaaminen on arvostettua. Skinnarin (2012) mukaan erityisesti arviointia tulee pohtia identiteettejä vahvasti muovaavana toimintana. Nykyiset vieraan kielen oppimiseen liittyvät arviointikäytännöt näyttävät toistavan yksilökeskeisen ja tuloksiin perustuvan osaamisen mittaamista pääasiallisesti kirjallisiin teksteihin perustuen. Tämä on ristiriidassa peruskoulun opetussuunnitel-

man kanssa, jossa painotetaan suullisen kielitaidon, kommunikaation sekä oppimisstrategioiden merkitystä vieraan kielen oppimisessa. (Skinnari 2012, 249.)

Lemke (2002) muistuttaa kouluinstituution toistuvilla rutiineilla olevan kerrostuksessaan oppilaiden identiteettejä muokkaavia ja jähmettäviä vaikutuksia. Tuomas Kaseva laskelee Helsingin Sanomien (6.8.2013) pääkirjoituksessa, että ensimmäiseltä luokalta lukion loppuun kuluu 400 tuntia kokeisiin, eikä laskuissa ole vielä sanakokeita saati kertotaulupistareita. Kaseva viittaa kirjoituksessaan tapaukseen, jossa moni opettaja järkyttyi koko koulussa toteutetut kokeet nähdessään siitä, kuinka paljon koulu vaatii nimien ja vuosilukujen muistamista sekä oppikirjojen taulukoiden ulkolukua. Vähemmistössä olivat tehtävät, joissa asioita piti soveltaa tai kytkeä aiemmin opittuun ja kaikkeen maailmassa tai ympärillä tapahtuvaan. Knoppien testaaminen tuntuu Kasevan mielestä pelottavalta aikana, jolloin kaikkialla vaaditaan yhä enemmän soveltamista ja nippelitiedon tarkistaminen käy tekniikan avulla kädenkäänteessä. (Helsingin Sanomat 2013.)

Muistan jonkun viisaan opettajan joskus sanoneen, että koe voi parhaimmillaan olla oivallinen oppimistilanne. Oppimista voi ulkoaopettelun sijaan tapahtua myös opittua tietoa vuorovaikutuksessa soveltaen. Muistatko itse jotain sellaista, mitä olisit omaksunut opiskeluvareiltasi? Oliko koulussa menestyminen riippuvainen yhteistyötaitoistasi vai enemmänkin henkilökohtaisista muistamisen kyvyistä? Arviointi ajaa meidät pohtimaan syviä eettisiä kysymyksiä siitä, mitkä tiedot ja taidot elämässä ovat tarpeellisia.

Ajatus pareittain tehtävän suullisen testin tutkimisesta heräsi siksi, että pareittain oppilaat pääsisivät käyttämään tunnilla oppimiaan asioita keskenään kielen välityksellä. Tutkimuksen testitilanteesta oli tarkoitus luoda oppimistilanne, jossa opittaisiin tiedollisten asioiden lisäksi myös yhdessä toimimista. Siinä missä ennen korostettiin tietoa kielestä keskittymällä sääntöihin ja rakenteisiin, painotetaan nykyään kykyä käyttää kieltä. Vallalla on siis kommunikatiivinen kielikäsitelmä ja arvioinnissa puhutaan kommunikatiivisesta, kielen käyttötaidon arvioinnista. (Hildén & Huhta 2013, 161) Tutkimuksessa käytettävän opetusmetodin, vieraskielisen sisällönopetuksen eli CLIL-opetuksen peruseräpäätet nojaavat kielen aktiiviseen käyttöön viestinnän välineenä, eikä siinä keskitytä niinkään tarkasti muodolliseen puoleen. Oleellista on, että oppilaille annetaan oikeus tehdä virheitä puhuessaan. Vieraskielisessä opetuksessa tämä on erityisen tärkeää, sillä siinä kielen tarkoitus on olla väline opiskeltaessa eri oppisisältöjä, ei itsetarkoitus (Nikula & Marsh 1997, 25).

Tutkimuksen tavoitteena on perehtyä siihen, kuinka suullisen kielitaidon testaamista voidaan hyödyntää vieraskielisessä sisällönopetuksessa eli CLIL-opetuksessa. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuvat kuudesluokkalaiset suoriutuvat pareittain tehtävästä suullisesta testistä sekä miten oppilaat kokivat itse testin. Tavoitteena on myös avata kielitaidon arvioinnin monimutkaista kenttää ja kyseenalaistaa aikaisempia arviointimenetelmiä kielitaidon arvioinnissa. Tutkimustuloksista ei voida tehdä yleistyksiä, jotka koskisivat kaikkea CLIL-opetusta. Tällaisen tiedon tuottaminen ei ollut tutkimuksen tavoite, vaan kyseessä on ennen kaikkea tapaustutkimus (Hatch & Lazaraton 1991, 86).

2 TEORIATAUSTA

Pro-gradututkielmassani esittelen ensin pääteemoja CLIL-opetusmetodista – kuinka se toimii tavallisen englannin opetuksen rinnalla sekä teoreettisia ajatuksia kielen oppimisesta siihen liittyen. Seuraavaksi keskityn suullisen kielitaidon harjoittamiseen kielenoppimisen näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen suullisen testauksen mahdollisuuksia kielitaidon sekä CLIL-opetuksen arvioinnissa. Laajennan suullisen kielitaidon harjoittamisen osaksi sosiokulttuurista näkökulmaa kasvatuksessa ja lopuksi avaan hieman vertaisoppimisen käsitettä.

2.1 CLIL – samalla uusi ja ikivanha opetustapa

CLIL eli *Content and language integrated learning*, opetussuunnitelman oppiaineiden vieraskielinen opetus edustaa peruskouluopetuksen uusimpia suuntauksia. Vieraskielisellä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa eri oppiaineiden sisältöjä opetetaan oppilaalle vieraalla kielellä. Vieraskielisessä opetuksessa on siis kaksoisfokus - siinä opitaan asiasisältöjä ja harjaannutaan vieraan kielen käyttämisessä (Rasinen 2006, 33; Coyle, Hood & Marsh 2010, 1). Vieraskieli opetuksen välineenä edellyttää yleensä myös muutoksia opetusmenetelmissä (Nikula & Marsh 1997, 52). CLIL-nimitys otettiin käyttöön eurooppalaisessa kontekstissa 90-luvulla (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001) kuvaamaan vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta erilaisissa kouluympäristöissä. Opetus vieraalla kielellä on silti yhtä vanha kuin opetuskäsite itsessään. Siitä lähtien, kun eri kieli- ja kulttuuritaustaiset ihmiset ovat eläneet yhdessä osa heistä on saanut opetusta vieraalla kielellä. Tällaisia tilanteita oli niin Rooman valtakunnan ajalla kuin tänä päivänä yhä enemmän globalisoituvissa ja monikielissä yhteisöissä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 2–3.)

CLIL-opetuksen tuloa kouluun on verrattu ilmastonmuutoksen havaitsemisen tuotamiin muutoksiin koulutuksessa eri puolilla maailmaa. Kun tutkijat aikanaan havaitsivat ihmisen aiheuttavan haittaa maapallon ilmastolle, alettiin opetussuunnitelmiin lisätä asioita kestäväen kehityksen opettamisesta. Nyt globalisaation ja tietotekniikan kehittymisen myötä kielitaidon asema on kasvussa ja opetussuunnitelman tuntimäärät kielenopetuksessa eivät riitä kattamaan hyviä oppimistuloksia. CLIL-opetuksesta on haettu ratkaisua perinteisen kielenopetuksen rinnalle paremman kielitaidon saavuttamiseksi. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 4–5.)

2.1.1 CLIL-opetusmetodi eroaa perinteisestä kielenopetuksesta

Vieraan kielen oppimisesta ei ole yhtä kaiken kattavaa teoriaa tai mallia, vaan kielenoppimisen mallit perustuvat useisiin toisistaan jyrkästikin poikkeaviin näkemyksiin (Järvinen 2000, 110). Coylen ym. (2010) mukaan kielioppi ja teoria ovat tärkeitä, jotta oppilaat oppivat kielen rakennuspalikat, sanastot ja lauserakenteet. Englanninkielen tunnilla on kuitenkin harvoin riittävästi aikaa mennä tätä laajemmalle. Oppilaat tarvitsevat aikaa rakentaa näiden palikoiden päälle oppimaansa ja harjoitella niitä asioita käytännössä, mitä he näkevät teoriassa paperilla. CLIL-opetus toimii juuri tätä varten. Parempi ymmärrys ja kielen oppiminen tapahtuu tarkoituksellisen kielenopettelun (*intentional*) sekä vahingossa kielen omaksumisen (*incidental*) päällekkäisyydessä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 11.) Perinteisesti kielenoppimista on tapahtunut kahdella tavalla: oppimalla ja omaksumalla. Termi omaksuminen viittaa tiedostamattomaan oppimiseen, joka kognitiivisessa psykologiassa liittyy impliittisen, eli tiedostamattoman muistin kehittymiseen. Altistumalla vieraskieliselle kielisyötteelle oppilaat oppivat vieraan kielen rakenteita ja sanastoa. Käyttäessään vierasta kieltä he käyttävät aikaisemmin kuulemiaan rakenteita, vaikka eivät välttämättä osaa eritellä sitä, mistä he ovat kyseiset sanat tai rakenteet oppineet. (Krashen 1985, 2–17.)

Vieraskielinen opetus eroaa perinteisestä kielenopetuksesta monella tavalla. Ensinnäkin näillä tunneilla opetus tapahtuu kokonaisuudessaan vieraalla kielellä. Oppilaiden äidinkieltä vältetään selitettäessä tai selvennettäessä merkityksiä. Äidinkielen sijaan oppitunnin aikana oppilaat altistetaan vieraskieliselle kielisyötteelle. Opetus keskittyy vuorovaikutukselle, koska oppilaiden kanssa pyritään alusta asti käyttämään kieltä mielekkäästi vuorovai-

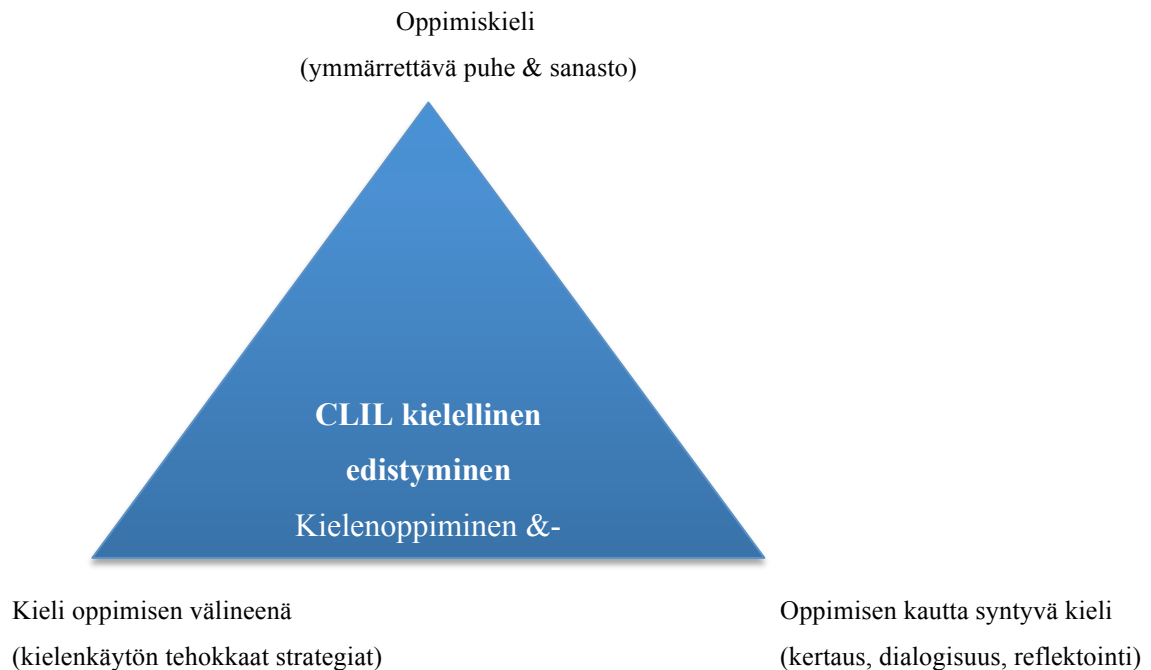
kutuksen välineenä kiinnittämättä huomiota sen formaaliin puoleen. Opetus muuttuu vieraskielisessä opetuksessa konkreettisemmaksi varsinkin alakoulussa. Opettajien kokemusten mukaan leikkiminen, mimiikka sekä kuvien ja muiden havaintomateriaalien käyttö lisääntyy ja tulee välttämättömäksi. Opetuksen havainnollisuus ja konkreettisuus ovat myös asioita, jotka oppilaat ovat kokeneet tärkeiksi. CLIL-opetuksessa on usein tiivistettävä ja selkeytettävä opetusta. Vieraskielisessä opetuksessa tapahtuu toistoa normaalia enemmän. (Nikula & Marsh 1997, 52–53, 54–56.)

Coyle ym. (2010) kuvaavat CLIL-opetusta kolmiolla, kielitriptyykillä (kuvio 1). Markkasen (2012, 43) mukaan kielitriptyykki on apuväline, jonka tuntemalla voi arvioida ja analysoida vaadittavaa kielen käyttöä eri konteksteissa. Kolmiota tulee katsoa niin, että kun jokaisesta kärjestä lähestyy keskustaa kohden, toteutuu hyvä CLIL-opetus. Kolmion yhdessä kärjessä on oppimiskieli (*language of learning*). Oppimiskielellä Coyle ym. (2010) tarkoittavat sitä, että sanasto, käsitteet ja rakenteet on tehtävä oppilaille ymmärrettäväksi asiasisältöä käsiteltäessä. Esimerkiksi jos luonnontieteen tunnilla tarvitaan mennyttä aikamuotoa, opettajan täytyy tehdä se ymmärrettäväksi –oppilaan täytyy ymmärtää menneisyyden käsite ja mitkä merkit kertovat menneestä. Tämä saavutetaan käyttämällä tiettyjä fraaseja teoreettisten kielioppikäsitteiden sijaan. Opetussisältö määrittää esimerkiksi uudet verbit. Oppitunnin sisällössä käytetystä sanastosta voi jatkaa kieliopilla englanninkielen tunnin yhteydessä. Tämä ei Coylen ym. (2010) mukaan kuitenkaan tarkoita sitä että englannintunnit olisivat vain kielioppia varten. CLIL opetusmetodina vaatii opettajalta kykyä nähdä kirjallinen ja suullinen kielitaito kieliopillisesti. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 36–37.)

Kolmion toinen kulma, kieli oppimisen välineenä (*language for learning*) keskittyy kieleen, jota oppilaat tarvitsevat kyetäkseen toimimaan vieraassa kieliympäristössä. Oppilaat tarvitsevat strategioita, jotka mahdollistavat heitä käyttämään vierasta kieltä tehokkaasti. Jottei opetettava asia käy oppilaille liian hankalaksi, nousee suunnittelu tärkeään asemaan tehokkaan lähikehityksen vyöhykkeen luomiseksi. CLIL-opetuksessa oppilaita täytyy tukea parityöskentelyyn, yhteistoiminnalliseen ryhmätyöskentelyyn, kysymään kysymyksiä, väittelemään, chattailemaan, tiedonhakuun, ajatteluun sekä muistamiseen. Jos oppilaat eivät kykene ymmärtämään kieltä, joka auttaa heitä oppimaan, etenemistä ei tapahdu. Oppilaille tulee kehittää puheen toimimisen valmiuksia oppisisältöön liittyen, kuten kuvailua, arviointia sekä johtopäätösten tekemistä. Heidän kanssaan tulee kehittää oppimistilanteita,

jotka mahdollistavat väittelyn, keskustelun, kielenkäytön ryhmissä sekä itsenäisesti. Opettajan täytyy suunnittelussa ja toiminnassa kehittää näitä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 37.)

Kolmion kolmas kärki, oppimisen kautta syntyvä kieli (*language through learning*) perustuu periaatteeseen, että oppimista ei voi tapahtua ilman aktiivista kielenkäyttöä sekä ajattelua. Kun oppilaita rohkaistaan refleктоimaan, artikuloimaan omaa oppimista, syvempää oppimista tapahtuu. CLIL-luokka vaatii oppilailta puheen tason, toimimisen sekä dialogisen aktiivisuuden, joka peräänkuuluttaa oppilailta enemmän läsnäolon näyttämistä kuin mihin perinteissä kielenopetuksessa on totuttu. Dialogi opettajan ja oppilaiden kesken synnyttää opetettavalle asialle uuden merkityksen ja sen oppimiseen vaaditaan myös vieraan kielen oppimista. Tätä uutta opittua sanastoa sekä rakenteita täytyy kierrättää ja kehittää strategisesti opettajan ja oppilaiden toimesta. Toisin sanoen, oppilaiden täytyy kommunikoida opettajan kanssa, toisten kanssa ja tekstin kanssa lisätäkseen tietoutta. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 37–38.) Kielitriptyykin kuvaamat hyvät CLIL-opetuksen piirteet toimivat suurilta osin hyvinä opetuksen lähtökohtina myös tavallisessa, oppilaan äidinkielellä tapahtuvassa opetuksessa.



Kuvio 1. Kielitriptyykki (Coyle, Hood & Marsh 2010, 36.)

Savignon (2004) on määrittänyt periaatteet viestinnällisen kielenoppimisen onnistumista varten. Nämä periaatteet ovat asianomaisia CLIL-opetuksen periaatteita, sillä siinä keskitytään nimenomaan kielenkäyttöön. Savignonin viestinnällisen kielenoppimisen periaatteet ovat seuraavanlaiset:

- Kieli on viestinnän väline
- Monimuotoisuus tunnistetaan ja hyväksytään osana kielenkehittymistä
- Oppijan kompetenssi on suhteellista riippuen mm. käsiteltävästä aihealueesta
- Useat kielen variaatiot ovat tunnistettavissa
- Kulttuuri on instrumentaalista
- Kielenoppimiseen tai opettamiseen ei ole yhtä tiettyä metodologiaa tai ennaltakuvattuja tekniikoita
- Tavoite on yhtä lailla kielen käyttäminen kuin kielen oppiminen

Savignonin viimeinen periaate, kielen käyttämisen vaaliminen viittaa juuri kommunikaatiotaitojen kehittämisen tärkeyteen (Coyle Hood & Marsh 2010, 33). Savignonin periaatteet ovat saaneet kritiikkiä muun muassa siksi, että siinä sisältö jää vähemmälle huomiolle. Oppilaat oppivat sanoja, mutta eivät sisältöä. Mohanin ja van Naerssenin (1997, 2) mukaan kieliopin syrjinnästä seuraa negatiivisia seurauksia – heidän mielestä on tärkeää, että opitaan puhumaan kieliopillisesti oikein molemmilla kielillä.

Toisin kuin ehkä perinteisessä kielenopetuksessa, jossa oppiminen nähdään lineaarisena, systemaattisena etenemisenä, nähdään CLIL-opetuksessa kielellinen kehittyminen enemmänkin kohoavana spiraalina. Siinä, missä perinteisessä kielenoppimisessä aikamuodot tulee opetella systemaattisesti ennen niiden käyttämistä, CLIL-opetuksessa niitä käytetään jo kommunikoinnissa. Opettajan tehtävänä on samoja rakenteita toistaen tehdä ne ymmärrettäväksi, ja ohjata oppilaat käyttämään näitä rakenteita omassa kielentuottamisessa. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 35–38.)

CLIL Compediumista (2001) on luettavissa CLIL-opetukselle yleisesti määritellyt suuntaviivat sekä painopisteet. Yksi kielellisistä suuntaviivoista koskee nimenomaan suullisen kielitaidon kehittämistä. Tämän lisäksi Compediumissa puhutaan kansainvälisyyskasvatuksesta etenkin Euroopan unionin näkökulmasta. (CLIL Compedium, 2001.)

2.1.2 CLIL-opetuksen eduista ja haitoista

CLIL-opetuksella näyttäisi tutkimusten valossa olevan monenlaista hyötyä oppilaille. Suurin osa näistä hyödyistä ovat luonnollisesti riippuvaisia opettajan oikeanlaisesta toiminnasta luokkahuoneessa. CLIL-opetuksen avulla oppilaat oppivat oppiainekohtaista sanastoa vieraalla kielellä. Sen voidaan nähdä valmistavan tulevaisuuden opintoja sekä työtä varten yhä kansainvälistyvässä maailmassa. Bakerin (2006) mukaan ajattelemalla kahdella kielellä edes pienissä määrin näyttäisi olevan etua asiasisällön oppimiseen (Baker 2006, 148–149, 297). Coylen ym. (2010) mukaan CLIL-opetus tukee oppilaan laajempaa ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta ja käsitteellistäminen sekä asiayhteydet menevät paremmin perille. Väitteet perustuvat siihen ajatukseen, että ihmismielen ajatellessa oppisisältöä vieraan kielen kautta hän joutuu heijastamaan sitä äidinkieleensä, joten oppiminen vaatii enemmän ajattelua sekä varmentamista, se saa toisen kielen perspektiivin, ja on näin ollen perusteellisempaa.

Euroopassa CLIL:n suosio perustuu olettamukseen, että CLIL edistää erityisesti juuri kykyä kommunikoida vieraalla kielellä (Markkanen 2012, 70). Nikula (2003) huomasi eroja oppilaiden kielenkäyttötilanteissa vertaillessaan perinteisiä kielen oppitunteja vieraskielisiin CLIL-oppitunteihin. Perinteisellä kielen oppitunnilla oppilaiden englannin kielen käyttö rajoittui lyhyisiin, oppimateriaaleihin perustuviin vastauksiin ja ne olivat sidoksissa pääasiassa kotitehtävien tarkistukseen sekä oppikirjan tekstien käsittelemistilanteisiin. Nikula huomasi myös vieraskielisessä opetuksessa lyhyitä vastauksia erityisesti silloin, kun opetus oli opettajajohtoista. Vieraskielisessä opetuksessa oppilaat käyttivät englanninkieltä laajemmin, muun muassa erimielisyyden ilmaisemisiin, aitoihin kysymyksiin ja merkitysneuvotteluihin. (Nikula 2003.)

CLIL-opetuksella opitaan muun muassa ongelmanratkaisutaitoja sekä epävarmuuden sietokykyä, sillä kieltä täytyy käsitellä vailla tarjolla olevaa käännettä. Coylen ym. (2010) mukaan CLIL-opetuksessa oppilaiden tulee nähdä, miten voi oppia toiselta, mitkä ovat omia vahvuuksia ja heikkouksia. Opettajan täytyy suunnitella miten tällaisia taitoja, kuten kielen vaatimaa epävarmuuden sietokykyä, havainnointitaitoja sekä itsenäistä tiedon rakentamista vuorovaikutuksessa maailman kanssa kehitetään. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 29.)

Vieraalla kielellä oppiminen näyttää lisäävän oppilaiden motivaatiota kielen oppimista kohtaan. Pihko (2007) vertaili englanninkielisessä sisällönopetuksessa olevien ja perinteisessä englanninopetuksessa olevien oppilaiden kielenopetuksen affektiivisia tuloksia. Pihkon (2007) mukaan vieraskielisen opetuksen oppimisympäristöllä on myönteinen vaikutus kielenoppimisen affektiivisella alueella – vieraskielistä opetusta saavat oppilaat näyttävät olevan motivoituneempia kielenoppijoita ja suhtautuvat kielten oppimiseen positiivisemmin. Rasinen (2006) on tutkinut pienimuotoisen vieraskielisen opetuksen vaikutuksia eri tekijöihin, kuten kouluun, oppilaisiin, opettajiin sekä huoltajiin. Myös Rasisen tutkimuksen tulokset kannustavat vieraskielisen opetuksen käyttämiseen.

Kielen oppimisen rinnalla opitaan usein kulttuurisia asioita. Tämä jää usein huomiotta, kun mitataan kaikenlaisen kielenopetuksen vaikutusta oppilaisiin. Kielen opettaminen voi toimia oppilaan persoonaan vaikuttavalla tavalla. Kun puhutaan kielen opettamisesta, ei kulttuurisia asioita voi erottaa siitä. Bakerin (2006, 138, 255) mukaan kieli ilman kulttuuria on kuin vartalo ilman sielua. Coylen ym. (2010, 39) mukaan kieli ei ole vain osa sitä, kuinka määrittelemme kulttuuria, vaan se heijastaa sitä. Myös Kaikkonen (2000, 52) liittää kielenoppijan identiteetin oppilaan kulttuurikuvan laajentumiseen ja siitä seuraavaan monikulttuurisen identiteetin kehittymiseen.

Kielen ja oppisisällön integrointi on monimutkainen asia, joka vaatii suunnittelua ja arviointia. Tämä luo lisää haasteita opettajan työhön, eikä mitään nopeaa tai valmista ratkaisua tai mallia olemassa. Usein vieraan kielen lisääminen oppiaineen opettamiseen tarkoittaa asiasisältöjen karsimista sekä yksinkertaistamista. Näin ollen voidaan ymmärtää, että se samalla lisää opettajan suunnitteluun kuluvaa työaika.

Ymmärtämisen varmistaminen on yksi tärkeistä asioista CLIL-opetusmetodia käytettäessä. Koska vieraskielisessä opetuksessa kieli on tiedon jakamisen väline eikä suoranainen kohde on erittäin tärkeää, että opettaja tarkistaa oppilaiden ymmärtämisen toistuvasti. Vieraalla kielellä opettaminen luo aina sen vaaran, että joku oppilaista ei ymmärrä tai ymmärtää asian väärin. Tämä voi aiheuttaa oppilaalle opetuksessa muista jälkeen jäämistä. Näin ollen lukukauden alussa annettu yleisohje siitä, että oppilaat voivat kysyä jos eivät ymmärrä, ei ole riittävä. Opettajien on syytä kiinnittää huomiota luokan ilmapiiriin. Ihanne olisi sellainen vapaa ilmapiiri, jossa oppilaita rohkaistaisiin kysymään ja tuomaan esiin epäselviä asioita. Jos oppilaat eivät kysy, se ei aina tarkoita sitä, että asia olisi ymmärretty.

Tällöin opettajan on osattava havaita tämä ja varmistaa luokan ymmärrys jollakin tavalla. (Nikula & Marsh 1997, 56–57.)

