

KOHTI KANSAINVÄLISTYMISTÄ:

CLIL, vieraskielinen opetussisältö, koulun käytännöissä

Pro gradu -tutkielma

Tiina Harvey ja Tiina Tihinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin Yliopisto

Syksy 2012

Lapin Yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kohti kansainvälistymistä: CLIL, vieraskielinen opetus sisältö, koulun käytännöissä

Tekijä: Tiina Harvey ja Tiina Tihinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu-työ _x_ Laudaturtyö_ Lisensiaatintyö_

Sivumäärä: 85, liitteiden lukumäärä: 6

Vuosi: Syksy 2012

Tiivistelmä:

Perinteisen kielenopetuksen rinnalla tarvitaan uusia ratkaisuja, koska se ei välttämättä tarjoa oppilaille tarpeeksi aikaa kielen käyttämiseen tunneilla. Perinteinen kielenopetus ei useinkaan tuo opittavaa asiaa autenttiseen kontekstiin. Autenttisuus auttaisi oppilaita muistamaan uudet sanat helpommin ja yhdistämään kielen oikeaan kontekstiin puhuttaessa. CLIL vastaa näihin haasteisiin ja oppilaiden rohkeus kommunikoida vieraalla kielellä kasvaa.

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, miten CLIL -metodia toteutetaan käytännössä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme CLILn periaatteita, joita ovat sosiokonstruktivismi ja 4C:tä (*Content, Communication, Cognition* ja *Culture*). Tutkimuksemme on luonteeltaan etnografinen tutkimus. Etnografiselle tutkimukselle on ominaista aineiston monipuolisuus ja kenttätyö. Havainnoimme yhteensä neljäkymmentäneljä CLIL -opetustuokiota kolmessa eri koulussa. Nimesimme koulut Tapaus Espanjaksi, Tapaus Rovaniemeksi ja Tapaus Australiaksi. Etnografiassa aineiston analyysi alkaa jo kentällä ja jatkuu läpi litteroinnin ja kirjoittamisen. Tällainen prosessinomainen aineiston analysointi näkyy myös meidän tutkimuksessamme.

Tarkastelemme tutkimustuloksia neljän otsikon valossa: kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja motivaatio. Näiden termien kautta tarkastelemme CLILn periaatteiden toteutumista kaikissa tapauksissa sekä vertailemme koulukohtaisia toteutuksia keskenään. Pohdinta-osioon laadimme koosteen siitä, miten CLILn periaatteet toteutuivat tutkituissa kouluissa. Kaikissa kouluissa periaatteet toteutuivat ainakin osittain. Tapaus Espanjassa kaikki periaatteet toteutuivat täysin. Pidämmekin tätä malliesimerkinä CLILstä. Kysymme myös, voiko CLILiä olla sellaiset toteutustavat, joissa sen periaatteet toteutuvat vain osittain tai eivät toteudu lainkaan?

Tutkimuksemme esittelee kolme erilaista toteutustapaa CLILlle. Se tuo käsitettä itsessään tunnetummaksi ja tekee metodista kansantajuisemman. Nämä mallit ja selkeät periaatteet tarjoavat vieraan kielen vaihtoehtoisesta opettamisesta kiinnostuneille suuntaviivat CLILn toteuttamiselle omassa opetustyössään.

Avainsanat: CLIL, etnografia, sosiokonstruktivismi, vieraskielinen opetus, kielenopetus, alakoulu, opetusmenetelmät

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Sisällys

Johdanto	4
1 Teoriatausta	6
1.1 CLILn määrittäminen	6
1.2 CLILn kehittyminen.....	8
1.3 Sosiokonstruktivismi.....	11
1.4 4C:tä	14
1.4.1 Content	14
1.4.2 Communication	16
1.4.3 Cognition ja Culture	18
2 Tutkimuksen lähtökohdat	21
2.1 Tutkimuskysymykset	21
2.2 Etnografia.....	22
3 Tapaus Espanja: CLIL liikuntatunneilla	25
3.1 Aineisto	25
3.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta	25
3.1.2 Aineiston analyysi	26
3.2 Tutkimustulokset	28
3.2.1 Kieli.....	28
3.2.2 Opetusmenetelmät.....	31
3.2.3 Scaffolding	35
3.2.4 Motivaatio	39
4 Tapaus Rovaniemi: CLIL britannialaisten opetusharjoittelijoiden kielirikastuksena	42

4.1 Aineisto	42
4.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta	42
4.1.2 Aineiston analyysi	43
4.2 Tutkimustulokset	43
4.2.1 Kieli.....	43
4.2.2 Opetusmenetelmät.....	46
4.2.3 Scaffolding.....	49
4.2.4 Motivaatio	51
5 Tapaus Australia: Luonnontieteitä Skypen välityksellä	54
5.1 Aineisto	54
5.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta	54
5.1.2 Aineiston analyysi	56
5.2 Tutkimustulokset	57
5.2.1 Kieli.....	57
5.2.2 Opetusmenetelmät.....	60
5.2.3 Scaffolding.....	62
5.2.4 Motivaatio	63
6 Eri toteutusten yhteenveto ja tarkastelua	65
7 Pohdinta	69
7.1 Luotettavuus.....	69
7.2 Johtopäätöksiä	71
Lähteet.....	75
Liitteet.....	79

Johdanto

Perinteinen kielenopetus ei tarjoa oppilaille tarpeeksi autenttista kontekstia kielen oppimiseen, mikä helpottaisi kielen omaksumista. Lisäksi se ei välttämättä tarjoa oppilaille tarpeeksi aikaa kielen käyttämiseen tunneilla, sillä sen on keski-tyttävä tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseen, kuten kielioppiin. Halusimme etsiä käytännönläheisempää ja oppilaita motivoivampaa tapaa opettaa vierasta kieltä. Kuulimme CLIL:stä ensimmäistä kertaa kenttäharjoittelussa Espanjassa ja englannin sivuaineluennolla. Kiinnostuimme metodista, sillä se tarjoaa oppilaille enemmän aikaa vieraan kielen harjoitteluun autenttisissa tilanteissa kuin perinteinen kielenopetus. Havaitimme, että oppilaat ovat motivoituneita ja rohkeampia CLIL -tunneilla.

CLIL tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*. Pro gradu -työssämme käytämme tästä lyhennettä CLIL. Sen ensimmäiset muodot ovat tuttuja jo akkadiaalaisten ajalta 3000 eKr., jolloin he valloittivat sumerilaisten alueet ja kiinnostuivat heidän kielestään ja tiedoistaan. He oppivat jotain ainetta vieraan kielen välityksellä. Tämän ajatuksen pohjalta kehittyi myöhemmin CLIL (1994). Tällöin myös sen periaatteet muotoutuivat. Termin määrittäminen on edelleen vaihtelevaa. Tätä ongelmaa käsittelemme luvussa 1.1. Metodi on suhteellisen uusi, eikä siitä ole tehty kovin paljon tutkimustyötä. CLIL:n periaatteita ei ole määritelty missään kovin selvästi. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin selkeyttää sen periaatteita ja tarkastella sen eri toteutustapoja.

Lähtiessämme määrittelemään CLIL:ää, pohjasimme kahteen CLIL:n pääteokseen: Mehison ym. *Uncovering CLIL; Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* sekä Coylen ym. *CLIL; Content and Language Integrated Learning*. Poimimme näistä teoksista neljä yleistä teemaa (4C:tä) sekä sosiokonstruktivismiin, jotka ilmenivät

molemmissa teoksissa. Luomassamme kuviossa (sivulla 15, Kuvio 2) kiteytämme CLILn pääperiaatteet niin, että lukijan on helpompi hahmottaa ne. Luvussa 1 selkeytämme CLILn kehitystä ja periaatteita, niin että lukijalle syntyy johdonmukainen kuva siitä, millainen CLILn teoriatausta on.

Tutkimusmenetelmämme on etnografinen. Rajasimme tutkimuksen kolmeen tapaukseen, jotka nimesimme Tapaus Espanjaksi, Tapaus Rovaniemeksi ja Tapaus Australiaksi. Kaikki olivat alakouluja, joiden CLIL -kielenä oli englanti. Tutkimuksemme pääkysymykseksi valitsimme sen, miten CLIL toteutuu käytännössä. Aineisto on kerätty kahdessa osassa, joista ensimmäinen on kerätty jo keväällä 2011 Espanjan Kataloniassa kenttäharjoittelun yhteydessä. Toinen osa on kerätty keväällä 2012 Rovaniemellä kahdelta eri koululta. Kaikissa tapauksissa tutustuimme siihen, miten CLILiä toteutetaan käytännön tasolla. Analysoimme aineistoa tapauskohtaisesti ja esittelemme tulokset kielen, opetusmenetelmien, *scaffoldingin* ja motivaation näkökulmista (Luvut 3-5).

Luvussa 6 vertailemme tutkimiamme tapauksia ja niiden CLIL -toteutuksia. Tutkimuksemme nostaa esiin ajankohtaisen kysymyksen, siitä voidaanko kaikki kielenopetus lukea CLILksi, vaikka opetuksessa ei toteutettaisikaan kaikkia sen periaatteita. Tätä pohdimme luvussa 7. Tutkimuksemme tarjoaa vaihtoehtoisesta kielenopetuksesta kiinnostuneille kolme mallia CLILn toteutuksesta. Nämä mallit sekä tutkimuksemme kiteyttämät periaatteet CLILn opettamiseen antavat eväät omien CLIL -tuntien suunnitteluun. Metodi toteuttaa yleisesti hyviä opetuskäytänteitä (yhteistoiminnallisuutta ja sosiokonstruktivismia) ja on oppilaita rohkaiseva ja innostava.

1 Teoriatausta

1.1 CLILn määrittäminen

Content and Language Integrated Learning (CLIL) terminä otettiin käyttöön vuonna 1994 (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1-3). Termin tarkka määrittäminen on hankalaa. CLIL määritellään kirjallisuudessa eri tavoin, mikä tuntuu vahvistavan käsitystä sen vaikeaselkoisuudesta. Christiane Dalton-Puffer (2007, 13) määrittelee CLILn seuraavasti:

“The term Content-and-Language-Integrated-Learning (CLIL) refers to educational settings where a language other than the students’ mother tongue is used as medium of instruction.”

Tämän määritelmän mukaan CLIL on vieraan kielen käyttämistä ohjeistuksessa. Tästä voi päätellä, että CLIL on oppilaille vieraan kielen käyttämistä opetuksessa.

Maija Antila määrittää CLILn vieraskieliseksi sisällönopetukseksi. Antilan mukaan CLILn tarkoitus on tehostaa ja tukea perinteistä kielenopetusta oppilaille mielekkäällä tavalla. (Antila 2012, 10.) Antilan määritelmä vie CLILn pelkästä informaation välittämisen keinosta sisällön opettamisen suuntaan. Hän näkee CLILn kielenopetukseen painottuvana. Siinä on kuitenkin mukana myös selvästi sisällönoppimisen näkökulma.

Jarno Virta määrittelee Pro gradu -tutkielmassaan (2010, 14) CLILn seuraavasti:

”CLIL, eli Content and Language Integrated Learning, -opetus on vieraskielistä aineenopetusta, jossa vieras kieli itsessään ei ensisijaisesti ole oppimisen kohde, vaan väline.”

Virran määritelmässä pääpaino on aineenopetuksessa, joka tapahtuu vieraalla kielellä. Hän viittaa myös kieleen välineenä, joka tukee Dalton-Pufferin käsitystä CLIL:stä informaation välittämisen menetelmänä.

Coyle, Hood ja Marsh ovat julkaisseet kirjan nimeltä CLIL; *Content and Language Integrated Learning*, jossa pureudutaan siihen, mitä CLIL on. Heidän mukaansa CLIL:ssä on selkeä kolmiyhteys sisällön, kielen ja oppimistaitojen välillä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 15.) CLIL ei siis ole kielenopetuksen metodi tai sisällönopetuksen metodi, vaan niiden fuusio, jossa kieli ja sisältö ovat yhtä tärkeitä. Kieltä ei opeteta sisällön kustannuksella tai päinvastoin. Tähän tavoitteeseen pyritään monipuolisilla opetusmetodeilla, joiden ideologia pohjaa vahvasti sosiokonstruktivismiin. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1 ja 3.) Gradussamme pohjaamme CLIL:n määrittämisen Coylen ym. (2010) sekä Mehiston ym. (2008) teoksiin, jotka molemmat erittelevät CLIL:ä monipuolisesti.

Suurelta osin CLIL:n vaikea määrittelemineen johtuu siitä, että CLIL:n historiassa käytänteet ovat syntyneet ennen metodin tieteellistä määrittämistä. 1980 ja 1990 -luvulla saatiin enemmän tieteellisiä tutkimuksia kielenopettamisesta eri puolilla maailmaa. Näiden tutkimusten pohjalta kehiteltiin CLIL:n teoreettista taustaa, jossa keskityttiin kielen ja sisällönopetuksen fuusioitumiseen. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 6.) Näin ollen pitkään vallalla olleista kielenopetuksen käytännöistä pyrittiin nivomaan yhteen ne, jotka olivat menestyksekkäimpiä. Vuosien varrella CLIL on kuitenkin tarkentanut teoriapohjaansa, jonka pilareiksi ovat vakiintuneet sosiokonstruktivismi sekä 4C:tä (*Content, Communication, Cognition* ja *Culture*). Käsittelemme myöhemmin omassa kappaleessaan näitä CLIL:n pilareita.

Yhtenäisestä teoreettisesta taustasta huolimatta, CLIL ottaa nimensä alle lähes kaikki vähänkään kielen oppimiseen liittyvät menetelmät. CLIL ei siis eritele selkeästi, mitä siihen kuuluu ja mitä siihen ei kuulu. Se tekee CLIL:n hahmotta-

misesta monimutkaista. Mehiston ym. (2008, 13) mukaan CLILn sateenvarjon alle mahtuvat: kielikylyt, CLIL -leirit, oppilasvaihdot, paikalliset projektit, kansainväliset projektit, perheiden ulkomailla asuminen, työskentely ja opiskelu ulkomailla sekä yhden tai useamman aineen opiskeleminen vieraalla kielellä. Edellä mainitut voivat olla lyhyt- tai pitkäkestoisia ja ne voidaan toteuttaa perusopetuksessa, toisen asteen kouluissa ja korkeakouluissa. Vaikka CLILssä on selkeästi määriteltäviä periaatteita, se näyttää ottavan nimensä alle myös ohjelmia, joissa nämä periaatteet eivät toteudu tai toteutuvat vain osittain. (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 12). Lehti (2006, 294) toteaaakin, että Euroopassa CLIL on määrittyä kielenopetuksen kattotermiksi.

1.2 CLILn kehittyminen

Ensimmäinen tunnettu CLILn kaltainen opetusohjelma löytyy noin viiden tuhannen vuoden takaa nykyisen Irakin alueelta. Tuolloin akkatialaiset voittivat sodassa sumerilaiset ja valloittivat heidän maansa. Valloittajat olivat kiinnostuneita oppimaan sumerilaisten kielen, joten sumerilaiset alkoivat opettaa sumerin kielellä useita eri aineita akkatialaisille. Tällä tavoin akkatialaiset oppivat uusia asioita kielen välityksellä. Kieli oli sekä väline, että oppimisen kohde. (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 9-10.)

Vuosia myöhemmin, Euroopassa, latinaa käytettiin akateemisessa maailmassa opetuskielenä. Niinpä useissa eri maissa asuvat korkeasti koulutetut teologit, lääkärit ja luonnontieteilijät opiskelivat muulla kielellä kuin äidinkielellään ammatin itselleen. Latina ei silti ollut ainoa kieli, jota arvostettiin Euroopassa. 1800 -luvulla varakkaat palkkasivat kielenopettajia jälkikasvulleen, jotta nämä oppisivat puhumaan useampaa kuin yhtä kieltä. (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 9-10.) Näin ollen vieraan kielen osaaminen on aina nähty arvokkaana.

Akkatialaisten ja myöhemmin eurooppalaisten aineen opiskelua kielen

välityksellä ei kuitenkaan voida kutsua puhtaasti CLILksi. Vaikka molemmissa sisältöä opitaan vieraalla kielellä, CLILiin liittyy myös olennaisesti kielenopiskelun tukeminen – *scaffolding*. Mikäli opiskelija laitetaan oppimisympäristöön, jossa hänen täytyy opiskella vieraan kielen välityksellä ilman tukea, oppimismotivaatio laskee turhautumisten myötä ja voi johtaa siihen, että vain osa opiskelijoista selviytyy koulusta. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 6-7.)

Etelä-Afrikassa koulujen virallisena kielenä ovat englanti ja afrikaans. Kuitenkaan englanti ei ole kaikkien oppilaiden äidinkieli ja on tutkittu, että he, jotka puhuvat englantia tai afrikaansia ovat niitä, jotka ovat saaneet korkean koulutuksen. Ne taas, jotka puhuvat muita Afrikan kieliä ovat Etelä-Afrikassa huomattavasti heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa kuin afrikaansin ja englannin taitajat. (Heugh, 2007, 188.) Heughin (2007, 197) mukaan UNESCO:n, UNICEF:in ja DoE:n Etelä-Afrikan neljäsluokkalaisille teettämässä lukutaitotestissä 48 % oppilaista osoittautui lukutaidottomiksi. Tämä todistaa sen, ettei pelkkä kielen välityksellä opettaminen riitä, vaan oppilasta on tuettava muuttamalla opetusmetodeita ja tukemalla sekä oppilaan äidinkielen että vieraan kielen opiskelua. (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 9.) CLIL tarttuu juuri tähän ongelmaan ja keskittyy sisällön opettamiseen vieraan kielen välityksellä pohjaten sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kuitenkin arvostaen oppilaan äidinkielen opetusta (Coyle, Hood & Marsh 2010, 28–29).

CLIL nykyisessä merkityksessään on Euroopasta lähtöisin oleva metodi. Se on melko nuori – vain noin muutaman vuosikymmenen ikäinen. Sen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet suurelta osin Piaget'n, Vygotskyn ja Brunerin ajatukset konstruktivismista 1950 -luvulla. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 3.) CLIL pyrkii yhteistoiminnallisuuteen ja oppilaiden aktivoimiseen tunneilla. Näin oppilaiden rooli tunnilla kasvaa ja tunti muuttuu sen kautta mielekkäämmäksi. Vuonna 1978 Eurooppa-komissio teki jäsenvaltioilleen ehdotelman, jossa kehoitettiin opettamaan kouluissa useammalla kuin yhdellä kielellä. Ehdotelma toimi katalyyttinä CLILn kehittämiseksi ja sen käytön laajenemiselle. Vuonna

2005 Eurooppa-komissio teki suosituksen, jonka mukaan CLIL tuli ottaa käyttöön koko Euroopassa. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 8.) CLIL on siis paitsi eurooppalainen kehittelmä myös Euroopan Unionin suosittelu.

Euroopassa CLILiä käytetään yleensä taiteiden, luonnontieteiden sekä käsitöiden opetukseen integroituna. Liikuntaa ja CLILiä ei ole yhdistetty niin laajasti, että kaikki 5.-6.-luokkien liikunnantunnit pidetään englanniksi missään muualla kuin Tapaus Espanjan koululla. Kuten huomaamme, yleisimmin CLIL integroidaan aineisiin, jotka ovat toiminnallisia.

CLIL:ssä perinteistä kielenopetusta ei unohdeta, vaikka kieli ja sisältö on integroitu. Päinvastoin, kielitunnit ovat yhä erittäin tärkeä osa CLILiä, sillä ne tukevat kielenoppimista CLIL -tunneilla. Coylen ym. (2010, 11) mukaan luokkahuone on tärkeä oppijalle, koska hän oppii siellä kielelle ominaisen kieliopin ja sanaston. Toisaalta oppilaat pääsevät harvoin kunnolla syventämään ja laittamaan käytäntöön tunneilla oppimaansa. Kieliopin ja sanaston opettamisen jälkeen oppilaille ei jää tarpeeksi aikaa harjoitella käytännössä asioita, jotka he näkevät paperilla. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 11.) CLIL pyrkii opettamaan oppiaineen vieraan kielen välityksellä autenttisessa kontekstissa (Coyle, Hood & Marsh 2010, 32). Näin teoriatieto otetaan käyttöön muualla kuin kielitunneilla ja oppilaat saavat mahdollisuuden harjoittaa kielitaitoaan.

Autenttinen oppimistilanne motivoi oppilaita, sillä kieltä opitaan CLIL -tunnilla niin sanotusti oikeaa elämää varten. Oppilaat oppivat esimerkiksi painovoimasta kielen välityksellä. On myös muistettava, että globalisoituvassa maailmassa lapset altistuvat kielelle aivan eri tavalla kuin aiemmat sukupolvet. Tietokoneet, pelikonsolit, musiikki, ulkomaiset tv-sarjat, Internet ja niin edelleen tuovat vieraan kielen lapsen kasvuympäristöön (Kinnunen & Puurunen 2009, 3-4). Tämä luo uusia haasteita kouluttajille, joiden on mukauduttava nykypäivän oppijoiden tarpeisiin. Tällaista ajatusmaailmaa voidaan kuvata fraasilla: ”opi samalla kuin käytät ja käytä samalla kuin opit”. Tämä puolestaan poikkeaa aikaisemmasta ”opi myöhempää käyttöä varten” -ajatusmallista. (Coyle, Hood &

Marsh 2010, 9-10.) CLIL vastaa uuden sukupolven tarpeisiin, sillä oppilaat oppivat samalla kun tekevät.

CLILn juuret yltävät muinaiseen sumerilaiseen kulttuuriin ja se on muotoutunut hiljalleen nykyiseen muotoonsa. CLIL pyrkii oppiaineen opettamiseen vieraan kielen välityksellä. Pääpaino on kuitenkin sekä kielen että sisällön oppimisessa. Tärkeää CLIL -tunneilla on oppimisen tukeminen (*scaffolding*). Oppilaita ei vain heitetä kielialtaaseen ilman kellukkeita, jolloin heillä ei ole keinoja selvitä opetuksesta. Oppimista on tuettava, jotta motivaatio säilyisi ja oppiminen olisi tehokkaampaa. CLILn pohjalla ovat sosiokonstruktivismi sekä 4C:tä, joihin metodi pohjaa. Kuitenkin CLILn määrittäminen on hankalaa, sillä se on suhteellisen uusi metodi ja on syntynyt käytännön kautta. Yleisimmin CLILiä käytetään käytännönläheisissä aineissa. Aineen opetuksessa nimenomaan autenttisuus on tärkeää. Kielenopetus tukee CLIL -opetusta, mutta ne eivät ole sama asia. CLIL keskittyy sekä kieleen että aineeseen, kun taas kielenopetus on puhtaasti kieliopin ja sanaston opiskelua. Nopeasti globalisoituvassa maailmassa lapset oppivat samalla kun tekevät ja tekevät samalla kun oppivat. Tämä on haaste, johon CLIL pyrkii vastaamaan.

