



Kukkonen Katriina

Vieraskielinen opetustilanne ja oppilaan ymmärryksen tukeminen

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vieraskielinen opetustilanne ja oppilaan ymmärryksen tukeminen (Katriina Kukkonen)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 37 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tutkielman tarkoitus on kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin selvittää, millaisin perustein vieraskielisiä opetustilanteita voi peruskoulussa järjestää ja kuinka oppilaan ymmärrystä voidaan niissä tukea. Vieraskielisellä opetustilanteella tarkoitetaan tässä tilannetta, jossa opettaja käyttää opetuskielenä ainoastaan kieltä, joka on joku muu kuin oppilaan äidinkieli tai koulun virallinen opetuskieli. Vieraskielisen opetuksen taustalla vaikuttavat usein ensikielen omaksumisen teorioihin pohjautuvat vieraan kielen oppimisteoriat. Esimerkiksi Krashenin toisen kielen omaksumis-oppimisteoria korostaa opettajan käyttämän, runsaan ja ymmärrettävän vieraskielisen puheen merkitystä kielen omaksumiselle. Lisäksi teoriaosuudessa määritellään kielitaidon eri ulottuvuuksia.

Vieraskieliset opetustilanteet kuuluvat luonnollisina osina erilaisiin kielenopetusmenetelmiin, kuten luonnolliset tai suorat kielenopetusmenetelmät sekä vieraskielisen opetuksen eri muodot. Vieraskielistä opetusta voidaan puolestaan luokitella eri tavoin, ja siihen kuuluu laaja joukko erilaajuisia menetelmiä, joissa käytetään jotain muuta, kuin koulun opetuskieltä. Nimityksiä näille ovat esimerkiksi kielisuihku, kielirikasteinen opetus, CLIL-opetus tai kielikylpy. Peruskoulussa vieraskielisen opetuksen tarjoaminen riippuu pitkälti opettajien mielenkiinnosta, joten laajaa ja tarkkaa kuvaa sen tarjoamisesta Suomessa on hankala selvittää.

Tukemiskeinoja oppilaan ymmärrykselle vieraskielisessä tilanteessa on paljon. Näitä ovat muun muassa kieleen liittyvät keinot, kuten yksinkertaisen, konkreettisen kielen sekä monikanavaisuuden ja sanattoman viestinnän hyödyntäminen sekä ei-kielelliset keinot, kuten tuntekijöiden huomioiminen sekä oikea-aikaisen tukemisen (scaffolding) menetelmät. Suuri osa ymmärryksen tukemisen keinoista toteutuu automaattisesti, jos opettaja pyrkii ymmärrettävään kommunikaatioon oppilaiden kanssa. Lisäksi on tärkeää tunnistaa laajemmat oppimisvaikeudet sekä tukea niihin soveltuvilla keinoilla harkiten myös tukemisen kieltä.

Avainsanat: vieraskielinen opetus, ymmärrys, tukeminen

The purpose of this bachelor's thesis is to use the method of a descriptive literature view to find out how to support a student's understanding in a classroom situation, where only a foreign language is used. In addition, the thesis will introduce some arguments behind these situations as well as the contexts they are used in within primary (and secondary) education. Often these situations are based on second language learning theories based on first language acquisition. For example, Krashen's second-language acquisition theory emphasizes the role of teacher-produced, rich and comprehensible foreign language input. Also, the different definitions for language competence are discussed.

Using the target language as the language of instruction is a method common in several language teaching methods, for example in natural or direct methods as well as in bilingual education. In this thesis, bilingual education is used to describe a language teaching method where mostly monolingual children are taught in a foreign language. This method can also be called Content and Language Integrated Learning (CLIL). There are several different methods within it, ranging from one-time language showering to early total immersion. In primary and secondary education setting, the use of these methods is usually based on teacher's own interests and therefore a wide and accurate view of the current situation of the method in Finland is hard to achieve.

There are many ways to support students' understanding in a foreign language situation. They can include linguistic methods as simplifying speech, using nonverbal communication and extra-linguistic support, as well as non-linguistic methods such as controlling affective factors and using scaffolding to support students. Most of these methods happen automatically, when the teacher is focusing on comprehensible communication with the students. Moreover, recognising wider learning difficulties and giving relevant support is important.

Keywords: bilingual teaching, CLIL, understanding, support, scaffolding

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Vieraan kielen omaksuminen ja opetuspuhe	8
2.1	Vieraan kielen omaksuminen ja oppiminen sekä kielitaito	8
2.2	Opettajan tuottama kieli Krashenin kielenomaksumisteoriassa	11
3	Vieraskielinen opetustilanne, sen perusta ja järjestäminen	15
3.1	Vieraskielisen opetustilanteen suuntauksia	17
3.2	Vieraskielisen opetuksen luokittelu ja nimityksiä	20
3.3	Vieraskielisen opetuksen tilanne Suomessa	23
4	Oppilaan ymmärryksen tukeminen	24
4.1	Kielelliset keinot.....	24
4.1.1	<i>Monikanavainen ja sanaton viestintä</i>	25
4.1.2	<i>Valikointi ja tarkistus</i>	26
4.2	Ei-kielelliset keinot.....	27
4.2.1	<i>Motivaation tukeminen sekä muut affektiiviset tekijät</i>	27
4.2.2	<i>Scaffolding eli oikea-aikainen tukeminen</i>	27
4.3	Oppimisvaikeuksien tunnistaminen.....	31
5	Tulokset ja pohdinta	33
	Lähteet	35

1 Johdanto

Globaalistuvassa maailmassa kielitaidon voi ajatella olevan selviytymistaito. Kielenoppiminen on kuitenkin Suomessa ollut perinteisesti kielioppiin keskittyvää, eikä ole erikoinen näky nähdä suomalaisen seisovan hiljaa tilanteessa, jossa hän kyllä ymmärtää ympärillä käydyn keskustelun, muttei uskalla avata suutaan ennen täydellistä lauseenmuodostusta. Tilaisuus puhua ehtii silloin mennä ohi. Kenties tähän ongelmaan vastaamaan nykyisessä peruskoulussa on käytössä monenlaisia eri menetelmiä sekä järjestelyjä vieraan kielen opetukseen. Esimerkiksi laajaa vieraskielistä opetusta saaneilla oppilailla rohkeuteen ja intoon kielen käyttöön, sanavarastoon, ääntämiseen ja ymmärrykseen liittyvät taidot ovat tutkitusti korkeammalla tasolla, kuin perinteistä opetusta saaneiden (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 251).

Olen itse ollut tekemisissä vieraan kielen kanssa jo varhain, kun nelivuotiaana siirryin päiväkotini englannin kielikylpyryhmään. En muista kertaakaan, jolloin hoitajan viesti olisi jäänyt epäselväksi, vaikka näitäkin tilanteita on väistämättä ollut. Vaikka olin ujo ja hiljainen lapsi, uuden kielen käyttäminen päivittäiseen kommunikointiin alkoi sujua vaivatta, ja tämä on antanut minulle valtavan arvokkaan pohjan muun muassa kieliopinnoille ja kansainvälistymiseen. Nyt lähestyn asiaa sen toiselta puolelta, sillä paitsi omaan kokemukseeni peilaten, myös ammatillisessa kontekstissa minua kiinnostaa, mitä keinoja opettaja voi käyttää lapsen ymmärryksen tukemiseen tilanteessa, jossa puhutaan lapselle vierasta kieltä. Viime aikoina erilaiset suulliseen kommunikaatiokykyyn tähtäävät opetusmallit ovat kasvattaneet suosiotaan, mistä kertoo esimerkiksi uuden opetussuunnitelman määritelmät niille. Näistä kerron enemmän luvussa 3.

Tarkoitukseni tässä tutkielmassa on löytää tieteellisin perustein keinoja, joilla suomenkielisen oppilaan ymmärrystä voidaan tukea opetustilanteessa, joka toteutetaan lähes tai täysin vieraalla kielellä. Tätä voidaan toteuttaa monenlaisissa ympäristöissä: tähän voidaan lukea erilliset kieliohjelmat, kuten kielikylpy ja muu vieraskielinen opetus, mutta kyseessä voi aivan yhtä hyvin olla aidon kommunikaatiotilanteen luominen englannin tunnilla. Tämän laajan lähtökohdan vuoksi olen pyrkinyt löytämään lähteitä erilaisista konteksteista. On kuitenkin huomattava, että eri kontekstien välillä voi olla eroja esimerkiksi tavoitteissa ja oppilasaineksen aiemmassa kielitaidossa. Lisäksi samoja tilanteita joutuu miettimään myös esimerkiksi opettaja, joka opettaa suomea toisena kielenä, sillä erotuksella, ettei hän välttämättä ymmärrä op-

pilaidensa äidinkieltä. Tämän eron vuoksi olen rajannut pois suomi toisena kielenä -opetuksen. On toki myös totta, etteivät kaikki vieraskielistä opetusta toteuttavat opettajat Suomessa ymmärrä välttämättä suomea, mikä tuonee oman haasteensa työhön. Tätä tutkimusta varten lähdän kuitenkin siitä oletuksesta, että opettaja on itse suomen- tai ruotsinkielentaitoinen.

Samaa teemaa ovat viime vuosina tutkittu muun muassa väitöskirjoissa, pro gradu -töissä sekä muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Jenny Metsävainio tutkii vuonna 2013 valmistuneessa pro gradu -työssään kielisuihkun opetusmenetelmiä ja ymmärryksen tukemista, ja hänen tutkimuksensa mukaan opettaja käyttää ymmärryksen tukemiseen kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja puheeseensa liittyen, sekä muita apukeinoja yleisemmin (Metsävainio 2013, 97). Suomela, Alanen ja Mäntylä tuovat puolestaan tutkimusartikkelissaan esille erityisesti opettajan käyttämää sanatonta viestintää englanninkielisessä opetuskeskustelussa (Suomela, Alanen & Marsh 2006). Suomalaista englanninopetusta tutkiessaan Hakamäki (2005) löysi useita scaffolding- eli oikea-aikaisen tukemisen keinoja, joita käytetään koko ryhmän opetuksessa. Muun muassa näitä keinoja tuon myös omassa tutkimuksessani esille. Suuri osa lähteistä perustuu juuri englanninopetuksen tutkimiseen, kielikylvyn kontekstissa ruotsiin. Harvemmin lähteissä mainitaan myös muita kieliä, kuten ranska tai saame.

Aloitin tutkielmani katsauksella vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Pääteorianani toimii Krashenin (1982) kielenomaksumisteoria, sillä se on käytännönläheinen pohja monessa esittelemässäni metodissa. Esittelen lisäksi vieraskielisen tilanteen eri konteksteja erityisesti Christer Laurénin (1991 ja 2008) selvitysten pohjalta, erityisesti keskittyen vieraskieliseen opetukseen. Lopulta päädyn didaktiikkaan liittyvään osioon, jossa esittelen konkreettisia keinoja oppilaan ymmärryksen tukemiseen, kuten sanattoman viestinnän sekä oikea-aikaisen tukemisen (scaffolding). Lopuksi tuon nämä yhteen tutkielman tuloksissa, ja pohdin niiden käyttökelpoisuutta.

Toteutan tutkimukseni kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus kuvailtavasta ilmiöstä, ilman tarkkoja sääntöjä. Aineiston keruussa ei pyritä täydelliseen systemaattisuuteen, vaan laaja-alaisuuteen ja luokitteiluun ilmiötä tarkasteltaessa. (Salminen 2011, 6.) Tarkemmin pyrin narratiivisen yleiskatsauksen metodiin. Salmisen (2011, 7) mukaan narratiivisen yleiskatsauksen tavoitteena on tiivistää aiempaa tutkimusta. Koska valitsemastani aiheesta on olemassa tutkimusta, mutten ole löytänyt juuri aiheeni mukaista yleiskatsausta, pyrin kandidaatintutkielmassani juuri tähän. Aineiston olen kerännyt olemassa olevaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen perehtymällä. Lähteeni sisältävät sekä kasvatustieteen että kielitieteen piirissä tehtyjä tutkimuksia. Näitä olen löytänyt

asiasanahauulla muun muassa ProQuest- ja Oula-Finna-hakemistoista sekä aiempiin kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmiin tutustumalla.