Mutta miten on sellaisten oppilaiden laita, joilla on jo valmiiksi ongelmia oppimisen suhteen? Hyötyvätkö he CLIL-opetuksesta? Seikkula-Leino (2002) kehottaa pohtimaan, onko äidinkiellentaidoiltaan heikkojen tai keskittymisvaikeuksista kärsivien lasten syytä hakeutua vieraskieliseen opetukseen. Vieraskielinen opetus on Seikkula-Leinon mukaan vaativampaa kuin äidinkielellä toteutettu opetus. Seikkula-Leinon (2002) toteamus myötäilee Cumminsin (1984) *jäävuoriteoriaa (Iceberg analogy)*, jossa kielen kehitys kaksikielisessä opetuksessa tapahtuu niin, että vahvemman kielen taso määrää toisen kielen tason. Näkemyksen mukaan molemmat kielet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiaan hyödyntäen. Cumminsin (1976) ohella myös tutkijat Skutnabb-Kangas ja Toukoma (1977, 27–29) esittivät aikoinaan vieraan kielen oppimista havainnollistavan *kynnysteorian (Thresholds theory)*. Teoria koostuu kahdesta kynnyksestä ja kolmesta tasosta, jotka kuvaavat kielen kompetenssia, jolla on vaikutusta oppilaaseen. Kynnysteorian mukaan oppilaat jakautuvat taidoiltaan kolmelle kynnykselle ja vain ylimmän kynnyksen saavuttaneille olisi hyötyä CLIL-opetuksesta. (Skutnabb-Kangas & Toukoma 1977, 27–29.)

Markkanen (2012, 73) luo väitöskirjassaan laajan katsauksen aikaisempiin CLIL-tutkimuksiin ja toteaa, että CLIL-opetuksella ei näyttäisi olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaan äidinkielen, vieraalla kielellä ainesisältöjen oppimiseen eikä kognitiiviseen kehitykseen. Sitä vastoin tutkimustulokset osoittivat, että oppilaat voivat edetä oppimisessaan jopa paremmin kuin yksikielisen luokan oppilaat. Vieraalla kielellä ainesisältöjä opiskelleet oppilaat kehittyivät kohdekielessä taitavammiiksi kuin perinteisessä kielen opetuksessa olleet oppilaat, heidän koulumotivaationsa ja -viihtyvyytensä oli hyvä, he olivat motivoituneita vieraan kielen opiskelijoita ja heidän suhtautumisensa vieraskielisiin ihmisiin oli myönteinen. Markkanen (2012) muistuttaa, että CLIL-opetus vaatii opettajalta laajaa ammattitaitoa ja jatkuvaa täydennyskoulutusta, jotta hän voi myös tukea oikealla tavalla heikommin opinnoissaan eteneviä oppilaita. (Markkanen 2012, 73.)

Todettakoon vielä, että englannin kielen asema on muuttunut Suomessa lähivuosikymmenten aikana merkittävästi. Englanti on yhä useampien suomalaisten työkieli, mutta se liittyy myös koululaisten elämään muun muassa lisääntyneen matkailun, internetin sekä nuorisokulttuurin välityksellä. Englannin oppiminen poikkeaa useiden muiden vieraiden

kielten oppimisesta siinä, että sitä kuullaan ja käytetään paljon myös vapaa-ajalla. Näin ollen sen asema lähestyy näin toisen kielen asemaa jo joidenkin alakoululaisten arjessa. (Skinnari 2012, 152.)

2.1.3 CLIL-opetuksesta tutkimuskoululla

Toteutin pro gradu-tutkielmani alakoululla, jonka CLIL- opetustapa vastaa lähinnä kielisuihkuttelua. Kun kyseessä on pienimuotoinen kielisuihkuttelu, ei sillä ole varsinaisia sisältötavoitteita vaan päämääränä on tällöin vieraaseen kieleen sekä sen käyttöön tutustuminen (Nikula & Marsh 1997, 24). Kielisuihkuttelun tavoitteina voi olla perinteisen kielenopetuksen rikastuttaminen ja oppilaiden kielenopiskelumotivaation kohottaminen (Pihko 2007, 21). Tutkimuskoululla oppilasta ei arvioida erikseen CLIL-tuntien perusteella. Oppilaat eivät saa numeraalisia arvosanoja vieraalla kielellä opiskelusta (Kuusinen, 2013).

Tutkimuskoulun malli on harvinaisuus muiden CLIL-koulujen tai englanninkielisten luokkien joukossa sen vuoksi, että koulu ei erittele CLIL-opetusta saavia erillisellä pääsykokeella tai muin perustein, vaan tarjoaa CLIL-opetusta laajasti kaikille koulun oppilaille. Tämä luo tietynlaisen luonteen juuri kyseisen koulun mallin toteuttamisessa opetukseen, sen mahdollisuuksiin ja haasteisiin. (Kuusinen, 2013.)

Suomen kouluissa CLIL-opetusta toteutetaan monin eri tavoin. Bakerin (2006, 216) mukaan *submersion* (suomeksi upotus) sisältää ajatuksen, jossa oppilas heitetään syvään veteen ja hänen odotetaan uivan ilman erityisiä kellukkeita tai uimatunteja. Uimaltaan vesi on valtakieltä, joka esimerkiksi englanninkielisten luokkien tapauksessa on englanti. Oppilaat tulevat joko uppoamaan, räpiköimään tai uimaan. Submersio on opetustyylinä saanut kritiikkiä etenkin niiltä, jotka eivät edusta niin vahvasti valtakieltä tai joilla ei ole taustan puolesta tukea valtakielelle. Tällä tarkoitan esimerkiksi englanninkielisessä maassa asumisen kokemusta tai jompaa kumpaa vanhempaa, joka puhuisi sujuvasti englantia kotona. Oppilailta, joilla ei ole englanninkieltä tukevaa taustaa, ei ole ensimmäisten koulukausien aikaan juuri lainkaan käsitystä siitä, mitä opettaja puhuu. Harvoilla opettajilla on koulutusta tai kykyä auttaa heitä, sillä useat opettajat ovat koulutettu ns. ESL-metodin, eli perinteisen englanninopetuksen opettajiksi. (Baker 2006, 218.)

CLIL-metodeja vertaillaessa on hyvä esittää kysymys siitä, millaiseen kielitaitoon oppilaiden kanssa toimiessa pyritään. Teoriassa totuus on se, että todella harvat toista kieltä opiskelevat oppilaat tulevat oppimaan kielen hyvin – vain harva oppilas, jolle opetettiin toista kieltä puoli tuntia päivässä viidennestä ikävuodesta kahteentoista ikävuoteen saakka, saavutti sujuvan kielenpuhujan tason. (Baker, 2006, 224.) On tieteellisesti osoitettu, että englanninkielen sujuva puheentaso saavutetaan kolmen – viiden vuoden aktiivisen kielenkäytön tuloksena. Kehitys alkuvaiheessa on voimakasta, mutta kielen oppimisen ylemmillä tasoilla oppimista tapahtuu hitaammin. (Baker 2006, 299–300; Genesee et al, 2005.)

2.2 Mistä osista kielitaito koostuu?

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti suullisen kielitaidon harjoittamiseen ja arviointiin, koska oppilaiden aktiivinen kielenkäyttö sekä kommunikaatio ovat keskeisessä asemassa CLIL-opetuksessa (Coyle, Hood & Marsh 2010; Nikula & Marsh, 1997; Markkanen, 2012; CLIL Compedium, 2001). Suullista testausta ovat kielenoppimisen näkökulmasta tutkineet muun muassa Sari Luoma (2004), Raili Hildén sekä Ari Huhta (2013). Jo 1960-luvun lopulla kielitieteen teoretikot argumentoivat, että olennaista kielenkäytössä on vuorovaikutus, asioiden tekeminen kielen avulla ja kielen käyttö erilaisiin tarkoituksiin erilaisissa tilanteissa. (Hildén & Huhta 2013, 161.) Miksi suullinen kielitaidon harjoittaminen on tärkeää kielenoppimisen kannalta ja mistä itse kielitaito kokonaisuudessaan koostuu?

Canale ja Swain julkaisivat vuonna 1980 edelleen paljon siteeratun mallin kommunikatiivisesta kompetenssista, jonka mukaan kielitaidosta on erotettavissa kieliopillinen kompetenssi (sanaston ja rakenteiden hallinta), diskursiivinen kompetenssi (taito muodostaa koherentteja puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä), sosiolingvistinen kompetenssi (taito käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa) ja strateginen kompetenssi. Viimeksi mainittu ei ole varsinainen kielellinen taito vaan yleisempi valmius, jolla paikataan muiden taitojen puutteita - esimerkiksi silloin, kun oppija ei muista tarvitsemaansa vieraskielistä sanaa. (Hildén & Huhta, 2013, 160.)

Kielitaidon arviointiin ovat vaikuttaneet myös muut teoreettiset mallit, joissa useimmiten esiintyy varsin samantapaisia elementtejä kuin Canalen ja Swainin (1980) mallissa. Bachmanin (1990, 87) mukaan kielikompetenssi muodostuu kielitaidosta ja kielitiedosta sekä puhujan kyvystä käyttää niitä. Bachmann puhuu erikseen kommunikatiivisesta kielitaidosta, jolla hän viittaa yksilön kykyyn käyttää omaa kielellistä tietoa merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen eri kielenkäyttötilanteissa. Miten yksilö käyttää kieltä riippuu hänen persoonallisuudestaan, tunteistaan, hänen käsiteltävää asiaa koskevista tiedoistaan sekä puhetilanteesta. Mönkkösen (2003) mielestä Bachmanin esittämä luonnehdinta on kokonaisvaltainen ja kuvaa kielitaitoa moniulotteisesti. Se sopii hyvin pohjaksi suullisen kielitaidon arviointia kehittäessä. Bachmannin malli sisältää myös kielenkäyttäjän tiedon kohdekielisestä kulttuurista ja on siksi laaja. Bachmanin malli sisältää osia, joita on hankala operationalistaa ja sen vuoksi hankala mitata, sillä siinä ei viitata opetuksen tavoitteisiin. (Mönkkönen, 2003, 70–71.)

Sajavaara (1999) painottaa, että toista kieltä omaksutaan ensimmäisen kielen tavoin osallistumalla merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa kyseisellä kielellä. Sajavaaran (1999) mukaan kielen oppimisen edellytyksenä on se, että ihminen saa olla mukana täysivaltaisena osanottajana elinympäristönsä sosiaalisissa käytänteissä. Sajavaara muistuttaa, että suullinen kielitaito ei ole koskaan vain lingvistinen ilmiö, vaan siihen vaikuttaa tukku psykologisia ja sosiaalisia tekijöitä, jotka ovat väistämättä kytköksissä toisiinsa. Ne vaikuttavat toisiinsa erilaisissa suhteissa ja eri tavoin erilaisissa ympäristöissä. (Sajavaara 1999, 74–76.)

Luokan toimintamallit, sen yleinen tunnelma sekä oppilasta lähellä olevat vierasta kieltä käyttävät henkilöt ovat ratkaisevassa asemassa suullisen kielitaidon kehittämisessä. Yksi mielenkiintoinen lisä käsityksiimme kielitaidosta koskee kielellisen suorituksen rakentumista puhujien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Käsitys haastaa perinteisen näemyksen kielitaidosta yksilön sisäisenä, psykologisena ominaisuutena. Kun arvioimme yksittäisen oppilaan suullista kielitaitoa missä tahansa normaalia vuorovaikutustilannetta muistuttavassa tehtävässä, arvioimme samalla viestinnän toisen osapuolen, opettajan, toisen oppilaan tai ulkopuolisen testaajan tai haastattelijan osaamista ja käyttäytymistä (Roever & McNamara 2006). Siinä missä ennen korostettiin tietoa kielestä (säännöt, rakenteet) nykyään painotetaan kykyä käyttää kieltä. Vallalla on siis kommunikatiivinen kielikäsitelmä, ja

arvioinnissa puhutaan kommunikatiivisesta, kielen käyttötaidon arvioinnista. (Hildén & Huhta 2013, 161.)

Kielitaito koostuu siis suureksi osaksi sen käyttötaidoista. Opittu sanasto, säännöt ja rakenteet luovat pohjan kielen käytölle, mutta vasta vuorovaikutuksessa toisten kanssa aletaan oppia muodostamaan puhuttuja lauseita, kiertämään hankalia ilmaisuja, välittämään tarpeellinen viesti toiselle osapuolelle, aistimaan toisen osapuolen tarpeita sekä luomaan omaa kielellistä persoonaa. Samalla ääntämisen lisäksi kehittyvät sosiaaliset taidot, kuten yhteistyökyky sekä mahdollisesti tehtävästä riippuen taito ilmaista erilaisia tunteita ja mielipiteitä. Kielen käyttötaito kiteytyy eritoten suullisen kielitaidon harjoittamiseen yhdessä toisen osapuolen kanssa. Suullisen kielitaidon harjoittamiseen alakoulussa tarvitaan oikeanlaisia työkaluja sekä arviointia, jotta oppilaille jäisi kielen oppimisesta oikea kuva, ja jotta he kehittyisivät etenkin kielenkäyttäjinä.

2.2.1 Erilaisia suullisen kielitaidon harjoitus- ja testausmenetelmiä

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, miten englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuvat kuudesluokkalaiset suoriutuvat vieraskielisestä suullisesta testistä. Jotta kykenin suunnittelemaan sopivankaltaisen testin tutkimukseni tarkoitukseen, minun oli ensin perehdyttävä erilaisiin suullisen kielitaidon harjoitus- sekä testausmenetelmiin. Tässä luvussa kerron erilaisista suullisen kielitaidon harjoitus- ja testausmenetelmistä esimerkkien avulla.

Underhillin (1987, 44) mukaan on olemassa yli 60 tapaa, joilla voi mitata suullista puhetaitoa. NykYTEknologian avulla puhetaitoa mittaavat tavat lisääntyvät entisestään. Airo-la (2000) jakaa suulliset testimenetelmät vuorovaikutteisiin ja ei-vuorovaikutteisiin. Vuorovaikutteisia menetelmiä ovat erilaiset paritilanteet, simulaatiot, roolitalanteet sekä haastattelut. Kasvokkain tapahtuvan testausmenetelmän etuna on vuorovaikutuksen kehittyminen. Vuorovaikutustilanteet ovat luontaisia työelämän tilanteita, mikä puoltaa niiden käyttöä myös testausilanteessa. On vaikea kuvitella sellaista työelämän tilannetta, jossa puhutaan vain seinille. Kasvokkain tapahtuvassa testauksessa myös non-verbaalinen eli kehollinen viestintä tulee näkyväksi. (Airo-la 2000, 12.)

Ei-vuorovaikutteisia harjoitus- ja testausmenetelmiä ovat esimerkiksi suullinen esitys, esineen tai tapahtuman kuvailu, kuvista tai sarjakuvista kertominen sekä referoiminen. Airola (2000, 13) suosittelee kahden erityyppisen testausmenetelmän käyttämistä, jolloin testausmenetelmien valinta olisi tasapuolista. Esimerkiksi sarjakuvat ja sanojen selitykset ovat mainioita tapoja muun muassa sanaston testaamiseen. Itse päädyin valitsemaan tutkimukseeni vuorovaikutteisen, kasvokkain tapahtuvan paritilanteen sekä ei-vuorovaikutteisen kuvista kertomistehtävän, joista kerron tarkemmin luvussa 4.

Luoma (2004) kategorisoi suulliset testityypit kolmeen eri ryhmään: avoimiksi (open-ended), puolistrukturoiduiksi (semi-structured) ja strukturoiduiksi (structured) tehtäviksi. Avoimia tehtäviä pidetään kielitaidollisesti haasteellisempina, kun taas strukturoidut tehtävät soveltuvat paremmin kielitaidollisesti heikommille. Avoimeksi tehtäväksi tulkitaan esimerkiksi vapaa keskustelu jostain tietyistä aiheesta. Vaikka avoimen tehtävän keskusteluaihe ohjaa keskustelua itseään, se silti simuloi aidon elämän tilannetta, jossa keskustelijoilla on tietty vapaus käyttää sekä näyttää omia taitojaan keskustelun edetessä. (Luoma 2004, 48.) Avoin keskustelu on hyvä testausmalli kielitaitoa kehitettäessä, mutta CLIL-opetuksessa sitä voi olla haasteellisempi soveltaa, mikäli halutaan mitata samalla oppilaiden osaamista tietyssä oppiaineessa.

Underhill (1987, 49) mainitsee yhtenä avoimena suullisen testin mallina oppilasparin välisen keskustelun/päätöksenteon mallin (*learner-learner joint discussion/decision making technique*). Tässä testimallissa arvioija ei osallistu itse testitilanteeseen. Oppilaat ovat käyneet läpi jonkin aihealueen ennen testiä ja puivut siinä käsitelyjä asioita keskustelussaan. Testistä saatua nauhoitetta voidaan käyttää hyväksi arvioinnissa. Tällaiseen testiin osallistuville oppilaille tulee kertoa etukäteen, että heitä tullaan arvioimaan sen perusteella, kuinka he ilmaisevat omat mielipiteensä, perustelevat ne sekä tutkiskelevat toisten vastauksia. Underhill (1987, 50) muistuttaa, että tällaista metodologia käyttävän opettajan tulee harjoittaa oppilaita keskustelutaidoissa ennakkoon, sillä kaikki oppilaat eivät muuten pärjää tällaisissa autenttisissa keskusteluissa.

Roolileikki avoimena testausmenetelmänä mahdollistaa oppilaan heittäytymisen tiettyyn rooliin, kuin että hän edustaisi testissä itseään. Ujolle oppilaalle tämä voi tarjota mahdollisuuden astua rohkeasti esiin vieraassa roolissa. Jo ennestään rohkealle oppilaalle roolileikki voi tuoda negatiivisempia kokemuksia, jos hän haluaisi mieluummin harjoittaa kieli-

taitoa omana itsenään. Toisaalta jos oppilas on ulospäin suuntautunut sekä halukas näyttämään, voi roolileikistä olla etua suullisena testimallina (Huhta & Suontausta 1993, 241). Roolileikin hyvänä pohjana toimivat usein kysymykset, joita eri rooleissa näyttäytyville henkilöille esitetään. Underhill (1987, 51–53) muistuttaa kuitenkin mahdollisista ongelmista, kuten esimerkiksi oppilaan puutteellisesta asenteesta rooliin heittäytymisen suhteen, joita roolileikki tuo tullessaan.

Viimeisenä esimerkkinä avoimista tehtävistä mainittakoon oppilasparin kuvailu (*learner description and re-creation*). Oppilasparin kuvailu –tehtävässä oppilasparille annetaan esimerkiksi jokin pienoismalli, jonka parista toinen kokoaa toisen oppilaan ohjauksessa. Pienoismallia rakentavalle oppilaalle neuvoa antavan oppilaan ei ole tarkoitus nähdä valmistuvaa työtä, vaan heidän kielitaitonsa arvioidaan heidän rakentamansa pienoismallin sekä rakentamiseen käytetyn ajan perusteella. Testimallia voidaan varioida myös niin, että pienoismallia rakentava oppilas voi esittää täsmentäviä kysymyksiä neuvoa antavalta oppilaalta. Testimalli noudattelee yhteistoiminnallisen oppimisen ideologiaa. (Underhill 1987, 56–57.) Edellä mainitut avoimet tehtävät vaativat parempaa kielitaitoa kuin puolistrukturoidut tai strukturoidut suulliset harjoitusmenetelmät. Avoimet tehtävät vaativat lisäksi onnistuakseen hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Alakoulun puolella voi siksi olla parempi aloittaa suulliset tehtävät joko puolistrukturoiduista tai strukturoiduista malleista.

Luoma (2004, 49) kuvailee puolistrukturoituja tehtäviä sellaisiksi, joissa oppilaan täytyy reagoida tietyllä tavalla. Esimerkiksi tähän pro gradu-tutkielmaan valitsemani kuvista kertominen sekä kysymys-vastausmenetelmä ovat puolistrukturoituja tehtäviä. Muita puolistrukturoituja tehtäviä ovat muun muassa kuullun kertominen/tiivistäminen tai juuri luetun tekstin ääneen selittäminen. (Underhill 1987, 71–74) Strukturoidut puhetehtävät puolestaan johdattelevat oppilaan sanomaan sen, mitä tehtävässä tulee sanoa. Esimerkiksi tekstin ääneenlukeminen tai kääntäminen vieraalle kielelle ovat strukturoituja puhetehtäviä. (Underhill 1987, 76–79.)

Erilaiset pelit ovat oiva tapa suullisen kielitaidon harjoittamiseen. Pelikortteja, noppeja sekä nykYTEKNOLOGIAA hyväksi käyttämällä oppilaiden huomio tuntuu suuntautuvan puheen liiallisesta monitoroinnista pelitilanteeseen ja motivaatio harjoitusta kohtaan tuntuu säilyvän kauemmin. Pelien ja paritilanteiden mielekkyys sekä hauskuus ovat oppimisen avain. Väitöstutkimuksessaan Skinnari (2012) huomasi, että tämäntyyppiset

keskustelutehtävät tarjosivat oppilaille englannin oppimisen tarjoumien lisäksi myös mahdollisuuksia vapaampaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja houkuttelivat monenlaiseen itsensä presentointiin sekä hauskutteluun englanniksi. Devinen (2003, 150) mukaan yksi keino edistää oppilaiden toimijuutta on pyrkiä tasapainottamaan keskenään oppimiseen ja hauskuuteen liittyvää toimintaa luokissa. Skinnari (2012, 118) huomasi osan oppilaista ottavan keskustelutehtävää tehdessään erilaisia rooleja, jolloin luokassa oli paljon naurua ja englanninkielistä puhetta myös tyttöjen ja poikien välillä.

Teknologiaa on jo kauan sovellettu erilaisten suullisten tehtävien laadintaan, ylläpitoon ja tulosten analyysiin, mutta nykyään myös testit yhä useammin suoritetaan tietokoneen välityksellä ja joissakin tapauksissa tietokone jopa arvioi suoritukset automaattisesti. Pearsonin kustannusyhtiön uusimmat englannin testit menevät automaatioissa vieläkin pidemmälle. Lukuun ottamatta ajoittaisia ihmisarvioijien suorittamia tarkistuksia, kaikki suoritukset arvioi tietokone, myös puhumisessa ja kirjoittamisessa. Esimerkiksi Pearsonin puhumistesteissä käytetään tehtäviä, joissa oppilaan täytyy toistaa kuulemiaan sanoja ja lauseita, vastata lyhyesti kuulemiinsa kysymyksiin, lukea ääneen tehtävävihossa näkemänsä teksti ja kertoa jotakin annetusta aiheesta. (Hildén & Huhta 2013, 169–170.)

Yleisimmät arvioinnin kohteet suullisissa testeissä ovat rakenne, sujuvuus, ääntäminen sekä sanasto (Airola 2000, 15). Mönkkönen (2003, 72) kertoo havainnoitsijan kykenevän suullisen testauksen aikana tarkkailemaan tehokkaasti ainoastaan paria- kolmea suorituksen piirrettä kerrallaan. Mitkä tahansa kriteerit testaaja valitseekin olisi hyvä, jos oppilaat ovat tietoisia näistä arviointikriteereistä ja testaaja on tietoinen siitä, mitä kriteeri tarkoittaa. Huhta (2003, 47) muistuttaa, että parhaitenkin suunniteltu arviointi voi mennä pilalle epäonnistuneen nauhoituksen tai huonosti valitun testitilan avulla.

Kuten luvussa käy ilmi, ovat keinot suullisen kielitaidon harjoittamiseksi ja arvioimiseksi monet. Parhaita olisi, että oppilaat kokisivat harjoitus- tai testaustavan mielekkäänä, se olisi kohderyhmälle sopivan haastava sekä ohjeistukseltaan selkeä. Arvioinnin kannalta oppilaille tulisi tehdä ennakkoon selväksi se, mitä sanoja, minkälaisia rakenteita tai minkälaista sisällöllistä tietoa heiltä testin osalta odotetaan.

2.3 Suullisen kielitaidon arvioinnista osana kielikasvatusta

Arviointi on olennainen osa opettajan työtä. Kokeet ja muu arviointi antavat usein kuvan oppilaille siitä, mitä koulussa pidetään tärkeänä tietona tai taitona. Siksi arvioinnin tulisi olla totuuden- ja oikeudenmukaista sekä tasapuolista. Opettajalla on sen saralla suuri vastuu. (Mönkkönen 2003, 74.) Kielitestien tuloksia voidaan tulkita kahdella eri tavalla. Jos testitulokset tulkitaan suhteessa muihin testiin osallistujiin, puhutaan normiviitteisestä mittaamisesta. Suurin osa kielitaitoa mittaavista testeistä ovat juuri tämäntyyppistä. (Huhta 1993a, 144). Kun testitulokset tulkitaan suhteessa tiettyyn tasoon tai kriteeriin, puhutaan kriteeriviitteisestä mittaamisesta (Bachman 1990, 72).

Normiviitteisen testin suurin puute on se, että se ei kerro paljoakaan siitä, mitä testattava osaa. Se kertoo vain hänen asemansa verrattuna muihin testiin osallistuneisiin. Kriteeriviitteisessä testissä testattavaa ei tarvitse verrata muihin testattaviin, vaan jokainen henkilö käsitellään omana tapauksenaan ja häntä verrataan vain tasokuvauksiin. Tasokuvaukset, kuten Eurooppalainen viitekehys ovat sanallisia kuvauksia siitä, mitä kukin arvosana tarkoittaa. Tasokuvausten avulla tiedetään paljon tarkemmin kuin normiviitteisessä mittaamisessa, mitä henkilön saama arvosana käytännössä merkitsee. (Huhta 1993a, 145.) Kriteeriviitteisen testin tulokset ovat heti tulkittavissa määriteltyjen arviointikriteerien avulla. Arviointikriteerit (esimerkiksi sanaston hallinta) on siis valittava jo ennen testausta ja testaamisen tarkoituksena on löytää koehenkilön kielitaitoa vastaava tasokuvaus. Kriteeriviitteisen mittaamisen päätavoitteena on siis saada selville, mitä henkilö osaa ja mitä hän tietää. Sillä ei ole merkitystä, miten hän sijoittuu muiden joukossa. (Heinilä & Paakkinen 1997, 5.5) Hildén ja Huhta (2013, 179) muistuttavat, että puhumisen arviointi voi kuitenkin olla varsin subjektiivista, jos arvioijat eivät jaa samaa käsitystä kielitaidosta, jos arviointiasteikot ja kriteerit eivät ole selkeitä, jos käytettävissä ei ole hyviä taitotasoja havainnollistavia määritteitä tai jos arvioijia ei ole koulutettu.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) perusopetuksen tavoitteisiin kuuluvat kielialueissa kielitaito, kulttuuritaidot ja opiskelutaidot. Näiden lisäksi kielten opetusta ja opiskelua koskevat koulukasvatuksen yleiset tavoitteet, joihin lukeutuvat esimerkiksi valmius elinikäiseen oppimiseen, aktiivinen ja tavoitteellinen toimijuus kulttuurien välillä, suvaitsevaisuus ja yhteistyökyky. Kielitiedon ja -taidon keskinäinen suhde askarruttaa opettajia,

koska yhteiskunnallisesti tärkeitä kielikasvatuksen tavoitteita ei kyetä nyky menetelmin kovinkaan kattavasti ja luotettavasti arvioimaan. Tosiasiassa kielikasvatuksen tavoitteiden toteutumista kuvaava arvosana perustuu todennäköisesti varsin usein kirjalliseen kielitaitoon ilman vuorovaikutusta tai kosketusta käytännön kielenkäyttötilanteisiin. Tämä selittyy osin perinteen painolastilla. Opettajat ovat yksinkertaisesti tottuneet laittamaan koepaperin oppilaan nenän eteen, sillä näin tehtiin silloin, kun he olivat koulussa ja tämä on heidän käsityksensä kielenoppimisesta. Osin tämä selittyy käytännöllisistä tekijöistä – opettajat, jotka ovat saaneet mallin toteuttaa arviointia omista kouluajoistaan sekä yliopistopinnoista kokevat uudet arviointimenetelmät hankalina, työläinä ja uhkaavina. Jokaisen oppilaan suullinen haastattelu tai erillisen tilan järjestäminen uudenlaista testiä varten aiheuttaa enemmän hankaluuksia kuin vanhan koeperinteen jatkaminen. Opetussuunnitelman tiukat tavoitteet eivät anna tarpeeksi joustoa uudenlaisen, pitkäjänteisyyttä vaativan arviointitavan harjoittamiseen. (Hildén & Huhta, 2013, 181.)

