

Avaimia toimivaan kielikylpyopetukseen

Matkalla monikieliseksi sankariksi

Merja Auramo ja Ann-Sofi Pitkänen

Avaimia toimivaan kielikylpyopetukseen

Matkalla monikieliseksi sankariksi

Merja Auramo ja Ann-Sofi Pitkänen



SIPOO
SIBBO



Kustantaja
Auramo Merja

Yhteistyössä
Opetushallitus
Sipoon kunta
Svenska folkskolans vänner rf

Kuvitus
Kummakko, Satu Cozens

Graafinen suunnittelu
Bookwell Oy, Leena Hagman

ISBN (painettu) 978-952-94-6270-4
ISBN (verkko) 978-952-94-6271-1

© Tämän teoksen sivujen 1-166 kopiointi on tekijänoikeuslain mukaisesti kielletty ilman kustantajan lupaa. Sivut 167-315 saa kopioida opetuskäyttöä varten, mutta ei kaupalliseen tarkoitukseen.

Bookwell Oy
Helsinki 2022

1. painos

Författarnas tack

”Fantasi är viktigare än kunskap. För kunskapen är begränsad, medan fantasin omgärdar hela världen, stimulerar framsteg och föder utveckling.” Albert Einstein

Den här handboken har fötts ur en vision om att sammanfatta all kunskap och erfarenhet som samlats på vår skola under språkbadets över tjugo år långa historia i Sibbo. Samtidigt har vi varit nyfikna på hur språkbadsundervisningen arrangeras och förverkligas i andra kommuner. Det visade sig att det finns en gemensam önskan bland språkbadslärare att knyta kontakter och ta del av varandras erfarenheter. Tanken på en språkbadshandbok fick därmed stöd och växte till ett större projekt.

Vi vill tacka Utbildningsstyrelsen och vår arbetsgivare Sibbo kommun som har gjort det ekonomiskt möjligt att skriva handboken. Vi tackar Svenska folkskolans vänner som gjort det möjligt att dela ut boken till alla finländska språkbadsenheter.

Språkbadsprofessor Siv Björklund, forskare Eeva-Liisa Nyqvist, språkbadskoordinator Annika Peltoniemi och utbildningsråd Annamari Kajasto, ni förtjänar alla ett varmt tack för uppmuntran vid projektstarten. Tack för att ni också låtit er konsulteras under skrivprocessen. Vi tackar vår illustratör Satu Cozens, våra språkgranskare Merja Suomela och Ulrica Brunberg samt vår sidbrytare Leena Hagman. Er yrkesmässiga kompetens har format vår text till en lättillgänglig och tilltalandet helhet för läsaren.

Under hela projektets gång har vi haft fördelen att samarbeta med andra kommuner som ordnar språkbad. Ett stort tack riktas till de lärare som läst våra halvfärdiga alster, gett oss betydelsefull respons, kommit med synpunkter och gett oss nya infallsvinklar. Det har varit ett stort nöje att få samarbeta med er. Vi vill också rikta ett särskilt tack till Sanna Vahtera som varit ett oersättligt stöd i utformandet av delarna som handlar om ämnesundervisningen. Vidare vill vi tacka samtliga som ställt upp på samtal, intervjuer och svarat på våra enkäter. Utan era insatser hade det inte varit möjligt att färdigställa boken.

Våra kolleger på skolan förtjänar ett stort tack. Ni utför ert arbete med stort hjärta! Ni, och alla andra vuxna som dagligen bemöter barnen, ser deras behov och hjälper dem att nå sin fulla potential är guld värda.

På frågan hur din språkvärld ser ut svarar Samuli i åk 6: *”Min språkvärld är stor. Jag kan kommunicera med vem jag vill!”.* Ett uttalande som detta ser vi som ett kvitto på att språkbadsmetodiken fungerar och eleven nått språkbadets mål, det vill säga funktionell flerspråkighet. Flerspråkighet öppnar upp möjligheten att kommunicera med omvärlden och hjälper barnen att känna solidaritet och empati för andra människor. Att se barn göra framsteg på sin språkresa och utvecklas till flerspråkiga hjältar sporrar oss att fortsätta utvecklingen av språkbadsverksamheten i Sibbo.





Vi hoppas att du som läser den här handboken också får stöd och inspiration i ditt arbete med att undervisa språkbadselever och utvecklas i arbetet.

Sibbo, maj 2022
Merja Auramo och *Ann-Sofi Pitkänen*

Lukijalle

Kielikylpyopetus on saanut alkunsa Kanadassa, ja opetusmenetelmällä on pitkät perinteet maailmalla. Suomeen kielikylpyopetus on rantautunut 1980-luvulla, ja se on levinnyt lähinnä niille alueille, joissa ruotsin kielen asema on ollut vahva. (Sjöberg ym., 2018.) Kielikylpy on vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (POPS, 2014). Varhaisen täydellisen kielikylvyn alkuajoista on vierähtänyt tovi. Kehitystä on tapahtunut sekä koulussa että ympäröivässä yhteiskunnassa. Ajan kuluessa kielikylpyopetuksen taustalla olevat teoriat eivät ole muuttuneet, mutta ne ovat muuttaneet muotoaan oppimiskäsityksen muuttuessa. Osa muutoksista on hyviä, ja ne vievät kehitystä eteenpäin, kun taas toiset niistä jäävät innokkaiksi kokeiluiksi eivätkä kanna välttämättä kovinkaan pitkälle. Kannattaa pitää mielessä hyvän kielikylvyn perusta ja poimia siitä elementtejä oppimisympäristöön.

Kielikylpyyn liittyvässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa mainitaan monia opetuksen muotoja (Sjöberg ym., 2018; Laurén, 2008; Saari, 2006). Menetelmä, jonka avulla tarkastelemme tässä teoksessa kielikylpyä ja siihen liittyviä käytänteitä, perustuu täydelliseen varhaiseen kielikylpyyn (*early total language immersion, tidigt fullständigt språkbad*). Tässä kirjassa esitettyjä malleja ja hyväksi todettuja menetelmiä on kehitetty ja käytetty suomalaisissa kielikylpy-yksiköissä, joissa kielikylpykieli on ruotsi. Mikään ei kuitenkaan estä pohtimasta, voisiko näitä käytänteitä käyttää ja kehittää myös muunkielisessä kielikylvyssä ja kaksikielisessä opetuksessa. Kannustamme kaikkia kiinnostuneita rohkeasti kokeilemaan ja soveltamaan itselleen sopivia arjen työkaluja.

Ajatus tämän teoksen kirjoittamisesta heräsi muutama vuosi sitten Opetushallituksen kaksikielisen opetuksen kehittämisen verkoston (Kaksari-verkosto) tapaamisessa, jossa tulimme pohtineeksi sitä valtavaa määrää osaamista, joka on syntynyt suomalaisessa kielikylvyssä pitkän toiminnan ja kehittämistyön tuloksena. Nyt tämä tieto on kuitenkin vain harvojen käsissä, jolloin osaaminen on haavoittuvaista ja henkilösidonnaista sen sijaan, että tieto olisi laajemmin kaikkien hyödynnettävissä. Pohdintojen, ideoinnin ja eri verkostojen yhteistyön avulla käynnistimme Opetushallituksen ja Sipoon kunnan avustuksella hankkeen, jonka tavoitteena oli koota kentän tieto ja taito yksiin kansiin, mistä lukijan olisi helppo löytää ideoita ja käytännön työkaluja oman kielikylpytoimintansa kehittämiseen niin luokka- kuin yksikkötasolla. Keräsimme tietoa kielellisistä tavoitteista ja sisällöistä, tuntijakosuunnitelmista, aihekokonaisuuksia koskevista suunnitelmista sekä siitä, miten eri kunnissa on toteutettu kielikylpykasvatusta ja opetusta. Pyysimme myös kielikylpytoimijoilta eri kunnissa tuotettua materiaalia, jota voisi jakaa valtakunnallisesti muille kielikylpytoimijoille. Saimme materiaalia Kokkolasta, Pietarsaaresta, Vaasasta, Turusta, Kirkkonummelta, Espoosta, Kauniaisista, Helsingistä, Porvoosta sekä Lahdesta. Lisäksi Svenska folkskolans vänner on tullut mukaan hankkeeseen rahoittamalla käsikirjan fyysisen painatuksen, niin että jokaiselle kielikylpy-yksikölle voidaan jakaa yksi kirja.

Toimivan kielikylvyn avaimet kielikylpyopetuksessa ovat mielestämme

- **suunnitelmallisuus,** koska se on tasa-arvoisen opetuksen edellytys
- **yhteinen tavoite- ja tahtotila kehittää laadukasta toimintaa,** koska samalla lailla kuin kieli on elävää, tulee opetuksen kehittyä yhteiskunnan mukana. Kielikylpyopetuksen tulee myös kehittyä, kuitenkaan unohtamatta didaktisia peruspilareita.
- **eheä kielikylpypolku** varhaiskasvatuksesta peruskoulun loppuun huomioiden nivelvaiheet, jotta pystytään saavuttamaan toiminnallinen kielitaito.

Emme pyri tarjoamaan valmiita vastauksia siihen, miten kielikylvyssä tulisi toimia. Nostamme esille hyväksi todettuja käytänteitä ja rakenteita, joiden turvin kukin kunta, koulu ja yksikkö voi lähteä kehittämään omaa kielikylpytoimintaansa niin, että se on laadukasta ja yhtenäisempää riippumatta siitä, missä kielikylpytoimintaa järjestetään. Ennen kaikkea toivomme, että tämä kirja antaisi kaikille kielikylvyssä työskenteleville aikuisille ideoita omaan työhön ja apua arkeen.

Kirjan rakenne



Sisällysluettelo

OSA 1. Språkbadsundervisning i tiden, *Siv Björklund* 10

OSA 2. Kielikylvyn järjestäminen 15
Käytännön järjestelyt kunnassa 15
Kenelle kielikylpy on suunnattu? 16
Miten tunti- ja ainejakomalli voidaan toteuttaa? 18
Miten kielelliset tavoitteet asetetaan eri oppiaineille? 22
Miten kielelliset sisällöt ja tavoitteet asetetaan kielikylpy- ja äidinkielelle? 23
Miksi vahvan äidinkielen merkitys korostuu kielikylvyssä? 27

OSA 3. Kielikylpykulttuurin luominen 29
Pedagogisen johtajuuden merkitys kielikylvyssä 34
Yhteistyö huoltajien kanssa 37
Lapsi kielikylvyssä 41

OSA 4. Kielikylpyopetuksen oppimiskäsitys 44
Kielikylpyopetuksen didaktiikka 46
Varhaiskasvatuksen erityispiirteet 50
Alkuopetuksen erityispiirteet 54
Luokkien 3–6 erityispiirteet 57
Ylempien luokkien erityispiirteet 60

OSA 5. Kielikylpyopetus toteutuu aihekokonaisuuksien kautta 71
Miksi teemaopetus on suositeltava työskentelytapa? 71
Teemaopetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa 72
Teemaopetus luokkamuotoisessa opetuksessa 74
Teemaopetus aineenopetuksessa 78
Opettajan rooli teemaopetuksessa 82

OSA 6. Kieltä kehittävä opetus 85
Miten toiminnallista kielitaitoa kehitetään? 86
Kielen ohjaaminen ja virheiden korjaaminen 89
Katsaus kielioppiin, *Eeva-Liisa Nyqvist* 92
Kielioppia kielikylvyssä 94

OSA 7. Kielitaidon ja kielitiedon kehittymisen polku 100
Kielenkehityksen teoreettinen viitekehys 100
Oppilaan arkikieli ja akateeminen kieli 101
Kielikylpykielen kehitys 102
Mitä osaat, kun osaat kielen? 105
Kielikylpykielen muodistuminen kielikylpypolun alussa 110
Kielikylpykielen kehityksen jatkuminen 112
Ruotsin kielen kehityksen tasot 112

OSA 8. Opetuksen kielelliset tukirakenteet ... 117
Lukutaidon tukeminen ja kehittäminen ... 125
Kirjoittamisen tukeminen ja kehittäminen ... 128

OSA 9. Kielikylvyn erityisopetukselliset näkökulmat ... 135
Kartoitusmalli ... 136
Kahden kielen tukeminen ... 140
Oppimisen haasteet ja kielikylpy ... 147
Tuen muodot ... 150
Tuen järjestäminen kielikylvyn ylemmillä luokilla ... 158

OSA 10. Kielikylpykielen arviointi ... 162

OSA 11. Praktiska verktyg för undervisningen ... 168
Struktur för planering av temahelheter ... 168
Temahelheter ... 169
Verktyg för självutvärdering ... 193
Språkliga mål och innehåll i språkbadspråket och i äidinkieli ... 194
Verktyg för att stöda och utveckla läsförståelsen ... 214
Boktips för läsförståelseträning ... 230
Skrivstöd för olika texttyper ... 236
Språkprofilen ... 266

Lähdeluettelo ... 315

1. Språkbadsundervisning i tiden

Siv Björklund

Bakgrund

Språkbad är numera ett etablerat finländskt utbildningsprogram där elevantalet under årtionden varit ungefär detsamma på orter där språkbad ordnas. Språkbadet i Finland har en liknande struktur som motsvarande program i Kanada men har redan från början också haft egna särdrag som beaktar finländska förhållanden, bland annat tidigare undervisning i och på elevernas modersmål. Dessutom läggs en större vikt på flerspråkighet än i Kanada (se exempelvis Nissilä & Björklund, 2014).

Det har nu gått mer än trettio år sedan programstruktur och principer för undervisning i språkbad i Finland skapades. Barn och elever i språkbad lever idag i en omgivning som både lokalt och nationellt kännetecknas av en växande språklig mångfald där internationell mobilitet och digitala verktyg är en del av globaliseringen också inom småbarnspedagogik och skola. Vidare har finländska studier om språkbad bidragit med värdefull kunskap om hur språkbadsverksamhet bedrivs och utvecklas runtom i Finland (för översikt över forskningsfältet, se till exempel Björklund, 2017; Björklund, 2019). Mot denna bakgrund lyfter jag i det följande fram några aspekter på språkbad som jag tycker är relevanta och viktiga för ett språkbad i tiden. Jag har huvudsakligen valt aspekter som berör undervisningen och som förhoppningsvis känns relevanta för alla som läser den här handboken. Jag inleder med en aspekt som handlar om programstruktur för språkbad både nationellt och lokalt och övergår sedan till att diskutera olika typiska drag för språkbad och undervisning i språkbad.

Språkbad i styrdokument

När språkbadet kom till Finland för mer än trettio år sedan var det tydligt att det som sådant inte direkt passade in i det finländska skolsystemet enligt vilket kommunerna är skyldiga att ordna förskoleundervisning och grundläggande utbildning separat för vardera språkgruppen. I det system som skapats för ett enda språk som skolspråk, finns inte juridiskt utrymme att hur som helst börja använda ett annat språk som undervisningsspråk i läroämnen som inte är språkämnen. Detta betyder att språkbadet i Finland redan från början och ännu idag befinner sig mitt emellan de två enspråkiga systemen. I språkbadsgrupper och -klasser används språkbadsspråket (det andra inhemska språket) i en stor del av undervisningen även om skolans huvudspråk är ett annat.

För att ett annat språk än skolans språk ska kunna användas som undervisningsspråk så omfattande som man gör i språkbad, är förutsättningen att språkbadet är frivilligt. Vårdnadshavarna ansöker alltså om att få en språkbadsplats. Anhållan görs i de flesta kommuner då barnen är 3–5 år gamla. I detta sammanhang är det värt att notera, att vårdnadshavarna lyft fram att kommunernas språkbadsinformation ofta upplevs som otillräcklig (Sjöberg m.fl., 2018). Det är alltså viktigt att komma ihåg, att man inom kommunens utbildningssektor årligen informerar vårdnadshavarna om möjligheten att ansöka om en språkbadsplats.

I takt med att språkbad och annan undervisning på två språk etablerats i Finland har också språkbadet blivit mer synligt i nationella styrdokument. Medan ansvaret för definitionen på språkbad i till exempel. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen från år 2004 läggs på den som ordnar utbildningen, har motsvarande läroplansgrunder från år 2014 ett eget kapitel (kapitel 10) där språkbad och annan undervisning på två språk definieras och diskuteras i frågor som bland annat timfördelning och bedömning. Inom såväl småbarnspedagogiken som den grundläggande utbildningen klassificeras språkbad som omfattande undervisning på två språk, med egna kvantitativa och kvalitativa kriterier. I motsats till den mindre omfattande undervisningen på två språk, vilket blivit allt vanligare i Finland, verkar inte den omfattande undervisningen på två språk att växa på ett liknande sätt (Sjöberg m.fl., 2018).

Integrering av språk och ämne i språkbad

Språkbadets huvudtanke är att det är möjligt för barn och elever att lära sig språk samtidigt som de innehållsligt tillägnar sig kunskaper i olika läroämnen. Eftersom forskning entydigt visat att elever som kan förstå och följa ett innehåll inte nödvändigtvis klarar av att uttrycka samma innehåll på ett andraspråk, är det viktigt att pedagoger och lärare i språkbad uppmärksammar både innehåll och språk i sin undervisning samt planerar undervisningen enligt såväl innehållsliga som språkliga mål. Studier har visat att det oftast är de språkliga målen som känns svåra för lärare i språkbad att integrera i sin undervisning (Cammarata & Ó Ceallaigh, 2018). Under de senaste åren har intresset för en smidig integrering av språk och ämne vuxit kraftigt bland forskare och utbildare inom området och det finns idag flera olika modeller att bekanta sig med för den som är intresserad (se till exempel Morton, 2016; Cammarata & Cavanagh, 2018; Tedick & Lyster, 2020). I modellerna ser man klara strävanden att lyfta fram att, en integrering av språk och ämne inte är endast en språklärares uppgift. Lika goda förutsättningar för denna integrering finns även för de ämnes- och klasslärare som undervisar i andra läroämnen än språk. Kunskap om ämnesspecifik kommunikation på språkbadsspråket och ämnesspecifik litteracitet inom det egna skolämnet är viktiga förutsättningar för en framgångsrik integrering av språk och innehåll.

Det är främst i omfattande undervisning på två språk som integrering av språk och ämne har varit ett viktigt forskningsområde under de senaste åren. Också i Finland finns intresse för att på liknande sätt undervisa språkligt medvetet och språkmedvetet i grupper och klasser med ökande språklig och kulturell mångfald. I de nationella grunderna för läroplanen för småbarnspedagogik och läroplanen för den grundläggande utbildningen finns det rikligt med begrepp såsom mångfald, flerspråkighet och språkmedvetenhet, vilka för sin del bidrar till det växande intresset för språkligt medveten och språkmedveten undervisning.

I språkbadsforskning betonas vikten av att alla pedagoger och lärare bidrar till att skapa en språkligt medveten och språkmedveten undervisning så, att elever med annan språklig eller kulturell bakgrund har möjlighet att växa upp till två- och flerspråkighet, göra sin röst hörd och bli aktiva och delaktiga i samhället de lever i (se till exempel Listiac, 2022). Fastän det ännu råder en viss förvirring och överlappning kring hur de två nästan synonyma begreppen ’språkligt medveten undervisning’ och ’språkmedveten undervisning’ definieras, används det förra allt oftare för att beskriva ett i undervisningen medvetet arbete för att utveckla ett språk, till exempel skolspråket eller ett andraspråk såsom språkbadsspråket (jämför Bergroth, 2009). Språkmedveten undervisning avser däre-

mot oftast undervisning där läraren respekterar, tar hänsyn till, bekräftar och främjar alla språks närvaro och lika värde i sin undervisning. Idag associeras språkmedveten undervisning främst med grupper och klasser där många barn och elever kommer från ett minoritetsspråk som inte hörs eller syns i skolan eller i närsamhället. Det innebär ändå inte att man i språkbad arbetar enbart språkligt medvetet för att utveckla språkbadsspråket. Detsamma gäller också elevernas förstaspråk. Dessutom blir det allt vanligare också i språkbad, att barn och elever har med sig flera språk än endast det omgivande samhällets majoritetsspråk. Därmed utesluter språkligt medveten undervisning och språkmedveten undervisning inte alls varandra i språkbad.

Användning av språkbadsspråket

En av språkbadsundervisningens mest kända principer är, att läraren använder endast ett språk i undervisningen. I två- och flerspråkiga sammanhang har denna OPOL-strategi (One person, one language) diskuterats. Den har också ifrågasatts bland de forskare som främst undersöker hur minoritetsspråkstalande elever ges utrymme för sitt språk/sina språk i sådan utbildning där skolspråket är majoritetsspråket i samhället. Det är skäl att notera, att eleverna i finskt språkbad, är talare av majoritetsspråket i samhället. Eleverna har goda förutsättningar att kunna använda sitt förstaspråk både i och utanför skolan, eftersom förstaspråkets andel av undervisningen ökar i språkbadets i högre årskurser.

På många orter med språkbadsundervisning kan möjligheterna att använda språkbadsspråket vara mer begränsade. Språkbadets barn och elever kommer inte nödvändigtvis i kontakt med språkbadsspråket i det lokala samhället. Då blir daghem och skola viktiga platser för dem att kunna höra och använda språkbadsspråket. Forskning visar att möjligheter och utrymme att använda språk är ett av de mest effektiva sätten att lära sig ett nytt språk. I språkbadet balanserar pedagoger och lärare mellan å ena sidan att fungera som språkliga modeller och förebilder för språkbadsspråket och å andra sidan att ge barnen och eleverna utrymme för mångsidig kommunikation och användning av språkbadsspråket. Utrymme för eleverna att använda språket ges bland annat genom tema- och helhetsskapande undervisning, där arbetssätten är elevcentrerade och uppmuntrar till kommunikation och kollaborativt arbete samtidigt som eleverna ges tillräckligt med tid och utrymme att lära sig använda ord och uttryck i temarelaterade sammanhang.

Vidare är det också viktigt att komma ihåg, att man som pedagog inte är den enda språkliga modellen utan att det också finns rikligt med möjligheter att utvidga rollen som språkmodell. En mångsidig användning av material och andra källor fungerar som komplement till pedagogens roll som språklig modell. Ett annat sätt att motivera eleverna till språkanvändning är, att försöka finna tid för samplanering så att man gemensamt kan fundera på hur lärare i olika läroämnen och i olika årskurser kan samarbeta för att uppnå språkliga mål enligt elevernas ålder. Också samundervisning mellan olika årskurser i språkbad eller mellan lärare i finsk och svensk klass kan vara effektiva sätt att uppmuntra språkbadselever till ökad användning av språkbadsspråket.

Språkbadselevers språkrepertoar

Kritik mot OPOL-strategin (se föregående avsnitt) har bland annat uppmärksammat, att en ensidig inställning där endast ett språk beaktas i undervisningen och andra språk ignoreras, leder till att

enspråkighet ses som den norm som gäller i utbildningen. Följden är att barn och elever med andra språk upplever, att deras språk inte ses som värdefulla och att deras språkliga identitet eller identiteter inte respekteras. Dessutom innebär en total fokusering på endast ett språk, att undervisningen inte kan dra nytta av andra språk som resurs i undervisningen. Också i språkbad kan det vid första anblicken verka som om enspråkighet förs fram mycket starkt p.g.a. OPOL-strategin. Vid en närmare granskning av språkbadsundervisningen blir tydligt att såväl lärare, barn som elever använder sina eventuella andra språk som resurser både för att förstå och använda språkbadsspråket. Elever kan till exempel kommentera på sitt förstaspråk som också läraren förstår och utnyttja för att kontrollera förståelsen eller kontrastera språken med varandra. Ur elevens perspektiv är skoldagen dessutom alltid två- eller flerspråkig eftersom undervisningsspråket dagligen växlar till följd av lärarbyten.

Resultat från studier om språkbadselevers två- och flerspråkighet visar att majoriteten av eleverna i åk 7–9 (n=114) anser sig vara flerspråkiga (Björklund m.fl., 2015). Resultaten visar ytterligare att eleverna i första hand anser orsaken till flerspråkigheten vara antalet språk de behärskar och deras färdighet i dessa språk. Huvudsakligen lyfter eleverna fram både svenska och engelska vid sidan om finska som de tre huvudspråken. Eleverna nämner också övriga språk som de har i skolan, men dessa språk har inte samma framträdande roll som finska, svenska och engelska. I en annan studie (Mård-Miettinen & Björklund, 2018) där eleverna själva ombads visualisera (via fotografier) och berätta (via intervjuer) om sin användning av olika språk, framgår det ändå att det finns fler språk i elevernas vardag. Det visade sig till exempel att norska ingick i elevernas språkrepertoar, eftersom eleverna följde bloggar och serier på norska och hörde norska via datorspel eller andra hobbyer. Vidare visade resultaten, att språkbadselever använder sina språk flexibelt i olika sammanhang. Eleven kan välja språk utgående från en viss person i en viss situation men det kan också vara så, att eleven lyssnar på ett språk och samtidigt skriver på ett annat. Att OPOL-strategin inte gäller alla elever och inte heller i alla situationer kommer tydligt fram då eleverna ger exempel på hur de dynamiskt växlar mellan olika språk till och med inom en mening. Den flerspråkiga språkrepertoar som språkbadselever ger uttryck för i undersökningar är en resurs som också kan användas för att undervisa både språkligt medvetet och språkmedvetet.

Socialisering i två- och flerspråkighet

Språkbadselevernas språkrepertoar och deras uppfattningar om sig själva som flerspråkiga tyder på att språkbadet har lyckats väl i att socialisera dem in i ett två- och flerspråkigt sammanhang. Sammanhanget är relevant också efter att språkbadet avslutats. Tidigare språkbadselevers berättar att de uppskattar tiden i språkbadet och att de gärna använder sig av sin två- och flerspråkighet när det är möjligt (Sjöberg & West, 2017). När tidigare språkbadselever ser tillbaka på sin tid i språkbadet, önskar många därtill att andelen undervisning på språkbadsspråket kunde utökas i synnerhet i åk 7–9.

Det är ändå inte bara barn och elever som via språkbad får en mer två- och flerspråkig vardag. Detta gäller också vårdnadshavare och daghems- och skolgemenskaper som via språkbadet får en insyn i hur det är att leva nära ett annat språk, som inte annars skulle finnas naturligt i familjen eller skolan (Björklund, 2020). Lärarna i språkbad (se till exempel Peltoniemi & Bergroth, 2020) men också pedagoger och lärare som i daghems- och skolgemenskapen inte undervisar i språkbad blir bekanta och förhoppningsvis också vana vid två språk i sin omgivning. Ett sätt att i gemenskapen ytterli-

gare förstärka känslan av flerspråkighet är att skapa skollandskap genom skyltar, information och skrivna arbeten, där alla språk får synlighet både i och utanför språkbadsutrymmena (Pakarinen, 2020; Pakarinen & Björklund, 2017).

I språkbadshemmen är det oftast barnet som för in språkbadsspråket i hemmet som en del av vardagen. Detta kan ske exempelvis via läxläsning eller vid genomgång av dagens händelser i daghem och skola men också då vårdnadshavare och barn använder språkbadsspråket sinsemellan till exempel vid skämt.

Språkbad och framtiden

Ett etablerat undervisningsprogram kännetecknas bland annat av att man vet vilka resultat man kan förvänta sig när man deltagit i programmet. Idag är den samlade kunskapen om språkbad i Finland mycket större än för trettio år sedan. Ändå finns det fortsättningsvis flera områden där forskning behövs för att stödja och stärka undervisningen i språkbad, till exempel uppföljning av stöd och åtgärder för elever med speciella behov i språkbad och en fortsatt utveckling av en stadieöverskridande kontinuerlig lärstig för språkliga mål i språkbad från småbarnspedagogik till slutet av årskurs nio.

Ett annat kännetecken på ett etablerat program är en stabil struktur som inte är personberoende. En mindre kartläggning vid Åbo Akademi under läsåret 2021–2022 tyder på att det fortfarande finns skillnader mellan kommunerna i timfördelningen i språkbad. Det skulle vara viktigt att gemensamt diskutera de bakomliggande orsakerna till dessa avvikelser. Också det faktum att språkbad geografiskt och antalsmässigt inte vuxit nämnvärt under de senaste åren pekar på vikten av att inför nästa läroplansreform gemensamt diskutera hur språkbad i Finland beskrivs, definieras och utvecklas.

Lärare i språkbad är en oerhört viktig och värdefull resurs i allt utvecklingsarbete som berör språkbad. För att orka och utvecklas i professionen som språkbadslärare behövs regelbundna tillfällen att få träffa kollegor, samverka, inspireras och lära sig kollaborativt mer om språkbadsundervisning. Lärare uppmuntras således varmt att delta i olika fortbildningstillfällen för språkbad.

2. Kielikylpytoiminnan järjestäminen

Nykyään jokainen kielikylpyä järjestävä taho saa vapaasti määritellä niin opetussisällöt kuin kielikylpyopetuksen tuntijaon eri luokkatasoilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellään raamit, joita järjestävien koulujen ja esiopetusryhmien tulisi noudattaa. Koulujen vastuulle jää suunnitella ja kirjata näihin perusteisiin pohjautuvat kielikylpyopetuksen toteutustavat ja käytänteet. Tämän seurauksena kielikylvyn toteuttamistavat vaihtelevat eri kuntien ja koulujen välillä. Vaihtelevien käytänteiden seurauksena myös toiminnan erityispiirteet ja tavoitteet vaihtelevat, jolloin myös lasten ruotsin kielen osaamisen tulokset voivat vaihdella (Harju-Luukkainen, 2013).

Käytännön järjestelyt kunnassa

”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty.” Mitä toiminnan alkuvaiheessa kannattaa kuntatasolla huomioida, kun tavoitteena on toimiva ja menestyvä kielikylpyopetus?

Kaiken päätöksenteon pohjalla ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt linjaukset ja määräykset. Osa niistä on kunnan tasolla päätettäviä tai tarkennettavia asioita, jotka kirjataan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Sama koskee myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Nostamme esille kielikylpytoiminnan järjestämisen malleja sekä ehdotuksia siitä, millaisia pohjia päätöksenteossa voidaan käyttää. Päätöksenteon ohjenuorana tulee olla se, että oppilaille voidaan varmistaa eheä kielikylpypolku.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään seuraavat asiat paikallisesti päätettäväksi:

- *kenelle kaksikielinen opetus on tarkoitettu ja mitkä ovat oppilaaksioton periaatteet*
- *mikä on kielikylpykielen ja kohdekielen sekä koulun opetuskielen tuntijako*[1)]
- *mitkä oppiaineet tai oppiaineiden sisältöalueet opetetaan koulun opetuskielellä ja mitkä kielikylpykielellä ja kohdekielellä; mikäli tilanne on tarpeen tarkistaa kunkin lukuvuoden osalta erikseen, opetussuunnitelmassa määritellään, miten tarkistus tehdään ja miten asia kuvataan lukuvuosisuunnitelmassa (katso tämän käsikirjan tuntijakoa koskeva luku)*
- *mitkä ovat kielikylpykielellä ja kohdekielellä opetettavien oppiaineiden keskeiset kielelliset tavoitteet*
- *mitkä ovat kielikylpykielen ja kohdekielen ja tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain.*

Lisäksi varhaisen täydellisen kielikylvyn osalta päätetään ja kuvataan, mitkä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöalueet opetetaan koulun opetuskielellä ja mitkä kielikylpykielellä[2)] (POPS, 2014).

---

1) Tuntijaon periaatteista sekä malleista lisää luvussa *Miten tunti- ja ainejakomallia voidaan toteuttaa?*
2) Katso lisää OSA 11 *Språkliga mål och innehåll i språkbadsspråket och i äidinkieli.*

Kenelle kielikylpy on suunnattu?

Varhainen täydellinen ruotsinkielinen kielikylpy on tarkoitettu lapsille, joiden äidinkieli ei ole ruotsi. Kielikylpy määritellään (POPS, 2014) aloitettavaksi aikaisintaan 3-vuotiaana ja viimeistään esiopetusvuonna. Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaisesti aloitusajankohdassa tulee huomioida, että lapsen äidinkielen taidot ovat kehittyneet niin, ettei uuden kielen kehittyminen vaikuta kielteisesti äidinkielen kehitykseen (Stakes, 2005).

Kunnan velvoite on määritellä oppilaaksioton periaatteita. Kielikylpyä järjestävien kuntien periaatteet ovat moninaisia ja osin keskenään ristiriitaisiakin (Sjöberg ym., 2018). Kriteerit määrittelevät sen, kenelle kielikylpytoiminta kunnassa on tarkoitettu. Huomioitavaa on, että velvoite määritellä oppilaaksioton kriteerejä koskee vain perusopetusta, ei varhaiskasvatusta eikä esiopetusta.

Tavallisimmat kriteerit ovat seuraavat:

- Päiväkodin toimintakieli tai koulun opetuskieli on lapsen äidinkieli, kotikieli, vahva kieli tai tuttu kieli.
- Kielikylpykieli ei ole lapsen äidinkieli tai kotikieli.
- Asuinpaikka on kielikylpykunnassa.
- Jos hakijoita on enemmän kuin ryhmän maksimimäärä, turvaudutaan arvontaan, haastatteluun, hakujärjestykseen sekä kielellisen valmiuden arvioinnin kokeeseen.
- Vanhemmat sitoutuvat kielikylpypolun valintaan. (POPS, 2014.)

Näiden lisäksi jokin seuraavista:

- Oppilaaksi ei oteta erityisen tuen tarpeessa olevia
- Oppilaaksi otetaan mahdollisesti erityisen tuen tarpeessa olevia
- Oppilaaksi otetaan erityisen tuen tarpeessa olevia samassa määrin kuin muita. (Sjöberg ym., 2018.)

Edellä mainittujen lisäksi kuntien oppilaaksioton periaatteissa on seuraavia tarkennuksia kielikylvyn varhaiskasvatuksen osalta:

- Kielikylpy aloitetaan sinä vuonna, kun lapsi täyttää X vuotta[3)].
- Kielikylpyyn valitaan lapsia, joiden kotikieli on suomi.
- Lasta, jolla on asiantuntijan toteama kielellisen tuen tarve, ei suositella kielikylpyyn.
- Jos lapsella on havaittu muuta kehityksen ja oppimisen tuen tarvetta, keskustellaan kelikylvyn aloittamisesta tapauskohtaisesti monialaisessa asiantuntiaryhmässä yhdessä huoltajien kanssa.
- Etusija on lapsella, jonka sisarus on ollut kielikylpyopetuksessa.
- Lapsen edellytetään jatkavan kielikylpyesiopetuksessa sekä koulun kielikylpyopetuksessa.
- Arvotaanko paikkoja, jos hakijoita on enemmän kuin mitä voidaan vastaanottaa?

[3)] Tavallisimmat kielikylvyn aloittamisen iät Suomessa ovat nykyään 4 tai 5 vuotta (Sjöberg ym., 2018).

Jos kielikylpyyn ensimmäiselle luokalle ilmoittautuu enemmän kuin X määrä lapsia, käytetään oppilaaksiottoon seuravia kriteerejä kielikylvyn perusopetuksen osalta:

- kielikylpyesiopetukseen osallistuminen
- kielikylpyopetusta vastaavaan esiopetukseen osallistuminen
- asuminen koulun oppilaaksiottoalueella
- koulumatkan pituus
- arvonta.



Pohdittavaksi

- Montako kielikylvyn varhaiskasvatuspaikkaa ja vastaavasti montako kielikylpykoulupaikkaa on tarjolla sekä miten nivelvaiheen valinnat tehdään, mikäli varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta on tulossa enemmän kielikylpyläisiä kuin koulupaikkoja on tarjolla?
- Miten kielelliset taidot mitataan esimerkiksi niiden lasten osalta, jotka tulevat kielikylpyyn kunnan ulkopuolelta tai joiden kielitaito ei mahdollisesti vastaa vastaanottavan kielikylpyryhmän kielitaitoa?
- Suoritetaanko valintatesti vielä esiopetusvuoden jälkeen?
- Miten toimitaan, jos kielikylvyn aloittanut oppilas muuttaa kunnasta lähikuntaan? Voiko opiskelua kielikylvyssä jatkaa ja millä kriteereillä?
- Miten määritellään oppilaaksiottoalue ja ensisijainen koulupaikka, entä miten nämä päätökset vaikuttavat mahdollisiin koulukyyteihin sekä aikataulujen että kustannusten osalta?
- Miten kolmiportainen tuki, erityisopetus ja oppilashuoltopalvelut toteutetaan?
- Kieliohjelma: mitä muita kieliä voi opiskella ja milloin ja jääkö jokin kieli mahdollisesti pois kielikylpyopetukseen osallistumisen vuoksi?
- Vanhempien tuki ja yhteistyö kodin kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Miten tätä toimintaa tuetaan kielikylvyssä kuntatasolla?
- Mikäli kielikylpy järjestetään kaikille lapsille tuen tarpeesta riippumatta, tulee kunnan varmistaa se, että kielikylpypolulla on tarjolla riittävää tukea myös erityisen tuen tasolla, esimerkiksi suunnitelma mahdollisesta eritysopetus-, ohjaaja- ja pienluokkaresurssista.

Miten tunti- ja ainejakomalli voidaan toteuttaa?

Tuntijaosta määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelmassa seuraavasti:
"Kielikylpykielellä annettavan opetuksen osuus varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä on koko ohjelman ajan vähintään 50 % niin, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kielikylpykielen osuus on lähes 100 %, vuosiluokilla 1–2 noin 90 %, vuosiluokilla 3–4 noin 70 % ja vuosiluokilla 5–9 keskimäärin 50 %. Osuus lasketaan vuosiluokan koko tuntimäärästä." (POPS, 2014, s. 91.)

Tätä tarkemmin ei ole määritelty, mitkä oppiaineet opetetaan, millä kielellä ja millä luokalla. Perusopetussuunnitelma linjaa kuitenkin vielä toiminnan järjestämistä seuraavasti: *"Kaikkia oppiaineita pyritään opettamaan perusopetuksen kestäessä sekä kielikylpykielellä että koulun opetuskielellä, mutta ei molemmilla kielillä samanaikaisesti."* (POPS, 2014, s. 93.)*"Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän ja A1-kielen oppimäärän tunnit voidaan kuitenkin tarvittaessa yhdistää valtioneuvoston asetuksen mukaisesti.* ***Yhdistetystä tuntimäärästä on tällöin vähintään puolet opetettava koulun varsinaisella opetuskielellä."*** (POPS, 2014, s. 89.)

Esimerkiksi jos luokilla 1–6 järjestetään 18 vuosiviikkotuntia A1-ruotsin opetusta ja 42 vuosiviikkotuntia äidinkielellä annettavaa opetusta, saadaan yhteensä 60 vuosiviikkotuntia opetusta. Tämä kokonaisuus voidaan jakaa kahdella, niin että kielikylpykielellä opetusta annetaan 30 vuosiviikkotuntia ja äidinkielellä 30 vuosiviikkotuntia koko peruskoulun ajan. (Finlex, 2018.)

Kirjassa on esimerkkejä kahdesta tuntijakomallista. Karkeasti voidaan todeta, että käytänteet jakautuvat kahteen malliin, vaihtelevaan ja pysyvään. Kunkin kunnan tulee kuitenkin ottaa kantaa seuraaviin asioihin:

- Miten oppiaineiden tunteja jaetaan peruskoulussa niin, että tuntijako seuraa POPSin linjauksia?
- Miten pyritään järjestämään molemmilla kielillä tapahtuvaa opetusta kaikissa oppiaineissa?
- Miten varmistetaan, ettei opetuksessa esiinny kielten päällekkäisyyksiä?

Vaihtelevassa mallissa oppiaineiden opetuskieli vaihtelee vuosittain. Pysyvässä mallissa oppiaineet määritellään tuntijakomallissa valmiiksi pidemmälle aikavälille. Kuten kaikissa käytänteissä, myös näissä malleissa on omat hyvät ja huonot puolensa. Mikäli oppiaineet eivät ole tuntijakosuunnitelmassa erikseen määriteltyinä, tulee kunnan tarkistaa kunkin lukuvuoden osalta erikseen, että edellä mainitut ehdot täyttyvät. Opetussuunnitelmassa määritellään, miten tarkistus tehdään ja miten asia kuvataan lukuvuosisuunnitelmassa.

	Vaihteleva tuntijako	Pysyvä tuntijako
Hyödyt	• antaa joustavuutta • tukee mahdollista kehitystyötä • mahdollistaa käytettävissä olevien opettajien vahvuuksia ja kielen osaamista lukuvuosisuunnittelussa • mahdollistaa yhteistyön muiden koulujen kanssa • mahdollistaa rytmittelyn taito- ja taideaineiden sekä lukuaineiden välillä • helpottaa muutosten tekemistä lukuvuosisuunnittelussa • mahdollistaa väljemmän ja joustavamman rekrytoinnin, kun oppiaineet eivät ole lukittuina tiettyyn kieleen	• varmistaa suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen toiminnan • antaa selkeän yleiskatsauksen toiminnasta ja sen jatkumosta • varmistaa opetussuunnitelman tavoitteen siitä, että kaikki oppiaineet tulisi opettaa molemmilla kielillä • takaa opetussuunnitelmassa määritellyn prosentuaalisen tuntijaon kielten välillä • välttää sisällön päällekkäisyyksiä • tarjoaa huoltajille ja oppilaille selkeää tietoa siitä, miten kielikylpypolku etenee ja mitä oppiaineita milloinkin opiskellaan milläkin kielellä • helpottaa opettajan työtä, sillä aikaisempaa materiaalia ja käytännön kokemusta on helpompi hyödyntää, kun kielellisiä näkökulmia ja tukia kehitetään opetuksessa jatkumona voi helpottaa aineenopettajien rekrytoinnissa, kun tiedetään, mitä kielen osaamista rekrytoitavalta vaaditaan
Riskit	• voi johtaa kustannuksen kasvuun, mikäli opetusmateriaaleja hankitaan lyhyelle ajanjaksolle opetuskielen vaihtelevuuden takia • haastaa eheän polun varmistamisen: miten taataan esimerkiksi sanavaraston kehitys kaikissa oppiaineissa • kielenopetuksen prosenttimäärät eivät täyty • hyöty opettajan kokemuksesta ja kehittämisideoista ei tule käyttöön, jos aineiden opetuskieli vaihtelee lukuvuosittain • opettajan työmäärä lisääntyy, jos samoja aihesisältöjä suunnitellaan eri kielillä eri vuosina • lisää hallinnollista, jokavuotista työmäärää: suunnitteluun kuluu lukuvuosittain paljon aikaa • jatkuvuus puuttuu niin opettajan, oppilaan kuin huoltajan näkökulmasta • huoltajille tiedottaminen on puutteellista tai ontuvaa	• kehittymistä ei tapahdu tai se viivästyy • voi vaikeuttaa rekrytointia, kun opettajan kielitaito eri oppiaineessa on ennalta määritelty • muutokset yksikkökohtaisessa opetussuunnitelmassa voivat jäädä huomioimatta ja tarvittavat päivitykset tekemättä • muutosten tekeminen tuntijakosuunnitelmaan on usein byrokraattinen ja aikaa vievä prosessi

Edellä esitellyn karkean jaottelun lisäksi on tunti- ja ainejaosta kentällä käytössä myös erilaisia sovelluksia ja hybridimalleja. On kuitenkin eduksi, että kunnan sisällä toimitaan yhden mallin mukaisesti, sillä kun oppilaat vaihtavat koulua, on opetuksen järjestäminen huomattavasti sujuvampaa, jos samat oppiaineet on opetettu vuosiluokittain samalla kielellä.

Sipoon kunnan malli pysyvästä tuntijakosuunnitelmasta

Tuntijako kielikylpyopetuksessa																				
Vuosiluokka	1		2				4		5		6		Yhteensä	7		8		9		Yhteensä
	SU	RU	SU	RU	SU	RU	SU	RU	SU	RU	SU	RU		SU	RU	SU	RU	SU	RU	
äidinkieli ja kirjallisuus	1		2		4		4		4		4		19	3		4		3		10
kielikylpykieli ruotsi A1		7		6		3		3		2		3	24	1	1	1	2	1	2	8
A1-englanti	1		1		3		2		2		2		11	2		2		2		6
fysiikka ja kemia													0	2			3		2	7
terveystieto													0		1	1		1		3
matematiikka		4		3		4		4		4		3	22		3	4		4		11
ympäristöoppi		2		2		3		2		3		2	14							0
biologia ja maantieto														2			2		3	7
uskonto/elämänkatsomustieto	1		1		1		1		1		2		7		1		1	1		3
historia ja yhteiskuntaoppi															2		2	3		7
historia									2		1		3							0
yhteiskuntaoppi							1				1		2							0
musiikki		1		1		1		1		1		1	6		2					2
kuvataide		1		1		1		2		1		1	7	2						2
käsityö		2		2		1		2		1		1	9		3					3
liikunta		2		2		2		2		2		3	13	2			3		2	7
kotitalous													0		3					3
opinto-ohjaus													0	0,5		0,5		1		2
taito- ja taideaineiden valinnaiset						1		1		2		2	6							0
valinnaiset										1			1	1		4	2	4	2	13
Yhteensä kielittäin	3	19	4	17	8	16	8	17	9	17	10	16	144	15,5	16	16,5	15	20	11	94
Yhteensä	22		21		24		25		26		26		144	31,5		31,5		31		94
A2-saksa							2		2		2		6							0
Yhteensä	22		21		24		27		28		28		150	31,5		31,5		31		94
Kielien %-osuudet	14	86	19	81	33	67	32	68	35	65	38	62		49	51	52	48	65	35	

Luostarivuoren koulun kielikylpyluokkien tuntijako vuosiluokittain

Oppiaine	1lk	2lk	3lk	4lk	5lk	6lk	7lk	8lk	9lk	Huomioita
äidinkieli ja kirjallisuus	7+1	6+2	1+4	1+4	4	4	3	3	4	Äidinkielessä luokilla 1–4 opetetaan suomeksi jälkimmäisen luvun osoittama tuntimäärä vuosittain
A1-ruotsi	1	1	2	2	3	2	2	2	3	
B1-kieli										Kielikylpyluokilla ei opiskella B1-kielenä ruotsia
matematiikka	3	3	3	4	4	4	3	4	4	
ympäristöoppi	2	2	3	3	3	2				
biologia, maantieto							2	2	3	
fysiikka, kemia							1+1	1,5+1,5	1+1	
terveystieto							0,5	1,5	1	
uskonto, ET	1	1	1	1	2	1	1	1	1	Kuudennen luokan katsomusaine opetetaan ruotsiksi
historia ja yhteiskuntaoppi				0+1	2+0	1+1	2+0	2+0	0+3	
musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		
kuvataide	1	1	1	1	1	2	2			
käsityö	2	2	2	2	2	2	3*			*Käsityö luokalla 7 opetetaan suomeksi ja ruotsiksi (tehtävänannot ja opetus suomeksi ja ruotsiksi ja työprosessin ohjaus ruotsiksi)
liikunta	2	2	3	3	2	2	2	3	2	
kotitalous							3			
taito- ja taideaineiden valinnaiset tunnit			2					2	2	
oppilaanohjaus							0,5	0,5	1	
valinnaiset aineet				1	1	1		3	3	
valinnainen B2-kieli								2	2	
A2-kieli				2	2	2	2	2	2	
Vuosiluokalla ruotsiksi opetettavien aineiden %-osuus kokonaistuntimäärästä	95 %	90 %	74 %	73 %	52 %	52 %	66 %	53 %	30 %	Ruotsiksi opetetaan vuosiluokilla 5–9 keskimäärin 51 % vuosiluokan kokonaistuntimäärästä. Vuosiluokilla 1–4 opetuksesta ruotsin osuus on keskimäärin 83 %.

Oppiaine opetetaan ruotsiksi

Oppiaine opetetaan suomeksi

Oppiaine opetetaan joko suomeksi tai ruotsiksi

Miten kielelliset tavoitteet asetetaan eri oppiaineille?

POPSin (2014) mukaisest kielikylpykielellä opetettaville oppiaineille tulee eritellä keskeiset kielelliset tavoitteet. Tavoitteet kirjataan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Kaikilla kouluaineilla on niille ominainen kieli ja kielellinen rakenne. Opetussuunnitelman perusteet antavat kunnille suuren vapauden määritellä kielikylpytoiminnan sisältöä. Kunnissa käytössä olevat mallit osoittavat, että aihetta voi lähestyä useasta eri näkökulmasta, jolloin käytännön ratkaisut ovat olla hyvinkin vaihtelevia. Seuraavaksi esitellään kaksi erilaista hahmotelmaa, joiden avulla edellä mainittuihin POPSin määritelmiin voidaan paikallisessa tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tehdä vaadittavat tarkennukset. Ensimmäisessä vaihtoehdossa lähestytään kielellisiä tavoitteita kuvaamalla niitä yleispätevästi, jolloin kielelliset tavoitteet ovat yhteneväiset ja koskevat kaikkia kielikylpykielellä opetettavia oppiaineita. Toisessa vaihtoehdossa kielellisiä tavoitteita lähdetään analysoimaan oppiainekohtaisesti, oppiaineelle ominaisen kielen kautta, jolloin kullekin oppiaineelle asetetaan omat kielelliset sisällöt ja tavoitteet.

Hahmotelma, jossa kielelliset tavoitteet kuvataan yleispätevästi

Kielikylpykielellä opetettavien eri oppiaineiden kielelliset tavoitteet luokilla 1–9:

- Rakennetaan kielellisesti rikasta ja visuaalista oppimisympäristöä, joka tukee oppilaan oppimista ja kielitaitojen kehitystä.
- Ohjataan oppilaita havainnoimaan kielen rakennetta ja muotoa eri oppiaineissa.
- Avataan oppiaineisiin kuuluvia käsitteitä ja ilmaisukeinoja.
- Opetetaan oppilaita käyttämään kieltä ja kommunikoimaan sillä oppiaineiden kielellisten ominaispiirteiden mukaisesti.
- Opetetaan oppilaita erottamaan puhe- ja kirjakielen asuja ja käyttämään niitä tilanteeseen sopivalla tavalla.
- Luodaan luontevia, monipuolisia kielellisiä oppimistilanteita eri aisteja käyttäen.
- Saadaan oppilas luottamaan omiin kykyihinsä oppia ja käyttää kieliä rohkeasti eri tilanteissa.

Hahmotelma, jossa kielelliset tavoitteet asetetaan erikseen oppiaineille

Kielikylpykielellä opetettavat oppiaineet	Kielelliset tavoitteet vuosiluokille 1–9.
Matematiikka	• lära sig att använda matematiska begrepp till exempel procent, bråktal och decimaltal • lära sig att avläsa matematikspråk korrekt till exempel decimaltal korrekt • lära sig ämnesspecifik läsförståelse i form av textuppgifter • lära sig att formulera svar både i tal och skrift • lära sig att i konstruera egna uppgifter i tal och skrift
Ympäristöoppi	• lära sig att utöka det ämnesspecifika ordförrådet • öva sig att förklara både i tal och skrift olika fenomen som behandlas till exempel växthuseffekten • lära sig att skapa tankekartor • lära sig att skriva en välstrukturerad faktatext • öva sig att använda källor och ange källhänvisningar för både text och bild • öva sig att ställa frågor, delta i diskussion och motivera sina åsikter

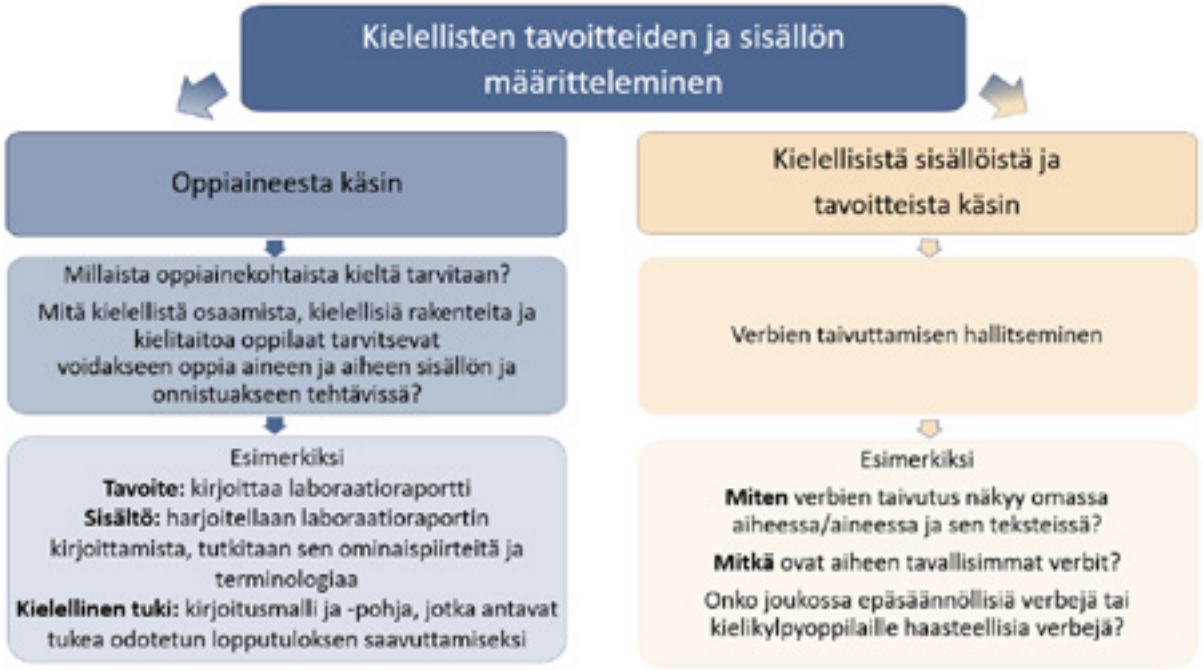
Musiikki	• sänka tröskeln för att använda språket • väcka intresse för poesi och skönlitteratur • bekanta sig med svensk och finlandssvensk musikkultur • träna korrekt uttal av svenska • öva sig att analysera sångtexter till exempel känslor, strukturer i språket och prosodi dvs. språkmelodi och accent • utöka ordförrådet med musiktermer till exempel orkesterinstrument • skapa egna låtar på svenska
Kuvaamataito	• utöka ordförrådet med bildkonstens terminologi • lära sig att tolka och analysera bilder i olika medier • hålla muntliga presentationer • öva sig att uttrycka sina observationer av miljön • följa instruktioner och skriva egna instruktioner • beskriva sin egen utveckling via portfoliearbete
Käsityö	• utöka ordförrådet med slöjdens terminologi • följa både muntliga och skriftliga instruktioner • öva sig att skriva instruktioner • öva att både muntligt och skriftligt beskriva och analysera
Liikunta	• utöka ordförrådet med gymnastikens terminologi • följa och ge instruktioner muntligt • öva sådana grammatikaliska former som är typiska för idrott, till exempel imperativ, adjektivets kongruens och tempusformer av verb • ta till sig och följa regler
Historia ja yhteiskuntaoppi	• utöka ordförrådet med begrepp som hör till läroämnena • återberätta historiska händelser • förklara hur historiska händelser påverkar dagens samhälle • förklara vilka historiska händelser påverkar samtiden

Variaatioita ja toteutustapoja on varmasti useampikin. Tärkeintä on luoda malli, joka on toiminnan kannalta selkeä, helposti lähestyttävä ja opettajille käytännöllinen ja hyödyllinen apuväline opetuksen suunnittelussa.

Miten kielelliset sisällöt ja tavoitteet asetetaan kielikylpy- ja äidinkielelle?

Kielelliset tavoitteet tulisi suunnitella koko kielikylpypolun kattavaksi toiminnaksi, joka kulkisi punaisena lankana aina varhaiskasvatuksesta peruskoulun viimeiselle luokalle asti. Näin toiminta olisi eheää ja kokonaisvaltaisesti suunniteltua ja kielenkehitys voitaisiin siinä huomioida progressiivisesti kehittyvänä taitona. Tämän tyyppinen kokonaisvaltainen opetussuunnitelma helpottaisi myös yläkoulussa aineenopettajien ja kieltenopettajien yhteistyötä, jolloin he voisivat yhdessä kehittää kielenopetusta ja nostaa esille kielikylpykielen ja opetettavan aineen ainekohtaisen kielen välisiä suhteita. (Björklund & Buss, 2004) Tähän emme ole vielä Suomessa valitettavasti päässeet, mutta kehityksen suunta on oikea.

Kielellisten tavoitteiden tulee olla sillä tavoin asetettuja, että ne varmistavat oppilaan kielellisen kehityksen ja tukevat sitä. Tämän vuoksi tavoitteiden tulee olla riittävän konkreettisesti määriteltyjä. Tavoite, että oppilas käyttää kielikylpykieltä luokassa, on löyhä: se ei myöskään kerro mitään kielenkehityksen asteesta tai kielenkäytön määrän tai laadun tilasta. Tällaista tavoitetta on käytännössä todella haasteellista arvioida. Kun tavoitteet laaditaan riittävän tarkasti, ne myös tukevat itse arviointia, jolloin opettajan työ helpottuu valtavasti. Selkeiden tavoitteiden lisäksi tulee määritellä opetuksen kielellistä sisältöä, jonka avulla tavoitteeseen päästään.



Tämän kirjan liitteissä esitellyssä mallissa on lähtökohdaksi asetettu se, että kieltä lähdetään tukemaan kielikylvylle suunnatun sisällön mukaisesti. Luokka-asteille 1–4 on ajoitettu tavoitteet ja sisällöt lukemisen, kuuntelemisen, kirjoittamisen ja puhumisen osalta eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvan, Opetushallituksessa laaditun kehittyvän kielitaidon taitotasoasteikon mukaisesti (Opetushallitus, 2021).

Luokilla 5–6 on päädytty siihen, että puhuminen ja kuullun ymmärtäminen on yhdistetty vuorovaikutus-otsikon alle. Näiden taitojen tavoitteet nivoutuvat niin tiivisti yhteen, ettei niitä ole tarkoituksenmukaista jaotella pienempiin osioihin.

Luokille 7–9 tavoitteet kuullun ymmärtämiselle, luetun ymmärtämiselle ja puhumiselle on asetettu vastaamaan taitotasoa C1.1 Taitavan kielitaidon perustaso: *”Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa”.* Tekstin tuottamisen tavoitteet on asetettu taitotasolle B2.2 Toimiva itsenäinen kielitaito: *”Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa”*. (POPS, 2021)

Entä miksi malli kattaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen, vaikkei varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tätä määritellä? Perusteluna on, että myös kielikylvyn alkutaipaleella tulee kehittää lasten kielikylpykielen käyttöä laadukkaasti ja suunnitelmallisesti, niin että kaikille täydelliseen varhaiseen kielikylpyopetukseen osallistuville lapsille pystytään tarjoamaan samat kielelliset sisällöt ja puheen tuottamisen taidot: taidot, joilla he sittemmin aloittavat kielikylpykoulutaipaleensa. Kieli on opiskelun työkalu, ja terävällä veitsellä on hyvä leikata.

Samat sisällöt esitellään käytäväksi läpi äidinkielellä ja kielikylpykielellä samanaikaisesti silloin, kun ne kielellisesti tukevat toisiaan. Esimerkiksi tiettyjä tekstilajityyppejä kannattaa ja tuleekin harjoitella molemmilla kielillä, jotta tekstilajityypille tyypillinen rakenne vahvistuu riittävästi. Lauseen rakennetta voidaan myös käsitellä rinnakkain sekä suomen että ruotsin kielessä, jos ajatuksena on, että itse lauseoppi on oppilaille helpompi hahmottaa, kun tiedon saa myös omalla äidinkielellä. **Huomioitavaa on, että esitellyssä mallissa edellisen vuosiluokan tavoitteet eivät automaattisesti ole kirjattuina seuraavan vuosiluokan sisältöön, mutta ajatuksena on, että kaikki tavoitteet tulee käsitellä niin, että myös edeltävien vuosien tavoitteet vahvistuvat kaikilla vuosiluokilla.**

Kirjoitetun kielen kehittämisen tueksi on esiteltynä kirjan osassa *11 Verktyg för undervisningen* juuri kielikylvylle soveltuva tukirakenne. Tekstilajityyppien tukirakenne on oma kokonaisuutensa, joka on kehitetty nojaten Johanssonin ja Sandell Ringin (2019) genrepedagogiikan malliin. Genrepedagogiikka on tekstilajien käyttöön ja tuntemukseen perustuva opetusmenetelmä, jota Britt Johansson on kehittänyt tutustuttuaan Pauline Gibbonsin puheen tuottamisen genremalliin. Mainittakoon kuitenkin, ettei tässä käsikirjassa esitelty tekstilajityyppien avulla tapahtuva kirjoitetun kehittämisen tukimalli seuraa itse genrepedagogiikkaa ja sen rakennetta. Tekstilajityyppien tuet on kehitetty ainoastaan tukemaan oppilaiden kirjoittamista. Vuosien käytännön työn ja kokemuksen pohjalta todettakoon, että tekstilajityyppien avulla opettamisen hyödyt kielikylpyopetuksessa ovat selkeät.

Tekstilajityyppien käyttö

- auttaa oppilaita organisoimaan omia tekstejänsä
- toimii kielellisenä tukirakenteena kirjallisessa tuottamisessa
- toimii eriyttävänä materiaalina
- antaa selkeän struktuurin kirjoittamiseen
- auttaa oppilaita tietämään, mitä tehdään ja miten tehdään
- tarjoaa oppilaille harjoitusta soveltaa kieltä tilanteen vaatimalla tavalla.

Kirjoitettu viesti vaihtelee kieliasultaan, sanavalinnoiltaan ja rakenteeltaan suuresti sen mukaan, mihin tarkoitukseen tai mille kohderyhmälle kirjoitetaan. Lisäksi tukemalla kirjoittamista voidaan myös tukea lukemista. Luetun ymmärtäminen ja lukustrategiat kehittyvät samalla, kun oppilaat oppivat näkemään ja tuottamaan eri tekstilajityyppejä. Tekstilajityypit vaativat vaihtelevia lukemisen ja tiedonkeruun strategioita. Kaikkeen tähän kirjoittamisen tukistrategiat ovat oiva opetuksen tuki. Esitellyssä mallissa kirjoittamisen tekstilajeja harjoitellaan säännöllisesti, toistuvasti ja molemmilla kielillä. Mallien rakenteiden vakiinnuttaminen aloitetaan jo esikouluiässä, jolloin harjoitellaan sadun kertomisen mallia (*berättande struktur*) ja koetusta kertomisen mallia (*återberättande struktur*) keskusteluissa. Toiminnan tavoitteena on ohjata lapset huomioimaan kielen muuttuvaa rakennetta ja kielen käytön säännönmukaisuuksia eri tilanteissa; asiayhteys määrittelee kielenkäytön

tavan. Jokaiselle tekstilajityypille määritellään oppilaille nähtäväksi testilajityypin tarkoitus, rakenne ja kielelliset ominaispiirteet (Gibbons, 2006). Satujen rakennetta on helppo esitellä satu- ja lukutuokioiden lomassa, ja yhteisiä satuja voi myös luoda LTG-mallia[4] mukaillen. Kokemuksen kerrontaan voi tutustua esimerkiksi kuvaamalla ryhmän yhteistä metsäpäivää: *"På tisdagen gick vi till skogen." "Först…", "Sedan...", "Därefter…"* ja *"Till sist…".*



Kun malleja ja rakenteita käytetään systemaattisesti, herää kysymys, miten käy luovuuden ja oman tekstin kirjoittamisen vapauden. Gibbonsin seuraava sitaatti antaa kiteytetyn vastauksen kysymykseen: *"man begränsar inte elevernas frihet och autonomi genom att göra strukturer och förväntningar explicita för dem. Tvärtom ger det dem de verktyg som de behöver för att bli just kreativa och autonoma. När eleverna väl blir medvetna om texttypernas skrivkonventioner kommer de att kunna använda dem i sina egna syften."* (Gibbons, 2006, s. 100–101.)

Lukemisen kehittämistä ja luetun ymmärtämisen syventämistä kehitetään tämän käsikirjan kielellisissä tavoitteissa ja sisällöissä hyväksi koetun Reading power materiaalin (Gear, 2019) työkalujen keinoin. Lukustrategioiden avulla kehitetään ymmärtävän lukemisen osa-alueita, joihin kytkeytyvät lukijan kyky yhdistää sisältö omiin kokemuksiin, kyky esittää kysymyksiä, kyky visualisoida, kyky lukea rivien välistä sekä kyky muokata ja muuntaa ajatuksiaan[5] lukemisen avulla, jolloin opetuksen keskiössä on aktiivinen ja ajatteleva lukija. Vastaavasti kuin genrepedagogiikassa, lukemisen ymmärtämisen taitoa voi harjoitella jo varhaiskasvatuksessa ohjaamalla lapsia esittämään kysymyksiä ja löytämään yhteyksiä luetun tarinan ja oman kokemusmaailman välillä.

[4] LTG – läsning på talets grund, Ulrika Leimarin 1970-luvulla kehittelemä opetusmenetelmä, jossa lapset yhdessä luovat tarinaa, jonka aikuinen kirjaa kaikille nähtäväksi ja johon voidaan palata yhdessä lukemalla ja kuuntelemalla.

[5] Sanojen alkuperäiset ruotsinkieliset termit ovat koppla, ställa frågor, visualisera, inferera ja tansformera (Gear, 2019).

Miksi vahvan äidinkielen merkitys korostuu kielikylvyssä?

Lapsen äidinkielen kehitystä tuetaan tavanomaisesti monipuolisesti kaikessa päiväkodin toiminnassa, ja äidinkieli vahvistuu sekä kotona että varhaiskasvatuksessa. Kielikylpyvarhaiskasvatus poikkeaa tavanomaisesta varhaiskasvatuksen toiminnasta. Kielikylvyssä lapsi aloittaa kylpemisen toisella kielellä noin 4 vuoden iässä, jolloin äidinkielen kehitys on vielä lapsenkengissä. Kielikylpyvarhaiskasvatukseen osallistuva lapsi saa käytännössä paljon vähemmän virikkeitä äidinkielellään, minkä vuoksi on tärkeää keskittyä vahvan äidinkielen tukemiseen varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Huoltajilla on keskeinen rooli kielikylpylapsen äidinkielen kehityksen tukemisessa. Perheille tuleekin olla tarjolla riittävän varhain tietoa äidinkielen tukemisen merkityksestä ja tavoista, jotta he voivat olla tietoisesti ja täysimittaisesti mukana tukemassa lapsensa kielellistä kehitystä. Mikäli lapsi aloittaa kielikylvyn myöhemmässä vaiheessa, esimerkiksi ensimmäisellä luokalla, on äidinkieli vahvistunut jonkin verran enemmän kuin varhaisessa vaiheessa kielikylvyn aloittaneen lapsen äidinkieli. Myös tässä tapauksessa molempien kielten vahvistamisella on kuitenkin suuri merkitys, sillä äidinkielellä tapahtuvan opetuksen määrä on vain 10 % oppitunneista, 90 % opetuksesta tapahtuu kielikylpykielellä.

POPS määrittelee: ”*Opettajat toimivat joko koulun opetuskielen tai kielikylpykielen mukaisina kielellisinä malleina. Opettajalla on yksikielinen rooli kielikylpyryhmässä. Opetuskielen vaihtuessa vaihtuu siis myös opettaja. Opetusmateriaali on saman kielistä kuin opetus. Tärkeää on, että oppilas saavuttaa riittävän kielitaidon eri oppiaineiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Kielikylvyssä tuetaan kummankin opetuskäytössä olevan kotimaisen kielen avulla oppilaan kulttuuri-identiteetin syvenemistä. Kotimaisten kielten lisäksi tuetaan muiden kielten ja kulttuureiden kohtaamista ja vahvistetaan tällä tavoin oppilaan monikielistä ja kulttuurisesti monikerroksista identiteettiä myönteisellä tavalla*.”
(POPS, 2014, s. 91.)

Vahvan äidinkielen merkitys on suuri kohdekieltä opittaessa. Oppilaan kielellisen kompetenssin syvemmän tason kielitaito voi kehittyä molemmilla kielillä (Cummins, 1981). Tämä puoltaa sitä, että oppilaiden äidinkielen kehittymistä tulee yhtä lailla vahvistaa ja tukea myös koulupolun aikana. Huoltajille tarjoutuu näin mahdollisuus tukea lapsensa kielikylpykielen syvän tason kielenkehitystä myös vahvistamalla äidinkieltä. Mitä tämä voisi käytännössä tarkoittaa?

Esimerkkejä äidinkielen vahvistamisesta kotona:

- Arjen tilanteista keskustellaan lapsen kanssa monipuolisesti, jolloin kehittyvät sekä sanavarasto että ilmaisukyky äidinkielellä.
- Sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sanoitetaan lapselle ja lapsen kanssa, mikä tukee tunnekielen kehittymistä ja vahvistaa lapsen kykyä säädellä tunteitaan.
- Luetaan lapselle pienestä asti tarinoita ja keskustellaan luetusta. Tähän vinkkejä kirjan osassa *8 Lukutaidon tukeminen ja kehittäminen kielikylvyssä.*
- Harjoitellaan yhdessä lukuläksyä ja pyydetään lasta omin sanoin kertomaan sisällöstä huoltajille.

- Kun kotitehtävänä on harjoitella ympäristöoppiin liittyviä tehtäviä, annetaan lapselle suomenkieliset vastaavat käsitteet ja lajikenimet.
- Laskutehtävissä voi pyytää lasta kertomaan, mikä on tehtävänä, ja antaa hänelle vastaavat suomenkieliset termit. Usein ajatusten jäsentämiseen auttaa tehtävänannon lausuminen ääneen äidinkielellä.

Äidinkielen vahvistaminen on oleellista koko kielikylpypolun aikana. Useassa kielikylpyyn liittyvässä tutkimuksessa on tullut esille vahvan äidinkielen merkitys kielikylpykielen kehittymisessä (Gibbons, 2006). Kotimaisessa kielikylpytutkimuksessa on viiteitä siitä, että varhainen vahva äidinkielinen sanasto tukee kielikylpykielen vahvan sanaston kehittymistä (Harju-Luukkainen, 2007) Gibbons painottaa äidinkielellä käytävän interaktion ja kommunikoinnin merkitystä äidinkielen kehityksessä. Tutkimukset osoittavat, että puheen aktiivisen käyttämisen merkitys on suuri kaikessa oppimisessa (Gibbons, 2006).

POPS määrittelee äidinkieli- ja kirjallisuus oppiaineen tavoitteet ja sisällöt seuraavasti:
”Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa ja kielikylpykielessä on osittain yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielikylpykielen opetussuunnitelmat laaditaan opettajien yhteistyönä niin, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat katetuiksi ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sekä kielikylpykielen opetuksen välillä on siirtovaikutusta varsinkin, kun kielikylpykielen opetuksen tuntimäärä on suuri ja opetus aloitetaan varhain. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen tapahtuu vuosiluokilla 1–2 ainoastaan kielikylpykielellä. Oppilaan kielikylpykielen kehityksen tukemiseksi opetus järjestetään niin, että oppilaat saavat sekä lukuaineissa että taito- ja taideaineissa riittävästi opetusta kielikylpykielellä. Siirtovaikutuksen suuruus vaihtelee sisältöaiheittain. Sisältöjen suunnittelussa voidaan hyödyntää äidinkielenomaisia tai maahanmuuttajille tarkoitettuja suomen/ruotsin kielen oppimääriä.” (POPS, 2014, s. 91.)

Lisäksi määritellään, että *”Kaksikielinen opetus tulee järjestää niin, että kaikki oppilaat voivat saavuttaa perusopetuksen aikana jatko-opintokelpoisuuden toisen asteen opetukseen”* (POPS, 2014, s. 92).

Kielikylpyopetuksen tehtävä on taata oppilaan molempien kielten kehitys. Kielikylvyn toimivuudesta ja kielikylpyoppilaiden äidinkielen kehittymisestä herää ajoittain keskustelua. Huoli koskee lähinnä sitä, miten oppilaiden äidinkieli kehittyy riittävän vahvaksi, kun heille tarjotaan koulupolun aikana merkittävästi vähemmän äidinkielen opetusta ja äidinkielellä tapahtuvaa opetusta kuin yksikielisessä koulussa. Toisena huolena nostetaan esille niin kutsuttu puolikielisyys eli se, ettei kielikylpyoppilas hallitse kumpaakaan kieltä, äidinkieltä tai kohdekieltä, siinä määrin, että hän pärjäisi jatko-opinnoissa ja työelämässä. Kielikylpyyn liittyvässä tutkimuksessa on todettu, että lukiossa äidinkielen tulokset ovat usein keskimääräistä paremmat kuin omalla äidinkielellään opiskelleiden oppilaiden tulokset (Björklund ym., 2007). Kielen kehityksen tutkimuksen kentällä on havaittu, että pienet lapset omaksuvat toisen kielen äidinkielenomaisesti, kun taas vanhempana uuden kielen oppiminen tapahtuu käytössä olevien kognitiivisten strategioiden avulla (Norrby & Håkansson, 2007). Toiselle kielelle altistumisen ajankohdalla, määrällä ja käytöllä on siis vaikutus siihen, miten uusi kieli otetaan haltuun. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat ikä, persoonallisuus, asenne, kiinnostuksen kohteet ja motivaatio, jotka kaikki osaltansa vaikuttavat kielenoppimisprosessiin (Norrby & Håkansson, 2007; Jaumont, 2018).

3. Kielikylpykulttuurin luominen

Käsite koulukulttuuri voidaan nähdä kaiken sen summana, mitä koulu ja kaikki siinä toimivat henkilöt yhdessä luovat. Sana *kulttuuri* tulee latinan sanasta *cultura*, verbistä *colere*, joka tarkoitti viljelemistä, ruokkimista ja huoltamista[6]. Tätä taustaa vasten **koulukulttuurin luominen voitaisiinkin nähdä hyvän kasvualustan luomisena, jossa kielikylpyoppilaiden on hyvä kasvaa ja kehittyä.**

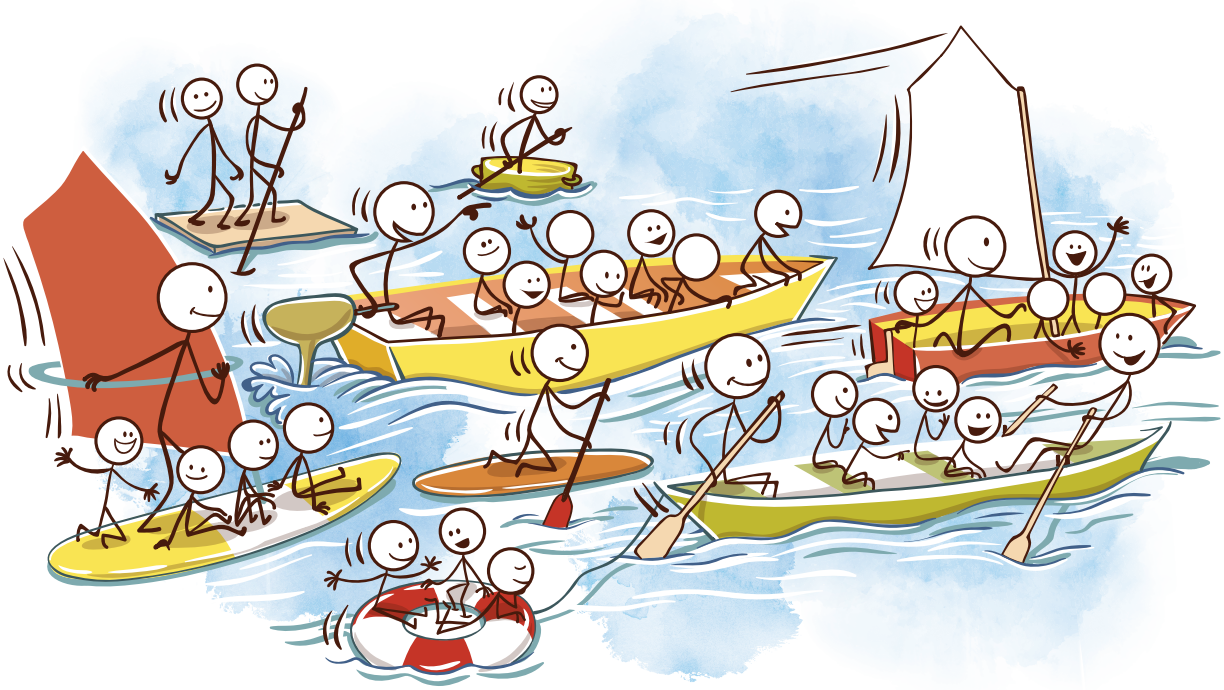
Mielestämme kielikylpykulttuurin luomisen pohjalla on yksikön, koulun tai varhaiskasvatuksen, **turvallinen yhteisö**, joka toimii hyvinvoinnin perustana. Näin voidaan lähteä rakentamaan hyvää arkea niin lapsille kuin aikuisille. Turvallinen arki sisältää turvallisen koulu- tai varhaiskasvatuspäivän, turvallisen ryhmän ja turvalliseksi koetut sosiaaliset suhteet. Toimiva hyvä arki muodostuu myös hyvästä yhteistyöstä huoltajien kanssa. **Kodit ovat kielikylvyn suurin voimavara ja tärkein yhteistyökumppani.** Kielikylvyssä kodin kannustava ilmapiiri ja myönteinen suhtautuminen kielten käyttöön, oppimiseen ja kouluun ovat tärkeitä tekijöitä lapsen itseluottamuksen ja vahvan itsetunnon kehittymisessä. Kielikylpy vaatii lapselta rohkeutta käyttää itselleen vierasta kieltä. Vaatii pitkäjänteisyyttä omaksua uusia tietoja ja taitoja uudella kielellä. Lisäksi kielikylpy vaatii lapselta hyvää itsetuntoa, sitä, että uskaltaa altistaa itsensä uuden oppimiselle ja sietää tunnetta, kun ei vielä osaa ja ehkä ymmärrä kaikkea.

Koulukulttuurin ja turvallisen luokkahengen luomiseen on olemassa monia valmiita malleja. Käytännön kielikylpytyössä helposti lähestyttäviksi, kattaviksi ja joustaviksi malleiksi ovat osoittautuneet **Yhteispeli-menetelmä** ja **Må bra tillsammans ohjelma.** Molemmat käsikirjat ovat verkossa ilmaiseksi ladattavia tiedostoja. Yhteispelin tavoitteena on luoda käytännön toimintamalleja tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä mielenterveyden tukemiseksi. Må bra tillsammans -käsikirja sisältää paljon käytännön vinkkejä ja harjoituksia mielenterveyden tukemiseksi niin luokka- kuin koulutasolla.

Vuorovaikutus ja avoin, toista kunnioittava keskustelukulttuuri ovat avainasemassa, jotta arjen valintoja voidaan tehdä niin, että kaikki osapuolet voivat viedä kielikylpytoimintaa samaan suuntaan. Osallistujien on luotava toiminnalle yhteinen tavoite ja yhtenäiset tavat, joilla tavoitetta kohti lähdetään liikkumaan. Usein kuullaan sanottavan, että koulukulttuuri tai työpaikan kulttuuri huokuu seinistä, siihen on vaikea tarttua, se välittyy ilmassa leijuvan tunnelman kautta. Miten tällaiseen myönteisen kulttuurin luomiseen pääsee sitten käsiksi? Vastaus on kaikessa yksinkertaisuudessaan monimutkainen: keskustelemalla. Keskustelun avulla luodaan **yhteinen visio ja arvopohja sekä näkemys oppimisesta ja oppilaista.** Keskustelun avulla luodaan myös kollegiaalista itsevarmuutta, jolloin kielikylvyn aikuiset saavat tukea toisistaan. Tunne siitä, että **kielikylpyä toteutetaan yhdessä** ja että tiedämme, mitä teemme ja miksi, on kannatteleva voima kielikylpytoiminnan menestymisessä.

> *”Ympäröivät arvot ja kulttuuri (tapa toimia), vaikuttavat oleellisesti niin lasten kuin meidän aikuisten toimintaan ja (meidän koulumme) tapauksessa ne arvot ja kulttuuri ovat mielestäni erittäin hyvin oppimista, itsenäistä ja ryhmätyöskentelyä tukevaa. Vanhempina emme voi olla kuin kiitollisia siitä, että kielikylpykoulu on ollut lapsillemme mahdollista!” – Kielikylpyvanhempi*

[6] Kulttuuri-sanan kehitys ja käyttöönotto, Kotimaisten kielten keskus.



Kun aikuisilla ja lapsilla on hyvä olla, on oppiminen ja yhdessä kehittyminen mahdollista.

Kehittämistyöllä kielikylvylle onkin hyvä luoda **yhteisiä perinteitä.** Perinteillä on suuri merkitys yhteenkuuluvuuden ja me-hengen kehittymiseen. Niiden avulla lapsi kokee itsensä osalliseksi ja osaksi kielikylpyä. Yhteenkuuluvuuden tunne on kielikylvyssä ensiarvoisen tärkeä, sillä se vahvistaa turvallisuudentunnetta. Kukaan ei ole yksin, olemme kaikki samassa veneessä, yhdessä, omaksumassa ja oppimassa uutta kieltä. Kun toiminta koetaan sekä aikuisten että lasten keskuudessa turvalliseksi, kannustavaksi, hyväksyväksi ja mielekkääksi, voi tekemisestä myös nauttia. Tämä vuorostaan lisää motivaatiota, ja näin hyvän kierre on saatu alkuun.

Kielikylpyidentiteetti ja monikielisyys

Millaisen kielikylpyidentiteetin lapsi luo koulussa kylpykulttuurin pohjalta? Lähentyäksemme tätä kysymystä meidän tulee ensin pohtia, mitä identiteetillä tässä yhteydessä tarkoitetaan. Asia ei ole aivan yksiselitteinen, sillä kielikylpyidentiteetistä on vielä hyvin vähän tutkimusta (Björklund & Pakarinen, 2015).

Identiteettiä voidaan tarkastella kolmella tasolla: sidoksissa tiettyyn kulttuuriin, osana sosiaalisia rooleja ja suhteessa yhteisön arvoihin ja uskomuksiin. Kielikylvyssä kosketuspintoja on kaikkiin kolmeen identiteetin tarkastelutasoon. Kielikylpyläisten kokemuksia omasta kielitaidostansa voidaan lähestyä sekä kielitaidon mittaamisen että koettujen identiteettien kautta. Jälkimmäisessä voidaan esimerkiksi kartoittaa kielikylpyoppilaiden kokemuksia kielikylpypolusta ja sen vaikutuksesta. Sosiaalinen identiteetti muodostuu monista eri osa-alueista. Siihen kuuluu ulkopuolelta helposti havainnoitavia tekijöitä, kuten ikä, sukupuoli, vaatetus ja kampaus. Mutta nämä itsessään eivät vielä luo sosiaalista identiteettiä. Sosiaalinen identiteetti muotoutuu keskustelun areenalla, jossa kukin yksilö näyttäytyy. Keskustelussa pääsemme näyttämään, keitä koemme olevamme. Keskustelussa identiteettiä voidaan joko kyseenalaistaa tai vahvistaa. Identiteettiin liittyvää palautta annetaan muun yhteisön toimesta, joko kielellisesti tai ei-kielellisesti. (Timonen, 2017.)

Kielikylvyssä oppilaat kiinnittyvät **osaksi monikielistä yhteisöä.** Tutkimukset osoittavat, että kielikylpyoppilaat opiskelevat mielellään useita valinnaisia kieliä koulupolkunsa aikana. He kokevat itsensä monikielisiksi ja käyttävät useita kieliä myös koulun ulkopuolella. (Mård-Miettinen & Björklund, 2018.) Voidaankin sanoa, että kielikylpyoppilailla on monikielinen kielimaailma, jossa kielenkäyttö on joustavaa ja dynaamista, aina tilanteen ja keskustelukumppanien mukaan. Opetussuunnitelmassa tätä tavoitetta kuvataan toiminnallisena monikielisyytenä.

Suomalaisessa kielikylpytutkimuksessa oppilaat ovat kuvailleet kielikylpyidentiteettiin liittyviä kielen käytön kokemuksiaan seuraavasti: kylpyläiset eivät koe itseään kaksikielisiksi, mutta eivät myöskään yksikielisiksi. He nostavat esille, että suomen, ruotsin ja englannin kielen oppiminen ja käyttö on kylpypolun aikana ollut sekä hyödyllistä että hauskaa, kaikki kolme kieltä ovat kehittyneet. Kielikylpykielellä oppiminen koettiin helpoksi. Helpointa kielikylpykielen käyttö oli opettajien ja muiden kylpyoppilaiden kanssa. He kokevat hankalina tilanteet, joissa kielitaitoa pitää arvioida, esimerkiksi työhakemukseen kirjattava oma kielitaidon taso. Vastaajat kokivat, että mikään vaihtoehdoista (äidinkieli, sujuva, hyvä, tyydyttävä ja alkeet) ei vastaa heidän kokemaansa kieli-identiteettiä ja siihen liittyvää kielitaitoa. (Sjöberg & West, 2017.) Herääkin kysymys, voisiko kielitaidon määrittelemisen vaikeuden taustalla olla kielikylpyläisten laajempi kielellinen tietoisuus, joka hankaloittaa perinteisen kielitaidon määritelmien käyttöä.

Södergård (2009) on koonnut 9. luokan kielikylpyoppilaita arvioimaan omaa kielitaitoaan. Oppilailla on omien arvioidensa mukaan hyvä tai erittäin hyvä ruotsin kielen taito. Luottamus ymmärtämisen kielitaitoon oli vahvempi kuin kielen tuottamisen koettu taito. Samoin suullinen tuottaminen koettiin vahvemmaksi kuin kirjallinen tuottaminen. Oppilaat ovat kokonaisuudessaan tyytyväisiä kielikylpypolkuunsa. He kokevat uusien kielten oppimisen miellyttäväksi ja vieraalla kielellä oppimisen helpoksi. Oppilaat valitsisivat myös kielikylvyn uudestaan, jos saisivat itse valita käymänsä koulun. Vastaavia myönteisiä tuloksia on saatu myös kotimaisessa ja ulkomaisessa kielikylpykokemuksiin liittyvissä tutkimuksissa (Laurén, 1999). Tulokset kielivät varmasti siitä, kuinka merkityksellinen kielikylpypolku ja siinä luodut kielenkäytön mahdollisuudet ovat oppilaille olleet.

Sekä kielikylpykulttuurissa että kielikylpyidentiteetissä on siis pohjimmiltaan kyse yksilön tai yhteisön subjektiivisesta näkemyksestä ja ryhmään kuulumisen kokemuksesta. Meillä kaikilla on eri ryhmissä vaihtelevat roolit: joihinkin ryhmiin koemme kuuluvamme enemmän, toisiin vähemmän. Kielikylvyssä lapsella on rooli käyttää kielikylpykieltä. Jalkapallokentällä hänen roolinsa on aivan toinen.

Hypätään vielä hetkeksi kielikylpyläisten kielenkäytön kelkkaan, josta palaamme alussa esitettyyn identiteettikysymykseen. Kun ihminen hallitsee useamman kuin yhden kielen, on hyvin tavallista, että yksilö käyttää koodinvaihtoa kommunikoinnissaan. Koodinvaihtoa voidaan kuvata myös dynaamisena kielenkäyttönä. Dynaaminen kielenkäyttö käsitteenä alkaa myös näkyä kotimaisessa kielikylpytutkimuksessa (Björklund & Mård-Miettinen, 2018). Lapsilla koodinvaihto on yleisempää kuin aikuisilla. Koodinvaihdossa puhuja poimii käytössään olevista kielistä termejä ja tarkkoja ilmaisuja sekoittaen niitä sen hetkiseen pääasiallisesti käytettävään kieleen. *”Jag syöttää min hund med hundfood.”* Aikaisemmin nähtiin, että tämän tyyppinen kommunikointi kertoi kielellisistä puutteista. Nykykäsityksen mukaan (Clyne, 2003) koodinvaihto kuitenkin kuvastaa yksilön laajempaa vuorovaikutuksellisesta kielellisestä resurssia. Kyseessä on usein yksilön identiteettiin liittyvä toiminta: koodinvaihtoa käyttävä henkilö kokee itsensä monikieliseksi.

Monikielisyysidentiteetti sisältääkin juuri yksilön kokemuksen siitä, että hänellä on käytössään laajat kielelliset resurssit. Tällöin kommunikoinnissa keskiössä ei niinkään ole kielen oikeaoppinen käyttö, vaan painopiste on itse sosiaalisten verkostojen, yhteisön osallisuuden ja vuorovaikutuksen sisällön koetussa tärkeydessä. Koetulle monikielisyydelle tunnusomaista on myös, että pääkieltä voi melko vaivattomasti vaihtaa tilanteen ja kontekstin mukaan. (Norrby & Håkansson, 2007.)

Kielikylpytoiminnan yhtenä tehtävä olisi näin ollen tukea lapsen kaikkien kielien käyttöä ja kehitystä, ei pelkästään itse kieltä vaan siihen liittyvää kielikulttuuria. Toimimalla näin voisimme vahvistaa POPSissa (2014) mainittua kielikylvyn tehtävää, ohjata kylpyläisiä kohti monikielisyyttä ja samalla vahvistaa heidän monikielisyytensä kielikylpyidentiteettiä.

Keskeisiksi kysymyksiksi nousevatkin: Miten kielikylpytoiminta ja kielikylpykoulu voi vahvistaa lasten yhteenkuuluvuudentunnetta samankaltaistensa kanssa? Mitä vaaditaan siihen, että kylpyläiset haluavat identifioitua monikielisinä ja toiminnallisina ruotsin kielen käyttäjinä? Ehkä kysymykset kiteytyvät juuri itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteiden ympärille. Näin ollen koulun ja kodin tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuisi luoda turvallinen ympäristö, jossa lapsi saisi oppia tuntemaan itsensä ja jossa häntä autetaan tunnistamaan omia vahvuuksiansa. Lisäksi lasta autettaisiin oppimaan hyväksymään omaa keskeneräisyyttänsä, jolloin lapsen todellinen minä, kaikkine vahvuuksineen ja heikkouksineen, voisi ylpeänä näyttäytyä epätäydellisyydessään. Hän saisi omissa ja muiden silmissä olla juuri se, joka hän on. Näin hän uskaltaisi myös altistaa itsensä uuden oppimiselle, sietämään tietämättömyydentunnetta.

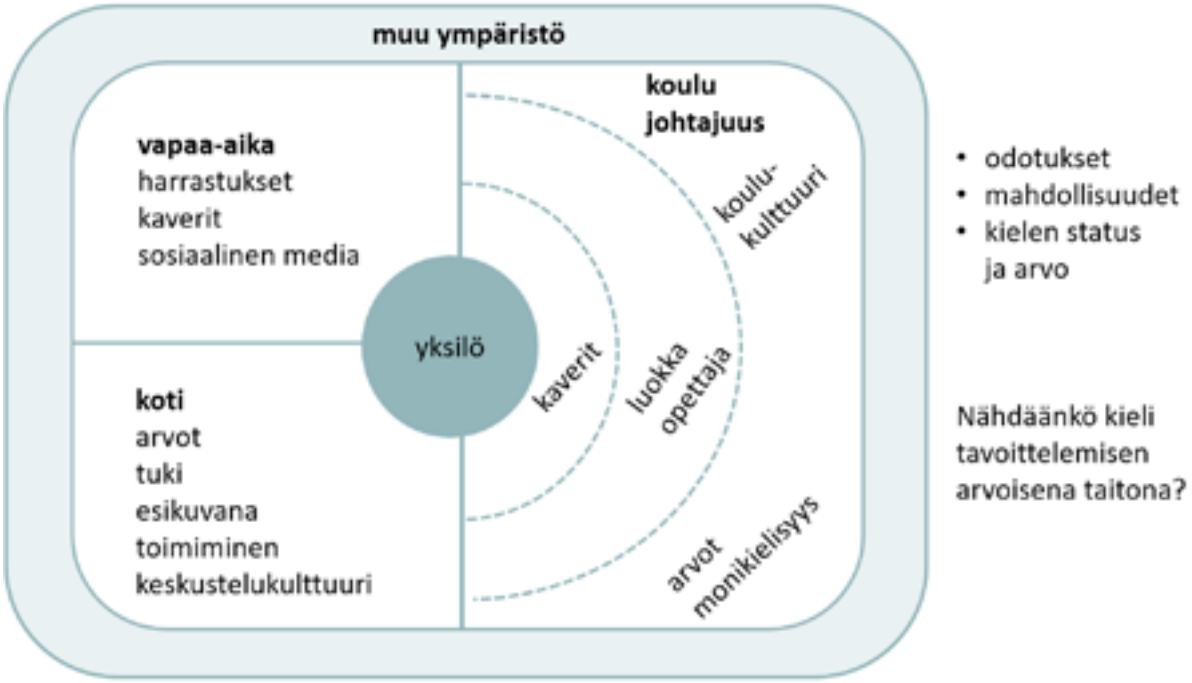
Identiteettikeskustelun yhteydessä nousee vääjäämättä esille myös minäkuvan kehitys. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sen tietoisempia he ovat ympäristön odotuksista ja vaikutuksista. Myös kielikylpyidentiteettiä muodostetaan tietoisemmin koulun ylemmillä luokilla. Yhteistä kaiken ikäisille oppilaille on kuitenkin tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja vahvistetuksi sekä tarve saada kuulua ryhmään. Nämä tarpeet ohjaavat paljolti myös käyttäytymistä. Mitä odotuksia eri ryhmät asettavat ja mitä mahdollisuuksia yksilöillä on toimia odotusten mukaan? Kokeeko kielikylpyoppilas, että hänellä on mahdollisuus ja oikeus käyttää kielikylpykieltä? Entä miten muu ympäristö, kaverit, luokka ja ympäröivä koulu, suhtautuu kielenkäyttöön? Mitä odotuksia ympäristö asettaa? Koetaanko kielikylpykielen käyttö arvokkaaksi ja tavoiteltavaksi taidoksi? Millainen status kielikylpykielellä on luokassa, entä koulussa?

Kielikylpyidentiteetti on alati käynnissä oleva prosessi, joka kytkeytyy siihen ryhmään, jossa oppilas kulloinkin on. Koulusta, luokasta ja kavereista muodostuvat omat sosiaaliset kielikylpyryhmät, joissa oppilas luo itselleen roolin. Tämä rooli heijastaa oppilaan käsitystä siitä, kuka hän tässä kokoonpanossa on. Jotta kielikylpyoppilaalle voisi kasvaa vahva kielikylpyidentiteetti ja kokemus monikielisyydestä, on hänen koettava halua kuulua ryhmään ja ylpeyttä edustaa kielikylpykieltä. Kielikylpyidentiteetti muodostuu suhteessa muihin. Voidaankin puhua oppilaan minäkuvan muodostumisesta. Mitä haluan edustaa? Miten näen itseni suhteessa kouluun ja muihin oppilaisiin?

Kodin rooli kielikylpyidentiteetin muodostumisessa on merkityksellinen. Oppilaat tulevat kouluun repussaan kodin arvomaailma. Jos kotona kannustetaan kielten käyttöön, toimitaan kielellisenä esikuvana, rohkaistaan monikielisyyteen ja nähdään kielitaito resurssina, on oppilaan helpompi toimia vastaavalla tavalla myös koulussa. Kaikille kielikylpyvanhemmille nämä asiat eivät ole itses-

tään selviä. He eivät ehkä edes ole tulleet ajatelleiksi, miten he omilla asenteillaan, tavoillaan ja käytöksellään voivat joko edesauttaa tai jarruttaa lapsensa kielenkäyttöä ja -kehitystä. Kokemuksemme mukaan myös huoltajille on hyvä avata kielikylpyidentiteettiin ja monikielisyyteen vaikuttavia seikkoja vaikka yhteisissä vanhempainilloissa. Tutkimukset osoittavat, että kielikylpyoppilaat kokevat itsensä monikielisiksi ja käyttävät useita eri kieliä myös vapaa-ajallaan (Mård-Miettinen & Björklund, 2018). Antoisa keskustelun aihe vanhempainiltoihin on myös se, miten perheet voivat tarjoaa lapselleen mahdollisuuksia käyttää kieliä myös koulun ulkopuolella.

Koska kielikylpykulttuuri muodostuu osana koulukulttuuria, on ensiarvoisen tärkeää pohtia myös koulun tasolla, miten monikielisyys ja kielikylpyopetus näkyvät koulussa. **Koulun johdolla, ja erityisesti rehtorilla, on vastuu kehittää koulukulttuuria kohti ylpeää monikielisyyttä, jossa kaikilla kielillä on paikkansa.** Kielikylvyn tulee näkyä koulun rakennuksessa, kylteissä, teksteissä ja toiminnassa.



Kielikylpyidentiteetin pelikenttä

Koulukulttuurin tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu kunnioittavan, turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luominen: ilmapiirin, jossa nähdään kaikki hyvä, ja koulukulttuurin, jossa tehdään työtä sen eteen, että kaikilla on hyvä olla, oppimisen ja yhdessäolon iloa unohtamatta. Koulun tulee tuntua merkitykselliseltä, ja kielen käytöstä ja sen oppimisesta täytyy olla hyötyä. Näillä eväillä kielikylpykulttuuri luo oppilaille aidon halun kuulua yhteen, ja heille toivottavasti myös kehittyy vahva, rohkea ja ylpeä kielikylpyidentiteetti.

Pohdittavaksi koulun tasolla:

- Näyttäytyykö kieli taitona koulussa?
- Uskaltavatko oppilaat käyttää kieltä?
- Millainen koulukulttuuri koulussa vallitsee? Mitkä ovat opettajien, oppilaiden ja huoltajien käsitykset?
- Miten monikielisyys heijastuu koulun yhteisissä arvoissa? Entä päivittäisessä toiminnassa?
- Onko monikielisyys tavoiteltava asia koulukulttuurissa?
- Ovatko kaikki koulussa käytettävät kielet yhtä arvokkaita? Huokuuko koulusta monikielinen ylpeys?

Pedagogisen johtajuuden merkitys kielikylvyssä

Tärkeää kielikylpyopetuksen onnistumisessa on johtajuus. Kielikylpyopetus järjestetään useimmiten tavallisessa peruskoulussa, ja rehtori johtaa myös paljon muuta kuin pelkästään kielikylpyä. Kuitenkin kaikki opetus tarvitsee pedagogista johtajuutta, jotta kouluun saadaan luotua yhteinen opetuksellinen sävel. Tämä yhteinen sävel on myös kielikylvyssä menestyvän opetuksen ratkaiseva tekijä.

Kielikylpy vaatii rehtorilta

- myönteistä ja arvostavaa asennetta
- ymmärrystä opetusmenetelmästä
- pedagogista johtamista
- kiinnostusta kehittää toimintaa ja suunnan näyttämistä
- ymmärrystä siitä, että ruotsin kielen kielikylpyopettajalla tulee olla äidinkielenomainen ruotsin kielen taito.

Rekrytoinnissa on tärkeää huomioida, että kielikylpyopettajalla on äidinkielenomainen kielitaito. Oppilailla on oikeus saada korkeatasoista ja kieliopillisesti oikeaa kielisyötettä ja opetusta. Tämä on edellytys sille, että oppilaat voivat saavuttaa kielelliset tavoitteet kielikylpykielessä. Vahva ruotsin kielen taito on myös suotavaa kaikessa kielikylpytoiminnassa, ohjaajista iltapäivätoiminnan henkilökuntaan. Sujuvan kielen oppimiseen tarvitaan karkeasti noin 15 000 tuntia harjoitusta. Kielikyvyssä oppilas saa enintään noin 11 000 tuntia kielikylpykielen syötettä, jos oppilas

- osallistuu kielikylpytoimintaan kokopäiväisesti 4-vuotiaasta lähtien
- on kielikylpykoulussa koko peruskoulun ajan
- osallistuu aamu- ja iltapäivätoimintaan alkuopetuksen aikana.

Rehtorin asenne vaikuttaa suuresti siihen, miten kielikylpyoppilaisiin suhtaudutaan koulussa. Rehtorin asenteella on **myös pedagoginen vaikutus,** koska se vaikuttaa siihen, **miten oppilaat suhtautuvat omaan koulunkäyntiinsä.** Vaikka ruotsin kieli onkin Suomen kansalliskieli, ei

sillä ole yhtä vahvaa statusta yhteiskunnassamme kuin englannin kielellä. Tämän vuoksi kielikylvyssä onkin erityisen tärkeää, että koulun kaikki aikuiset asennoituvat kielten käyttöön kannustavasti ja rohkaisevasti. Kun rehtori on ylpeä johtamastaan kielikylpytoiminnasta, heijastuu myönteinen asenne myös oppilaiden koulumotivaatioon. Oppilaatkin kokevat olevansa ylpeitä kielikylpyläisiä. Rehtorin rooliin kuuluu myös hyvänä esikuvana toimiminen. Kielitaidon ja monikielisyyden täytyy näkyä koulun arvoissa ja toiminnassa. Niiden täytyy olla tavoittelemisen arvoisia taitoja.

> *"Jag tycker att vi ska nog ha språkbad, det är nog ett ypperligt sätt att få språkgrupperna att förstå varandra bättre. Ju bättre man förstår varandras språk och kultur desto bättre kommer man överens. Vilket leder till ett bättre resultat." – Rehtori luokilla 7–9*

Eheä kielikylpypolku luodaan hyvällä suunnittelulla ja sellaisilla kunta- ja koulutason päätöksillä, jotka takaavat laadukkaan opetuksen koko kielikylvyn ajaksi. Riittävän varhainen aloitus vahvistaa lasten kylpykielen taitoa, mutta tukee myös sitä, että kielikylpylapsia on toiminnan jatkumisen kannalta riittävä määrä. Liian pienet ryhmät ovat kielikylvyssä haasteellisia, sillä tuolloin luokkia joudutaan yhdistelemään. Tämä asettaa omat haasteensa sekä opettajalle että oppijoille.

Markkinoinnilla ja tiedottamisella on merkittävä rooli, jotta perheet löytävät kielikylvyn ja sitoutuvat siihen riittävän varhain. Tiedottamiseen sisältyy myös olennaisena osana huoltajille tarjottavaa informointia siitä, mitä kielikylpyopiskelu lapsilta vaatii ja mitä kodin tuki tässä kokonaisuudessa merkitsee. Kodit tarvitsevat koko kielikylpypolun ajan tietoa siitä, mitä kielikylpyopiskelu sisältää ja miten äidinkieltä tulisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea. Voisikin ajatella, että myös huoltajat tarvitsevat koulutusta, sillä heidän oma koulukokemuksensa eroaa todennäköisesti paljon kielikylpyopetuksesta.

Huoltajat eivät ole ainoita, jotka tarvitsevat päivittyvää tietoa kielikylvystä: myös **opettajat ja muu henkilökunta tarvitsevat mahdollisuuksia kouluttautua ja kehittää omaa osaamistansa.** Koulun johdolla on tässä oleellinen rooli, tehtävänään järjestää säännöllisesti mahdollisuuksia ja aikaa kokoontua kehittämään yksikön kielikylpytoimintaa. **Johdon tehtävänä on luoda olosuhteet yhteistyölle, jotta opetussuunnitelman mukaista opetusta voidaan toteuttaa koko kielikylpypolun aikana.** Mitä opetusjohtaja ja rehtori voivat tehdä toimivan kielikylvyn eteen? Seuraavaan on koottuna opettajien keskusteluissa esille tulleita toiveita siitä, miten heitä voitaisiin tukea ja rakenteita muokata niin, että kielikylpytoiminta olisi käytännössä mahdollisimman sujuvaa toteuttaa.

Opettajien toivomuslista rehtorille:

- yhteistä suunnitteluaikaa
- lukujärjestys suunniteltuna sellaiseksi, että aihekokonaisuudet ovat toteutettavissa
- jatkokoulutuksia
- aikaa luoda yhteiset arvot ja yhteinen oppimiskäsitys
- selkeät struktuurit ja yhteiset työtavat.

> *"Jag tycker att språkbadet är nog en väsentlig del av vår skola fast den vållar nog extra arbete t.ex. tillvalens placering." – Rehtori luokilla 7–9*

Tämän oppaan alussa mainittiin tavoitteeksi kielikylvyn hyvä laatu riippumatta siitä, missä päin Suomea kielikylpytoimintaa järjestetään. Myös toiminnan sisällä olisi tärkeää luoda sellaiset yhteiset raamit, että oppijat saavat laadukasta ja yhtäläistä opetusta riippumatta siitä, kuka aikuinen heitä ohjaa tai opettaa. Työkalut, joita tässä kirjassa esitellään, on suunniteltu tukemaan juuri tasaista hyvää opetuksen laatua. Niiden **tarkoituksena on luoda yhteinen toimintakulttuuri ja oppimisnäkemys, jonka avulla toimintaa voidaan kehittää ja soveltaa vastaamaan yksikön tarpeita.** On tärkeää jaksaa kehittää uutta, mutta myös uskaltaa pitää kiinni siitä, mikä on hyvää ja toimivaa. Työkalujen ja hyvän johtamisen avulla voidaan luoda hyvä kielikylpyhenki ja turvallinen hyvinvoiva arki niin lapsille kuin aikuisille.

> *”Laadukas kielikylpytoiminta on kunnalle pr-valttikortti. Toiminnan laadukkuutta pitää vaalia kaikissa opetustoimea koskevissa ratkaisuissa, mutta huomioiden kuitenkin koko kunnan opetustoiminta ja kaikkien yhdenvertainen kohtelu. Laadukkaan kielikylpytoiminnan luovat toimintaa johtava rehtori ja koko opetushenkilöstö, joka kielikylvyssä on poikkeuksellisen sitoutunutta ja työlleen omistautunutta. Kielikylpyopettajat sitoutuvat yhdessä sovittuihin toimintatapoihin, opetussisältöihin ja teemakokonaisuuksiin. Jotta kielitaito kehittyy tavoitteiden mukaisesti, on hyvä noudattaa yhdessä laadittuja opetuskokonaisuuksia, vaikka silloin opettajan pedagogista vapautta hieman rajoitettaisiinkin. Kun oman kunnan kielikylpytoiminnan ammattilaisia pyydetään kertomaan muihin kuntiin tai kaupunkeihin meidän kielikylvystämme, on se osoitus siitä, että työtä tehdään laadukkaasti ja sitä arvostetaan myös muualla. Siitä voi ja saa opetusjohto olla syystäkin ylpeä.” – Opetuspäällikkö*

Hyväksi todettuja kielikylpytoiminnan malleja on Suomessa varmasti useita. Jotta kielikylpytoiminta voi olla eheää, sen tulee olla myös suunnitelmallista. Porvoossa on esimerkiksi kielikylvyn vanhempainyhdistyksen aloitteesta käytössä **kielikylpystrategia,** joka laaditaan yhteistyössä politiikkojen sekä koulun rehtorin ja kielikylpyhenkilökunnan kanssa. Strategia huomioi koko kielikylpypolun ja on hyvä pohja sille, mitä kaikkea tulisi huomioida kunnan kielikylpytoiminnan laadukkaassa järjestämisessä ja kehittämisessä. Strategia laaditaan joka neljäs vuosi, jokaisen valtuustokauden alussa, ja hyväksytään koulujaostossa ja lähetetään tiedoksi sivistyslautakuntaan sekä kaupunginhallitukseen. Porvoon kielikylpystrategia on liitteissä. (Ignatius ym., 2018.) **Mikäli kunnalla ei ole käytössä kielikylpystrategiaa tai muuta suunnitelmaa, on kielikylvyn toiminnan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta kuitenkin suotavaa määritellä ainakin seuraavat tehtävät:**

Kuka vastaa

- pitkäjänteisestä suunnittelusta: kuka visioi kielikylvyn tulevaisuutta koulussa ja kunnassa?
- toiminnan kehittämisestä ja suunnitelmien päivityksistä?
- yhteistyöstä ja tiedonsiirrosta nivelvaiheissa?
- uusien työntekijöiden perehdyttämisestä?
- osaamisen kehittämisestä?
- markkinoinnista?

Eri kunnissa kielikylpytoimintaa on lähdetty kehittämään eri tavoin. Osassa kuntia rehtori on se, jolla on pääasiallinen vastuu kielikylpytoiminnan kehittämisestä. Jos kielikylpytoimintaa on useassa yksi-

kössä tai se on muuten hajautettuna kunnan sisällä, on yhtenä vaihtoehtona nimetä kielikylpykoordinaattori. Esimerkiksi Sipoossa, Porvoossa ja Helsingissä on jo pitkään ollut nimettynä kielikylpykoordinaattori. **Kielikylpykoordinaattori voi toimia yhteyshenkilönä eri verkostojen ja tahojen välillä.** Koordinaattori voi toimia myös laajemmin kielikylpytoiminnan edistäjänä esimerkiksi kaksikielisen opetuksen verkostossa, kunnan omissa opetustoimen kehittämisryhmissä, opetusjohtajan työparina kielikylvyn kehittämiseen liittyvissä linjauksissa, Åbo Akademin kielikylpykoordinaattorin yhteyshenkilönä ja kielikylvyn vanhempainyhdistyksessä. Mahdollisuuksia on useita.

Pohdittavaksi

- Miten kielikylpytoimintaa voi tehdä näkyväksi koulussa ja kunnassa?
- Miten koko yksikön toiminta voisi hyötyä kielikylvystä?
- Onko kunnassa luotuna riittävä verkosto kielikylpytoiminnalle, jotta kielikylvyn eheä polku on mahdollinen ja tiedonsiirto on sujuvaa?
- Miten kaikkien kielikylvyssä toimivien aikuisten yhteisöllisyyden tunnetta voisi lisätä? Entä miten toimijat pääsevät jakamaan osaamistansa keskenään?
- Mikä on kuntamme kielikylvyn tulevaisuus? Mitä kohti haluamme mennä?

