

Enni Järvinen

OPETTAJIEN KOKEMUKSISTA AJATUKSIA CLIL-OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu-tutkielma
Elokuu 2022

TIIVISTELMÄ

Enni Järvinen: Opettajien kokemuksista ajatuksia CLIL-opetuksen kehittämiseen
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Elokuu 2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Content and Language Integrated Learning - opettajien kokemuksia ja näkemyksiä opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa suomalaisten CLIL-opettajien opetuskokemuksista sekä näkemyksistä CLIL-opetuksen ja äidinkielen opetuksen eroista. Opettajilla on yleisesti ottaen hyvä käsitys opetusmenetelmien käyttämisestä ja kehitystarpeista, joten opettajia tutkimalla voidaan saavuttaa tärkeää uutta tietoa koulumaailmasta.

Tutkielman teoriataustassa käsitellään erilaisia kielenoppimisen menetelmiä ja CLIL-opetusmenetelmän nykytilaa sekä historiaa. Lisäksi taustateoriassa tarkastellaan CLIL-opettajien kokemuksista tehtyjä tutkimuksia ja niiden tuloksia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella eläytymismenetelmää käyttäen. Aineisto kerättiin opettajille suunnatuista Facebook-ryhmistä keväällä 2022. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 CLIL-opettajaa. Opettajien työkokemuksen määrä vaihteli juuri aloittaneesta opettajasta erittäin kokeneeseen opettajaan. Tämä mahdollisti opettajien kokemusten vertailun työkokemuksen määrän mukaan.

Tutkimuksessa käytettiin sekä fenomenologista että fenomenografista lähestymistapaa. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teemoittamista. Tutkimuksessa on neljä jännitteistä pääteemaa, jotka vaikuttavat merkittävästi opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Teemat ovat (1) tuntien organisointi, (2) opettajan osaaminen, (3) oppilaiden osaaminen ja (4) yhteistyö. Opettajan oman osaamisen kehittämistä koulutuksen avulla pidettiin tärkeänä riippumatta työkokemusvuosista. Oppilaiden osaamisen koettiin vaikuttavan merkittävästi omiin opetuskokemuksiin. Lisäksi tutkimuksen tuloksissa havaittiin opetuskokemuksen määrän vaikuttavan opettajien kokemuksiin. Aloittelevan opettajan kokemukset liittyivät yleensä omaan toimintaan, kun taas kokenut opettaja keskittyi laajempiin opetuksen teemoihin, kuten opetuksen resursseihin.

Tutkimuksen perusteella opettajien kokemukset keskittyvät tiettyjen teemojen ympärille. Opettajat tunnistavat opetuksen kehittämistarpeita ja tässäkin tutkimuksessa mainitut kehityksen kohteet yhtenevät aiempien tutkimusten havaintoihin. CLIL-opetusmenetelmää tulisi kehittää, jotta opettajien työ helpottuisi ja opetuskin voisi kehittyä. Tutkimuksen mukaan opettajat viihtyvät hyvin työssään ja opettajien näkemykset CLIL-menetelmää kohtaan ovat suhteellisen positiivisia. Opettajat ovat motivoituneita tekemästään työstä ja nauttivat sen tuomista haasteista.