Pertti Kansanen ja Kari Uusikylän (1981, 66) mielestä opetuksen arvioinnin tulee kohdistua siihen, mihin on pyritty. Mikäli näin ei tehdä, ei arvioinnilla ole sisällön validiteettia eikä se näin ollen ole pätevää. Vertailuperusta arvioinnissa saadaan siis opetustavoitteista. Esimerkiksi tutkimuskoulun kohdalla CLIL-opetuksessa toteutetaan kielisuihkutetta, jonka opetustavoitteina ovat perinteisen kielenopetuksen rikastuttaminen sekä oppilaiden kielenopiskelumotivaation kohottaminen (Pihko 2007, 21). Samalla CLIL-opetusta koskevat myös opetussuunnitelman yleiset sekä oppiainekohtaiset tavoitteet.

Toiskallion (1989, 119–120) mielestä arvioinnin tehtävänä on todeta taito- ja tietotaso, ohjata opintoja, ennustaa menestymistä sekä motivoida oppilasta. Mönkkösen (2003) mielestä viimeksi mainittu on suullisen kielitaidon osalta kaikkein tärkein. Jos opetus ja siihen liittyvä arviointi motivoivat opiskelijaa kielenopiskeluun vapaa-aikana, arviointi on onnistunutta. Tässä näin ollen toteutuisi elinikäisen oppimisen periaate kielenopetuksen kannalta. (Mönkkönen 2003, 73.) Motivoiva arviointi edellyttää hienotunteisuutta ja pieniä virheitä ei kannata korostaa, jos puhuja tulee ymmärretyksi oikein. Pilkun viilauksella koulun opetus on tehnyt monesta suomalaisesta tuppisuun. Kun vaikenemme, emme tee kieli-virheitä, mutta emme myöskään opi kieltä. (Mönkkönen 2003, 73.)

Tämän päivän koulumaailmassa arviointi kohdistuu usein vain kognitiivisiin saavutuksiin, kun kielenopetuksella voisi olla muitakin, työelämän kannalta tärkeitä tavoitteita.

Näitä voisivat olla esimerkiksi vuorovaikutus- sekä yhteistyökykytaidot. Nämä tavoitteet voivat jäädä arvioimatta, jos arviointi keskittyy vain kielitaitoon. (Huhta & Takala 1999, 188–189.) Oppilaan myönteinen suhtautuminen kieleen, sen puhujiin ja heidän kulttuuriinsa, omaehtoinen, motivoitunut, päämäärätietoinen kielenopiskelu sekä kansainvälisyys voivat myös toimia arvioinnin mittareina. (Mönkkönen 2003, 75.)

Tässä progradu-tutkielmassa sovelletaan sekä normi- että kriteeriviitteistä arviointia. Kriteeriviitteistä arviointia sovelletaan oppilaiden kielitaidon kartoittamiseksi ja normiviitteistä arviointia oppilaiden oppisisällön osaamisessa. Tutkimuksen suullisen testin avulla haluan saada oppilaat toimimaan vieraalla kielellä, mutta myös samalla mittaan oppiaines- sällön osaamista. CLIL-opetuksen kaksoisfokuksen tähden, kielitaidon sekä oppiainekoh- taisen tiedon kehittämisen samanaikaistavoitteen takia arviointi herättääkin kysymyksiä.

2.4 Arviointi CLIL-opetuksessa

CLIL-opetuksen arviointia on tutkittu vähän. Hönigin (2008, 3) mukaan etenkin kielitaidon vaikutus arviointiin sekä perinteisten arviointikeinojen sopivuus kaipaavat selvitystä. Suomessa ei ole yhteisiä linjoja CLIL-arvioinnille, sillä CLIL-opetusmenetelmät vaihtelevat suu- resti kouluttain. Joissakin kouluissa CLIL-opetusta saavat oppilaat valitaan pääsykokeiden perusteella ja he saavat CLIL-opetusta useita tunteja viikossa. Joissakin kouluissa harjoite- taan kielisuihkuttelua vain muutaman viikkotunnin verran kaikille oppilaille heidän taust- oistaan riippumatta. CLIL network –sivustolla (2011) todetaan, että kun tietoja ja taitoja eri oppiaineissa välitetään oppilaille muulla kuin heidän äidinkielellään, on arvioinnissa pystyt- tävä kiinnittämään erityistä huomiota ainesisältöjen ja kielen integroinnin välisiin suhte- iin, painopisteisiin sekä yksityiskohtiin. Opetuksen toteutusmallista riippuen nämä voivat vaihdella merkittävästi. Muun muassa tästä syystä koetaan arviointiin liittyvissä kysymyk- sissä opettajayhteistyön ohella erityisen hyödylliseksi myös eri koulujen välinen vuoropu- helu. (CLIL network, 2011.)

Tulisiko oppiainesisällön osaamista varmistaa vieraskielisessä opetuksessa osittain oppilaan äidinkielellä ja myös vieraalla kielellä vai ainoastaan vieraalla kielellä? Vaikuttaa- ko koodinvaihto (code-switching) eli oppilaan kielen vaihtaminen kesken kaiken arvioin-

tiin? Muun muassa tällaisia kysymyksiä on noussut esille. (Hönig 2008, 3–4) Hönigin (2008) mukaan CLIL-arviointi on epäjohdonmukaista ja ristiriitaista. Jokaisella opettajalla tuntuu olevan erilaisia arviointitapoja, eivätkä he tunnu haluavan joutua tarkkailun kohteeksi arviointityötä tehdessään. (Hönig 2008, 92.)

Hönigin (2008) tutkimuksessa kolme neljästä itävaltalaisopettajasta käyttävät sekä suosivat suullisia kokeita oppilaiden arvioinnissa CLIL-opetuksessa. Yksi itävaltalainen opettaja kertoo antavansa oppilaiden valita suullisen kokeen, jonka perusteella hän arvioi heitä. Samassa tutkimuksessa puolet opettajista käyttävät hyväkseen oppilaiden suullisia esitelmiä arvioinnissa ja antavat erityismaininnan oppilaiden yhteistyöstä esitelmiä tehdessä tai esittäessä. Oppilaat saavat itse valita aiheen esitelmälle. (Hönig 2008, 57–60.)

Hönigin (2008, 68) mukaan CLIL-opetuksen seurauksena oppilaiden saavuttama parempi kielitaito verrattuna tavallisen englanninopetukseen saaneisiin oppilaisiin johtuu nimenomaan siitä, että heidän on annettu tehdä kielellisiä virheitä CLIL-tunnilla vierasta kieltä käytettäessä. Oppilaat ovat motivoituneempia käyttämään kieltä, koska heidän virheitään ei arvioida negatiivisessa mielessä. Hönigin tutkimuksessa opettajien mielipiteet kielellisten virheiden korjaamisesta kuitenkin eroavat. Osan mielestä suuret kielelliset virheet tulisi korjata, mutta niiden ei tulisi vaikuttaa arviointiin. Suurempi painoarvo tulee olla tiedollisten sisältöjen korjaamisessa. (Hönig 2008, 69–70.) Coyle ym. (2010) ovat samaa mieltä sisällön tärkeydestä suhteessa kieleen. Kieli ei saa olla este. On tärkeää sallia oppilaiden vastata kysymyksiin niin selkeästi ja suorasti kuin mahdollista ilman, että kieli olisi esteenä sisällön ymmärtämisen näyttämässä. Sisällöllistä osaamista tulisi mitata kielellä, joka on mahdollisimman yksinkertaista, jotta itse kieli ei tulisi sisällöllisen osaamisen osoittamisen esteeksi. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 115, 123.)

Hönigin (2008, 73) mukaan itävaltalaisille CLIL-oppilaille on tehty hyvin selkeäksi, ettei heitä arvioida kielellisen osaamisen, vaan sisällöllisen osaamisen mukaan. Myös opettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei kielellinen arviointi kuulu CLIL-opetuksen arviointiin, ainoastaan tiedollisilla asioilla on merkitystä. (Hönig 2008, 73–74.) Etenkin suullisissa testeissä Hönig huomasi kielitaidon kuitenkin vaikuttavan arviointiin opettajien sitä huomaamatta. Oppilailla, joilla saattoi olla sujuva sisällön tuntemus opetettavasta sisällöstä, mutta eivät osanneet pukea sitä sanoiksi vieraalla kielellä olivat ns. “häviäjiä” suullisissa testeissä”. (emt. 95) Tämän välttämiseksi ja suullisen testin validiteetin parantamiseksi odotettu-

jen vastausten avainasioiden kirjaaminen ylös voisi olla ratkaisuna tähän. (emt. 101) Hönig tulee kuitenkin siihen johtopäätökseen, että kieltä ja sisältöä on lähes mahdotonta erottaa keskenään CLIL-opetuksen arvioinnissa. (Hönig 2008, 103.)

CLIL-network- sivuston (2011) mukaan vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen arviointia kehitetään erityisesti kieltenopetuksen, -oppimisen ja kielitaidon arvioinnin yleiseurooppalaisen viitekehyksen antamien suuntaviivojen mukaisesti. Viitekehyksen sisältämän kuusiportaisen arviointiasteikon (globaaliskaala: A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2) pohjalta on kehitelty erilaisiin kansallisiin yhteyksiin sekä arviointikäytänteisiin soveltuvia arviointiprofiileja. Taitotasoarvioinnin suomalainen sovellus on kymmenportainen ja se on otettu kiinteäksi osaksi nykyisiä kansallisia opetussuunnitelmaperusteita. Opetussuunnitelmatyön hallinnollisella tasolla viitekehyksen soveltaminen opetus- ja arviointikäytänteisiin ei ole näin pitkällä toistaiseksi missään muualla Euroopassa. CLIL Networkin internetsivuilla kuitenkin myönnetään, että Viitekehyksen mukaisen taitotasoarvioinnin soveltaminen vieraskieliseen- ja kielikylpyopetukseen on haasteellista. (CLIL Network, 2011.)

2.4.1 Eurooppalaisen viitekehyksen mallista 10-portaiseen asteikkoon

Kielenopetusta ja arviointia Euroopassa ja osaksi sen ulkopuolellakin on viime vuosina muokannut voimakkaasti Euroopan neuvoston vuonna 2001 julkaisema yleiseurooppalainen kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin viitekehys (EVK tai Viitekehys; Euroopan neuvosto 2001, 2003). Se yhdistää kommunikatiivisen kielikäsitteilyksen ja kriteeriperusteisen arvioinnin, ja on vaikuttanut suuresti monen maan kielikoulutukseen. Esimerkiksi Suomen peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2003, 2004) hyödyntävät Viitekehystä monella tapaa. EVK sisältää 6-portaisen asteikon, jolla voidaan kuvata kielitaidon kehittymistä vasta-alkajan taidoista aina kielen erinomaiseen hallintaan. Lisäksi EVK sisältää kymmeniä asteikkoja, joissa kuvataan kielitaidon eri osa-alueita ja kielenkäyttötilanteita, ja joissakin asteikoissa on useampia tasojakin. EVK mahdollistaa oppijan kielitaitoprofiilin kuvaamisen ja itse asiassa kannustaa siihen. (Hildén & Huhta, 2013, 161.)

Hildénin ja Huhdan (2013) mielestä kielitaitokäsityksen muutos alkaa jo näkyä käytännössä arviointimenetelmien tasolla. Kielen tuottamisen eli puhumisen ja kirjoittamisen arviointi on lisääntymään päin – tarkoitetaanhan kielen käyttötaidolla monesti nimenomaan

puhumista. Myös tehtävien kirjo on laajentunut, ja usein tehtävillä pyritään simuloimaan arkielämässä suoritettavia tehtäviä, vaikkapa kirjeen kirjoittamista tai suullisen esityksen pitämistä omasta työstä. Suomessa tunnetuin kielitaidon tasokuvaus, jota voidaan käyttää myös arviointiin, on opetussuunnitelmiin sisältyvä 10-portainen asteikko, jossa määritellään osaamisen tasot puhumiselle, kuuntelemiselle, lukemiselle ja kirjoittamiselle. (Hildén & Huhta 2013, 161–179.)

2.4.2 Arviointinäkemys tukee sosiokulttuurisen oppimisen teorioita

Aikaisemmat kappaleet ovat korostaneet kielen aktiivista käyttöä sekä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa kielenoppimisen edellytyksenä. CLIL-opetuksessa vuorovaikutuksellinen toiminta nähdään kielenoppimisen kannalta erittäin olennaisena (Coyle, Hood & Marsh 2010). Sosiokulttuurisissa oppimiskäsityksissä yhteisön toimintaan osallistumisen ymmärretään olevan välttämätöntä oppimiselle tai jopa merkitsevän oppimista itsessään (Lave & Wenger 1991).

Skinnari (2012) on tutkinut viides- ja kuudesluokkalaisten CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden identiteettiä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. Tutkimuksessaan Skinnari (2012, 23) pohtii erilaisten oppilaiden osallisuutta CLIL-oppituntien toimintaan ja toteaa, että tuntiaktiivisuus ei ole pelkästään oppilaasta itsestään riippuvaa, vaan monimutkaisista sosiaalisista kuvioista koostuva asia, johon luokan oppilaiden identiteetit liittyvät olennaisesti. Esimerkiksi aktiivisen tai passiivisen oppijan identiteetit perustuvat oppilaiden näkyvälle osallistumiselle oppituntien aikana. Aikaisempiin tutkimuksiin viitaten (van Lier, 2000, 2004; Handley ym. 2006) Skinnari (2012) toteaa, että pelkkä pääsy yhteisön toimintaan ei takaa osallistumista, oppimista eikä yhteisöön kuulumisen identiteettiä. Osallisuuden havaitseminen on ulkopuoliselle vaikeaa, sillä osallisuus voi olla yksilön tunne johonkin kuulumisesta ja osallistumisesta, vailla näkyvää osallistumisen toimintaa. Osallisuuden tarkastelu oppimisen tutkimuksessa on tärkeää, sillä se tuo esille oppilaiden näkökulman osallistumiseen. Jauhiainen ja Eskola (1993) toteavat, että osallisuus ei pelkästään tuo mukanaan toimintamahdollisuuksia, vaan kokemuksena se vahvistaa oppilaan ymmärrystä itsestään.

Kouluissa oppiminen tapahtuu keskeisesti kielen välityksellä, joten sosiokulttuurisessa oppimisen tutkimuksessa onkin tarkasteltu oppilaiden osallistumista luokan suulliseen vuorovaikutukseen. Skinnari (2012) viittaa van Lieriin (2000, 246), jonka mukaan vuorovaikutus ei pelkästään edesauta oppimista – se on oppimista itsessään. Osallistumisen ja oppimisen suoraviivaisen yhteyden voi kuitenkin kyseenalaistaa. Oppilaiden osallistuminen vaihtelee kielen tunneilla tilanteesta toiseen paitsi ulkoa säädellyn toiminnan myös oman toimijuuden mukaan. Kieliluokissa osallistumisella on oppilaille seurauksia, koska heitä usein arvioidaan vuorovaikutukseen osallistumisen perusteella. (Skinnari 2012, 24.)

2.4.3 Hiljaisuus voi rakentua luokan sisäisessä vuorovaikutuksessa

Opettajan, joka harjoittaa suullisen kielitaidon arviointia pelkän tuntiosallistumisen perusteella tulisi kiinnittää huomiota luokan sisäiseen vuorovaikutukseen, sillä on oppilaita, joiden identiteetti tai rooli luokassa ei välttämättä mahdollista osallistumista tunnilla. Esimerkiksi Hönigin (2008, 56) tutkimuksessa 3/4 itävaltalaisista opettajista arvioi CLIL-osaamista osittain oppilaiden tuntiaktiivisuuden perusteella. Kuten Skinnari (2012, 28) huomauttaa, painotetaan Suomen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 7) myös oppilaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa ja niin itsenäistä kuin vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista. Vieraan kielen opiskelu koulussa vaatii siis oppilailta monenlaisia työskentely- ja vuorovaikutustaitoja, jotka edellyttävät sekä sisäistä toimijuutta että näkyvää toimijuuden osoittamista. Skinnari (2012) viittaa aikaisempiin teoriaan (van Lier 2008), jossa toimijuuden todetaan olevan usein moniäänistä, muuttuvaa ja hetkessä rakentuvaa. Se ei ole yksiselitteinen käsite, vaan sillä on eri tasoisia vivahteita, joita ei välttämättä voi havaita tarkkailemalla toimintaa ulkoa käsin, sillä toimijuus ei aina ilmene näkyvänä toimintana (Skinnari 2012, 28).

Kommunikatiiviseen kielenoppimiskäsitykseen kuuluu oletus oppimisesta erityisesti puhumisen välityksellä. Pelkkää tarkkaavaisuutta ei pidetä riittävänä toimijuuden osoituksena kielenopiskelussa, vaan oppilailta odotetaan näkyvää ja kuuluvaa osallistumista vuorovaikutukseen. Oppilaita arvioidaan ulkoisen osallistumisen perusteella. Aikaisempiin tutkimuksiin (Slimani 2001; Morita 2004; van Lier 2000) viitaten Skinnari (2012) huomauttaa, että myös tarkkaavainen kuuntelu voi olla oppimisen kannalta merkittävää ja hil-

jainenkin oppilas voi olla sisäisesti aktiivinen. Sen lisäksi hiljaisuus on usein sosiaalisesti rakennettua kieliluokkien sisäisessä vuorovaikutuksessa. Kouluympäristössä oppilaan toimijuutta ja autonomisuutta onkin erityisesti tuettava, koska luokkien vuorovaikutuksellinen asetelma on vallankäytöltään epäsymmetrinen. Siksi suullisen kielitaidon harjoittamiseen on syytä kehittää sellaisia aktiviteetteja, joissa oppilaat voivat ilman koko luokan huomiota käyttää kieltä aktiivisesti ja näin ollen kehittää suullista kielitaitoaan. (Skinnari 2012, 28–29.)

2.4.4 Lisää puhetta vertaisoppimisen avulla

Yksi tapa järjestää oppilaille kommunikaatioon mahdollistavia tilanteita on harjoittaa vertaisoppimista (peer learning). Avaan vertaisoppimisen käsitettä Ranniston (2010) pro gradu-tutkielmaan viitaten. Rannisto (2010) tutki keskusteluanalyttisesti oppilaiden vuorovaikutusta erityisopetusympäristöissä. Tutkimusaineisto koostui reilusta kahdestakymmenestä peruskoulun oppitunnista, jotka videoitiin neljässä osa-aikaisen erityisopetuksen ryhmässä. Ranniston (2010) tutkimustulokset osoittivat oppilaiden keskinäisen oppimisvuorovaikutuksen koostuvan avunantamisesta, yhteisestä toiminnasta, palautteenannosta sekä konflikteista. Vertaisoppimista tukevia vuorovaikutustilanteita olivat muun muassa oppilaiden välinen tiedonantaminen, neuvottelemine, korjaaminen sekä kiistelemine. Ranniston (2010) mukaan vertaisoppimisen mahdollistivat opettajan järjestämät pari- tai ryhmämuotoiset oppimistilanteet sekä ongelmanratkaisutehtävät yhteisen opetuksen aikana. (Rannisto 2010.)

Pro gradu-tutkielmassaan Rannisto (2010) viittasi Vertaisoppimisen keskeisiin teorioihin, joita ovat Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria oppimisesta (Piaget 1959) sekä Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky 1978). Vygotskyn (1987) ydinajatuksena on, että kognitiivinen kehitys on mahdollista silloin, kun oppilaat ovat akateemisilta kyvyiltään epätasapainoisessa asemassa. Taitavampi oppilas voi vuorovaikutuksen avulla auttaa vähemmän taitavaa oppilasta saavuttamaan laajempaa tietämystä, toisin sanoen löytämään potentiaalisen kehitystasonsa. (Vygotsky 1978.)

Erona perinteiseen opettajajohtoiseen opetustyyliin sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen on, että vertaisoppimisessa lähtökohtana on oppilaiden tasa-arvoisuus, keski-

näinen luottamus sekä kunnioitus. Opettaja–oppilas-suhteen sanotaan olevan epäsymmetrinen, koska aikuisella on yleensä tiedollinen sekä taidollinen ylivalta. (Korkeamäki 2006, 184.) Opettaja voi näyttää mallia ja opastaa oppilaita hyvään vuorovaikutukseen. Hän voi tukea oppimista esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja selvennyksiä, kokoamalla yhteen ryhmän ajatuksia sekä ennakoimalla tulevaa, mutta toinen oppilas voi olla kuitenkin parempi selittämään asioita vertaiselleen. Oppilaiden käyttämä kieli ja ajattelu ovat näin tarkoituksenmukaisempia ja enemmän samalla tasolla kuin opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. (Korkeamäki 2006, 184.) On silti kiistanalaista, hyötyvätkö taidollisesti vahvemmat vertaisoppimisesta. Toisaalta toisessa tehtävässä sama oppilas taas voi olla vähemmän tietävässä asemassa, jolloin hänellä on mahdollisuus oppia taitavammalta oppilaspariltaan. (Rannisto 2010, 16–17.)

Tässä tutkimuksessa sovellan vertaisoppimisen ideologiaa toteuttamalla vieraskielisessä opetuksessa paritestausta suullisen testin muodossa. Rannisto (2010) muistuttaa, että vertaisoppimisen toteutuminen luokassa vaatii pitkäjänteistä työtä. Vertaisoppimisen perustana pidetään CLIL-opetuksen tavoin joustavaa, turvallista sekä yhteisöllistä ilmapiiriä, jossa vaalitaan vapaata ajatustenvaihtoa, ei-kilpailullisuutta ja suvaitsevaisuutta. Tärkeänä pidetään myös yksilöiden ja heidän ajatuksiensa kunnioittamista. Luokkahuoneympäristössä vertaisoppiminen edellyttää opetuskokonaisuuden huolellista suunnittelua sekä tehtävien valintaa oppilaiden taitotasojen mukaan. (Rannisto 2010, 12.)

2.5 Sopivan suullisen testin rakentaminen teorian perusteella

Skinnari (2012) toteaa jatkotutkimusaiheita pohtiessaan, että erityisesti CLIL-opetuksen kehittäminen tai pedagogisen intervention kokeilu olisivat mielenkiintoisia haasteita osallistuvalla toimintatutkijalle (Skinnari 2012, 253). Vieraskielisen opetusharjoittelun myötä päätin lähestyä CLIL-opetuksen kehittämistä suullisen testauksen kautta.

CLIL-opetuksen painottaman suullisen kielitaidon harjoittamisen tärkeyden pohjalta suunnittelin pareittain tehtävän suullisen testin, jonka tavoitteena oli saada oppilaat käyttämään heidän vieraan kielen osaamista sekä heidän energia-aiheesta opittua tietoa. Tarkoitus oli luoda oppilaille sellainen testitilanne, jossa he voisivat pareittain, ilman koko luokan tai

opettajan asemassa olevan henkilön huomiota käyttää vierasta kieltä aktiivisesti, ja näin kehittää suullista kielitaitoaan sekä soveltaa tiedollista osaamistaan. Testitehtäviksi valikoituivat Luoman (2004,49) puolistrukturoiduiksi tehtäviksi luettelemat kysymysvastausmenetelmä sekä kuvista kertominen. Testi noudattelee ideologiaan Sajavaaran (1999) sekä Savignonin (2004) ajatuksia kielenoppimisesta, jossa kielen käyttäminen välineenä sekä oppiminen merkitykselliseen vuorovaikutustilanteeseen osallistumisen avulla korostuvat.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä oli huolellisesti rakennetun suullisen testin, oman havainnoinnin sekä testin jälkeen täytätetyn palautekyselylomakkeen (Liite 2.) avulla selvittää seuraavia asioita:

- Miten englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuvat kuudesluokkalaiset suoriutuvat pareittain tehtävästä vieraskielisestä suullisesta testistä?
- Miten oppilaat kokivat pareittain tehtävän vieraskielisen suullisen testin?

Ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaat suoriutuvat vuorovaikutuksellisen tilanteen sekä testin suorittamiseen vaadittavan kielellisen osaamisen haasteista. Vertailupohjana suulliseen testiin toimivat luokan varsinaisten opettajien tiedot oppilaiden aikaisemmasta menestymisestä englanninkielen kokeissa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa. Tarkoituksena oli selvittää, onko oppilaan kielitaidolla vaikutusta testissä menestymiseen. Suullisen testin nauhoitteilta saatujen tietojen perusteella sijoitin oppilaat 10-portaiselle asteikolle. Näin onnistui heidän ryhmitteleminen kielitaidollisesti eri tasoille.

Oppilaille suunnatun palautekyselylomakkeen (liite 2) viidellä kysymyksellä on tarkoitus vastata toiseen tutkimustehtävään – miten oppilaat kokivat pareittain tehtävän vieraskielisen suullisen testin. Koska palautekyselylomakkeet kerättiin nimellisinä, mahdollistui vastausten sisällön vertaaminen testissä menestymiseen. Ensimmäisellä kysymyksellä *Miten testi mielestäsi mittasi osaamistasi fysiikka/kemiassa* haettiin oppilaiden mielipidettä siitä, pääsivätkö he suullisen testissä osoittamaan tiedollisen osaamisensa tason. Kyselylomakkeen toisella kysymyksellä *Vaikuttko testi kielitaitoosi* pyrittiin selvittämään, kokivatko oppilaat oppineensa englanninkieltä testin takia. Kolmas kysymys *Millaisena koit suullisen testin* selvitti oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia itse testaustavasta sekä – tilanteesta. Neljännessä kysymyksessä *Miten koit parin kanssa työskentelyn testin aikana* haettiin oppilaiden mielipidettä paritestauksen mielekkyydestä. Viidennessä kysymyksessä *Vertaa englanninkielistä suullista testiä kirjalliseen suomenkieliseen testiin samasta oppiaineesta* haettiin laajemmin oppilaiden mielipidettä muun muassa toteutettavan vieraskielisen opetuksen mielekkyyteen.