Yhteistyö huoltajien kanssa

Monessa kunnassa kielikylpy on saanut alkunsa aktiivisten vanhempien aloitteesta. Kielikylvyn aloittaminen on aina vanhempien valinta. Vanhempien merkitystä toiminnalle ja heidän lapsensa koulunkäynnin onnistumiselle ei voi väheksyä. Huoltajien kiinnostusta kannattakin hyödyntää koulun toiminnassa. Aktiivinen yhteydenpito ja kielikylvystä informoiminen luovat pohjan hyvälle yhteistyölle myös jatkossa. Valitsemalla kielikylvyn lapsellensa vanhemmat sitoutuvat kyseiseen koulumuotoon koko peruskoulun ajaksi. Tämän vuoksi vanhemmille on tärkeää tehdä selväksi, mikä on heidän roolinsa ja tehtävänsä tällä polulla, jonka he ovat lapsellensa valinneet.

Seuraavat asiat kannattaa huomioida:

- Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: yhteistyössä on tärkeää painottaa toimintaan sitoutumista ja äidinkielen vahvistamista.
- Alkuopetuksessa on tärkeää painottaa luku- ja kirjoitustaidon perusteiden vahvistamista ja hyvää hallintaa.
- Keskustellaan ja jaetaan tietoa siitä
  - mitä on olla kielikylpyoppilaan vanhempi
  - miten kotona voi kohdata oppimisen ja motivaation puutteiden tuomia haasteita
  - miten kotona voidaan tukea koulunkäyntiä, kun vanhemman oma ruotsin kieli ei riitä
  - miten kielikylpykieli ja äidinkieli kehittyvät.

Mitä huoltajat voivat tehdä, jotta heidän lapsellansa olisi mahdollisimman hyvä kielikylpypolku?

Toiminnan kannalta on tietysti aina toivottavaa, että vanhemmat olisivat itse aktiivisia, kysyisivät, olisivat yhteydessä ja keskustelisivat rakentavasti lapsensa tilanteesta. Aivan kuten lapsia, myös vanhempia on monenlaisia. Yhteistä heille kuitenkin vaikuttaa olevan se, että he ovat pohtineet lapsensa koulupolkua ja mahdollisuutta kasvaa monikieliseksi. He ovat koulumyönteisiä ja haluavat vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tätä kiinnostusta kannattaa ylläpitää ja vahvistaa koko kielikylpypolun aikana. Vanhemmat ovat koulun suurin voimavara.

Äidinkielen kehityksen tukeminen on yksi keskeisimmistä huoltajien tehtävistä. Jotta vanhemmat ymmärtävät äidinkielen merkityksen sekä sen, miten heidän tulee kotona tukea sen kehitystä, tulee heille tarjota tietoa sopivissa annoksissa jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Tärkeimpiä keskusteltavia asioita on varmasti paljon enemmän kuin tähän on listattu.

Huoltajien tarjoama tuki äidinkielen kehittymisen varmistamiseksi sisältää ainakin seuraavia asioita:

- Kaikkien keskeisin keino on ääneen lukeminen. Tätä tulisikin jatkaa mahdollisimman pitkään, vaikka lapsi osaisikin lukea jo itse. Luetusta keskusteleminen, tarinan jatkon pohtiminen ja lukukokemuksen reflektointi ovat tärkeitä työkaluja äidinkielen kehittymisen kannalta mutta tukevat myös ajattelun kehittymistä. Omalla lukutottumuksellaan huoltaja toimii myös esikuvana lapselleen.

- Kielellisenä esikuvana toimiminen. Keskusteleminen lapsen kanssa auttaa lasta muodostamaan käsityksen siitä, miten asioita voidaan kuvata ja tunteita ilmaista äidinkielellä. Vanhempien olisi myös hyvä tulla kielitietoisiksi eli pohtia omaa kielenkäyttöänsä. Voisiko omaa kielenkäyttöä rikastuttaa? Voisiko lapsen kanssa käydä keskusteluita, joissa lapsi pohtii, vertaa ja kuvailee mielipiteitänsä ja kokemuksiansa? Myös kulttuurikokemukset, kuten teatterit, näyttelyt, elokuvat ja niin edelleen, voivat laajentaa kielenkäyttöä tavanomaisesta kotikielestä uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin.

- Kielen kanssa leikkiminen, yhteiset lautapelihetket, riimittely ja erilaiset lorut ja laulut toimivat myös hyvinä kieltä kehittävinä yhteisinä hetkinä.

- Ruotsin kieltä voidaan kodeissa tukea monella eri tavalla. Tärkeintä on, että vanhemmat osoittavat aitoa kiinnostusta kylpykieltä kohtaan. Uusista sanoista kannattaa keskustella ja pohtia, mitä vastaavuuksia äidinkielestä löytyy. Kielikylpyvanhempana on hyvä olla tietoinen siitä, että lapsen äidinkielen sanavarasto ei kartu samalla tavalla kuin yksikielisessä toiminnassa olevan lapsen. Käsitteitä ei opeteta lapselle molemmilla kielillä, kielikylvyssä sanoja ei käännetä tai selitetä suomeksi.

- Vanhemmat voivat myös tarjota lapselle mahdollisuuksia käyttää kylpykieltä myös vapaa-ajallaan. Näin lapsi saa kokemuksen siitä, että kielestä

on aidosti hyötyä. Televisiosta voi valita ruotsinkielisiä ohjelmia, elokuvia voidaan yhdessä katsoa ruotsiksi, ruotsin kieltä voidaan pyrkiä käyttämään harrastustoiminnassa tai vaikka yhteisillä reissuilla. Vanhemman oma rohkeus ja kiinnostus käyttää itselle vierasta kieltä heijastuu myös lapsen toimintaan.

- Yleensä huoltajien tuen tarve korostuu lapsen siirtyessä kouluun. Läksyjen tekemiseen voi mennä pidempään, kun kohdataan uusia sanoja tai etsitään oikeaa sanaa ruotsiksi. Lukemisen alkeiden harjoittelussa ja luetun ymmärtämisessä vanhempien tuki on olennainen koko alkuopetuksen aikana. Opetteleehan lapsi uutta taitoa, lukemaan oppimista vieraalla kielellä.

- Jo alkuopetuksesta lähtien kielikylpyopetus tulisi toteuttaa aihekokonaisuuksina. Tässä vaiheessa huoltajat tarvitsevat tietoa siitä, miten tämä opetusmenetelmä käytännössä tarkoittaa. Miten lapset oppivat kieltä ja oppivat kielen kautta? Koulunkäynnin tukeminen voi olla haastavaa, jos huoltajilla ei ole riittävästi tietoa siitä, mitä harjoitellaan, mitkä ovat tavoitteet ja miten arviointi toteutetaan. Lapsella ei ehkä olekaan kotiin mukaan tuotavaa kirjaa, jossa seuraava kappale ja siihen liittyvät tehtävät ovat automaattisesti läksynä.

Vanhemmat tarvitsevat myös tutkittua tietoa kielikylpymenetelmästä, sen hyödystä ja vaikutuksista molempien kielten kehitykseen. Esimerkiksi seuraavia asioita voi nostaa esille.

- Äidinkielen taito korreloi kielikylpykielen taidon kanssa. Jos lapselle tuottaa vaikeuksia toimia kielikylpykielellä siitä huolimatta, että hän on osallistunut ja varhaisessa vaiheessa täysimittaisesti toimintaan, on ensisijainen tukimuoto äidinkielen vahvistaminen.

- Jotta lapsi omaksuu uuden kielen, on hänen tärkeää osallistua kielikylpytoimintaan täysimittaisesti. Lyhennetyt tarhapäivät ja runsaat poissaolot vaikuttavat olennaisesti kielikylpykielen kehittymiseen ja omaksumiseen. Tällä voi olla suuri merkitys myöhemmässä vaiheessa kielikylpypolkua. Esimerkiksi koulussa lukemaan oppiminen tapahtuu vain kielikylpykielellä. Lukemisen ymmärtämisen kannalta onkin olennaista, että lapsella on riittävä sanavarasto kielikylpykielellä, jotta lapsi kykenee arvioimaan, onko hän lukenut oikein ja että hän itse ymmärtää lukemaansa.

- Tutkimusten mukaan kielikylpyläisten äidinkielen kirjalliset taidot koulussa jäävät alkuvaiheessa kehityksessä jälkeen, mikä johtuu siitä, että opetus on lähes kokonaan kielikylpykielellä. Myöhemmässä vaiheessa oppilaat kuitenkin kurovat umpeen tämän eron. Suulliset taidot keittyvät noin vuodessa, kirjallisen tuottamisen taidot hieman myöhemmin.

Äidinkielellä esiintyvät puheen tuottamisen ongelmat eivät johdu kielikylpykielestä. Tämän tyyppisten haasteiden juurisyitä tulee lähteä kartoittamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

- Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi on aloittanut kielikylvyn, sen vahvemmaksi kielikylpykieli kehittyy. Varhaisen täydellisen kielikylpypolun läpikäyneet oppilaat saavuttavat äidinkielen omaiset kielelliset taidot kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta. Kuullun ymmärtäminen kehittyy vahvaksi jo hyvin varhain. Kielen tuottaminen, puheen tuottaminen ja kirjoittaminen eivät kaikilla kehity äidinkielenään kieltä puhuvien tasolle.

- Kielikylpyoppilaat käyttävät yksikertaisempaa ja hieman niukempaa ruotsin kieltä, ja heidän sanavalintansa voivat poiketa syntyperäisen kielenkäyttäjän ilmaisemistavoista. Tämä johtuu siitä, että kielikylpyoppilaan äidinkieli vaikuttaa kielikylpykielen tuottamiseen.

- Kannustamalla lapsia lukemaan kirjallisuutta ja olemalla itse lukevia esikuvia tuetaan lasten myönteistä asennetta opiskelua ja lukemista kohtaan. Käytännön työstä voidaankin todeta, että hyvä tapa tukea kielikylpykielen kehitystä koulun ulkopuolella on lukea kirjallisuutta 15 minuuttia kolme kertaa viikossa.

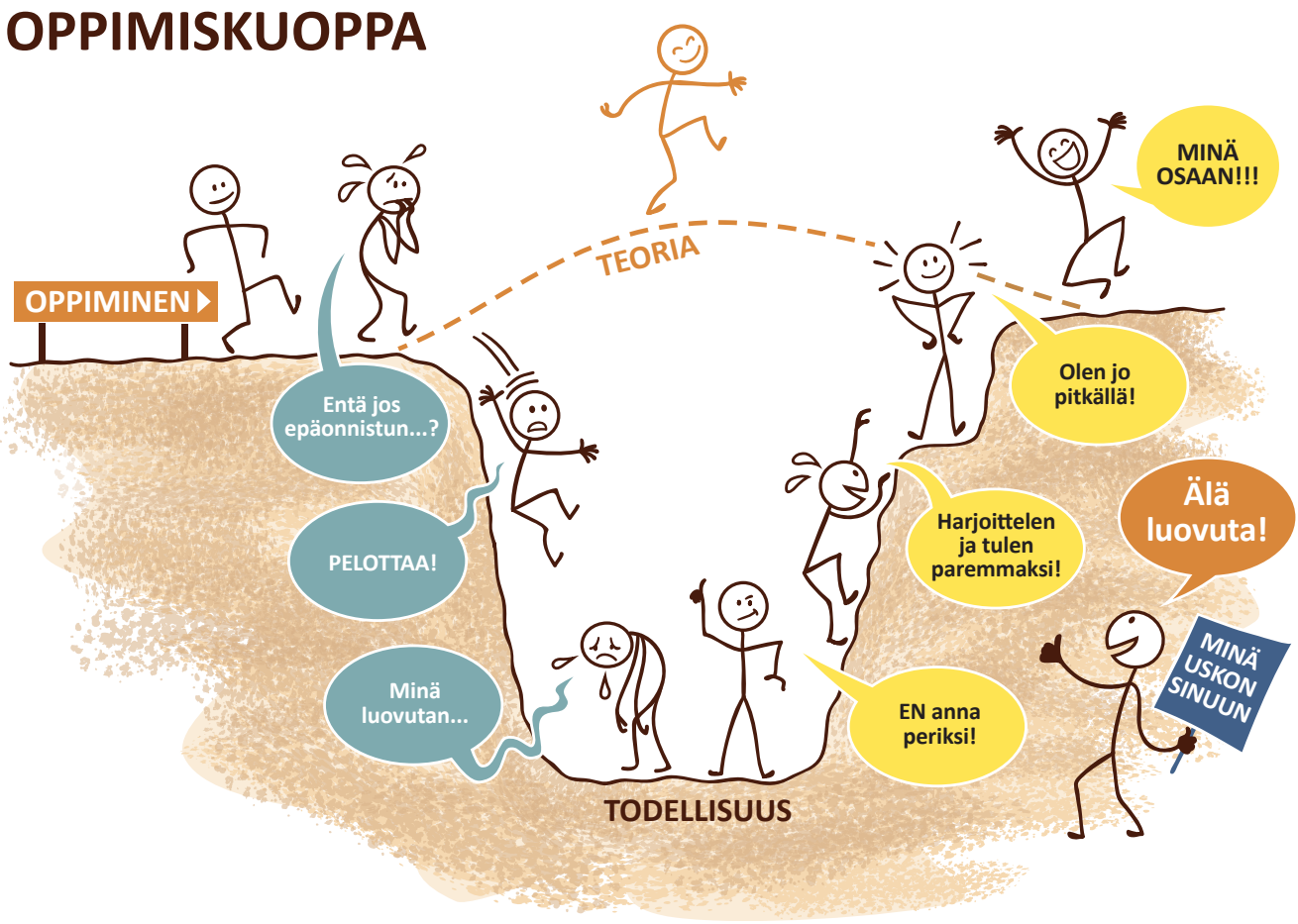
- Lapset eivät tiedä toisesta opiskelutavasta (Harju-Luukkainen, 2007). Jossakin vaiheessa kielikylpypolkua heille kuitenkin valkenee, että koulunkäynti omalla äidinkielellä olisikin paljon helpompaa. Vanhempien on hyvä valmistautua tähän keskusteluun, varsinkin silloin, jos lapsi päättää olla käyttämättä ruotsia ja toteaa kielikylvyn olevan vanhempien, ei heidän oma valintansa. Lohdutuksen sanana voidaan todeta, että tällaisten tunteiden ja vieraalla kielellä opiskelun kyseenalaistaminen on kielikylvyssä melko tavallista. Vanhempia kannattaa kuitenkin rohkaista: myönteinen suhtautuminen, oma kiinnostus ja tuen tarjoaminen yleensä hälventävät nämä tunteet.



Lapsi kielikylvyssä

Oppilas vastaa siitä, että hän pyrkii olemaan aktiivisesti mukana, kuuntelemaan, kysymään ja olemaan läsnä. Teemaopiskelussa oppilas etsii tietoa ja kokoaa sitä eri lähteistä ja eri tehtävien ja toimintojen avulla. Tämän jälkeen oppilaan odotetaan käyttävän hankittua tietoa ja kieltä tehtävien suorittamisessa. Oppilaan tehtävä on myös ottaa vastuuta oman työnsä edistymisestä sekä pyytää apua, mikäli hän sitä tarvitsee. Tämä voi olla osalle oppilaista alkuun hyvinkin haasteellista, mutta oma vastuu ja vapaus innostavat, ja usein oppilaat ahkeroivat mielellään, kun heillä on kokonaiskuva oppialueesta ja selkeä määräaika tiedossa.

Koska kieli on vuorovaikutuksessa kehittyvää, on oppilaalla tärkeä rooli myös osallistua keskusteluihin ja aktiivisesti käyttää kielikylpykieltä ja siihen liittyviä uusia käsitteitä. Oppilaan vastuulla teemaopiskelussa on myös selvittää, miten tehtäviä voidaan ratkaista ja mitä uudet käsitteet tarkoittavat. Oppilaan tulee panna itsensä likoon, uskaltaa altistaa itsensä uuden oppimiselle, uskaltaa osallistua ja oppia oppimaan. Nämä ominaisuudet eivät tule kaikille itsestään, vaan niitä pitää saada harjoitella ja käyttää opettajan ohjauksessa turvallisessa ryhmässä.



Oppimiskuoppa Nottinghamin mallia mukaillen

Nottinghamin (2013) kuvailema oppimiskuoppa on tunnetila, jonka useimmat oppilaat kokevat kielikylvyssä. Se on tunne siitä, kun ei oikein hallitse asioita ja kysymyksiä on enemmän kuin vastauksia. Uuden oppiminen on haastavaa, ja vieraalla kielellä toimiminen vaatii ehkä enemmän voimia kuin oli ajateltu. Lisäksi kielikylvyssä lapset joutuvat tottumaan siihen, että asioiden ymmärtämisen eteen joutuu tekemään paljon ajatustyötä. Vastaukset eivät ole aina selkeitä, ja jo kielikylvyn varhaisessa vaiheessa kylpyläiset saavat lähteä harjoittelemaan tiedon keräämisen taidon lisäksi ajattelun taitoa.

Vanhempien suhtautumisella on suuri merkitys sille, miten lapsi oppii kohtaamaan ja käsittelemään nämä oppimiskuopat ja pääsemään niiden yli. Vanhemmat, opettajat ja luokkakaverit voivat yhdessä luoda kannustavan ja turvallisen oppimisilmapiirin, jossa uuden oppimista ei tarvitse pelätä ja jossa kantavana ajatuksena on, että ”tätä en osaa vielä, mutta tulen oppimaan”. (Nottingham, 2014.) Asioita ei tarvitse kohdata yksin, niitä voidaan ja tuleekin tehdä yhdessä, kannustamalla myönteiseen suhtautumiseen ja kehitykseen. Lisäksi lasta kannustetaan tutkivaan työotteeseen. Joskus kielikylvyssä aikuisen tärkein rooli, sekä kotona että koulussa, voi olla lapsen henkisenä valmentajana toiminen. Olla se läsnä oleva aikuinen, joka sanoo ”minä uskon sinuun, pohditaan yhdessä”, silloin kuin lapsen usko omiin kykyihinsä horjuu. Oppilaiden kanssa oppimiskuoppaan liittyviä tunteita voidaan käsitellä monisteen avulla [7)].

Vanhemmat voivat tukea edellä mainittuja taitoja keskustelemalla ja kannustamalla, olla auttamassa koulutehtäviin liittyvissä asioissa ja toimia esikuvana kielten rohkeassa käytössä. Lapselle on tärkeää tuntea, että hänen koulunkäyntinsä kiinnostaa vanhempia. Koulupäivä on lapsen työpäivä, ja työ on merkityksellistä silloin, kun isä ja äiti osoittavat aitoa kiinnostusta tehtyä työtä kohtaan.

Turvallinen ryhmä kielen omaksumisen taustalla

Kun uusi ryhmä aloittaa kielikylpypolkuansa, ovat kaikki lapset kielikylpykielen osalta samalla lähtöviivalla. He ovat kuitenkin samalla yksilöitä, omia persooniaan. He tulevat toimintaan erilaisista perhetaustoista ja tilanteista, ja heidän äidinkielen osaamisensa taso vaihtelee. Näin ollen heidän kylpykielen kehityksensäkin tulee olemaan yksilöllistä. Tärkeintä on kuitenkin se, että ryhmä lähtee yhdessä kielimatkalle oppimaan uutta. He istuvat kaikki samassa veneessä, seilaten kohti samaa päämäärää, toiminnallista kaksikielisyyttä ja monikielisyyttä. Matkan tavoitteena on opiskella ja oppia oppimaan yhdessä.

Yhteistoiminnalliselle oppimiselle tyypillistä on, että

- ryhmän jäsenten välillä on positiivinen riippuvuus – yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta
- jokainen ryhmän jäsen on vastuussa ryhmän opiskelusta ja on tilivelvollinen muille
- jatkuva vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä kehittää yhteistä kielitaitoa
- harjoitellaan vuorovaikutustaitoja
- harjoitellaan yhdessä toimimisen taitoja (Cliffs & Hall, 1991).

[7)] Oppimiskuoppamoniste löytyy kirjan osasta 11, *Verktyg för undervisningen*.

Kielikylpypolun alkumetreillä on ensiarvioisen tärkeää tehdä työtä ryhmän hyväksyvän ja lämpimän tunnelman luomiseksi. **Yksinkertaisesti voidaankin todeta, että jos lapsi ei tunne itseään turvalliseksi ryhmässä, hän ei pysty olemaan avoin oppimiselle.** Turvallisen ryhmän jäsenenä voi oppia oppimaan. Prosessin aikana tulee tilanteita, jolloin koko ryhmä tai ryhmän jäsen ei ymmärrä ohjeita tai tehtäviä. Oppimiskuopan kohdatessaan vahva ryhmä selvittää yhdessä vaikeudet, pyrkii löytämään ratkaisuja, kannustaa, tuntee vastuuta, auttaa ja selittää asioita ryhmän jäsenelle, niin että keskeinen ymmärrys kasvaa. Vahvan ryhmän kehittymiseen tarvitaan pedagogista rakkautta ja kykyä toimia lähikehityksen vyöhykkeellä [8].



[8] Lähikehityksen vyöhykkeestä lisää kirjan osassa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet*.

4. Kielikylpyopetuksen oppimiskäsitys

Mielestämme kielikylvyssä oppimiskäsitys perustuu seuraaviin kolmeen kivijalkaan: oppimisen konstruktivistiseen näkemyksen, oppijan aktiiviseen toimijuuteen sekä oppilaan taitoon ottaa oma oppimisensa haltuun.

Konstruktivistinen oppimisnäkemys tarkoittaa yksinkertaistettuna tiedon rakentumista aikaisemman tiedon päälle. Tiedon rakentuminen tapahtuu prosessinomaisesti, ja siihen tarvitaan oppijan aktiivista otetta. Tietoa ei näin ollen voi siirtää toiseen ihmiseen, vaan oppimisen pitää tapahtua oppijassa itsessään hänen rakentaessaan eli konstruktoidessaan tietoa uudestaan. Tämä liittyy vahvasti myös kielten oppimiseen: Kieltä ei voi kaataa oppilaan päähän, sitä on hyvin vaikea vain opettaa. Kieli täytyy kokea, ja sitä tulee käyttää, soveltaa ja rakentaa yhdessä muiden kanssa. Aikaisemmat kokemukset, tiedot ja suhtautuminen oppimiseen vaikuttavat vahvasti siihen, mitä tietoja oppija poimii itselleen, mitä hän havainnoi ja jättää huomioimatta, miten hän tulkitsee asioita sekä miten hän suhtautuu uuden oppimiseen. Näin ollen voidaan sanoa, että oppimiseen liittyy aina toiminta ja oppiminen palvelee itse toimintaa. Uusia teemoja esiteltäessä onkin tärkeä herätellä oppijan kiinnostusta aiheeseen. Aikaisemman tiedon aktivoiminen ja varmistus siitä, että oppija ymmärtää, mistä kulloinkin puhutaan, ovat oppimisen kannalta olennaisia taustatekijöitä. Kielikylvyssä tieto ja kieli rakentuvat myös yhdessä, minkä vuoksi yhteistoiminnallinen oppiminen ja riittävät mahdollisuudet toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa muodostavat opetuksen suunnittelun kivijalan.

Konstruktivismia voidaan kuvailla seuraavilla yleistyksillä:

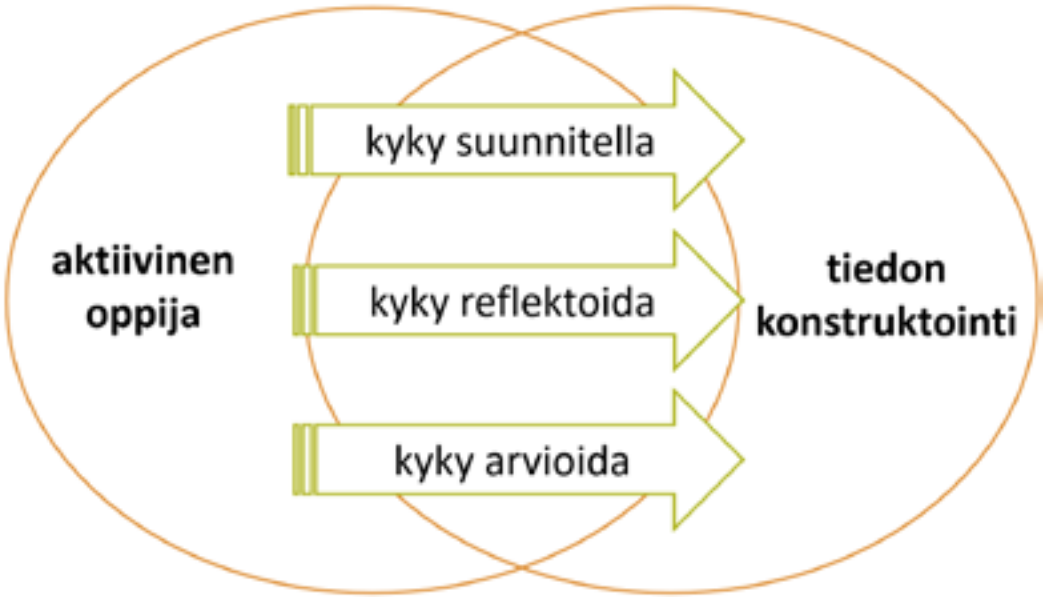
- Uutta tietoa omaksutaan käyttämällä aiemmin opittua.
- Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta.
- Toimintaa ohjaa sen tavoite, ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit – mutta oppimista säätelee se, mitä oppija tekee.
- Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon jäsentämistä.
- Sama asia voidaan käsittää ja tulkita monella eri tavalla.
- Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen kytkeytymisestä toisiinsa.
- Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa.
- Tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia.
- Oppimisen arvioinnin tulisi olla monipuolista.
- Opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuuskin.
  (Rauste-von Wright & von Wright, 1996.)

Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä oppilas on aktiivinen toimija, jolle annetaan ikätason mukaan mahdollisuus ottaa vastuuta omasta oppimisestansa. Oppija, jolle kyseinen taito kehittyy, oppii tietoiseksi siitä, millainen oppija hän on. Miten opin parhaiten? Mitkä ovat vahvuuteni? Miten paljon aikaa tarvitsen? Entä mitä minun vielä tulee harjoitella? Mihin haluan panostaa? Kutsumme tätä kokonaisuutta **kyvyksi ottaa ”oma oppiminen haltuun”**. Vieraan kielen oppiminen ja vieraalla kielellä oppiminen ovat taitoja, joiden hallintaan tarvitaan sekä oppijan omaa aktiivi-

suutta ja osallistumista että reflektoivaa ajattelua. Näitä taitoja lähdetäänkin kielikylvyssä jo varhain harjoittelemaan, kun lapsi omaksuu uutta kieltä toiminnan kautta ja yrittää ymmärtää, mitä hänen ympärillään tapahtuu ja mistä puhutaan. Lapsi on tietoisesti läsnä. Itseohjautuvuus ja itsereflektiiviset valmiudet ovat taitoja, jotka kasvavat kylpytoiminnan aikana, kunhan aikuiset riittävässä määrin huomioivat näiden taitojen harjoittelua eri oppimistilanteissa. Aktiivinen ja sitoutunut oppilas oppii metakognitiiviseksi, eli hän oppii ajattelemaan omaa ajattelemistansa. Tietoisuus omista ajatuksista avaa oven myös ajatusten reflektointiin ja ohjaamiseen.

Opetuksen avulla oppilas oppii ottamaan vastuuta omasta oppimisestansa ja harjoittelee asettamaan itselleen lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita. Kielikylvyssä oppilaat saavat harjoitella vastuun ottamista esimerkiksi pohtiessaan seuraavia kysymyksiä: Missä järjestyksessä teen tehtäviä? Mitä pitää saada valmiiksi tänään, entä mitä viikon aikana? Miten toimin, jos en ymmärrä tai jos kohtaan paljon uusia sanoja tekstissä? Teenkö tehtäviä yhdessä vai yksin, entä millaisessa oppimisympäristössä minun on kaikkein helpoin oppia? Olenko tyytyväinen omaan suoritukseeni? Toiminnan kautta oppilas oppii suunnittelemaan ja strukturoimaan omaa työskentelyänsä.

> *”Opettaja asettaa kielikylpijän vapaudelle sopivat rajat. Oppilas saa lentää, mutta opettaja on tarkistanut lentokoneen toimivuuden ja hänellä on suunnitelma siitä mihin laskeudutaan. Opettaja on kuitenkin valmis lisäämään lentokilometrejä, jos näyttää siltä, että lento sujuu hyvin.” – Kielikylvyn aineenopettaja*



Oppilaan kanavat ottaa oma oppiminen haltuun

Mitkä ovat sitten ne taidot, jotka erottavat taitavan oppijan oppilaasta, joka ei pysty ottamaan omaa oppimistansa haltuun? Ymmärtävässä oppimisessa keskeisiksi nousevat ajattelun taitojen kehittäminen, tiedon käsittelytaitojen oppiminen sekä niitä ohjaavien metakognitiivisten taitojen hallinta. Lyhykäisyydessään voidaankin sanoa, että kyse on oppimaan oppimisesta, kyvystä arvioida omaa osaamistansa ja omaa ymmärtämistänsä.

Taitava oppija

- omaa tietoa itsestään, opittavasta tehtävästä ja itselleen soveltuvista oppimisen strategioista
- on tietoinen siitä, miten hän parhaiten oppii ja kenen kanssa
- osaa kuvailla, mikä tuottaa vielä vaikeuksia, mutta osaa kuitenkin toimia myös vaikeissa oppimistilanteissa, uskaltaa asettaa itsensä alttiiksi uuden oppimiselle
- tietää, mikä hänelle on helppoa ja mitkä hänen vahvuutensa ovat
- osaa yhdistää uutta tietoa vanhaan, jo olemassa olevaan tietoon
- omaa joustavan kasvun asenteen oppimisessa (*growth mindset*)
- osaa analysoida oppimistehtävää, esimerkiksi valitsemalla erilaisia lähestymistapoja ja strategioita tehtävän mukaan
- tietää, että tehtäviin voi olla useampi kuin yksi ratkaisu
- osaa nähdä harjoiteltavan asian mahdollisen tulevan hyödyn, jolloin hänen on helpompi asettaa itselleen ja oppimisellensa tavoitteita
- hallitsee luetun ymmärtämisen taitoja. Vieraalla kielellä opittaessa on kyky reflektoida erityisen tärkeä, lisäksi taitava oppija osaa pysähtyä tekstin äärelle pohtimaan sanojen ja sisältöjen merkityksiä.

Näitä edellä mainittuja oppimisen taitoja harjoitellaan kielikylpytoiminnassa teemaopetuksen avulla. Ne eivät kehity itsestään ja varsinkin kielikylvyn alkutaipaleella tarvitaan opettajan vahvaa ohjausta. Ryhmät ovat myös erilaisia. Jotkin ryhmät harjoittelevat yhtä taitoa, kun taas toinen ryhmä tarvitsee ihan jotakin muuta. Tärkeää kuitenkin on, että opettaja osoittaa luottamusta ja antaa oppilaille vastuuta heidän omasta oppimisestansa. Tämä ei tietenkään merkitse sitä, etteikö enää opetettaisi, mutta painopiste muuttuu tiedon siirtämisestä kohti tiedon rakentamista, kielen opetuksesta kohti kielen käyttöä.

> *”Kielikylpyopettaja opettaa. Hän opettaa koko ajan, kaikissa tilanteissa. Mutta hän opettaa monella eri tavalla, etsien juuri sen ryhmän oppilaiden omaa toimijuutta lisääviä menetelmiä ja työtapoja.” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Kielikylpyopetuksen didaktiikka

> *”Opettaja tarjoaa oppilaille pääsylipun huolella suunniteltuun oppimiskuplaan. Yhteisellä kielitaidolla tutkitaan aihekokonaisuuden sisältöjä. Vähitellen kupla kasvaa. Kielitaito laajenee käsiteltävän sisällön ja lisääntyneen ymmärryksen kautta.” – Kielikylvyn luokanopettaja*

Didaktiikka tarkoittaa lyhykäisyydessään oppia opetuksesta, kun taas pedagogiikka tarkoittaa oppia kasvatuksesta. Varhaisen täydellisen kielikylvyn alkuperäinen didaktiikka on yksinkertainen: Kielenopetus kannattaa **aloittaa varhain** ja kieltä tulee tarjota lapsille **merkityksellisissä yhteyksissä**. Työskentelymenetelmät ovat **aktivoivia** ja lapset oppivat nopeasti **käyttämään kylpykieltä**. Aloittava kielikylpyryhmä on verrattain **homogeeninen**, kaikki ymmärtävät yhtä vähän.

Opettajien ja aikuisten ohjenuorana kielikylpytyöskentelyssä tulee olla seuraavat asiat:

- Keskustelu on merkityksellistä ja aitoa.
- Käytetään runsaasti kielisyötettä (*input*).
- Opettaja käyttää ainoastaan kylpykieltä.
- Keskitytään sisältöön.
- Alussa priorisoidaan ymmärtämistä, kieltä ei korjata.
- Opettaja ymmärtää lasten äidinkieltä.
- Käytetään eleitä ja kehonkieltä.
- Lukemaan opitaan kylpykielellä.
- Kielioppia opitaan keskittymällä viestinnän kannalta tärkeisiin rakenteisiin. (Swain & Lapkin, 1982.)

Mielestämme oppilaan kannalta onnistuneen kielikylvyn peruspilarit ovat seuraavat:

- **motivaatio** ja **aito tarve kommunikoida,** tehdä itsensä ymmärretyksi
- **tunne,** että kielitaidosta on **hyötyä**
- **toiminnalliset työskentelytavat:** uimaan oppii uimalla, pyöräilemään oppii pyöräilemällä ja kieltä oppii puhumalla kieltä.

Opettajan tehtävä on **mahdollistaa lasten monipuolinen kielenkäyttö ryhmässä** luomalla vaihtelevia tilanteita käyttää kielikylpykieltä muun toiminnan ohessa. Nyrkkisääntönä voi pitää suhdetta viidesosa aikuisen puhetta, loput oppilaiden kommunikointia. Tätä jakoa tulisi pyrkiä noudattamaan koko koulupäivän ajan. (Björklund ym., 2007; Gibbons, 2006.) Käytännön työ on kuitenkin osoittanut, että ylemmillä luokilla suhde on 1:3, sillä käsitteitä ja asiasisältöä on suhteessa oppituntiin paljon enemmän.

> *”Uusia käsitteitä tulee niin paljon ja niin nopealla tahdilla. Oppimateriaali ei avaudu ilman myös perinteistä opettajajohtoista opetusta. Luokilla 7–9 opetus suunnitellaan usein niin, että aloituskursseilla painotetaan teoriaa ja tankataan sanastoa, ja seuraavilla kursseilla painotetaan työskentelyä ja omaa kielen tuottamista, näin ainakin reaaliaineissa. Myös työskentelykursseilla opettajan puhetta on paljon, mutta se on enemmän henkilökohtaista keskustelua kuin luentoa. Näillä kursseilla myös oppilaiden välisen kommunikaation määrä ja oppilaan työskentelykielen valinta nousee keskiöön. Kielikylpykielen käyttöön on motivoitava asettamalla tehtävät siten, ettei niitä voi/kannata lähteä suorittamaan äidinkielellä keskustellen.” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Oppilaita kannustetaan käyttämään kielikylpykieltä muun muassa erilaisilla tehtävillä ja palkitsemiskeinoilla. Kannustaminen on erittäin tärkeää varsinkin, jos oppilaan kynnys käyttää kieltä on korkea. Osa kannustavasta työotteesta kohdistuu oppilaan itseluottamuksen vahvistamiseen, virheiden tekemisen sietämiseen ja rohkeuteen altistaa itsensä oppimistilanteisiin, vaikka kielenhallinta on puutteellista. Kielikylvyn tavoite on toiminnallinen kielitaito. Jos aivot eivät tuota kieltä, kieli ei kehity. Sujuvaan kielitaitoon tarvitaan eri arvioiden mukaan noin 10 000 tuntia harjoitusta, joten kaikki keinot houkutella lapsia käyttämään kieltä ovat kiitettäviä. (Nyberg, 2006.) Palkitsemisen houkutuskeinona voi kyseenalaistaa, mutta se on todettu toimivaksi ainakin nuorempien lasten parissa.

> *”Projekti- tai teematunneilla opettaja kiertelee luokassa ja änkeää mukaan oppilaiden välisiin keskusteluihin. Näin keskustelut pysyvät kielikylpykielisinä kuin itsestään. Pienikin kysymys, vinkki tai kannustava sana kääntää kielikelkan, jos työskentelykieli uhkaa lipsua. Hur tänkte du berätta om…? Vad diskuterade ni just? Det lät intressant! Får jag höra mer om hur du tänkte? Vilken fin bild du hittat! Hur skulle du formulera en bildtext till den bilden?” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Oppilaiden iän karttuessa paras tapa todentaa kylpykielen hyötyä oppilaille on antaa heille mahdollisuus huomata, että he **pärjäävät kielitaidollaan myös koulun seinien ulkopuolella**. Tämän vuoksi on alusta asti tärkeää järjestää oppilaille vierailuja kohteisiin, joissa he pääsevät sekä kuulemaan että käyttämään kylpykieltä aidoissa tilanteissa. Aidot tilanteet ja kohtaamiset vahvistavat vuorostaan motivaatiota ja rikastuttavat kieltä. Kieli on kommunikointia, ja kommunikointi on oppilaalle todiste siitä, että hänen ruotsin kielen kielitaitonsa todella toimii.

Esimerkkeinä **aitojen kielenkäyttötilanteiden luomisesta** voidaan mainita suomenruotsalaiseen kulttuuriin liittyvät juhlat ja tapahtumat, oppisisältöön liittyvät vierailut luokassa sekä kirjasto-, museo- ja teatterivierailut. Suunnitteluvaiheessa tärkeintä on pitää selkeänä se, miten toiminnalla pyritään tukemaan kielen rikastumista ja kielen monipuolista käyttöä.

Edellä mainitulla tavalla opetusta suunnitellen päästään käsiksi **kielikylpymenetelmän tavoitteeseen, toiminnalliseen kielitaitoon, jolloin lapsi käyttää kieltä aktiivisesti**. Toisin sanoen sitä saa, mitä harjoittelee. Kielitaitoa ja kielenkäyttöä ei voi harjoitella ainoastaan kirjallisten tehtävien ja rajallisten suullisten harjoitusten avulla, kielenkäyttöä on koettava kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Tässä onkin yksi kielikylpymenetelmän ihanuus: menetelmä tarjoaa niin monia arvokkaita hetkiä oppilaiden aitoon keskusteluun ja kanssakäymiseen.

> *”Kun kieli vielä on haparoivaa, tuntuu jotenkin siltä, että sekä lapsi että aikuinen ovat enemmän läsnä tilanteessa. Kohtaamiset ovat usein kauniilla tavalla herkempiä. Halu ymmärtää ja tulla ymmärretyksi on niin suuri. Uusi kielikylpykieli on se kaikkia yhdistävä tekijä, jonka kautta jäsennellään kokemuksia ja omia mielipiteitä.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

Osallistava toiminta on itsessään usein motivoivaa, ja se sitouttaa oppilaat. Motivaation herättämisen ja ylläpitämisen kannalta on tärkeää tarjota oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa oman koulupäivänsä toimintaan ja sisältöön. He voivat ehdottaa, millaisia työskentelytapoja käytetään tai miten oppimista arvioidaan. Lisäksi oppilaille voidaan antaa vapaus valita, millaisessa järjestyksessä tai paikassa he kulloinkin suorittavat tehtäviä.

Itseohjautuvuus ja oppilaan aktiivisuus ovat avainasemassa vieraan kielen omaksumisessa. Kieltä ei voi oppia passiivisesti vastaanottamalla: se täytyy kokea, sitä täytyy käyttää, kehittää ja vahvistaa. Tämä vaatii oppijalta aktiivista työotetta, läsnäoloa ja tietoista prosessointia. Tärkeä onnistuneen kielikylpyopetuksen avain on myös opettajan kyky luoda luokalle yhteinen kielimaailma, jossa oppilaille annetaan riittävästi aikaa omaksua uutta sanavarastoa sekä opiskella ja ymmärtää oppiaineiden sisältöjä. **Kannatteleva ajatus on, että ensin opitaan kieli, minkä jälkeen kielen avulla ymmärretään myös uusi sisältö. Näin päästään itse kielikylpymenetelmän ytimeen, teemaopetukseen.**

Lyhykäisyydessään teemaopetus perustuu siihen, että opetussuunnitelman sisällöt kootaan yhteen niin, että kokonaisuudet muodostuvat toisiinsa liittyvistä aiheista. Aihekokonaisuuksien suunnittelu ja koostaminen on iso ja aikaa vievä prosessi. Suunnittelu tulee tehdä huolella, ottaen huomioon kaikki kielelliset ulottuvuudet: kielen suullinen ja kirjallinen tuottaminen, luetun ja kuullun ymmärtäminen sekä näiden kehitys. Lisäksi tulee vielä huomioida sellaiset kielioppiin liittyvät asiat, jotka ovat kommunikoinnin kannalta tärkeitä. Kun aihekokonaisuudet itsessään ovat muodostuneet, on seuraava askel keskittyä luovuuteen. Luovuus on kaikessa kielenkäytössä tärkeää, ja tästä syystä sen tulee myös näkyä tehtävien suunnittelussa. Avoin tehtävänato luo puitteet sille, että oppilaat voivat omista lähtökohdistaan käsin tuottaa teemasisältöä itselleen merkityksellisellä tavalla. Kun oppilaat saavat tehdä ja suorittaa tehtäviä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, on oppiminen juuri kyseiselle oppilaalle kohdennettua [9]. Lopuksi tulisi myös löytää mahdollisuuksia ja luoda tilanteita, joissa oppilaat saavat aitoja kielenkäyttökokemuksia.

> *”Minska på ditt eget arbete, sätt inte ner tid på att göra arbetsblad där eleverna bara svarar på frågor. Bestäm vilka uppgifter eleven ska ta reda på och låt elevernas kreativitet blomstra när dom presenterar sina alster.” – Kielikylvyn opettaja*

Kielellisten tukirakenteiden suunnittelu ja luominen. Sekä opetuksen aikana että sen suunnittelussa on huomioitava oppilaiden kielikylpykielen taso. Jotta kaikilla oppilailla on mahdollisuus kehittää kielikylpykieltänsä ja onnistua tehtävissä sekä vastaanottaa aihekokonaisuuksien sisällöt, on tärkeää pohtia, millaisia kielellisiä tukirakenteita teemaan voidaan luoda. Osa näistä tukirakenteista on ennalta suunniteltavissa, osa kehittyy teeman edetessä, kun opettaja havainnoi oppilaiden kielenkäyttöä ja siihen liittyvää tuen tarvetta [10].

Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutustaitoja. Kielikylpyryhmässä on tärkeä opettaa lapsille jo varhaiskasvatuksen aikana mallilauseita, joita voi käyttää sosiaalisissa tilanteissa. Kun lapsella on kieltä kaikille arkisille tilanteille, hänen itsetuntonsa kielenkäyttäjänä vahvistuu. Kielikylpypedagogiikan mukaisesti erilaisten tilanteiden kuvauksista ja mallilauseista on hyvä tehdä huoneentauluja, jotta ne näkyvät oppilaille koko ajan. Toistojen avulla lapsi oppii itse sanomaan haluamansa fraasin. Tässä auttavat myös erilaiset lorut, joissa huomaamatta harjoitellaan tilanteeseen liittyviä sanoja ja lauseita. Runojen, laulujen ja muiden riimien voimaa oppimisessa kannattaa hyödyntää koko kielikylpypolun ajan, kaikilla luokka-asteilla.

[9] Katso kirjan osa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*
[10] Lisää kielellisistä tukirakenteista ja malleja niiden toteuttamiseen kirjan osassa 8. *Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*

Esimerkkejä tilanteista, joissa vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella:

• ruokalorut	
• päivän aloitus- ja lopetuslorut	… nu är det slut för idag, tack och adjö för idag…
• rutiinit, joissa päivittäin toistuvat samankaltaiset sanat, kuten päivän ohjelman läpikäynti	Idag är det… igår var det… imorgon är det… Nu jobbar vi …leker vi …äter lunch …har mellanmål
• erilaiset luokan tehtävät ja toiminnot kuvaohjeina	plocka undan, vattna blommorna, torka tavlan, vässa pennor
• tunteiden ja mielipiteiden ilmaiseminen	förlåt mig…, ursäkta mig…, är det min tur? jag tycker om/tycker inte om…

Varhaiskasvatuksen erityispiirteet

> *”Maailma oli niin uusi, että monilta asioilta puuttui nimet ja niihin viitatakseen oli tarpeellista osoittaa.” – Gabriel García Márquez, Sadan vuoden yksinäisyys*

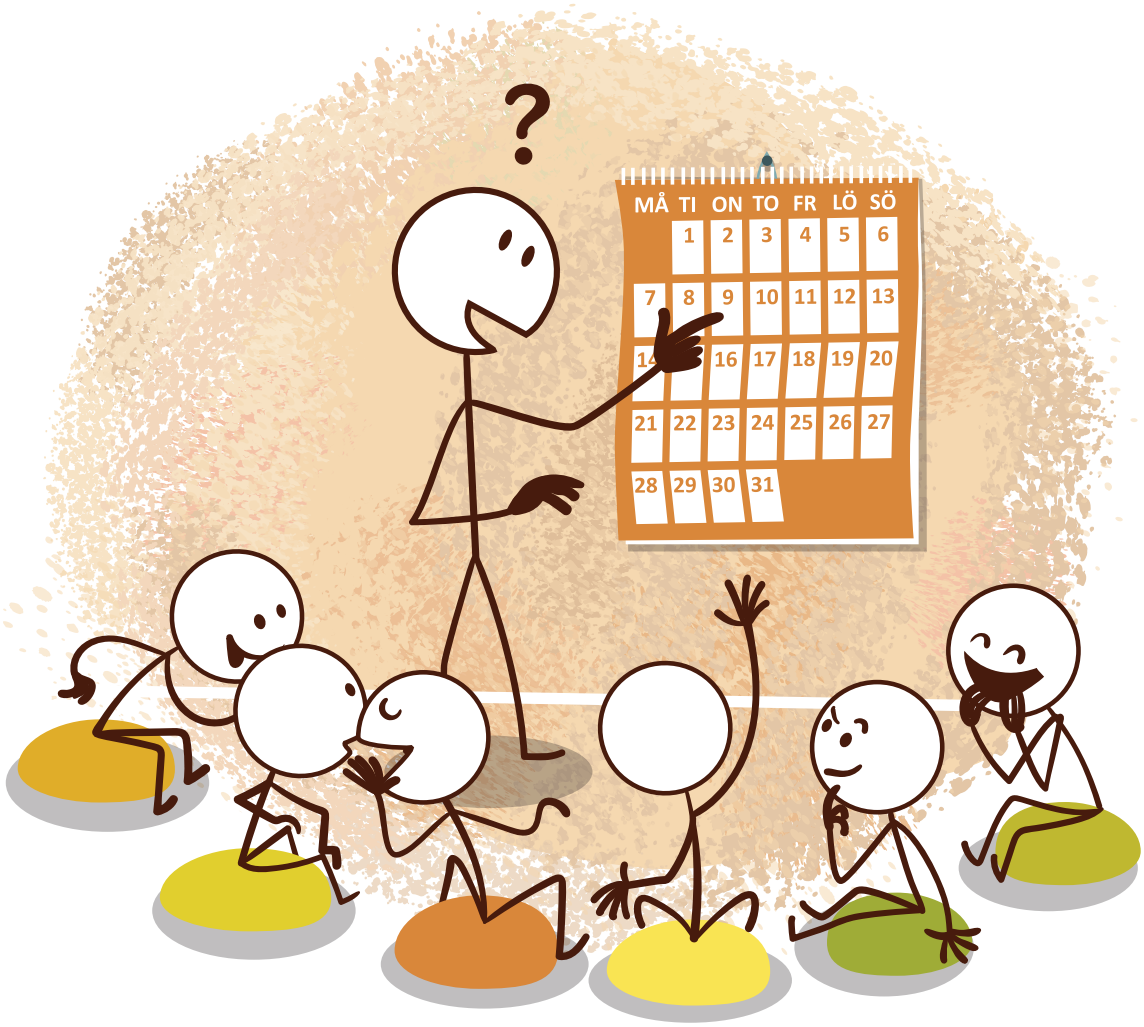
Harju-Luukkaisen väitöskirjan (2007) tuloksen pohjalta erityistä huomiota tulisi varhaiskasvatuksen osalta kohdentaa muun muassa seuraaviin didaktisiin näkökulmiin kielikylpyopetuksessa:

- Suunnittelussa, tehtävissä ja kommunikoinnissa huomioidaan lapsen tai ryhmän kielellinen taso.
- Sanastoa harjoitellaan monipuolisesti.
- Ymmärretään aikuisen oman kielenkäytön merkitys ja havainnoidaan ja sovelletaan sitä.
- Korjataan väärin ilmaistuja tai yksinkertaistettuja puhetapoja ja kehitetään puhetapaa, jotta virheet eivät yleisty tai lukkiinnu.
- Aikuisten tulisi välttää merkitykseltään lähes samankaltaisten sanojen käyttöä.
- Pienetkin pyrkimykset käyttää kylpykieltä tulee huomioida myönteisesti.
- Äidinkielen ja kylpykielen samankaltaisuuksiin voi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa.
- Arvioinnissa painopisteen tulee olla siinä, miten lapsi kykenee hyödyntämään hänelle tarjottua aikuisen apua ja minkä tyyppinen kielellinen tukirakenne hyödyttää lasta eniten.
- Lapsen tuottama kieli ja siihen liittyvät kielen tuottamisen strategiat ovat tärkeä vihje siitä, missä vaiheessa lapsen kylpykielen käyttö on.
- Yksilölliset erot huomioidaan opetusta eriyttämällä, huomio erityisesti nimeämisen taitojen tukemisessa.

Lapset aloittavat kielikylvyn usein samalta lähtöviivalta. Kukaan heistä ei vielä osaa ja tiedä, miten kohdekieltä käytetään. **Kielikylpyryhmän muodostumisen alkuvaiheessa onkin ensiarvoisen tärkeää luoda lapsille vahva turvallisuuden tunne sekä tunne siitä, että oppilaat ovat kaikki**

samassa veneessä, uutta kieltä oppimassa. Harju-Luukkainen (2007) toteaa, että varhaiskasvatuksessa **lapsen kielivirheisiin ei kiinnitetä huomioita.** Aikuinen toistaa lapselle oikean mallin, minkä jälkeen kommunikointi jatkuu. Opetuksessa painopisteen tulee ensisijaisesti olla sisällössä eikä itse viestinnän muodossa. Aikuisilla on näin ollen kielikylvyssä merkittävä rooli alkuvaiheen ryhmän turvallisuuden luomisessa ja ryhmädynamiikan suotuisassa kehittämisessä. **Henkilökohtainen kontakti, kuvien ja kehonkielen avulla kommunikointi, selkeys, struktuuri ja ennakoitavuus päivän toiminnoissa ovat avainasemassa kielikylpytoiminnan alkutaipaleella,** mutta näiden elementtien merkitystä toiminnan jatkuessa ei tule missään nimessä väheksyä. Turvallinen ympäristö vahvistaa myös oppilaan itsetuntoa, jotta kieltä uskalletaan käyttää. Turvallinen ympäristö muodostuu oppilaalle siitä, että arki on ennakoitavaa: oppilaalla on tunne, että hän tietää, mitä on tulossa, eikä hänen tarvitse olla varuillaan.

Kielikylvyssä ryhmänä toimiminen ja ryhmädynamiikka ovat tärkeitä turvallisuuden tunteen vahvistajia. Koska kielikylvyssä kieltä ja tietoa omaksutaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on oleellista, että kaikki lapset tuntevat itsensä hyväksytyksi ryhmässä. Kielikylpyryhmässä luodaan myös yhteiset pelisäännöt toiminnalle; esimerkiksi hyviksi todettuina periaatteina voivat toimia seuraavat johtolauseet: aina saa kysyä, täällä emme naura toistemme virheille, tärkeintä on, että kaikki yrittävät, uskaltavat puhua ja että ryhmähenki on myönteinen ja kannustava.



Kielikylpyryhmässä luodaan yhteiset pelisäännöt toiminnalle; aina saa kysyä, täällä emme naura toistemme virheille, tärkeintä on, että kaikki yrittävät, uskaltavat puhua ja että ryhmähenki on myönteinen ja kannustava.

Kielen sosiaalinen konstruointi on ryhmässä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kehitystä, jolloin lapsilla täytyy olla tunne, että he uskaltavat ilmaista itseään, kysyä, kun he eivät ymmärrä, ja myös tarjota toisilleen vertaistukea kielen kehityksessä. Vertaistuen merkitys on suuri: sen tavoitteena on luoda ilmapiiri, jossa hyödynnetään oppilaiden välisiä kielellisiä tukirakenteita [11]. Jos oppilas ei muista sanaa ruotsiksi tai ei ymmärrä jotakin kielikylpykielellä kuulemaansa, pyritään toiminnalla siihen, että ryhmä on herkästi auttamassa, vertaistukena oppimisessa: *”Vad är tratt? Är det ratti?” Nej, det är en semmonen suppilo, joka laitetaan pulloon.”* Kieli ja ymmärrys kehittyvät vuorovaikutuksessa, yhdessä oppilaiden kesken. Sanoille annetaan merkityksiä ja niiden käyttömahdollisuuksia kokeillaan yhdessä.

Toisin kuin kielikylpypolun keski- ja lopputaipaleella, varhaiskasvatuksessa on aikuisen sovellettava omaa kielenkäyttöään niin, että lapsilla on mahdollisuus ymmärtää mahdollisimman paljon kommunikoinnista. Svensson kuvailee tätä lapsille mukautettua kielenkäyttöä seuraavasti: *”Karaktäristiskt för barnanpassad kommunikation är att det språk som de vuxna använder sig av består av enklare ord och korta, enkla meningar. Huvudorden betonas och man talar långsammare, med större variation i intonationen och med en ljusare röst än vanligt. Ofta innehåller barnanpassad kommunikation många frågor, och språket åtföljs av fler och tydligare gester än det icke anpassade språket. Det finns en stor lyhördhet för barnets kroppsspråk. Syftet med att tillrättalägga språket genom barnanpassad kommunikation är att underlätta barnets förståelse av språket, hålla kvar barnets intresse och underlätta språkinlärning.”* (Svensson, 2009, s. 48.) Viestin sisältöä selkiytetään myös mahdollisimman usein kuvatuella.

Aikuisen herkkyys toimia lähikehityksen vyöhykkeellä on hyvin luonnollista varhaiskasvatuksessa. Lapsille tarjotaan sanoja ja käsitteitä silloin, kun heidän oma kielitaitonsa ei vielä riitä asian kertomiseen. Puheen tuottaminen on ensiarvoisen tärkeää: uusi sana on lausuttava useita kymmeniä kertoja, ennen kuin se jää mieleen. Sanan osaamisen määrittelemiseen vaikuttaa se, tulisiko sana vain tunnistaa vai pitääkö käyttäjän itse myös pystyä tuottamaan sana. Kielikylvyssä kielen tuottaminen on kriteeri, joten tässä yhteydessä sanan käytön vaatimus on oleellinen. Samalla on kuitenkin varottava ohjaamasta liikaa. Lapset tarvitsevat sekä aikaa että mahdollisuuksia muodostaa ajatuksiaan heille uudella kielellä. Esimerkkinä tästä on tilanne, jossa aikuinen aloittaa jonkin toiminnan ja antaa lapsen jatkaa. Harju-Luukkainen nostaa esille kielikylvyssä tapahtuvan ilmiön, josta on hyvä olla tietoinen, sillä tilanteet, joissa aikuinen täydentää lapsen puhetta tai jopa puhuu lapsen puolesta, eivät ole lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa yhteistoimintaa.

Pedagogin rooli on luoda edellytyksiä kielenkehitykselle. Toisinaan kielikylpytoiminnan aikuisille voi herätä toive vahvistaa, opettaa ja kehittää mahdollisimman paljon kieltä niin varhaisessa vaiheessa kuin se suinkin on mahdollista. Ajatus itsessään on hyvää tarkoittava, mutta joskus vähemmän on enemmän. On myös kielentutkijoita, jotka näkevät, että joidenkin asioiden kanssa olisi hyvä odottaa eli malttaa pysyä lähikehityksen vyöhykkeellä, ennen kuin niitä lähdetään lapselle opettamaan, vaikka lapsi olisikin kykeneväinen ”oppimaan” vaativampia sisältöjä. Lapsen kyky yleistää voi

[11] Ryhmän välillä tapahtuvasta kielellisten tukirakenteiden vertaisoppimisesta enemmän kirjan osassa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*

johtaa siihen, että uutta tietoa käytetään väärin. Tämän tyyppistä virheellistä yleistämisen haastetta voi kielikylvyssä olla nähtävissä esimerkiksi verbien taivuttamisessa: *”jag födde – jag fick.* Oikea-aikainen ja yhteisöllinen tukeminen vaikuttaa olevan ratkaisevassa asemassa [12)].

Leikki kasvatuksen välineenä kielikylvyssä: Leikissä lapsi harjoittelee sellaista, mitä hän ei vielä oikeassa elämässä osaa, hän toimii näin ollen lähikehityksen vyöhykkeellä. Kielikylpytoiminnassa on oleellista, että aikuiset tarjoavat apuaan tai osallisuuttaan leikkiin, jolloin kielenkehitystä voidaan tukea lapselle luonnollisessa oppimisympäristössä lapsen kiinnostuksen kohteiden lähtökohdista. (Harju-Luukkainen, 2007).

Varhaiskasvatuksessa pyritään herättämään kiinnostusta ja vahvistamaan uteliaisuutta kylpykieltä kohtaan ja sen kautta. Lasten toivotaan puhuvan paljon. Ajoittain kylpykieli ja äidinkieli sekoittuvat ja lapsi puhuu huomaamattaan sekakieltä. Viestin sisältö on tärkeämpi kuin tapa. **Aikuisen on kuitenkin hyvä pyrkiä kannustamaan kylpykielen oikeaoppiseen käyttöön. Yhdessä kannattaakin pysähtyä miettimään sanojen merkityksiä ja hakemaan vastaavuuksia.** Aikuisen tarjoama kielenkäytön oikaisu tapahtuu lempeästi ja mallintamalla oikeaa tapaa ilmaista asia kohdekielellä (Harju-Luukkainen, 2007).

Kommunikoinnin sääntöjen havainnoimisessa on tärkeää myös tukea lasten metalingvististä asennetta. Metalingvistinen asenne sisältää myös kiinnostuksen heräämisen itse kieleen ja sen rakenteisiin, kuten sanojen muotoihin ja äännerakenteisiin, ja niistä tietoiseksi tulemisen eli niin sanotun kielellisen tietoisuuden. Kielellistä stimulointia ja kielirikasteista opetusta voidaan varhaiskasvatuksessa toteuttaa monella eri tavalla.

Harju-Luukkainen rohkaisee varhaiskasvatuksen kentällä toimivia aikuisia nostamaan esille myös suomen ja ruotsin kielen välisiä eroja (Harju-Luukkainen, 2007). **Kun lapsia varhaisessa vaiheessa ohjataan havainnoimaan kielien eroja ja ominaispiirteitä, on heidän jatkossansakin helpompi nähdä kielellisiä yksityiskohtia ja lainalaisuuksia.** Tämän tyyppinen toiminta tukee kielikylpyoppilaiden kielellistä tietoisuutta mutta vahvistaa myös yläkoulussa ja lukioiässä tapahtuvaa kielten oppimista. Nyqvist ja Lahtinen (2021) ovat tutkimustulostensa valossa esittäneet, että kielikylpyopetuksessa tulisi myös nostaa esille ja yhdessä oppilaiden kanssa etsiä kielikylpykielen lainalaisuuksia ja rakenteita, jotta tietyn tyyppiset kielioppivirheet voitaisiin minimoida kielen kehittyessä [13)].

[12)] Jerome Bruner on 1970-luvulla kehittänyt scaffolding-teorian. Lisää scaffolding-menetelmästä johdetuista käyttömahdollisuuksista kielellisinä tukirakenteina osana kielikylpyopetusta kirjan osassa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*

[13)] Lisää Eeva-Liisa Nyqvistin tutkimustuloksista kirjan osassa 6 *Kielioppia kielikyvyssä*.

Alkuopetuksen erityispiirteet

- **Jatkumo ja rutiinit tuovat turvallisuuden tunnetta ja lisäävät oppilaiden itsenäistä toimimista.** Selkeän struktuurin luominen on keskeistä kielikylpytoiminnassa, jossa oppilailla voi myös orastavan kielitaidon takia olla puutteita esimerkiksi kokonaisuuksien ja syy-seuraussuhteiden näkemisessä.

- **Nuorten oppilaiden kielen hallinta lähtee kielen omaksumisesta, johon liittyy paljon kuulovaraista oppimista.** Esi- ja alkuopetuksessa tulisi tarjota paljon kieltä, kuultavaa, nähtävää ja opittavaa, eli niin sanottua kielisyötettä (engl. *input*). Kielikylpyoppilaiden kielenkehitys lähenee äidinkielen vastaavaa tasoa 6–7 %:n vuosivauhtia (Harju-Luukkainen, 2007). Oleellista on vahvistaa kiinnostusta ja uteliaisuutta kylpykieltä kohtaan, ja se tapahtuu luontevasti leikkimällä kielellä, jolloin lapsen huomio saadaan kohdennettua sekä itse kieleen että sen rakenteeseen ja lainalaisuuksiin.

- **Oppilaita kannustetaan monipuoliseen kielenkäyttöön** kaikissa tilanteissa. Tärkeintä on, että kaikki oppilaat pääsevät tuottamaan mahdollisimman paljon kohdekieltä.

- **Musiikkia on hyvä hyödyntää uuden kielen omaksumisessa**, sillä musiikin avulla opitaan mielekkäällä tavalla kielen ääntämistä, tavujen painottamista, asioiden ilmaisemista, fraaseja, riimejä sekä paljon muuta. Musiikin avulla kohdekielen rytmiä ja luonnetta on mahdollisuus kokea motivoivalla tavalla. Laulujen ja laulamisen myönteistä vaikutusta on tutkittu L2-kielen kirjoittamisen sujuvuuden positiivisena vahvistajana. (Alisaari, 2016.) Tutkimuksissa on osoitettu, että musiikkitarinan ja siihen yhdistettyjen kohdekuvien käyttö opetuksessa kartuttaa oppilaiden sanavarastoa monikertaisesti verrattuna sanavaraston kartuttamiseen pelkän sadun lukemisen avulla (Medina, 1990). Musiikin avulla voidaan vaikuttaa myös tunnekokemuksiin, ja kaikki tavat vahvistaa kielikylpyoppilaiden myönteisiä tunteita kohdekielen kohtaamisen ja käytön yhteydessä sekä kielen yhdessä tuottamisen kokemukset vahvistavat uuden kielen omaksumista. Kielikylvyssä musiikin ja yhdessä laulamisen hyödyntämistä ei tule rajoittaa vain esiopetukseen, vaan sitä kannatta hyödyntää koko kielikylpypolun ajan kaikissa oppiaineissa.

- **Varhainen puuttuminen ja tuki ovat kielikylvyssä erityisen tärkeitä, sillä vieraalla kielellä opiskeltaessa riskinä on, että puutteet ja vaikeudet jäävät huomiotta**. Lukemisen ja kirjoittamisen alkeiden harjoittelun tuleekin olla vahvaa, systemaattista ja tavoitteellista. Esimerkiksi äänteiden kuuntelemisen ja hahmottamisen herkkyys alkaa jo lapsen ensimmäisenä ikävuonna (Meisel, 2011). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että herkkyys vähenee iän myötä: näin ollen nuorempien oppilaiden olisi helpompaa oppia käyttämään, erottamaan ja ääntämään kohdekielelle tyypillisiä äänteitä ja äänneyhdistelmiä.

- **Nimeämisen taitojen kehitys on myös ikäsidonnaista: nuoremmille oppilaille nimeämisen taitojen kehittäminen ja tukeminen on tehokkaampaa**. Vanhemmilla oppilailla tuki on lähinnä puutteellisten taitojen kompensointia (Meisel 2011). Varhaiskasvatuksessa ja esi- ja alkuopetuksessa tuleekin kiinnittää huomiota kielikylpyläisten sanavaraston karttumiseen ja oikeiden käsitteiden löytymiseen ja käyttämiseen kommunikointitilanteissa. Esi- ja alkuopetuksessa erot nimeämisen taidoissa kasvavat. Edellä mainituista syistä onkin tärkeää seurata ja tukea oppilaiden nimeämiskyvyn kehittymistä kielikylpykielellä ja herkästi lähteä suunnittelemaan kielellisiä tukirakenteita hyödyntäen monipuolisia oppimis- ja työtapoja. Lohdullista on, että tutkimusten mukaan nimeämisen taitojen tietoinen systemaattinen tukeminen kielikylvyn varhaiskasvatuksessa näyttäisi tukevan nimeämisen taitojen kehittymistä kielikylpykielellä (Harju, 2005).

- **Vahva äidinkieli korreloi vahvan kielikylpykielen kanssa** (Harju, 2005)**.** Kuitenkin on huomioitava, että nykykäsityksen mukaan äidinkielen vaikutus ei ole ainoa tekijä vieraan kielen kehittymisessä, tärkeitä tekijöitä ovat myös yksilön kognitiiviset ja kielen tuottamisen prosessit (Meisel, 2011). Kielikylpytaipaleen alussa lapset etsivätkin sanojen merkitysten vastaavuuksia omasta äidinkielestään ja kääntävät sisältöjä äidinkielen kautta. Koska esiopetuksessa äidinkieltä ei käytetä lainkaan ja alkuopetuksessa äidinkielellä opetettavien aineiden viikkotuntimäärät ovat hyvin vähäisiä, on oleellista pysähtyä pohtimaan, miten oppilaiden äidinkieltä voidaan vahvistaa kielikylpytoiminnan ohella. Tässä huoltajat ovat tärkeä hyödynnettävä resurssi. Jotta huoltajat voivat toimia tässä roolissa, tulee heille tarjota tietoa siitä, kuinka merkityksellistä hyvä äidinkielien hallinta on ja miten äidinkielen kehitystä voidaan kotona vahvistaa.

- **Esi- ja alkuopetuksessa on hyvä panostaa sellaiseen toimintaan, jossa oppilaiden ajattelua haastetaan niin, että he kääntämisen sijaan joutuvat ajattelemaan kohdekielellä.** Tämän tyyppiseen työskentelyyn on hyvä hyödyntää kognitiivisesti vaativia tehtäviä, kuten kielileikkejä, pelejä, lauluja, ongelmanratkaisutehtäviä ja loogista päättelyä kehittäviä tehtäviä.

- **Oikean kielellisen tason löytäminen** vaatii pedagogista herkkyyttä ja asiantuntijuutta. Lapsiryhmän ja yksittäisten lasten kielellisen kehitysvaiheen selvittäminen vaatii systemaattista ja säännöllistä kartoittamista.

- **Esi- ja alkuopetuksessa on tärkeää tukea kirjoittamisen ja lukemisen alkeita tietoisesti.** Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on tärkeä osa tätä tukea. Kaikki lapset eivät vielä esiopetusvuoden aikana saavuta sellaista kognitiivista tasoa, jossa heillä olisi kyky kohdentaa huomio kielen yksittäisiin osiin, kuten äänteisiin ja riimeihin. Tämän vuoksi on tärkeää vahvistaa tätä taitoa koko esi- ja alkuopetuksen ajan. Tutkimukset osoittavat kuitenkin myös, että kielikylpyoppilaat saavuttavat vahvan kielellisen tietoisuuden (Cummins, 1998).

Koosteena voidaan todeta, että kielenopetuksen didaktinen polku on kielikylpypolun alkutaipaleella seuraavanlainen:

- Sisältö tulee ensin eli se, että kaikki ymmärtävät, mistä on kyse ja mitä tehdään.
- Tämän jälkeen nostetaan didaktiseksi näkökulmaksi kommunikoinnin säännöt eli se, miten asiat voidaan ilmaista kohdekielellä.
- Seuraava ulottuvuus on kohdistaa huomio kielitietoisuuteen, jolloin huomio kohdistuu sanojen merkityksestä itse kieleen ja metalingvistiseen asenteeseen.

Tärkeä muistaa kielikylvyssä:
Ensin annetaan käsite. Sen jälkeen näytetään kuvatuki tai selitetään muilla sanoilla. Näin toimimalla varmistetaan, että oppilaat eivät ajattele käsitettä ensin oman äidinkielensä kautta, mikä helpottaa opiskelua jatkossa.



Luokkien 3–6 erityispiirteet

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on luotu vahva pohja turvallisen ryhmän kehittymiselle. Jatkossa on tärkeää jatkaa ryhmän myönteistä kehittämistä ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sallivaa ilmapiiriä, jotta oppilaat rohkeasti uskaltaisivat kokeilla uutta kielitaitoa. Ryhmä on alati elävä, roolit ja oppilaiden väliset suhteet muuttuvat, minkä vuoksi ryhmäytymistä ja tasapainoa tuleekin olla koko ajan ohjaamassa. Opettajan läsnä olemisen taito ja herkkyys tarttua tilaisuuksiin, oivaltaa, missä mennään kielitaidollisesti ja milloin on oivallinen hetki opettaa eri kieliopillisia asioita, antaa opetustyölle herkullisen lisäarvon luokanopettajan tehtävään.



Läheinen suhde vahvistaa työrauhaa.

Ikätasoisesti kehittynyt oppilas, joka hallitsee sekä hieno- että karkeamotoriikan, kykenee luultavasti käyttämään myös enemmän ruotsia. Lapsi, joka ponnistelee karkeamotoristen liikkeiden kanssa ja jolla on vaikeuksia hienomotoriikkaa vaativissa harjoituksissa, ei välttämättä jaksa keskittyä riittävästi vieraalla kielellä oppimiseen. Vieraalla kielellä oppiminen vaatii tietoista läsnäoloa ja keskittymiskykyä sekä kykyä reflektoida kuulemaansa. Jos energia menee kuuntelemisen sijan muihin perustoimintoihin, ei ehkä ole niinkään kysymys siitä, etteikö lapsi kykenisi ymmärtämään ruotsia vaan ettei hän kehityksessään ole vielä saavuttanut kielenkäytön kynnystä [14]. Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen verrattuna koulussa kielen kehittymisen tukeminen muuttuu: opetuksessa painotetaan ymmärtämistä ennen tuottamista, sillä ymmärtävä kuuleminen tulee ennen ymmärtävää tuottamista (Harju-Luukkainen, 2007).

[14] Jim Cummins on esitellyt niin kutsutun kynnyshypoteesin.

Toiminnallinen opetus, jossa oppilas saa olla aktiivinen, on hyvä tapa saada erityyppiset oppijat käyttämään kieltä toiminnan ohessa. Toiminnallisessa oppimisessa eriyttäminen on mahdollista ja usein myös huomaamatonta ja oppilas saa onnistumisen kokemuksia, jotka puolestaan vahvistavat lapsen itsetuntoa ja motivoivat häntä käyttämään kielikylpykieltä. Kehityksen myönteinen kehä on saatu käyntiin.

Laulut, riimit, lorut ja kielelliset leikit ja dramatisointi houkuttelevat lasta mukaan kielenkäyttöön. Tyypillistä kielikylpyopetuksessa on, että kokoonnutaan piiriin, keskustellaan päivän ohjelmasta, pidetään oppituokio, harjoitellaan uutta sanastoa eri tavoin mielellään kaikkia aisteja käyttäen ja pyritään saamaan kaikkien ääni kuuluviin. Puheen tuottamisen ohjenuora kielikylvyssä on, että opettajan olisi hyvä puhua noin 20 % oppitunnista ja oppilaiden noin 80 % (Gibbons, 2006). Tämä tarkoittaa, että luokassa aina on puheensorinaa. Yhteiset keskustelut tehtävien parissa kehittävät oppilaan kieltä, ja samalla hän oppii oppiaineen sisältöä. Kirjan myöhemmässä osassa esitellään teematyöskentelymalli, joka itsessään auttaa opettajaa suunnittelutyössä huomioimaan oppilaiden eri oppimistyylit. Opettaja pystyy seuraamaan oppilaiden työskentelyä sopimalla oppilaiden kanssa esimerkiksi, kuinka monta kirjoitustehtävää tulisi suorittaa teeman aikana ja miten suoritetut tehtävät merkitään, vaikka oppilaat työskentelevät hyvin omatoimisesti. Opettajan odotukset ja vaatimukset eivät saa olla liian vaatimattomia. Opetuksen, joka vaatii syvällistä ajattelua, on todettu johtavan hyviin oppimistuloksiin. Pauline Gibbons kuvailee toimintaa ”haastealueella oppimisen” käsitteellä, jota voi verrata Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen [15]. Tällaisen toiminnan luomiseksi vaaditaan opettajalta tarkkaa silmää ja vahvaa uskoa ryhmän kykyyn kehittyä ja kehittää kieltä yhdessä.



[15] Lisää Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeestä kirjan osassa 7 *Kielitaidon ja kielitiedon kehittymisen polku* sekä osassa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet*.

Kieli ja ajatus ovat toisistaan riippuvaisia. On tärkeä vahvistaa oppilaalle, että aikuinen on ymmärtänyt häntä, kun hän ilmaisee ajatuksiaan, vaikka kieli ei olisikaan täydellistä. Sisältö on tärkeämpi kuin muoto. Näin oppilas kokee, että hänen kielitaitonsa on tarpeeksi hyvä, ja se kannustaa häntä käyttämään kylpykieltä. Oppilas kokee, että hänen ajatuksensa ovat mielenkiintoisia ja että myös yksinkertaistettu kieli sopii ajatusvälineeksi. Tällainen vahvistaminen kehittää niin kieltä kuin abstraktia ajatteluakin. Mikäli aikuinen asettaa kohtuuttomia vaatimuksia kielen muodolliselle oikeellisuudelle, voi se olla tuhoisaa oppilaan kielen ja ajattelun kehitykselle. Vuorovaikutteiset työskentelymenetelmät, joissa keskustellaan tehtävistä ja ratkaistaan ongelmia pienryhmissä, ovat sellaisia työskentelymalleja ja opetusmuotoja, jotka kehittävät kognitiivisia taitoja. Vygotski toteaa, että tiedon kehittyminen ei tapahdu yksilössä vaan yksilöiden välillä ja vuorovaikutuksessa (Miller, 2002).

Kielikylpymenetelmässä korostetaan opetusta, jossa yhdistetään oppiaineiden sisältöjä laajoiksi kokonaisuuksiksi. Tätä kutsutaan teemaopetukseksi. Oppilas voi käyttää samoja sanoja ja käsitteitä monissa eri yhteyksissä. Lähtökohtana työskentelylle tulee olla ne taidot, joita ryhmä jo osaa, ja sanasto, jonka he jo hallitsevat. Lisäksi teemaa määrittävät ryhmän kiinnostuksen kohteet ja siinä käytetään ongelmalähtöistä oppimista.

Oppilaita

- kannustetaan hankkimaan tietoa
- autetaan ymmärtämään, miten asiat liittyvät toisiinsa
- ohjataan kiinnostumaan asioiden tutkimisesta ja selvittämisestä
- kannustetaan kertomaan omista oivalluksistaan ja siitä, mitä tietoa he ovat löytäneet.

Näin toimimalla kieli kehittyy merkityksellisissä tilanteissa ja oppilas kokee kielitaidon hyödyn konkreettisesti.

Teematyö antaa tilaa luovuudelle ja kehittää kieltä. Oppimistilanteet autenttisessa ympäristössä auttavat myös motivaation ylläpitämisessä ja luovat aitoja mahdollisuuksia käyttää kieltä. Tällaisia tilanteita kannattaa hyödyntää aina, kun siihen tarjoutuu mahdollisuus.

Kieliopin merkitystä ei voi sivuuttaa alaluokilla. Kieliopillisia rakenteita harjoitellaan parhaiten tarttumalla niihin ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Silloin oppilaat kokevat kieliopin merkityksellisyyden ja hyödyn siitä, miksi asioita kannatta oppia. Tiettyjä asioita on tärkeää oppia myös ulkoa, jolloin vapautuu muistikapasiteettia korkeamman tason kognitiivisten prosessien hyödyntämiseen. Ulkoa opitut rakenteet ovat helppoja poimia muistista, ne sujuvoittavat kielenkäyttöä ja edesauttavat syvempien ajatusten pukemista sanoiksi.

”Kieliopin merkitystä kielen ymmärtämiselle tulisi tutkimusten mukaan korostaa opetuksessa enemmän, käytännössä esimerkiksi ohjaamalla oppijoiden huomiota siihen, kun tekstiä analysoidaan sen sisällön kannalta.”
– Eeva-Liisa Nyqvist

> *”Ulkoa oppiminen toimii kielen voimaharjoitteluna, vähän niin kuin kertotaulut matikassa. Mitä paremmin osaa ne ulkoa, sen nopeammin ne ovat käytettävissä.”*
> *– Kielikylvyn opettaja*

Pohdittavaksi kielellisesti tietoisessa opetuksessa:

- Mitkä ovat ne kannattelevat rakenteet ja elementit, jotka vievät oppilaiden kieltä eteenpäin? Mistä oppilaille on tällä hetkellä suurin hyöty kohdekielellä kommunikoinnin näkökulmasta?
- Miten havaitsen ja nostan esille sekä käsittelen edellä mainittuja kielellisiä elementtejä autenttisissa oppimistilanteissa luokan kanssa? Entä miten nostan ne esille niissä teemoissa, teksteissä ja materiaaleissa, joita käytän opetuksessani?
- Kuunteleminen on haastavin tapa oppia uutta kieltä. Kuullun ymmärtämiseen liittyvät tehtävät ovat kuitenkin tärkeä osa teemaopetusta. Millaiset tehtävät kehittävät ryhmän kuullun ymmärtämistä? Miten ohjaan näiden tehtävien tekemistä? Esimerkiksi kuuntelemiseen liittyvät tehtävät kohdentavat oppilaan huomion olennaiseen sekä auttavat muistamaan sisältöä.
- Miten suunnittelen teemaan monipuolisia keskustelu- ja puheen tuottamisen tehtäviä? Olenko huomioinut näissä tehtävissä selkeän ohjeistuksen ja tehtävänannon, niin että oppilaat tietävät, mikä on tehtävän tavoite? Entä miten huomioin kielelliset tukirakenteet?
- Miten kielenkäytön tukirakenteet näkyvät suunnittelussani? Onko kaikille tehtävätyypeille riittävät tukirakenteet, jotta oppilaat voivat onnistua heille annetuissa tehtävissä?

Ylempien luokkien erityispiirteet

POPS 2014 nostaa yhteistyön merkityksen sekä kokonaisvaltaisen lähestymistavan merkittäviksi käytänteiksi kielikylpyopetuksessa: *”Koulun opetuskieli ja kielikylpykieli/kohdekieli muodostavat kokonaisuuden, ja molempien kielten oppimista tuetaan yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa. Kaksikielinen opetus heijastuu koko koulun toimintakulttuuriin. Opetuksen suunnittelu ja toteutus edellyttää systemaattista yhteistyötä ja vuoropuhelua sekä eri oppiaineita opettavien opettajien että myös koulun muun henkilöstön kesken.”* Lisäksi POPS painottaa nivelvaiheessa tapahtuvan tiedonsiirron merkitystä*: ”Siirryttäessä opetuksessa luokanopetuksesta aineenopetukseen, on siirtymävaihe hyvä suunnitella opettajien välisenä yhteistyönä. Tällöin kaksikielisen opetuksen asettamat erityisvaatimukset voidaan ottaa suunnitelmallisesti huomioon.” (POPS, 2014, s. 91–92.)*

Yläkouluun siirryttäessä kielikylpyoppilaiden opinnot muuttuvat usein aineopetukseen painottuvaksi opetukseksi. Yläkoulun puolella suomalaisen koulun rakenteet eivät tue opiskelua, jossa teemat ylittävät laajat oppiainerajat, eivätkä eri aineenopettajien sujuvaa yhteistyötä. Tämän takia kielikylpyopetuksen painopiste ja käytännön toteutus muuttuvat.

Kaiken toiminnan taustalla tulee olla sellaiset rakenteet, jotka mahdollistavat toimivan kielikylpyopetuksen myös yläkoulun puolella. Kun äidinkielellä ja kielikylpykielellä opetettavien aineiden tuntijako on kutakuinkin pysyvä, on myös opettajien helpompaa tehdä ja kehittää yhteistyötä. Tarvitaan yhteinen kosketuspinta ja näkemys siitä, miten opetusta lähdetään toteuttamaan. Ennen uuden lukuvuoden käynnistymistä tulisikin kaikkien niiden opettajien, jotka opettavat kielikylpyoppilaita, saada kokoontua suunnittelemaan tulevaa yhteistyötä, sisältöjen jakoa ja sitä, miten kielen kehitystä tuetaan omasta oppiaineesta käsin.

> *"Aineenopetuksessa opetussuunnitelmassa ei ole huomioitu oppiaineiden välistä yhteistyötä kovinkaan hyvin ja vaatii rohkeutta opettajilta ja opetuksen järjestäjiltä laatia opetussuunnitelman järjestyksestä poikkeavaa opetusta. Esimerkiksi biologiassa ja kemiassa on samoja aihepiirejä, mutta ne eivät useinkaan osu samalle vuosiluokalle."*
> *– Kielikylvyn aineenopettaja*

Kielikylpyä järjestävässä kunnassa on paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltävä ainakin seuraavat kohdat:

Tuntijako	Mitä opetetaan milläkin kielellä.
Kielelliset sisällöt eri oppiaineissa	Miten kielikylpykielen kehitys varmistetaan eri oppiaineissa.
Yhteistyön suunnittelu	Yhteiset kosketuspinnat. Miten ja mitä käsitellään eri oppiaineissa. Esimerkiksi ruotsin kielen opettaja voi käydä läpi argumentoivan tekstin rakennetta ja kirjoittamista samalla, kun oppilaat työstävät yhteiskuntaopin tekstejä, joissa kyseinen rakenne esiintyy.
Miten arviointi suoritetaan	Miten arviointi suoritetaan valtakunnallista perusopetussuunnitelmaa noudattaen, yhteistyössä ruotsin kielen ja aineenopettajien kanssa. Tarkennetaan myös, miten kielikylpyoppilaiden kohdekielen arviointi toteutetaan käytännössä yhteisarviointina.

Miksi kielellisiä tavoitteita tarvitaan ja miten ne asetetaan?

Mikäli selkeitä kielellisiä tavoitteita ei aseteta, on riski, ettei opetuksessa huomioida kohdekieltä. Tällöin ei myöskään varmisteta, että oppilaalla on tarpeeksi kielellistä valmiutta sisäistää sisältöä. Oppilaalta puuttuu yksinkertaisesti työvälineet, joilla hänen tulisi tietoa rakentaa. Kielelliset tavoitteet varmistavat myös sen, että oppilaan kylpykielen kehitys jatkuu, vaikka opiskelutavat ehkä vaihtuvatkin.

Kielelliset tavoitteet voidaan asettaa karkeasti ottaen kahdella tavalla [16]:

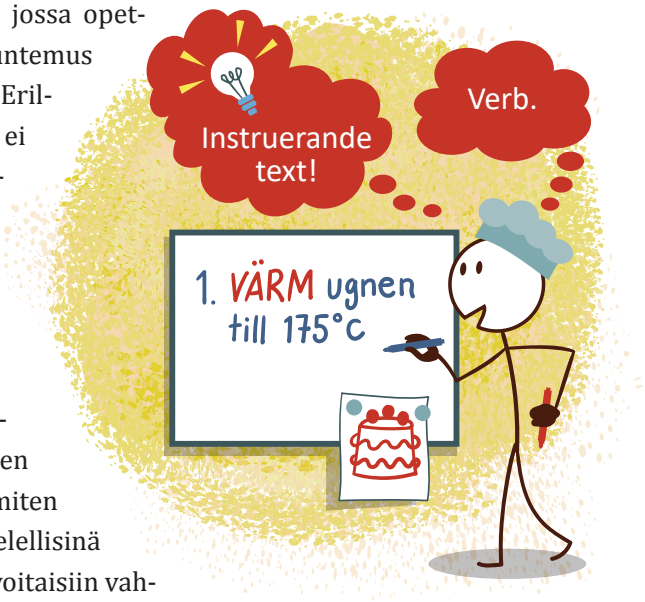
- **oppiaineen ja kylpykielen pohjalta**. Kun **kielellisiä tavoitteita lähdetään poimimaan oppianeesta käsin**, opettaja lähtee liikkeelle kokonaisuudesta eli siitä, mitä ryhmä tarvitsee, jotta sisältö ja aihealue ovat heidän ulottuvillaan. Kielelliset tavoitteet kumpuavat oppiaineen sisältöjen asettamista kielitaitovaatimuksista. (Gibbons, 2010.)

[16] Katso OSA 2 *Kielellisten tavoitteiden ja sisällön määritteleminen.*

- ryhmän tarpeiden pohjalta, jolloin kielelliset tavoitteet otetaan lähtökohdaksi suunniteltaessa aineopetuksen sisältöä. Kielelliset tavoitteet pyrkivät näin vastaamaan kysymyksiin: Missä oppilaat ovat kielen kehityksessään juuri nyt? Mihin kehitysaskeleeseen he tarvitsevat vahvistusta kehittyäkseen parhaalla mahdollisella tavalla juuri minun oppiaineessani? (Gibbons, 2010.) Kielelliset tavoitteet kannattaa määritellä yhdessä kollegan kanssa, sillä näin kylpykielen tukeminen ja kehittyminen on oppilaan edun mukaista, kun se on kokonaisvaltaisempaa, ehyttä ja suunniteltua. Keskustelua kannattaa tavoitteiden lisäksi käydä siitä, mitkä työtavat ja tehtävät soveltuvat tukemaan oppimista sekä mitkä oppimateriaalit tukevat tavoitteiden saavuttamista.

Vuosiluokilla 7–9 opiskelevien oppilaiden mielipiteet kielikylpyopetuksesta ovat selkeät: he eivät kaipaa alakoulun teemaopetusta, mutta vastauksista kumpuaa oppilaiden toive saada hyvä yhteys aineenopettajiinsa, riippumatta oppiaineesta. Oppilaiden opiskelumotivaation ylläpitämisessä aineenopettajan kannustava asenne ja pedagoginen rakkaus ovat merkittävässä roolissa. Hyväksyvän ja rohkaisevan ilmapiirin merkitys on ryhmälle ratkaiseva sekä rohkeudessa käyttää kielikylpykieltä että kielen oppimisessa. Näin ollen kaikki kielikylpyoppilaita opettavat opettajat ovat myös kielten opettajia ylemmille luokille siirtyville kielikylpyoppilaille.

Aineenopettajan rooli kielellisenä esikuvana



Aineenopettajalla on vaativa kielellinen rooli, jossa opettajan oma kielikylpykielen hallinta ja kielentuntemus määrittävät toteutuvaa kielikylpytoimintaa. Erillistä pätevyysvaatimusta kielikylpyopettajille ei ole asetettu (Opetushallitus, 2005). Kielikylpyopetus seuraa samaa kielitaidon osaamisen tasoon liittyvää vaatimusta kuin muukin yleisopetus, eli vaatimukseksi on asetettu äidinkielenomainen tai erinomainen taito, Opetushallituksen määrittelemä taso 5. Erillistä kielikylpyyn liittyvää lisäkoulutusta tai kielikylpypedagogiikan tuntemusta ei vaadita. Näin ollen on ensiarvoisen tärkeää jatkossa pohtia sitä, miten aineenopettajille tarjotaan osaamista toimia kielellisinä esikuvina ja miten heidän kielitietoisuuttansa voitaisiin vahvistaa niin, että se parhaalla mahdollisella tavalla tukee kielikylpyoppilaan kielen kehitystä myös yläkoululle siirryttäessä. Monissa kouluissa kannustetaan kouluttautumaan. Täydennyskoulutukset ovat kiinteä osa kielikylpyopettajuutta.

> *”Omassa koulussa on ohjattu koulutukseen. Kaikki ovat käyneet vähintään alkeiskurssit ensimmäisten työvuosien aikana. Meillä ei ole ainuttakaan aineenopettajaa, joka ei olisi suorittanut opintopisteitä kaksikielisen opetuksen opintokokonaisuudesta joko Vaasassa tai Turussa.” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Gibbons nostaa esille, että kielikylpyoppilaiden ei voida olettaa oppivan, opiskelevan ja kehittyvän kohdekielessä samalla opetuksella kuin äidinkielellään opiskelevien oppilaiden. Oppilaiden kielen, oppiaineen sisällön ja ajattelun kehittäminen vaatii opettajalta systemaattisuutta niin opetuksen suunnittelussa, tukirakenteissa kuin arvioinnissa. Kielen käyttö aineenopetuksessa tulee myös pitää kognitiivisesti korkealla tasolla. (Gibbons, 2006; Gibbons, 2010.) Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti voidaan siis todeta, että kielikylpyopetuksen tulisi olla hieman haasteellisempaa kuin mihin oppilaat kullakin hetkellä ovat kykeneväisiä. Kieltä ei kuitenkaan koskaan pitäisi yksinkertaistaa. Kun sisältö, kieli ja opetus on kohdennettu hieman kielikylpyoppijoiden kehityksen edelle, haastetaan oppilaiden ajattelua ja luodaan tietoisia ajattelun konflikteja, joissa toiminta keskittyy kehittymässä oleviin kielellisiin toimintoihin.

Miten toimia kielikylpyopettajana yläkoulussa?

Ranskalaista kielikylpyä tutkinut Merrill Swain (1998) on tutkinut yläkoulussa esiintyviä opetuksen elementtejä, jotka ovat osoittautuneet menestyksekkäiksi kielikylpyopetuksessa. Swain havainnoi ranskalaisessa kielikylpyluokassa käytettyjä menetelmiä, jotka johtivat oppilaiden hyviin kielellisiin oppimistuloksiin. Mitä poikkeavaa näissä opetustilanteissa oikein tapahtui? Resepti oli pohjimmiltaan melko yksinkertainen: aineenopettaja opetti oppiainetta ja otti samalla roolin oppilaiden kielikylpykielen tietoisena kehittäjänä. Onnistunut ja tuloksellinen kielenkehitys saavutettiin seuraavilla opetuselementeillä.

Aineenopettaja

- nosti esille kielen muodon ja puhutun sekä kirjoitetun kielen merkityksen omassa oppianeessaan
- kertasi ja toisti itseään runsaasti, vahvistaen malleja
- käytti runsaasti synonyymejä, kuitenkaan yksinkertaistamatta opetuskieltä
- käytti tietoisesti vaihtelevaa ja rikasta kieltä
- oli tarkka verbien käytössä: verbeihin liitettiin oikeat prepositiot
- pyrki löytämään nokkelia keinoja saada oppilaat puhumaan kielikylpykieltä
- korosti sekä sanan että rakenteen merkitystä ja arvoa kielessä
- toimi määrätietoisesti, fokuksessa oppilaiden kielen kehitys omassa oppiaineessa (Swain, 1998).

Opettajan usko oppilaiden kykyyn omaksua tietoa on usein ratkaisevan tärkeä opetuksen onnistumisen kannalta. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä oppilaiden ruotsinkielentaito on ylemmillä luokilla vähintäänkin hyvällä tasolla. Jatkuvan kielenkehityksen varmistamiseksi opetuksen tulisi ylemmillä luokilla olla juuri tämän esimerkin mukaista. Opettajan taito nähdä kielen muoto samalla, kun hän opettaa oppiaineen sisältöä, on arvokas kielen sisäistämisen kannalta ja ratkaiseva oppilaiden kielenkehityksen varmistamiseksi.

> *”Vääntelen ja kääntelen kieltä usein. Kielellä on hauska leikkiä, varsinkin silloin kun teoria on oppilaille haasteellista. Heittelen synonyymejä, avaan etymologiaa, vertaan heidän muihin kieliinsä, kerron että latinasta taas tämäkin. Ja sitten nauramme yhdessä. Iloitsen, kun joku oppilaista jonkin ajan kuluttua heittää kaveria jollain sivistyssanalla, jolle olemme yhdessä nauraneet. Nu ska du inte vara en despot!” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Mitä on käytännössä kieltä rikastava ja kieltä kehittävä opetus yläkoulussa?

Olisikin ensiarvoisen tärkeää saada kielelliset tavoitteet sisällytettyä myös eri oppiaineiden opetukseen. Tämä olisi käytännössä vaivattomampaa, jos opetussuunnitelmassa olisi valmiiksi hyvin suunniteltu kielen ja oppiaineiden integrointimalli. Tällöin myös itse kielikylpykielen opetus keskittyisi syvemmin aiheen esille nostamiin kielellisiin malleihin ja kieliopillisiin sisältöihin eikä pääasiassa sanavaraston hallintaan. (Björklund & Buss, 2004.) Kuten aikaisemmin todettiin, myös aineenopettajat tarvitsevat syventävää ymmärrystä siitä, mitä kielikylpydidaktiikka oikeastaan on ja miten sitä toteutetaan. Lisäksi aineenopettajat tarvitsevat kielioppiosaamista, jotta autenttisia tekstejä osataan käsitellä oppilaiden kanssa kieltä rikastuttaen ja kieltä kehittäen.

Ylemmillä luokilla kielikylpyopetuksessa toimivilta opettajilta vaaditaan uskallusta irtautua valmiista opetusmateriaalista ja oppikirjoista. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla ne peruspilarit, jotka muodostavat kielikylpydidaktiikan pohjan [17]. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana tulisi siis olla se, missä kielenkehityksen vaiheessa kielikylpyoppilaat ryhmänä ovat juuri nyt ja mitä he tarvitsevat, jotta heidän kohdekielensä voi edelleen kehittyä sekä oppimisen välineenä että itse kielenä. Tähän ei tarvitse käyttää kohtuuttomasti aikaa. Opettaja voi esimerkiksi kirjata havaintojaan muistiin ensimmäisten yhteisten oppituntien aikana. Mitä tarkemman kuvan opettaja pystyy luomaan ryhmän kielenkäytön yhtenäisistä piirteistä, sen helpompaa on lähteä suunnittelemaan kieltä kehittävää opetusta omassa oppiaineessa. Yhteistyö ruotsin kieltä opettavan opettajan kanssa on hyvin arvokasta.

Etsiväntyötä voi lähteä tekemään seuraavien kysymysten avulla:

- Miten oppilaat käyttävät kieltä tällä hetkellä?
- Taivuttavatko oppilaat verbejä oikein?
- Käyttävätkö he persoonapronominia oikein (*hon–han*)?
- Mitä alempien luokkien käyttämiä tekstintuottamisen malleja voisi hyödyntää ylemmillä luokilla?
- Miten oppilaat käyttivät kieltä kuudennen luokan kevätlukukaudella?

> *”Erityisopetuksessa kannattaa tarkasti miettiä mitä kartoittaa 6. luokalla sekä huolehtia tiedonsiirrosta seuraavalle asteelle. Usein koulu vaihtuu ja tiedonsiirto vaatii aktiivisuutta sekä lähettävältä että vastaanottavalta koululta.” – Kielikylvyn erityisopettaja*

Kun ryhmän kieliprofiili on muodostunut, on seuraava askel lähteä toteuttamaan kielen kehittämistä omasta oppiaineesta käsin. Oppikirjoista ja valmiista tehtäväkirjoista tulisi uskaltaa luopua, jos oppikirjan materiaali on kielellisesti liian raskasta luettavaa. Tekstien ja materiaalien ei tulisi olla niin sanottuja selkokielisiä. Tekstejä ei tarvitse yksinkertaistaa. On kuitenkin hyvä etukäteen varmistaa, että tekstin vaikeusaste on ryhmälle sopiva. Sisällön ymmärtäminen ja sisäistäminen kärsii, jos teksti on hankalasti lähestyttävää. Usein valinnassa suositaan autenttisia tekstejä, mikä tarkoittaa, että tekstit ovat tosielämään liittyviä, oppilaille relevantteja ja merkityksellisiä. Tekstien valinnassa kiinnitetään myös huomiota siihen, että ne ovat monipuolisia ja kiinnostavia. Lisäaikaa opetukseen saadaan esimerkiksi työstämällä kaikkein keskeisimpiä asioita aiheesta ja viipymällä niiden parissa hieman kauemmin, syventymällä ja työstämällä tekstiä tai aihetta monipuolisesti. Johtavana ajatuksena työssä on, että se, mitä tehdään, tehdään kunnolla. Laatu korvaa määrän.

[17] Näitä peruspilareita on avattu osassa 4 *Kielikylpyopetuksen oppimiskäsitys.*

> *"Kirjan kappaleet valitaan huolella ja katsotaan, että jos otetaan samaa asiaa käsittelevä toinen teksti, niin ei kasvateta luettavaa määrää antamalla 'tuplia'. Oppilaille kerrotaan selkeästi ja kirjallisesti mitkä oppikirjan luvut luetaan ja missä on muu opiskelumateriaali."*
> *– Kielikylvyn aineenopettaja*

Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, sanastonsa ja tapansa esittää tietoa. Vieraalla kielellä opiskeltaessa nämä oppiaineeseen liittyvät kielelliset diskurssit ja kielenkäyttötavat eivät ole oppilaille itsestään selviä. Oppilaille tulee havainnollistaa, osoittaa ja avata sitä, miten kieli näyttäytyy kyseisessä aineessa ja asiayhteydessä. Ruotsin kielen aineenopettajalla on varmasti paljon annettavaa, mutta yksinomaan se ei riitä kielikylpyoppilaiden kielenkäytön tarkentumiseen ja kehittymiseen. Kuten Nygård Larsson (2015, s. 601) toteaa: *"Här kan språklärare och språkforskare bidra med metaspråkliga perspektiv, men det är ämnesexperterna som kan ämnet och behärskar dess olika funktionella uttrycksformer. Dessa uttrycksformer går utöver begreppsanvändning, och rör i hög grad frågan om hur skolämnen konstitueras i texter av olika slag. Kunskap om ämnesspecifika texter är med ett sådant synsätt liktydigt med en insikt om ett skolämnes sätt att sammanhängande uttrycka sina innehållsliga perspektiv genom olika modaliteter. Inte minst i naturvetenskapliga ämnen bör det multimodala uttryckssätten och därmed samspelet mellan visuella och verbala uttryck lyftas fram. Ett metaspråkligt perspektiv innebär alltså att synliggöra vad vi gör i texten samt hur, varför och av vem betydelse skapas i olika ämnestexter."*

Aineenopetuksessa keskitytään aiheeseen liittyviin kielenkäytön malleihin ja sanastoon, jonka opettaja määrittelee. Mitkä käsitteet ovat jakson sisällön kannalta keskeisiä? Miten käsitteitä työstetään niin, että oppilaat pystyvät omaksumaan uudet sanat? Sanalistat voivat olla hyvä tuki, mutta ne eivät voi toimia ainoana tapana uutta kieltä opittaessa. Sanalistojen riskinä on, että oppilaat vain kääntävät sisältöä omalle äidinkielelleen, ja koska kielikylvyn toiminnan tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, kieltä ei pelkästään opita, se tulee myös omaksua. Omaksuminen vaatii kielitietoista opetusta ja harjoitusta. Kun oppilaat saavat käyttää kieltä ja uusia käsitteitä monipuolisesti eri asiayhteyksissä, sekä puheessa että kirjallisessa tuottamisessa, heille muodostuu käsitys siitä, miten sanaa voidaan käyttää ja mitä kaikkea se sisältää. Oppilaiden ymmärrystä kielen eri vivahteista, sanojen tunnelatauksista ja voimakkuuksista sekä heidän kykyään ajatella abstraktisti kohdekielellä tulee myös kehittää. Kieltä voidaan tällöin lähestyä sekä oman kielentuottamisen lähtökohdista, jolloin opettaja pyrkii aktiivisesti käyttämään monipuolista ja kuvailevaa kieltä, että materiaalissa esiintyvän kielenkäytön, kuten idiomien, homonyymien ja sanontojen, kautta.

Autenttisia tekstejä käsiteltäessä opetuksessa pyritään löytämään oppiaineelle tyypillisiä kielen rakenteita, joita havainnollistetaan oppilaille. Lisäksi niiden avulla voidaan osoittaa, että ruotsin kielen kielioppi ei ole irrallaan muusta opetuksesta. Se sijaitsee arjen todellisissa teksteissä, artikkeleissa ja oppilaan omassa kirjoitustyössä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkkisi sitä, että historiassa tekstejä tarkastellaan tekstin rakenteen ja kieliopin näkökulmasta. Usein talvisotaa käsittelevät tekstit ovat kertovia tai kuvailevia tekstejä. Tekstin kerronta on menneessä aikamuodossa (imperfekti). Tällöin kielikylpyopetuksen kielenkehittämisen keskiössä voisi olla keskeisen sanaston lisäksi mennen aikamuodon ilmaiseminen eli verbien taivuttaminen oikein.

Tekstien tuottamisessa ja kirjallisissa tehtävissä voisi olla esimerkiksi talvisotaan liittyvien kuvailevien tekstien kirjoittaminen. Toimintaa on mahdollista vahvistaa yhteistyössä ruotsin kieltä opet-

tavan opettajan kanssa. Ruotsin kielen tunneilla oppilaat voisivat tutustua kertovan tekstin rakenteeseen ja muodostamiseen tekstilajityyppien kautta. Näin luodaan tukirakenteita kohdekielellä tuotettavaan tekstiin, joka on samalla myös oppianeelle tyypillistä tekstilajityyppiä. Tässä käsikirjassa esitellyssä tunti- ja ainejakomallissa on kirjoittamisen kielellisiä tukirakenteita sisällytetty tekstilajityyppien malleihin. Esitellyn suunnitelman mukaan ja sen avulla oppilaat harjoittelevat säännöllisesti, ensimmäisestä luokasta lähtien vuosiluokittain, matriisiin määriteltyjä tekstilajityyppejä sekä kohdekielellä että äidinkielellä. Ajatuksena on, että tekstilajityyppikirjoittamista jatketaan yläkoulussa niiden tekstilajityyppien osalta, jotka ovat yläkoulussa, perusopetuksen opetussuunnitelman kannalta, oleellisia kirjoittamisen työkaluja. Lopputulemana on, että oppilaat kehittyvät niin lukemaan, analysoimaan kuin tuottamaan juuri oppiaineelle tyypillisiä tekstejä. Tämä pitkäjänteinen työ tukee ja syventää oppilaiden ymmärtämistä, kielen omaksumista, ja ohjaa sekä rikastuttaa heidän tapaansa käyttää kielikylpykieltä oikeaoppisesti. Vastaavasti luetun ymmärtämiseen ja tekstien sisäistämiseen kielikylpyoppilaat tarvitsevat tukirakenteita. Tässä kirjassa esiteltyjä luetun ymmärtämisen tasoja onkin hyvä harjoitella oppiainekohtaisia tekstejä käsiteltäessä . Luetun ymmärtämisessä onkin hyvä lähteä liikkeelle siitä, että tekstilajityyppien rakenteiden huomioimisen lisäksi kohdennetaan tehtävänantoa riittävästi.

Voisi kuvitella, että opettajille edellä kuvatun käytänteen mukaan opettaminen toisi valtavasti lisätyötä ja olisi raskasta toteuttaa, mutta kentän ääni on kuitenkin toinen. Yläkoulun opettajat, jotka ovat käyttäneet tämän tyyppisiä yhteistyömalleja kielikylvyssä, toteavat, että työtä voi jopa olla vähemmän ja aikaa jää mahdollisesti enemmän, kun eri oppiaineiden sisällöt tukevat toisiaan. Oppilaat tuottavat yhden tekstin, jota voidaan hyödyntää sekä ruotsin kielen opetuksessa että aineenopetuksessa, jolloin tekstiä analysoidaan tai arvioidaan eri näkökulmista, oppianeen sisällön ja kielensisällön kautta: näin luodaan myös opettajille yhteinen pohja kielikylpyoppilaiden kielellisen kehityksen arvioinnin tueksi. Yhteistyötä voi suunnitella esimerkiksi jakamalla dokumentteja, joihin opettajat kirjaavat sisältöä ja työnjakoa sekä vastuualueita.

Apuna voi käyttää seuraavia kysymyksiä:

- Miten työ jaetaan?
- Mitkä asiat nostetaan esille? Mikä on keskeistä juuri tässä jaksossa tai aiheessa?
- Mitä tavoitteita asetetaan? Mitä oppilaat tarvitsevat juuri nyt?
- Miten arviointi suoritetaan? Kuka arvioi ja mitä arvioidaan?
- Mitä kielellisiä vaatimuksia asetetaan jaksolle? Mitä vahvistamme yhdessä juuri nyt?

Miten aineenopetuksessa voidaan toteuttaa kielitietoista opetusta yli oppiainerajojen? Kirjan osassa 11 *Verktyg Temahelheter* on esiteltynä 8. luokalle tehty aihekokonaisuussuunnitelma, jossa käsitellään talvisotaa sekä ruotsin että historian tunneilla. Malli perustuu todelliseen teemakokonaisuuteen, jota on käytetty kielikylvyn 8. luokalla. Mallissa opettajat ovat jakaneet kielelliset sisällöt ja oppiainekohtaiset sisällöt teemaopetustunneille niin, että oppilaat voivat molemmissa oppiaineissa jatkaa kyseistä teemaa pidemmällä ajanjaksolla. Suunnitelmasta käy myös ilmi se, miten ruotsin oppiaine voi tukea historian sisältöjä, kun oppilaiden kanssa harjoitellaan esimerkiksi päiväkirjan kirjoittamiseen liittyvää tekstilajityypillistä kirjoittamista. Suunnitelmasta käyvät myös ilmi tavoitteet ja se, mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja kuka arvioi.

Entä sitten itse opetusmateriaali: mitä huomioitavaa siinä olisi autenttisuuden lisäksi? Ongelmaksi materiaalin valinnassa muodostuu se, että kielikylpyoppilaat osaavat valtavasti ruotsia ja he osaavat käyttää kieltä monipuolisesti, mutta he eivät hallitse kieltä äidinkielenään. Alkuun tuleekin todeta, että Ruotsissa tuotetut opetusmateriaalit on suunnattu Ruotsin opetussuunnitelman sisältöjä vastaaviksi. Lisäksi sanavarasto ja kielenkäyttö ovat paikoittain melko poikkeavia suomenruotsiin verrattuna. Ruotsin kielen aineessa ruotsalaiset opetusmateriaalit ovat usein haasteellisia käyttää sen vuoksi, että niissä on ruotsin äidinkielenomainen sisältö, jolloin tarjonta ja kielikylpyoppilaiden tarve eivät kohtaa. Opetusmateriaalin painopiste on opetuksen kannalta väärissä sisällöissä, perustavanlaatuista kielioppia on aivan liian vähän ja syvällistä kielellistä analyysiä suhteessa liikaa. Ruotsin kielen A2- ja B2-oppimateriaalit ovat toisesta ääripäästä, ne ovat kielikylpyoppilaille aivan liian helppoja. Kokenut kielikylvyssä opettanut ruotsin opettaja kertoi, että kun hän näytti uusille 7. luokan kielikylyoppilaille 9. luokan ruotsi vieraana kielenä oppikirjaa, olivat he yhdessä todenneet, että nämä asiathan me osaamme jo. Vieraiden kielten oppimateriaalit rakentuvat usein myös luukkutehtävistä, joissa täydennetään puuttuvia sanoja. Kun tavoitteena on oppia kieltä elämää varten, ei sitä opita luukkuja täyttämällä, vaan kieltä käyttämällä. Kieli pitää kokea.

Koska valmiita oppimateriaalisarjoja ei ole tuotettu kielikylpyopetukseen, jää opettajan tehtäväksi laatia ja poimia ryhmälle sopivia tekstejä, tehtäviä ja materiaaleja. Alla listattuna hyväksi todettuja asioita, joita kannattaa huomioida suunnittelutyössä.

- **Suunnittelussa** selvitetään, missä ryhmän oppilaat ovat kehityksessään juuri nyt, mitä he tällä hetkellä tarvitsevat. Opettajan olisikin hyvä yhä enemmän keskittyä myös oppilaiden omaan oppimisprosessiin, tehtävänään kannustaa ja innostaa oppimaan sekä auttaa oppilaita löytämään oppimaan oppimisen taitoja.

- **Aktiivinen oppilas on keskiössä.** Oppilaan tulee olla aktiivinen osallistuja, jotta hän voi oppia oppiainesisältöjä vieraalla kielellä ja samalla kehittää kylpykieltänsä.

- **Kieli kehittyy vain käyttämällä.** Kielikylpyoppilailta kannattaa ja tuleekin vaatia ruotsin kielen käyttöä. Vastauksina ei hyväksytä yksittäisiä sanoja, vaan kokonaisia lauseita. Vaikka kielen käytön vaatiminen voi uudessa ryhmässä tuntua aikaa vievältä ja vaativalta, on selkeät kielenkäytön pelisäännöt hyvä asettaa heti alussa. Pikkuhiljaa niistä tulee ryhmän normi ja tapa toimia, jolloin koko ryhmän kielenkäyttö moninkertaistuu. Kielenkäyttöä kannattaa myös ujuttaa tehtäviin. Esitelmiä, dialogeja, väittelyitä ja suullisia koosteita kannattaa tehdä kaikesta. Lisäksi eksperttiryhmät, joissa oppilaat opettavat toisiaan ja joutuvat myös olemaan vastuussa omasta oppimisestansa ja ymmärtämisestään, ovat hyviä tapoja osallistaa kaikki kielenkäyttöön.