1.3 Sosiokonstruktivismi

CLIL perustuu Vygotskyn ja Piaget'n ajatuksiin konstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta oppimisesta. He ovat tutkijoita, jotka ovat vaikuttaneet voimakkaasti kasvatustieteeseen. CLIL pohjaa Piaget'n konstruktivistiseen tiedonrakennusteoriaan sekä erityisesti sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan. (Piaget 1988, 8,17.) Vygotskyn antia CLILlle ovat puolestaan lähikehityksenvyöhyke -teorian hyödyntäminen oppimisen tukemisessa – *scaffolding*issa (ks. Bruner J. 1985, 24–25).

Konstruktivismi on johdettu englannin sanasta *construct* –rakentaa. Piaget kehittäi 1920 ja 1930 -luvuilla tiedonrakentamisteorian, eli konstruktivismin. Teorian mukaan oppija oppii rakentamalla aiemmin oppimiensa tietorakenteiden päälle, jolloin uusi tieto rakentuu vanhan tiedon pohjalta. (Puolimatka 2002, 41–

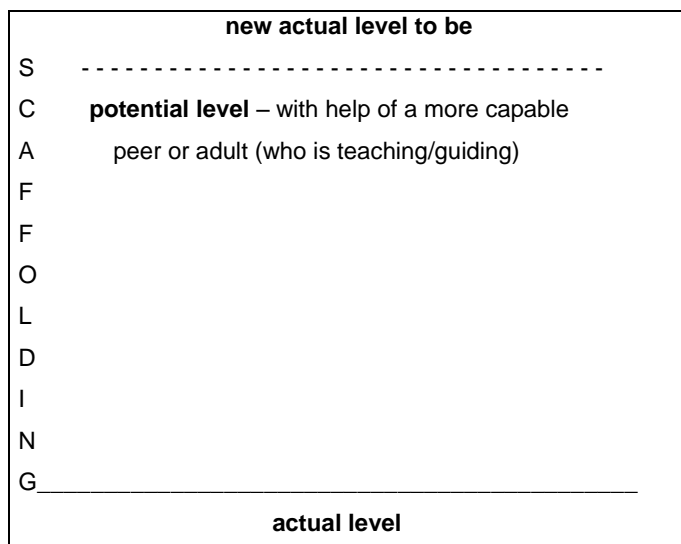
42.) Tästä seuraa käsitys siitä, ettei oppija ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan osallistuu aktiivisesti oppimisprosessiin. Piaget'n mukaan tieto perustuu aktiivisiin kokeiluihin ja toimintoihin (Haapasalo 1994, 79). Tällä tavalla saavutetut oppimistulokset ovat syvempiä kuin behaviorismiin (ulkoisten ärsykkeiden aiheuttamaan reaktioon) perustuvat oppimistulokset (Watson 1970, 6). Kun oppimisesta tehdään oppilaslähtöistä, myös oppimistulokset ovat pidempikestoisia. Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisen teoria tukee Piaget'n tiedonrakennusteoriaa, sillä Vygotskyn mukaan oppija oppii parhaiten vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin ollen konstruktivistista oppimisteoriaa voidaan soveltaa myös yleisesti oppimiseen ja sen kautta esimerkiksi liikuntaan ja luonnontieteisiin. (Duh & Seebauer 2011, 22–23.)

Sosiokulttuurinen oppiminen on kehittynyt konstruktivismiin pohjalta, mutta painottaa tiedon rakentumista sosiaalisena prosessina. CLIL:n oppilaskeskeisyyden sekä yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien pohjalta voidaan väittää, että CLIL pohjautuu suurelta osin sosiokulttuuriseen oppimisen teoriaan. Tietoa rakennetaan yhdessä toisten kanssa, jolloin oppilas sisäistää ja ulkoistaa oppimaansa. Tietorakenteet kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppimista ei nähdä sosiaalisesta kontekstista irrallaan olevana tapahtumana, vaan nimenomaan sosiaalisissa tilanteissa rakentuvana prosessina. Sosiokonstruktivismissa korostuvat yhteistoiminnalliset työmuodot, kuten pari- ja ryhmätyöt sekä pari- ja itsearviointit. Oppilaita myös kannustetaan itseohjautuvuuteen. (Kauppila 2007, 52.)

Yhteistoiminnallisuus on keskeistä CLIL -pedagogiikassa. Siinä saavutetaan tiedollisia ja taidollisia tavoitteita yhteistyön kautta sekä kehitetään neuvottelutaitoja ja eettistä kasvua (Koppinen & Pollari 1993). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa lähdetään liikkeelle pysyvien ryhmien muodostamisesta. Ryhmien muodostamisessa kannattaa suosia heterogeenisiä ryhmiä, jotta eri oppilaiden vahvuudet pääsevät esille eri alueilla. (Lummelahti 2001, 56.)

Vygotskyn konstruktivistisen oppimisen teoriasta puhuttaessa on puhuttava myös *scaffoldingista*. *Scaffolding* tarkoittaa tiedon rakentamista ja tukemista. Se antaa mallin tiedonrakentumisesta tuen avulla. Teorian mukaan oppilaan todelli-

sen osaamisen taso on taso, jolla oppilas tuntee olonsa mukavaksi ja osaavaksi. Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilasta saavuttamaan uusi oppimisen taso, jolla hän voi saavuttaa uuden, entistä korkeammalla olevan todellisen osaamisen tason. Jotta oppilas saavuttaisi tämän tason, on hänen mentävä potentiaalisen osaamisen tasolle. Tällä tasolla osaavampi oppilas tai aikuinen opettaa ja auttaa oppilasta saavuttamaan uuden todellisen osaamisen tason. Potentiaalisen oppimisen tasolla oppijalle tarjotaan tukea (*scaffolding*), jotta hän voi päästä tavoitteeseensa. Kun oppilas on saavuttanut uuden todellisen osaamisen tason, hän ei enää tarvitse tukea (*scaffolding*) ja pystyy jälleen pyrkimään uudelle potentiaalisen oppimisen tasolle, joka on edempänä kuin aiempi potentiaalisen oppimisen taso. Katso kuvio 1.



Kuvio 1. Lähikehityksen vyöhyke. Sirpa Eskelä-Haapanen (Englannin didaktiikan luento 3.10.211) mukailen Bruner J. (1985, 24–25).

Scaffolding ei kuitenkaan ole synonyymi sanalle ”apu”. Se on erityistä apua, joka auttaa oppilasta oppimaan uusia taitoja ja käsitteitä sekä siirtymään uudelle ymmärtämisen tasolle. *Scaffolding* on väliaikainen tuki, jolla opettaja auttaa oppilasta tekemään jotain nyt, jotta tämä voi myöhemmin suorittaa saman tehtävän itsenäisesti. (Gibbons 2002, 10.) Se on väliaikainen rakenne, johon oppilas voi tukeutua saavuttaakseen oppimistuloksia. Tukirakennelma ei ole

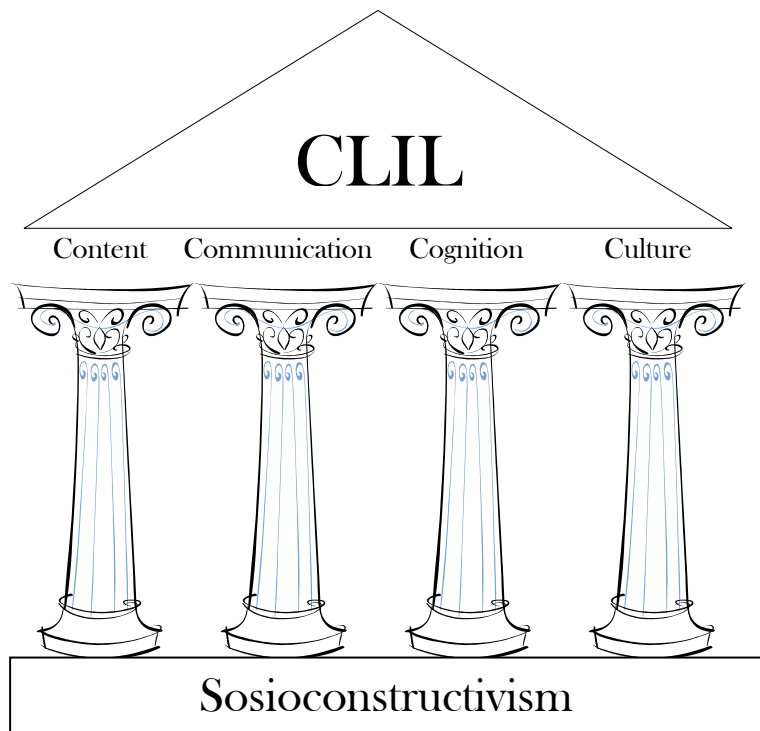
pysyvä, vaan se poistetaan vähittäin oppimisen edetessä. Siirryttäessä uuteen aiheeseen, uudet tukirakennelmat korvaavat vanhat rakennelmat. (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 139.) Tieto rakentuu koko ajan ja siksi uusia tukirakenteita pystytetään jatkuvasti oppimisen tukemiseksi.

Scaffolding kuuluu CLILn periaatteisiin ja sen tulee näkyä CLIL -tunneilla. Oppilasta ei vain laiteta vieraalla kielellä pidettävälle tunnille ja toivota hänen oppivan jotain. Jokaisen CLIL -opettajan tulee tukea oppilaidensa oppimista ja tarjota heille tukea. Mikäli oppilasta ei tueta uuden asian oppimisessa, hänen motivaationsa laskee ja hän turhautuu, eikä turhautunutta oppilasta ole helppoa saada osallistumaan tunnilla.

1.4 4C:tä

1.4.1 Content

CLILn ideologia pohjaa paitsi sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen myös 4C:hen: *Content*, *Communication*, *Cognition* ja *Culture*. Nämä C:t keskittyvät sisältöön, kieleen, oppimistaitoihin sekä kulttuuriin ja muodostavat yhdessä pilarit, joiden varaan CLIL rakentuu (katso Liite 1 ja Liite 2). Tässä kappaleessa käymme tarkasti läpi, mitä 4C:tä pitävät sisällään. Kehittelimme seuraavan kuvion selventämään CLILn periaatteita:



Kuvio 2. CLILn periaatteiden visualisointi.

Content and Language Integrated Learning tarkoittaa yksinkertaistettuna sisällön ja kielen integroitumista oppitunnilla (Coyle, Hood & Marsh 2010,1). Sen kaksi ensimmäistä sanaa *content* ja *language* käsittävät CLILn perusteiden kaksi ensimmäistä pilaria. CLILssä kielen- ja sisällönopetus ovat integroituneet niin, että oppitunnilla molempien oppiminen on yhtä tärkeää. Tutkimiemme koulujen CLIL -tuntien sisältöinä ovat olleet liikunta, luonnontieteet, äidinkieli ja uskonto. Yleisimmin CLILiä opetetaan luonnontieteissä ja taiteissa. Näitä aihealueita yhdistää se, että ne ovat oppilaita aktivoivia. Koska CLIL on oppilaskeskeistä, on vain luonnollista, että CLIL -aineet ovat valikoituneet toiminnallisista aineista. Suomessa tehtiin vuonna 2005 tutkimus, joka kartoitti CLIL -aineita alakouluissa. Tämän tutkimuksen mukaan luonnontieteet ja taiteet olivat selvästi suosituimpia aineita, joita opetettiin CLIL -metodilla. Tämän lisäksi CLILillä on opetettu alakouluissa myös historiaa, liikuntaa, uskontoa, musiikkia, kemiaa, käsitöitä, terveystietoa ja elämänkatsomustietoa. (Lehti 2006, 304.)

CLILn sisällönopetuksen on oltava mahdollisimman autenttista. Autenttisuuden pyrkiminen kohottaa oppilaiden motivaatiota tekemällä oppimisen tarkoituksen-

mukaiseksi. Tämän vuoksi CLIL pyrkii luomaan mahdollisimman aitoja oppimistilanteita, jossa oppilaat pääsevät laittamaan oppimaansa heti käytäntöön. Opettajien tulisi siksi pyrkiä käyttämään tunneillaan mahdollisimman päivitettyjä materiaaleja. Materiaaleja voi hankkia esimerkiksi medioista. Erittäin hyvä keino autenttisuuden saavuttamiseksi on pyrkiä yhdistämään muita CLIL -kielen puhujia. Käytännössä tämä voi tarkoittaa kirjeenvaihtoa toisessa maassa asuvan ja toista kieltä puhuvan henkilön kanssa. Se voi tarkoittaa myös vierailevaa opettajaa ulkomailta. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 29.)

CLILn ideologiaan kuuluu, että oppilaat oppivat CLIL -tunneilla aivan yhtä paljon, kuin oppilaat jotka eivät käy CLIL -tunneilla (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 12). CLIL -oppilaat eivät jää jälkeen opetuksesta, vaan oppivat ikäryhmäänsä kuuluvat sisällöt siitä huolimatta, että opetus tapahtuu vieraalla kielellä. Opetuksessa on kuitenkin otettava huomioon oppilaiden ikä ja kielitaito. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 44.) Tapaus Espanjassa CLIL -liikuntaa opetettiin 5.-6. -luokan oppilaille, sillä heidän kielitaitonsa oli tarpeeksi kehittynyttä liikuntatuntien suorittamiseen kokonaan vieraalla kielellä. Myös Tapaus Australiassa oppilaat olivat viidesluokkalaisia. Tapaus Rovaniemellä CLILiä käytettiin ensimmäiseltä luokka-asteelta kuudenteen luokka-asteeseen. Oppilaiden jo olemassa oleva kielitaito määritteli sen, kuinka laajasti CLILiä voitiin toteuttaa kouluilla.

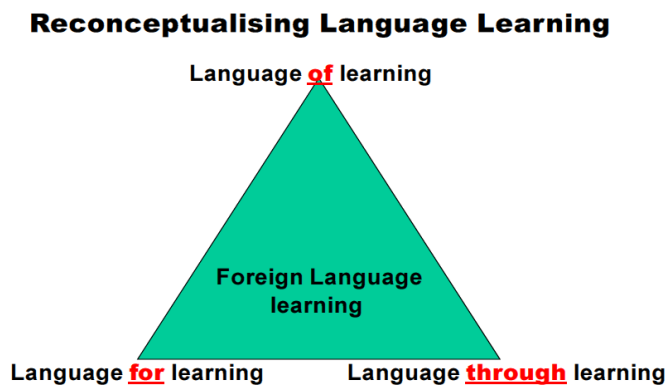
Ensimmäinen pilari *Content* on kasattu aineenvalinnasta ja autenttisuudesta. CLILiä opetettaessa on tärkeää, että oppilaat oppivat tunneilla kaiken sen, mikä he oppisivat muutoinkin aineentunneilla. Sisältö on saavutettava, mutta opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon myös kielenopetus. CLIL on parhaimmillaan näiden kahden, sisällön- ja kielenopetuksen, integraatio.

1.4.2 Communication

CLILn kielenopetuksessa on huomioitava, ettei CLIL pyri korvaamaan perinteistä kielenopetusta. Päinvastoin CLIL pitää perinteisiä kielitunteja arvossa, sillä ne tukevat kielenopetusta CLIL -tunneilla. Aineen- ja kielenopettajien tulisi tehdä yhteistyötä parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi. CLIL -tunneilla kielenopetuksen paino ei kuitenkaan ole kieliopin opettamisessa. Sen sijaan oppilaiden

tulee oppia käyttämään vierasta kieltä sisällönoppimisen välineenä. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 11, 33.)

CLIL:ssä kielellä nähdään olevan kolme ulottuvuutta, jotka on otettava huomioon tuntien suunnittelussa (katso Kuvio 3 ja Liite 1 sekä Liite 2). *Language of Learning* pitää sisällään sen sanaston ja ne lauserakenteet, joita oppilas tarvitsee CLIL -tunnilla oppiakseen opetettavan asian. *Language for Learning* tarkoittaa yksinkertaisimmillaan vieraan kielen käyttöä tunnilla sisällön oppimiseen. Esimerkkejä vieraan kielen käytöstä ovat vastaaminen, kysyminen ja tunnilla opittujen asioiden raportointi. *Language through Learning* perustuu ajatukseen, jonka mukaan tehokas oppiminen tapahtuu vain ajattelun ja kielen välityksellä. Kieltä käytetään tukemaan ja edistämään oppimista samalla, kun sovelletaan jo opittuja asioita. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 37–28.)



The Language Triptych

Coyle, Hood, Marsh, 2010

Kuvio 3. Kielikolmio mukaillen Coyle, Hood ja Marsh (2010, 36). Luettu: <http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-cs-model-docoyle/>

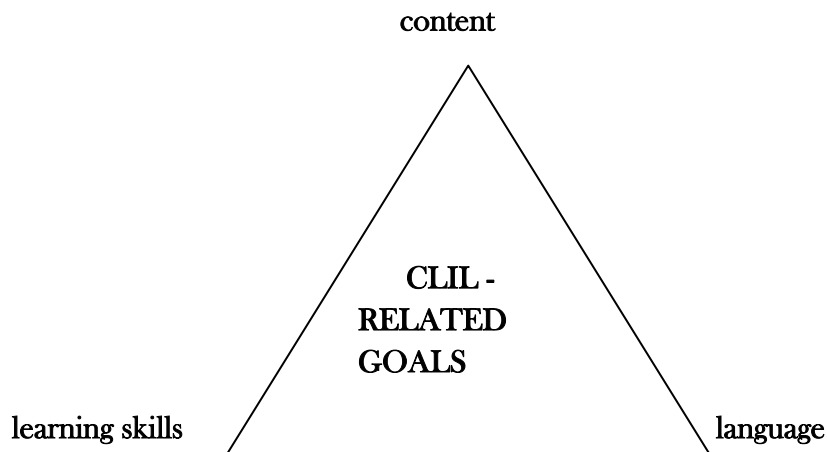
CLIL suosii kommunikatiivista lähestymistapaa, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tähän vuorovaikutukseen tarvitaan kieltä. Siksi CLIL pyrkii edistämään oppilaiden keskinäistä kommunikaatiota tunneilla. Kommunikatiivinen lähestymistapa korostaa sisällön tarkoituksenmukaisuuden merkitystä tehok-

kaassa oppimisessa. Näin vierasta kieltä opitaan ja vieraalla kielellä opitaan merkityksellisessä kontekstissa. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 32–33.) Kommunikatiivinen näkökulma antaa hyvän lähestymistavan oppimisstrategioille, jotka johtavat itsenäiseen kasvuun ja kehitykseen (Marsh 1981,4).

Communication -pilari rakentuu opettajien välisen yhteistyön ja kielenopetuksen arvostuksen kivistä. Sen laastina ovat kielenopetuksen kolmiulotteisuus ja viimeisenä silauksena kommunikatiivinen lähestymistapa opetuksessa. Parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun kaikki *Communication* -pilarin osaset otetaan huomioon CLIL -tunnin suunnittelussa kielenopetuksen osalta.

1.4.3 Cognition ja Culture

Cognition -pilarin perustana ovat erilaiset opetusmenetelmät, jotka pohjautuvat sosiokonstruktivismiin. Erityisesti *scaffolding* kuuluu tiiviisti tähän pilariin. Kuten edellä on todettu, CLIL on oppilaskeskeinen metodi ja sen opetusmenetelmien tulee perustua konstruktion –käsitykseen tiedon rakentumisesta. Behavioristisia opetusmetodeita, joissa opettaja on tiedonsiirtäjä, ei nähdä oppimisen kannalta tehokkaina. *Cognition* viittaa myös oppilaan oppimistaitoihin, joita tulee kehittää. CLIL -kirjallisuudessa *Content*, *Commucation* ja *Cognition* kuvataan usein kolmiomallina, jotka ovat CLILn tavoitteina. (Mehisto, Marsh ja Jesús Frigols 2008, 12.) Tästä mallista näkee CLILn ytimessä olevat periaatteet. CLILn periaatteet on esitetty kirjallisuudessa usein limittäisinä ja samoja asioita toistuen. Esimerkiksi Kuvio 4 ja 4C:tä ovat lähes sama asia, sillä erolla, että Kuviosta 4 puuttuu *Culture*-ulottuvuus.



Kuvio 4. CLILn periaatteiden vaihtelu mukaellen Mehisto, Marsh ja Jesús Frigols (2008, 12).

CLIL puhuu kahdesta eritasoisesta ajattelusta oppimistaitojen yhteydessä. Nämä tasot on jaettu *Higher Order Thinking skills*siin (HOTs) ja *Lower Order Thinking skills*siin (LOTs). (Anderson ja Krathwohl 2001, 67-8.) LOTs käsittää muistamiseen, ymmärtämiseen ja soveltamiseen liittyvät ajattelutoiminnot. HOTs vie ajatteluprosessit korkeammalle tasolle. Siihen sisältyy analysointi, arviointi ja luova toiminta. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 30–31.) Oppilaiden tulisi yltää HOTs -tasolle CLIL -tunneilla, sillä tällä tasolla oppilaat saavuttavat syväoppimisen tason.

Neljännestä pilarista käytetään *Culture* nimityksen sijasta toisinaan myös nimiä: *Citizenship* ja *Community*. Kaikki nämä nimitykset viittaavat siihen, että CLIL muotoutuu aina sen maan ja kulttuurin mukaan, johon se viedään. CLILn toteutukselle ei ole yhtä oikeaa mallia, vaan jokainen maa, koulu ja opettaja muokkaavat CLILn itselleen sopivaksi pohjaten CLILn perusteisiin – sosiokonstruktivismiin ja 4C:hen. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 42, 44.)

CLIL pyrkii kehittämään keskinäistä ymmärrystä eri kulttuurien välillä ja kasvatamaan oppilaita maailmankansalaisuuteen. Siksi opetus pyrkii ottamaan huomioon paitsi sen yhteisön, jossa opetus tapahtuu (katso Liite 2) myös muut kulttuurit yhteisön ulkopuolella. Oppilaita kasvatetaan ajattelemaan globaalisti. Tä-

män vuoksi sosiaalinen kanssakäyminen eri kulttuurien edustajien kanssa edesauttaa syväoppimista ja auttaa oppilaita rakentamaan käsitystä eri kulttuureista. Juuri autenttiset kokemukset eri kulttuureista motivoivat lapsia työskentelemään CLILn parissa ja laajentavat heidän maailmankatsomustaan. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 39, 41.)