Testien nauhoitusten ja palautelomakkeiden lisäksi tein omia havaintoja, joten tutkimusmateriaalia kertyi kolmella eri tavalla: nauhoittamalla oppilaiden suulliset testit, havainnoimalla oppilaita testausprosessin aikana sekä keräämällä palautetta oppilailta kyselylomakkeiden avulla suullisen testin jälkeen. Tutkimuksen osalta voidaan puhua menetelmätriangulaatiosta, joka tarkoittaa tutkimuskohteen tutkimista useilla eri aineistonhankinta ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 2001, 70.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Asetelma

Opetin keväällä 2013 kuudennelle luokalle kuuden tunnin opetuskokonaisuuden luonnontieteen aiheesta energia. Opetus tapahtui käyttäen CLIL-metodia, jossa energiaan liittyvien oppisisältöjen opetuskielenä toimi englanti. Opetuskokonaisuuden päätteeksi pidin oppilaille suullisen testin. Testin tarkoituksena oli mitata niin ympäristö- ja luonnontiedon osaamista käsitellyn aiheen osalta sekä harjoituttaa oppilaiden suullista englannin kielen taitoa. Oppisisällön opettamisen kannalta punaisena lankana testin suunnittelussa toimi tavoite Opetussuunnitelman perusteiden (2004) kuvauksessa fysiikan ja kemian hyvästä osaamisesta kuudennen luokan päättyessä: ”*oppilas tietää, että sähköä ja lämpöä voidaan tuottaa erilaisten luonnonvarojen avulla sekä osaa luokitella luonnonvaroja uusiutuviin ja uusiutumattomiin*”(Opetushallitus 2004, 189).

Suulliset testit toteutettiin kahdessa rauhallisessa tilassa luokan lähetyvillä, joten kaksi paria eli yhteensä neljä oppilasta kykenivät tekemään testiä samanaikaisesti. Käytännön luokanopettajan työhön suhteutettuna olennaista on se, että tällaiset testit kykenisi toteuttamaan yhden opettajan voimin. Lähdän itse siitä periaatteesta, että suullisen testin pitämisen ei tulisi vaatia erikoisia opetusjärjestelyjä, kuten esimerkiksi toisen opettajan läsnäoloa.

4.1.1 Oppilaat saivat valita vapaasti parit

Oppilaat saivat ennen testiä valita itse parinsa, jonka kanssa he halusivat tehdä testin. Näen oppilaan luvan päättää omasta paristaan, jonka kanssa testiä tekee motivoivana ja oikeudenmukaisena tekijänä. Näin voidaan olettaa suurimman osan pareista valikoituvan sellaisiksi, että yhteistyö tilanteessa sujuu paremmin kuin siinä tapauksessa, jolloin parit oltaisiin määrätty ulkopuolisen toimesta luokan ryhädynamiikkaa sen paremmin tuntematta. Skinnarin (2012, 139) tutkimuksessa työskentely näytti alkavan melko ongelmattomasti tilanteissa, joissa oppilaat saivat itse valita työparinsa. Skinnarin (2012) tutkimuksessa kaikkien ryhmien työskentely ei kuitenkaan suuntautunut oppimiseen tai annettuun työtehtävään,

vaan työparin vapaa valinta saattoi vahvistaa jo ryhmässä vallalla olevia sosiaalisia suhteita sekä joidenkin oppilaiden osattomuutta. (Skinnari 2012, 144–145.) Jos en olisi päätenyt antamaan oppilaiden valita vapaasti parinsa, olisi luokan oppilaiden taitotason tuntiessa ollut mahdollista myös määrätä oppilasparit Vygotskyn (1987) teoriaa noudatellen, jossa kognitiivinen kehitys on mahdollista silloin, kun oppilaat ovat akateemisilta kyvyiltään epätasapainoisessa asemassa.

Tässä tutkimuksessa päädyin testaamaan oppilaiden kielitaitoa heidän toimiessa pareittain. Paritestausta puoltavat erityisesti käytännöllisyysnäkökohdat: lyhyemmässä ajassa pystytään testaamaan useampia kokelaita ja arvioija vapautuu kokonaan tarkkailijan rooliin, mikä nopeuttaa arvosanan antamista. Koulukontekstin oppimistulosten arvioinnissa paritestausta vastaa hyvin kielenopetuksessa vakiintuneita käytänteitä ja on siten ulkoisilta piirteiltään autenttinen. (Hildén & Huhta 2013, 166.)

Tunnin alussa kirjoitin parit taululle siihen järjestykseen, jossa testit tulitisiin tekemään. Näin kaikille oli selvää se, että kun pari ennen heitä saapui luokkaan oli toisen parin aika lähteä tekemään testiä.

4.1.2 Testitilanteessa läsnä vain oppilaspari ja nauhuri

Oppilaiden tehdessä suullista testiä ei määrättyssä tilassa ollut muuta valvontaa kuin nauhuri. Näin ollen oppilaiden ei tarvinnut jännittää puhetta seuraavaa opettajaa tai muuta ulkopuolista tahoa. Samoin määrättyä aikarajaa testin tekemiseen ei ollut. Ohjeistuksena oli myös se, että lauseet ja sanat voi aina sanoa uudestaan. Näin olin yrittänyt laskea ylimääräiset jännitystekijät minimiin. Liiallinen kielen monitorointi ja virheiden varominen voi Krashenin (1985, 1–2) mukaan vaikeuttaa kommunikointia. Funktionaalisen kielikäsitteen mukaan kielen mielekäs käyttö onkin olennaista kielen oppimisen kannalta. Perinteisesti kielenopetuksessa on kiinnitetty liikaa huomiota kielen muotoon ja virheettömyyteen, vaikka se ei aina vaikutaakaan kommunikaation ymmärrettävyyteen. Puheen sujuvuus kärsii, mikäli oppilas käyttää liikaa kielen monitoria. Oleellista onkin, että oppilaalle annetaan oikeus tehdä virheitä hänen puhuessaan. Vieraskielisessä opetuksessa tämä on erityisen tärkeää, sillä siinä kielen tarkoitus on olla väline opiskeltaessa eri oppisisältöjä, ei itsetarkoitus. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 233.)

4.1.3 Testin tehtävät olivat oppilaiden tiedossa jo etukäteen

Olin alustanut suullisen testin rakenteen oppilaille kuudennen eli viimeisen CLIL-tuntini päätteeksi ja alustin sen vielä kertauksena tunnin alussa, jolloin oppilaat tekivät testin. Testin tehtävät olivat oppilaille siis jo ennestään tutut ja niiden tekemistä oltiin harjoiteltu jo tunnilla. Opiskellessani vuoden 2012 keväällä Iso-Britanniassa Bangorin yliopistossa kognitiivista psykologiaa annettiin osa koekysymyksistä enakkoon, jotta niihin osattiin valmistautua. Lisäksi oppilaille suunnittelemassani testitilanteessa oli mukana kirjallinen ohje suomeksi, josta oppilaat kykenivät halutessaan kertaamaan ohjeet. Leppäsen & Paason (2013) mukaan ohjeiden antaminen suomeksi on perusteltua joidenkin CLIL-opettajien mielestä. Suomea voi käyttää tilanteissa, joissa oppilaille tai materiaaleille voi tulla vahinkoa, mikäli ohjeita ei ymmärretä. (Leppänen & Paaso, 2013, 53.)

Kokeen ymmärrettävyys on yhteydessä kaikenlaisten testien keskeiseen ominaisuuteen eli **validiteettiin**. Kokeen validiteetilla tarkoitetaan sitä, että siinä mitattavan asian tulee kohdistua siihen, josta tietoa halutaan saada. (Martin 2011, 162.) Kun tässä tapauksessa haluan selvittää, kuinka oppilaat ovat oppineet fysiikka/kemiaan liittyvät asiat englanninkielellä, tulee testikysymysten keskittyä etenkin oppisisältöön. Kun testi tehtiin vielä osaksi pareittain, oli kysymysten antaminen enakkoon sekä selvä ohjeistus perusteltua.

Ensimmäisenä tehtävänä oppilailla oli kysyä alla mainitut kysymykset vuorotellen pareittain ja kysyjällä oli lupa täydentää tai korjata vastausta tarpeen tullen. Ensimmäinen tehtävä oli siis paritehtävä, jossa mitattiin oppilasparin yhteistä tietämystä. Jaoin kysymykset monisteina vielä oppilaille enakkoon, jotta he kykenivät harjoittelemaan niihin vastaamista kotona. Oikeita vastauksia emme ennen testiä käyneet läpi. Kysymykset olivat seuraavanlaiset:

Ask the questions from your partner. When your partner has answered you can add your own answer if you want to.

1. Where does almost all the energy come from?
2. Where do we get our energy from?

3. Try to name three renewable energy resources
4. Try to name three non-renewable resources
5. Why is renewable energy better than non-renewable energy?
6. What problems do we have in Finland when we use solar energy or wind power?
7. What problems does nuclear power have?
8. How can we save energy?

Kysymysten rakenteesta nähtävissä, että viidennestä kysymyksestä eteenpäin kysymyslauseet alkavat sanoilla *why*, *what problems ja how*. Näihin kysymyksiin vaaditaan oppilailta laajempaa vastausta kuin neljään ensimmäiseen kysymykseen. Tällaisia kysymysrakenteita on hyvä suosia suullisissa harjoitteissa kielitaidon kehityksen kannalta, jotta oppilaat pääsevät rakentamaan pidempiä lauseita vastatessaan.

Testin toinen tehtävä oli yksilötehtävä, jossa parista toisen tuli ensin kääntää toinen pöydällä olevista korteista, jonka takana oli joko kolme kuvaa kivihiilen tai öljyn eri vaiheista. Tätä kuvatehtävää oltiin lähestytty kahdella eri tavalla opintokokonaisuuden aikana. Ensimmäinen lähestymistapa oli audiovisuaalisen tuen avulla kuvien tapahtumien esittelemine (kuvio 2.)

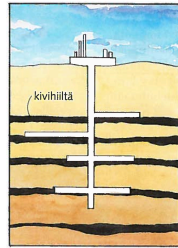
Explain how coal is used to make energy.

1. What do you see in this picture?
- What happens to the forest?



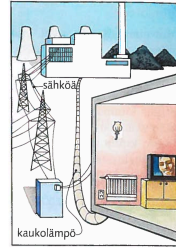
There is a forest. Millions of years ago forests were buried under the ground. There was energy inside the plants.

2. What is happening in this picture?



There is a coalmine. The forests that got under the ground have changed into coal.

3. What happens in this picture?
- How is coal changed into energy?



There is a power plant. Power plant burns coal to make energy.

Kuvio 2. Kuvien läpikäynti yhdessä tekstiselitysten kanssa.

Käytyämme ensimmäisen lähestymistavan luokan kanssa yhdessä läpi, oli seuraavan lähestymistavan vuoro. Tässä lähestymistavassa oli oppilaan tarkoitus valita tarjotusta sanastosta oikeat sanat tekstin puuttuviin kohtiin oikeille paikoille (Kuvio 3.).

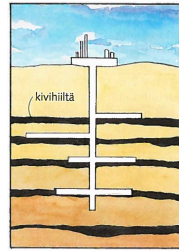
Explain how coal is used to make energy. (Bury = hautautua, Coalmine = hiilikaivos, Ground = maa, Power plant = Voimala, Burn = polttaa, Plant = kasvi, Millions of years= Miljoonia vuosia, change into = muuttua joksikin)

1. What do you see in this picture?
- What happens to the forest?



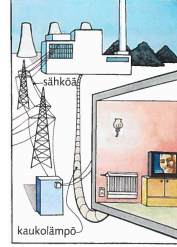
There is a forest. _____
_____ago forests were
_____under the
_____. There was
energy inside the _____.

2. What is happening in this picture?



There is a _____.
The forests that got under the
_____have
_____coal.

3. What happens in this picture?
- How is coal changed into energy?



There is a _____.
It _____ coal to
make energy.

Kuvio 3. Sanaston opettelu kuvien avulla.

Kun oppilaat olivat saaneet tehtävän tehtyä, tarkistimme oikeat vastaukset ja oppilaat harjoittelivat ratkaisemiensa tekstien lukua ääneen pareittain. Yritin valita tehtävään kielellisesti yksinkertaisia ilmaisutapoja sekä sanastoa ja lauserakenteita, jotka olisivat käytännössä hyödyllisiä. Kuudennella luokalla oppilaat ovat käyneet menneitä aikamuotoja läpi, joten kuviin oli luonnollista sisällyttää niitä. Kuvissa toistuvat lauserakenteet *there is/there was, got under the ground, millions of years ago sekä change into* (ks. liite 1.). Opintokokouksen viimeisellä tunnilla ennen suullista koetta kerroin oppilaille, että näistä kuvista kertominen on osa suullista testiä, ja että jokaisen kuvan päällä tulee olemaan kaksi kysymystä, joihin oppilaiden tulee osata vastata saadakseen hyvän arvosanan.

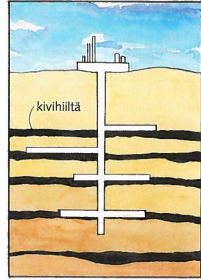
Itse suulliseen testiin tuli kuvio 4. Jokaisen kuvan yläpuolella oli kaksi kysymystä, joiden oli tarkoitus helpottaa oppilaiden kertomista kuvista.

Explain how coal is used to make energy.

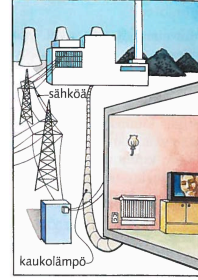
1. What do you see in this picture?
- What happens to the forest?



2. What can you see in the picture?
- What has happened to the forest?



3. What happens in this picture?
- How is coal changed into energy?



Kuvio 4. Suullisen testin kuvasarja.

Kuvasarjat olivat mielestäni yhtä hankalat (vrt. liite 1), mutta jotta oppilaat eivät pääsisi valitsemaan mieleistä kuvasarjaansa ja jotta testi olisi enemmän tasa-arvoinen suunnitelin sen niin, että toisen oppilaista täytyy valita sokkona toinen kuvasarjoista. Jälkimmäisen oppilaan oli määrä kertoa kuvasarjasta, joka jäi jäljelle.

Luotettavassa kokeessa oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa, saavat samasta tai samantasoisesta suorituksesta yhtä paljon pisteitä tai saman palautteen. Tämä lisää kokeen **reliabiliteettiä**. Reliabiliteetti on kokeiden osalta tuskin koskaan täydellistä, mutta hyvässä kokeessa pyritään mahdollisimman korkeaan yhdenmukaisuuteen arvioijien tai koekertojen kesken. (Martin 2011, 162.)

Sain idean kuvasarjojen käytöstä niin aikaisemmista opetusharjoitteluistani Normaalikoululla kuin sekä Underhillin (1987) että Coylen ym. (2010, 123) kirjoista. Lisäksi käytin hyväkseni Pearson PTE:n malleja kuvista kertomisessa. Oppilaiden oli mahdollista saada jokaisesta kuvasta kaksi pistettä, jos he onnistuivat vastaamaan kuvan kumpaankin kysymykseen oikein. Kokeen luotettavuuteen vaikuttaa se, että tulokset voidaan tulkita mahdollisimman yksiselitteisesti. Ennakkoon on siis suunniteltava paitsi tehtävät myös se, miten ne pisteytetään.

Kaikkia mahdollisia vastauksia on ennalta vaikea arvata, siksi koeasetelmat on hyvä aina **pilototoida**. (Martin 2011, 174) Näin tehtiin myös tämän testin osalta ennen varsinaista tutkimustilannetta. Testin tehtyään oppilaiden tehtävänä oli kääntää kuvakortit jälleen ylösalaisin seuraavia oppilaita varten ja palata luokkaan.

4.2 Tutkittavat

Tutkittavina oli kahdeksantoista kuudennen luokan oppilasta. Tutkimuspäivänä luokan kahdestakymmenestä oppilaasta oli kaksi poissa, joten he eivät osallistuneet tutkimukseen. Kyseessä oli luokka, jonka oppilaat eivät olleet hakeutuneet CLIL-opetusta tarjoavaan kouluun, vaan olivat tulleet kunnan normaalin sijoitustavan mukaan. Kyseessä ei siis ole CLIL-opetuksen luokka, jolle haetaan eri perustein tai jonne pääsemistä varten järjestetään erikseen pääsykokeet. Oppilaat siis saavat tällä luokalla CLIL-opetusta muutaman tunnin viikossa – halusivat he sitä tai eivät.

4.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Lähtökohtana on, että aineistoa kerätään autenttisissa, luonnollisissa tilanteissa, ja että aineisto antaa tilaa itse tutkittaville, heidän näkemyksilleen ja kokemuksilleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160). Laadullisen tutkimuksen perusajatus pohjautuu fenomenologisiin ja hermeneuttisiin aatteisiin, 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 (2001) 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 2001, 19–20.) Vaikka laadullinen tutkimus mielletäänkin empiiriseksi eli kokemukseräiseksi tutkimusmenetelmäksi, käsitteellistetään tutkimustuloksia teoreettisen viitekehyksen avulla (Tuomi & Sarajärvi 2004, 18–19).

Tätä tutkimusta kuvaa lähimpänä one-shot design –tutkimuksen (Hatch & Lazaraton 1991) käsite. One-shot design - tutkimuksessa, jonka kohteena on yksi luokka, voi tutkija seurata, kuvata ja analysoida syvemmin ryhmän tai yksittäisten oppilaiden käyttäyty-

mistä. Koska tutkimus on tehty yhdelle luokalle, sitä voidaan kutsua kokonaisen eli eheän ryhmän tutkimukseksi (*studies with intact groups*). Tällaisen tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä. Ei siis voida ajatella, että analyysin löydökset päteisivät kaikkiin kuudesluokkalaisiin kaikkialla. Kun tutkitaan esimerkiksi jonkun opetusmetodin vaikutusta oppimisessa, on tutkittavana usein koko yksittäinen luokka. Tällaiset tutkimukset eivät anna vastauksia tai mahdollisuuksia yleistettäviin toteamuksiin, vaan ne antavat todisteita ja tukea muuttujien välille tiettyjen luokkien kontekstissa. Eheiden ryhmien tutkimus (*intacts design*) on useasti ainoa käytännöllinen keino toteuttaa tutkimusta, joka auttaa löytämään vastauksia tutkijan kysymyksiin. Tutkijan on tulkittava tutkimuksen tuloksia varovaisesti ja vastineiden etsiminen päätelmille on tarpeellista. (Hatch & Lazaraton 1991, 86.)

Usein opettajat haluavat tietyn jakson tai kurssin jälkeen selvittää saavuttivatko oppilaat kurssille asetetut tavoitteet oppimisessa, jolloin opintokokonaisuuden päätteeksi oppilaat tekevät kokeen. Tällaista tutkimusmenetelmää kutsutaan termillä one-shot – menetelmä. One-shot – menetelmä on hyvin yksinkertainen, mutta sen tuloksia täytyy analysoida hyvin varovasti. Tulokset eivät välttämättä ole paikkaansapitäviä eikä niistä voida tehdä luotettavia yleistyksiä. Tutkimus on antanut materiaalia, jota tutkija voi kuvailla, mutta sen tulkitsemisessa tulee varoittaa lukijoita todenperäisyyden ja luotettavuuden uhas- ta. (Hatch & Lazaraton 1991, 86.) Sulkusen ja Kekäläisen (1992) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat lähtökohdiltaan tapaustutkimuksia, joiden pohjalta ei ole tarkoitus tilastolisten tutkimusten tapaan tehdä empiirisesti yleistäviä johtopäätöksiä. Tärkeää on, että ai- neistosta muodostuisi kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2001, 65.)

Tässä tutkimuksesta voi löytää myös toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään siis tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdis- tuva interventio. Toimintatutkimuksesta ei liene yleisesti hyväksyttyä, yksiselitteistä määri- telmää. Se voidaan määritellä esimerkiksi lähestymistavaksi, jossa tutkija osallistumalla yhteisön toimintaan pyrkii ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Toimintatutkimuksen määritelmään voidaan yhdistää tutkimus, interventio, parem- paan pyrkiminen ja tutkittavien subjektiluonne. Sen ideaalina voidaankin nähdä muutos parempaan. (Eskola & Suoranta 2001, 126–127.)

Toimintatutkimuksen tutkivassa toiminnassa kaikki osallistujat ovat mukana ja tutkija on osa tutkimuskohdettaan. Toiminta ja sen muuttaminen perustuvat pitkälle osallistujien tekemään oman työnsä reflektointiin. Toimintatutkimuksessa tutkimus ja muutos liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tavoitteena on itse asiantilan parantaminen osallistujien oman toiminnan avulla. Toimintatutkimuksessa on aina tavoitteita, jolloin on kysyttävä minkälaisista arvoista nämä nousevat ja kuka ne määrää. Kysymys on tärkeä, koska toimintatutkimuksessa on kysymys puuttumisesta tutkimuksen kohteena olevan yhteisön elämään. Kuka määrittelee sen, mikä on yhteisön etujen mukaista, tai millä oikeudella tutkija puuttuu tutkittavien elämään? Miten määritellään se, minkälainen puuttuminen on kehittävää? Esimerkiksi kasvatustieteellistä toimintatutkimusta voi olla opettajan pyrkimys kehittää omaa opetustaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäen. Toimintatutkimuksissaan opettajat ovat aikojen saatossa kehittäneet kysymysstrategioitaan, arviointikeinojaan ja keinoja kouluväkivallan ehkäisemiseksi. (Eskola & Suoranta 2001, 128–130.)

Opettamisen sekä suullisten testitilanteiden aikana toteutin osallistuvaa havainnointia, jolla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Osallistuva havainnointi on hyvin subjektiivista toimintaa, sillä tutkijan ennako-odotukset suuntaavat havainnointia muiden asioiden jäädessä huomaamatta. Kaksi ihmistä saattavat kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin, mutta kummankin tutkijan havainnoinneistaan julkaisemat raportit voivat olla mielenkiintoisia asiallisista eroista huolimatta. Subjektiivisuus on siis myös rikkaus, joka kuvaa hyvin arkielämänkin monivivahteisuutta sekä tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 2001, 98, 102.)

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusmateriaali syntyi menetelmätriangulaation (Eskola & Suoranta 2001, 70) tavoin useammasta aineistosta: suullisen testin nauhotteista, omasta yleisen toiminnan havainnoinnista testitilanteesta sekä testitilanteen jälkeen oppilaiden täyttämistä palautekyselylomakkeista. Koko tutkimusmateriaalin kerääminen tapahtui vuoden 2013 huhtikuun kahden ensimmäisen viikon aikana. Ensiksi litteroin suullisten testien nauhoitteet ja arvioin ne oppilaspari kerrallaan. Suunnittelemani suullisen testin rakenne oli jo valmiiksi teemoitellut

oppilaiden vastaukset järjestykseen ja olin päättänyt jo ennakkoon teorian pohjalta, kuinka vastaukset tulee arvioida. Kielitaidon arvioinnissa käytin 10-portaista taitotasoasteikkoa apuna. Arvioinnin osalta tutkimus noudattelee one-shot-menetelmän (Hatch & Lazathron 1991, 86) periaatteita, sillä testien avulla halusin selvittää, kuinka hyvin oppilaat olivat sisäistäneet opintojakson aikana opetetut energia-aiheeseen liittyvät asiat.

Litteroituani suulliset testit annoin jokaiselle parille oman numeron (Esim. P1, P2 jne.). Jotta oppilaat parien sisällä erotettaisiin, annoin oppilaille vielä omat numerot (Esim. P1.1. & P1.2.). Näin anonymiteetti säilyy, mutta tutkimusta lukeva voi silti havainnoivia esimerkkejä nähdessään seurata mistä parista tai kummasta parin oppilaasta on kyse. Suullisten testien nauhoitteilla esiintyi paljon kuiskailua, jotka litteroin tähtimerkkien * väliin (esim. *kuiskaus*), jotta ne olisi tunnistettavissa. Huudetut sanat tai lauseet litteroin isoin kirjaimin. Jotta oppilaiden anonymiteetti säilyisi, korvasin suullisten testien aikana nauhalle sanotut oppilaiden nimet kolmella isolla X-merkillä.

Testien arviointien jälkeen aloin tutkia, mitä yhtäläisyyksiä suullisen testin aikana käydyistä oppilaiden välisistä vuorovaikutustilanteista löytyy. Koin vuorovaikutustilanteiden kvantifioinnin (Eskola & Suoranta 2001, 164) eli aineiston määrällisen käsittelyn tässä parhaimmaksi ratkaisuksi. Luokittelin erilaiset vuorovaikutuksen piirteet Ranniston (2010) vertaisoppimista käsittelevää pro-gradututkielmaa mukailen, sillä luokittelukriteerit täsmäsivät siinä omiin löydöksiini. Yhdyn Eskolan & Suorannan (2001, 165–167) väitteeseen siitä, että luokittelukehikon laadinta (taulukko 1) on usein haastavaa, sillä luokittelun monimutkisuuden kasvaessa yksimielisyys vastausten sijoittelusta eri luokkiin pienenee. Jaoin tutkimuksessa esiintyneet vuorovaikutustilanteet neljään pääluokkaan sekä useampiin alaluokkiin, joita avaan enemmän kappaleessa 5.4. Etenkin alaluokkien kohdalla oli välillä hankalampaa tehdä päätös siitä, kumpaan kahdesta alaluokasta vuorovaikutustilanteen sijoitaisi. Kvantifioinnin avulla tutkimuksessa haluan lukijalle kuvata suullisten testien aikana esiintyneiden vuorovaikutustilanteiden monimuotoisuutta, jossa oppilaiden yhteistoiminta oli vahvasti mukana.

Palautekyselylomakkeet keräsin nimellisinä, jotta pystyisin vertailemaan oppilaiden palautekyselylomakkeissa mainittuja asioita suullisten testien tuloksiin. Palautekyselylomakkeiden vastauksia jäsentäessäni harjoitin sisällön erittelyä, jonka tarkoituksena on analysoida sitä, miten kysytyistä asioista on kirjoitettu. Toiseen tutkimustehtävään ”*Miten op-*

pilaat kokivat pareittain tehtävän suullisen testin” pyrin vastaamaan kvantitatiivisten tulosten avulla. Laskin, kuinka monta kertaa jostakin asiasta oli palautekyselylomakkeisiin kirjoitettu sekä mitä termejä oppilaat olivat vastauksissaan käyttäneet. (Eskola & Suoranta 2001, 185.)

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen kohdalla tein useita eettisiä ratkaisuja, jotka muuttivat tutkimuksen kulkua. Suullisten testien kannalta ehkä suurin eettinen ratkaisu koski parien valintaa. Jos oppilaat eivät olisi itse saaneet valita parejaan, voisi tutkimustulokset olla erilaiset. Tutkimustuloksissa olen pyrkinyt nostamaan säästelemättä esille niitä asioita, joita tutkimusmateriaalissa ilmeni. Mielestäni esimerkiksi konfliktit ovat luonnollinen osa vuorovaikutustilannetta, joten kerron tuloksissa myös niistä. Yksi oppilas toivoi testitilanteen jälkeen testin järjestämistä uudelleen, sillä hänen mielestään hän pelleili testin aikana paljon. Tein kuitenkin ratkaisun, että en antanut oppilaalle mahdollisuutta uusaa testiä, sillä testiä varten oli varattu vain kyseinen oppitunti.