> *”Kun oppilas yrittää päästä vähällä ja vastaa lyhyesti tai käyttää äidinkieltään, niin homma jatkuu. Vad menar du med…? Kan du ännu förklara på nytt, lite noggrannare? Okej, du menar alltså att…, men är det så att..., eller är det…? Vad skulle du säga? Tämä on sitä vaatimista. Purista vielä vähän!” – Kielikylvyn aineenopettaja*

- **Kielelliset tukirakenteet ja hyvät rutiinit osana kielen kehityksen tukea.** Kielelliset tukirakenteet ovat olennainen osa kielikylpydidaktiikkaa [18]. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, joka käsittää sekä terminologian että sen, miten kieltä kyseisessä oppiaineessa käytetään. Lyhykäisyydessään voidaan mainita muutama kielen kehitystä tukeva struktuuri. Havainnoikaan yhdessä, miten kieltä käytetään oppiaineessa. Kirjatkaa näkyville esimerkiksi tyypillisiä lausekkeita, tekstilajityyppejä, aikamuotoja tai keskeisiä käsitteitä. Millaisia rutiininomaisia vastauksia, vastaustyyppejä, kysymyksenasetteluita, sanavalintoja esiintyy juuri omassa oppiaineessasi? Entä mitkä ovat tyypilliset vastauksen alut ja esitetyt kysymykset? Kun mallit ja rakenteet ovat kaikkien nähtävillä, on kielen tuottamisen kynnys huomattavasti matalampi.

- **Kertaus on opintojen äiti.** Opettajan tulee selvittää, mitkä sanat ovat oppilaille uusia. Opettajan tehtävä on myös pohtia, ovatko uudet sanat merkityksellisiä aineen sisällön kannalta vai kielen kehityksen kannalta: oppilaat tarvitsevat molemman tyyppistä sanavarastoa ja kielenhallintaa. Sanalistojen koonti ennakkoon tai yhteisen sanalistan luominen opetuksen ohella ovat hyviä tapoja konkretisoida aiheen keskeisiä sanoja. Sanalistat auttavat myös opettajaa hahmottamaan uusien termien omaksumisen määrää. On hyvä pitää mielessä, että sanan ulkoa oppiminen, sanan merkityksen ymmärtäminen ja sanan oikeaoppisen käyttämisen sisäistäminen vievät oppilailta aikaa. Heille täytyy tarjoutua paljon monipuolisia mahdollisuuksia käyttää uutta terminologiaa, ennen kuin siitä tulee luonnollinen osa heidän kielikylpykieltänsä.

> *”Orden på väggen esimerkki: oppituntien vapaan työskentelyn osuuksien aikana saa käydä kirjaamassa sanaseinälle sellaiset sanat, jotka ovat ihan uusia. Minä sitten opettajana päätän, ovatko oikeasti uusia. Sanoja kerätään koko kurssi ja tavoitteena on kerätä ainakin 30 sanaa. Kurssin loppupuolella pidetään tiukka pikakuulustelu. Minä valitsen sanoja listalta, yhden kerrallaan. Jokainen oppilas selittää yhden. Jos kaikki onnistuvat, luokka saa jonkun sovitun palkinnon, esim. retken rannalle.”*
> *– Kielikylvyn aineenopettaja*

- **Ulkoa oppimisen taito** on taito muiden oppimisstrategioiden joukossa. Kielikylvyssä sen merkitys kuitenkin korostuu siinä, että pitkäkestoiseen muistiin harjoitellut tiedot ovat nopeasti palautettavissa käyttöön uusissa yhteyksissä, esimerkiksi kielen tuottamisessa. Vieraalla kielellä opiskeltaessa aivojen kapasiteetista ja työmuistista on käytössä suurempi osa kuin äidinkielellä opiskeltaessa. Rasite on siis kielikylvyssä aivoille jo alun alkaen suurempi. Kun tietyt kielen rakenteet ovat ulkoa opittuja ja automatisoituneita, voi oppilas hyödyntää niitä ilman, että hän joutuu kohdentamaan energiaa kyseiseen yksityiskohtaan, jolloin keskittyminen voi ohjautua laajemmalle alueelle. Yksinkertaistettuna tämä voisi tarkoittaa,

[18] Katso kirjan OSA 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet,* lisäksi OSA 6 *Kielen ohjaaminen ja virheiden korjaaminen.*

että kun oppilas osaa taivuttaa verbin *springa* menneeseen aikamuotoon, on hänen helpompi ilmaista lause "*Igår sprang jag hela vägen hem*", koska hän voi keskittyä itse viestin sisältöön sanojen oikeaoppisen taivuttamisen pohtimisen sijan. Ulkoa oppiminen on taito, jota olisi hyvä harjoitella. Ja kuten kaikki taidot, myös tämän tyyppinen mieleen painamisen tekniikka kehittyy harjoittelemalla.

Opettajien kommentit kentältä:

- **Usein kielikylpyoppilaat arastelevat kielikylpykielen käyttämistä ylemmillä luokilla. Opettaja voi saada käsityksen, etteivät oppilaat osaa kieltä.** He osaavat enemmän kuin he näyttävät. Uskaltakaa vaatia, että oppilaat käyttävät kielikylpykieltä oppitunneilla.

- **Älä käännä tai selitä asioita koskaan suomeksi**, se ei kehitä kohdekieltä.

- **75 minuutin oppitunnit ovat hyviksi koettuja**: niillä ehtii suunnitella monimuotoista toimintaa huomioiden puheen tuottamisen, kirjoittamisen ja kuuntelemisen. Jos kieltä ei käytä ja tuota, se ei kehity.

- **Kielikylpyryhmille on hyvä olla selkeät ohjeet oppitunnin kulusta myös yläkoulussa**. Visuaalinen struktuuri luo turvaa ja lisää omatoimisuutta, joka lisää rohkeutta käyttää kielikylpykieltä: tiedän, mitä tehdään, missä tehdään, miten tehdään ja kuinka kauan.

- **Kielikylvyssä aineenopettajalla on tärkeä rooli ohjata kielenkehitystä oikeaan suuntaan**. Korjatkaa oppilaiden tekemiä virheitä myös puheessa, olkaa tarkkoja ja vaatikaa oikeita sanamuotoja ja lauseenrakenteita niin puheessa kuin kirjoittamisessa.

- **Panostakaa verbien oikeaoppiseen taivuttamiseen**; **ruotsin kielessä on 180 vahvaa verbiä:** kun oppilaat hallitsevat ne, on kielenkäyttö huomattavasti sujuvampaa.

"Kunskap om ämnesspecifik kommunikation på språkbadsspråket och ämnesspecifik litteracitet inom det egna skolämnet är viktiga förutsättningar för en framgångsrik integrering av språk och innehåll."
– Siv Björklund

Pohdittavaksi

- Miten korjaat oppilaiden tekemiä virheitä [19)]?
- Annatko oppilaille riittävästi aikaa muodostaa vastauksensa kielikylpykielellä?
- Haastatko tietoisesti oppilaiden abstraktia ajattelua?
- Ovatko jakson tai kurssin kielelliset tavoitteet oppiaineessasi selkeät oppilaille?
- Miten osallistat ja rohkaiset oppilaita käyttämään kohdekieltä huomioiden niin ajattelun, puheen kuin kirjoittamisen harjoittelun?

Kielikylvyssä opetuksen suunnitteluun tarvitaan siis monenlaisia tietoja ja kielentuntemusta, mutta myös pedagogista ajattelua siitä, miten tietoja hyödynnetään onnistuneeseen opetukseen ja oppilaiden toiminnallisen kaksikielisyyden kehittämiseen.

Muutamissa kunnissa on ollut käytäntönä jakaa kielikylpyoppilaille päättötodistuksen yhteydessä liite todistuksena kielikylpyopintojen suorittamisesta. Liitteen malli on työkaluosiossa. Todistuksella oppilas voi osoittaa esimerkiksi työnantajalleen, että hän on suorittanut varhaisen täydellisen kielikylvyn Suomessa ja että hän kykenee toimimaan molemmilla kotimaisilla kielillä.

19) Katso OSA 6 *Kieltä kehittävä opetus.*

5. Kielikylpyopetus toteutuu aihekokonaisuuksissa

Varhaisen täydellisen kielikylvyn perusajatus on, että kielikylpykieltä tulee käyttää lapsille merkityksellisissä tilanteissa. **Kieltä rakennetaan yhdessä jo opitun kielen pohjalta**. Kielen tehtävä on tällöin toimia työkaluna uutta sisältöä opittaessa.

Kehitys- ja sosiaalipsykologeja, kuten John Deweya, Lev Vygotskia ja Jean Piaget'ta, siteerataan usein kielikylpykirjallisuudessa. Monesti tutkijat ovatkin esittäneet, että eheyttämällä opetusta saavutetaan parhaat tulokset kielen kehityksessä, samalla kun päästään tavoitteisiin myös oppiaineiden oppimisessa (Tedick & Lyster, 2020).

Millainen luokka minulla on?
Ryhmän vahvuudet ja "kehitystarpeet" ovat suunnittelun pohjana. Jokainen ryhmä on ainutlaatuinen. Tämän vuoksi kukaan ei pysty tarjoamaan "valmiita pakettaja" opetukseen. Kestävämpi tapa toimia on kerätä työkaluja oman suunnittelun tueksi.

Suomessa teemaopetusta on toteutettu ja kehitetty vuodesta 1987. Menetelmän vahvuutena on antaa ajallista joustavuutta aihealueen käsittelyyn niin, että niin sanasto, kieli kuin aiheen syvällisempi prosessointi mahdollistuu. (Bergroth & Björklund, 2013.) Aihekokonaisuudet kootaan sellaisista opetussuunnitelman sisällöistä, jotka liittyvät yhteen. Aihekokonaisuuksien kokoaminen on aikaa vievää työtä. Kun opetussuunnitelma uudistuu, tulee sisältöjen ja painopisteiden uudistuksia huomioida ja aihekokonaisuuksia päivittää. Käytännön työ on kuitenkin osoittanut, etteivät aihekokonaisuudet koskaan tunnu olevan valmiiksi laadittuja, vaan niiden edelleen kehittämiseen on tarvetta lähes jokaisen lukuvuoden päättyessä.

Tässä käsikirjassa esitellään malliesimerkki aihekokonaisuuksista vuosiluokille 1-6. Kirjassa on myös teemasuunnittelutyökalu ja malliteemoja esimerkkeinä siitä, miten teemaopetusta voidaan toteuttaa. Teematyöskentely on parhaimmillaan elävä, innostava ja osallistava työskentelytapa, jossa yhteinen tieto rakentuu jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Työskentelymalli antaa tilaa huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteita. Kielitaito karttuu toiminnan lomassa ja tulee aktiiviseen käyttöön, jolloin **tavoite toiminnallisesta kielitaidosta toteutuu.**

Miksi teemaopetus on suositeltava työskentelytapa?

- Sen avulla voi huomioida sekä kielellisiä että oppisisällöllisiä näkökulmia samanaikaisesti.
- Se luo vuorovaikutustilanteissa siltoja uuden tiedon ja jo olemassa olevan tiedon välille niin, että tiedot linkittyvät keskenään muodostaen alati kasvavan ymmärtämisen ja sisäistämisen verkoston.

- Se antaa oppilaalle riittävästi aikaa prosessoida uutta sanavarastoa ja oppisisältöä.
- Kun luokka toimii ryhmänä, interaktion painopiste siirtyy kielellisestä sisällöstä aihesisältöön teemajakson edetessä (Bergroth & Björklund, 2013; Niemelä, 2008).
- Kieltä käytetään luonnollisella tavalla kommunikoinnissa.
- Lähestyminen on holistista, aihekokonaisuus liittää asioita yhteen.
- Oppilas käyttää kieltä monipuolisesti.
- Oppilas on keskiössä ja saa olla aktiivinen.
- Sisältöä voidaan muokata oppilaiden kiinnostuksen mukaan.
- Myös kahdenkeskiseen kommunikointiin oppilaan kanssa on aikaa.
- Oppilaat pääsevät vaikuttamaan teeman kaikkiin osa-alueisiin, suunnittelusta arviointiin.
- Rakenne, vaihtelevat opetus- ja opiskelumenetelmät sekä opetusmateriaalit lisäävät oppilaiden välistä yhteistyötä ja kommunikointia sekä osallistavat ja aktivoivat oppilaita.
- Oppilaan oma tuottaminen ja konkreettinen tekeminen auttavat oppilasta ottamaan ”oman oppimisen” haltuun.
- Oppilaan oma edistyminen ja kehitys tulevat näkyviksi, ja oppimisen etenemisen esille nostaminen lisää opiskelumotivaatiota ja sitoutumista oppimisen prosessiin.
- Teemaopetus tarjoaa hyvän mahdollisuuden opettajalle eriyttää tehtäviä ja sisältöjä. Parhaassa tapauksessa oppilaat voivat omista lähtökohdistaan käsin tuottaa teemasisältöä itselleen merkityksellisellä tavalla.
- Tehtäviä voi suorittaa omalla osaamistasolla.
- Opettaja voi huomioida yksittäisten ryhmien ja oppilaiden yksilölliset kielelliset ja tietotasoon liittyvät variaatiot teeman edetessä.
- Teemaopetusta on helppo toteuttaa jo alkuopetuksessa.
- Teemaopetus on tavoitteellista sekä sisältötavoitteiltaan että kielellisiltä tavoitteiltaan.

Teemaopetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Harju-Luukkainen (2007) esittelee kielikylpyvarhaiskasvatukseen seuraavaa teematyöskentelyrunkoa, johon on tehty muutamia lisäyksiä. Teemasuunnittelurunko huomioi seuraavat osa-alueet: arvio lasten kielellisestä kehityksestä ja tuen tarpeesta, sosiokulttuurinen malli kielen omaksumisesta, lähikehityksen vyöhyke [20)] sekä monipuolisen kielitaidon kehittämistä tukevan materiaalin käyttö.

[20)] Lisää Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeestä kirjan osassa *7 Kielitaidon ja kielitiedon kehittymisen polku ja osassa 8 Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*

Teemasuunnittelun runko:

• teeman valinta	– vuoden alussa tehtävät suunnitelmat ja painopistealueet ohjaavat valintaa – varhaisopetussuunnitelma – lasten kielellinen kompetenssi tai taso
• teemasanaston määritteleminen	– sanalistat (mahdollinen kuvasanasto)
• kielitaitoa kehittävän materiaalin kokoaminen tai tuottaminen	– satujen valinta – kielileikkien valinta – tietokonepedagogisten apuvälineiden valinta – lorujen, riimien ja laulujen valinta – muu materiaali, kuvat
• teeman toteutuksen tarkka suunnittelu	
• lasten kielellisen osaamisen tarkka alkuarviointi	– lähtötason määrittely
• teeman toteutus	
• lasten kielellisen osaamisen loppuarviointi	– vaikuttivatko interventiot oppimiseen odotetulla tavalla – tarvitaanko vielä lisäharjoitusta jollakin kielellisellä osa-alueella seuraavassa teemassa

Saari (2006) määrittelee opetuksen sisältöjen valinnassa, eli materiaalien ja toiminnan suunnittelussa seuraavat huomioitavat seikat:

- lapsen kehitystaso
- toiminnallisen kommunikoinnin merkitys ja kielitaidon hyöty lapselle
- oppijan aktivoiminen: sisältö ja toiminta tulee olla merkityksellistä, oppijalle mielekästä sekä häntä kasvattavaa
- erilaiset oppijat
- motivaatio
- oppimisen eri muodot
- sisältöjen tulisi liittyä lapsen kokemusmaailmaan

Teemaopetus on osoittautunut toimivaksi menetelmäksi oppia kielikylpykieltä myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jotta teemaopetuksesta saadaan lapsille suurin hyöty, on **toiminnan oltava suunnitelmallista ja tavoitteellista.** Myös **monipuolinen sisältöjen** ja uusien **termien runsas kertaaminen** on toiminnan keskiössä. Nuorempien lasten osalta onkin tärkeää, että teemaopetuksessa selvitetään, mitä sanoja lapset tarvitsevat, jotta he voivat ymmärtää käsiteltävää aihetta. **Aiheen tulee olla sidoksissa lasten kokemusmaailmaan**. Lasten sanavarastoa voikin suunnitteilla olevan aiheen tiimoilta lähteä kartoittamaan vaikka nimeämisleikkien avulla. Myös saduilla ja tarinoilla on keskeinen asema varhaiskasvatuksen teemaopetuksessa. (Harju, 2005.)



Mitä harjoitellaan? Jotta voisi harjoitella kieltä ja kehittää kielenkäyttöä, on tärkeää, että myös pienet lapset tietävät, mitä harjoitellaan. Näin he voivat kohdentaa huomionsa siihen. Teemasuunnittelussa on hyvä käydä läpi, miten opetettavat asiat esitellään lapsille ja miten lapsille luodaan käsitys siitä, mitä kulloinkin harjoitellaan.

Kielellisen tietoisuuden merkitys tulee huomioida myös teemaa suunniteltaessa. Mitä kielen tietoisuuden osa-aluetta lähdetään harjoittelemaan ja miten? Miten valitut materiaalit ja tehtävät tukevat tätä tavoitetta ja ymmärtävätkö lapset varmasti, mihin kielen osaan heidän tulisi kohdentaa huomionsa tehtävissä ja leikissä?

Kieltä ei voi kaataa lapsen päähän, eikä häntä voi pakottaa oppimaan. Tehtävät tulee suunnitella niin, että ne **houkuttelevat kielen käyttöön** ja myönteisiin kokemuksiin kielikylpykielestä.

Valinnan vapaus. Itseohjautuvan ja ”oman oppimisen haltuun ottamisen” prosessissa on hyvä huomioida lasten osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet vaikka tehtävien toteuttamisessa. Käytännössä lapsille voidaan tarjota kahta vaihtoehtoa, joista valita itselle mieluisampi, tai työpiste voidaan valita muutamasta sovitusta vaihtoehdosta.

Leikkipedagogiikka osana teematyöskentelyä. Leikin hyödyntäminen kielikylvyssä ja teemasuunnittelussa on tapa luoda autenttisia kielenkäytön tilanteita, joissa aikuisella on mahdollisuus ohjata ja tukea kielenkäyttöä. Esimerkiksi teeman yhteyteen voi luoda leikkinurkkauksia, kuten kauppoja, etsivätoimistoja, luonnontiedenurkkauksia ja lääkärinvastaanottoja, aina teeman sisältöä mukaillen. Näin lapset pääsevät hyödyntämään luovuuttaan kielikylpykielellä lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa materiaalien, kuvien ja hahmojen avulla kannustetaan lasta käyttämään kieltä monipuolisesti. Leikkipedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana myös aikuisen osallistuminen toimintaan. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapselle käyttöön sanoja leikin lomassa. (Harju-Luukkainen, 2007.)

Teemaopetus luokkamuotoisessa opetuksessa

Miten käytännössä edetään?

- **Lukuvuoden alussa opettaja tekee lukuvuosisuunnitelman teemojen kestosta ja järjestyksestä.** Näin varmistetaan, että vuosiluokan sisällöt ehditään käsitellä lukuvuoden aikana. Oppimisen kannalta on tärkeää pitää myös hengähdystaukoja ja väliviikkoja, jolloin panostetaan erityisesti lukemiseen, kirjoittamiseen tai matematiikkaan. Suositellaan, että kaikki koulun kielikylpyopettajat tekisivät lukuvuosisuunnitelmaa, koska silloin on helpompi suunnitella luokkien välistä yhteistyötä silloin, kun luokkatasojen väliset teemasisällöt kohtaavat.

- **POPS 2014 korostaa tiedon rakentamista taitojen pohjalta.** Tämä lähestymistapa opiskeluun on kielikylvylle ominaista. Tavoite on aina ollut kehittää taitoa, nimittäin kielitaitoa. **Kun lähdetään suunnittelemaan**

teemaa, opettaja miettii, mitä taitoja aihekokonaisuuden aikana kehitetään. Oppilasryhmän tarpeet ovat aina suunnittelutyön lähtökohtana. Kannattaa panostaa muutamaan harjoiteltavaan taitoon kerrallaan ja pilkkoa harjoiteltava taito osa-alueisiin, jotta oppilaat saavat käsityksen siitä, mitä harjoitellaan ja miten taidossa voi kehittyä. Tehtävävalinnat vaikuttavat siihen, mitkä ja miten taidot karttuvat. Jos tavoite on oppia tekemään lähdeviittauksia, tehtävien tulee olla sellaisia, joissa lähteitä käytetään monipuolisesti. Digitaitoja harjoiteltaessa tehtävät tehdään tietokoneella eri ohjelmilla ja verkkosivuilla.

- **Suunnitteluvaiheessa huomioidaan, että teeman eri oppiainesisällöille asetetaan tavoitteet, joita käsitellään ja työstetään tehtävien avulla.** Taito- ja taideaineet on helppo integroida teemaan. Teeman oppiaineet voivat myös olla äidinkielellä opetettavia aineita. Opettajien keskinäinen yhteistyö on tärkeää. Tässä vaiheessa opettajien luovuus pääsee kukoistamaan. Tavoitteena tulee olla monipuoliset tehtävät, joissa kielitaidon kaikkia ulottuvuuksia (*tala, lyssna, läsa, skriva*) harjoitellaan useita kertoja.

- **Oppilaille selkeät tavoitteet**. Tehtävät tulevat oppilaille merkityksellisiksi silloin, kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Hyvä tapa saada oppilaat mukaan suunnitteluun ja innostumaan tulevasta teemasta on inspiroida heitä konkreettisella tavalla. Jos aiheena on metsä, lähdetään metsäretkelle. Mitä laajempi teema, sitä tärkeämpää on herättää kiinnostusta, ja yllättäminen toimii aina. Opettajan innostus tarttuu, ja osallistaminen ja vastuun antaminen sitouttavat oppilaita työskentelyyn. Tässä vaiheessa kerrotaan teeman keskeisimmät sisällöt, käsitteet ja avainsanat. Lisäksi kysytään, mitä oppilaat jo tietävät aiheista. Mitä omia kokemuksia heillä on? Mitä heitä kiinnostaa tietää? Miten he haluaisivat työskennellä? Mitä lopputuotoksia tulee olla valmiina, kun teema on valmis? Mitä he esittävät? Milloin töiden tulee olla valmiina? Mitä enemmän vapauksia tehtävien toteuttamisessa annetaan, sitä tärkeämpää on myös määritellä takaraja, milloin tuotoksen tulee olla valmis. Valinnan vapaus ja vaikuttamisen mahdollisuus motivoivat ja antavat tilaa luovuudelle.

- **Arviointi suunnitellaan jo teeman alussa: näin opettajalla ja oppilailla on selkeä kuva siitä, mihin teemajakson aikana pyritään eli mitä arvioidaan ja miten arvioidaan.** Oppilaat voidaan ottaa mukaan arvioinnin toteutustavan suunnitteluun esimerkiksi keskustelemalla ja sopimalla, miten osaamista näytetään, esimerkiksi kokeet, parikokeet, tehtävät, ryhmätyöt ja esitelmät. On myös antoisaa käydä ryhmän kanssa keskustelua siitä, kuinka paljon pisteitä tarvitaan hyväksyttyyn käsitetestiin tai kuinka suureksi sovitaan se oikeiden vastausten prosentti, jolla oppilaat läpäisevät esimerkiksi karttakokeen. Arvioinnissa on tärkeää, että oppilaat kokevat sen reiluksi. Lähtökohtana on, että sitä arvioidaan, mitä on opetettu.

- **Kielellisten tavoitteiden pohjana on ryhmän kielellinen taso. Kielenkehityksen varmistamiseksi** opettajan on hyvä esittää itselleen seuraava kysymys: Mitä kieltä oppilaiden tulisi oppia, jotta he voivat ottaa uuden asiasisällön haltuunsa? Tavoitteet voi poimia esimerkiksi tämän kirjan kielellisten tavoitteiden kaavakkeesta, ja niitä harjoitellaan niin suullisesti kuin kirjallisten tehtävienkin avulla. Luetun ymmärtämisen tasoja harjoitellaan erityyppisen kirjallisuuden avulla. Teeman sisältö on lähtökohtana tekstilajityyppien valinnoissa. Teeman sisällöstä, oppiaineiden teksteistä, poimitaan myös kielioppiasioita ja niitä kielen rakenteita, joita harjoitellaan. Tässä piileekin juuri se kutkuttava opetuksen lisäulottuvuus, jonka kielikylpyopettajan työ tarjoaa!

- Suunnitteluvaiheessa kerätään luokkaan materiaalia, jota oppilaat tarvitsevat suorittaessaan tehtäviä: julisteet, lehdet, sanakirjat, oppimisohjelmat, tietokoneet. Huomioitavaa on, että ruotsinkieliset oppikirjat ovat usein liian vaikeita. Helppolukuiset tietokirjat ovat helpommin lähestyttäviä ja näin ollen oppilaille kiinnostavampia hyödyntää. Kirjastosta voi tilata teemaan liittyviä kirjapaketteja, ja samalla kannattaa tilata aiheeseen sopivaa kaunokirjallisuutta. Varsinkin nuoremmille oppilaille on digitaalisten materiaalien käytön laajuus hyvä määritellä etukäteen. Kun aloitetaan teemakokonaisuutta nuorten oppilaiden kanssa, materiaalin täytyy olla heti käsillä ja tehtäviin käytettävä aika selkeästi määritelty.

- **Perinteisiä hyväksi todettuja työskentelymalleja kielikylvyssä ovat pari- ja ryhmätyöskentely** (Gibbons, 2006). Alkuopetuksessa on hyvä ensin vakinaistaa parityöskentelyn taidot, minkä jälkeen voidaan siirtyä ryhmätyöskentelyyn. Parityöskentelyssä oppilaat esimerkiksi keskustelevat tehtävistä ja sopivat vastauksista yhdessä vertaisoppimisen avulla. Kieli on aktiivisesti käytössä. Kielikylpyluokassa on harvoin ihan hiljaista, mutta silti kaikilla voi olla hyvä työrauha**. Toiminnallinen kielitaito tarkoittaa, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään ja kertomaan mielipiteitään sekä kommunikoimaan suullisesti ja kirjallisesti erityyppisissä tilanteissa**. Työskentelytapojen ja tehtävien suunnittelussa tulee siksi huomioida, että oppilaille tarjoutuu riittävästi mahdollisuuksia kartoittaa juuri näitä taitoja.



- **Työpiste- ja tehtäväkorttityöskentely** ovat myös perinteistä kielikylpytyöskentelyä. Luokassa voi olla esimerkiksi seuraavanlaisia työpisteitä: lukupiste, kirjoituspiste, pelipiste, tutkimuspiste, matematiikka- ja laborointipiste tai taidepiste. Tehtävät voivat vaihdella teeman mukaisesti, tai ne voivat olla lisätehtävinä aina käytettävissä. Tehtäväkorttityöskentelyssä tehtäviä on monipuolisesti: kirjoitus- ja lukutehtäviä, vuorovaikutustehtäviä, taidetehtäviä ja erilaisia toiminnallisia tehtäviä. Oppilaiden osallistaminen työpisteiden suunnitteluun on todettu hyväksi tavaksi osallistaa ja sitouttaa oppilaita opiskeluun (Björklund ym., 2007; Laurén, 1991).

- Teema rakentuu vähitellen teemaopetuksen edetessä myös visuaalisesti luokkahuoneeseen tai opetustilaan. Seinille kerääntyy opettajan valitsemia visuaalisia vihjeitä, tehtäviä ja aihekoosteita, jotka täydentyvät kielellisellä visuaalisella tuella, sanalistoilla, kielioppiin liittyvillä esimerkeillä sekä puheen ja kirjoittamisen tuottamisen liittyvillä malleilla.

- **Itseohjautuvassa työskentelyssä on hyvä luoda systeemi, jolla opiskelun edistymistä seurataan.** Seinälle voi esimerkiksi luoda kirjaamistaulukon, jossa on jokaisen oppilaan nimi ja nimen kohdalla tyhjät ruudut, joihin oppilas värittää tai rastittaa ruutuja sitä mukaa, kun tehtäviä on saatu suoritettua. Seurantaa voi tehostaa asettamalla sääntöjä, kuten että oppilas saa tehdä vain kaksi samantyyppistä tehtävää peräkkäin.

- Vanhempien oppilaiden teeman etenemistä voi seurata esimerkiksi omilla seurantalapuilla, joihin oppilaat suunnittelevat etukäteen esimerkiksi, minkä tasoiset tehtävät he valitsevat suoritettavakseen. [21] Seurannan tarkoitus on sekä antaa opettajalle yleisnäkemys luokan tehtävien etenemisestä että motivoida oppilaita jatkamaan itsenäistä ja itseohjautuvaa työskentelyä.



- **Teeman aikana tarjotaan oppilaille tilaisuus käyttää kieltä aidoissa ja merkityksellisissä tilanteissa**. Järjestämällä vierailuja ja elämyksiä, jotka liittyvät teeman sisältöön, ja kutsumalla vieraita luokkaan vahvistetaan oppilaiden kielellistä itsetuntoa. On tärkeää, että oppilaat kokevat kielitaidon hyödylliseksi. He huomaavat, että heidän vielä kehittymässä oleva kielitaitonsa on toimiva. He tulevat ymmärretyiksi, vaikka kieli ei olekaan vielä täydellistä.

[21] Tästä malliesimerkki kirjan osassa 11 Vertyg för undervisning*en, Modellteman för åk 4 och 8.*

- **Teematunteja rytmittävät säännölliset kokoontumiset, joilla varmistetaan, että kaikki ovat ymmärtäneet oppisisällön.** Tällaisia hetkiä voivat olla esimerkiksi yhteiset lauluhetket, kielelliset leikit, hetket, jolloin harjoitellaan kielioppiin liittyviä asioita suullisesti, oppilaiden esitykset, ääneen lukeminen tai sanaston harjoitteleminen.

- **Vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa on teemaopiskelussa hyvin tärkeää, jotta huoltajilla on myös mahdollisuus seurata ja tukea lastensa koulunkäyntiä.** Kun opetus tapahtuu teematyöskentelynä, on vanhempien vaikeampi tietää, miten lapsi etenee opinnoissaan. Tämä selittyy sillä, että kotona ei ole yhtä kattavasti eri oppiaineiden oppikirjoja, joista huoltajat pääsisivät näkemään, mitä lapsi on koulussa tehnyt. Huoltajien voi myös olla vaikeampi havaita tuen tarvetta tai antaa tukea silloin, kun he eivät näe lastensa tehtävien edistymistä kirjoista. Opettajan on hyvä luoda itselleen selkeä systeemi siihen, miten huoltajille kerrotaan teeman tavoitteista, toteutustavasta, arvioinnista sekä kotitehtävistä.

Ohje:
80 % oppilaiden ja
20 % opettajan puhetta

Teemaopetus aineenopetuksessa

Teemaopetus tai aihekokonaisuuksien avulla opettaminen on myös mahdollista yläkouluissa, joissa on kielikylpyopetusta. Tästä on hyviä käytännön esimerkkejä muun muassa Porvoosta ja Helsingistä. Opetuksen suunnittelu ja toteutus vaativat tietysti oman alkuponnistuksensa, yhteistyötä ja ennen kaikkea tahtoa kehittää toimintaa. Yhteistyön edellytyksenä on riittävä yhteissuunnitteluun varattu aika. Ajan on oltava suunniteltua, tarpeeksi usein toistuvaa ja varattu vain kielikylvyn suunnitteluun. Lisäksi opettajien tulee olla yhteistyökykyisiä ja -myönteisiä. Koulun rehtorin kanssa on hyvä ajoissa suunnitella, miten kielikylpyopetus omassa yksikössä toteutetaan ja millaiset rakenteelliset elementit tukevat työtä.

Kuten kaikessa kehitystyössä, on myös tässä hyvä aloittaa pienien askelin ja kokeilla, mitkä työskentelymuodot toimivat parhaiten juuri omassa yksikössä. Hyvään alkuun pääse jo sillä, että kaksi aineenopettajaa lähtee tekemään yhteistyötä ja pohtii, mitkä sisällöt voisivat sopia yhteen teemaan. Yläkoulun opettajat, jotka ovat toteuttaneet oppiaineita ylittävää teemaopetusta, ovat todenneet, että alkusuunnittelun ja panostuksen jälkeen menetelmä on maksanut itsensä monikertaisesti takaisin, niin ajankäytön, oppilaiden menestyksen kuin opettajien oman pedagogisen kehittymisen kannalta.

Sovitaan

- **mitkä oppiaineet** sisältyvät teemaan
- **mitkä oppiainekohtaiset tavoitteet** sisältyvät teemaan
- **kielelliset tavoitteet**
- mitä kielellisiä elementtejä harjoitellaan teeman eri oppiaineissa ja miten
- mitä oppilaat tarvitsevat teeman sisältöjen ymmärtämiseen ja oppimiseen

- mitä oppilaat tarvitsevat saavuttaakseen tavoitteet
- **mitä oppilaiden odotetaan tekevän** oppiainesisällön yhteydessä, esimerkiksi tuleeko heidän ottaa kantaa, osata selittää vai esitellä sisältöjä
- kielelliset tavoitteet, jotka poimitaan aineesta svenska
- **teeman pituus**
- **miten teema toteutetaan,** mitä tehtäviä oppilaat tekevät ja miten, sovitaan myös lopputuotoksesta eli mitä oppilaat luovat tai tuottavat teeman aikana
- oppiainekohtaiset kielelliset tavoitteet teemaan tai oppimistehtävään
- miten **arviointi** jaetaan eri opettajien ja oppiaineiden kesken ja kuinka suurelta osin lopputuotos vaikuttaa lopullisiin oppiainekohtaisiin arvosanoihin
- miten kielikylpykieltä arvioidaan yhteisarviointina teeman aikana
- **tiedottamisesta: huoltajille ja oppilaille** on tärkeää tiedottaa, mitä teematyöskentely sisältää, mitkä ovat oppiainekohtaiset tavoitteet ja mitkä ovat kielelliset tavoitteet sekä miten kokonaisuus arvioidaan kielen ja oppiaineiden osalta.



Miten käytännössä edetään?

- **Aineenopettajan on tunnettava, mitä sisältöjä eri oppiaineissa käsitellään lukuvuoden aikana**. Alkuvaiheen työkaluksi kannattaa luoda kielikylpyoppilaita opettavien opettajien yhteinen sähköinen opettajainhuone tai jaettu taulukko, johon kaikki voivat kerätä aiheet ja ajankohdat muistiin. Näin opettajat voivat löytää yhteisiä kosketuspintoja, joista yhteistyötä voidaan lähteä rakentamaan. Näistä aihekokonaisuuksista voi myös mainita paikallisessa opetussuunnitelmassa, jolloin seuraavan lukuvuoden työ helpottuu.

- **Vaihtelevat työtavat ja pituudet**. Teemaopetuksen hyötynä on, että opetukseen voidaan sisällyttää vaihtelevia työtapoja. Silloin, kun sama aihe jatkuu usean opetustunnin yli, vaikka itse oppiaine vaihtuukin, on oppilailla mahdollisuus syventyä monenlaisiin tapoihin käyttää kieltä oppimisen välineenä. Teeman pituudet voivat myös vaihdella aiheen ja tarpeen mukaan. Opettajalle tarjoutuu hyvä mahdollisuus muokata opetusta ja sen sisällön harjoittelemisen tapoja oppilaiden tarpeen mukaan. Teemaopetuksen aikana opettajalla on opetustuokioita. Tämän lisäksi opettaja on myös vahvasti opiskelua ohjaavassa roolissa teeman edetessä.

- **Kielelliset ja oppiainekohtaiset tavoitteet** suunnitellaan niin, että ne mahdollisimman hyvin täydentävät toisiaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineenopettajat pohtivat, millaista oppiainekohtaista kieltä oppilaiden tulee hallita, jotta he voivat ottaa oppianeen sisällön haltuunsa ja tuottaa sellaista kieltä, jota aine vaatii: esimerkiksi millaista kieltä oppilaat tarvitsevat, jotta he voivat toteuttaa teemaan suunniteltuja tehtäviä, kuten kirjoittaa kantaaottavan tekstin käsiteltävästä aiheesta.

- Saari (2006) pohtii kielellisten ja oppiainesisältöjen tavoitteiden keskinäistä tasapainoilua seuraavasti: *”Painottaako opettaja sisältöjen ymmärtämistä ja hallintaa kielen kustannuksella vai toisin päin? Kuinka opettaja pystyy toteuttamaan molemmat vaatimukset yhtä aikaa? … Tärkeämpää on, että kielen käyttöön ja tiedon hankintaan aktivoivien tehtävien ja toimintojen ohella lapselle välittyy tietty kokonaiskuva opiskeltavasta aihepiiristä.”* (s. 405).

- **Tavoitteiden konkretisointi.** Tavoitteet on hyvä pohtia niin, että ne ovat mahdollisimman konkreettisia. Näin opettajien on helpompi seurata teeman etenemistä ja lisätä kielellistä tukea tarvittaessa. Itse arviointityö sujuu myös huomattavasti helpommin, kun tavoitteet on määritelty selkeästi, esimerkiksi *”Eleven kan beskriva en näringskedja med bildstöd”, ”Eleven kan använda ord som…”* Oppiainekohtaisten kielellisten tavoitteiden konkretisointi auttaa myös opettajaa korjaamaan oppilaan kielikylpykieltä. Kielen käyttöön liittyviin virheisiin on tärkeä puuttua kaikissa oppiaineissa, jotta oppilaan kieli kehittyy kohti oikeakielisyyttä.

”Tarkoitus ei siis ole, että muiden kuin kieliaineiden opettajien pitäisi opettamalla opettaa kielioppia, vaan että minkä tahansa aineen opettaja voi sopivana hetkenä siirtää huomion hetkeksi kieleen ja palata sen jälkeen oppiaineensa pääteemaan, tai jos esimerkiksi oppilas joutuu hänen tunnillaan kielelliseen ongelmatilanteeseen.”
– Eeva-Liisa Nyqvist

Kun suunnittelussa on päästy niin pitkälle, että kokonaisuudet on määritelty, on opettajan aika lähteä pohtimaan opetusta:

- **Oppitunneilla käytettävä kielikylpykieli**. On aika palata suunnitelmaan, jossa määriteltiin kielelliset tavoitteet, joita lähdetään tietoisesti nostamaan esille jokaisella oppitunnilla. Miten oppitunnit suunnitellaan niin, että kielelliset tavoitteet saavutetaan? Miten kieltä käsitellään eri tehtävien yhteydessä? Millaisia kielellisiä rakenteita oppilaiden tulee hallita, jotta he voivat toteuttaa teemassa suunniteltuja tehtäviä? Muista, että oppilaat eivät hallitse näitä asioita vielä: heille tulee näyttää, miten kieltä käytetään näissä yhteyksissä.

- **Erilaiset kielelliset tukirakenteet opetuksen tukena**. Opetuksen suunnittelussa voi pohtia, miten oppilaille tarjotaan kielellistä tukea, esimerkiksi ajatuskarttojen, sanalistojen, kielioppimallien ja vastausmallien avulla. Entä miten kieltä harjoitellaan monipuolisesti, niin että uudet käsitteet ja kielelliset rakenteet tulevat luontevaksi osaksi kielikylpyoppilaiden kielenkäyttöä? On hyvä muistaa, että sanan oppiminen on eri asia kuin sanan sisäistäminen ja sen oikeaoppinen käyttäminen eri asiayhteyksissä.

- Opettajan aikaisemmat havainnot siitä, **miten oppilaat käyttävät kielikylpykieltä.** Esiintyykö virheitä, joita tulisi korjata, onko selkeitä puutteita, esimerkiksi verbien taivutuksessa? [22)]

Tukea tarvitaan ylemmillä luokilla enemmän, ei vähemmän, koska kieli ja sisältö ovat tuolloin paljon monimutkaisempia ja monimuotoisempia.

- Opettajien välisen **yhteistyön ajan ja paikan** sopiminen ennakkoon. Miten yhteistyö teeman aikana toteutetaan, milloin tavataan ja keskustellaan, miten ja milloin suoritetaan yhteisarviointia? Yhtenä hyvänä esimerkkinä arvioinnin helpottamiseksi voivat olla jaetut dokumentit tai videopätkät, joissa opettajat arvioivat samassa tehtävässä eri näkökulmia, aineenopettaja oppianeen sisältöä ja omia kielellisiä tavoitteittaan ja ruotsin opettaja ruotsin oppiaineen sisältöjen tavoitteita.

- **Priorisointi.** Teemaopetus on parhaimmillaan innostavaa ja motivoivaa sekä opettajille että oppilaille. Mutta on myös tärkeää valita oppiaineen kannalta ja kielen kehityksen kannalta keskeisimmät asiat. Kielikylvyssä on parempi pysytellä pienemmässä määrässä materiaalia ja tehtäviä ja antaa oppimiselle ja kielen sisäistämiselle sekä oppilaiden omalle tuottamiselle aikaa.

22) Lisää kielellisen kehityksen tukemisesta ylemmillä luokilla kirjan osassa *8 Kielelliset tukirakenteet.*

Mitä oppiaineita yläkoulussa voidaan yhdistää ja käsitellä teemoina? Melkein mitä vain, oma yhteistyö ja oma mielikuvitus ovat tässä rajana. Toimiviksi koettuja teemakokonaisuuksia ovat esimerkiksi [23)]

• hälsocoach	hälsokunskap, svenska, gymnastik
• imperialismen	historia, bildkonst, geografi, modersmål, språk, svenska
• konstens guldålder	historia, svenska, bildkonst, modersmål, musik
• kolet	biologi och kemi
• vattnet	biologi, geografi och kemi
• staden	geografi, matematik
• klimatet	biologi, geografi, kemi, matematik
• kartografi	geografi, matematik, historia

Opettajan rooli teemaopetuksessa

Opettajan tehtävä uutta teemaa esitellessä on **innostaa oppilaita uuden aihekokonaisuuden piiriin.** Näin saadaan koko ryhmä virittäytymään aiheen pariin. Innostava alku, jossa oppilaat pääsevät vapaasti kertomaan, keskustelemaan ja pohtimaan uutta aihetta, antaa opettajalle usein myös arvokasta tietoa. Tietoa saadaan esimerkkisi siitä, mitä oppilaat jo tietävät aiheesta, minkälaista kieltä ja sanastoa he aiheesta jo hallitsevat ja mitä aiheeseen liittyviä kiinnostuksenkohteita oppilailla on. Inspiroiva teemakokonaisuuteen liittyvä retki on hyvä tapa lämmitellä uuden aiheen äärelle. Oppilaat pääsevät myös heti kokemaan aiheeseen liittyviä asioita ja aktivoimaan aiheeseen liittyvää sekä tiedollista että taidollista osaamistansa.

Opettajan tehtävä on **jakaa tietoa, ohjata ja antaa avainsanoja.** Ohjaaminen sisältää niin ryhmän ohjaamista, teeman etenemisen ohjaamista kuin yksittäisten oppilaiden ohjaamista. Ohjaamiseen kuuluu myös huomion kohdentaminen teeman kannalta tärkeiden elementtien havaitsemiseen ja käsittelemiseen. Teeman aikana opettajan tehtävä **on tarkkailla tehtävien ja opintojen etenemistä sekä auttaa tehtävien valinnoissa** ja niiden alkuun pääsemisessä, mikäli siihen on tarvetta. Opettajan tehtävä on **vahvistaa ja kannustaa,** olla rinnalla kulkija joka työn aikana pyytää oppilaita kertomaan työstään ja oivalluksistaan ja kysyy, miten he aikovat jatkaa työskentelyä tästä eteenpäin.

Selkeiden toimintaohjeiden antaminen ja niistä muistuttaminen on tärkeä. Näin luodaan työskentelylle toimivat rutiinit. Myös muut luokkahuoneessa toimimisen rutiinit ja struktuuri auttavat oppilaita toimimaan yhä itsenäisemmin. Opettajan onkin hyvä muistaa olla kärsivällinen teeman alussa, kun oppilaat toistuvasti kysyvät, mitä pitikään tehdä. Anna oppilaille aikaa oppia vastuun ottamista ja pyydä heitä kysymään kaverilta ja myös tarjoamaan apua toinen toisilleen.

Opettaja toimii aina **kielellisenä esikuvana.** Opettajan tulee olla hyvä kielimalli. Kielikylpykieltä ei yksinkertaisteta, vaan monipuolistetaan ja avataan. Jotta oppilaiden sanavarasto kehittyy, on opettajan hyvä tietoisesti käyttää uusia sanoja, antaa esimerkkejä siitä, miten käsitteitä ja ilmai-

[23)] Teemakokonaisuuksien malleja on kirjan osassa 11 *Modellteman för åk 4 och 8.*

suja tulee kielessä käyttää. Synonyymit, konjunktiot, ”Veckans intressanta ord” listat ja ”Istället för sa” synonyymilistojen esille tuominen ja niiden käyttö tukevat kielenkäytön monipuolistamista.

Att fungera som språkmodell

- Översätt inte, utan omförklara. Ta hjälp av eleverna.
- Bästa sättet att rätta är att säga ”Så här säger man på svenska”
- Visualisera och använd kroppsspråk.
- Ge tydliga instruktioner.
- Kontrollera förståelsen med jämna mellanrum. Samlingar.
- Använd alla kanaler; lyssna, titta, producera…
- Uppmuntra, bekräfta, ge tillfällen att träna språket.
- Lyssna på eleverna. Diskutera sådant som eleverna tänker på.
- Gör misstag och se hur eleverna regerar.
- Prata inte för mycket! Ge eleverna tid!

Opettajan rooli on myös **houkutella oppilaita käyttämään kielikylpykieltä.** Jos oppilas vaihtaa puheessaan kieltä suomen kieleen, voi opettaja keskeyttää kertomisen sopivalla hetkellä ja esittää ruotsiksi tarkentavan kysymyksen, johon oppilaan tulee vastata ruotsiksi. Tehtäviä suunniteltaessa opettajalla on tärkeä rooli siinä, että hän pohtii, minkälaista kieltä oppilaan tulee hallita, jotta hän kykenee saavuttamaan aihesisällön tavoitteet. Lisäksi opettajan tulee ratkaista, miten nämä kielelliset mallit ja tuet toteutetaan teeman yhteydessä. Hyvä neuvo onkin asettaa selkeät säännöt kylpykielen käytölle luokassa.

> *”Också på svenska skall språket hålla en hög nivå. Kräv att eleverna ska använda svenska och planera uppgifterna så att de är styrda så, att eleverna är tvungna att använda svenska. Skriv in i uppgiften att den ska genomföras på svenska eller att använd dehär orden då du berättar.” – Kielikylvyn opettaja*

Kielikylpykirjallisuudessa todetaan, että oppilasryhmät, joiden kielenkehitys on menestyksekästä, ovat saaneet ryhmälle oikein kohdennettua harjoittelua ja oikean tyyppistä sekä oikeanaikaista tukea. Opettajan kyky havaita, niin sanottu herkkyys ryhmän tarpeita kohtaan, vaikuttaa olevan keskeinen laadukkaan opetuksen elementti. (Gibbons, 2006.)

> *”Oppitunneilla täytyy myös voida tehdä nopeita ratkaisuja. Usein parhaat kielenoppimisen tilanteet syntyvät spontaanisti. Ne voivat lähteä vaikkapa oppilaan ihmettelystä. Hetkeen täytyy voida tarttua.” – Kielikylvyn aineenopettaja*

Opettajalle tarjoutuu aihekokonaisuuksissa mahdollisuus **eriyttää ja yksilöllistää tehtäviä** sekä yksittäisten oppilaiden että ryhmän tarpeiden mukaan. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että suunnittelee tehtäviä niin, että niitä voidaan toteuttaa oppilaiden eri tarpeet huomioiden. Tärkeintä on kuitenkin olla erityisen herkkä siinä, millaista tukea oppilaat kulloinkin tarvitsevat.

Opettajan keskeinen tehtävä myös nostaa esille ja käydä läpi teeman tavoitteet ja sisällöt, sekä kielelliset että oppiaineisiin liittyvät, niin, että ne ovat myös **huoltajille selkeitä.**

Yhteenveto

Lopuksi voidaankin todeta, että teematyöskentely on omalla tavallaan raamitettua, suunnitelmallista ja ennalta ohjattua. Paradoksaalisesti se on kuitenkin samalla todella monipuolista ja kokonaisvaltaista opetuksen toteuttamista, jossa kokenutkin opettaja löytää alati uusia tapoja kehittää opetustyötänsä. Opettajan tulee olla itselleen armollinen: teemaopettajuuteen ei voi valmistua, siihen kasvaa kokemuksen, kokeilun, virheiden ja onnistumisten kautta. Kuten kaikkia opiskelumenetelmiä, tulee teematyöskentelyäkin harjoitella oppilaiden kanssa. Kuten tästä luvusta käy ilmi, teematyöskentelyä voi ja tuleekin lähteä toteuttamaan jo esiopetuksesta lähtien. Näin oppilaat kasvavat työtapaan ja vastuun ottamiseen. Nuorempien oppilaiden kanssa teematyöskentely on ohjatumpaa ja valinnanvapautta on vähemmän. Mitä vanhempien oppilaiden kanssa työskennellään, sen enemmän vastuuta voidaan siirtää oppilaille itselleen. Hyvin sujuessaan teematyöskentely voi myös tarkoittaa sitä, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa teeman sisältöön ja toteutukseen sekä suunnitella, miten ja milloin he toteuttavat teematehtäviä ja tekevätkö he tehtäviä itsenäisesti vai pareittain. Näin päästään myös harjoittelemaan monia POPSin laaja-alaisen osaamisen taitoalueita, jotka liittyvät osallisuuteen, vaikuttamiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä ajattelun ja oppimisen kehittämiseen.



Suunnitteluun ja valmistelemiseen kuluu väistämättä opettajan aikaa. Teeman edetessä tämä panostus kuitenkin maksaa itsensä monin kerroin takaisin. Kun teematyöskentely on luokassa päässyt vauhtiin, etenee se usein hyvinkin vaivattomasti, omalla painollaan eteenpäin. Tällöin opettajalle jää myös oppituntien aikana huomattavasti enemmän aikaa erityttä tehtäviä, seurata oppilaiden etenemistä, tukea heidän kielenkäyttöään ja ohjata heitä heidän opiskelussaan. Taitava opettaja osaa myös joustaa toteutuksessa niin, että teeman aikana esille tulevia kiinnostavia aiheita tai kielellisisä elementtejä otetaan luokan kanssa yhdessä käsittelyyn.

6. Kieltä kehittävä opetus

Kielikylpydidaktiikassa kantavana ajatuksena on kielellisesti tietoinen opetus. Opetussuunnitelma määrittelee opetuksen sisällön. Oppimisnäkemyksen taustalla on konstruktivistinen lähestymistapa: uusi tieto rakentuu vanhan päälle tai ainakin kiinnittyy aikaisempaan tietoon. Kielikylvyssä myös kielen kehitys nähdään vastaavanlaisena oppimisprosessina. Luetun ymmärtämisessä rakenne näkyy syventävien taitojen harjoittelussa, jossa alimmilla tasoilla harjoitellaan yhteyksien tekemistä (*kopplingar*), lukuelämyksen sisältöjä yhdistetään omaan kokemusmaailmaan (*visualisera*). Teemaopetuksessa uuden teeman aloituksen yhteydessä herätellään keskustelua siitä, mitä oppilaat tietävät aiheesta, mitä sanoja he jo hallitsevat. Samalla herätetään kiinnostusta uutta sisältöä kohtaan inspiroimalla ja herättämällä kysymyksiä, mikä vuorostaan motivoi oppimaan uutta.

Oppimisympäristö vuorostaan rakentuu edellä mainitusta oppimiskäsityksestä. Tärkeimpänä taustatekijänä on toimiva ja turvallinen ryhmä. Kieltä täytyy saada, voida ja uskaltaa käyttää, jotta se kehittyisi. Panostusta tarvitaan siihen, että opettaja kykenee luomaan oppimisympäristön, jossa on toiminnallinen yhdessä tekemisen kulttuuri.

Jotta toiminnallinen kielenkäyttö olisi mahdollista saavuttaa, tulee tehtävät ja teemat suunnitella niin, että ne tukevat kielen monipuolista käyttöä luokassa. Keskiössä on tehtävän luonne. Millainen on toiminnallinen tehtävä? Kielikylvyssä pelkkä ulkoa oppiminen ja asioiden ymmärtäminen ei riitä. Bloomin taksonomiaan nojautuen voidaan todeta, että toiminnallisuus koostuu monipuolisesta, syventävästä, haastavasta ja soveltavasta kielenkäytöstä.



Miten toiminnallista kielitaitoa kehitetään?

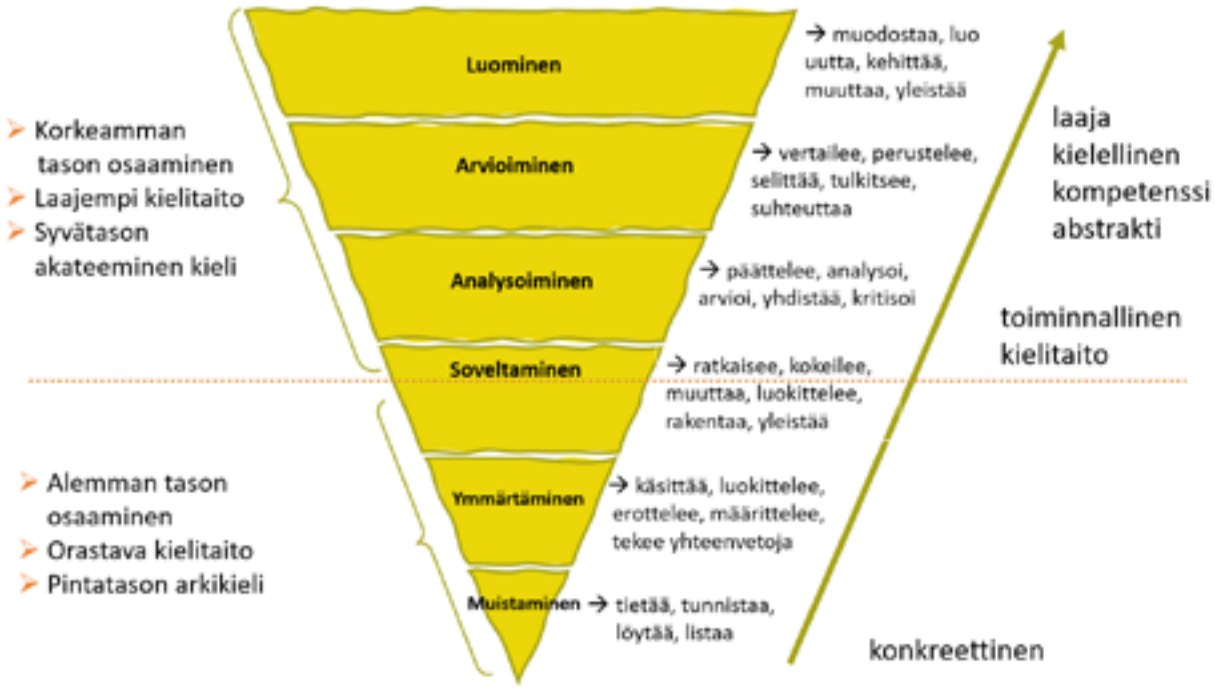
”I talet flyter ord och tanke ihop”, Ingvar Lundberg.

Millaista kielikylpyopetuksen tulisi olla ollakseen kieltä edistävää ja kehittävää? **Koska oppilaan kieli ei kehity itsestään, tulee opetuksen olla kieltä rikastuttavaa** [24]**, kielellisesti tietoista ja kielitietoista.** Kieltä rikastava opetus sisältää kielen monipuolisen lähestymistavan ja kielen käytön rikastuttamisen, kun taas kielellisesti tietoinen opetus viittaa opettajan kykyyn reflektoida omaa ja oppilaiden kielenkäyttöä sekä ohjata opetusta kylpykielen kehittämiseksi. Kielitietoinen opetus vuorostaan viittaa opetukseen, jossa kaikkia kieliä kunnioitetaan ja vahvisteteen. Kielikylpytutkimuksen kentällä edellä mainitut käsitteet hakevat vielä muotoansa, niitä ei ole vielä tarkasti määritelty [25].

> *”Kieli ei ole vain yksi oppimisen ulottuvuus vaan oppimisen tärkein voimavara. Oppiminen tehostuu, kun sisältöjäkin lähestytään ’kieli edellä’. Uudenlaiset tavat toimia kielellä mahdollistavat uudenlaiset tavat ajatella ja oppia.” (Opetushallitus, 2017, s. 4.)*

Cummins (1998; 2005) nostaa esille kielenkehityksen kannalta kolme keskeisintä tekijää opetuksessa:

- Opetuksen tulee olla oppilaalle **kognitiivisesti riittävän vaativaa**. Näin oppilas pääsee hyödyntämään korkeampia kielellisiä taitojaan lähikehityksen vyöhykkeellä.
- Opetuksen tulee olla suunnittelu niin, että **oppilas kykenee sisäistämään aineopintojen tai aihekokonaisuuden keskeisimmän sanaston**.
- Opetuksen tulee **kehittää oppilaan kielellistä tietoisuutta ja kielen monipuolista käyttöä** eri tilanteissa.



Toiminnallinen kielitaito on kognitiivisesti vaativaa.

[24] Tässä yhteydessä kieltä rikastuttava opetus ei viittaa suppeampaan kaksikieliseen opetukseen, vaan itse kielen rikastuttamiseen tähtäävään opetukseen.

[25] Katso kirjan osa *1 Språkbadsundervisning i tiden*.

Bloomin taksonomiaan viitataan usein opetukseen ja oppimiseen liittyvissä teoksissa. Taksonomian tehtävänä on ollut luoda opetukseen yhtenäinen kieli opetuksen kehittämiseen, tavoitteiden asettamiseen sekä arviointiin. Taksonomia kuvastaa siis kognitiivisen haastavuuden progressiivista kasvamista ajattelun kehittymisessä. Anderson ja Krathwohlt (2001) ovat päivittäneet Bloomin taksonomiaa ylempien kognitiivisten tasojen osalta niin, että kuvaus vastaa nykypäivän näkemystä oppimisesta. Edellä olevassa kuvassa on pyritty selkiyttämään teorioiden ja käytännön kielitaidon kehittymisen suhdetta. Kuvassa on yhdistettynä Cumminsin kielen kehityksen teoria, Andersonin ja Krathwohltin ajattelun tasojen kehittyminen sekä toiminnallisen kielitaidon kehittyminen suhteessa näihin teorioihin. Kielikylvyn alussa lapsi osallistuu toimintaan hyvin konkreettisen kielenkäytön avulla. Hiljalleen lapsi omaksuu kieltä niin, että hän kykenee muistamaan ulkoa tiettyjä sanoja ja toistaa niin kutsuttuja holofraaseja. Riittävän sanavaraston kartuttua lapsi kykenee muodostamaan omia yksinkertaisia lauseita. Hän ymmärtää hänelle puhuttua kielikylpykieltä myös ilman kuvatukea. Kielikylpypolun aikana lapsen kielikylpykieli monipuolistuu ja tarkentuu. Voidaan sanoa, että kielitaito syvenee. Lisäksi lapsi kykenee käyttämään kieltä myös kuvaamaan sellaisia toimintoja ja henkilöitä, jotka eivät ole tilanteessa läsnä.

Toiminnallisen kielitaidon kuvitteellinen raja ylittyy, kun kouluikäinen lapsi lähtee soveltamaan kieltä omiin tarkoituksiin, sisältöjen oppimiseen ja tiedon omaksumiseen. Toiminnallinen kielitaito on joustavaa, tilanteisiin soveltuvaa ja yhä enemmän eksplisoituvaa. Kieli kehittyy kohti oppiaineissa käytettävän akateemisen kielenkäytön vaatimaa tarkkuutta. Kielikylvyn aikuisilla onkin tärkeä tehtävä siinä, että he kykenevät näkemään, millä tasolla oppijan kielellinen kehittyminen on. Kielenkäytön tulee olla kognitiivisesti haastavaa, mutta kuitenkin lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa. Pyramidissa liian korkealle asetettu kielivaatimus ei auta oppijan kieltä kehittymään, vaan oppija turvautuu alempien tasojen toimintoihin, kuten toistamiseen ja ulkoa oppimiseen. Harju-Luukkainen (2007, s. 82) toteaa: *”Ottamalla **huomioon lasten kielitaidon tason**, kokemuksen sekä heidän osaamisensa opetettavasta asiasta opettaja voi kehittää opetusta siten, että se on tarvittavissa määrin kognitiivisesti vaativaa ja **kontekstisidonnaista** tuettua kommunikaatiota”*.

”Forskning kring andraspråksinlärning visar tydligt att mycket beror på hur samtalen i klassrummet läggs upp för att elever framgångsrikt ska tillägna sig andraspråket” (Gibbons, 2006, s. 36). Gibbons painottaa **tuotetun kielen tietoisen tukemisen ja kehittämisen** merkitystä. Hän mainitsee, että suhteessa siihen, kuinka paljon kirjoittamista ja lukemista on tutkittu, on hämmästyttävää, että puheen tuottamisen tutkiminen on jäänyt taustalle. Puheen tuottaminen on pohjana kaikelle oppimiselle riippumatta kielestä. Gibbons viittaa myös useisiin kielikylpytutkimuksiin, joissa todettiin, että kielikylpyoppilaat eivät saavuttaneet samaa kielellistä tasoa kuin äidinkielen puhujat, kielikylvystä huolimatta. Näissä tapauksissa opetuksesta jäi puutteelliseksi oppilaiden mahdollisuus tuottaa kielikylpykieltä. Kieltä tuottamalla kieli kehittyy syvemmin kuin pelkästään kuuntelemalla.

Kun kielentuottamisen yhtälöön lisätään myös vaatimus tuottaa merkityksellistä kieltä tarkkaan määriteltyyn asiayhteyteen, nousee kielen tuottamisen taso huomattavasti. Tällöin **oppilaat joutuvat työstämään kielikylpykieltä vaativammalla kielellisellä tasolla**. He joutuvat ottamaan huomioon sen, mitä he haluavat sanoa ja miten sanoma kohdekielellä ilmaistaan. Gibbons viittaa tutkimuksiin, joissa on voitu todeta, että erityisen hyviä kielenkehityksen harjoituksia ovat sellaiset tehtävät, joissa oppilas saa tarkentaa tai selittää, mitä hän tarkoittaa. Erilaiset neuvottelutilanteet ja tehtävät toimivat myös monipuolisina kielen kehittäjinä.

Opetuksessa olisi myös hyvä vähentää sellaisia kysymyksiä, joihin oppilas voi vastata vain myöntävästi tai kieltävästi, ja sellaisia, jotka vain tarkistavat asian ymmärtämisen. Esimerkiksi:

> *- Vill du ha papper?*
> *- Ja.*
>
> *- Vilken veckodag är det idag?*
> *- Tisdag.*

Kommunikoinnin tavoitteena tulee aina olla lapsen oman puheen tuottamisen kannustaminen ja maksimoiminen:

> *- Vilken färgs papper vill du ha?*
> *- Jag vill ha grönt papper.*
> *- Hur kan man veta vilken veckodag det är idag?*
> *- Man kan titta i kalendern.*

Avoimen kysymyksenasettelun tai kertovien tai kuvailevien tehtävien avulla saadaan oppilaat pohtimaan ja muotoilemaan vastauksiaan niin, että kielenkäyttö kehittyy. Oppilaat saavat itse määritellä vastauksen sisällön.

- Berätta vad du har lärt dig idag.
- Berätta hur du gjorde experimentet.
- Vad tyckte du var det mest intressanta och varför?
- Beskriv vad du har ritat. (Gibbons, 2006.)

Gibbons näkee puhutun kielen siltana kirjoitettuun kieleen. Näin ollen voidaan todeta, että kun oppilaat **harjoittelevat tarkkaa, rakenteita huomioivaa ja ainekohtaista kielellistä suullista ilmaisua, he myös harjoittelevat asian ilmaisemista kirjoittamalla**. Mitä enemmän opettaja pystyy ohjaamaan oppilaiden kielen tuottamista arkikielen epäsuorasta ilmaisumuodosta kohti täsmällistä ja selkeää puhetta, sitä paremmin oppilaat pääsevät harjoitteleman myös sellaista itsensä ilmaisemista kohdekielellä, jota tarvitaan kirjoitetussa kielessä.

Opetuksessa on hyvä huomioida, että koska vieraalla kielellä tuottaminen on usein kognitiivisesti haastavampaa, tarvitsevat oppilaat enemmän aikaa muodostaakseen ajatuksiaan ja vastauksiaan kohdekielellä. *”Forskning visar, när lärare ställer frågor till elever väntar de vanligtvis en sekund, eller inte ens det, på elevens svar, men när de väntar tre sekunder, eller mer, får det stora effekter på elevens sätt att använda språket och på både elevernas och lärarnas sätt att använda språket”* (Gibbons, 2006, s. 75).

Opettajan tehtävä on antaa oppilaille aikaa ja tilaa muodostaa vastauksensa. Usein luokassa on muutama äänekäs oppilas ja muutama vahva kielikylpykielen käyttäjä, jotka herkästi jyräävät omalla kommunikoinnillaan muiden puheenvuorot. Hiljaiset ja varovaiset oppilaat tarvitsevat myös tilaa kielenkäytölle. Kieli ei kehity, jos ei sitä pääse käyttämään. Pedagogin onkin syytä pohtia, onko toisen kuuntelemisen tarkoitus antaa vastaus vai ymmärtää kuulemaansa. Miten nämä kaksi näkemyseroa näkyvät opetuksen ja kommunikoinnin toteutumisessa? Millaiset keskusteluhetket antavat monelle mahdollisuuden käyttää kieltä ja vastata kysymyksiin?

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee kielikylpyopetuksen sisällön. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet tulee saavuttaa kaikissa oppiaineissa ja kielikylvyn kaikilla vuosiluokilla. Varhainen täydellinen kielikylpy on perusopetusta, ja POPS tukee hyvin kyseistä kieltenopetusmenetelmää:

- Oppilas on aktiivinen toimija.
- Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan.
- Kielen merkitys korostuu ajattelussa ja oppimisessa.
- Oppimisen ilo löytyy luovan toiminnan ja oman osaamisen kehittämisen avulla.
- Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa sekä eri yhteisöissä ja oppimisympäristöissä.
- Toiminta on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista sekä näiden prosessien monipuolista arvioimista.
- Oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä.

Kielen ohjaaminen ja virheiden korjaaminen

Miten kylpykielen käyttöä tulisi ohjata ja mitä virheitä korjata? Entä miten tämä tulisi tehdä niin, että kielenkehitys jatkuu, kuitenkaan oppilaan motivaatiota heikentämättä? Mitä tutkimukset sanovat asiasta? Entä miten kirjallista tuottamista tulisi korjata?



Monet tutkijat ovat osoittaneet, että kielikylvyssä kylpykielen kehityksen suurimmat riskit liittyvät siihen, että oppilaat kehittävät köyhän ja epätarkan kylpykielen. Syitä tähän kehitykseen on tutkimusten mukaan kolme.

Ensinnäkin on olettamus siitä, että kieli kehittyy muun toiminnan ohella, jolloin kielellisiä elementtejä ei ole riittävissä määrin käsitelty ja harjoiteltu opetuksessa.

Toinen haaste on se, että sisältöä ja kieltä opetetaan erillisinä kokonaisuuksina. Taustalla on usein opettajan puutteelliset kielitaidot, jotka koskevat kielen rakennetta ja muotoa, jolloin opettaja ei kykene näkemään kieltä osana muuta opetusta.

> *"... att läraren ser sig enbart som till exempel historie-, biologi- eller matematiklärare. Läraren inser inte att varje lärare i språkbad också är en språklärare eller åtminstone en språklig modell för sina elever. Vissa lärare som inte har språkvetenskaplig utbildning kan eventuellt också vara 'blyga' att korrigera elevernas språkfel, eftersom de inte vill skrämma eleverna." – Eeva-Liisa Nyqvist*

Kolmas riskitekijä on, että opetus keskittyy eniten sisällön ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Tällöin oppilaat oppivat olemaan huomioimatta kielioppiasioita omassa kielentuottamisessaan ja keskittyvät pikemminkin sanastojen ja kontekstin hallintaan. Myönteinen asia on se, että kaikkiin näihin riskeihin voidaan vaikuttaa tarkalla ja tietoisella opetuksen suunnittelulla sekä oppilaiden kielen käytön tietoisella ohjaamisella. (Lyster, 2007)

Tukea tarvitaan enemmän, ei vähemmän ylemmillä luokilla, koska kieli ja sisältö ovat tuolloin paljon monimutkaisempia ja monimuotoisempia

Tutkimukset osoittavat, että opettajat usein jättävät oppilaiden virheet huomioimatta. Opettajat hyväksyvät pitkiä kierteleviä muotoiluja, tulkitsevat oppilaan puhetta ja muotoilevat oppilaan puheen uudelleen omin sanoin. Miksiköhän kentällä toimitaan näin? Osa tutkimuksiin osallistuneista opettajista vastaa, että he eivät halua keskeyttää oppilaan kerrontaa. Toisaalta opettajat ajattelevat, että oppilaat eivät halua kuulla virheistään, puheen tuottamiseen kannustaminen koetaan tärkeämpänä kuin virheisiin puuttuminen. Molemmat uskomukset osoittautuivat kuitenkin kaikissa jatkotutkimuksissa vääriksi. Opettajien kielellinen puuttuminen, korjaaminen ja mallintaminen eivät missään tilanteissa vaikuttaneet oppilaiden kommunikointiin negatiivisesti. Kun kysyttiin vanhemmilta oppilailta, he vastasivat, että toivoivat saavansa enemmän ohjeita ja palautetta opettajilta kielen käyttöönsä.

Miten palautetta annetaan ja miten siitä saisi suurimman hyödyn irti? Tavallisin palautteen muoto on **spontaani uudelleen muotoileminen**. Tällöin opettaja toistaa puheen kielellisesti oikein, tekemättä sen suurempaa asiaa itse virheestä. Tässä on riskinä se, ettei oppijoiden huomio kiinnity kielen käyttöön. Pahimmassa tapauksessa oppijat voivat olettaa, että kylpykielellä vodaan ilmaista asioita molemmilla tavoilla, oppilaan tavalla ja opettajan mallin mukaan. Oppilaita voidaan pyytää **toistamaan oikea tapa ilmaista asia**, jolloin oppiminen tarkentuu ja tehostuu hieman. Tämän tyyppinen palautteenanto on tehokkainta silloin, kun kyseessä ovat ääntämiseen liittyvät korjaukset, ja silloin, kun virheen ja oikeaoppisen ilmaisun ero on merkittävä. Esimerkiksi kun oppilas kertoo *"jag en äppel åt"*, opettaja korjaa lauseen seuraavasti: *"Jaha, du åt ett äpple. Säg efter mig, jag **åt ett** äpple"*, mahdollisesti painottaen sanajärjestystä, oikeita sanavalintoja ja muotoja.

Toinen korjaava palautteen muoto on **uudelleen muotoileminen niin, että oppilaille annetaan vaihtoehto tai että virhe nostetaan yhteisen pohdintaan**. Kun oppilas kertoo opintoretkestä seuraavasti: *"Först gådde vi till reningsverket..."*, opettaja ohjaa kieltä seuraavasti: *"Säger vi så, när vi gjorde det igår?"*, johon hän saa vastaukseksi *"gick"*, jolloin opettaja jatkaa: *"Ja, gick från verbets grundform som är...?"* oppilas: *"gå"*, johon opettaja: *"Ja, att gå idag men jag gick igår. Så, först **gick** vi till reningsverket vad hände sedan?"*. Nuorempien oppilaiden kanssa vastaava tilanne voisi olla se, että oppilaan puheen tuottamisesta opettaja nostaa esille virheen ja vaihtoehdon, joiden väliltä

oppilaita pyydetään valitsemaan kieliopillisesti oikea vaihtoehto. Oppilas: *"Jag bor i en höghus"*, johon opettaja reagoi*: "Hm, heter det **ett** hus eller **en** hus?"*, ja oppilas: *"ett hus"*. Opettaja: *"Ja, ett hus, hur heter det då med radhus?"*, oppilas: *"ett radhus"*.

Kielenkäyttöä voi myös **korjata erilaisten vihjeiden avulla**. Tämän tavan hyötynä on se, että oppilas joutuu itse tai yhdessä ryhmän kanssa pohtimaan, mikä oikea vaihtoehto on. Oppilas on aktiivinen oppija, joka puntaroi eri vaihtoehtoja ja aktivoi aikaisempaa tietoa kielenkäytön säännöistä. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että ryhmän keskeinen kielen kehittäminen vihjeiden pohjalta toimii vain, jos ryhmä on itsessään hyvä tekemään yhteistyötä ja heillä on kasvun asenne uuden oppimista kohtaan. Kaikille kylpyryhmille ei siis voi antaa tehtäväksi itse korjata omaa kielenkäyttöään opettajan antamien vihjeiden pohjalta. Juuri kieliopillisiin virheisiin näyttäisivät tutkimusten valossa kuitenkin parhaiten tehoavan opettajan antamat kielelliset vihjeet, joiden avulla oppilas itse prosessoi ja korjaa omaan kielenkäyttöään. **Vihjeitä ei siis tulisi käyttää uuden kieliopin yhteydessä, vaan silloin, kun**

- keskustellaan oppilaille **tuttujen aiheiden** piirissä, esimerkiksi *Vad gjorde du på veckoslutet?*
- oppilaat jo **hallitsevat oikean muodon**, mutta unohtavat käyttää sitä
- **virheet toistuvat usein**, fossilisoitumisen välttäminen *("jag gådde hem")*
- **virheet ovat kielen perustavanlaatuisissa rakenteissa** ja ovat helposti korjattavissa *("jag inte vill")*
- virheiden synty johtuu **kylpykielen ja äidinkielen rakenteen eroista** (esimerkiksi *hän, han, hon*).

Entä mitä tulisi huomioida kirjallisessa palautteen annossa ja oppilaiden tekstien korjaamisessa? Tutkimuksista tiedetään ainakin se, että **kieliopin kehittymiselle kirjallinen korjaaminen on olennaista**. **Suorasta korjauksesta**, eli siitä, että opettaja kirjaa oikean sanan, muodon tai mallin oppilaan tekstiin, hyötyvät vahvat ja keskivahvat kirjoittajat. Heikot kirjoittajat hyötyvät taas eniten **epäsuorasta korjauksesta**. Tämä tarkoittaa, että oppilaat joutuvat opettajan merkintöjen perusteella itse päättelemään, miten asia ilmaistaan kylpykielellä oikein. Kuitenkin opettajan on soviteltava korjaamistapansa niin, että oppilaalla on mahdollisuus löytää oikea ratkaisu omatoimisesti. Lisäksi **kirjallisen korjaamisen yksi tärkeimmistä ja eniten kielenkehitykseen vaikuttavista vaiheista on kirjoittamisen prosessi** eli se, että oppilaalle annetaan mahdollisuus korjata tekstiään ja että korjaukset myös huomioidaan ja vahvistetaan oikeiksi. Luokkamuotoisissa kielikylpytutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi 5.-luokkalaiset, joilla on tehtävänä korjata toistensa tekstejä, keskittyvät kirjoitusvirheiden korjaamiseen. Opettajan vastuulle jää siis kuitenkin kielellisten rakenteiden ja kieliopin korjaaminen ja ohjaaminen. Hyvä apu tässä on esimerkiksi tekstilajityypeille luodut tarkistuslistat, jotka ovat kirjan osassa 11 *Skrivstöd för olika texttyper.*



Kaksikielisessä opetuksessa sekä kielikylpyopetuksessa Lyster (2007) ja Gibbons (2006) ovat osaltaan ottaneet kantaa siihen, kuinka opettaja voi antaa korjaavaa palautetta oppilaan käyttämästä kielestä. **Opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden kielen kehitykseen eri tavoin sen mukaan, millaista kor-**

jaavan palautteen tapaa hän käyttää. Uudelleenmuotoilut ja pelkkä virheen korjaaminen johtavat siihen, että oppilaat toistavat kieltä mallin mukaan. Tällöin vahvistetaan ulkoa oppimista mallintamisen kautta. Kielenkäyttö pysyy alemmalla kielenkäytön tasolla, yksinkertaisen ja usein pinnallisen arkikielen omaisena. Kun palautteen annossa käytetään vihjeitä, mutta oikeaa vastausta ei tarjoilla oppilaalle, aktivoituvat oppilaassa paljon syvemmät kognitiiviset prosessit. Hänen täytyy herätellä mieleensä, miten kieli rakentuu, ja sanoa asiansa toisin. Oppilas tulee tietoiseksi omasta kielenkäytön mallistaan.

Yleisenä ohjenuorana voidaan pitää ainakin sitä, että opettajan olisi hyvä valita, mihin kieliopillisiin osa-alueisiin korjaava palaute kussakin jaksossa pääasiassa kohdistuu. Lisäksi olisi hyvä olla tietoinen omista tavoistansa antaa palautetta ja korjata oppijoiden kielenkäyttöä. Vaihtelevat ja yhdistelevät menetelmät ovat usein kaikkein tehokkaimpia tapoja kehittää kieltä. Opettajan ei tarvitse pelätä sitä, että virheellisiä malleja toistetaan ryhmässä niin kauan kuin opettaja yhdessä oppilaiden kanssa pysähtyy pohtimaan, miten asia ilmaistaan kieliopillisesti oikein.

Lopuksi voidaan todeta, että opettajan tehtävänä ei ole saada kaikkia kielenkäytön virheitä pois, se on oppilaiden tehtävä. Tavoitteena tulisi olla opetus, jossa oppilaat oppivat aktiivisesti havainnoimaan kieltä, sen muotoa ja toimintaa (funktiota). Opettajan tehtävänä on havaita kielenkäyttöä, ohjata ja korjata sitä niin, että oppilaat saavat raamit, joiden sisällä toimia. **Opettaja havainnollistaa, mikä on kohdekielellä mahdollista ja mikä ei. Korjaavan palautteen merkitys kielen kehitykselle on kiistaton, ja se koskee kaikkia kielikylvyn ikäluokkia.** Tutkijat ovat myös sitä mieltä, että suullisen ja kirjallisen palautteen antaminen ovat yhtä merkityksellisiä, vaikkakin suullisen palautteen antamisen vaikutusta on kielikylvyssä tutkittu enemmän.

Katsaus kielioppiin

Kielenopetuksen ja koko kielikylpytoiminnan lähtökohtana on toimijoiden näkemys siitä, opetetaanko kielikylvyssä kielellisiä malleja ja luotetaanko siihen, että oppilaat oppivat oikeat tavat käyttää kielioppia kielen kehittyessä, vai tulisiko oppilaiden suunnitelmallisesti harjoitella oikeaoppista kielenkäyttöä ja kielirakenteita vaihtelevissa yhteyksissä. Jälkimmäisessä toiminnassa kielen sisällöt ja opettajan kielitietoisuus ovat keskeinen osa koko opetuksen rakennetta ja toteutusta. Suomen tutkimuskentällä kielikylpyoppilaiden kielioppiin liittyvää tutkimusta tekee tällä hetkellä Eeva-Liisa Nyqvist.

Seuraavaksi erittelemme niitä kielellisiä osa-alueita, joita kielikylpyoppilaat tutkimusten mukaan hallitsevat hyvin. Lisäksi huomioimme ne haasteet ja virhetyypit, joita kielikylpyoppilaat tutkimusten mukaan yleensä tekevät ylemmillä luokilla ja lukioiässä. Näiden kahden lähestymistavan kautta pyrimme muokkaamaan ehdottamiamme sisältöjä niin, että jo hyvin hallussa olevat kielelliset taidot säilyvät ja haasteita tuottavat osa-alueet vahvistuisivat. Vahvistuminen tapahtuu ennakoinnin, oikean tyyppisen ja oikea-aikaisen kielisyötteen (vert. engl. *input*) avulla.

Kielikylpypolun alkutaipaleella varhaiskasvatuksessa toiminnan painopiste on kuullun ymmärtämisessä, puheen tuottamisessa ja sanavaraston kartuttamisessa. Motivaatio, turvallinen ryhmä ja

merkitykselliset oppimistilanteet ovat avainasemassa kaikessa toiminnassa. Alkuopetuksessa fokus siirtyy hiljalleen sanavaraston laajentamisen ohessa myös luki- ja kirjoittamisvalmiuksien kautta lukemisen ja kirjoittamisen tekniikoihin. Kieliopillisesti harjoittelu perustuu toistamiseen, mallintamiseen ja oppilaan omaan suulliseen tuottamiseen. Kielioppivirheitä korjataan suullisesti, kertomalla oikea tapa ilmaista asia.

Toimivin tapa ohjata lasta on siis suora: aikuinen kertoo, miten asia ilmaistaan ruotsiksi. Lisäksi vanhempien oppilaiden kanssa on suotavaa hyödyntää keltä kehittävää tapaa keskustelun yhteydessä, esimerkiksi toteamalla, että oppilaan vastaus on lähes oikea. Huomio kiinnitetään virheelliseen muotoon ja pohditaan yhdessä, miten asia tulisi ilmaista kieliopillisesti oikein. Aikuisen tulee aina välttää toistamasta oppilaan mahdollista väärää ilmaisutapaa, jotteivät virheelliset mallit vahvistuisi entisestään.

> Läraren: *”Vad gjorde vi igår?”*
> Elev A: *”Vi gådde på studiebesök till bondgård.”*
> Läraren*: ”Okej, det var nästan rätt. Vilken är den rätta imperfektformen av gå?”*
> Elev B: *”gick”*
> Läraren: *”Ja, gick. Hur säger vi då vad vi gjorde igår?”*
> Elev A: *”Vi gick på studiebesök till bondgården.”*

Kun oppilas alkaa hallita kirjoittamisen ja lukemisen perusteet, voidaan kielikylpyopetukseen asteittain lisätä kieliopillista sisältöä. Alkuopetuksessa ja alimmilla peruskoulun luokilla tämä tarkoittaa lähinnä sääntöjen, kielellisten kaavojen ja samankaltaisuuksien havainnoimista. Laadukasta kielikylpyopetusta tavoiteltaessa ei kieliopin merkitystä osana opetusta voi sivuuttaa. Opetuksen tulee olla kongitiivisesti haastavaa, tapahtua oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä ja haastaa oppilaita ajattelemaan. Korkealle asetetut, selkeästi määritellyt tavoitteet johtavat uskoaksemme parempiin ja laadukkaampiin tuloksiin.

Kielen opetus on merkityksellistä silloin, kun se tapahtuu todellisissa asiayhteyksissä ja aidoissa kielenkäytön tilanteissa.

Kanadalaiset tutkimustulokset (Swain, 1998) osoittavat, että erilliset kielioppitunnit eivät kuitenkaan ole paras tapa kehittää ymmärrystä ja osaamista kielen rakenteesta. **Swain toteaa, että eri oppiaineiden sisällöistä erillinen kielioppiopetus ei johda laadukkaaseen kielitaitoon.** Gibbons (2006) mainitsee, että **vieraan kielen kielenkehitys on prosessinomaista; kielioppiin tai kielen rakenteeseen liittyvää opetusta ei saa jättää huomioimatta, mutta sen tulisi toteutua osana autenttisia keskusteluita ja luokkahuonetilanteita. Kielen opetus on merkityksellistä silloin, kun se tapahtuu todellisissa asiayhteyksissä ja aidoissa kielenkäytön tilanteissa**. Gibbons (2006) esittää, että jo varhain kielikylvyssä kielioppia ja kielen rakenteita tulee nostaa oppilaille tietoisesti esille. Oppilaille voi esimerkiksi antaa tehtäväksi etsiä riimisanoja käsiteltävistä teksteistä ja koota riimisanoja luokkaan sellaisiksi yhteisiksi sanalistoiksi, joissa lähes samalla tavalla kirjoitettavat sanat kootaan yhteen listaan. Tutkija Eeva-Liisa Nyqvist on tutkinut, mitä kieliopin ilmiöitä kielikylpyopetuksessa tulisi painottaa. Yksi hänen tavoitteensa on ollut selvittää, mitkä kielioppirakenteet ovat kielikylpyoppilaille haasteellisia ja missä järjestyksessä näitä rakenteita kannattaisi opettaa, niin että opetus olisi oppilaille loogista ja luontevaa.

Kielioppia kielikylvyssä

Eeva-Liisa Nyqvist

Hyvistä oppimistuloksista huolimatta kielikylpyopetus kaipaa yhä kehittämistä. Kanadalaiset ja irlantilaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilailla on eniten haasteita juuri oikeakielisyydessä, ja kielikylpymenetelmää on tästä syystä Kanadassa myös kritisoitu. Kielikylpytutkimus on ollut Suomessa runsasta etenkin Vaasan yliopistossa ja myöhemmin Åbo Akademin Vaasan kampuksella, mutta kieliopin omaksuminen on aikaisemmin jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka kielikylpyopettajat, rehtorit ja kuntien opetusviranomaiset ovat olleet tietoisia oppilaiden haasteista juuri kieliopissa. Oma tutkimukseni Turun ja Helsingin yliopistoissa on siksi perehtynyt erityisesti kieliopin omaksumiseen.

Kieliopin rooli kielen oppimisessa ja opetuksessa on vaihdellut huomattavasti eri aikakausina. Toisinaan se on ollut suorastaan opetuksen pääasia, toisinaan se on julistettu lähes pannaan. Kielikylpyopetus pyrkii funktionaaliseen kaksikielisyyteen eli kykyyn käyttää sekä äidinkieltä että kielikylpykieltä tilanteeseen sopivalla tavalla, ja kieliopilla on oma osansa tämän kyvyn kehittymisessä. Kielioppisäännöt eivät toki ole oppimisen itsetarkoitus kielikylvyssä tai muussakaan toisen kielen oppimisessa, mutta kieliopin merkitys on olennainen osa hyvän kirjoitustaidon omaksumista ja hyödyllinen erilaisissa kommunikaation ongelmatilanteissa, sillä kielenkäyttäjän on tuolloin luontevaa siirtää huomiotaan merkityksestä ilmaisun muotoon analysoidakseen kuulemaansa tai lukemaansa ja muotoillakseen omia ilmauksiaan tietoisen kielitietonsa pohjalta. Tällainen tieto voi olla peräisin niin kirjoista, opettajalta kuin kielenoppijan omista kokemuksistakin. Käsittelen seuraavassa olemassa olevaa tutkimustietoa kieliopin oppimisesta sekä erilaisia tapoja tehostaa kieliopin oppimista.

Huoliteltu kielenkäyttö on myös kohteliaisuutta viestin vastaanottajaa kohtaan.

Kieltä ja kielioppia voidaan oppia ja opettaa sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Implisiittinen tieto omaksutaan yleensä suoraan kielellisestä syötteestä eli sitä kieliaineksesta, jota kielenoppija kuulee (ja näkee, mikäli osaa jo lukea), ja kommunikaatioon osallistumalla. Implisiittinen tieto on sikäli tiedostamatonta, että sitä voidaan käyttää kommunikoinnissa ilman, että sen käyttämiseen täytyy tietoisesti keskittyä. Oppija ei yleensä myöskään kykene sanallistamaan tietoaan, vaan se ilmenee hänen toiminnassaan. Eksplisiittinen tieto kielestä on puolestaan tietoista, analyyttistä ja faktoihin keskittyvää, ja se syntyy tietoisen opiskelun myötä, useimmiten oppitunneilla. Tästä syystä eksplisiittinen tieto on myös mahdollista sanallistaa (esim. ”tiedän, että ruotsin kielessä käytetään prepositioita”). Kielikylvylle ominaista on, että oppijoiden tieto kielikylpykielestä on ennen kaikkea implisiittistä ja näin ollen kommunikaatiossa käyttökelpoista, kun taas perinteisessä kieltenopetuksessa oppijalla voi olla paljonkin eksplisiittistä tietoa, jota hän ei välttämättä kykene käyttämään hyödykseen kommunikaatiossa. Implisiittinen tietokin voi tietysti olla puutteellista, joten kielikylpyopettajien haasteena on hienovaraisesti ohjata oppilaitaan tulemaan tietoiseksi näistä puutteista, korjaamaan niitä ja lopuksi saattamaan uusi tieto muotoon, jossa sitä voi käyttää hyväkseen kommunikaatiossa.

Implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välisestä suhteesta on väitelty kielitieteen historian aikana kiivaasti. Joidenkin tutkijoiden mukaan niiden välillä ei ole yhteyttä, vaan eri tiedon tyypit ovat ja pysyvät aivojen eri osissa. Toiset puolestaan katsovat eksplisiittisien tiedon voivan muuttua implisiittiseksi tai ainakin automaattistua niin paljon, että lopputuloksen kannalta on oikeastaan samantekevää, onko eksplisiittinen tieto muuttunut implisiittiseksi vai ”vain” automaattistunut niin, ettei oppijan enää tarvitse tietoisesti ajatella sitä. Nykyään vallalla on käsitys, jonka mukaan eksplisiittisen tiedon arvo on ennen kaikkea siinä, että se auttaa oppijaa *huomaamaan* syötteessä asioita, jotka hän ilman opetusta voisi jättää vaille huomiota.

Miten kieliopin omaksuminen tapahtuu kielikylvyssä?

Käyttöpohjaisen kieliopin teoria kuvaa kieliopin omaksumista osana sekä äidinkielen että vieraiden kielten oppimista. Kielikylvyssä tapahtuva kielien oppiminen muistuttaakin varsin paljon äidinkielen oppimista, sillä se alkaa hyvin nuorella iällä. Merkittävin ero äidinkielien oppimiseen onkin se, että oppijalla on jo äidinkieli, joka luonnollisesti lisää oppimiseen omat ”mausteensa”. Teorian lähtökohta ovat kielenoppijan ympäristössään kohtaamat konkreettiset ja merkitykselliset ilmaukset, jotka voivat olla muodoltaan mitä tahansa yksittäisten (taivutettujen) sanojen ja monisanaisten ilmausten väliltä. Ajan kuluessa oppija alkaa enemmän tai vähemmän tietoisesti havaita säännönmukaisuutta kohtaamissaan ilmauksissa ja muokata niitä omien kommunikaatiotarpeidensa mukaisesti, mikä johtaa oivallukseen, että konkreettisten ilmausten takana on abstrakti taso. Esimerkiksi kielikylvyn alkutaipaleella lapsi kuulee todennäköisesti paljon substantiiveja määräisessä muodossa (esim. *mössan*, *bordet*, *maten*, *byxorna*) ja huomaa vähitellen niiden koostuvan itse substantiivista ja siihen kiinnittyneestä päätteestä. Tämän oivalluksen seurauksena hän alkaa liittää päätettä uusiin ympäristössään kuulemiinsa substantiiveihin. Näin ollen kielioppi on oppijan kielellisten kokemusten varanto, joka kehittyy, kun siihen lisätään uusia rakenteita. Kohdatessaan uusia ilmauksia oppija vertaa niitä vaistonvaraisesti aikaisemmin oppimiinsa ilmaisuihin.

Se, miten yleinen jokin kielellinen elementti on syötteessä, on ratkaisevan tärkeää oppimisen kannalta varsinkin silloin, kun oppiminen tapahtuu kommunikaation sivutuotteena. Usein toistuvat elementit, olivatpa ne sanastollisia tai kieliopillisia, jättävät voimakkaamman muistijäljen, jolloin opittu on myös nopeampaa poimia muistista käyttöön, osaksi omaa kommunikaatiota. Esimerkiksi kielikylpypäiväkodeissa lapset oppivat nopeasti päivittäisessä kommunikaatiossa esiintyviä sanoja ja sanontoja. Hyvin usein syötteessä esiintyvät ilmaukset voidaan myös omaksua kokonaisuuksina, jotka myöhemmin auttavat oppijaa analysoimaan syötteessä esiintyviä saman tyyppisiä ilmauksia. Ruotsinoppija voi esimerkiksi omaksua ilmauksen *min bästa vän* kokonaisuutena miettimättä lainkaan, millaisista osista ilmaus oikeastaan rakentuu, mutta huomata samankaltaisuuden kohdatessaan myöhemmin esimerkiksi ilmaukset *din röda mössa* ja *min gamla tröja*, jolloin usean ilmauksen samankaltaisuuden havaitseminen vähitellen käynnistää prosessin, joka johtaa ilmauksille yhteisen abstraktin tason löytymiseen konkreettisten ilmausten takaa. Se, kuinka tietoinen tämä prosessi on, vaihtelee todennäköisesti yksilöstä toiseen, mutta useimmille oppijoille lienee hyötyä mahdollisuudesta havainnoida tällaisten ilmausten yhtäläisyyksiä opettajan tuella ja johdolla.

Toisaalta on myös selvää, ettei rakenteen esiintymistiheys yksin ratkaise, mitkä kielioppiasiat ovat helppoja oppia ja mitkä eivät. Kanadalainen kielikylpytutkimuksen uranuurtaja Birgit Harley muotoili 1990-luvulla listan tekijöistä, jotka ennustavat haasteita oppia kielioppiasia suoraan syötteestä.

Toisin sanoen seuraavanlaiset rakenteet hyötyvät tietoisesta opiskelusta ja opetuksesta:

1. Rakenne on vieras oppijan äidinkielelle.
2. Rakenne on vaikea huomata kielellisessä syötteessä tai jollain tapaa epäsäännöllinen.
3. Rakenteella ei ole kommunikaation onnistumisen kannalta ratkaisevaa merkitystä.

Ruotsi ja suomi eroavat huomattavasti toisistaan sekä sanastoltaan että kieliopiltaan. Suomen kielen substantiiveilla ei esimerkiksi ole määräisiä muotoja (*en hund* vs. *hunden*; *hundar* vs. *hundarna*), joten artikkeleiden ja päätteiden (suhteellisen abstraktin) merkityksen päätteleminen ilman opettajan antamaa opetusta on heille hyvin vaativa tehtävä. Lisäksi substantiivit ovat kielessä hyvin yleisiä, joten oppija joutuu kohtaamaan niitä jatkuvasti.

Kieliopin omaksumisen haasteita voidaan kuitenkin selittää myös muilla tavoin. Kielet koostuvat karkeasti ottaen ”suurista ja painavista”, informaatiota välittävistä sisältösanoista (substantiivit, verbit, adjektiivit jne.) ja ”lyhyistä ja kevyistä” kieliopillisista sanoista ja sanapäätteistä, jotka ilmaisevat erilaisia kieliopillisia suhteita (esim. prepositiot, artikkelit, substantiivien ja verbien päätteet). Kun kielikylpyoppilas sitten kuuntelee opettajansa ruotsinkielistä puhetta pyrkimyksenään ymmärtää mahdollisimman paljon sisällöstä, nämä kieliopilliset elementit katoavat helposti ”painavampien” sisältösanojen lomaan eivätkä useinkaan jätä yhtä voimakasta muistijälkeä, vaikka olisivat syötteessä yleisiäkin, sillä aikaa ei jää huomioida, *miten* asia sanotaan. Luonnollisessa puheessa esimerkiksi sanojen loput myös helposti supistuvat ja muuttuvat epäselviksi, ja tämä puhekielelle täysin luonnollinen piirre hankaloittaa kieliopillisten sanojen ja päätteiden havaitsemista. Lisäksi on todennäköistä, että kieliopilliset rakenteet, jotka ovat oppijan omalle kielelle vieraita, ovat erityisen vaikeita havaita.

Epäsäännöllisyydellä Harley viittaa puolestaan esimerkiksi tilanteisiin, joissa oppijan on valittava monesta eri vaihtoehdosta. Oppijoilla ei ole luultavasti minkäänlaisia ongelmia tiedostaa esimerkiksi substantiivien monikkopäätteiden tai verbien aikamuotopäätteiden olemassaoloa, sillä vastaavia rakenteita on heidän äidinkielessäänkin, mutta he voivat kokea turhautumista yrittäessään muistaa, mikä sana vaatii minkäkin laisen päätteen. Myös esimerkiksi prepositioiden käyttöön liittyy epäsäännöllisyyttä: oppijalle voi olla hämmentävää huomata, että verbi *säga järjestyy prepositiolla till*, mutta merkitykseltään melko samanlainen verbi *berätta* vaatiikin prepositiota *för*. Kommunikaation kannalta vähämerkityksisiä kieliopin rakenteita ovat puolestaan esimerkiksi väitelauseiden käänteinen sanajärjestys, kieliopillinen suku ja monet prepositiot: kielenoppija saa viestinsä perille, vaikka sanoisi *”I morgon han kommer”*, *”De talar av hundar”* tai *”Vi bodde på en fin hotell”*. Tällaiset ilmaisut paljastavat toki puhujan käyttävän itselleen vierasta kieltä, mitä kielenoppijat usein mielellään haluavat välttää.

Oppimisen haasteet johtuvat siis pohjimmiltaan merkitykseen ja muotoon liittyvistä seikoista. Lisäksi merkityksen ja muodon keskinäinen suhde voi aiheuttaa harmaita hiuksia sekä kielenoppijalle että hänen opettajilleen. Tutkiessani väitöskirjassani substantiivien epämääräisen (esim. *en hund, hundar*) ja määräisen muodon (*hunden, hundarna*) käyttöä perinteistä ruotsinopetusta saaneilla peruskoululaisilla huomasin tutkimushenkilöillä voimakasta taipumusta käyttää määräistä muotoa myös omistusmuotojen jälkeen (”*min hunden*”). Selvittäessäni ilmiön syitä monet tutkimushenkilöni kertoivat käyttävänsä määräistä muotoa, koska omistusmuoto tarkoittaa, että kyseessä on

”tietty” asia, esimerkiksi *minun koirani* ei ole ’mikä koira tahansa’. Taipumus myös säilyi pitkään, vaikka omistussanan sisältävät ilmaukset ovat kielessä yleisiä, eli oppijat saivat syötettä aivan riittämiin. Omistusmuotojen yhteydessä tulisi kuitenkin käyttää epämääräistä muotoa, joten muodon ja merkityksen suhdetta voi tässä tapauksessa kutsua ristiriitaiseksi. Ilmiö toistuu myös tutkimuksissani kielikylpyoppilaiden kyvystä käyttää ruotsin kielen määräisiä muotoja, mutta harvemmin. Toisaalta kielikylpyoppilailla esiintyy myös tiettyä taipumusta käyttää määräisiä muotoja myös pronominin *samma* yhteydessä, mikä oli väitöskirjamateriaalissani hyvin harvinaista, luultavasti ennen kaikkea siksi, että pronominia *samma* ei myöskään käytetty kovin paljon.

Miten tehostaa kieliopin opetusta?

Omat tutkimukseni kielikylpyoppilaiden kieliopin hallinnasta erilaisissa kirjallisissa tehtävissä ovat osoittaneet heillä olevan samanlaisia haasteita kuin jokseenkin saman ikäisillä perinteistä opetusta saaneilla ruotsinoppijoilla (artikkelien ja päätteiden poisjäänti, suoran sanajärjestyksen käyttäminen väitelauseissa epäsuoran asemesta, oikean preposition valinta), vaikkakin käytännössä yleensä harvemmin. Tässä mielessä tulokseni eivät poikkea esimerkiksi Kenneth Hyltenstamin Ruotsissa tekemistä tutkimuksista, joissa pitkään Ruotsissa asuneet maahanmuuttajat osoittivat hallitsevansa ruotsin kieliopin korkealla tasolla, mutta että heillä kuitenkin esiintyi saman tyyppisiä haasteita kuin vähemmän edistyneillä oppijoilla. Hyltenstamin tutkimushenkilöiden haasteet kieliopissa olivat myös hyvin samankaltaisia kuin omilla tutkimushenkilöilläni, joten tutkimani kielikylpyoppilaat vaikuttavat varsin tyypillisiltä edistyneiltä ruotsinoppijoilta. On kuitenkin huomionarvoista, että kielikylpyoppilaat erehtyvät useammin substantiivin kieliopillisesta suvusta kuin perinteistä opetusta saaneet. *En*-suvun ylikäyttöä esiintyy toki kummallakin ryhmällä, koska *en*-sukuiset substantiivit ovat ruotsissa noin neljä kertaa *ett*-sukuisia yleisempiä, mutta perinteistä opetusta saaneet oppijat vaikuttavat hyötyneen siitä, että kieliopillinen suku merkitään selkeästi heidän oppikirjojensa sanalistoihin. Perinteisessä opetuksessa oppilaat tulevat myös hyvin varhain tietoisiksi siitä, että ruotsin kielen sanat ovat joko *en*- tai *ett*-sukuisia. En osaa sanoa, missä vaiheessa kielikylpyoppilaat tulevat tietoiseksi asiasta, mutta se ei varmastikaan tapahdu kielikylvyn alkumetreillä. Toisaalta on myös tärkeää painottaa, että kielikylpyoppilaat kirjoittavat jo kuudennella luokalla keskimäärin pitempiä tekstejä kuin heitä vanhemmat perinteistä opetusta saaneet tutkimushenkilöni. Kielikylpyoppilaat käyttävät myös esimerkiksi laajempaa valikoimaa prepositioita kuin perinteistä opetusta saaneet: kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy 18 eri paikan prepositiota ja yhdeksäsluokkalaisten aineissa 20 eri paikan prepositiota, kun taas perinteistä opetusta saaneet oppijat käyttävät yhdeksää eri prepositiota. Kielikylpyoppilaiden kieli vaikuttaa siis tässä mielessä rikkaammalta.

Se, miten helppo kieliopillinen rakenne huomata kaiken kielellisen syötteen lomasta on, on tutkimusteni mukaan hyvin keskeinen tekijä kieliopin omaksumisessa. Monet kieliopilliset sanat ja rakenteet, esimerkiksi artikkelit, substantiivien määräisten muotojen päätteet, prepositiot tai esimerkiksi epäsuorien kysymysten *om*- ja *som*-sanat ovat luonnostaan sellaisia, että niiden huomaaminen syötteessä on vaikeaa, kun huomio on pääasiassa keskittynyt viestin sisältöön. Hyvä uutinen on kuitenkin, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa asiaan. Kirjallinen syöte on tutkimusten mukaan hyvin tehokasta implisiittisen tiedon kehittymisen kannalta, ja kirjallisessa syötteessä on erityisen helppoa korostaa kieliopillisia rakenteita esimerkiksi alleviivauksin, lihavoinnein ja eri värein. Näin minkä tahansa oppiaineen materiaali voi tarpeen tullen muuttua kielenoppimisen välineeksi ja tarjota oppilaille mieleenpainuvia ilmauksia, jotka auttavat heitä rakentamaan mielessään uusia ilma-

uksia saman mallin mukaisesti, ja tämä voi tapahtua samalla, kun oppilas omaksuu kyseisen oppiaineen oppisisältöjä. Kanadalaisten tutkimuksetkin ovat osoittaneet, etteivät erilliset kielioppitunnit ole kielikylvyssä tehokkaita, vaan toimivampi ratkaisu on nivoa kielioppi osaksi kaikkea opetusta.

> *”Kirjallinen syöte on tutkimusten mukaan hyvin tehokasta implisiittisen tiedon kehittymisen kannalta, ja kirjallisessa syötteessä on erityisen helppoa korostaa kieliopillisia rakenteita esimerkiksi alleviivauksin, lihavoinnein ja eri värein. Näin minkä tahansa oppiaineen materiaali voi tarpeen tullen muuttua kielenoppimisen välineeksi…”*

Opettajat voivat myös tehdä yhteistyötä niin, että muita aineita kuin ruotsia ruotsiksi opettavat opettajat voivat varautua tukemaan ruotsinopetuksessa ajankohtaisen rakenteen oppimista. Jos ruotsintunneilla opetellaan esimerkiksi passiivia, voisi historianopettaja korostaa passiivia samaan aikaan omissa materiaaleissaan edellä mainituin keinoin, mutta myös kommentoimalla opetuksessa käsiteltävien tekstien kieltä tavoilla, joiden ei tarvitse sisältää varsinaista kieliopillista terminologiaa (esim. ”Huomasitteko, että tässä lauseessa on passiivi, koska tekijää ei tiedetä?”). Tällä tavoin oppilaat tulisivat tietoiseksi siitä, kuinka passiivi todella ”elää” kielessä muuallakin kuin ruotsin kielen oppimateriaaleissa. Tarkoitus ei siis ole, että muiden kuin kieliaineiden opettajien pitäisi opettamalla opettaa kielioppia, vaan että minkä tahansa aineen opettaja voi sopivana hetkenä siirtää huomion hetkeksi kieleen ja palata sen jälkeen oppiaineensa pääteemaan, tai jos esimerkiksi oppilas joutuu hänen tunnillaan kielelliseen ongelmatilanteeseen.

Myös rakenteen harvinaisuus hidastaa sen omaksumista, koska oppija ei silloin saa riittävästi syötettä. Harvinaisuus vaikuttaa myös usein yhdessä rakenteen sisäsyntyisen vaikeuden kanssa (rakenne voi sisältää useita elementtejä, joiden ”paikalleen asettaminen” rasittaa oppijan työmuistia, esim. ilmaukset *den stora hunden* tai *det höga huset* sisältävät erillisen artikkelin lisäksi sekä adjektiivin että substantiivin päätteen), sillä monimutkaiset rakenteet ovat usein kielessä myös harvinaisia. Voidaan toki pohtia, onko kovin harvinaisia rakenteita syytä edes painottaa opetuksessa. Harvinaisempien ja muutenkin haastavien rakenteiden oppimiseen on silti mahdollista vaikuttaa tarjoamalla oppijoille syötettä, joka sisältää tavallista enemmän esimerkkejä opiskelun alaisena olevasta rakenteesta. Haastavien rakenteiden käyttöä tulisi myös harjoitella monipuolisesti ja intensiivisesti. Tutkimusten mukaan on hyödyllisempää harjoitella samanaikaisesti useampaa rakennetta kuin keskittyä yhteen ainoaan asiaan kerrallaan, sillä rakenteiden sekoittaminen muistuttaa enemmän todellista kielenkäyttötilannetta ja johtaa syvällisempään prosessointiin. On siis tehokkaampaa käyttää esimerkiksi harjoituksia, joissa esiintyy erilaisia sanajärjestystyyppejä, kuin harjoituksia, joissa esimerkiksi väitelauseen sanajärjestys toistuu jatkuvasti ja jonka voi suorittaa mekaanisesti enempiä miettimättä. Kieliaineksen tietoinen analysointi opettajan tukemana auttaa myös kehittämään muistitukia, joita oppilas voi käyttää hyödykseen analysoidessaan myöhemmin vastaan tulevia esimerkkejä samasta rakenteesta. Tällaista mallirakenteiden tunnistamista ovat myös ruotsalaiset tutkijat suositelleet tehokkaana kielenoppimisen muotona.

”Kieliopilla on merkitystä sekä ymmärtämisen että kielen tuottamisen kannalta…”

Kieliopin merkitystä kielen ymmärtämiselle tulisi tutkimusten mukaan korostaa opetuksessa enemmän, käytännössä esimerkiksi ohjaamalla oppijoiden huomiota siihen, kun tekstiä analysoidaan sen sisällön kannalta. Jos tekstiä luettaessa kaikki merkitys nimittäin

kohdistuu muotoon, on olemassa vaara, että monet oppijat ohittavat kieliopin kokonaan, ja riski on erityisen suuri, jos kohdekieli on kompleksisempaa kuin heidän äidinkielensä (niin kuin tilanne usein on, kun suomenkielinen oppii ruotsia). Tutkimukset ovat niin ikään osoittaneet, että kielenoppijoiden ongelmat peruskieliopissa haittaavat myös syötteen ymmärtämistä eivätkä vain tuottamista. Ongelma on näin ollen itse kielitaidossa eikä vain senhetkisessä suorituksessa. Esimerkiksi suomenkielisille ruotsinoppijoille tyypillinen artikkeleiden pois putoaminen ei silloin johtuisi vain aikapaineesta esimerkiksi puhetilanteessa, vaan myös vähäisestä sensitiivisyydestä määräisyydelle itselleen. Toisin sanoen kieliopilla on merkitystä sekä ymmärtämisen että kielen tuottamisen kannalta. Kieliopin opetusta voidaan perustella myös eräänlaisella ”kuluttajansuojalla”: kielenoppijoilla on oikeus omaksua kielimuoto, joka ei herätä negatiivisia reaktioita syntyperäisissä kielenkäyttäjissä. Toisaalta huoliteltu kielenkäyttö on myös kohteliaisuutta viestin vastaanottajaa kohtaan.

7. Kielitaidon ja kielitiedon kehittymisen polku

Jos aivot eivät tuota kieltä, kieli ei kehity toiminnalliseksi kielitaidoksi.

Kielikylpyopetuksessa, sen sisällön suunnittelussa, materiaalien ja työtapojen valinnoissa ja käytännön toteutuksessa on taustalla oppilaan ja oppilasryhmän senhetkinen kielitaito ja osaamisen taso. Opetus tulee suunnitella oppilaslähtöisesti, oppilaan taitotason, kielellisen tason ja ryhmän tarpeiden mukaan. Suunnittelun yhtenä tärkeänä lähtökohtana on kielitaito. Kielitaidon kehittymisen suunnitteluun tarvitaan sekä teoreettista taustaa että kielenkehityksen rakenteiden tuntemusta. Seuraavaksi lähdemme valottamaan sitä, mitä kielen osaaminen voi sisältää ja miten tätä osaamisen tasoa voisi lähteä arvioimaan.