Tutkimuksessani halusin lähteä tarkastelemaan vieraskielistä opetustilannetta sekä oppilaan ymmärrystä vieraskielisestä kielisyöttestä. Näkökulmani aiheeseen on myös didaktinen: pyrin teorian avulla löytämään konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilaan ymmärrystä edellä mainituissa tilanteissa. Aloitan käsitteiden määrittelystä, jonka kautta siirryn ensiksi kielenomaksumisteoriaan, jossa määritellään kielisyötettä. Lisäksi selvitän, millälaisissa tilanteissa vieraskielisen opetustilanteen järjestäminen on tyypillistä tai perusteltua, eli esittelen kielenopetusmenetelmiä, jossa näitä tilanteita käytetään. Teoreettisemman osuuden jälkeen siirryn eri tukemiskeinojen didaktiseen tarkasteluun. Siten tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

Mikä on vieraskielinen opetustilanne ja mihin se perustuu?

Milloin vieraskielisen opetustilanteen järjestäminen on tyypillistä?

Miten opettaja voi tukea oppilaan ymmärrystä vieraskielisessä opetustilanteessa?

2 Vieraan kielen omaksuminen ja opetuspuhe

Tässä luvussa pyrin selkiyttämään niitä perusteita, joille erityisesti vieraskielisen kieleno-
tuksen mallit usein rakentuvat, sekä määrittelemään käsitteitä, joita käytän tutkielmassa. Mää-
riteltäessä käsite vieras kieli on helpompaa lähteä liikkeelle erottamalla se muista samankal-
taisista termeistä. Vieras kieli voidaan nähdä äidinkielen vastakohtana: Sajavaaran (1999, 73)
mukaan äidinkieli on se kieli, joka opitaan ensimmäisenä. Seikkula-Leinon (2002) mukaan
vieras kieli saa terminä lisäksi eri merkityksen, jos siitä erotetaan käsite toinen kieli. Toinen
kieli määritellään kieleksi, joka ei ole yksilön äidinkieli, mutta jota käytetään laajemmassa
ympäristössä päivittäin, kun taas vieraan kielen kanssa ollaan tekemisissä lähinnä kieleno-
tuksen kautta. (Seikkula-Leino 2002, 20.) Tämän määritelmän mukaan toinen kieli olisi Suo-
messa alueesta riippuen joko ruotsi tai suomi, usein suomenkielisessä kirjallisuudessa rinnas-
tetaan siis käsitteet ruotsi ja toinen kieli. Sajavaaran (1999, 75) mukaan ruotsi voi olla suoma-
laiselle kuitenkin myös vieras kieli, riippuen siitä miten se on opittu: ympäristöstä omaksuen
vai koulussa opiskellen. Yleisesti vieraaksi kieleksi luokiteltu englanti taas on joidenkin näkö-
kulmien mukaan toisen ja vieraan kielen välimaastossa sen yleisyydestä johtuen (ks. Seik-
kula-Leino 2002, 20). Ulla Laurén (1991, 27) puolestaan käyttää nimitystä ”toinen kieli” kie-
lille, joka toimii äidinkielen tavoin, ja ”vieras kieli” kielelle, jota käytetään lähinnä vieraskie-
listen kanssa kommunikointiin tai yhteisenä kielenä, kun äidinkielet ovat erit.

Tässä tutkielmassa käytän rinnakkain käsitteitä vieras kieli ja toinen kieli kuvaamaan kieltä,
joka ei ole oppilaan äidinkieli ja jonka oppiminen aloitetaan ensimmäisen eli äidinkielen jäl-
keen. Vieraalla kielellä voin siis esimerkiksi kuvata ruotsinkielisen kielikylvyn opetuskieltä,
tai toisella kielellä viitata esimerkiksi vieraan kielen omaksumiseen (second language (L2) ac-
quisition).

2.1 Vieraan kielen omaksuminen ja oppiminen sekä kielitaito

On useita eri tapoja erottaa tietoinen ja tiedostamaton oppiminen. Voidaan puhua formaalista
ja informaalista oppimisesta, implisiittisestä ja eksplisiittisestä oppimisesta, tai erottaa oppi-
misesta käsite omaksuminen. Kielen omaksuminen voidaan erottaa oppimisesta tietoisuuden
kautta. Omaksuminen-sana antaa ymmärtää, että siinä painotetaan tiedostamattomia proses-
seja ja epämuodollisia tilanteita, kun taas oppimisella viitataan tietoiseen prosessiin ja koros-
tetaan tietoa kielestä (Laurén 2008, 17-18). Sajavaaran (1999) mukaan kielen oppimisen ter-

minologia vaihtelee: toisinaan omaksumista ja oppimista käytetään synonyymeinä kielen kehittymiselle, toisinaan ne erotetaan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaan omaksumiseen ja formaaliin, ohjattuun oppimiseen. Todellisuudessa erilaisissa tilanteissa on mahdollisuuksia näihin molempiin prosesseihin: formaalissa tilanteessa omaksumiseen ja luonnollisessa ohjattuun oppimiseen. (Sajavaara 1999, 75.) Toisaalta oppiminen on käsite, jota käytetään sekä ylä- että alakäsitteenä: oppimisena yleensä, ottamatta kantaa oppimisen tapaan, sekä rajattuna formaalin oppimisen käsitteenä (Lauren U. 1991, 28). Tässä tutkielmassa käytän omaksumisen käsitettä myös toisen tai vieraan kielen taidon hankinnan yhteydessä, ja tarkoitan sillä samaa, kuin implisiittisellä oppimisella. Oppimisen käsitettä käytän lähinnä yläkäsitteenä, ja pyrin erittelemään sen selkeästi silloin, kun käytän sitä omaksumisen vastakohtana.

Toisen kielen oppimisteorioiden pohjalla on ensikielen omaksuminen (Laurén 2008, 16), ja siten on perusteltua käsitellä myös tiedostamattoman oppimisen merkitystä vieraan kielen yhteydessä. Yleensä käsitteillä omaksuminen, informaali oppiminen ja implisiittinen oppiminen viitataan nimenomaan ensikielen omaksumiseen, jossa lapsi omaksuu kieltä ilman tietoista oppimisprosessia vuorovaikutuksessa hoivaajansa kanssa (ks. Ellis 2010, 35). Sajavaaran (1999) mukaan toinen kieli kuitenkin voidaan omaksua ensimmäisen kielen tavoin, jos yksilö osallistuu merkitykselliseen kanssakäymiseen muiden kanssa sillä kielellä. Edellytyksenä on se, että yksilö on täysivaltainen osanottaja ympäröivissä sosiaalisissa käytänteissä, ja riippuen näiden käytänteiden laadusta on mahdollista saavuttaa millainen tahansa kielitaito rajattomalla määrällä kieliä. Toisaalta usein kielitaito voi myös jäädä paikalleen siitä syystä, että nämä käytänteet eivät ole kovin laajoja, joissa yksilö pärjää vähemmälläkin taidoilla tai niitä ei ole riittävästi. (Sajavaara 1999, 74-75.) Ellis (2010, 35) huomauttaakin, että aikuinen kielinoppija yleensä tarvitsee myös eksplisiittistä oppimista implisiittisen omaksumisen mahdollisuuksien rajallisuuden vuoksi. Kanadalainen kielikylpymalli on esimerkki kielinopettamisen metodista, jossa tiedostamaton kielen omaksuminen asetetaan pääosaan tehostaen sitä tietoisella oppimisella (Laurén U. 1991, 35).

Vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen yhteydessä on avattava kielitaidon eri määritelmät, sillä ne vaikuttavat opetuksen tavoitteisiin. Yleisesti kielitaidon osa-alueiksi jaetaan puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen, ja parhaimmillaan kieltä oppiessa kehitys tapahtuu kaikilla neljällä osa-alueella (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 59). Cummins (2000, 3) jakaa kuitenkin kielitaidon kahdeksi erilliseksi taitokokonaisuudeksi: peruskommunikaation sosiaaliin kielitaitoihin (basic interpersonal communicative skills, BICS) ja kognitiiviseen, akateemiseen kielitaitoon (cognitive academic language proficiency, CALP).

Informaaleissa tilanteissa tapahtuvan kielenomaksutuksen voi luokitella lähinnä BICS-taidon määritelmään: Cumminsin mukaan lapsena omaksutun ensimmäisen kielen (L1) tietyt kommunikatiiviset osa-alueet kehittyvät lähinnä lapsuudessa ja maahanmuuttajien on todettu omaksuvan ympäröivän uuden kielen (L2) perustaidot verrattain nopeasti. Sen sijaan natiivipuhuja käyttää koko kouluikänsä pyrkien laajentamaan näitä perustaitoja akateemiseksi osaamiseksi, ja maahanmuuttajalta saattaa kestää useita vuosia ottaa natiivipuhuja kiinni näissä akateemisissa taidoissa, vaikka kummassakin tapauksessa sosiaalinen kielitaito olisikin sujuva. (Cummins 2000, 59, 74-76.) Tämä näyttäisi myös viittaavan siihen, että BICS-taidot omaksutaan ennen CALP-taitoja, mutta Cumminsin mukaan näin ei aina välttämättä ole, ja on mahdollista omata esimerkiksi akateemisen kielen ymmärrys ilman sujuvaa arjen kielitaitoa vieraassa kielessä (2000, 74). Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999, 236) mukaan BICS-taidot ovatkin nopeammin saavutettavissa, mutta abstraktioon tarvitaan CALP-taitoja. Hyvä arkikielen osaaminen saattaa harhauttaa, sillä se ei välttämättä tarkoita, että myös abstraktimpi taso olisi hallussa. Kielitaidon hankkimiseen kuuluu lisäksi kulttuurinen tieto siitä, miten kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa. (Arvonen, Katva & Nurminen 2012, 59.) Tämä kielitaidon sosiolingvistinen puoli on nostettu entistä tärkeämmäksi, vaikka sitä onkin vaikea arvioida (Huhta & Takala 1999, 188).

Eri kielitaitojen ulottuvuudet vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita ne sisältävät. Sajavaaran (1999) mukaan muodollisessa opetuksessa perinteisesti kiinnitetään huomiota kielen tarkkuuteen, kun taas sujuvuus jää taka-alalle. Kommunikaatioon puolestaan juuri sujuvuus on merkityksellisempää, kuin tarkkuus. (Sajavaara 1999, 95.)

Kieliohjelmien, kuten kielikylvyn, tavoitteena on usein toiminnallinen kaksikielisyys. Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että ainakin vieraan kielen ymmärtämisen taidot ovat syntyperäisen puhujan tasolla, vaikka tuottamisen taidot voivat olla heikommat. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 237.) Kaksikielisyttäkin voidaan kuitenkin jakaa erilaisiin luokkiin vastakohtien avulla. Ajankohdan mukaan kaksikielisyys voidaan jakaa varhaiseen ja myöhäiseen tai samanaikaiseen ja perättäiseen, kehittymistavan mukaan luonnolliseen ja ohjattuun tai omaksuttuun ja opittuun, oppimistilanteiden mukaan yhdisteiseen (samassa tilanteessa opittuun) ja rinnasteiseen (eri tilanteissa opittuun) sekä tuloksen mukaan yhdisteiseen, rinnasteiseen ja alisteiseen sekä alisteiseen, tasapainoiseen ja hallitsevaan sekä lisäävään ja vähentävään kaksikielisyyteen. (Laurén U. 1991, 23-26.) Varhaisesta täydellisestä kielikylvystä, joka aloitetaan viimeistään esikouluiässä, saatavaa kielitaitoa voisi siten luonnehtia ainakin varhaiseksi, perättäiseksi, omaksutuksi mutta osittain ohjatuksi ja lisääväksi kaksikielisyudeksi (Laurén U. 1991, 35).

2.2 Opettajan tuottama kieli Krashenin kielenomaksumisteoriassa

Nostan tärkeäksi osaksi vieraskielistä tilannetta opettajan tuottaman kielen ymmärryksen, sillä opettaja toimii näissä tilanteissa paitsi kielimallina, myös toiminnan ohjaajana. Siksi tärkeä osa kielenomaksumisteoriaa on opettajan tuottama kieli ja opetuspuhe osana vieraskielistä opetustilannetta. Käytän sitä kuvaamaan yhdysvaltalaisen Stephen D. Krashenin (1982) esittelemää käsitettä input, jonka käänän kielikontekstissa Metsävainion (2013) tavoin kielisyötteeksi. Kontekstista riippuen käytän sille rinnakkain myös käsitettä tarjolla oleva kielellinen aines. Input-käsitteestä on lisäksi eroteltavissa output (kielen tuottaminen) sekä intake, joka kuvaa sitä, mitä tarjolla olevasta kieliaineksestä sisäistetään (Sajavaara 1999 86).

Input on yleisesti määritelty siksi kielelliseksi ympäristöksi, kaikeksi siksi kohdekieliseksi informaatioksi jolle oppija altistuu kirjoitettuna tai puhuttuna (Rast 2008, 16).