Ennen testiä oli jo selvillä, etteivät oppilaiden suoritukset vaikuttaisi heidän arviointiinsa. Tutkimuskoulun CLIL-opetusfilosofiaan ei kuulu arviointi CLIL-opetuksen saralla. Oppilaat kuitenkin kysyivät minulta sekä CLIL-opettajalta testiä edeltävänä tuntina vaikuttaako testi heidän arvosanoihinsa joko englanninkielen tai fysiikka kemian osalta. Tähän vastasimme opettajan kanssa, että emme vielä tiedä vaikuttaako testi näiden oppiaineiden arvosanoihin. Näin ollen säilytimme tietyn jännitteen testiä varten ja ehkäisimme sen, että oppilaat jättäisivät valmistautumatta testiin suuremmalla todennäköisyydellä. Tutkimuksen valossa on mielenkiintoista miettiä sitä, jos olisimmekin päättäneet sanoa testin vaikuttavan edellä mainittujen oppiaineiden arvosanoihin. Olisiko oppilaiden valmistautuminen ollut huolellisempaa, olisivatko oppilaat jännittäneet testiä enemmän?

Oppilaiden täyttyessä palautelomakkeita he eivät olleet tietoisia testistä saaduista arvosanoista. En halunnut luoda sitä mahdollisuutta, että testistä saadut arvosanat vaikuttaisivat palautelomakkeiden täyttämiseen. Palautelomakkeiden (liite 2.) kysymysten yhteydessä oli oppilaille tarjolla vastauksen tueksi tarkoitettu sanalista, jonka tarkoituksena oli myös

helpottaa sisällön erittelyä tulosten tulkitsemisvaiheessa. Koska oppilaita oli kehoitettu vastaamaan kyselylomakkeiden kysymyksiin niin rehellisesti kuin mahdollista, en kokenut sanalista vastauksia johdattelevana tekijänä.

5 TULOKSET

Tulosten avulla pyrin vastaamaan aiemmin esittämäni kahteen tutkimustehtävään. Luon ensin katsauksen tutkimusmateriaaliin arvioinnin näkökulmasta – kuinka oppilaat suoriutuivat suullisesta testistä. Koska kyseessä on CLIL-opetuksessa tapahtuva suullinen testaus, keskityn selvittämään oppilaiden sisällön osaamisen näyttämistä. Käytän oppilaiden ryhmittelyssä apuna 10-portaista asteikkoa. Tämän jälkeen etenen arviointia syvemmälle selvittämään sitä, minkälaisia oppimisen kannalta tärkeitä ilmiöitä testissä ilmeni. Lähestyn testien synnyttämiä vuorovaikutustilanteita vertaisoppimisen näkökulmasta. Lopuksi puran palautekyselylomakkeiden tulokset sekä tekemäni havainnot.

Testitilanteiden keskiarvoinen kesto oli 7 minuuttia 13 sekuntia. Pisin testitilanne kesti 11 minuuttia 2 sekuntia ja lyhin 5 minuuttia 8 sekuntia. Pisteytin testin tehtävät niin, että paritehtävästä oli mahdollista saada maksimissaan 8 pistettä ja yksilötehtävästä 6 pistettä. Keskityin arvioinnissa vastauksen informaatioon enkä kielellisiin yksityiskohtiin. Testi mittasi siis oppisisällön hallintaa ja testin maksimipistemääräksi muodostui neljätoista pistettä.

Paritehtävä tasoitti oppilaiden tasoeroja arvioinnissa, sillä oppilaspari sai saman pistemäärän paritehtävän osalta, vaikka toinen oppilas olisi vastannut useampaan kysymyseen kuin toinen. Suullisen testin pistekeskisarvo oli 12,4/14, heikoin tulos oli 9/14. Arvioinnin jälkeen testin tulokset näyttivät seuraavilta:

- Täydet pisteet testistä sai viisi oppilasta
- Pisteiden tai vajaan pisteen päähän pääsi neljä oppilasta
- Kahden pisteen päähän täysistä pisteistä pääsi viisi oppilasta
- Neljän oppilaan pisteet olivat 10 pisteen läheisyydessä
- yhdellä parilla oli testin alussa epäselvyyttä tehtävänannossa ja tästä johtuen yksi paritehtävän kysymys jäi kysymättä

5.1 Parin auttaminen vastauksissa nousi avainasemaan paritehtävässä

Yhdeksästä parista seitsemän onnistui saamaan täydet 8 pistettä paritehtävässä. Yhteensä seitsemän parin kohdalla toinen oppilas auttoi ratkaisevasti vastausten sanomisessa. Jollei paritehtävän tehtävänanto olisi ollut sellainen, että toinen pareista saa lisätä tai korjata vastaavan oppilaan vastausta, olisivat tulokset olleet paritehtävän osalta huomattavasti huonommat. Esimerkkinä tästä toimii paritehtävätilanne, jossa kysyvä oppilas ensin antaa viiheen vastausvuorossa olevalle oppilaalle vastauksen korjaamiseksi, ja lopulta korjaa vastaavan oppilaan vastauksen täydelliseksi:

Näyte 1

P7.1: Try to name three renewable energy resources.

P7.2: mm. oil, nuclear power and coal.

P7.1: those are non-renewable.

P7.2: ahh, sun power hydro power and solar power

P7.1: sun power and solar power are the same but biomass is there

P7.2: yes....

Yhteensä viidessä paritehtävässä toinen oppilaista korjasi parille suunnatun kysymyksen vastauksen tai vastasi parille suunnattuun kysymykseen parin puolesta vähintään kahden pisteen arvosta. Alla olevassa esimerkissä kielitaidoltaan vahvempi oppilas yrittää aluksi tukea parinsa vastaamista, mutta lopulta vastaa hänen puolesta:

Näyte 2

P3.1: Try to name three renewable energy resources.

P3.2: sun

P3.1: solar power

P3.2: aa solar power, öö sauna

P3.1: hydro..

P3.2: ainii nuclear power.

P3.1: eei.. no it's non-renewable

P3.2: waiter!

P3.1: solar power, hydro power, wind power

5.1.1 Parin auttava kuiskaus ongelmana yksilötehtävän arvioinnissa

Sisällöllisen osaamisen arvioinnin ongelmaksi osoittautui oppilaiden toistensa auttaminen yksilötehtävän aikana. Oppilaat vaikuttivat tietävän tehtävänannon eli sen, että kyseessä oli yksilötehtävä. He nimittäin kuiskailivat toisilleen vastauksia siinä uskossa, ettei nauhuri kuulisi kuiskausääntä. Kaikissa paitsi yhdessä yhteensä yhdeksästä paritilanteista tapahtui toisen oppilaan auttamista yksilötehtävän aikana joko normaalilla äänellä sanottuna tai kuiskaamalla. Yhteensä kuuden parin kohdalla esiintyi yksilötehtävän aikana auttavaa kuiskailua. Alla olevassa esimerkissä yksilötehtävää suorittavan oppilaan pari ohjailee tehtävää suorittavan oppilaan vastauksia kuiskaamalla:

Näyte 3

*P1.1: ... * sun pitää nyt kertoa tästä kuvasta jos mä kysyn eka*. What do you see in this picture? *sano trees**

P1.2: Trees

*P1.1: what happens to the forest? *eiks se tuhoutu?**

P1.2: Destroy...

Useimmiten kuiskauksen kohteena olivat englanninkieliset sanat. Kuiskaukset vaihtelivat suomenkielisen selityksen ja englanninkielisen sanan annon välillä, mutta kaikissa kuudessa tilanteessa esiintyi englanninkielisen sanan tarjoamista kuiskaamalla. Useimmiten kuiskattava sana oli englanniksi ja sana oli ratkaisevassa asemassa pisteiden saannin kannalta. Tästä esimerkkinä yksilötehtävän tilanne, jossa oppilas antaa parilleen yhden sanan kuiskaamalla:

Näyte 4

*P1.1: ... Try to name three non-renewable resources. *siis niitä niinku mitä meil oli tunnilla**

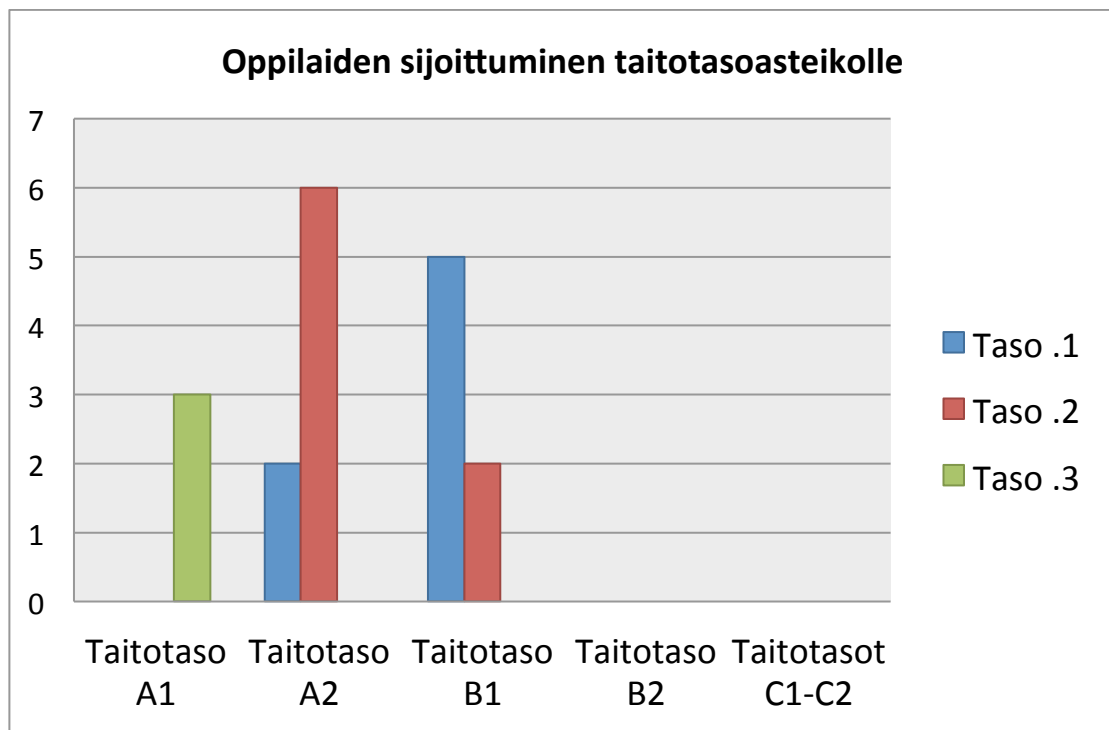
*P1.2: coal... * mikä on turve?**

*P1.1: *peat**

P1.2: peat

5.2 Oppilaiden arviointi taitotasoasteikon valossa

Arvioin oppilaita kriteeriperustaisesti sijoittamalla heidät 10-portaiselle taitotasoasteikolle suullisesta testistä saadun puheaineiston perusteella. Taitotasoasteikon valossa oppilaiden kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taso vaihtelivat laajasti Toimivan alkeiskielitaidon tasolta A1.3. (*suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa*) Sujuvan peruskielitaidon tasolle B1.2. (*Arkielämässä selviytyminen*). Alla olevasta kuviosta voi nähdä, kuinka oppilaat jakautuivat taitotasoasteikolle. Alla olevissa luvuissa kerron tarkemmin, mitä kukin taitotaso tarkoittaa.



KUVIO 5. Oppilaiden sijoittuminen taitotasoasteikolle.

5.2.1 Muutama oppilaista toimivan alkeiskielitaidon tasolla

Toimivan alkeiskielitaidon (A1.3.) tasoa kuvaavat muun muassa seuraavat lauseet:

”Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita... Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.” (Taitotasoasteikko, 2004)

Tämän tason määritelmät kuvastuvat mielestäni hyvin alla olevasta lauseesta, jossa oppilas lukee ensin testipaperilla olevat kysymykset ja yrittää vastata niihin:

Näyte 5

P3.2: aah what happens in the picture, what do the truck do? bring the oil to finland stadium, eiku, Finland! Kauppa, ne tuo sitä ja sit ne hakee sitä

Toimivan alkeiskielitaidon taso A1.3. kuvasti mielestäni luokan kolmea oppilasta. Heille esimerkiksi testin yksilötehtävä osoittautui liian haasteelliseksi.

5.2.2 Kehittyvän peruskielitaidon taitotaso A2 kuvasi suurinta osaa

Suurinta osaa oppilaista kuvasivat parhaiten taitotaso A2, *Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta*. Tälle tasolle mielestäni sijoittui kahdeksan oppilasta. Taitotasolle A2 sisältyvät peruskielitaidon alkuvaiheen taitotaso A2.1. sekä kehittyvän peruskielitaidon taitotaso A2.2. Kehittyvän peruskielitaidon (A2.2.) taitotaso kuvaavat esimerkiksi seuraavat lauseet:

”Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä... Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.... Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus häiritä ymmärrettävyyttä.” (Taitotasoasteikko, 2004.)

Tästä kuvaavana esimerkkinä käytän tilannetta, jossa oppilas kysyy pariltaan yhtä paritehtävän kysymystä. Pari onnistuu vastaamaan kysymykseen lopulta oppilasparinsa avulla, mutta lauseessa esiintyy virhe, joka häiritsee hieman ymmärrettävyyttä.

Näyte 6

P4.1: yeah, why is renewable energy better than non-renewable energy?

P4.2: because non... ööh, renewable energy its never end and non-renewable energy..

P4.1: end, can end. he he

Tässä tasoryhmässä oli tyypillistä, että pidempien lauseiden tuottaminen vaikutti hankalalta. Lauseet yritettiin sanoa mahdollisimman lyhyinä ja niissä esiintyi kielioppivirheitä, jotka häiritsevät ymmärrettävyyttä. Myös ääntämisessä saattoi olla joidenkin sanojen

kohdalla virheellisyyttä sekä kangertelua. Puhuminen oli silti useimmiten ymmärrettävää ja viesti välittyi. Tätä kuvaa esimerkki paritehtävän tilanteesta, jossa oppilaat kysyvät kysymyksiä vuorotellen toisiltaan:

Näyte 7

P9.1: why is renewable energy better than non-renewable energy?

P9.2: non-renewable energy is polluted nature.

P9.2: what problem do we have in finland when we use solar energy or wind power?

P9.1: if .. mikä on paistaa, aurinko ei paista if doesn't sun not rising, eiku shining sun not shining every day and mikä se toinen energy?*

P9.2: wind power.

P9.1: and if not wind.

P9.1: what problems does nuclear power have?

P9.2: nuclear power is radioactive radiation

P9.2: how can we save energy?

P9.1: switch off the lights

5.2.3 Arkielämässä selviytymisen taitotasolle ylsi seitsemän oppilasta

Seitsemän oppilasta lukeutuivat taitotasolle B1, *selviytyminen arkielämässä*. Toimivan peruskielitaidon tasoa (B1.1.) kuvastavat seuraavat lauseet:

”Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita..... Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä”. (Taitotasoasteikko, 2004)

Tästä esimerkkinä yksilötehtävän vastauskokonaisuus, jossa oppilas selittää kolmen kuvan tapahtumat sekä sisällöt:

Näyte 8

P7.1: here is plankton what is bottom of the sea. Oil platform pump the plankton what is changed into oil and the truck transport the oil from the factory what makes the quality of the oil better.

Muutama oppilas oli selkeästi jo sujuvan peruskielitaidon tasolla (B1.2.), jota kuvaavat seuraavat lauseet:

”Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy... Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää”. (Taitotasoasteikko, 2004)

Tätä tasoa kuvaa esimerkiksi tilanne, jossa oppilas vastaa paritehtävässä hänelle esitettyihin kysymyksiin. Vastauksista huokuu spontaani, tilanteeseen luonteva kielitaito:

Näyte 9

”P6.1: Yes, why is renewable energy better than non-renewable energy?

P6.2: Non-renewable energy, it will, I mean non-renewable energy resources will end at some point and renewable energy resources are better for the environment

P6.1: Jes, and what problems does nuclear power have?

P6.2: There is that radioactive radiation and then there is radioactive trash that you have to store under the ground and.. yes, that’s the main problem.”

Näille oppilaille oli ominaista rauhallinen, mutta koko ajan etenevä puhuminen, monimutkaisten lauserakenteiden käyttö, sujuva ääntäminen sekä spontaani kielenkäyttö. Tämä näkyi etenkin yksilötehtävän kohdalla:

Näyte 10

”P2.2: In this picture I see dinosaur and plankton falling to the bottom of the sea. and the plankton falls to the bottom of the sea. In this picture I see an oil platform, the plankton has fallen to the bottom of the sea and it’s changed into oil and in this picture the truck is driving oil to the customers and the drives oil to the consumers.”

5.3 Aiemmat englanninkokeiden tulokset ennustivat arvosanaa

Tulosten selvittämisen jälkeen olin yhteydessä luokan englanninopettajaan sekä luokanopettajaan. Kysyin englanninopettajalta, olivatko testissä hyvin suoriutuneet saaneet hyviä tuloksia myös englanninkokeista. Englanninopettajan vahvistamana sain tuloksen, että aikaisempi menestys englannin kirjallisissa kokeissa näytti ennustavan menestymistä pareitain tehtävässä suullisessa testissä. Oppilaat, joilla oli parempi englanninkielentaito saivat sisällönosaamisesta paremman arvosanan kuin he, joilla oli heikompi kielitaito. Tutkimuksen suullisen testin arviointia kyseenalaistaa kuitenkin se, että muutama oppilas auttoi paritehtävässä enemmän, mutta osasi selittää huonommin yksilötehtävän kuvat. Näin ollen he saivat testistä pariensa huonomman tuloksen, vaikka osasivat pariosuudessa enemmän. Silti luokan kolme kielitaidollisesti heikointa oppilasta sijoittuivat testistä saadun pistemäärän

johdosta häntäpäähän. Taitotasolle A2 sekä B1 sijoittuneiden viidentoista oppilaan testistä saadut pistemäärät eivät eronneet suuresti ja siellä saattoi olla muutamia poikkeuksia, joissa kielitaidollisesti heikompi sai kielitaidollisesti vahvempaa paremman pistemäärän.

Tutkimuksen yksi näkyvin tulos oli se, että oppilaat kuiskasivat toisilleen yksittäisiä sanoja auttamismielessä. Sanojen kuiskaamista saattoi lisätä se, ettei oppilailla vaikuttanut olevan strategioita sanojen kiertämiseen, heidän kielitaitonsa osa-alue strateginen kompetenssi oli siis heikko. Tästä esimerkkinä tilanne, jossa yksilötehtävää suorittava oppilas ei muista tehtävän kannalta ratkaisevaa sanaa ja hänen parinsa koittaa antaa hänelle strategiaa ongelman kiertämiseen. Esimerkki kuvastaa hyvin sitä, kuinka vuorovaikutuksellisessa tilanteessa oppilaalle avautuu vertaisoppimisen avulla mahdollisuus oman strategisen kompetenssin (Canale & Swain, 1980) kehittämiseen. Lopulta pari ei malta olla sanomatta sanaa toiselle oppilaalle:

Näyte 11

P6.2: What happens in the picture?

P6.1: there is.. mikä on tehdas?

P6.2: I can't help, you have to do it by yourself. Well if you don't know it, it can be like blaa blaa blaa tehdas

P6.1: yeah, there is tehdas, and they are like..

P6.2: what is the tehdas doing?

P6.1: they are doing oil better like and they are.. they brought that to many countries around the world.

P6.2: actually you are quite correct but that tehdas, tehdas is factory

P6.1: factory yes.

Yksi kielitaidollisesti heikompi oppilas käyttäytyi paria kohden uhkaavasti ja häiritsti paria lähes koko suullisen testin ajan. Häiritsevän oppilaan pari onnistui tilanteesta huolimatta menestymään hyvin suullisessa testissä. Häiritsijä onnistui saamaan myös pisteitä, eikä menestynyt testissä kaikista huonoiten, sijoittuen kuitenkin häntäpäähän. Alla oleva oppilasparin dialogi on tilanteesta, jossa pariaan häiritsevä oppilas on juuri lopettanut oman yksilötehtävänsä tekemisen. Hän uhkailee pariaan ja alkaa samalla tutkailla nauhuria:

Näyte 12

P3.1:thank you!

P3.2: mitä?!

P3.1: my turn

P3.2: LYÖNKÖ!

P3.1: MY TURN!

P3.1: what do you see in the picture what happens to the forest? Mm.

P3.2: onks tää rikki?

*P3.1: * XXX siihen ei saanu koskee**

P3.2: power off mä sammutin tän vahingossa, sammutin

*P3.1: * laita se nyt tohon**

P3.2: miten tän saa päälle, tää meni vahingossa tohon

P3.1: eikä menny, se äänittää koko ajan

P3.2: äänittääkö? aijaa..

Selatessani tutkimusmateriaalia läpi alkoi sieltä nousta esille arviointia kiinnostavampaa, itse oppimista ja vuorovaikusta koskevia löydöksiä. Perinteisen kielitietopainotteisen kielenoppimisen lisäksi testien aikana ilmeni tilanteita, joissa oppilaille avautui mahdollisuus kehittää Canalen ja Swainin (1980) mainitsemia kielitaidon osa-alueita, kuten sosiolingvististä sekä strategista kompetenssia.

5.4 Vertaisoppimisen tilanteita

Koska testi toteutettiin pareittain, ilmeni tutkimusaineistosta vertaisoppimiseen viittaavia vuorovaikutustilanteita. Oppilaat muun muassa opastivat toisiaan, pyysivät ja antoivat apua sekä palautetta toisilleen ja neuvottelivat tehtävistä. Tutustuin vertaisoppimisen käsitteeseen ja löysin pro-gradu tutkielman aiheeseen liittyen, jossa Anna-Riina Rannisto (2010) oli tutkinut oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta erityisopetuksessa. Tutkimusaineistoni vuorovaikutustilanteista oli löydettävissä samat pääluokat kuin Ranniston tutkimusaineistosta.

Jaoin aineiston oppilaiden vuorovaikutustilanteet Ranniston (2010) pro-gradun tutkielmassa hyväksi todettuihin eri pääluokkiin: *avunanto, yhteinen toiminta, palautteenanto ja konfliktit*. Näiden pääluokkien alle sijoitin Rannistoa mukaillen yksityiskohtaisemmat alaluokat. Osan Ranniston alaluokista jätin pois, sillä en kokenut niitä oman pro-gradutyöni kannalta olennaisiksi. Näin ollen *avunanto*-luokka sisältää alaluokat *tiedonantaminen, opastaminen, avuntarjoaminen/-pyytäminen ja lohduttaminen*. *Yhteinen toiminta* sisältää alaluokat *vastauksen tuottaminen yhdessä, ja neuvottelemisen*. *Palautteenanto* sisäl-

tää *kehuvan ja korjaavan palautteen*, ja muut ilmiöt –luokka sisältää alaluokat *konfliktit sekä naurun*. Ranniston (2010) tutkielmassa naurua ei oltu huomioitu lainkaan, mutta itse koin sen esille ottamisen olennaisena sen laajan esiintyvyyden takia. (Rannisto 2010, 26.)

Oma tutkimusasetelmani eroaa Ranniston (2010) aineistosta oppilaiden vuorovaikutuksessa käytettävän kielen sekä testitilanteen tähden, sillä Rannisto tutkii tutkielmassaan tavallisia erityisopetustilanteita. Suurin poikkeavuus aineistomme välillä on siinä, että Ranniston tutkielmassa opettaja on läsnä vuorovaikutustilanteessa, mutta tutkimuksessani oppilaat ovat vuorovaikutuksessa vain keskenään.

5.5 Avunanto

Avunantoa ilmeni testitilanteissa pääluokista eniten. Useimmiten oppilaat antoivat tietoa toisilleen joko kysymykseen tai vastaukseen liittyen yhdellä englanninkielisellä sanalla. Opastamista tapahtui seuraavaksi eniten. Tätä tapahtui enemmän suomeksi kuin englanniksi ja sen päämääränä oli auttaa paria oikean vastauksen äärelle.

Avunpyytämiseksi olen laskenut oppilaan toiselta kysymät kysymykset tehtävään liittyen sekä paritehtävän aikana tulleet toteamukset, jossa oppilas ilmoittaa olevansa kykenemätön vastaamaan, jolloin parin on mahdollista auttaa vastaamisessa. Avuntarjoamista sekä lohduttamista esiintyi muutamaan kertaan oppilaiden välillä.

5.5.1 Tiedonanto

Tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaiden vuorovaikutustilanteista liittyi tiedonantamiseen. Tiedonantamiseksi laskin vastaukseen liittyvän sanan tai lauseen antamisen parille hänen vastausvuorollaan joko kuiskaamalla tai normaaliin ääneen sanomalla. Sanojen ja lauseiden antamista tapahtui suurimmaksi osaksi englanninkielellä. Tätä tapahtui jokaisen yhdeksän parin kohdalla.

Alla olevassa esimerkissä yksilötehtävää tekevä oppilas saa pariltaan tiedonantona sanan. Pari kuiskaa sanan oppilaalle siinä uskossa, ettei nauhuri kuule sitä:

Näyte 13

P2.1: I see in this picture that there are lot of plants and the forest were buried inside the plants and inside the plants there is energy. And in this picture I see coal and..

*P2.2: *coalmine**

P2.1: coalmine and in this picture I see a powerplant and a house and coal is changed into energy and... well it was it.

5.5.2 Opastaminen

Opastamiseksi laskin tilanteet, joissa oppilas antaa neuvon toiselle oppilaalle tehtävään liittyen, joka ei ole suoranainen vastaus, vaan sen on tarkoitus ohjata parin vastausta oikeaksi. Opastamista tapahtui niin suomeksi kuin englanniksi. Seuraavalla esimerkillä haluan tuoda esille sitä, kuinka opastaminen ja tiedonanto menivät välillä limittäin keskenään. Tätä tapahtui etenkin niissä tilanteissa, joissa kielitaidoltaan vahvempi oppilas yritti auttaa kielitaidoltaan heikompaa oppilasta. Esimerkissä oppilas ensin opastaa pariaan tehtävän tekemiseen ja sitten antaa tiedonantona vastaukseen liittyviä sanoja. Molemmat näistä toiminnoista tapahtuvat kuiskaamalla:

Näyte 14

P1.1: sitte toinen meistä kertoo eka noista papereista... /hehehehehe//

*P1.1: * sun pitää nyt kertoa tästä kuvasta jos mä kysyn eka* what do you see in this picture? * sano trees**

P1.2: trees

*P1.1: what happens to the forest? *eiks se tuhoudu?**

P1.2: destroy

Tällaisissa tilanteissa kielitaidoltaan heikompi oppilas tuntui olevan täysin johdattavissa ja kielitaidoltaan vahvempi oppilas tuntui johdattavan keskustelua antaen välillä jopa vääriäkin vastauksia. Seuraavan esimerkin avulla yritän havainnollistaa sitä, mihin liiallinen opastaminen ja tiedonanto pahimmillaan johti. Alla olevassa esimerkissä kielitaidoltaan heikompi oppilas yrittää suorittaa yksilötehtävää. Hänen puheessaan ilmenee pitkiä taukoja, jolloin pari ryhtyy auttamaan oppilasta vastauksen saamiseksi. Pari aloittaa ensin opastamalla ja päättyy lopulta antamaan tietona vastaukseen liittyviä englanninkielisiä sano-

ja. Nämä lopulta sekoittavat vastaajan niin, että viimeisen kuvan vastaukseksi tulee “TV makes energy”:

Näyte 15

P8.1: what do you see in the picture what happens to the forest.. there is forest and plants...