Kielenkehityksen teoreettinen viitekehys

Kielikylpytutkimuksessa on vakiintunut kielen kehityksen viitekehys, joka pohjautuu muun muassa Lev Vygotskin, Jan Piaget'n, Jim Cumminsin ja Jerome Brurenerin näkemyksiin kielen kehittymisestä. Svensson (2009) on koonnut Vygotskin ja Piaget'n näkemyksissä esiintyvät yhtenäiset kielenkehityksen osa-alueet, joista osa konkretisoituu selkeästi myös kielikylvyn didaktiikassa:

- Ei-kielellisen, kognitiivisen kehityksen taso vaikuttaa kielelliseen kehitykseen.
- Puheen lisäksi myös muu monipuolinen kommunikointi on tärkeässä roolissa kielen kehityksessä.
- Lapsen kokemukset ja hänelle tarjoutuneet kielenkäytön tilanteet ovat keskeisiä tekijöitä kielen kehittymisessä.
- Aikuisten merkitys kielellisinä esikuvina on suuri: he auttavat lasta käyttämään kieltä ja osoittavat lapselle kielen sosiaalisen roolin.

Lähdetään liikkeelle lapsen ajattelumaailman kehittymisestä, jossa kielen kehitys toimii olennaisena osana. Lapsen ajattelu kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa [26]. Tässä yhteydessä käymme läpi kielenkehityksen kannalta olennaisimman teorian. Vygotski esittelee käsitteen **lähikehityksen vyöhyke,** jossa lapsen koko kehityskapasiteetti pääsee oikeuksiinsa. Tärkeinä elementteinä Vygotskin **kokonaisvaltaisessa kehittymisessä toimii ympäristön tarjoama kasvatus ja opetus**. Lapsen kieli kehittyy ulkoisesta kielestä sisäiseen kieleen. Ensin kieli toimii vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen välineenä. Lapsen ollessa 3–7-vuotias kieli täyttää egosentrisen puheen kehitysvaiheen tarpeen. Tämän kehitysvaiheen aikana lapsi puhuu itselleen ääneen aivan "kuten aikuinen". Vaiheen funktio on kehittää ajattelun organisoimista ja ajattelun tietoisempaa ohjaamista, ja se luo pohjaa ajattelun korkeammille toiminnoille, kuten loogiselle ajattelulle, suunnittelulle ja ongelmanratkaisutaidolle.

[26] Vygotskin teoriaa käsitellään lyhyesti myös kirjan osassa 8 *Opetuksen kielelliset tukirakenteet*.

Seuraavaksi kieli sisäistyy, ja kielestä kehkeytyy myös ajattelun väline. Vygotskin mukaan sisäisen puheen korkein taso on niin sanottu verbaalinen ajattelu, joka nivoutuu myös vahvasti kielten oppimiseen. (Miller, 2002.) Vygotskin ajatuksia ovat edelleen kehittäneet ja soveltaneet muun muassa Cummins ja Gibbons. Cumminsin (Björklund ym., 2007) teorian mukaan kieli kehittyy lähikehityksen vyöhykkeessä silloin, kun oppilaiden annetaan kehittää kieltään aikaisemman kokemuksen pohjalta ja kun kielenkäyttö on sosiaalisesti merkityksellistä. Lisäksi sisällön tulee olla integroituna aktiiviseen ja monipuoliseen kielenkäyttöön sellaisten tehtävien avulla ja sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat joutuvat käyttämään kieltä. Oman kielenkäytön haastaminen, sekä kirjallisten että suullisten tehtävien avulla, auttaa monipuolistamaan kielen käyttöä ja kehittää sekä analysoivaa että kriittistä ajattelua. Kielikylpyyn liittyvässä tutkimuksessa kielen nähdään kehittyvän konstruktiivisesti, jolloin kieli rakentuu osista, taidoista ja ymmärryksestä, jotka hiljalleen muodostavat yhä kattavamman verkoston ja pohjan kielenkäytölle ja kielen kehittymiselle.

Oppilaan arkikieli ja akateeminen kieli

Kielikylpykielen kirjallisuudessa ja tutkimuksissa mainitaan usein näkemys siitä, että **kohdekieli kehittyy kahdessa tasossa** (Gibbons, 2006; Harju-Luukkainen, 2007). Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että oppilaan pintatason kieli eli **päivittäinen kieli** on se kieli, jolla **arjen kommunikointi** ja puhe tapahtuu. Oppilaan syvän tason kieli eli **akateeminen kieli on oppiaineisiin ja tietojen käsittelyyn liittyvä kieli**, jota oppilas harvemmin käyttää koulun ulkopuolella. Cummins (1981) on esitellyt kielellisen kompetenssin kehityksen jäävuorimalliin, jonka pohjalta Harju-Luukkainen (2007) tutkii varhaiskasvatuksessa kielikylpyoppilaiden kohdekielen käyttöä [27]. Jäävuorimalli tarjoaa arvokkaan lähestymistavan nähdä kieli sekä kommunikoinnin että ajattelun välineenä. Kielienkäyttö ei rajoitu vain puhuttuun kieleen, vaan vaikuttaa myös kirjoitettuun kieleen eli siihen, miten oppilas kykenee löytämään oikeita termejä, muodostamaan sujuvia lauseita ja kuvaamaan ajatuksiaan kirjallisesti.

Kielikylpyoppilaat kehittävät päiväkodissa ensin pintatason arkikielen: sen tulkitaan kehittyvän ensimmäisten 3–5 vuoden aikana (Harju-Luukkainen, 2007; Gibbons, 2006). Pintatason kielellinen kompetenssi saavutetaan Cumminsin (1981) mukaan kielikylvyn ensimmäisinä vuosina. Pintatason arkikieli on kielen näkyvä osa. Sen tunnuksena on usein kielen epätarkkuus. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tämä kieli on hallitseva. Voisikin sanoa, että kielenkäyttö on nuoren lapsen omaista: *"Ja vill ha den", "Den inte gå dit."* Kieli on tilannesidonnaista ja hyvin konkreettista. Kuulijan on vaikea ymmärtää viestiä tai seurata ajatuksen kulkua, mikäli hän ei tiedä, mihin lapsi viittaa puheellaan.

Akateeminen kieli lähtee kielikylvyssä kehittymään hieman arkikielen jälkeen, ja kielet toimivat löyhässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Syvemmän tason kielelliseen kehitykseen arvioidaan kuluvan 5–7 vuotta (Harju-Luukkainen, 2013; Gibbons, 2006). Akateemisen kielen tunnusmerkkinä voidaan pitää sitä, että kieli on tarkkaa. Kohdekielen syvemmän tason kehittyminen vaatii tietoista opetusta ja ohjausta. Harju-Luukkaisen (2007, s. 80) sanoin: *"Kielen hyödyntämiseen ajattelun välineenä tarvitaan oikeanlaista opettamista kohti*

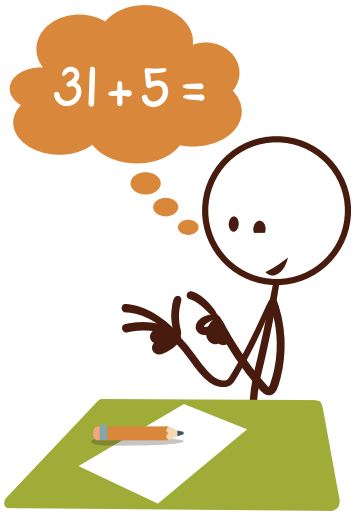
[27] Cumminsin jäävuorimallista lisää kirjan osassa 9 *Kahden kielen tukeminen.*

kontekstisidonnaista ja kognitiivisesti vaativampia tehtäviä." Akateeminen kieli sisältää eri oppiaineille tunnusomaisia kielellisiä ominaispiirteitä. Akateemiseen kieleen oppilas tarvitsee syvempää kielitaitoa ja laajempaa kognitiivista osaamista. Oppilas soveltaa kommunikointiaan muotoillen kieltään vastaanottajan ja aiheen mukaan. *"Jag vill ha den där boken, eftersom jag behöver den för att svara på temauppgift 3." "Den här stöpseln går inte i skarvsladden."*

Kun arvioidaan oppilaan kielenkäyttöä, onkin siis hyödyllistä pysähtyä pohtimaan, miten oppilas käyttää kieltä. Pintatason kielenkäytön analyysi koskee esimerkiksi kielen sujuvuutta, sitä, kuinka luonnolliselta oppilaan kielenkäyttö vaikuttaa ja kuinka laaja sanavarasto on. Cummins (1981) ilmaiseekin huolensa siitä, että opettajat usein tulkitsevat oppilaiden kielen kehitystä vääristyneesti, vain pintatasolla, ja arvioivat kielenkäytön todellisuutta kehittyneemmäksi. Tämä voi vuorostaan johtaa siihen, että oppilaalla ilmenee myöhemmässä opiskelussa "odottamattomia vaikeuksia" ilmaista itseään akateemisissa aineissa. Syvätason akateemisen kielen arviointi vaatii usein hieman enemmän etsiväntyötä, sillä oppilas käyttää tätä kielenosaamisaluetta ajattelun työkaluna, esimerkiksi teoreettisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Syvätason kielellinen kompetenssi näkyy myös oppilaan kuvaillessa ilman kuvatukea monimutkaisempia merkityksiä tai laajempia monitahoisia kokonaisuuksia.

Pintatason kielenkäyttö	*Läraren: Berätta, hur löste du uppgiften?* *Eleven: Jag plussade den här med den där trean, så fick jag svaret.*
Syvätason kielenkäyttö	*Läraren: Berätta, hur löste du uppgiften?* *Eleven: Jag adderade den här termen med den där termen och då blev summan 12.*

Kielikylvyssä vanhemmat oppilaat osaavat käyttää todella sujuvaa arkikieltä, mutta joillakin oppilailla arkikieli jää dominoivaksi kielenkäytöksi kaikessa kommunikoinnissa. Tällöin he eivät ole päässeet kehittämään akateemista kieltään. Tämän tyyppisen tilanteen opettaja voi kohdata tarkastellessaan oppilaan kieltä, esimerkiksi kun suunnitellaan aihekokonaisuuksiin liittyviä kielellisiä tehtäviä ja tavoitteita. Tämä voi olla opettajalle jopa hämäävää. Oppilas antaa kuvan siitä, että hän puhuu paljon, käyttää sujuvasti ruotsia ja on rohkeasti mukana suullisissa tehtävissä. Tarkemman kielenkäytön analyysin jälkeen voidaan kuitenkin havaita, että oppilaan käyttämä kieli on vaihtelevuudeltaan niukkaa sekä epätarkkaa. Tällaisen oppilaan kirjoitetussa tekstissä voi juonen seuraaminen olla lukijalle vaikeaa. Suullisissa ja kirjallisissa tuotoksissaan oppilas voi esimerkiksi käyttää niukasti konjunktioita, synonyymejä, prepositioita tai teemaan liittyviä sanoja puheessaan, tai hänen voi yksinkertaisesti olla vaikea kertoa pitkiä yhtenäisiä pätkiä aiheesta.



Kielikylpykielen kehitys

On kiinnostavaa havaita, että vaikka kielikylpymenetelmää on tutkittu jo pitkään, on kielikylvyn kentällä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskeva tutkimus vielä niukkaa (Harju-Luukkainen, 2013).

Kun lapsi aloittaa kielikylpytaipaleensa, hän on kielellisesti poikkeuksellisen tilanteen edessä, jossa toiminta tapahtuu lapselle vieraalla kielellä ja jossa lapsi kehittää sanavarastoaan samanaikaisesti kahdella kielellä. Kielikylvyssä lapsen molemmat kielet kehittyvät rinnakkain, kielet ovat riippuvaisia toisistansa. **Vahvan äidinkielen on todettu tukevan myös kielikylpykielen kehittymistä.** Lapsi lähtee kehittämään kielen ymmärtämisen niin sanottua semanttista tietoa vaativia taitoja sekä kielen tuottamisen niin sanottua syntaktista tietoa vaativaa taitoa samanaikaisesti (Bergroth & Björklund, 2013). Kolmannen ulottuvuuden kielikylpykielen kehitykseen tuo Østern (1991), joka pohtii tutkimuksessaan, voiko lapsen kognitiivinen rasite, joka muodostuu kahden kielen erillään pitämisestä, vaikuttaa heikentävänä tekijänä metalingvistisiä tehtäviä [28] ratkottaessa. Tämä on kiinnostava näkökulma tarkasteltavaksi. Heikko tulos kielellistä tietoisuutta mittaavissa tehtävissä tai luetun ymmärtämisen tehtävissä voisikin johtua osittain oppilaan kykenemättömyydestä tarkastella tehtävää ikään kuin ulkoa päin. Tällöin hän ei kykene huomaamaan, mikä milloinkin sujuu ja mikä taas voisi olla vialla. Tämän tyyppisen metalingvistisen tietoisuuden puuttuessa oppilas on kykenemätön muokkaamaan omaa kielenkäyttöänsä tilanteen tai tehtävän vaativalla tavalla.

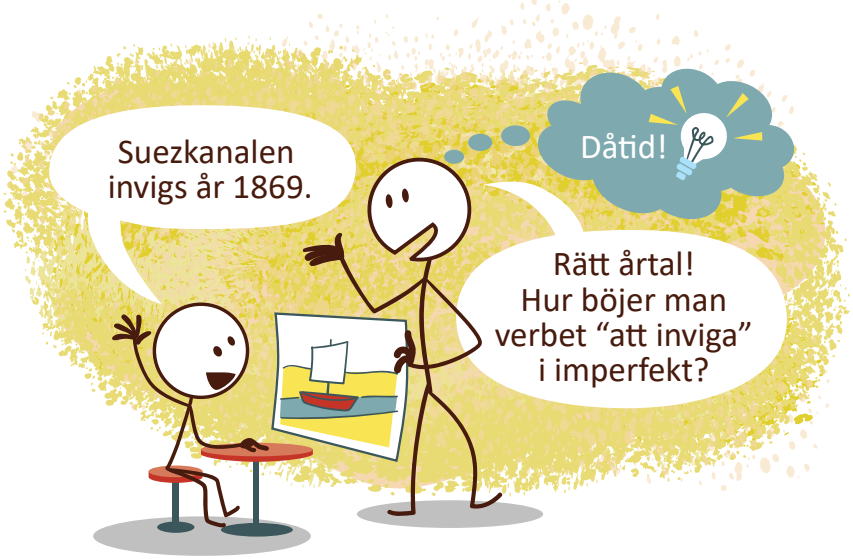
Kielikylvyssä lapsen egosentrinen puhe voi näyttäytyä leikeissä tuttujen ulkoa opittujen fraasien toistamisena toimintojen yhteydessä: *”nu ska vi äta, nu ska vi städa”* ja niin edelleen. Harju-Luukkainen (2007) viittaa myös tutkimuksiin, joissa on havaittu kaksikielisten lasten kierrättävän sanoja, käyttäen sanoja myös eri merkityksissä kuin mihin ne oli varsinaisesti tarkoitettu, osana kielellisen lähikehityksen vyöhykettä, jolloin sanan kanssa leikitellään, sen merkitystä testataan ja sanaa sisäistetään asteittain.

Tutkimukset osoittavat, että kielikylpyoppilaat saavuttavat jo ensimmäisen kielikylpyvarhaiskasvatusvuotensa jälkeen hyvän kuullun ymmärtämisen tason ja että 5–6-vuotiaat kielikylpyläiset pärjäävät usein yhtä hyvin kuin suomenruotsalaiset lapset. Nimeämisen osalta kehitys ei ole kielikylpyoppilaiden osalta yhtä suoraa, vaan ero suomenruotsalaisiin lapsiin on noin 50 prosentin luokkaa tehtävissä, joissa nimeämistä mitataan kuva-sananimeämisellä. (Harju, 2005.)

Kohdekieltä opettelevissa ryhmissä opettajan korkealla olevat odotukset parantavat oppilaiden tuloksia. Opettajan kannattaakin uskaltaa vaatia oppilailta ikätasoon sopivaa, korkeatasoista kylpykielenkäyttöä. Tutkimukset todistavat myös, että opettajan kyky huomioida kielikylpyoppilaiden kielellisen tuen tarpeet vaikuttaa oppilaiden kielikylpykielen kehityksen ja omaksumiseen. Kielen kehittyminen tapahtuu prosessina ja on aina sidoksissa siihen yhteyteen, jossa kieltä käytetään. Puhumme yksinkertaistettuna tässä yhteydessä **arkikielestä ja oppiainesidonnaisesta kielestä**. Äidinkieltä omaksuttaessa kieltä käytetään luonnollisesti arjessa useassa eri yhteydessä, jolloin lapselle muodostuu käsitys niin sanotusta kielen rekisteristä [29]. Kielikylpyoppilaille kielen rekisteri ei kuitenkaan muodostu automaattisesti, vaan siihen tarvitaan opetuksen suunnittelua ja kielen monipuolisia käyttötapoja. Tarvitaan autenttisia kielenkäytön tilanteita. (Gibbons, 2006.)

[28] Kielen metakielinen toiminto on se, jossa **kielellä** on kaksinkertainen tehtävä toimia sekä viestin muotona että sen sisältönä. Sanoja käytetään käsittelemään joitain itse kieleen liittyviä kysymyksiä, lisäämällä niihin viestinnällinen koodi. Kielen metalingivstinen tehtävä on selventää, korjata ja selittää tietyn kielen muodostavien elementtien toiminta. Konkreettisimmillaan kyse on kielen hienosäädöstä: puhutussa kielessä esimerkiksi äänensävystä ja painotuksista ja kirjoitetussa kielessä esimerkiksi lainausmerkeistä ja kursivoiduista sanoista.

[29] Gibbons (2006) käyttää ruotsinkielistä termiä *register* kuvatessaan kielen vaihtelevia käyttötapoja eri kielenkäytön yhteyksissä.



Kielikylpypolun aikana, kun oppilaiden kohdekieli vielä on hajanaista, oppilaat kehittävät omat tavat kommunikoida keskenään. Tätä ryhmän sisäistä kieltä kutsutaan **väliaikaiskieleksi,** *interimspråk* (Laurén, 1991). Tälle kielenkäytön vaiheelle on ominaista epätarkka ja kieliopillisesti virheellinen, kuitenkin ryhmän sisällä yleistetty kielenkäyttö. (Selinker, 1972.) Jotta ryhmän kieli jatkaa kehittymistään eikä vakiinnuta vääriä tapoja ilmaista kylpykieltä, on opettajan toimittava vahvana kielellisenä mallina ja puututtava kielenkäytön virheisiin. Ryhmän kielenkehityksen riskinä voi myös olla **sekakielen käytön vakiintuminen,** *pidginspråk*, kuten esimerkiksi niin kutsuttu russenorsk [30]. Kuten termi sekakieli vihjaa, kyseessä on kahden kielenkäytön yhdistäminen, jonka lopputuloksena on usein myös hyvin pelkistetty kielenkäyttö (Littman & Rosander, 2008; Laurén, 1991). Tämänhetkisessä kielikylpytutkimuksessa kielen kehityksen terminologia on muuttumassa: yksittäisten vaiheiden, kuten väliaikaiskielen ja sekakielen, sijaan jalansijaa on saanut ajatus siitä, että oppijalla on käytössään *vaihtelevia kielellisiä resursseja*. Taustalla on ajatus siitä, että kielentutkimuksessa on siirrytty virhekeskeisyydestä kohti kielen kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa, jossa sekä virheillä että oikein käytetyllä kielellä on merkittävä rooli. (Norrby & Håkansson, 2007.)

Kielenkehityksen teoriat eivät ole yksiselitteisiä. Pikemminkin kyseessä ovat erilaiset tavat nähdä, miten toisen kielen uskotaan kehittyvän. Keskeisenä kokoavana kielenoppimisen teoriana on jo pitkään ollut **Krashenin monitoriteoria, vaikkei se olekaan yleinen kieltenoppimisteoria. Kielen kehi**tyksen teorioissa on myös uusia suuntauksia, joihin palataan myöhemmin. Monitoriteoria perustuu seuraaviin olettamuksiin:

- Aikuinen voi oppia kieltä sekä tietoisesti että tiedostamatta, joista jälkimmäinen on merkittävämpi. Kielen tiedostomaton omaksuminen edellyttää merkityksellistä kommunikointia ja aitoja vuorovaikutustilanteita, ja tietoinen kielten oppiminen on sääntöjen ja lainalaisuuksien sisäistämistä.
- Kielen oppiminen tapahtuu niin kutsutun monitorin kautta. Monitorin tehtävä on säädellä kielenkäyttöä henkilön sen hetkisen kieliopillisen tiedon avulla.
- Monitori aktivoituu kielenkäytössä vain, kun kielen tuottamiseen ja työstämiseen on riittävästi aikaa, kieliopillinen sääntö on tuttu ja kielen tuottaja kohdistaa huomionsa kielen virheettömään tuottamiseen.

[30] Pidginkieli, russenorsk, kehittyi Pohjois-Norjassa ja Kuolan niemimaalla 1700–1800-luvuilla venäläisten kauppiaiden ja norjalaisten kalastajien yhteiseksi kommunikoinnin välineeksi.

Oppilaiden kylpykielen kehityksessä on kuitenkin nähtävissä piirteitä, jotka muistuttavat äidinkielen kehitystä, vaikkakin kielet voivat kehittyä eri tahtiin. Kielikylpykirjallisuudessa nostetaan myös esille kielen oppimisen ja kielen omaksumisen ero. Pääpiirteittäin kyse on seuraavasta jaottelusta:

Kielen omaksuminen	tapahtuu kielenoppimisen autenttisissa ympäristöissä. Oppimisen kohteena ei ole kieli, vaan jokin muu opittava asia, jonka kautta kieli ikään kuin kehittyy. Kyseessä on usein tiedostamaton kehitys.
Kielen oppiminen	on vuorostaan tietoista ja tapahtuu ohjatusti ja suunnitelmallisesti. Kieli nostetaan valokeilaan, sen rakenteista, muodosta ja käytöstä keskustellaan.

(Laurén, 1991.)

Mitä osaat, kun osaat kielen?

Kielitaito on laaja käsite, jota voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Opetushallitus (2021) määrittelee seuraavat osa-alueet keskeisiksi, kun tarkastellaan kielellisiä taitoja ja valmiuksia: kielitietoisuus, kielen käyttötaidot ja vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taidot sekä kielelliseen muistiin ja sanavarantoon liittyvät taidot.

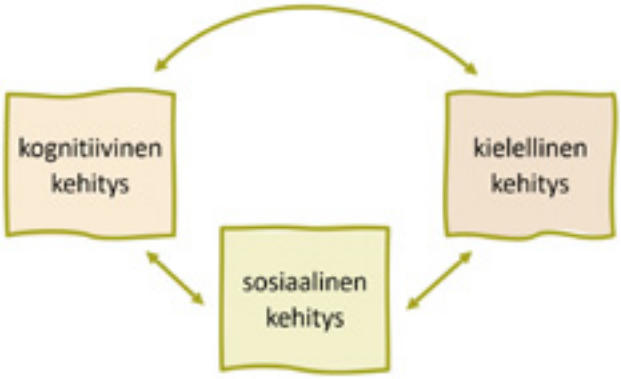
Svensson (2009) esittää kattavan koosteen kielenkehityksen erilaisista näkemyksellisistä lähestymistavoista. Kielikylvyn kannalta yhtenä keskeisimpänä lähestymistapana voitaisiin nähdä kielikylpykielen kehitys ajattelun kehittymisen rinnalla tapahtuvana toimintana. Näin ollen kognitiivisen kielenoppimisen viitekehyksessä tärkeässä asemassa ovat myös oppilaan metakognitiiviset taidot. Taitavien kielikylpykielen käyttäjien metakognitiivisten taitojen merkitys nostetaan esille kielikylpykielen tutkimuksissa (Bergström, 2004).

Svensson (2009) kuvaa kielenkehityksen ja kognition yhteyttä, jossa nämä osa-alueet ovat riippuvaisia toisistaan. Yksi kehittyvä osa-alue tarvitsee tukea toisesta kehittyäkseen. Ajatus on yhtä kuin kieli. Väittämässä todetaan, että kielen ja ajatuksen yhteys on kiinteä ja staattinen, kuitenkin niin, että ajatuksen muotoilemiseksi tarvitaan aina toimiva kieli. Väittämä, että ajatus on riippuvainen kielestä, viittaa siihen, että kieli nähdään rakenteena, joka kontrolloi ja säätelee ihmisen sisäistä ja ulkoista toimintaa. Puheen avulla ihmisen toimintaa voi näin ollen muokata ja siihen voi vaikuttaa. Kielellä voi myös vaikuttaa ajatteluun, niin että kieli ohjaa ajattelua. Keskustelu luokassa järjestettävistä nyyttikesteistä lisää todennäköisesti makeannälkää eli ajatusta syötävästä. Kielen vaikutus ajatteluun näkyy myös kielten välisinä eroina. Eri kielissä tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka monta eri sanaa kielessä on kuvaamaan yhteiskunnalle tai kulttuurille keskeisiä toimintoja, esimerkkinä lukuisat inuiittien sanat lumelle.

Kieli auttaa myös muistamaan: kielelliset koodit ovat tehokkaita yhteyksien esittämisessä ja luomisessa, jolloin niitä voidaan hyödyntää kommunikoinnissa ja kanssakäymisessä. Kyseessä on looginen prosessi. Mitä tarkempi eli eksplisiittisempi käytetty kieli on, sen laajempia kokonaisuuksia ja haastavampia sisältöjä sen avulla voidaan käsitellä. Väittämä, että kieli on riippuvainen ajatuksesta, viittaa vuorostaan siihen, että kielen kautta voitaisiin tehdä havaintoja ajattelun rakenteesta. *”Forskare har studerat språk, för att därigenom avslöja strukturer i tänkandet. Den mest betydelsefulla produkten av hjärnan, tanken, visar sig ofta i språket.”* (Svensson, 2009, s. 51.) Ajatus tulee näkyväksi kielen

kautta. Erityisesti sanavarastoon liittyvissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota tähän ajatuksen ja kielen väliseen yhteyteen eli siihen, että ajatus näyttäytyy kielessä.

Kun osaa eri kieliä, pystyy toimimaan eri kieliympäristöissä, jakamaan ja vastaanottamaan tietoa. Kun kielikylvyssä oppilaat oppivat ajattelemaan kielikylpykielellä, on yhteys kielen ja ajatuksen välillä vielä vahvempi. Tällaisen syvemmän kielitaidon kautta avautuu myös ovia oivaltaa ja ymmärtää toista kulttuuria. Nyt aikuisen kielikylpyoppilaan sanoin*: "Se että sä osaat kieliä ja – – jotenki oot auki sille maalimalle – – niin sit yhtäkkiä ne asiat niinku pysähtyy sun kohdalle ja rupee niinku puhumaan sulle."* (Ylirisku, 2017.)



Kielenkehitys on moniulotteinen prosessi, jossa ajatuksen, kielen ja sosiaalisen ympäristön välinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Osa-alueet ovat riippuvaisia toisistaan.

Käsikirjassa pohditaan myös metakognitiivisten taitojen merkitystä ja niiden kehittymisen tukemista kielikylpyoppilaiden lukemisen ymmärtämisen kehittämisessä. Esitämme myös, että kielikylpykielen kehittymistä voi tukea haastamalla oppilaiden ajattelua kognitiivisesti vaativien tehtävien avulla. Samankaltaiset taidot ovat myös Andersonin ja Krathwohltin (2021) ajattelujen tasojen kehittämisen taustalla, jolloin kognitiivisia taitoja voidaan peilata suhteessa kielenkäytön kehitykseen arkikielestä kohti niin sanottua monimuotoisempaa akateemista kielikylpykieltä.

Voidaankin todeta, että kieli ja ajatus ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kuitenkin kyseessä on kaksi eri järjestelmää. Svensson (2009) toteaa, että kognitiivinen kehitys ja kielellinen kehitys ovat kehitysvaiheiltaan hyvin samankaltaisia. Tämä johtunee siitä, että niitä hyödynnetään suhteessa ympäristöön. Molemmat toimivat myös olennaisena komponenttina ihmisen ongelmanratkaisutaidoissa. Lisäksi nämä taidot ovat yhteydessä ympäröivään ulkomaailmaan, ne elävät, kehittyvät ja muodostuvat suhteessa muihin. Yhtälöön saadaan mukaan myös sosiaalisen kehityksen komponentti. Lopputulemana on, että koska kielen kehitys on riippuvainen myös muiden osa-alueiden kehityksestä, ei pelkkä kielen stimulointi ja rikastuttaminen itsessään ole riittävää kielikylpykielen kehittymisen varmistamiseksi. Lapsen kieltä tulee stimuloida monipuolisesti myös huomioiden lapsen ongelmanratkaisukyvyn haastaminen ja kehittäminen. Lisäksi tarvitaan monipuolinen sosiaalinen areena, jossa kieltä saa käyttää ja soveltaa suhteessa muihin ihmisiin.

Kielentutkimuksen kentällä on myös laaja kirjo näkemyksiä ja teorioita, jotka osittain täydentävät toisiaan ja toisaalta voivat olla kovinkin vastakkaisia. Kielikylvyn näkökulmasta katsottuna seuraavaksi lähestytään toisen kielen kehitystä kolmesta suunnasta: kielen muodosta, sen sisällöstä ja sen tehtävästä (Svensson, 2009). Kielen muotoa kuvastaa prosessoitavuusteoria, jossa kielioppi ja sen käyttötasot ovat keskeisiä. Kielen sisältöä tarkasteltaessa keskitytään pragmatiikkaan ja kielen käy-

tön tarkkuuteen sekä syvyyteen. Viimeisimpänä tarkastelun kohteena on kielen tehtävä, jossa yhdistyvät Bloomin ajattelun taksonomian tasot ja kielen vuorovaikutusfunktio. Kielikylvyssä tavoitteena on toiminnallinen kielitaito, jossa kaikkien kolmen kielen hallintaan tarvittavat taidot on koottu toisiaan täydentäväksi ja tukevaksi verkostoksi. Näin ollen on tärkeää varmistaa, että oppilaan kielellistä kehitystä tapahtuu kaikilla osa-alueilla. On huolehdittava siitä, että kielikylpyoppilaat saavat riittävää tukea kieliopin kehittämiseen ja oikeaoppiseen käyttöön samalla kun reseptiivisestä, vastaanottavasta kielestä on kehityttävä aktiiviseen ja tuottavaan kielenkäyttöön. Tämän kehityksen tulisi tapahtua sekä arkikielen kehittymisen tukemisesta kohti akateemista kieltä että kielen kognitiivisessa käytössä. Kuten todettu, kieli on ajattelun väline, ja ajattelun kehittäminen vaatii myös kielen kehittymistä. **Lisäksi kielellä on sosiaalinen ulottuvuus. Kommunikointi ympäröivän maailman kanssa tapahtuu kielen avulla.** Toimiva kielenkäyttö ja sen tuoma itsevarmuus vahvistavat puolestaan kielen rohkeaa käyttöä myös uusissa tilanteissa, mikä vuorostaan saa kielenkäytön tuntumaan mielekkäältä. (Littman & Rosander, 2008.)



Kielitaidon osa-alueet.

Kielen organisointiin liittyvät taidot ovat ääntäminen, sanavarasto, sanojen ymmärtäminen, käyttö ja muodostaminen, sanojen taivutus ja muoto sekä kieli- ja lauseoppi. Kun oppilas hallitsee kielen oikeaoppisen käytön, on kommunikointi sujuvaa ja ymmärrettävää. **Pragmaattisen taidon ominaispiirteinä voidaan pitää tiedon vastaanottamista ja viestin välittämistä.** Lisäksi osa-alueeseen kuuluu tunteiden, tarpeiden ja toiveiden ilmaisua, ymmärrystä siitä, mitä toiset tahtovat. Pragmaattinen taito voidaan kuvata osana kielen sosiaalista funktiota, näin ollen se on tärkeä taito suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Tämän tyyppistä taitoa tarvitaan, kun omaa kieltä sovelletaan vastaanottajan ja tilanteen mukaan. (Norrby & Håkansson, 2007.) **Kielen strateginen taito sisältää tiedon käsittelyyn liittyvät kielelliset taidot ja tietojen hyödyntämisen taidot.**

Miten kielikylpykielen kehittyminen sitten eroaa äidinkielen kehityksestä? Kuten aikaisemmin mainittiin, kehittyy äidinkieli arjessa useassa eri yhteydessä. Lapselle kehittyy luontainen kielirekisteri. Kylpykielessä kielirekisteri ei kuitenkaan muodostu automaattisesti. Kielirekisterin puutteellinen kehitys on yksi selitys sille, miksi osa kielikylpyoppilaista voi kulkea läpi kielikylpypolun kuitenkaan omaksumatta kielikylpykieltä tai saavuttamatta hyvää toiminnallista kielenkäytön tasoa. Tällaisella oppijalla voi olla kylpykielellä laaja sanavarasto ja vahva kielioppiosaaminen, mutta puutteelliset taidot kielen eri rekistereiden hyödyntämisestä. (Norrby & Håkansson, 2007.)

Yksinkertaisimmillaan voidaan ajatella, että kieli koostuu sanoista: ne luovat kielelle taustan, jota vasten muu kielenkehitys rakentuu. Mitä huomioitavaa sanojen oppimisessa on kielikylvyn kannalta? Ensinnäkin on hyvä tiedostaa, että on olemassa helpompia ja vaikeampia uusia sanoja.

Vaikeat sanat

- **Kuvainnolliset sanat**, kuten *bära frukt* ja *urvattnad*.
- **Yhdyssanat ja fraasiverbit** (verbi + prepositio), kuten *ställa upp, ställa in, ställa till, ställa ut,* voivat olla vaikeita kylpykielellä.
- **Sanojen johdokset**, joista sanan merkitystä ei voi arvata, kuten *avslå, förslå, avstå* ja *avvakta,* ovat esimerkkejä sellaisista sanoista, joihin tulee kiinnittää kylpykielellä huomiota.

Helpot sanat

- **Konkreettiset sanat**, kuten substantiivit, verbit ja adjektiivit, jotka ovat arkikielessä käytössä, kuten *hoppa, titta, läsa, rita, blå, bok*, ovat helppoja.
- **Englannin kielen lainasanat ja kansainvälisesti samankaltaiset,** esimerkiksi *opinion, illustration* ja *transport*.
- **Arkikielen sanat, jotka eri kielissä muistuttavat toisiaan,** esimerkiksi *poika – pojke, ej – nej, papper–paperi, kakku–kaka, lääkäri–läkare, leikkiä–leka.*

Tekstiä valittaessa olisi hyvä huomioida, että **jos teksti sisältää oppilaalle kaksikymmentä uutta sanaa**, joiden merkitystä hän ei tunne, on tekstin sisältöä mahdotonta ymmärtää. Tutkimukset osoittavat, että uusien sanojen määrän teksteissä ei tulisi olla suurempi kuin 2,5–7 % tekstin sanoista, jolloin lukija kykenee arvaamaan noin 60–80 % hänelle tuntemattomista sanoista. Tämä tarkoitta kuitenkin sitä, että 20–40 % sanoista jää vielä epäselviksi. (Enström, 2020.) Kielelliset tukirakenteet voivat kohdistua itse sanoihin ja avainkäsitteisiin, mutta myös tekstin rakenteisiin. Oppilaille avataan aiheen taustaa ja pohditaan, mihin asia liittyy, mitkä osat tekstissä ovat esimerkiksi teoreettisia ja mitkä tekstin osat käytännön esimerkkejä. Näin luettavuus, luetun ymmärtäminen ja tekstin lähestyttävyys helpottuvat kielikylpyoppilaalle.

Uudet sanat opitaan ja omaksutaan seuraavanlaisessa prosessissa:

- uuden sanan kohtaaminen
- sanamuodon havaitseminen
- sanan merkitys
- sanan muodon ja merkityksen vahvistaminen, muistijäljen vahvistaminen
- sanan käyttö sekä sen yhdistäminen muihin sanoihin
- sana suhteessa muihin tiedossa oleviin sanoihin
- sanan käyttö ja merkitys eri kielten välillä. (Enström, 2020.)

Prosessia tutkiessa ymmärtää, miksi kielikylvyssä on niin tärkeää sekä uusien sanojen täsmällisen käytön harjoittelu että sanojen satunnainen esiintyvyys. Nämä kaksi tapaa tulisikin nähdä toisiaan täydentävinä menetelminä sanavaraston kartuttamisessa. Omalla äidinkielellään lukiessaan voi

sisältöä reflektoida: on helppo ”ymmärtää, milloin ei ymmärrä”. Kielikylvyssä tilanne on eri, oppilas on tottunut toimimaan kieliympäristössä, jossa hän ymmärtää kutakuinkin kokonaisuuden. (Littman & Rosander, 2008.) Kuten huomata saattaa, on kielitaito laaja käsite. Kielellä ilmaisemme itseämme, sitä, keitä olemme, mutta kehitämme myös identiteettiämme (Svensson, 2009). [31)]

Miten saavuttaa kielikylpykielen keskeisimmät tavoitteet, toiminnallinen kaksikielisyys ja monikielisyys, kielikylpytaipaleen lopussa? Tässä yhteydessä toiminnallinen kielitaito tarkoittaa taitoa käyttää kylpykieltä sopivalla tavalla erilaisissa arkisissa tilanteissa. Hyvin toteutetun kielikylpyopetuksen ominaispiirteisiin voidaan lukea oppilaan aktiivinen osallistuminen ja osallistaminen, keskustelukulttuurin luominen ja merkityksestä ja muodosta keskusteleminen (Bergroth & Björklund, 2013). Kielikylpyä on tutkittu maailmalla jo hyvin laajasti, mutta yhtenäistä kielikylpykielen teoriaa ei ole vielä tarjolla. Kielikylpytutkimuksista ja -kirjallisuudesta voidaan kutenkin poimia tekijöitä, joiden todetaan olevan merkityksellisiä menestyksekkään kielikylpykielen kehittymiselle:

- riittävät perustaidot
- motivaatio ja myönteinen asenne
- luokkahuoneen sosiaalinen ilmapiiri
- opettajan ja ryhmän tuki
- vastuun ottaminen omasta oppimisesta, aktiivinen osallistuminen (ikätason mukaan)
- oppimis- ja opiskelustrategioiden hyödyntäminen
- selkeät tavoitteet siitä, mitä oppilaan odotetaan osaavan.



[31)] Lisää kielikylpyidentiteetistä kirjan osasta *3 Kielikylpykulttuurin luominen.*

Kielikylpykielen muodostuminen kielikylpypolun alussa

Kielikylpypolun alussa lapset eivät juurikaan osaa kielikylpykieltä. He oppivat uusia sanoja päivittäin. Kielikylvyssä työskentelevien aikuisten on hyvä huomioida millaisia strategioita lapsi käyttää kommunikoinnissaan.

Harju-Luukkainen (2007) nostaa esille, että kielikylpypolun alussa lapset turvautuvat esimerkiksi seuraaviin strategioihin kielikylpytoiminnassa:

- He välttävät aktiivisia kommunikaatiotilanteita ja keskusteluaiheita.
- He jättävät vastaamatta suureen osaan heille esitettyihin kysymyksiin tai kuviin.
- He vetäytyvät keskustelusta.
- He jättävät vastaamatta, vaikka he ymmärtävät itse tehtävän sisällön, mikäli he kokevat, ettei heidän sanavarastonsa riitä vastauksen tuottamiseen.

Seuraavaksi lyhyt katsaus kielikylpykielen alkuvaiheen kehitysaskeliin, jotka pohjautuvat Laurénin (1991) kokoamaan tietoon kielen kehityksestä. **Passiivisen ruotsin kielen taidon** eli vastaanottavan ja ymmärtävän kielen kehitys seuraa useimmiten seuraavia vaiheita:

- Ensimmäinen kielen vastaanottamisen vaihe on niin sanottu **toistovaihe**, jossa aikuinen toistaa tiheään ja useasti tiettyjä sanoja ja fraaseja kielikylpykielellä. Toiminnan tavoitteena on varmistaa, että lapsi ymmärtää viestin sisällön; lapsi on vastaanottavana osapuolena eikä juurikaan itse tuota kylpykieltä. Tämä vaihe ajoittuu kielikylpyvarhaiskasvatuksen alkuun, osallistumisen neljän ensimmäisen kuukauden ajalle. Vaiheelle on tyypillistä, että **lapset tulkkaavat toisilleen** paljon äidinkielellä, he yrittävät yhdessä luoda käsityksen siitä, mitä uusi kieli ja toiminta sisältävät.

- **En ymmärrä mitään** vaihe on joissakin ryhmissä havaittavissa vahvempana, kun taas toisissa ryhmissä sitä ei esiinny juuri lainkaan. Tässä kielenkehityksen vaiheessa lapsi piiloutuu uuden kielen edessä ja kätkeytyy esitetyn tietämättömyyden verhon taakse. Tyypillisesti lapsi hyödyntää tätä vaihetta, kun eteen tulee sellaisia kokemuksia ja tehtäviä, jotka tuntuvat hänestä haastavilta. Tämä käytös voi olla myös merkki siitä, että tehtävä on koettu tylsäksi.

- **Kielikylpykielen tuottamisen vaihe.** Tässä vaiheessa ruotsin kielen käyttö alkaa ja **aktiivinen sanavarasto** pääsee kehittymään. Tämä vaihe alkaa yleensä kielikylpyvarhaiskasvatuksen ensimmäisen vuoden syyslukukauden jälkeen. Vaiheelle tyypillisenä piirteenä on niin sanottu koodinvaihto. (Laurén, 1991.) Koodinvaihdossa (*kodväxling*) lapsi käyttää molempia kieliään sellaisessa keskustelussa, jossa hän tietää vastaanottajan myös hallitsevan molemmat kielet. Koodinvaihtoa ei kuulu nähdä pois

harjoiteltavana virheenä, vaan se kertoo kielellisen kehityksen tasosta. Nykytutkimuksen valossa koodinvaihto nähdään jopa kielellisenä resurssina, jota myös kaksikieliset käyttävät kommunikoinnissaan. Tyypillisimmät koodinvaihdossa käytetyt sanat ovat substantiiveja. (Norrby & Håkansson, 2007.) Koodinvaihto on tietoista, sillä yleensä koodinvaihtoa ei tapahdu, kun keskustelukumppani on yksikielinen. Koodinvaihtovaiheen aikana lapsi alkaa myös toistamaan kuulemiaan aikuisten käyttämiä sanoja ja fraaseja, mitä nimitetään **holistiseksi oppimiseksi**. Lapsi oppii käyttämään kylpykielellä tiettyjä fraaseja, jotka ovat usein virheettömiä, mutta lapsen kyky muokata fraasia on vielä olematon. Tämä kielenkehityksen vaihe mahdollistaa kuitenkin keskustelun puutteellisesta kielitaidosta huolimatta, ja sillä on tärkeä sosiaalinen ja kommunikatiivinen merkitys. Holistinen oppiminen toimii oikotienä keskusteluun. Holofraasit ovat usein tilannesidonnaisia, ja ne voivat oppilaan kognitiivisen kehityksen vaiheen mukaan olla hyvinkin pitkiä ulkoa opittuja lauseita. *"Onko kello nytt vi ska städa undan och gå ut?"*

- Kielikylpykielen neljäs vaihe on **holofraasien käyttöönotto** jolloin lapsi oppii käyttämään holofraaseja, eli ulkoa opittujen fraasien käyttöä uusissa tilanteissa. Hän kokeilee, miten kieltä voi käyttää ja muokata ja miten vastaanottaja tai tilanne vaikuttaa kommunikointiin. Seuraava askel kielenkehityksessä on kyky **muunnella holofraaseja**, kuitenkin usein siinä asiayhteydessä, jossa holofraasi on alun perin opittu. *"Den som har röda sockor får tvätta händerna. Den son har blåa sockor får tvätta händerna. Den som har vita ja harmaat sockor får tvätta händerna"* ja niin edelleen.

Tämän jälkeen on vuorossa **luova kielen tuottaminen, aktiivinen kielitaito**. Tässä vaiheessa lapsi alkaa käyttää sanoja monipuolisemmin ja tuottaa omia lyhyehköjä lauseita. Sanojen merkityksiä testataan käyttämällä sanoja eri asioiden kuvailemiseen, aivan kuten katsoen, ymmärtääkö vastaanottaja mitä sanon, jos käytän sanaa näin.

Rutiinien merkitys varhaisessa kielenkäytössä ja kehityksessä on suuri: ne luovat turvallisuuden tunteen. Rutiinit rytmittävät tapahtumia ja tekevät toiminnasta lapselle ennakoitavaa. Toistettavista lauseista ja sanontojen käyttötavoista voi ryhmässä tulla lähes normi, lapset kun ovat usein hyvin tarkkoja siitä, miten fraaseja tulee käyttää. He oikaisevat herkästi toisiaan "norminvastaisesta" kielenkäytöstä. *"Ei sitä noin sanota, sun pitää sanoa Just de, eikä vaan nyökätä."*

"Onko kello nyt vi ska städa undan och gå ut?"

Kielikylpykielen kehityksen jatkuminen

Vanhempien kielenoppijoiden kielenkäytön strategioissa on havaittavissa hyvin samankaltaisia piirteitä kuin varhaiskasvatuksen kielikylpylasten kielenkäytössä:

- siirtovaikutus (*transfer*), jossa äidinkielen vaikutus näkyy kylpykielen käytössä
- yksinkertaistaminen, jossa tiettyjä sanoja tai sanaluokkia jätetään käyttämättä, kuten apuverbit ja prepositiot
- säännön liiallinen yleistäminen, jossa esimerkiksi kaikki verbit taivutetaan saman kaavan mukaan
- holofraasit ja ulkoa opitut sanonnat
- tiettyjen kielellisten rakenteiden välttely. (Norrby & Håkansson, 2007.)

Kielikylpykielen kehittymisessä on vielä paljon tutkittavaa koskien kielikylpymenetelmällä omaksuttua kohdekieltä. Tehdyt tutkimukset ovat kohdentuneet yksityiskohtiin ja kielenkäytön kokemuksiin, eivätkä ne näin ollen kykene tarjoamaan tarkkaa kuvaa kielikylpykielen kehityksen jatkosta, mikä vuorostaan vaikuttaa kielikylpykielen arvioinnin haastavuuteen. Kielikylvyn myönteisistä vaikutuksista oppia uutta kieltä on sitä vastoin paljon tutkimustuloksia. Kuitenkin käytännön työ kielikylvyn parissa on osoittanut, että murrosiän alussa oppilaiden itseluottamuksessa tapahtuu muutoksia. Usein tässä vaiheessa oppilaan usko omaan kielitaitoon horjuu. Kielikylpykieltä uskalletaan käyttää vähemmän. Haastattelututkimuksissa on myös todettu, että vanhemmilla kielikylpyoppilailla on vahvempi halu käyttää kielikylpykieltä, lisäksi he kokevat vähemmän ahdistusta puhuessaan vieraalla kielellä. Tällä hetkellä kielikylvyn kannalta oleellinen kielen kehityksen tutkimus nojautuu pääasiassa toisen kielen kehitykseen ja siihen liittyviin lainalaisuuksiin.

Kielikylvyssä tämä tarkoittaa sitä, että opettajille ei ole olemassa valmista mallia kielikylpykielen kehityksen seuraamiseksi. Näin ollen ei ole myöskään varmaa tietoa siitä, mikä on tavanomaisesta toisen kielen omaksumisesta poikkeavaa. **Parhaat kielenkehityksen teoriat voivat tarjota kartan, jonka avulla navigoida. Kartta ei kuitenkaan ole yhtä kuin maasto. Maastossa liikkumiseen tarvitaan sekä kartanlukutaitoa että kykyä suunnistaa kohti oikeaa reittiä tulkiten myös maaston tarjoamia vihjeitä, samoin kielikylpyopettajan tulee karttaa apuna käyttäen tulkita oppilaidensa kielimaaston luonnetta ja kehitystä.**

Ruotsin kielen kehityksen tasot

Kielen kehityksen arvioinnin kirjallisuudessa tulee usein kohdanneeksi käsitteen performanssianalyysi *(performansanalys)*, jonka isänä voidaan pitää kielitieteilijä Noam Chomsya. Aikaisempi kielen kehityksen tutkimus ja siihen pohjautuvat teoriat, olivat virhekeskeisiä. Kielen kehityksen tasoa pyrittiin kuvaamaan virheiden määrällä ja laadulla, jolloin huomiotta jäi se tosiasia, että kielenkäyttäjät usein jättävät vaikeampia kielellisiä rakenteita käyttämättä, jolloin kieli on virheettömämpää mutta samalla yksinkertaisempaa. Tarvittiin laajempi näkemys kielestä ja sen käytöstä kokonaisuutena. Performanssianalyysi sisältää käsitteen kielen kompetenssista ja performanssista, ja sen tavoitteeksi tulikin korvata aikaisempi yksipuolinen lähestymistapa. Kompetenssilla viitataan yksilön taustalla toimivaan kieliopilliseen tietoon ja performanssilla kuvataan sitä, miten kielenkäyttäjä

soveltaa sisäistämäänsä kieltä ja siihen liittyvää kielellistä järjestelmää. Performanssianalyysiin perustuva kielenkehityksen näkemys onkin saanut jalansijaa ruotsi toisena kielenä -arviointivälineiden kehittelyssä. (Norrby & Håkansson, 2007.) Myös Lyster esittelee vastaavan kaksijakoisen mallin, niin kutsutun *Acquisision theoryn,* kielen kahden toiminnan pohjalta. Tässä mallissa kieli opitaan ensin oppimalla ulkoa, tietämällä ja muistamalla, minkä jälkeen kielen prosessit automatisoituvat ja oppija tietää, miten kieltä voi käyttää eri yhteyksissä. Tällöin kielenkehityksen voidaan nähdä kehittyvän kielitaidosta kohti kielitietoa. (Tedick & Lyster, 2020.)

Performanssianalyysin rinnalle on kehittynyt myös toinen mielenkiintoinen kielen kehityksen teoria. Pinnemannin psykolingvistinen prosessoitavuusteoria *(processbarhetsteori),* pyrkii puolestaan selittämään toisen kielen kehityksen järjestystä mentaalisen kieliopin rakentumisetaavulla. Teorian pohjana toimii olettamus, että kielen käyttäjän tulee hallita automatisoituneita kieliopillisia rakenteita, jotta kohdekieltä voi käyttää kommunikoinnin välineenä, jotta kielenkäyttäjä voi tulkita kuulemaansa, suunnitella oman viestinsä sisältöä, poimia mielestään tarvitsemiaan sanoja ja samalla rakentaa omaa kielentuottamistansa kielioppisääntöjen mukaan. Tästä syystä myös ulkoa oppimisen taitoa tulee harjoitella kielikylvyssä. Kielenoppija rakentaa itselleen kohdekielellä asteittain vastaavan kieliopillisen hierarkian kuin hänellä on äidinkielellään käytössä. (Flyman ym., 2010.) Flyman ym. (2010) ovat luoneet mallin Pienemannin ja Håkanssonin kielioppien tasoista [33]. Mallissa kuvataan, miten kielelliset tasot kehittyvät niillä, jotka oppivat ruotsia vieraana kielenä. Seuraavassa lyhyt kooste kyseisestä mallista. Mattson ja Håkansson kuvaavat mallin tarkempaa käyttöä kielen analysoinnin tukena kirjassaan *Bedömning av svenska som andraspråk*. Ågrenin (2016) kandidaattitutkielma 6. luokan kielikylpyoppilaiden kieliopin käytöstä suhteessa prosessoitavuusteoriaan osoittaa, että 6. luokan oppilaat sijoittuivat kirjallisissa tuotoksisissaan tasoille 4 ja 5. Koko otannasta 2/3 saavutti tason 5.



Kielioppiin liittyvät kehitystasot ruotsin kielessä, kun ruotsi on L2-kieli.

[33] Pienemann ja Håkansson (1999) kuvaavat mallia prosessointihierarkiana.

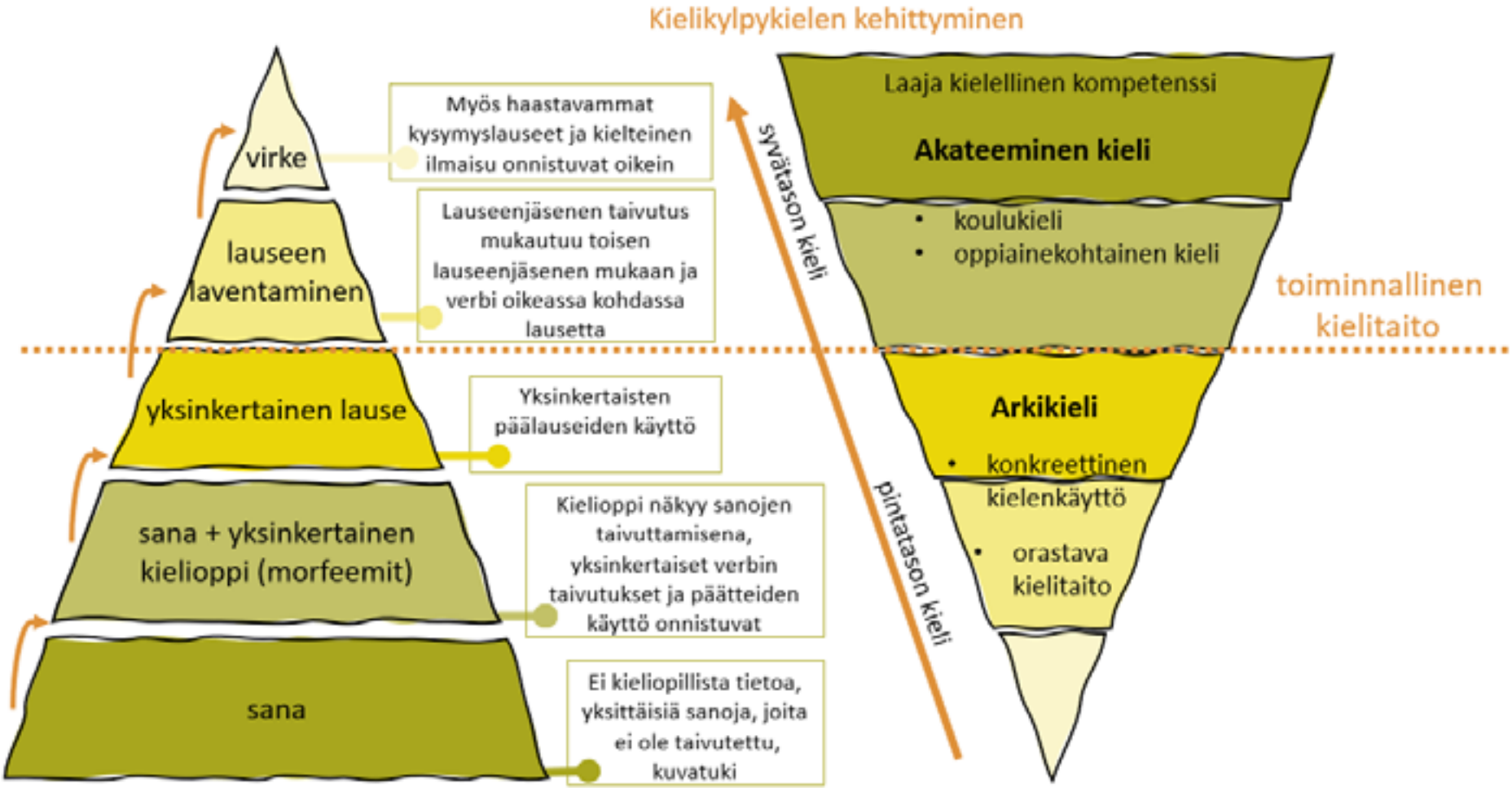
Kielikylpykielen kehittymistä voi seurata tai arvoida kielioppipyramidin avulla. Kielikylpypolun alussa lapselle kehittyy sanavarasto, joka usein koostuu konkreettiststa arjen sanoista, joita lapsi kuulee käytettävän kielikylpytoiminnassa. Lapsi alkaa käyttämään sanoja yksittäin kommunikoidessaan aikuisen kanssa. Kieliprofiilissa [34] tämä taso, vastaa ”yhden sanan lauseita”. Seuraava taso, jossa sanaan liitetään pääte, vastat vurostaan kieliprofiilin ”kahden sanan lauseita” -kohtaa. Lapsi kykenee ilmaisemaan tekemistä ja sanojen monikkomuotoja. Hän käyttää joitakin deklinaatioita (*en, ett*) ja voi ilmaista, mitä on tapahtunut esimerkisi eilen. Yksinkertaisen lauseen taso vastaa kieliprofiilissa ”kolmen tai useamman sanan lauseita”. Lauseen järjestyksen oikeellisuus ei ehkä vielä ole hahmottunut, mutta päälauseen idea alkaa muodostua. Kieli kehittyy yhä tarkemmaksi. Lauseen laventamisen ja virkeen muodostamisen tasot ovat osa laajempaa kielellistä kompetenssia. Näiden tasojen esiintyvyys kielii oppilaan matkasta kohti tarkempaa kielenkäyttöä. Kun oppilaalla on käytössään nämä tasot, mahdollistuu myös koulukielen eli akateemisen kielen kehittyminen. Prosessoitavuusteorian mukaan kielitason aktiovoituminen katsotaan tapahtuneeksi silloin, kun kyseisen tason sisältöjä ensimmäisen kerran lähdetään oma-aloitteisesti käyttämään. Taso ei tällöin vielä ole valmis, vaan se jatkaa vahvistumistaan ja kehittymistään. Kielenoppija vuorostaan jatkaa matkaansa kohti seuraavaa tasoa.

Aiemmin kirjassa kuvailtiin toiminnallista kielikylpykielen kehittymistä [35]. Edellä esiteltyä kielen kehittymisen pyramidia voidaan myös tarkastella suhteessa Cumminsin arkikielen ja akateemisen kielen kehittymiseen. Jotta oppilaan kielikylpykieli kehittyy epätarkasta arkikielestä kohti tarkempaa akatemaista kieltä, on oppilaalle tarjottava kognitiivisesti haastavia kielenkäytön mahdollisuuksia.

Akateemisen kielen tuottamiseen tarvitaan kohdennetun sanavaraston lisäksi kykyä muotoilla kielellistä viestiä niin, että se vastaa tilanteen ja aiheen vaatimaa rakennetta. Tominnallinen kielitaito on samalla tavalla tilanteen mukaan muokkautuvaa. Jotta kielikylpyoppilas kykenee tuottamaan erityyppistä kielikylpykieltä, hänen kielivarantonsa on tilanteen ja tehtävän mukaan oltava laajempi kuin arkikielen käyttäjällä. Toiminnallisessa kielenkäytössä lauseiden muodostamiseen tarvitaan myös kykyä muokata alkuperäistä tuotostaan, mikäli vastaanottaja kaipaa viestiin tarkennuksia. Tästä syystä mallissa toiminnallisen kielitaidon kuvitteellinen raja on merkitty yksinkertaisen lauseen muodostamisen tason ylälaitaan. Pelkkä lauseen muodostaminen ei vielä riitä: lausetta tulee myös kyetä muokkaamaan, tarkentamaan tai muotoilemaan uudelleen, mikäli tilanne niin vaatii.

”Att lära sig grammatik utantill fungerar som styrketräning för språket.”

[34] Kieliprofiili kielikylpykielen arvioinnin tueksi on kirjan osassa 11 *Språkprofilen*.
[35] Kielen kehittymisen tukemisesta lisää kirjan osassa 6 *Miten toiminnallista kielitaitoa kehitetään?*



Mallissa kuvattuna Cumminsin (1998) arki- ja akateeminen kieli suhteessa kielikylvyn toiminnalliseen kielenkäyttöön sekä niiden vertailua suhteessa kielelliseen kehitykseen kieliopin näkökulmasta katsottuna.

Sanavaraston laajenemisen tärkeys korostuu kuitenkin kaikilla kielenkehityksen tasoilla ja koko kielikylpypolun ajan. Sanavaraston karttuminen vaikuttaa luetun ymmärtämiseen, oppiainesisältöjen omaksumiseen ja omien ajatusten esittämiseen kielikylpykielellä. Lehden lukemiseen tarvittava sanavarasto on noin 40 000 sanaa. Kuitenkin noin 1 000 tavallisimman sanan hallinta kohdekielellä kattaa 85 % kaikesta yleisesti kohdattavasta tekstimassasta ja jo 5 000 sanan sanavarasto auttaa ymmärtämään 90 % tekstin sisällöstä. (Enström, 2020.) Sanamäärät eivät kuulosta ylitsepääsemättömän suurilta kielikylpyoppilaille opittavaksi. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että monikielisten oppilaiden sanavarasto on usein suppeampaa kuin yksikielisillä oppijoilla, mutta myös sanavaraston syvyys vaikuttaa kohdekielen käyttöön ja kielen kautta oppimiseen. Huomiota kannattaakin kohdentaa oppilaiden sanavaraston laatuun, arkikielen ja akateemisen kielen välisiin eroihin. Pinnalliset sanojen assosiaatiot johtavat usein virheellisiin tulkintoihin sanan laajemmasta merkityksestä: *"... att ytlig kunskap om orden ofta ger associationer till andra ljudlika ord medan en djupare kunskap om ordens betydelse leder till associationer på semantisk grund"* (Lindberg, 2006, s. 92). Sanavaraston tarkastelussa voidaan käyttää esimerkiksi Lindbergin (2006) esittämän jaottelua:

neutraalit sanat	• yleiskieliset sanat, yleisimmät sanat, kuten *jag, och, att, hund, liten, blå, hoppa*
	• kirjakielen käyttöön liittyvät, usein abstraktit sanat, kuten *påverka, avta, motsvara, föremål, bedriva*
ainekohtaiset sanat	• yleiskieliset sanat, jotka liittyvät tiettyyn aiheeseen, kuten *kyrka, företag, blandning, karta*
	• tekniset termit, jotka ovat tyypillisiä tietylle oppiaineelle, kuten *barrskogsbälte, decimaltal, novellanalys, kromosom, preposition*

"Skolarbetet innebär språkanvändning i alltmer kognitivt krävande aktiviteter och uppgifter där språket ska fungera som ett avancerat tankeredskap, genom vilket kunskaper ska utvecklas fördjupas och redovisas. Det ställer stora krav på elevernas förmåga att förstå och verbalisera abstrakta begrepp och komplexa samband. Information och kunskap ska också värderas ur ett kritiskt perspektiv, vilket kan utgöra en särskild svårighet för andraspråkselever som ofta får lägga ner ett mycket större arbete än andra elever på de rent språkliga förståelsen av stoffet. Utvecklandet av de specialiserade språk som utmärker skolans ämnesundervisning tar tid och går inte av sig själv." (Lindberg, 2006, s. 83–84.) Kun arvioidaan oppilaan kielikylpykieltä, sen kehittymistä ja käyttöä, on tärkeää kohdistaa huomio kielen laatuun tai syvyyteen. Syvätason kieli mahdollistaa kielen käyttämisen ajattelun välineenä, jolloin oppilaan ei tarvitse kääntää kielikylpykieltä äidinkielelleen. Kielikylpyopetuksessa on huomioitavaa se, että oppilaan sanavaraston karttuminen, tarkkuus ja syvyys vaikuttavat laajalti vieraalla kielellä kautta oppimiseen. Sanavaraston opettamiseen kannattaa siis panostaa koko kielikylpypolun aikana osana kielellisen kompetenssin kehittämistä.

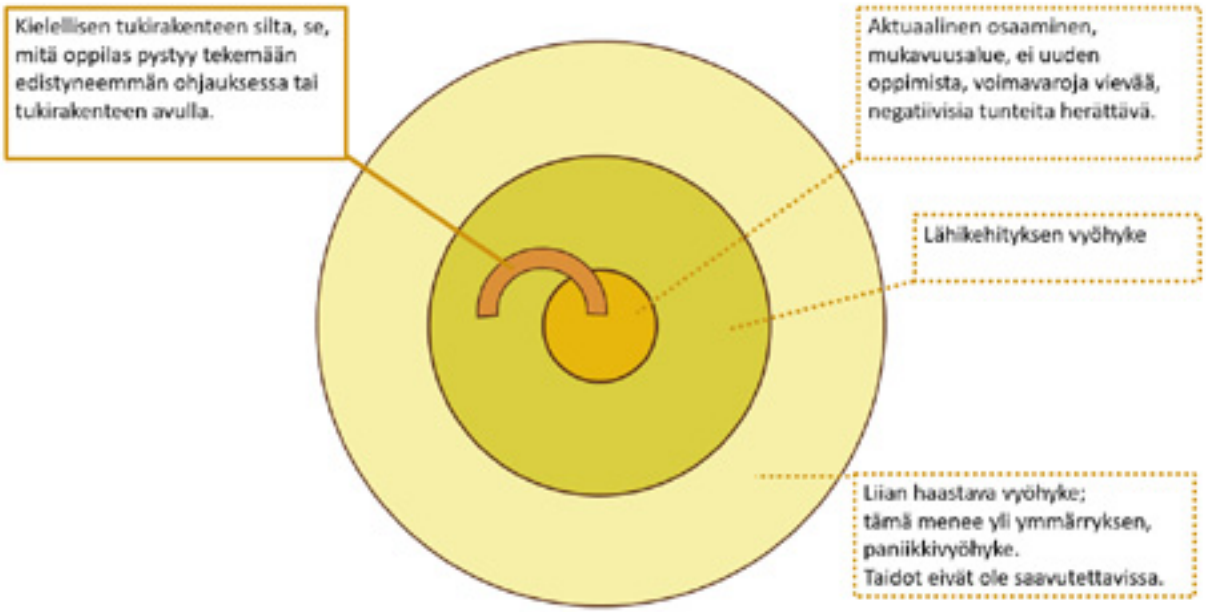
8. Opetuksen kielelliset tukirakenteet

Kehityspsykologi Lev Vygotsky on esitellyt oppimiseen liittyvän mallin, jossa on kolme vyöhykettä. Ensimmäinen vyöhyke on se, mistä oppilas pystyy suoriutumaan itsenäisesti ilman apua. Toinen, niin sanottu lähikehityksen vyöhyke, on se, missä oppilas pystyy toimimaan tuetusti. Uloin vyöhyke on se, missä oppilas ei pysty oppimaan uutta.

Hammond ja Gibbons määrittelevät scaffolding-käsitteen ja sen sisällön kielen kehityksen tuessa seuraavasti: *"Effective scaffolding should also result in 'handover', with students being able to transfer understandings and skills to new tasks in new learning contexts, thereby becoming increasingly independent learners. This emphasis on students' learning potential, and not simply on their current abilities, and the consequent raising of expectations about what is possible, seemed to us to be especially significant for students learning through the medium of their second language..."* (Hammond & Gibbons, 2005, s. 8).

Kirjallisuudessa scaffolding kuvataan väliaikaiseksi tukirakenteeksi, jolloin tavoitteena on auttaa oppilasta kehittymään ja lopulta selviytymään ilman tukea. Tuen kohteeksi muodostuu oppilaan lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeessä oppilas kykenee esimerkiksi suoriutumaan tehtävistä silloin, kun hänelle tarjotaan tukea. Lähikehityksen vyöhyke laajenee sopivalla tukirakenteella. Oppiminen lähikehityksen vyöhykkeessä on alati muuttuvaa, sen muotoutumiseen vaikuttavat oppilaan omat kyvyt, oppilaan kehitystaso sekä itse opetus ja sen sisältämä vuorovaikutus. Kielikylvyssä tukirakenteiden tarve ei koskaan poistu kokonaan. Kun oppilaan kieli kehittyy, tulee myös kielellisten tukien muuttua. Kun kielikylpykieli laajentuu akateemisen kielen käyttöön, on tarkkaan kohdennettujen ja hyvin suunniteltujen tukirakenteiden merkitys vielä suurempi. Vieraan kielen oppimiseen ja L2-kielen oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa nousee myös esille niin kutsuttu kollektiivinen lähikehityksen vyöhyke. Kollektiivinen lähikehityksen vyöhyke viittaa oppimisyhteisöön, kuten ryhmän tai luokan suoriutumisen tilaan tuetussa ohjauksessa. (Lantolf & Poehner, 2014; Negueruela-Azarola & García, 2016; Tedick & Lyster, 2020; Thorne & Hellermann, 2015.)

Tukirakenteiden tulisi olla suunnattuja niin, että oppilaiden on mahdollista kehittää ja oppia uusia toimintatapoja, joiden avulla he voivat jatkossa hyödyntää osaamistaan uusissa oppimisympäristöissä ja tehtävissä. Kun tukirakenteet on kohdennettu oikein, voi oppilas kartuttaa uusia taitoja ensin tuen kanssa ja sen jälkeen ilman. Hän pääsee lopulta hyödyntämään omaksumiaan taitoja uusissa oppimistilanteissa ilman tukea. Oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä harjoitelluista taidoista tulee hiljalleen osa oppilaan itsenäisen osaamisen vyöhykettä. Tällöin oppilas kehittyy yhä itsenäisemmäksi ja hänen osaamisensa laajenee. Hammond ja Gibbons toteavatkin, että odotusten asettaminen riittävän korkealle vaikuttaa myönteisesti kohdekielen kehitykseen. Scaffolding on oppimisen väliaikaista kognitiivista tukemista.



Suomeksi scaffolding on oppimisen oikea-aikaista tukemista. Koska suomen kielen vastine sanalle scaffolding on helposti sekoitettavissa muuhun pedagogiseen tukeen, käytetään tässä kirjassa käsitettä kielellinen tukirakenne viittaamaan kohdekielen kehittämisen tukirakenteisiin. Gibbons (2006) nostaa edellä mainitun menetelmän keskeiseksi tukirakenteeksi vieraan kielen toiminnallisessa opetuksessa, jopa siinä määrin, että vaikka itse tuki onkin väliaikaista, on sen käyttö opetuksessa suunnittelu jatkumona niin, että eri kielelliset tukirakenteet ovat läsnä kaikessa kielikylpydidaktiikassa. Käsikirjassa esitellyt kirjoittamiseen, puheen tuottamiseen ja lukemisen ymmärtämiseen liittyvät mallit pohjautuvat edellä mainittuun ajatukseen tuen jatkuvuudesta, mutta tuen vahvuus kuitenkin vaihtelee sekä vuosiluokittain että oppilaskohtaisesti.

Tedick ja Lyster nostavat kirjassaan *Scaffolding Language Development in Immerson and Dual Language Classroom* esille suuren määrän käytännönläheisiä tapoja hyödyntää kielellisiä tukirakenteita kielikylpyopetuksessa. Lisäksi he kuvailevat sitä, miten kielelliset tukirakenteet muuttuvat opetuksen edetessä. Tedick ja Lyster jaottelevat tukirakenteet kieleltä kehittäviin ja sisällön omaksumisen tukiin:" One *type of scaffolding assists students in understanding content presented trough the minority language, and another type supports them in productively using the minority language to engage with the content."* (Tedick ja Lyster, 2020, s. 131)

On tärkeää huomioida, että tuen ja avun välillä on selkeä ero. Kielelliset tukirakenteet ovat oppimisen tukemista: oppilas haluaa suorittaa tehtävän, muttei pääse siinä alkuun, jolloin pienellä tuella oppilas pääsee tehtävän ajatukseen kiinni ja pystyy etenemään tehtävässä. Kielelliset tukirakenteet eivät ole auttamista, jolloin edellä mainitussa esimerkissä oppilaalle tarjottaisiin vastaus tai esimerkki, jota seurata tarkasti. Kielelliset tukirakenteet voidaan nähdä Vygotskin mallissa siltana itsenäisen oppimisen ja lähikehityksen vyöhykkeen välillä.

Seuraavaksi muutamia esimerkkejä siitä, miten kielellisiä tukirakenteita voidaan kielikylpyopetuksessa hyödyntää.

Annetaan apua	Annetaan tukea
Tehtävä: ”Lukekaa aiheeseen liittyvä teksti ja vastatkaa siihen liittyviin kysymyksiin”	**Tehtävä:** ”Lukekaa teksti läpi ja etsikää teille tuntemattomia sanoja. Kirjatkaa sanat muistiin, keskustelemme niistä kohta.” TAI ”Lukekaa teksti läpi ja kirjatkaa kolme mielestänne tärkeintä asiaa muistiin.” TAI ”Kirjoittakaa kyseisestä aiheesta se, minkä jo tiedätte, ja kolme kysymystä, joihin haluaisitte vastauksen.”
Oppilaat tietävät sisällön ja tavoitteen, mutta eivät saa ohjausta siinä, miten itse tehtävä tulisi suorittaa. Strategioita ei tarjota. Oppilaat suorittavat tehtävän itsenäisesti joko onnistuen tai epäonnistuen. Opettaja ei kuitenkaan tiedä, miksi tehtävä ei onnistunut. Oliko kyseessä se, ettei oppilas ymmärtänyt tekstissä käytettyä kieltä? Jäivätkö avainsanat epäselviksi? Oliko kysymyksen asettelu epäselvää? Evätkö oppilaat osanneet muodostaa vastauksia?	Näin toimien opettaja pääsee käsiksi siihen, että oppilaat varmasti ymmärtävät, mitä teksti käsittelee, ennen kuin he lähtevät ratkaisemaan tekstiin liittyviä tehtäviä. Uusia sanoja päästään myös käsittelemään yhdessä.
Näkemys, jossa ajatellaan oppilaan oppivan uutta itsestään, upotettuna muuhun toimintaan ilman oppimisen ja huomion kohdentamista, antaisi seuraavanlaisen tehtävän: Oppilaalle annetaan teksti ilman korostettuja avainsanoja ja keskeisiä käsitteitä, jolloin oletetaan, että oppilaat automaattisesti, muun toiminnan ohessa, poimivat myös kielenkehityksen rakennuspalikoita lukiessaan tekstiä.	Näkemys, jossa oppilas on aktiivisena oppijana ja jossa oppilaan huomio ohjataan myös kieleen, sen sisältöön ja rakenteisiin. Oppilaalle tarjotaan tukea kielen käyttöön ja kehittämiseen: Oppilaille annetaan teksti, jossa avainsanat ovat tummennettuina. Sanojen merkitystä pohditaan yhdessä ja ne kirjataan muistiin, jotta niihin voidaan palata tekstiä lukiessa.

Miksi kielelliset tukirakenteet ovat kielenoppimisessa oleellisia?

Kielikylpyopetus on uuden kielen oppimista vuorovaikutuksessa toisten kanssa**. Vieraan kielen oppijat tarvitsevat lähtökohtaisesti enemmän kielellistä tukea kaikissa oppiaineissa.** (Gibbons, 2006.) **Näin ollen voidaan todeta, että suunnitellut, kielelliset tukirakenteet ovat olennainen osa kielikylpydidaktiikkaa**. Kun opiskellaan vieraalla kielellä, on kielellisten tukirakenteiden oltava erilaisia kuin yleisopetuksessa. Kielellisten tukirakenteiden erityispiirteistä tulee huomioida

- kohdekielen kehityksen luonne
- akateemisen kielen luonne
- asiayhteys, jossa vierasta kieltä käytetään
- kohdekielen ja äidinkielen suhteen hyödyntäminen

Gibbons esittelee kirjassaan *Stärk språket stärk lärandet* laajan käytännönläheisen katsauksen siihen, miten tämän tyyppinen tuki toteutuu täysimittaisesti kohdekielen opetuksessa. Koosteena tutkijat ovat sitä mieltä, että kielellisiä tukirakenteita tulisi hyödyntää vieraan kielen kollaboratiivisen oppimisen yhteydessä, koska ne

- herättävät tai vahvistavat kiinnostusta tehtävää kohtaan
- yksinkertaistavat tehtävää
- ylläpitävät tehtävän tavoitetta – harjoittelua
- osoittavat oleellisia eroja oppilaan tuotoksen ja tavoitteen välillä
- auttavat oppilasta kontrolloimaan turhautuneisuuden tunnetta tehtävää suorittaessaan
- havainnollistavat ideaalista tapaa suorittaa tehtävä (Donalto, 1994).

Voidaankin sanoa, että kielelliset tukirakenteet ovat keskeinen tapa kehittää kielikylpyoppilaiden kielen käyttöä. Oppiakseen uutta kieltä heidän tulee olla tietoisia kielestä. He oppivat sekä itse kieltä että kielen kautta uutta oppiainesisältöä. Uuden kielen omaksuminen ei tapahdu itsestään: opettajan tehtävä on auttaa sekä kohdekielen että sisällön oppimisessa.



Peruskoulun ylemmillä luokilla kohdekielen opettaminen ei enää ole yhden luokanopettajan käsissä. Tällöin on hyvä huomioida, että jokaisella oppiaineella on oma tärkeä sanastonsa, joka oppilaiden tulisi oppia ja hallita. Jos jokaisen oppitunnin aikana esitellään esimerkiksi kymmenen uutta termiä, onkin uusien sanojen määrä yhden koulupäivän aikana valtava, kun oppilas osallistuu kahden muun aineenopettajan oppitunneille. Sama koskee myös äidinkielellä opetettavia aineita. Ei voida olettaa, että kielikylpyoppilaat, jotka ovat opiskelleet matematiikka usean vuoden ajan kohdekielellä, ottavat haltuun koko jakson matematiikan sanaston kertaheitolla, sillä heillä ei ole vastaavaa matematiikan sanastopohjaa kuin äidinkielellään opiskelevilla oppilailla.

Kun lähdetään selvittämään sitä, **minkä tyyppisiä tukirakenteita oppilaat tarvitsevat** tehtävässä, voidaan hyödyntää seuraavaa Dodgen (2015) esittämää jaottelua:

- Ensimmäisessä vaiheessa (*input*), jossa oppilaat vastaanottavat tietoa, tuki on havainnoivaa ja usein visuaalista. **Tuen tarkoituksena on auttaa opettajaa huomaamaan ja varmistamaan, että kaikki oppilaat osaavat tulkita opettajan tarjoamaa suullista tai kirjallista syötettä**. Esimerkkejä ensimmäiseen vaiheen tuista ovat kuvatuki ja sanalistat tekstin tai tarinan käsittelyn rinnalla.

- Toisessa vaiheessa (*transformation*) oppilaita autetaan tukirakenteen avulla muokkaamaan ja hyödyntämään vastaanotettua tietoa. Oppilaan rooli on aktiivinen, ajatteleva. **Vaiheen tuen tarkoituksena on varmistaa, että kaikki oppilaat osaavat muokata ja hyödyntää tietoa opettajan valitsemalla tavalla.** Esimerkiksi epäsäännöllisten verbien taivuttamisen harjoittelun jälkeen oppilaat saavat hyödyntää kyseisiä verbejä erilaisissa tehtävissä.

- Kolmannessa vaiheessa (*output*) oppilaat pystyvät itsenäisesti tuottamaan tietoa. Tuen tarkoitus on auttaa oppilaita hankkimaan rakenteita, jotta he pystyvät muotoilemaan ilmaisuaan haluamallaan tavalla. **Vaiheen tarkoituksena on varmistaa, että kaikki oppilaat hallitsevat ne kielelliset mallit ja rakenteet, joita he tarvitsevat voidakseen tuottaa pyydettyä tietoa.** Esimerkiksi edellä mainitun verbiharjoituksen jälkeen oppilas osaa käyttää verbien taivutusmuotoja oikein omassa puheessaan ja teksteissään.

Tuen kohde	Kieli	Oppiminen
Ensimmäinen vaihe Huomata	Osittain täytetty, ennalta annettu sanalista, jonka oppilaat täydentävät esimerkiksi tekstin avulla Oppilaat tulevat tietoisiksi siitä, mitkä sanat ovat tärkeitä, esimerkiksi nämä 10 sanaa pyritään muistamaan	Oppilaat täyttävät tekstissä aukkoja samalla kun he kuuntelevat esim. ääneen luettua tekstiä Oppilaat kuuntelevat aktiivisesti, havainnoivat
Toinen vaihe Muokata	Kieltä ei voi muokata: kieltä joko tuotetaan tai vastaanotetaan	Oppilaat saavat tekstin sekä taulukon tai diagrammin luettavaksi. Heidän tulee listata asian hyvät ja huonot puolet Oppilaat muokkaavat ja kategorisoivat saamaansa tietoa
Kolmas vaihe Tuottaa	Oppilaille tarjotaan lauseita tai sanoja, joita heidän tulee käyttää esimerkiksi suullisessa tehtävässä tai esitelmässä	Suullisen tehtävän pääpiirteet ja raamit annetaan oppilaalle, minkä jälkeen hän toteuttaa tehtävän vapaavalintaisesti Oppilaat hyödyntävät tietoa uudessa yhteydessä

Viimeinen näkökulma tukien käyttötapaan on **rakenteellinen kielellinen tuki**, joka ohjaa tarjotun tuen muotoa. Sen peruspilareina voidaan pitää seuraavia osa-alueita:

- **Mallintaminen** (*modelling*), jossa oppilaalle kertomisen sijaan näytetään, *miten* tehdään. Kuunteleminen on haasteellisin tapa oppia kieltä.
- **Yhdistäminen aikaisempaan tietoon** (*bridging*), jossa kohteena on assosiaatio ja uuden oppiminen. Oppilaita ohjataan löytämään aikaisempaan kokemukseen tai tietoon liittyviä yhteyksiä, esimerkiksi tehtävät totta vai tarua, väittämät ja väittely aiheesta ovat tämän tyyppisisä kielellisiä tehtäviä.
- **Aihe- tai asiayhteys** (*contextualisation*), jossa tuetaan akateemisen kielen kehitystä ja tuen avulla näytetään, miten uusia käsitteitä tai tietoja voidaan käyttää oikeaoppisesti vaikkapa oppiaineen yhteydessä tai tekstilajityyppisessä kirjoittamisessa eli tietyssä asiayhteydessä.
- **Rakenteen kehittäminen** (*building schema*), jossa pyritään luomaan oppimisen malli sekä vastaanottavalle että tuottavalle kielelle, esimerkiksi millainen rakenteen tulee olla, jotta tehtävä on huomattavasti helpompi suorittaa.

Monet tutkijat (Gibbons, 2006; Gibbons, 2010; Harju-Luukkainen, 2007; Tedick & Lyster, 2020) esittelevät kielen kehityksen eri vaiheita ja painottavat niiden huomioimisen tärkeyttä kielellistä tukea ja opetusta suunniteltaessa [36]. Huomiota tulee kiinnittää varsinkin akateemisen kielenkäyttöön.

[36] Kielen kehityksen eri tasoista lisää kirjan osassa 7 *Kielitaidon ja kielitiedon kehittymisen polku*.

Kouluun ja oppiaineisiin vahvasti sidottu akateeminen kieli tulisi sitoa kontekstiin, eli se tulisi kontekstualisoida. Kontekstualisoinnilla viitataan kielen käyttöön niin, että se soveltuu meneillään olevaan aiheeseen. Oppilaan tulisi siis oppia esimerkiksi mukauttamaan tuotettua kylpykieltään tilanteeseen, aiheeseen ja aineeseen soveltuvalla tavalla. Akateemista kielenkäyttöä tulisi myös vahvistaa mahdollisimman usein ja riittävän monipuolisesti.

Kaikkeen laajamittaiseen tukemiseen ei aina ole aikaa ja mahdollisuutta. Kun kohdekielen kehityksen tukemisessa hyödynnetään kielellisiä tukirakenteita, ohjenuorana voisikin olla, että tulee kehittää sellaisia tukirakenteita, jotka auttavat, ratkaisevat tai hyödyttävät suurinta osaa harjoiteltavista kohteista. Suunnittele tuki niin, että se kohdentuu sellaisiin pulmiin, joiden ratkaisemisesta hyötyy suurin osa oppilaista. Toisin sanoen kohdenna tukesi opetuksessasi siihen kahteenkymmeneen prosenttiin, jossa tarvitaan eniten tukea ja joka ratkaisee kahdeksankymmentä prosenttia ongelmista.

Käytännön esimerkkejä tukirakenteista

Seuraavaksi muutama esimerkki siitä, miten erityyppisiä kielellisiä tukirakenteita voidaan hyödyntää tehtävissä. Ensimmäinen esimerkki on niin sanottu korvaava kielellinen tukirakenne, jonka tarkoitus on sekä mallintaa, miten kohdekieltä tulee käyttää, että myös auttaa oppilaita tuottamaan kieltä sanatason puutteista huolimatta. Toinen esimerkki on kielellisen rakenteen kehittämiseen, jossa ohjataan oppilasta yhdistämään uusi tieto aikaisempaan tietoon. Lopuksi esittelyssä muutama havainnollistava malli siitä, miltä kielelliset tukirakenteet voivat yksinkertaisimmillaan koulun arjessa näyttää.

Korvaavat tukirakenteet

Jag	gillar gillar inte	mandarin banan glass vindruva	men	jag älskar	godis. hamburgare. pizza.

Edellä oleva esimerkki on lähinnä kielen rakenteeseen liittyvä tukirakenne. Lauseen sanajärjestys on annettu ja tehtävä on ohjattu, kuitenkin niin, että oppilaalla on mahdollisuus valita, millaisen lauseen hän lopulta tuottaa.

Seuraavassa esimerkissä huomio on akateemisen kielen käytössä: oppilaan tulee osata hyödyntää aikaisempaa tietoaan asiasta ja tehdä johtopäätöksiä.

Vita blodkroppar Röda blodkroppar	☐ Innehåller hemoglobin för syre ☐ arbetar med immunsystemet ☐ finns det mycket lite av i blodet ☐ bildas i benmärgen ☐ bildas i mjälte och lymfkörtlar

Kielellisiä tukirakenteita ovat myös lauseen alut ja erilaiset tavat ilmaista asioita kielikylpykielellä. Myös synonyymisanastot ovat osa kielellistä tukea. Jos tehtävänanto on kertoa, mitä viikonloppuna tehtiin, voivat lauseenalut olla esillä seinällä:

Vad gjorde du på veckoslutet?

- **på** lördag, **på** söndag, **på** kvällen, **på** dagen…
- gjorde à **dåtid, imperfekt** (tittade, läste, åt, sov, vaknade…)

- Då jag kom hem på fredag…
- Mitt veckoslut började med att…
- Det första jag gjorde på veckoslutet var att…. sedan … därefter
- Det sista ja gjorde på kvällen var att…

Argumentointi ja oman mielipiteen ilmaiseminen kielikylpykielellä on usein haastava kielinen tehtävä, sillä siinä yhdistyvät sekä omien mielipiteiden ja vapaan kerronnan elementtejä. Lisäksi argumentointi vaatii tiedon ymmärtämistä, käsittelemistä sekä oman mielipiteen luomista pohjautuen olemassa olevaan tietoon. Kielellinen tuki sekä suulliseen että kirjalliseen argumentointiin voi olla esimerkiksi valmiiksi laadittuja lauseiden alkuja ja loppuja.

Att argumentera

- att berätta orsaken till sin åsikt
- att försöka övertyga någon om något
- att man har argument **för** eller **emot något**

- Jag anser, att en orsak till att detta skedde är att… för att.
- Det fanns flera orsaker till att detta skedde, exempelvis…
- Det ---- ledde till att ----
- Den mest sannolika orsaken till ---- var ----
- ---- påverkade utvecklandet av ----
- Ifall de inte hade ----, vad skulle ha hänt då?

Vihjeitä toimivien kielellisten tukirakenteiden käyttöön:

- Kielikylvyssä oleellista on, ettei tehtäviä yksinkertaisteta vaan että opettaja pohtii, mitä oppilaat tarvitsevat, jotta he voivat suoriutua tehtävästä (Gibbons, 2006).
- Oppilaille tulee antaa heidän tarvitsemansa työkalut haastavampien tekstien käsittelyyn.
- Opettajalla ei ole kaikkia vastauksia: kielen omaksuminen on yhteinen tutkimusmatka.
- Karsi, syvenny ja valitse käsiteltäväksi se sisältö, joka on oikeasti arvokasta, asian ydin.
- Tutkikaa tekstimateriaalia mieluummin vähemmän ja syvemmin sen sijaan, että tarjoilet pintaraapaisun kaikenkirjavista lähteistä. Pohdi, mitkä ovat aihetta kannattelevia tekstejä.

- Kielikylpyoppilailla ovat tekninen lukutaito ja luetun ymmärtämisen työkalut hallussa, mutta heidän tulee saada opastusta ottaa haltuunsa oppiainekohtainen akateeminen kieli.
- Oppilaan tulee olla aktiivinen. Oppilas on opetuksen keskiössä.
- Aikuisen tehtävä on luoda selkeät rutiinit ja toimintatavat, joiden avulla oppilaat pystyvät kehittämään kielenkäyttöänsä ainekohtaisen kielen oikeaoppisempaan muotoon.
- Oikea-aikaisen ja oikein kohdennetun korjaavan palautteen merkitys on kielen kehittymisen kannalta erittäin suuri. Pohdi, mitä korjaat, miten korjaat ja mistä syystä.
- Selkeät tavoitteet ja niihin linkitetyt tehtävät: mitä oppilaiden odotetaan osaavan sekä oppiainesisällön että kielenkäytön näkökulmasta.

Kielellisiä tukirakenteita on vaikea luoda tuntematta ryhmää. Kokemus on osoittanut, että työyhteisössä käydyt keskustelut kielellisistä tukirakenteista luokissa on usein hyvin hedelmällisiä. Kaikkein tehokkaimmat tukitoimet voidaan luoda silloin, kun yhdessä mietitään oman koulun oppilaiden kielellisen tuen tarpeita ja kielellistä tasoa. Lisäksi kielikylpyopetuksessa voidaan keskustelemalla ja suunnittelemalla luoda jatkumo sille, miten tiettyjä kielellisisä tukimuotoja hyödynnetään luokasta toiseen niin että tukirakenteet vahvistavat oppilaiden kielellistä kehitystä.

Lukutaidon tukeminen ja kehittäminen

”Om läsning handlar om att gå på inre upptäcktsfärd, så handlar läsundervisning om att utrusta resenärerna, visa hur man kan använda en karta, ge dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar tills barnet klarar sig på egen hand med kartan.” (Zimmerman & Keene, 2003.)

Mikä on tunnusomaista taitavalle lukijalle? Taitava lukija kehittää suunnitelman tekstin ymmärtämisen ja ajattelemisen avuksi, silloin kun sanojen lukeminen ei yksinään anna lukijalle käsitystä tekstin merkityksestä. Luetun ymmärtämisen strategioihin liittyvä opetus on saanut paljon huomiota viime vuosina. Strategioiden opettamisen tueksi on kehitetty lukuisia eri malleja. Yksi lukustrategiaopetuksen aikaisista tutkijoista on yhdysvaltalainen David Pearson. Hän on tutkinut, miten taitava lukija prosessoi lukemaansa, ja listaa seitsemän tyypillistä työkalua, joita taitava lukija käyttää luetun ymmärtämisen apuna.

1. **Taustatiedon aktivoiminen** yhteyksien luomiseksi uuden ja tunnetun tiedon välille.
2. **Tekstin kyseenalaistaminen** esittämällä kysymyksiä itselleen.
3. **Johtopäätösten tekeminen.** Lukija hyödyntää aiempia tietojaan aiheesta ennustaakseen, mitä seuraavaksi voisi tapahtua.
4. **Tärkeyden määrittäminen.** Sanameressä lukija osaa lajitella, priorisoida ja seuloa ydintietoa tekstin ymmärtämiseksi.
5. **Mielikuvien luominen.** Lukiessaan lukija visualisoi toimintaa, hahmoja tai ympäristöä merkityksen luomiseksi.

6. **Oman ymmärryksen havainnointi.** Lukija ei jatka lukemista huomatessaan, että teksti ei avaudu, vaan hän pysähtyy, pohtii ja lukee uudelleen.
7. **Tiedosta synteesiin.** Synteesin luominen on vaativin ymmärtämisstrategia, ja siihen vaaditaan yhdistämisen, kyseenalaistamisen ja päättelemisen taitoa. Tekstin merkitys ymmärretään syvällisemmin, ja tekstin sanoma integroituu lukijan elämään ja maailmakuvaan. (Pearson, 1992.)

Mitä on lukutaito?

Kun lapsi on teknisesti oppinut lukeman, eli osaa yhdistää kirjaimet ja äänteet, alkaa hän tehtävienannon kautta ohjaamaan huomiota sanojen rakenteesta kohti tekstin sisältöä. Koulussa lukutaidon harjoittelu on aikaisemmin painottunut lähinnä lukemisen ymmärtämiseen liittyviin tehtäviin. Perinteinen tehtävä on se, että annetaan teksti ja pyydetään oppilasta vastaamaan tekstiin liittyviin kysymyksiin. Nykytutkimuksen valossa lukemisen ymmärtäminen sisältää kuitenkin monia sellaisia taitoja, joita voidaan vahvistaa, kuten **metakognitiota, yhteisen kielen kehittämistä, tekstin sisällön reflektointia, vuorovaikutusta tekstin kanssa** sekä sen sisältämän **tiedon sisäistämistä.**

Lukemisen yhteydessä **metakognitio tarkoittaa kykyä ajatella lukemaansa**, eli se on tietoisuutta omasta ajattelustansa, mutta myös sitä, että kykenee kielellistämään omia ajatuksiaan. Lisäksi metakognitio on kykyä ajatella omaa ajatteluansa. Opettajalle keskeiset kysymykset tämän taidon opettamisessn ovatkin, miltä ajattelu näyttää ja miten sitä voisi mallintaa oppilaile? Jotta näistä metakognitiivisista taidoista voidaan keskustella oppilaiden kanssa, tulee niiden käsittelemiseen olla yhteinen kieli.

Yhteisen kielen kehittäminen lähtee aikuisten välisistä keskusteluista ja sopimuksisa, eli siitä, miten oppilaille puhutaan lukemisen ymmärtämisen eri taidoista niin, että kielikylpyoppilaat hahmottavat eri opettajien puhuvan samoista asioista. Kielikylvyssä hyväksi todettu yhteisen kielen ja lukemisen ymmärtämisen taitojen malli on esimerkiksi Adrienne Gearin kirjasta *Reading Power – Aktivera elevernas tänkande när de läser, 2020.* Teoksessa esitellään lukemisen strategioiden osa-alueet, seuraavien termien avulla: *göra kopplingar, visualisera, ställa frågor, göra inferenser* ja *transformera.*

Tekstin **sisältöä reflektoidaan** karkeasti katsottuna kolmella tasolla: kirjaimellisesti, vuorovaikutteisesti ja tekstin sisäistämisenä. **Kirjaimellinen tekstin reflektointi** tarkoittaa käytännössä kykyä kertoa luetusta omin sanoin, koota keskeisimmät sisällöt, päätellä, mikä tekstissä on olennaista, ja luoda tekstistä kooste. **Vuorovaikutteinen** tekstin reflektointi sisältää taitoja nähdä yhteyksiä omiin kokemuksiinsa, visualisoida, esittää kysymyksiä sekä tehdä päätelmiä ja johtopäätöksiä. **Tiedon sisäistäminen** tarkoittaa kykyä muokata ja muuttaa omia ajatuksiaan ja käsityksiään luetun tekstin pohjalta, kykyä ajatella ja nähdä asioita uudella tavalla sekä taitoa yhdistellä olemassa olevaa ja uutta tietoa uusiksi kokonaisuuksiksi (syntetisointi).

Kielikylvyssä oppilaan luetun ymmärtämisen kyky saa vielä syvemmän merkityksen, sillä vieraalla kielellä oppiminen asettaa omat haasteensa myös luetun tekstin käsittelyyn ja ymmärtämiseen. Vieraalla kielellä opiskeltaessa oppilas ei saa mitään ilmaiseksi, vaan päinvastoin häntä tulee ohjata tietoiseen lukemiseen jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kielikylpypolkua. Ohjauksen tulee olla aikuisen puolelta määrätietoista ja suunniteltua. Mitä harjoitellaan, miten harjoitellaan ja miksi harjoitellaan?



Miten lukemisen ymmärtämisen taitoa voidaan lähteä kehittämään ja tukemaan kielikylvyssä? Oppilas ei voi omaksua luetun ymmärtämisen strategioita ilman opettajan opastusta. Keskeisimpänä opetuksen keinona on opettaa luetunymmärtämisstrategioita ääneen lukemisen avulla, jolloin aikuinen voi mallintaa omaa tapaansa toimia vuorovaikutuksessa luetun tekstin kanssa. Harjoittelu kannattaa aloittaa jo ennen kuin lapsi oppii lukemaan. Kielikylvyssä tähän tarjoutuu oiva mahdollisuus varhaiskasvatuksessa, kun yhteisissä lukuhetkissä lähdetään omaksumaan uutta kieltä. Tällöin on erittäin tärkeää, että lapsi ymmärtää tarinan sisällön. Lukustrategioita voidaan harjoitella jopa pelkkien kuvakirjojen avulla ilman tekstiä, sillä ensimmäinen askel lukemisen ymmärtämisen tukemisessa ja kehittämisessä on havainnollistaa, miltä ajattelu näyttää ja kuulostaa. Tähän ei tarvita kykyä lukea, vaan kykyä kuunnella, kertoa kokemuksistaan, esittää kysymyksiä ja pohtia kuulemaansa yhdessä.

Ideaalisessa toiminnassa kaikki aikuiset käyttäisivät yhteistä kieltä puhuessaan luetun ymmärtämisen strategioista. Lisäksi aikuisilla olisi käytössä samat opetusmenetelmät eli yhtenäiset tavat harjoitella kyseisiä taitoja. Aikaisemmin mainittu luetun ymmärtämisen materiaali Reading Power on konkreettinen ja helposti lähestyttävä materiaali, joka soveltuu eri-ikäisten oppijoiden kanssa käytettäväksi. Kirjan osassa 11 *Verktyg för att utveckla och stöda läsförståelsen* esitellään käytännön työkalu tämän työn toteuttamiseksi kielikylvyssä.

Lukustrategioiden kehittyminen ei lopu siihen, että oppilas tunnistaa niiden eri muotoja. Harjoittelu ja kehittyminen jatkuu läpi koko peruskoulun. Myös kielikylvyn aineopetuksessa olisi arvokasta jär-

jestää mahdollisuuksia kehittää lukemisen ymmärtämisen syventäviä taitoja ohjatusti, osana sekä kielellistä tukea että ajattelun kehittämisen tukea.

Opetussuunnitelmassa nostetaan esille, että *"kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa – –. Kielten opiskelu edistää ajattelutaitojen kehittymistä."* (POPS, 2014, s. 197). Jotta kylpykieli kehittyisi toiminnalliseksi kielitaidoksi, on oppijan opittava ajattelemaan uudella kielellä.

Ajattelun taito toimii keskeisenä työkaluna, kun oppilas tuottaa kirjallista ja suullista kieltä, ratkaisee tehtäviä ja oppii uutta. Ajattelemisen taito vaikuttaa myös monilukutaidon kehittymiseen. Oppilas, joka on kehittynyt taitavaksi lukijaksi, osaa suorittaa tehtäviä, jotka ovat kognitiivisesti vaativia ja jotka edellyttävät kehittyneitä ajattelun taitoja. Näin ollen voidaankin puhua ei vain lukemisvoimasta, vaan myös ajattelun ja oppimisen voimasta. [32)]

Kirjoittamisen tukeminen ja kehittäminen

Kirjoittaminen ja puhuminen ovat kaksi eri kommunikointitapaa. Puheen tuottaminen on usein löyhempää ja anteeksiantavampaa kuin kirjoitettu teksti. Lundberg (2008, s. 31) kuvaa puhutun kommunikoinnin ilmapiiriä osuvasti sanoin *"talkommunikation...kan ses som en dragkamp mellan lyssnarens krav på förståelse och talarens strävan efter förenkling". A*rvioilta 2 000 sanan sanavarasto riittää hyvin arkikielen käyttöön tutuissa asiayhteyksissä, joissa kuulija voi pyytää tarkennuksia kuulemaansa (Cummins, 2022). Kirjoittamiseen liittyy puolestaan vaatimus kuvailla aiheita tarkasti, ajasta ja paikasta riippumattomasti tai kuten Lundberg (2008, 31) jatkaa, *"I skriften måste språket stå på egna ben".* Kirjoittaessaan kielikylpyoppilas tarvitsee sekä laajempaa että tarkempaa sanavarastoa käyttöönsä, jolloin kielellisen kompetenssin vaatimus kasvaa.

Kirjoittamiseen tarvitaan sanavarastoa, kielen rakenteen tunnistamista ja kykyä kertoa tarinaa kirjoitetussa muodossa. Kirjoittaminen voidaan nähdä myös kognitiivisena prosessia. Kirjoittajalta vaaditaan kielellistä tietoisuutta, kykyä erkaantua kielestä ja nähdä sekä kielen sisältö että sen muoto. Kirjallisen kielen sujuvan ja ymmärrettävän tuottamisen vaatimukset ovat suuret. Tarvitaan kehittyneempää tekstin, lauseen ja virkkeen rakennetta. Myös lauseiden väliset alistus- ja rinnastussuhteet saavat suuremman merkityksen kirjoitetussa kielessä.

Suomen kielen puhutussa kielessä käytetään yleensä huomattavasti enemmän päälauseita kuin kirjoitetussa kielessä (Ikola, 1985). Voidaan olettaa, että jakauma on vastaava suomen kielen ja kielikylpykielen puheen ja kirjoitetun kielen tuottamisen välillä. Kirjoitetussa kielessä tarvitaan sanoja, jotka liittävät ajatukset ja lauseet toisiinsa: *därefter, således, därför, både - och* ja *å andra sidan, för det första - för det andra*. Kielikylvyssä ei ole itsestään selvää, että oppilaat kehittyvät taitaviksi kirjoittajiksi. He tarvitsevat malleja, rakenteita ja ohjausta niin kielen käyttöön kuin sen kehittämiseen. Yksi tapa lähteä systemaattisesti kehittämään kielikylpyoppilaiden kirjoittamisen taitoa on genre-

[32)] Ajattelun taitotasoista ja niiden vaikutuksesta kielikylpykielen kehittymiseen kirjan osassa 6 *Kieltä kehittävä opetus.*

pedagogiikka, jota on varsinkin Ruotsissa hyödynnetty L2-kielen opetuksessa hyvin tuloksin. Kirjoitetun kielen kehittämisen voi aloittaa niin kutsutuista koulun perusgenreistä. (Skolverket, 2012.) Käsikirjassa genrekirjoittamiseen viitattaessa käytetään sanaa tekstilajityypit. Tekstilajityyppien kirjoittamisen tueksi on lisää materiaalia ja kopiointipohjia kirjan osassa 11 *Skrivtöd för olika texttyper.*

Materiaalissa on koottuna ehdotuksia koko peruskoulun ajalle seuraavista tekstilajityypeistä:

- kertova teksti (berättande text)
- kokemuksellinen teksti (återgivande text)
- kuvaileva tietoteksti (beskrivande faktatext)
- ohjeistava teksti (instruerande text)
- argumentoiva teksti (argumenterande text)
- selittävä tietoteksti (förklarande faktatext)
- vertaileva teksti (jämförande taxt).

Mikä on tunnusomaista taitavalle kirjoittajalle? Taitava kirjoittaja ymmärtää kirjoittamisen tarkoituksen. Taitava kirjoittaja osaa myös erottaa puheen ja kirjoitetun tekstin ja käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti omassa kommunikoinnissaan.

Taitava kirjoittaja

1. osaa muokata omaa kirjoittamistaan sekä sananvalintojen että tekstin rakenteen osalta ajatellun vastaanottajan eli lukijan ja aiheen mukaan
2. hallitsee prosessinomaisen tuottamisen, jossa eri kirjoitusvaiheilla on oma merkityksensä
3. osaa esittää ajatuksensa selkeästi; lisäksi hänellä on kyky arvioida, milloin tekstissä tulee olla tarkentavaa tai yksityiskohtaisempaa kuvausta käsiteltävästä aiheesta
4. osaa selvittää oikeinkirjoitukseen ja sanavarastoon liittyviä epäselvyyksiä. (Gibbons, 2017.)

Kielikylpyoppilaiden tarinankerronta ja kirjoittaminen

Kirjoitetun kielen tuottamisen taustalla on kerronnan taito. Kerronnan taito tulee nähdä osana laajempaa kielellistä kompetenssia. Siihen sisältyy sanavaraston hallinnan lisäksi paletti erilaisia taitoja, kuvailemisen taito, taito asettaa itsensä sosiaaliseen tilanteeseen, taito vakuuttaa kuulija sekä kyky argumentoida. Kertomisen taito kehittyy iän myötä. Noin seitsemän vuoden iässä kehittyy kyky käyttää pronomineja ja määräistä artikkelia sekä kyky viitata henkilöihin ja esineisiin, jotka eivät ole tilanteessa läsnä. Esikouluiässä lapsi kykenee kertomaan aikaisemmista tapahtumista ja nivomaan kyseisen kokemuksen nykyhetkeen. Tarinankerronta on useimmiten loogista, yksiselitteistä ja ymmärrettävää. (Laurén, 2003.)



Ulla Laurén (2003) on koonnut kattavasti tuloksia omasta ja muusta kotimaisesta kirjoittamisen kentän kielikylpytutkimuksesta 1990-luvulta

2000-luvun alkuun. Kiinnostavia huomioita kielikylpyoppilaiden tarinankerronnassa on, että kielikylpyoppilaat osaavat käyttää substantiiveja, verbejä ja adjektiiveja saman tasoisesti kuin yksikieliset koululaiset. Samoin kielikylpyläisten vahvuuksiin voidaan lukea heidän kykynsä tuottaa erityyppisiä tekstejä ja huomioida lukija. Ilahduttavaa on myös havaita, että kehitystä tapahtuu myös ylemmillä kielikylpyluokilla. Esimerkiksi sivulauseiden niukempi käyttö tasoittuu kielikylpyoppilailla 9. luokalla jopa niin, että kielikylpyläiset lopulta hallitsevat niiden käytön verrokkiryhmää paremmin.

Mitä tulisi erityisesti harjoitella kielikylpyoppilaiden kanssa?

sanojen vaihtelevuus ja käyttö	• täsmällisemmän ja ytimekkäämmän ilmaisutavan vahvistaminen • merkityksellisten sanojen vaihtelevuuden lisääminen • apusanojen tiheys, kuten *han, hon, i, med, på, att, som, sen* ja *inte* • kerrontaa eteenpäin vievien sanojen käytön lisääminen, kuten *därutöver, dessutom, efter det*
verbit	• monipuolisempi käyttö • taivuttaminen • epäsäännölliset verbit • partikkeliverbien käyttö, kuten *vecklade ut, strök under, bröt av spetsen*
lauseen muodostaminen pää ja sivulauseen käyttö	• varhaisessa vaiheessa huomio sivulauseiden ja yhteyssanojen (*sambandsord*) käyttöön kirjoittamisessa ja niiden merkityksen selventäminen kaikessa tekstin tuottamisessa

Epätarkka kielenkäyttö näkyy kielikylpyoppilaiden teksteissä muun muassa kiertoilmauksina ja substantiivien listaamisena (Sipola, 2008; Laurén, 1991). Ilmiö selittyy osittain sillä, että oppilaat pyrkivät kirjoittamaan kuten he ilmaisisivat asian puheessa ruotsiksi. Näin ollen tekstin pituus ei aina kerro koko totuutta tuotetun tekstin laadusta. Kirjoittamisen kehittämisessä tulisi pyrkiä auttamaan oppilaita tekemään parempia ja tarkempia sanavalintoja. Oppilaat tarvitsevat myös apua havaitakseen, milloin he käyttävät englannin- tai suomenkielisiä sanoja teksteissään. Lisäksi kielikylpyoppilaat hyötyvät siitä, että he saavat harjoitella sitä, miten he löytävät vastaavia sanoja ruotsiksi esimerkiksi erilaisten sanakirjojen avulla. Koska peräti 60 % ruotsin kielen sanoista on homonyymejä, on oppilaille suureksi avuksi, jos he saavat harjoitella erityyppisten sanakirjojen käyttöä kirjoittamisen tukena (Enström, 2020).

Kielikylpyoppilaat tarvitsevat usein myös tukea oikeinkirjoituksessa. Tutkimukset osoittavat, että harjoittelu kannattaa kohdentaa ainakin seuraaviin osa-alueisiin, jotka edustavat tyypillisimipä kirjoitusvirheitä: e/ä, o/å, kaksoiskonsonanttien käyttö, kuten *hadde – hade, frammåt - framåt,* sekä erisnimien kirjoittaminen (Sipola, 2008).

Kuten edellä mainitusta koosteesta käy ilmi, tuottavat kielikylpyoppilaat omanlaisiaan kielioppivirheitä sekä suullisessa että kirjallisessa tuottamisessaan. Tyypillisiin kielioppiin liittyviin haasteisiin ja niissä tukemiseen voi tutustua tarkemmin käsikirjan osassa *6. Kieltä kehittävä opetus*, jossa on myös aiheeseen liittyvä tutkija Eeva-Liisa Nyqvistin artikkeli *Kielioppia kielikylvyssä***.** Oikeakielisyyteen tulee kiinnittää huomiota, sillä vain ohjauksella voidaan auttaa oppilaita kohti oikeaa kielikylpykielen käyttöä. Sipola (2008, s. 94) toteaa tutkimuksensa tuloksista seuraavasti: *"Kielikylpyoppilailla vaikuttaa olevan hyvä passiivinen kielitaito ruotsissa ja he myös kykenevät ilmaisemaan itseään*

ruotsiksi, mutta oikeakielisyys näyttäisi tuottavan ongelmia. – – Kielikylpyoppilaiden oikeakielisyyden kehittäminen ruotsin kielessä onkin yksi alue, johon kannattaa panostaa tulevaisuudessa, mikäli halutaan, että oppilaat saavuttavat hyvän kirjallisen ruotsin kielen taidon."