2 Tutkimuksen lähtökohdat

2.1 Tutkimuskysymykset

CLIL määritellään hyvin eri tavoin. Tämän vuoksi halusimme tuoda selkeyttä sen määrittelyyn tutkimuksessamme. Valitsimme tutkimuksemme teoriapohjaksi Mehiston ym. ja Coylen ym. kirjoittamat käsikirjat CLILstä: *Uncovering CLIL; Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* sekä *CLIL; Content and Language Integrated Learning*. Meitä kiinnosti selvittää, jäävätkö CLILn periaatteet ainoastaan teoriatasolle vai näkyvätkö ne käytännön toteutuksessa. Siksi tutkimuksemme pääkysymys muotoutui seuraavasti:

Miten CLIL toteutuu käytännössä?

Aineisto on kerätty kolmesta eri koulusta, joissa CLIL toteutui kolmella eri tavalla. Täten käsittelemme näitä käytännön toteutuksia erillisinä tapauksina. Annoimme tutkimuskouluillemme nimet Tapaus Espanja, Tapaus Australia ja Tapaus Rovaniemi. Haluamme selvittää näiden kolmen koulutapauksen kautta vastausta päätutkimuskysymykseemme. CLILn teoriataustassa ovat tärkeitä 4C:tä sekä sosiokonstruktivismi. Näiden pohjalta päädyimme hakemaan vastauksia CLILn käytäntöön kolmen tutkimamme tapauksen valossa seuraavien alakysymysten avulla:

- 1.1. Miten CLILn neljä periaatetta ilmenevät tutkituissa tapauksissa?
- 1.2. Miten sosiokonstruktivismi ilmenee tutkituissa tapauksissa?
- 1.3. Miten koulutoteutukset eroavat toisistaan?

2.2 Etnografia

Gradumme on etnografinen tutkimus CLILn periaatteiden toteutumisesta käytännön opetuksessa. Etnografiaa määritellään eri tavoin riippuen tieteenaloista, tutkijayhteisöistä ja yksittäisistä tutkijoista. Sanalla etnografia voidaan viitata esimerkiksi tutkijan käyttämiin tutkimusmenetelmiin tai se voidaan määritellä kuvaukseksi kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. (Lappalainen 2007, 9.) Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan analyttisesti tutkittavaa ihmisryhmää havainnoinnin kautta (Kangas 2008, 59). Se pyrkii yhdistämään tutkittavien näkökulman tutkijan näkökulmaan sekä hänen teoreettiseen tietämykseensä asiasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68).

Ensimmäiset etnografisen tutkimuksen tekijät olivat antropologeja, jotka matkustivat vieraille maille tutkimaan eri kulttuureita. (Eskola & Suoranta 1998, 104.) Etnografisen tutkimuksen tekeminen ulkomailla ei näin ollen ole uusi idea. Päinvastoin, voidaan pikemminkin sanoa, että etnografinen tutkimus lähti nimenomaan oman maan rajojen ulkopuolelta. Tapaus Espanjan aineisto onkin kerätty perinteiselle antropologialle uskolliseen tapaan ulkomailta. Tosin Espanjasta saatu aineisto keskittyy CLIL -opetusmenetelmän käyttöön, eikä niinkään maan kulttuurin tutkimiseen.

Etnografialle ominaisia piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyttisen näkökulman monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemusten keskeinen merkitys tutkimusprosessissa (Skeggs 2001, 462). Sekä Tapaus Espanjassa, että Tapaus Australiassa viivyimme kouluilla noin kuukauden ajan. Tässä ajassa ehdimme tutustua oppilaisiin ja koulun toimintatapoihin, mikä auttoi tulkitsemaan ilmeitä ja eleitä tutkimuksen observointitilanteissa. Oppilaantuntemus auttoi litterointitilanteissa, jos jokin muistiinpanoissa oli epäselvää.

Etnografi menee itse kentälle ja tutustuu tutkimuskohteeseensa. Hän toimii osana tutkimusympäristönsä normeja ja kulttuuria. Juuri kentällä oleminen ja fyysinen sekä emotionaalinen läsnäolo tutkimuksen aikana tekevät etnografi-

sesta tutkimuksesta erityisen. Etnografi osallistuu ympäristönsä jokapäiväiseen elämään, mutta samalla hän analysoi ja havainnoi sitä kriittisesti. (Lappalainen 2007, 10.) Vaikka etnografi tutustuu ihmisryhmän kulttuuriin, tulee hänen pitää siihen tietty etäisyys pystyäkseen objektiivisesti observeimaan tutkimuskohdetta (Kangas 2008, 63). Toisin sanoen etnografian tulee tiedostaa tutkijanroolinsa ja samalla pystyä erottamaan itsensä koulun kulttuurista. Tämä etäisyys auttaa huomaamaan asioita, joita kulttuurin edustajat eivät itse huomaisi. Erityisesti Tapaus Espanjan kohdalla koulun kulttuurissa huomasi paljon eroavaisuuksia suomalaisten koulujen toimintatapoihin. Tämän tiedostaminen loi tutkijalle mahdollisuuden tutustua uuteen kulttuuriin, mutta samalla tietty ulkopuolisuus auttoi objektiivisuuden säilyttämisessä.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kolmesta koulusta, joten se pohjautuu nimienomaan kouluetnografiaan. Kouluetnografian kehyksinä ovat lait, opetussuunnitelmat ja opettajien suhteellisen yhtenäinen koulutus (Lahelma & Gordon 2007, Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan, 17). Suomessa kouluetnografia pohjautuu brittiläiseen kasvatussosiologiaan, joka tutki 1980-luvulla yhteiskuntaluokkia sekä opettajan ja oppilaan toimintaa kouluinstituutiossa. Yhdysvaltalainen kouluetnografia puolestaan keskittyi etnisiin eroihin ja opettajaan erojen rakentajana (Lahelma & Gordon 2007, 18). Vaikka kouluetnografian juuret ovat 1980-luvulla, suuntaus alkoi vallata alaa Suomen tieteellisellä kentällä vasta 1990-luvun lopulla, laadullisten tutkimusmetodeiden valla- tessa enemmän alaa tieteessä. Siihen asti koulututkimuksissamme suosittiin kuitenkin melkein yksinomaan kvantitatiivisia tutkimusmetodeja. (Lahelma & Gordon 2007, 26, 28.)

Etnografisen aineiston keruu on jäsentämätöntä, sillä tutkijalla ei ole tutkimuksensa alussa tarkkaa suunnitelmaa aineiston keruusta. Tämän vuoksi analyysiluokkia tai tulkintoja tulevalle aineistolle ei ole ennakoon mietitty. (Kangas 2008, 68.) Etnografisessa tutkimuksessa on tavallista, että aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin (Lappalainen 2007, 13). Aineiston analyysi alkaa jo kentällä ja jatkuu läpi litteroinnin ja kirjoittamisprosessin. Aloitellessamme tutkimusta meitä kiinnosti, miten CLIL toimii käytännössä.

Meillä ei kuitenkaan ollut tarkkaa tutkimussuunnitelmaa, vaan otimme yhteyttä kouluihin ja menimme paikan päälle havainnoimaan. Hammersleyn (1992, 9) mukaan etnografisen kentän muotoutumisen voi jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa etnografinen kenttä luodaan, kun tutkija päättää mihin seikkoihin hän keskittyy havainnoinnissa. Toisen vaiheen aikana se luodaan, kun tutkija kirjoittaa havaintojaan tekstiksi. Kolmannessa vaiheessa kenttä muotoutuu, kun lukija lukee tutkimustuloksia. (Hammersley 1992, 9.)

3 Tapaus Espanja: CLIL liikuntatunneilla

3.1 Aineisto

3.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta

Aineistomme on kerätty kolmessa eri osassa. Kaikissa aineistoissa CLIL -kielenä käytetään englantia. Tapaus Espanjan aineisto on kerätty kolmen viikon kenttäharjoittelun ajalta keväällä 2011. Kenttäharjoittelun aikana oli mahdollista tutustua erään Espanjan koulun rutiineihin, oppilaisiin, opettajiin ja oppitunteihin. Kenttäharjoittelun ohjaajana toimi Jorge xx. Hän piti Tapaus Espanjan koululla CLIL -liikuntatunnit ja tavalliset liikuntatunnit. Hän kirjoitti parhaillaan väitöskirjaa CLILstä liikunnassa.

Harjoittelun aikana hankittiin huomattava observointiaineisto erityisesti liikuntatunneilta. Aineistoon sisältyi 17 CLIL -liikuntatuntia, 5 tavallista katalonialaisen opetussuunnitelman mukaan pidettyä liikuntatuntia sekä englannin tukitunteja CLIL -liikuntaan liittyen. Siihen kuuluvat myös CLIL -jaksosuunnitelman periaatteet 4C:tä (katso Liite 2) ja CLIL -liikunnassa käytetty oppikirja (Coral 2010) sekä kopiot tunneilla käytettävästä muusta materiaalista (katso Liite 3). Aineiston ulkopuolelle jäävät Jorgen haastattelu sekä englannin tuntien havainnointimuistiinpanot, sillä ne eivät liity suoranaisesti tutkimuskysymykseemme. Aineiston tukena on käytetty niitä kenttämuistiinpanoja, joissa on kuvailtu omia tuntemuksia ja ajatuksia.

Harjoittelun alussa keskityttiin havainnoimaan CLIL -liikuntatunteja ja ohjaava opettaja, Jorge, kertoi samalla mitä CLIL on. CLILiin tutustumisen ja observoinnin jälkeen päästiin ottamaan osaa CLIL -liikuntatunneille avustajan roolissa. Harjoittelun loppuvaiheessa suunniteltiin itse useampi tunti aiheesta *Collabora-*

tive and Co-operative Games, jotka opetettiin tehdyn tuntisuunnitelman mukaan, Jorgen toimiessa avustajana. Tuntisuunnitelmat perustuivat 4C:hen, joiden pohjalta Jorge opetti suunnittelemaan CLIL -liikuntatunnin. Aineisto näiltä tunneilta kuvailee pääasiassa tunnilla käytettyä kieltä, liikuntatunnin kulkua ja omaa pohdintaa. Omaa pohdintaa ei käytetä aineistona, sillä se on päiväkirjanomaista ja sisältää lähinnä seurannan aikana heränneitä ajatuksia ja tunteita. Oma pohdinta kuitenkin tukee varsinaista aineistoa ja auttaa palaamaan siihen, joten käytämme sitä tutkimusaineistomme tukena.

Harjoitteluohjelmaan kuului CLIL -liikuntatuntien observoinnin ja pitämisen lisäksi englannin tukituntien pitäminen. Nämä tukitunnit liittyivät suoraan CLIL -liikuntaan. Tunnit toteutuivat viiden tai kuuden hengen pienryhmissä. Oppilaat olivat 5. -luokkalaisia. Tukitunnit pidettiin samaan aikaan kun heillä oli oman opettajansa kanssa englannin tunti. Yhden ryhmän tukitunnin pituus oli noin puoli tuntia. Yhden englannin oppitunnin aikana käytiin siis läpi kaksi ryhmää. Tukitunneilla materiaalina olivat kuvat, joita Jorge oli ottanut liikuntatunneilta. Oppilaat harjoittelivat englannin puhumista kuvien avulla. Kävimme läpi liikuntatuntien sanastoa ja sääntöjä. Eräällä suullisen tunnilla hioimme pelistrategiaa liittyen pidettyyn *Catch Game* -liikuntatuntiin.

Vertailun vuoksi aineistoon on liitetty myös viisi normaalin katalonialaisen opetussuunnitelman perusteella pidettyä liikuntatuntia. Näillä tunneilla oli kaksi eri opettajaa, Jorge ja Eulalia. Oppilaat olivat 3.-4. -luokkalaisia. Havaintomateriaali näiltä tunneilta on siinä mielessä erityistä, että tunneilla oppilaat ja opettajat puhuivat katalaania, jota emme itse puhu tai ymmärrä. Havaintoja tehtiin puhtaasti sen perusteella, mitä pystyi näkemään tai mitä opettajat aina silloin tällöin käänsivät englanniksi. Tunneilla huomio kiinnittyi erityisesti tunnin tapahtumiin, sekä oppilaiden rooliin ja heidän liikkumiseen käyttämäänsä aikaan.

3.1.2 Aineiston analyysi

Aineisto on litteroitu syksyllä 2011, jolloin se tematisoitiin ensimmäisen kerran seuraaviin kategorioihin: kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja arviointi. Syk-

syllä 2012 tematisoidessamme koko graduaineistoamme muokkaisimme päätutkimuskysymyksemme uudelleen. Esitimme aineistolle analyysikysymyksiä, jotka vastasivat päätutkimuskysymykseemme. Aluksi analyysikysymyksiä oli kahdeksan, mutta kiteytimme ne kolmeen alakysymykseen. Tarkastelemme kahta ensimmäistä kysymystä: ”Miten CLILn neljä periaatetta ilmenevät tutkituissa tapauksissa?” ja ”Miten sosiokonstruktivismi ilmenee tutkituissa tapauksissa?” tulososion yhteydessä. Vastaamme näihin alakysymyksiin neljän kappaleen kautta, joiden otsikoiksi muodostuivat: kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja motivaatio. Sitä, miten koulutoteutukset eroavat toisistaan, pohdimme kuudennessa kappaleessa

Tapaus Espanjan aineiston kerääminen poikkesi Tapaus Australian ja Tapaus Rovaniemen aineistosta siten, että kerätessämme Tapaus Espanjan aineistoa emme tiedäneet, mitä CLILn periaatteet ovat. Niinpä aineisto on kerätty ensin ja vasta aineiston keräämisen jälkeen olemme tutustuneet CLILn periaatteisiin. Kahdessa muussa tapauksessa tiesimme jo entuudestaan, mitä CLILn periaatteet olivat. Vertaamme löydöksiämme aineistosta virallisiin metodeihin, ja pohdimme, miten CLILn periaatteet toteutuvat käytännössä. Pohdimme myös, miten CLIL -liikunta eroaa tavallisesta liikunnasta juuri tällä koululla. Vertailun kautta pyrimme konkretisoimaan ja selventämään CLILn ominaispiirteitä.

3.2 Tutkimustulokset

3.2.1 Kieli

Kuten edellä on todettu CLIL:ssä kielenopetus ja liikunnan opetus sulautuvat yhteen. Opetettava asia, esimerkiksi *Catch Game* -peli, ei ole lapsille ennestään tuttu, vaan he oppivat sen englannin kielen välityksellä. Näin kieli on sekä oppimisen väline että sen kohde –unohtamatta liikunnan olevan tärkeä osa tuntia. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 54.) Koska kieltä ei tahdota opettaa liikunnan kustannuksella, tai päinvastoin, liikuntatuntien määrä tuplattiin tutkimallamme koululla. Näin säilytettiin tasapaino kielen ja liikunnan integroitua. Liikuntatuntien määrän kaksinkertaistaminen oli hyödyllistä ja perusteltua, mutta se sotii sitä CLIL:n periaatetta vastaan, jonka mukaan CLIL -tunneilla opitaan sama asia samassa ajassa, kuin tavallisillakin liikuntatunneilla (Mehisto, Marsh & Jesús Frigols 2008, 12).

CLIL -liikuntatunteja suunniteltaessa otettiin kielen osalta huomioon kielen kolme ulottuvuutta: *Language of Learning*, *Language for Learning* ja *Language through Learning* (Coyle, Hood & Marsh 2010, 36–38). Kuten Liitteessä 2 ilmenee, opettajan on tuntisuunnitelmassa mietittävä hyvin tarkkaan, mitä hän sanoo tunnilla. Hänen tulee myös punnita ovatko sanasto ja lauserakenteet oppilaan tason mukaisia. Liitteessä 2 *Communication* osuuden *Language of Learning* näkyi konkreettisesti *scaffolding* -tukilapuissa, joita oppitunneilla käytettiin. Näihin tukilappuihin opettaja oli koonnut ne sanat ja lauserakenteet, joita tunnilla kielen osalta harjoiteltaisiin. *Language for Learning* näkyi toimintana. Tukilappujen avulla oppilaat toimivat, kuten lapussa ohjeistettiin. *Language through Learning* näkyi sellaisissa tilanteissa, joissa toiminta vaati enemmän kieltä ja ajattelua kuin tukilapuissa tarjottiin oppilaalle. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi erimielisyydet jostain yksittäisestä säännöstä.

21.2.2011, maanantai, 5 -luokka, CLIL -liikuntatunti, klo:11:20–12:10, Tee Ball

”Minusta on hyvä, että opettaja ja oppilaat käyttävät samoja lauseita ja sanoja. Kaikki toistettiin useaan otteeseen, mikä antoi jopa hitaalle oppijalle aikaa ymmärtää ja oppia tunneilla käytetty sanasto. Oppilaat näyttivät olevan arkoja käyttämään muuten englantia kuin valmiiksi annettuja lauseita tuomaroinnin ja jonojen muodostamisen yhteydessä. He puhuivat mieluummin katalaania toisilleen ja opettajalle. Mutta minusta oli hyvä, että opettaja vastasi oppilaille aina englanniksi heidän äidinkieltensä sijaan. Mietin vain, onko mitenkään mahdollista saada oppilaita puhumaan vielä enemmän, mutta toisaalta, olisiko heillä sitten aikaa liikunnalle lainkaan? Nyt liikunta ja kieli näyttivät olevan tasapainossa.”

CLIL -liikuntatunneilla pyritään käyttämään pelkästään englantia. Vaikka oppilaat puhuisivat opettajalle katalaania, opettaja vastaa heille aina englanniksi. Näin rohkaistaan englannin kielen käyttöä ja tehdään siitä rutiinia. Opettaja ei myöskään voi käyttää liian vaikeaa kieltä rakenteellisesti tai sanaston osalta. Hänen on otettava huomioon oppilaiden taso. Lisäksi, kuten yllä olevasta esimerkistä käy ilmi, ydinsanoja ja lauseita toisteltiin tunnilla jatkuvasti. Näin sanat kertautuivat jatkuvasti. Opettaja myös hidasti ja yksinkertaisti puhettaan, kun hän puhui englantia. Hidas puhetahti, selkeä artikulointi, toistot, kehonkieli ja demonstroinnit auttoivat oppilaita ymmärtämään, mitä opettaja sanoi. Mikäli opettaja antoi oppilaille pidempiä ohjeita, hän pyysi ryhmänjohtajia varmistamaan, että heidän ryhmänsä oli ymmärtänyt kaiken. Sen jälkeen opettaja tarkasti ymmärtämisen kysymällä jotain sääntöihin liittyvää sellaiselta ryhmän jäseneltä, jonka englanti ei ollut kovin vahva. Tällä tavoin varmistettiin, että ihan jokainen oppilas ymmärtää mistä on kyse.

25.2.2011, perjantai, 6 -luokka, CLIL -liikuntatunti, klo:11:20–12:10

”Työskentelin kahdeksan oppilaan ryhmän kanssa. Ryhmässä oli poika, joka oli hyvä englannissa, joten hän oli se joka loi uuden pelin (englanniksi) ja muut

kuuntelivat. - - Peli, jonka he loivat oli kokonaan erilainen, kuin edellispäivän viitosluokkalaisten kehittelemä peli.”

Liikuntatunneilla käytettiin kommunikatiivista lähestymistapaa opetuksessa, joka näkyi runsaina ryhmitöinä, tuomarointina *refeering* -lapun avulla sekä ylipäättään *scaffolding* -lappujen suosimisena. Yllä kuvatussa esimerkissä liikuntatunnilla käytettiin *scaffolding* -lappua ryhmätyön välineenä. Oppilaat loivat uuden pelin tämän tukilapun avulla ja puhuivat keskenään siitä, millaiset säännöt peliin luodaan. Oppilaat keskustelivat keskenään katalaaniksi, mutta selittivät lopuksi säännöt yhdessä opettajalle englanniksi. *Scaffolding* -lappujen avulla oppilaat harjoittelivat vierasta kieltä. Näin varmistettiin, että opettaja ei ole ainoa, joka puhuu tunnilla. Lisäksi oppilaat kehittivät englannin suullisessa kielitaidossa, kun heidän piti esimerkiksi tuomaroida peliä englanniksi.

CLIL -liikuntatunneilla kieli näyttelee suurta osaa, mutta pelkästään CLIL -tunneilla käytetty vieraskieli ei ole riittävä. Oppilaan täytyy myös oppia sanastoa ja kielioppia. Siksi tavalliset kielitunnit ovat elintärkeitä CLIL:n rinnalla. Lisäksi oppilaan on hyvä osata jo jonkin verran CLIL -kieltä ennen kuin varsinaiset CLIL -tunnit aloitetaan. Tutkimallamme koululla kielenopetus aloitettiin jo ensimmäisellä luokalla ja CLIL -liikuntatunnit vasta viidennellä luokalla. Koulu myös järjesti ylimääräisiä englannin tukitunteja CLIL -liikunnassa oleville oppilaille, jotka vieraileva harjoittelija piti. Tämä ei ollut yleinen käytäntö, mutta Jorge sanoi, että tahtoi kehittää CLIL -tuntejaan tähän suuntaan. Jorge kertoi, että pyrkii olemaan tietoinen siitä, mitä kielioppia oppilaille opetetaan kielitunnilla. Näin hän voi tukea kielenopetusta CLIL -liikunnassa. Toisaalta Jorge sanoi, että käyttää silloin tällöin myös sanoja ja rakenteita, joita oppilaat eivät vielä tiedä.

Tapaus Espanjan koululla englannin kielen taitoa testattiin jokaisen jakson osalta jakson päätteeksi Liitteen 4 mukaan. Liittessä 4 on kaavake, jonka perusteella arvioitiin *Tee Ball* -jakson ja aerobic -jakson kielellisten tavoitteiden toteutumista. Oppilaiden kielen osaamista arvioitiin asteikolla yhdestä neljään.

Oppilas sai yhden pisteen, mikäli hän ei reagoanut ollenkaan opettajan lukemaan ohjeeseen. Kaksi pistettä sai, jos oppilas epäröi ja toimi osittain ohjeen mukaan. Kolme pistettä tuli, mikäli oppilas epäröi, mutta onnistui lopulta toimimaan opettajan ohjeen mukaan. Neljä pistettä saivat ne oppilaat, jotka toimivat epäröimättä oikein annetun ohjeen mukaan. Testi suoritetaan siten, että opettaja kutsui yhden oppilaan kerrallaan eteensä ja luetteli kuusi ohjetta. Maassa opettajan ja oppilaan välissä oli muun muassa pallo, pesäpallomaila, sekä pari tötsää. Ohjeet olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: ”*Scoop your hands to take the ball from the ground*”; ”*Do the underarm throw*” ja ”*Lift your right knee*”. Jorgen mukaan testattavat käskyt olivat sellaisia, joita toistetaan lähes joka tunnilla jakson ajan. Niinpä testi testaa, ovatko oppilaat ymmärtäneet tunnilla käytetyn kielen.