Opettajan tuottaman, ymmärrettävän opetuspuheen merkitys on Krashenin kielenomaksumisteorian ytimessä. Teoria on vaikea ohittaa erityisesti kielikylpyä tutkiessa, sillä se on suuressa osassa aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa (esim. Sajavaara 1999; Järvinen, Nikula & Marsh 1999; Seikkula-Leino 2002; Lauren C. 1991 & 2008; Meriläinen 2008). Vaikka tämä teoria ei ole varsinaisen empiirisen tutkimuksen tulos tai helppo sellaisenaan tutkia (ks. Krashen 1982, 2), se on käytännönläheinen ja käsittelee aiheelleni olennaisia teemoja. Krashenin hypoteeseja voisikin kuvailla vertauskuvallisiksi (ks. Hakamäki 2005, 37), sillä niiden anti on juuri ajattelun suuntaamisessa tiettyihin mahdollisiin prosesseihin tai lähtökohtiin kielen omaksumisessa. Meriläisen (2008, 28) mukaan Krashenin käsitykset erityisesti kielisyötteestä omaksumisessa ja oppimisessa ovat vaikuttaneet siihen, että vieraskielinen opetus nähdään keinona sujuvaan kielitaitoon. Koska viisi hypoteesia muodostavat kokonaisuuden, esittelen ne kaikki lyhyesti, painottuen kuitenkin kielisyötehypoteesiin (input-hypoteesi), joka on suorassa yhteydessä toiseen tutkimuskysymykseeni oppilaan ymmärryksen tukemisesta.

Krashenin (1982) *omaksumis-oppimishypoteesin* mukaan toisen kielen omaksuminen samankaltaisin prosessein on mahdollista myös lapsuuden jälkeen. Olennaista omaksumisessa on se, että kieltä käytetään kommunikointiin, eikä esimerkiksi kielen säännöistä olla juurikaan tietoisia, vaan käyttö perustuu kielikorvaan. Siten virheiden korjaamisella ei ole Krashenin mukaan suurta sijaa omaksumisessa. Toisaalta myös omaksutusta äidinkielestä opitaan koulussa tiettyjä osia ja sääntöjä, joten raja ei ole täysin selvä. (Krashen 1982, 10-11.) Tämän pohjalta voisi siis olla perusteltua väittää, että omaksuminen ja oppiminen toimivat yhdessä kielitaidon saavuttamisessa. Krashen (1982) selittää tätä yhteyttä *monitorihypoteesilla*, jonka mukaan

omaksuminen aloittaa L2-kielen tuottamisen prosessin, mutta oppiminen voi toimia eräänlaisena monitorina tarkastamalla ja muokkaamalla kieltä joko etu- tai jälkikäteen esimerkiksi opitun kieliopin mukaiseksi. Optimaalinen monitorin käyttäjä korjaisi omaksuttua, tuottaansa kieltä opitun tiedon avulla silloin, kun se on tarpeellista eikä häiritse kommunikatiota, mutta osa monitorin käyttäjistä voidaan Krashenin mukaan luokitella yli- tai alikäyttäjiin. (Krashen 1982, 15-16, 18-20.) Kielioppi ja tietoinen oppiminen voi toimia monitorin lisäksi kielestä keskustelun välineenä (Krashen 1982, 89).

Krashenin näkemyksen mukaan tietoisella oppimisella on siis paikkansa, sen roolin tulisi vain olla omaksumista vähäisempi. Tällainen oppiminen jo omaksutusta aiheesta voi olla oppilaalle mielekästä, sillä sitä auttaa ymmärtämään jo omaksuttu kielitaito. Tämän pohjalta sääntöjen opettelu ennen kokemusta niiden käytöstä voi olla tehotonta ja turhauttavaa. Krashen esittää, että vaikka usein oppiminen voi edeltää omaksumista, aina näin ei käy eikä näin tarvitse tapahtua. Silloinkaan, kun oppiminen edeltää omaksumista, oppiminen ei muutu automaattisesti omaksumiseksi, vaan omaksuminen tapahtuu ymmärrettävän kielisyötteen kautta. (Krashen 1982, 83, 86-87.)

Tässä tutkielmassa erityisen tärkeä teoria on Krashenin *input- eli kielisyötehypoteesi*. Se puolestaan pohjaa *luonnollisen järjestyksen hypoteesiin*, jonka mukaan kieliopillisia rakenteita omaksutaan yleensä tietyssä järjestyksessä. Krashenin (1982) mukaan tietyt kieliopilliset rakenteet omaksutaan muita ennen, ja omaksumisen järjestys on tilastollisesti usein samankaltainen. Vaikka ensimmäisen ja toisen kielen omaksumisjärjestys ei ole täysin sama, niillä on yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi englannin kielessä kestopreesens (ing) omaksutaan jo varhaisessa vaiheessa, kun taas omistusmuodon s-pääte vasta myöhemmin. (Krashen 1982, 14.) Krashen (1982, 14, 68, 83) kuitenkin huomauttaa, ettei omaksumiseen tähtäävää opetusta tulisi suunnitella vain tämän hypoteesin pohjalta järjestystä vastaavaksi, koska oppilaat tulevat olemaan eri omaksumisen vaiheissa.

Input-hypoteesi pyrkiikin vastaamaan siihen, miten kieltä omaksutaan, ja jos monitorihypoteesi oletetaan oikeaksi, tällä on myös suuri painoarvo. Krashen (1982) käyttää luonnollisen järjestyksen hypoteesiin viitaten omaksumisen tasoilta seuraavaan siirtymiseen kaavaa $i + 1$ (nykyinen kyvykkyys i plus yksi taso). Input-hypoteesin mukaan tähän siirtymään tarvitaan ainakin kielisyötettä, jonka omaksuja ymmärtää mutta joka sisältää tämän uuden omaksuttavan tason jo omaksutun lisäksi ($i + 1$). Tämä on vastoin perinteistä käsitystä, jossa ensin opetellaan rakenne ja harjoitellaan niitä käytännössä. (Krashen 1982, 20-22.) Opettaja pyrkii siis opetuspuheessaan siihen, että oppilas ymmärtää häntä, kuitenkin käyttäen monipuolisesti kieltä ja rakenteita niin, että puhe sisältää myös oppilaille vieraita rakenteita ja ilmaisuja. Näin mahdollistuu

uuden kielisisällön omaksuminen. Krashenin input-hypoteesin mukaan rakenteiden omaksuminen tapahtuukin viestien merkitysten välittämiseen keskittymisen kautta. Input-hypoteesi käsittelee omaksumista, ei oppimista, ja omaksuminen tapahtuu ymmärtämällä kielisyötettä, joka sisältää hieman nykyisen osaamistason ulkopuolella olevia rakenteita. Lisäksi Krashen huomauttaa, että hypoteesin mukaan syötteen tulee sisältää $i + I$, mutta ei välttämättä pelkästään tätä. $I + I$ syntyy hänen mukaansa käytännössä automaattisesti, kun omaksuja ymmärtää syötettä ja sitä on tarpeeksi. Siten ei ole tarpeellista tai edes hyödyllistä pyrkiä tarkoituksellisesti tuottamaan kieltä, joka kattaisi nämä tasot, vaan se tapahtuu luonnollisesti. Tällä mekanismilla kielen sujuvuutta ei varsinaisesti suoraan opeteta, vaan se syntyy. (Krashen 1982, 20-22).

Kielisyöteteoriaa tukee Krashenin mukaan ensimmäisen kielen omaksumisessa havaittava ilmiö, caretaker speech eli hoivaajapuhe: tässä ja nyt -periaatteen avulla puhutaan lapsen havaintokyvyn puitteissa olevista asioista yksinkertaistaen ja käytetään reaalia maailmaa lapsen ymmärryksen tukena. Samankaltaisia havaintoja voidaan tehdä myös toisen kielen omaksumisessa: foreigner- eli ulkomaalaispuhe (natiivi ei-natiiville), opettajapuhe sekä kielenoppijoiden keskinäinen puhe toisintavat jossain määrin samoja ominaisuuksia, joilla kielisyötettä pyritään muokkaamaan ymmärrettäväksi. (Krashen 1982, 22-24.)

Kielisyötettä ei Krashenin mukaan tulisi hienosäätää tarkalle tasolle muun muassa sen takia, että oppilaat ovat eri osaamisen tasoilla. Jos opiskellaan yksi kieliopin rakenne kerrallaan, oppilas saattaa ohittaa sen, jolloin uutta tilaisuutta oppimiseen ei välttämättä tarjota heti. Lisäksi keskittyminen tiettyihin rakenteisiin saattaa estää aidosti mielenkiintoisen keskustelun synnyn rajaamalla aiheita. (Krashen 1982, 25-26.) Sen sijaan kieliopin oppiminen jo omaksutusta aiheesta voi olla oppilaalle mielekäästä, sillä sitä auttaa ymmärtämään jo omaksuttu kielitaito. Tämän pohjalta sääntöjen opettelu ennen kokemusta niiden käytöstä voi olla tehotonta ja turhauttavaa.

Viimeinen Krashenin viidestä hypoteesista on affektiivisen suotimen hypoteesi. Affektiivisen suodatimen hypoteesin mukaan motivaatio, itseluottamus ja ahdistus vaikuttavat siihen, miten kielisyötettä käytetään hyödyksi. Korkea suodatintaso, jossa esimerkiksi motivaatio ja itseluottamus ovat alhaiset mutta ahdistus korkea, voi estää kielen omaksumisen, kun taas alhaisella suodatintasolla (alhainen ahdistustaso, mutta korkea motivaatio ja itseluottamus) omaksuminen onnistuu. Tämän hypoteesin mukaisesti on tärkeää, että ymmärrettävän kielisyötteen lisäksi huomioidaan affektiiviset tekijät ja pyritään poistamaan opetustilanteista ahdistustekijät. (Krashen 1982, 31-32.)

Krashenin teoriaa on arvioitu sittemmin usein. Seikkula-Leinon (2002) mukaan Krashenin esittämä ymmärrettävä kieliaines on ehtona kielen omaksumiselle, vaikkei sellaisenaan riittävä: hänen mukaansa tarvitaan myös formaalia opetusta riittävän ”outputin” eli tuotetun kielen takaamiseksi. Hän on kuitenkin samaa mieltä siitä, että selkeyden vuoksi molempia termejä tulisi käyttää, eli oppilaat sekä omaksuvat että oppivat kieltä. (Seikkula-Leino 2002, 39.) Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999, 235) mukaan kielelle altistuminen ei takaa oppimista, sillä se on passiivisempaa kuin kielen tuottaminen. Sajavaara (1999) huomauttaakin, että inputista voidaan erottaa käsite ”intake”, eli se, mitä kielisyötteestä sisäistetään. Hänen mukaansa Krashen esittää, että tähän pyritään juuri kielisyötteen ymmärrettävyydellä, mutta Sajavaara huomauttaa, ettei ilmiötä ole vielä tutkittu tarpeeksi. (Sajavaara 1999, 86.) Tutkimus on Meriläisen mukaan osoittanut, että runsas tarjottu kieliaines vaikuttaa nimenomaan ymmärtämisen kehittymiseen, mutta ei takaa tarkan tuottamisen taidon saavuttamista (Meriläinen 2008, 28). Tämän vuoksi on hyödyllistä erottaa kielitaidon eri ulottuvuudet.

3 Vieraskielinen opetustilanne, sen perusta ja järjestäminen

Vieraskielisellä opetustilanteella viitataan luokkahuoneessa tapahtuvaan tuokioon tai laajempaan kokonaisuuteen, jossa opetus toteutetaan kokonaan tai lähes kokonaan jollain muulla, kuin oppilaan äidinkielellä tai koulun virallisella opetuskielellä. Vieraskielisessä opetustilanteessa opettaja pyrkii siis puhumaan oppilaille vain vierasta kieltä, ja pyrkii siten edesauttamaan kielenomaksumista ja kielestä kiinnostumista.

Meriläisen (2008, 21) mukaan kielenopetuksessa ollaan siirrytty luonnollisia vuorovaikutustilanteita korostavaan oppimiseen perinteisen kielitietoon keskittyvän sijaan. Seikkula-Leino (2002, 15) lisäksi arvioi, että kansainvälistymisen lisättyä kielitaidon tarvetta, kielenopetuksen lisäämisen lisäksi on kiinnitetty huomiota sen laatuun. Hänen mukaansa vieraskielisen opetuksen muodot ovatkin lisääntyneet Suomessa 90-luvun puolivälin jälkeen (Seikkula-Leino 2002, 11). Vieraskielinen opetustilanne perustuu juuri siihen ajatukseen, että oppilaille luodaan luonnolliseen viestintään perustuva aito kielenkäyttöympäristö, joka edesauttaa oppilaan kehittymistä kohdekielessä (kts. POPS 2014, 89). Tällaisia tilanteita luovat muun muassa kaksikielisen opetuksen mallit sekä eräät vieraan kielen opetusmenetelmät.