Kielikylpyoppilaiden kirjoituksissa kannattaa kiinnittää huomiota oppilaiden oikeakielisyyteen. Oppilaat tarvitsevat malleja ja ohjausta siihen, mitä mahdollisuuksia kielikylpykieli tarjoaa asioiden ilmaisemiseen. Kielikylvyssä oppilailla ei ole vastaavaa kielellistä tuntumaa kuin heillä on käytössään omalla äidinkielellään. Heidän täytyy muodostaa tämä tuntuma harjoittelun, ohjeiden ja kokeilujen kautta. Tästä syystä onkin tärkeää auttaa oppilaita havaitsemaan, mitkä sanat sopivat yhteen käytettäväksi ruotsin kielellä, esimerkiksi sanayhdistelmien *hålla av, hålla om, hålla med, hålla tiden* ja *hålla andan* eri merkitykset. On myös hyvin antoisaa avata keskusteluja siitä, miksi ruotsiksi sanotaan *vattniga ögon* muttei *vattnigt väglag* tai vaikkapa *fuktiga kläder, fuktig luft* mutta ei *fuktiga ögon*.

> *"Keskustelut johtavat usein huvittaviin toteamuksiin ja kielellä leikkimisen iloon. Ilon kautta oppiminen tuottaa aina hyviä tuloksia. Kutsun näitä hetkiä ruotsiksi tankekarmeller. Oikeakielisyyden työstäminen ei tarvitse olla kankeaa ja virhekeskeistä, vaan se voi parhaimmillaan olla luovaa etsiväntyötä, jossa oppiaita kehutaan heidän tarkkaavaisuudestansa ja onnistuneista havainnoista." – Kielikylvyn erityisopettaja*



Underskatta aldrig kraften av en god tankekaramell

Kielikylpyoppilaiden kirjoittamisen kulmakivet ovat kyky sujuvaan kerrontaan: sanavaraston hallinta, kieliopin ja oikeinkirjoituksen perusteiden hallinta sekä tekstin rakenteen tunnistaminen. Näitä kulmakiviä voidaan tukea ja vahvistaa monipuolisesti muun muassa autenttisten tekstien käsittelyn ja mallintamisen avulla. Kun tekstejä kirjoitetaan ja käsitellään, tulisi huomio keskittää vuoroin kielen muotoon, sen oikeaoppiseen käyttöön, oikeinkirjoitukseen ja kielen kautta sisällön viestittämiseen.

Kuten alussa mainittiin, yksi kielikylvyn ominaispiirteistä on se, että oppilaat käyttävät kirjoittaessaan paljon toistoja ja kiertoilmauksia. Kirjoittaessa on tärkeää, että sananvalinnat osuvat kohdalleen ja että lukija kykenee seuraamaan ajatuksen kulkua tekstin edetessä. Kirjoitetun kielen tulee siis olla tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa kuin puhutun kielen. Neuvo kirjoita niin kuin sanoisit sen ruotsiksi ei näin ollen ole pitkällä aikavälillä

kannattava. Jos kielikylpyoppilaille opetetaan vahvimmaksi strategiaksi tuottaa kirjoitettua kieltä puheen kautta, tulee heidän teksteistänsä löyhiä ja epätarkkoja. Yksinkertainen tapa tukea kaikenikäisten oppilaiden kielenkäyttöä kohti eksplisiittisempää tuottamista on antaa heille tehtäviä, joissa he joutuvat kuvailemaan jotakin, mitä kuulija ei näe. Kyse voi olla vaikkapa piirustus- tai rakennusohjeista, kuvan kuvaamisesta tai vaikkapa ”etsi viisi virhettä” -tyyppisistä pareittain suoritettavista kuvatehtävistä. Tällaisten harjoitusten avulla voidaan rakentaa siltaa puhekielen ja kirjoitetun kielen välille. (Gibbons, 2021.) Myös harjoitukset, joissa pyritään kuvauksen perusteella löytämään termi, auttavat kielikylpyoppilaita kohdentamaan kieltä pitkien kiertoilmaisujen sijan. Esimerkiksi lause *”Så hade flickan och mamman och pappan ätit mat på morgonen”* voidaan napakasti ilmaista seuraavasti: *”Så hade familjen ätit morgonmål...”* Myös ruotsin kielen yhdyssanojen muodostamista kannattaa harjoitella oppilaiden kanssa, sillä yhdyssanojen käyttö mahdollistaa lyhyempien lauseiden kirjoittamisen.



On hyvä muistaa, että kaikki oppilaat eivät ole samaan aikaan kypsiä kirjoittamaan itsenäisesti. Ryhmän sisällä on luonnollista variaatiota niin kielen käytössä kuin kypsyydessä. Kielikylpyryhmässä voidaan kuitenkin tehdä paljon yhteisesti, esimerkiksi tekstien yhteistä käsittelyä opettajan johdolla. Lukemisen ja kirjoittamisen taito liittyvät tiivisti yhteen ja rikastuttavat toisiaan. Yhdessä lukemisen avulla voidaan opetuksessa kiinnittää oppilaiden huomio kirjoittajien erilaisiin ääniin ja tapoihin ilmaista asioita kielikylpykielellä. Näitä kielellisiä herkkuja voidaan oppia hyödyntämään myös omassa kirjoittamisessa. Hyviä esimerkkejä kannattaa kirjata esille luokkaan, niin että niihin voi tarvittaessa palata.

Tyypillisten kielenkäytön mallien etsiminen autenttisista teksteistä ja mallien tutkiminen auttaa oppilaita hallitsemaan koulukielen ja eksplisiittisen kielen tunnusomaisia piirteitä myös omissa tuotoksissaan. Näitä piirteitä kannattaa nostaa esille, merkitä ja korostaa yhteisten tekstien läpikäynneissä. Yhdessä keskusteleminen auttaa oppilaita havaitsemaan

- miten tekstiä kehitetään ja parannetaan
- mitä tulisi ajatella
- mitä voimme oppia toisiltamme ja muiden teksteistä.

Kirjoittamisen taito ei kehity itsestään. Keskustelu ja prosessikirjoittamien osoittavat, että kirjoittamisen taitoa harjoitellaan ja kehitetään yhdessä. Kukaan ei ole synnynnäinen kirjoittaja. Jokaisella kirjoittajalla on kuitenkin oma äänensä, jonka tulee näkyä teksteissä. Opettajan tehtävä on osoittaa prosessissa tapahtunutta kehittymistä, osoittaa kielen käytön tapoja ja tarkentaa, mitä oppilaiden tulisi kehittää seuraavaksi: mikä on seuraava askel oppilaan omassa kirjoittamisessa.

Kirjoittamisen harjoittelu ja tukeminen tekstilajityyppien avulla tuo oppilaille selkeyttä tekstin tuottamiseen. Struktuurin ja rakenteen lisäksi linkkisanat, tekstin osia yhdistävät konjunktiot sekä eksplisiittinen kielenkäyttö parantavat selkeästi tuotetun tekstin laatua ja kehittävät sitä lukijaystävällisemmäksi. Luokassa esillä olevat kielelliset mallit, kuten synonyymisanastot ja muistutukset siitä, miten lauseiden aloitusta voi vaihdella, auttavat oppilaita vaihtelemaan omaa kielenkäyttöänsä kirjoitetussa tekstissä.

Mistä aloittaa, jos ei ole suunnitelmaa? Aloita siitä, mistä se on mahdollista!

”Ett mål utan en plan är bara en önskan.”
– Kielikylvyn erityisopettaja

Kun suunnitellaan, miten kirjoittamisen taitoa voitaisiin lähteä kielikylpyoppilaiden kanssa kehittämään, on hyvä lähteä kartoittamaan, mitä oppilaat osaavat jo nyt ja missä he tällä hetkellä tarvitsevat apua. Ryhmälle voi antaa tehtäväksi kirjoittaa vaikkapa omasta viikonlopustaan tai vaikkapa kuvasarjasta. Oppilaille on hyvä antaa jo tässä vaiheessa selkeät raamit työlle. Määrittele, kuinka pitkä tekstin tulee olla ja missä ajassa sen tulisi olla valmis. Saavatko oppilaat käyttää konetta vai tulisiko heidän kirjoittaa käsin? Entä miten toimitaan sanakirjojen kanssa? Kun tekstit on kirjoitettu, ne analysoidaan kahdella tasolla:

- Miten oikeakielistä tuotettu teksti on?
- Miten tekstin rakenne toimii?

Analyysiin ei tarvitse käyttää kovinkaan paljon aikaa: tärkeintä on, että opettajana hahmottaa sen, miten oppilaat luokassa pääpiirteittäin kirjoittavat. Onko yhteisiä vahvuuksia, entä tuen tarpeita? Lista puutteista ja huolista oppilaiden kirjoittamisessa voi helposti venyä pitkäksi. Tässä kohtaa onkin tärkeää priorisoida. Uskalla rohkeasti tehdä valintoja, listaa itsellesi muistiin vaikka kolme asiaa, joita lähdet oppilaiden kanssa kehittämään. Mitkä ovat niitä tuen kohteita, jotka auttavat oppilaitasi kirjoittamisessa tällä hetkellä eniten eteenpäin?

Toimiva apu kirjoittamisen harjoitteluun:

Kokeile kirjoittaa post-it-lapuille kolme tärkeintä asiaa, joita juuri nyt harjoitellaan. Lappu liimataan jokaisen oppilaan kirjoitusvihon kanteen, niin että oppilas voi tarkistaa, mitä pitikään kirjoittaessa pitää mielessä juuri nyt. Kotijoukotkin ovat voineet tukea sitten kotona juuri näitä juttuja kirjoitustehtävissä.

Kun luokassa on harjoiteltu sovittuna ajanjaksona yhteisten tavoitteiden mukaisesti, on aika tehdä väliarvio. Pyydä oppilaita jälleen kirjoittamaan jokin sovittu teksti, jolle annat selkeät raamit. Kerro myös, mitä tällä kertaa teksteissä tarkastelet. Oppilaat voidaan mieluistasi ottaa mukaan prosessiin arvioimaan omaa edistymistänsä. Osallisuus vaikuttaa usein myönteisesti motivaatioon ja sitoutuneisuuteen. Sitten rohkeasti arvioimaan. Älä anna ennakko-odotusten vaikuttaa rohkeuteesi tehdä päätöksiä, vaan arvioi toiminnan tuomia muutoksia. Kehittyivätkö oppilaat niin kuin toivoit ja niin kuin harjoittelitte? Jos oppilaat tarvitsevat enemmän aikaa kehittyäkseen, onko suunta kuitenkin oikea? Miten jatketaan ja mitä lähdetään harjoittelemaan seuraavaksi?

> *”Det kan vara svårt att kunna vara inspirerande och krävande på samma gång,*
> *men där det finns skratt och glädje där finns även kreativitet, både hos elever och lärare”*
> *– Kielikylvyn opettaja*

9. Kielikylvyn eritysopetuksen näkökulmat

”Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kaksikielisessä opetuksessa Pedagogisissa arvioissa ja tukitoimissa huomioidaan kaksikielinen kielenkehitys ja pohditaan millä kielellä ja millaista tukea voidaan antaa. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada ohjausta ja riittävää tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiin heti, kun tarvetta ilmenee. Oppilaan tuen tarvetta seurataan säännöllisesti, ja tukea annetaan tarpeen mukaan. Tarkoitus on, että oppilas saa suunnitelmallista, jatkuvaa tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki suunnitellaan yhteistyössä opettajien, oppilaan ja oppilaan huoltajien sekä oppilashuollon kesken.” (POPS, 2014, s. 93.)

Oppimisen seuranta ja oppilaiden tukeminen kielikylvyssä on tärkeä ja jokseenkin haastava tehtävä. **Oman ulottuvuutensa oppimisen seurantaan tuo kahdella kielellä oppiminen.** Kielikylvyssä kielikylpykieli on sekä oppimisen kohde että väline. Lisäksi oppilaan oman äidinkielen kehittymisen seuranta ja tukeminen kulkevat kielikylvyssä rinnakkain kielikylpykielen kehittymisen kanssa. Kielikylvyssä tavoitteena on pyrkiä varmistamaan, että oppilaat saavat kaksi vahvaa kieltä ja että kielikylpykieli kehittyy toiminnalliseksi kieleksi. Vastaavasti suurimpana riskinä kielikylvyssä opiskeleville oppilaille on se, ettei tuen tarvetta osata havaita, tai se, ettei tukea osata tarjota oikein kohdennettuna. Tällöin riskinä on, etteivät oppilaan kielet kehity opiskelun kannalta riittävän vahvoiksi.

Oppimisen haasteiden selvittelyssä on suositeltavaa lähteä kartoittamaan haasteiden taustalla olevia syitä. Kuten kaikessa oppilaille suunniteltavassa tuessa, on kielikylvyssäkin tärkeää selvittää vaikeuksien juurisyyt. Johtuvatko oppimiseen liittyvät vaikeudet

- itse oppiaineeseen liittyvistä tiedollisista tai taidollisista puutteista
- kielikylpykielen suppeasta hallinnasta
- äidinkielisistä haasteista?

Lisäksi oppilaan tapa kommunikoida ja osallistua oppimistilanteisiin voi vaikuttaa vieraan kielen kehittymiseen. On myös mahdollista, että kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla esiintyy tuen tarvetta.

Oppimisen seurannan kannalta on arvokasta, että kielikylpyoppilaan yksilöllistä kehittymistä voidaan seurata mahdollisimman säännöllisesti koko kielikylpypolun ajan. Näin koululle saadaan arvokasta tietoa sekä luokkakohtaisesta tuen tarpeesta että yksilökohtaisesta oppimisen etenemisestä. Lisäksi vuosittain toistuvilla kartoituksilla voidaan muodostaa käsitystä siitä, miten juuri kielikylpyoppilaat suoriutuvat standardoiduista testeistä. *”Kaksikieliset ja kielikylpyoppilaat saattavat nimittäin kielenkehityksen alkuvaiheissa tehdä luonnostaan sellaisia kielivirheitä, jotka yksikielisessä kielenkehityksessä tulkittaisiin mahdolliseksi oppimisvaikeudeksi. Tärkeää onkin ettei lapsia aina vertailla vain standardoituun normiin vaan myös muihin samassa tilanteessa oleviin.”* (Bergroth, 2015, s. 83.)

Kartoitusmalli

Seuraavassa esitellään ehdotus kielikylvyn kartoituksiin. Kyseessä on pohja, josta kukin kielikylpyyksikkö voi lähteä kehittämään omalle toiminnalleen sopivia käytänteitä. Mallin taustalla ovat käsikirjaa varten lähetetyn kyselyn vastaukset kielikylvyssä toimivilta erityisopettajilta. Useassa kunnassa kielikylvyssä seurataan yksikielisen opetuksen kartoitusmallia. Lisäksi poimitaan tarpeen mukaan kartoituksia ruotsinkielisen opetuksen puolelta. Tähän kielikylvyn kartoitusmalliin on valikoitunut sellaisia testiehdotuksia, jotka ovat laajalti käytössä kielikylpykouluissa. Lisäksi kartoitusten hinta on pyritty huomioimaan joko niin, että kartoitukset ovat ilmaisia, tai niin, että samaa kartoitusta käytettäisiin usean lukuvuoden ajan. Tuen tarpeen selvittämisen ja oppimisen seurannan ei tulisi olla riippuvainen materiaalien hinnoista.

Kielikylpyoppilaiden osaamiskartoitukset

vuosiluokka	osa-alue	ajankohta	kartoitus
varhais-kasvatus	lukemisen valmiudet	syys-lokakuu	Lukiva-kartoitus
esiopetus	hienomotoriikka	tammikuu	Venny1
	äidinkieli lukivalmiudet	tammi-helmikuu	Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali: esim. ARMI1 P1 peruskäsitteiden ymmärtäminen P2 alkuäänteen tunnistaminen P3 kirjainten nimeäminen
	matematiikka	elo-, tammi- ja toukokuu	LukiMat (syksy, talvi, kevät) ruotsiksi
1. lk.	kielikylpykieli kirjoittaminen	huhti-toukokuu	Oikeinkirjoitus: Framsteg 1 ja 2 tai ILS
	kielikylpykieli lukeminen	mahdolliset ajankohdat: syksy, talvi, kevät	Luetun ymmärtäminen: LegiLexi
	matematiikka	elo-, tammi- ja toukokuu	LukiMat, (syksy, talvi, kevät) ruotsiksi
2. lk.	kielikylpykieli kirjoittaminen	huhti-toukokuu	Oikeinkirjoitus: Framsteg 3 tai ILS
	kielikylpykieli lukeminen	mahdolliset ajankohdat: syksy, talvi, kevät	LegiLexi
	matematiikka	elokuu ja tammikuu	LukiMat (syksy, talvi, kevät) ruotsiksi
3. lk.	äidinkieli kirjoittaminen	syyskuu	Sanasanelu: esimerkiksi FinRa
	kielikylpykieli lukeminen	mahdolliset mittaukset: syksy, talvi, kevät	Luetun ymmärtäminen: LegiLexi tai ILS
	matematiikka	elokuu	esimerkiksi 10-kartoitus (ruotsiksi)

4. lk.	kielikylpykieli kirjoittaminen	lokakuu	esimerkiksi DLS Rättstavning 1
	äidinkieli lukeminen		ALLU tai muu vastaava luetun ymmärtämisen seurantaan
	matematiikka	elokuussa	esimerkiksi R-MAT
5. lk.	kielikylpykieli kirjoittaminen	lokakuussa	esimerkiksi DLS Rättskrivning 2 tai ILS
	äidinkieli kirjoittaminen	maaliskuu	Sanelu: esimerkiksi FinRa
	matematiikka	elokuu	esimerkiksi 10-kartoitus (ruotsiksi)
6. lk.	kielikylpykieli lukeminen	huhti-toukokuu	esimerkiksi DLS: Läsförståelse
	äidinkieli lukeminen ja kirjoittaminen	huhti-toukokuu	Luetunymmärtäminen: esimerkiksi ALLU, lukuseula, FinRa
	matematiikka	maalis-huhtikuu	esimerkiksi R-MAT, FUNA

Yläkoulussa kielikylpyoppilaat suorittavat ne kartoitukset, jotka kuuluvat kunkin koulun (suomen- ja ruotsinkielisen) vuosiluokkiin ja oppiaineisiin, joita kielikylpyoppilaat kyseisenä vuonna tai kyseisellä kurssilla opiskelevat.

7. lk.	matematiikka	syksy	esimerkiksi FUNA
	äidinkieli lukeminen	syksy	esimerkiksi YKÄ, Lukuseula
	kielikylpykieli lukeminen	syksy	esimerkiksi DLS tai ILS
8. lk.	matematiikka	syksy	esimerkiksi FUNA, sillä kielellä, jolla matematiikkaa opiskellaan
9. lk.	matematiikka	syksy	esimerkiksi FUNA, sillä kielellä, jolla matematiikkaa opiskellaan

Kirjassa on esitelty kielikylvyssä kokeiltu ja hyväksi todettu oppimisen osaamiskartoituksen rakenne, joka toistuu vuosittain. Kantavana ajatuksena on, että lukemisen ja kirjoittamisen kehitystä seurataan säännöllisesti. Matematiikassa kartoitukset tehdään aina sillä kielellä, jolla oppilaat opiskelevat kyseistä oppiainetta. Peruskoulun ylemmillä luokilla suositellaan, että kielikylpyoppilaat osallistuvat niihin kartoituksiin, joita muukin vuosiluokka suorittaa. Esimerkiksi jos matematiikkaa opiskellaan 8. luokalla ruotsiksi, tulisi kielikylpyoppilaiden suorittaa mahdolliset kartoitukset samalla kielellä. Kielikylvyssä toimivista erityisopettajista osa on kokenut tärkeäksi varmistaa erikseen 7. luokan kielikylpyoppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot molemmilla kielillä. Kun kartoitukset tehdään mahdollisimman varhain syksyllä, saadaan hyvä käsitys siitä, millaisilla taidoilla kielikylpyoppilaat saapuvat aineenopetukseen.

> *”ILS-kartoitus ruotsin kielellä vuosiluokat 1,2,3 ja 5. Vuosiluokilla 4 ja 6 käytetään ILS-materiaalin vuosiluokkien 3 ja 5 osuutta seurataksemme, tapahtuuko oppilaalla edistymistä.” – Kielikylvyn erityisopettaja*

Kun osaamiskartoitusten testit pysyvät samoina, voidaan kielikylpyoppilaiden eri vuosien tuloksia verrata keskenään. Näin erityisopettajan on helpompi muodostaa arvio siitä, miten kielikylpyoppilaat suoriutuvat kartoituksista, jotka usein ovat suunnattuja äidinkielellä opiskeleville oppilaille. Esimerkiksi Ruotsissa tuotetut kartoitukset on standardoitu ruotsia äidinkielenään puhuville. Ja vastaavasti suomen kielellä teetettävien testien verrannaistulokset ovat koottuina kouluilta, joissa oppilaat opiskelevat sekä äidinkieltä että muita oppiaineita äidinkielellään huomattavasti enemmän kuin kielikylpyoppilaat. Kartoituksissa edellä mainitut haasteet voivat kielikylpyoppilaiden tuloksissa näkyä esimerkiksi sanavaraston suppeampana hallintana sekä äidinkielellä että kielikylpykielellä. Ruotsinkielisissä testeissä tulee myös huomioida sanavaraston erot suomenruotsiin verrattuna, kuten *godis – sötsak, roskis – skräpkorg, örngott – dynvar ja smörgås – macka*.

> *”3. luokasta eteenpäin kielikylpyoppilaiden taitoja arvioidaan suomenkielisillä testeillä yleisen testauskäytännön mukaan... Sanelut tehdään syyslukukaudella erityisopettajan toimesta. Vuosiluokilla 3–5 sanelut ovat vuotta alemman luokkatason saneluja, koska kirjoitustaito tulee hieman jäljessä. 6. luokalla oppilaiden oletetaan jo saavuttaneen suomenkielisten oppilaiden tason, joten myös sanelut ovat samat.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

Harju-Luukkainen (2010) toteaa, että 6. luokalla kielikylpyoppilaat suoriutuvat ruotsinkielisillä mittareilla tehdyistä kielenhallinnan testeistä 6 % heikommin kuin suomenruotsalaiset oppilaat. Vastaavasti kielikylpyoppilaat pärjäävät suomenkielisten mittareiden tuloksissa 7 % paremmin verrattaessa suomenkielisen peruskoulun käyneisiin oppilaisiin. Molemmat tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä.

Kun osaamiskartoitukset on toteutettu suunnitelmallisesti ja säännöllisesti, saadaan niiden avulla tarvittaessa myös koottua yksittäisten oppilaiden oppimisen kehittymiseen liittyvää tietoa. Kelikylvylle suunnatut oppimisen seurannan kartoitukset on koottu tässä mallissa seuraavien periaatteiden mukaisesti: säännöllisyys, molemmat kielet huomioiden ja aikaisempaa tietoa hyödyntäen. Huomioitavaa on, että

- molemmat kielet kartoitetaan säännöllisin väliajoin
- lukemisen sujuvuuden seuranta tehdään kylpykielellä, sillä oppilaat oppivat lukemaan ruotsiksi (lukemisen oppiminen ja lukutaidon tukeminen toimivat eri tavoin suomen ja ruotsin kielellä)
- matematiikan kartoitukset tehdään aina sillä kielellä, jolla oppilas opiskelee kyseistä oppiainetta (Räsänen, keskustelu, 2017).

Osaamiskartoitusten tulokset on aina hyvä koota luokka- tai ryhmäkohtaisiksi koosteiksi. Opettajat saavat koosteet itselleen, jolloin heillä on mahdollisuus laatia luokka- ja ryhmäkohtaista tukea omassa opetuksessaan. Käytännössä jaetut sähköiset tiedostot ovat sujuvin tapa jakaa tietoa niin, että se on kaikkien saatavilla. Kun tulokset on koottu vaikkapa *Google Driven* taulukkoihin, on niitä myös helppo siirtää ryhmän mukana nivelvaiheiden yli tai uudelle opettajalle. Lisäksi kielikylvyssä tulee pyrkiä siihen, että huoltajat saavat riittävästi tietoa lastensa oppimisen kehittymisestä. Yksikkökohtaisesti on hyvä sopia pelisäännöt sille, kenen toimesta, miten ja miltä osin kartoitusten tuloksista tiedotetaan huoltajille.

- **Nivelvaiheiden tiedonsiirrossa kartoitusten olennainen osa on saatujen tulosten eteenpäin siirtäminen,** riippumatta siitä, kuinka laajaa kunnan kielikylpytoiminta on. Nivelvaiheet ovat varhaiskasvatus – esiopetus, esiopetus – ensimmäinen luokka ja kuudes – seitsemäs luokka.

- **LUKIVA-kartoituksen voi teettää esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja.** Kartoituksen avulla pystytään varhaisessa vaiheessa löytämään ne kielikylvyn lapset, joilla on mahdollinen lukivaikeuden riski. Nämä lapset kuuluvat ennaltaehkäisevän tuen ryhmään.

- **Kartoitusten ja tuen painopisteen tulee olla esi- ja alkuopetuksessa, jotta tuki voidaan tarjota ennaltaehkäisevänä tai jarruttavana.** Esiopetusvuodella on kielikylvyssä tuen näkökulmasta todella tärkeä tehtävä, sillä usein tämän vuoden aikana käydään keskustelua siitä, mikä koulumuoto on oppilaan oppimisen kannalta suositeltavaa.

Erityisopetuksen kieli

Joissakin tapauksissa kielikylpyyn on saatu palkattua kaksikielinen erityisopettaja. Tämä mahdollistaa hyvin joustavan ja räätälöidyn tuen järjestämisen kielikylpy-yksikössä. Tällöin haasteena kuitenkin on kielikylvyn OPOL-periaate: yksi kieli, yksi aikuinen. Ratkaisu on pyritty löytämään esimerkiksi niin, että erityisopettaja puhuu samaa kieltä kuin oppiaineessa käytetään.

Kielikylvyssä erityisopetusta on annettu yksikön mukaan joko äidinkielellä tai molemmilla kotimaisilla kielillä. Käytänteet vaihtelevat myös siinä, miten kielten tukemisen tarve nähdään. Jos kielikylpykielen tukeminen katsotaan olennaiseksi osaksi tukea kielikylpypolun alussa, tarjotaan tukea enimmäkseen ruotsiksi. Mikäli taustalla on huoli äidinkielen kehittymisestä, on perusteltua antaa erityisopetusta myös alemmilla luokilla äidinkielellä. Äänteiden tuottamisen eli niin kutusutun puheen tuottamisen tuen suhteen toimitaan kentällä melko yhtenäisesti: tukea annetaan useimmiten suomeksi. Erityisopettajat kokevat, että näin järjestettynä tuki tehokkaampaa ja kohdentuu oikein.

> *”Luokilla 3–6 on sujunut mutkattomasti, että erityisopettaja käyttää toisilla tunneilla ainoastaan ruotsin kieltä opetuskielenä ja suomen kielen tunnilla tietenkin suomea. On ainoastaan positiivista oppilaan tuntemuksen, tuen kohdentamisen ja taitojen kehittymisen seuraamisen kannalta havaita ja opettaa oppilasta molemmilla kielillä.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

> *”Erityisopettaja on usein mukana myös oppitunnilla koko ryhmän kanssa, jolloin siitä hyötyvät myös yleisen tuen oppilaat. Erityisopetusta annetaan sekä suomeksi että ruotsiksi riippuen opetettavasta aineesta. Jos opetus on ruotsiksi (esimerkiksi matematiikka 7. ja 8. luokalla), myös erityisopetus on ruotsiksi. 9. luokalla matematiikka on suomeksi, silloin erityisopettaja voi käyttää kumpaa kieltä vain, mutta yleensä suomea.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

> ”[Vi ger specialundervisning] *på språkbadsspråket, sedan i åk 5 så kan de även få på modersmålet, beroende lite på problematiken. Talundervisning* [*att*] *rätta till R och S så får de på sitt modersmål för då tränar man på att rätta till ljud.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

> *”Puheopetusta annetaan oppilaan omalla äidinkielellä. Puheopetuksessa on kyse tietyn äänteen muuttamisesta, ja olemme huomanneet, että puheopetus on tehokkaampaa, kun se annetaan oppilaan omalla äidinkielellä. Silloin hänen ei tarvitse keskittyä kielen ymmärtämiseen.” – Kielikylvyn erityisopettaja*

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyvän kyselyn tulokset osoittavat, ettei kaikissa kielikylpy-yksiköissä ole tarjolla erityisopetusta molemmilla kielillä. Kunnissa on kuitenkin pyritty järjestämään tukea tästä huolimatta. Seuraavassa on koottuna muutama käytössä oleva ratkaisumalli.

- Kielikylvyssä tehdään yhteistyötä koulujen välillä, niin että ruotsinkielisen koulun laaja-alainen erityisopettaja on esimerkiksi tehnyt muutaman tunnin kielikylpykoulussa ruotsin kielellä.
- Erityisopettajan vaihdokset niin, että suomenkielinen erityisopettaja tekee muutaman tunnin ruotsinkielisellä puolella tukien suomen-ruotsalaisten oppilaiden suomen kielen kehitystä. Vastaavasti ruotsinkielinen erityisopettaja on voinut tehdä töitä kielikylvyssä kielikylpykielellä.
- Erityisopettajat ovat hankkineet ruotsinkielistä kartoitusmateriaalia opettajille käyttöön. Näin opettajat voivat teettää kartoitukset kielikylpykielellä, jos erityisopettaja on suomenkielinen tai erityisopettajaa ei ole saatavilla.

- Koulun erityisopettaja on tehnyt muutamia tunteja esiopetusryhmässä tulevien kielikylpyoppilaiden kanssa sekä konsultoinut kielikylvyn esiopetuksen henkilökuntaa tuen järjestelyissä.

> *”Myös kielikylpyopettajat ovat voineet tehdä minuuttilukutehtävää oppilaille ruotsiksi lukusujuvuutta arvioidakseen.” – Kielikylvyn erityisopettaja*

Kahden kielen tukeminen

”Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen tapahtuu vuosiluokilla 1–2 ainoastaan kielikylpykielellä. (POPS, 2014, s. 91.)

Lukemisen tukeminen ja harjoitteleminen on erilaista eri kielillä. Tämän vuoksi kielikylvyssä tulee tarjota tietoa myös vanhemmille siitä, miten lukemaan oppiminen eroaa äidinkielellä ja kylpykielellä, ja laajemmin siitä, miten kielet eroavat toisistansa. Lisäksi on oleellista tarjota huoltajille tietoa siitä, miten molempia kieliä voidaan tukea myös kotona.

Lukemisen taito omalla äidinkielellä korreloi lukemisen taidon kehittymiseen kielikylpykielellä (Cummins, 2005). Kielikylpykielellä lukemaan oppiminen on osalle oppilaista erityisen haastavaa. Osalla syyn taustalla ovat lukemisen vaikeuteen liittyvät haasteet, jotka eivät ole kielisidonnaisia. Toisilla lukemaan oppiminen voi hidastua puutteellisen kielikylpykielen taidon seurauksena. Kielikylvyssä jo varhainen lukeminen perustuu lukijan käyttämiin luetun ymmärtämisen strategioihin ja kielentuntemukseen. Jos oppilaalla on heikko kohdekielen kielitaito tai suppea sanavarasto, ei hän pääse lukiessaan hyödyntämään tekstin tarjoamia kielellisisä vihjeitä, vaan hän nojautuu ainoastaan kirjain-äännevastaavuuden avulla lukemiseen. Hitaalla lukijalla taustasyynä voi piillä puutteellinen kohdekielen kielitaito, jolloin lukeminen sujuu poikkeuksellisen hitaasti: aika kuluu vihjeiden ja merkitysten löytämiseen arvaillen tekstin yhteyksiä ja sanojen vastaavuuksia äidinkielellä. Tällaisen lukustrategian seurauksena oppilaan voi olla todella vaikeaa koota ajatuksiaan tekstistä tai vastata tekstin sisältöön liittyviin kysymyksiin. (Gibbons, 2006.)

Lapset, joilla on vahva äidinkieli, hyötyvät osaamisestaan myös vierasta kieltä oppiessaan (Cummins, 2022). Sekä yksi- että monikieliset lapset hyötyvät varhaisesta kielellisestä harjoittelusta. Molempien kohderyhmien kielellistä tietoisuutta voidaan kehittää jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Kielikylvyn näkökulmasta olisi hyvä, jos tukea tarvitseva lapsi saisi tukea molemmilla kielillä, esimerkiksi niin, että huoltajat vahvistaisivat kielellistä tietoisuutta äidinkielellä aina varhaiskasvatuksesta lähtien. Vastaavasti varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa tukea annetaan ensisijaisesti kielikylpykielellä. Samaan hengenvetoon on kuitenkin todettava, että jos lapsi ei käytä kielikylpykieltä tai jos äidinkielessä ilmenee suuria puutteita, on ensisijainen tuki äidinkielen vahvistaminen. Tämä voi tapahtua yhteistyössä kodin ja esikoulun tai koulun kanssa.

> *”Meillä on (koulussa) tänä vuonna kolme eskariyhteistyötuntia, eli yksi jokaiseen koulumme esiopetusryhmiin viikossa. Nyt syksyllä nuo tunnit kuluvat pääosin yksilökartoituksiin. Keväällä pyöritän erilaisia tuen pienryhmiä tarpeen mukaan. Lisäksi ryhmissä vierailee veo (varhaiskasvatuksen erityisopettaja). Kaikki erityisopetus tapahtuu suomen kielellä. Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja luokassa ollessaan kommentoi/opettaa kielikylpykielellä tai suomeksi, mutta kahden kesken oppilaan kanssa kieli on yleensä aina suomi. Yhteistyötunnit palvelevat hyvin jatkumoa esiopetuksen ja koulun välillä.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

Kansainvälisissä kielelliseen sosialisaatioon liittyvissä vieraiden kielten oppimisessa ja koulumenestykseen liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että mitä paremmin kodin kielikulttuuri ja koulun kielikulttuuri pysyvät kohtaamaan, sitä helpompi lapsen on toimia näiden kahden kielen kanssa, mikä vuorostaan vaikuttaa koulumenestykseen. Perheen tapa osallistaa lapsi keskusteluun, pyytää häntä kertomaan ja jakamaan kokemuksiaan sekä kuvailemaan asioita on suorassa yhteydessä siihen, miten lapsi oppii käyttämään äidinkieltänsä ja kielikylpykieltänsä kommunikoinnin välineenä. Vastaavasti näiden taitojen harjoittelu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tukee kommunikoinnin kehittymistä, joka vuorostaan toimii perustana luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taidoille. (Nauclér, 2015.) Kielikylpytutkimuksissa on myös havaittu, että kielikylpyoppilaat hyödyntävät äidinkieltään merkittävästi, kun he ratkaisevat tehtäviä kielikylpykielellä (Harju-Luukkainen, 2007).

Kielten välinen siirtovaikutus

Kielentutkimuksessa vallitsee todellinen viidakko eri teorioita ja lähestymistapoja hyvin yksityiskohtaisista kieliopin kehitysvaiheista kokonaisvaltaisiin käsityksiin, yksilöstä ympäristöön. Yksilölähtöisissä teorioissa tarkastellaan ihmisen kognitiivisen kehityksen, perimän tai neurologisten taustojen vaikutusta kieltenoppimiseen. Toisessa ääripäässä kieltä tarkastellaan esimerkiksi sosiolingvistisestä tai sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin, jolloin kieli nähdään kehittyvän ympäristön vaikutuksesta tai sen seurauksena.

Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) mainitaan kielikylvyn yhdeksi tavoitteeksi oppilaiden monikielisyys. Ihmisen monikielisyyttä tukeva tieteellinen näkökulma on saanut alkunsa 2000-luvulla. Tämän lähestymistavan mukaan ihmiset ovat luonnostaan monikielisiä. Suurin osa maailman väestöstä puhuu useampaa kuin yhtä kieltä, ja useat ovat syntymästä lähtien kasvaneet kasikielisiksi. Ihmisillä on luontainen kyky kasvaa monikielisiksi ja oppia uusia kieliä läpi elämänsä. On jopa tutkijoita, jotka väittävät, että aikuisiän yksikielisyys on seurausta hyvin rajallisesta kieliympäristöstä. Monikielisyys ilmentää siis nykyihmisen tavanomaista kielellistä kompetenssia. Näin ollen tutkijat ovatkin kallistumassa siihen päätelmään, että kaikki kielet, joita yksilö osaa, riippumatta kielen kompetenssin laajuudesta, tukevat toisiaan. Niiden ei myöskään nähdä sekoittavan käyttäjän äidinkieltä, kuten aikaisemmin oletettiin. (Hammarberg, 2015.)

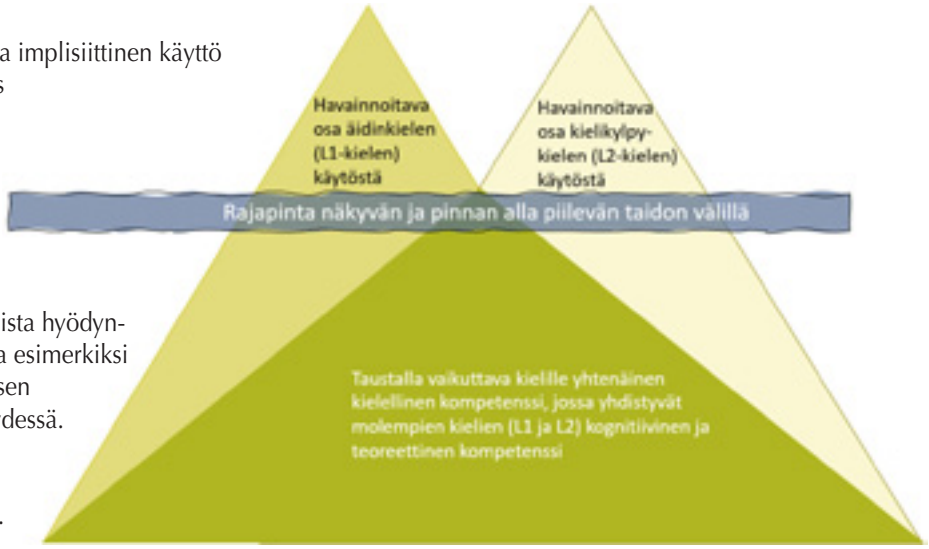
Kielten välinen siirtovaikutus on myös hyödyksi kielikylvyssä äidinkielen ja kylpykielen välillä. Tuen antaminen äidinkielellä vahvistaa myös tiettyjä kielellisiä osa-alueita, kuten sujuvaa ja tarkkaa lukemista ruotsin kielellä, ja edesauttaa näin kylpykielellä toimimista. (Hammarberg, 2015.) Hammarbergin mukaan kielten välinen siirtovaikutus voi olla joko positiivinen tai negatiivinen (*engl. transfer* tai *interferens*), siirtovaikutuksen kautta kielet vaikuttavat toisiinsa. Oppija poimii käyttöönsä kylpykieleen elementtejä ja rakenteita ensikielestään. Näin ollen ensikieli (L1) ja kielikylpykieli (L2) toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Kielikylpyläinen käyttää tästä syystä kieliä myös sekaisin osana omia kielenkäyttöstrategioitansa. Myös muut käytössä olevat kielet, kuten englanti (L3), sekoittuvat tähän kielikylpyläisen kielenkäytön strategiaan. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi kieltenvälisenä koodivaihtona. Siirtovaikutus johtaa usein siihen, että kielikylpyläinen käyttää kielten välisiä yhtäläisyyksiä myös liian yleistettyinä tai liian yksinkertaistettuina muotoina. Siirtovaikutukset tulevat kylpyläisen käyttöön silloin, kuin oppija itse kokee yhtäläisyyksien kielten välillä olevan riittävä. Kielenkäyttäjä poimii L1-kielestä sellaisia elementtejä, joita hän kokee tarvitsevansa juuri siinä käyttövaiheessa, jossa hän on oman kylpykielensä kanssa. Näin ollen L1-kielestä siirrettävät osat voivat vaihdella voimakkuudeltaan tai sisällöltään L2-kielessä kylpykielen kehityksen mukaan. Mitä vahvempi L1-kieli käyttäjällä on, sen selkeämmät kielelliset rakenteet hänellä on käytössänsä. (Ipek, 2009.)

Usean kielen hallinnan kuvauksissa käytetään kielten suhteiden havainnoimiseen usein Cumminsin (2022) kielten oppimisen jäävuorimallia. Mallissa huiput ovat kielten eroavaisuuksia ja veden alla, näkymättömissä olevat vuorten pohjat kuvastavat kielten yhteneväisyyksiä. Mallilla pyritään kuvaamaan kahden kielen riippuvuutta toisistaan.

Pintatasolla voidaan arvioida esimerkiksi seuraavia asioita:

- sanavaraston laajuus
- kielen eksplisiittinen ja implisiittinen käyttö
- kielenkäytön sujuvuus
- ääntäminen
- kielioppi

Syvätasolla kielen osaamista hyödynnetään ajattelun tasolla ja esimerkiksi kognitiivisen tai teoreettisen ongelmanratkaisun yhteydessä. Syvätasolla korostuu kielen semanttinen ja funktionaalinen merkitys.



Kielikylpykielen ja äidinkielen yhteys kielikylvyssä Cumminsin (2017) jäävuorimallia mukaillen.

Huomioitavaa on, että kielten välinen siirtovaikutus ei kuitenkaan suuremmassa määrin vaikuta negatiivisesti oppilaan äidinkielen kehitykseen. Oikein kohdennettu äidinkielen tukeminen kielikylpyopetuksessa auttaa oppilasta kehittämään sekä äidinkieltä että kielikylpykieltä. Cummins (2020) kuvaa kahdella kielellä opiskelua ja oppimista jäävuorimallin avulla seuraavalla tavalla*: "...inom en finsk – svensk tvåspråkig utbildning - som utvecklar färdigheter att tala, lyssna, läsa och skriva på finska inte bara utvecklar dessa färdigheter på finska, utan även utvecklaren djupare begreppslig och språklig förmåga som har starkt samband med utvecklingen av litteraciteten på det dominerande språket (svenska). De ytliga aspekterna (som uttal och flyt) skiljer sig med andra ord tydligt åt mellan språken, medan det finns en underliggande begreppslig förmåga – eller kunskapsbas – som är gemensam för språk överhuvudtaget. Denna gemensamma underliggande förmåga gör det möjligt att överföra begrepp, läs och skrivfärdigheter och inlärningsstrategier från ett språk till ett annat. Det gäller även för språk som är olika (finska och svenska – –) Att det sker en överföring av färdigheter, strategier och kunskap är förklaringen till att undervisning på ett minoritetsspråk eller ett icke-dominerande språk, inte medför negativa konsekvenser för utvecklingen av kunskapsrelaterade färdigheter på det dominerande språket."* (Cummins 2020, s. 138–139.)

Cumminsin (2020) mukaan keskeisimmät kielten väliset siirtovaikutukset ovat seuraavat:

- käsitteelliset elementit ja niiden sisäistäminen niin, että oppilas ymmärtää sanan syvemmän merkityksen
- yksittäiset kielelliset elementit, kuten vierasperäiset sanat ja sukulaissanat, jotka ovat eri kielillä hyvin samankaltaisia
- yleinen morfologinen tietoisuus – esimerkiksi sanojen etuliitteet tai päätteet, kuten että etuliite *pre-* tarkoittaa useassa kielessä 'ennen jotakin'
- kielirajat ylittävä yleinen fonologinen tietoisuus – esimerkiksi tietoisuus siitä, että sanat koostuvat äänteistä
- metakognitiiviset ja -lingvistiset taidot – esimerkiksi erilaiset oppimisstrategiat, kuten visualisointi, monilukutaito, muististrategiat ja yhteenvedon luominen

- kielenkäytön pragmatiikkaan liittyvät tottumukset – esimerkiksi rohkeus ilmaista itseään eri kielillä ja kehon kielen käyttö tukena kommunikointitilanteissa.

Kielen varhainen kehitys ja lukemisen valmiudet

Mitä sitten tiedetään niistä vihjeistä tai indikaattoreista, joita voitaisiin havainnoida ja tukea lasten kehityksessä jo hyvin varhain, ennen kielikylvyn esiopetuksen aloittamista? Tutkimusten kirjo on tälläkin kentällä hyvin laaja. Tutkimustuloksia tulkittaessa onkin hyvä pitää mielessä kielten rakenteelliset erot.

> *”Erityisopetusta on annettu kielikylvyn esikoululaisille yhden vuosiviikkotunnin verran viime vuodesta lähtien. Jaksottaista esim. äännevirheiden korjaamiseen kohdennettua tukea on tarjottu myös aiemmin. Erityisopetusta on annettu suomen kielellä.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

Suomen kielessä äänteiden pituuden erottelun taito on olennainen osa kielen hallintaa. Tutkimuksissa on osoitettu, että henkilöillä, jotka eivät ole päässeet harjoittelemaan kyseistä taitoa sen herkkyyskauden aikana, on merkittävästi suurempia haasteita havainnoida näitä kielellisiä hienojakoisia eroja myöhemmin. Toisin kuin ruotsi, suomen kieli on fonologiselta rakenteeltaan säännönmukainen ja selkeästi siirrettävissä kirjoitukseksi eli suomessa on hyvä kirjain-äännevastaavuus, mikä helpottaa kuitenkin kielen oppimista ja hallintaa sekä lukemisen valmiuksien kehittymistä jatkossa. Ruotsin kielessä kirjoitus poikkeaa usein ääntämisestä. Suoraan äänteiden mukaan kirjoitettuja sanoja on verrattain vähän. Lisäksi ruotsin kielessä esiintyy äänteitä ja äänteiden yhdistelmiä, joita suomen kielessä ei esiinny.

Pitkään kielikylvyssä toimineen erityisopettajan Eklundin (2007, s. 144) mukaan ”oppimisvaikeuksia ennakoivia kehitysviitteitä tulisi arvioida jo lapsen ensimmäisinä elinvuosina”. Huomioitavaa on, että dysleksiaa ennakoivista yksittäisistä vaikeuksista on tutkijoiden parissa eriäviä näkemyksiä. Tutkimukset pyörivät kuitenkin tiettyjen taitojen ympärillä. Ennaltaehkäisevien toimien havainnoinnin kannalta suomalaistutkimus on koonnut kiinnostavaa tietoa lukivaikeuden varhaisista indikaattoreista. (Lyytinen & Lyytinen, 2007.) Yhtenä lukivaikeuden indikaattorina ovat **varhaisessa vaiheessa esiintyvät ongelmat puheäänteiden havaitsemisessa**. Tämä taito on perustana äänteisiin liittyvien muistiedustusten rakentumiselle ja äänteiden prosessoinnille.

Varhainen laaja sanavarasto näyttää myös olevan yhteydessä sanavaraston kehityksen kulkuun myöhemmässä vaiheessa sekä kykyyn hyödyntää kielen kehityksen eri osa-alueita, kuten sanojen taivutusta. Aikaisin puhumaan oppineet lapset osaavat tuottaa varhaisemmassa vaiheessa monipuolisempia lauseita sekä sanojen taivuttamisen että lauserakenteen osalta. Vastaavasti **puheen viivästyminen heijastuu myös muiden kielellisten osa-alueiden kehitykseen, jotka jäävät heikommiksi**. Vertailun vuoksi mainittakoon, että suomalaisten kuusivuotiaiden sanavaraston tiedetään olevan noin 10 000 sanaa (Nurmi ym., 2014). Sitä, miten sanavarasto jakautuu kielikylvyssä eri kielten välillä tai onko sanavarasto kielikylpyläisillä mahdollisesti laajempi, ei vielä ole tutkittu.

Seurantatutkimuksessa **kaksivuotiaiden motoriikan kehittymisen** ja myöhemmän kielitaidon välillä esiintyi merkitsevä yhteys: jos motoriikan kehitys oli hidasta, myös sanojen tuottaminen oli vähäisempää ja lauseet olivat lyhyempiä. Nämä yhteydet näkyivät vielä ensimmäisenä kouluvuonna, jolloin kyseisten lasten lukunopeus oli muita hitaampi.

Lukivaikeuden tiedetään olevan **perinnöllistä**, vaikka tiettyä lukigeeniä ei olekaan kyetty löytämään. Mikäli toisella vanhemmalla esiintyy lukivaikeutta, on todennäköisyys lapsen lukivaikeudelle 30 ja 60 %:n välillä. **Ympäristön vaikutus** lukivaikeuden kehittymiseen tai jarruttamiseen on kansainvälisten tutkimusten mukaan noin 50 %. **Oikea-aikaisella ja kohdennetulla tuella voidaan siis lieventää lukivaikeuden esiintymistä.**

”Ennen kouluikää opituista taidoista erityisesti kyky havaita ja eritellä äänteitä, tallentaa muistiin ja palauttaa muistista kielellistä materiaalia, kirjaintietoisuus sekä sujuva nimeämistaito ennustavat lapsen lukutaitoa kouluiän alussa. Tutkijat ovat yksimielisiä kielitaidon ja lukemaan oppimisen välisistä yhteyksistä kielestä riippumatta.” (Lyytinen & Lyytinen, 2007.) Suomalainen LUKIVA – Lukivalmiuksien arviointimenetelmä soveltuu käytettäväksi 3,5–5,5 vuoden ikäisille lapsille. Kyseessä on tieteelliseen tutkimukseen perustuva seula, jonka avulla voidaan esimerkiksi kielikylvyssä löytää ne lapset, jotka kuuluvat mahdolliseen lukivaikeuden riskiryhmään. Seula sisältää kolme lukiriskin kannalta tärkeää osa-aluetta eli perinnöllisyyden mahdollisuuden, kirjaintuntemuksen ja nimeämisen nopeuden. Materiaali sisältää myös kohdennettuja harjoituksia sekä kotiin että varhaiskasvatukseen.

Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä lapset saavat omalla äidinkielellään määrällisesti vähemmän harjoitusta monilla kielellisten valmiuksien osa-alueilla. Sen sijaan rinnalle kehittyy uusi kieli, joka rakenteeltaan poikkeaa suomen kielestä. Varhaisen kartoittamisen ja lukiriskin arvioinnin sekä tulosten perusteella annettujen tukien merkitys kasvaa näin ollen kielikylvyssä.

Kanadalaisten kielikylpytutkimusten mukaan **diagnosoimattomat lukivaikeudet ovat yleisin oppimisen haasteista kielikylvyssä**. Itse lukivaikeus ei ole este kielikylpyyn osallistumiselle. Se voi kuitenkin vaikeuttaa kielikylpyläisen opiskelua hyvinkin laajamittaisesti, jos lukivaikeus todetaan vasta koulussa kolmannella luokalla tai jopa myöhemmin. Myöhäinen oppimisen vaikeuden syyn selvittäminen onkin usein kielikylvyn haaste. Kahden kielen rinnakkainen kehittyminen voi vaikeuttaa lukivaikeuden havaitsemista riittävän ajoissa, jotta ennaltaehkäisevä tuki saataisiin suunnitelmallisesti käyntiin.

Usein kielikylvyn varhaisessa vaiheessa huoltajien tai kielikylpyhenkilökunnan voi kuulla toteavan, että katsotaan vielä, miten asiat kehittyvät, onhan tässä aikaa. Lukivaikeuden kuntouttamiseen liittyvä tutkimus kuitenkin viittaa siihen, että mitä varhaisemmassa vaiheessa riskiryhmään kuuluvat lapset saavat tukea, sen paremmin he voivat välttyä laajemmilta lukemisen haasteilta. Jos lapsen lukivaikeutta kielikylvyssä lähdetään kartoittamaan vasta alkuopetuksen lopulla, on lapselle hyvin todennäköisesti kehittynyt monia negatiivisia tunteita lukemista, kirjottamista ja ehkä myös omia oppimismahdollisuuksiaan kohtaan. Kansainväliset kielikylpytutkimukset ja lukivaikeustutkimukset osoittavat myös, että fonologiseen tietoisuuteen kohdennettu varhainen, riittävä tuki lieventää selvästi lukivaikeutta jatkossa. **Fonologisen tietoisuuden taito onkin yksi niistä taidoista, joilla on kielten välinen siirtovaikutus** (Abrahamsson, 2015). Tämä merkitsee sitä, että **annetun tuen kielellä ei ole merkitystä**. Lapset hyötyvät yhtä lailla äidinkielellä annetusta varhaisesta tuesta kuin kylpykielellä annetusta tuesta.

Kielikylvyssä tukikieleltä tärkeämmäksi tekijäksi nousee kuitenkin **annetun tuen ajankohta** (Wise & Chen, 2010). Mitä varhaisemmassa vaiheessa fonologista tietoisuutta ja auditiivista äänteiden erottelua päästään harjoittelemaan, sen tehokkaampaa se vaikuttaa olevan. Tähän näyttäisi olevan osasyynä niin kutsuttu herkkyysaika eli vaihe, jolloin lapsi on kaikkein vastaanottavaisimmillaan juuri kyseisen taidon harjoittelulle ja kehittymiselle. Herkkyysajan olemassaolosta kiistellään vielä tutkijoiden parissa. Herkkyysaika äänteiden erottelemisen osalta on 4–6 vuoden iässä. Sama herkkyysaika koskee myös vakavampaa lukivaikeuden taustalla olevaa tekijää, nimeämisen vaikeutta. Tutkimukset sekä kielikylpyläisten että yksikielisten parissa osoittavat, että nimeämisen vaikeuden kuntouttaminen tai muu harjoittelu on vaikuttavimmillaan lasten ollessa 4–6-vuotiaita. Kuitenkin fonologisessa harjoittelussa tulee kielikylvyssä kiinnittää erityistä huomiota kielikylpykielelle ominaisten vierasperäisten konsonanttien sekä äänteiden harjoitteluun.

Cummins (2022) on samoilla linjoilla varhaisen tuen merkityksestä. Hän toteaa, että jos oppilaalla on puutteita äidinkielen kielellisessä kompetenssissa, tulevat vieraalla kielellä opiskelevien oppilaiden haasteet näkyviin vasta myöhemmässä vaiheessa koulupolulla. Äidinkielen ja koulukielen väliset erot korostuvat yleensä sitä enemmän, mitä pidemmälle koulupolulla edetään, sillä oppilailla on vähemmän aikaa kuroa umpeen syntyneitä eroja. Oppiainekohtaisen sisällön määrä kasvaa. Lisäksi kielenkäyttö on sekä sanavarastoltaan että kielellisesti monisyisempää alkuopetuksen jälkeen. Varhainen äidinkielen tukeminen on näin olennainen osa kielikylvyssä annettavaa tukea.

Nonsens-sanojen eli niin sanottujen merkityksettömien sanojen lukemisen sujuvuus kielikylvyn alkutaipalella, esiopetusvuodesta 3. luokkaan asti, antaa viitteitä siihen, miten kielikylpyoppilaan tekninen lukutaito on kehittymässä. Lisäksi kielikylvyssä tehdyt tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että merkityksettömien sanojen lukemisen sujuvuudella on yhteys sanavaraston kehittymiseen sekä L1- että L2-kielellä. (Nicolay & Poncelet, 2013.) Tästä syystä merkityksettömien sanojen lukemisen sujuvuutta kannattaa kartoittaa, harjoitella ja seurata myös osana kielikylpyoppilaiden lukitukea.

Bergströmin (2004) kotimaisessa kielikylpytutkimuksessa on havaittu seuraavia lukivaikeuden erityispiirteitä:

- Oikeinkirjoituksessa esiintyvät normaalit interferenssivirheet eivät häviä ajan mittaan, kuten muilla kielikylpyoppilailla (esimerkiksi *att ha – att haa*). Haasteet johtuvat fonologisen prosessionnin vaikeudesta.
- Kahden kielen rakenteiden omaksumisessa on haasteita. Suomen kielessä kirjoittaminen on hyvin äänteiden mukaista, kun taas kielikylpykielellä kirjoittamisessa kohdataan jo varhaisessa vaiheessa äänteistä poikkeava kirjoittaminen.
- Kielikylpykielen ääntämisessä on haasteita, kuten vaikeutta hahmottaa uusia sanoja eli erotella niiden sisältämiä äänteitä, ja sanojen kirjoittaminen on vaikeaa (esimerkiksi sana *själv – selv,* sje-äänne alussa ja äänteiden tarkka erottelukyky).
- On vaikeaa muistaa, mitä sääntöä missäkin kielessä tulee käyttää, varsinkin silloin, jos oppilaalla on vaikeuksia työmuistin tai äänteiden prosessoinnin kanssa.

Kirjoittamisen oikeellisuuteen vaikuttavat oppilaiden käytössä olevat oikeinkirjoituksen strategiat eli se, miten oppilas lähtee ratkaisemaan sitä, miten sana tulisi kirjoittaa. Laajemmin katseltuna voidaan myös todeta, että heikoilla kirjoittajilla on Bergströmin mukaan usein vain yksi strategia käytössään, kun taas vahvoilla kirjoittajalla on useampi strategia, joita he kykenevät soveltamaan tilanteen ja tarpeen mukaan. Eri oikeinkirjoitusstrategioiden hyödyntäminen vaatii oppilaalta metakognitiivista oivalluskykyä mutta myös kiinnostusta ratkaista oikeinkirjoituksen pulmia tehokkaalla tavalla. Vahvat kirjoittajat käyttävät myös enemmän aikaa itse kirjoitusprosessiin. Ruotsin kielen lukemista voi harjoitella ortografisella kokosanamenetelmällä, jossa sanan hahmo voidaan tunnistaa, mikä tukee myös sanojen oikeinkirjoitusta (Eklund, 2007).



Jotta kielikylpyoppilaille voidaan tarjota laadukasta ja hyvää tukea, tulisi tukien suunnittelussa huomioida mahdollisuus tarjota tukea molemmilla kielillä. Yhtä tärkeää on, että tukea antavat tahot tunnistavat kielikylvylle ominaisten haasteiden piirteet eri kielissä, esimerkkeinä

- puhutun ja kirjoitetun kielen ominaisuudet eri kielissä
- mahdollinen sanavaraston suppeus molemmilla kielillä
- ruotsin kielen synonyymien vivahde-erot ja useiden sanojen monimerkityksellisyys
- suomen kielen kokoavan lukemisen taito, äänteiden sujuva ja tarkka yhdistäminen ja sanan tavuttaminen
- ruotsin kielen äänteiden variaatio, jossa kaikille äänteille ei ole kirjainvastaavuutta ja jossa viereiset kirjaimet vaikuttavat kirjainten ääntämiseen
- ruotsin kielen konsonanttiyhdistelmät, etenkin sanojen alussa
- äänteiden erottelu ruotsin kielellä, varsinkin haastavien äänteiden osalta, kuten k/g, f/t, v/f, p/b ja u/y
- kielten väliset siirtovaikutukset, eritoten englannin kielestä tulevat vaikutteet kielikylpykielen kirjoittamisessa, kuten yleis- ja erisnimien kirjoitussäännöt ja c:n ja w:n käyttö.

Kirjoittajan omia havaintoja yhdistettynä Eklundin (2007) ja Bergrothin (2015) kokoamaan tietoon.

Oppimisen haasteet ja kielikylpy

”Kysymys siitä, sopiiko kielikylpy lapsille, joilla todettu oppimisen haasteita, herättää sekä kotimaisten että kansainvälisten tutkijoiden ja eri ammattikuntien välillä keskustelua. Ongelman taustalla näyttäisi olevan puutteellinen tutkimustieto siitä, mitkä vaikeudet ovat sellaisia, joihin kielikylpymenetelmällä ei voida vastata ja mitkä ovat niitä, joita voidaan tehostetussa ja erityisessä tuessa tukea.” (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 102.) Lisäksi tutkimustulokset ovat myös keskenään ristiriitaisia. On haastavaa päätellä, miten yksilöiden kieli ja oppiminen kehittyy eri opiskelupolkujen ja tukimuotojen seurauksena.

Tällä hetkellä vallitsevana käsityksenä on, että kielikylpy soveltuu lähtökohtaisesti kaikille lapsille. Suomalainen emeritusprofessori Laurén on tuonut kielikylvyn maahamme ja myös tutkinut sen vaikuttavuutta kielten oppimisen menetelmänä. Hän on pitkään ollut vahva kielikylvyn soveltuvuuden puolestapuhuja. Useat Laurénin raportit nostavat esille kaikkien ihmisten kyvyn oppia kieliä ja saavuttaa monikielisyys. Ongelman ytimessä hän (Laurén, 2008, s. 13) näkee eri maissa vallitsevan käsityksen siitä, että *"oman ensikielen oppiminen olisi tehokkaampaa, ellei muille kielille anneta tilaa"*. Laurén korostaa kuitenkin, että jokainen uusi kieli voidaan nähdä myös mahdollisuutena harjoitella kommunikointia ja vuorovaikutusta. Kanadalaista kielikylpyä ja siihen liittyvää erityisopetusta tutkinut Wise (International Dyslexia Association Ontario Branch, 2021) ilmaisee, että kaikki oppijat voivat oppia kieliä kylpymenetelmällä, kunhan heille tarjottu tuki on riittävää. Avoimeksi kuitenkin jää, mikä on riittävä tuki.

Kentällä toimivien koulupsykologien ja puheterapeuttien näkemykset kielikylvyn soveltuvuudesta kaikille oppijoille ovat toisenlaisia. **Usein kielikylvyn riskiryhmäksi nostetaan lapset, joilla on kielellistä erityisvaikeutta.** Kielikylpymenetelmän ja siihen liittyvän kansainvälisen tutkimuksen kannanotto soveltuvuustesteihin ja kylpykielen taidon pisteyttämiseen osana oppilaaksi ottoa on kuitenkin selkeä: "sisäänpääsykokeita" kielikylpyyn ei tulisi olla. Mahdollisten pohdintojen äidinkielellä opiskelun ja kielikylvyn välillä tulisikin aina olla yksilökohtaisia, ja keskustelun keskiössä tulisi olla lapsen kokonaistilanne sekä kunkin opiskelumuodon käytössä olevat tuen muodot.

Opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan myös kielikylpyopetuksessa tulee taata, että oppilas saavuttaa oppiaineiden tavoitteet riippumatta siitä, millä kielellä hän opiskelee. Kielikylvyssä tuen tarjonnan keskustelu kiteytyy siihen, kuinka paljon oppilaan tukea voidaan tarjota ja missä määrin sisältöjä ja tehtäviä voidaan eriyttää tai jopa yksilöllistää esimerkiksi puutteellisen kielikylpykielen taidon takia, ennen kuin katsotaan, että on oppilaan edun mukaista saada kokonaisvaltaisempaa oppimisen tukea omalla äidinkielellään.

Nuoremman lapsen kanssa käydyt tukikeskustelut ovat lähinnä ennakoivia ja ennaltaehkäiseviä, kun taas vanhemman kielikylpyoppilaan osalta tulisi ottaa myös huomioon, mitä lapsi itse ajattelee kylpykielellä opiskelusta. Usein tuen tarjoamiseen liittyy myös se, että kielikylvyn tuen resurssit koetaan puutteellisiksi. Myös kunnan sisällä koulut ovat keskenään hyvin erilaisia. Kaikissa yksiköissä ei ole tarjolla kaksikielistä erityisopetusta, eikä kaikilla kouluilla ole kielikylpyläisille tarjolla pienluokkapaikkoja. Tukea suunniteltaessa ja yksilöllisiä koulupolkuja pohdittaessa voidaan noudattaa Mård-Miettisen haastattelussa antamaa neuvoa: *"Kielikylpy sopii kaikille lapsille, myös erityistä tukea tarvitseville, mikäli tätä tukea on saatavissa kielikylvyn puitteissa. – Jos tukea ei ole jostain syystä saatavilla kielikylvyn puitteissa, silloin tällaista lasta ei kannata kielikylpyyn laittaa, vaan kannattaa valita päiväkoti tai koulu, jossa lapsi saa tarvitsemansa oppimisen tuen."* (Engblom, 2020.)

Pohdintoja tukikeskusteluihin

- Mitä tulisi kartoittaa, kun herää epäilys siitä, että taustalla on jokin oppimisen haaste? Mitä tiedetään varmaksi ja mitä arvioidaan?
- On olennaista pitää mielessä, että lopullinen koulunvalintaa koskeva päätös on aina vanhempien, sillä heillä on vastuu lapsensa osalta tehdyistä valinnoista. Koulun, esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tehtävä on antaa riittävää ja monipuolista tietoa, niin että vanhemmat voivat tehdä päätöksiä näiden tietojen perusteella.
- Mikäli kielikylpyä valittaessa lapsella on havaittavissa oppimiseen tai kielenkehitykseen liittyviä haasteita, tulee pohtia, millä taholla on mitäkin apua tarjolla. Koulut ovat hyvin erilaisia. On tärkeää pysähtyä selvittämään, mistä lapsi saa tarvitsemaansa tukea.
- Miten laaditaan kokonaisvaltainen arvio lapsen tilanteesta? Mikä on lapsen kannalta parasta? Millainen kokonaiskuormitus on?
- Mitä vanhemmasta lapsesta on kyse, sen tärkeämpää on myös selvittää, mitä lapsi itse ajattelee ja kokee. Mikäli lapsella hyvin kielteinen suhtautuminen kielikylpyä tai kielikylpykielen käyttöä kohtaan, tulee hänellä olemaan vaikeaa oppia uutta kieltä riippumatta siitä, kuinka suuret oppimisen haasteet ovat kyseessä tai kuinka laajaa tukea kyetään tarjoamaan.

Miten kielikylpy vaikuttaa tuen tarpeen selvittämisessä?

Kielikylvyssä haasteena on selvittää oppimiseen liittyvien vaikeuksien taustasyitä. Onko kyse esimerkiksi puutteellisesta kylpykielestä, kielen kehityksen vaikeudesta vai oppimisvaikeudesta? Oppimisvaikeuksissa on havaittu, että vaikeudet ovat äidinkielellä ja kylpykielellä hyvin samankaltaisia (Vaughn, ym., 2006; Mathes ym., 2007; Cárdenas-Hagan, 2015). Kotimaisessa kielikylpytutkimuksessa on havaittu, että osa äidinkielellä tehtävistä virheistä jää näkyviin kirjoitettuun kielikylpykieleen (Bergström, 2004).

Joskus lukivaikeus voidaan päätyä toteamaan havainnoimalla lapsen kielenkäyttöä kokonaisuudessaan, mutta usein äidinkielellä teetetyt tarkemmat selvitykset antavat osviittaa siihen, millaisten haasteiden kanssa lapsi kamppailee. Kun käytössä on sekä suomen että ruotsin kielen lukikartoituksia, voidaan nopeasti havaita niiden rakenteellinen ero, joka johtuu kielten välisistä eroista. Suomenkieliset yksityiskohtaiset testit sisältävät kielen eri osa-alueisiin liittyviä arviointeja, kuten erityispedagogiikan dosentin Hanna-Sofia Poussu-Ollin kehittämät seulat ja diagnostiset testit. Ruotsinkielisellä puolella lukikartoitukset keskittyvät, varsinkin ylemmillä luokilla, pääasiallisesti luetun ymmärtämiseen sekä lukemisen sujuvuuteen.

On suositeltavaa informoida huoltajia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kielen tukemiseen liittyvistä rakenteista. Äidinkielen opiskelu jää esimerkiksi kielikylpyoppilailla tuntimääräisesti hyvin paljon suppeammaksi kuin äidinkielellään opiskelevilla oppilailla. Kuitenkin tavoitteena on, että kielikylpyoppilaat saavuttavat opetussuunnitelman tavoitteet ja opiskelevat niiden mukaan

kielikylvyssä, jolloin itse oppiainesisältö ja opiskelutahti voidaan kielikylpypolun alussa äidinkielen osalta kokea tiiviimpänä. Tästä syystä olisikin hyvä saada huoltajat varhaisessa vaiheessa mukaan tukemaan vahvan äidinkielen kehittymistä. Jo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana kannattaa ottaa nämä asiat puheeksi infotilaisuuksissa ja vanhempaintapaamisessa. Huoltajat hyötyvät myös siitä, että heille tarjotaan konkreettisia esimerkkejä siitä, miten äidinkielen kehittymistä, kielitietoisuutta ja sanavaraston laventamista voi kodin arjessa tukea.

Sanavaraston vahvistaminen ja laajentaminen omalla äidinkielellä vaikuttaa myös oppilaan kielikylpykielen sanavaraston kehittymiseen. Uutta oppiessa on tärkeää varmistaa, että oppilas saa uudet käsitteet molemmilla kielillä. Kuitenkin tulisi välttää kielten välillä hyppimistä harjoitusten aikana, sillä menettely vahvistaminen pikemminkin kääntämisen taitoa kuin kielen vahvistamisen taitoa. Hyvänä perussääntönä on, että yksi sisältö harjoitellaan yhdellä kielellä, minkä jälkeen vastaavaa tai toista sisältöä voi tarvittaessa harjoitella toisella kielellä.

Tuen muodot

Kielikylpyopetuksessa keskeisessä asemassa ovat myös kuvat ja kielen ja sisältöjen havainnollistaminen niiden avulla. Kuvat ovat myös olennainen osa oppilaan toimivaa tukea. Kuvatuen suunnittelun pohjana voi toimia teemaan liittyvä sanasto. Kielikylpykielellä kirjoittamisen tukena toimii hyvin kuva-sanakortit. Niiden pohjalta voidaan harjoitella myös lauseiden muodostamista ja puheen tuottamista. Valmiita kuvatukimalleja kannattaa hyödyntää. Esimerkiksi Folkhälsanin netistä löytyvä *materialbank*, Papunet ja *bildstod.se* auttavat pääsemään alkuun. Visuaalisella tuella voidaan myös rakentaa kielen käyttöön tai kielen rakenteeseen liittyvää havainnollistavaa materiaalia. Usein tuotetusta materiaalista hyötyvät erityisopetuksen lisäksi myös muut oppilaat, kun materiaalia viedään luokkahuoneisiin näkyväksi osaksi luokkakohtaista tukea. Lisäksi tukea on helpompi koordinoida, kun kaikilla aikuisilla ja oppilaalla on sama visuaalinen tukimateriaali käytössä esimerkiksi erityisopetuksessa, luokassa ja kotona.

Lukemisen tukeminen

> *”Lukemaan oppiminen on mekaaninen prosessi, eli kun osaa lukea yhdellä kielellä, osaa myös toisella. Tärkeää on, että oppii ääntämään kirjaimet eri kielillä.”*
> *– Kielikylvyn erityisopettaja*

> *”Vuosien aikana olemme huomanneet lukivaikeuksisten oppilaiden erityisesti hyötyvän kielikylpymenetelmästä. Perinteisessä opetuksessa opitaan toinen kotimainen kieli hyvin pitkälti kieliopillisilla säännöillä. Oppilailla, joilla on lukivaikeus, on yleensä vaikeuksia oppia kieliä, mutta kielikylpymenetelmässä oppilaat oppivat kielen suullisesti, sillä kieli on sekä väline että oppimisen tavoite. Kielikylvyssä kaikista oppilaista tulee toiminnallisesti kaksikielisiä tai monikielisiä.” – Kielikylvyn erityisopettaja*

Ruotsinkielisistä kartoituksista ja harjoitusmateriaaleista voidaan yleisesti ottaen todeta, että tutkittavaa on vielä paljon. Kartoituksia on lukuisia, mutta edelleen on tutkimustulosten kannalta epä-



selvää, mitkä käytettävissä olevista kartoituksista todentavat lukiriskin olemassaolon. Tämä tieto puoltaa suomenkielisten kartoitusten käyttöä kielikylvyn varhaisessa vaiheessa, sillä esimerkiksi LUKIVA-kartoitus on kehitelty nimenomaan varhaisten lukivalmiuksien kartoittamiseen. (Puolakanaho, 2012.) LUKIVA-kartoituksen tehtävät on mahdollista suorittaa myös kylpykielellä. Käytännön kokemus on kuitenkin osoittanut, että mitattaessa nopeaa nimeämistä, on kielikylpyläisisten tulos usein hitaampi kylpykielellä kuin äidinkielellä.

Sekä kotimaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa on tieteellistä näyttöä siitä, että lukivaikeuden suurimman vaikuttavuuden saa systemaattinen, kohdennettu säännöllinen harjoittelu, joka toteutetaan intensiivisenä jaksona ja jossa harjoittelun kohteena on äänteiden yhdistäminen kirjaimiin (Wolff, 2021; 2011). Myös oikeinkirjoitus, äännejärjestelmän tuntemus ja luetun ymmärtäminen näyttäisivät kohentuvan näillä interventioilla. Oikein ajoitettu tuki vaikuttaa myös sen tuloksellisuuteen (Kjeldsenin, 2019). Tieteellisin tutkimuksin ei vielä ole pystytty todentamaan vastaavaa hyötyä muista tuista ja muun tyyppisestä harjoittelusta, musiikkiterapian tai esimerkiksi teknisiä apuvälineitä hyödyntämällä. Ruotsin kielellä ei vielä ole käytössä valmista lukemisen taitojen tukiohjelmaa, joka seuraisi kansainvälisen tutkimuksen tehokkaaksi osoittamaa systemaattista ja kohdennettua harjoittelua.

- Lähimmäksi systemaattista harjoitteluohjelmaa, jossa on mukana alkukartoitus ja tuen vaikuttavuuden loppuarviointi, pääsee Bravkod-materiaalin avulla, jonka harjoitukset kohdentuvat alkuopetuksesta eteenpäin. Tieteellistä tutkimusta aineiston vaikuttavuudesta on edelleen melko vähän (Åström, 2019). Kuitenkin sanalistojen käytöllä lukemisen tarkkuuden tukemisessa on tieteellistä perustaa (Levlin & Nakeva von Mentzer, 2020; Fälth ym., 2015). Aiheesta kiinnostuneelle on lisää tietoa ruotsiksi sprakforskning.se/forskningsbloggensivuilla, missä on myös harjoitusohjelmista ja niiden sisällön rakentumisesta kuvaus, joka seuraa niin kutsuttua *phonics*-kuntoutusmenetelmiä eli äänteiden kohdennettua harjoittelua.

- Myös maksulliset Bornholmsmodellen-materiaalit ovat pitkään olleet markkinoilla, ja niitä on päivitetty hiljattain. Niiden avulla voidaan tukea ryhmä- ja yksilötasolla kielellistä tietoisuutta ja lukemisen alkeita esiopetuksesta kolmanteen luokkaan asti.
- Sekä suomeksi että ruotsiksi on kehitetty yhteistyössä Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin kanssa eri versioita Ekapelistä (Spel-Ett). Kyseessä on nettipohjainen harjoitusohjelma, joka rakentuu juuri edellä mainitun äänteiden yhdistämisen systemaattiseen harjoitteluun. Lisää tietoa on Lukimat-sivustolla.
- Lukimat-sivustolla on myös suomeksi ilmainen, tulostettava työkalu, jolla voi seurata lukemisen ja kirjoittamisen oppimista. Työkalu soveltuu sekä ryhmä- että yksilökohtaiseen kartoitukseen ja seurantaan. Materiaali on tarkoitettu 1.–2.-luokille, ja se sisältää niin tavu-, sana- kuin tekstitason harjoituksia.
- Maksullisista materiaaleista voidaan mainita sähköiset Lexia- ja Provia-ohjelmat, joiden avulla voidaan ruotsiksi kartoittaa ja harjoitella monipuolisesti useimpia kielellisiä osa-alueita ruotsiksi aina esiopetuksesta 9. luokkaan asti. Lisäksi Provia-ohjelma tekee koonnin ja esianalyysin oppilaan tuloksista sekä niiden tulkintamahdollisuudesta. Huomioitavaa kuitenkin on, että nämä ohjelmat eivät puhu suomenruotsia, vaan ruotsia, joka voi olla osalle käyttäjistä auditiivisesti ja sanavarastoltaan haasteellista.
- Maksullinen Logos-verkkokartoitusmateriaali tarjoaa kattavan sisällön yksilökohtaiseen lukivaikeuden taustasyiden selvittelyyn. Käytännön työssä Logos on osoittautunut jopa kattavammaksi selvitykseksi kuin mitä koulupsykologit tekevät lukivaikeuden tutkimuksien osalta. Logos sopii käytettäväksi noin 2. luokasta eteenpäin. Huomioitavaa on, että ohjelman äänitykset ovat ruotsiksi, mikä voi hankaloittaa nuorten kielikylpyläisten kielenymmärtämistä, osittain sekä ääntämisen että sanaston osalta.

Tekstin tuottaminen kylpykielellä



Kirjoittaminen on luova prosessi, johon liittyy ideointia, aikaisemman tiedon koontia ja mielipiteen muodostamista. Osalle kielikylpyoppilaista ajatusten kokoaminen ja muuntaminen vieraalle kielelle on haastava prosessi. Tekstin tuottamisen analyysi on hyvä tapa lähteä kartoittamaan, millaista tukea kielikylpyoppilas tarvitsee kirjoittamisen tueksi. Suurin osa ruotsinkielisistä kirjoittamiseen liittyvistä kartoituksista kohdistuu oikeinkirjoitukseen. Kuitenkin monilla kirjoittamisen kanssa kamppailevilla kylpyoppilailla haasteet voivat olla lauseiden muodostamisessa, tekstin rakenteen kokoamisessa tai vaikeudessa ilmaista itseään kylpykielellä puutteellisen sanavaraston takia. Myös psykologinen komponentti tulee huomioida, sillä se vaikuttaa merkittävästi vieraan kielen käyttöön. Tekstin tuottamisen analyysi auttaa näkemään kirjoittamisten moninaisuutta pintaa syvemmälle. (Gibbons, 2006.)

Käytännön työ kielikylvyssä on osoittanut, että kielikylpyoppilaat hyötyvät kirjoittamisessa muun muassa seuraavista kohdennetuista harjoituksista kielikylpykielellä:

- lauseen laventamisen ohjattu harjoittelu
- synonyymien käytön harjoittelu (esimerkiksi valmiiden sanalistojen avulla, jossa omaan tekstiin vaihdetaan käsitteitä ja näin rikastutetaan tekstiä)
- konjunktioiden sekä pää- ja sivulauseen monipuolisemman käytön harjoittelu (miten lauseet sidotaan toisiinsa, miten kappaleesta siirrytään seuraavaan)
- sanajärjestyksen hahmottaminen (esimerkiksi SV2 – subjekti, verbi toisena, kielteisen lauseen muodostaminen)
- epäsäännöllisten verbien taivuttaminen
- kylpykielessä usein ilmaantuvien sanojen oikeinkirjoitus ja hallinta (kuten Kjell Staffans *högfrekventa ord*).



Vaikka kielikylpymenetelmä itsessään kieltääkin sanojen ja lauseiden kääntämisen, on niin kutsuttu transkielinen prosessi joskus suureksi hyödyksi heikoille kielenkäyttäjille. Transkielisessä prosessissa oppilas lähtee ensin pohtimaan äidinkielellään, mitä hän aiheesta tietää. (Cummins, 2022.)

Lyhykäisyydessään menetelmä toimii seuraavanlaisesti:

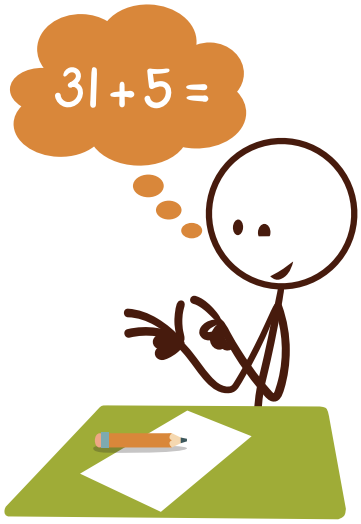
- Mitä tiedetään? Oppilas kokoa ajatuksensa ja tietonsa muistiin.
- Mitä haluan sanoa? Oppilas muotoilee mielipiteet äidinkielellään.
- Miten sanon sen kohdekielellä? Oppilas kokoaa palapelinomaisesti sisällön kielikylpykielelle.

Tämän tyyppisessä tuessa painopiste on itse viestin sisällössä ja kommunikoinnissa. Tärkeintä on, että vastaanottaja pystyy tulkitsemaan käytetyn kielen läpi. Prosessin aikana voidaan keskittyä ensin itse viestiin, minkä jälkeen itse kieleen, eli voidaan nähdä kieli ja nähdä kielen läpi ja selkeämmin vaihdella näiden kahden välillä. Tuen kohdentamisen suunnittelussa tulisi vastaavasti pohtia, milloin tuetaan itse tekstin tuottamista ja milloin oikeinkirjoitusta. Nämä harjoitustyypit tulee tehdä oppilaalle myös selkeiksi: mitä harjoitellaan ja miten. Oppilaan kyky vaihdella näiden tasojen välillä on myös osa kielellistä tietoisuutta, jota kielen käyttöön tukea tarvitsevan oppilaan tulisi vahvistaa. Kielelliset tukirakenteet ja tekstilajityyppien mallit ovat myös olennainen osa kielikylvyn erityisopetusta. Niiden avulla pystytään havainnollistamaan, miten pidemmät tekstit rakentuvat ja mitä elementtejä kuhunkin tekstin osuuteen kuuluu, kuten

- kielen soveltaminen ja vastaanottajan huomioiminen
- tekstin rakenne (esimerkiksi miten tarinan juoni rakentuu tai argumentoivan tekstin syy-seuraussuhteet)
- kielelliset erityispiirteet, kuten aikamuodot, erityssanasto tai yksityiskohtaisempi kielen muokkaaminen, kuten substantiivien muuntaminen verbeiksi (esimerkiksi *attraktion* → *attrahera*).

Kielellisesti heikommille oppilaille tämän tyyppiset yhtäläisyydet eivät avaudu itsestään muun opetuksen ohessa.

Matematiikan ja hahmottamisen tukeminen



Matematiikan osalta tukea tulisi kyetä tarjoamaan kielikylvyssä ruotsiksi silloin, kun oppilas opiskelee kyseistä ainetta kylpykielellä. Huoltajille voi tarjota kotiin tueksi käytössä olevan kirjasarjan suomenkielisen version. Lisäksi kodin ja koulun yhteistyössä on hyvä olla käytössä myös yhteisiä materiaaleja ja tapoja tukea kylpyoppilasta. Usein tehokkaimmaksi tueksi osoittautuvat sellaiset tuet ja laskemisen apuvälineet, joita myös huoltaja oppii hahmottamaan ja käyttämään. Huoltajien ja oppilaan kanssa voi esimerkiksi yhdessä käydä läpi jonkin sovitun materiaalin käytön, jota ensin harjoitellaan koulussa ja joka asteittain siirtyy oppilaan käyttöön myös kotona. Lisäksi sanallisissa tehtävissä voidaan tapauskohtaisesti pohtia, **onko esimerkiksi matematiikan kokeessa lähtökohtana mitata lukutaitoa vai ruotsin kielen taitoa ja tämän pohjalta miettiä, missä määrin tehtäviä tai niiden sanastoa voi oppilaalle avata**. Matematiikka on kieli itsessään: oppiaineen hallintaan tarvitaan paljon kieltä sekä kielen hallinnan taitoa. Tuen tärkeänä elementtinä on keskeisten sanojen koonti ja käsitteiden sisäistäminen, jotta oppilaalla on mahdollisuus saada matematiikan kieli kylpykielellä käyttöönsä. Usein **sanalistat ja kuva-sanakortit**, joissa matematiikan jakson keskeinen sanasto on kuvattuna suomi–kuva–ruotsi, ovat auttaneet matematiikassa sellaisia oppilaita, joilla on lukivaikeutta, heikko kielikylpykieli tai nimeämisen vaikeutta. Tämän tyyppisten kuvakorttien avulla oppilas voi harjoitella muistipelin omaisesti keskeisiä käsitteitä kotona tai ottaa tukilistan mukaan koetilanteeseen.

Hahmolan sivuilta löytyy tukea hahmottamisen vaikeusiin. Ilmaiset **Vektor- ja Cognition Flex oppimisohjelmat** ovat tieteellisesti kehiteltyjä verkkopohjaisia kuntoutusohjelmia, jotka eivät ole kielisidonnaisia. Matemaattisten perusteiden oppimisen isäksi ohjelmat sisältävät myös harjoituksia, jotka tukevat visuaalista hahmottamista sekä visuaalista työmuistia. Kyseiset ohjelmat ovat tuoneet suurta apua kielikylpyoppilaille, joilla on orastava kylpykielen taito ja lisäksi hahmottamisen tai matematiikan vaikeutta. Ohjelmien avulla voidaan myös alkukartoituksen jälkeen seurata harjoittelun osa-alueiden etenemistä. Vektor on suunnattu 6–8-vuotiaille, mutta soveltuu hyvin myös alakoulun vanhemmille oppilaille, sillä ohjelma kehittyy oppilaan pelitavan mukaan. Cognition Flex sallii vuorostaan opettajan muokata tehtäviä ja harjoituksia.

Tarkkaavaisuuden pulmat ja kielikylpy

Kielikylpymenetelmä on maailman eniten tutkittu kieltenopetuksen menetelmä, ja sillä on todettu saavutettavan hyviä oppimistuloksia. Kansainvälinen kielikylpytutkimus antaa myös viiteitä siitä, että kielikylpyopiskelu tukee lasten toiminnanohjauksen taitoja (Carlson & Meltzoff, 2008), kuitenkaan vaikutuksen laajuudesta ei vielä ole yhtenevää näyttöä (Barac ym., 2014). Tutkimuskentällä ei vielä ole päästy niin pitkälle, että olisi arvoitu tarkkaavaisuuteen liittyvien pulmien mahdollista vaikutusta kielikylpyopiskelussa menestymiseen. Aihe on myös melko arka, sillä kielikylpy nähdään usein tutkijoiden piirissä kaikille soveltuvana kieltenoppimismenetelmänä. Ketään ei haluta rajata menetelmän ulkopuolelle, eikä siitä haluta luoda vain harvoille soveltuvaa opiskelupolkua. Harvoin käytäntö kuitenkaan on niin yksiselitteinen, että yksi opetusmenetelmä olisi selvästi yli muiden.

Diagnosoinnissa ADHD luokitellaan nykyään oppimisvaikeuksiin eikä käyttäytymisen vaikeuksiin, kuten aiemmin DSM-5:ssä (Paling, 2020). ICD-luokitus ja käypä hoito suositus viittaavat vuorostaan neurologiseen kehittymishäiriöön. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että yhtenäistävänä tekijänä keskittymisen, toiminaan ohjauksen, tarkkaavaisuuden ja impulsiivisuuden vaikeuden välillä on säätelytaitojen heikkous. Aivoja kuvantamalla on havaittu, että ADHD-oireiden taustalla on aivojen erilaisia toiminnallisia ja rakenteellisia muutoksia. Keskushermoston rakenteelliset muutokset vaikuttavat olevan keskeisessä asemassa. (Sandberg, 2021.) Puhutaan aivojen alivireydestä, nukahtamisesta, jossa keskeisessä roolissa näyttävät olevan välittäjäaineiden, eritoten serotoniinin, pienet pitoisuudet. Ihminen pyrkii herättelemään alivireydessä olevia aivojaan erilaisten fyysisten toimintojen avulla. Tiedetään myös, että kielellisillä erityisvaikeuksilla on yhteys ADHD-oireisiin (Mueller & Tomblin, 2012). Kahdella kolmasosalla ADHD-diagnoosin saaneista on jokin niin vahva liitännäisoire, että se kyetään diagnosoimaan (Burgic-Radmanovic & Burgic, 2020). Tavallisimmin kyseessä voivat olla lukivaikeus, jokin muu oppimisvaikeus, sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet, hieno- tai karkeamotoriikan ongelmat, aistitiedon käsittelyyn liittyvät ongelmat tai puheen ja kielen kehityksen häiriöt. Tämän johdosta tukimuotoja pohdittaessa tai koulupolkua suunniteltaessa on tärkeää selvittä, onko lapsella mahdollisesti muita liitännäisvaikeuksia tarkkaavaisuuden pulman lisäksi.

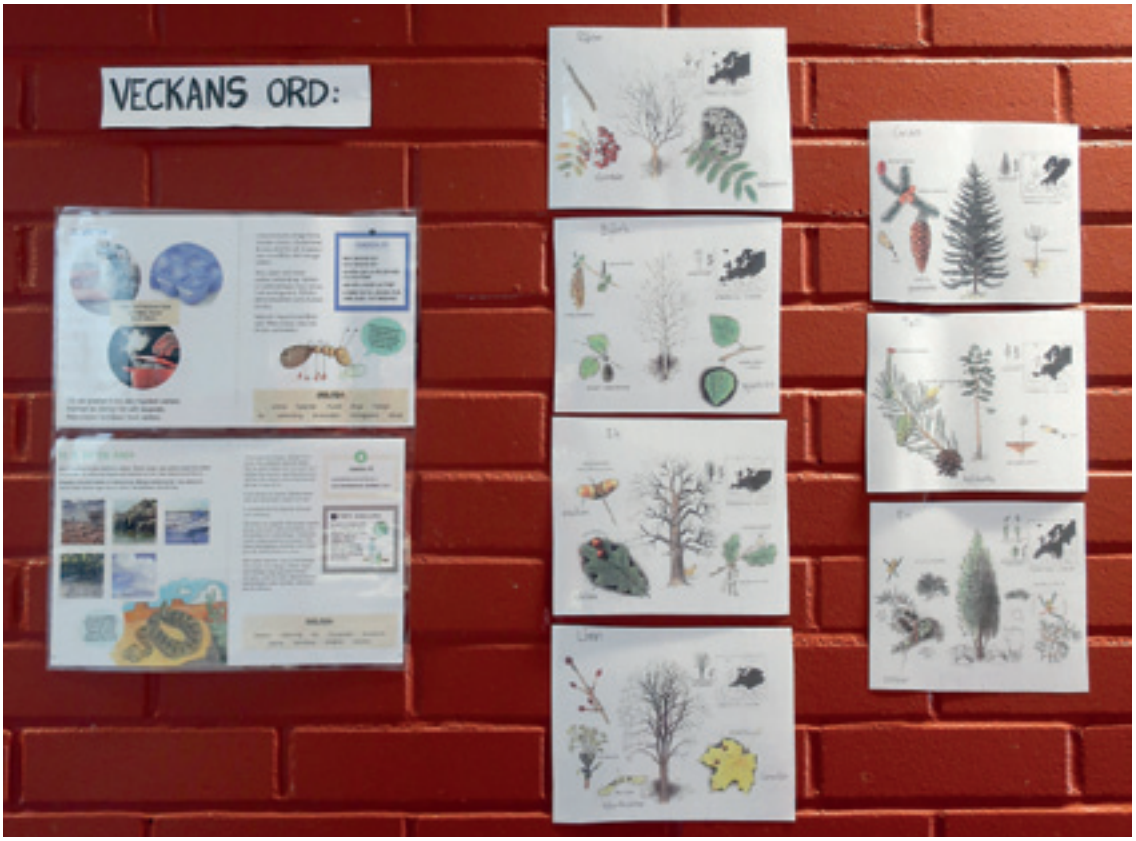
Esimerkiksi mahdolliset kielelliset erityisvaikeudet tai oppimisvaikeudet voivat osaltaan syventää kielikylpyopiskelun kuormittavuutta. Lisäksi tarkkaavaisuuden pulmaan kuuluu usein työmuistin kapea-alaisuutta, joka tulee huomioida oppimisen tukemisessa. Tunteiden hallinnan haasteiden parissa kamppailevien lapsien kanssa tulee tarkoin pohtia, miten näitä taitoja voidaan kielikylvyssä tukea. Tunnetaitoja suositellaan yleensä harjoiteltavan oppilaan tunnekielellä eli äidinkielellä. Usein varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen ryhmä tai koulu ovat toimintakenttä, jossa näitä taitoja olisi tarkoitus harjoitella. Kielikylvyn osalta tulee pohtia, miten tämä yhtälö voidaan ratkaista lapsen oppimisen, kehittymisen ja hyvinvoinnin kannalta järkevästi.

”Tässä yhteydessä on pohdittava, milloin ja miten kielikylpyopetus menetelmänä tukee lasta, jolla esiintyy vahvaa keskittymisen vaikeutta.”

Miten säätelytaitojen puute voi vaikuttaa kielten oppimiseen? Nicolay ja Poncelet (2013, s. 669–670) kiteyttävät kahden kielen kanssa toimimisen seuraavasti*: ”The fact that both of the languages of bilinguals are active even when only one is being used has recently been shown in astudy with 5- to 8-year-old children… bilinguals apparently need to exercise attentional control over both of their languages to be able to keep the required language in mind and communicate fluently in it while inhibiting the undesired language in order to block inter-ference from it…”*. Myös Bialystok on tutkinut kaksikielisyyden mahdollista vaikutusta aivojen muovautumiseen tai kognitiivisiin rakenteisiin. Tiedetään, että ympäristö vaikuttaa kaikkeen kehitykseemme, niin sanottuun neuroplastisuuteen. Kahdella kielellä toimiminen vaatii Bialystokin mukaan jatkuvaa huomion keskittämistä kahden kielen välillä. Normaalisti tämän tyyppinen harjoitus vahvistaa keskittymiskykyä ja kykyä sopeutua. Toisaalta voidaan myös pohtia, onko tilanteita ja lapsia, joilla tämä harjoittelu kääntyy heitä vastaan, mikäli he ovat jo valmiiksi kuormittuneita näiden taitojen puutteen takia. Kuten Paling (2020, s. 6) toteaa: *”Attention deficit in ADHD diagnosed patients is in fact a significant factor that could affect the language learning process significantly, as language learning inherently requires the cognitive efficiency of working memory and sufficient attention.”*

Nykypäivän tutkimustiedon valossa ei tiedetä, voivatko kaksikielisyyden hyödyt kompensoida ADHD:hen liittyviä vaikeuksia vai estävätkö keskittymisen vaikeudet sellaisten etujen syntymisen, jotka liitetään kaksikielisyysteen. Tutkimuksissa viitataan usein koehenkilöiden välisiin eroihin. Lähinnä huomio keskittyy siihen, miten eri vahvuisten haasteiden vaikutus ilmenee kieltenoppimisessa. (Sorge ym., 2017). Impulsiivisuus näkyy oppimistilanteissa usein vaikeutena odottaa omaa vuoroaan tai siinä, että huutaa vastauksia ääneen tai keskeyttää muulla tavoin meneillään olevaa tilannetta. Kielikylvyssä kieltä harjoitellaan puheen ja oman tuottamisen avulla, mikä osaltaan tukee ADHD-oppijan oppimista. Kiinnostava havainto aikuisopiskelijoiden ADHD-tutkimuksessa on, että kohderyhmästä 70 % koki, että puheen tuottaminen vieraalla kielellä oli heille haastavaa (Paling, 2020). Tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, miten lapsi kokee vieraalla kielellä toimimisen ja sillä oppimisen. Myönteisellä ja rohkealla kielikylpykielen käytöllä on valtava merkitys kielen kehittymiseen. Kielen mielekkään käytön merkitys korostuu näin ollen kielikylpytoiminnassa.

Viimeaikaisissa tutkimustuloksissa on paljon viitteitä siitä, että kaksikieliset ADHD-pulmien kanssa kamppailevat pärjäisivät kognitiivisissa tehtävissä paremmin kuin vastaavien pulmien kanssa kamppailevat yksikieliset nuoret ja aikuiset (Bialystok ym., 2017; Sorge ym., 2017; Mor ym., 2015). Voidaankin todeta, että pelkän diagnoosin pohjalta ei ole perusteltua väittää, ettei kielikylpymenetelmä soveltuisi lapselle. Huomio tulee kiinnittää myös haasteiden vahvuuteen. ADHD kuormittaa neurologista toimintaa, jossa verkosto on valmiiksi normaalia suuremman rasituksen alla. Verkosto pyrkii kaikin tavoin luomaan puutteellisten yhteyksien kautta toimivaa kokonaisuutta. Kielikylpy ja vieraalla kielellä oppiminen voivat kuormittaa tuota neurologista ja kognitiivista verkostoa vielä enemmän. Lopputulemana voi olla oppilaan kannalta raskas koulupolku, varsinkin silloin, jos moni tukea tarvitseva osa-alue jää vähemmälle huomiolle eikä lapsen kasvua oppijana tai ihmisenä kyetä kokonaisvaltaisesti tukemaan.



Kielikylvyn toteuttamisen näkökulmasta tulee huomio kiinnittää myös oppimisympäristöön. Oppimisympäristön tuki on ensiarvoisen tärkeää, sillä ulkoisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa keskittymiseen ja impulsiivisuuteen sekä toiminnanohjauksen kehittymiseen. Tässä yhteydessä on pohdittava, milloin ja miten kielikylpyopetus menetelmänä tukee lasta, jolla esiintyy vahvaa keskittymisen vaikeutta. Toiminnalliset opetusmenetelmät ja teemaopetus ovat keskeisiä opetuksellisia elementtejä kielikylpydidaktiikassa. Toiminnallisuus, liikkuminen ja aktiivinen osallistuminen sekä puhuminen ovat komponentteja, jotka tukevat liikuntaa, toimintaa ja vaihtelevuutta kaipaavan lapsen toimintaa oppimisessa. Toiminnalla on kuitenkin myös käänteinen puoli. Liiallinen toiminta ja katkonaisuus voi häiritä oppilaan keskittymistä ja sitä kautta oppimista, mikäli hän ajautuu ylivireystilaan toiminnan takia. Toiminnallisessa oppimisessa ja teemakokonaisuuksien avulla opiskelussa asetetaan myös enemmän vaatimuksia oppilaan omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden taidoille, sillä eri tiloissa liikkuessa ja eri ryhmissä toimiessa lapsen tulee osata pysyä tehtävässä, jotta hän pääsee harjoittamaan toiminnallisesti kielitaitoaan vaihtelevissa ympäristöissä ja monipuolisten tehtävien avulla. Riskinä on, että oppilaat, jotka kaipaavat ennakoitavuutta, säännöllisyyttä ja vahvasti ohjattua toimintaa, eivät sitä kielikylvyssä täysimittaisesti pysty saamaan, mikä johtuu opetusmenetelmän rakenteesta ja siihen liittyvästä oppimisympäristön väljyydestä.

Varhaisen tuen merkitys korostuu kielikylvyssä. Paling (2020, s. 2) toteaa seuraavasti: *"In particular, with foreign language learning, it could be good for educators to learn to identify students with learning differences (LD) and attention disorders (ADHD/ADD), define their language-learning difficulties, and identify types of appropriate intervention strategies."* Lisäksi huomio tulisi keskittää sellaisten kieltenoppimisstrategioiden opetukseen, jotka tukevat keskittymisen kohdentamista ja ylläpitämistä.

Kielikylpyä puoltavana näkökulmana voidaan todeta, että on myös 8–11-vuotiaiden lasten parissa tehtyjä tutkimustuloksia, joissa kaksikielisyyden on todettu vaikuttavan myönteisesti kognitiiviseen suoritukseen sekä ADHD-oppilailla että verrokkiryhmällä. Tutkimuksessa havaittiin, että mitä vahvempi kaksikielellinen ominaisuus oli, sen vähemmän ADHD vaikutti tuloksiin. (Bialystok, 2016.) Bialystok toteaa, että tämänhetkiset tutkimustulokset osoittavat, ettei oppimisvaikeuksilla itsessään ole vaikutusta oppilaan kielien kehitykseen kaksikielisissä opetusympäristöissä: *"For language proficiency, therefore, there is no evidence of a cost to the development of either language, although it may take several years to establish desired levels."* (Bialystok, 2018, s. 671.)

Tätä taustaa vasten kielikylvyssä tulisikin kohdistaa huomio tulisi kohdistaa seuraaviin kuuteen osa-alueeseen. Kun pohditaan kielikylvyn soveltuvuutta opintopolkuna lapselle, jolla esiintyy tarkkaavaisuuden pulmaa, tulee arvioida lapsen

- kielellinen kompetenssi sekä äidinkielellä että kielikylpykielellä
- suhtautuminen kielikylpykielen käyttöön
- tuen tarpeen vahvuus ja laajuus: kuinka paljon tukea lapsi tarvitse ja millä osa-alueilla
- tunnepuolen ja sosiaalisten taitojen vahvuus: esiintyykö tuen tarvetta näillä alueilla
- perheen kokonaiskuormitus
- tulevan koulun tai yksikön tuen järjestämisen puitteet.



Kuten Kalliokoski, Mård-Miettinen ja Nikula (2015) toteavat, tulee kielten oppimisen olla mielekästä. Kieltä tulee käyttää, jotta se voi kehittyä. Lisäksi kyse on monisäikeisestä kokonaisuudesta, jossa *"... vieraalla kielellä ja toisella kielellä oppimisen kysymykset ovat moniulotteisia – – Kielen oppimisen erilaiset ympäristöt ja niiden tarjoamat oppimista edistävät mahdollisuudet, kielen ja tiedon alan oppimisen yhteys sekä tietoisuus kielisistä oppimisen resurssina vaikuttavat keskeisesti vieraalla ja toisella kielellä oppimiseen, opiskelun ja opetuksen onnistumiseen."* (Kalliokoski ym., 2015, s. 10.)

Kielikylpy vaatii opiskelumenetelmänä enemmän kuin yksikielinen opetus. Perheen kanssa on hyvä käydä keskustelua siitä, mitä tukia lapsi tulevaisuudessa tarvitsee ja kuinka pitkään ja miten tuen tarve lisää myös huoltajien osallisuuden merkitystä koulupolun aikana. Koulun tehtävä ei ole diagnostisoida, eikä sitä tulisi liittää mahdollisuuteen järjestää tukimuotoja. Kasvatuksellinen ja pedagoginen tuki muodostuu oppimisympäristössä toimivien aikuisten sekä ohjauksen ja oppimisen ja koulunkäynnin kokonaisuudesta. ADHD-diagnoosin tai muun tarkkaavaisuuden pulman ei siis yksinomaan tule vaikuttaa siihen, suositellaanko kielikylpyä lapselle. Kielikylpymenetelmä, sen didaktinen ja pedagoginen tausta, ei itsessään rajoita kaikkien oppijoiden osallistumista kielikylpyopetukseen. Yksityiskohtien sijaan tärkeämpää on pysähtyä pohtimaan kokonaisuutta, mahdollisia muita vahvuuksia ja haasteita sekä niiden summaa oppimisen sujuvuudessa tai kuormittavuudessa. Tällaisella lapsella tulee koulumuodosta riippumatta olemaan jonkinlaisia haasteita mukana repussaan. Loppupeleissä kyse on siitä, miten ympäristöllä kyetään vaikuttamaan näiden haasteiden laajuuteen ja voimakkuuteen eli millaista tukea lapsen ympärille kyetään järjestämään missäkin kokoonpanossa.

Tuen järjestäminen kielikylvyn ylemmillä luokilla

> *"Kielikylpyluokille järjestetään erityisopetusta samalla periaatteilla kuin muillekin luokille. Ensisijaisesti osa-aikaista erityisopetusta annetaan tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaille." – Kielikylvyn erityisopettaja*

> *"Erityisopetuksen resurssia kielikylpyoppilaille ei ole erikseen määritelty, vaan se järjestetään tarpeen mukaan suhteessa koko koulun käytettävissä oleviin resursseihin. Määrä saattaa vaihdella jaksoittain. " – Kielikylvyn erityisopettaja*

Kielikylvyssä peruskoulun ylempien luokkien erityisopetuksen periaate on sama kuin muissakin kouluissa. Erityisopetusta tulee tarjota vastaavassa määrin ja vastaavalla tavalla kuin muissakin peruskouluissa. Kuitenkin keskusteluissa ylempien luokkien erityisopettajien kanssa käy ilmi, että kielikylpyoppilaat jäävät joskus tuissa taka-alalle. Oletetaan, että oppilaalla on paremmat valmiudet oppia kuin muilla. Vaihtoehtoisesti heille tarjotaan tukikeinona yksinomaan äidinkielellä opiskelu eli käytännössä suomenkieliseen kouluun siirtyminen. Tämä nähdään myös kanadalaisessa kielikylvyssä, jossa huolena on, että oppimisen haasteiden kanssa kamppailevat kielikylpyoppilaat ohjataan yksikieliseen opetukseen sen sijaan, että heille tarjottaisiin laajempaa erityisopetukseen liittyvää tukea. *"Exceptional pupils enrolled in Canadian French immersion programs rarely have access to the same range of special education programs and services that are available to students in the regular English program. More often than not, students with special needs are encouraged to transfer to English programs to access necessary support services."* (Wise ym., 2011, s. 177.)

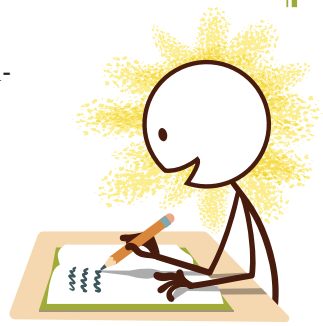
Kielikylvyn ylemmillä luokilla on kuitenkin havaittu, että äidinkielen tukeminen tukee myös kielikylpykielen kehittymistä. Kielikylvyn aineenopettajat ovat kuvailleet kielen tietoisuuden lisääntymistä yli kielirajojen. Kun kieli nähdään myös äidinkielellä opetettavissa oppiaineissa ja kielellisiä elementtejä sekä rakenteita nostetaan tietoisesti esille, tukee opetus oppilaiden kielellistä tietoisuutta kaikissa oppilaan kielissä.

Nivelvaiheiden tiedonsiirto on aina merkityksellinen. Kuitenkin usein käytännön työssä tuntuu, että kaikkea tarvittavaa tietoa ei aina sujuvasti saada siirrettyä. Kielikylvyssä on muutamia opetukseen liittyviä seikkoja, joita on hyvä huomioida juuri 6.–7. luokan nivelvaiheessa.

- Suomen kielen tavuttamisella on merkitystä, ja sitä kannattaa harjoitella kielikylvyssä jo esi- ja alkuopetuksessa. Käytännön työ on osoittanut, että hämmästyttävän monella kielikylpyoppilaalla tämä taito on jäänyt puutteelliseksi, mikä vaikuttaa näin ollen äidinkielen oikeinkirjoitustaitoon.

- Ylempien luokkien tuen tarpeesta on käynyt ilmi, että kielikylpyläisillä on puutteelliset taidot ruotsin kielen vokaaleista o, u, y ja å, mikä tuottaa oppilaille suuria vaikeuksia ja vaikuttaa haitallisesti heidän kykyynsä korjata omia kirjoitusvirheitään. Ylempien luokkien erityisopettajien toiveena on, että tämä osa-alue sataisiin kuntoon jo alemmilla luokilla.

- Lukemisen sujuvuuden tulisi olla kunnossa ennen aineen opetusta, sillä erityisopetusta järjestetään 7.–9. luokilla hyvin eri tavalla kuin alemmilla luokilla. Huomioitavaa on, että kielikylpyoppilaiden lukunopeus on usein vielä luokilla 7–9 hitaampaa kuin yksikielisten lukeminen. Tämä tulee huomioida myös kartoitusten tuloksia tulkittaessa.



Keskusteluissa kielikylvyn aineenopettajat ovat tuoneet esille, että kielikylpyoppilaiden ruotsin kielen tasoa on vaikea arvioida, sillä opetus on jaettu usean opettajan kesken. Yksi keino luokan kielitaidon selvittämiseen voisi olla syksyllä tehtävä kirjoitustehtävä, jossa kielikylpyoppilaat esittelevät itsensä uusille opettajille, tai sitten vastaava kirje voitaisiin kirjoittaa 6. luokan keväällä luokanopettajalle. Näin vastaanottavalla koululla olisi mahdollisuus muodostaa käsitys siitä, miten kielikylpyoppilaat kirjoittavat kylpykieltä ja mihin kielellisiin osa-alueisiin ryhmän kanssa voisi lähteä panostamaan heti syksyllä. Kielikylpyoppilaiden oppimista seurataan joissakin kouluissa hieman enemmän.

> *”Muita erityisiä malleja ei ole, ruotsin oppitunneilla on kikyluokille jonkin verran enemmän kuullun ja luetun ymmärtämisen testaamista kuin yleisluokille.”*
> *– Ylempien luokkien erityisopettaja*

Kielikylpyoppilaiden ruotsin kielen kirjoitusvirheistä puhutaan aika ajoin paljon. Käsikirjan aikaisemmissa luvuissa on nostettu esille esimerkiksi kielikylpykielen kehittymiseen liittyviä piirteitä ja käytetyn kielen korjaamiseen liittyvä ohjeita sekä kielikylpyoppilaiden tyypillisimpiä virheitä, joten

näihin emme syvenny tässä luvussa. Kirjoittamisen arvioinnista mainittakoon kuitenkin se, että myös ylemmillä luokilla on suotavaa käyttää painotettuja virheluokkia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että virheet luokitellaan sen mukaan, kuinka vakavia ne ovat. Tämän jälkeen virheille voidaan luoda vaikeuskertoimet, joiden avulla voidaan saada yhteneväisyyttä ja rakennetta niin arviointiin kuin tuen sisältöön. (Eklund, 2007.)