Tasapaino liikunnan ja kielen välillä, *Language of, for ja through Learning*, rohkaiseminen vieraan kielen käyttämiseen tunnilla ja opettajan selkeä puhe, samojen asioiden toistaminen sekä varsinaiset kielitunnit ovat hyvä muistilista CLIL -tunteja suunniteltaessa. Lisäksi kielen ymmärtämistä on hyvä testata jokaisen jakson aikana. CLIL:n periaatteet kielen suhteen toteutuvat, kun tuntisuunnitelmissa ottaa huomioon nämä seikat.

3.2.2 Opetusmenetelmät

Tässä kappaleessa tarkastellaan CLIL -liikunnassa käytettyjä opetusmenetelmiä ja verrataan niitä 3. ja 4. -luokkalaisten liikuntatunneilla käytettyihin opetusmenetelmiin. Näin erot katalonialaisten liikuntatuntien ja CLIL -liikunnan välillä saadaan selvemmin esiin. Tavallisilla liikuntatunneilla opetuksen pohjalla vallitsi yhä vahvasti behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktio-assosiaatioiden yhteyksien muodostuminen, johon vaikuttaa toiminnan vahvistaminen. Vahvistaminen voi olla negatiivista tai positiivista. Positiivisella vahvistamisella tarkoitetaan esimerkiksi kannustavaa palautetta ja negatiivisella epäonnistunutta suoritusta. (Kauranen 2011, 296.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta luotiin 1940-luvun tienoilla ohjelmoitu opetus, joka perustui amerikkalaisten psykologien Skinnerin ja Thorndiken oppeihin. Heidän opettajille suunnattujen kirjojensa pohjalta luotiin opetusmetodi, jonka mukaan väärin suoriutunutta oppilasta ei tuettu positiivisella palautteella, vaan hän joutui kertaamaan suorituksensa. Oikeaa suoritusta taas tuettiin positiivisella palautteella, jonka jälkeen oppilas pääsi siirtymään seuraavaan osatehtävään. Behavioristinen opetus tukee ulkoahjautuvaa oppimista, jossa opettajan rooli on keskeinen. Opetus on tarkkaan suunniteltua ja opettaja toimii auktoriteettina ja asiantuntijana. Oppilaat sen sijaan ovat vain passiivisia vastaanottajia. (Kauranen 2011, 296.)

17.3.2011, torstai, liikunta 3B, opettajana Eulalia, opetuskielenä katalan, klo: 11:20–12:06, voimistelu

”Jumppasalissa kaikki oppilaat istuu seinän viereen ja kuuntelee Eulaliaa. Eulalia vetää 4 patjaa lattialle ja näyttää mitä lasten pitää tehdä. – Jako neljään. Neljä oppilasta tekee ja muut istuu. Eulalia laskee 1,2,3, ylös ja vaihto. Nopeat vaihdot. Jaaaa uudestaan. Täällä Espanjassa suositaan komentelua. Opettaja on se, jolla on ehdoton auktoriteetti.”

Edellä kuvattu esimerkki on 3B:n liikuntatunnilta, jossa harjoiteltiin kuperkeikkaa. Tunti oli opettajajohtoinen ja oppilaat olivat passiivisia vastaanottajia. Aineistossamme on seurattu yhteensä viisi tavallista liikuntatuntia ja selvä opettajajohtoisuus näkyi jokaisella tunnilla. Edellinen esimerkki oli äärimmäisestä päästä, mutta seurasimme myös tunteja, joissa oppilaita otettiin enemmän mukaan liikuntatunnilla. Nämä tunnit olivat 4.-luokkalaisten liikuntatunteja, joiden vetäjänä oli Jorge. Hänen opetukseensa luultavasti vaikutti se, että hän veti myös CLIL -liikuntatunteja. Hänen tunneillaan lasten osallistuvuus oli suurempi kuin Eulalian liikuntatunneilla. Seuraavassa lyhyt esimerkki tavalliselta liikuntatunnilta, jolla Jorge opetti:

16.3.2011, keskiviikko, liikunta 4B, opettajana Jorge, opetuskielenä katalan, klo:10 alkaen

”-Juokse kaks kierrosta (sama kaikkien luokkien kanssa, joitten tunnit oon nähny)

-Jorge kysy mitä viime tunnilla on tehty tikun kanssa (siis sähkömaila/hockey maila) n. 10 min.

-Lapset otti mailan ja käveli kentälle

-Yksi lapsista ’ohjasi’ alkuverkan mailojen kanssa. Paljon puhetta: ’painonnostoa’ mailalla, kyykkyjä, kylkilihasten venyttelyä, venyttelyä, hyppelyä”

CLIL -liikuntatunnit pohjautuivat konstruktivismiin ja yhteistoiminnallisuuteen. Konstruktivismi, eli tiedon rakentaminen ajattelun ja ymmärtämisen kautta, näkyi oppilaiden aktivoimisena (Kauranen 2011, 299). Oppilaat eivät olleet vain passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan tiedon aktiivisia rakentajia. Tämä konkretisoitui yksilö-, pari- ja ryhmätöinä:

25.2.2011, perjantai, 5 –luokka, CLIL -liikuntatunti, klo:9:55–10:50, aerobic

”Lue ääneen henkilökohtainen tavoitteesi ja jakaudu kolmeen ryhmään henkilökohtaisten tavoitteidesi mukaan. Aloita ryhmästä, jonka tavoite on johtaa tanssia”

Oppilaat olivat jakson alussa valinneet itselleen henkilökohtaisen tavoitteen noin kolmesta vaihtoehdosta. He pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa jakson lopussa olevassa henkilökohtaisten tavoitteiden testissä. Oppilailla siis oli ensinnäkin mahdollisuus valita, jolloin he eivät olleet vain passiivisia vastaanottajia. Toisekseen oppilaat saivat ennen varsinaista koetilannetta harjoitella ryhmissä henkilökohtaisia tavoitteitaan, jolloin he saivat ryhmältään tukea.

Yhteistoiminnallisuus näkyy CLIL -liikunnassa ryhmätyöskentelyssä, oppilaiden aktivoinnissa, ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä sekä yhdessä toimimisena (Sahlberg & Sharan 2002, 49, 120). Jorge jakoi oppilaat usein kolmeen tai neljään eri ryhmään, joissa jokaisessa oli ryhmänjohtajansa. Ryhmänjohtajan tuli vastata opettajalle ryhmän toiminnasta. Lisäksi opettaja valitsi usein muutaman välinevastaavan, joiden tehtävänä oli välineistä

huolehtiminen liikuntatunnin aikana. Näin oppilaat olivat aktiivisia toimijoita tunnilla.

Ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja kehitettiin muun muassa harjoituksella, jossa oppilaat kehittivät itse pelin *scaffolding* -tukupaperin ja muutamien liikuntavälineiden avulla. Ryhmissä oli välinevastaava sekä ryhmänjohtaja, joka varmisti muiden ryhmäläisten ymmärtämisen. Seuraavassa esimerkki tällaiselta tunnilta:

23.2.2011, keskiviikko, 5 -luokka, CLIL -liikuntatunti, klo:9:00–9:55, Tee Ball

”Sitten Jorge jakoi luokan kolmeen ryhmään. Yksi ryhmä tuli minun kanssani ja toiset kaksi Laian ja Martan kanssa. Jokainen ryhmä sai viisi tötsää, kolme räpylää, kaksi palloa ja kaksi scaffolding-tukupaperia (‘the name of the drill is...’). Oppilaiden piti kehittää peli käyttämällä scaffolding-tukupaperia ja kaikkia annettuja välineitä (HOTs).

He keksivät itse säännöt, vaihtoivat sääntöjä, elleivät ne toimineet ja pelasivat samaan aikaan. Ryhmä valitsi oman johtajansa ja johtaja selitti kaikille muille, mitä tapahtui, mutta kaikki keskustelivat säännöistä.

Vaikeinta oli varmistaa, että oppilaat puhuivat englantia keskenään. Jos jokin ei toiminut, pysäytimme pelin ja kehittelimme uuden säännön. Minun piti auttaa aina välillä, mutta suurimman osan aikaa juuri oppilaat itse päättivät säännöistä.”

Tämä esimerkki kuvailee yhteistoiminnallisuuteen perustuvaa tuntia paitsi oppilaiden osalta myös opettajien osalta. Koululla oli tuona päivänä kolme opetusharjoittelijaa sekä liikunnan opettaja Jorge. Harjoittelijoiden ei tarvinnut seurata sivusta tuntia, sillä myös me pääsimme tekemään osamme. Näin yhteistoiminnallisuus ulottui myös opettajien toimintaan. (Lakkala 2008, 185–186.)

Edellisen esimerkin tunnilla toteutui CLILn *Higher Order Thinking skills* periaate. Tunnilla liikuttiin käskyjen noudattamisesta, ymmärtämisestä ja sanojen

muistamisesta (*Lower Order Thinking skills*) kokonaan uuden pelin luomiseen. Tämä vaatii korkeampaa ajattelua ja arviointia, sillä mikäli jokin ei toiminut pelissä, oppilaiden piti keskeyttää peli ja muuttaa sääntöjä. Suurimmalla osalla liikuntatunteja liikuttiin kuitenkin selvästi LOTs -tasolla (katso Liite 1).

Tapaus Espanjassa näkyi, kuinka CLIL -liikuntatunneilla oppilaiden rooli oli huomattavasti suurempi kuin muiden aineiden tunneilla tai liikuntatunneilla yleensä. Tämän huomasi muun muassa pariarviointien, itsearviointien, oppilasryhmien tuomarointien, ryhmätöiden, paritöiden ja ryhmänjohtajien muodossa. Opettajan puhumiseen käyttämää aikaa pyrittiin vähentämään, ja oppilaiden toiminnallisuuteen ja puhumiseen käyttämää aikaa lisäämään. Näissä toimintatavoissa näkyy CLILn sosiokonstruktivistinen pohja, sillä ”Konstruktivistinen opetus painottaa oppilaiden omatoimisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja osallistumista opettajakeskeisten lähestymistapojen sijaan” (Puolimatka 2002, 44). Tavalliset liikuntatunnit perustuvat suurelta osin behavioristisiin opetusmenetelmiin, vaikka CLIL -liikuntatuntien myötä oppilaiden aktivoimista ja yhteistoiminnallisuutta alkaa näkyä myös tavallisilla liikuntatunneilla. CLIL -liikunnassa konstruktivismi ja yhteistoiminnallisuus ovat opetuksen pohjana ja siksi CLIL -tunnit heijastavat arvoja, jotka nähdään nykyään hyvän opetuksen käytänteinä. CLILn opetusmenetelmät ovat siis hyviä metodeita yleensä. Lisäksi CLIL -liikunnassa kehitettiin oppilaan omaa ajattelua matalan ajattelun tasolta korkean ajattelun tasolle.

3.2.3 Scaffolding

CLIL -liikuntatunneilla tukea tarjottiin oppikirjan, tukikorttien, ylimääräisten kielituntien ja liikuntatunnin välineistön avulla. Välineistöön kuului paitsi palloja, räpylöitä ja liivejä myös kannettava mikrofoni ja kaiutinvyölaukku.

Mikrofoni ja tukikortit

21.2.2011, Maanantai, 6B, CLIL -liikuntatunti, kello 10.07–10.47

”Tälle ryhmälle käytetään mikrofonia (12 oppilasta), sillä tässä ryhmässä on

paljon maahanmuuttajia. On tärkeää, että he kuulevat sinut kunnolla.”

1.3.2011, Tiistai, 5 -luokka, CLIL -liikuntatunti, kello 11.20–12.10, Tee Ball

”Tunnin aluksi lapset juoksivat kaksi kierrosta kentän ympäri ja Jorge jakoi oppilaat ryhmiin. Minä annoin tuomariryhmälle tukikortit tuomarointiin, laitoin mikrofonin päälle ja unohdin hermostuneisuuteni.”

Mikrofoni ja kaiutinvyölaukku tukivat erityisesti niitä oppilaita, joiden äidinkieli ei ollut katalan eikä englanti (maahanmuuttajalapset), kuten 21.2.2011 pidetystä liikuntatunnista käy ilmi. Mikrofonista hyötyivät kuitenkin kaikki oppilaat. Sen avulla oppilaat kuulivat paremmin opettajan ohjeistuksen, mikä on tärkeää, kun tunnilla käytetty kieli ei ole lapsen äidinkieli. 1.3.2011 Jorge vei toisen osan ryhmästä sivummalle tekemään erästä testiä, jolloin puolen luokan tunninpito jäi harjoittelijalle. Tunnilla käytettiin mikrofontia koko ajan, mikä auttoi oppilaita sekä kuulemaan harjoittelijan että totuttelemaan vieraaseen aksenttiin.

15.3.2011 lapsille opetettiin ensimmäistä kertaa uusi peli, *Catch Game*, tukikorttien avulla. Olimme sisällä, sillä ulkona satoi vettä. Tästä johtuen yhden tuomaroivan joukkueen sijaan, meillä oli kaksi tuomaroivaa joukkuetta ja kaksi pelaavaa joukkuetta. Peliä opetettiin tukikorttien ja harjoittelijan selitysten avulla. Alku oli hidas, mutta seuraavana päivänä oppilaat osasivat pelin säännöt ja peli alkoi kulkea paremmin.

15.3.2011, tiistai, 5 -luokka, CLIL -liikuntatunti, kello 11.20–12.10, catch game

Catch game:ssa kaksi joukkuetta istui sivussa ja tuomaroivat tukikorttien avulla sillä välin kun kaksi muuta joukkuetta pelasi. Jorge auttoi tuomarointijoukkueita ymmärtämään, mitä heidän piti tehdä. Sillä välin minä yritin saada pelin kulkemaan. Aluksi minun oli pysäytettävä peli useaan otteeseen, koska oppilaat eivät olleet ymmärtäneet sääntöä tai he tekivät jotain väärin, mutta jonkin ajan kuluttua peli alkoi näyttää paremmalta. Ja kun tuomaroivat joukkueet pääsivät pelaamaan, heidän pelinsä näytti paremmalta kuin kahden ensimmäisen

joukkueen peli.”

Tukikortit olivat värikoodattuja (katso Liite 3), mikä auttoi oppilaita hahmottamisessa. Kolmantena päivänä *Catch Game*:in esittelemisestä, oppilaat jaettiin kolmeen joukkueeseen: kaksi pelaavaa ja yksi tuomaroiva joukkue. Tuomarien tehtävänä oli pitää peli puhtaana tukikortin avulla. Tukikortti tarjosi oppilaille valmiit lauseet, joita he käyttivät. Lauseet olivat melko mekaanisia, mutta täytyy muistaa, että lapset olivat alakouluikäisiä ja oppivat uutta. Tuomarit saivat paljon harjoitusta puhumisessa, pelin kulun seuraamisessa sekä oikeiden tuomioiden antamisessa. Tuomarit olivat aina pareittain tai joissain tapauksissa (englannin kielen taso keskitasoa parempi) yksin. Tällä tavoin rakennettuna tunti sisälsi sekä uuden pelin (*Content*) että uuden sanaston ja kielen harjoittelemista (*Communication*).

Mikrofoni auttoi lapsia kuulemaan selvemmin opettajan. Se tuki sanaston oppimista ja ymmärtämistä. *Scaffolding* -laput puolestaan esittelivät uutta sanastoa, antoivat tukirungon uusien sääntöjen ja lauserakenteiden oppimiselle sekä autoivat muistamaan pelin säännöt. Tukilappuja luettiin yksin tai parin kanssa. Parityöskentely mahdollisti myös toiselta oppilaalta avun saamisen ja tuki näin yhteisoppimista.

Oppikirja ja kielitunnit

Oppikirja sisälsi sanastoa, kuvan ja selityksen yhdistämistehtäviä sekä lauserakenteita, joita tunneilla käytettiin. Oppikirjaa käytettiin melkein joka tunnilla, joko tunnin aluksi tai loppuksi. Oppilaat kokoontuivat ryhmiin, joissa he autoivat toisiaan sanojen kääntämisessä, kuvien yhdistämisessä ja niin edelleen. Jokaisen uuden jakson alussa oppilaat valitsivat oppikirjasta (kolmesta vaihtoehdosta) henkilökohtaisen tavoitteen. Esimerkiksi: *”I’ll be able to explain one basic aerobics step in English”* (Coral 2010, Mou-te i aprèn, 19). Jakson loppuksi tarkastettiin, kuinka hyvin oppilaat saavuttivat henkilökohtaisen tavoitteensa. Kirja sisälsi myös itse- ja pariarviointitehtäviä, jotka ovat osa

konstruktivistista oppimiskäsitystä. Näin kirja toteutti CLILn periaatetta konstruktivistisen oppimisen sekä *scaffoldinging* osalta.

*Scaffolding*iksi lasketaan myös kielitunnit, joita pidettiin kaksi kertaa viikossa viidesluokkalaisille ja kerran viikossa kuudesluokkalaisille. Kielitunnit tukivat liikunnantunteja, sillä kävimme niillä läpi liikunnan sanastoa ja harjoittelimme englannin puhumista.

24.2.2011, torstai, englannin tukitunnit, 5 -luokka, kello 9.00 – 9.55

”Vein kaksi 4-5 hengen ryhmää erilliseen luokahuoneeseen ja harjoitin heitä englannin puhumisessa. Käytimme apuna liikunnan tunneilta otettuja kuvakortteja. Kysyin: ‘what colour is...?’ ja siirryin kysymään (HOTs) ‘what is she doing?’ ja ‘what are the rules?’ Yllätyin, että he pystyivät tähän, vaikka minä en puhu katalania ja heidän englannin kielen tasonsa on melko matala.

Aluksi kyselin heidän nimensä nähdäkseni heidän englannin kielen tasonsa heitä nolaamatta, mutta myös saadakseni heidät rentoutumaan kanssani. He vaikuttivat todella motivoituneilta. Niiltä lapsilta, joiden englannin kielen taso oli heikompi, kysyin helpompia kysymyksiä ja otin heidät siten huomioon. Niiltä lapsilta, joiden englannin kielen taso oli parempi, kysyin vaikeampia kysymyksiä.”

Liikunnan tunneilta otetut kuvakortit, olivat kuvia, joita Jorge oli ottanut liikunnantunneilta ja kerännyt kansioon. Näiden kuvien avulla harjoittelimme liikuntaan liittyvää sanastoa. Kysyessäni LOTs -kysymyksiä, kysyin lähinnä minkä värinen jokin oli tai kuinka monta poikaa tai vaikkapa palloa kuvassa näkyi. HOTs -kysymykset olivat vaikeampia ja vaativat enemmän ajattelua. Niitä olivat esimerkiksi strategiset kysymykset pelistä tai pelisääntöjen selittäminen. (Katso Coyle, Hood & Marsh 2010, 31, Anredson & Krathwohl 2001)

Oppikirja auttoi oppilasta sekä oppimaan uuden asian että kertaamaan jo opittua. Oppikirja pyrki aktivoimaan oppilaita, mikä näkyi omien tavoitteiden ja pariarviointien muodossa. Englannin tukitunnit vahvistivat liikuntatuntien

sanaston oppimista. Ne myös olivat ennakoivaa tuen antamista, sillä niillä myös kerrattiin uuden pelin sääntöjä. Oppikirja ja kielitunnit olivat tukikeinoja, joilla oppilaiden oppimista pyrittiin tehostamaan.

3.2.4 Motivaatio

Tapaus Espanjassa oppilaat olivat CLIL -liikuntatunneilla motivoituneita. Se näkyi siinä, että oppilaat eivät olleet turhautuneita, vaan tekivät kaiken, mitä tunnilla pitikin tehdä. Jorgen mukaan oppilaat olivat ylipäättään motivoituneita CLIL -liikunnassa. He viihtyivät tunneilla. Tämä näkyi selkeimmin oppilaiden parantuneessa kielitaidossa. Jorgen mukaan muutama vuosi sitten tehdyssä valtakunnallisessa kielikokeessa 5.-6. -luokan oppilaista 30% saavutti valtakunnallisen keskitason. CLILn aloittamisen jälkeen koululla tulokset paranivat huomattavasti, minkä seurauksena 70% oppilaista saavutti valtakunnallisen keskitason kielikokeessa.

23.2.2011, keskiviikko, 5 –luokka, CLIL –liikuntatunti, kello: 9:00–9:55

”Olin tyytyväinen siihen, että oppilaat olivat motivoituneita tekemään annetun tehtävän, kehittelemään uuden pelin ja pelaamaan sitä.”

Oppilaiden motivoituneisuus heijastuu tunnin viihtyvyyteen ja kertoo sopivasta vaikeustasosta. Mikäli tunnilla käytävät asiat ovat liian vaikeita, oppilaiden huomio harhailee tai he turhautuvat. Huomion harhailemisen näki silloin, kun oppilas ei ollut ymmärtänyt jotain eikä viitsinyt edes yrittää ymmärtää. Koska tunneilla on hyvin eritasoisia oppilaita, niin kielellisesti kuin motorisesti, opettaja muodosti usein oppilaista heterogeenisiä ryhmiä tai pareja. Esimerkiksi tuomaroidessaan oppilaat saivat tuomaroida yhdessä parin kanssa, mikä varmisti sen, että oppilas pystyi pyytämään apua toveriltaan, mikäli hän ei ymmärtänyt kaikkea, mitä *scaffolding* -lapussa luki. Tällainen toimenpide yhdessä tukilappujen kanssa varmistaa, että oppilaalla on tunnilla riittävä tuki. Riittävä tuki puolestaan selittää korkean motivaation oppilaiden keskuudessa CLIL -liikunnassa.

Eri kouluilla on erilaisia tapoja toteuttaa CLILiä. Erilaiset toteutustavat on usein muokattu sopiviksi juuri sille koululle ja koulun käytännöille, joissa CLILiä on päätetty toteuttaa. Opettajan vapaus tehdä CLILiä siinä laajuudessa ja itselleen sopivilla toimintatavoilla vaikuttaa niin oppilaiden kuin opettajankin kiinnostuneisuuteen CLIL:ssä. Tämä eri laajuisten, eri aineiden ja eri koulujen kirjo pohjautuu CLIL:n *Culture* -pilariin.