Vieraskielinen opetus

Tässä tutkielmassa käytän käsitettä vieraskielinen opetus kuvaamaan opetusta, josta osa annetaan jollain muulla, kuin koulun opetuskielellä. Tällaisen opetuksen käsitteistö on laaja ja sekava, eikä yhteisesti hyväksytyjä määritelmiä sen eri muodoille juurikaan ole. Vieraskielisen opetuksen synonyymina tai kattokäsitteenä puhutaan myös kaksikielisestä opetuksesta tai sisältöpainotteinen kielen opetus (CLIL, Content and Language Integrated Learning, ks. Seikkula-Leino 2002). Suomenkielisessä kirjallisuudessa termiä ”kaksikielinen opetus” pidetään harhaanjohtavana, sillä sillä voidaan tarkoittaa myös esimerkiksi kaksikielisten lasten opetusta ylipäätään (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 230). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 89) käyttää kuitenkin termiä kaksikielinen opetus kuvaamaan opetusta, jota annetaan osittain jollain muulla, kuin koulun opetuskielellä ja joka tähtää monipuoliseen kielitaitoon. Perusopetuslaki määrittelee, että osa opetuksesta voidaan antaa jollain muulla kuin koulun opetuskielellä, mikäli ”se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta” (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288). Tarkempaa ohjeistusta lakiin tai opetussuunnitelmaan siitä, miten tämä varmistetaan, ei sisälly, ja tähän pyrin myös tutkielmassani vastaamaan.

Seikkula-Leinon (2002, 43) mukaan vieraalla kielellä oppiminen perustuu yleisiin sekä vieraan kielen oppimisteorioihin, minkä lisäksi sen olennaisena osana on se, että kieli on oppimisen väline. Vieraskielisen opetuksen lähtökohtana voidaan nähdä konstruktivistiseen sekä sosiokulttuuriseen oppimiseen pohjautuva mielekkääksi koetun oppimisen näkökulma: esimerkiksi oppilaan aktiivista roolia ja käytännön kommunikatiivisten ongelmien lähtökohtaa korostetaan, opettajan roolin ollessa ohjaajamainen. Lisäksi sen perustana voidaan nähdä Krashenin toisen kielen omaksumisteoria (ks. Luku 2) sekä kommunikaatioon perustuva näkökulma oppimiseen. (Seikkula-Leino 2002, 29, 43; Nikula & Järvinen 2013, 157-158.) Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999, 233) mukaan kommunikatiivinen kielenopetus taas perustuu funktionaaliseen kielikäsitteeseen, joka korostaa juurikin kielen mielekkään käytön olennaisuutta kielen oppimisen kannalta.

Vieraskielisestä opetuksesta syntyy herkästi väärä mielikuva täysin vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta, vaikka sen osuus voi todellisuudessa olla myös hyvin pieni (Seikkula-Leino 2002, 20). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 89-92) jakaa kaksikielisen opetuksen laajamittaiseen ja suppeaan kaksikieliseen opetukseen. Näistä laajamittaiseen opetukseen kuuluu esimerkiksi varhainen täydellinen kielikylpy, jota on Suomessa toteutettu erityisesti ruotsin kielessä, mutta myös muita malleja. Laajamittaisen kaksikielisen määritelmä on yleisesti ottaen se, että siinä opetusta kohdekielellä annetaan vähintään 25% kokonaisopetuksesta. Vastaavasti suppeassa kaksikielisessä opetuksessa kohdekielisen opetuksen prosentti on alle 25%, ja siihen viitataan termillä kielirikasteinen opetus. (POPS 2014, 91-92.) Lähtökohtaisena ajatuksena molemmissa on kuitenkin se, että kohdekieltä käytetään myös kyseisen kielen oppituntien ulkopuolella. Kielikylpy on näistä opetusmenetelmistä tarkimmin määritelty, ja Seikkula-Leino (2002, 38) toteaa, että vaikka vieraskielinen opetus ja sen toteutusmuodot eroavat kielikylpyopetuksesta, vieraan kielen oppimisen prosessin oletetaan olevan suurin piirtein samankaltainen kuin kielikylvyssä. Tämän ja opetussuunnitelman määritelmien mukaan on perusteltua käsitellä kielikylpyä vieraskielisen opetuksen yhteydessä.

Vieraskielisellä opetuksella on kolme päämäärää: kielellisen aineksen ja sisällön oppiminen sekä ajattelutaitojen eli oppimisstrategioiden, kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen (Seikkula-Leino 2002, 26). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan kaksikielisen opetuksen tavoitteet ovat ”hyvä ja monipuolinen kielitaito sekä koulun opetuskielessä että kohdekielessä” sekä pitkän tähtäimen tavoitteena ”perustan luominen elinikäiselle kielten oppimiselle sekä kielten ja kulttuurien moninaisuuden arvostamiselle” (POPS 2014, 89). Opetuksen järjestäjä, yleensä kunta, määrittelee paikallisesti kohde-

kielen tavoitteet ja sisällöt hyödyntäen esimerkiksi kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa. Yleisesti opetussuunnitelma toteaa, että kohdekielen opetuksessa kehitetään kielitaitoa monipuolisesti, ottaen huomioon eri oppiaineiden vaatimukset oppilaan ja toisaalta opettajan kielitaidolle. (POPS 2014, 90.) Lisäksi mainitaan, että opetussuunnitelman asettamat tavoitteet täyttyvät saavuttaa kaikissa oppiaineissa; toisin sanoen, kaksikielinen opetus ei vähennä tavoitteita, ainoastaan lisää. Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999, 250) mukaan onnistuneessa vieraskielisessä opetuksessa asiasisällöt opitaankin yhtä hyvin, kuin jos kyseessä olisi äidinkielen opetuksen ryhmä. Monipuolisen kielitaidon lisäksi opetussuunnitelma täsmentää, kuinka kaksikielisen opetuksen käsitteellistyessä tarvitaan enenevässä määrin oikeakielisyyteen keskittymistä ja ”vaativamman asiatekstin tuottamis- ja ymmärtämistaitoja sekä taitoa keskustella vaativista aiheista” (POPS 2014, 90). Tämä voidaan tulkita siten, että alussa kohdekielen tavoitteet noudattelevat BICS-taitojen määrittelyä, mutta opintojen edetessä kiinnitetään huomiota entistä enemmän CALP-taitoihin.

Vieraan kielen opetus

Vieraan kielen opetus voi toteutua vieraskielisen opetuksen muodossa. Useimmiten vieraan kielen opetus tapahtuu kuitenkin lähinnä sille osoitettujen oppituntien sisällä, joka A1-kiellessä on koko peruskoulun aikana yhteensä 16 vuosiviikkotuntia (A 422/2012) ja tulee nousemaan 18 vuosiviikkotuntiin vuonna 2020 (A 793/2018).

Yleisesti kielikasvatuksesta opetussuunnitelman perusteet toteaa muun muassa koulun kieltenopetuksen lähtökohtana olevan eri tilanteissa tapahtuvan kielen käytön, joka vahvistaa kielitietoisuutta, monikielisyyttä ja monilukutaitoa. Opetuksen tulisi lisäksi kannustaa käyttämään rohkeasti vähäistäkin kielitaitoa ja tukea itseluottamusta suhteessa kykyyn oppia kieliä. (POPS 2014, 124.) Luonnollisesti suomalainen, verrattain väljä opetussuunnitelma ei määritä tarkemmin, millä menetelmillä kielenopetusta voidaan sen tuntimäärien ja tavoitteiden puitteissa toteuttaa.

3.1 Vieraskielisen opetustilanteen suuntauksia

Vieraskielisiä opetustilanteita voi toteutua eri konteksteissa. Eriteltävissä on lähinnä kielten-tunneilla annettava kielenopetus sekä opetusmenetelmät, jotka hyödyntävät vierasta kieltä laajemmin opetuksessa. Esittelen tässä luvussa erilaisia vieraan kielen opetuksen menetelmiä ja

niiden suhdetta kohdekielen käyttöön opetustilanteissa. Tarkemmin perehdyn vieraskieliseen opetukseen ja sen alalajeihin sekä tilanteeseen Suomessa.

Christer Laurén (2008, 1991) esittelee erilaisia kielenopetusmenetelmiä tai suuntauksia länsimaissa eri aikoina. Niiden tarkastelu on tärkeää, sillä usein uudet menetelmät näyttävät syntyneen vastareaktioina suhteessa muihin opetusmenetelmiin. Laurénin (2008) mukaan tänäkin päivänä näkyvissä oleva kielioppiin perustuva kielenopetusmenetelmä on latinan opettamisen peruja, jolloin kielenkäytön tarpeet ja tavoitteet ovat myös olleet hyvin erilaiset: kieltä on käytetty lähinnä kirjallisesti. Toisaalta myös muita kouluaineita opetettiin latinaksi hieman vieraskielisen opetuksen tavoin. Latinan jäätyä pois sen hallitsevasta asemasta samat menetelmät kuitenkin edelleen jäivät. (Laurén 2008, 17.) Perinteistä kielioppi-käännösmenetelmää kuvaa se, että tunneilla luetaan ja käännetään asteittain vaikeutuvaa oppikirjan tekstiä kielioppisääntöjä ja sanakirjaa apuna käyttäen kirjakielellä. Kieliopin käsittelyyn ja kääntämiseen käytetään oppilaan äidinkieltä, ja tekstit seuraavat opeteltavia kieliopin aiheita korostaen muotoa, ei niinkään sisältöä. (Laurén 2008, 41-44.) Vieraskielisiä opetustilanteita ei siis automaattisesti tässä menetelmässä synny, vaikka nekin ovat toki mahdollisia opettajan mielenkiinnosta riippuen.

Kielioppipainotteiselle opetukselle vastalauseeksi on syntynyt luonnollisiksi tai suoriksi kutsuttuja kielenopetusmenetelmiä, vaikka kieliopilliset, formaalit mallit pitävät yhä pintansa. Näille suorille tai luonnollisille menetelmille on yhteistä se, että ne sisältävät paljon kommunikaatiota vieraalla kielellä ilman äidinkielen apua. (Krashen & Terrell 1983, 9-10.) Niin kutsuttu suoramenetelmä syntyi jo 1800-luvun lopulla vastaamaan kansainvälistymisen haasteisiin. Siinä puhuttu kieli korostuu ensimmäisenä, ja lukeminen ja kirjoittaminen vieraalla kielellä seuraavat myöhemmin. Metodissa vältetään kääntämistä ja ensikielen käyttöä, ja rohkaistaan spontaaniin kielenkäyttöön. (Laurén 2008, 45-46.) Suorametodissa käytetään kielioppisääntöjä, mutta ne opitaan esimerkkien ja opettajan johdattelun avulla kommunikaation perusteella. Siten kommunikointi ei ole täysin vapaata, vaan taustalla on opettajan asettama kielioppitavoite. Tiedon ja taidon suhde on kuitenkin jo tasapainoinen. (Laurén C. 1991, 15-16.) Suorametodi oli suosittu erityisesti 1900-luvun alusta lähtien (Krashen & Terrell 1983, 10) ja elää edelleen sekamenetelmissä, joissa ei ole ehdotonta ensikielikieltoa, ensisijaisesti alkeisopetuksessa (Laurén 2008, 46).

Luonnollinen lähestymistapa tai luonnonmenetelmä on suoramenetelmän muoto, joka liitetään erityisesti Krashenin ja Terrellin nimiin (Laurén 2008, 52). Se on syntynyt 1900-luvun

alussa, ja hyödyntää Krashenin kielenomaksumisteorioita: sen mukaan ymmärrys edeltää tuottamista ja opettaja käyttää kohdekieltä valiten mielenkiintoisia aiheita kommunikointiin ja pyrkii edesauttamaan oppilaiden ymmärrystä. Kielen tuottaminen etenee sen mukaan vaiheittain nonverbaalista sanoihin, fraaseihin ja edelleen monimutkaisempaan käyttöön. Oppilaita ei pakoteta tuottamaan kieltä eikä sellaisia virheitä korjata, jotka eivät haittaa kommunikaatiota. Siten pyritään laskemaan oppilaan affektiivista filtteriä. (Krashen & Terrell, 1983, 10, 20-21.) Ainakin yläkouluikäisten oppilaiden kanssa muodollisia kielioppitehtäviä voi tulla tässä menetelmässä kotitehtäviksi, ja menetelmää täytyykin soveltaa nuoremmille oppilaille (Laurén C. 1991, 16).