*P8.2: *niissä on energiaa niissä kasveissa..**

*P8.1: *emmä pystyy*...*

*P8.2: *Niissä on energiaa niissä kasveissa**

*P8.1: *joo* Millions of years ago.....*

*P8.2: *the plants have energy, sand, coal..**

P8.1: Sand, this is coal . Millions of years ago forests and plants changed into coal. coalplatform.

*P8.2: *coalmine**

P8.1: coalmie....? this is factory and there is energy.

*P8.2: *liikkua**

P8.2: energy move customers finland and houses. Tv

*P8.2: *makes energy**

P8.1: tv makes energy. Coal energy, thank you.

Tällaisia tilanteita esiintyi kaikkien kolmen kielitaidollisesti heikomman oppilaan kohdalla.

5.5.3 Avun pyytäminen

Avunpyytämiseksi laskin oppilaan toiselta kysymät kysymykset tehtävään liittyen sekä paritehtävän aikana tulleet toteamukset, jossa oppilas ilmoittaa olevansa kykenemätön vastaamaan, jolloin parin on mahdollista auttaa vastaamisessa. Avun pyytämiseen pari vastasi usein tiedonannolla tai opastamisella. Useimmiten tiedonanto oli siis yksittäinen englanninkielinen sana. Muun muassa tämä esimerkki tarjoaa kuvan tilanteesta, jossa oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus harjoittaa strategista kompetenssia eli kommunikaation pulmakohdan kiertämistä:

Näyte 16

*P9.1: what happens in this picture.. Mitä täs tapahtuu? *mikä on tehdas?**

*P9.2: *factory**

P9.1: factory, mm.. hehe en mä osaa. how is coal changed into energy? factory burns coal into energy..

5.5.4 Avuntarjoaminen

Tiedonanto ja opastaminen tapahtuivat useimmiten niin, ettei auttavassa asemassa ollut oppilas kysynyt pariltaan tarvitseeko hän apua. Toki avunpyytämisen seurauksena annettiin tietoa sekä opastettiin, mutta hyvin usein oppilaat tarjosivat tietoa sekä opastusta ilman, että toinen oppilas sitä pyysi. Usein tiedonannon sekä opastamisen syynä näissä tapauksissa oli se, että parilla kesti kauan aikaa vastata kysymykseen. Joissakin tilanteissa kielellisesti vahvempi oppilas ei mielestäni odottanut tarpeeksi kielellisesti heikomman vastauksen tuottamista ja tarjosi tietoa sekä opastamista jo varhain. Ongelman välttämiseksi oppilaat olisivat voineet kysyä toisiltaan, onko heillä avun tarvetta. Näin tapahtui vain yhdessä testi-tilanteessa. Kyseisessä tilanteessa oppilas kysyy parin vastaamisen aikana tapahtuvan pitkän tauon seurauksena, voiko hän auttaa vastaamisessa:

Näyte 17

P4.2: ...How can we save energy?

P4.1: switch off lights

*P4.2: *lights**

P4.1: when we leave and.. kierrättää?

P4.2: recycling

P4.1: recycling and..

P4.2: can I help you?

P4.1: yeah

P4.2: when we are not watching tv we switch it off

P4.1: yeah

5.6 Yhteinen toiminta

Yhteiseksi toiminnaksi tässä tutkimuksessa lukeutuivat vastauksen tuottaminen yhdessä sekä neuvottelemineen. Yhteisen vastauksen tuottamiseksi laskin tilanteet, joissa oppilaat vastaavat samaan kysymykseen täydentämällä toisiaan. Alla olevassa esimerkissä oppilaat vastaavat yhdessä paritehtävän kysymykseen:

Näyte 18

P6.2: What problems do we have here in finland when we use solar power, eiku I mean solar energy or wind power?

P6.1: because here is no so much wind

P6.2: yes there is not so much wind in inland

P6.1: and sunny is shining but not so warm

P6.2: you probably mean that there is long winters so there is not so much sunlight here.

P6.1: yeah

5.6.1 Neuvotteleminen

Neuvottelemista ilmeni eniten oppilaiden aloittaessa jompaa kumpaa tehtävistä. Nämä neuvottelut käytiin hyvin usein englanninkielellä. Esimerkissä oppilaat neuvottelevat yksilötehtävän etenemisjärjestyksestä ja kuinka siinä toimitaan:

Näyte 19

P4.2: okay we pointed the pictures, I start? okay.

P4.1: I ask you this picture, do I start or..? what do you see in the picture?

P4.2: there is a plankton ou, in millions years ago in the sea.

5.6.2 Myönteinen ja korjaava palaute

Palautteen antamiseksi olen laskenut ne vuorovaikutustilanteet, joissa oppilaat reagoivat parinsa vastaukseen joko myönteisellä tai korjaavalla tavalla.

Myönteistä palautetta tuli korjaavaa palautetta selvästi enemmän. Myönteiseksi palautteeksi laskin myöntyvät “yes” tai “yeah” –toteamukset parin vastauksen jälkeen. Alla olevassa esimerkissä paritehtävää tekevä oppilaspari toimii mallikkaasti – ensin kysyjän vuorossa oleva oppilas esittää kysymyksen, vastaava oppilas vastaa kysymykseen ja kysyjä toteaa vastauksen oikeaksi antamalla myönteisen palautteen:

Näyte 20

P2.1: How can we save the energy?

P2.2: we can save the energy by switching off the lights when not needing them and machines when not using them and turn the heating lower

P2.1: yes that's true.

Alla olevan esimerkin avulla haluan kuvata tilannetta, jossa paritehtävää suorittavan parin kysyvässä asemassa oleva oppilas toimii esimerkillisesti antamalla ensiksi vastaajalle korjaavan palautteen ja tämän jälkeen vielä myönteisen palautteen:

Näyte 21

P5.1: ... try to name three renewable energy resources.

P5.2: oil, wind power gas,

P5.1: renewable?

P5.2: uusiutuva?

P5.1: yes

P5.2: ... solar power, hydro power ja tuo wind power

P5.1: good, your turn.

5.7 Konfliktit ja nauru

Niin kuin tavallisen elämän normaaleissa vuorovaikutustilanteissa, myös tässä tutkimuksessa esiintyi esiintyi niin konflikteja kuin naurua. Selvästi tunnistettavia konflikteja oli kahdessa paritilanteessa. Ensimmäisessä tilanteessa oppilas tuntui olevan hieman ärtynyt pariinsa, joka jyräsi keskustelua antaen hänelle liian vähän vastausaikaa korjailemalla jo vastausta. Toisessa tilanteessa häiritsevästi käyttäytynyt oppilas uhkaili pariaan lyömisellä.

Naurua esiintyi viiden parin kohdalla, mutta hyvin eri perustein. Naurun syinä vaikutti olevan niin tilannekomiikka, parin pelleily kuin jännittäminen sekä uhkaavan tilanteen kääntäminen nauruksi. Alla olevassa esimerkissä oppilas 9.2 kuiskaa parilleen tarvittavan sanan, joka aiheuttaa naurua. Samoin kuvista kertominen naurattaa oppilaita:

Näyte 22

*P9.1: *Mitä täs tapahtuu mikä on tehdas?**

*P9.2: *factory**

P9.1: factory, mm.. hehee, en mä osaa. how is coal changed into energy? factory burns coal into energy.

P9.2: What do you see in this picture? there is millions of years ago plankton hehe!

Vuorovaikutustilanteet	Parit									Yhteensä
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	
AVUNANTO										
Tiedonantaminen	5	2	3	2	1	1	1	10	4	29
Opastaminen	6	-	2	-	2	2	1	1	1	15
Avuntarjoaminen/ - pyytäminen	2	1	2	2	1	3	-	1	2	14
YHTEINEN TOIMINTA										
Vastauksen tuottaminen yhdessä	-	1	1	1	-	4	1	2	-	10
Neuvottelemineen	3	-	-	3	2	1	-	-	1	10
PALAUTTEENANTO										
Myönteinen palaute	-	4	4	6	4	8	3	3	-	32
Korjaava palaute	-	-	2	1	1	1	2	-	1	8
MUUT ILMIÖT										
Konfliktit	-	-	3	-	-	1	-	-	-	4
Nauru	2	-	1	2	-	1	-	-	7	13

Taulukko 1. Vuorovaikutustilanteiden piirteet.

Parien 1, 3, 8 ja 9 kohdalla tiedonantamista ja opastamista tapahtui muita pareja enemmän. Pareille 1, 3 ja 8 oli yhteistä se, että oppilaiden kielitaidossa oli suuria eroja. Näihin pareihin sisältyivät ryhmän kolme kielitaidollisesti heikointa oppilasta.

5.8 Palautekyselylomakkeen tulokset

Keräsin heti testin jälkeisellä viikolla palautteen oppilailta suulliseen testiin liittyen (ks. Liite 2). Lomakkeessa oli viisi kysymystä, joilla pyrin selvittämään oppilaiden mielipiteitä sekä asennetta pareittain tehtävän englanninkielisen suullisen testin suhteen. Palautelomaketta täyttäessä oppilaat eivät tienneet testistä saamiaan arvosanoja.

5.8.1 Suurin osa koki testin mitanneen hyvin sisällönsaamista

Kysyttäessä ”Miten testi mielestäsi mittasi osaamistasi fysiikka/kemiassa” vastaajista yhdeksän oli sitä mieltä, että testi mittasi hyvin heidän osaamistasoaan. Oppilaista viisi oli sitä mieltä, että testi mittasi ”ihan hyvin”. Perusteluna tälle oli usein se, että testiin valmistautuminen oli jäänyt vähemmälle. Kolmen oppilaan mielestä testi mittasi huonosti heidän osaamistaan fysiikka/kemiassa. Perusteluina yhdellä oli se, että ei ymmärtänyt kaikkea testissä, toisella se, että hän ei saanut puheenvuoroa ja kolmannen syynä oli oma pelleily. Oppilasta yksi ei osannut vastata kysymykseen. Yhteensä neljätoista oppilasta koki testin mitanneen hyvin tai ihan hyvin heidän sisällönsaamistaan energia aiheeseen liittyen.

P1.1: Minun mielestäni pääsin näyttämään taitoni.

P8.2: Ihan hyvin, vaikka en valmistautunut testiin kunnolla. Jotkut asiat olivat helppoja, ja joissakin ei niin helppoja

P6.1: melko huonosti, en oikein saanut vuoroa puhua siinä ja muutenkin oli vähän hässäkkää mutta muuten oli tosi mukava ja helppo pikku testi

5.8.2 Testi edisti englanninkielisten sanojen oppimista

Toisessa kysymyksessä kysyttiin testin vaikutusta oppilaan kielitaitoon. Seitsemän oppilaan mielestä testi vaikutti positiivisesti heidän kielitaitoonsa. Näissä kaikissa vastauksissa oppilaat totesivat oppineensa uusia sanoja. Osassa vastauksista oppilaat kokivat kehittyneensä valmiudessa puhua englantia, muutamat mainitsivat lauserakenteiden sekä ääntämisen oppimisesta. Seitsemän oppilaan mielestä testillä oli vähän vaikutusta heidän kielitaitonsa kehittymiseen. Kolmen oppilaan mielestä testillä ei ollut ollenkaan vaikutusta. Yksi oppilas ei osannut sanoa oliko testillä vaikutusta hänen kielitaitoonsa vai ei.

Sanojen oppiminen nousi selvästi aineistosta esille – yhteensä kaksitoista oppilasta mainitsivat vastauksissaan sanojen oppimisen tavalla tai toisella. Testissä hyvin menestyneet, kielitaidollisesti taitavat oppilaat olivat suurin osa sitä mieltä, että testillä oli vähäinen tai olematon vaikutus heidän kielitaitoonsa.

P5.2: opin uusia sanoja.

P4.1: vaikutti, opin paljon uusia sanoja.

P2.1: Ei vaikuttanut suuresti.

P7.2: opin uusia sanoja ja valmiutta puhua englantia.

5.8.3 Testi oli suurimmalle osalle helppo ja mieluisa

Kolmannella kysymyksellä pyrittiin selvittämään oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia testistä. Yhteensä kymmenen oppilasta kokivat testin helppona tai aika helppona. Kahden oppilaan mielestä testi oli hankaluudeltaan keskiverto, neljän oppilaan mielestä hieman hankala ja kahden mielestä hankala. Kaksitoista oppilasta oli siis sitä mieltä, että testi oli joko helppo tai keskiverto. Kuusi oppilasta kokivat testin olleen hieman hankala tai hankala.

Oppilaista kymmenen kokivat testin mieluisana ja viisi oppilasta totesivat testin olleen ”ihan mukava”. Kaksi oppilasta kokivat testin vaikeana. Toisella heistä oli perusteluna se, etteivät he parinsa kanssa ymmärtäneet kysymyksiä ja toinen koki menneensä testin yksilötehtävän aikana shokkiin ja unohtaneensa kaiken. Koska keräsin palautekyselylomakkeet nimellisenä voin todeta, että mielipiteet testin mukavuudesta tai helpoudesta eivät olleet yhteydessä testissä menestymiseen. Yksi oppilaista ei ottanut kantaa testin mieluisuuteen. Oppilaista siis yhteensä viisitoista kokivat testin mieluisana tai ihan mukavana.

P4.1: oli mieluisa/kiva koe ja ei myöskään hirveän vaikea.

P2.2: Testi oli mieluisa, koska siinä ei pitänyt kirjoittaa, vaan sai puhua.

P4.2: testi oli mielestäni mieluisa ja hauska. Se ei ollut liian helppo, eli noin keskiverto haastava. On hyvä, että testissä tuli vastaan haasteita, jotka vahvistavat sekä fysiikka kemiaa, sekä englannintaitojani

P9.2: Suullinen testi oli hieman hankala mutta ihan mukava myös, en osannut sanoa ihan kaikkea mutta yritin parhaani

5.8.4 Enemmistö piti pareittain toimimisesta

Neljännessä kysymyksessä oppilailta kysyttiin, millaisena he kokivat parin kanssa työskentelyn testin aikana. Oppilaista kolmetoista kokivat parin kanssa työskentelyn mieluisana. Yhdeksän oppilasta mainitsivat vastauksessaan, että parista oli suullisessa testissä hyötyä. Vastauksista heijastuivat luokan sisäiset suhteet, sillä oppilaat olivat saaneet valita parinsa itse ja useassa tapauksessa pari näytti olevan myös hyvä ystävä:

P4.2: Parini oli paras mahdollinen. Hän auttoi minua ja hänen kanssaan uskalsi puhua ja eikä haitannut, jos ei osannut tai sanoi väärin! You are the best Xxx! <3

Kahden oppilaan mielestä parista oli haittaa. Näistä toinen näki, että oli itse aiheuttanut sen omalla toiminnallaan ja vastaavasti toinen totesi kyseisen henkilön aiheuttaneen haittaa hänelle suullisen testin aikana:

P3.2: Häiritsin paljon XXX:a ja siitä oli haittaa.

5.8.5 Helppous yhteydessä testien paremmuuteen

Viidennessä kysymyksessä oppilaiden tehtävänä oli verrata englanninkielistä suullista testiä kirjalliseen suomenkieliseen testiin samasta aihealueesta. Näissä vastauksissa heijastui oppilaiden asenne itse CLIL-opetusmetodia kohtaan. Vastauksiksi tuli erilainen kirjo mielipiteitä, joissa toistui jommankumman testin paremmuus siksi, että se on helpompi. Kaksitoista oppilasta perustelivat jommankumman testin olevan parempi siksi, koska se on helpompi. Näistä vastaajista viisi oppilasta kokivat englannin suullisen testin suomenkielistä kirjallista testiä helpompana. Vastaus ei ollut selkeästi sidoksissa suullisessa testissä menestymiseen:

P6.1: Suullinen testi koska siinä saa enemmän ja nopeemmassa ajassa kerrottua ja se enkku on mulle kyllä melkeen yhtä helppoa kun suomi, joten se ei siinä haittaa. eikä käsi tuu niin kipeeks kirjoittamisesta! 😊

P3.1: Ehkä englanninkielinen suullinen testi on mukavampi, koska mukavampi kertoa suullisesti

Tämän lisäksi neljä oppilasta mainitsi vastauksissaan testi- ja opetustavan hyödyistä:

P8.2: Englantitaito vahvistuu paremmin ja on haastavampaa kuin suomeksi. Suomeksi olisi ollut myös haastavaa kertoa niitä fysikaalisia asioita testiin liittyen. Mielestäni mieluisempi ja opettavampi tapa on tämä englanninkielinen testi, sillä englanniksi opin samat asiat energiasta kuin suomeksi 😊

P4.2: englanninkielinen on paljon hyödyllisempi kuin suomenkielinen. Englantia on myös paljon kivempaa puhua ja haastavampaa. Tässä oppii myös enemmän. XXX Kiittää ja kiittää!

Viisi oppilasta kokivat suomenkielisen kirjallisen testin parempana. Tämäkään vastaus ei ollut selkeästi yhteydessä testissä menestymiseen, vaan myös testissä hyvin menestynyt saattoi vastata suomenkielisen kirjallisen testin olevan parempi testausmenetelmä:

P7.1: minusta kirjallinen ja suomenkielinen on parempi kun se on helpompi ja selkeämpi.

5.9 Havainnoinnin tulokset

Havainnoin oppilaita sen tunnin aikana, jolloin suulliset testit toteutettiin. Oppilaat olivat päättäneet jo ennen tunnin alkua, kenen kanssa he haluavat tehdä suullisen testin. Kaikki muut parit paitsi yksi pari olivat samaa sukupuolta edustavia. Luokassa oli testitunnin aikana ohjelmassa oman pulpettikirjan lukemista sekä tavaroiden järjestelyä. Osa oppilaista oli jännittyneitä ja he harjoittelivat viimeisiä kertoja kuvista kertomista kuvatekstien avulla, osa

oppilaista luki rauhassa kirjaansa. Ilmapiiri ei näyttänyt poikkeavan normaalin kokeen odotuksesta. Oppilaista näki heidän odottavan omaa vuoroaan ja testipaikan kirjallisista ohjeista huolimatta osa oppilaista varmisteli minulta ymmärtäneensä tehtävän tekotavan oikein. Pareittain tehtävä suullinen testaustapa vaikutti olevan jotain sellaista, jota oppilaat eivät aiemmin olleet kokeneet.

Testin tehtyään osa oppilaista tuli luokkaan hehkuttaen sitä, kuinka helppo testi oli. Osa oppilaista naureskeli keskenään testiä tekemään mennessä sekä etenkin testin tehtyään, kun he saapuivat takaisin luokkaan. Eräs oppilas moitti pariaan testin jälkeen. Luokan vilkkaimpiin lukeutuva oppilas, jonka käytöstä moitittiin pyysi saada tehdä testin uudelleen, sillä hän oli sanojensa mukaan pelleillyt paljon testin aikana. En antanut oppilaalle mahdollisuutta tehdä testiä uudelleen. Perustelin päätöstä sillä, että testin tekemistä varten oli varattu kyseinen oppitunti, eikä sen enempää.

5.10 Tulosten yhteenveto

Vastauksena ensimmäiseen tutkimustehtävään (*Miten englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuvat kuudessaluokkalaiset suoriutuivat vieraskielisestä pareittain tehtävästä suullisesta testistä*) sain vastauksen, että englanninkielen kokeissa menestyminen ennusti menestystä myös aiheisällöllisen osaamisen näyttämässä tässä testissä. Vieraan kielen kielitaidolla näytti olevan suora vaikutus suullisessa testissä menestymiseen. Sisällöllisen osaamisen mittaamisen kannalta paritehtävä kuitenkin näytti tasoittavan oppilaiden arvosanoja, sillä kielellisesti vahvempi oppilas kykeni tukemaan heikomman oppilaan vastausta. Suullisessa testissä esiintyi kielellisesti vahvemman oppilaan johtajuutta sekä parissa tapauksessa kielellisesti heikomman oppilaan puheen ”jyräämistä”, sillä kielellisesti vahvempi pari ei välttämättä antanut aina tarpeeksi ajattelu- tai vastausaikaa heikommalle. Etenkin oppilaiden itsenäinen kuvista kertominen osoitti heidän henkilökohtaisen kielitaidollisen tason.

Pareittain tehtävä testi näyttäisi näillä tuloksilla soveltuvan vieraan kielen suullisen kielitaidon arviointiin ja kehittämiseen. Tätä löydöstä tukevat 10-portaisen asteikon (2004) toimiva sovellettavuus testin arvioinnissa, suullisen testin luomat vertaisoppimisen tilanteet, oppilaiden mielipiteet testin mielekkyydestä sekä uusien englanninkielisten sanojen

oppimisesta sen aikana. Vuorovaikutuksellisen testitilanteen ansiosta oppilaiden kielenkäyttötilanteet voidaan tulkita mahdollistaneen Canalen ja Swainin (1980) mainitsemien kompetenssien kehittymistä. Erilaiset ilmiöt, kuten oppilaiden välinen avunanto, tehtävistä neuvottelemineen sekä palautteenanto antavat viitteitä muun muassa sosiolingvistisen kompetenssin (kielitaidon käyttäminen erilaisissa tilanteissa) sekä strategisen kompetenssin (omien kielitaidon vajavuuksien kiertäminen) kehittämisen mahdollisuuksista. Siinä missä perinteinen kirjallinen koe antaa opettajalle tietoa oppilaiden aiheisällön hallinnasta sekä kapeasti heidän kielitiedostaan, näytti pareittain toteutettu suullinen testi kertovan oppilaiden aiheisällön hallinnan lisäksi heidän kielenkäyttötaidoistaan. Oppilaiden välillä testissä ilmenneet useat erityyppiset vuorovaikutuksen tilanteet ja niissä esiintynyt kielenkäyttö havainnollistavat kielitaitoa paljon laajempaan asiaan kuin tämän päivän kielenopetuksessa usein käytettävä kirjallinen koe antaa ymmärtää.

Tutkimuksen suullisen testin soveltuvuus oppilaiden aiheisällöllisen osaamisen mittaamiseen on kyseenalainen. Etenkin yksilötehtävä, jossa oppilaiden tuli kertoa uusiutumattomien luonnonvarojen käytöstä energianlähteenä vaati paljon kielellistä osaamista, jonka vuoksi kielellisesti heikommilla oppilailla oli huonommat lähtökohdat näyttää osaamistaan. Toisaalta oppilaat auttoivat toisiaan yksilötehtävän aikana, joten niistä muodostui kielenoppimisen näkökulmasta vertaisoppimisen tilanteita. Silti kolmen kielellisesti heikomman oppilaan osalta kielitaidollisesti haastava tehtävä saattoi luoda hermostumista tai niin sanottua lukkoon menemistä, pahimmillaan väkivaltaista käytöstä. Kuitenkin palautekyselylomakkeen tuloksista voi nähdä, että suurin osa oppilaista koki testin mitanseen hyvin heidän oppisisällön osaamista, eivätkä vastaukset olleet sidoksissa testissä menestymiseen.

Toiseen tutkimusongelmaan (*Miten oppilaat kokivat pareittain tehtävän, vieraskielisen suullisen testin*) sain palautekyselylomakkeen avulla vastauksen, että valtaosa oppilaista (15/18) koki testin mieluisana tai ihan mukavana. Oppilaista suurin osa (13/18) piti parin kanssa toimimisesta testissä. Vain kahden parin osalla parin kanssa toimimisesta saatiin negatiivisia kokemuksia. Toisen parin kohdalla syynä oli kielellisesti vahvemman oppilaan liika johtajuus sekä jyrääminen, toisen parin kohdalla kielellisesti heikomman oppilaan turhautuminen sekä uhkailu. Suurin osa oppilaista mainitsi parin auttaneen testiä tehdessä. Osassa oppilaiden vastauksista korostettiin parin hyvää ystävyyttä. Lähes jokaisen parin

kohdalla esiintynyt yksilötehtävän ratkaisemista auttava kuiskailu antaa viitteitä siitä, että oppilaat auttaisivat mielellään toisiaan suullisen testin aikana.

Kysyttäessä *vaikuttiko testi kielitaitoosi* tuntuivat oppilaat kykenevän erottelemaan testin hyötynä etenkin uusien sanojen oppimisen (12/18). Sanasto ja lauserakenteet kuuluvat Canalen ja Swainin (1980) teoriassa kieliopillisen kompetenssin alle, ja tämä osa-alue näytti selkeiten kuvaavan oppilaiden käsitystä kielitaidosta. Toiseksi eniten oppilaat mainitsivat lauserakenteiden sekä ääntämisen kehittyneen testin myötä (8/18), mitkä taitoina asetuvat diskursiivisen kompetenssin eli taidon muodostaa koherentteja puhuttuja lauseita, alle. Vain kaksi oppilasta (2/18) mainitsivat kehittyneensä valmiudessa puhua englantia, joka viittaa sosiolingvistisen sekä strategisen kompetenssin kehittymiseen. Tutkimuksen taulukko vuorovaikutustilanteiden piirteistä (ks. s. 58) antaa ymmärtää useamman oppilaan harjoittaneen taitoaan käyttää vierasta kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden vastauksissa kielitaito näyttää esittäytyvän kapeana kielitiedollisena kykynä, jossa tarvitaan sanoja sekä lauserakenteita.

Pyytäessäni oppilaita vertaamaan tutkimuksen suullista testiä suomenkieliseen kirjalliseen kokeeseen samasta aihealueesta, olivat vastaukset vaihtelevia. Suurimman osan mielestä testin helppous määräitti jommankumman testausmuodon paremmuuden. Oppilaiden mielestä siis helppo ja selkeä testi, jossa heidän olisi helppo menestyä vaikuttaisi olevan hyvä.