CLIL pyrkii kasvattamaan oppilaista yhteisönsä jäseniä, mutta myös globaalimman yhteisön jäseniä. Tämä näkyi CLIL:n tavassa suosia yhteistoiminnallisuutta, opettajien välistä yhteistyötä sekä kansainvälisiä kontakteja. Kansainvälisyys motivoi niin oppilaita kuin opettajia. Tapaus Espanjan aineisto on kerätty eri maassa, missä itse asunne, mikä motivoi myös meitä tutkijoina. Toisaalta oppilaita motivoi puhua englantia tukitunneilla, sillä se oli ainoa kieli, jolla kommunikoida vierasmaalaisen opettajan kanssa. Näin oppimisesta tuli merkityksellistä. Oppilaat olivat erittäin innostuneita kommunikoidaan harjoittelijan kanssa. Tästä syystä kannattaa hyödyntää vierailevia ulkomaalaisia. Ulkomaalaiset motivoivat oppilaita puhumaan englantia. He ovat hyödyllisiä pedagogisia välineitä.

Autenttiset oppimistilanteet motivoivat oppilasta käyttämään kieltä ja tehostavat oppimista. Kun oppilaat oppivat samalla kun käyttävät, he saavat laittaa heti käytäntöön oppimaansa. Tällainen oppiminen innostaa. Niinpä samalla, kun oppilaat opettelivat sanoja: *glove, arm, throw, grapevine step* ja *knee*, he joko näkivät tai tekivät asioita konkreettisesti. Sana *glove* opeteltiin ja samalla näytettiin pesäpalloräpylää. Myöhemmin jakson aikana *glove* -sanaa käytettiin useasti *Tee Ball* -pelin aikana. Näin sana kertautui koko jakson aikana, mutta se opittiin myös merkityksellisessä kontekstissa. Juuri tämä oppimisen merkityksellisyys on suurimpia motivaation syitä CLIL:ssä.

CLIL on motivoiva metodi. CLIL -liikuntatunneilla oppilaat olivat kiinnostuneita tunnin aiheesta ja osallistuivat kiitettävästi. Koska oppilaiden mielenkiinto pysyi

usein hyvin yllä tuntien aikana, on perusteltua olettaa että tuntien vaikeustaso aineen ja kielen osalta oli sopiva. CLIL -tunneilla on tärkeää huomioida riittävä tuki esimerkiksi *scaffolding* -lappujen avulla. Eri kulttuurit ja koulut toteuttavat CLILiä eri tavoin, kuitenkin huomioiden 4C:tä. Tämä on vain rikkaus. CLIL suosiikin kansainvälisyyttä ja autenttisuutta. Nämä puolestaan tukevat motivaatiota.

4 Tapaus Rovaniemi: CLIL britannialaisten opetusharjoittelijoiden kielirikastuksena

4.1 Aineisto

4.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta

Tutustuttuamme espanjalaiseen tyyliin opettaa CLILn periaatteilla meitä alkoi kiinnostaa, millaista CLILn periaatteisiin perustuvaa opetusta kotikaupungissamme Rovaniemellä on. Olimme kuulleet eräästä rovaniemeläisestä koulusta, jossa kyseinen opetustapa on ollut käytössä jo pidempään. Graduohjaajamme kannustamana otimme yhteyttä koulun rehtoriin, joka antoi meille CLILiä opetuksessaan käyttävän opettajan sähköpostiosoitteen. Kirjoitimme opettajalle meneillä olevasta tutkimuksestamme ja tiedustelimme mahdollisuutta päästä seuraamaan muutamia hänen oppituntejaan, jotta näkisimme miten CLILiä toteutetaan käytännössä. Opettaja vaikutti innostuneelta ajatuksesta ja toivotti meidät tervetulleiksi. Meille kerrottiin, että Iso-Britanniasta tulee vuosittain opettajaopiskelijoita suorittamaan opetusharjoittelujaksonsa kyseiselle koululle ja että pääsisimme seuraamaan toisen vuosiluokan opettajaopiskelijoiden pitämiä oppitunteja noin puolessa välissä heidän harjoitteluaan. Opettaja halusi, että opiskelijat pääsisivät talon tavoille ennen kuin saapuisimme paikan päälle seuraamaan opetusta.

Lapset olivat selkeästikin tottuneet vieraisiin ihmisiin, sillä he eivät huomioineet meitä mitenkään luokan perällä. Tähän vaikuttaa muun muassa britannialaisten opiskelijoiden vuosittainen vierailujakso koululla. Reilun viikon aikana havainnoimme kaiken kaikkiaan seitsemän opetusharjoittelijoiden pitämää oppituntia. Seurattavat oppiaineet olivat: matematiikka, liikunta, luonnontiede, uskonto ja äidinkieli. Oppitunnit olivat toisen, kolmannen, neljännen ja viidennen luokan

oppitunteja. Havainnoidessamme pidimme mielessä CLILn periaatteista erityisesti *scaffoldingin* ja 4C:tä. Tarkoituksenamme oli yleisen tilanteen lisäksi tarkkailla oppilaiden ja opettajien vieraan kielen käyttöä oppitunnilla, oppilaiden ymmärtämisen varmistamista sekä keinoja tukea heidän oppimistaan. Työvälineinäimme olivat paperimuistio ja kynä. Kysyimme ennen tuntien alkua opettajaopiskelijoilta luvan käyttää observointimuistiinpanojamme tutkimuksessamme.

4.1.2 Aineiston analyysi

Kuten aikaisemmin mainitsimme, tammikuussa 2012 päätimme jatkaa CLILn tutkimista, jotta saisimme sen määrittelyyn vielä lisää selkeyttä. Tapaus Espanjasta intoutuneena otimme yhteyttä kahteen muuhun kouluun, joista toinen oli Tapaus Rovaniemen koulu. Toisin kuin Tapaus Espanjassa, Tapaus Rovaniemessä tiesimme etukäteen CLILn periaatteet, joiden pohjalta havainnoimme britannialaisten opettajaopiskelijoiden pitämiä oppitunteja.

Kerättyämme aineiston keväällä 2012 aloimme litteroida sitä. Alkusyksystä 2012 kävimme läpi litteroitua aineistoa ja tematisoimme sen toistuvasti esiin nousseiden kategorioiden mukaisesti. Näitä olivat kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja motivaatio. Tematisoinnin jälkeen esitimme aineistolle samat alakysymykset kuin Tapaus Espanjan aineistolle.

4.2 Tutkimustulokset

4.2.1 Kieli

Tapaus Rovaniemen koulussa CLIL -kielenä on englanti, johon tutustutaan jo ensimmäisestä luokasta lähtien kielirikastuksen muodossa. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsille opetetaan muun koulunkäynnin ohella muutamia yksinkertaisia sanoja ja fraaseja englanniksi, kuten viikonpäivät, numerot, värit ja luokas-

sa tapahtuvat tervehdykset, jotka myös laitetaan näkyville luokan seinille. Erään opettajan sanoin: ”Sieltä ne painuvat mieleen huomaamatta ja ilman ylimääräistä stressiä”. Tapaus Rovaniemen koulussa ollaankin sitä mieltä, että tärkeintä on, että lapset kuulevat ja näkevät kieltä ja tottuvat siihen, vaikka eivät sitä vielä ymmärtäisikään.

Luokan ilmapiiristä pyritään luomaan sellainen, että virheiden tekeminen ei haittaa. Oppilaat tietävät, että suomeksikin saa vastata, jos englannin kieli tuntuu epävarmalta tai tilanne ahdistaa. Tämä päätös on perusteltu sillä, että lapset alkavat rentouduttuaan puhua englantia oma-aloitteisesti. Koulun opettajat kertoivat, että vieraan kielen käyttö pienimpien oppilaidenkaan kanssa ei ole ongelma, sillä lapset ovat erittäin motivoituneita oppimaan sitä. Motivoituneisuus näkyy muun muassa keskittymisenä ja kuuntelemisena erityisesti silloin, kun luokassa on ulkomaalaisia vierailijoita.

Kielirikastus ei noudata kaikkia CLILn periaatteita, mutta kuuluu sen sateenvarjon alle. Sitä ei ole pakko toteuttaa, mutta yhä useammat opettajat suosivat kieleen vaivihkaa tutustuttamista ennen varsinaisten kielenopetuksen tuntien alkamista. Tapaus Rovaniemen koulussa kielenopetuksen tunnit alkavat kolmannella luokalla, kuten useimmiten muissakin suomalaisissa peruskouluissa. Seuraamillamme CLIL -tunneilla oppilaat puhuivat keskenään suomea, ellei toisin määrätty. Opettajaopiskelijalle ja omalle luokanopettajalleen he sen sijaan vastasivat useimmiten englanniksi.

14.5.2012, 5. -luokka, liikuntatunti, klo: 10:00–10:45

”Oppilaat keskustelevat keskenään pesäpallon säännöistä. Oppilas kysyy omalta luokanopettajaltaan suomeksi: ”ai mennäänkö me tuonne viivalle?”, opettaja vastaa englanniksi ”yes, you wait for your turn on the line”. Oppilas: ”OK”. ”

Vastauksen tai kysymyksen tapahduttua suomen kielellä opettaja kuitenkin jatkoi englanniksi puhumista. Näin on hyvä menetellä, sillä vaikka oppilas ei itse osaisi muodostaa lausetta englanniksi, opettaja voi motivoida oppilasta antamalla vastauksessaan mallin, miten se kannattaisi seuraavalla kerralla

muodostaa. Esimerkiksi jos oppilas vastaa suomeksi *"se on punainen"*, niin opettaja voi omalla vastauksellaan *"that's right, it is red, the house is red"* auttaa oppilasta huomaamaan kielen käyttöön liittyviä asioita ilman sen kummempaa kieliopin opetusta.

Pienimpien lasten kielirikastustunneilla opettajaopiskelijat muodostivat hyvin selkeitä, yksinkertaisia ja lyhyitä lauseita sekä toistivat ne moneen kertaan. He myös pyysivät oppilaita toistamaan, mitä olivat itse juuri sanoneet, kuten seuraavassa esimerkissä:

14.5.2012, 2.-luokka, matematiikan tunti, klo: 08:00-09:45

"Toisen luokan kielirikastustunnilla opettajaopiskelija sanoo: "fourteen cm, repeat", lapset eivät toista. "repeat, fourteen cm, repeat", nyt toistavat.

Elekieli ja käsimerkit, kuten esimerkiksi pään nyökäyttäminen tai peukalon näyttäminen ylös- tai alaspäin toimivat merkittävänä ja ymmärtämistä helpottavina osina kommunikointia. Opettajat kertoivat, että tällaiset pienimpien lasten kielirikasteiset tunnit ovat hyvin haastavia opiskelijoille, sillä lapsilla ei ole vielä kielenopetuksen tunnit alkaneet. Heikoimmatkin saa kuitenkin mukaan opetukseen, kun kysyy heiltä tarpeeksi helppoja kysymyksiä. Luokan oma opettaja seurasi tarkasti opetusta ja auttoi aina tarvittaessa suomeksi. CLIL -tunneilla olisikin hyvä, että luokassa olisi samanaikaisesti useampi aikuinen tarjoamassa tukea ja apua niitä tarvitseville.

Yleisesti ottaen opettajaopiskelijat eivät juuri hidastaneet puhettaan opettaessaan oppilaita kolmannesta luokasta ylöspäin. Kanssakäyminen vaikutti sitä mutkattomammalta ja luonnollisemmalta, mitä vanhempia oppilaat olivat. Lapset äänsivät englantia suomalaisittain, mutta näyttivät ymmärtävän opiskelijoiden puhetta nopeudesta ja brittiaksentista huolimatta. Päällepäin vaikutti siltä, että oppilaat ymmärsivät suurimman osan, elleivät jopa melkein kaiken puheesta. Välillä huomasimme kuitenkin osan oppilaista kuiskivan toisilleen: "mitä se sano?". Tässä vaiheessa kielenopetuksen tunnit ovat jo olleet tukena ja perustana CLIL -tuntien pitämiselle ja sen huomasi. Vanhemmat oppilaat olivat

varmemman oloisia puhuessaan englantia, eikä kielen käyttäminen tai edes virheiden tekeminen näyttänyt heitä paljoakaan ujostuttavan.

Kielellisesti Tapaus Rovaniemen koulun opetus noudatti CLILn periaatteita osittain. Oppilaille tarjottiin tukea kielen oppimiseen, käyttämiseen ja ymmärtämiseen, muun muassa ilmeiden, eleiden ja käsimerkkien muodossa. Konkreettisia tukimuotoja, kuten oppikirjoja, monisteita, kuvia tai tukilappuja ei ollut kuin muutamalla seuraamallamme oppitunnilla. Oppiminen tapahtui vuorovaiikutuksessa toisten kanssa ja kieli toimi sekä oppimisen välineenä että kohteena. Tulimme johtopäätökseen, että kielirikastuksen alkaminen jo ensimmäisellä luokalla vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten oppilaat suhtautuvat kieleen, sen opetukseen ja käyttöön. Kun vieraalle kielelle altistuminen alkaa varhain, siitä tulee arkisempaa ja jännittäminen vähenee.

Mitä tulee *Language of*, *Language for* ja *Language through Learning* osioihin, emme voi varmuudella tietää, ovatko opettajaopiskelijat miettineet etukäteen, mitä sanovat ja miten sanovat. Luultavasti ainakin osittain olivat. Varsinkin pienimpien lasten kanssa kommunikoivat opettajaopiskelijat vaikuttivat olevan ajan tasalla siitä, mitä, miten ja minkä verran sanoivat. Lauseet olivat hyvin yksinkertaisia, ja ne toistettiin moneen kertaan käsimerkkien ja elekielen saattamana.

4.2.2 Opetusmenetelmät

CLIL -opetuksessa tavoitteena on yhteistoiminnallinen ja oppilaslähtöinen oppiminen. Tapaus Rovaniemen koulussa CLIL -opetus näytti olevan melko opettajajohtoista ja suhteellisen harvoin yhteistoiminnallista. Opettajaopiskelijat yrittivät tunneillaan saada oppilaat osallistumaan, mutta loppujen lopuksi vain muutama tehtävä tehtiin ryhmissä tai parin kanssa. Yleensä tunnit menivät niin, että opettaja puhui ja oppilaat vastasivat. Ryhmätyöskentelyssä oppilaille ei ollut yhteistoiminnallisen opetustavan mukaisesti omia rooleja (johtaja, työskentelyn arvioitsija, kannustaja ja raportoiija) joita, olisi noudatettu ryhmissä.

Ryhmissä ei siis ollut ymmärtämisen varmistajaa, kuten Tapaus Espanjan ryhmissä oli ollut.

Viidennen luokan liikunnantunnilla oppilaslähtöisyys ja korkean ajattelun taso (HOTS) näkyivät eniten. Tunnilla pelattiin pesäpalloa, jonka aikana oppilaat saivat keskenään kommunikoida ja keskustella säännöistä ja pisteiden laskusta. Aluksi opettajaopiskelija keskittyi seuraamaan ja antoi oppilaiden vapaasti aloitella peliä. Pelin sujuessa hän alkoi kommunikoida enemmän, mutta lapset kuljettivat tuntia eteenpäin. Lopuksi opettajaopiskelija keräsi lapset koolle ja kertoi, mitä he voisivat tehdä seuraavalla kerralla. Lapset kommentoivat, asia sovittiin ja lähdettiin sisälle. Oppilaslähtöisestä menettelystä huolimatta oppilaat puhuivat keskenään suomea, joten uutta asiaa ei opittu vieraan kielen välityksellä. Kieli ei ollut oppimisen väline eikä keino, joten CLIL toteutui vain osittain.

Toisena esimerkkinä toiminnallisesta tunnista olivat *Pictionaryn* pelaaminen kahdessa joukkueessa ja samalla tunnilla pelattu sanabingo. Molemmissa käytettiin matalan ajattelun tasoa, sillä pelaamisen onnistumiseksi oli ymmärrettävä tietyt sanat. Korkeamman ajattelun taso olisi toteutunut, jos lapset olisi laitettu keksimään sanojen käytöstä esimerkiksi kokonaan uusi peli. Voittajalle päätettiin antaa palkinnoksi karkkia, mikä taas voidaan nähdä behaviorismina. Menettelytapa ei pohjaa CLIL:n sosiokonstruktivistiseen periaatteeseen, jossa kannustetaan itseohjautuvuuteen.

Esimerkki opettajajohtoisesta ja sosiokonstruktivistista lähestymistapaa noudattamattomasta opettamisesta löytyi eräältä uskonnon tunnilta, jonka aiheena olivat kirkot. Opettajaopiskelija kertoi englanniksi paljon asiaa kirkoista ja niihin liittyvistä tapahtumista, esineistä ja traditioista. Diaesitys koostui englanninkielisen sanalistasta, jonka vieressä oli kuvia tukena. Uusia haastavia sanoja oli paljon, kuten esimerkiksi *vicor*, *altar* ja *bible*. Valitettavasti tunti muistutti enemmän yliopiston luentoa kuin peruskoulun oppituntia, sillä ainoa, joka oli äänessä, oli opettajaopiskelija itse. Hän ei varmistanut asioiden ymmärtämistä muuten kuin kysymällä, ymmärsivätkö oppilaat.

Opiskelija olisi voinut luennoinnin sijaan esimerkiksi herätellä keskustelua autenttisten kuvien kautta lasten omista kokemuksista kirkoista tai kysyä, mitä he jo tietävät aiheesta. Kirkossa tapahtuvia asioita olisi myös voinut kuvien kautta esitellä esimerkiksi tarinan muodossa, joka olisi tehnyt aiheesta kiinnostavamman nuorelle yleisölle. Lapset olisivat voineet ryhmissä työstää tarinasta myöhemmin vaikka näytelmän tai pantomiimin ymmärtämisen varmistamiseksi. Tällöin he olisivat joutuneet soveltamaan oppimaansa ja käyttämään sekä matalan (LOTS) että korkean (HOTS) ajattelun tasoa.

Eräällä kielirikastustunnilla luokanopettaja kertoi, että heikoimmatkin saa mukaan opetukseen, kun kysyy heiltä tarpeeksi helppoja kysymyksiä, kuten esimerkiksi *"What colour is this?"* tai *"How many....?"*. Ymmärtämisen tason voi paljastaa pyytämällä oppilaita tekemään jotain englanniksi, kuten aiemmin mainittu *"put your thumbs up if you understand, put your thumbs down if your don't understand"* tai esimerkiksi *"those wearing blue touch your nose"*. Tällä tavoin voidaan kehittää matalan ajattelun tasoa. Korkean ajattelun tasoa harjoittaakseen on tarpeen esittää vaikeampiakin kysymyksiä ajatellen sellaisia oppilaita, joiden kielitaso on jo korkeampi, esimerkiksi *"Why does Katy need the girls help?"*. Tällaiseen kysymykseen ei voida vastata vain yhdellä sanalla.

CLILn periaatteisiin kuuluvaa sosiokonstruktivismia ei juurikaan noudatettu seuraamillamme tunneilla. Välillä oppilaat suomensivat toisilleen opettajan esittämiä kysymyksiä ja äidinkielen kielirikastustunnilla pelattiin pienissä ryhmissä lautapeliä. Saman luokan opettaja kertoi tarkistuttavansa matematiikassa tehtävät pareittain. Hän on kokenut menetelmän hyväksi, sillä jos oppilaat saavat eri vastauksen, he joutuvat laskemaan laskun uudestaan ja toimimaan yhdessä. Menetelmä on oppilaita aktivoiva ja yhteistoiminnallinen. Sitä voi myös soveltaa tunneille, joissa vieras kieli ei ole osana opetusta. Monet CLILn suositusta periaatteista ovatkin yleisesti hyviä opetuskäytäntöjä. Suurimmassa osassa tunneista ei päästy korkeamman ajattelun tasolle. Tätä varten olisi tarvittu enemmän tukea eli vaadittava *scaffolding* jäi uupumaan. Emme huomanneet, että luokissa olisi tehty vierailumme aikana minkäänlaista itse-, ryhmä- tai pariarviointia.

4.2.3 Scaffolding

Scaffolding on yksi sosiokonstruktivismin työtavoista ja tärkeimpiä asioita CLIL-opetuksessa. Tietoa rakennetaan opettajan, muiden oppilaiden ja esimerkiksi oppikirjan tai kuvien antaman tuen avulla, mikä myös motivoi ja kannustaa lasta pyrkimään hänen osaamisensa seuraavalle tasolle. Tuki on väliaikainen ja se poistetaan hiljalleen oppimisen edetessä.

Tapaus Espanjasta poiketen Rovaniemen koulussa ei ollut käytössä mikrofonia tai varsinaisia tukikortteja. Tukeminen tapahtui muun muassa kielituntien, opettajan henkilökohtaisen avun ja pienempien, noin kolmen hengen opetustuokioiden kautta. Tukeakseen oppilaiden oppimista ja ymmärtämistä opettajaopiskelijat hidastivat osittain puhettaan ja käyttivät käsimerkkejä ja elekieltä apuna. Oppilaat myös tukivat toisiaan esimerkiksi suomentaen, jos kaveri ei ymmärtänyt, mitä opettaja sanoi. Pari- ja ryhmätyöt ovat oiva keino kehittää tukemisen taitoa. Kielirikastuksessa tuettiin niin, että numeroiden kanssa näytettiin sormilla vastaava luku ja asiat toistettiin muutamaan kertaan. Myös sellaisia oppilaita rohkaistiin vastaamaan, jotka eivät viitanneet. Dokumenttikamera ja valkokangas helpottivat tuen antamista, sillä niitä voitiin käyttää samanaikaisesti ja luokan kanssa yhdessä niin, että kaikki näkivät. Seuraavaksi esimerkkinä ote muistiinpanoista, jossa näkyy opettajan tapa tukea ja visuaalisuuden sekä teknologian hyödyntäminen *scaffolding*issä:

14.5.2012, 2.-luokka, matematiikan tunti, klo: 08:00-08:45

"Brittiharjoittelija kirjoittaa valkotalulle $1\text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$ mm. Oppilaat viittaavat, yksi käy täydentämässä. Harjoittelija kysyy "is it right?", (näyttää samalla peukalolla ylös/alas) (LOTS) "should we check?" oppimisen varmistusta. Taululle heijastetaan dokumenttikameralla kuvaa oikeasta viivoittimesta, jolla tarkistetaan vastaus. Oppilaalla meni tarkistaminen viivoittimella väärin. Harjoittelija kysyy "what is cm in finnish?" "How many cm or mm this is?" (näyttää samalla nitojaa) Oppilas hakee apua omalta opettajaltaan "laitanko mie ope sen tuonne?" opettaja ei sano mitään, saattoi nyökätä. Kaikki lapset seuraavat

opetusta. *"Fourteen cm, repeat", eivät toista, "repeat, fourteen cm, repeat", nyt toistavat. Poika menee taululle, sanoo harjoittelijalle suomeksi vastauksen, harjoittelija näyttää sormiaan samalla, kun sanoo "use your fingers to count in english" "good!" Poika tulee taululta ja iloitsee suomeksi, katsoo omaa opettajaa ja sanoo "piti vähän miettiä, heh".*

Esimerkissä CLIL toteutuu hyvin, vaikka kyse onkin kielirikasteisesta oppitunnista. Opettajaopiskelija kannustaa oppilasta yrittämään laskemista englanniksi ja kehottaa käyttämään sormia tukena. Hän myös varmistaa asian perille menon pyytämällä oppilaita näyttämään peukalollaan ymmärryksensä tason. Kieli pysyy yksinkertaisena ja toistoa tapahtuu. Oma opettaja ei niin sanotusti riistä opettajaopiskelijalta auktoriteettia, vaan tyytyy nyökkäämään oppilaalle vastaukseksi. Kaiken lisäksi oppilaat ovat motivoituneita ja seuraavat opetusta.