Muita kielenopettamisen suuntauksia ovat muun muassa ranskalainen audiovisuaalinen menetelmä (structural global audio-visual, SGAV), amerikkalainen audiolingvaalinen menetelmä, kognitiivisen koodin menetelmä, suggestopedia, Total Physical Response (TPR) -menetelmä sekä autonomisen oppijan menetelmä. Lisäksi samassa yhteydessä menetelmien kanssa voidaan puhua kommunikatiivisesta kieltenopetuksesta, vaikka se on enemmän aitoa kommunikaatiota vertaisten kanssa korostava laajakirjoinen suuntaus, kuin yksittäinen menetelmä. (Laurén 2008, 47-51; Laurén C. 1991, 14-15.) Ranskankielisessä maailmassa 1950-luvulta vaikuttaneessa SGAV-menetelmässä käytetään useita aisteja ja harjoitetaan kaikkia kielen osa-alueita (puhuttu, kuultu, kirjoitettu, luettu), mutta oppilaan rooli on lähinnä opettajan kielimallin jäljittelijänä (Laurén 2008, 47-48). Amerikkalaisen, 1940-luvulta alkaneen audiolingvaalisen menetelmän runsaat, mekaaniset drilliharjoitukset perustuvat behavioristiseen ajatukseen kielestä tapana, ja vaikka siinä käytetään pääasiassa kohdekieltä, sisällön ja aidon kommunikaation merkitystä ei juuri korosteta. Kognitiivinen koodi on niin ikään amerikkalainen, monikanavainen menetelmä, joka lähentyy enemmän kielioppimetodia kommunikatiivisella lisällä. (Laurén C. 1991, 14-15.) Amerikkalaisia kielenopetusmetodeja edustaa myös Total Physical Response, joka on behavioristinen menetelmä, joka hyödyntää kohdekielisiä käskyjä ja motorisia toimintoja kielen omaksumisen edistämiseksi (Laurén 2008, 52). Bulgarian suggestopedia on puolestaan intensiiviopetusta, jossa pyritään aktivoimaan oppilaan koko oppimiskyky sekä pyritään luomaan rento olotila oppimiseen muun muassa taustamusiikilla ja sisustuksella (Laurén C. 1991, 17-18; Laurén 2008, 52). Toinen eurooppalainen metodi on pedagoginen autonomisen oppijan menetelmä, joka perustuu oppilaiden omaan aktiivisuuteen ja oppimisen suunnitteluun täysin kohdekielellä (Laurén 1991, 18-19). Huomattavaa onkin, että suurin osa opetusmenetelmistä pohjaa vahvasti kielitieteeseen, kun taas autonomisen oppijan

menetelmä kuvaa enemmän pedagogisia ratkaisuja. Laurén (2008, 53-54) varoittaakin liiallisista kielitieteellisistä näkökulmista kielenopetusmenetelmissä, ja huomauttaa, että menetelmiä voi soveltaa monin tavoin.

1960-luvulla syntynyttä kanadalaista kielikylpymenetelmää voidaan pitää suomalaisen kielikylpymallin pohjana. Se täytyy kuitenkin erottaa yhdysvaltalaisesta kielikylvystä ja kaksikielisistä opetusmalleista, joissa päätarkoituksena on vähemmistön sulattaminen enemmistöön, vähemmistökielen kustannuksella. Kanadalaisessa kielikylpymallissa oppilaan äidinkieltä ja kulttuuria pidetään hyvin tärkeänä ja tavoitteena on aito kaksikielisyys. (Laurén C. 1991, 19.) Kanadalaismalliselle kielikylvylle on tyypillistä, että siinä enemmistöön kuuluvia lapsia opetetaan vähemmistökielellä ja että kieli on väline, jolloin huomio on sisällössä (Laurén C. 1991, 20). Kielikylvyn ohella suosiota ovat kasvattaneet 1990-luvulta alkaen myös muut vieraskielisen opetuksen menetelmät, kuten CLIL (Content and Language Integrated Learning), joka perustuu sisällön ja kielenopetuksen yhdistämiseen (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015, 5).

3.2 Vieraskielisen opetuksen luokittelu ja nimityksiä

Vieraskielinen opetus on tässä tutkielmassa keskiössä, sillä siihen vieraskieliset opetustilanteet kuuluvat automaattisesti. Vieraskielistä opetusta puolestaan voi jakaa eri muotoihin eri tavoin, kuten kielen, kielen ja sisällön suhteen tai iän perusteella. Seikkula-Leinon (2002, 23) mukaan vieraskielinen opetus voidaan jakaa eri muotoihin, joilla kuitenkin yhdistäviä tekijöitä: ensimmäisessä muodossa kieli on oppimisen väline ja päätavoitteet sisällöissä (esim. kielipainotteinen sisällönopetus), toisessa oppimisen pääkohde on itse vieras kieli, jota sisällöt tukevat (esim. sisältöpainotteinen kielenopetus) ja kolmas voidaan nimetä rinnastettujen moduulien malliksi, joissa molemmat, kieli ja sisältö, painottuvat yhtäläisesti.

Selvityksessään kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen nykytilasta Suomessa Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen ja Ala-Vähälä (2012) käyttivät jakoa kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen välillä kielen mukaan: kielikylpyä käytettiin kuvaamaan kotimaisten kielten ohjelmia, vieraskielistä opetusta muiden kielten kohdalla (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Alavähälä 2012, 65). Käytännössä nämä termit vaihtelevat kuitenkin paljon, ja kielikylpy-termiä ja sen ohjelmallisia perusteita käytetään myös muissa kielissä, kuten englannin ja saamen kielillä.

Meriläisen (2008) mukaan kielikylpyohjelmat jaetaan aloitusiän mukaan varhaiseen (ennen kouluikää aloitettuun), viivästettyyn (noin yhdeksän tai kymmenen vuoden iässä aloitettuun) tai myöhäiseen (toisella asteella aloitettuun) kielikylpyyn. Kielikylpyopetukseen käytetyn ajan perusteella jako voidaan puolestaan tehdä täydelliseen, jossa kielikylpykielen osuus ensimmäisen kahden vuoden ajan on 100% ennen laskun alkamista, ja osittaiseen, jossa kielikylpykielen osuus on koko ajan noin 50%. (Meriläinen 2008, 25.) Vieraskielisessä opetuksessa äidinkielen ja kohdekielen suhteen voi määrittellä kielikylpyä vapaammin lain ja opetussuunnitelman puitteissa ja äidinkieltä voidaan tarvittaessa käyttää apuna ymmärryksen varmistamiseksi (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 244). Järvisen ja kollegoiden (1999) mukaan vieraskielisen opetuksen voisikin määrittellä ajan mukaan jatkumona, jonka toisessa päässä olisi kertaluontoinen kielisuihkuttelu, toisessa aineenopetus kokonaan vieraalla kielellä. Vieraskielinen opetus voi siis olla ainutkertainen kokemus, tapahtua tietyn jakson ajan tai jatkua läpi koko kouluasteen. (Järvinen ym. 1999, 240-241.)

Yksi vieraskielisen opetuksen määrittävä tekijä on sen kattavuus. Järvisen ja kollegoiden (1999) mukaan yleensä vieraskielistä opetusta saa ainoastaan osa koulun oppilaista, kuten yksi ryhmä tai luokka, mutta joskus koulu voi olla laajemmin kielipainotteinen. Pieni osa kouluista puolestaan valikoi oppilaansa vieraskieliseen opetukseen, usein se perustuu vapaaehtoisuuteen. (Järvinen ym. 1999, 241-242.) Tapahtui valinta kummin tahansa, Seikkula-Leino (2002, 12) toteaa, että erikoisluokilla, kuten vieraskielisen opetuksen luokalla, oppilaat ovat usein valikoituneita ja valmiiksi taitavia. Tämä ei aina pidä paikkaansa, mutta mahdollisuus on hyvä ottaa huomioon esimerkiksi opetuksen onnistuvuutta tutkiessa. Seikkula-Leinon mukaan oppiminen on onnistunutta jos ”potentiaalisesti kyvykäs lapsi menestyy koulussa erinomaisesti” ja suoriutuu siis yksilöllisten kykyjensä mukaisesti (Seikkula-Leino 2002, 12).

Vieraskielisen opetuksen sisälle kuuluu erilaisia menetelmiä ja nimityksiä. Osaan näistä valtakunnallinen perusopetussuunnitelma antaa raamit, osa on muotoutunut käytössä. Siten nimityksissä on vaihtelevuutta käytännön tasolla. Tässä en tee tarkkoja määritelmiä nimitysten oikeasta käytöstä, sillä tarkoitukseni on esitellä erilaisia tapoja toteuttaa vieraskielistä opetusta.

Kielisuihku tai kielisuihkuttelu herättää jo nimellään mielikuvan lyhyestä, mutta kokonaisvaltaisesta kosketuksesta kieleen. Kielisuihkuttelu onkin vuorovaikutuksellista kieleen tutustumista, jonka tarkoituksena on herättää kiinnostusta kieleen varsinaisen sisältötavoitteen sijaan (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 241). Siten se eroaa tavoitteiltaan laajemmasta vieraskieli-

sestä opetuksesta, jolla on myös sisältötavoitteita. Kielisuihkun on todettu luovan pohjaa paremmalle kielenoppimiselle, muuta laajan vieraskielisen opetuksen vaikutus kielitaitoon on luonnollisesti suurempi (Järvinen, Nikula & Marsh 199, 251). Kielisuihkuttelua voisikin olla tilanne, jossa esimerkiksi leikitään vieraalla kielellä opettajan ohjauksessa.

Kielirikasteinen opetus on vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden käyttämä nimitys suppeammalle kaksikieliselle opetukselle, jossa vieraskielinen opetus kattaa korkeintaan 25% oppilaan saamasta opetuksesta. Kielirikasteista opetusta voidaan toteuttaa kaikissa muissa aineissa, paitsi äidinkielessä, ja oppiaineiden tavoitteet ovat samat, kuin muissa opetusryhmissä. Rikastettavan kielen tavoitteita voidaan mukauttaa suhteessa annetun kielirikasteisen opetuksen määrään. (POPS 2014 92.) Tarkemmat tavoitteet kielirikasteiselle opetukselle määritellään paikallisesti, ja esimerkiksi Nurmijärven ja Tiinanen (2017) pro gradu -tutkimuksen opettajat määrittivät tavoitteiksi sanavaraston laajentamista, kieleen tutustumista sekä ymmärryksen, suullisten taitojen, rohkeuden ja myönteisen asenteen kehittämistä. Menetelminä opettajat käyttivät muun muassa laulua ja leikkiä, erilaisia harjoituksia sekä vieraskielisiä rutiineja luokassa. (Nurmivuori & Tiinanen 2017, 40.)

Sisällön ja kielen yhdistävä opetus, CLIL (Content and Language Integrated Learning) on varsinkin Euroopassa usein kattotermi erilaisille vieraskielisen opetuksen menetelmistä kielisuihkuttelusta täydelliseen kielikylpyyn. CLIL-termiin liitetään lisäksi erilaiset kansainväliset projektit, leirit tai vaihto-opiskelu. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, 12-13.)

Kielikylpy-termillä viitataan useimmiten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn (early total immersion), joka on kanadalaisen 1960-luvulla syntyneen menestyksekkään mallin mukaista. Se aloitetaan ennen kouluikää ja ensimmäiset vuodet käytetään lähes ainoastaan kielikylpykieltä. Sen jälkeen kielikylpykielen osuus vähenee, lopulta päätyen viiteenkymmeneen prosenttiin opetuksesta. Yleensä opetusryhmä koostuu enemmistökielen puhujista, joita opetetaan vähemmistökielellä: Suomessa siis suomenkielisiä opetetaan kielikylvyssä ruotsiksi. (Laurén C. 1991, 20.) Kielikylpy-termiä käytetään kuitenkin kuvaamaan muunlaisia laajamittaisen vieraskielisen opetuksen malleja (ks. Kangasvieri ym. 2012).

3.3 Vieraskielisen opetuksen tilanne Suomessa

Nikulan ja Järvisen (2013) mukaan vuosien 1996 ja 2005 välillä vieraskielistä opetusta tarjoavien koulujen määrä on pudonnut vajaasta kahdestatoista prosentista vajaaseen kuuteen prosenttiin. Syiksi tälle he ehdottavat muun muassa yksittäisten opettajien mielenkiinnon varassa olleiden kokeilujen päättymisen, jolloin ne koulut, joissa panostusta on tehty koko koulun tasolla, ovat jatkaneet. Lisäksi kuntien taloudellinen tilanne on voinut vaikuttaa asiaan, ja vieraskielinen opetus onkin keskittynyt isoihin kuntiin, mikä puolestaan on nostanut esiin huolen tasa-arvokysymyksistä. (Nikula & Järvinen 2013, 147-148.)