Sanavaraston laajuuden tiedetään olevan yhteydessä niin kielikylpyläisten lukemisen ymmärtämiseen, kirjoittamiseen kuin puheen tuottamisen. Koska ylemmillä luokilla kielikylpyopetuksen yhtenä haasteena on sanavaraston määrä eri oppiaineissa, olisikin hyvä pohtia keinoja sanavaraston opettamiseen. Myös aineenopettajat kaipaavat vahvaa tukea kielikylpyoppilaiden kielen kehityksen tukemiseen ja kielen rakenteiden havainnollistamiseen omassa opetuksessa. Erityisopetuksella on myös yhä kasvava konsultoiva rooli. Voisiko tulevaisuuden kielikylvyn erityisopetuksen yhtenä tehtävänä olla eri opettajakuntien kehittäminen kielen tietoisuuden, ymmärtävän lukemisen ja sanavaraston tehokkaan ja tietoisen opettamisen osa-alueilla osana kaikkien oppilaiden kielivarannon vahvistamista?

Joidenkin tukea tarvitsevien oppilaiden osalta herää kielikylvyn nivelvaiheessa 6.–7. luokilla kysymys siitä, tulisiko oppilaan jatkaa kielikylpyä vielä yläluokilla. Kysymykseen ei ole yksiselitteistä vastausta. Yleensä kielikylpyopetus ja siihen liittyvä tuki tulisi suunnitella niin, että kaikilla kielikylvyn aloittaneilla oppilailla on mahdollisuus jatkaa opintojansa koko kielikylpypolun ajan.

Käytännön kokemus on osoittanut, että ainakin seuraavia näkökulmia kannattaa pohtia:

- Onko oppilaalla riittävä kielikylpykielen taito?
- Miltä kaverisuhteet ja ryhmän tuki näyttävät?
- Miten varmistetaan oppiaineiden sanavaraston riittävyys suomen kielellä?
- Mikä on oppilaan oma tahtotila?

Mikäli huoli koskee **oppilaan kielikylpykielen kehittymistä**, voidaan oppilaalle tehdä tämän käsikirjan osassa 11 esitelty Språkprofilen – Kieliprofiili. Lisäksi Porvoon kielikylpykoulu on koonnut *Albert Edelfeltin koulun kielikylvyn kielitaidon arviointipaketin*. Kielikylpykielen arviointiin tarkoitetussa materiaalissa taitotaso arvioidaan B-tason mukaan eli minimitasona.

Kielitaidon riittävyyden lisäksi on myös hyvä ottaa huomioon oppilaan kokonaistilanne. Tuen järjestelyt poikkeavat aineenopetuksessa myös luokkamuotoisessa opetuksessa järjestettävästä tuesta. Kielikylvyssä oppilaat siirtyvät ylemmille luokille yleensä kokonaisena ryhmänä. Huomioitavaa on, miten tukea tarvitseva oppilas on löytänyt paikkansa ryhmässä. **Hyvin toimiva ryhmä, jossa oppilaat tukevat toisiaan, voi tarjota juuri oikeanlaista sosiaalista ja koulumotivaatioon liittyvää tukea tuen piirissä olevalle oppilaalle aineenopetuksessa**, kun luokanopettajan antama koulunkäynnin tuki päättyy. Lisäksi tukea tarvitsevan oppilaan osalta tulee pohtia, miten **uusien sosiaalisten suhteiden muodostaminen** 7. luokalla onnistuu, jos oppilas aloittaa suomenkielisen koulun. Murrosikä on monella tavalla herkkää aikaa, ja uuteen ryhmään sijoittuminen voi olla joillekin oppilaille raskasta tai jopa haastavaa. Jos oppilaan oppiminen on todella vaikeaa tai jos oppilaan henkiset resurssit ovat vähissä, voi uusia ystävyyssuhteita olla ylemmillä luokilla vaikeaa solmia.

Kun pohditaan kokonaan suomenkieliseen kouluun vaihtamista, tulee varhaisessa vaiheessa ottaa kantaa myös siihen, mitkä ovat **oppilaan mahdollisuudet ottaa haltuun oppiainekohtainen kieli**

ja sanavarasto suomeksi. Kokemus on osoittanut, että vaihto suomenkieliseen kouluun ei aina ole niin sujuvaa kuin ennakkoon on ajateltu. Huoltajien, oppilaan ja vastaanottavan koulun tulee valmistautua siihen, että myös tässä vaihtoehdossa on oppilaalla edessä määrätietoista opiskelua, jotta hän saa käyttöönsä akateemisen koulukielen suomeksi. Siirtymään tarvitaan myös koulun puolelta suunniteltua tukea ja resursseja. Lisäksi koulupolkuun liittyvissä kysymyksissä tulee aina kuulla oppilasta. Oppilaan oman mielipiteen ja tahtotilan tulisikin vaikuttaa vahvasti päätökseen, sillä epämotivoitunut oppilas tuskin kykenee käyttämään koko oppimiskapasiteettiansa riippumatta siitä, miten tuet hänen ympärillään on järjestetty.

Yhteenveto

Tukia suunniteltaessa ja resursseja pohdittaessa ei saisi tuudittautua siihen ajatukseen, että kielikylpyoppilaat kokonaisuudessa pärjäävät koulussa hyvin. Niillä, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita, vaikeudet näyttäytyvät usein vahvempina, ja ne vaikuttavat moneen eri opiskelun ja oppimisen osa-alueeseen. Vieraalla kielellä opiskelu on kognitiivisesti kuormittavampaa kuin omalla äidinkielellä oppiminen. Kartoitukset ja mahdolliset oppimisen haasteisiin liittyvät tutkimukset ovat kielikylvyssä tärkeässä roolissa. Jotta tuki voi olla oikein kohdennettua, tulee tuen tarpeen ja sen taustalla vaikuttavat syyt olla selvitettyinä. Vieraalla kielellä opiskeltaessa on haastavampaa nähdä kielellisen kerroksen läpi taustalla oleviin syihin. Ensisijaisena ratkaisuna ei kuitenkaan tulisi olla koulun tai opiskelukielen vaihto, vaan riittävä tuki (Wise & Chen, 2010). Bergroth (2015, s. 85) kuvailee: *"Tärkeää onkin kuulla oppilaan omia kokemuksia ja tuntemuksia kielikylvyssä jatkamisesta. Ortografisista ongelmista huolimatta erilainen oppija voi saavuttaa vahvan suullisen kielitaidon ja iloita siitä. Tällaisen kielitaidon saavuttaminen yleisopetuksen kielenopetuksessa ei ole välttämättä itsestäänselvyys."* Riittävä tuki sisältää sekä oikeanlaisen että oikea-aikaisen tuen. Kaikki oppijat voivat oppia kieliä kylpymenetelmällä, kunhan tuki on riittävää. Riittävän tuen varmistamiseksi tulisi kielikylvyssä olla käytössä

- varhainen kartoitus sekä oppimisen seuranta
- systemaattinen, kohdennettu kielellinen tuki (*structure litteracy*), joka pohjautuu tieteellisiin menetelmiin
- koko kielikylpypolun ajalle suunniteltu tukipolku, joka toimii kiinteänä osana kielikylvyn rakennetta.

Säännöllisten ja systemaattisten luokkakohtaisten kartoituksien avulla voidaan seurata ryhmän molempien kielten kehittymistä jatkumona. Säännöllisyys takaa sen, että myös ryhmätasolla voidaan lähteä tukemaan sellaista kielen kehityksen heikkoa osa-aluetta, joka on ryhmässä ajankohtainen. Myös tiedonsiirrossa, esimerkiksi nivelvaiheissa ja opettajan vaihdoissa, on suurta hyötyä siitä, että ryhmän tilannetta kokonaisuutena voidaan tarkastella usean vuoden tiedon pohjalta. Ryhmäkartoituksissa yksilölliset kehityspolut tulevat samalla näkyviin, mikä puolestaan auttaa tukien suunnittelussa myös ylemmillä luokilla.

10. Kielikylpykielen arviointi

> *”Jokainen on nero, mutta jos tuomitset kalan sen kiipeilytaitojen vuoksi, se tuntee koko elämänsä itsensä tyhmäksi.” – Albert Einstein*

Kielikylpyopetuksen tavoite on **toiminnallinen kielitaito**. Tämä tarkoittaa, että kielikylpypolun päättyessä oppilas hallitsee seuraavat kielitaidon osa-alueet: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Nämä käsitteet vastaavat tässä käsikirjassa käytettyjä käsitteitä lukemisen ymmärtäminen, puheen tuottaminen ja ymmärtäminen sekä kirjoittaminen. **Toiminnallinen kielitaito on kielen monipuolista hallintaa vaihtelevissa tilanteissa, ja siinä korostuu kielenkäytön sosiaalinen ulottuvuus.** Oppimismenetelmänä kielikylpyopetus on **konstruktivistista**: kieli rakentuu aikaisemman kielitaidon päälle. Kielikylvyssä kieltä lähdetään kehittämään ryhmän lähtötasosta käsin. **Oppilaat rakentavat yhdessä aktiivisesti yhteistä ja yksilöllistä kielitaitoaan.** Näin ollen kieli on taitona alati elävää ja kehittyvää. Kuten muitakin taitoja, on myös toiminnallista kielen taitoa jatkuvasti käytettävä ja haastettava, muuten taito rapistuu ja passivoituu. Kielikylvyssä oppilaan kielitaidon päättöarviointi suoritetaan kehittyvän kielitaidon arviointina. Edellä mainittu perustuu Eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen Kehittyvän kielitaidon asteikko. (POPS, 2014.)

”Mikäli koulu painottaa opetussuunnitelmassaan jotakin oppiainetta tai oppiainekokonaisuutta tai toteuttaa kaksikielistä opetusta, ovat opetuksen koulukohtaiset tavoitteet tässä oppiaineessa tai kielessä yleensä korkeammat kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet. Oppilaiden yhdenvertaisuuden vuoksi myös painotetussa opetuksessa tai kaksikielisessä opetuksessa tulee oppilaiden suoriutumista kuitenkin arvioida perusopetuksen päättyessä suhteessa oppiaineiden tavoitteisiin. Osaamisen tason määrittämisessä käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä päättöarvioinnin kriteerejä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset 2020, s. 11–12.)

”Päättöarviointi kuvaa sitä, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut ruotsin kielen A-oppimäärän tavoitteet. Päättöarvosanan muodostamisessa otetaan huomioon kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt ruotsin kielen A-oppimäärän tavoitteet. – – Paremman osaamisen tason saavuttaminen jonkin tavoitteen osalta voi kompensoida hylätyn tai 2 heikomman suoriutumisen jonkin muun tavoitteen osalta. Työskentelyn arviointi sisältyy ruotsin kielen A-oppimäärän päättöarviointiin ja siitä muodostettavaan päättöarvosanaan.” (POPS, 2014.)

Kielikylpykieli arvioidaan päättöarvioinnissa A1-kielen kriteereiden mukaisesti. *”Päättöarvosanan muodostaminen perustuu oppilaan osoittaman osaamisen tasoon suhteessa oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset 2020, s. 9.)* Koska varhaisen täydellisen kielikylpyopetuksen tavoite on toiminnallinen kielitaito, kieltä tulee kehittää koko kylpypolun ajan.

Oppilaiden kielenkehitys on yksilöllistä. Osa oppilaista saavuttaa A1-kielen päättöarvioinnin tavoitteet jo alemmilla luokilla. Esimerkiksi kielikylpyoppilaat ovat usein vahvoilla taidossa toimia vuorovaikutuksessa sekä taidossa tulkita tekstejä. Näissä tapauksissa kielelliset tavoitteet voidaan eriyttää

ylöspäin, kuitenkin oppilaan kognitiivisen kehittymisen taso huomioiden. Tavoitteita asettamalla voidaan myös mahdollistaa kielen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelumotivaation ylläpitämiseen koko kielikylpypolun ajan. Tavoitteiden asettelun haasteena on se, miten kielikylpykieli nähdään suhteessa muihin kieliin. Bergroth (2015, s. 95) kiteyttää edellä mainitun paradoksin seuraavasti: *"kielikylpyoppilaita verrataan perinteiseen, ajallisesti paljon rajallisempaan kielenopetukseen osallistuneisiin oppilaisiin, ja yleistäen voidaan todeta, että kielikylpyoppilaiden tulokset ovat selkeästi perinteisen kielenoppimisen tuloksia parempia. Myös tässä voidaan pysähtyä pohtimaan, riittääkö kielikylpykielen tulokseksi pelkästään perinteistä kieltenopetusta paremmat tulokset vai ovatko tavoitteet korkeammalla?"*

Aikaisemmissa käsikirjan luvuissa on todettu, että kylpyopetuksen kielelliset tavoitteet tulee asettaa riittävän korkealle, jotta opetus on tasavertaista ja tarjoaa kielen kehittymisen mahdollisuuksia kaikille oppilaille. Tärkeää on, että oppilas saavuttaa riittävän kielitaidon eri oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Erityisesti peruskoulun ylemmillä luokilla kielitaidon kehityksen seuraaminen on suotavaa, jotta oppilaan kielitaidon kehittyminen jatkuu. Mikäli erityistä huomiota ei kiinnitetä kielen kehitykseen, on riskinä, ettei oppilaan kieli kehity täyteen potentiaaliinsa. Oppiainekohtaiset kielelliset tavoitteet, jotka tulee laatia paikalliseen opetussuunnitelmaan, tulee myös huomioida kielikylpykielen päättöarvioinnissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jos maantiedon tunneilla oppilaat suunnittelevat ja pitävät suullisia esitelmiä eri aiheista, tulee esitelmiä arvioidessa myös huomioida oppilaiden kielikylpykielen osaamista ja käyttöä suhteessa kielikylpykielen tavoitteisiin. Koska kielikylvyssä opetuksen tavoitteet ja arviointi ovat hieman erilaisia kuin muussa kielenopetuksessa, on tärkeää avata näitä syitä ja käytänteitä myös oppilaille ja huoltajille.

Monipuolinen arviointi

Summatiivinen arviointi perustuu siihen, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut paikallisessa opetussuunnitelmassa ruotsin kielen A-oppimäärälle asetetut tavoitteet. Formatiiviseen arviointiin liittyvän oppilaan oppimista ohjaavan ja kannustavan palautteen avulla oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi omista taidoistaan ja kehittämään niitä. Oppilaita rohkaistaan käyttämään oppimaansa erilaisissa viestintätilanteissa. Oppimista arvioidaan monin eri tavoin myös itsearvioinnin ja vertaispalautteen keinoin. (POPS, 2014.) Yleisellä tasolla monipuolinen arviointi sisältää sekä riittävän monta arviointikertaa että monipuoliset tavat arvioida.

Opettajan näkökulmasta monipuolinen arviointi tarkoittaa sitä, että arvioinnissa hyödynnetään kaikkia opetussuunnitelmassa esitettyjä arviointitapoja, formatiivista, summatiivista, vertais- ja itsearviointia. Arviointi auttaa kielikylpyopettajaa ohjaamaan omaa opetustansa. Arvioinnin avulla opettaja voi ottaa kantaa muun muassa siihen, toimivatko hänen laatimansa opetus ja siihen liittyvät harjoitteet. Hyvä kysymys on myös, kohdentuuko arviointi oikein eli arvioiko opettaja niitä kielellisiä alueita, joita hän käytännössä myös opettaa. Entä hallitseeko ryhmä suunnitellut kielelliset sisällöt ja voidaanko kylpykielen opetuksessa siirtyä eteenpäin vai tulisiko jotakin vielä vahvistaa? Tämän kysymyksen äärelle on ensiarvoisen tärkeää pysähtyä riittävän usein, koska kielikylvyssä kieli on myös oppimisen väline.

Oppilaan näkökulmasta monipuolinen arviointi tarkoittaa, että hänelle tarjoutuu mahdollisuuksia näyttää osaamistansa erilaisilla tavoilla ja riittävän useasti. Kielikylpykielen formatiivinen arviointi tekee myös oppimisen edistymisen ja kielitaidon kehittymisen näkyväksi oppilaalle. Se ohjaa kielenkäyttöä ja kertoo oppilaalle, mitä osaan nyt, mitä kohti liikutaan ja millä tavoin voin vaikuttaa oman kieleni kehittymiseen. Arviointi ohjaa oppilasta ja auttaa häntä oppimisprosessissa, lisäksi arviointi auttaa oikeanlaisten työtapojen valinnassa. Koska kielen hallinta on aina myös jossakin määrin subjektiivinen kokemus, on itsearvioinnilla suuri merkitys kylpyopetuksessa. Oppilaan oma suhtautuminen kielenkäyttöönsä vaikuttaa hänen motivaatioonsa oppia kieltä myös jatkossa.

Arvioinko niitä kielellisiä alueita, joita käytännössä myös opetan?

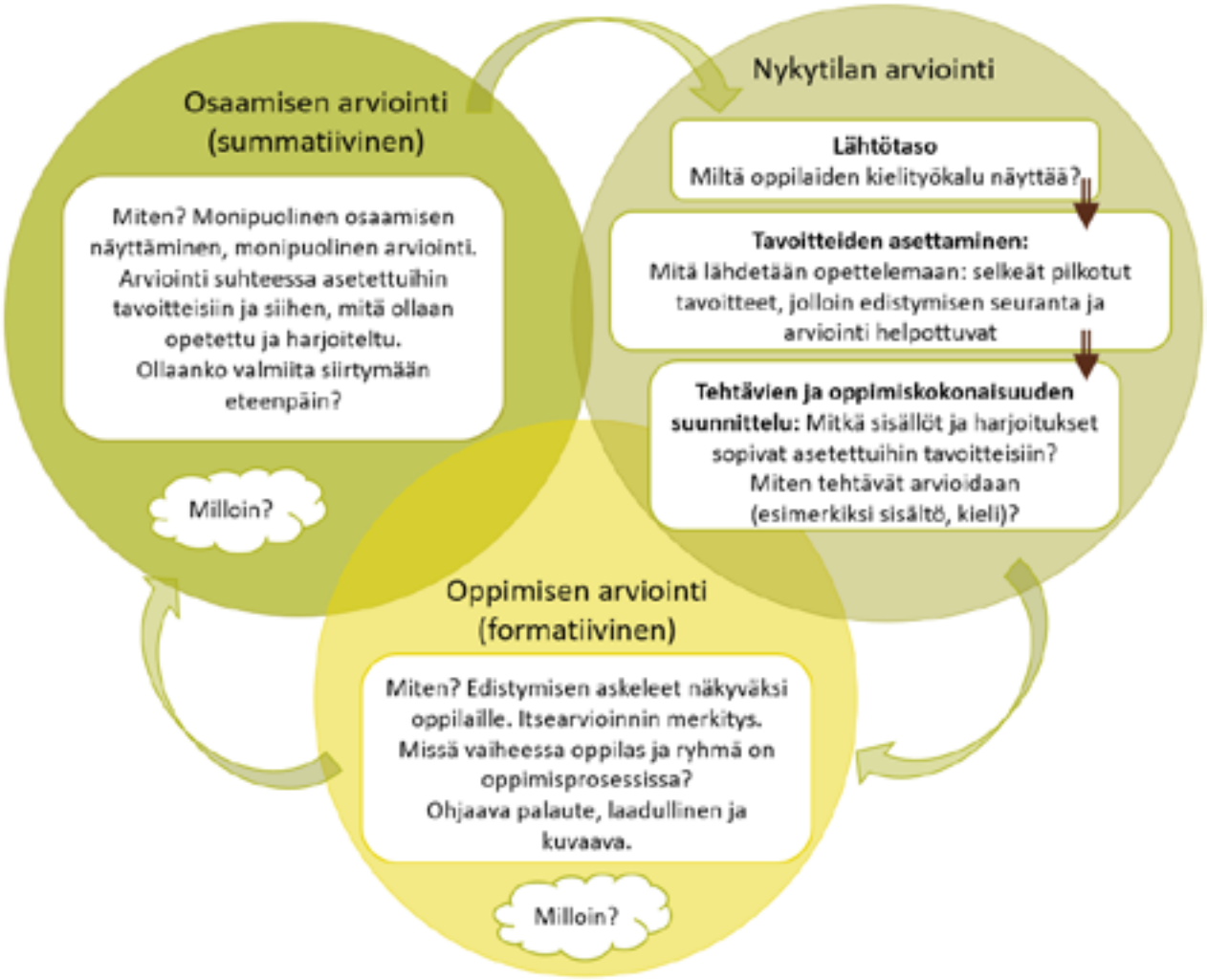
Kielikylpykielen opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta merkittävin arviointi liittyy siihen, että opettaja tietää, miten ryhmän oppilaat käyttävät kohdekieltä. Kielikylpypedagogiikassa lähdetään aina liikkeelle oppilaiden kielenosaamisesta. Mitä oppilaat jo hallitsevat ja mihin he tällä hetkellä tarvitsevat tukea, jotta kielen käyttö olisi jatkossa sujuvampaa ja monipuolisempaa? Vain silloin, kun tieto- ja taitotaso on tiedossa, voidaan opetusta suunnitella näistä lähtökohdista käsin. Tavoitteet laaditaan aina jatkumona, suhteessa aiempiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Kohdekielen arviointi ei näin ollen ole erillinen tehtävä, vaan sen tulisi tapahtua jatkumona tietoisesti opetustyön ohessa ohjaten sen sisältöä ja tavoitteita. Kylpykielen arviointi auttaa opettajaa valitsemaan oppilaiden ja ryhmän kannalta tarkoituksenmukaisimmat opetusmenetelmät ja sisällöt. Lisäksi se auttaa opettajaa muokkaamaan omaa opetustansa niin, että oppilaiden on mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet.

Arvioimalla ryhmän kielen kehittymistä kielikylpypolun aikana opettaja havahtuu siihen, että oppilaat ovatkin jo saavuttaneet opetussuunnitelmassa määritellyn taitotason tavoitteet. Tällöin opettajan tehtävänä on eriyttää opetusta ylöspäin niin, että kielikylpykieli kehittyy toiminnallisen kielenkäytön lisäksi myös tehokkaaksi oppimisen välineeksi. Tämä onkin usein se alue, jossa kielikylpyopettajat tuntevat itsensä epävarmoiksi. Arvioinnin luonne on myös itsessään aina osin subjektiivinen, ja tätä on opettajana opittava sietämään. Toisaalta arvioinnissa pyritään aina objektiivisuuteen. Objektiivisuutta lisää se, että tavoitteet kiinnittyvät arviointiin. Kielikylvyssä arviointi kysyy opettajan ammattitaitoa. Arvioinnin ammatillisuuteen kuuluu myös se, että arviointi on tarkoituksenmukaista ja että oikeanlaiset arviointitoimet ovat käytössä. Arvioinnin viitekehystä ja keinoja suunniteltaessa kylpykielen osaamisen näyttämiseen vaadittavat menetelmät määritellään ryhmäkohtaisesti, joko yhdessä oppilaiden kanssa tai opettajan toimesta. Yhteisen keskustelun ja sen pohjalta tehtyjen sopimusten hyötypuolena on **oppilaiden osallistaminen ja sitouttaminen tavoitteiden saavuttamiseen.**

Esimerkiksi jos tavoitteena on hallita 15 verbiä ja taitoa arvioidaan sanakokeella, voidaan oppilaiden kanssa yhdessä sopia, mikä on riittävä osaamisen taso, 10 oikein vai enemmän. Entä mitä sovitaan tehtäväksi, jos ei saavuta sanakokeessa 10 pisteen rajaa, miten kehittyvää osaamista silloin voidaan näyttää? Tehdäänkö sanakoe uudestaan, kunnes 10 pisteen raja ylittyy?

Kylpykielen arviointiprosessia voidaan lähteä tarkastelemaan Ouakrim-Soivion (2015) laatiman mallin mukaan. Malli sisältää kolme osaa: lähtötason arvioinnin, oppimisen arvioinnin ja osaamisen

arvioinnin. Yksikään näistä ei toimi yksinään, vaan ne muodostavat kokonaisuuden, joka kehän lailla vie arviointiprosessia eteenpäin. Kielikylpykieleen sovellettuna tämä malli voisi hahmottua seuraavalla tavalla:



Toiminnallisen kielikylpykielen arviointi on monisäikeistä ja aina lähtöisin kulloisen oppilasryhmän sen hetkisestä kielellisestä tasosta ja tavasta käyttää kylpykieltä. Tästä syystä ei kielikylvylle voida laatia yhtä kaikille sopivaa arvioinnin työkalua, jossa sisällöt ja tavoitteet olisivat kullekin ikäluokalle määriteltyinä. **Arvioinnin tulee aina lähteä niistä tavoitteista, joita opettaja on oppilasryhmälle laatinut kuhunkin oppimiskokonaisuuteen tai teemaan.** Tukea suunnittelutyöhön on pyritty tarjoamaan siihen, miten teemoja ja kielellisiä tavoitteita ja sisältöjä voi lähteä sovittamaan yhteen ja miten kielellisiä tavoitteita voidaan lähteä asettamaan, toteuttamaan ja arvioimaan [37].

Kun tiedämme, mitä haluamme arvioida, löydämme myös välineet ja keinot, ja arviointi kohdistuu oikein.

Kielikylpykoulun yhteisen arviointikulttuurin luominen ja kehittäminen on yksi keino lähteä selkiyttämään arvioinnin toimintamalleja niin henkilökunnalle kuin huoltajille. Koska kylpykielen kehittyminen on sekä yksilöllistä että kumuloituvaa, ei yksiselitteiseen arvioinnin kriteeriin tai

[37] Nämä mallit löytyvät käsikirjan osasta 11 Språkliga mål och innehåll i språkbadsspråket och i äidinkieli, *Temahelheter ja Teemasuunnittelutyökalu.*

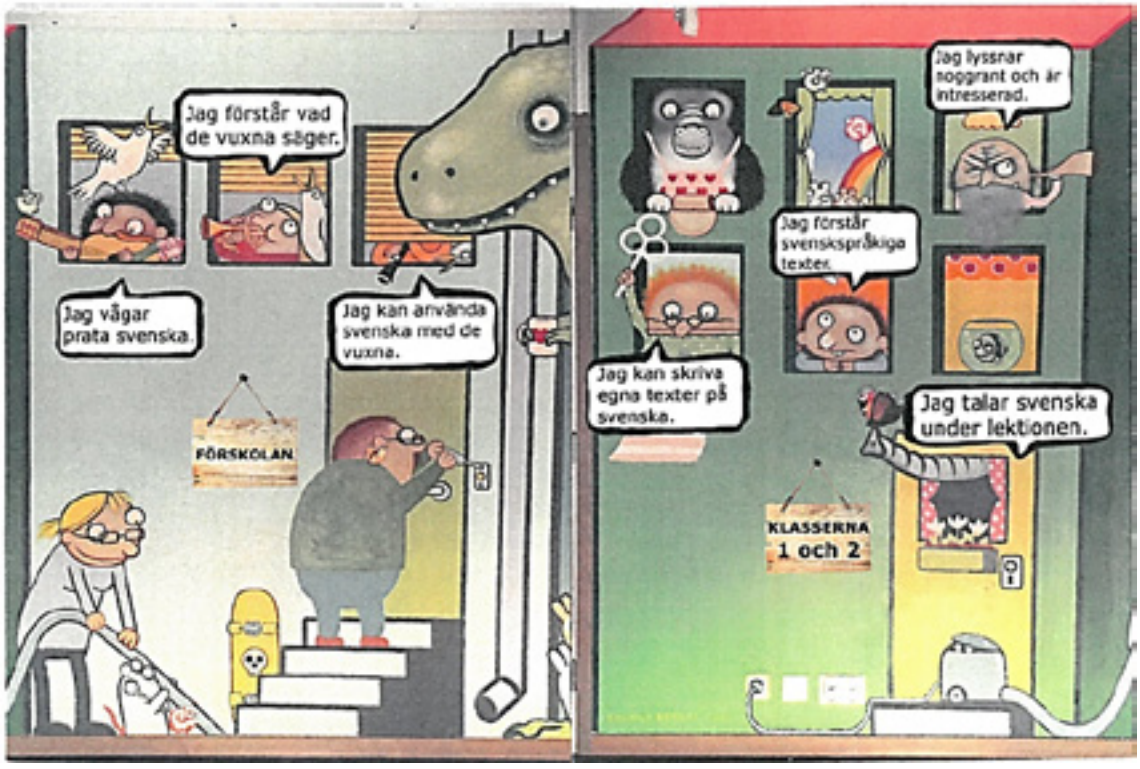
mittatikkuun ehkä koskaan voida päästä. Eikä tämä välttämättä olekaan tarkoituksenmukaista toiminnallisen kielenkehityksen kehittymisen näkökulmasta. Niin kauan kuin oppilaiden kieli kehittyy, on opetus oikeanlaista.

Pohdittavaksi:

- Arvioinko itse kieltä vai muita kielen käyttöön liittyviä taitoja? Esimerkiksi lukemisen sujuvuutta vai luetun ymmärtämistä vai lukemiseen tarvittavaa aihekohtaista sanavarastoa vai mahdollisesti taustalla olevaa lukivaikeutta?
- Arvioinko oppilaan asennetta, temperamenttia vai työskentelytaitoja? Esimerkiksi työskentelytaitoja tulee opetussuunnitelman mukaan arvioida. Äidinkieli ja kirjallisuus sekä vieraat kielet eivät kuitenkaan OPSIssa oppiaineina sisällä määriteltyjä asenteeseen liittyviä sisältöjä tai tavoitteita.
- Olenko suunnitellut tavoitteet ja sisällön niin, että olen huomioinut luetun ymmärtäminen, puheen ja kirjoituksen tuottamisen sekä kuullun ymmärtämisen? Miten arvioin näitä?
- Eri teemoissa voivat tavoitteet ja harjoittelu painottua eri taitoihin. Mitkä taidot korostuvat suunnittelussani? Ovatko kaikki kielelliset osa-alueet yhtä tärkeitä?
- Edistymisen arviointi on sekä oppilaalle että opettajalle todella hankalaa, jos oppimisen askeleita ei tehdä näkyväksi tai jos lähtötilanne ei ole tiedossa. Miten teen oppimisen edistymisen näkyväksi oppilaalle?
- Miten huomioin monipuolisen arvioinnin ja monipuolisen osaamisen näyttämisen?
- Miten hyödynnän keräämääni arviointitietoa?

KOPIERINGSUNDERLAG

Jag utvärderar mitt språkbadsspråk namn _____



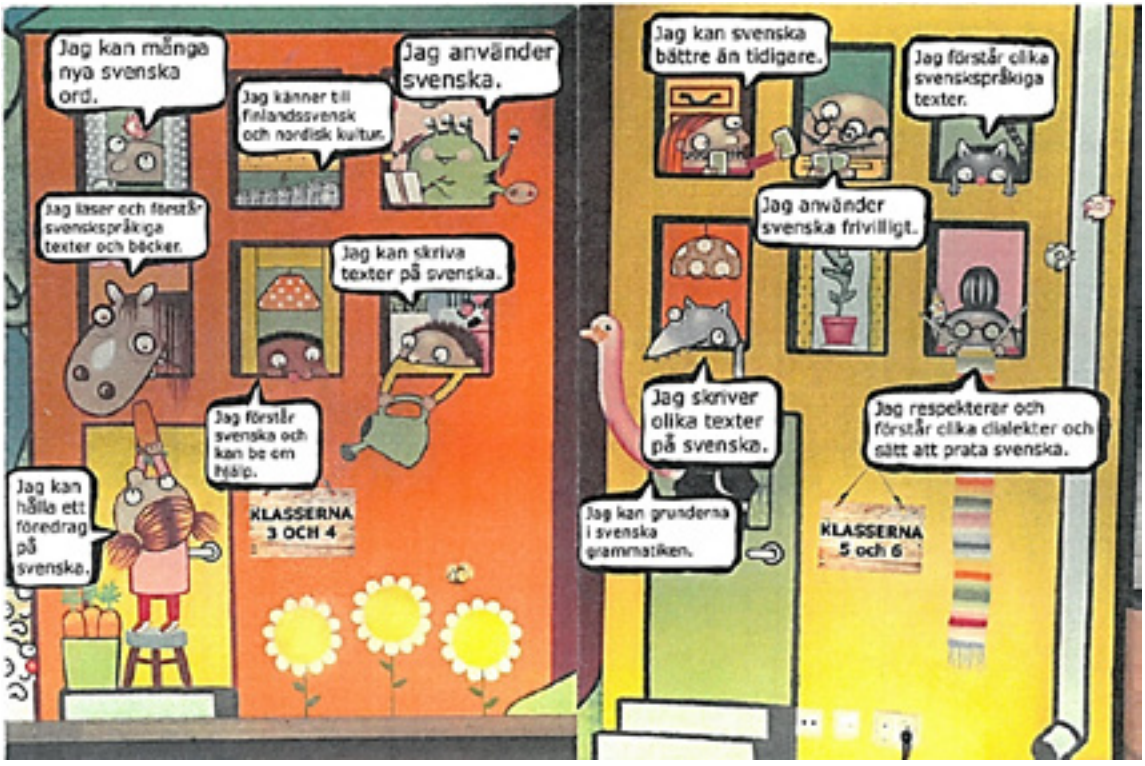


Bild av Rasmus Bengts

11. Praktiska verktyg för undervisningen





Struktur för planering av temahelheter



Planeringsstigen:



1. Vilka färdigheter behöver eleverna träna? För ett tema räcker 1–3 färdigheter.
2. Vilket är innehållet i temat? Vilken kunskap ska eleverna lära sig?
3. Vilka ämnen integreras? Också de som undervisas på äidinkieli.



4. Hur gör jag eleverna delaktiga i planeringen?



5. Vilka arbetssätt? Hur tränas färdigheterna bäst?
6. Vad ska slutprodukten bli?



7. Vilka språkliga mål? Vilka texttyper tränas? Vilka läsförståelsestrategier övas?
8. Hur utvärderas innehållet?



9. Hur utvärderas framsteg i färdigheter?
10. Hur utvärderas de språkliga målen?



Tänk på då du planerar uppgifter

- Vad ska eleverna skriva?
- Vilka texttyper tränas?
- Vad ska de läsa?
- Vilka läsförståelsestrategier tränas?
- Vad ska de lyssna på?
- När får de träna talet?
- Vilka språkliga krav ska de nå upp till?
- Vilken grammatik ska de lära sig?
- Vad får de skapa?
- Vad får de uppleva?

Temahelheter

Detta är ett förslag på temahelheter för nybörjarundervisningen och årskurserna 3–6. Helheterna fungerar också för sammansatt grupp bara uppgifterna planeras så att de går att differentiera. Ämneshelheternas innehåll grundar sig på GrL 2014.



En balans mellan styrt arbete och elevernas frihet att skapa och producera själva gör att läraren kan hålla en översikt över att alla lär sig det som utvärderas. Eleverna bygger sin nya kunskap på sådant som är bekant sedan tidigare och språket utvecklas på deras egen nivå. Inlärningen är optimal då eleverna forskar, producerar och presenterar kunskap de själva har förvärvat. I handboken *OSA 5 Kielikylpyopetus toteutuu aihekokonaisuuksissa* kan man läsa mera om temaundervisning.

När du planerar ett tema kan du utgå från strukturen på föregående sida.

I nybörjarundervisningen är fokuset på jaget. Allt utgår från barnet som upptäcker sin omgivning. Därefter vidgas världen och målet är att eleven långsamt börjar upptäcka omvärlden. I valet av innehåll i varje helhet har betoningen legat på ett holistiskt synsätt, från de stora perspektiven närmar vi oss de mindre, men det är lärarens frihet att strukturera innehållet som man själv vill. Vår strävan har varit att få stoff att logiskt hänga ihop.

I varje årskurs finns ett tema som heter **”Att växa som människa”.** Detta är en central värdegrund i läroplanen. Innehållet i detta tema är litteratur och konst. Varje lärare känner sin egen grupp och dess behov och kan förverkliga det här målet också på andra sätt än vad som föreslås här.

I varje årskurs finns ett **välgörenhets- eller ett påverkningsprojekt**. Detta kan förverkligas i samband med ett annat tema än vad som planerats här. Att påverka, vara delaktig och att bidra till en förbättring är centrala mål i läroplanens värdegrund.

I varje årskurs finns en temahelhet där **eleverna undersöker något de själva är intresserade av (miniforskning/Enigma)**. Här förverkligas läroplanens tanke om elevernas möjlighet att fördjupa sig i det som intresserar dem själva. Eleverna ska uppmuntras att föra fram sina intressen och att bli intresserade av nya fenomen.

I denna helhet förverkligas många av läroplanens mål:

- att lära sig att lära sig
- att undervisningen ska vara tillräckligt utmanande med tanke på varje elevs behov
- att vägleda och sporra eleven att ställa upp mål för sina studier och att arbeta långsiktigt och metodiskt arbete för att uppnå dem
- att utveckla kreativa lösningar och hantera utmaningar

- att ta ansvar, värdesätta sitt arbete och förstå innebörden av upphovsrätt
- att lära sig tidshantering och lämpliga sätt att presentera sina alster
- att uppmuntra eleven att använda sin kreativitet, stärka sitt självförtroende som kommunikatör och sin förmåga och viljan att delta i olika typer av kommunikationssituationer, även multimediala

På Leppätien koulu i Sibbo kallas detta valbara tema Enigma-mission. Målen med uppdraget är att lära sig själv något nytt, lära andra något nytt och lära sig något nytt genom att lyssna på klasskamraternas presentationer. Eleverna får arbeta individuellt eller i par. I temat utvärderas inte innehållet. Temat har endast färdighetsmål. Målen ska vara tydliga och det ska finnas en deadline. Detta tema är placerat sist i den här bilagan därför att samma innehåll gäller alla årskurser. Där finns flera förslag för hur temat kan förverkligas.

I kolumnen axplock ur läroplanen finns de mest centrala målen för temahelheten. Märk att få mål från ämnet svenska finns bland axplocken. Tanken är att läraren själv ställer de språkliga målen och väljer innehållet. Innehållet kan väljas från materialet Språkligt innehåll som finns som bilaga i boken.

I kolumnen Tips och material finns inspiration och idéer samlade.

I alla temahelheter kan man handleda eleven att använda **informations- och kommunikationsteknik** för att söka information samt för att dokumentera och presentera sitt arbete.

Enligt läroplanen skall **historia och samhällslära undervisas i åk 4–6.** Temahelheterna i historia eller de innehåll från ämnet historia och samhällslära som är delar av större helheter (tillexempel vikingarna eller Norden i åk 4) går flexibelt att omplacera över årskursgränser enligt den kommunvisa läroplanen. Enligt läroplanen är en av historieundervisningens uppgifter att reflektera över historiska händelsers inverkan på dagens samhälle. Det är upp till läraren att överväga hur omfattande man vill göra helheterna i historia.

Om skolan väljer att följa den av oss lanserade modellen rekommenderar vi att den används som en utgångspunkt som man sedan utvecklar efter den egna skolans behov. Då kan man ta hänsyn till de lokala särdrag som finns i kommunen och skolan.

Varje lärare avgör själv omfattningen av helheten, hur mycket man vill fördjupa sig i stoffet samt över hur många veckor temat sträcker sig.

Ta till vara de bästa föreslagen.
Gör förändringar som passar er skola.

Teman åk 1–2 (9 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
På väg! **Trygg i trafiken**	• trafikmärken • en trygg skolväg • min gata och adres (geomedia) • färger och former i trafiken • fordon i trafiken • cykeln och rätt utrustning • att följa regler • klassens regler • sånger och ramsor om trafik	• röra sig självständigt och tryggt i närmiljön • använda säkerhets- och skydd-sutrustning • förkovra sina kunskaper och färdigheter som fotgängare och cyklister • känna till geometriska figurer och deras särdrag	**Inspiration:** Kottar i Karburatorn, Sås och Kopp https://www.youtube.com/watch?v=21IQfg-pG0c Beställ bokpaket med trafikböcker från biblioteket **Litteraturtips**: Häng med i trafiken, Jag lär mig trafiken, Kråke i trafiken, Lilla trafikskolan, Skynda, skynda, På väg! Jag lär mig trafik, Kolla in, Åka hit och dit, Titta bilar, Bilar traktorer och annat som rullar Filla & Rilla (Liikenneturva) Trafikpromenad och cykelbana på skolgården Sånger, ramsor, språklekar Vänster Höger Vänster, https://www.youtube.com/watch?v=21IQfg-pG0c	omgivnings-lära, musik, bildkonst, gymnastik, svenska
Ha det så bra! **(Vem är jag?)**	• familj och släkt • vänner och viktiga personer • traditioner i familjen • mina hobbyn och intressen • varför har vi sällskapsdjur • vardagsrytmen - skola, vila och lek • klockan och dygnet • respekt för andra	• reflektera över faktorer som stöder hälsa och välbefin-nande • handleda eleven att träna sin förmåga att arbeta i grupp och sina emotionella färdigheter samt stärka respekten för sig själv och andra	**Inspiration:** Min familj -ord https://www.youtube.com/watch?v=N2zJXpORfhc Beställ bokpaket från biblioteket. Goda sociala färdigheter kräver ett språk. Vilket språk behöver eleverna för att kunna prata på ett vänligt sätt? Ge språkmodeller för det. Må bra-snurran (MIELI.RF) Sånger, ramsor, språklekar https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/	omgivnings-lära, musik, bildkonst, gymnastik, svenska, matema-tik, engelska

Teman åk 1–2 (9 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
fortsättning på temat **Ha det så bra! (Vem är jag?)**	• alla människors lika värde • *FN:s globala mål* *4. God utbildning för alla* *10. minskad ojämlikhet* • mobbning • att komma överens • mitt land	• hjälpa och söka hjälp	Yhteispeli Luokkapiiri (gratis e-bok) Paxi – Dag, natt och årstiderna - YouTube Hopp hopp TV: https://urplay.se/program/147460-hopp-hopp-tv-kanslor https://urplay.se/program/147524-hopp-hopp-tv-vila Globalskolans tips om hur ämnet kan behandlas https://www.wwf.se/utbildning/ https://varldskoll.se/larare Danser och rörelselekar, det finns ett stort utbud på Youtube.	
Mumin och respekt för naturen	• mina rättigheter och skyldigheter i skolan och hemma • FN:s barnkonvention • att ha en åsikt • vår natur med skog, hav, berg, skärgård • äta hälsosamt • bär, grönsaker och odlingsväxter • sopsortering • ett välgörenhetsprojekt som lämpar sig för åk 1–2	• utveckla känslan för miljön och handleda eleven att agera på ett hållbart sätt i närmiljön och i skolan • handleda eleven att strukturera omgivningen • att motivera sina åsikter	**Inspiration:** Tove Janssons barnlitteratur (till exempel Kometen kommer) kan användas som utgångspunkt för temat. Beställ bokpaket från biblioteket. Barnens rättigheter https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/videor/om-barnkonventionen/ https://www.moomin.com/sv/blogg/mumins-harmoniska-samlevnad-med-naturen-ar-en-forebild-oss-alla/#edd508d8 https://www.moomin.com/sv/utforska/ https://urplay.se/serie/216572-vad-hander-med-atervinningen Sånger, ramsor, språklekar	omgivningslära, musik, bildkonst, svenska, engelska

Teman åk 1–2 (9 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Livet på jorden	• förutsättningar för livet på jorden • vattnets egenskaper • träd och deras biologiska funktion • årstidsväxlingar (tecken i naturen) • månader • veckodagar • från frö till växt • experimentera med växter (vatten, ljus, näring, luft) • iaktta väder • färglära • diagram och tabeller	• reflektera över grundläggande förutsättningarna för liv • utveckla förmågan att dra slutsatser och lösa problem • introducera eleven i tabeller och diagram • förundras och ställa frågor • reflektera över undersökningar ge eleven möjligheter att få utlopp för sin naturliga nyfikenhet	**Inspiration:** Paxi – allt om vatten https://www.youtube.com/watch?v=ERKNqcHgGuE Bara vanligt vatten Om vattnets kretslopp, former och egenskaper, UR Play Beställ bokpaket från biblioteket. Allt om årstiderna, Skolresurs https://www.youtube.com/watch?v=M0h7QKAA2QM Lekar där barnen kan använda ord kopplade till väder och färger. Sånger, ramsor, språklekar	omgivningslära, musik, bildkonst, svenska, gymnastik, engelska
Min kropp är min	• kroppsdelar • sinnen • viktiga inre organ • hygien • jag växer • klädsel enligt väder • Första hjälp, ringa 112	• reflektera över faktorer som främjar växande och utveckling	**Inspiration:** Min kropp är min https://areena.yle.fi/1-50270503 Beställ bokpaket från biblioteket. https://www.raddabarnen.se/rad-och-kunskap/skolmaterial/ Pausjumppa: Mini rörispauser, Bamses rörelseskola (youtube) Sånger, ramsor, språklekar	omgivningslära, musik, bildkonst, gymnastik, svenska, engelska

Teman åk 1–2 (9 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
När jag blir stor	• yrken • pengar • göra intervjuer hur fungerar saker till exempel dator, radio och kylskåp	• stödja intresset för matematik samt förstå nyttan av matematiken i sitt eget liv • bekanta sig med vardagsteknik samt uppmuntra eleverna att tillsammans pröva, upptäcka, bygga och skapa nytt	**Inspiration:** Vad jobbar Torsten med? Torsten med borsten https://www.youtube.com/watch?v=uwr8X-WFH1o https://www.skolmagi.nu/product/tema-yrken/ Sånger, ramsor, språklekar Räkna med pengar	omgivningslära, musik, bildkonst, svenska, matematik engelska
Ut i naturen	• växter, svampar, djur och insekter i närmiljön • karta (karttecken) och kompass • väderstreck (norr, väster, söder och öster) • orientering på gårdsplanen att mäta	• skapa stegvisa instruktioner och följa dem • jämföra, klassificera och namnge organismer och livsmiljöer • undersöka, röra sig och göra utflykter i närmiljön	**Inspiration:** Under över alla under https://vihrealippu.fi/sv/biodiversitet/ Sånger, ramsor, språklekar	omgivningslära, musik, bildkonst, svenska, matematik, engelska

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 1–2 (9 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Jag läser och upptäcker **(Att växa som människa)**	• barnlitteratur • att reflektera över eget liv via litteraturen • träna alla nivåer av läsförståelse • att njuta av läsupplevelser • kreativa övningar och drama • sånger, lekar, ramsor • känslor • styrkor	• uppmuntra eleven att lyssna till litteratur • hitta intressant läsning och utveckla sitt läsintresse • använda sig av bibliotek • sporra eleven att vidga sin textvärld och läsa litteratur som är riktad till barn och unga • uppmuntra eleven att läsa och reflektera kring sina läsupplevelser samt att aktivt använda sig av bibliotek	Här kan man till exempel satsa på en bokserie och jobba kring Mamma Mu, Vesta-Linnea Mera tips: https://lasambassadoren.fi/sv/start/ https://www.bokino.se/kategori/6till9ar/ Sånger, ramsor, språklekar Gör diagram över lästa böcker.	svenska, musik, bildkonst, matematik
Enigma	Material finns efter årskurs 6 helheter.			

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

Teman åk 3 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Naturen och människan i Finland	• olika regionala områden; tex. Lappland, Insjöfinland, Österbotten, skärgården, huvudstadsregionen • Finlands naturgeografi, naturresurser, näringsgrenar, musik, konst och kultur • byggd miljö – obyggd miljö • levande – icke levande natur • Finland i medierna	• handleda i geografiskt tänkande och i att iaktta sin omgivning och hela världen • lära sig att använda kartor och andra geomedier • handleda eleven i att analysera mediernas roll och betydelse i samhället • undersöka, röra sig och göra utflykter i sin närmiljö	**Inspiration:** zooma in Finland från rymden Titta på film *The Official Travel Guide of Finland* — VisitFinland.com Presentera olika regionala områden, eleverna väljer vilket område de är intresserade av, skapa ramar för ett grupparbete (se temainstruktionerna) och ställ språkliga mål	svenska, musik, bildkonst, svenska, matematik, omgivningslära, engelska, gymnastik
Skogen, Finlands gröna guld	• skogens betydelse för Finland • träden under olika årstider, löv- och barrträd, skogens betydelse som kolsänka • fotosyntes, växtdelarnas uppgift, klorofyll • biodiversitetens betydelse, näringskedjor • skogens djur, kräldjur, fåglar, fjärilar, djurens och växternas välmående • hållbar användning av naturresurser, allemansrätten och miljövänlig verksamhet	• undersöka naturen, identifiera organismer och livsmiljöer • studera livsfunktioner och deras utveckling handleda eleven i att tänka ekologiskt	Inspirera så konkret som möjligt – UTFÄRD! Skogens ekosystem, Skolresurs https://www.youtube.com/watch?v=zsi_50PIMDo	kemi, svenska musik, bildkonst, svenska, omgivningslära

Teman åk 3 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Jag som X-bo och finländare **(tex Jag som Jakobstadsbo och finländare)**	• vår givning • vilka ställen i min stad stöder mitt välmående, vad kan jag göra under min fritid • ett utvecklingsförslag som bidrar till trivseln i skolan • att bo i ett mångkulturellt och flerspråkigt Finland • vad betyder det att Finland är en välfärdsstat? • *FN:s globala mål* *1.Ingen fattigdom* 2.Ingen hunger	• handleda eleven i att undersöka, agera, röra sig och göra utflykter i naturen och den bebyggda miljön • väcka elevens intresse för det omgivande samhället	**Inspiration:** Kom till byin med KAJ https://www.youtube.com/watch?v=eDWuhjKO8nI Skolmaterial – Skolövningar om Globala målen från förskola till gymnasium (globalamalen.se) https://www.wwf.se/utbildning/ http://varldskoll.se/larare Artikel av Rädda barnen om barnfattigdom i Finland (på finska) Årtusendets sagor (på finska)	historia, omgivningslära, musik, bildkonst, svenska
Yrken nu och i framtiden	• yrken som tryggar vår säkerhet • bekanta sig med olika yrkesgrupper • vem betalar lönen • vilda fantasier: drömyrken • mina styrkor • vilka färdigheter behövs? • vilken utbildning behövs för yrket? • varför behövs yrket, vad är din uppgift? Vem betalar din lön?	• uppmuntra eleven att främja välbefinnande och säkerhet i sina aktiviteter och i sin närmiljö • vägleda eleven i att handla på ett säkert, ändamålsenligt och ansvarsfullt sätt som även skyddar hen själv reflektera över vad måttfullhet, sparsamhet och ekonomisk planering är	**Inspiration:** Framtidens jobb https://www.tekniska-museet.se/upplev/tekniska-hemifran/framtidens-jobb/	omgivningslära, musik, bildkonst, svenska, matematik

Teman åk 3 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Varje bok är en berättelse **Att växa som människa**	• läsa böcker • bilder berättar till exempel pärmbilder och serier • träna läsförståelsenivåer (Läskraft) genom högläsning och fri läsning • vidga läsperspektivet	• stödja eleven i att öka sin litteraturkunskap och att utveckla sitt intresse för barn- och ungdomslitteratur och medietexter samt att ge möjlighet till positiva läsupplevelser	Syftet med temat är att vidga elevernas syn på vad böcker kan erbjuda dem och vilka böcker som passar och intresserar dem. **Tips:** Samarbete med biblioteket och finska och finlandssvenska författare Bildboksanalys i klassen som en del av högläsningen i klassen Skolans gemensamma lässtunder Bokutställning med favoritböcker Bokkonst där man gör bokinspirerade konstverk Bokcirklar och bokprat från bibliotek för att öppna ögonen för böckernas väld	svenska, bildkonst
Enigma	Material finns efter årskurs 6 helheter.			

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 4 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Så in i Norden! **Naturen och människan i Norden**	• olika regionala områden • naturgeografi • Vad är typiskt för de nordiska länderna? • Norden i medier • Norden och samerna • nationalsångerna • läsa kartor, tabeller och diagram • fakta om de nordiska länderna • olika energiformer i Norden: olja, vatten- och vindkraft och solenergi • olika livsmiljöer • kulturen och språket i de nordiska länderna • vikingarna i Norden • nordiska samarbeten • Norden i medier • *FN:s globala mål* 1. Ingen fattigdom 2. Ingen hunger 7. Förmånlig och ren energi	• lära in geografiskt tänkande och att iaktta sin omgivning och hela världen • lära sig att använda kartor och andra geomedier • undersöka, beskriva och förklara fysikaliska fenomen i vardagen, naturen och i tekniken • förståelse av principen om energins bevarande • stärka elevens språkliga och kulturella identitet • lära känna och värdesätta olika kulturer och språk • väcka elevens intresse för de nordiska grannspråken • bekanta sig med ett mångsidigt medie- och kulturutbud • själv medverka i kulturproduktioner	Tips: film Geografens testamente ur.se Geografens testamente - Norden | UR Play Vi i Norden: Vetamix, Vi reser genom Norden Nordisk mytologi	kemi, svenska, musik, historia bildkonst, omgivningslära, uskonto, matematik

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

Teman åk 4 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Jorden i rymden	• växthuseffekten, förändringar i klimatet jordens uppkomst • Vintergatan • tekniska tillämpningar i rymden och rymdforskning • världskartan • studera olika platser på jorden genom geomedier • jorden i rymden, solens betydelse: flod- och ebb, månens faser, årstidsväxlingar	• handleda eleven i att tänka ekologiskt	**Inspiration:** Hur gick det till när jorden skapades? Dela in klassen i små grupper. Ge dem en begränsad tid att leta reda på så mycket information de hinner på nätet. Låt dem presentera informationen. Skapa sedan en gemensam uppfattning om hur det gick till. Det finns också filmer på nätet. Himlakroppar och planeter https://www.youtube.com/watch?v=m8IRdNUZy0k Film för äidinkielilektion: Miten Maapallo Syntyi? - YouTube Paxi- filmerna på Youtube	kemi, svenska, musik, bildkonst, omgivningslära, fysik
Utan vatten inget liv	• villkor för livet på jorden • jordens uppbyggnad, jordmån och berggrund • Östersjön: fiskar, växter i och omkring havet, övergödning, plast, transporter på havet och riskfaktorer • vattnets kretslopp och vattnets aggregationstillstånd, vattenverk och reningsverk • vattenexperiment: ytspänning, ph-mätning, densitet • de baltiska länderna • ett välgörenhetsprojekt • *FN:s globala mål:* *6. Rent vatten och sanitet för alla* *14. Hav och marina resurser*	• handleda och stödja eleven i utvecklingen av förmågan att lösa problem • hjälpa eleven att inse betydelsen av arbete och entreprenörskap i närmiljön • stödja eleven i att träna sin etiska omdömesförmåga i olika mänskliga, samhälleliga och ekonomiska frågor hjälpa eleven att inse betydelsen av arbete och entreprenörskap i närmiljön	**Inspiration:** Bara vanligt vatten - Om vattnets kretslopp, former och egenskaper, UR Play **Tips:** paddling, mete, konst med naturmaterial https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/ https://maailma2030.fi/sv/hur-ser-varlden-ut-ar-2030/ Välgörenhetsprojekt som förknippas med vatten, tex. att städa en strand	omgivningslära, svenska, fysik, kemi, musik, bildkonst

Teman åk 4 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Från urmänniska till generation Z **(Fornhistorisk tid)**	• från jägarsamhälle till jordbrukssamhälle • civilisationens uppkomst • pålitligheten av historiska källor och att kunna tolka dem (bilder, litteratur, filmer) • bildernas betydelse och funktion genom tiderna • hjärnans anpassning för dagens digitala värld	• väcka elevens intresse för historia som vetenskap och identitetsskapande läroämne • handleda eleven att utveckla sin förmåga att ställa frågor och dra motiverade slutsatser utifrån sina observationer • vägleda eleven i att redogöra för orsaker till förändringar • lära eleven att förklara hur tolkningar kan ändras på grund av nya källor eller betraktelsesätt • förklara hur mänsklig aktivitet påverkat jordens utveckling	**Inspiration:** Från grottmålningar till modern konst och emojis	svenska, musik, bildkonst, omgivningslära, samhällslära

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 4 (5 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Skapa konst inspirerad av berättelser **(Att växa som människa)**	• utveckla sin läskraft • utveckla sin fantasi • stärka barnets språkkänsla genom kreativa arbetsmetoder • utrycka sig i bilder • använda sig av olika bildkonst-tekniker	• vidga sin textvärld och läsa och reflektera kring sina läsupplevelser samt att aktivt använda sig av bibliotek • uttrycka sina iakttagelser och tankar via egna konstverk	**Inspiration:** Högläsning av en bok där eleven får skapa bilder utifrån sin fantasi. Låt eleverna berätta om sina läsupplevelser.	bildkonst, svenska
Enigma	Material finns efter årskurs 6 helheter.			

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 5 (6 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Naturen och människan i Europa	• olika regionala områden • kartan • naturgeografi • konst och kultur i olika europeiska områden • Finland som medlem i EU • Hur fungerar samhället? • *FN:s globala mål 4 och 5*	• handleda eleven i geografiskt tänkande och i att iaktta sin omgivning och hela världen samt i att lära sig att använda kartor och andra geomedier • stödja eleven i att uppfatta sig själv som en individ och som en medlem i olika grupper och handleda eleven i att förstå betydelsen av de mänskliga rättigheterna och jämlikhet • handleda eleven i att analysera mediernas roll och betydelse i samhället	**Inspiration:** Gör en egen Kahoot där du presenterar till exempel sevärdheter eller maträtter från olika europeiska länder. Geografens testamente – Europa, UR Play Lättläst om EU https://european-union.europa.eu/easy-read_sv	omgivningslära, bildkonst, svenska, samhällskunskap, matematik
Jag som människa	• människans anatomi och fysilologi • centrala livsfunktioner • olika livsfaser • sexuell utveckling • integritet • fortplantning	• handleda eleven i förmågan att uttrycka sin åsikt och att delta konstruktivt i olika kommunikationssituationer • medvetandegöra möjligheten att kunna påverka sitt eget liv • hjälpa eleven att förstå människans anatomi och fysiologi • förstå delområdena inom hälsa, betydelsen av sunda vanor samt födelse till död • träna sig i medieanvändning på ett säkert och samhällsmedvetet sätt • känna till den individuella tillväxten och utvecklingen i barndomen och ungdomen uppmuntra eleven i att öva och tillämpa sina kunskaper om hälsa i vardagen	**Inspiration:** Hej du människa https://www.youtube.com/watch?v=VYHTqvU6S1I https://generationpep.se/sv/inspirationsbanken/	omgivningslära, svenska, bildkonst

Teman åk 5 (6 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Hållbar matproduktion	• Vad är hälsosam kost? • Varifrån kommer maten? • Vilken mat erbjuder naturen? • kött-, ägg- och mjölkproduktion • spannmål • inhemsk och importerad mat, vad importerar vi och varför • kompostering, nedbrytning och återvinning • *FN:s globala mål: 12. hållbar konsumtion produktion, 13. bekämpa klimatförändringar* • ett projekt som bidrar till medvetenhet om miljön	• handleda eleven i att förstå betydelsen av vardagliga tekniska tillämpningar och hur de fungerar och används samt inspirera eleven att pröva, upptäcka och skapa nytt tillsammans • handleda eleven i att tänka ekologiskt • uppmuntra eleven att delta i olika samhällsaktiviteter och bidra till förbättring • hjälpa eleven att förstå grunderna för sin egen penninganvändning och sina egna konsumtionsval och öva färdigheter som anknyter till dem hjälpa eleven att inse betydelsen av arbete och entreprenörskap i närmiljön	**Inspiration:** Hållbart såklart! – meny för miljön Kompis med kroppen https://www.youtube.com/watch?v=V09fszEf8oE Hopp hopp TV Här finns många bra program för temat https://urplay.se/program/147521-hopp-hopp-tv-mat https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/ https://maailma2030.fi/sv/hur-ser-varlden-ut-ar-2030/ Filmer med ungdomar https://www.globalamalen.se/material/video/	omgivningslära, historia, samhällslära, svenska, bildkonst, musik

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 5 (6 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Demokratins födelse	• Grekland och Romarriket • Hur fungerar dagens samhälle – demokratin i dag? • retorik och argumentation	• hjälpa eleven att förstå motiv bakom människans handlingar • förstå utvecklingen som har format nutiden, fostra till att bli demokratiska och ansvarsfulla medborgare • känna till grunderna för rättssystemet uppmuntra eleven att träna grundläggande demokratisk kompetens och att diskutera olika åsikter konstruktivt	**Inspiration:** Låt eleverna under begränsad tid söka allt de hittar om demokrati på nätet. Samla all information och börja temat utgående från den. **Film:** Vad är demokrati? Studi.se Vad är demokrati? (Samhällskunskap), Studi.se, YouTube	historia, samhällslära, svenska, bildkonst, musik
Medeltiden	• Den medeltida världsbilden • kulturella likheter och olikheter mellan öst och väst övergången till historisk tid i Finland	• vägleda eleven att känna igen olika historiska källor • hjälpa eleven att inse att historisk information kan tolkas på olika sätt • vägleda eleven i att inse olika orsaker till och följder av historiska händelser och företeelser • hjälpa eleven att identifiera förändringar i den egna familjens eller samhällets historia samt förstå hur samma förändringar har kunnat få olika innebörd för olika människor lära eleven att uppfatta historiska kontinuiteter	**Inspiration:** En högläsningsbok tex. Medeltiden av Torsten Bengtson, Sigridsagor av Rose Lagercrantz, Riddarliv av Linda Linnskog Rudh Medeltida lekar	historia, svenska, bildkonst, musik

Teman åk 5 (6 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Monster och superhjältar **(Att växa som människa)**	• arbeta med litteratur som ger möjlighet att reflektera kring det goda och det onda • skapa egna monster och superhjältar • personbeskrivningar och porträtt • identifiera egna styrkor och svagheter	• stödja eleven i att vidareutveckla sin grundläggande läsfärdighet till ett flytande läsande • utveckla strategier för läsförståelse samt stödja eleven i att observera och utvärdera sitt eget läsande	**Inspiration:** Läs och diskutera Jespers supersinnen, Marie Bosson Rydell Felix gatubarn, Monica Zak Beställ bokpaket från biblioteket. Böcker som Greta Thunberg och Starka kvinnor	svenska, bildkonst
Enigma	Material finns efter årskurs 6 helheter.			

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 6 (7 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Naturen och människan i världen	• världskartan • Asiens särdrag • Afrikas särdrag • Australiens och Oceaniens särdrag • naturgeografin i stora drag • konst och kultur i olika områden • Hur fungerar samhället? • *FN:s Globala mål* *Ingen fattigdom* *Ingen hunger* *Jämställdhet* • begreppet fred • världen i massmedierna geomedia	• handleda eleven i geografiskt tänkande och i att iaktta sin omgivning och hela världen samt i att lära sig att använda kartor och andra geomedie • handleda eleven i att utveckla sin förmåga att ställa frågor och dra motiverade slutsatser utifrån sina observationer	**Inspiration:** Världens största lektion del 1 https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/videor/varldens-storsta-lektion-del-1/ Världens största lektion del 2 https://sdgs.un.org/gohttps://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/videor/varldens-storsta-lektion-del-2/als https://www.unicef.fi/skolor/material-om-de-manskliga-rattigheterna-och-global-fostran/ https://maailma2030.fi/sv/hur-ser-varlden-ut-ar-2030/	omgivningslära, svenska, bildkonst, musik

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Teman åk 6 (7 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Pånyttfödelse – Renässanssen	• banbrytande naturvetenskap • konst och musik • kulturens betydelse • människans föreställningar • kyrkan och humanismen	• historiska epoker • lära ut ord och begrepp som anknyter till ämnet historia	**Inspiration:** Renässansen https://www.youtube.com/watch?v=4-T5xxUjyO8	historia, svenska, bildkonst, musik
Att bygga en hållbar framtid	• förändringar i klimatet • elevens möjlighet att påverka för en hållbar framtid • skogsbruket i Finland • naturresurser • ekonomi och hållbar framtid • hållbara innovationer i Finland • tekniska lösningar för framtiden • framtiden i rymden • fossilfri energi • *FN:s Globala mål* *8. Anständiga arbetsvillkor och ekonomisk tillväxt* *12. Hållbar konsumtion och produktion* *13. Bekämpa klimatförändringarna* • ett gemensamt välgörenhetsprojekt	• väcka intresse för det omgivande samhället • förmåga att tänka ekologiskt • kunna redogöra för orsaker till förändringar • kunna förklara mänsklig aktivitet • träna sin etiska omdömesförmåga i olika mänskliga, samhälleliga och ekonomiska frågor • uppfatta sig själv som en individ och som medlem i olika grupper • förstå betydelsen av de mänskliga rättigheterna och jämlikhet • kunna analysera mediernas roll och betydelse förstå betydelsen av arbete och entreprenörskap i närmiljön	**Tips:** film Breaking Boundaries, Netfix Filmer med ungdomar https://www.globalamalen.se/material/video/	omgivningslära, historia, samhällslära, svenska, bildkonst, musik

Anteckningar:

_____

_____

Teman åk 6 (7 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Vi undersöker och tar reda på!	• ljus- och ljudfenomen och rörelseenergi (detta kan behandlas här eller i samband med temat människan på åk 5) • den mekaniska energins bevarande • begreppet kraft • ämnens egenskaper och betydelse	• förstå betydelsen av vardagliga tekniska uppfinningar och hur de fungerar • inspirera eleven att pröva, upptäcka och skapa nytt tillsammans • undersöka, beskriva och förklara kemiska fenomen, ämnens egenskaper och transformation • lägga grund för förståelsen av principen om materiens bevarande • kunna bedöma hur ändamålsenlig en lösning är och om resultatet är rimligt • kunna uppfatta samband i det som hen lär sig • kunna formulera frågor om olika ämnesområden • kunna använda frågorna som utgångspunkt för undersökningar och andra aktiviteter	**Inspiration:** Fysik och kemi, Yle Vetamix https://areena.yle.fi/1-2872641 Rörelseenergi, Skolresurs https://www.youtube.com/watch?v=S4Wq2G0SZh4 Bygga en generator, Skolresurs https://www.youtube.com/watch?v=mTm_PHNdS0s https://www.tekniskamuseet.se/skola/tekniska-i-klassrummet/	kemi, fysik, omgivningslära, svenska

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

Teman åk 6 (7 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Växt och organism -klassificering	• identifiera växter och organismer • växternas och organismernas livsmiljö på land och i hav och hur vi påverkar dem • biodiversitet och näringskedjor • undersöka växters tillväxt experimentellt • växtsamling	• handleda eleven i att undersöka, röra sig och göra utflykter i naturen och den bebyggda miljön • vägleda eleven i att undersöka naturen, identifiera organismer och livsmiljöer	**Inspiration:** Vem var Carl von Linné https://www.youtube.com/watch?v=PtuCeqKR7QQ Sortera med Carl von Linné https://www.youtube.com/watch?v=gjHzk7OFbLM I serien finns flera filmer.	omgivningslära, svenska, kemi, bildkonst
Finland som en del av Sverige	• utvecklingen i Finland på 1600–1700-talen	• vägleda eleven i att inse olika orsaker till och följder av historiska händelser och företeelser • handleda eleven i att bekanta sig med ritualer och seder samt heliga platser och byggnader inom olika religione • handleda eleven i att utforska Finlands och Europas religiösa och konfessionella rötter och hur situationen ser ut i dag	**Inspiration:** Sveriges och Finlands historia https://www.hanaholmen.fi/sv/kulturcentrum/artal/	historia, religion, svenska, bildkonst

Anteckningar:

_____

_____

_____

Teman åk 6 (7 helheter)	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips och material	Ämnen som integreras
Boken om mig **(Att växa som människa)**	• lära känna och uppskatta sig själv och forma sin identitet • min historia • hur eleven själv kan bidra till en hållbar framtid • intressen, styrkor och • utvecklingsbehov • framtida drömmar • jag och sociala medier • jag och mänskliga rättigheter • musiken och konsten i mitt liv	• kunna uttrycka känslor, åsikter, tankar och idéer • förstå betydelsen av att skydda sitt privatliv och sin personliga integritet • få kunskap om hållbar konsumtion och reflektera över vad måttfullhet, sparsamhet, ekonomisk planering och att dela med sig innebär • stärka elevernas förmåga att se saker ur olika perspektiv	**Inspiration:** Välj några bilder på personer i olika åldrar och med olika etniska ursprung. Låt eleverna fantisera om deras namn, ålder, hemland osv. Fundera sedan över hur omgivningens blick på oss påverkar vårt liv. Fundera över hur viktigt det är att reflektera över vem vi är och våra åsikter. Det stärker vår resiliens. Påbörja sedan projektet Boken om mig.	svenska, omgivningslära bildkonst, musik
Enigma	Material finns efter årskurs 6 helheter.			

Anteckningar:

_____

_____

_____

_____

_____

Återkommande tema åk 1–6	Innehåll	Axplock ur läroplanen	Tips
Mini-forskningar **Jag vill veta mera!** **ENIGMA-MISSION** (Fritt att välja ett annat namn. Enigma är latin och betyder gåta.)	1. Välj ett ämne som intresserar dig och som du inte vet något om från tidigare. 2. Det kan handla om ett natur-fenomen, mat, en främmande kultur, en idrottsgren, ett djur, ett fenomen som tex krypto-valuta eller innovationer i rymden. 3. Börja samla information. Använd böcker, nätet, gör intervjuer. 4. Välj hur du vill göra presentationen. Det kan vara en dans, en teater, ett bildspel, ett konstverk eller en kaka som du bjuder på. 5. Förbered dig. 6. Presentera muntligt. 7. Ta emot kamratrespons. 8. Gör självutvärdering.	• lära sig att lära sig • göra ett metodiskt arbete • utveckla kreativa lösningar och hantera utmaningar • ta ansvar, värdesätta sitt arbete och förstå innebörden av upphovsrätt • lära sig om tidshantering och lämpliga sätt att presentera sitt arbete • uppmuntra eleven att använda sin kreativitet, • stärka sitt självförtroende som kommunikatör	Temat är en process som **anpassas till elevernas ålder.** Uppdragen presenteras först i klassen och därefter kan de bästa arbetena röstas fram till hela skolans gemensamma Enigma-mässa. Ett förslag är att ordna **Enigma-vecka** då alla elever gör forskningar individuellt eller parvis. Större grupper rekommenderas inte. **Färdighetsmål**: • kunna planera en helhet och en realistisk tidsanvändning • söka information • visa intresse och ta ansvar för arbetet och kunna slutföra arbetet • kunna be om hjälp och hjälpa andra • presentera arbetet omsorgsfullt • träna på att ge och ta emot kamratrespons **Självutvärderingsblankett av färdigheter som tränats finns som kopieringsunderlag** **Språkliga mål:** • utöka ordförråd • träna läsförståelse • träna textproduktion • träna muntlig presentation

Anteckningar:

_____

_____

Verktyg för självutvärdering av mini-forskning

namn: _____

			
Det var roligt att forska.			
Jag valde ett intressant ämne.			
Jag har varit flitig.			
Jag har gjort mitt bästa.			
Jag fick arbetet klart i tid.			
Presentationen gick bra.			
Jag har hjälpt andra.			
Jag har hittat fakta.			
Jag har lärt mig något nytt.			
Jag har lärt andra något nytt.			
Jag skulle ge mig själv vitsordet			

KOPIERINGSUNDERLAG

Språkliga mål och innehåll i språkbadspråket och i äidinkieli

Målet med språkbad är att nå funktionell språkfärdighet på svenska. Svenskan utvärderas i åk 9 enligt A1-språkets kriterier (toinen kotimainen kieli). A1-språkets kriterier är dock lägre än språkbadsundervisningens mål och därför behöver högre mål ställas för att elevernas språkutveckling ska fortsätta och inte stanna på A1-nivån. (Se Osa 10, Arviointi) Mål och innehåll i detta verktyg är ställda enligt kriterierna i den europeiska nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling (Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko, OPH).

Tal	C1.1	Avancerad språkfärdighet, grundnivå
Läsförståelse	C1.1	Avancerad språkfärdighet, grundnivå
Hörförståelse	C1.1	Avancerad språkfärdighet, grundnivå
Skrivning	B2. 2	Fungerande självständig språkfärdighet



Tidigt fullständigt språkbad påbörjas när barnet är mellan 3 och 5 år och därför presenteras språkliga mål och innehåll också för småbarnspedagogiken och förskolan. Svenskan är verktyget för inlärningen i skolan. En god språklig grund möjliggör att alla elever får en bra skolstart på språkbadspråket.

Syftet med detta verktyg är att fungera som:

- en gemensam ram för verksamheten på enheten för att garantera att språkutvecklingen går framåt
- ett stöd för upplägget av undervisningen
- en översikt över alla språkliga aspekter som bör behandlas under språkbadsstigen
- en modell för hur ett upplägg kan se ut, men friheten att planera undervisningens upplägg enligt elevgruppens behov kvarstår

Då det i tabellen nämns att målet är att träna **läsförståelsestrategier och texttyper** kan materialet för undervisningen till exempel plockas från verktygen som finns i handboken.

Målen i svenska och finska på årkurserna 1–4 är ställda så att innehållet undervisas på det ena språket och befästs senare på det andra. Innehåll som till exempel att lära sig att skriva faktatexter kan med fördel tränas samtidigt på båda språken. Samma gäller läsförståelse och meningsuppbyggnad. (Se kapitel 3 Miten kielelliset sisällöt ja tavoitteet asetetaan kielikylpy- ja äidinkielelle.)

”Läroämnet modersmål och litteratur och språkbadsspråket har delvis gemensamma mål och innehåll. Läroplanerna för modersmål och litteratur och språkbadsspråket ska utarbetas genom samarbete mellan lärarna så att samtliga innehåll i modersmål och litteratur beaktas och så att målen kan nås. Man kan iaktta en överföringseffekt mellan undervisningen i modersmål och litteratur och undervisningen på språkbadsspråket, i synnerhet om timantalet i språkbadsspråket är stort och undervisningen inleds tidigt.” (GLP 2014, s. 91)

KOPIERINGSUNDERLAG

3–5 ÅR	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA	• förstår vuxnas språk i alla vardagliga situationer • kan med hjälp av bildstöd och kroppsspråk följa enkla instruktioner • vet att språkbadspråket är ett annat än det egna modersmålet • övar sig i att lyssna och vara i dialog med texten då vuxna läser ur bilderböcker **(Läskraft blir lärkraft)** • vuxna är sensitiva för hurdant språk barnen använder och berikar språket medvetet	• muntliga instruktioner tex lekar och pyssel • olika berättelser • sånger • rörelse- och språklekar • vuxna deltar i barnens lekar • vuxna erbjuder barnen ett mångsidigt språk och berikar språket med motsatsord , synonymer, språklekar som hjälper barnen att uttrycka sig mer exakt på språkbadspråket
TALA	• lusten och motivationen att leka med språket väcks • ser nyttan av och glädjen över att kunna kommunicera på språkbadsbadspråket	• språkutvecklande lekar: sånger, rim, spela, dramatiserande lek, berättelser och berättelsernas struktur • egna berättelser och återberättande till exempel med hjälp av bildstöd • modellinlärning och upprepningar i kör

3–5-vuotiaat	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KUUNNELLA JA PUHUA	• tiedottaa huoltajia äidinkielen tukemisen merkityksestä • tiedottaa miten äidinkieltä voidaan tukea, rikastuttaa ja kehittää kotona • tiedottaa satujen ja tarinoiden sekä yhteisten lukukokemuksien merkityksestä lapsen kielenkehitykselle	• järjestetään tiedotustilaisuuksia ja koulutuksia huoltajille • kuvataan kielikylpypäiväkodin toimintaa ja sitä, miten kielenkehitystä tuetaan määrätietoisesti, jotta lapsi saavuttaisi molemmilla kielillä riittävät taidot esikoulua varten

KOPIERINGSUNDERLAG

FÖR-SKOLA	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA	• förstår vad vuxna pratar • har tålamod att lyssna på kamraterna i gruppen • förstår instruktioner och klarar av att följa dem • sig att lyssna och vara i dialog med texten då vuxna läser berättelser **(Läskraft blir lärkraft)** • kan räkna upp antal ord i en mening • kan ge akt på bokstavsljud • hör när ord rimmar • övar sig att lyssna koncentrerat	• lekar, uppgifter, pyssel där barnet får lyssna till instruktioner och följa dem • samlingar där barnet får lyssna på kamrater • sånger • mångsidiga språklekar som stimulerar barnets medvetenhet om språkliga former och ordens betydelse • öva att lyssna till begynnelsebokstav, ord i meningar • identifiera bokstavsljud i ord
TALA	• är en aktiv användare av svenska • kan tala svenska på ordnivå och i och enkla meningar både utan och med bildstöd • börjar konstruera egna meningar • leker på svenska • kan aktivt använda ord som hör till temat • deltar i alla former av aktiviteter • njuter av att uttrycka sig på svenska gläds över att bli förstådd • kan fråga ifall hen inte förstår något	• varierande former av ledd samt fri lek, spel, sånger, samlingar, språklekar och uppgifter där barnet får använda sig av badspråket • ge barnet språkmodeller för olika sociala situationer som till exempel att be om ordet, uttrycka sin åsikt, be om hjälp och be om ursäkt • korrigera elevernas språk
LÄSA	• visar nyfikenhet och intresse för bokstäver i omgivningen • visar intresse för böcker • hittar bekanta ordbilder i omgivningen (till exempel Pokemon, McDonalds) • identifierar sitt eget namn	• arbeta mångsidigt med bokstäver och alfabetet • erbjuda mångsidiga läsupplevelser • lyssna till barnets intressen vid val av böcker • läsprata, behandla känslor och upplevelser i texter, förutspå händelseutveckling i berättelser • förberedande läsförståelse, hur man kan samtala om och tänka kring text
SKRIVA	• kan behärska ett ändamålsenligt penngrepp • tränar finmotoriken och handledens rörelser på ett mångsidigt sätt • kan forma sådana former som ligger som grund för bokstavsskrivning	• färgläggningsuppgifter • bildkonstarbeten • pyssel • låtsasskrivning och arbetsblad med finmotoriska övningar • öva att skriva sitt namn smidigt, forma bokstäverna i rätt skrivriktning • träna att se riktningar • vuxna skriver under teckningar det som barnet berättar om bilden

KOPIERINGSUNDERLAG

ESI-OPETUS	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KUUNNELLA	• huoltajat tulevat tietoisiksi siitä, miten perheen suhtautuminen vieraisiin kieliin vaikuttaa lapsen kielikylpykielen omaksumiseen • huoltajat vahvistavat kotona äidinkielellä vastaavia taitoja, joita esiopetuksessa harjoitellaan kohdekielellä	• tarjota huoltajille työkaluja siihen, miten myönteistä suhtautumista vieraita kieliä kohtaan voidaan tukea, esim. esikuvana toimiminen, lapsen uusien sanojen yhdessä pohtiminen • leikitään ja riimitellään kielellä myös omassa arjessa ”kielitaitoisuuden” herätteleminen huoltajissa
PUHUA	• rikastetaan kieltä • tuetaan kerrontaa ja omien kokemusten ja mielipiteiden ilmaisemista	• oikeita käsitteitä tarjotaan sanoja ja arjen tilanteissa • pyydetään lasta kertomaan asioista, lapsen käyttäessä kielikylpykieltä pysähdytään pohtimaan, mikä suomen kielen vastike olisi sanalle
LUKEA	• tarjotaan monipuolisia lukuelämyksiä • huoltajat rikastuttavat lapsen kieltä • pyritään vakiinnuttamaan lukeminen ja lukuelämykset luonnolliseksi osaksi lapsen arkea • painotetaan ääneen lukemisen merkitystä ja lukukokemuksien vaikutusta sekä kielen että tunnetaitojen kehittäjänä	
KRJOITTAA	• lapsi harjoittelee hieno- sekä karkeamotoriikkaa myös kotona • lapsi saa kertoa kotona päivän ohjelmasta ja annetaan sanoja äidinkielellä koetulle ja opitulle	

Anteckningar:

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 1-2	SVENSKA	
	MÅL	**INNEHÅLL**
LYSSNA	• förstår den svenska som används i klassrummet • förstår det mesta i högläsningsböcker, lyssnar koncentrerat • har tålamod att lyssna på och förstår också sina klasskamrater när de talar svenska • lyssnar till korrekta språkliga strukturer tex pluralform, bestämd form, personligt pronomen, ordföljd • övar sig att lyssna och vara i dialog med texten då vuxna läser	• sånger • språklekar • samlingar där nytt innehåll presenteras • uttalet av o, u, y • instruktioner • berättelser på alla läsförståelsenivåer och från olika genrer **(Läskraft blir lärkraft)**
TALA	• talar svenska med läraren • kan använda ord som hör till olika teman • kan återge det centrala i berättelser och hålla korta presentationer • klarar sig på svenska i sociala situationer • deltar i språklekar och kan uppfatta lagbundenheter i språket • kan berätta och beskriva i presens • kan uttrycka sig i enkla hela meningar • kan bilda egna meningar	• uppmuntra barnet att tala svenska och ge barnet muntligt språkstöd • uppgifter där eleverna får prata, tex presentationer och att återberätta händelser med språkstöd • språkliga modeller för sociala situationer som uppstår under skoldagen • skapa stödstrukturer för talet i klassen till exempel ha bildstöd till ord som hör till temat • drilla sådant som ska automatiseras som tex alfabetet och talrader • korrigera elevernas språk
LÄSA	**Årskurs 1** • knäcker läskoden • kan alla språkljud samt deras bokstavsform • läser flytande högfrekventa ordbilder som till exempel jag, och, eller, men, att, en, ett **Årskurs 2** • når läsflyt • läser och förstår både fakta och skönlitteratur • tränar läsförståelsestrategier	• läsinlärning enligt valda metoder (LTG, ljudning, skriva sig till läsning…) • stora och små bokstäver • automatisera högfrekventa ord • erbjuda rikliga och mångsidiga lästillfällen • träna uttal av ljudstridiga ord, lång och kort vokal • strukturerad lästräning som läxa tex. En kvart om dagen • övningar och modellering som tränar läsförståelsen **(Läskraft blir lärkraft)**
SKRIVA	**Årskurs 1** • kan forma alla bokstäver • kan skriva en mening • kan skriva ljudenligt stavade ord **Årskurs 2** • övar k/ck, ks/x- ljud, j/g -ljud • övar dubbel och enkel konsonant **Årskurs 1–2** • känner glädje över att kunna uttrycka sig i skrift • bekantar sig med tangentbordet **Övar följande texttyper muntligt och skriftlig:** • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text	• forma bokstäver • öva meningens struktur; stor bokstav och punkt • träna att bilda egna meningar • rättskrivningsövningar och diktamen med högfrekventa och ljudenligt stavade ord • tangentbordsträning • öva muntligt och skriva texter under lärarens ledning och skriva ensam med hjälp av skrivstöd (Se Skrivstöd)

KOPIERINGSUNDERLAG

LK. 1–2	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KUUNNELLA	• vahvistaa kielellistä tietoisuutta niillä osa-alueilla, jotka tukevat lukemisen ja kirjoittamisen alkeita • tavurajan kuuleminen • herättää kiinnostusta kirjoitettuun kieleen ja sen monimuotoisuuteen • osata kuunnella keskittyneesti	• harjoitellaan tavuttamista ja äänteen keston tunnistamista • kirjain-äännevastaavuuden vahvistaminen • monipuolisia lukuelämyksiä eri luetun ymmärtämisen tasoilla • riimit, lorut, sanaleikit, arvoitukset, vitsit jne.
PUHUA	• itseilmaisutaidon kehittäminen • osaa pitää lyhyen esitelmän • osaa kertoa tapahtuneesta ja ilmaista ja tunnistaa tunteita • tietää, mitä tarkoittavat synonyymi ja vastakohta, ja osaa antaa esimerkkejä	• harjoitellaan kohteliasta ja asiallista itseilmaisua • omista kokemuksista kertominen kronologisessa järjestyksessä • tunteiden ilmaisemista ja kuvailemista • omista kokemuksista ja kiinnostuksen kohteista kertominen • vastakohdat ja synonyymit
LUKEA	**1. lk.** • osaa soveltaa ruotsin kielellä harjoiteltuja lukemisen taitoja myös äidinkielellä • ymmärtää lukemaansa vähintään kuvan tai tekstin tasolla **2. lk.** • sujuva tekninen lukutaito • osaa lukea lyhyitä tekstejä ja ymmärtää lukemansa	**1. lk.** • lukemisen alkeita tukevia harjoituksia **2. lk.** • painotetaan äidinkielen erityispiirteitä, kuten pitkät ja lyhyet äänteet • tavujen lukemista sekä niiden nopeaa tunnistamista
KIRJOITTAA	**1. lk.** • riittävä kynänhallinta • osata muotoilla kirjaimet oikein **2. lk.** • oppia tavuttamaan tavuttamisen yleisperiaatteiden mukaan sekä kuulonvaraisesti että kirjoittamalla • harjoitella samoja tekstilajityyppejä kuin kylpykielellä	**1. lk.** • hienomotoriikan vahvistaminen **2. lk.** • osaa kirjoittaa sanoja tavuttamalla • saneluja sanatasolla • lyhyet ja pitkät vokaalit • kaksoiskonsonantit • tietoteksti, kertomus ja tapahtumista kirjoittaminen kronologisessa järjestyksessä tukirakenteiden avulla

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK. 3	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA	• följer koncentrerat med i undervisningen och där temainnehåll behandlas • övar att känna igen de texttyper som tränats • förstår rikssvenska • har tålamod att lyssna på klasskamraters presentationer • får läsupplevelser via högläsning	• uppmärksamma olika texttyper • utnyttja rikssvenska undervisnings-material • erbjuda tillfällen att hålla presentationer • högläsning av olika slags litteratur • språklekar, rim, ramsor, gåtor • sånger
TALA	• inleder alla samtal i klassen på svenska • kan använda svenska också utanför skolan • klarar av att hålla presentationer • lär sig strukturer för att ge respons • utvecklar språket mot ett korrekt grammatikaliskt uttryckssätt • bekantar sig med ordklasserna: verb (böjning + preposition) • förstår substantivet och dess böjningsformer, adjektiv och dess komparation • lär sig att omformulera då ordförrådet inte räcker till	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på språkbadspråket • dramatiseringsövningar • ordna tillfällen att använda svenska utanför skolan • presentationer om allt möjligt • strukturer för att ge respons • uppmärksamma och korrigera typiska felsägningar • göra eleverna medvetna om korrekt form till exempel nekningsord ets plats i meningar • öva att känna igen och böja substantiv, verb och adjektiv • muntligt uppmuntra till varierande sätt att förklara och beskriva • berika ordförrådet med synonymer, adjektiv, motsatsord
LÄSA	• utvecklar läsflytet • kan läsa faktaböcker och skönlitteratur • hittar direkta svar på frågor i en text • kan använda ordbok • tränar läsförståelsestrategier	• rikligt med lästräning av olika slags litteratur • medveten läsning med fokus på innehåll och träning i att hitta svar på frågor • använda ordböcker i olika övningar • övningar och modellering som tränar läsförståelsen **(Läskraft blir lärkraft)**
SKRIVA	• har en tydlig handstil • tränar ljudstridigt stavade ord • kan använda rättstavningsprogram • kan ordföljden i huvudsats • kan skriva ord med k/ck, ks/x- ljud, j/g -ljud • kan skriva ord dubbel och enkel konsonant • övar sig att använda textens struktur; rubrik, styckeindelning, hela meningar **Kan skriva:** • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text	• fokusera på handstilen • använda skrivprogram och öva att använda rättelseprogram • ljudstridig stavning; e/ä, ng-ljudet, o/å-ljudet, u/y-ljudet • svara med hela meningar • öva skiljetecken • Skriva texttyper utgående från temainnehållet med skrivstöd (Se Skrivstöd)

KOPIERINGSUNDERLAG

3. LK.	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KUUNNELLA	• vahvistaa kiinnostusta kirjoitettuun kieleen • osata kohdentaa huomio sekä kielen sisältöön että sen rakenteeseen • tunnistaa tietotekstin ja fiktiivisen tekstin luonne • tukea kielikylpykielellä opetettavien oppiaineiden sisältöjä • tutustutaan suomalaiseen kulttuuriin ja perinteisiin	• työstää erilaista kirjallisuutta • kiinnitetään huomiota sisältöön sekä kielen rakenteisiin • käsitellään suomalaiseen kulttuuriin ja perinteisiin liittyviä aiheita ryhmän kiinnostuksen kohteet ja teema huomioiden
PUHUA	• vahvistaa vuoropuhelun elementtejä • osaa ilmaista ideoita ja ajatuksia ryhmässä ja kiinnostavasta media- ja kulttuuritarjonnasta • osaa ottaa kantaa asiallisesti • osaa pitää lyhyen valmistellun puheenvuoron tai esityksen • uskaltaa heittäytyä mukaan draamatoimintaan • oppii vastaanottamaan sekä antamaan palautetta • harjoittelee havainnoimaan yhtäläisyyksiä ja eroja eri kielten ja kulttuurien välillä	• harjoitellaan vuorovaikutteista keskustelua: kuunteleminen, oman puheenvuoron käyttö tilanteeseen sopivalla tavalla ja huomioiden muiden näkökulmia • erilaisia esityksiä mielellään aiheista, jotka liittyvät teemaan • esimerkiksi teemaan liittyviä dramatisointeja • harjoitellaan vertaisarviointia eri tilanteissa
LUKEA	• lukee nuorisokirjallisuutta • lukee pitkäjänteisemmin pidempiä tekstejä • osaa kytkeä tarinoiden sisältöä omaan elämään, osaa ihmetellä ja esittää kysymyksiä, osaa visualisoida kuulemaansa kirjan sisältöä • kehittää sanavarastoa lukemisen avulla • löytää sisällön kannalta merkityksellistä tietoa ja hallitsee muistiinpanotekniikan	• erilaisten kirjojen lukemista säännöllisesti, tietoisesti ja määrällisesti riittävästi • luetaan myös pidempiä tekstejä • käytetään ajatuskarttaa muistiinpanotekniikkana • harjoitellaan rivien välistä lukemista (inferens)
KIRJOITTAA	• erottaa puhutun ja kirjoitetun kielen kieliasun • hallitsee tekstin rakenteessa otsikon, kappaleen, virkkeen ja lauseen • harjoittelee tekstin rakenteen elementtejä omassa tuotoksessa • osaa kirjoittaa vastaavia tekstilajityyppejä kuin kylpykielellä • sujuvoittaa käsin kirjoittamista • harjoittelee kirjoitetun kielen perusrakenteita sekä oikeinkirjoituksen perusteita ja käyttää niitä oman tekstin tuottamisessa • harjoittelee lähteiden merkinnän säännöt • ymmärtää, ettei lainaamaansa tekstiä saa esittää omanaan • tutustuu verkon eettisiin sääntöihin	• harjoitellaan VUOSILUOKKAAN JA ÄIDINKIELEN OPPIAINEESEEN määritellyt kielirakenteiset sisällöt • vahvistetaan kirjakielen käyttöä teksteissä • harjoitella tuetusti vastaavia tekstilajityyppejä kuin kylpykielellä • harjoittelee sujuvaa ja selkeää käsin kirjoittamista

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 4	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA	• utvecklar sin hörförståelse och övar sig att analysera innehållet • känner igen de texttyper som tränats • förstår och använder rikssvenskt och nordiskt material • förstår begreppet majoritetsspråk och minoritetsspråk • bekantar sig med likheter och skillnader i nordiska språk • känner till begreppet finlandism • får läsupplevelser via högläsning eller ljudböcker	• lyssna till olika slags texter eller audiomaterial, både fiktiva och fakta • eleven erbjuds olika texttyper och identifierar dem • övningar där eleverna lyssnar på rikssvenska och andra nordiska undervisningsmaterial • lyssna till tvetydigheter i språket • utmanande språklekar • väl vald högläsningslitteratur utgående från gruppens behov
TALA	• använder svenska på lektionerna • befäster förmågan att använda svenska i sociala situationer och tex säga sin åsikt • kan ändamålsensligt skilja på och använda talspråk och skriftspråk • kan uttala ljudstridigt stavade ord korrekt • kan hålla presentationer som stöder texttyper som övats, till exempel beskrivande faktatext och instruktion	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på badspråket • korrigera elevernas språk • dramatisera sociala situationer och fundera på vilka repliker som kan användas i olika situationer. • öva uttal av ljudstridiga ord • presentationer av olika skrivarbeten • muntliga böjningar av alla nya ord som hör till temat
LÄSA	• kan samla material och fakta från olika slags källor • bekantar sig med vad källkritik innebär • läser faktaböcker och skönlitteratur • tränar läsförståelsestrategier	• använda olika slags texter i undervisningen och • öva sig att ange källan • öva att avläsa olika former av information, tex bilder, tabeller, kartor • öva sig att analysera olika källors pålitlighet • övningar och modellering som tränar läsförståelsen **(Läskraft blir lärkraft)**
SKRIVA	• behärskar rubrik, styckeindelning och huvudsats och bisats i texter • tränar och befäster ljudstridigt stavade ord **Kan skriva**: • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text **Övar:** • argumenterande text	• övningar i att använda talstreck och skiljetecken • rubrik, styckeindelning, huvudsats och bisats i texter • böjningar av nya substantiv, verb och adjektiv • skriva texttyperna flera gånger i samband med temaarbeten utgående från temainnehållet med skrivstöd (Se Skrivstöd)

KOPIERINGSUNDERLAG

4. LK.	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KUUNNELLA	• oppilas tunnistaa läpikäydyt tekstilajityypit • vahvistetaan kaikkia luetun ymmärtämisen tasoja • ymmärtää sanavalintojen ja sävyjen merkityksen viestinnässä	• luetaan ja tunnistetaan eri tekstilajeja • harjoitellaan viestin sävyn muuttumista käyttämällä eri tapoja ilmaista samaa asiaa
PUHUA	• vakiinnuttaa vuoropuhelun elementtejä sekä oman mielipiteen ilmaisua • harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista • monipuolinen itseilmaisu myös draaman avulla	• omien mielipiteiden kertominen ja perusteleminen • vastavuoroisen keskustelun harjoittelua • annetaan mahdollisuuksia palautteen antamiselle ja vastaanottamiselle erilaisissa tilanteissa • draamaharjoitusten hyödyntäminen
LUKEA	• osaa etsiä tietoa ja materiaalia • erilaisista lähteistä • lukee runsaasti ja harjoittelee ymmärtämistä kaikilla luetun ymmärtämisen tasoilla • myönteisiä lukukokemuksia	• erilaisten lähteiden käyttäminen opetuksessa • erilaisten tietolähteiden harjoitteleminen, esimerkiksi kuva, taulukko, kartta • kuviin ja lähteisiin viittaaminen ja luotettavuuden arviointi • kielikuvat, sanonnat, runot • luetaan erilaista kirjallisuutta ja käsitellään luotettavan lähteen ominaispiirteitä
KIRJOITTAA	• puhutun ja kirjoitetun kielen erojen huomioiminen ja oikean kieliasun käyttäminen • oikeinkirjoitus • vahvistetaan vastaavat tekstityypit kuin kylpykielellä	• harjoitellaan omissa teksteissä puhekielen korjaamista yleiskieleksi • harjoitellaan omien tekstien kirjoitusvirheiden havainnoimista ja virheiden korjaamista • sanaluokat ja taivutus • vuorosanat • yhdyssanat • pilkkusäännöt • kirjoitetaan eri tekstilajityyppejä tuetusti usean kerran

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 5	SVENSKA	
	MÅL	**INNEHÅLL**
KOMMUNIKATIONSFÄRDIGHETER	• använder svenska på lektionerna • kan följa med i innehållet i alla slags texter • kan följa med hela filmer och dokumentärer på badspråket • deltar aktivt i samtal och diskussioner och kan uttrycka egna åsikter • övar argumentering • klarar sig i sociala situationer • får bättre självförtroende att använda språkbadspråket • tar del av högläsningslitteratur som ger gruppen gemensamma upplevelser och erfarenheter av ämnen som är aktuella för åldern	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på badspråket • korrigera elevernas språk • texter och filmer i anslutning till olika temainnehåll • tillfällen att använda svenska i olika situationer som tex argumentationer, presentationer och uppträdanden • öva att använda konjunktioner (ss. både - och, varken - eller, fastän, utan) för att berika argumentationer • använda drama för att behandla och förklara helheter som annars kan vara svåra att greppa • tillfällen att använda språkbadspråket i varierande sociala sammanhang • väl vald högläsningslitteratur utgående från gruppens behov
LÄSA	• läser och tolkar faktatexter och skönlitteratur • övar sig att vara i dialog med en text och att bli medveten om sitt tänkande • tränar läsförståelsestrategier	• rikligt med olika slags uppgifter utgående från faktatexter och skönlitteratur • erbjuda övningar i alla läsförståelsetrategier • övningar och modellering som tränar läsförståelsen **(Läskraft blir lärkraft)**
SKRIVA	• kan välja lämpliga ord och uttryck med tanke på textens innehåll och syfte • kan kordklasserna konjunktion, adverb och preposition • kan ordföljden i huvudsats och bisats • befäster rättstavning av ljudstridiga ord • befäster böjning av nya substantiv, verb och adjektiv • använder källhänvisningar **Kan skriva:** • återgivande text • berättandetext • beskrivande faktatext • instruerande text **Övar:** • argumenterande text • jämförande text	• fästa uppmärksamhet på korrekt användning av ord och uttryck i texter • öva användning av konjunktioner, adverb och prepositioner • ordföljd i huvudsats och bisatsens • rättstavning tj sj,skj, stj • rättstavningsövningar och diktamen • böja nya substantiv, verb och adjektiv • använda av källhänvisningar • skriva texttyper utgående från temainnehållet med skrivstöd (Se Skrivstöd) • skriva texttyperna flera gånger i samband med temaarbeten • öva de nya texttyperna

KOPIERINGSUNDERLAG

5. LK.	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
VUORO-VAIKU-TUS-TAIDOT	*Seurataan valtakunnallista OPSIa ja sen määrittelemiä taviotteita ja sisältöjä oppiaineelle äidinkieli ja kirjallisuus, koska kielikylvyssä äidinkielen opetuksen osuus ja määrät ovat samoja kuin suome kielisessä perusopetuksessa.*	
LUKEA	• kehittää luetun ymmärtämisen taitoja	• luetaan runsaasti erilaista kirjallisuutta • käytetään luetun ymmärtämisen eri tasoja • laajentaa lukukokemuksia myös perinteisen nuortenkirjallisuuden ulkopuolelle
KIRJOIT-TAA	• kehittää kirjoittamisen taitoja • hallita edellisten luokkien tekstityyppejä • harjoitellaan kuvailevaa tekstilajityyppiä	• kirjoitetaan vastaavia tekstityyppejä kuin ruotsin kielellä kirjoittamisen tukia hyödyntäen

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 6	SVENSKA	
	MÅL	**INNEHÅLL**
KOMMUNIKATIONSFÄRDIGHETER	• använder svenska på lektionerna • deltar aktivt i samtal och diskussioner och kan uttrycka egna åsikter • klarar sig i sociala situationer • får bättre självförtroende att använda språkbadspråket • klarar av att argumentera med stöttning • kan följa med i innehållet i allas lags texter och kan följa med hela filmer och dokumentärer på språkbadspråket • tar del av högläsningslitteratur som ger gruppen gemensamma upplevelser och erfarenheter av ämnen aktuella för åldern	• uppmuntra och kräva användning av svenska under alla lektioner, i alla ämnen som undervisas på språkbadspråket • korrigera elevernas språk • tillfällen att använda språkbadspråket i varierande sociala sammanhang och i olika situationer till exempel argumentationer, presentationer och uppträdanden samt med hjälp av texter och filmer i anslutning till olika temainnehåll • öva att använda konjunktioner (ss. både - och, varken - eller, fastän, utan) för att berika argumentationer • högläsningslitteratur utgående från gruppen (mobbning, känslor, berättelser om modiga personer som eleverna kan identifiera sig med)
LÄSA	• tränar läsförståelsestrategier • kan välja lämplig läsförståelsestrategi utifrån texten eller uppgiften • utnyttjar olika lässtrategier i studietekniskt syfte • kan vara i dialog med en text, bli medveten om sitt tänkande • kan kritiskt tolka och kommunicera genom sociala medier • kan läsa och förstå sociala medier, faktatexter och skönlitteratur	• övningar och modellering som tränar läsförståelsen **(Läskraft blir lärkraft)** • övar sig att använda social media, tolka och analysera budskap, tolka bilder, nyheter • träna kritisk läsning
SKRIVA	• befäster stavning av ljudstridiga ord • kan använda källhänvisningar och följer regler för upphovsrätt • kan ge och ta kamratrespons på skrivna texter • karar av att rätta fel i egna texter • utvecklar grammatiken **Kan skriva:** • återgivande text • berättande text • instruerande text • beskrivande faktatext **Övar:** • argumenterande text • jämförande text	• rikligt med rättstavningsövningar och diktamensskrivning • källhänvisning och upphovsrätt • läsa varandras texter, formulera kamratrespons med syfte att utveckla texterna samt kunna utnyttja den mottagna responsen i egna texter • böjning av substantiv • singular-plural (deklinationer) • obestämd-bestämd form • oregelbunden böjning • böjning av verb • tempus (konjugationer) • inlärning av starka och oregelbundna verb • adjektivets komparation • satslära (kort presentation) • satsdelarna subjekt, predikat, objekt, tids-adverbial, platsadverbial • rak ordföljd - omvänd ordföljd i huvudsats • skriva texttyper utgående från temainnehållet med skrivstöd • skriva texttyperna flera gånger i samband med temaarbete och öva den nya texttypen

KOPIERINGSUNDERLAG

6 LK.	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
VUORO-VAIKUTUS-TAIDOT	*Seurataan valtakunnallista OPSIa ja sen määrittelemiä taviotteita ja sisältöjä oppiaineelle äidinkieli ja kirjallisuus, koska kielikylvyssä äidinkielen opetuksen osuus ja määrät ovat samoja kuin suomenkielisessä perusopetuksessa.*	
LUKEA	• kehittää luetun ymmärtämisen taitoja	• luetaan runsaasti erilaista kirjallisuutta • käytetään luetun ymmärtämisen eri tasoja • laajentaa lukukokemuksia myös perinteisen nuortenkirjallisuuden ulkopuolelle
KIRJOITTAA	• kehittää kirjoittamisen taitoja • hallita edellisten luokkien tekstityyppejä • harjoitellaan selittävää ja argumentoivaa tekstilajityyppiä	• kirjoitetaan vastaavia tekstityyppejä kuin ruotsin kielellä vastaavia kirjoittamisen tukia hyödyntäen

LK. 7–9	SUOMI	
	TAVOITTEET	SISÄLTÖ
KOM-MUNI-KOINTI JA VUORO-VAIKUTUS	*"Erityisenä tehtävänä on monipuolistaa oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa.* *Oppilaiden kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurintuntemusta laajennetaan.* *Opetuksessa ohjataan tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön, ilmaisuun ja viestintään eri ympäristöissä.* *Jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavat kielelliset ja vuorovaikutusvalmiudet."* *POPS 2014*	

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 7	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA C 1.1	• kan följa med längre tal, framställningar, filmer, föreställningar eller diskussioner och debatter och förstår innebörden fastän inte alla ord är bekanta • förstår främmande talare och språkformer • kan lyssna till vad som sägs och förstå underliggande avsikter (lyssna mellan raderna)	• olika autentiska kanaler används i undervisningen för att förmedla innehållet i läroämnena • podcasts, Yle Arenan, studentprov, ljudböcker • lyssna på nordiskt material • uppgifter som eleverna får lösa utgående från audiomaterial • lyssna på och tolka noveller, läsa mellan raderna
TALA	• kan tala flytande, spontant och nästan obehindrat i bekanta situationer • vågar kommunicera spontant fastän tveksam över ordval • vågar delta i diskussioner och debatter • kan uttrycka sig säkert, tydligt och som situationen kräver på ett artigt sätt • behärskar oftast grammatiken och kan korrigera sig själv • felen stör inte förståelsen • uttalet och intonationen är tydliga och naturliga • kan hålla olika framställningar för olika slags publik	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på badspråket • korrigera elevernas språk
LÄSA	• kan tänka när hen läser; göra kopplingar till egna erfarenheter, ställa frågor om innehållet, visualisera en inre bild utgående från textens innehåll, läsa mellan raderna, ta till sig en text så att egna åsikter kan revideras om eleven får ny information • kan läsa texter på flera sidor och som är skrivna för olika ändamål • kan läsa detaljerade beskrivningar, förstår dem • kan läsa kritiskt och bedöma källans pålitlighet • kan tolka attityden och textens syfte (media) • förstår tillräckligt för att kunna komprimera huvudpunkterna/uttrycka dem på ett lämpligt sätt också i abstrakta och invecklade texter • kan variera sitt sätt att läsa beroende på syftet	• repetera läsförståelsestrategier • utnyttja olika slags texter (inte bara läroboken) i undervisningen i alla olika läroämnen

KOPIERINGSUNDERLAG

SKRIVA	• behärskar grammatikens centrala terminologi • behärskar den grundläggande grammatiken • befäster grammatikaliska begrepp • kan rättstavningregler • har ett tillräckligt ordförråd: det språkliga ordförrådet begränsar inte skrivandet märkbart **Kan skriva:** • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text • argumenterande text • jämförande text **Övar:** • förklarande faktatext	• öva grammatikaliska strukturer i praktiska uppgifter • uppgifter där man får tillämpa grammatikaliska benämningar • upprepningar och utantill inlärning av verbböjningar, adjektivets komparationer och substantivböjningar • träning i och användning av grammatikspråket, befästa grammatikaliska former **Repetition** • böjning av substantiv • böjning av verb • böjning av adjektiv • kongruens • komparation (speciellt oregelbunden böjning) • satslära • begreppen subjekt, predikat, objekt, tidsadverbial, platsadverbial, sättsadverb • rak ordföljd - omvänd ordföljd i huvudsats • bindeord och, men, eller, utan, för, så • kort om bisatser • skriva texttyper med skrivstöd utgående från ämnesinnehåll (Se Skrivstöd) • skriva texttyperna flera gånger

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 8	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA C 1.1	• kan följa med längre tal, framställningar, filmer, föreställningar eller diskussioner och debatter och förstår innebörden fastän inte alla ord är bekanta • förstår främmande talare och språkformer • kan lyssna till vad som sägs och underliggande avsikter (lyssna mellan raderna) • kan lyssna och kombinera också invecklad och detaljerad information för att lösa uppgifter	• olika autentiska kanaler används i undervisningen för att förmedla innehållet i läroämnena • lyssna på nordiskt material • uppgifter som eleverna får lösa utgående från audiomaterial • lyssna på noveller, läsa mellan raderna • till exempel podcasts, YLE Arenan, studentprov, ljudböcker
TALA	• kan tala flytande, spontant och nästan obehindrat i bekanta situationer • vågar kommunicera spontant fastän tveksam över ordval • vågar delta i diskussioner och debatter • kan uttrycka sig säkert, tydligt och som situationen kräver på ett artigt sätt • behärskar oftast grammatiken och kan korrigera sig själv • språkfelen stör inte förståelsen • uttalet och intonationen är tydliga och naturliga • behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd • kan hålla och anpassa/variera sin framställning för olika slags publik	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på språkbadspråket • korrigera elevernas språk
LÄSA	• kan tänka när hen läser; göra kopplingar till egna erfarenheter, ställa frågor om innehållet, visualisera en inre bild utgående från textens innehåll, läsa mellan raderna, ta till sig en text så att egna åsikter kan revideras om eleven får ny information • läser texter på flera sidor som är skrivna för olika ändamål • läser också detaljerade beskrivningar och förstår dem • kan läsa kritiskt och bedöma källans pålitlighet • kan tolka attityden och textens syfte (media) • förstår tillräckligt för att kunna komprimera huvudpunkterna eller • uttrycka dem på ett lämpligt sätt också i abstrakta och invecklade texter • känner igen idiomatiska uttryck, kulturella anspelningar och kan använda hjälpmedel för att förstå dem • kan variera sitt sätt att läsa beroende på syftet	• repetera läsförståelsestrategier • i alla läroämnen utnyttja olika slags texter i undervisningen (inte bara läroboken)

KOPIERINGSUNDERLAG

SKRIVA	• behärskar grammatikens centrala terminologi • behärskar den grundläggande grammatiken • befästa grammatikaliska begrepp • följer rättstavningsregler • det språkliga ordförrådet begränsar inte skrivandet märkbart **Kan skriva**: • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text • argumenterande text • jämförande text • förklarande faktatext	**Repetition:** substantivets deklination och verbets konjugation • öva grammatikaliska strukturer i praktiska uppgifter • uppgifter där man får tillämpa grammatikaliska benämningar • upprepningar och utantillinlärning av verbböjningar, adjektivets komparationer och substantivböjningar • träning i och användning av grammatikspråket, befästa grammatikaliska former **Satslära:** • begreppen bisats, bisatsinledare, satsadverbial • ordföljden i bisats • verb • konditionalis • s-passiv • skriva texttyper med skrivstöd utgående från ämnesinnehåll (Se Skrivstöd) • skriva texttyperna flera gånger

KOPIERINGSUNDERLAG

ÅK 9	SVENSKA	
	MÅL	INNEHÅLL
LYSSNA C 1.1	• kan följa med längre tal, framställningar, filmer, föreställningar eller diskussioner och debatter och förstår innebörden fastän inte alla ord är bekanta • förstår främmande talare och språkformer • kan lyssna till vad som sägs och underliggande avsikter (lyssna mellan raderna) • kan lyssna och kombinera också invecklad och detaljerad information för att lösa uppgifter	• olika autentiska kanaler används i undervisningen för att förmedla innehållet i läroämnena • lyssna på nordiskt material • uppgifter som eleverna får lösa utgående från audiomaterial • lyssna på noveller, läsa mellan raderna • till exempel podcasts, YLE Arenan, studentprov • ljudböcker
TALA	• kan tala flytande, spontant och nästan obehindrat i bekanta situationer • vågar kommunicera spontant fastän tveksam över ordval • vågar delta i diskussioner och debatter • kan uttrycka sig säkert, tydligt och som situationen kräver på ett artigt sätt • behärskar oftast grammatiken och kan korrigera sig själv • felen stör inte förståelsen • uttalet och intonationen är tydliga och naturliga • behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd • kan hålla olika framställningar för olika slags publik	• uppmuntra och kräv att eleverna använder svenska under alla lektioner och i alla ämnen som undervisas på språkbadsspråket • korrigera elevernas språk • FÖRSLAG: ett svenska-tema med koppling till samhällslära. Innehåll: minoriteter/majoriteter, nordiska språk och kulturer (konst, musik, litteratur), repetera geografi, välfärdsstaten osv.
LÄSA	• kan tänka när hen läser; göra kopplingar till egna erfarenheter, ställa frågor om innehållet, visualisera en inre bild utgående från textens innehåll, läsa mellan raderna, ta till sig en text så att egna åsikter kan revideras om eleven får ny information • läser längre texter som är skrivna för olika ändamål • läser också detaljerade beskrivningar och förstår dem • kan läsa kritiskt och bedöma källans pålitlighet • kan tolka attityden och textens syfte (media) • förstår tillräckligt av det lästa för att kunna komprimera huvudpunkterna eller uttrycka dem på ett lämpligt sätt • känner igen idiomatiska uttryck och kulturella anspelningar och kan använda hjälpmedel för att förstå dem • kan variera sitt sätt att läsa beroende på syftet	• repetera läsförståelsestrategier • utnyttja olika slags texter (inte bara läroboken) i undervisningen i alla olika läroämnen

KOPIERINGSUNDERLAG

SKRIVA	• behärskar grammatikens centrala terminologi • behärskar den grundläggande grammatiken • befäster grammatikaliska begrepp • följer rättstavningregler • det språkliga ordförrådet begränsar inte skrivandet märkbart **Kan skriva**: • återgivande text • berättande text • beskrivande faktatext • instruerande text • argumenterande text • jämförande text • förklarande faktatext	• öva grammatikaliska strukturer i praktiska uppgifter • uppgifter där man får tillämpa grammatikaliska benämningar • upprepningar och utantillinlärning av verbböjningar, adjektivets komparationer och substantivets böjningar • träna användandet av grammatikspråket, befästa grammatikaliska former **Repetition:** • ordföljd • s-passiv • adjektivets och substantivets böjning (kongruens) • verb • presens particip (ex. gående) • perfekt particip (ex. bruten, brutna) • "att" framför verbet • skriva texttyper med skrivstöd utgående från ämnesinnehåll (Se Skrivstöd) • skriva texttyperna flera gånger

Verktyg för att stöda och utveckla läsförståelsen

I kapitel 7 *Lukutaidon tukeminen ja kehittäminen kielikylvyssä* beskrivs faktorer som kännetecknar en skicklig läsare så som förmågan att analysera text och använda olika strategier för att tolka och förstå det lästa. I språkbad, där eleverna lär sig läsa på andraspråket, har de stor nytta av att lära sig strategier för medveten läsning och medvetet lyssnande och tänkande.