Samoja tukemisen keinoja käytetään myös seuraavassa esimerkissä, joka on samalta kielirikasteiselta oppitunnilta.

14.5.2012, 2.-luokka, matematiikan tunti, klo: 08:00-08:45

Opettajaopiskelija: "If you get your maths books", näyttää käsillä avaa kirja – merkkiä (kämmenet yhdessä, ylhäältä keskeltä kädet kääntyvät ulospäin). Kirjoittaa taululle s. 118 (sivu on suomeksi). Tekevät yhdessä tehtävää dokumenttikameran heijastuksesta valkotaululle. Oppilas menee taululle merkkaamaan viivoittimeen 10 cm 8 mm, mutta ei osakaan. Opettajaopiskelija osoittaa oikeaan suuntaan. "aaaah, nyt mie tajuan!", oppilas merkitsee oikein ja kävelee pois hymy huulilla.

Esimerkki hieman vanhempien oppilaiden oppimisen tukemisesta:

14.5.2012, 4.-luokka, luonnontieteiden tunti, klo: 11:15–12:00

"Opettajaopiskelija kertoo mistä puhuttiin viimeksi "soundwaves". Aktiivisia lapsia, opiskelija käyttää käsiä apuna, ei hidasta puhetta. Käyvät lisää asiaa äänialloista, varmistaa ymmärtämisen "put your thumbs up if you understand, down if you don't understand"

Äänenkorkeudesta puhuttaessa käyttää hyväksi omaa äänenvaihtelua. Sanoo sanan "high" korkealla äänellä ja lisäksi näyttää käsillä ylös. "does everybody understand?" "yeeeeees", toistaa silti äskeisen ja varmistaa vielä senkin jälkeen, että on ymmärretty ääniaallot."

Edellisen esimerkin oppitunnilla tukena oli myös ääniaalloista kertova "Sound travels" moniste, jota lapset saivat parin kanssa täyttää. Opettajaopiskelija kiersi luokassa ja auttoi tarvittaessa. Seuraamistamme tunneista tällä tunnilla käytettiin monipuolisimmin tukemisen keinoja. Yleensä oppilaiden pulpeteilla ei näkynyt mitään materiaalia, joskus käytössä oli oppikirja. Yhdessäkään luokassa pulpetteja ei ollut aseteltu ryhmiksi, vaan ne olivat joko perinteisesti järjestetty kaikki erikseen tai pareittain.

4.2.4 Motivaatio

Motivaatiosta tai sen puutteesta voimme päätellä, tuetaanko oppilasta tarpeeksi erilaisissa oppimistilanteissa. Jos motivaatio on huono, se voi tarkoittaa sitä, että tukea ei ole tarjolla tarpeeksi tai se on vääränlaista. Yleensä tuen ollessa oikeanlaista lapsen motivaatio kasvaa ja hän jaksaa keskittyä paremmin tekemäänsä asiaan. Tämä johtuu siitä, että hän huomaa kehittyvänsä tukea saamassaan asiassa. Tapaus Rovaniemen koulussa nuorimpien lasten opettaja sanoi kielitaidottomuuden olevan pieni ongelma kielirikastusta toteuttaessa, sillä lapset ovat erittäin motivoituneita oppimaan vierasta kieltä. Luokassa olikin hiiren hiljaista, kun kaikki keskittyivät kuuntelemaan ja katselemaan brittiopiskelijaa. Toinen opettaja kertoi, että hänellä taas on tapana kolmannen luokan alussa englannin kielioppitunteja aloitellessa motivoida oppilaita sanomalla, että "tekö osaatte jo nämä, vautsi, nämä oikeasti opetettaisiin vasta kolmannela, hienoa!"

Koulussa vierailevat ulkomaalaiset toimivat suurina motivaation lähteinä, sillä lapset tietävät, ettei heille voi puhua muuta kuin englantia. Tosielämän autenttiset tilanteet, joissa kieltä kuulee tai pääsee itse käyttämään, herättävät halun oppia lisää. Varsinkin halu ymmärtää toista tai keskustella hänen kanssaan

itselleen mieluisista asioista nostattaa oppimisen halua. Tämän vuoksi oppilaille olisi hyvä opettaa esimerkiksi sanastoa tai fraaseja, jotka ovat lähellä lasten omaa kokemusmaailmaa ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi erilaisten kulttuureiden vertaaminen toisiinsa herättää kummastusta ja on siksi mielenkiintoista.

Eräs opettajista kertoi, että koululla oli vierailut japanilainen pariskunta, joiden englanninkielentaso ei ollut kovin hyvä. Se oli opettajien mielestä hyvä asia, sillä lapset näkivät, että heikommallakin kielitasolla pärjää, jos vain uskaltaa yrittää. He saivat huomata, että myös aikuiset tekevät virheitä eivätkä osaa kaikkea, mutta se ei haittaa. Tärkeintä on tulla ymmärretyksi eikä se, miten korrektisti ja kieliopillisesti puhutaan. Pariskuntaa käytettiin vierailumme aikana edelleenkin muistutuksena vieraan kielen käyttämisestä puhuttaessa.

Luvussa 5.2.2 kerrottu esimerkki opettajajohtoisesta uskonnon tunnista sopii myös esimerkiksi huonosti motivoivasta opettamisesta. Opettajaopiskelija kertoi englanniksi paljon asiaa kirkoista ja niihin liittyvistä tapahtumista. Hänen motivointikeinonsa eivät toimineet ja oppitunnista tuli luennonomainen. Kirkot aiheena voi muutenkin olla haastava, sillä uusia ja vaikeita sanoja on paljon. Mielestämme esityksessä oli mielenkiintoisia asioita, mutta emme voineet olla miettimättä, miten hyvin lapset mahtavat jaksaa seurata opetusta, jossa ei demonstroida tai tehdä jotain toiminnallista aiheeseen liittyen. Nuorille lapsille on puuduttavaa istua ja kuunnella tekemättä mitään. Motivaation puute näkyikin väsymisenä ja muiden asioiden tekemisenä. Luokan oma opettaja pysäytti tilanteen keskeyttämällä opettajaopiskelijan esityksen. Hän alkoi varmistaa oppilaiden ymmärtämistä kysymällä kysymyksiä juuri kerrotuista asioista ja uusista sanoista.

21.5.2012, 4.-luokka, uskonnon tunti, klo: 11:15–12:00

”Christening”. Opettajaopiskelija selittää sanan ja kysyy ymmärtävätkö kaikki. Hän ei kuitenkaan varmista ymmärtämistä muilla tavoin. Osalla oppilaista on vaikeuksia keskittyä. Oma opettaja kysyy mitä tehdään, kun ”sign papers”? Kysyy saman kysymyksen englanniksi pari kertaa, demonstroi asian näyttämällä ja kysyy vielä suomeksi mitä opettajaopiskelija juuri kertoi. Sitten hän kertaa

suomeksi, mitä opettajaopiskelija kertoi papereiden kirjoittamisesta vihkimisessä.”

Motivoivana esimerkkinä voisi mainita erään toisen vuosiluokan tunneilla toteutettavan leikkisän kilpailun, jonka opettajaopiskelija oli itse keksinyt. Hän oli opetusjaksonsa alussa jakanut oppilaat viiteen eri eläinryhmään, jotka kilpailivat *superstudent* pisteistä. Pisteistä kisailtiin yleensä tuntien loppuksi niin, että ryhmän jäsenten viitatessa (ja vastauksen mennessä oikein?) kyseisen eläinryhmän vastauslaatikkoon laitettiin pistekortti. Jakson lopussa jokainen ryhmä sai palkinnon, mutta se ryhmä, jolla oli loppuksi eniten pistekortteja, sai lisäpalkinnon. Kisailu toimi ja lapset olivat aktiivisia ja hyvin innokkaita. Opetustapa oli behavioristinen, mitä CLILn periaatteita noudattaessa ei suosita. Toisaalta, se myös kannusti yhteistoiminnallisuuteen.

5 Tapaus Australia: Luonnontieteitä Skypen välityksellä

5.1 Aineisto

5.1.1 Tutkimuksen aineiston hankinta

Alkuvuodesta 2012 toinen meistä suoritti neljän viikon kenttäharjoittelujakson erään Rovaniemeläisen peruskoulun viidennellä luokalla. Harjoittelun aikana luokanopettaja kertoi, että heidän oli tarkoitus aloittaa noin seitsemän viikon mittainen projekti nimeltään *Upside Down* kenttäharjoittelujakson viimeisellä viikolla. Projekti suoritettaisiin yhteistyössä australialaisten opettajaopiskelijoiden ja heidän ohjaajansa kanssa Skypen välityksellä. Skype on Internetissä toimiva ohjelma, jolla voi olla videoyhteydessä toisen samaa ohjelmaa käyttävän osapuolen kanssa. Ajatuksena oli opettaa oppilaille luonnontieteitä englannin kielellä kerran viikossa Internetin välityksellä.

Kuultuamme projektista tulimme ajatelleeksi, että opetus tulisi noudattamaan ainakin osittain CLILn periaatteita. Päätimme kysyä luokanopettajalta mahdollisuudesta seurata projektia kenttäharjoittelun loputtuakin. Luokanopettajan kuultua tutkimuksestamme saimme häneltä luvan käyttää projektia yhtenä tapaututkimuksena pro gradututkimuksessamme. Kysyimme lupaa myös australialaisilta opiskelijoilta ja yhdeltä heidän ohjaajistaan. Suomalainen ohjaaja teki itse tutkimusta teknologian hyödyntämisestä opetuksessa ja oli paikan päällä Australiassa ohjeistamassa opiskelijoita Skype -opetustuokioiden pidossa. Viidennen luokan oppilaiden vanhemmilta oli aikaisemmin kysytty lupaa projektiin osallistumiseen. Tästä syystä meidän ei tarvinnut kysyä lupaa uudelleen. Tarkoituksenamme ei ollut seurata yksittäisiä oppilaita, vaan koko luokkaa yleisesti, mikä helpotti lupa-asiaa.

Tapaus Australian tutkimushenkilöinä ovat australialaiset opettajaopiskelijat ja heidän ohjaajansa sekä rovaniemeläisen peruskoulun viidennen luokan oppilaat ja heidän luokanopettajansa. Tapaus Australia poikkeaa kahdesta muusta tapauksesta siinä, että mukana olevat henkilöt eivät tieneet, mitä CLIL on. He eivät siis tiedostaneet käyttävänsä CLIL:n periaatteita hyväkseen opetuksessaan. Projektin ajan he kuitenkin opettivat ja oppivat asioita luonnontieteistä englannin kielellä, mikä luetaan CLIL:n sateenvarjon alle.

Tapaus Australian oppilaat olivat lähtökohtaisesti hieman erilaisessa asemassa kuin Tapaus Rovaniemen oppilaat. Heidän englanninkielenopetuksensa on alkanut kolmannella luokalla, kuten myös Tapaus Rovaniemen oppilailla, mutta he eivät ole olleet kielirikasteisilla oppitunneilla ennen kielitentuntien alkamista. He eivät siis olleet tottuneet kuulemaan tai käyttämään englannin kieltä samalla tavoin kuin Tapaus Rovaniemen koululaiset. Heillä ei myöskään ollut aiempaa kokemusta ulkomaalaisista vierailijoista luokassa, mikä saattoi vaikuttaa vieraan ääntämistavan ymmärtämiseen ja rohkeuteen puhua englantia.

Ennen projektin alkamista luokka käsitteli Australiaa eri oppitunneilla ja askarteli luokan takaseinälle siihen liittyviä julisteita ja ajatuskarttoja. Valmistautuminen projektiin näkyi myös englannin tunneilla, joissa yritettiin pärjätä ainoastaan englannin kielellä. Valitettavasti suurin osa lapsista ei pitäytynyt sovitussa kielessä, koska olivat tottuneet epävarmuuden iskiessä vaihtamaan puheensa suomen kielelle.

Upside Down -projektia toteutettiin kerran viikossa noin kolmen tunnin ajan. Koko projekti kesti seitsemän viikkoa. Ennen projektin alkua luokanopettaja oli jakanut oppilaat valmiiksi viiteen, 3-4 hengen ryhmään, jossa jokaisessa oli ainakin yksi oppilas, jonka englanninkielenaidot riittivät tukemaan muita ryhmänjäseniä. Ryhmiä opetettiin yksi kerrallaan noin kaksikymmentä minuuttia muiden ollessa sillä välin viereisessä luokassa tekemässä tehtäviä valvojan seurassa. Luokan etuosaan oli laitettu muutama pulpetti ja tuoli, joiden edessä oli kannettava tietokone ja valkokangas, johon heijastettiin videotykillä suora kuva Australiasta.

Upside Down -projektille oli luotu oma nettisivusto, johon pystyi lataamaan videoita, kuvia, tehtäviä ja omia aikaansaannoksia. Myös läksyt ja seuraavalla tunnilla tarvittavat välineet merkittiin sinne. Sivustolle oli oma käyttäjätunnus ja salasana. Teknologian peittäessä opetettavat ja aiemmin opetetut asiat löytyivät myös sivustolta.

Seurasimme luokan perältä yhteensä 20 kahdenkymmenen minuutin mittaista ryhmätuokiota. Havainnoidessamme kiinnitimme huomiota samoihin asioihin kuin Tapaus Rovaniemessä. Aiheet, joita opettajaopiskelijat opettivat, olivat: kiertorata, kitka, raketit, painovoima ja ilmaston lämpeneminen.

5.1.2 Aineiston analyysi

Tapaus Australian aineisto kerättiin seitsemän viikon ajalta pääasiassa havainnoimalla australialaisten opettajaopiskelijoiden pitämiä luonnontieteiden opetustuokioita suomalaisille oppilaille. Lisäksi suoritimme pienen kyselyn luokanopettajalle (Liite 6) ja erillisen kyselyn lapsille (Liite 5), joista selvisi mitä kukin ajatteli projektista, mitä sen kautta opittiin ja olisiko vastaaja halunnut opetustuokioiden jatkuvan. Hyödynnämme kyselyiden tuloksia lähinnä tutkimuksen Tapaus Australian motivaatiosta kertovassa osiossa (6.2.4).

Kerättyämme aineiston keväällä 2012 litteroimme sen kesällä. Syksyllä tematisoimme aineiston samoihin kategorioihin kuin Tapaus Rovaniemen aineiston (kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja motivaatio). Aineistoa oli mielenkiintoista käydä läpi, sillä projektia edeltäneen neljän viikon kenttäharjoittelujakson aikana oppilaisiin ehti tutustua. Oppilaantuntemus auttoi tulkitsemaan tilanteita ja tapahtumia hieman eri tavalla kuin Tapaus Rovaniemen aineiston kohdalla, jossa oppilaat olivat kaikki meille tuntemattomia.

5.2 Tutkimustulokset

5.2.1 Kieli

Viidennen luokan oppilaat olivat opiskelleet kolmannesta luokasta lähtien englannin kieltä, joten heillä oli valmiudet tietyn asteiseen kommunikointiin. Ensimmäisissä tuokioissa lähdettiin liikkeelle helpoista aiheista, kuten oman nimen, kuulumisten ja harrastusten kertomisesta. Sitten alettiin puhua erilaisista asuinolosuhteista ja lämpötiloista, kunnes hiljalleen siirryttiin pääaiheeseen, luonnontieteisiin. Osa oppilaista ymmärsi ja puhui englantia opetustuokioiden aikana enemmän kuin toiset. Ymmärtämisen aste selvisi Australialaisten esittäessä heille kysymyksiä muun muassa läksyistä tai heidän pyytäessä lapsia tekemään jotain tiettyä. Jos oppilaat eivät ymmärtäneet jotain, he kysyivät suomeksi neuvoa omalta opettajaltaan tai toisiltaan. Epävarmuuden tunteen ilmaannuttua he eivät keskittyneet miettimään vaihtoehtoista tapaa sanoa haluamansa asia, vaan kääntyivät heti avun puoleen. Myös suomalainen ohjaaja neuvoi Australiasta käsin ensin yrittämään englanniksi, sitten vasta suomeksi.

Luokan jakaminen viiteen pienempään ryhmään oli tehty harkiten, joten jokaisessa pienryhmässä oli ainakin yksi oppilas, jonka englannin kielen taso oli riittävä tukemaan muita jäseniä. Jälkikäteen pohdimme, että muut oppilaat ehkä luottivat siihen, että kyseinen oppilas vastaisi aina, kun ryhmältä kysyttiin jotain. Näin yleensä kävikin, elleivät opettajaopiskelijat erikseen osoittaneet kysymyksiään tai kommenttejaan tietylle oppilaalle. Tuokioiden aikana lapset turvautuivat toisiinsa tämän tästä puhuen keskenään suomea. Muutamaa poikkeustilannetta lukuun ottamatta kommunikointi Australian päähän tapahtui englanniksi. Teknologian toimiessa huonosti ohjaaja otti ohjokset käsiinsä ja kommunikoi suomeksi suoraan luokanopettajalle. Jälkeenpäin ajateltuna opettajat olisivat voineet toimia hyvänä esimerkkinä lapsille ja puhua englantia keskenäänkin. Toisaalta englannin kielen oppiminen ei ollut projektin päätarkoitus

vaan teknologian käyttäminen opetusvälineenä. Projekti toimii hyvänä esimerkkinä siitä, miten CLILiä voidaan toteuttaa tiedostamatta sitä itse.

20.3.2012, 5.-luokka, ryhmä 4

"Australialainen kysyy: "Mitä haluaisitte oppia tai tehdä avaruuteen liittyen (opettaja suomentaa). No, minä kerron mitä olen ajatellut. Tutustutaan raketteihin ja siihen, mitä ne tekee ja rakennetaan sitten oma sellainen" (keskustelua toisessa päässä suomalaisen ohjaajan, naisen ja opiskelijan kesken ajasta ja siitä mitä nyt). "Mitä tiedätte Australiasta?" oma opettaja ehdottaa, että lapset sanovat että hämähäkkejä: "spiders" Australialainen kysyy: "Millainen sää on" (opettaja suomentaa), oppilaat: "kuuma", Aussi: "onko suomessa kuuma?", oppilas: "onko siellä käärmeitä?" Aussi alkaa kertoa Australian eläimistä, sitten kysyy: "Mitä eläimiä teillä on Suomessa?" (joku kuiskaa "anna aikaa vastata"). Oppilas: "poroja."

Kuten esimerkistä käy ilmi, luokan oma opettaja toimi suuren osan ajasta tulkina oppilaille. Tilanne oli parempi projektin viimeisillä viikoilla, jolloin opettaja itsekin totesi meille tulkkaavansa mahdollisesti liikaa. Seuratessamme tuokioita mietimme, että olisi ollut parempi antaa oppilaille enemmän aikaa miettiä itseksseen kiertotietä kommunikointiin, kun sopivat sanat eivät heti tulleet mieleen. Tällöin he olisivat oppineet, että tärkeintä ei ole oikeakielisyys vaan se, että tulee edes jollain tasolla ymmärretyksi. Tosin aikataulusta oli pidettävä kiinni, jotta kaikki ehtisivät käydä tuokioissa. Kaksikymmentä minuuttia per ryhmä tuntui kuulemma opettajaopiskelijoista pitkältä ajalta opettaa, mutta mielestämme oppilaiden ja oppimisen kannalta aikaa olisi saanut olla enemmän. Tuokioita suunniteltaessa on varmasti ollut vaikeaa arvioida ajankulua. Teknologian petäessä aikaa meni turhaan säätämiseen, kun taas välillä kaikki toimi moitteettomasti ja aikaa jäi yli. Tämän vuoksi osa ryhmistä sai tuokioista enemmän irti kuin toiset.

Ensimmäisten tuokioiden jälkeen luokanopettaja kysyi oppilailta: *"Tuntuiko vaikealta?"*, johon oppilaat vastasivat: *"Vähän"*. Opettaja lohdutti heitä sanomalla, ettei se haittaa, koska ei hänkään ymmärtänyt kaikkea. Mielestämme opettajan

tunnustus oli hyvä esimerkki lapsille siitä, ettei haittaa vaikka ei kaikkea osaa, kunhan tulee ymmärretyksi ja yrittää parhaansa. Ymmärretyksi tulemisen kannalta tärkeintä eivät ole täydelliset lauserakenteet tai oikeanlainen ääntäminen ja on normaalia, että yrittäessään tekee virheitä. Tällainen kannustus on varsinkin alkuvaiheessa tärkeää. Jäimme pohtimaan, tulisiko kieleen ja kielioppiin kiinnittää enemmän huomiota ajan saatossa. Ehkä jos käytössä olisi enemmän aikaa.

Tapaus Australian kohdalla emme pysty sanomaan varmuudella, olivatko opettajaopiskelijat miettineet etukäteen omaa kielenkäyttöään: sen nopeutta, selkeyttä sekä millaisia sanoja kannattaa käyttää ja millaisia välttää. Osa opiskelijoista puhui hitaammin ja antoi vastaamiseen enemmän aikaa kuin toiset. Välillä ohjaaja muistutti heitä näistä seikoista. Mitä useammin he olivat pitäneet tuokioita, sitä normaalimpaa tahtia he taas puhuivat. Melko suuri osa oppilaista ujosteli puhumista ja he olivat usein hiljaa. Opettajaopiskelijat yrittivät houkutella heitä puhumaan esittämällä yksinkertaisia kysymyksiä. Joskus he onnistuivat siinä, joskus eivät. Lasten osallistumiseen saattoi vaikuttaa myös tilanteen epätavallisuus. Harvemmin heillä tulee puhuttua vierasta kieltä vieraille ihmisille ja vieläpä videokuvan välityksellä. Projektia toteutettiin kerran viikossa, jolloin opettajista ehti vieraantua ennen seuraavaa tuokiota. Opettajaopiskelijoista olisi voinut tulla eri tavalla läheisiä oppilaille, jos he olisivat fyysisesti olleet luokassa ja päässeet puuhastelemaan yhdessä.