Nimitykset vieraskielisen opetuksen muodoista vaihtelevat kouluittain. Kunnissa kielikylynimitystä käytettiin Kangasvierin ja kollegoiden (2012) selvityksen mukaan erilaisista malleista, joka toisaalta antaa mahdollisuudet räätälöintiin, mutta vaikeuttaa yleistä keskustelua koulutuksesta (Kangasvieri ym. 2012, 66). Kotimaisten kielten kielikylypöpetusta annettiin tuolloin Suomessa ainakin 20 kunnassa jollakin kouluasteella, ja osa kunnista myös raportoi yksityisen palveluntuottajan järjestämästä kielikylypöpetuksesta alueellaan. Vieraskielistä opetusta puolestaan ilmoitti tarjoavansa 17 kuntaa, ja tästä opetuksesta suurin osa sijoittui ennen kouluikää. (Kangasvieri ym. 2012, 47, 54.) Kangasvieri ja kollegat (2012, 54) huomauttavatkin, että peruskoulussa opetuksen määrä saattaa vaihdella myös yksittäisten opettajien mielenkiinnon mukaan. Lisäksi yksityisellä puolella vieraskielistä opetusta tarjotaan varhaiskasvatuksessa yhdeksäntoista, esiopetuksessa kahdentoista ja perusopetuksessa viiden kunnan alueella. Suurin osa kunnista tarjoaa vieraskielistä opetusta englanniksi. (Kangasvieri ym. 2012, 54-55.) Aivan viimeaikaista, kattavaa tutkimusta ei kuitenkaan ole saatavilla.

4 Oppilaan ymmärryksen tukeminen

Suomelan, Alasen ja Mäntylän (2006) mukaan opettajan toiminnalla on aina päämäärä, jonka saavuttaakseen hän valitsee soveltuvat keinot. Yleensä tärkein keino auttaa oppilasta saavuttamaan asetetut tavoitteet on kieli. Myös eleet ja muut sanattoman viestinnän keinot ovat samalla tavalla merkitystä tukevia resursseja, joita opettaja hyödyntää tukeakseen lasta kielellä, jota lapsi ei täysin hallitse. (Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 99-101.)

Tähän pohjaten lähdän tässä luvussa esittelemään kieleen liittyviä keinoja, joilla opettaja voi auttaa oppilaita ymmärtämään opetuspuhetta. Lisäksi nostan esille ei-kielellisiä tukemiskeinoja, joita on tutkittu myös vieraan kielen opettamisen kontekstissa. Kielellisten keinojen käsittelyä perustan pitkälti Krashenin ajatuksiin ymmärrettävästä kielisyötteestä, minkä lisäksi esittelen sanattoman viestinnän keinoja. Ei-kielellisissä keinoissa syvennän muunlaisen tukemisen mahdollisuuksia. Lopuksi tuon esille myös laajempien oppimisvaikeuksien merkityksen tukemiselle.

4.1 Kielelliset keinot

Vieraskielisessä opetusympäristössä omaksujan tulee ymmärtää kielisyöte, jotta omaksumista tapahtuisi; pelkkä altistuminen epäymmärrettävälle syötteelle ei riitä (Krashen 1982, 63). Lienee siis perusteltua väittää, että kielelliset keinot ovat tärkeässä asemassa oppilaan ymmärryksen tukemisessa: opettaja voi erilaisin keinoin muokata tuottamaansa kieltä oppilaille sopivaksi. Samasta syystä kohdekielen natiivipuhuja tai kieliopin taitaja ei vielä automaattisesti ole hyvä opettaja, Krashen (1982, 64) huomauttaa, sillä opettajan täytyy käyttää näitä keinoja siten, että välitettävät viestit tulevat eritasoisille oppilaille selväksi. Krashenin mukaan näitä kielellisiä keinoja tehdä kielisyötteestä ymmärrettävää ovat muun muassa hitaampi puherytmi ja selkeämpi artikulointi, jolloin oppilaan on helpompaa erottaa sanojen välit sekä prosessoida kuulemaansa. Samoin hän esittää, kuinka yleisen ja toistuvan sanaston käyttö sekä idiomien ja slangin käytön vähentäminen sekä syntaktinen yksinkertaisuus (esimerkiksi lyhyiden virkkeiden käyttäminen), tekee syötteestä ymmärrettävämpää. Krashen huomauttaa, että näitä keinoja käytetäänkin usein automaattisesti, kun kommunikointi ja ymmärrys on kielenkäytön tavoitteena. (Krashen 1982, 64-65.) Sen sijaan kääntäminen oppilaan ensimmäiselle kielelle ei ole usein tarkoituksenmukaista. Mårdin (1996) mukaan käännöksiin auttaminen asettaa opettajan asemaan, josta hän päättää mitä lapset ymmärtävät tai eivät ymmärrä. Liiallinen käännosten tarjoaminen tai muiden lasten rohkaiseminen kääntämään kieltä hitaammin prosessoiville

tovereilleen saattaa johtaa siihen, että lapsi tottuu odottamaan käännoästä. Tällöin hän ei käytä niitä loogisen ajattelun keinoja, jolla kielen omaksuminen olisi mahdollista. (Mård 1996, 41-42.)

4.1.1 Monikanavainen ja sanaton viestintä

Varsinaisten kielellisten keinojen lisäksi kielisyötettä voi tehdä ymmärrettäväksi ”ylikielellisen” eli monikanavaisen tuen avulla, missä konkretia ja kuvat ovat tärkeitä ymmärrykseen kannustajia (Krashen 1982, 66). Tähän voidaan lukea muun muassa havainnollistava tekeminen, kuten leikki, mimiikka, draama, sekä havaintomateriaali kuten kirjallinen teksti, kuvat, lehtileikkeet, video, kuviot ja esineet (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 247-248). Kuvat ja konkreettiset esineet voi olla kuitenkin näyttää vasta kielellisen informaation jälkeen, jotta asia rekisteröityisi kohdekielellä ensimmäisen kielen sijaan (Mård 1996, 41-42). Vaikuttaisi siis siltä, että jos opettaja näyttää aina kuvan ennen puhetta, oppilas rekisteröi kuvan ensimmäisellä kielellään ja käyttää sen jälkeen korkeintaan kääntämistä kielestä toiseen, kun taas puhumalla ensin oppilas yhdistäisi opettajan lausuman ja kuvan toisiinsa käyttäen kohdekieltä. Tätä tukee kielenomaksumisen teoria siitä, kuinka omaksuminen tapahtuu nimenomaan kommunikaation, ei tietoisesta käsittelyn, kautta (kts. Krashen 1982). Suomelan, Alasen ja Mäntylän (2006) tutkimusartikkeli lisäksi mainitsi, kuinka opettaja asemoi itsensä sivuun suhteessa tauluun, jolla oli kirjoitettu kohdekielinen malli. Siten oppilailla oli esteetön näkymä lisäinformaatioon, johon opettaja viittasi myös katseellaan (Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 106.)

Kielen lisäksi opettaja voi siis viestiä sanattomasti. Suomela, Alanen ja Mäntylä (2006) tunsivat tutkimuksessaan sanattomaksi viestinnäksi muun muassa kasvokkain tapahtuvat eleet, katseen ja ilmeet vuorovaikutuksen täydentäjänä. Lisäksi he huomauttavat, että sanattomaan viestintään voi kuulua myös äänen voimakkuus, sävy ja tauotus. (Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 102-103.) Suomelan ja kollegoiden tutkimuksessa opettajan käyttämistä sanattoman viestinnän keinoista englanninkielisessä opetuskeskustelussa nousi esille erityisesti painotusta tai ohjausta ilmaiseva päännyökkäys, joka muun muassa kertoi toiminnan alkamisesta. Myös muita eleitä käytettiin paljon ja monipuolisesti: Suomela ja kollegat luokittelivat eleet Wellsin (2002) mukaisesti demonstratiiviseen mallintamiseen, kuvaaviin (ikonisiin), osoittaviin (deiktisiin), metaforisiin ja asennetta ilmaiseviin eleisiin. (Suomela ym. 2006, 108-109.)

Suomelan ja kollegoiden mukaan opettaja voi tukea oppilasta sanattoman viestinnän keinoin esimerkiksi rohkaisemalla toimintaan hymyllä ja nyökkäyksellä. Katseen suunta voi myös antaa vihjeen esimerkiksi kuvallisesta tai kirjoitetusta informaatiosta taululla. Ilmeet ja eleet voivat rohkaista ja antaa palautetta: hymy ja nyökkäys rohkaisevat, hämmästyksen ilme pyytää lisää, viittomiset ja katse selventävät kielisyötettä. (Suomela ym. 2006.)

Suomela kollegoineen huomauttavat, että vieraskielisessä opetustilanteessa opettaja voi hyödyntää oppilaiden äidinkielen maailmasta tuttua elekieltä ja sosiaalista tietoa tuodessaan uutta kieltä tutuksi jo opitun elekielen avulla. Samalla he nostavat esille, kuinka tilanne voi olla erilainen, jos opettaja ja oppilaat tulevat erilaisesta kulttuuritaustasta. (Suomela ym 2006, 115-116.)

4.1.2 Valikointi ja tarkistus

Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999) mukaan muita vieraskieliselle opetukselle tyypillisiä keinoja tukea oppilaita ovat opetuksen pelkistyminen, redundanssi eli saman asian tuominen esille eri tavoin sekä ennustettavat rutiinit. Vieraskielisessä opetuksessa opettaja valitsee käsiteltävän materiaalin harkiten ja joutuu keskittymään tiiviyyteen, selkeyteen ja keskeisten asioiden valintaan, jolloin opetus on tehokasta. Samaa asiaa voi tuoda kielellisesti esille eri tavoin, kuten toistolla tai esittämällä asiat selkeästi, eri sanoin. Tärkeää on siis tarjota oppilaille mahdollisuus prosessoida samaa asiaa moneen kertaan, mikä toistuu myös ennustettavissa rutiineissa, kuten aamun säätuokiolla. (Järvinen, Nikula ja Marsh 1999, 247-248.)

Kielellisten ja ei-kielellisten keinojen välille asetan myös ymmärryksen tarkistamisen. Opettaja voi esimerkiksi suoralla kysymyksellä varmistaa oppilaan ymmärryksen: ”Ymmärsitkö?”, mutta toisaalta opettaja voi myös kielellisiä ja ei-kielellisiä vasteita ja reaktioita tarkkailemalla havaita, onko viesti mennyt perille (Krashen 1982, 65). Järvisen, Nikulan ja Marshin (1999, 247-248) mukaan oppilaat ovat usein arkoja ilmaisemaan, etteivät ymmärrä, joten ymmärryksen varmistaminen sekä kannustavan ilmapiirin luominen ovat opettajan vastuulla. Mårdin (1996, 41) haastattelemat kielikylpyopettajat käyttivät reaktioiden havainnoinnin lisäksi lisäkysymyksiä ja keskustelua lasten kanssa sekä pyyntöä piirtää esimerkiksi lapsen kuulema satu. Kielen käyttöön kannustavat aktiviteetit, kuten simuloinnit, draama, väittelyt ja suulliset pienryhmätilanteet auttavat myös kielen ymmärryksen kehittämiseksi (Nikula & Järvinen 2013, 157-158).

4.2 Ei-kiellelliset keinot

4.2.1 Motivaation tukeminen sekä muut affektiiviset tekijät

Krashenin (1982) affektiivisen suodattimen teorian mukaan affektiiviset eli tunteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat suoraan siihen, kuinka kielen omaksuja käyttää kielisyötettä hyväkseen. Siten on perusteltua käsitellä myös motivaation ja itseluottamuksen vahvistamista sekä ahdistuksen välttämistä vieraskielisen opetustilanteen kontekstissa. Jos uutta yritetään opettaa negatiivisen tunteen vallitessa, tunne ja asia kiinnittyvät toisiinsa, ja tämä voi jopa estää oppimisen (Hentunen 2004, 27). Joillekin voi esimerkiksi tuottaa ahdistusta joutua käyttämään ryhmän kuullen kieltä, jota ei vielä osaa tarpeeksi hyvin kommunikaatiotarpeeseen nähden (Hentunen 2004, 59). Seikkula-Leinon (2002, 57, 64) mukaan itsetunnon ja oppimisen välillä merkittävä, vaikkei itsestäänselvä yhteys, ja usein erityisesti alisuoriutuvilla oppilailla on heikko motivaatio.