Valtaosa oppilaista koki suullisen testin sekä parin kanssa toimimisen mieluisana. Oppilaat kokivat oppineensa testin myötä uusia englanninkielisiä sanoja ja valtaosa oppilaista totesi testin mitanneen myös heidän sisällöllistä osaamista. Oppilaat vaikuttivat oppineen CLIL-opetuksen tavoitteiden mukaisesti niin kieltä kuin aihesisältöä. Nämä tulokset ovat mielenkiintoisia ja asettavat aiheita jatkotutkimukselle.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka suullista testausta voidaan hyödyntää CLIL-opetuksessa. Tutkimusta varten suunnitelin pareittain tehtävän suullisen testin. Tämän avulla pyrin selvittämään, kuinka hyvin oppilaat olivat sisäistäneet opintojakson aikana opetetut energia-aiheeseen liittyvät asiat. Samalla oli tarkoitus harjoittaa oppilaiden suullista englannin kielen taitoa. Tutkimuksen tulosten avulla pyrittiin selvittämään oppilaille suunnitellun suullisen testin toimivuutta opetus- sekä arviointimielessä niin kielenoppimisen kuin sisällönoppimisen kannalta. Tutkimustulosten avulla saatiin viitteitä siitä, että testi oli oppilaille mielekäs sekä kielitaitoa kehittävä. Suurin osa oppilaista koki testin mitanneen hyvin myös heidän oppisisällön osaamista. Oppisisällön osaamisen arviointiin testi soveltui silti kyseenalaisesti, sillä siinä vaadittu vieraan kielen taitotaso näytti syrjivän heikompi kielitaitoisia oppilaita omien tietojen esittämisessä.

Pareittain tehtävä suullinen testi avasi ovia kielitaidon näkemiseen laajempaan, kokonaisvaltaisena asiana. Vuorovaikutuksellinen tilanne tarjosi oppilaille mahdollisuuden kehittää kielenkäyttötaitoa Canalen ja Swainin (1980) eri kompetenssien puitteissa. Perinteisen kielenoppimisen lisäksi ikkunoita avautui esimerkiksi sosiolingvistiselle sekä strategiselle kompetenssille, joita harjoittaessa opitaan taitoja käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa sekä paikkaamaan kommunikoinnin solmukohtia käyttämällä kiertoilmaisuja. Tutkimustulokset osoittivat pareittain tehtävässä suullisessa testissä ilmeneviä vuorovaikutuksen ongelmia, kuten heikompi kielitaitoisten turhautumisen sekä vahvempi kielitaitoisten jyrääminen.

Tutkimuksen myötä olen oppinut paljon uutta CLIL-opetuksesta, kielenoppimisesta, suullisen testin laatimisesta, sen aiheuttamista ilmiöistä, arvioinnista sekä oppilaiden ajatusmaailmasta. Tutkimusta tehdessä olen ajautunut opetus- ja kasvatustutkimuksen peruskysymysten äärelle, jotka käsittelevät eettisiä valintoja opettajan arkipäivässä esimerkiksi tehtävänantojen sekä arvioinnin suhteen. Pareittain tehtävä suullinen testi oli havaintojeni perusteella oppilaille jotain uutta, jota he eivät aiemmin olleet kokeneet. Uusi tilanne loi tutkimustuloksiin varmasti omanlaisensa raamit. Silti oppilaiden mielipiteistä voi todeta, että se oli pääosin onnistunut antaen suurimmalle osalle mieluisan sekä opettavan kokemuksen. Suullisen testin nauhoilta kuulee, että oppilaat todella käyttivät vierasta kieltä tois-

tensa kanssa oppisisällön kontekstissa. Niitä oli tutkijan näkökulmasta mukava kuunnella ja niistä syntyi mielenkiintoista tutkimusmateriaalia. Itselleni mielenkiintoisimmaksi osoittautuivat testin aiheuttamat vuorovaikutustilanteet oppilaiden välillä. Tässä pohdinnassa olen jakanut ajatuksiani kolmen otsikon, kielitaidon, sisällönoosaamisen sekä vuorovaikutuksen alle. Näitä kaikkia kappaleita yhdistää arvioinnin läsnäolo.

Tämä pohdinta sisältää tukun erilaisia tutkimuksen herättämiä mielipiteitä, joita ei pidä ottaa totuuksina. Olen jo aiemmin maininnut, etteivät tämän tutkimuksen tulokset välttämättä ole laajemmassa mittakaavassa paikkaansapitäviä eikä niistä voida tehdä luotettavia yleistyksiä. Tutkimus on antanut materiaalia, jota tutkija voi kuvailla, mutta sen tulkitsemisessa tulee varoittaa lukijoita todenperäisyyden ja luotettavuuden uhasta. (Hatch & Lazaraton 1991, 86.)

6.1 Kielen oppimisen näkökulma

Tutkimuksen teoriaosuudessa viitataan useisiin näkemyksiin, joissa vieraan kielen aktiivista käyttämistä pidetään kielenoppimisen avainasiana. (Savignon 2004; Sajavaara 1999; Lave & Wenger 1991; van Lier 2000, 246.) Teorian avulla olen viitannut siihen, että normaali luokkatilanne ei tarjoa kaikille oppilaille mahdollisuutta näkyvään tai kuuluvaan osallistumiseen, sillä luokkien vuorovaikutuksellinen asetelma on vallankäytöltään epäsymmetrinen. (van Lier, 2001). Autenttisia tilanteita pidetään usein hyvinä oppimisen kannalta. Toisin kuin kielten opetuksessa vieraskielisessä opetuksessa käsiteltävän aiheen määrää oppisisältö. Kielten opetuksessa esimerkiksi suullisen testin aihealueen valinta voi olla vapaampaa. Suullisen testin energia-aihe ei välttämättä oppilaiden mielestä ollut se kaikkein luonnollisin tai kiinnostavin, joten kielitaitoa kehittävää vapaata keskustelua syntyi vähemmän. Toisaalta oppilaita tuntui kiinnostavan sekä motivoivan oppiaineen opettelu vieraalla kielellä. Kielten opetuksen suullisessa testissä oppilaiden on mahdollista kysyä toisiltaan arkipäiväisiä asioita, kuten mitä aiot tehdä tänä viikonloppuna. Tällaisiin kysymyksiin vastaaminen voidaan silti kokea mielekkäämpänä kuin esimerkiksi se, mitä erilaisia uusiutuvia energianlähteitä oppilas osaa mainita. Tavoitteena suullisen testin laatimisessa olisi hyvä pyrkiä autenttisuuteen, oli kyseessä sitten kieltenopetus tai CLIL-opetus.

Tutkimus osoitti oppilaiden oppineen suullisen testin avulla uutta englanninkielistä sanastoa energia-aiheeseen liittyen, joten opetussuunnitelman näkökulmasta tulosta voidaan pitää mielekkäänä. Opetussuunnitelman kuvauksessa fysiikan ja kemian hyvästä osaamisesta kuudennen luokan päättyessä todetaan: ”*oppilas tietää, että sähköä ja lämpöä voidaan tuottaa erilaisten luonnonvarojen avulla sekä osaa luokitella luonnonvaroja uusiutuviin ja uusiutumattomiin*”(OPS, 2004, 189). Tutkimuksen testi auttoi oppilaita oppimaan kyseiset asiat samalla englanniksi. Vaikka opetussisältöä oli aihealueen osalta karsittu, oppivat oppilaat yhteiskunnallisesti tärkeän energiaa käsittelevän aihealueen asiat englanniksi ylimääräisiä oppitunteja käyttämättä. Mikäli Bakerin (2006, 148–149, 297) tai Coylen ym. (2010, 10–11) väitteet vieraan kielen avulla saavutettavasta syvemmästä oppimisesta pitävät paikkansa, oppivat oppilaat energia-aiheiset käsitteet mahdollisesti jopa tavallisessa opetuksessa olevia oppilaita paremmin.

Eräs asia, joka kiinnitti erityisesti huomioni, oli oppilaiden autenttinen englanninkielen käyttö testien aikana. Se ilmenee jo tuloksissa esittämistäni dialogiesimerkeistä. Oppilaat käyttivät testin aikana sitkeästi englanninkieltä huolimatta siitä, oliko viestintä testivastauksiin vai normaaliin vuorovaikutukseen liittyvää. Tämä löydös tukee Nikulan (2003) havaintoa, jossa vieraskielisessä opetuksessa oppilaat käyttivät englannin kieltä laajemmin, muun muassa erimielisyyden ilmaisemisiin, aitoihin kysymyksiin ja merkitysneuvotteluihin. Verrattuna aikaisempiin kokemuksiini englannin opettajana tavallisen perusopetuksen ryhmän kanssa oppilaat käyttivät englantia huomattavasti luonnollisemmin myös suullisen testin vastausten ulkopuolisessa keskustelussa.

Tutkimustuloksissa totesin oppilaiden sijoittamisen 10-portaiselle asteikolle käyneen luontevasti. Oppilaita arvioidessa tärkein kysymys kuitenkin kuuluu: Kuka haluaa tulla tietoiseksi ja mistä? (Hönig 2012, 26.) Näen kriteeriperustaisen arvioinnin normiperustaista arviointia parempana, vaikka varmasti molempia tarvitaan koulun arjessa. Olen henkilökohtaisesti sitä mieltä, että 10-portaisen asteikon tasokuvaukset ovat hieman vaikeaselkoisia alakoulukäyttöön. Edistäisikö se oppilaan oppimista sekä motivaatiota kielenoppimista kohtaan, jos antaisin oppilaalle palautetta, että olet nyt tasolla A2.2 (*Osaat kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaat useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita*) ? Alakoulun oppilaat tarvitsevat mielestäni konkreettisempia kuvauksia.

Kielenoppimisen kannalta yleisimmät arvioinnin kohteet suullisissa testeissä ovat rakenne, sujuvuus, ääntäminen sekä sanasto (Airola 2000, 15). Tässä tutkimuksessa en keskittynyt näiden kohteiden tarkkaan selvittämiseen. Olennaista oli oppiainekohtaisen tiedon välittyminen suullisen testin avulla. Juuri tämä erottaa CLIL-opetuksen arvioinnin tavoitteet kielenopetuksen arvioinnin tavoitteista ja tätä tulisi CLIL-opetuksessa erityisesti korostaa. CLIL-opetuksessa on silti kaksoisfokus –toisaalta pyritään kehittämään oppilaiden kielitaitoa, mutta päätavoitteena on oppisisältöjen opettaminen (Rasinen 2006, 33; Coyle, Hood & Marsh 2010, 1). Sijoittamalla oppilaat taitotasoasteikolle tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, kuinka oppilaiden kielitaito vaikuttaa sisällöllisen osaamisen ilmaistamiseen. Tutkimustuloksissa sain varsinaista opettajaa konsultoimalla selviä viitteitä siitä, että hyvä kielitaito ennusti menestystä tutkimusta varten suunnitellussa suullisessa testissä. Arviointiin tultaessa törmätään ongelmaan, jossa kielitaidon kehittäminen sekä oppiainesisältöjen ilmaistaminen vieraalla kielellä ovat ristiriidassa toistensa kanssa.

6.2 Sisällön oppimisen näkökulma

Oppisisällölliset oppimistulokset vieraan kielen avulla ovat mielenkiintoinen tutkimusaihe. CLIL-opetuksen idea tähtää siihen, että oppilaat saavat ikään kuin kaksi kärpystä yhdellä iskulla – oppiainekohtaisen vieraskielisen sanaston sekä oppiaineen tiedon. Tutkimustulokset näyttävät, että valtaosa oppilaista osoitti energiaan liittyvää oppisisällön hallintaa suullisessa testissä ja oppivat CLIL-opetuksen, testiin valmistautumisen sekä testin avulla aihekohtaista sanastoa vieraalla kielellä. Muutama kielitaidollisesti heikompi oppilas turhautui testin aikana, eikä kyennyt osoittamaan oppiaineen sisällöllistä osaamista vieraalla kielellä. Suullisen testin tai minkä tahansa kokeen suunnittelussa CLIL-opetuksessa törmäämme kaksiteräiseen miekkaan – kielitaitoa ei voi erottaa oppiaineen sisällöllisen osaamisen näyttämiseen liittyvänä tekijänä (Hönig 2012, 103).

Coylen ym. (2010) mukaan kieli ei saa olla esteenä CLIL-oppilaiden sisältötietoutta selvittäessä. On tärkeää sallia oppilaiden vastata kysymyksiin niin selkeästi ja suorasti kuin mahdollista ilman, että kieli olisi esteenä sisällön ymmärtämisen näyttämässä. Sisällöllistä osaamista tulisi mitata kielellä, joka on mahdollisimman yksinkertaista, jotta itse kieli ei

tulisi sisällöllisen osaamisen osoittamisen esteeksi. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 123.) Hönigin (2012, 73–74) tutkimuksessa itävaltalaiset CLIL-opettajat jakoivat saman mielipiteen. CLIL-opetuksessa toteutettava testi, jolla mitataan oppiainekohtaista osaamista ei saa olla kielellisesti haastava, oli se sitten kirjallinen tai suullinen. Siinä ei tule siis tähdätä kielitaidon mittaamiseen tai kehittämiseen. Näin ollen etenkin tutkimuksessa esiintynyt suullisen testin yksilötehtävä vaikutti CLIL-ideologian mukaan olleen muutamalle oppilaalle kielellisesti liian haasteellinen osoittamaan heidän oppiainekohtaisten asioiden hallintaa.

Tarkemmin ajatellen lähes kaikkien oppiaineiden kokeet ovat kielellisesti sidoksissa äidinkielen osaamiseen ja ne kehittävät oppilaiden äidinkielen osaamista tavalla tai toisella. Samalla tavalla vaikkapa maantiedossa opitaan suomeksi uusia käsitteitä ja sanastoa, joiden hallintaa oppilaat osoittavat kokeiden avulla. Vollmer (2001) jakaa kyseisen näkemyksen ja tämän takia hänen mielestään kielen tulisi olla keskiössä kasvatuksellisessa kulttuurissa. Kielitaidon rooli tavallisessa oppimisessä sekä CLIL-opetuksessa tulisi hänen mukaan tunnustaa. Vollmerin mielestä:

- Kaikki oppiminen on sidoksissa kieleen
 - Jokainen oppimissaavutus on välitetty kielen avulla
- (Vollmer 2001, 230.)

Tämän näkökulman mukaan kielen ja oppisisällön erottelu CLIL-opetuksessa näyttäisi olevan epäkäytännöllistä, sillä arvioivathan opettajat oppilaiden saavutuksia heidän kielitaitonsa perusteella tavallisessakin opetuksessa. Oppilaat osoittavat tiedollista osaamistaan kielitaitonsa ja ymmärryksensä rajoissa. Jos kommunikointikyky tai kielentuottaminen loppahtaa, kuinka oppilaat silloin kykenevät osoittamaan oppisisällöllistä osaamistaan? (Hönig 2012, 38–39.)

Seikkula-Leino (2002) kehottaa kuitenkin pohtimaan, onko äidinkielen taidoiltaan heikkojen tai keskittymisvaikeuksista kärsivien lasten syytä hakeutua vieraskieliseen opetukseen. Vieraskielinen opetus on Seikkula-Leinon mukaan vaativampaa kuin äidinkielellä toteutettu opetus. Samoin Cumminsin (1984) jäävuoriteoria, jonka näkemyksen mukaan molemmat kielet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiaan hyödyntäen ja vieraan kielen oppimista havainnollistava *kynnysteoria* (Cummins 1976; Skutnabb-Kangas ja Toukomaa

1977, 27–29), jonka mukaan oppilaat jakautuvat taidoiltaan kolmelle kynnykselle ja vain ylimmän kynnyksen saavuttaneille olisi hyötyä CLIL-opetuksesta laittavat miettimään, olisiko CLIL-opetuksella sekä suullisella testauksen harjoittamisella positiivista vaikutusta luokan kielitaidollisesti heikoimpien oppilaiden kannalta, vai kääntyikö vaikutus jopa negatiiviseksi? Tulosten perusteella ei löytynyt viitteitä siitä, että vain kielitaidollisesti vahvemmat oppilaat olisivat kokeneet suullisen testin mielekkäänä tai vain heidän kielitaitonsa olisi kehittynyt testin avulla.

Tutkimuskoululla oppilasryhmä oli tavallinen kuudesluokka, jolle oppilaat eivät olleet erityisistä syistä hakeutuneet opiskelemaan CLIL-opetusta. Rasinen (2006) painottaa, että vieraskielistä opetusta ei tule pitää vain tietyn oppilasjoukon etuoikeutena, vaan sen tulee olla monenlaisten oppijoiden ulottuvilla. Tutkimustuloksissa suullisessa testissä menestyminen ei siis ollut sidoksissa siihen, kuinka mieluisana oppilaat kokivat vieraalla kielellä suoritettua testiä. Tutkimuskoululla oppilaita ei arvioida CLIL-opetuksen osalta. Siellä toteutetaan muutaman CLIL-viikkotunnin avulla kielisuihkuttelua, jonka opetustavoitteina ovat perinteisen kielenopetuksen rikastuttaminen sekä oppilaiden kielenopiskelumotivaation kohottaminen (Pihko 2007, 21). Arvioinnin uupuminen on näin ollen ymmärrettävää. Haluan silti jatkaa pohdintaa arvioinnin kannalta, sillä se on tärkeässä asemassa CLIL-opetuksen määrittämisen kannalta. Bakerin (2006) mielestä vieraskielisessä opetuksessa olevien arviointia ei voi suhteuttaa äidinkielellä opiskelevien arviointiin – eihän kymmenottelijankaan juoksuvauhtia verrata 100-metrin juoksijan juoksuvauhtiin (Baker 2006, 363).

Yhtenä ratkaisuna CLIL-opetuksen arvioinnin kehittämiseksi olisi luoda 10-portaisen asteikon tapainen arviointiasteikko, johon lisättäisiin yhdeksi elementiksi koodinvaihto. Suullisten testien nauhoitteilta havaitsin, että oppilaille tuntui olevan haasteellista kiertää sellaisia sanoja, joita he eivät osanneet vieraalla kielellä sanoa. Oppilaat näyttivät tarvitsevan strategioita, joilla sanoja sekä kommunikaation ongelmakohtia pystyttäisiin kiertämään. Canale ja Swain (1980) puhuvat kommunikaation ongelmakohtien ratkaisukyvyn kohdalla strategisesta kompetenssista, jonka avulla kielenkäyttäjä kykenee viestimään asiansa kiertämällä ongelman. Jos oppilaille tehtäisiin selväksi se, että he saisivat käyttää äidinkielen sanoja sellaisissa tilanteissa, jotka ovat ratkaisevia tiedollisen osoittamisen kannalta, mutta vieraskielinen sana ei tahdo tulla mieleen, voitaisiin vähentää kielen olemista esteenä tiedon välittämisessä. Bakerin (2006, 309) mukaan kaksikielisillä lapsilla esiintyy

kielten sekoittumista, niin sanottua koodinvaihtoa, joka on luonnollinen osa kielen kehittymistä. Koodinvaihdon salliminen todennäköisesti madaltaisi kynnystä kommunikoida vieralla kielellä ja kenties kehittäisi kielenoppimisstrategioita. Kielen tuottaminen sekä vuorovaikutus säilyisivät silti keskiössä kommunikatiivisia tehtävyytyyppejä vaalien. Arviointiasteikko, johon olisi yhtenä muuttujana lisätty koodinvaihto osoittaisi sen, kuinka paljon oppilas joutui viestinnässään sitä käyttämään. Olisi mielenkiintoista selvittää, häviäisikö kielitaidollisesti heikompien turhautuminen, vahvempi kielitaitoisten jyrääminen tai hankalampien lauserakenteiden välttäminen suullisen testin aikana koodinvaihdon mahdollistamisen seurauksena. Toisaalta oppilaat voisivat tukeutua äidinkielifiseen sanaan liian helposti, jos koodinvaihto suullisen testin aikana sallittaisiin.

6.3 Vuorovaikutuksen näkökulma

Hyvät edellytykset oppimiselle ovat läsnäolo oppimisen vuorovaikutuksessa, kyky muodostaa omia mielipiteitä asioista, kyky tuoda ne julki sekä valmius olla väärässä niiden suhteen. Näitä edellytyksiä tulisi mielestäni vaalia, oli oppiaine mikä tahansa. Aikoinaan opettajankoulutuslaitoksella käymäni arviointia käsittelevän kurssin puitteissa pysähdyin ajattelemaan Irene Ihmeen (2010) käsittelemää vertaisarvioinnin vastavuoroisuuden periaatetta. Ihme tarkoitti periaatteella ajatusten vaihtoa esillä olevaan työhön tai aiheeseen liittyvässä keskustelussa. Eniten minut pysäytti lause ”Kun annan sinulle ajatuksiani, saan puolestani sinulta ajatuksia”. (Ihme, 2010, 96). Lause samalla velvoittaa keskustelukumppania antamaan ajatuksia takaisin, mutta ilman alkuperäisen, omasta itsestä lähtevän ajatuksen antoa ei toista, keskustelukumppanin ajatusta välttämättä edes syntyisi. Tuomalla omat ajatuksemme julki meillä on siis mahdollisuus vaikuttaa toisten ihmisten ajatusten kulkuun, kehittää sitä. Saadessamme omalle ajatukselle vastakaikua on meillä mahdollisuus muuttaa omia käsityksiämme ja oppia uutta.

Muistelin omalla opin tiellä niitä hetkiä, jolloin viittasin luokassa käsi ojossa antaen oman alastoman mielipiteeni koko luokan nähtäville. Muistelin niitä hetkiä opettajankoulutuslaitoksen alkutaipaleella, jolloin luennoitsija pyysi reilun tunnin luennoinnin jälkeen satapäistä massaa kommentoimaan luennolla esittämiä asioitaan. Muutama käsi nousi viit-

tauksen merkiksi. Aina ne samat henkilöt jakoivat mielipiteensä, jonka aikana monet jo halusivat lähteä raikkaaseen ulkoilmaan käsiteltyä asiaa enää sen kummemmin ajattelematta. Aina väliajoin tästä ilmiöstä ahdistuneena oli tehnyt mieli huudahtaa: *”katsokaa, joku riisuu itsensä alastomaksi teidän edessä jakaen ajatuksensa, joka on kimpoillut luennon aikana hänen oman aran, henkilökohtaisen kokemusmaailman sekä luennoitsijan ajatusten välissä! Hän on valmis olemaan väärässä! Sanokaa onko hän väärässä, korjatkaa hänen väitteensä! Autatte sillä häntä ja meitä näkemään toisin. Antakaa hänellekin joitain ajatuksia joskus takaisin, avatkaa arat kokemusmaailmanne muiden nähtäväksi.”*

Tunti tunnilta, luento luennolta aiemmin aktiivinen, viittaava oppilas hiljenee. Hän alkaa ymmärtää, ettei hänen ajatuksensa saa vastakaikua muualta kuin opettajalta. Hän alkaa ymmärtää, että kommentoinnilla tai viittauksella ei ole opintosuorituksen tai arvosanan kannalta mitään merkitystä. Sitä paitsi muut opiskelijat jo todennäköisesti pitävät häntä outona, muusta massasta erottuvana besserwisserinä. Heidän mielestään pääasia on valmistautua kirjalliseen kokeeseen, jossa jaetaan oman ajatusmaailma koepaperin kanssa. *Kun annan sinulle ajatuksiani, saan puolestani sinulta ajatuksia”? Ei. Annat omat ajatuksesi koepaperille, et saa takaisin uutta ajatusta. Saat takaisin numeron, jolla kuvataan sitä, kuinka hyvin olet onnistunut omaksumaan valmiin ajatuksen joko kirjasta tai lehtorilta. Mitään uutta ei synny. Tästä on tullut kulttuurinen tapa ja samalla osa meidän ajattelumaailmaamme. Mihin on kadonnut vastavuoroisuuden arvostus, jota tarvitaan niin työpaikoilla, joukkueurheilussa kuin rakkaudessa?*

Kasvatuksesta tulee Freiren (1970) mukaan tällaisen toiminnan jatkuessa tallettamista, jossa oppilaat ovat säästölippaita ja opettaja on tallettaja. Tätä tarkoittaa kasvatuksen talletuskäsitys, jossa oppilaille sallittu toiminta rajoittuu pelkästään talletuksien vastaanottoon, arkistointiin ja varastointiin. Viime kädessä ihminen joutuu itse lopullisesti arkistoon suljetuksi, koska tämä virheellinen järjestelmä ei salli luovuutta, muutosta ja tietoa. Tämä siksi, että ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä. (Freire 1970, 76.) Yhtä lailla luennoitsijaan tai tutkijoihin verrattuna me olemme kokeneet, lukee, kuulleet, tunteneet eläneet, matkustaneet, kärsineet ja iloinneet tähän astisen elämäme aikana. Meillä jokaisella on erilaisia näkemyksiä asioista. Passiivisen roolin omaksuessaan olemme sivustakatsojia, emme uuden luojia. Tämän käsityksen mukaisesti emme ole

tietoisia olentoja vaan ennemminkin tietoisuuden haltijoita, tyhjiä mieliä, jotka ovat avoimia vastaanottamaan talletuksia ulkopuolisen maailman todellisuudesta. (Freire 1970, 80.)

Ehkä luokka- tai luentosalin vuorovaikutuksellinen asetelma oli vallankäytöltään van Lierin (2001) mukaan epäsymmetrinen ja siksi viittaaja, keskusteluun osallistuja ei saanut vastakaikua ajatuksilleen. Voimme tuudittautua luennoitsijoina tai opettajina siiheen, mitä Slimani (2001) ja Morita (2004) ovat huomauttaneet, että myös tarkkaavainen kuuntelu voi olla oppimisen kannalta merkittävää ja hiljainenkin oppilas voi olla sisäisesti aktiivinen. Freiren (1971,100) mukaan taas toivottomuus on eräs vaikenemisen, maailman kieltämisen ja siitä pakenemisen muoto.

Ehkä hiljaisuuden syy on meillä kymmeniä vuosia harjoitetussa arviointitavassa, joka osoittaa henkilökohtaisen tiedonsisäistämisen, kirjoitustaidon sekä faktatiedon muis- tamisen olevan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista arvokkaampaa. Mitä enemmän olemme tehneet työtä varastoidaksemme meille uskotut talletukset, sitä vähemmän olemme kehittäneet kriittistä tietoisuutta, joka johtaisi maailmaan osallistumiseen muuttajan ominai- suudessa. Mitä täydellisemmin olemme hyväksyneet meille annetun passiivisen roolin, sitä helpommin me vain sopeudumme maailmaan sellaisena kuin se on ja tallettamme sirpalei- sen maailmankuvan aineksia. Matematiikkaa opitaan matematiikanopettajan esittämällä tavalla, englanninkieltä englanninkielenopettajan esittämällä tavalla. Olemalla kosketukses- sa todellisuuteen saattamme kuitenkin havaita, että todellisuus ei olekaan staattista, vaan oikeastaan prosessi ja jatkuvassa muutoksessa. Osallistumalla todellisuuteen meillä on mahdollisuus myös muuttaa sitä. (Freire 1970, 77–79.) Ihmiset tilanteessa olevina eli situa- tionaalisisina olentoina ovat kiinnittyneet ajallis-paikallisiin olosuhteisiin, jotka jättävät hei- hin jälkensä ja joihin he myös itse jättävät omat jälkensä. Heillä on taipumus pohtia omaa tilanteisuuttaan siinä määrin kuin se haastaa heitä toimimaan sen muuttamiseksi. Ihmiset ovat koska he ovat tilanteessa. He voisivat Freiren (1970) mukaan olla enemmän, kun he eivät ainoastaan pohtisi kriittisesti olemassaoloaan vaan myös toimisivat sen muuttamiseksi. Todellisuus on siis aikasidonnaista ja me voimme vaikuttaa sen kulkuun osallistumalla dialogiin tässä hetkessä. (Freire 1970, 120.)