Kieltä ei arvioitu sen kummemmin projektin aikana. Projektin loputtua oli niin sanottu koe, jossa lasten piti opettaa toisilleen omissa pienryhmätuokioissa opeteltuja asioita. Tällä tavoin arvioitiin asioiden oppimista ja projektin onnistuneisuutta. Emme tiedä, miten oppilaat opettivat toisiaan, sillä emme päässeet seuraamaan tilannetta paikan päälle. Tekemämme kysely kuitenkin paljasti, että suurin osa lapsista koki oppineensa uusia sanoja ja ymmärtäneensä australialaisia hyvin. Myös luokanopettaja oli sitä mieltä, että lähtisi uudestaan mukaan projektiin, sillä lapset pitivät siitä ja oppivat asioita, muun muassa uusia sanoja. Kielen lisäksi opittiin oppiaineen sisältöä, joten CLILn *Content* -periaate toteutui.

5.2.2 Opetusmenetelmät

CLILn periaatteisiin kuuluvaan sosiokonstruktivismiin liittyy sosiaalinen kanssakäynti, jonka kautta kieltä ja oppiaineiden sisältöä opitaan. Tapaus Australian tuokiot olivat kiitettävän toiminnallisia erikoisista opetusolosuhteista huolimatta. Ryhmät pääsivät muun muassa leikkimään, pelaamaan pelejä ja rakentamaan aiheisiin liittyviä objekteja. Tuokiot koostuivat yleensä alkutervehdyksistä, kuumistusten vaihdosta, aiheeseen tutustumisesta videoiden, kuvien ja toiminnallisten tehtävien kautta sekä kokemusten ja tietojen jakamisesta.

Varsinkin raketiryhmän opettajaopiskelijat pitivät huolen siitä, että jokaisessa tuokiossa oli jotain yhteistoiminnallista. He olivat kehittäneet alkulämmittelyn, jonka avulla lapset oppivat aiheeseen liittyviä sanoja. Jokaiseen sanaan oli liitetty oma liikkeensä. Aluksi sanoja oli vain kolme: *space*, *rocket*, *satellite*. Ideana oli, että opettajaopiskelija sanoi vuorotellen jonkin kolmesta sanasta ja lapset tekivät heti perään sanalle valitun liikkeen. Se, joka teki väärän liikkeen, tippui pelistä pois. Sanojen luetteleminen nopeutui jatkuvasti. Tuokioiden edetessä sanoja ja liikkeitä tuli lisää. Pelissä käytettiin matalan ajattelun tasoa (LOTs). Korkean ajattelun tasoa tuli käytettyä, kun oppilaat joutuivat itse luettelemaan sanoja toisilleen ja katsomaan, kuka teki oikein ja kuka väärin. Heidän piti myös yhdessä keksiä yksi uusi liike lisää, jossa korostui kielen ymmärtämisen osoittaminen.

Kitkaryhmä teki toiminnallisen kokeen kirjojen liukumisesta:

”Tehtävää varten on laitettu valmiiksi ryhmä pulpetteja, joissa on neljä kirjaa, kamera, laskimia, teippiä, puulevy. Käännetään kamera sitä kohti. Opettajaopiskelija antaa ohjeet ”pile three books on top of each other”, lapset tekevät niin.”

Esimerkistä käy ilmi, että matalan ajattelun tasoa testattiin ja lapset ymmärsivät mitä heiltä odotettiin.

"Youtube video "how to conserve water at home". Puoliksi englantilainen tyttö suomentaa mitä kuulee toisille tytöille. Aussi pysäyttää videon, selittää mitä siinä tapahtui ja video jatkuu Tyttö alkaa taas suomentaa toisille, oma opettaja keskeyttää ja sanoo että kuunnellaan ensin. Aussi puhuu normaalia tahtia, ei muista hidastaa. Tyttö hoitaa puhumisen englanniksi. Pyytävät erikseen toisia tyttöjä vastaamaan. Puoliksi englantilainen tyttö suomentaa edelleen.

Oma opettaja antaa vinkin, ujompi tytöistä ei sano mitään. Oma opettaja antaa suoran vastauksen "carwash", tyttö toistaa sen.

"Do you think global warming is the reason for natural disasters?" Oma opettaja kysyy nyt hieman enemmän, että "ymmärsittekö?" ennen kuin suomentaa kysymyksen."

Joissakin ryhmissä keskityttiin enemmän keskustelemaan ja katselemaan videoita ja kuvia. Näissäkin ryhmissä tehtiin jotain toiminnallista, mutta paljon vähemmän. Heille annettiin läksyksi myös korkeamman ajattelun tason tehtäviä, joita saivat miettiä yhdessä esimerkiksi:

"miettikää miten voisitte säästää vettä kotona ja koulussa. Toteuttakaa kokeilu, videoikaa se ja laittakaa nettisivustolle."

Toisen ryhmän kohdalla korkeamman ajattelun tasoa (HOTs) testattiin seuraavanlaisella tehtävällä:

"Mitä ottaisitte mukaanne jos viettäisitte kolme päivää kuun päällä?"

Lapset miettivät ryhmänä, mitä ottaisivat mukaan ja kertoivat sitten vuorotellen mihin asioihin olivat päätyneet.

Esimerkki kitkaryhmän toiminnallisuudesta:

"Opettaja alkaa tehdä pullollaan jotain. Lapset täyttävät omansa riisillä. Yhteys toimii hyvin. Laittavat tikut riisiin sekaan ja nostavat pulloa tikusta ylös ilman, että naputtavat pulloa. Tikku nousee. Toisella kertaa naputtavat pulloa pöytään, tikku ei nouse niin helposti/ollenkaan. Opettaja kysyy "mitä luulette, että tapahtuu kun tikku ei enää irtoa?"

Opettajan kysyessä ”mitä luulette, että tapahtuu?” hän laittaa lasten korkeamman ajattelun tason (HOTs) töihin.

Tapaus Australian tutkimushenkilöt eivät tienneet, mitä CLIL on, joten he ovat toteuttaneet sen periaatteita melko hyvin tietämättään. Tuokiot olivat toiminnallisia ja lapset oppivat sosiaalisessa kanssakäymisessä sen sijaan, että opettaja olisi luennoinut aiheista. Sekä matalan, että korkeamman ajattelun tasoa on harjoitettu ja yhteistoiminnallisuutta toteutettu. Osissa ryhmissä vähemmän kuin toisissa, mutta kaikissa ainakin vähän.

5.2.3 Scaffolding

Oppimista tuettiin monin eri tavoin. Tuokioiden aikana opettajaopiskelijat jakoi-
vat tietokoneen näyttönsä niin, että lapset näkivät saman kuin he näkivät. Tällä
tavoin he pystyivät näyttämään heille videoita, piirroksia, kuvia ja kaavioita rea-
aaliajassa. Oppimista tukivat myös puheen hidastaminen ja selkeyttäminen,
elekieli ja käsimerkit. Tulisi kiinnittää huomiota omiin ilmeisiin, sillä pelkällä hy-
myllä ja iloisella olemuksella voi kannustaa ja motivoida vaikeissa asioissa. Osa
opettajaopiskelijoista käytti säännöllisesti niin sanottua peukalomerkkiä. Kun
peukalo osoitti ylös, se saattoi tarkoittaa esimerkiksi ”hyvä”, ”oikein” tai ”olen
samaa mieltä”. Kun se osoitti alas, se saattoi tarkoittaa esimerkiksi ”huono jut-
tu” tai ”en ole samaa mieltä”. Harvemmin peukalo kuitenkaan osoitti alaspäin.
Myös äänenpainolla pystyy tukemaan oppimista ja merkitysten ymmärtämistä.

3.4.2012, 5.-luokka, kitkaryhmä

*”Ohjaaja sanoo, että yrittäkää englanniksi ensin, sitten suomeksi. Hiljaisuus.
ohjaaja johdattelee, esittää apukysymyksiä, sitten kysyy vastausta englanniksi.
Yrittävät jakaa ruudun niin, että nähdään heidän desktop. Onnistuu. Näyttää
Word dokumentin pullosta ja riisistä. Yhteys alkaa jumia.”*

Teknologia tuki oppimista, mutta se myös vaikeutti sitä välillä. Kun säätämiseen
kului useampia minuutteja, se vei kallisarvoista aikaa itse tuelta. Välillä oli kiire
saada asiat käytyä, joten asiat tehtiin huolimattomammin. Tuki oli olosuhteisiin

nähdessä hyvä, mutta se olisi voinut olla aivan eri tasolla, jos luokassa olisi ollut useampi opettaja sen sijaan, että he olivat toisella puolen maapalloa. Projektia varten luotu nettisivusto oli kovassa käytössä, sillä sitä kautta lähetettiin lähes kaikki materiaali, mitä tuotettiin. Reaaliaikainen kuvalähetys oli suurena tukena, jonka merkityksen huomasi viimeistään silloin, kun kuva jumi ja kuului pelkkä ääni.

Tuesta puhuttaessa pohdimme luokan oman opettajan roolia tuen antajana. Opettajalla oli suuri rooli ja oppilaat kääntyivät usein hänen puoleensa, elleivät ymmärtäneet jotain. Hän tuki jo pelkällä läsnäolollaan, kun neuvoi ja rohkaisi oppilaitaan. *Scaffoldingin* kannalta mietimme olisiko tukea voinut antaa toisin, niin etteivät oppilaat olisi saaneet vastauksia suoraan, vaan olisivat itsekin joutuneet pohtimaan enemmän ennen vastaamista. Kysyttäessä opettajalta ”mitä olisit tehnyt toisin?”, opettaja oli pohtinut omaa rooliaan online -tuokioiden aikana. Häntä mietitytti miten hän voisi tukea oppilaitaan poistamatta haastetta oppimisesta.

5.2.4 Motivaatio

Oppilaat eivät olisi malttaneet odottaa projektin alkamista. He kyselivät jatkuvasti, milloin se alkaisi ja mitä he tulisivat tekemään. Motivoituneisuus näkyi jo viikkoja ennen projektin alkua luokahuoneen takaseinän julisteiden, ajatuskarttojen ja koristeluiden teon aikana. Lupalaput projektiin osallistumiseen kävivät kodeissa allekirjoitettavina ja palautettiin nopeasti opettajan pöydälle.

Ensimmäisen tuokion koittaessa muut kuin pienryhmän jäsenet eivät olisi millään malttaneet lähteä toiseen luokkaan tekemään tehtäviä. He olisivat ilmeisesti halunneet nähdä, kun australialaiset soittavat Skypellä ensimmäistä kertaa. Pienryhmäläiset kyselivät ”Koska me aloitetaan?”, ”Milloin ne soittaa?”. Luokan oma opettaja ei ollut luokahuoneessa, kun Skypeä soittotähti alkoi soida ensimmäistä kertaa. Lapset hyppelivät innoissaan ja lähtivät hakemaan opettajaa alakerrasta. Myös opettajaa jännitti, sillä hänen tuli hoitaa kaikki käytännön järjestelyt ennen tuokioita. Kyselystä selvisi, että opettajakin oli hyvin

motivoitunut, mutta hän oli myös helpottunut projektin loppuessa, sillä esijärjestelyt veivät häneltä paljon aikaa.

Projektin edetessä huomasimme, että pari oppilasta, jotka saattoivat muuten oppitunneilla olla hiljaisia, olivat nyt rohkeampia ja oma-aloitteisempia osallistumaan opetukseen. He puhuivat kovempaan ääneen ja yrittivät, vaikka eivät tienneet kaikkia sanoja englanniksi. Motivoituneisuus näkyi yrittämisestä.

”Australialainen opettajaopiskelija: ”Whats the weather like over there?”, Oppilas, joka ei yleensä ole aktiivinen: ”a bit crazy, cold. I want to kill snow.” Oppilas tiesi, että lunta ei voi tappaa, mutta hän käytti sanaa kuvaamaan tuntemuksiaan lumesta ja australialaiset ymmärsivät mitä hän tarkoitti.”

Autenttinen oppimistilanne motivoi myös hiljaisimpia oppilaita, minkä huomasi aktiivisena tunnin seuraamisena. Englanti oli ainoa kieli, jolla oppilaat pystyivät kommunikoimaan opettajaopiskelijoiden kanssa, mutta he ujostelivat ja turvautuivat helposti oman opettajan tukeen. Pohdimme, mitä olisi tapahtunut jos opettaja olisi esimerkiksi kävellyt luokasta pois tai kieltäytynyt antamasta tukeaan heti. Olisiko tällainen pakottanut oppilaat käyttämään jo olemassa olevaa kielitaitoaan rohkeammin? Toisaalta opettajan tuki toi oppilaille myös turvaa. Mikäli jotain ei ymmärretty, voitiin luottaa siihen, että oma opettaja auttaa. Haasteena tunnilla olikin tasapainotella sopivan tuen nuoralla. Toisaalta oppilaille ei pidä antaa liian helposti vastauksia, mutta toisaalta oppilaita ei voi jättää kokonaan ilman tukea.

6 Eri toteutusten yhteenveto ja tarkastelua

Tässä luvussa vertailemme kolmen eri tapauksen toteutuksia CLILstä. Tapaukset toteuttavat CLILiä eri mittakaavassa. Espanjan CLIL -toteutus oli selvästi laajin. Siellä CLILiä toteutetaan läpi vuoden 5. ja 6. -luokilla liikunnassa. Australiassa toteutettiin CLILiä kertaluonteisena projektina 5. -luokalle. Rovaniemellä CLIL -metodilla opetetaan ympärivuotisesti. Sitä käytetään kielirikastuksena 1.-2. -luokilla. 3.-6. -luokilla CLILiä käytetään kielirikastuksen lisäksi laajemmin, niin että englantia pyritään käyttämään systemaattisesti läpi koko oppitunnin. Käsitlemme eroja ja yhtäläisyyksiä koulujen välillä kielen, opetusmenetelmien, *scaffoldingin* ja motivaation valossa.

Koulutapauksissa englanninkielenopetus aloitettiin eri aikaan. Tapaus Espanjassa englantia alettiin opettaa ensimmäisellä luokalla, Tapaus Rovaniemellä ja Tapaus Australiassa kolmannella luokalla. Tosin kielirikastus alkaa Rovaniemellä jo ensimmäisellä luokalla. Kaikilla seuraamillamme tunneilla opettajat käyttivät elekieltä ja hidastivat puhettaan tukeakseen oppimista. Vaikka oppilaat puhuivat lähes aina omille opettajilleen ja toisilleen äidinkieltään, opettajat vastasivat heille yleensä aina englanniksi. Osittaisen poikkeuksen muodosti Tapaus Australia, jossa luokanopettaja puhui oppilailleen suomea. Tapaus Australia ei tietoisesti toteuttanut CLILiä, joten CLILn periaatteita noudatettiin sattumanvaraisesti ja tiedostamatta. Tosin CLILssä niin sanottu *code switching* (kielestä toiseen vaihto) voidaan tehdä, mikäli se on perusteltua. CLIL -tunneilla ei puuttu oppilaiden ääntämiseen tai oikeakielisyyteen vaan uskallukseen käyttää kieltä.

Espanjassa ja Rovaniemellä kielitunnit kulkivat CLIL -tuntien rinnalla. Australiassa englanninkielitunnit käytettiin Upside Down projektiin. Muita kielitunteja ei siis ollut. Tämä on vastoin CLILn periaatetta, koska kielituntien pitäisi tukea

CLIL -tunteja. Espanjassa varsinaisia kielitunteja käytettiin osittain CLIL -tuntien sanaston opiskeluun pienissä ryhmissä. Tämä tuki varsinaisia CLIL -tunteja, sillä opettajat tekivät yhteistyötä. Kaikissa koulutapauksissa opetustilanteissa olikin useampi kuin yksi aikuinen luokassa.

Espanja poikkesi muista toteutuksissa siinä, että aina jakson päätteeksi oppilaille tehtiin kieliarviointi (Liite 4) sekä pari- ja ryhmäarviointeja. Espanjassa myös mietittiin hyvin tarkkaan ennen tunnin pitämistä, miten kieltä käytetään (Liite 2). Näin ollen kielen kolme ulottuvuutta *Language of, for ja through Learning* näkyivät jokaisella tunnilla. Meille ei selvinnyt pohtivatko kahden muun tapauksen opettajat näitä kielen ulottuvuuksia tuntia suunnitellessaan. Epäilemme sitä ainakin Tapaus Australian kohdalla, sillä he eivät tienneet toteuttavansa CLILiä. Näin ollen he tuskin pohtivat kielenkäyttöään CLILn periaatteiden valossa.

CLILn suosimia yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä näkyi kaikissa kouluissa. Tapaus Espanjassa toiminnalliset opetusmenetelmät näkyivät eniten, Tapaus Rovaniemessä vähiten. *Upside Down* -projektissa oltiin kokoajan samoissa pienryhmissä, mutta vain osassa tuokioita tehtiin toiminnallisia harjoituksia. Tapaus Espanjassa ja Tapaus Australiassa oli molemmissa kielellisesti heterogeeniset ryhmät. Opettaja oli molemmissa tapauksissa jakanut ryhmät niin, että ryhmän sisällä oli ainakin yksi oppilas, jonka englanninkielen taso oli hyvä. Tämä oppilas yleensä, joko piti yllä keskustelua, kysyi opettajalta jotain, minkä koko ryhmä tahtoi tietää tai tuki muita ryhmänjäseniä. Rovaniemen tapauksessa ei käytetty ryhmätöitä. Sen sijaan brittiopiskelija saattoi pitää muutamalle oppilaalle erikseen opetustuokion, jonkin tunnin aluksi tai loppuksi.

Tapaus Espanjan CLIL -liikuntatunnit olivat hyvin selkeästi sosiokonstruktivistisia ja niille muodostivat jyrkän vastakohtan muut koululla pidetyt oppitunnit. Muilla tunneilla nimittäin suosittiin selkeästi behavioristista lähestymistapaa. Tapaus Rovaniemen koulussa seuraamamme tunnit olivat suurimmaksi osaksi opettajajohtoisia siihen nähden, että Tapaus Rovaniemen koulu toteuttaa CLILiä tietoisesti.

Kaikissa tapauksissa tuettiin oppilaiden oppimista hidastamalla puhetta ja käytämällä elekieltä. Kaikki tapaukset tiedostivat sen olevan tärkeää, mutta mitä vanhempia oppilaat olivat, sitä vähemmän puhenopeuteen ja eleisiin kiinnitettiin huomiota. Jokaisessa tapauksessa oli käytetty tekniikkaa yhtenä tuen muotona: Tapaus Australiassa Skypeä ja projektin internetsivua, Tapaus Rovaniemellä dokumenttikameraa, valkotaulua sekä PowerPoint-esitystä ja Tapaus Espanjassa mikrofonia. Tapaus Australiassa koko projekti oli teknologian varassa, kun kahdessa muussa tapauksessa teknologia oli lisätukena muun tuen ohessa.

Tapaus Espanja oli siitä erityinen, että siellä tukea annettiin paljon kirjallisena. Lähes joka tunnilla käytettiin joko *scaffolding* -tukilappuja, oppikirjaa tai molempia. Tämä muodostui jyrkimmäksi eroksi kahteen muuhun tapaukseen, joissa kirjallista tukea käytettiin huomattavasti vähemmän. Tapaus Australiassa kirjallinen tuki löytyi projektin internetsivulta. Tätä sivua käytettiin varsinaisten tuntien tukena, sillä sieltä löytyivät muun muassa ohjeet kotitehtäviin. Tapaus Rovaniemellä kirjallista tukea käytettiin melko vähän. Kahdella seuraamallamme tunnilla käytettiin monistetta oppimisen tukena.

Tapaus Australiassa askartelu (jolloin opittiin tekemisen kautta) auttoi opittavan aiheen sisäistämisessä. Tapaus Rovaniemessä käytettiin visuaalista tukea PowerPointin ja dokumenttikameran muodossa. Tapauksissa Australia ja Rovaniemi tukeminen tapahtui lähinnä kommunikoinnin ja kontaktin kautta. Eleiden, puhenopeuden ja käsimerkkien merkitys korostui näissä kahdessa tapauksessa. Tukimuotojen painopiste Tapaus Espanjan ja Tapauksien Australia ja Rovaniemi välillä oli erilainen. Tapaus Espanjassa nimittäin korostui nimenomaan kirjallisen tuen runsas käyttö.

CLILn toteutustapojen eroavaisuuksista huolimatta, oppilaiden motivoituneisuus oli kaikissa tapauksissa erinomainen. Tapaus Australiassa oppilaat kyselivät viikkoja etukäteen, milloin projekti alkaisi. Tapaus Rovaniemessä motivoituneisuus näkyi erityisesti 1.-3. -luokkien oppilaiden innokkuudessa, mutta myös vanhemmat oppilaat olivat CLIL -tunneilla aktiivisia. Tapaus Espanjassa moti-

voituneisuus näkyi oppilaiden tuntiaktiivisuudessa sekä valtakunnallisen kielikokeen tulosten radikaalisena parantumisena. Mietimme, kuinka suuri vaikutus ulkomaalaisilla opettajaopiskelijoilla oli oppilaiden motivoituneisuuteen. Ovatko-han oppilaat yhtä motivoituneita omien opettajiensa pitämällä CLIL -tunneilla? Tapaus Espanjassa motivaation taso ei laskenut opettajasta riippuen. Kahdessa muussa tapauksessa voimme vain arvailla opettajaopiskelijoiden merkitystä oppilaiden motivaatioon.

7 Pohdinta

7.1 Luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan eri tavoin. Luotettavuusterminologiaa, jota käytetään kvantitatiivisessa tutkimuksessa, voidaan myös soveltaa laadulliseen tutkimukseen. Määrällinen tutkimus tarkastelee aina luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin kannalta. Olemme tässä tutkimuksessa pohtineet luotettavuutta näiden termien kautta, mutta myös parin laadulliselle tutkimukselle ominaisen käsitteen (realistisuus ja vakuuttavuus) avulla (Eskola & Suoranta, 1998, 212–213).