Sajavaara (1999) jakaa motivaation integraatiseen motivaatioon, jota määrittää halu samaistua kohdekielen puhujiin, sekä instrumentaaliseen motivaatioon, joka tähtää lyhyen aikavälin tavoitteisiin, kuten kokeeseen. Näistä integraatinen motivaatio on todettu tuottavan pitkällä aikavälillä parempia tuloksia. (Sajavaara 1999, 91.) Vieraskielinen opetustilanne voi ruokkia integraatista motivaatiota. Sajavaaran (1999, 92) mukaan oppilaan vastuu oppimisesta on avain motivaatioon; luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä on oppilaalle oikeanlaisia haasteita ja ongelmista neuvotellaan, kun taas formaalissa opetuksessa tehtävät saattavat olla henkilökohtaisiin tavoitteisiin nähden kohtuuttomia ja siten merkityksettömiä.

4.2.2 Scaffolding eli oikea-aikainen tukeminen

Oppilaan motivaatiota ja itseluottamusta voidaan tukea muun muassa oikea-aikaisen tukemisen keinoin. Oikea-aikainen tukeminen eli scaffolding on Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen (Zone of Proximal Development) periaatteisiin tukeutuva konsepti, joka pyrkii vastaamaan tarkemmin siihen, millainen tuki auttaa oppijaa saavuttamaan potentiaalisen osaamisen (Hakamäki 2005, 45). Sen perusta on käsitys siitä, että osan tarvittavista taidoista oppilas on jo sisäistänyt ja hän pystyy niitä itsenäisesti käyttämään, mutta osa on vielä kehitymässä ja niissä oppilas tarvitsee tukea (ks. Vygotsky & Cole 1978, 86). Scaffolding-termillä tarkoitetaan siis sitä, että aikuinen tukee oppijaa kontrolloimalla oppijan jo omistamien kykyjen ulkopuolella olevia tehtävän osa-alueita, ja näin antaa oppijan keksittyä niihin osa-alueisiin, joihin hänen osaamisensa riittää (Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Aikuinen voi muun

muassa ”värvätä” ja innostaa tehtävän pariin, yksinkertaistaa tehtävää, motivoida ja ylläpitää tavoitteeseen pyrkimistä, merkitä tehtävän olennaisia osia ja huomauttaa epäyhdenmukaisuuksista ihannetuotokseen, hallita turhautumista sekä näyttää mallia (Wood, Bruner & Ross 1976, 98; Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 113). Kaikkia näitä keinoja ei välttämättä kuitenkaan käytetä järjestyksessä, joten aikuisen täytyy huomata, milloin kukakin oppilas voisi hyötyä jostain tukemisen keinosta, ja millä volyyymilla, pyrkien aina vähäisimpään mahdolliseen tukeen. Lisäksi on tärkeää, että tehtävän suorittamisen lisäksi oppilas myös oppii jotain tuen seurauksena ja kehittää näin osaamistaan vähentäen tuen tarvetta. (Hakamäki 2005, 46, 48.) Oikea-aikainen tukeminen perustuu siis molemman osapuolen aktiiviseen rooliin ja kanssakäymiseen, jotta oikea tuen muoto ja laajuus tarkentuu. Hakamäki (2005, 184) korostaa, että scaffolding-prosessin tulee perustua dialogiseen kanssakäymiseen, jossa yhdessä neuvotellaan tuen tarve. Yleensä tarve tukeen ja ohjaukseen on oppimisprosessin alussa, josta oppilas siirtyy itsenäisempiin vaiheisiin osaamisen kehittyessä (Hakamäki 2005, 50).

Perinteisesti scaffolding ollaan nähty ekspertin ja noviisin välisenä prosessina ja ensimmäisen kielen (L1) kontekstissa, mutta sitä voidaan laajentaa myös vertaisoppimiseen ja toisen kielen (L2) oppimiseen (Hakamäki 2005, 51-53). Luokkahuoneessa oikea-aikaisen tukemisen prosesseja voisi siis toteuttaa opettajan ja oppilaan välisenä, mutta myös oppilaiden kesken esimerkiksi pari- ja ryhmätyön muodossa. Hakamäen (2005) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka näitä tukemisen keinoja käytetään koko luokan yhteisissä, opettajajohtoisessa työskentelyssä. Lisäksi keinot sopinevat hyvin myös vieraskielisessä tilanteessa hyödynnettäviksi, sillä usein vieraskielisissä tilanteissa toimitaan L1- ja L2-kielten oppimisen ja omaksumisen periaatteiden yhdistelmällä.

Oikea-aikainen tukeminen on ”oppimista edistävän vuorovaikutuksen” luomista ja tukemista (Nikula & Järvinen 2013, 158). Oikea-aikaisella tukemisella opettaja tai toinen oppilas voi auttaa oppilasta siten, että sellaisen tehtävän, jonka suorittaminen täysin autonomisesti olisi mahdotonta, suorittaminen onnistuu oppilaalta (ks. Wood, Bruner & Ross 1976). Auttamalla oppilasta suorittamaan tehtävän mahdollisimman itsenäisesti ja vähäisimmällä mahdollisella tuella opettaja tukee muun muassa oppilaan motivaatiota. Hakamäki (2005) kuvaa tutkimuksessaan niitä strategioita, joita opettaja voi käyttää koko luokan yhteisissä oppimistilanteissa perinteisemmän yksilöohjauksen sijaan.

Hakamäki (2005) esittelee värväyksen prosessia kaksijakoisena: opettaja esittelee uuden tehtävän oppilaiden huomion ohjaamiseksi tehtävän pariin, ja vasta huomion saamisen jälkeen siirtyy varsinaiseen innostamiseen. Oppilaiden värväämisessä tehtävään opettaja käytti esi-

merkiksi eksplisiittisten ohjeiden antamista ja huomion kääntämistä henkilökohtaisista asioista tehtävään; rakentamalla siltoja uuden tehtävän ja jo opitun välillä viittaamalla edelliseen oppituntiin ohjeistuksessa; nimittämällä seuraavan puhujan oppilaiden joukosta kehottaen osallistumaan; kiinnostuksen herättäminen haasteen avulla. (Hakamäki 2005, 179.) Lisäksi houkutteluun uuteen tehtävään siirryttäessä opettaja voi käyttää apunaan kysymyksiä tai painotuksellista tehtävän ääneen lukemista, virheiden sallittavuuden korostamista, mielenkiintoisien esimerkin käyttämistä tai kohdekielen käyttöä (Hakamäki 2005, 188).

Onkin huomattava, että Hakamäen tutkimuksessa kyseessä on suomenkielinen luokka yläkoulun englannin tunneilla, joilla ohjeistuksen kieli on suomi. Tämä tutkimus antaa kuitenkin näkökulmaa koko luokan yhteisten tilanteiden oikea-aikaiseen tukeen.

Toinen oikea-aikaisen tuen keino on tehtävän tai oppijan roolin yksinkertaistaminen vähentämällä valinnanvapautta. Tätä opettaja voi toteuttaa tarkempien kysymysten ja vihjeiden antamisen avulla; avoimen kysymyksen muuttamisella kysymykseen, jossa vaihtoehdot on annettu; tehtävän pienempään osaan keskittymisellä sekä lausetasolta sanatasolle siirtymisen avulla (Hakamäki 2005, 218). Opettaja voi siis esittää kysymyksen oppilaille, mutta jos ei saa siihen vastausta, opettaja voi antaa vastausten vaihtoehdot tai keskittyä pieneen osaan tehtävästä kerrallaan, tarvittaessa auttaa ymmärtämään vieraan kielen lauseen sana sanalta.

Siinä missä ”värväämisen” prosessi keskittyy lähinnä tehtävän alkuvaiheisiin, kiinnostuksen ja tavoitteisiin tähtäävän toiminnan ylläpitoa voi tapahtua koko prosessin ajan. Hakamäki (2005) jakaa Woodin, Brunerin ja Rossin (1976) määritelmän kiinnostuksen ylläpidosta (direction maintenance) kolmeen alakategoriaan: rohkaistamiseen, ymmärrykseen ja selventämiseen. Rohkaistakseen opettaja voi kehottaa jatkamaan tehtävää, käyttää metatason toteamuksia (esimerkiksi repliikki ”vielä muutama jäljellä”), suunnata huomiota tavoitteisiin ja tarkistaa, tuottaako tehtävä vaikeuksia. (Hakamäki 2005, 219.)

Tavoitteisiin pyrkimistä voi ylläpitää myös tarkistamalla opittavan asian ymmärrystä esimerkiksi seuraavilla tavoilla: selityksen pyytäminen oppilailta, selityksen tarjoaminen ja aiemmin opittuun viittaminen. Selventämällä tai pyytämällä selvennystä tai lisäystä opettaja puolestaan pitää oppilaiden huomion tavoitteessa ja motivoi. (Hakamäki 2005, 230, 238.)

Kriittisten tai tärkeiden ominaisuuksien korostamisen (marking critical features) strategioita voivat olla huomion kiinnittäminen virheeseen, opeteltavan asian korostaminen jo ohjeistuksessa sekä oikean ratkaisun tarkasteleminen opeteltavan asian näkökulmasta (Hakamäki 2005, 245). Hakamäen näkökulma onkin kieliopin opettamisessa vieraan kielen tunneilla, jolloin

virheisiin tarttumisella on merkitys. Tilanne ei kuitenkaan aina ole tämä vieraskielisessä opetustilanteessa, joissa tavoitteena on enemmän kielen omaksuminen ja siihen tutustuminen välttämättä ahdistusta (ks. Krashen 1982). Suomelan, Alasen & Mäntylän (2006) mukaan eksplisiittinen virheiden korjaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, kun tarkoitus on esitellä englannin kielen käyttöä vieraskielisessä opetuskeskustelussa. Heidän tutkimuksessaan opettaja saattoi kuitenkin itse toistaa oppilaan lausuman nimen ”oikein” omassa repliikissään. (Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 114.) Myös tämä voidaan nähdä tärkeiden ominaisuuksien korostamisena. Jatkuva kieli- tai lausuntavirheiden korjaaminen häiritseekin kommunikaatiota ja saattaisi tuottaa pelkoa epäonnistumisesta.

Oppilaan turhautumisen ja stressin vähentäminen on viides scaffolding-keino. Hakamäen (2005, 255) tutkimuksen mukaan opettajan strategioita tähän voivat olla muun muassa kannustaminen, tehtävän toistaminen tai uudelleen sanoittaminen sekä useamman oppijan kannustaminen samaan tehtävään ja vastausvuoron siirtäminen. Näillä keinoilla pyritään välttämään stressiä ja turhautumista tilanteissa, joissa oppilas ilmaisee, ettei pysty jatkamaan tehtävää (Hakamäki 2005, 263). Myös aiemmin esitelty sanattoman viestinnän keinot, kuten rohkeava hymy, voidaan nähdä tämän scaffolding-keinoon ilmentyminä.

Viimeinen kuudesta scaffolding-keinosta on demonstraatio eli mallin antaminen. Tähän Hakamäki (2005, 264) löysi aineistostaan ainakin seuraavat keinot: oppilaan tuottaman kielen korjaaminen, oikeiden ratkaisujen laajentaminen tarjoamalla toisen oikean ratkaisun ja malliratkaisun tarjoaminen. Malliratkaisun tarjoaminen onkin tärkeä keino vieraskielisessä opetustilanteessa, jossa ohjeistuksen kieli ei ole oppilaille tuttu. Suomelan ja kollegoiden (2006) tutkimuksessa vieraskielisen opetuskeskustelun opettaja esimerkiksi toteutti tuokion, jossa harjoiteltiin itsensä esittelyä englanniksi. Hän antoi mallin sanomalla ”Hello! My name is ...” ja kutsui oppilaat yksi kerrallaan esittelemään itsensä esimerkin ja taululla lukevan mallin avulla. (Suomela ym. 2006).

Myös opettajan palaute vaikuttaa motivaatioon ja motivaatio oppimiseen kielen tuottamisen halukkuuden kautta (Bergström 2000, 41). Krashenin (1982, 66) mukaan opettaja voi tukea oppilaan ymmärrystä ja motivaatiota käyttämällä hyödyksi oppilaiden tietoa maailmasta ja hyödyntämällä tuttuja aiheita keskustelussa, ankkuroiden sitä mielenkiintoiseen kontekstiin. Berströmin (2000, 41) mukaan myös tehtävätyyppi vaikuttaa mielekkyyteen, ja parhaita ovat todellisia kommunikaatiotilanteita ja yhtymäkohtia oppilaan elämään hyödyntävät tehtävät. Krashen kuitenkin huomauttaa, että kielisyöte ei saa kuitenkaan olla liian tuttua, sillä jos se ei kiinnosta oppilaita, se ei motivoi osallistumaan. Vieraskielisessä opetuskeskustelussa on siis

tärkeää, että sillä on oppilaita kiinnostava viesti. Samoin kielisyötteessä tulisi aina olla myös materiaalia, joka on hieman oppilaan osaamisen ulkopuolella, jotta uuden omaksumista voi tapahtua. (Krashen 1982, 66.)