Istun graduryhmässä ja kuuntelen muiden opiskelijoiden tavoitteita gradun suhteen. Graduryhmän vetäjä kysyy kanssaopiskelijoilta heidän tutkimuksensa tavoitteista. Yksi heistä tekee jo toista gradua ja vastaa: *”eiköhän tutkimustavoitteena ole vain saada tämä*

gradu valmiiks.” Hyvä tavoite sinäänsä - ymmärrän täysin yhteiskunnan aiheuttamat sosiaaliset ja taloudelliset paineet opintojen loppuun saattamisen suhteen, mutta kuulostaa mielestäni suorittamiselta. Voisimmeko me yli vuoden kestävän työn avulla suorittamisen ohessa yrittää oppia jotain itse saati sitten antaa jotain uutta toisille? Näillä arvoillako tiedettä edistetään? Eikö tieteen tekemisen ideana ole tuottaa oppimista, jotain uutta? Avain tähän on mielestäni omien havaintojen jakaminen muiden kanssa, vastavuoroinen kommentointi, ideointi ja kritiikki. Kenties koulujärjestelmämme ei ole arvioinnin tai muunkaan avulla kasvattanut meitä siihen. Meille opiskelijoille ei enää järjestetä sellaista graduseminaria, jossa esittelisimme toisillemme valmiita teoksiamme ja kommentoisimme niitä suullisesti. Graduseminarin loppuessa yhtäkään graduaihetta ei ole kommentoitu toisten opiskelijoiden toimesta kovinkaan syvällisesti. Oman aiheen sekä tulosten esittämisen jälkeen kuultiin muutama lyhyehkö kommentti sen vuoksi, jotta tilanne lutviutuisi jotenkin asiaankuuluvalla tavalla. Tämän jälkeen opiskelijat poistuvat vähin äänin pyöriillään yliopistoalueelta kohti kotejaan. Oliko kukaan aidosti kiinnostunut toisten tekemisistä? : ”*Eiköhän tutkimustavoitteena ole vain saada tämä gradu valmiiks.*”. Gradun teko on yhtä suorittamista. Opiskelijat juoksevat henkilökohtaisten suoritusmerkintöjensä perässä. S sinne ja S tänne suoritusmerkinnän merkiksi henkilökohtaisesta suoriutumisesta.

Lemken (2002) tavoin ajattelen kouluinstituution toistuvilla rutiineilla olevan kerrotuessaan oppilaiden identiteettejä muokkaavia ja jähmettäviä vaikutuksia. Arvioinnissa mitattavan tiedon lisäksi arviointitavalla on merkitystä oppilaiden kokemus- ja arvomaailmaan. Mielestäni koulukulttuurimme suosii edelleen aika vahvasti Freiren (1970, 82) kritisoimaa yksilökeskeistä tallettavaa kasvatusta. Tutkimuksessa oppilaiden suullisen testin paritehtävän aikana varsin usein esiintyvä kuiskailu antaa viitteitä siitä, että parin auttaminen testin aikana koettiin laittomaksi, joka tuli salata. Vaikka tehtävässä olisi ollut mahdollista auttaa paria, oppilaat silti kuiskailivat vastauksia toisilleen. Tämä kertoo mielestäni heidän sisään rakennetusta ideologiasta, että kokeessa tulee pärjätä yksin. Toki on hyvä, että yksilöllisiä kokeita on olemassa, enkä kyseenalaista niiden olemassaolon tärkeyttä. Totean vain, että yksilöllisillä kokeilla voi toistuessaan olla jähmettäviä vaikutuksia ja kokeiden toteuttamiseen löytyy myös muita vaihtoehtoja.

Alakoulu toimii tärkeänä näyttämönä, jossa oppilaat saavat kuvan muun muassa siitä, minkälaista kieltenopiskelu on. Skinnarin (2012) tutkimuksessa vastakkain oppilaiden

toivomien ja kuvaamien sosiaalisten oppimiskokemusten kanssa asettuivat piirroksiset itsestä kielenoppijoina, joissa melko harvoin esiintyi toisia oppilaita tai yleensäkin muita henkilöitä (ks. Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Piirroksissa kielenoppiminen näyttäytyi usein yksilöllisenä puurtamisena kirjojen ja työpöydän ääressä niin koulussa kuin kotonakin. (Skinnari 2012, 145.) Skinnarin (2012) tutkimuksen kyselystä käy ilmi, että vastauksissaan aktiivisuudesta englannin tunneilla oppilaat eivät maininneet osallistumistaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Muutamat oppilaat mainitsivat, etteivät häirinneet toisia, mutta omista yhteistyötaitoista kerrottiin harvoin. Usein oppilaat kuitenkin toivat esille sosiaaliseen toimintaan liittyvän hauskuuden ja sen, että kavereiden kanssa oppii parhaiten. (Skinnari 2012, 188.)

Palatakseni tutkimustuloksiin pareittain tehtävä suullinen testi osoittautui oppilaille mielekkääksi, mutta testitilanteissa syntyi sellaisia vuorovaikutuksen tilanteita, joita luokan kanssa olisi hyvä yhdessä pohtia. Näin ollen suullisen testin avulla voisi opettaa itse vuorovaikutustilanteeseen liittyviä asioita, kuten avun pyytämistä tai oppilasparin oikeanlaista auttamista. Nämä taidot liittyvät Canalen ja Swainin (1980) kielitaitonäkemyksessä sosiolingvistiseen kompetenssiin, taitoon käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. Suullisten testien aineistosta on löydettävissä useita sellaisia vuorovaikutustilanteita, joita tunnilla voitaisiin käydä läpi. Tästä oppiminen suullisten testien tekemiseen vasta alkaisi. Testin aiheuttamia tilanteita voisi oppilaille pohjustaa vertaisoppimisen näkökulmasta, jossa lähtökohtana on oppilaiden tasa-arvoisuus sekä keskinäinen luottamus ja kunnioitus. (Korkeamäki 2006, 184.) Näiden tekijöiden toteutuminen parityöskentelyssä jatkoa ajatellen olisi yhteistyötaitoja kehittävää. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia vaikutuksia suullisen testauksen jatkuvalla käytöllä olisi luokan keskusteluilmapiiriin, parityöskentelyyn sekä oppimiseen yleensä. Olisiko oppilailla parempi motivaatio parityöskentelyssä, kun he tietäisivät sen vaikuttavan arviointiin?

CLIL-opetuksen teoreettista viitekehystä sekä suullista testausta vaalimalla CLIL-opetus voisi toimia vuorovaikutuksen lippulaivana tämän päivän koulussa. Mielestäni myös kielenopetuksella on lukemattomia mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksen kehittäjän roolissa aktivoimalla oppilaiden kielenkäyttöä eri tehtävien muodossa. Kalaja ym. (2008, 31) toteavat, että toimijuuden edellytykset vieraan kielen oppimisessa eivät ole valmiina, vaan ne täytyy luoda kehittämällä ryhmädynamiikkaa oppilaita tukevaan ja vuorovaikutusta

lisäävään suuntaan ammentamalla ryhmien kulttuurisen pääoman tarjoumia. Kaikkosen ja Kohosen (2000) mukaan kielenopetuksen tulisi samalla olla myös kielikasvatusta. Kielikasvatuksessa eivät korostu pelkästään kognitiiviset, kielen hallintaan liittyvät tavoitteet, vaan myös sosiaaliset ja kasvatukselliset seikat, jotka koskevat niin suullisen vuorovaikutuksen taitoja kuin opiskeluun liittyvien taitojen hallintaa, jonka tavoitteena on elinikäisen oppimisen ihanne (POPS 2004; EVK 2003).

Markkasen (2012) mukaan Euroopassa CLIL:n suosio perustuu juuri siihen oletukseen, että CLIL edistää erityisesti kykyä kommunikoida vieraalla kielellä (Markkanen 2012, 70). Hönigin (2008) tutkimus osoittaa suullisten kokeiden käytön suosion itävaltalaisopettajien keskuudessa. Muutama opettaja mainitsi oppilaiden osallistuvan arvioinnissa käytettävän suullisen testitavan valintaan. Samassa tutkimuksessa puolet opettajista kertoi käyttävänsä hyväkseen oppilaiden suullisia esitelmiä arvioinnissa. He antavat erityismaininnan oppilaiden yhteistyöstä esitelmiä tehdessä tai esittäessä ja oppilaat saavat itse valita aiheensa esitelmälle. (Hönig 2008, 57–60.) Näin jälkeinpäin katsoen tutkimuksessa olleen suullisen testin rakentamisessa sekä alustamisessa oppilaille löytyisi vielä parannettavaa. Vapaan työparin valinta voi ensimmäisellä kerralla olla hyvä ratkaisu, mutta toisella kerralla voisi oppilaille jo sanoa, että valitse pari, mutta älä sitä samaa paria kuin viimeksi. Muuten voidaan päätyä vahvistamaan jo ryhmässä vallalla olevia sosiaalisia suhteita sekä joidenkin oppilaiden osattomuutta (Skinnari 2012, 144–145).

Skeptikot voivat suullisen kielenkäytön ja testauksen osalta kyseenalaistaa sen mielekkyyden esimerkiksi ujojen ja sosiaalisesti varovaisempien oppilaiden kannalta. Monet kielenopettajat voivat jakaa myös Madsenin (1983, 147) huomion siitä, että suullisten testien valmistelua, luontia sekä toteuttamista on pidetty haastavampana muihin kielitesteihin verrattuna. Mielestäni kysymys on enemmän kaavoihin kangistumisesta sekä tottumuksesta kuin siitä, että suullisia testejä olisi hankala järjestää. Varmasti uudenlaiset arviointitavat tuottavat aluksi päänvaivaa. Yksimielisyyttä esimerkiksi suullisen paritestauksen monitahoisista validiushaasteista ei ole saavutettu, vaikka testiparien vuorovaikutusta ja sen seurauksia suorituksen kannalta on tutkittu laajasti (Luoma 2004). Esimerkiksi tiedollisesti heikkomman oppilaan mahdollisuus kääntyä osaavan oppilaan puoleen vastatessa on paritestauksessa mahdollista. Lopulta kysymys on siitä, minkälaisia arvoja ja viestejä me arviointitavan muodossa haluamme jälkipolville välittää. Tämän päivän koulumaailmassa arviointi

kohdistuu usein vain kognitiivisiin saavutuksiin, kun kielenopetuksella voisi olla muitakin, työelämän kannalta tärkeitä tavoitteita. Nämä tavoitteet voivat jäädä arvioimatta, jos arviointi keskittyy vain kielitaitoon. (Huhta & Takala 1999, 188–189.)

Mielestäni emme saisi sortua puolustamaan yksilökeskeisyyttä tai ujoutta opetuksessa ja näin ollen unohtaa yhteistyön tai ajatustenvaihdon tärkeyttä elämässä. Freiren (1970) mukaan rakkautta määrittää rohkeus, ei pelko, koska se on omistautumista toisille ihmisille. Kaikkiällä, missä on sorrettuja, rakkaus on omistautumista heidän asialleen – vapautukselle. Omistautuminen on dialogista, koska se on rakastavaa. Freire ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihmisten pitäisi jakaa omia ajatuksiaan kuuntelematta muita tai antamatta tilaa heidän ajatuksilleen. Hän painottaa, että dialogia ei voi olla ilman nöyryyttä. (Freire 1970, 98) Ajatukset on tämän tutkimuksen osalta annettu. Pallo on siirretty eteenpäin vastavuoroisuuden ja yhteispelin toivossa.

Lähteet:

- Airola, A. 2000. *Suullisen kielitaidon arvioinnista ammattikorkeakoulussa*. Teoksessa A. Airola (toim.) 2003. Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 12, 12–28.
- Arjanne, S. Heinonen, M. & Palosaari, M. 2005. *Koulun fysiikka ja kemia 6*. Keuruu: Otava.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. 4th edition. New York: Multilingual matters.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Candlin, C. 2001. *General editor's preface*. Teoksessa M. P. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Longman, xv–xxii.
- CLIL Compendium. 2001. *The CLIL compedium rationale*. Viitattu 25.7.2013. <http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm>
- CLIL Network. 2011. *Vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen verkosto Suomessa – verkkosivut*. Arviointi. Viitattu 25.7.2013. <http://clil-network.uta.fi/index.php?id=11&L=1>
- Coyle, D., Hood P. & Marsh, D. 2010. *CLIL Content and language integrated learning*. Cambridge university press: Gambridge.
- Cummins, J. 1976. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Working papers on bilingualism 9, 1–44. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED125311.pdf>>. (Viitattu 24.8.2013).
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Devine, D. 2003. *Children, power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. WSOY.
- Freire, Paulo, 1970. *Sorrettujen pedagogiikka (Pedagogia do oprimido, 1970.)*. Suom. J. Kuortti. T. Tomperi (toim.) Tampere: Vastapaino, 2005.
- Gao, X. 2010. *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. & Christian, D. 2005. *English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings*. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), vol. 10, issue 4. Viitattu 13.7.2013. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327671espr1004_2
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. 2000. *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. 1991. *The Research manual. Design and statistics for Applied linguistics*. Newbury House Publishers. University of California. Los Angeles.
- Heinilä, H. & Paakkinen, J. 1997. *Vieraskielisen opetuksen arviointi ala-asteella: kielenoppimisen näkökulma*. Pro gradu – tutkielma. Turun yliopisto. Viitattu 12.7.2013. <http://users.edu.turku.fi/jpaakkin/gradu/index.html>
- Helsingin Sanomat, 2013. *Entä jos koulussa ei olisi kokeita?* Pääkirjoitus 6.8.2013 Tuomas Kaseva. Artikkelin julkaistu 6.8. Viitattu 14.8. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Entä+jos+koulussa+ei+olisi+kokeita/a1375672905457>
- Hildén, R. & Huhta, A. 2013. *Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja*. Teoksessa A. Räsänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 159–186.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhta, A. 2003. *Suullisen kielitaidon arvioinnin koulutus*. Teoksessa A. Airola (toim.) 2003. *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 12, 46–69.

- Huhta, A. & Takala, S. 1999. *Kielitaidon arviointi*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 179–228.
- Huhta, A. 1993a. *Suullisen kielitaidon arviointi*. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 143–225.
- Huhta, A. & Suontausta, T. 1993b. *Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä*. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 227–266.
- Hönig, I. 2009. *Assessment in CLIL. A case study*. Universität Wien. Diplomarbeit.
- Ihme, I. 2009. *Arviointi työvälineenä – Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Juva: PS-kustannus.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. *Vieraskielinen opetus*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 229–258.
- Järvinen, H-M. 2000. *Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.). Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109-117.
- Kaikkonen, P. 2000. *Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 49– 61.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1981. *Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu*. Otaniemi: Gaudeamus.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. (1999). *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.

- Korkeamäki, R-L. 2006. *Lapset toistensa opettajina*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183–197.
- Krashen, S.D. 1985. *Input hypothesis : issues and implications*. Torrance: Laredo.
- Kuusinen, S. 2013. Clil-harjoittelun loppupalaverikeskustelu 22.4. 2013. Jyväskylä.
- Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. 2002. *Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of learning*. Teoksessa C. Kramsch (toim.) Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. London: Continuum, 68–87.
- Leppänen, H-M. & Paaso, H. 2013. *Alkuopetuksen CLIL-opettajan käyttämät ymmärtämisen tukemisen keinot*. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Luoma, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madsen, H. S. 1983. *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Markkanen, M. 2012. "Hei mä opin tän asian Enkuks!". *Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielissä opituokioissa*. Turun yliopiston julkaisuja. Viitattu 20.9.2013. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84799/Annales%20C%20346%20Markkanen%20VK.pdf?sequence=4>
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.K. (ed.): 2001, *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martin, M. 2011. *Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen ja opetuksen tutkimuksessa*. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 162–179.
- Mohan, B. & van Naerssen, M. 1997. *Understanding cause-effect: Learning through language*. Forum online. Viitattu 20.6.2013. <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p22.htm>

- Morita, N. 2004. *Negotiating participation and identity in second language academic communities*. TESOL Quarterly 38 (4), 573–603.
- Mönkkönen, V. 2003. *Arviointia oppimassa*. Teoksessa A. Airola (toim.) 2003. Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 12, 70–75.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen [Content and Language Integrated Teaching: From Aims to Implementation]*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. 2003. *Englanti oppimisen kohteena ja välineenä: katsaus interaktioon*. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Suomen sovelletavan kielitieteen yhdistys AFinLA 61, 135–157.
- Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pearson 2013. Resources for PTE young learners. viitattu 13.6.2013 <http://pearsonpte.com/PTEYoungLearners/Pages/Resources.aspx>
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englanti: Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Rannisto, A-R. 2010. *Oppiminen vertaisten kesken – Keskusteluanalyttinen tutkimus oppilaiden vuorovaikutuksesta erityisopetusympäristöissä*. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen: Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281.
- Roever, C. & McNamara, T. (2006), *Language testing: the social dimension*. International Journal of Applied Linguistics, 16: 242–258.

- Sajavaara, K.1999. *Toisen kielen oppiminen*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 73–102.
- Sajavaara, K.1999. *Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Savignon, S. 2004. *Language, identity, and curriculum design: Communicative language teaching in the 21st century*. Teoksessa C. Van Esch & O. St John (toim.) 2004. *New Insights in Foreign language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71–88.
- Seikkula-Leino, J. 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 190.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.11.2013. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. 1977. *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, 26.
- Slimani, A. 2001. *Evaluation of classroom interaction*. Teoksessa C. N. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge. 287–303.
- Ståhlberg, P. 2012. *Kieltenopetus suurten haasteiden edessä*. Artikkelikielikoulutuspolitiikan verkostossa. Viitattu: 13.5.2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieltenopetus-suurten-haasteiden-ja-muutosten-edessa/>
- Taitotasoasteikko, 2004. *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. Opetushallitus: Helsinki. Viitattu 12.5.2013.

http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf

- Toiskallio, J. 1989. *Ihmisen kasvu & kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Underhill, N. 1987. *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2000. *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2001. *Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry*. Teoksessa C. N. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 90–107.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vollmer, H. 2001. *Leistungserhebung und Leistungsbemessung im bilingualen Sachfachunterricht: Praxis, Probleme, Innovationen*. Teoksessa Freitag, C., & Solzbacher, C. (Toim.). *Anpassen, Verändern, Abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-235.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.

Liitteet:

Liite 1. Explain how oil is used to make energy.

Vaihe 1. Kuvien läpikäynti yhdessä tekstiselitysten kanssa.

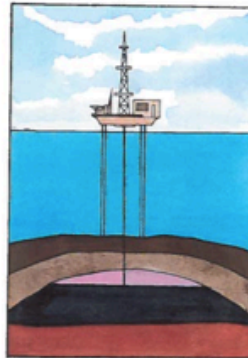
Explain how oil is used to make energy.

1. What do you see in this picture?
- What happens to the living plankton?



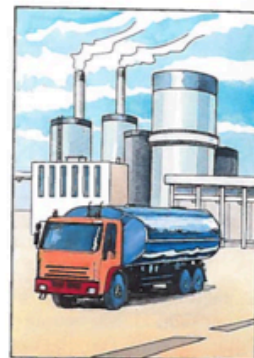
Millions of years ago there was living plankton in the sea. They got energy from the sun. Plankton fell to the bottom of the sea.

2. What is happening in the picture?



There is an oil platform. The plankton has changed into oil. Oil platform is pumping oil from the bottom of the sea

3. What happens in the picture?
- What does the truck do?



Oil is brought to Finland and there is a factory that makes the quality of oil better. Then a truck drives oil to the consumers.

Vaihe 2. Sanaston opettelu kuvien avulla.

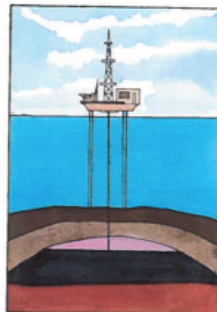
Explain how oil is used to make energy. (Oil platform = öljynporauslautta, Change into = muuttua joksikin, Millions of years = miljoonia vuosia, plankton=plankton, the sun = aurinko, bottom = pohja, bring = tuoda, Factory = tehdas, Consumers = kuluttajat, quality = laatu, Pump = pumpata)

1. What do you see in this picture?
- What happens to the living plankton?



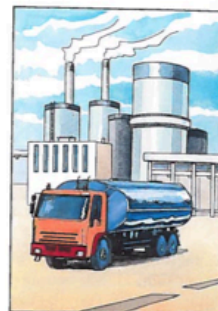
_____ ago there was _____ in the sea. They got energy from _____. Plankton fell to the _____ of the sea.

2. What is happening in the picture?



There is an _____. The plankton has _____ oil. The oil platform is _____ oil from the _____ of the sea

3. What happens in the picture?
- What does the truck do?

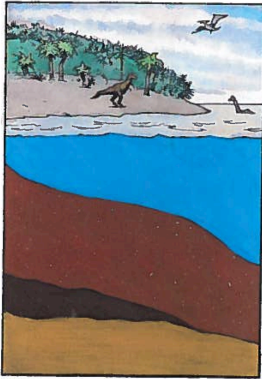


Oil is _____ to Finland and there is a _____ that makes the _____ of oil better. Then a truck drives oil to the _____.

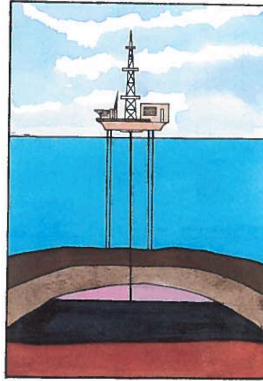
Vaihe 3. Suullisen testin kuvasarja.

Explain how oil is used to make energy.

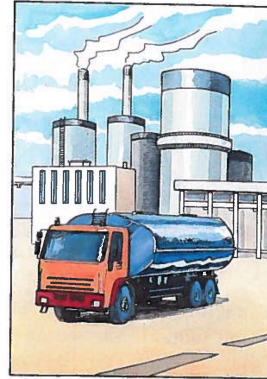
1. What do you see in this picture?
- What happens to the plankton?



2. What can you see the picture?
- What has happened to the plankton?



3. What happens in the picture?
- What does the truck do?



Liite 2. Suullisen testin palautekyselylomake

10.4.2012**Luottamuksellinen**

Palautekyselylomakkeen vastaukset eivät tule opettajasi tietoon eivätkä vaikuta arviointiisi. Kysymykset kohdistuvat viime viikolla pidettyyn englanninkieliseen fysiikka/kemian suulliseen testiin. Vastaa kysymyksiin rehellisesti. Kysymyksissä ei ole oikein tai väärin vastauksia. Mielenpitesä on tärkeä.

Nimi: _____

1. Miten testi mielestäsi mittasi osaamistasi fysiikka/kemiassa? (Esim. hyvin/huonosti, perustelee.)

2. Vaikuttiko testi kielitaitoosi? (Esim. uudet sanat, lauserakenteet, ääntäminen, valmius puhua englantia)

3. Millaisena koit suullisen testin? (Esim. mieluisana, vastenmielisenä, vaikeana, helpoana) Perustelee vastauksesi.

4. Miten koit parin kanssa työskentelyn testin aikana? (Esim. häiritsikö, auttoiko, koitko mieluisana/vastenmielisenä, oliko siitä hyötyä vai haittaa, perustelee.) Miksi?

5. Vertaa englanninkielistä suullista testiä kirjalliseen suomenkieliseen testiin samasta oppiaineesta. (Esim. kumpi koemuoto on parempi? Perustelee.)

Tarkista vielä, että vastasit myös kaikkiin alakysymyksiin. Kiitos vastauksista!

Liite 3. Esimerkki litteroidusta suullisesta testistä

P4.1: hello my name is XXX

P4.2: and my name is XXX

P4.1: and now we start

P4.2: first is you start.. where does almost all the energy come from

P4.1: it's coming to the sun, wind power it's coming to the wind, no the sun water wind. We need energy to live, where do we people get our energy from?

P4.2: ööh, the sun, wind power, biomass and

P4.1: hydropower

P4.2: hydropower yes

P4.1: try to name three renewable energy resources, mä en osaa lausua tota

P4.2: okay but solar system, hydro power biomass, windpower. Try to name three non-renewable energy resources.

P4.1: oil, oil, peat...

P4.2: *nuclear power*

P4.1: nuclear power and coal

P4.2: something like that.

P4.1: yeah, why is renewable energy better than non-renewable energy?

P4.2: because non ööh, renewable energy its never end and non-renewable energy.. J: end, can end /hihi

P4.2: no it's ending its not can. I am bad //hihi/

P4.1: I'm worse, okay, sorry

P4.2: you have to be serious. What problems do we have in finland when we use solar energy or wind power.

P4.1: the sun not shining all the time, and wind not blowing every time

P4.2: yeah something like that

P4.1: what problems does nuclear power have?

P4.2: öh, I'm not sure but, there's coming radioactive readya.... I don't know the words, and nuclear waste coming to nuclear power. How can we save energy?

P4.1: switch off lights

P4.2: *lights*

P4.1: when we leave and.. kierrättää?

P4.2: recycling

P4.1: recycling and..

P4.2: can I help you?

P4.1: yeah

P4.2: when we are not watching tv we switch it off

P4.1: yeah

P4.2: okay we pointed the pictures, I start, okay.

P4.1: I ask you this picture, do I start or..? what do you see in the picture?

P4.2: there is a plankton ouin millions years ago in the sea.

P4.1: what happens to the plankton?

P4.2: the living of the plankton it's fell to the bottom of the sea

P4.1: what can you see in the picture?

P4.2: there is oilplatform and it's pump, pumping the oil in the bottom of the sea and the plankton has change into oil. I just say

P4.1: okay, what happens in the picture

P4.2: behind the tracks are factory and factory makes quality of oil better.

P4.1: what does the track do?

P4.2: truck drives oil to the consumers

P4.1: yes.

P4.2: now it's your turn, what do you see in the picture?

P4.1: forest about million years ago.

P4.2: what happens to the forest?

P4.1: it's buried under the ground.

P4.2: yeah!

P4.1: it's right I think so

P4.2: what can you see in this picture?

P4.1: it's.. *mikä*

P4.2: coalmine

P4.1: coalmine and..

P4.2: do you remember?

P4.1: I am trying to.. I don't know,

P4.2: aah, the forest, it has changed into coal

P4.1: aa..

P4.2: say it

P4.1: the forest have changed into coal

P4.2: what happens in the picture?

P4.1: //hihih, wait a second, apua, I remember se oli joku burn ja energy plant

P4.2: How is coal changed into energy?

P4.1: it's burn and energy jotain en mä tiedä

P4.2: yep but now we leave cause this end. Okay bye, thank you

P4.1: thank you

P4.2: that was fun

Kesto 5 min 25 sek.