Tutkimuksessa validiteetti viittaa siihen, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina käytetään validiteettia. Toisaalta sitä voidaan soveltaen käyttää myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen johdonmukaisuuteen. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen, päätelmien ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tutkimus on validi kun se kuvaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se todellisuudessa on. (Eskola & Suoranta, 1998, 214). Validiteetti voidaan määritellä myös muilla tavoin (esimerkiksi rakennevaliditeetti tai kriteerivaliditeetti), mutta sen peruskysymykset ovat samat kaikissa tutkimuksissa: tutkiiko tutkimus sitä, mitä se sanoo tutkivansa, ovatko tutkimustulokset perusteltavissa aineistolla ja kuvaavatko ne ilmiötä, onko tieto tuotettu pätevästi ja päteekö se tutkimuskohteeseen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne & Paavilainen 2011, 130–131, 133.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen luotettavuutta – kuinka johdonmukaisesti ja tarkasti tutkimus on suoritettu (Ronkainen ym. 2011, 131, 133). Reliabiliteettia

tarkastellessa etnografisessa tutkimuksessa, pitää ottaa huomioon tutkijan asema. Tutkija on kentällä osana tutkimaansa yhteisöä ja siksi tutkijan on tärkeää kirjata ylös paitsi havaintojaan myös tuntojaan. Kentältä saadun aineiston laatuun vaikuttaa suoraan se, kuinka hyvin tutkija pystyy asettumaan tilanteiden vaatimiin rooleihin. Luotettavuusuhkiksi saattavatkin nousta tutkijan henkilökoh- taisen elämän tapahtumat tai vaikkapa tutkijan ja tutkimusympäristön antipatiat ja sympatiat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994.) Kirjoitusprosessimme aikana meidän tuli tietoisesti pysytellä mahdollisimman neutraaleina ja objektiivisina. Pyrimme tiedostamaan omat antipatiamme ja sympatiamme, jotta ne eivät vaikuttaisi suoranaisesti tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa olemme reflektoineet kokemuksiamme samalla kun olemme kirjoittaneet tutkimusta. Näin havainnointimateriaali ja oma pohdintamme ovat tukeneet toisiaan.

Realistisuus tarkoittaa tutkimuskohteen kuvausta todenmukaisesti ja tarkasti. Grönforsin (1982, 175–176) mukaan sen tarkistamiseksi käytetään kolmenlaisia toimia: indikaattorin vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. Havainnoitsijoita oli kaksi ja havainnointikertoja neljäkymmentäneljä.

Observointiaineistomme tukena käytimme Tapaus Australian ja Tapaus Espanjan oppilaille teetettyjä kyselyitä. Kyselyitä ei analysoitu syvällisesti. Emme kokeneet sitä tarpeelliseksi, sillä niistä ei noussut esille mitään uutta. Käytimme tutkimuksessamme kyselyitä toisena indikaattorina. Se tuo tutkimukselle luotettavuutta, sillä ne toivat esille samoja asioita, mitä huomasimme observointiaineistosta nousevan. Emme tehneet kyselyä oppilaille Tapaus Rovaniemen kohdalla, sillä observoimme eri luokka-asteita ja yksittäisiä tunteja. Jotta kyselystä olisi ollut meille hyötyä, meidän olisi pitänyt seurata systemaattisesti ainoastaan viides ja kuudesluokkalaisten tunteja, kuten teimme kahdessa muussa tapauksessa. Emme kuitenkaan voineet valita, mitä luokkia seuraamme Tapaus Rovaniemen kohdalla, sillä brittiopiskelijat pitivät vain tiettyjä tunteja, tietyissä luokissa.

Tutkimuksemme pääkysymys on: Miten CLIL toteutuu käytännössä? Tutkimuksemme vastaa tähän kysymykseen kolmen alakysymyksen kautta, joista selviää

CLILn neljän periaatteen ja sosiokonstruktivismiin ilmeneminen tutkituissa tapauksissa. Kolmas alakysymys käsittelee koulutoteutusten eroavaisuuksia. Aineistosta nousivat esiin kieli, opetusmenetelmät, *scaffolding* ja motivaatio. Nämä samat teemat löytyvät myös CLILstä kertovasta kirjallisuudesta. Tutkimus on validi, sillä se mittaa mitä sen tuleekin mitata (Ronkainen, 22.9.2011). Reliabiliteettia tukevat kenttämuistiinpanomme paitsi itse tuntien seuraamisesta myös päiväkirjamaiset merkinnät, joiden avulla voimme reflektoida omia sen hetkisiä ajatuksiamme ja tarkastella niitä havainnointimuistiinpanojen yhteydessä. Näin saimme täydellisemmän kuvan siitä, mitä näimme ja millaisessa mielentilassa olimme havainnoinnin aikana. Tutkimuksessamme emme viittaa aineistomme ulkopuolelle, mikä tekee siitä vakuuttavan (Eskola & Suoranta, 1998, 221).

Kysyimme luvan tutkimuksen tekemiseen kouluilta, joissa teimme tutkimuksen. Australian tapauksessa kysyimme tutkimusluvan myös Australian päästä *Upside Down* -projektin suomalaiselta ohjaajalta. Saimme luvat myös kaikilta opettajaopiskelijoilta, joiden opetusta seurasimme. Opettajien nimet on muutettu tai niitä ei mainita. Oppilaiden nimet on jätetty tietoisesti pois tai ne on muutettu anonymiteetin turvaamiseksi.

Englannin kielitunnit kulkivat koko ajan CLIL -tuntien rinnalla (paitsi Tapaus Australiassa, jossa CLIL -tunnit korvasivat kielitunnit). Pohdimme olisimmeko saaneet erilaisen tai paremman kuvan oppilaiden kielitasosta, mikäli olisimme observeineet myös tavallisia englannin kielitunteja. Emme kuitenkaan seuranneet kielitunteja, sillä päätimme rajata aineistomme vain CLIL -tunneille. Muutoin aineistostamme olisi tullut liian laaja.

7.2 Johtopäätöksiä

Erilaisista toteutustavoista huolimatta, kaikissa kouluissa toteutettiin joitain CLILn periaatteita. Seuraavassa taulukossa näkyy, miten CLILn periaatteet toteutuivat tutkimissamme tapauksissa. Olemme antaneet 4C:lle suomenkieliset

termit, joiden toteutumista olemme tarkastelleet tutkimuksemme tulososiossa. *Culture* -pilarista (katso Kuvio 2) puhutaan motivaation yhteydessä. *Content* ja *Communication* -pilareista puhumme kieliluvuissa. *Cognition* -pilarin jaamme kahteen eri osa-alueeseen, sillä olemme käsitelleet tätä periaatetta kahden eri otsikon alla.

Taulukko on täytetty sen pohjalta, kuinka CLILn periaatteita on toteutettu kouluilla, eikä niinkään sen pohjalta, mitkä oppimistulokset ovat. Jos periaatetta on käytetty observoiduilla tunneilla, se on merkitty taulukkoon ”toteutui”. ”Toteutui osittain” tarkoittaa, että periaatetta on käytetty jossain määrin, mutta se ei ole toteutunut täysin tunneilla. ”Ei toteutunut” tarkoittaa, että CLILn periaate ei ole toteutunut tunneilla lainkaan. Merkitsemme ne taulukkoon seuraavalla tavalla:

+ = toteutui

+ - = toteutui osittain

- = ei toteutunut

Taulukko 1. CLILn periaatteiden toteutuminen.

	Content (aineen sisältö)	Communication (kieli)	Cognition (sosiokonstr.) (scaffolding)		Culture (autenttisuus ja kulttuuri)
Espanja	+	+	+	+	+
Rovaniemi	+	+ -	+ -	+ -	+
Australia	+	+ -	+	+ -	+

Tapaus Espanjassa toteutuivat kaikki CLILn neljä periaatetta. Näemmekin sen tietynlaisena esimerkkitapauksena laajasta CLILn toteutuksesta. Kielen ja sisällön opetus oli tunneilla hyvässä tasapainossa. Oppilaat oppivat sekä opetettavan asian että kieltä. CLIL -liikuntatunnit olivat sosiokonstruktivistisia, minkä huomasi kun niitä vertasi muihin Tapaus Espanjan koulun liikuntatunteihin. Ta-

valliset liikuntatunnit olivat nimittäin vahvasti behavioristisia. *Scaffolding* oli kirjallista ja sitä oli runsaasti. Tuki oli riittävää ja rohkaisi oppilaita englannin kielen käyttämisessä. *Culture* ulottuvuus näkyi siinä, että koulu muovasi CLIL:stä oman itselleen sopivan toteutustavan. Uutta asiaa opittiin autenttisisessa kontekstissa opettelemalla esimerkiksi uusi peli vieraalla kielellä. Se näkyi myös ulkomaalaisen opettajaopiskelijan hahmossa.

Tapaus Rovaniemessä oppilaille opetettiin aineen sisältöä. Aineen sisällönopetus tapahtui joskus kokonaan englanniksi ja toisinaan osittain englanniksi (kielirikastus). Tässä koulutapauksessa toimittiin vähiten ryhmissä tai pareittain. Yhteistoiminnallista opetustapaa ei implementoitu siinä määrin, että sen voisi lukea sosiokonstruktivistiseksi. Tuki toteutui osittain, sillä vaikka opettajat hidastivat puhettaan ja käyttivät käsimerkkejä, kirjallinen ja visuaalinen tuki jäi vähäiseksi. Visuaalista tukea tarjottiin muun muassa PowerPointillä ja kirjallista tukea parilla yksittäisellä tunnilla monisteen muodossa. Autenttisuus toteutui erinomaisesti brittiopiskelijoiden vierailun kautta. Koululla käy muutenkin ulkomaalaisia vierailijoita ympäri vuoden. Tällainen toiminta kehittää kansainvälistymistä.

Tapaus Australiassa oppilasryhmille opetettiin fysiikan aiheita. Vaikka asioiden opettaminen toteutettiin hyvin, kieltä ei saatu samanvertaiseksi oppimisen kohteeksi. Kielen ja sisällön opettamisen pitäisi olla yhtä tärkeää, tässä tapauksessa sisällön opetus meni kielenopetuksen edelle. Tässä koulutoteutuksessa kieli toimi oppimisen välineenä, muttei varsinaisesti sen kohteena. Poikkeuksena tähän oli raketiryhmä, joille opetettiin heidän aiheeseensa liittyvät oleellimmat sanat leikin välityksellä. Syynä kielen vähäiseen huomioimiseen opettamisessa on todennäköisesti se, etteivät projektiin osallistujat tietoisesti toteuttaneet CLIL:ä, vaan tekivät tutkimusta teknologian hyödyntämisestä. He siis toteuttivat CLIL:n periaatteita ikään kuin vahingossa. Sosiokonstruktivismi toteutui Tapaus Australiassa ryhmätyöskentelyn kautta. Silti tukitoimia olisi voinut olla enemmän, jotta oppilaat olisivat käyttäneet englantia rohkeammin. Lisätuki olisi voinut myös tehostaa itse asian oppimista. Autenttisuus toteutui myös tämän tapauk-

sen kohdalla hyvin, jonka ansioista pari muutoin hiljaista oppilasta aktivoitui tunneilla.

Tutkimuksemme valossa CLILn periaatteet toteutuivat käytännössä laajimmin Tapaus Espanjan koululla. Tapaus Australian tapauksessa CLIL toteutui suhteellisen laajasti siihen nähden, että he eivät tieneet CLILstä mitään. Tapaus Rovaniemessä CLILiä on toteutettu pidempään, mutta kuitenkin CLILn periaatteet toteutuivat näistä tapauksista koululla suppeimmin. Vaikka CLILn periaatteet eivät toteudu kaikilta osin Tapauksissa Australia ja Rovaniemi, silti pääläheteostemme mukaan niiden tapa toteuttaa CLILiä, luetaan kuuluvaksi CLILiin. Näiden teosten mukaan se, mikä määritetään CLILksi, ei ole tarkkaa. Tämä tekee CLILn määrittämisestä monimutkaisen. Sekavuuden välttämiseksi CLILksi tulisi määritellä vain ne toteuttamistavat, joissa kaikki CLILn periaatteet toteutuivat.

CLILiä ei ole tutkittu vielä kovin paljoa ja kaikki aiheeseen liittyvä tutkimus selkeyttää metodologiaa ja sen käyttötapoja. Siksi on tärkeää, että metodologiaa tutkitaan enemmän. Euroopassa CLILiä käytetään yleisesti, kun viitataan kielenopetukseen. Kaikki kielenopetus tai sen variaatiot eivät kuitenkaan ole CLILiä, sillä sen periaatteet eivät toteudu niissä kaikissa. Olisikin tärkeää, että CLILn rajausta tutkittaisiin enemmän.

Lähteet

Anderson L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.

Antila M., 2012. Sukellus CLIL –opetukseen; Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Bruner J. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Teoksessa Wertsch J. V. (toim.) Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. USA, New York: Cambridge University Press

Coral, J. 2010. Mou-te i aprèn . Aprenentatge integrat de continguts d'educació física, salut i llengua anglesa. Clil in physical education Workbook. Sant Esteve Sasrovires: A3 editorial.

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

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

Duh M. & Seebauer R. (Hg) 2011. Beiträge zum "Internationalen Jahr der Jugend". Berlin:Lit Verlag

Eskelä-Happanen S. 3.10.2011, luento, englannin didaktiikka -kurssi, Lapin yliopisto

Eskola J. & Suoranta J. 1998, Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Tampere: Vastapaino

Gibbons P. 2002, Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, USA, Portsmouth, NH: Heinemann

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva:WSOY.

Haapasalo L., 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Hammersley M. 1992. Understanding ethnographic texts. Qualitative research methods series 25. Newbury Park: Sage.

Heugh K., 2007. Language and Literacy Issues in South Africa. Teoksessa: Rassool N., Canvin M. & Heugh K. Global Issues in Language, Education, and Development : Perspectives from Postcolonial Countries. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited 2007.

Kangas S. 2008. Sateenvarjon alla; Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä, Rovaniemi: Lapin Yliopisto

Kauppila R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauranen K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 167. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy

Kinnunen T-M. & Puurunen T. 2009. Verkko-opetusmateriaali mediamatka; arvioinnin ja oikea-aikaisen tuen tarkastelua verkko-opetuksessa. Jyväskylän yliopisto: Suomen kielen pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19836>

Koppinen M-L. & Pollari J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY

Lahelma E. & Gordon T. 2007. Kenttä ja aineistot, Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen S, Hynninen P, Kankkunen T, Lahelma E. & Tolonen T. (toim.) 2007, Etnografia metodologiana, Tampere: Vastapaino

Lakkala S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino

Lappalainen S. 2007. Johdanto, Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen S, Hynninen P, Kankkunen T, Lahelma E. & Tolonen T. (toim.) 2007, Etnografia metodologiana, Tampere: Vastapaino

Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään - Language Learners of Today. AFin-LAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFin-LAn julkaisuja 64.

Lummelahti L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammi

Marsh G. 1981. Introduction. Teoksessa: The British Council, ELT documents 110 –Focus on the Teacher, Communicative approaches to teacher training. 1981. The British Council: Printing and Publishing Department, London

Mehisto P., Marsh D. & Jesús Frigols M. 2008. Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Thailand: Macmillan Publishers Limited 2008

Piaget J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana; Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. suom. Palmgren S. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö

Puolimatka T. 2002. Opetuksen teoria, Konstruktivismista realismiin, Helsinki:

Tammi

Ronkainen S., Pehkonen L., Lindholm-Yläne S. & Paavilainen E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy

Sahlberg P. & Sharan S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö

Skeggs B. 2001, Feminist Ethnography. Teoksessa Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 426-442.

Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. ja Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, Rauma: Kirjapaino West-Point Oy

Virta J., 2010. CLIL kävi kylässä. Pienimuotoisen vieraskielisen sisällönopetuksen opetuskokeilu kahdessa kyläkoulussa. Jyväskylän yliopisto.

Watson J.B. 1970, Behaviorism. New York: The Norton Library W. W. Norton & Company Inc

Liitteet

Liite 1

CLIL PROGRAM "MOU-TE I APRÈN" PLA EXPERIMENTAL DE LLENGÜES ESTRANGERES CURS 2010-2011 - ESCOLA PAU BOADA

Càrrega lectiva	CONTENT					COMMUNICATION				COGNITION		CITIZENSHIP								
	UNIT	SESSIONS	BODY CONTROL AND PERCEPTION	MOTOR DEVELOPMENT AND CONDITIONING	PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH	DANCE AND BODY LANGUAGE	GAMES	TOTAL CONTENT	LISTENING	SPEAKING: ASKING AND ANSWERING	SPEAKING: DESCRIBING	SPEAKING: EXPLAINING	TOTAL COMMUNICATION	LOT'S	HOT'S	TOTAL COGNITION	FOCUS ON ATTENTION	FOCUS ON ORGANIZATION	FOCUS ON COOPERATION	FOCUS ON REFLECTION
1 FITNESS	12	20	25	25	10	20	100	75	15	5	5	100	90	10	100	50	20	10	20	100
1 BASKETBALL	12	15	30	20	0	35	100	75	15	5	5	100	80	20	100	40	30	15	15	100
1 PHYSICAL ACTIVITY HEALTH	12	15	20	35	10	20	100	75	15	5	5	100	80	20	100	40	25	10	25	100
2 TRACK AND FIELD	12	15	30	30	0	25	100	40	15	20	25	100	60	40	100	20	25	40	15	100
2 AEROBIC	12	10	15	20	50	5	100	60	15	15	10	100	70	30	100	25	25	25	25	100
2 TEE BALL	12	15	30	25	0	30	100	60	15	10	15	100	70	30	100	20	40	20	20	100
3 GYMNASTICS	12	20	25	20	20	15	100	55	15	20	10	100	70	30	100	25	25	25	25	100
3 CHALLENGE GAMES	12	10	25	20	10	35	100	50	20	10	20	100	60	40	100	20	10	55	15	100
3 FLOORBALL	12	10	30	25	0	35	100	50	20	10	20	100	70	30	100	10	50	25	15	100
AVERAGE		14,44	25,56	24,44	11,11	24,44	100,00	60,00	16,11	11,11	12,78	100,00	72,22	27,78	100,00	27,78	27,78	25,00	19,44	100,00

Lite 2

	4 Cs FRAME WORK
CONTENT:	<p>Concept of a catch game and body part warm up</p> <p>Rules of both</p> <p>Be aware of safety and health habits</p>
COMMUNICATION:	<p>LANGUAGE OF LEARNING</p> <p>Vocabulary:</p> <p>Whistler, colour shirt, Volleyballs/ball, head, nose, butt, elbow, hand, arm, feet, belly, ear, ankle, whist, forehead, cheek, leg, thigh, line, area, report, team, point, drop, cut, pass, move, divide, rules</p> <p>Structures:</p> <p>We start now</p> <p>We are done</p> <p>We have... on the ground/ We have</p> <p>The player moved his/her feet</p> <p>The player pushed</p> <p>The ball was dropped/cut</p> <p>The ball is over the area</p> <p>The count/call wasn't correct</p> <p>LANGUAGE FOR LEARNING</p> <p>Responding to teacher questions</p> <p>Commanding</p> <p>Explaining different skills</p> <p>Asking and answering</p> <p>Reporting</p> <p>LANGUAGE THROUGH LEARNING</p>

	<p>Managing behaviour and dealing with behaviour problems. Dealing with bad weather or non-planned situations.</p>
<p>COGNITION:</p>	<p>Lower Order Thinking Skills (LOTS) Matching Giving reasons</p> <p>Higher Order Thinking Skills (HOTS) Making predictions Developing ideas</p>
<p>CITIZENSHIP:</p>	<p>The importance of collaboration to reach common goals</p>

Lite 3

REFEERING “ the Catch Game”

<p>The player</p>	<p>moved his/her feet.</p> <p>pushed the other player.</p> <p>is over the area.</p>	<p>The play isn't good. Give the ball to the other team.</p>
<p>The ball</p>	<p>was dropped</p> <p>was cut</p> <p>is over the area</p>	<p>The play isn't good. Give the ball to the other team.</p>
<p>The call</p> <p>The count</p>	<p>wasn't correct</p>	<p>The play isn't good. Give the ball to the other team.</p>

Liite 4

ACTION RESEARCH: PHYSICAL EDUCATION IN CLIL - 2010-2011						
RESEARCHER:						
RANDOM SAMPLE BY						
CRITICAL FRIEND AND VALIDATOR:				DATE:		
VIDEO RECORDING OBSERVATION						
FIELD FORMAT: Listening comprehension (body response to an oral command in English)						
CATEGORIES:	<i>There isn't any physical response, or it doesn't correspond to the command.</i>				Value:	1
	<i>Doubts and/or the initial response is partially correct. Only one part of the body response is correct.</i>				Value:	2
	<i>Doubts and/or the initial response is partially incorrect but it is corrected and the final response is correct.</i>				Value:	3
	<i>Reacts correctly without hesitation. The body response is correct.</i>				Value:	4
COMMAND:						
PUPILS:	Scoop your hands to take the ball from the ground	Do the underarm throw	Take the bat with both hands	Lift your right knee	Do the grapevine step	Stretch like an orangutan
Joan						
Miquel						
Xenia						
David G.						
Mònica						
Adrià						

Liite 5

Kysely Upside Down –projektista

Vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1. Mitä opit PARHAITEN

a) englannin kielestä?

b) **omasta** aiheestasi (painovoima, kitka, raketit, ilmastonlämpeneminen ja avaruus)?

c) _____ luokkakaverien _____ opetuksesta?

2. Mikä oli mukavaa/helppoa? Kirjoita vähintään yksi asia.

3. Mikä oli vaikeaa?

4. Ympyröi paras vaihtoehto. Ymmärsin australialaisten opettajien puheesta:

kaiken melkein kaiken jotain en mitään

5. Ympyröi paras vaihtoehto. Australian opettajat puhuivat:

liian nopeasti nopeasti sopivalla nopeudella liian hitaasti

6. Olisitko halunnut Upside Down -projektin jatkuvan? Miksi/miksi et?

Kiitos vastauksestasi ja mukavaa kesää!

Liite 6

Kysely Upside Down –projektista opettajalle

Vastaa seuraaviin kysymyksiin. Voit jatkaa vastauksiasi paperin kääntöpuolelle.

1. Olivatko oppilaat motivoituneita projektista? kyllä osittain ei
2. Olitko itse motivoitunut? kyllä osittain ei
3. Oliko projekti työläs? Miksi/Miksi ei? Jos oli työläs, mikä erityisesti?

4. Plussat ja miinukset.

+ _____

- _____

5. Lähtisitkö uudestaan mukaan? Perustele vastauksesi.

6. Mitä tällainen projekti vaatii mielestäsi opettajalta

a) kielellisesti _____

b) yleisesti _____

7. Mitä kehittäisit/tekisit toisin?

8. Miten oppilaat mielestäsi oppivat asiasisällöt?

erittäin hyvin hyvin vaihtelevasti huonosti

9. Mitä CLIL mielestäsi on?

10. Ajatuksiasi oppilaiden kielitaidon kehittymisestä projektin aikana.