Språkbadet i Sibbo har använt materialet *Reading Power – Aktivera elevernas tänkande när de läser* dels för att lära eleverna att bli uppmärksamma på sitt tänkande medan de läser och dels för att locka dem att använda språkbadspråket. Vi kallar vår version av materialet för *Läskraft* för att det är inspirerat av strategierna som presenteras i Reading Power. Det som skiljer vårt material från originalet är att vi har utvecklat övningarna för språkbadet med fokus på att uppmuntra eleverna att våga använda språkbadspråket och förstärka deras förmåga att berätta.

Läskraft fokuserar på att utveckla läsförståelseförmågan i början av språkbadsstigen och därför är övningarna i huvudsak anpassade från 5-åringar och upp till elever i åk 4. Det finns inget som hindrar läraren att utveckla övningar enligt behov för elever i högre årskurser.

Att knäcka läskoden och nå läsflyt utgör grunden för läsförmågan. För att kunna lära sig genom att läsa behövs fortsatt metodisk lästräning. Forskning visar att en del andraspråkselever har en svag läsförståelse. Orsakerna är bland annat att de har ett mindre ordförråd, ett sämre läsflyt och ineffektiva eller otillräckliga lässtrategier. Eleverna har svårt att läsa mellan raderna och fastnar lättare på ordnivå. Eventuellt lär vi språkbadseleverna att fokusera på nya ord och ta reda på betydelsen av dessa, i stället för att jobba mera systematiskt på ett djupare plan med att förstå texten. Kanske beror det på att undervisningen erbjuder mängder av lästräning och möten med texter i varierande sammanhang, men systematisk och medveten läsförståelseträning övas för lite. Lär vi eleverna att läsa eller lär vi dem hur de ska tänka för att förstå och kunna dra största möjliga nytta utav det lästa?

I språkbad lär sig eleverna att vara aktiva och att ta ansvar för sitt eget lärande. Dessa förmågor stöder även eleverna att lära sig att bli aktiva läsare. Vi kan hjälpa dem genom att ge dem ett gemensamt språk för de strategier som används medan de läser, introducera begreppet metakognition och att visa hur tänkandet kan se ut medan man läser.

Jag tänker medan jag läser - Metakognition

Det finns mycket material om hur texter kan bearbetas före och efter läsandet. Läskraft-materialet ger eleverna redskap för hur de ska tänka medan de läser. Att säga att “ni måste tänka när ni läser” räcker inte. Eleverna förstår att de aktivt ska använda öron, ögon och mun, men hur många förstår att de också behöver använda hjärnan? Det är just denna metakognitiva färdighet, att tänka om sitt tänkande, som är viktig att lära ut. Vi vill inte lära barnen vad de ska tänka, utan hur de ska tänka. Som resultat av den här undervisningen utvecklas eleven inte bara till en person med läskraft, utan även till en person med lärkraft.

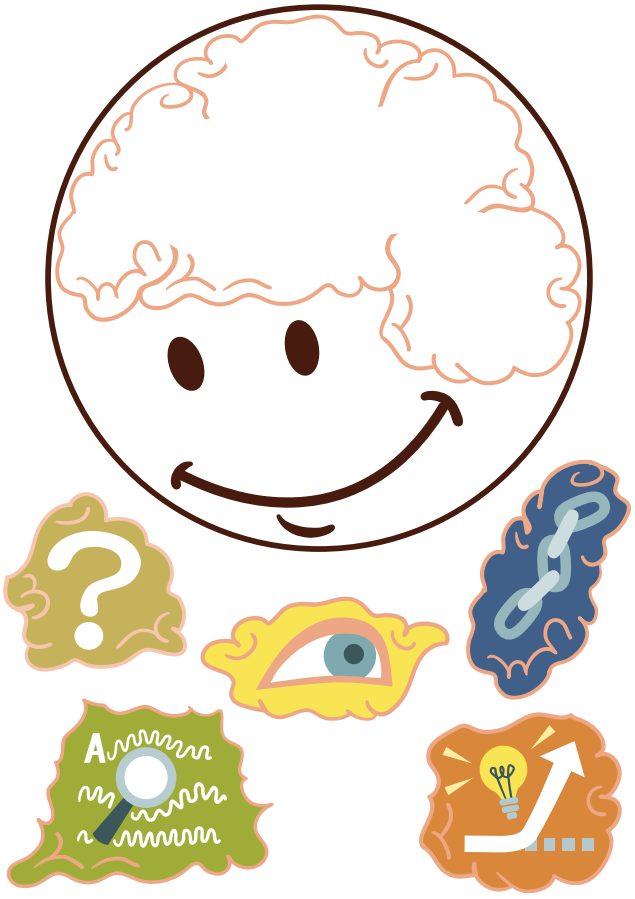
Allt färre barn känner läslust och läsglädje, men njuter av att lyssna till högläsning. Att lära sig att vara i kontakt med texten ger en djupare läsupplevelse. Barn som lär sig att läsa på ett främmande

språk kan behöva stöttning för att nå en sådan läsförståelsenivå. Övningarna som följer erbjuder tips för hur läraren kan stötta elevens utveckling mot en medveten läsning och kan med fördel göras också när eleverna läser på finska. Lärkraft behövs i alla ämnen och på alla språk.

Att fylla hjärnan med läsverktyg

Arbetet med att fylla barnens hjärnor med läsverktyg börjar redan före skolstarten. När den vuxna läser för gruppen börjar man lära ut ett metakognitivt språk för att beskriva de aktiviteter som hjärnan utför medan barnen lyssnar och senare börjar läsa själv. I bästa fall skulle detta metakognitiva språk kunna bli skolans gemensamma läsförståelseverktyg och användas av alla lärare som arbetar med gruppen under hela språkbadsstigen.

Bra böcker är förutsättningen för att väcka elevernas läslust. Alla lärare har sina favoritböcker och som ett tips rekommenderar vi De finlandssvenska läsambassadörerna (lasambassadoren.fi) och de boktips de ger på hemsidan. I slutet av detta kapitel finns också rekommendationer för böcker som lämpar sig för varje läsförståelsestrategi.



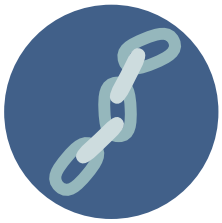
Hur ska jag arbeta med materialet?

Första steget i arbetet med läsförståelsestrategierna är att konkretisera för barnen hur hjärnan fylls med verktyg. Det går bra att använda vår modellelev som döpts till *Neo,* men det går lika bra att skapa sin egen modell. Ett tips är att ta bilder av barnen och be dem göra egna verktyg som de sedan limmar in i sin egen ”hjärna”. Därefter berättar läraren för eleverna vilken funktion verktygen har. Verktygen finns också som ett kopieringsunderlag efter boklistan.

Arbetet med klassen börjar här: Hur ser en tänkande hjärna ut?

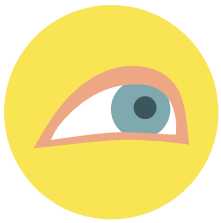
Läraren berättar för eleverna

*Neo*är en aktiv läsare, eftersom hen är uppmärksam på sina tankar medan hen läser. För att förstå ordens betydelse har *Neo* flera verktyg att ta till. När *Neo* lyssnar på en berättelse **KOPPLAR** hen det hen hör till sina egna erfarenheter. Neo tänker tankar som:



- *Det här påminner mig om en jag känner...*
- *Jag har varit med om det här...*
- *Jag kommer ihåg när....*
- *Jag gör en koppling till en gång när....*

När *Neo* lyssnar på en berättelse ser hen bilder i sitt huvud. Alla kan själv bestämma hur bilderna ser ut, för det är hjärnan och fantasin som skapar bilderna. Man kan säga att *Neo* **VISUALISERAR** när hen läser. Neo tänker tankar som:



- *Jag ser att skogen är mörk...*
- *För mig är det som en film som...*
- *Jag målar upp en bild...*
- *Jag visualiserar en...*

När *Neo* lyssnar på en berättelse börjar hen att förundras. Hjärnan **VILL VETA MERA** och **STÄLLER FRÅGOR** som:



- *Vad kommer att hända nu?*
- *Tänk om....?*
- *Snarkar björnen?*

Alla författare skriver inte alltid ner allt som händer i en bok. När *Neo* lyssnar får hen ledtrådar och då måste *Neo* själv lista ut vad författaren vill säga. *Neo* måste dra slutsatser, göra **INFERENSER och "läsa mellan raderna".** *Neo* fyller i med egna tankar och idéer om det som inte står skrivet i texten. *Neo* funderar:



- *Kanske han är glad?*
- *Månne mamman blev ledsen?*
- *Tänk om mamman...?*
- *Jag tror att...*
- *Nu kommer...*

Det sista verktyget *Neo* behöver är **TRANSFORMATION.** Det betyder att *Neos* tankar kan förändras och åsikter kan utvecklas. När *Neo* lyssnar på en berättelse tänker hen tankar som:



- *Oj, så hade jag aldrig tänkt på saken förut.*
- *Nu förstår jag varför man måste göra på ett visst sätt.*
- *Jag kommer aldrig mer att säga så.*

Att börja använda verktygen med eleverna i undervisningen

När alla verktyg är på plats i modelleleven Neos hjärna är det dags att börja öva på att använda verktygen. Här presenteras några sätt att arbeta med alla lässtrategierna både vid högläsning och senare när eleverna läser självständigt.

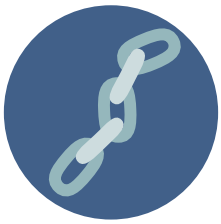
Målet är att eleverna ska lära sig att vara i dialog med texten. Barn lär sig snabbt att hitta svar på frågor, avgöra vad som är viktigt i en text samt sammanfatta och återberätta texter då detta endast förutsätter en bokstavlig förståelse av både fakta- och skönlitterär text. När eleven tänker efter och kan koppla och visualisera, ställa frågor och göra inferenser skapas en djupare förståelse där eleven är i interaktion, i dialog, med det hen läser. När eleven kan använda alla dessa strategier kan hen göra en syntes, vid behov ändra sin attityd och tänka om.

Strategierna behöver inte läras ut i någon särskild ordning. Här presenteras strategierna att göra kopplingar och visualiseringar först, med motiveringen att det klarar barnen av i tidig ålder. De här två strategierna är också tätt sammankopplade och grundar sig på elevens egna erfarenheter.

Alla verktyg lärs ut via samma strategi:

1. Förklarar hur verktyget fungerar
2. Undervisa och visa modell
3. Öva med stöttning
4. Eleverna övar självständigt
5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet

Verktyg 1: ATT GÖRA KOPPLINGAR TILL TEXTEN



Att lära barnen att göra kopplingar är grundläggande för att väcka läsintresse. Barnen har i allmänhet lätt för att koppla ihop nya upplevelser med sina egna erfarenheter. Kopplingar väcker minnen och olika tankar aktiveras. Tankarna påminner om människor och händelser i deras liv. De förstår händelserna i texten eftersom de har egna erfarenheter och bakgrundskunskaper. De ser bilder för sitt inre och de kan uppleva känslor av empati och samhörighet. Böcker som handlar om vardagsnära ämnen som familj, vänner, skola, syskon, husdjur och naturutfärder eller stora känslor som rädsla, sorg eller glädje är bra böcker för att lära sig att göra kopplingar.

Fem steg för att lära ut strategin:

1. Förklara hur verktyget fungerar

ATT KOPPLA innebär att förena det du lyssnar på till sådant du har upplevt själv. När du till exempel läser om en utfärd till stranden kan du tänka på när du själv har varit till stranden och på vad du gjorde där och vem du lekte med.

2. Undervisa och visa modell

Börja med att ställa in verktyget ”att koppla” i hjärnan. Välj en bok som du läser högt för gruppen. Välj en bok som gruppen kan relatera till. Det kan vara till exempel *Max potta* eller *Ada - löser en tand.* Huvudsaken är att barnen har varit med om det som boken handlar om. Läs boken högt och visa hur du tänker. Stanna upp och berätta vad du tänker på. Använd kroppsspråk och visa känslor. När du har läst boken, fråga barnen hur de tänkte när de lyssnade på berättelsen. Fundera tillsammans på vilket verktyg i hjärnan ni använde under lässtunden. Upprepa samma övning vid några tillfällen då du själv visar HUR du tänker. I boklistan i slutet av materialet finns tips på böcker också för äldre elever.

3. Öva med stöttning

Uppgift 1. Läs en bok, men i stället för att du berättar hur du tänker låter du barnen berätta hur de tänker. Be barnen sätta upp tummen varje gång de gör en koppling till egna erfarenheter. Stanna upp och låt barnen berätta om sina tankar. Förklara att man inte kan göra rätt eller fel kopplingar. Alla har olika erfarenheter och minnen och de kommer därför att tänka på helt olika händelser när de lyssnar på eller läser en berättelse.

Uppgift 2. **Snabbkoppling och djupkoppling**. När barnen lyssnar på en berättelse lär de sig fort att göra snabba kopplingar till allt som de påminns om. Det händer att diskussionen kommer på avvägar från bokens innehåll när barnen börjar göra kopplingar till varandras berättelser i stället för på bokens innehåll. För då tillbaka gruppen till bokens innehåll och fråga om kopplingen de tänkt berätta om handlar om boken. Hjälper kopplingen dem att förstå bokens budskap? Som exempel kan nämnas boken Mamma Mu åker rutschkana. De flesta barn kan snabbt göra kopplingar till lek i en rutschkana, men boken handlar om mod. Om barnen börjar berätta om tillfällen de känt sig modiga har de förstått bokens budskap. Öva med barnen att börja med tanken ”Det här påminner mig om...”. Den tanken går djupare och lär barnen att komma i kontakt med sina känslor.

Stöttning behöver göras många gånger för att det ska bli en rutin för eleverna att koppla det hen läser till egna erfarenheter och öva sig att vara i dialog med texten. Om den här fasen inte övas ordentligt kommer eleven inte att kunna tillämpa verktyget i självständigt arbete.

4. Eleverna övar självständigt

När eleverna börjar öva självständigt är det bra att erbjuda böcker vars innehåll alla har erfarenhet av. Sådana är till exempel böcker om att göra misstag, lära sig något nytt och böcker om hobbyn, högtider eller födelsedagskalas.

Uppgift 1. Låt eleverna läsa en bok parvis och göra kopplingar tillsammans. Erbjud dem korta lättlästa böcker. Dela ut post-it lappar som paret limmar in på sidan i boken när de gör en koppling och där de skriver ner sina tankar. När böckerna är lästa blir det bokprat med fokus på vad eleverna tänkte i stället för vad boken handlade om. Här får eleverna modeller för hur man kan tänka av klasskamraterna. Bästa bokpraten hålls då barnen får berätta vilka tankar boken väckte.

Uppgift 2. Låt eleverna läsa en bok på egen hand och upprepa övning 1.

5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet

Ett bra sätt att uppmärksamma eleverna på sina tankar och sin förståelse är att ge en minneslista för hur man kan tänka som uppgift. Detta kan till exempel vara en hemuppgift.

Uppgift 1. Låt eleverna välja en egen bok som hen kan göra kopplingar till. Ge eleverna en minneslista som påminner dem om hur de ska tänka under läsningen. Låt eleverna sammanfatta berättelsen och presentera sina tankar. Detta kan göras inför hela klassen eller i mindre grupper.

Det jag läser påminner mig om…
Jag undrar varför? hur? när?…
När jag läser ser jag…
Det står inte i texten, men jag tänker…
Det här är viktigt…
Nu tänker jag….

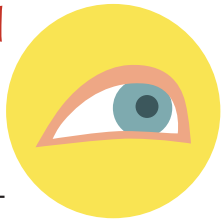
Uppgift 2. Låt eleverna välja en egen bok som de kan göra kopplingar till. Be eleverna att läsa boken och att skriva kopplingslappar. Eleverna ska sedan välja den lapp som hade den tydligaste kopplingen och skriva mer detaljerat om den och rita en bild till.

UTVÄRDERING:

Hur vet du att eleven lärt sig göra kopplingar?

- eleven kan göra kopplingar på egen hand
- eleven kan förklara skillnaden mellan snabb- och djupkoppling
- eleven kan förklara hur en koppling gjort texten lättare att förstå

Verktyg 2: ATT VISUALISERA TILL TEXTEN



När eleverna övar visualisering förbereder de sin hjärna inför att börja läsa böcker utan bilder. De skapar inre bilder som förstärker förståelsen och ger liv åt berättelsen. Det hjälper även eleverna att skapa en sammanhängande uppfattning om händelseförlopp i längre texter.

Att koppla och att visualisera är de två strategierna som hänger ihop med våra egna erfarenheter. När vi förenar det vi läser och när vi ser inre bilder relaterar vi till våra minnen. Att visualisera och att göra kopplingar liknar varandra och glider lätt ihop.

Det är inte svårt för eleverna att visualisera, men det är bra att börja med att välja böcker som har ett rikt språk och är beskrivande för att hjälpa eleverna att skapa inre bilder. Böcker som beskriver väder, naturen eller årstider fungerar bra. Alla människor har olika erfarenheter, det är svårt att visualisera en dag i slalombacken om man aldrig har upplevt det. Att visualisera är lite som att fantisera, men är inte en lika krävande tankeoperation. Visualiseringen föds ur en berättelse, medan fantasin föder egna berättelser.

Fem steg för att lära ut strategin:

1. Förklara hur verktyget fungerar
När det inte finns bilder i boken måste vi vara konstnärer och skapa egna bilder i huvudet av ord eller texter. Ordet ”vision” betyder bild och VISUALISERING *innebär att du ser bilder i din hjärna, i stället för med dina ögon.*

2. Undervisa och visa modell
Börja med att ställa in verktyget ”att visualisera” i hjärnan. Säg några meningar som är lätta att visualisera och beskriv för eleverna vad du ser framför dig.

Exempel 1: *Pelle snubblade på en sten och tappade Pokemon-ballongen han precis hade fått av mamma.*
Läraren blundar och säger till exempel: ”Jag ser framför mig en solig och varm vårdag. Jag ser en liten pojke som är så glad över sin nya ballong och han springer för att han har bråttom att visa sin fina gula ballong för sin kompis.”

Exempel 2*: Pappa såg på TV-nyheterna och somnade på soffan som en liten baby med fjärrkontrollen i handen.*
Modellera igen för eleverna vad du ser.

3. Öva med stöttning
Övning 1. Be eleverna blunda eller fokusera blicken på en punkt. Säg några ord som är lätta att visualisera. Ta ett ord i gången och prata om vad eleverna ser. Välj ord du vet att alla elever säkert förstår, ex. sol, måne, regnbåge, glass, traktor eller gunga. Fråga vem av eleverna som kunde se bilden framför sig. Fråga vilken färg har solen? Vilka färger har regnbågen? Vilken smak har glassen? Hur många hjul har traktorn?

Öva med några abstrakta ord som eleverna har erfarenhet av och känner till, ex. långsam, sött, svårt, på, bakom. Fråga vilka bilder de ser när de hör orden.

Övning 2. Läs följande korta berättelse eller hitta på en egen. Be eleverna blunda och låta hjärnan skapa bilder eller filmer. När berättelsen är slut ställer du frågor och eleverna berättar vad de sett.

> *”Jag vill att ni ska visualisera en sommardag. Det doftar bensin och nyklippt gräsmatta. Gräsklipparen står ännu framme. Den som har klippt gräsmattan har lagt sig i en solstol. I handen har personen en immig flaska kall dryck. På gräsmattan ligger en boll. Ut ur huset springer ett barn. Barnet har bråttom på väg till bollen och faller på den hala gräsmattan. Hen vill snabbt komma upp på fötterna. Barnet stiger upp och ser ner på sina knän och handflator. Nu kommer en hund springande. Vem hinner först fram till bollen? Barnet eller hunden? ”*

Ställ nu frågor till berättelsen:

Vilken färg hade gräsmattan?
Vilken färg hade gräsklipparen?
Var det en man eller kvinna som hade använt den?
Vad var det för dryck i flaskan?
Hur såg solstolen ut? Var den av trä eller av plast?
Hur såg bollen ut?
Var barnet en pojke eller en flicka? Hur gammalt var barnet?
Hur kändes det att ramla/falla?
Hur såg barnets händer och knän ut?
Vem hann först till bollen?

3. Eleverna övar självständigt

Uppgift 1. Låt eleverna lyssna på en barnvisa eller annan musik där det är lätt att uppfatta orden. Eleverna ritar en bild och berättar parvis för varandra vad de visualiserat. En lämplig visa är tex. Imse vimse spindel, wow!

Uppgift 2. Läs följande text för eleverna och be dem blunda och koncentrera sig noga. Därefter får de rita vad de visualiserat. Låt dem sedan parvis beskriva sina bilder för varandra.

> *”Den blåsiga dagen*
> *Det är en vanlig skoldag och utanför klassrummets fönster gungar träden fram och tillbaka. Det är storm därute. När det är dags att ta rast klär alla elever på sig och springer ut. När läraren Lasse kommer ut tar vinden tag i Lasses mössa och den far i väg upp i luften. Alla barnen skrattar och pekar. Då kommer en ny vindpust och två mössor till flyger*

> *upp i luften. Nu blir det riktigt roligt för barnen. Barnen springer runt och försöker fånga de flygande mössorna. Flera mössor far i väg i stormen och snart virvlar det i luften av färgglada mössor. Hur ska detta sluta?"*

Uppgift 3. Låt eleverna läsa en lättläst bok eller om det är yngre elever några korta meningar. Be dem välja fyra ord ur texten som de ska rita en bild till. Ge eleverna ett arbetsblad som är indelat i fyra rutor. I rutorna ska eleverna skriva orden de har valt och rita en bild till. Slutresultatet blir ett bokprat där eleverna får berätta vilka ord de valt och hur de har visualiserat orden.

5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet

Exempel:

- lösa textuppgifter i matematiken
- vid läsförståelseuppgifter
- beskriva händelseförlopp som till exempel näringskedjor och kretslopp
- göra bildkonstarbeten till uppgifter i andra ämnen
- göra bildkonstarbeten till skönlitteratur eller faktabaserad litteratur som eleverna känner till, till exempel "Jag är Malala".
- lyssna på musik och visualisera till texten

UTVÄRDERING:

Hur vet du att eleven lärt sig att visualisera?

- eleven kan visualisera på egen hand
- eleven kan rita enkla bilder eller skapa snabba skisser som beskriver händelser i berättelser eller uppgifter och bilden visar att eleven har en förståelse

Verktyg 3: ATT VILJA VETA MERA OCH ATT STÄLLA FRÅGOR



Det finns två sätt att ställa frågor.

1.”Vad tog tjuven?”

2. ”Hur tror du att tjuven visste var det lönade sig att göra ett inbrott?”

Vi kan ställa frågor där eleverna hittar svaren i texten och formulerar svaret genom att omvandla frågan till ett påstående. Frågeord för den här sortens snabba frågor är: *Vem? Vad? Var? När? Varför?*

De här slutna frågor har ett syfte, men de hjälper inte eleverna att bli självsäkra läsare och strategiska tänkare som lär sig att läsa svaren mellan raderna, det vill säga att göra *inferenser.* En elev som undrar och tänker tankar med ordet *”kanske”* har utvecklat en högre nivå av medvetenhet. Om eleven klarar av att ställa djupgående frågor som: *Jag undrar varför? Hur tycker du? Borde inte? Är det möjligt? Tänk om? Vad tycker du?* klarar eleven också av att läsa mellan raderna. Att undra och ställa frågor är på samma sätt sammanlänkade som förmågorna att koppa och visualisera.

Snabba/slutna frågor	Djupa/öppna frågor
Vem? Vad? Var? När? Vilken? Varför?	*Jag undrar...* *Kanske...* *Hur tycker du...* *Vad tycker du...* *Borde inte...* *Är det möjligt...* *Hur kommer det sig...* *Tänk om...*

Fem steg för att lära ut strategin att vilja lära sig och att ställa frågor:

1. Förklara hur verktyget fungerar

Det finns många olika frågor. Vissa frågor är lätta att svara på, men andra tvingar oss att tänka efter, de tvingar oss att vilja veta mera. Vi kan inte få helt säkra svar på sådana frågor. Då måste vi lära oss att dra egna slutsatser. Vi måste lita på vår egen åsikt och ge det svar vi själva tror på.

2. Undervisa och visa modell

Börja med att ställa in verktyget ”att ställa frågor” i hjärnan. Välj en bok som är poetisk eller har en tydlig fråga. Lämplig bok är tex. Tänk om... av Lena Sjöberg, Vem är tjuven? av Gunilla Bergström eller Försvunnen av Camilla Lagerqvist. Läs boken och modellera två olika slags frågor. Uppmana eleverna att lyssna noga. Stanna upp och ställ snabba (slutna) frågor där eleverna kan svara direkt på frågan. Stanna upp vid lämpligt ställe och ställ djupgående (öppna) frågor där eleverna får tänka efter och formulera egna svar.

Fråga sedan eleverna om de märkte någon skillnad på frågorna. Sätt sedan upp lappar med frågeorden som modell för eleverna. Vilka frågor har snabba svar? Vilka frågor får du själv tänka ut svaren på?

3. Öva med stöttning

Uppgift 1. Visa en intressant bild ur en bok och börja tillsammans med eleverna ställa frågor kring bilden. Uppmuntra eleverna att ställa både snabba frågor och djupa frågor. Använd frågeorden som ni har i klassen.

Uppgift 2. Välj en bok som du läser högt. Påminn eleverna om att vara uppmärksamma på sina tankar. Repetera frågeorden som ska finnas synliga i klassrummet. Ge varje elev i uppgift att skriva ner en fråga varje gång de vill veta mera om något som du läser. Alla ska ställa fyra frågor. Det kan vara snabba frågor eller djupgående frågor. När du läst klart får eleverna ställa frågorna till varandra i mindre grupper eller åt hela klassen. Uppgiften kan anpassas till yngre elever genom att skriva upp ord på tavlan som de behöver för att klara av att ställa frågan. Ett annat alternativ är att stanna upp med jämna mellanrum och låta eleverna ställa sina frågor muntligt.

4. Eleverna övar självständigt

Uppgift 1. Ge alla elever samma text. Påminn dem om att aktiva läsare ställer frågor medan de läser. Uppgiften är att ställa frågor och anteckna dem medan de läser. Gå tillsammans igenom frågorna när alla har läst. Upprepa övningen flera gånger. Det går bra att göra uppgiften svårare genom att uppmana eleverna att bara ställa djupa/öppna frågor medan de läser.

Uppgift 2. Välj en bok som du känner till. Idén är att du ska sluta läsa boken när den är som mest spännande och innan eleverna får veta hur boken slutar. Skriv TÄNK OM... på tavlan och gör en tankekarta tillsammans med elevernas kring deras funderingar om hur det kan komma att gå i slutet av berättelsen. Läs sedan klart boken.

5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet

Eleverna brukar ha lätt för att svara på snabba/slutna frågor. För att klara av de djupa/öppna frågorna behövs självförtroende, stöttning och en god läsförmåga. En aktiv läsare stannar upp vid svåra ord och är uppmärksam på sitt tänkande och vågar undra när hen inte förstår.

Uppgift 1. Eleverna väljer en bok som de läser antingen hemma eller i skolan. Eleverna för en loggbok över sitt tänkande. På varje sida i boken ska de ställa minst en fråga. En fråga kan tex. vara *Vad betyder ordet?*

Uppgift 2. Ge eleverna en faktatext som handlar om något i anslutning till temainnehållet som hemuppgift. Uppgiften är att ställa fem snabba frågor och minst en djup fråga på innehållet. Det här underlättar lärarens arbete i och med att man inte själv behöver hitta på frågor och göra arbetsblad och följande dag svarar eleverna på varandras frågor.

UTVÄRDERING:

Hur vet du att eleven lärt sig att undra och att ställa frågor?

- eleven kan formulera egna frågor
- eleven förstår skillnaden mellan en snabb (sluten) fråga och en djup (öppen) fråga
- eleven kan förklara hur det hjälper att förstå det som inte står i texten om man kan ställa djupa frågor

Verktyg 4: ATT GÖRA INFERENSER - LÄSA MELLAN RADERNA



Vad gör läsaren som läser mellan raderna? Det som händer i hjärnan är abstrakt, men det handlar om att läsaren fyller berättelsen med egna tankar utifrån egna erfarenheter och den bakgrund läsaren har. Eleven kopplar, visualiserar och ställer frågor till sig själv. En elev som kan ställa djupa frågor eller har en livlig fantasi har lättare att göra inferenser och föreställa sig vad författaren har gömt mellan raderna.

Fem steg för att lära ut strategin:

1. Förklara hur verktyget fungerar.
Förklara att författare gör berättelserna intressant för läsaren genom att inte skriva allt ”på näsan”, utan de lämnar utrymme för läsaren att själv tänka ut handlingen. Läsaren kan föreställa sig saker genom att lyssna till ledtrådar, undersöka bilder och tänka på händelser ur sitt eget liv.

2. Undervisa och visa modell
Börja med att ställa in verktyget ”att göra inferenser” i hjärnan. Berätta sedan en hemlighet för eleverna. Du kan hitta på en egen eller använda vårt exempel.

> *”Den här dagen började inte bra. Jag borstade varken håret eller tänderna. När jag kom till skolan märkte jag att jag hade glömt nycklarna hemma och sedan undrade jag om jag kommit ihåg att låsa ytterdörren då jag sprang ut.”*

Varför tror ni att det blev så här? Förklara sedan att en bok inte blir lyckad om allt går att läsa i boken.

3. Öva med stöttning

Uppgift 1. Välj en bok som du har läst på förhand eller känner till. Stanna upp varje gång det finns en möjlighet att läsa något mellan raderna. Vad kommer att hända nu? Fundera tillsammans vad författaren har gömt i texten. Läs sedan vidare.

Uppgift 2. Ta en seriestripp och klipp bort pratbubblorna. Fråga: Vad säger karaktärerna? Skriv tillsammans in repliker som passar.

Uppgift 3. Poesi lämnar rum för inferenser och låttexter är poesi. Lyssna på sånger och fundera tillsammans vad sången vill förmedla. Med yngre elever kan man exempelvis lyssna på “Hjärterum” med Sås och Kopp och med äldre elever “Svag” av Victor Leksell.

4. Eleverna övar självständigt
Låt eleverna läsa en fabel. En fabel är en kort berättelse som handlar om djur som beter sig som människor. Alla fabler har en sensmoral. Sensmoral är berättelsens lärdom. Ett exempel på en fabel är ”Myran och björnen” av Alva Dahlbacka. När eleverna har läst fabeln ska de skriva ner lärdomen och rita en bild till.

5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet
Eleverna väljer själva en bok som de ska läsa tyst. Dela ut post-it lappar som de ska använda när de upptäcker situationer där författaren inte skrivit ut vad som händer utan ger läsaren rum att fylla i med egna tolkningar. Texten på lappen ska börja med ”Jag tror...”. Den här uppgifter passar för lite äldre elever.

UTVÄRDERING:

Hur vet du att eleven lärt sig att göra inferenser?

- eleven kan göra enkla inferenser till en bild
- eleven kan hitta ledtrådar i en text och fylla i med egna tankar
- eleven kan förklara att man bättre förstår en text om man kan fylla i med egna tankar.

Verktyg 5: ATT FÖRÄNDRA SITT SÄTT ATT TÄNKA - TRANSFORMATION



Transformation sker när läsaren kan göra en syntes av tidigare erfarenheter och ny kunskap. Det här är den svåraste läsförståelsestrategin eftersom den kräver att läsaren har färdigheten att koppla ihop information, ifrågasätta och dra slutsatser. Läsaren kan förstå textens betydelse på ett djupare plan och betydelsen påverkar läsarens uppfattning och förändrar läsarens bild av världen. Läsaren får en aha-upplevelse och en ny insikt.

Fem steg för att lära ut strategin:

1. Förklara hur verktyget fungerar
Om jag frågar er vad ni tänker om skolmaten så kommer ni alla att ha en åsikt om den. När jag berättar för er hur skolköket trollar med små summor för att varje dag kunna tillaga en måltid för många personer som innehåller alla näringsämnen ett barn behöver för att orka med skoldagen kanske ni börjar tänka om. Den nya informationen ni har fått gör att ni kan föreställa er vad ni själva skulle kunna köpa för den lilla summan och ni kan räkna ut hur svårt det är att klara av att erbjuda en måltid varm mat för en så liten summa. Ni kanske tänker att det ändå är fint att vi får gratis skolmat som är relativt god. Ni har transformerat er bild av skolmaten.

Som en god förebild kan läraren berätta om en bok som hen själv har läst som hen aldrig glömmer. Berätta på vilket sätt boken förändrat sättet att tänka. Berätta att transformera refererar till tanken att vissa böcker kan förändra vårt sätt att se på oss själva, på andra och på världen.

2. Undervisa och visa modell
Börja med att ställa in verktyget ”att förändra sitt tänkande” i hjärnan. En bra bok att träna transformation med är Martin Widmarks bok Huset som vaknade. Låt eleverna se pärmen först och fråga vad

de förväntar sig att boken ska handla om. Läs sedan boken och fråga vad de tänker nu. Just den här boken handlar om ensamhet. Bra böcker för att träna den här strategin är sådana som handlar om mobbning, orättvisa, rädsla eller mod.

3. Öva med stöttning

Välj en bok som du vet att kommer att beröra eleverna. Berätta i korthet vilket temat är och skriv ner elevernas åsikter om temat på tavlan. Läs sedan boken och fråga vad eleverna tänker efter att de hört berättelsen. En lämplig bok är tex Den långa, långa resan av Ilon Wikland. Boken handlar om att vara invandrare, om att bli uppriven från sitt trygga liv, tacksamheten över det lilla och om att få en ny chans att leva i fred.

4. Eleverna övar självständigt

Beställ ett bokpaket från biblioteket med böcker som handlar om ämnen som väcker känslor, som till exempel mobbning, orättvisor, sorg, utsatthet, kärlek, sjukdom, ensamhet eller behov av ensamhet. Låt eleverna läsa självständigt. Uppgiften är att efter läsningen berätta om vilka tankar boken väckte och på vilket sätt boken har förändrade elevens sätt att tänka.

5. Eleverna tillämpar strategin i skolarbetet

All ny kunskap förändrar vår uppfattning om världen. Ta varje tillfälle i akt att tillsammans med eleverna fundera över förutfattade meningar. Efter att ni behandlat något ämne och lärt er något nytt kan ni fundera på om elevernas uppfattning har förändrats efter att de har fått ny kunskap.

UTVÄRDERING:

Hur vet du att eleven kan använda strategin?

1. Eleven kan svara på enkla frågor:
   a. Varför tror du att författaren skrev den här boken?
   b. Vad tror du författaren ville att vi skulle tänka på?

2. Eleven kan tänka tillbaka på sina åsikter och berätta på vilket sätt en text har förändrat elevens uppfattning.

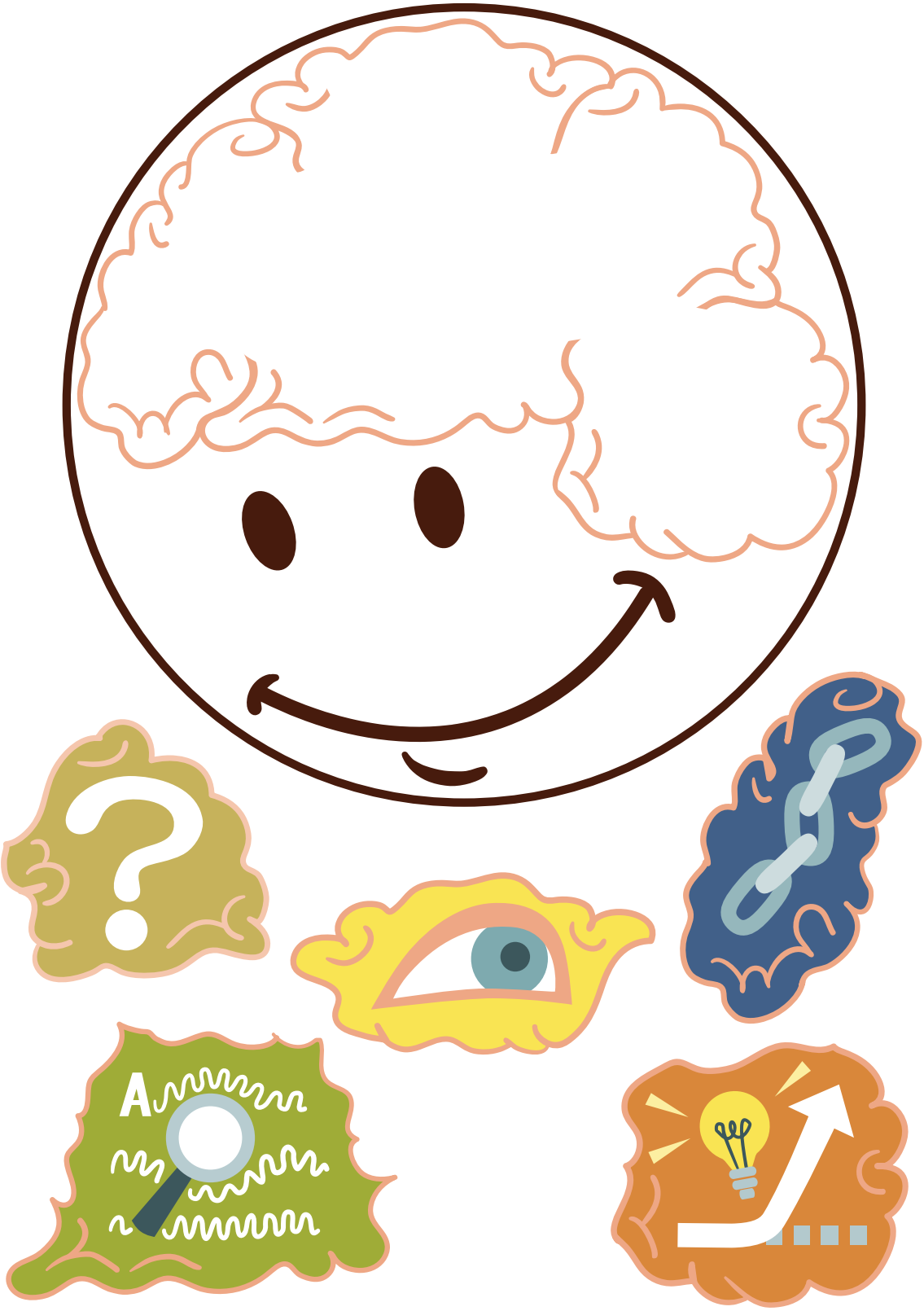
KOPIERINGSUNDERLAG

Fylla hjärnan med läsverktyg



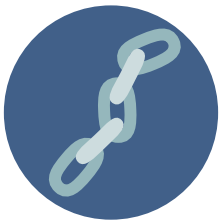
KOPIERINGSUNDERLAG

Fylla hjärnan med läsverktyg



Boktips för läsförståelseträning

Böcker som är bra att använda när man tränar att koppla



- J. S. Jackson med De kallar mig tjockis, 5 år – åk 2. *Den här boken lär små barn om mobbning. Vem är det som mobbar? Vad kan man göra åt saken? Läsaren får lära sig hur hen kan skydda sig, stå på sig själv och när man ska be en vuxen om hjälp.*

- H. C. Andersen med Den fula ankungen (på finska Ruma ankanpoikanen), 5 år – åk 2

- Jani Toivolan kirja Poika ja hame, 5 vuotta – 2. lk. *Äidin vaatekaapista pilkottaa punainen hame, jota Roni ei voi vastustaa. Roni tietää, että maailma on jaettu tyttöjen ja poikien juttuihin, mutta kuka on päättänyt, että niin on?*

- Susanna Olkinuoran kirja Adalmiinan unelma, 5 vuotta – 2. lk. *Adalmiina rakastaa laulamista yli kaiken, mutta on liian ujo esiintymään. Eräänä päivänä Adalmiina tapaa koulukiusatun Liinun, joka kannusta häntä osallistumaan kykyjenetsintäkilpailuun. Tähteydestä haaveileva Adalmiina päättää yrittää harjoitella rohkeaksi.*

- Kerascoët med Vanessa och jag: modet att vara snäll, 5 år – åk 2. *I boken Vanessa och jag - modet att vara snäll möter vi en flicka som är ny i klassen. Med finstämda illustrationer berättas om hennes ängslan och oro inför en ny skola. Samtidigt blir en av hennes klasskompisar vittne till hur den nya flickan blir illa behandlad och riskerar att bli mobbad. Hur ska hon göra det rätta, på vilket sätt?*
  Ordlös bilderbok, så den lämpar sig även för finskspråkiga barn.

- Siobhan Dowd Paveen och buffertjejen, åk 1 – 3. *En bok om mobbning och kulturkrockar.*

- Mårten Melin med Svarta kängor med gul söm, åk 1 – 4. *I födelsedagspresent får Markus vad han önskat sig mest av allt – ett par svarta kängor med gul söm. Nu känner han sig hur cool som helst! Men sen blir inget riktigt som han tänkt sig. Hans bästis säger att kängorna ser klumpiga ut. Och Jonte kallar kängorna för rasse-kängor. Det är som om kängorna gjort Markus till någon annan. Någon som inte alls är som han vill vara. Klumpen i magen bara växer. Och allt* är *kängornas fel!*

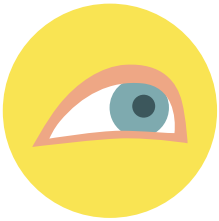
- Madeleine Bernadotte med Stella och hemligheten (på finska Stella ja salaisuus), åk 1 – 4. *Att stå upp för sig själv eller någon annan är inte alltid lätt. Hur tar man mod till sig och säger ifrån när något inte känns bra?*
  Ei ole aina helppoa puolustaa itseään tai jotakuta muuta. Miten kerätä rohkeutta ja sanoa kun jokin ei tunnu hyvältä?

- Tuula Kallioniemen kirja Villi viikko, 4.–6. lk. *Miten selviytyä mummolassa, kun ei ole mikroa tai kännykkää? Varsinkin, kun mummo lähtee kurssimatkalle Ruotsiin ja jättää nuoret omilleen.*

- Ida Berner med Jag ger det ett år, åk 5 – 6. *Millan har det jobbigt hemma, men har ingen hon kan öppna sig för. Ingen som kan ge henne några råd. Förutom hennes döda mormor. Millan bestämmer sig att ge sin mamma ett år att skärpa sig, sedan tar hon kontakt med socialen. Ida Berner jobbar som skolkurator på en högstadieskola.*

- Mikko Within kirja Saakelin satanen, 5.–6. lk. *Saakelin satanen on hersyvän hauska, jännittävä ja helppolukuinen teini-ikäisille suunnattu nuortenromaani. Samaistuttava tarina kertoo siitä, mikä elämässä on oikeasti tärkeää – vaikka sen sitten joutuisikin löytämään vaikeimman kautta.*

Böcker som är bra att använda när man tränar att visualisera



- Shaun Tan med Sommarregler, 5 år – åk 2. E*n bok med väldigt lite text och intressanta bilder.*

- Shaun Tan, The Arrival (på svenska Ankomsten), år 5 – åk 2. *En man lämnar sin fru och sitt barn för att söka en bättre framtid i ett okänt land på andra sidan av ett stort hav. Med bara en resväska och en handfull mynt måste utvandraren hitta ett ställe att bo på, mat att äta och något slags lönande arbete. Han får hjälp av sympatiska främlingar, var och en bärandes på sin egen outtalade historia: berättelser om kamp och överlevnad i en värld full av obegripligt våld och turbulens, men även hopp.*

- Sanna Pelliccionin kirja Meidän piti lähteä, 5-vuotiaat – 3. lk. *Tämä sanaton kuvakirja kertoo erään perheen tarinan: ensin kaikki on hyvin, mutta sitten alkaa sota, ja heidän on lähdettävä pakoon. Pitkän matkan jälkeen perhe saa uuden kodin.*
Den här ordlösa bilderboken berättar en familjs historia: först är allt bra, men så börjar kriget och de måste fly. Efter en lång resa får familjen ett nytt hem.

- Raymond Briggs, The Snowman (på svenska Snögubben och på finska Lumiukko) 5 år – åk 3. *En snögubbe vaknar till liv och för en pojke på en resa. Men hur går det för snögubben?*
Lumiukko herää henkiin ja vie pojan matkalle. Mutta kuinka lumiukon käy?

- Sven Nordqvist med Hundpromenaden, 5 år – åk 2. *Följ med ut på en spännande hundpromenad! Nordqvists detaljrika bilder visar dig vägen.*

- Hiro Kamigaki med Pusseldeckaren Pierre och det magiska Himmelsslottet (på finska Sakke sokkelosalapoliisi: Taivaslinnan arvoitus), 5 år – åk 3. E*n interaktiv bilderbok, där läsaren löser ett mysterium genom att söka ledtrådar och skatter samt löser utmaningar. Interaktiivinen kuvakirja, jossa lukija selvittää mysteerin etsimällä vihjeitä ja aarteita sekä ratkoa haasteita.*

- Tommi Musturin kirja Suurin piirtein Samuel, 4. lk – 6. lk. S*uurin piirtein Samuel on sanaton sarjakuvaromaani. Kirjan päähenkilö Samuel on kalpea, haamunkaltainen sarjakuvahahmo, joka seikkailee värikkäässä maailmassaan, jossa on myös ripaus omaamme. Hän on ympäristölleen lähes näkymätön arkipäivän sankari, joka kommentoi maailmaa omalaatuisilla teoillaan. Samuelin sanattomien sarjakuvien teemoiksi nousevat yksilö kaiken keskellä sekä vapauden käsite. Fragmentaarinen kirja pohtii arkipäivän tekojamme ja valintojamme sekä arvoja näiden takana.*

- *Boken är en ordlös serieroman. Huvudpersonen Samuel är blek och liknar ett spöke. Han är ute på äventyr i sin färggranna värld, som har små bitar av vår värld. Samuel är en nästan osynlig vardagshjälte, som kommenterar världen med sina egendomliga handlingar. Teman för Samuels ordlösa serier är individen mitt i allt och friheten som koncept. Den fragmentariska boken diskuterar det vi gör varje dag och de val och värderingar som står bakom våra handlingar.*

- Adam Stolterman Ellna med Ättling, åk 5–6. *Ellna ser sin mamma dödas och hennes syster förs bort av förövarna. Ellna vill hjälpa sin syster, så hon ger sig av för att hitta henne. En serie med lite text. Kan vara skrämmande för känsliga barn!*

Böcker som är bra att använda när man tränar att ställa frågor



- Kamigaki Hiro med Pusseldeckaren Pierre och mysteriet i Empire Maze Tower (på finska Sakke sokkelosalapoliisi: Sokkelopilvenpiirtäjän arvoitus), 5 år – åk 2. *En interaktiv bilderbok, där läsaren löser ett mysterium genom att söka ledtrådar och skatter samt löser utmaningar. Interaktiivinen kuvakirja, jossa lukija selvittää mysteerin etsimällä vihjeitä ja aarteita sekä ratkoa haasteita.*

- Magnus Myst med Den lilla onda boken, åk 1–4. *Boken försöker lura sin läsare, men kommer den att lyckas? Boken innehåller interaktiva utmaningar och mysterier som läsaren måste lösa.*

- Mila Teräksen kirja Kadonnut kaupunki, 2.–4. lk. *Ajaton seikkailu ottaa fantasian keinoin kantaa pakolaisuuteen ja merten saastumiseen.*

- Vuokko Hurmeen kirja Kiepaus, 2.–4. lk. *Lenna Anderssen eli elämänsä kahdeksan ensimmäistä vuotta kaupungissa, jonka nimi oli Kardum, maailmassa, joka oli kääntynyt nurin päin. Siellä missä ennen oli taivas, oli nyt maa, ja missä piti olla maata jalkojen alla, olikin vain huikaiseva pudotus tyhjyyteen. Tapahtuma, jota kutsuttiin Kiepaukseksi, oli mullistanut kaiken. Ihmiset ovat kuitenkin oppineet pärjäämään ylösalaisessa maailmassaan, ja Lennan perheen elämä Kardumissa on oikeastaan juuri sopivan jännittävää ja mukavaa kunnes puhdas vesi alkaa loppua.*

- Erik Fichtelius och Martin Widmark med Förstörda bevis, åk 3–6. *Hugo och Maryam besöker ofta sitt skolbibliotek, men en dag får de höra att det ska läggas ner eftersom det inte finns pengar för verksamheten. Hugo och Maryam vill rädda biblioteket och börjar med en namninsamling för att protestera mot beslutet, men det räcker inte. Ingen har tid att lyssna på dem. Tillsammans med skolkamraten Johanna startar de nättidningen Scoopet för att gå till botten med saken.*
  En bok som introducerar eleverna till informationssökning och källkritik. Boken fungerar bra som ett diskussionsunderlag och introduktion till ämnet.

- Art Spiegelman Maus (boken finns på svenska och på finska), åk 5–6. *En serie baserad på verkliga händelser i andra världskriget. Men varför är till exempel judarna möss, nazisterna katter och polackerna grisar?*
  Tositapahtumiin perustuva sarjakuva toisen maailmansodan ajalta. Mutta miksi esimerkiksi juutalaiset ovat hiiriä, natsit kissoja ja puolalaiset possuja?

- Nanna Johansson med Omänniskor, åk 5–6. *Omänniskor är sådana som kan förvandla sig till djur. De måste lära sig att kontrollera sina djurinstinkter så att de inte skadar oskyldiga. Det var först tänkt att boken skulle få efterföljande delar, men det har inte hänt. Det leder till att slutet på boken är väldigt öppet och att man kan fundera på vad som händer sen.*

- Karo Hämäläisen kirja Barrikadirakkaus, 5.–6. lk. *Romeo ja Julia nykypäivän Euroopassa. Voittaako rakkaus? Koskettava, ajankohtainen, ajatuksia herättävä.*

Böcker som är bra att använda när man tränar att läsa mellan raderna



- Jonathan Allen med Jag är inte klar!, 5 år – åk 2. *Den lilla Ugglan ska gå till skolan, men av någon konstig anledning finns det massor att göra innan hen kommer i väg. Det står inte rakt ut i texten varför lilla Ugglan inte är redo att gå till skolan, så det är något läsaren själv måste tänka ut.*

- Laura Ruohosen kirja Merimonsterit (på svenska Havsodjur), 5 vuotta – 2. lk. *Tämä hulvaton runomuotoinen kuvakirja vie mukanaan merihirviöiden syntysijoille – menneeseen aikaan, jolloin myös ihan tavallinen koira tai leijona saattoi muuttua uimareissulla Verimerimakkaraksi tai Kauheaksi Krakeniksi! Monstereita syntyy koko ajan lisää, kun yhdistelet pahvikirjan kolmiosaisia sivuja. Kokoa itse hirviöistä hurjin!*
  En rolig bilderbok som för dig ner till havsodjurens födelseplats. En förgången tid, då en helt vanlig hund eller ett lejon kunde förvandlas till en Blodhavskorv eller en Krake under en simtur! Fler och fler monster skapas, då du lägger ihop bokens tredelade sidor. Skapa ditt eget fasansfulla monster!

- Ulf Stark med Djur som ingen sett utom vi (på finska Ennen näkymättömiä eläimiä), 5 år – åk 2. *Linda Bondestam och Ulf Stark är tillbaka med en diktbok. Den här gången handlar det om osedda djur. Vi får träffa Eskaloppen, Celansetten, Smygeln, Vadfisken och många fler.*
  Nämä hurmaavat kuvitteelliset otukset ovat saaneet muotonsa palkittujen tekijöiden, kirjailija Ulf Starkin ja kuvittaja Linda Bondestamin yhteistyön tuloksena. Loisteliaasta suomennoksesta vastaa Liisa Ryömä.

- Annika Sandelin med Om jag fötts till groda t.ex. ”Önskedrömmar” (Jos olisin sammakko esim. ”Toiveunia”), 5 år – åk 3. *De olika djuren drömmer om olika saker. Varför vill fågeln vara fri och varför drömmer flodhästen om lejonens man?*
  Eri eläimet uneksivat eri asioista. Miksi lintu haluaa olla vapaa ja miksi päiväperho uneksii kesäkuun elämisestä?

- Grigori Osterin kirja Huviksi ja haitaksi, 3.–6. lk
  Huviksi ja haitaksi on omistettu tottelemattomille lapsille. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on havaittu, että kun lapsia kehottaa pesemään kätensä, useimmat lähtevät letti viuhuen jatkamaan salamyhkäisiä leikkejään. Tieteilijät ovatkin päätelleet, että tällaisille lapsille ei pidä antaa hyviä vaan erityisen huonoja neuvoja. Grigori Oster on itäisen naapurimaamme tunnetuimpia ja rakastetuimpia lastenkirjailijoita, jonka hurjissa loruissa on karismaa kuin merirosvon tarinoissa. Huviksi

ja haitaksi on kokoelma Osterin runojen parhaimmistoa. Anarkistisilla, käänteistä psykologiaa ovelasti harjoittavilla runoilla aivopestyt lapset toimivat yllättäen kuin mallioppilaat.

- Aira Savisaarin kirja Joku siipi pitäs olla, 4.–6. lk.
  Runokirjaa maustavat nuorten omat jutut: mistä tietää onko tyttö varattu, kuinka vanhemmat huutavat yöllä toisilleen ja miten moponraato elvytetään. Lisäksi selviää monia muita meidän luokan asioita. Sarjakuvaa piirtänyt Lotta Kauppi kuvittaa raikkaasti ja oivaltavasti nuorten maailmaa humoristisilla piirroshahmoilla.

- Kristina Sigunsdotter med Landet som icke är, åk 4–6
  Landet som icke är är en av de sista dikterna som den världsberömda poeten Edith Södergran hann skriva innan hon dog för ett sekel sedan. Författaren Kristina Sigunsdotter och illustratören Clara Dackenberg har tillsammans skapat ett poetiskt och färgsprakande verk som utgår från Södergrans liv och dikter.

Böcker som är bra att använda när man tränar att transformera sitt tänkande



- Ola och Evalotta Belin med Det finns inga monster, 5 år – åk 2. *Elis försöker sova, men det är inte enkelt då monstret under sängen hela tiden ställer till med problem. Men vad händer egentligen sen?*
  En bra bok för att diskutera om monster är verkliga, men även om vad som händer då pappamonstret dyker upp.

- Carina Wilke med Rädda Molly/Rädda Vilda, 5 år – åk 2. *En bok med två berättelser. Läs om mobbaren Molly och om hennes mobbningsoffer Vilda. Tyvärr kan den här boken vara svår att få tag på.*

- Päivi Franzonin kirja Muuttolintulapsi, 5 vuotta – 2. lk. *Muuttolintulapsi kertoo mielikuvituksen voimasta, yksinäisyydestä ja uuteen elinympäristöön sopeutumisen vaikeudesta. Kirja rohkaisee suvaitsevaisuuteen sekä avoimuuteen erilaisuutta kohtaan.*

- Sanna Mander med Nyckelknipan (på finska Avain hukassa), 5 år – åk 2. *I ett höghus bor många olika människor.*
  Kerrostalossa asuu monta erilaista ihmistä.

- Gunilla Bergström med Alfons och soldatpappan (på finska Mikko Mallikas ja sisukas muurahainen), 5 år – åk 2. *Alfons och hans nya kompis, Hamdi, leker ofta krig. Hamdis pappa har varit soldat i ett riktigt krig, och Alfons och Hamdi är väldigt nyfikna. De vill att pappan ska berätta om kriget, men pappan vill inte så gärna prata om det. När han till slut ändå gör det får pojkarna höra en berättelse de inte väntat sig.*
  Mikko ja hänen uusi ystävänsä Hamdi leikkivät usein sotaa. Hamdinin isä on ollut sotilaana oikeassa sodassa ja Mikko ja Hamdi haluavat, että isä kertoo sodasta. Mutta isä ei halua puhua siitä. Kun isä kuitenkin lopulta kertoo siitä pojat saavat kuulla odottamattoman tarinan.

- Ilon Wikland med Den långa, långa resan (på finska Pitkä, pitkä matka) 5 år – åk 3. *En flicka skickas till Sverige för att komma undan kriget i Finland, men hon är inte rädd för hon har sin hund med sig. En sorglig och hoppfull bilderbok.*
  Tyttö lähetetään Ruotsiin, päästääkseen pakoon Suomen sodasta, mutta hän ei pelkää, sillä hänellä on koira mukana. Surullinen ja toiveikas kuvakirja.

- Ann Forslind med Lale vill ha en vän, åk 1–3. *Lale och hennes familj har nyligen kommit till Sverige. Dom är kurder (från Turkiet) och har bott på flera ställen på vägen, men nu ska dom äntligen få stanna i Göteborg. Hon funderar över mycket och blir också orolig och ledsen, men det är det inte riktigt någon som märker, både mamma och pappa har fullt upp med sin nya tillvaro. Lale får leta vänner på annat håll.*

- Monica Borg-Sundbacka med Hanna 1918, åk 4–6. *Boken beskriver väldigt realistiskt krigstiden i Finland, även om karaktärerna är påhittade. Hur var det att leva mitt i ett krigshärjat Finland, med hungersnöd och oro för dem vid fronten*?

- Annika Thor med En ö i havet (på finskai Saari meren keskellä), åk 4–6. *Steffi och Nelli skickas bort hemifrån för att komma undan andra världskriget, men det är inte så enkelt att vara i sitt nya hem med främmande människor.*
  Steffi ja Nelli lähetetään pois kotoa toisen maailmansodan takia, mutta ei ole niin helppoa asua uudessa kodissa ventovieraiden kanssa.

- Malin Stehn med Inte din bror, åk 5–6. *Abbes mamma jobbar på ett flyktingboende och kommer plötsligt på idén att flyktingpojken Hossein ska flytta in hos dem. Abbe blir rädd för vad andra ska tänka, speciellt Rasmus som har väldigt starka åsikter om flyktingar. Abbe blir tvungen att välja mellan kompisarna och familjen.*

- Jessica Schiefauer med Pojkarna (på finska Pojat), åk 5–6. *Kim, Bella och Momo är vänner, och de är inte alls omtyckta av andra i skolan. Men så råkar de hitta ett sätt att förvandla sig till pojkar. En bra bok om att diskutera könsroller. Finns även som lättläst version av Tomas Drömstedt.*
  Kim, Bella ja Momo ovat ystäviä, eikä kukaan koulussa pidä heistä. Mutta sitten he sattuvat löytämään keinon muuttua pojiksi. Hyvä kirja sukupuoliroolien keskusteluun.

Boktipsen är sammanställda av bibliotekarie Linda Åkerlund.

Skrivstöd för olika texttyper

För att utveckla och stöda elevernas skriftliga framställningsförmåga behöver undervisningen erbjuda skrivstöd för olika sorters texter. Skrivstödet som beskrivs i detta kapitel lämpar sig för alla årskurser. Tanken är att texttyperna övas muntligt redan under förskolåret och därefter börjar texttyperna tränas skriftligt. Det finns olika versioner av stödmodeller för samma texttyp och läraren kan välja den version som lämpar sig bäst för elevgruppen eller enskilda elever. I bokens kapitel *Språkliga mål och innehåll i språkbadsspråket och i äidinkieli* har texttyperna skrivits in både på språkbadspråket och modersmålet.

Skrivinlärningen kräver medveten och systematisk träning av reglerna i ett språk. Genom ett regelbundet och stödjande arbetssätt kan eleven lära sig ett ämnesspecifikt språk som hjälper dem att uttrycka sig skriftligt på språkbadspråket.

Skrivandet blir tydligare för eleven då texterna följer ett mönster som de lär sig att känna igen. Eleven lämnas aldrig ensam med att gissa och hoppas att de gör rätt. Ovana skribenter kan med hjälp av skrivstöd klara av längre skriftliga uppgifter med ett bättre resultat. På så sätt kan man garantera en jämlikare undervisning för alla.



Språkbadslärare funderar ofta över hur elevernas texter ska utvärderas och korrigeras. För läraren blir texterna lättare att utvärdera då målet är tydligt. Då kan läraren fokusera på viss grammatik som gruppen övat på. Eleven vet på förhand vad hen förväntas klara av och kan fokusera sitt korrigerande på just de former som övats.

Skrivandet kan i början upplevas som stelt då alla följer samma struktur för texten, men det hjälper eleven att lyckas och ger dem trygghet. En välskriven text ökar elevens motivation och självförtroende som skribent. Texternas språkliga mönster och uppbyggnad synliggörs och detta ger eleven strategier för hur det lönar sig att ta sig an en skrivuppgift. Skrivandet blir roligare och mer meningsfullt när eleven kan se logiken i strukturen och den egna texten blir alltid läsbar även om elevens språk ännu är under utveckling. Stöttningen kompenserar för bristande språkkunskaper och eleverna når bättre resultat.

Innan man börjar skriva en texttyp lönar det sig att läsa modeller av den aktuella texttypen. Om ni kommer att skriva faktatexter, läs olika faktatexter.

Synliggör skrivprocessen:

1. Analysera tillsammans texttypens struktur och upplägg samt identifiera textens språkliga drag.
2. Presentera det utvalda skrivstödet och sambandet mellan det och den gemensamt lästa texten.
3. Skriv texttypen med skrivstödet som botten och bearbeta texterna (processkrivning) tills de följer den struktur som ni övar.
4. Träna samma texttyp flera gånger.

Tankar om användandet av skrivstöd:

- Färre texttyper som bearbetas ordentligt ger ett bättre inlärningsresultat. Inlärningen är effektivast om man under en kort period övar samma texttyp till exempel tre gånger.
- Att skriva samma texttyp på finska hjälper eleverna att befästa inlärningen.
- Ställ ut eller spara elevernas texter för att synliggöra framstegen.
- Det lönar sig att börja med en texttyp som är bekant och används i vardagen. Det kan vara en instruktion eller en berättande text som till exempel en saga
- Både textens och språkets struktur är lättare att synliggöra om man skriver texter.
- Olika nivåer av skrivstöd erbjuder möjligheten att differentiera skrivuppgiften.

De texttyper som föreslås i tabellen nedan är samma texttyper som finns i handbokens språkliga mål och innehåll. Lärarens frihet att välja vilka texttyper som övas kvarstår.

Texttyp	Kort beskrivning		Åk
Återgivande **text** Kokemuksellinen teksti	**Syfte:** Att berätta om en händelse i kronologisk ordning **Exempel:** upplevelser, utfärder eller dagboksanteckningar		**Öva** 1 2 **Befästa** 3 4 5 6 7 8 9
Berättande text Kertova teksti	**Syfte:** Att roa, underhålla eller lära ut något **Exempel**: berättelser, sagor, myter, fabler, lyrik, fantasy, noveller, romaner, nyheter, egna erfarenheter, minnen eller fantasier		**Öva** 1 2 **Befästa** 3 4 5 6 7 8 9
Beskrivande faktatext Kuvaileva tietoteksti	**Syfte**: att klassificera hur något är eller har varit, för att beskriva olika fakta, essä-svar **Exempel**: kan handla om ett djur, en sport, en växt, en känd person, länder, religioner, ett fenomen eller en historisk händelse		**Öva** 1 2 **Befästa** 3 4 5 6 7 8 9
Instruerande text Ohjeistava teksti	**Syfte:** Förklarar ett händelseförlopp **Exempel:** recept, manualer, spel- och lekregler, labb-rapport		**Öva** 1 2 **Befästa** 3 4 5 6 7 8 9
Argumenterande text Argumentoiva teksti	**Syfte:** Presentation av olika synsätt och uttryckandet av en åsikt med för- och nackdelar och ett handlingsförslag **Exempel:** insändare, debattartikel, reklam		**Öva** 4 5 6 **Befästa** 7 8 9
Jämförande text Vertaileva teksti	**Syfte:** Att jämföra ämnen eller fenomen mot varandra för att förstå och beskriva deras likheter och olikheter **Exempel:** Jämföra historiska händelser, djur, fiskar, frukter, religioner, folkslag, länder, vegetationszoner		**Öva** 5 6 **Befästa** 7 8 9

Skrivstöd för återgivande text



Syfte:

- att berätta om en händelse i kronologisk ordning

Exempel:

- upplevelser, utfärder eller dagboksanteckningar

Innehåll och struktur:

- rubrik som gör läsaren intresserad
- inledning som svarar på frågorna
  När?
  Med vem?
  Vart?
  Varför?
- händelser i kronologisk ordning
- baserar sig på verklig händelse
- avslutas med evaluerande åsikt

Språkliga drag:

- verben i dåtid
- tidsadverb (på morgonen, på kvällen, igår, förra veckan, tidigt, sent, först, sedan, därefter, till sist, slutligen)
- miljöbeskrivningar om till exempel vädret och om hur platsen såg ut
- rubrikens syfte är att beskriva textens innehåll, till exempel En dag på Högholmen/ Besök till torget

Inför eget skrivande:

- Aktivering av förförståelse, visa bilder från utflykten och/eller läs en modelltext högt.
- Öva återberättande textens struktur muntligt.
- Gå igenom ord som behövs, till exempel utfärd, utflykt, matsäck, bussresa, cykla, promenera.
- Samtala om strukturen, det vill säga ”sexfältaren” (se kopieringsunderlag 1.)
- Skriv en gemensam modelltext. Läraren skriver när eleverna berättar.
- Egen planering, sexfältare.
- Skriv tillsammans ordlistor på ord som eleverna kan behöva.

MÄRK!

- Äldre elever som är vana att skriva återberättande texter kan klara sig med enbart stödord.
- Bestäm textens form, till exempel Arial/font 12/radavstånd 1,5, så sparas tid för innehållet.
- Rubrikens syfte är att beskriva textens innehåll, till exempel
  En dag på Högholmen/ Utflykt till Högholmen

KOPIERINGSUNDERLAG

Min återgivande text

koperingsunderlag 1. namn: _____

Gör så här:

1. planera texten i sexfältaren
2. skriv texten (nytt stycke för varje ruta)
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

När? Med vem? Vart? Varför?	*Först*	*Sedan*
Därefter	*Till sist*	*Jag tyckte det var* *därför att*

KOPIERINGSUNDERLAG

Skriv texten utgående från din planering

namn: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Skrivstöd för berättande text



Syfte:

- att roa, underhålla eller att lära ut något

Exempel:

- berättelser, sagor, myter, fabler, lyrik, fantasy,
- noveller, romaner, nyheter, egna erfarenheter, minnen eller fantasier

Inför eget skrivande

- aktivering av förförståelse
- ämnesspecifika ord
- gemensamma textsamtal utifrån läsning, med läsförståelsestrategierna, dramatiseringar (bildstöd)
- gemensamma samtal om textens innehåll, struktur, och språkliga drga (modelltexter, ordlistor)
- öva en struktur för hur man ska skriva dialog
- gemensamt skrivande
- Planering (fyrfältare)

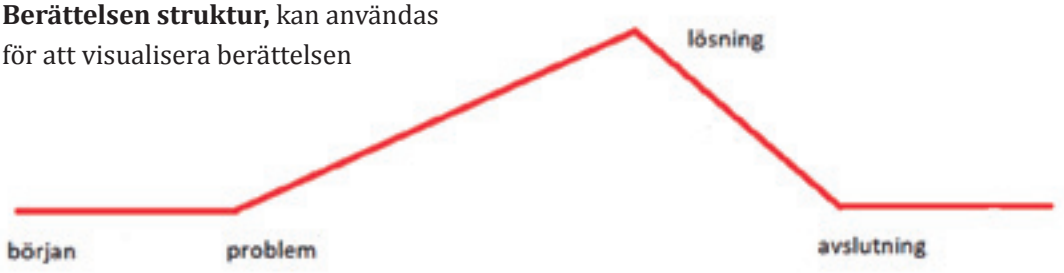
Språkliga drag

- dialoger
- miljöbeskrivning
- personbeskrivning
- tidsord (*sedan, då, när, efter, efter en stund*)
- evaluerande språk (beskriver känslor och tankar)
- verb i dåtid (preteritum) eller i nutid (presens)
- sammanlänkande ord (*och, också, dessutom, även, eftersom, alltså, dessutom, däremot, men, ändå, istället*)

Innehåll och struktur:

- rubrik som gör läsaren intresserad
- inledning där man får veta vem/vilka det handlar om, var det händer och när det händer
- händelser med problem som ska lösas
- förslag till lösningar
- lösning
- avslutning (i folksagor och myter ofta med en sensmoral)

Berättelsen struktur, kan användas för att visualisera berättelsen



Exempel på språkstöd för en saga

Sagans ingredienser	
Början: • Det var en gång... • För länge, länge sedan... • Det hände sig en gång...	**Personer och varelser** • kung, drottning, prins, prinsessa • fattig pojke, fattig flicka, föräldralösa barn • elak styvmor • olika djur • troll, jätte, häxa, tomtar
Beskrivande ord: • snäll – elak • vacker – ful • rik – fattig • liten – stor • ung – gammal • hjälpsam	**Magi:** • förvandlas till... • djur kan prata • Féer kan hjälpa • Magiska föremål hjälper hjälten
Belöningar: • guld, rikedom, skatter • giftermål, äktenskap • halva kungariket • visdom, skönhet • tre önskningar	**Slutet:** • Snipp, snapp, snut, så var sagan slut! • Och är de inte döda, så lever de ännu! • Så levde de lyckliga i alla sina dagar!

Källa: Gröna skrivarskolan av Hydén, Görel och Klepp, Anneli. Adastra 2006

Exempel på språkstöd för berättande text

Tidsord:	Händelser:	Utseende:	Egenskaper:
först	hoppade	blond	modig
sedan	tänkte	rödhårig	feg
då	målade	långhårig	slarvig
när	sprang	korthårig	ordentlig
efter	körde	lockigt hår	snäll
efter en stund	skojade	rakt hår	elak
i fredags	skrämde	flätor	klok
till att börja med	sjöng	hästsvans	smart
därefter	drömde	pannlugg	stollig
slutligen	räddade	brunögd	rolig
plötsligt	scootade	blåögd	tråkig
på måndagen	åkte snowboard	lång/kort	lojal
följande dag	skrann		envis
senare	reste		stark

KOPIERINGSUNDERLAG

Min återgivande text

Modell A

namn: _____

Gör så här:

1. planera texten enligt modellen A. eller B.
2. skriv texten (varje ruta blir ett nytt stycke)
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

Skriv ord eller rita bilder i rutorna.

BÖRJAN	**HÄNDELSE ELLER PROBLEM**
LÖSNING	**SLUT**

KOPIERINGSUNDERLAG

Min berättande text

Modell B

namn: _____

Rubrik: Vem eller vad handlar din berättelse om?

_____

Inledning: Vem eller vad? Beskriv utseende, klädsel och egenskaper?
Var? Beskriv var huvudpersonen bor och hur det ut?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Handling: Vad händer? Har huvudpersonen en utmaning/ett problem?
Bli huvudpersonen arg/glad/ledsen/rädd? Varför?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Avslutning: Hur löser huvudpersonen utmaningen/problemet?
Vad är huvudpersonens mål? Hur slutar berättelsen?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Skrivstöd för beskrivande faktatext



Syfte:

- för att klassificera hur något är eller har varit och för att beskriva olika fakta
- går från allmän information till mer detaljerad och ny information
- faktatexter finns bland annat i läromedel, faktaböcker och uppslagsverk

Exempel:

- kan handla om ett djur, en sport, en växt, en känd person, länder, religioner, ett fenomen eller en historisk händelse

Språkliga drag:

- skrivs i presens med undantag för historiska texter, som skrivs i imperfekt
- innehåller ämnesspecifika ord
- bindeord saknas för det mesta
- saklig och objektiva, inga åsikter
- opersonlig form, inte i jag-form
- ämnesspecifika termer
- går från allmän information till mer detaljerad och ny information

Innehåll och struktur:

- innehåller två steg: klassifikation och beskrivning
- kort och beskrivande huvudrubrik.
- inledning som innehåller en klassifikation av ämnet
- inledningen skapar intresse för fortsatt läsning och innehåller gärna sådant som redan är känt för läsaren
- resten av texten beskriver olika fakta om det som texten handlar om
- varje stycke har en underrubrik som tydligt berättar vad stycket handlar om
- ett ämne per stycke
- bilder och diagram gör innehållet tydligare
- sammanfattande avslutning: man upprepar de viktigaste i texten
- innehåller många detaljer

Inför eget skrivande:

- Läs tillsammans en beskrivande faktatext. Analysera innehållet och därefter språket. Jämför med språket i en berättande text.
- Gör en tankekarta tillsammans och funderar på frågan: Vad fick vi veta om ämnet?
- Ställ en fråga i varje fält i planeringsmodellen. Fyll i sexfältaren tillsammans utgående från faktatexten som lästes. Målet är att var och en ska skriva endast nyckelord i varje ruta så att de själva får bilda meningarna.
- Skriv en faktatext tillsammans utgående från sexfältaren.
- Låt eleverna planera en egen faktatext. När planen är klar skrivs själva texten.

KOPIERINGSUNDERLAG

Min beskrivande faktatext

namn: _____

Gör så här:

1. planera texten enligt sexfältaren
2. skriv texten (varje ruta blir ett nytt stycke)
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

Exempel: Beskriv ett djur

Rubrik: _____

Vilken sorts djur är det? (klassificering)	Hur ser djuret ut?	Var trivs djuret?
Vad äter djuret?	Vad gör djuret på vintern?	Annat intressant?

KOPIERINGSUNDERLAG

Exempel på sexfältare med temat människans anatomi (tema åk 5)

namn: _____

Rubrik: _____

Vilket organ och var i kroppen finns det?	Hur ser organet ut? Vilka delar består det av?	Vad är dess funktion?
Med vilka organ samarbetar det?	Hur ska du leva för att organet ska fungera bra?	Annat intressant?

Skrivstöd för instruerande text



Syfte:

- förklarar ett händelseförlopp
- förklarar hur något görs

Exempel:

- recept, manualer, spel- och lekregler

Innehåll och struktur:

- rubrik som talar om vad det handlar om
- lista med material/ingredienser
- målinriktad
- stegvisa instruktioner i kronologisk ordning
- instruktionerna är ofta numrerade
- bilder som stöder texten

Språkliga drag:

- börjar med ett verb
- imperativ (uppmaningsform) exempel:
  häll,
  sätt ihop,
  vispa
- beskrivande verb
- sambandsord exempel:
  och,
  men,
  vilket,
  eftersom,
  alltså,
  därför att
- ämnesspecifika ord

Inför eget skrivande:

- Be eleverna ge instruktioner för hur du ska göra en smörgås och skriv instruktionerna på tavlan.
- Läs exempel på instruktioner och fokusera på språkliga former.
- Skriv en instruktion tillsammans, till exempel *”Så här går vi ut på rast”.*
- Ge som läxa att följa en instruktion för en daglig syssla, till exempel tandborstning.
- Ge eleverna språkstöd (tempus, börjor, ord).
- Låt eleverna skriva en egen instruktion.

KOPIERINGSUNDERLAG

Min instruerande text

namn: _____

Gör så här:

1. planera texten enligt modellen
2. skriv texten
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

Rubrik: _____

Lista på ingredienser eller material:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Gör så här:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

Skrivstöd för argumenterande text



Syfte:

- att argumentera för/mot en åsikt och att övertyga andra
- att presentera olika synsätt med faktabaserade argument
- att presentera för- och nackdelar och ett handlingsförslag

Exempel:

- debattinlägg, debattartikel, insändare, klagobrev, annonser och reklam

Innehåll och struktur:

- rubrik med en tes, skribentens åsikt
- rubriken kan innehålla ett påstående
- ingress, kan skrivas av skribenten men helst av en annan person
- inledning med bakgrund, som presenterar påståendet eller åsikten
- uppräkning av argument
- vanligtvis två till tre faktagrundade argument och ett motargument
- sakargument består av fakta eller forskning känsloargument baserar sig på skribentens känslor och tankar och är personliga och starka
- erfarenhetsargument är något som skribenten har varit med om
- motargumentet tar upp ett argument som motståndaren kan ha, samtidigt som skribenten förklarar varför motståndarens argument inte håller
- avslutning som sammanfattar eller upprepar påståendet eller åsikten
- avslutningen innehåller en uppmaning.

Språkliga drag:

- känsloladdat, lockande och övertygande språk, adjektiv och adverb
- verb i presens och imperativ
- respektfullt, presenterar vad motståndarsidan tycker och talar om varför man själv inte håller med
- upprepar åsikten flera gånger
- innehåller statistik, siffror ger trovärdighet
- frågor för att få läsaren att tänka till
- grupper med tre: *Det gör mig besviken, ledsen och orolig!*
- referatmarkörer, hänvisar till vad någon har sagt eller skrivit, *anser, tycker, påstår, förklarar, diskuterar, skriver, lyfter fram, frågar sig om.*
- sambandsord skapar struktur och inleder argumenten: *för det första, för det andra, för det tredje, inledningsvis, avslutningsvis, slutligen, till sist*
- bindeord för orsak och verkan, till exempel *just därför, för att, eftersom, dessutom.*
- uttryck för att presentera motargument:
  När man presenterar ett motargument skriver man motståndarens argument först och sedan berättar man varför man inte håller med. Då kan man använda till exempel följande uttryck:
  Visserligen är..., men...
  Många anser att..., men...
  Å ena sidan..., men å andra sidan...
  Det stämmer visserligen att..., men...

Exempel på språkstöd. Hur debatterar jag?	
Att inleda en debatt	• Till att börja med skulle jag vilja säga... • Jag vill börja med att säga att....
Att hålla debatten i gång	• Bara en sak till. • Jag skulle vilja nämna ytterligare en sak. • Dessutom, så anser jag att...
Att försöka övertyga andra	• Jag vill helt enkelt påpeka att... • Jag är säker på att... • Vad jag vill ha sagt är att...
Att be om förtydligande	• Vad menar du med det? • Kan du förklara närmare vad du menar?
Att ifrågasätta	• Menar du verkligen att... • Kan du inte medge att...?
Att hålla med	• Det har du alldeles rätt i. • Jag instämmer. Precis så är det (verkligen/faktiskt). • Ja, det kan jag hålla med dej om. • Jag håller med dig. Det tycker jag med/också.
Att inte hålla med	• Jag håller inte riktigt med. • När det gäller... så håller jag egentligen inte med dig. • Det där förstår jag faktiskt inte. • Jag har en avvikande åsikt om detta.
Att väga fakta och synpunkter	• Det är en mycket intressant fråga. • Det är en svår fråga att besvara. • Tyvärr ser det ut som det blivit ett missförstånd här. • Att ange orsak och verkan • På grund av...måste vi... • Det här innebär att vi måste...
Att avsluta	• Jag vill avsluta med att säga att... • Av detta kan vi dra slutsatsen att...

Förslag på ämnen på argumenterande texter utgående från temahelheterna:

- FN:s Globala mål för en hållbar framtid
- Sexuell läggning och integritet
- Hälsosam kost
- Digitalisering
- Demokrati eller envälde

KOPIERINGSUNDERLAG

namn: _____

Inför eget skrivande:

1. Läs tillsammans några argumenterande **debattartiklar** eller **insändare**. Gå samtidigt igenom argumenterande textens struktur och språkliga drag. Förslagsvis kan insändaren på följande sida användas.

2. Markera de olika delarna i texten med färgpennor.

   - BLÅ: *Bakgrund, rubrik + ingress:* Varför har skribenten skrivit texten?

     _____

     _____

   - GUL: *Inledning med åsikt:* Vilken åsikt för skribenten fram?

     _____

     _____

   - RÖD: *Argument, den fördjupande delen:* Vilka argument har skribenten?

     _____

     _____

   - GRÖN: *Motargument:* Hur bemöter skribenten motståndarens argument?

     _____

     _____

   - LILA: *Avslutning:* Hur sammanfattar och avslutar skribenten sin text?

     _____

     _____

3. Fundera tillsammans: Vem skriver argumenterande texter? Varför skrivs argumenterande texter?

   _____

   _____

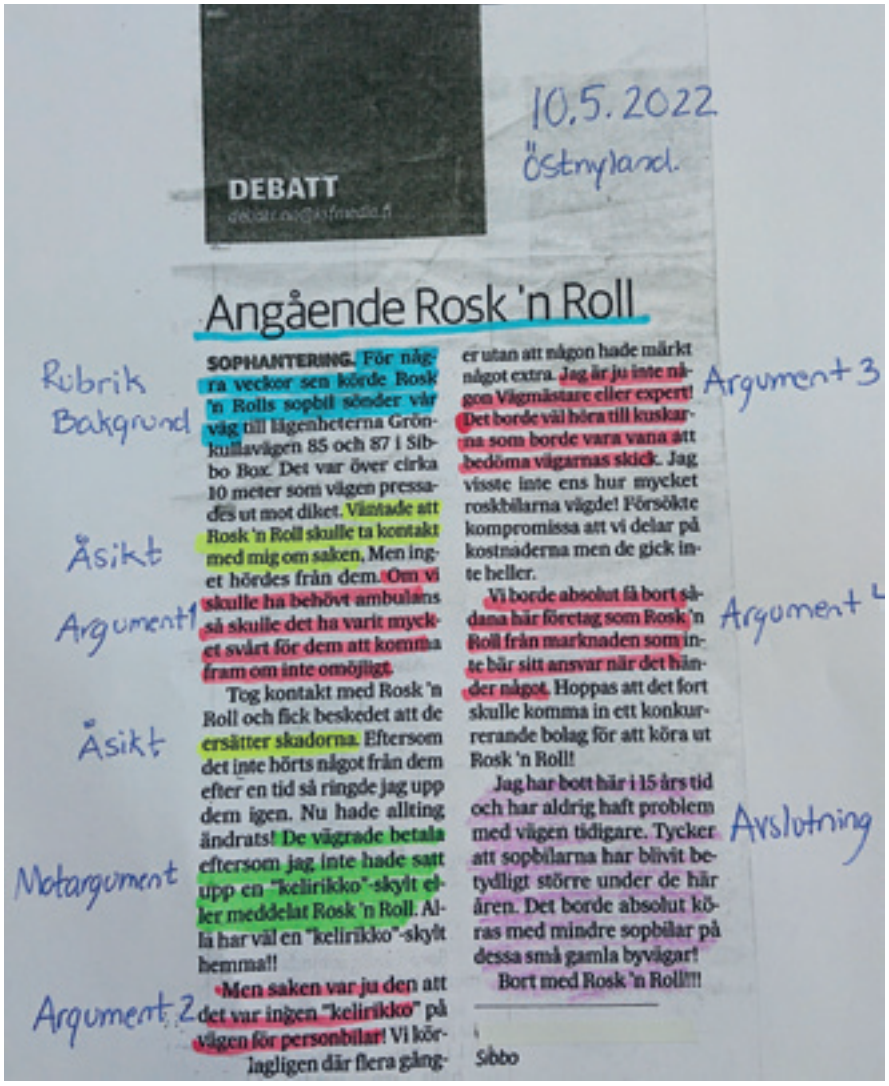
   _____

   _____

   _____

   _____

   _____



DEBATT
debatt.oa@ostnyland.fi

Angående Rosk 'n Roll

SOPHANTERING. För några veckor sen körde Rosk 'n Rolls sopbil sönder vår väg till lägenheterna Grönkullavägen 85 och 87 i Sibbo Box. Det var över cirka 10 meter som vägen pressades ut mot diket. Väntade att Rosk 'n Roll skulle ta kontakt med mig om saken, Men inget hördes från dem. Om vi skulle ha behövt ambulans så skulle det ha varit mycket svårt för dem att komma fram om inte omöjligt.

Tog kontakt med Rosk 'n Roll och fick beskedet att de ersätter skadorna. Eftersom det inte hörts något från dem efter en tid så ringde jag upp dem igen. Nu hade allting ändrats! De vägrade betala eftersom jag inte hade satt upp en "kelirikko"-skylt eller meddelat Rosk 'n Roll. Alla har väl en "kelirikko"-skylt hemma!!

Men saken var ju den att det var ingen "kelirikko" på vägen för personbilar! Vi körlagligen där flera gånger utan att någon hade märkt något extra. Jag är ju inte någon Vägmästare eller expert! Det borde väl höra till kuskarna som borde vara vana att bedöma vägarnas skick. Jag visste inte ens hur mycket roskbilarna vägde! Försökte kompromissa att vi delar på kostnaderna men de gick inte heller.

Vi borde absolut få bort sådana här företag som Rosk 'n Roll från marknaden som inte bär sitt ansvar när det händer något. Hoppas att det fort skulle komma in ett konkurrerande bolag för att köra ut Rosk 'n Roll!

Jag har bott här i 15 års tid och har aldrig haft problem med vägen tidigare. Tycker att sopbilarna har blivit betydligt större under de här åren. Det borde absolut köras med mindre sopbilar på dessa små gamla byvägar!

Bort med Rosk 'n Roll!!!

Sibbo



DEBATT
debatt.oa@ostnyland.fi

Angående Rosk 'n Roll

SOPHANTERING. För några veckor sen körde Rosk 'n Rolls sopbil sönder vår väg till lägenheterna Grönkullavägen 85 och 87 i Sibbo Box. Det var över cirka 10 meter som vägen pressades ut mot diket. Väntade att Rosk 'n Roll skulle ta kontakt med mig om saken, Men inget hördes från dem. Om vi skulle ha behövt ambulans så skulle det ha varit mycket svårt för dem att komma fram om inte omöjligt.

Tog kontakt med Rosk 'n Roll och fick beskedet att de ersätter skadorna. Eftersom det inte hörts något från dem efter en tid så ringde jag upp dem igen. Nu hade allting ändrats! De vägrade betala eftersom jag inte hade satt upp en "kelirikko"-skylt eller meddelat Rosk 'n Roll. Alla har väl en "kelirikko"-skylt hemma!!

Men saken var ju den att det var ingen "kelirikko" på vägen för personbilar! Vi körlagligen där flera gånger utan att någon hade märkt något extra. Jag är ju inte någon Vägmästare eller expert! Det borde väl höra till kuskarna som borde vara vana att bedöma vägarnas skick. Jag visste inte ens hur mycket roskbilarna vägde! Försökte kompromissa att vi delar på kostnaderna men de gick inte heller.

Vi borde absolut få bort sådana här företag som Rosk 'n Roll från marknaden som inte bär sitt ansvar när det händer något. Hoppas att det fort skulle komma in ett konkurrerande bolag för att köra ut Rosk 'n Roll!

Jag har bott här i 15 års tid och har aldrig haft problem med vägen tidigare. Tycker att sopbilarna har blivit betydligt större under de här åren. Det borde absolut köras med mindre sopbilar på dessa små gamla byvägar!

Bort med Rosk 'n Roll!!!

Sibbo

KOPIERINGSUNDERLAG

Skriv en argumenterande text:

1. Välj ett ämne. Ämnet kan till exempel handla om temainnehållet.

2. Skriv din åsikt.

3. Fundera ut tre argument som du tror kan fungera för att stödja din åsikt.
    - Kom ihåg: sakargument, känsloargument, erfarenhetsargument
    - Argument 1
    - Argument 2, samt ett motargument före ditt starkaste och sista argument
    - Argument 3

4. Fundera på var du kan hitta fakta som stödjer dina argument.
    - Ska du intervjua någon?
    - Ska du göra en enkät?
    - Hittar du kanske statistik som stödjer dina argument?
    - Har man tagit upp ämnet i median?
    - Kom ihåg att hänvisa till källor om det går.

5. Samla fakta (tankekarta, lista).

6. Du kan förbereda ett motargument under tiden du samlar in fakta.
    - Välj ut en av åsikterna som inte motsvarar dina tankar om ämnet.
    - Skriv ett motargument till åsikten du valde. Använd referatmarkörer.

7. Skriv en inledning till din debattartikel.
    - Berätta varför du har valt ämnet till din debattartikel.

8. Skriv en avslutning till din debattartikel.
    - I avslutningen ska du skriva ditt bästa argument med en uppmaning.

Skrivstöd för förklarande faktatext



Syfte:

- att förklara och tolka fenomen, företeelser, handlingsförlopp

Exempel:

- faser, fenomen, till exempel *Så fungerar en cykelpump, Vattenreningens olika faser, Norrsken, Sociala medias påverkan på ungdomar*

Språket:

- presens (med undantag för historiska texter, som skrivs i imperfekt)
- ämnesspecifika ord
- sambandsord som beskriver tid, orsak och verkan *(när, men, eftersom, därmed, på grund av, vilket i sin tur leder till)*.
- texter ska vara sakliga och objektiva, inga åsikter
- opersonlig form, inte i jag-form

Innehåll och struktur:

- är orsaksmässig
- svarar på frågan varför
- reder ut och förklarar kronologiskt
- visar på konsekvenser av ett visst handlande
- tydlig förklaring som skrivs i flera steg, där en sak leder till en annan
- huvudrubrik, som är en fråga eller ett påstående
- inledning med en definition där man presenterar vad texten kommer att förklara
- stycken med underrubriker där man presenterar hur fenomen uppstår och hur de fungerar
- bilder och diagram gör innehållet tydligare
- en sammanfattande avslutning där man upprepar det viktigaste i texten

Inför eget skrivande:

1. Läs tillsammans en förklarande faktatext. Identifiera strukturen och språkliga drag.
2. Markera de olika delarna i texten med färgpennor:

    a. huvudrubrik med fråga eller påstående
    b. inledning med en definition där texten förklaras
    c. stycken med underrubriker där man presenterar hur fenomen uppstår och hur de fungerar
    d. bilder och diagram som gör texten tydligare
    e. en sammanfattande avslutning med et viktigaste fakta

- Välj ett ämne som lämpar sig för texttypen.
- Planera enligt strukturen.

KOPIERINGSUNDERLAG

Skriv en förklarande faktatext:

1. Välj ett ämne du är intresserade av eller som ni skulle vilja veta mera om. Begränsa ämnet.

2. Sök information från olika källor. Skriv nyckelord. Ju flera källor, desto enklare är det att kontrollera att fakta stämmer.

3. Har du tillräckligt med information? Sortera materialet. Vilka delar hör ihop?

4. Strukturera texten med hjälp franska strecken, en tankekarta, en tabell eller ett venndiagram.

5. Skriv texten enligt strukturen:
   - rubrik
   - inledning
   - underrubriker med förklaring uppdelat efter innehåll
   - sammanfattande avslutning

6. Tänk på att variera texten. Använd inte samma ord för ofta. Använd ämnesspecifika ord. Ställ ofta frågan varför? Följer texten en logisk ordning?

7. Läs igenom texten flera gånger, medan du skriver och när den är klar.

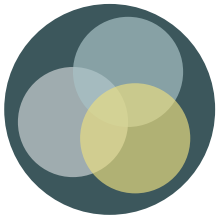
8. Kontrollera handstilen, stavningen, skiljetecken och styckeindelning.

9. Saknas något? Ska något bort? Finns rätt fakta under rätt underrubrik?

10. Skulle en bild eller ett diagram göra texten tydligare? Kom ihåg upphovsrätten! Kom ihåg att ange källan för eventuella bilder och diagram.

11. Sist i texten skrivs en lista med källor, såväl text- som bildkällor i alfabetisk ordning.

Skrivstöd för jämförande text



Syfte:

- Att jämföra ämnen eller fenomen mot varandra för att förstå och beskriva deras likheter och olikheter

Exempel:

- Jämföra historiska händelser, djur, fiskar, frukter, religioner, folkslag, länder, vegetationszoner

Innehåll och struktur:

- har en titel
- benämner tydligt vad som jämförs
- följer strukturen båda-lika-olika-slut
- innehåller jämförande ord
- innehåller ersättningsordet *men*
- avslutas med en sammanfattning av det viktigaste

Språket:

- kan skrivas i presens eller imperfekt beroende på ämnet
- ämnesspecifika ord som beskriver likheter och olikheter
- likheter: *båda, också, och, precis som, på samma sätt, även*
- olikheter: *men, däremot, å andra sidan, tvärtemot, medan, mer ... än*
- texten ska vara saklig och objektiv, inga åsikter
- opersonlig form, inte i jag-form

Inför eget skrivande:

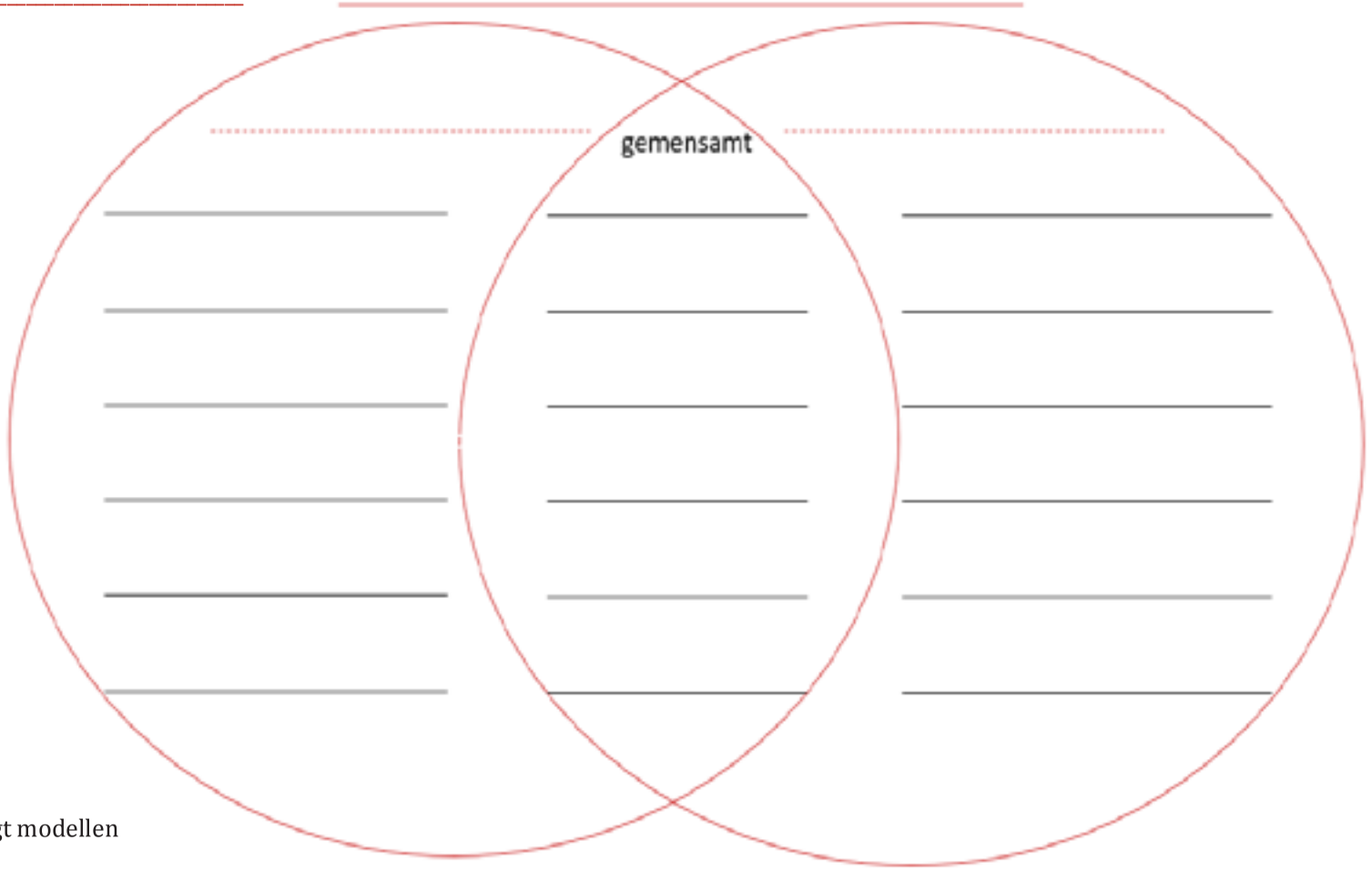
1. Öva strukturen tillsammans. Välj två saker, till exempel ett äpple och en apelsin, och rita ett venndiagram.
2. Be eleverna beskriva på vilka sätt frukterna är lika (båda är frukter, båda är runda, båda har skal, båda är hälsosamma, båda växer på träd...)
3. Be därefter eleverna beskriva på vilka sätt frukterna är olika (äpple kan ha olika färger, medan apelsiner alltid är orange, applet är krispigt, medan apelsinen däremot är saftigt, applet kan ha olika färg på insidan tvärtemot apelsinen som alltid har samma färg som skalet...)
4. Avluta med att sammanfatta vad man allmänt kan säga om ämnet. till exempel att båda är hälsosamma och passar bra att äta som mellanmål.
    - Upprepa övningen parvis och låt eleverna välja ämne (förslagsvis Playstation och X-box, sommar och vinter, barn och vuxna, ishockey och fotboll, katter och hundar) Påminn om strukturen. En mening som presenterar båda ämnena, 2–3 meningar om deras likheter, 2–3 meningar om deras olikheter, en sammanfattande mening om det viktigaste.
    - Språkstöd att ta hjälp av.

    Likheter: *båda, också, och, precis som, på samma sätt, även*
    Olikheter: *men, däremot, å andra sidan, tvärtemot, medan, mer...än*

Min jämförande text

Modell B

namn: _____



Gör så här:

1. planera texten enligt modellen
2. skriv texten
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

KOPIERINGSUNDERLAG

KOPIERINGSUNDERLAG

Min berättande text

Modell B

namn: _____

Gör så här:
1. planera texten enligt modellen
2. skriv texten (varje ruta blir ett nytt stycke)
3. kontrollera texten med hjälp av checklistan och låt en kompis läsa din text

Båda Presentera båda ämnena	
Lika På vilka sätt är dom lika?	
Olika På vilka sätt är dom olika?	
Slut Vad kan du säga allmänt om ämnena?	

Förslag på checklistor för självutvärdering

Avsikten med en checklista är att eleven kan kontrollera att hen kommit ihåg att fokusera på språkriktighet och på de olika texttypernas specifika struktur. I kopieringsunderlagen presenteras en allmän checklista för de olika texttyperna. Därtill listas punkter som läraren kan välja att tillägga på checklistan beroende på vilken texttyp som skrivits. För argumenterande text och förklarande faktatext finns egna checklistor.

Checklistorna har en kolumn för elevens självutvärdering och en för antingen lärarens respons eller kamratrepsons.

Specifika punkter för återberättande text:

- Alla saker i sexfältaren är med i texten.
- Händelserna är i kronologisk ordning.

Specifika punkter för berättande text:

- Det finns minst en händelse som leder till ett problem.
- Det finns en lösning.
- Texten innehåller många adjektiv.

Specifika punkter för berättande faktatext:

- Alla saker i planeringsverktyget finns med.
- Texten innehåller bilder, diagram och/eller kartor.
- Jag har använt fler källor än en.
- Jag har angett alla källor i källhänvisningen (tryckta och elektroniska källor, källor för bilder, diagram och kartor).

Specifika punkter för instruerande text:

- Meningarna börjar med ett verb.
- Det finns en lista med material/ingredienser.
- Instruktionerna är i rätt ordning.
- Instruktionerna går att följa stegvis.

Specifika punkter för jämförande text

- Jag har hittat likheter och olikheter.
- Jag har en avslutning.
- Jag har använt mig av jämförande ord.

KOPIERINGSUNDERLAG

För yngre elever

namn: _____



Kryssa (x) för om påståendet stämmer.

	Jag	
Jag har läst igenom texten.		
Meningarna börjar med stor bokstav.		
Meningarna slutar med punkt, frågetecken eller utropstecken.		
Det finns mellanrum mellan orden.		
Rubriken passar texten.		
Jag har rättat stavfel.		
Jag använder stora och små bokstäver på rätt sätt.		

KOPIERINGSUNDERLAG

För äldre elever (efter nybörjarundervisningen)

namn: _____



Kryssa (x) för om påståendet stämmer.

	Jag	
Jag har läst min text med eftertanke.		
Rubriken passar texten.		
Det finns en inledning. Fångar den läsarens intresse?		
Jag har styckeindelning.		
Det finns en avslutning.		
Meningarna börjar med stor bokstav och slutar med skiljetecken.		
Jag har skrivit meningar med kommatecken.		
Jag har kontrollerat eventuella stavfel.		
Egennamn har stor bokstav (Helsingfors och Bosse).		
Det finns ord som passar till texttypen? (ämnesspecifika ord)		
Följer texten en logisk ordning som är lätt att förstå?		

KOPIERINGSUNDERLAG

Checklista för argumenterande text

namn: _____



Kryssa för om påståendet stämmer. Låt en kompis eller läraren läsa den.

	Jag	
Texten har en rubrik som innehåller tes (åsikt, påstående).		
Inledning: bakgrund till ämnet och tesen		
Texten innehåller tre argument.		
Det finns fakta till sakargument.		
Det finns med ett motargument.		
Man har använt referatmarkörer.		
Det finns en avslutning där det starkaste argumentet upprepas med en uppmaning.		
Det finns underskrift i slutet av artikeln.		
Jag har kontrollerat styckeindelningen.		
Jag har kommit ihåg skiljetecken och de används på rätt sätt.		
Jag har kontrollerat eventuella stavfel.		
Jag har läst igenom texten med tanke på innehållet.		
Jag har hänvisat till källor.		

KOPIERINGSUNDERLAG

Checklista för förklarande faktatext

namn: _____



Kryssa för om påståendet stämmer. Låt en kompis eller läraren läsa den.

	Jag	
Texten har en passande rubrik.		
Hur är inledningen? Fångar inledningen läsarens intresse?		
Finns det en logisk ordning som är lätt att förstå?		
Alla saker i planeringsverktyget finns med.		
Jag har kontrollerat styckeindelningen.		
Ämnesspecifika ord används och de används på rätt sätt.		
Jag har kommit ihåg skiljetecken och de används på rätt sätt.		
Jag har kontrollerat eventuella stavfel.		
Jag har läst igenom texten med tanke på innehållet.		
Jag har använt bilder, diagram och kartor.		
Jag har använt fler källor än en.		
Jag har angett alla källor i källhänvisningen (tryckta och elektroniska källor samt källor för bilder, diagram och kartor).		

Språkprofilen – ett verktyg för kartläggning av språkbadsspråket

I svenskspråkigt språkbad är målet att utveckla kunskaperna i svenska och samtidigt är målspråket ett verktyg för inlärningen av stoff i ämnen som undervisas på språkbadsspråket. För att eleven skall ha förutsättningar att studera på språkbadsspråket är det viktigt att känna till hur elevens språkkunskaper ser ut i sin helhet. Som det tidigare har konstaterats i handboken, är det ingen lätt uppgift att utvärdera användningen av ett språk. När oro för barnets inlärning väcks och orsaken anses vara otillräckliga kunskaper i språkbadsspråket, räcker det inte att säga att barnet har ett svagt språk när samtal förs med personal och vårdnadshavare. Därför skapades en struktur som vi kallar Språkprofilen för att på ett konkret sätt kunna prata om barnets språkkunskaper. Språkprofilen ger personal och vårdnadshavare en gemensam uppfattning om hur eleven behärskar språkbadsspråkets olika delar.



Det finns två versioner av Språkprofilen, en för förskola och en för skola. För elever i skolåldern är de olika delområdena samma som i verktyget Språkliga mål och innehåll, det vill säga läsa, skriva, lyssna och tala.

Språkprofilen är tänkt att användas som ett verktyg då man märker att elevens inlärningsresultat i ämnen som undervisas på språkbadsspråket är svaga och läraren känner ett behov av att kartlägga

elevens språkkunskaper. Med hjälp av kartläggningen kan läraren analysera vilket delområde i språkkunskapen som eventuellt behöver förstärkas för att eleven skall klara av att lära sig det innehåll som undervisas på språkbadsspråket. Vid skapandet av Språkprofilen har både receptiv och produktiv språkanvändning beaktats. Det vill säga hur eleven förstår och klarar av att inhämta kunskap via språkbadsspråket och vilka möjligheter hen har att visa sitt kunnande på språkbadsspråket.



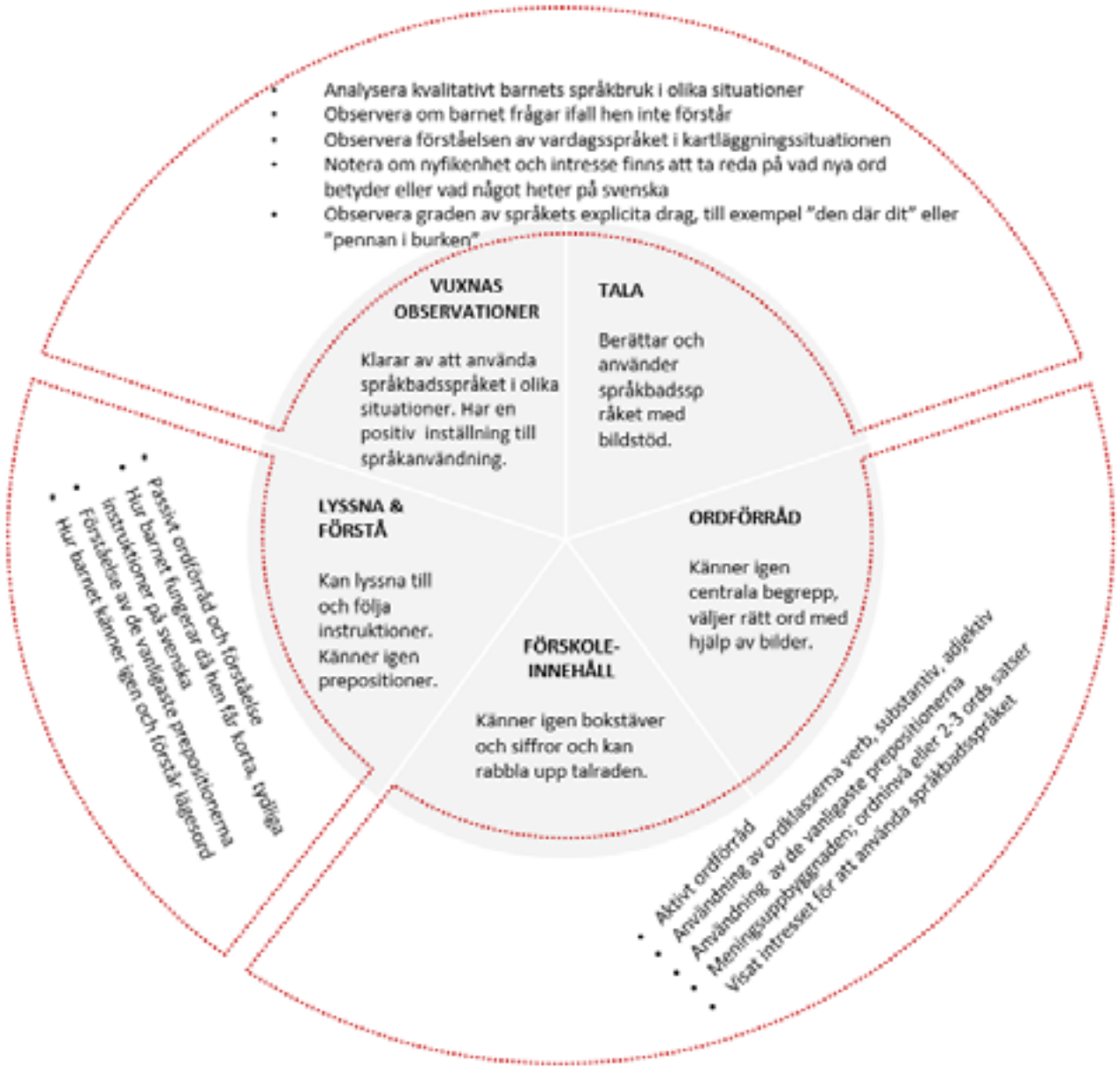
Verktyget är inte till för att ge vitsord i svenska. Språkprofilens resultat bör snarare användas som en utgångspunkt vid planering av stödåtgärder för att utveckla målspråket för de barn eller elever som verkar ha större utmaningar än genomsnittet att använda och förstå språkbadsspråket. Verktyget kan även användas för att kartlägga språket hos nya elever som börjar i språkbadsgruppen. Språkprofilens resultat diskuteras tillsammans med personal och elevens vårdnadshavare för att skapa en gemensam uppfattning om barnets eller elevens språkanvändning.