4.3 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Lopuksi, muiden tukemismuotojen ohella on hyvä muistaa, että osa ymmärtämisen vaikeuksista voi johtua laajemmista oppimisvaikeuksista, joita pitää tukea asianmukaisesti. Bergströmin (2000) mukaan opettajan voi olla vaikea erottaa vieraan kielen kirjoitustaidon oppimisen normaalit haasteet ja lukivaikeus, sekä affektiivisista tekijöistä ja todellisista kielellistä vaikeuksista johtuva haluttomuus käyttää kieltä. Kielestä riippumattomien oppimisvaikeuksien toteaminen saattaa siis olla esimerkiksi kielikylvyssä haastavampaa, mikä vaikuttaa tukitoimien oikeellisuuteen. (Bergström 2000, 30.) Lukivaikeuden ja matematiikan oppimisvaikeuksien lisäksi taustalla voi olla kehityksellisiä ongelmia, kuten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen, yleisen kielenkehityksen, muistin ja hahmottamisen haasteet (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 83).

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, kuinka kaksikielisen opetuksen tukitoimissa ja pedagogisissa arvioissa huomioidaan kaksikielinen kielenkehitys ja tehdään perustellut päätökset paitsi tuen laadusta, myös sen kielestä (POPS 2014, 91). Virheitä tuen tarpeen arvioinnissa voi tapahtua, jos se tehdään ainoastaan testaamalla lasta tämän heikommalla kielellä, jossa vaikuttavat kielen oppimisen normaalit haasteet. Tuen tarpeen arvioinnin tulisi perustua lisäksi myös oppilaiden havainnointiin luonnollisessa ympäristössä. (Kuukka & Agge 2009, 104.) Toisaalta Bergströmin (2000) mukaan opettajat seuraavat oppilaita ja heidän ymmärrystään esimerkiksi kielikylvyssä tarkasti, sillä viestien välittyminen ei ole kielikylvyssä itsensänselvyys. Tästä johtuen vaikeudet saatetaan itse asiassa havaita varhain. Kielikylpyohjelmissa seurataan myös ensikielen kehittymistä, joka helpottaa vaikeuksien tunnistamista. (Bergström 2000, 30.) Bergströmin (2000) mukaan kielikylvyn suosio voikin perustua osaltaan siihen, että siinä onnistuminen – eritasoisten oppilaiden kielen omaksuminen sisällön ohessa – vaatii tehokkaiden opetusmenetelmien käyttöä. Oppilaiden ei odoteta suoriutuvan tehtävistään samassa ajassa, joten lähtökohdat ovat hyödylliset heikommille oppilaille, vaikka myös lahjakkaille. (Bergström 2000, 27-28.)

Opetussuunnitelman mukaiset oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot ovat luonnollisesti käytössä myös vieraskieliseen opetustilanteeseen osallistuvalla oppilaalla. Esimerkiksi tukiovetusta, ohjausta ja osa-aikaista erityisopetusta voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla: yleisellä, tehostetulla ja erityisellä. Yleinen tuki on tarjolla kaikille oppilaille jatkuvasti, ja siihen

kuuluvat ensisijaisesti pedagogiset ratkaisut. Tuen tarpeen ja tarvittavien arvioiden mukaan voidaan antaa myös tehostettua tai erityistä tukea, kun alemmat tukimuodot eivät riitä. (POPS 2014, 61-63.)

5 Tulokset ja pohdinta

Tutkielmani jaoin kolmeen osa-alueeseen: vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen määrittely, vieraskielisen opetustilanteen kontekstit sekä oppilaan ymmärryksen tukeminen vieraskielisessä opetustilanteessa. Määrittelyluvussa esittelin Krashenin (1982) kielenomaksumisteoriaa ja erityisesti sen käsitystä opettajan puheesta: teorian mukaan tarjolla oleva, ymmärrettävä kielisyöte on edellytys kielen omaksumiselle. Krashenin teoriaa on myös kritisoitu muun muassa sen empiirisen todistamisen mahdottomuudesta (ks. McLaughlin 1988, 55-57). Sen arvo voisikin olla nimenomaan toisen kielen opetuksen suuntaviivoina ja inspiraationa, enemmän kuin toisen kielen tutkimuksen kattavana teoriana (ks. McLaughlin 1988, 57-58). Krashenin teoria on osa monen vieraskielistä opetusta koskevan tutkimuksen pohjaa, ja nimenomaan käytännöllisinä opettamisen suuntaviivoina, perusteena siirtymiselle pois kieliooppi-käännös menetelmistä sen käyttö on mielestäni perusteltua. Se on kuitenkin aiheuttanut tutkielmassani muita pulmia: esimerkiksi omaksuminen-oppiminen-jaottelun termien käytöstä. Krashenin ja muiden tähän tukeutuvien lähteiden perusteella toisen tai vieraan kielen oppimisestakin voidaan tietyin rajoituksin käyttää termiä omaksuminen, vaikka se on usein käytössä lähinnä äidinkielen omaksumisen näkökulmassa (ks. esim. Krashen 1982, Sajavaara 1999, Laurén 2008). Käsitteistön käyttöä pyrin perustelemaan lähteillä niitä määrittellessäni, mutta ymmärrän, että niille olisi ollut myös vaihtoehtoja.

Vieraskielisiä opetustilanteita voi kuulua olennaisena osana moneen erilaiseen kielenopetusmetodiin, mainittavimpana vieraskielisen opetuksen eri muotoihin. Suomessa vieraskielistä opetusta tarjoavien koulujen määrä laski alkuajan innostuksesta (Kangasvieri ym. 2012), mutta aivan viimeaikaista selvitystä ei ole tarjolla. Kuitenkin myös vuonna 2014 voimaan tulleen opetussuunnitelman (POPS 2014) perusteellinen kaksikielisen opetuksen määrittely kertoo, että vieraskielinen opetus on edelleen ajankohtainen opetusmuoto. Vieraskielinen opetus pitää puolestaan sisällään monia hyvin erilaisia opetusmenetelmiä, kertaluontoisesta, kieleen tutustuttavasta kielisuihkusta tai kommunikatiivisesta lähestymistavasta harjoitukseen aina varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn. Onkin huomattava, että vieraskielisen opetustilanteen käyttäminen opetusmenetelmänä riippuu hyvin paljon myös yksittäisen opettajan mielenkiinnosta, ja voi tapahtua varsinaisten nimettyjen metodien ulkopuolella.

Oppilaan ymmärryksen tukemiseen vieraskielisessä opetustilanteessa löytyi paljon keinoja. Näitä voivat olla opettajan kieleen liittyvät: puheen rytmi ja yksinkertaistaminen, sanattoman

viestinnän ja monikanavaisuuden hyödyntäminen, opetusaineiston valikointi sekä ymmärryksen tarkistus ovat esimerkkejä näistä. Lisäksi opettaja voi tukea oppilasta muilla tavoilla, kuten oikea-aikaisen tuen menetelmillä. On myös tärkeää ottaa huomioon, että haasteiden takana voi olla laajempia oppimisvaikeuksia, jotka vaativat niiden mukaisia tukikeinoja. Keinoja on siis paljon, mutta osa näistä näyttäisi toteutuvan vuorovaikutuksessa automaattisesti, kun opettaja pyrkii auttamaan oppilaita ymmärtämään (ks. Krashen 1982, 65). Suuri osa näistä keinoista voisi olla hyödyllisiä myös muissa, kuin vieraskielisissä tilanteissa. Useassa luokassa voi olla esimerkiksi oppilaita, joille koulukieli on toinen kieli tai jolla on vaikeuksia esimerkiksi hahmottamisessa. Samat, ymmärrettävään kommunikaatioon tähtäävät keinot voisivat siis olla itse asiassa paikallaan aivan jokaisessa luokassa.

Tutkielman teon aikana monet asiat ovat pohdituttaneet minua työni luotettavuuden suhteen. Menetelmäni on ollut kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa ei ole varsinaista systemaattista tapaa kerätä aineisto. Niinpä jokaisen tutkijan käyttämä aineisto samastakin aiheesta voi olla aivan erilainen. Omassa aineistossani painottui luonnollisesti suomen- ja englanninkielinen kirjallisuus, jossa kontekstina oli yleisimmin englannin tai ruotsin opettaminen suomenkielisille oppilaille. Pääteoriani, Krashenin kielenomaksumisteoria, liittyy sekin hyvin vahvasti englanninkieliseen maailmaan. Luotettavuuden lisäämiseksi kielikattaus voisi siis olla laajempi. Myös saatavilla olevat näkökulmat aiheeseen ovat mielenkiintoiset: suuri osa kielenopettamiseen liittyvästä aineistosta on vahvasti kytköksissä kielitieteeseen varsinaisen pedagogisen näkökulman sijaan. Kielenopetus sijoittuikin näiden kahden tutkimusnäkökulman välille, jota on myös kritisoitu (ks. Saari 2006). Esimerkiksi pro gradu -työssä tarkempi tutustuminen tähän asetelmaan voisi olla mielenkiintoista.

Kandidaatintyön tekeminen on ollut mielenkiintoista ja avartavaa, ja tarkoituksenani on jatkaa samasta aiheesta myös pro gradun parissa. Mielenkiintoni kohdistuisi luultavasti nimenomaan alakoulun kielenopettajien toteuttamiin vieraskielisiin opetustilanteisiin, sillä niistä ei ole tietoa saatavissa samalla tavalla, kuin ohjelmallistetusta vieraskielisestä opetuksesta. Haluaisin siis kenties havainnoimalla tai haastatteleamalla selvittää, miten tällaisia opetustilanteita järjestetään, kun käytössä on ainoastaan vieraalle kielelle varatut tunnit. Tähän saattaisi antaa myös mahdollisuuden vuonna 2020 voimaan tuleva uusi A1-kielen tuntijako, jonka mukaan vieraskieli aloitetaan jo alkuopetuksessa (A 793/2018). Alkuopetuksessa toiminnallinen ja kommunikaatioon perustuva opetustapa voisi olla luonnollinen lähestymistapa vieraalle kielelle, kun luku- ja kirjoitustaito ylipäättään on vielä vähäinen.

Lähteet

- A 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtion säädöstietopankki Finlex, Säädökset alkuperäisinä -osio. Viitattu 19.3.2019.
- A 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. Valtion säädöstietopankki Finlex, Säädökset alkuperäisinä -osio. Viitattu 19.3.2019.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: [Helsinki]: PS-kustannus; [Helsingin Diakonissalaitos].
- Bergström, M. (2000). Kielikylypy heikon oppilaan näkökulmasta. Teoksessa *Kielikoulussa, -kieli koulussa. Toim. Kalaja, P. & Nieminen, L. 2000. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58*. Jyväskylä. s.27-44.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Ellis, N. (2010). Implicit and Explicit SLA and Their Interface. Teoksessa Leow, R- P. & Sanz, C. (2010). *Implicit and Explicit Language Learning : Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hakamäki, L. (2005). *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hentunen, A-I. (2004). *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kielenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (1999). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. (1999). Vieraskielinen opetus. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (1999). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa, sisältöjä. Teoksessa *Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 3–12.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen T. & Ala-Vähälä T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuukka, I. & Agge, K. (2009). Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H. (toim.) 2009. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurén, C. (1991). Kielikylpykoulu ja sen taustaa. Teoksessa Christer Laurén (toim.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 11 – 22.
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Laurén, U. (1991). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Christer Laurén (toim.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 23 – 35.
- McLaughlin, B. (1988). *Theories of second-language learning* (Repr.). London: Arnold.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Meriläinen, M. (2008). *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakenusaineita opetusjärjestelyiden tueksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsävainio, J. (2013). *Kielisuihkussa - Tapaustutkimus englannin kielisuihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla*. Pro gradu –työ. Lapin yliopisto.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa Christer Laurén & Martina Buss (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa: Vaasan yliopisto, 31 – 46.
- Nikula, T. & Järvinen, H-M. (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (2013). *Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola : ett flerspråkigt Finland i framtiden*. [Helsinki] : [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu, Jyväskylän yliopisto [jakaja].

- Nurmivuori, A. & Tiinanen, J. (2017). Kielirikasteinen opetus oppilaan vieraan kielen oppimisen ja motivaation tukena – luokanopettajien näkökulmia. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Perusopetuslaki 23.12.1999/1288.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Rast, R. (2008). *Foreign language input: Initial processing*. Clevedon, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Toim. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (1999). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa?: Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Suomela, S., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2006). Elekieltä – Opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. (s. 99-119) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vygotski, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>