Praktiska råd vid genomförandet av Språkprofilen

Innehållet och uppgifterna i förskolans språkprofil genomförs under förskolans vår. Språkprofilen som är tänkt för skolan kan användas under hela skolåret. Vi rekommenderar att man i god tid informerar vårdnadshavare om orsaken till och avsikten med kartläggningen. Kartläggningen tar ungefär två timmar att genomföra. Det bör påpekas att verktyget inte är ett test, det är inte heller standardiserat eller normerat, vilket innebär att resultaten endast kan användas som stöd vid analys av enskilda elevers språkanvändning.

Språkprofilen kan genomföras av lärare eller förskolans personal. Viktigast är att barnet känner sig tryggt vid genomförandet av kartläggningen och att det finns gott om tid att genomföra uppgifterna. Det kan vara bra för barnet att få ta en paus. Ibland frågar föräldrarna om de får vara med under genomförandet av språkprofilen. Vår erfarenhet är att det är bättre för barnet om vårdnadshavaren inte är närvarande vid kartläggningen, eftersom barnet har lättare att använda språkbadsspråket tillsammans med svenskspråkig personal.

Språkprofilen för förskolan innehåller följande delar: begreppsförståelse, talrader, mängder, bokstäver och fritt berättande samt att förstå och följa instruktioner. Delområdena är valda utgående från de innehållsområden i förskoleundervisningen som barnet förväntas behärska innan skolstarten eller på höstterminen under åk 1. Även om språkprofilen har en utmärkt linje för den nivån som eftersträvas, är det viktigt att komma ihåg att barnet inte behöver behärska alla delområden som kartläggs. Snarare ger sammanställningsblanketten en bild av de områden som barnet behärskar väl och de områden som ännu behöver stödas. En lika betydelsefull del av språkprofilen är kartläggarens upplevelse av barnets förmåga och intresse att använda språkbadsspråket. Det har visat sig att bandning eller filmning av kartläggningen ger ytterligare möjligheter för analys av språkanvändningen. Då kan kartläggaren koncentrera sig mindre på att anteckna resultat och mera på den fria konversationen. Att banda eller filma en kartläggning behöver alltid ske med vårdnadshavarens tillstånd.



Språkprofilens delar för förskola.

Språkprofilen för elever i grundskolans lägre klasser innehåller följande delar: hörförståelse, läsförståelse, diktamen eller annan skriftlig uppgift samt fritt berättande, diskussion eller beskrivning av en bild. Eventuella läs- och skrivsvårigheter beaktas vid val och genomförande av uppgifter. Tyngdpunkten för kartläggningen för elever i behov av stöd kan med fördel ligga på det för eleven starkaste språkområdet. För att skapa sig en mångsidig uppfattning om elevens språkbruk i skolan är det viktigt att alla lärare som undervisar eller arbetar med eleven på svenska bidrar med sin tolkning om elevens språkanvändning. Det finns en modell för en sammanställningsblankett för elever i skolålder, men eftersom innehållet i profilen varierar beroende på ålder och valda uppgifter, fungerar modellen bara som en stomme. Underlaget är på finska för att vårdnadshavarna skall kunna ta del av resultaten och innehållet.

Språkprofilen för förskola – instruktioner

Språkprofilen innehåller sex delområden, varav de fyra första görs med barnet. Ordningen är valfri. Kom ihåg att hålla en längre paus efter 45 minuter, observera att pausen också har ett syfte i kartläggningen. Ifall flera barn deltar samtidigt kan man utföra kartläggningen tillsammans med flera vuxna och lägga upp arbetsstationer. Då ansvarar en person för 1–2 deluppgifter. Begreppskartläggningen kan utföras i en liten grupp. Alla barn fyller i sitt eget svarshäfte. Det är inte meningen att man som kartläggare påpekar barnets eventuella felaktiga svar, det räcker att man antecknar det barnet kan. Uppmuntra, stötta och skapa en avslappnad och rolig stund tillsammans, så att barnet känner att hen vill, kan och vågar tala svenska.

1. Sanavarasto (begreppsförståelse) 45 min
2. Luvut, määrät ja kirjaimet (talraden, mängder, bokstäver) 10 min
3. Vapaa kerronta (berätta om din familj/om förskolan) 15 min
4. Ohjeiden ymmärtäminen (följa instruktioner) 10 min
5. Tauko ja vapaa jutustelu (ex. sånglek och paus för hela gruppen)
6. Lapsen kanssa toimivien aikuisten arvio lapsen kylpykielen käytöstä

Gör så här:

1. Ordförråd (begreppsförståelse) 45 min

- individuell kartläggning av ordförrådet

12 områden med ord relaterade till förskolans verksamhet. Dessa går bra att kartlägga även med annat eller eget material exempelvis i form av arbetsblad med bilder.

- Väder och temperatur
- Siffror och räkning
- Aktivitet
- Tid
- Familj
- Vardagsrutiner

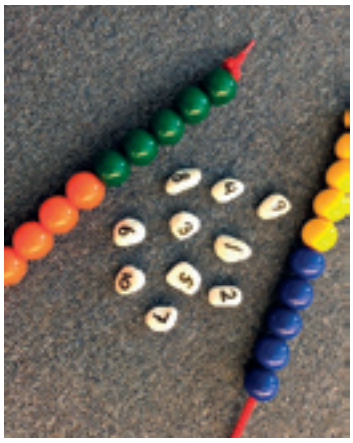
- Färg
- Form (till exempel Vad behöver du för att gräva?
- Plats/position
- Storlek
- Riktning
- Mått

Fyll i resultatmatrisen för förskola och nybörjarundervisning.

Förslagsvis kan materialet *Kartläggning i Begreppsförståelse* av Inger Kristine Løge och Olav Lunde användas. Om du använder Kartläggning i Begreppsförståelse är det maximala poängantalet 48 poäng.

2. Bokstäver, antal och talrad, 10 min





- **Bokstavskännedom** (A-Ö stora bokstäver). Använd gärna konkret material, som till exempel ABC-golvpussel eller plastbokstäver. Peka på en bokstav i taget, inte i alfabetisk ordning, och be barnet benämna bokstaven. Man kan också börja med att lägga fram bokstäver och be barnet benämna de bokstäver hen kan.

- **Siffror och antal 0–10.** Använd konkret material, till exempel kort med par (siffra och bilder för antal). Uppgiften kan med fördel göras funktionellt så att siffornas sprids ut på golvet och antalskorten läggs i rad på bordet. Ge barnet instruktioner enligt följande modell för de olika sifforna: ”Hämta siffran 5, lägg ihop med rätt antal...” Ifall barnet inte känner till ordet antal, förklara begreppet på svenska eller ge en synonym.

- **Talraden, räkna antal 1–10.** Börja med att ta fram en kulram eller ett kulband. Kulbandet går bra att tillverka själv exempelvis av en piprensare och några pärlor. Visa för barnet hur du räknar och flyttar kulor ”ett, två, tre”. Be barnet att göra på samma sätt. Efter antalet tio kan du fråga hur långt barnet kan räkna på svenska.

Fyll i resultatmatrisen för de delar som barnet utfört och klarat av på svenska.

3. Fritt berättande (ämnen kan exempelvis vara att berätta om familjen eller förskolan) 15 min

- I denna deluppgift behöver kartläggaren avgöra vad som fungerar bäst för barnet. Man kan välja mellan två typer av uppgifter eller blanda dem (version A eller B). Tanken är att få barnet att använda svenska så mycket som möjligt och prata om ett för hen bekant tema, där man kan tänka sig att barnet har ord att beskriva och berätta på språkbadsspråket.

- Uppmuntra till användning av svenska, peka på bilder, ställ följdfrågor, fråga hur man kunde säga det på svenska, men pressa inte. Ifall uppgiften är alltför svår, använd då tiden till att lära känna barnet och till att skapa ett tryggt arbetspass. Att barnet kan saker på finska är också värda att notera, eftersom ett starkt modersmål korrelerar med språkbadsspråkets utveckling.

- A. Förbered bilder som relaterar till temat du har valt (3 bilder, utan ord) Ge följande instruktion: ”Berätta, vad kan du se på bilden?” Diskutera med barnet, men försök att inte ge hen ord, utan ställ öppna frågor, som bjuder in till samtal och till att förklara saker. Det är lämpligt med en diskussion där det framkommer ungefär 10 centrala ord per bild. Sedan kan följande bild introduceras och diskuteras.

B. Be barnet rita och berätta om sin familj. Sedan kan man fortsätta med att ritprata kring något som gjorts på förskolan nyligen, förutsatt att du och barnet har en gemensam upplevelse kring ämnet.

- Under uppgiften antecknas eller bandas barnets berättande.
  - Observera ifall barnet använder bekanta pronomen (han, hon, den, det), adjektiv och verb.
  - Uppmärksamma även barnets sätt att berätta. Är berättandet på ord- eller satsnivå? I detta material bedöms satser med två ord som korta och satser med tre eller flera ord som långa.
  - Gör en kvalitativ analys av hur barnet känner sig när hen använder språkbadsspråket. Är hen ivrig? Frågar hen efter översättning på ord som behövs för att barnet ska få sagt vad hen vill berätta?



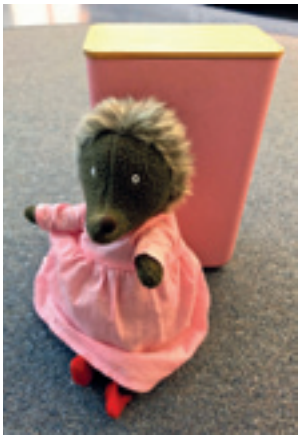
Fyll i resultatmatrisen och anteckna i mån av möjlighet vilka ord barnet använt.

4. Följa instruktioner, 10 min

- Se instruktionerna till detta delmoment nedan. Läs upp instruktionerna en åt gången och observera hur barnet klarar av att förstå och följa dem.

- A-del: Praktisk pysseluppgift där barnet får hämta material och pyssla utgående från instruktioner. Observera att uppgiften börjar med ”Stäng dörren”, förbered en öppen dörr i närheten eller ersätt instruktionen med något annat.

- B- del: Igelkotten i lådan. Syftet med uppgiften är att kartlägga vilka prepositioner barnet förstår på svenska.



Fyll i resultatmatrisen för hur barnet klarar av att förstå och följa instruktioner på svenska.

KOPIERINGSUNDERLAG

Att följa instruktioner - lärarhandledning

A-del.
I denna uppgift pysslar barnet en bild, men både instruktionerna och själva pysseluppgiften kan ersättas med andra alternativ. Uppgiften kan även anpassas utgående från barnets motoriska förutsättningar. Innan påbörjandet av uppgiften behöver allt material vara tillgängligt och synligt för barnet. Tanken är att barnet följer instruktionen och hämtar det som behövs för att utföra uppgiften. Ingen färdig modell ges som exempel.

Kryssa för de områden som eleven förstår.

- ☐ Stäng dörren.
- ☐ Sätt dig vid det runda/vita… bordet.
- ☐ Hämta en blyertspenna.
- ☐ Hämta en sax.
- ☐ Ta det vita pappret.
- ☐ Rita en cirkel.
- ☐ Klipp ut cirkeln.
- ☐ Limma cirkeln på det gröna pappret.
- ☐ Rita fem trianglar.
- ☐ Klipp ut dem.
- ☐ Limma trianglarna runt den vita cirkeln så att det bildas en blomma.
- ☐ Hämta en svart penna och rita en stjälk från blomman (observera om barnet frågar ordet stjälk).
- ☐ Leta efter tidningar och hämta dem åt mig.
- ☐ Leta efter bilder på något som växer.
- ☐ Klipp ut det du valt och limma det på ditt papper.

B del.
Att förstå lägesord. Uppgiften kan genomföras med hjälp av en handdocka eller ett gosedjur eller genom att be barnet följa instruktionerna. Observera din egen språkanvändning. Instruktionen ”lägg dig under stolen” ger barnet språkliga ledtrådar. I vårt exempel använder vi en handdocka i form av en igelkott.

Kryssa för de områden som eleven förstår.

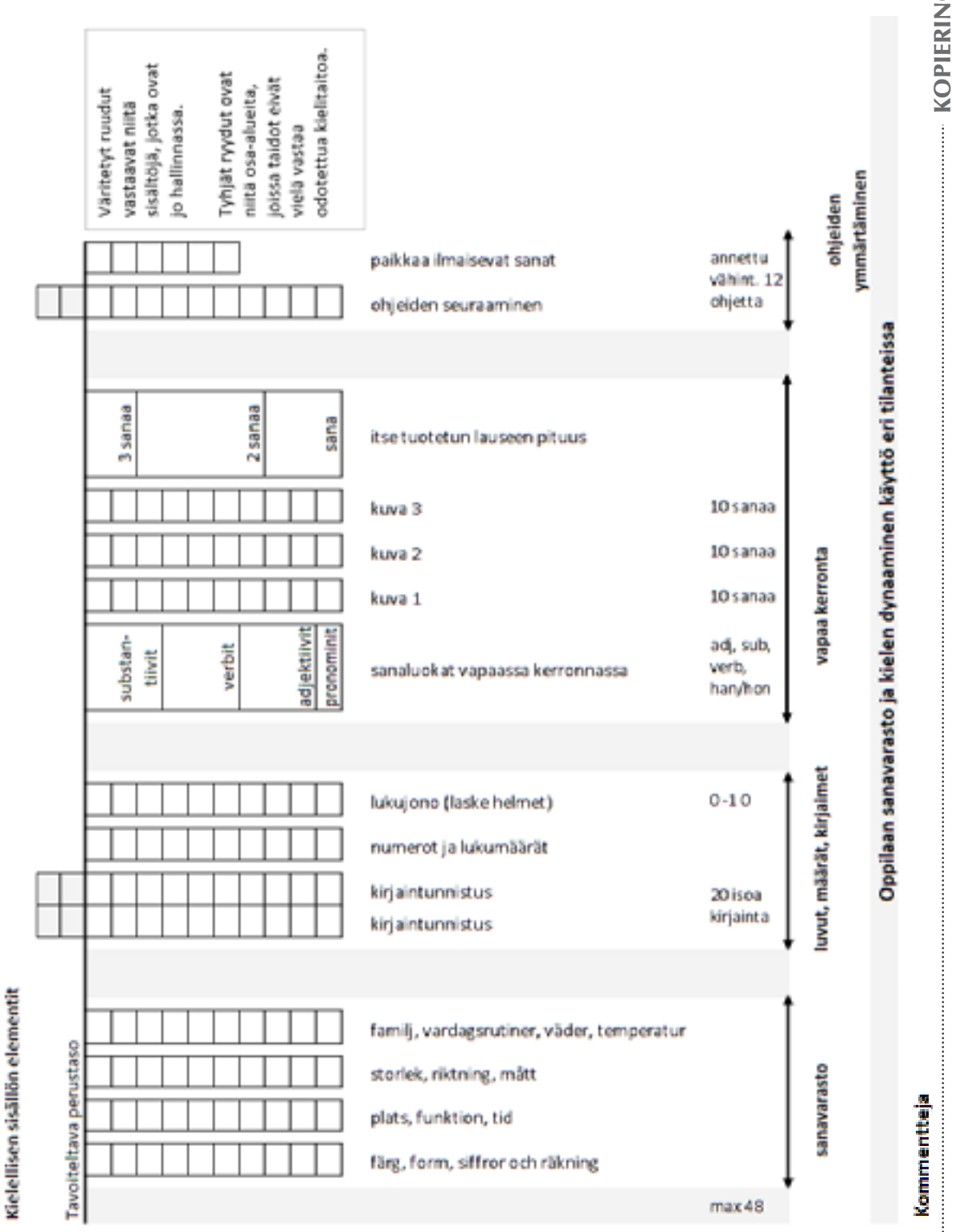
Lägg igelkotten…

- ☐ på burken
- ☐ framför burken
- ☐ på sidan/bredvid burken
- ☐ under burken
- ☐ bakom burken
- ☐ i burken

Suorittaja(t) _____ Lapsen nimi _____

Päiväys _____ Luokka/ryhmä _____

KOPIERINGSUNDERLAG



Språkprofilen för skola – instruktioner

Språkprofilen för de lägre klasserna innehåller åtta delområden. Uppgifterna kan genomföras i valfri ordning. Kom ihåg att hålla en paus efter 45 minuter. Det är inte meningen att man som kartläggare hjälper eller styr elevens produktion. Kartläggarens uppgift är dock att uppmuntra och stötta eleven samt att bidra till en avslappnad stämning så att eleven känner att hen vill, kan och vågar använda sin språkkunskap. Kartläggningen görs i sin helhet på svenska. Anteckningsmaterialet och sammanställningsblanketten är på finska så att vårdnadshavare har möjlighet att förstå resultatet och för att underlätta diskussionen med dem. Inga specifika test på ordförråd finns med, eftersom det inte finns några riktlinjer för de ord som eleverna förväntas kunna under de olika årskurserna. Syftet med kartläggningen är att skapa en klarare bild över hur eleven använder språket både produktivt och receptivt. För att få stöd i den språkliga analysen föreslås att kartläggaren bekantar sig med handbokens kapitel kring språkbadselevernas språkutveckling.

Följande delar ingår:

Lukeminen ääneen	(barnets egen högläsning)
Keskustelu luetusta	(diskussion kring det lästa, läsförståelse)
Sanelu	(diktamen)
Kuullun ymmärtäminen	(hörförståelse)
Lukemisen ymmärtäminen	(läsförståelse)
Tarinan kuunteleminen ja lopun kirjoittaminen	(lyssna på en berättelse och skriva ett eget slut)
Keskustelu kuvasta tai tutusta aiheesta	(diskussion kring en bild eller ett bekant ämne)
Kuvaus kielen käytöstä luokkatilanteissa	(beskrivning av elevens språkanvändning i klassrumssituationer)

För genomförandet av kartläggningen föreslår vi material som prövats med elever i språkbad, men det är upp till kartläggaren att välja sådant material som bäst lämpar sig för eleven i fråga. Som utgångspunkt vid valet av material är det bra att beakta eleven ålder samt att ämnen som behandlas är bekanta för eleven. Språket i det utvalda materialet kan med fördel vara finlandssvenska och gärna på en aningen enklare nivå än motsvarande texter i läroböcker. Eftersom de elever som deltar i kartläggningen sannolikt redan har luckor i språkbadsspråket är det viktigt att man kan hitta den nivå där deras språk är för tillfället. Allt för svåra texter kan medföra att eleven inte kan utföra uppgifterna, vilket i sin tur leder till att kartläggaren inte har möjlighet att analysera elevens språkanvändning.

Förslag till material för de olika delområdena.

- Utbildningsstyrelsens material Kielipuntari.
- Materialet SWEDEX som finns på nätsidan Folkuniversitetet.se
- Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling, ÅRSKURS F-3, SVENSKA OCH SVENSKA SOM ANDRASPRÅK, Skolverket 2019
- Bedöma träning – Svenska och svenska som andraspråk årskurs 1–6, Skolverket, 2013
- Naturstigen, videomaterial online på adressen naturstigen.fi
- Kjell Staffans specialpedagogiska material på nätet
- God läsutveckling, Kartläggningar och övningar
- God skrivutveckling, Kartläggningar och övningar

	Varför?	Vad?
Högläsning	Motsvarar läsflytet det förväntade? Hur uttalas orden? Stannar eleven upp och frågar vad ord betyder? På vilket språk ställs eventuella frågor?	Välj en text som är tillräckligt lätt. Innehållet ska vara bekant för barnet. Det kan vara en lärobok och för yngre elever gärna en text med bildstöd, alternativt en lättläst skönlitterär bok.
Diskussion kring högläsningen	Pratar eleven självmant svenska? Kan eleven återberätta innehållet? Kan eleven svara på slutna och öppna frågor?	Använd texten som eleven läste högt i föregående uppgift.
Skriva efter diktamen	Finns det ett flyt i skrivandet? Hurdan är skrivtekniken? Behöver diktamen spjälkas till orddnivå eller klarar eleven av att hålla flera ord i minnet? Känner eleven igen bokstavsljuden y/u/o, o/å, e/ä och dubbelteckning?	Välj en tillräckligt lätt text på några meningar. Meningarna kan tas från den text eleven läste högt. Välj meningar så alla bokstavsljud finns med. Läs hela texten och diktera sedan meningarna.
Hörförståelse	Förstår eleven uppgiften? Klarar eleven uppgiften självständigt? Ber eleven om hjälp med nya ord? Hur klarar eleven av flervalsfrågor? Orkar eleven lyssna koncentrerat?	Materialet ska vara finlandssvenskt och pratet ska vara tillräckligt långsamt. Om det inte finns frågeformulär till materialet måste läraren skriva frågor. TIPS: Naturstigen.fi, Allt om årstiderna. Det finns arbetsblad på tre olika nivåer.
Läsförståelse	Hittar eleven svaren på frågorna i texten? Svarar eleven på frågorna med ett ord, hela meningar eller meningar med bisats. Kopierar eleven svaret från boken eller formulerar eleven egna svar? Använder eleven sig av studieteknik till exempel understreckningar som stöd för förståelsen?	Texten kan vara samma som observerades i högläsningen, men det kan också vara en annan. Med nybörjare kan man ställa frågor muntligt. Efter nybörjar-undervisningen ska eleven klara av att svara på slutna frågor skriftligt.
Producera text	Kan eleven formulera sig skriftligt åldersenligt? Hittar eleven ord för att uttrycka sig? Ber eleven om hjälp med översättning? Vill eleven använda ordbok?	Uppgiften kan till exempel vara att avsluta en berättelse, att beskriva en bild eller att berätta om något djur eller föremål som eleven är intresserad av. I nybörjarundervisningen kan det vara enklast att låta eleven att beskriva en bild.
Fritt berättande	Hur löper samtalet? Använder eleven endast vardagsspråk eller även skolspråk? Är ordföljden rätt? Är uttalet korrekt? Kan eleven använda adjektiv? Kan eleven förklara mer detaljerat om man ber om det? Hur detaljerat kan eleven uttrycka sig?	Eleven får välja samtalsämne. Bildstöd kan med fördel användas. Eleven kan till exempel använda egna fotografier. Uppmuntra eleven att berätta. Ge elever tillräckligt med tid att tänka (minst tre sekunder). Ställ frågor som hjälper eleven att komma vidare.

KOPIERINGSUNDERLAG

Kieliprofiili koulu

(1/4)

KOONTI päiväys ___. ___.____

Oppilas _____

Luokka _____

Suorittaja _____

Tapaamiset oppilaan kanssa:

Muuta:

_____

Osiot

1. **Lukeminen ääneen** (lukemisen sujuvuus, tarkkuus ja ääntäminen)

   Havainnoitavaa: miten ääneen lukeminen sujuu ikätasoon nähden, miltä ääntäminen kuulostaa, entä kysyykö oppilas tuntemattomien sanojen merkitystä ja millä kielellä oppilas puhuu.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

2. **Keskustelu luetusta** (itse luetun tekstin ymmärtäminen, sanavarasto, tekstin sisällön reflektointi, vapaa kerronta ja puheen tuottaminen)

   Havainnoitavaa: puhuuko oma-aloitteisesti kylpykieltä, miten ja kuinka kattavasti oppilas vastaa kysyttäessä suoria kysymyksiä, miltä kylpykielen käyttäminen vaikuttaa, osaako vastata kysymyksiin, onko ymmärtänyt lukemaansa. Kun kysymykset on poimittu suoraan tekstistä, pysyvät vastaukset konkreettisella tasolla, tiedon voi etsiä suoraan tekstistä.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

KOPIERINGSUNDERLAG

(2/4)

Kieliprofiili koulu

3. **Sanelu** (oikeinkirjoitus, sanaväli, kirjainmuodostaminen, lause)

   Havainnoitavaa: kirjoittamisen sujuvuus, miten sanelu on pilkottu lauseisiin vai sanoihin ja miksi, miltä kirjoittamisen tekniikka vaikuttaa, löytyvätkö äänne- ja kirjainyhdistelmät vaivattomasti (esim. y/u/o, ja o/å, e/ä, kaksoiskonsonantit).

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

4. **Kuullun ymmärtäminen** (kuvatuella video tai ilman esim. äänen luettu teksti) ja monivalintakysymyksiin vastaaminen (kuullun ymmärtäminen)

   Havainnoitavaa: selviytyykö itsenäisesti, kysyykö apua sanojen kanssa, ymmärtääkö tehtävänannon, jos tehtävään käytetty monivalintatehtävää, miten se sujui, jaksoiko kuunnella tarkkaavaisesti koko kuuntelun läpi.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

5. **Lukemisen ymmärtäminen** (tietoteksti kuvatuella, tiedon poimiminen, ymmärtäminen, lyhytkestoinen muisti). Tehtävä voidaan myös suorittaa suullisesti vastaamalla.

   Havainnoitavaa: osaako löytää tekstistä sanat, jotka vastaavat konkreettiseen kysymykseen, kuinka kehittynyttä kirjoittaminen on, esim. kirjoittaako konjunktion substantiivien väliin, muodostaako kokonaisia lauseita, kopioiko lauseen tekstistä vai tuottaako itse, alleviivaako tärkeitä sanoja tekstistä tai onko muita viitteitä siitä, että osaa käyttää opiskelustrategiaa luetun ymmärtämisen tueksi. Kysyykö tarkentavia kysymyksiä tai vaikeita sanoja, reflektoiko ääneen onko ymmärtänyt.

   _____

   _____

   _____

   _____

KOPIERINGSUNDERLAG

(3/4)

6. **Tarinan kuunteleminen ja lopun kirjoittaminen** (vapaa kirjoittaminen ja kirjallinen tuottaminen, sekä sisältö, sanavarasto että oikeinkirjoitus)

   Havainnoitavaa: miten kylpykieltä käytetään ikätasoon nähden vapaassa tekstin tuottamisessa. Tarvitseeko oppilas apua sanojen tai asioiden ilmaisemiseen ruotsiksi, tarvitseeko oppilas ohjausta oman kirjoittamisen tueksi, jos tarvitsee, millaista esim. PIC-kuvat.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

7. **Keskustelu kuvasta tai tutusta aiheesta**

   Havainnoitavaa: miten keskusteleminen sujuu, vastaako oppilas sana- vai lausetasolla, käyttääkö oppilas arkikieltä, joka on ympäripyöreää vai yksityiskohtaisempaa akateemista kieltä. Minkälaista kieltä oppilas tuottaa, miltä lauseen rakenne ja sanjärjestys ja ääntäminen kuulostaa. Onko sanavarastossa tai käytetyissä sanoissa huomioitavaa, käyttääkö verbejä, substantiiveja ja adjektiivejä. Osaako pyydettäessä tarkentaa kertomaansa, kuulia huomioiden. Käytetäänkö keskustelussa kuvatukea, millaista ja miksi.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

KOPIERINGSUNDERLAG

(4/4)

8. Kuvaus kielen käytöstä luokkatilanteissa

Opettajien kuvakuset siitä miten oppilas käyttää oppitunneilla kylpykieltä. Onko eroa aktiivisen- ja passiivisen sanavaraston kanssa. Mitkä tilanteet sujuvat hyvin, entä mihin oppilas tarvitsee apua ja millaista apua.

Nämä kuvaukset kerätään erikseen opettajilta, niihin voidaan liittää esimerkkejä oppilaan kylpykielen tuotoksista. Tärkeää on pitää mielessä se, mitä luokassa on harjoiteltu ja mitä tulisi vielä vahvistaa. Lisäksi kuvataan niitä osa-alueita, jotka jo toimivat tai joita voidaan kielen käytön tukemisessa hyödyntää.

_____

_____

_____

_____

_____

Muuta:
Tähän voidaan kuvata miten tapaamiset ovat kokonaisuudessa sujuneet tai mitä mieltä oppilas on tehtävistä ja kylpykielen käytöstä. Koululaisten kohdalla on myös oleellista kuulla oppilaan mielipidettä omasta kylpykielestä ja siitä, miten hän kokee vieraalla kielellä opiskelun sekä oman avuntarpeensa.

- Mitkä asiat tuntuvat helpoilta, mitkä vaikeilta entä mitä tukea toivoisit enemmän?
- Mikä auttaisi sinua eteenpäin?

_____

_____

_____

_____

_____

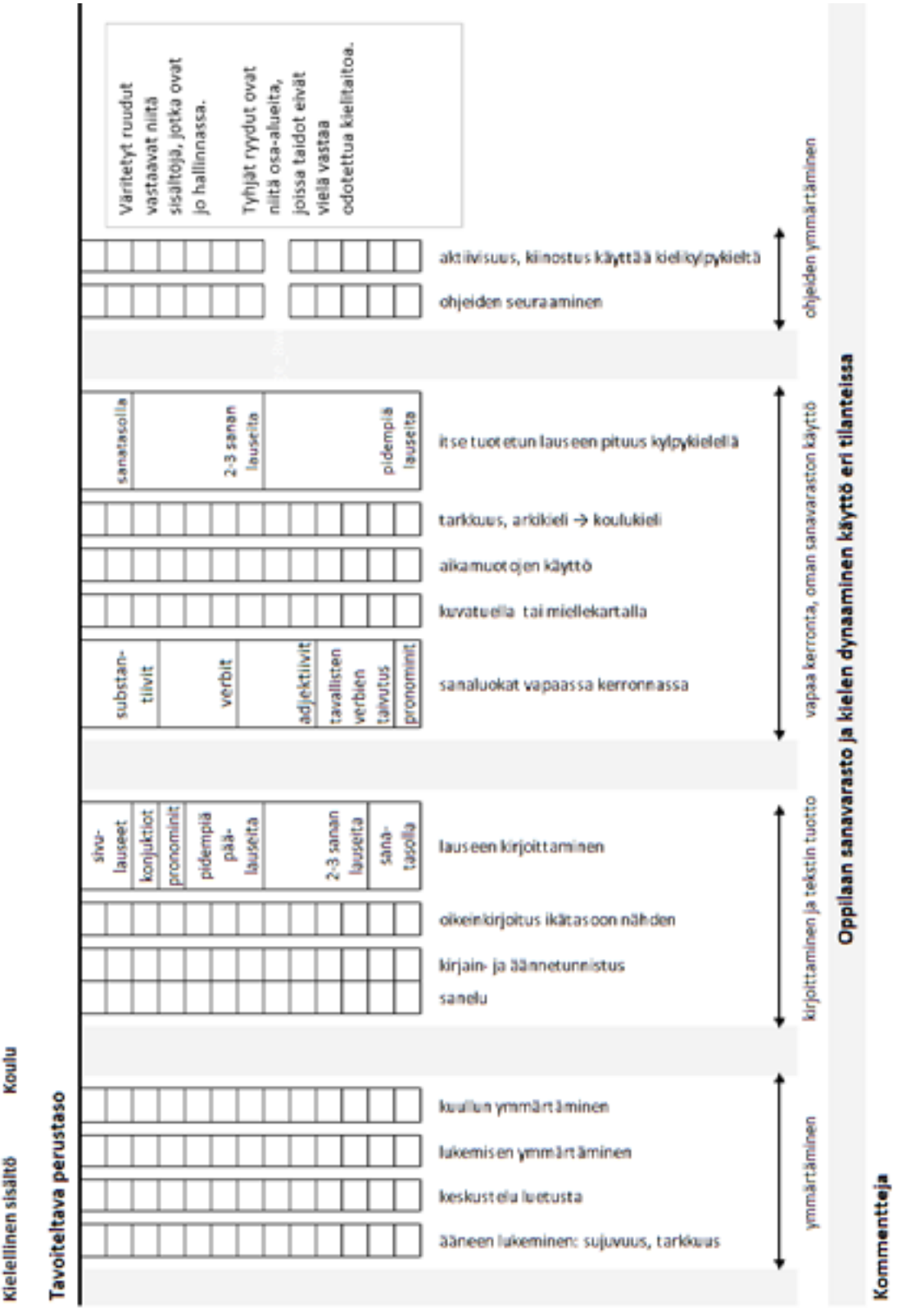
Lisäksi on hyvä, jos ulkopuolisen aikuisen, esimerkiksi erityisopettajan, on mahdollista käydä luokassa havainnoimassa oppilaan kylpykielen käyttöä ryhmätilanteessa.

Tulokset voidaan kirjata Kieliprofiiliin, niiltä osin, kun kartoituksia on tehty. Käydään läpi huoltajien kanssa.

KOPIERINGSUNDERLAG

Suorittaja(t) _____ Lapsen nimi _____

Päiväys _____ Luokka/ryhmä _____



Modellteman för åk 4 och åk 8

Tema för åk 4: Jorden i rymden (3–5 veckor)

Färdigheter som tränas	• att använda svenska mångsidigt • att arbeta uthålligt och få arbeten färdiga inom utsatt tid • att ta hänsyn till andras åsikter och kompromissa
Innehåll	• jordens och livets uppkomst • vårt solsystem Vintergatan • repetition av världskartan • studera olika platser på jorden genom geomedier • flod och ebb, månens faser • årstidsväxlingar • tekniken i rymden och aktuell rymdforskning • växthuseffekten och förändringar i klimatet
Arbetssätt	Vi arbetar i par och individuellt. Vi tittar på filmer och gör egen film. Vi söker fakta på nätet och avgör källans pålitlighet. Vi skriver texter. Vi håller muntliga presentationer.
Ämnen som integreras	omgivningslära, svenska, bildkonst, musik, äidinkieli, historia, yhteiskuntaoppi
Språkliga mål och innehåll	Lyssna: • att utveckla hörförståelsen och öva att analysera innehållet • kan förstå och använda rikssvenskt material • högläsningsupplevelse **Mitt fönster mot rymden** Tala: • aktivera nya ord och prata mycket svenska • hålla presentationer utgående från återberättande- och faktatexter • utveckla ordförrådet – böjningsformer av nya ord Läsa: • att samla material • att granska källor • att träna läsförståelsestrategier (Läskraft) Skriva: • olika texttyper • öva textens struktur – rubrik, styckeindelning, meningsuppbygnad • träna stavning och böjningsformer av nya ord • böjning av substantiv
Äidinkieli tavoitteet ja sisältö **Yhteiskuntaoppi**	Mediataidot - oma musiikki/runo video *Lähdekritiikki* - Totta vai tarua – onko ihminen käynyt kuussa? *Tietoteksti* – Avaruustutkimus läpi historian; Sumereista heliosentriseen maailmankuvaan *Kertova teksti* - elokuva-arvostelun kirjoittaminen (kertova teksti) mielikuvitustarina
Upplevelser	Besöka ett observatorium. Planera och delta i en demonstration.

Tips innan arbetet i klassen börjar	Beställ temapaket med fakta- och skönlitterära böcker från biblioteket? Välj en lämplig högläsningsbok och jobba med att utveckla läsförståelsen Hur kan du göra temat synligt för eleverna? Dörrtavla? (se exempel temaplaneringshjälpen) Hur ska du skapa en klassrumsmiljö som inspirerar till arbete? Hur kan du locka eleverna att börja använda det nya ordförrådet?
Utvärdering	självutvärdering av färdigheter utvärdering av språket och stoffet

Anteckningar

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____



Exempel på hur temat kan presentaras för eleverna.

Tema Jorden i rymden

Planerade aktiviteter	Hitta språket: När får eleverna, lyssna, tala, läsa och skriva?	Utvärdering
Inspiration som inledning: Hur gick det till när jorden skapades? Dela in klassen i små grupper. Ge dem fem minuter att leta reda på så mycket information de hinner på nätet. Låt dem presentera informationen. Skapa sedan en gemensam uppfattning om hur det gick till. **Utfärd** till Helsingfors Universitets Observatorium Förbered besöket och planera frågor. **Uppgift:** Repetera utfärdens händelser muntligt och skriv begrepp och ord på tavlan som skrivstöd. Skriv en återberättande text om besöket Läs texterna högt i små grupper.	Skriv en gemensam förklarande text (se Skrivstöd) Ställa frågor. Återberättande text (se Skrivstöd)	aktivt deltagande textens struktur muntliga presentationen
Repetera vad vi vet om jordens och livets uppkomst? **Uppgift Film***"7 minuter om jordens och livets uppkomst/Dinosaurier, Fossil och evolution".* Nya ord? Skriv en återberättande text om filmen i par. **Uppgift**: Diktamen av ord (välj tillsammans vilka är viktigast) **Uppgift Bildkonstarbete:** Juraperioden eller Kritaperioden	Ordlista*:* *meteorit, cell, korallrev, snäcka, trilobit, bläckfisk, fossil, ödla, kräldjur, skelett, anpassa, förändra, trollslända, mångfoting, juraperiod, växtätare, rovdinosaurie, däggdjur, kritaperiod, förmänniska* Återberättande text (se Skrivstöd) Stavning av nya ord	textens tempus och struktur rätt stavade ord i diktamen
Vårt solsystem Vintergatan Titta på filmen Paxi – Solsystemet **Uppgift:** Eleverna gör ett bildkonstarbete av solen och planeterna och samlar fakta om solen och alla planeter. Därefter gör de en film där de filmar det de målat och läser upp fakta de skrivit.	Ordlista: *fjärran, solsystem, kretsa* Muntlig presentation och lyssna på eget uttal.	fakta på bildkonstarbetet presentationen på filmen
Uppgift: Repetera världskartan och undersöka olika platser med hjälp av Google Earth.	Repetera världsdelarnas namn på svenska.	aktivt deltagande

Planerade aktiviteter	**Hitta språket**	**Utvärdering**
Titta på filmen Paxi och vår måne: faser och förmörkelser **Uppgift:** Faktatext med fyra fält. Eleverna får använda filmen eller annan litteratur som källa. Rubriker i fälten: planeterna och deras månar, jorden och vår måne, månens faser, sol- och månförmörkelse **Uppgift:** Vad orsakar tidvatten? Begreppen ebb och flod, tidvatten Ge eleverna begränsat med tid (ex 15 min) att i par ta reda på vad som orsakar tidvatten. Samla sedan allas fakta och skriv en gemensam förklaring till fenomenet. **Uppgift:** Diktamentext av Tidvatten-texten	Ordlista*:* *faser, nymåne, första kvarteret, fullmåne, sista kvarteret, total solförmörkelse, månförmörkelse* Faktatext i presens (se Skrivstöd) Eleverna rättar varandras texter innan de lämnas in för utvärdering. Ordlista: *ebb, flod, tidvatten, gravitation* Rättskrivningsövning	rätt tempus textens struktur rätt stavade ord i diktamen
Det senaste inom rymdforskningen. **Uppgift:** Låt klassen bekanta sig med det senaste inom rymdforskning på nätet. Påminn om att granska källans pålitlighet. Ett bra alternativ som källa: Warp News – rymd. Eleverna väljer ett tema som låter intressant; läser texten, skriver stödord och förbereder en muntlig presentation på ca 5 min om det ämne de valt.	Muntlig presentation	muntlig presentation
Allt om årstiderna Film i fyra delar *https://www.naturstigen.fi/allt-om-arstiderna-hosten/* Färdiga uppgifter på tre olika nivåer.	Att lyssna, analysera och svara på frågor. Veckans svenskaläxa: en del av filmserien och tillhörande uppgifter.	svaren på frågorna
Växthuseffekten och förändringar i klimatet. Titta på Paxi – växthuseffekten (eller motsvarande film) Nya ord? Diskussion! Vad kan du och jag göra för en hållbar framtid? **Uppgift:** Gör affischer i bildkonsten och ordna en demonstration där ni lär/uppmanar skolans elever att bidra till att motverka växthuseffekten.	Ordlista: *atmosfär, syre, temperatur, växthus, växthuseffekt, koldioxid, absorbera* Hur skriver man en uppmaning? • börja med verbet • skriv i presens	aktiv deltagande uppmaningen rätt skriven
Träna ordförrådet. Gör arbetsbladen 1 och 2		

Tema Jorden i rymden

Utvärderingsverktyg för muntliga presentationer

namn: _____

Vitsord				Kamratrespons
10	Talaren lyckas engagera lyssnarna och de kan svara på frågor om presentationen.	Mångsidigt material och väl förberedd. Har ett korrekt uttal. Talar tydligt.	Presentationen har en utmärkt struktur.	
9	Talaren lyckas engagera lyssnarna och de kan svara på frågor om presentationen.	Mångsidigt material och väl förberedd. Har ett korrekt uttal. Talar tydligt.	Presentationen har en utmärkt struktur.	
8	En bra presentation med sakligt innehåll. Håller lyssnarna intresserade nästan hela presentationen	Bra material och förberedd. Uttalet är nästan korrekt och det går att följa med presentationen.	Presentationen har en bra struktur, men inget som överraskar eller väcker särskilt intresse.	
7	Presentationen lite hackig. Lyssnarna orkar inte följa med.	Eleven är förberedd. Uttalet är nästan korrekt och det går att följa med presentationen.	Lite brister i materialet.	
6	Halvfärdig presentation. Lyssnarna orkar inte följa med.	Presentationen är inte förberedd.	Det finns stora brister i materialet.	
5	Påbörjad presentation, men inget som går att presentera för lyssnarna.			
4	Eleven håller inte presentationen.			

KOPIERINGSUNDERLAG

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 1, del 1

Tema Jorden i rymden

Att böja substantiv

namn: _____

bestämd form	singular (en)	plural (flera)	Använd ordet i en mening.
meteoriten			
cellen			
korallrevet			
snäckan			
trilobiten			
bläckfisken			
fossilet			
ödlan			
kräldjuret			
skelettet			
trollsländan			
mångfotingen			
juraperioden			

Arbetsblad 1, del 2

Tema Jorden i rymden

Att böja substantiv

namn: _____

bestämd form	singular (en)	plural (flera)	Använd ordet i en mening.
kritaperioden			
växtätaren			
rovätaren/ köttätaren			
dinosaurien			
atmosfären			
syret			
temperaturen			
växthuset			
växthuseffekten			
koldioxidet			
fasen			
nymånen			
kvarteret			

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 1, del 3

Tema Jorden i rymden

Att böja substantiv

namn: _____

bestämd form	singular (en)	plural (flera)	Använd ordet i en mening.
solsystemet			
fullmånen			
solförmörkelsen			
månförmörkelsen			
ebb			
floden			
tidvattnet			
gravitationen			
solsystemet			

Arbetsblad 2

Tema Jorden i rymden

Komplettera verblistan med verb som eleverna behöver träna

Att böja verb

namn: _____

grundformen att	nu - presens	igår - imperfekt	har - perfekt	Skriv en mening där du använder valbar form av verbet.
anpassa				
förändra				
absorbera				
kretsa				

KOPIERINGSUNDERLAG

Tema för åk 4: Utan vatten inget liv (3–5 veckor)

Färdigheter som tränas	• du tränar att ta ansvar och ställa egna mål • du klarar av att välja uppgifter och slutföra dem • du tränar på att tolka texter och filmer och att återberätta händelserna • du bekantar dig med andra kulturer • du tränar dina muntliga färdigheter • du tränar din empatiska förmåga, att lyssna på andra och acceptera andras åsikter • du förstår att det finns globala mål för en hållbar framtid
Innehåll (kopierat från temahelheterna i denna handbok)	• villkor för livet på jorden • jordens uppbyggnad, jordmån och berggrund • Östersjön: fiskar, växter i och omkring havet, övergödning, plast, transporter på havet och olika riskfaktorer • vattnets kretslopp och vattnets aggregationstillstånd • vattenverk och reningsverk • vattenexperiment: ytspänning, pH-mätning, densitet • de baltiska länderna • ett välgörenhetsprojekt som förknippas med vatten, tex. att städa en strand • *FN:s globala mål* *6. Rent vatten och sanitet för alla* *14. Hav och marina resurser*
Arbetssätt	• forska och upptäcka • experimentera och uppleva • självständigt, par- och grupparbete
Ämnen som integreras	omgivningslära, svenska, bildkonst, musik, äidinkieli, yhteiskuntaoppi
Språkliga mål och innehåll	**Lyssna:** • utvecklar sin hörförståelse och övar sig att analysera innehållet • känner igen de texttyper som tränats • förstår och använder rikssvenskt och nordiskt material **Tala:** • använder svenska på lektionerna • befäster förmågan att använda svenska i sociala situationer och tex säga sin åsikt • ordförrådet växer **Läsa:** • kan samla material och fakta från olika slags källor • läser faktaböcker och skönlitteratur • tränar läsförståelsestrategier **Skriva:** • instruerande text, faktatext, återberättande text • behärskar meningsbyggnad, rubrik, styckeindelning, huvudsats och bisats i texter • tränar och befäster ljudstridigt stavade ord • böja substantiv

Äidinkieli	• YK:n kestävän tulevaisuuden tavoitteet *6. Puhdas vesi ja sanitaatio, Miten voimme suojella Suomen vesistöjä ja itämerta? https://sites.google.com/edu.sipoo.fi/agenda2030fi/tavoitteet/6-puhdas-vesi-ja-sanitaatio* *14. Vedenalainen elämä https://sites.google.com/edu.sipoo.fi/agenda2030fi/tavoitteet/14-vedenalainen-el%C3%A4m%C3%A4* Kirjoita ohjeita ystävälle siitä, miten hän voi suojella luontoa, vesistöjä ja vedenalaista kasvillisuutta ja elämää. Oheistavan tekstin rakenne
Upplevelser	• besöka ett vattenverk och ett vattenreningsverk. Eventuellt ett vattentorn. • besök på Kotka Maretarium. • utfärd till en ö med en förbindelsefärja. • vårstädning av en strand
Tips inför temat	Beställ ett temabokpaket från biblioteket med faktaböcker och skönlitterära böcker. Gör ordlistor som hängs upp i klassen. På samlingarna kan man leka med nya ord och ha listorna som stöd. 1. rabbla böjningar av verb, substantiv och adjektiv 2. ordförklaringar tex: när vatten förvinner upp i luften – avdunsta 3. Vem kan använda ordet i en mening?
Utvärdering	självutvärdering av färdigheter utvärdering av språket och stoffet

Anteckningar

_____

_____

_____

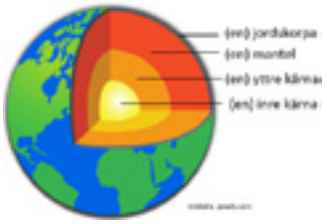
_____

_____

_____

Tema Utan vatten inget liv

Planerade aktiviteter	**Hitta språket: När får eleverna, lyssna, tala, läsa och skriva?**	**Utvärdering**
Inledande inspiration: **Film: Bara vanligt vatten** UR-play. Börja med att gå igenom ordlistan. Titta på filmen. **Uppgift**: Gruppdiskussion Vi behöver vatten därför att ..... **Uppgift:** Spela ”Bygga meningar” med orden (bilaga)	Ordlista: **adjektiv**: *oändligt, självklart, orättvist, bedövad, viktigt, såklart,* **substantiv**: *å, bäck, flod, fors, sjö, grundvatten, hav, sötvatten, kolsyra, avlopp, bakterie, reningsverk* ***verb**: slösa, spara, torka, växa, räcka* Spel: Aktivera ordförrådet	aktivt deltagande
Vattnets kretslopp **Film**: Bara vanligt vatten - vattnets kretslopp (UR play) **Uppgift:** Bildkonstarbete av kretsloppet där följande ord finns med: kretslopp, grundvatten, avdunstning, kondensation, nederbörd, fast form, flytande form, ånga När arbetet är klart ska eleven muntligt återberätta kretsloppet. **Uppgift:** Diktamen på nya ord Öva orden och använd dem i en mening.	Ordlista*:* **substantiv*:*** *kretslopp, grundvatten, nederbörd, fast form, form, ånga* **verb**: *avdunsta, kondensera, flyta* **Muntlig presentation** av kretsloppet och vattnets aggregationstillstånd. Träna rättstavning och att böja orden.	alla ord finns med presentationen följer kretsloppets faser Är orden rätt stavade?
Förberedelse: Gå igenom orden som finns här bredvid? Ord som är jätteviktiga förutom substantiv, verb och adjektiv är ord som förbinder huvudsats och bisats tex *eftersom* och *som en följd av detta.* **Film** Vattenverk- (https://www.youtube.com/watch?v=qSuGt1vjphA) **Film** Vattenreningsverk https://www.youtube.com/watch?v=JicZDwJoYbk&t=9s **Upplevelse och uppgift:** Besök på vattenverk och vattenreningsverk.	**substantiv**: *vattenverk, dricksvatten, ytvatten, järn, mangan, brunn, syre,* **Verb:** *att pumpa* Ordlista **substantiv**: *vattenreningsverk, algblomning, syrebrist, organism* **verb**: *att övergöda, att avskilja* ***adjektiv**: levande*	aktivt deltagande

Planerade aktiviteter	Hitta språket	Utvärdering
Gruppen delas på förhand Grupp 1: redovisa vad som händer i ett vattenverk Grupp 2. redovisa vad som händer i ett vattenreningsverk Planera och fördela arbetsuppgifterna och i hurdant format redovisningen görs (foto, text, presentation). **Uppgift**: Diktamen på nya ord.	Muntlig presentation av händelsekedjan i ett vattenverk och ett vattenreningsverk. (återberättande textens struktur) rättskrivning	tydlig återberättad presentation orden rätt stavade
Jordens uppbyggnad **Sång**: Våran jord, Da Capo-boken **Uppgift:** Bilkonstarbete, gör en bild av jorden, öva tekniken att få djup i bilden	Ordlista: *jordskorpa, mantel, kärna* (relationella pronomen: yttre, inre) 	aktivt deltagande orden på rätt plats
Vattenexperiment Tips: Vetamix – fysik och kemi **Uppgift 1:** Läsa instruktionen, skriva en hypotes och göra experimentet enligt instruktionen. a) Vad är ytspänning? b) Surt eller basiskt? c) Begreppet densitet. **Läxa:** Skriv en egen instruktion, till exempel ”Så här borstar jag mina tänder” (se textstrukturer)	Ordlista: ***substantiv**: ytspänning, hypotes, densitet* ***adjektiv**: sur, basisk* Instruerande text	ansvarsfullt arbete förstå och följa instruktionen texten följer strukturen (börjar med verb)
Östersjön inspiration: Slå på trumman för Östersjön, Sås och Kopp Material Expedition 4 kapitel 1–7 **En igel!** Läs sid 8–12 tillsammans. **Uppgift:** Gör frågesporten på arbetsblad 2. **Läxa:** Lär dig känna igen och namnge djuren.	Ordlista: *vattenspindel, skivsnäcka, hästigel, dammsnäcka, dammussla, skräddare, kräfta trollslända, dykare*	känner igen djuren och insekterna rättstavning
Fisken. Faktatext om fisken (Läs sid 22–27 tillsammans) Studera struktur, rubrik, mellanrubrik, bildtext. Skrivstöd faktatext. **Upplevelse**: Fiskobduktion	Ordlista: *abborre, gädda, braxen, siklöja, gös, mört, lake, lax* Faktatext Återberättande text	strukturen i texten meningsuppbyggnad rättstavning känner igen fiskar

Planerade aktiviteter	Hitta språket	Utvärdering
Upplevelse: besök tex. Kotka Maretarium. Återberättande text om besöket. **Artkännedom** om finska fiskarter. Bildkonstarbete om fiskar.		
Skydda vattendragen och haven, kapitel 7 begreppet övergödning. Diskutera risker med oljetransporter på haven och plast i haven. **Tips:** Ta kontakt med Lamor, rena havet från olja, digitalt möte	Begrepp: *övergödning, plast i havet, riskfaktorer med transporter på havet*	kan förklara begreppen
Strandens växter, växterna på sidan 17. Växternas egenskaper? Adjektiv **Utfärd** till en strand eller en ö. Städa stranden! Återberättande text om utfärden	Ordlista: *svärdslilja, vass, kaveldun, gul näckros, vit näckros, ålnate, andmat* Återberättande text om utfärden.	känner till växterna strukturen i återberättande texten
De baltiska länderna: Estland, Lettland, Litauen Grupparbete: En plansch som presenteras muntligt och som innehåller: • faktaruta • turistinformation • kartor • enkla fraser på språket • bilder • beskrivningar av naturen och kulturen • en Kahoot som görs efter presentationen **Kartkunskap** på Estlands, Lettlands och Litauens största städer, landformer och *Via Baltica.*	Ordlista: *folkmängd, yta, turist, naturmiljö, kulturmiljö, sevärdhet, läge* presentera fakta sakligt muntlig presentation att ställa frågor	är aktiv tar ansvar väl förberedd presentation kartkunskap
FN:s globala mål (äidinkieli) *6. Puhdas vesi ja sanitaatio, Miten voimme suojella Suomen vesistöjä ja itämerta? https://sites.google.com/edu.sipoo.fi/agenda2030fi/tavoitteet/6-puhdas-vesi-ja-sanitaatio* *14. Vedenalainen elämä https://sites.google.com/edu.sipoo.fi/agenda2030fi/tavoitteet/14-vedenalainen-el%C3%A4m%C3%A4* Kirjoita ohjeita ystävälle *siitä,* miten hän voi suojella luontoa, vesistöjä ja vedenalaista kasvillisuutta ja elämää.	Ohjeistava teksti	tekstin rakenne käskymuoto

KOPIERINGSUNDERLAG

Öva dig att ställa egna mål för temat

namn: _____

Vitsord	Kartprov max 20p	Artkännedom max 24p	Ordprov max 50 p	Deltar aktivt Jag ger...	Pratar svenska Jag ger...
10	20	24	50	100 %	100 %
9	17	20	45	90 %	90 %
8	14	16	40	80 %	80 %
7	10	12	25	70 %	70 %
6	7	8	20	60 %	60 %
5	4	4	15	50 %	50 %

Öva dig att ställa egna mål för temat

namn: _____

Vitsord	Kartprov max 20p	Artkännedom max 24p	Ordprov max 50 p	Deltar aktivt Jag ger...	Pratar svenska Jag ger...
10	20	24	50	100 %	100 %
9	17	20	45	90 %	90 %
8	14	16	40	80 %	80 %
7	10	12	25	70 %	70 %
6	7	8	20	60 %	60 %
5	4	4	15	50 %	50 %

Öva dig att ställa egna mål för temat

namn: _____

Vitsord	Kartprov max 20p	Artkännedom max 24p	Ordprov max 50 p	Deltar aktivt Jag ger...	Pratar svenska Jag ger...
10	20	24	50	100 %	100 %
9	17	20	45	90 %	90 %
8	14	16	40	80 %	80 %
7	10	12	25	70 %	70 %
6	7	8	20	60 %	60 %
5	4	4	15	50 %	50 %

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 1 Tema Utan vatten inget liv

Bygga meningar – aktivera ordförrådet

Instruktioner:

1. Eleverna får parvis en kopia av arbetsbladet.
2. Eleverna väljer turvis ett eller flera ord de använder i en mening.
3. Valda och använda ord stryks över.
4. Eleverna får ett poäng för varje ord de får med i meningen.
5. Orden får böjas.
6. Om meningarna är onödigt kreativa fungerar den vuxna som domare.
7. Den elev som samlat flest poäng vinner.

Ordlista:

OÄNDLIGT	SJÄLVKLART	ORÄTTVIST	BEDÖVAD	VIKTIGT
SÅKLART	Å	BÄCK	FLOD	FORS
SJÖ	GRUNDVAT-TEN	SÖTVATTEN	KOLSYRA	AVLOPP
BAKTERIE	RENINGS-VERK	SLÖSA	SPARA	TORKA
VÄXA	RÄCKA	ÖVERALLT	BUBBLOR	KOKA

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 2

Tema Utan vatten inget liv

namn: _____

Frågesport	Vårt svar
Vem genomgår en fullständig förvandling från ägg till larv till puppa?	
Vilken larv kan leva på botten av en damm upp till 5 år?	
Vem har sugskålar i båda ändarna av kroppen?	
Vem äter döda fiskar och har en sträv tunga?	
Vem är rädd för ljuset och kommer fram när det blir mörkt?	
Vem har flest ben?	
Vem måste byta skal för att kunna växa?	
Vem måste suga blod för att kunna föröka sig?	
Vilket av djuren är mest töjbart?	
Vem kan gå på vattenytan?	

KOPIERINGSUNDERLAG

Ord del 1 Tema Utan vatten inget liv namn: _____

Förena ord och förklaring

å	•	•	det vatten vi dricker
bäck	•	•	vissa kan vara farliga
flod	•	•	här renas avloppsvattnet
fors	•	•	vattendrag i skogen
sjö	•	•	Östersjön är ett sådant
grundvatten	•	•	kallas regn och snö
hav	•	•	när något går runt och runt
sötvatten	•	•	mindre än en flod
kolsyra	•	•	större än en å
avlopp	•	•	finns under berggrunden
bakterie	•	•	vattnet har tre sådana
vattenreningsverk	•	•	det vi andas
vattenverk	•	•	vatten vi kan dricka
kretslopp	•	•	djup vattenfylld grop i marken
experiment	•	•	vatten omringat av land
nederbörd	•	•	vatten som har bråttom
form	•	•	en gissning
ånga	•	•	mittersta lagret av jordklotet
dricksvatten	•	•	bubblor av koldioxid
ytvatten	•	•	det bildas när vatten kokar
järn	•	•	leder bort smutsvatten
brunn	•	•	annat ord för täthet
syre	•	•	ett test
organism	•	•	längst inne i jordklotet
jordskorpa	•	•	tunn hinna på vattnet
mantel	•	•	sådana är alla levande varelser
kärna	•	•	ett ämne som rostar
ytspänning	•	•	där grundvatten tas upp
hypotes	•	•	det vatten vi ser
densitet	•	•	ytan på jorden

Ord del 2

Tema Utan vatten inget liv

namn: _____

Skriv en mening med verben. Du får böja dem i vilket tempus du vill.

slösa	
spara	
torka	
växa	
räcka	
avdunsta	
kondensera	
flyta	
pumpa	
övergöda	
avskilja	

KOPIERINGSUNDERLAG

KOPIERINGSUNDERLAG

Ord del 3

Tema Utan vatten inget liv

namn: _____

Vilket av adjektiven passar i meningen?

oändligt	självklart	orättvist	viktigt	klart	levande	sur	flytande

1. Det är _____ att alla inte har rent vatten att dricka.
2. I vårt land är det _____ att det kommer rent vatten från kranen.
3. Det är _____ att inte kasta plast i havet.
4. Havet är _____ stort.
5. Du får aldrig skada ett _____ djur.
6. Om du är på dåligt humör kan man säga att du är _____.
7. Vattnet i våra sjöar är _____ och har du tur kan du se en abborre.
8. En husbåt är ett _____ hus.

KOPIERINGSUNDERLAG

Material för presentation av temat (modell)

Du tränar:

- att ta ansvar och ställa egna mål
- att välja uppgifter och slutföra dem
- att tolka texter och filmer och att berätta vad du sett och hört
- dina svenska-muskler
- din empatiska förmåga
- att lyssna på andra och acceptera andras åsikter.

Du förstår att det måste finnas globala mål för en hållbar framtid.



Du lär dig om:

- villkor för livet på jorden
- jordens uppbyggnad, jordmån och berggrund
- Östersjöns fiskar, djur och växter
- vattnets kretslopp
- vattnets aggregationstillstånd
- vattenverk och reningsverk
- ytspänning, pH-mätning, densitet
- de baltiska länderna
- FN:s globala mål
- vad vi måste göra för att rädda haven och våra vattendrag

Arbetssätt:

- forska och upptäcka
- experimentera och uppleva
- sjunga
- självständigt
- med ett par
- i grupper

KOPIERINGSUNDERLAG

Ämnen i temat:

- omgivningslära,
- svenska
- bildkonst
- musik
- äidinkieli
- yhteiskuntaoppi

Upplevelser och utfärder:

- Eventuellt besöka ett vattenverk och ett vattenreningsverk.
- eventuellt besöka ett vattentorn.
- Besök på Kotka Maretarium.
- Utfärd till en ö med en förbindelsefärja.
- Vårstädning vid en strand.

Dina svenskamuskler får träning

Lyssna:

- på många filmer
- på berättelser
- på rikssvenska material

Tala:

- svenska hela tiden och överallt
- säga din åsikt
- flera ord i ditt ordförråd

Läsa:

- material du behöver för dina texter
- både fakta och berättelser
- öva dig att tänka medan du läser

Skriva:

- instruerande texter
- faktatext
- återberättande text om utfärder
- diktamen flera gånger
- texternas struktur på rätt sätt

KOPIERINGSUNDERLAG

Min utvärdering

namn: _____

Utvärdering av färdigheter som tränats	Jag har gjort stora framsteg och klarar det bra.	Jag har gjort mitt bästa och jag är nöjd.	Jag känner mig ännu osäker.
Jag kan berätta om det jag har lärt mig.	☐	☐	☐
Jag har visat intresse för temainnehållet.	☐	☐	☐
Jag har deltagit i gemensamma aktiviteter.	☐	☐	☐
Jag klarade av att ställa egna mål.	☐	☐	☐
Jag har slutfört alla uppgifter.	☐	☐	☐
Jag har lärt mig många nya saker.	☐	☐	☐
Jag har pratat mycket svenska.	☐	☐	☐
Jag har lyssnat på andra.	☐	☐	☐
Pararbeten har gått bra.	☐	☐	☐
Grupparbetet gick bra.	☐	☐	☐
Jag förstår varför vi behöver globala mål.	☐	☐	☐



Modelltema för åk 8

Dagbok – Finland i krig

Färdigheter som tränas	• du söker historisk information och använder den • du placerar händelser i tidsmässiga sammanhang • du lever dig in i hur människorna levde förr • du övar på att förklara varför människor agerade så som man gjorde • du uppfattar avsikter bakom mänsklig aktivitet • du tränar att ta ansvar och ställa egna mål
Innehåll (teman för dagboks-anteckningar)	• början av vinterkriget • bombningar • hemmafronten • mellanfreden • fortsättningskriget
Arbetssätt	• att söka information och forska • att uppleva historiska händelser på olika sätt • självständigt arbete
Ämnen som integreras	• historia och svenska
Språkliga mål och innehåll	**Lyssna** • du övar din hörförståelse genom att titta på filmer och dokumentärer **Tala** • du använder svenska på lektionerna • ditt ordförråd växer **Läsa** • du samlar fakta från olika källor • du läser faktatexter, läroboken i historia är din viktigaste källa • du tränar läsförståelsestrategier **Skriva** • du skriver en personlig berättelse (dagbok) i egenskap av en historisk person • du befäster meningsuppbyggnad, styckeindelning, huvudsats och bisats • du böjer substantiv och verb.
Upplevelser	• ett besök till en lokal plats som kan kopplas till temat, till exempel Veteranrummet i Borgå • en film om kriget, till exempel Okänd soldat med svensk textning • litteraturupplevelse Anne Franks dagbok
Tips inför temat	• gör ordlistor som hängs upp i klassen • gör en tidslinje på väggen där ni placerar de viktigaste händelserna både i världen och i Finland under andra världskriget

Anteckningar

_____

_____

_____

_____

_____

Dagbok – Finland i krig

Planerade aktiviteter	Hitta språket: När får eleverna, lyssna, tala, läsa och skriva?	Utvärdering
Inledning till temat Genomgång av **andra världskriget** på lektionerna i historia. (Använd läromedlet ni använder) Eleverna kan visa sitt kunnande på olika sätt. Se utvärdering. **Aktivitet:** Eleverna läser hela boken eller valda delar, till exempel särskilda datum, av *Anne Franks dagbok* **Mål**: att lära sig dagboks-genrén **Aktivitet:** Spela Alias med orden	**verb:** *bombardera, marschera, attackera, anfalla, ockupera, erövra, fly, bekämpa, transportera, kriga* **substantiv:** *blixtkrig, larm, bombskydd, bomb, fred, trupp, gräns, armé, vapen, kapitulation, seger, strid, landstigning, operation, fiende, front* **adjektiv:** *tysk, sovjetisk, fransk, engelsk, amerikansk, hemlig, allierad, skicklig, enorm, grym, förödande, krigsdrabbad*	läraren väljer om man utvärderar innehållet med ett traditionellt prov, muntliga eller skriftliga uppgifter (nyhetsnotiser, artiklar, nyhetssändning, presentationer) aktivt deltagande ordförhör
Vinterkriget **Aktivitet: titta på filmen dokumentären** *Talvisota – ensimmäinen torjuntavoitto* (52 min) Elävä arkisto https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/11/09/talvisodan-ensimmainen-paiva https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/05/05/talvisodan-rintamaselostuksia https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/11/29/talvisota **Aktivitet:** återberättande text om den historiska händelsen	**verb:** *ansluta sig, avancera, stupa, överlåta* **substantiv:** *militärbas, förhandlingar, motstånd, propagandatrick, reträtt, officerare, kampanda* **adjektiv:** *massiv, ojämn, slutlig, bitter, självständig* återberättande text	aktivt deltagande återberättande texten användning av nya ord
Fortsättningskriget **Aktivitet**: läs kapitlen om fortsättningskriget i historieboken. Gör bokens uppgifter. **Aktivitet**: Spela Alias med nya orden	**verb:** *strida, upphöra, slå till, inleda* **substantiv:** *offensiv, försvar, ställningskrig, förlust, skyttegrav, nyckelroll, villkor, vapenstillestånd* **adjektiv**: *överansträngd, separat*	aktivt deltagande, eget arbete i skolan och hemma ordförhör

Planerade aktiviteter	Hitta språket	Utvärdering
Aktivitet: Skrivuppgift A. Fem dagboksanteckningar som alla anknyter till temat Finland i krig: • början av vinterkriget • bombningarna • hemmafronten • mellanfreden • fortsättningskriget B. Välj en av följande personer: en soldat, en mamma, en handelsman, en flykting eller en gammal man/kvinna Beskriv hur de olika skedena påverkade hen. Välj mellan en C. Skriv dagboksanteckningen från den valda personens synvinkel. Fakta om krigsförloppet(hela Finland) ska synas som en röd tråd i dagboken med den valda personens röst. Ex. ”Pappa skrev och berättade om hur de lyckades med motti-taktik”	• dagbok, återberättande text • böjning av verb och substantiv • ordföljd: huvudsats och bisats • minst 200 ord / dagboksanteckning	Utvärdera parvis muntligt: Vad i din text är du mest nöjd med? Vad det något som var mycket vårt? Förklara. Är det något i din text som du kan utveckla så att den blir ännu bättre? Ge exempel. Vad har du lärt dig när du har arbetat med dagbok/ tema Finland i krig? Ge exempel.

Utvärdering i ämnet historia 	Du har använt historisk information. Du har berättat om krigets händelser i rätt ordning. Du har berättat om livet under krigstiden. Du har förklarat orsaker och följder.
Utvärdering i ämnet svenska	Du har markerat (streckat under, med fetstil, med annan färg) • en mening med rak ordföljd • en mening som börjar med tid • en mening som börjar med plats • en mening som börjar med en bisats • en bisats utan satsadverbial • en bisats med satsadverbial Du har skrivit din text i dåtid (verb i imperfekt). Du har böjt substantiven rätt.

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 1

Tema Dagbok – Finland i krig

namn: _____

Ordna orden till meningar. Börja med subjekt.
Kom ihåg stor bokstav och punkt!

1. Mainila by – ryssarna – i slutet av – besköt – november

_____

2. Terijokiregeringen – kriget – grundade – i början av – ryssarna

_____

3. mottitaktik – en så kallad – finländarna – i striderna – använde

_____

4. kunde- fly - de trupper – som – i ”mottina” – hade – inte – fastnat

_____

5. år 1940 – ett massivt anfall – inledde - på Karelska näset – Sovjetunionen

_____

6. blev – att avstå – Finland – stora – till – Sovjetunionen – områden – tvunget

_____

7. försök – Finland – erövring – avvärjde – till – Sovjetunionens

_____

KOPIERINGSUNDERLAG

Arbetsblad 2

Tema Dagbok – Finland i krig

namn: _____

Skriv bisatsen färdig. Kom ihåg bisatsens ordföljd:
bisatsinledare – subjekt – satsadverbial (inte, ofta, sällan etc.) – predikat

1. Efter vinterkriget fruktade finländarna att _____

_____

2. Fortsättningskriget började 25.6.1941 eftersom _____

_____

3. Under offensiven tog Finland tillbaka sådana områden som _____

_____

4. Åren 1942 och 1943 kallas för ställningskrig vid fronten eftersom _____

_____

5. Det var inte lätt att bo i korsuna eftersom _____

_____

6. Lottorna deltog också i landets försvar när _____

_____

7. Ransoneringar betydde att _____

_____

8. Den 9 juni år 1944 anföll röda armén med en sådan kraft så att _____

_____

9. Finland förblev självständigt trots att _____

_____

Malli äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien rakenteeseen kielikylvyn alkuopetukseen

Ruotsinkielisessä kielikylvyssä oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä. Näin ollen äidinkielen opetus kielikylvyssä poikkeaa äidinkielenopetuksesta yksikielisessä peruskoulussa. Tuntimäärällisesti opetusta on 1–2 oppituntia viikossa verrattuna 7 oppituntiin täysin suomenkielisessä opetuksessa.

Tavoitteiden pääpaino on äidinkielessä seuraavan lainen:

- kielellisen tietoisuuden vahvistaminen
  - erityisen tärkeää kielikylvyssä on tavuttamisen vahvistaminen
- suullinen ilmaisutaito
- lukemisen- ja kirjoittamisen valmiuksien vahvistaminen
- kykyä soveltaa kielikylpykielellä harjoiteltuja lukemisen valmiuksia myös äidinkielessä
- herättää kiinnostusta kirjoitettuun kieleen ja kirjallisuuteen
- tutustua suomaliseen kulttuuriin ja perinteisiin
- lisäksi tähän malliin on lisätty hienomotoristen taitojen vahvistaminen

Tarkempi kuvaus äidinkielen ja kielikylpykielen tavoitteista ja sisällöistä vuosiluokittain löytyy kirjan osasta 11 Språkliga mål och innehåll i språkbadsspråket och äidinkieli.



KOPIERINGSUNDERLAG

Malli äidinkielen oppitunnin suunnitelmasta alkuopetuksessa.

	Äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue		Tavoite	Esimerkkitehtäviä	Arviointi	Materiaali ja kotitehtävät
1	**Tunnin aloitus** Luokkapiiri 5–10 min	Kuuntelu, osallistuminen, omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisu	Toimiminen ryhmässä Kuuntelu Osallisuus	Jokainen kertoo vuorollaan mistä pitää eniten syksystä.	yksilöpalaute tarvittaessa	Yhteispeli -kirja
2	**Yhteisiä tehtäviä** teemaan liittyen • koko ryhmä, ryhmä tai parityö 10 min	Kielitietoisuus	Opiskellaan sanastoa suomeksi, kuunnellaan ja lasketaan äänteet, tavutetaan.	Teemasanastoa syksystä suomeksi • marjat, sienet Marjoilla harjoitellaan tavuttamista pareittain esimerkiksi va-del-ma, mus-tik-ka	sanasanelu	Kirjoita virkkeitä sanoista, Kirjoita sanat mallin mukaan. Mallissa oppilaille valmiiksi tavutettuja sanoja.
3	**Itsenäistä työskentelyä** 10 min	Oma tuottaminen (kirjoittaminen, puhuminen)	Oppilas kirjoittaa ohjatusti kuvauksen retkestä. Muistaa isot alkukirjaimet ja välimerkit.	Kirjoitetaan kuvaus syksyisestä retkestä.	tarkistus	Kotona valmiiksi
4	**Yhteinen aktivoiva leikki** 5–10 min	Osallistuminen, vuorovaikutus kuunteleminen	Toimiminen ryhmässä	Hedelmäsalaatti leikki (marjoilla).	osallistuminen ja yhdessä toimiminen, formatiivinen arviointi	Kuva+ sanakortit
5	**Tunnin lopetus** 5–10 min	Kuunteleminen, ymmärtäminen		Ääneenlukukirja		Opettajan valitsema

KOPIERINGSUNDERLAG

Malli päättötodistuksen liitteestä

_____kunta

Ruotsinkielinen kielikylpyopetus

Oppilaan nimi _____

Henkilötunnus _____

Oppilas on suorittanut peruskoulun oppimäärän kotimaisten kielten (ruotsi) varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä. Kielikylpyopetuksessa eri oppiaineiden sisällöt, tavoitteet ja arviointi ovat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden ja _____ kunnan opetussuunnitelman mukaisia. Kielikylpyopetuksen oppimistavoitteet ovat samat kuin suomenkielisessä opetuksessa.

Kielikylpyopetuksen tavoitteena on, toiminnallinen monikielisyys, joka tarkoittaa, että oppilaista tulee aktiivisia kielen käyttäjiä, joilla on laaja kielivaranto.

Suomen ja ruotsin kielellä annettavan opetuksen keskinäinen osuus muuttuu esiopetuksen ja perusopetuksen aikana seuraavasti:

- Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ruotsin kielen osuus on 100 %
- Vuosiluokilla 1.–2. noin 90 %
- Vuosiluokilla 3.–5. noin 70 %
- Vuosiluokilla 6.–9. noin 50 %

_____

paikka ja päivämäärä

_____

koulun rehtori

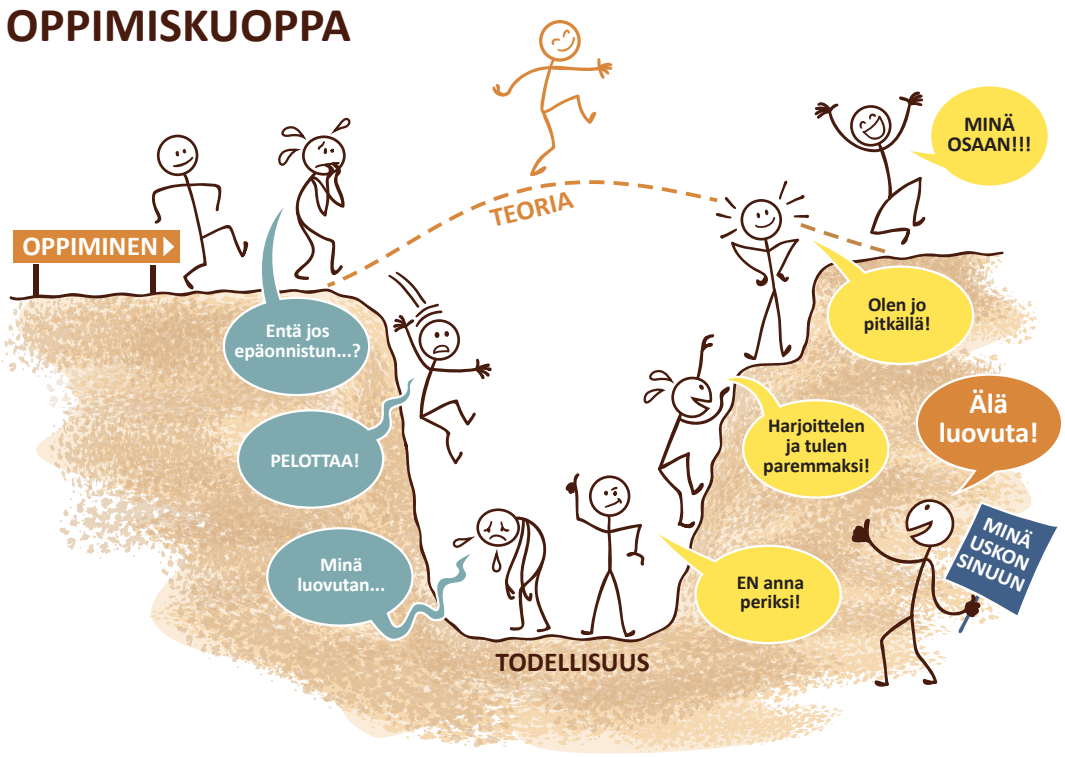
Att lära sig att lära sig

Begreppet resiliens innebär förmågan att våga pröva på nya saker med risken att misslyckas och att återhämta sig efter misslyckanden och vidareutvecklas. I början av inlärningen av nytt stoff är det vanligt att barn känner motstånd, oro och rädsla. I handbokens *OSA 3 Lapsi kielikylvyssä* kan man läsa hur Nottingham (2013) visualiserar resiliens som att falla ner i en lärandegrop och skapa sig själv verktyg att ta sig upp på andra sidan. Som belöning når barnet en högre kunskapsnivå. I språkbad måste barnen vänja sig vid och lära sig att hantera lärandegropar. Om man inte vågar utmana sig själv, med andra ord lära sig att lära sig, sker ingen inlärning av ny kunskap eller nya färdigheter. Det är via den förmågan barnen kan nå nivån Vygotsky kallar för den proximala utvecklingsnivån. Se bokens *OSA 8 Opetuksen kielelliset tukirakenteet.*

Med kopieringsunderlaget *Oppimiskuoppa* kan läraren tillsammans med enskilda barn eller med hela gruppen reflektera över och sätta ord på dessa känslor av frustration och otillräcklighet och hur man kan tänka för att ta sig ur detta obekväma läge. Läraren, handledaren och föräldrarna har en viktig roll som förebilder och de kan genom uppmuntran och stöd lära barnen att möta motgångar.

På nätet finns olika tips för hur man kan handleda barn att hantera motgångar och så kallade lärandegropar. Vi ger ett exempel på hur man med hjälp av en berättelse kan förklara fenomenet för yngre barn som ännu inte kan skriva själva. För äldre elever kan man belysa lärandegropen med en erfarenhet som de flesta har upplevt, som till exempel känslan när man inte kunde cykla eller simma. Uppmuntrande ord kan vara lättare att komma på om man tänker på hur man skulle uppmuntra en kompis som har det svårt.

Materialet kan också användas på föräldramöten för att ge redskap åt föräldrarna att hantera barnens reaktioner när allting inte går som på räls i skolan.



En berättelse för att illustrera en lärandegrop tillsammans med en grupp yngre barn:

– Vi ska ha en läsvecka, säger läraren och klassen jublar.
Neo kan inte känna samma lycka som alla andra i klassen tycks känna. Neo klarar ännu inte av att läsa självständigt och att läsa böcker varje dag i en hel vecka känns som en mardröm. Hen börjar skruva på sig och känner hur tårarna tränger fram. Han stiger upp och säger att han inte tänker läsa. Det är tråkigt och onödigt. Han tycker inte ens om böcker. Han vill hellre räkna eller se på film.
Läraren är redan i färd med att plocka fram de första böckerna och ger instruktioner vilka
läsförståelsestrtegier barnen ska öva på. När lugnet lägger sig i klassen kommer läraren fram till Neo med ett papper med streckgubbar och pratbubblor.

Här tar läraren fram kopieringsunderlaget Oppimiskuoppa.

– Hur känner du dig? frågar läraren. Neo svarar inte och läraren frågar om Neo är ledsen och arg. Neo nickar och säger argt att läsning är svårt. Tillsammans börjar de titta på bilden. Läraren säger att Neo ska föreställa sig att hen är streckgubben som faller ner i gropen.
– Vad tänkte du när jag sa att vi ska ha en läsvecka?
– Jag tänkte "Nej, jag kan inte!", säger Neo. Sen tänkte jag "Jag vill inte".
Tillsammans fyller de i pratbubblorna med Neos tankar.

Här kan läraren låta barnen berätta hur de tänker när något känns svårt.

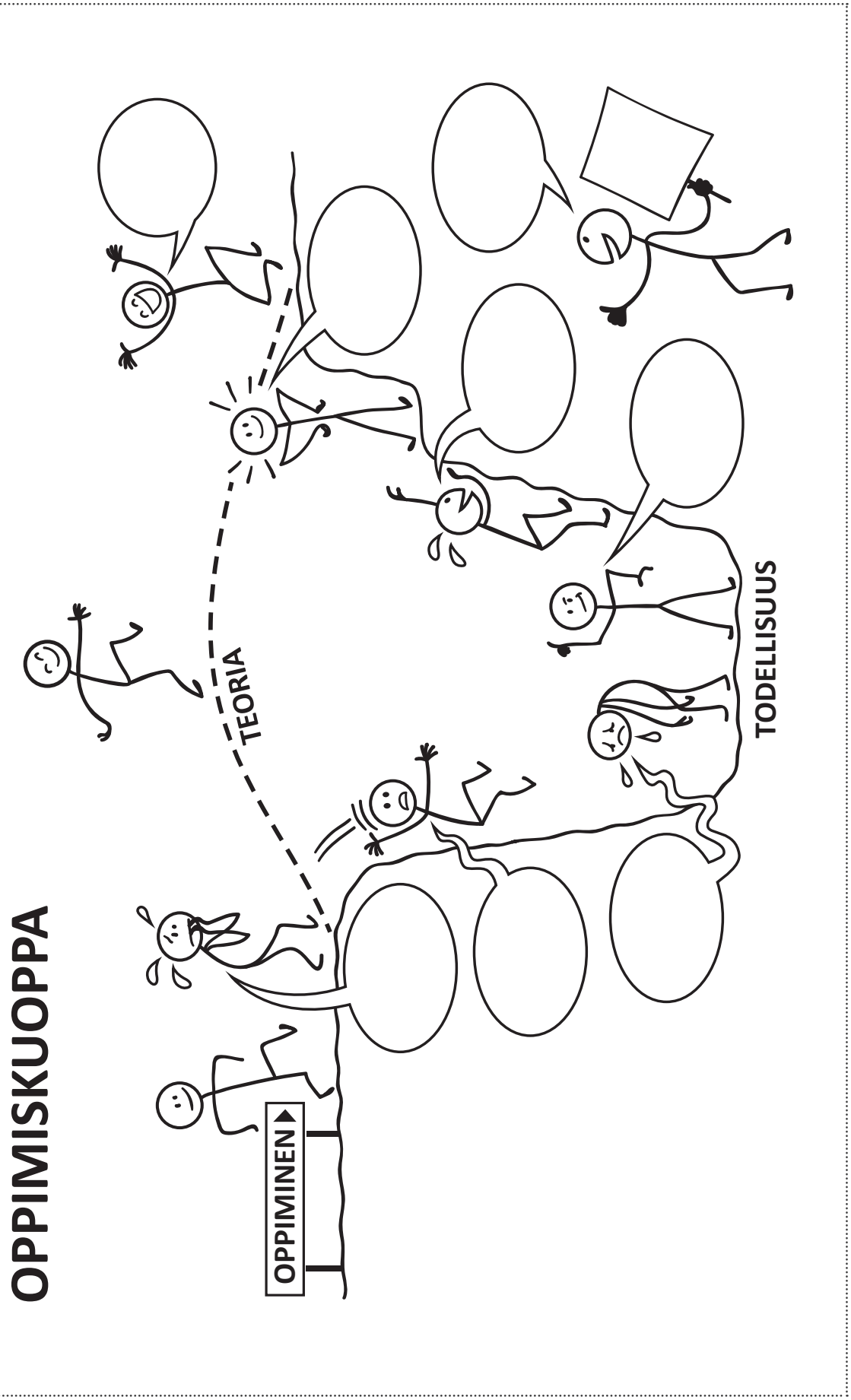
– Vad vill du att en vuxen säger till dig när du tycker något känns svårt? frågar läraren.
– Jag vill att du ska säga att du hjälper mig, säger Neo. Tillsammans fyller de i den vuxnas skylt.
– Nu ska vi fundera på vilka tankar som hjälper dig att komma upp ur gropen, säger läraren.

Här ber läraren barnen hittar på positiva och uppmuntrande utrop.

När alla pratbubblor är ifyllda tar läraren fram små lättlästa böcker med några sidor.
– Neo, det finns böcker som passar alla. Det finns bilderböcker med korta meningar och vi kan börja med att läsa tillsammans. Du kan också be någon där hemma läsa för dig eller så läser ni tillsammans. Sedan kan du berätta om bokens innehåll för mig. Det är också läsning. Det här kommer du helt säkert att klara av och när du övat lite mera kan du snart läsa själv.

Plötsligt känns inte läsveckan som en omöjlig uppgift. Neo tittar sig omkring i klassen. Flera elever läser liknande böcker som läraren föreslagit för Neo. Han plockar upp den första boken. Han börjar bläddra i boken och känner igen bokstäverna. Han börjar ljuda orden som står på pärmen Min mamma är snabbare än din. Läraren vänder sida och snart har de tillsammans läst den första boken. Stolt gör Neo en koppling och brättar hur han och hans kompis brukar skryta om vem som är bäst på att hoppa på studsmattan där hemma. När dagen är slut är det en glad och nöjd Neo som tar sin ryggsäck och går hem.

KOPIERINGSUNDERLAG



Lähdeluettelo

Abrahamsson, N. (2015). Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.), *Svenska som andraspråk: I foskning, undervisning och samhälle* (s. 85–120). Studentlitteratur.

Ahonen, T. Siiskonen, T. & Aro, T. (2001). *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä.* PS-kustannus.

Alisaari, J. (2016). *Songs and poems in the second language classroom: The hidden potential of singing for developing writing fluency* (Turun yliopiston julkaisuja B 426) [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6673-8.

Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Teoksessa P. Arisian, M. Richard, L. Anderson, D. Krathwohl & K. Cruikshank, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Longman.

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. & Sanchez, M. (2014). The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early childhood research quarterly, 29(4)*, 699–714. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003.

Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy.* (Selvityksiä ja raportteja 202). Vaasan yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-617-3.

Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harku-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu: tulevaisuuden monikielinen Suomi* (Kasvatusalan tutkimuksia 62) (s. 91–114). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Bergström, M. (2004). Några skrivsvaga elevers tankar om språkbad och tankeproicesser vid skrivning på andraspråket. Teoksessa S. Björklund & M. Buss (toim.), *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä*. (Julkaisuja 113). (s. 88–102). Vaasan yliopisto, Levón-instituutti.

Bialystok, E. (2016) . Ellen Bialystok- "Bilingualism and attention: What's the connection?".HABLA LAB. [Youtube-video.] Haettu 16.2.2022 osoitteesta: https://youtu.be/DxPniZ7lz5Q

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 21*(6), 666–679.

Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Wiseheart, M. & Toplak, M. (2017). *Interaction of bilingualism and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in young adults.* York University. doi:10.1017/S1366728915000887.

Björklund, S. & Buss, M. (2004). *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä.* (Julkaisuja 113). Vaasan yliopisto, Levón-instituutti.

Björklund, S., Pakarinen, S.-M. & Mård-Miettinen, K. (2015). Är jag flerspråkig? Språkbadselevers uppfattningar om sin flerspråkighet. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula, *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8) (s. 153–167). AFinLa-e.

Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). *Kielikylpykirja = Språkbadsboken.* (Julkaisuja 126). Vaasan yliopisto, Levón-instituutti.

Burgic-Radmanovic, M. & Burgic, S. (2020). Comorbidity in Children and Adolescents with ADHD. Teoksessa Kumperščak, H. G. (toim.), *ADHD: from etiology to comorbidity*. (s. 1–15). IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.94527.

Cárdenas-Hagan, E. (2015). Bilingual speech-language pathologist Dr. Cárdenas-Hagan. *English Language Learners with Learning Disabilities*. (D. Pompa, Haastattelija). Haettu 15.1.2022 osoitteesta https://www.colorincolorado.org/webcast/english-language-learners-learning-disabilities?msclkid=4a57229ccf8211ecb1b65692cd67d60a

Carlson, S. M. & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science 11*(2), 282–298.

Cliffs, E. & Hall, P. N. (1991). Joining Together: group theory and group skills. Teoksessa D. Johnson & F. P. Johnson, *Joining Together: group theory and group skills*. (s. 219–250). Prentice-Hall International.

Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages.* Cambridge University Press.

Cummins, J. (1998). *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion.* CLARA. umn.edu. https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.html

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls.* TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting.

Cummins, J. (2022). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid.* Natur & Kultur.

Dodge, B. (27.12.2015). Scaffolding within WebQuests. Haettu 21.9.2021 osoitteesta https://vdocument.in/scaffolding-within-webquests-bernie-dodge-phd-san-diego-state-university.html

Eklund, P. (2007). Poimintoja lukiopetuksen piirteistä kielikylvyssä. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen, *Kielikylpykirja = Språkbadsboken* (Julkaisuja 126) (s. 144–150). Vaasan yliopisto, Levón-instituutti.

Engblom, H.-M. (22.5.2020). Kielikylpypäiväkotiin? Nämä ovat hyödyt ja haittapuolet. *KAKSPLUS*. https://kaksplus.fi/taapero/kielikylpypaivakotiin-nama-ovat-hyodyt-ja-haittapuolet/.

Enström, I. (2020). *Ordens värld Svenska ord: struktur och inlärning.* Studentlitteratur.

Finlex. (2018). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta*. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793.

Flyman Mattsson, A., & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Studentlitteratur.

Fälth, L., . Nilvius, C. & Anvegård, E. (2015). Intensive Reading with Reading Lists: An Intervention Study. *Creative Education* 6, 2403–2409. doi:10.4236/ce.2015.622246.

Gear, A. (2019). *Reading Power: Aktivera elevernas tänkanede när de läser.* (Käännös D. Kellerman). Natur & Kultur Läromedel.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet.* Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet: Språk och lärande.* Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2021g). *Stärk språket stärk lärandet.* Studentlitteratur.

Hammarberg, B. (2015). Teroretiska ramar för andraspråksforskning. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisining och samhälle* (s. 27–84). Studentlitteratur.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffoldning in articulating ESL education. *Prospect 20*(1), April 2005. https://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf

Harju, H. (2005). *Badplantan, Språkstimulering i språkbad med hjälp av Språkplantan och datorpedagogik.* Folkhälsan Mittnyland.

Harju-Luukkainen, H. (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa* [Väitöskirja, Åbo Akademi]. Åbo Akademi.

Harju-Luukkainen, H. (2010). *Sukellus kielikylpyyn: Perustietoa vanhemmille kielikylvystä*. Helsinki.

Harju-Luukkainen, H. (2013). Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä: Mihin suuntaan Suomessa? *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti 2*(1), 2–23. https://jecer.org/wp-content/uploads/2013/08/Harju-Luukkainen-issue2-1.pdf.

Ignatius, H., Koskimies, N., Kantonen, M., Levänen, J., Mölsä, P., Hyttinen, T. & Somiska, L. (2018). *Porvoo – Borgå: Kielikylpytoiminnan suunnitelma vuosille 2018–2022: Varhaiskasvatuspalvelut ja suomenkieliset koulutuspalvelut*. Haettu 25.8.2021 osoitteesta https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/oppilaitokset/albertedelfeltinkoulu/sk/ks22:file/download/df0a0d03382c0ef554a34ed2266eff3afa36ea5e/Kielikylpytoiminnan%20suunnitelma%20vuosille%202018%E2%80%932022.pdf.

Ikola, O. (1985). Puhutun ja kirjoitetun kielen välisistä syntaktisista eroista. *Sananjalka 27*(1), 33–44. https://journal.fi/sananjalka/article/view/86478.

Ipek, H. (2009). Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers*. English Language Teaching 2*(2), 155–163. DOI:10.5539/elt.v2n2p155.

Jaumont, F. (2018). [Conversation] with Ellen Bialystok: The Brain and the Potential of Bilingualism:. [Youtube-video.] https://www.youtube.com/watch?v=3KFWc2hF2b4.

Johansson, B. &. (2019). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken.* Studentlitteratur.

Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa, sisältöjä. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula, *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (Soveltavan kieliteteen tutkimuksia 8) (s. 3–12). AFinLa-e.

Kjeldsenin, A.-C. (2019). *The Nordic Model: Language games promoting literacy skills – a 10 year phonological intervention follow-up from kindergarten to grade 9* [väitöskirja, Åbo Akademi]. Åbo Akademi. Doria. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-3851-2.

Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203813850

Laurén, C. (1991). *Kielen käyttö mielekkääksi.* Arkimedia.

Laurén, C. (1999). *SPRÅKBAD Forskning och praktik.* Vasa Universitet.

Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi: kielikylpy käytännössä.* Atena.

Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä.* Finn Lectura.

Levlin, M. & Nakeva von Mentzer, C. (2020). *An evaluation of systematized phonics on readingproficiency in Swedish second grade poorreaders: Effects on pseudoword and sight wordreading skills.* John Wiley & Sons. doi:DOI: 10.1002/dys.1669.

Lindberg, I. (2006). *Bedömning av skolrelaterat ordförråd.* Stockholms universitet. Nationellt centrum för svenska som andraspråk . Noudettu osoitteesta https://www.andrasprak.su.se/publikationer/ncs-symposierapporter/symposium-2006-bed%C3%B6mning-flerspr%C3%A5kighet-och-l%C3%A4rande-1.84017.

Littman, C., & Rosander, C. (2008). *Språkmåsaik: Idéer för språkstimulans.* Natur & Kultur.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamins.

Lyytinen, H., & Lyytinen, P. (2007). *Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet*. Niilo Mäki Instituutti. http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf/view.

Mathes, P. G., Pollard-Durodola, S. D., Cárdenas-Hagan, E., Linan-Thompson, S. & Vaughn, S. (2007). Teaching Struggling Readers WhoAre Native Spanish Speakers: What Do We Know? *Language Speech and Hearing Services in Schools 38*(3), 260–271. DOI: 10.1044/0161-1461(2007/027).

Medina, S. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition* [konferenssiesitelmä]. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco, CA. Haettu 13.12.2021 osoitteesta https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352834.pdf

Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition.* Cambridge University Press.

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology* (4. painos). Worth Publishers.

Mor, B., Yitzhaki-Amsalem, S. & Prior, A. (2015). The joint effect of bilingualism and ADHD on executive functions. *Journal of Attension Disorders* 19(6), 527–541. doi:10.1177/1087054714527790.

Mueller, K. L. & Tomblin, J. B. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD. *Topics in Language Disorders 32*(3), 228–246. doi:10.1097/TLD.0b013e318267683e.

Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. (2018). ”Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä”: kurkistus kielikylpyoppilaiden kielimaailmaan. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt. (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018* (Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 50) (s. 80–91). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Nauclér, K. (2015). Barns språkliga socialisation före skolstarten. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2. painos) (s. 868). Studentlitteratur.

Negueruela-Azarola, E. & García, P. N. (2016). Sociocultural theory and the language classroom. Teoksessa *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (s. 295-309). Taylor and Francis.

Nicolay, A.-C. & Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying second-language vocabulary acquisition in an early second-language immersion education context: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology 115*, 655–671. Elsevier.

Nicolay, A.-C. & Poncelet, M. (2013). *Cognitive abilities underlying second-languagevocabulary acquisition in an earlysecond-language immersion educationcontext: A longitudinal study.* Department of Psychology: Cognition and Behavior, University of Liège.

Niemelä, N. (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad* (Acta Wasaensia 194) [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Vaasa.

Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *SPRÅK inlärning och användning - svenska som andraspråk i och utanför Sverige.* Studentlitteratur.

Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet: återkoppling, ansträngning, utmaning, reflektion, självkänsla.* Natur & Kultur.

Nottingham, J. (2014). *Uppmuntra lärande: så hjälper du barnet att lyckas i skolan.* Natur & Kultur.

Nottingham, J. (n.d.). The Learning Challange Bok. *An Introduction To The Learning Pit*. Haettu 11.3.2022 osoitteesta https://challenginglearning.com/wp-content/uploads/2020/02/Extract-from-The-Learning-Challenge-Book.pdf.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys.* PS-kustannus.

Nyberg, M.-L. (2006). *Den Magiska Språkpåsen: språkstimulans i förskolan.* Nyberg.

Nygård Larsson, P. (2015). Text, språk och lärande i naturvetenskap. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 579–604). Studentlitteratur.

Nyqvist, E.-L. & Lahtinen, S. (20.8.2021). Grammatical gender in L2 Swedish in Finnish-speaking immersion students: A comparison with non. immersion students. *Nordic Journal of Linguistics 44*(3), 281–303. doi:10.1017/SO332586520000256.

Opetushallitus. (2005). *Määräys 25/011/2005: Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph250112005su_0.pdf.

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

Opetushallitus. (2021a). *Kielten rikas maailma*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-rikas-maailma-materiaali.

Opetushallitus. (2021b). *Taitotasoasteikko vuoden 2003 opetussuunnitelman mukaan*. Haettu 20.8.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taitotasoasteikko-vuoden-2003-opetussuunnitelman-mukaan.

Opetushallitus. (2017). *Kielitietoinen opetus: kielitietoinen koulu*. Opetushallitus. Haettu 8.10.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_nettiversio.pdf.

Ouakrim-Soivion, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi.* Otava.

Paling, R. M. (2020). An Empirical study to determine whether ADHD disorder affects. *Journal of Psychology and Neuroscience*, 1-7.

Pearson, P. D. (1992). Developing Expertise in Reading Comprehension. Teoksessa S. J. Samuels & A. Farstrup (toim.), *What research says to the teacher* (s. 145–199). International Reading Association.

Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). *A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account*. Studies in Second Language Acquisition, 21(3), 383–420. https://doi.org/10.1017/S0272263199003022

Poimintoja lukiopetuksen piirteistä kielikylvyssä. (2007). Teoksessa S. Björklund & K. &. Mård-Miettinen (toim.), *Kielikylpykirja = Språkbadsboken* (s. 144–150). Vaasan yliopisto, Levón-instituutti.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset 2020 (2020). Opetushallitus.

Puolakanaho, A. (2012). LUKIVA:lla lukijaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin* 2, 54–58. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2_2012_Puolakanaho.pdf.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1996). Oppiminen ja koulutus: huomautuksia ja keskustelun aiheita. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 16(1), 9. artikkeli.

Räsänen, P. (2017). Cognition matters: NMI matematiikkakoulutuksessa. (M. Auramo, keskustelu)

Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta* (Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium 84)

[väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. http://urn.fi/urn:isbn:9514282485.

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella.* PS-KUSTANNUS.

Selinker, L. (1972). Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1–4), 209–232. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

Sipola, S. (2008). Den språkliga korrektheten i uppsatser på svenska. Teoksessa T. Swanström, *Språkbad: två språk i utveckling* (s. 79-91). Åbo Akademis förlag.

Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa.* Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4.

Sjöberg, S. & West, M. (2017). *"Kielikylpy on osa minua": Entisten kielikylpyoppilaiden käsitykset kielistään.* (Vaasan yliopiston raportteja 5). Vaasan yliopisto.

Skolverket. (2012). *Greppa språket – ämnesdidiaktiska perspektiv på flerspråkighet.* Skolverket.

Sorge, G. B., Toplak, M. E. & Bialystok, E. (2017). *Interactions between levels of attention ability and levels of bilingualism in children's executive functioning.* Developemental Sience 20(1):10.1111/desc.12408. doi: 10.1111/desc.12408.

Svensson, A.-K. (2009). *Barnet, språket och miljön.* Studentlitteratur.

Swain, M. (1998). Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. Teoksessa C. A. Klee, A. Lynch & E. Taroine (toim.) *Research and Practice in Immersion Education: Looking Back and Looking Ahead* (CARLA Working paper #10) (s. 85–106). University of Minnesota. Haettu 19.9.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/234586023_Integrating_Language_and_Content_in_Immersion_Classrooms_Research_Perspectives.

Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Teoksessa M. Swain & S. Lapkin, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study* (s. 120). Multilingual Matters.

Södergård, M. (2009). *Språkbadselever i årskurs 9 bedömer sitt andraspråk.* Åbo Akademi.

Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (2013). Kaksikielinen koulu: Ett flerspråkigt Finland i framtiden. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkaainen, *Kaksikielinen koulu: tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola: Ett flerspråkigt Finland i framtiden* (Kasvatusalan tutkimuksia 62). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. (s. 101-107).

Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (2013). *Kaksikielinen koulu: tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola: Ett flerspråkigt Finland i framtiden* (Kasvatusalan tutkimuksia 62). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Thorne, S. L. & Hellermann, J. (2015). Sociocultural Approaches to Expert-Novice Relationships in Second Language Interaction. Teoksessa N. Markee (toim.), *Handbook of Classroom Interaction* (s. 281-298). Oxford: Wiley-Blackwell.

Tedick, D. J. & Lyster, R. (2020). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms.* Routledge.

Timonen, A. (2017). *Opetuskielen vaihtuessa: ruotsinkielisen perusopetustaustan vaikutus kieli-identiteetin rakentumiseen ja lukio-opintoihin* [pro gradu työ, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712204833.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Cirino, Carlson, P. T., Pollard-Durodola, S. D., Cardenas-Hagan, E. & Francis, D. J. (2006). Effectiveness of Spanish Intervention for First-Grade English Language Learners at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities 39*(1), 56–73. https://doi.org/10.1177/00222194060390010601.

International Dyslexia Association Ontario Branch. (13.2.2021). Is French Immersion 'Suitable' for Children with Dyslexia? *Is French Immersion 'Suitable' for Children with Dyslexia? by Dr. Nancy Wise 11 Feb 2021*. [Youtube-video]. https://www.youtube.com/watch?v=5DpfPZn1Oa0

Wise, N. & Chen, X. (2010). At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention*. Canadian Journal of Applied Linguistics 13*(2), 128–149. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19887.

Wise, N., Cummins, J. & Chen, X. &. (2011). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *The Canadian Journal of Applied Linguistics 14*(1), 177–193. https://www.researchgate.net/publication/266421967_Access_to_special_education_for_exceptional_students_in_French_immersion_programs_An_equity_issue.

Wolff, U. (2021). *Tidig intensivträning ger bäst resultat*. [Verkkodokumentti.] Haettu 2022 osoitteesta https://www.kodknackarna.se/ulrika-wolff.

Wolff, U. (2011). Strukturerad läsundervisning med fonemisk medvetenhet som grund för barn med läs- och skrivsvårigheter. [Verkkodokumentti.] Haettu 16.12.2021 osoitteesta http://www.rj.se/GlobalAssets/Slutredovisningar/2006/Ulrika_Wolff_sv.pdf.

Ylirisku, P. (ohjaaja). (2017). *Sipoon kielikylpypolku* [Elokuva].

Zimmerman, S. & Keene, E. O. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare.* Bokförlaget Daidalos.

Ågren, J. (2016). *Språkbadselevers skriftliga kunskaper i svensk grammatik enligt utvecklingsnivåerna av processbarhetsteorin* [kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201604292369.

Åström, J. T. (2019). *God avkodningsförmåga är grunden till god läsförmåga: En experimentell studie med metoden Bravkod* [opinnäytetyö, Högskolan i Gävle]. urn:nbn:se:hig:diva-30148.

Østern, A.-L. (1991). *Tvåspråkighet & Lingvistisk medvetenhet.* Åbo Akademis Förlag.

Siv Björklundin artikkelin lähteet:

Bergroth, M. (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning - en pilotstudie. Teoksessa M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (toim.), *Kieli ja valta, Språk och makt, Sprache und Macht, Language and power*. Vakki symposium XXIX (s. 62–73). Vaasan yliopisto.

Björklund, S. (2017). Språkmöten inom undervisningen. Teoksessa L.-E. Edlund & M. Nordman (toim.), *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten* (Bottniska studier 4) (s. 130–142). Svensk-Österbottniska Samfundet.

Björklund, S. (2019). Research trends and future challenges in Swedish immersion. Teoksessa M. Haneda & H. Nassaji (toim.), *Perspectives on Language as Action* (s. 45–60). Multilingual Matters.

Björklund, S. (2020). *Samverkan mellan språklig praxis, flerspråkig identitet och språkideologi. Slutrapport för SLS-projekt 2016–2020*. Svenska litteratursällskapet i Finland. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020042221088.

Björklund, S., Pakarinen, S. Mård-Miettinen, K. (2015). Är jag flerspråkig? Språkbadselevers uppfattningar om sin flerspråkighet. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. (Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8) (s. 153–167). AFinLa-e.

Cammarata, L. & Cavanagh, M. (2018). In search of immersion teacher educators' knowledge base: Exploring their readiness to foster an integrated approach to teaching. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *6*(2), 189–217.

Cammarata, L. & Ceallaigh, T. J. Ó. (2018). Teacher education and professional development for immersion and content-based instruction. Research on programs, practices, and teacher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education 6*(2), 153–161.

Listiac (2022). *Linguistically sensitive teaching in all classrooms*. Se projektets hemsida: www.listiac.org.

Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language integrated instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education 4*(2), 144–167.

Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. (2018). "Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä": Kurkistus kielikylpyoppilaiden kielimaailmaan. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018* (Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 50) (s. 80–91). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Nissilä, N. & Björklund, S. (2014). One-way immersion in Europe: Historic, current, and future perspectives on program implementation and student population. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education 2*(2), 288–302.

Pakarinen, S. (2020). *Språkbadselevskap i Finland och på Irland: en studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbad*. Doktorsavhandling. Jyväskylä universitet.

Pakarinen, S. & Björklund, S. (2017). Multiple language signage in linguistic landscapes and students' language practices: A case study from a language immersion setting. *Linguistics and Education* 44, 4–11.

Peltoniemi, A. & Bergroth, M. (2020). Developing Language-aware Immersion Teacher Education: Identifying Characteristics through a Study of Immersion Teacher Socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 25*(4), 1–13. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1757613.

Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto.

Sjöberg, S. & West, M. (2017). *"Kielikylpy on osa minua": Entisten kielikylpyoppilaiden käsitykset kielistään / Tidigare språkbadselever om sina språk* (Vaasan yliopiston raportteja 5). Vaasan yliopisto.

Tedick, D. & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.

Eeva-Lisa Nyqvistin artikkelin lähteet:

Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & Nick C. Ellis (toim.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, (s. 216–236). Routledge.

DeKeyser, R. (2005). What makes learning second language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning 55*(S1), 1–25. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x

Ellis, N. C. & Wulff, S. (2015). Usage-based approaches to SLA. Teoksessa B. VanPatten & J. Williams (toim.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (s. 75–93). Routledge.

Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition 15*(2), 245–260.

Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach.* John Benjamins.

Nistov, I., Gustafsson, H., & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tillnærminger till andrespråkslærning. Teoksessa A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (toim.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk. (s. 107–132).

Nyqvist, E.-L. (2013). *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärarsvenska. En longitudinell undersökning i* årskurserna *7–9*. [*Definiteness and use of articles in Swedish of Finnish L2-learners. A longitudinal study from 7th to 9th grade in comprehensive school*] [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. https://www.utupub.fi/handle/10024/91519.

Nyqvist, E.-L. (2018a). Definiteness and use of articles in written Swedish by Finnish-speaking immersion pupils at the end of immersion: A comparison with non-immersion students. *Journal of Immersion and Content-based Language Education 6*, 57–84.

Nyqvist, E.-L. (2018b). Species och artikelbruk hos finska språkbadselever i årkurs 6. *Folkmålsstudier 56*, 73–104.

Nyqvist, E.-L. (2018c). Mastering complex Swedish NPs: A comparison of non-immersion pupils and immersion L1 Finnish pupils. *Journal of European Second Language Association*, 14–23.

Nyqvist, E.-L. (2020). Interrogativa bisatser hos 12- och 15-åriga språkbadselever. En jämförelse med traditionell undervisning. Teoksessa C. Wide, E. Ingman, K. Lankinen & V. Vaakanainen (toim.), *Svenskan i Finland 18* (s. 164–180). Turun yliopisto.

Nyqvist, E.-L. (2021a). Interrogative Subordinate Clauses in Swedish by 12-and 15-Years-Old Finnish-speaking Immersion Students. *Folia Scandinavica Posnaniensia 30,* 15–25.

Nyqvist, E.-L. (2021b). Komplexa svenska nominalfraser hos finskspråkiga språkbadselever. *Norsk lingvistisk tidskrift* 39, 69–95.

Nyqvist, E.-L. (2021c). Subject-verb word order in narratives in Swedish by Finnish-speaking immersion and

Anteckningar

Anteckningar



Onneksi olkoon

– kädessäsi on

Avaimia toimivaan kielikylpyopetukseen.

Lähdetään yhdessä matkalle

kohti monikielisyyttä!

Opas toimii matkaoppaana opetuksen
järjestäjille, kasvattajille, opettajille ja
muille kielikylvyn parissa toimiville aikuisille.
Tutustu helposti ruotsinkieliseen
kielikylpyopetukseen,
sen teoriaan ja käytäntöön.
Poimi työkaluja omaan työhösi.