Avainsanat: Content and Language Integrated Learning, opettajien kokemukset, opettajien näkemykset, opetuskokemukset, kielenopetus, työkokemus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | KIELENOPETUS SUOMESSA | 8 |
| 2.1 | Kotimaisen kielen kielikylypy | 10 |
| 2.2 | Muu laajamittainen kaksikielinen opetus | 11 |
| 2.3 | Suppeampi kaksikielinen opetus..... | 12 |
| 2.4 | CLIL-opetuksen paikka kielenopetuksessa | 13 |
| 3 | CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING | 14 |
| 3.1 | CLIL-opetus tutkimusten valossa..... | 17 |
| 3.2 | CLIL Suomessa..... | 18 |
| 4 | CLIL-OPETTAJIEN KOKEMUKSET | 21 |
| 4.1 | Opettajien kokemukset osaamisesta ja toimijuudesta | 21 |
| 4.2 | Opettajien kokemukset tuntien organisoinnista | 25 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 29 |
| 5.1 | Tutkimustehtävä..... | 29 |
| 5.2 | Tutkimusmenetelmä..... | 30 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 33 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 36 |
| 6.1 | Opettajien kokemukset CLIL-opetuksesta | 36 |
| 6.1.1 | <i>Tuntien organisointi ja opetusmateriaalit</i> | 37 |
| 6.1.2 | <i>Opettajan osaaminen</i> | 39 |
| 6.1.3 | <i>Oppilaiden osaaminen</i> | 40 |
| 6.1.4 | <i>Yhteistyö</i> | 41 |
| 6.2 | Työkokemuksen määrän vaikutus opettajien CLIL-kokemuksiin..... | 42 |
| 6.2.1 | <i>Opettajien kokemat hyödyt CLIL-opetuksessa</i> | 43 |
| 6.2.2 | <i>Eri uravaiheissa olevien opettajien haasteet CLIL-opetuksessa</i> | 44 |
| 6.3 | Opettajan näkemys siirtymisestä omalla äidinkielellä opettamiseen | 45 |
| 6.3.1 | <i>Kielitaidon heikentyminen</i> | 46 |
| 6.3.2 | <i>Työkuormituksen keventyminen</i> | 46 |
| 6.3.3 | <i>Itsetehtyjen materiaalien hyödyttömyys</i> | 47 |
| 6.4 | Opettajan näkemys CLIL-opetuksessa jatkamisesta..... | 47 |
| 6.4.1 | <i>Vanhan opetusmateriaalin hyödyntäminen</i> | 48 |
| 6.4.2 | <i>Opetusmateriaalin eriarvoisuus</i> | 48 |
| 6.4.3 | <i>Oppilaiden osaamisen seuraaminen</i> | 49 |
| 7 | TULOSTEN TARKASTELU | 50 |
| 8 | POHDINTA | 57 |
| 8.1 | Johtopäätökset..... | 57 |
| 8.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 59 |
| 8.3 | Jatkotutkimusaiheet | 61 |
| | LÄHTEET | 62 |

TAULUKOT

| | |
|--|-----------|
| TAULUKKO 1. RYHMÄT TYÖKOKEMUKSEN MUKAAN | 43 |
|--|-----------|

KUVIOT

| | |
|---|-----------|
| KUVIO 1. OPETTAJIEN KOKEMUSTEN JÄNNITTEISET TEEMAPARIT | 37 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| KUVIO 2. TYÖKOKEMUSRYHMIEN KOKEMUKSET HYÖDYISTÄ JA HAASTEITA | 45 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| KUVIO 3. OPETTAJIEN KOKEMUKSET CLIL-OPETUKSEN JA ÄIDINKIELEN OPETUKSEN VÄLILLÄ..... | 49 |
|--|-----------|

1 JOHDANTO

Jatkuvasti globalisoituvassa maailmassa kielten osaaminen ja monikielisyys ovat nousseet keskeisiksi taidoiksi (Dalton-Puffer, 2007, s. 1). Euroopassakin korostetaan useampien kielten osaamisen tärkeyttä ja kielten opiskeluun kouluissa on ryhdytty kiinnittämään enemmän huomiota. Suomessa virallisissa opetussuunnitelmissa (ESIOPS, 2014 & POPS, 2014) kielten opetuksen painotus on lisääntynyt ja monipuolistunut. Kielten oppimista pyritään kehittämään koko ajan erilaisten menetelmien avulla. Koulutuksen tulee vastata nykyajan kasvatuksellisiin tarpeisiin ja innovatiivisesti luoda uusia tavoitteita vastaavia opetusmuotoja. Kielellisen osaamisen tärkeyteen on herätty 1990-luvulla, jolloin eurooppalaiset asiantuntijat ovat määritelleet Content and Language Integrated Learning-nimisen opetusmenetelmän kielen tehokkaampaa oppimista varten. CLIL-menetelmän muodostumisen jälkeen se on ollut aktiivisesti käytössä ympäri Eurooppaa. CLIL-menetelmässä opiskellaan kieltä oppiainesisältöjen kautta eli opetus keskittyy sekä kielen että aineen oppimiseen samanaikaisesti (Dalton-Puffer, 2007, s. 1). Opetusmenetelmä eroaa perinteisestä opetuksesta suuresti, sillä normaalisti oppiaineita opiskellaan vain omilla tunneillaan. Tämä kaksoispainotus opetuksessa haastaa nykyistä koulutusjärjestelmää vaikuttamalla opetusmetodeihin ja tuntien rakenteisiin. Lisäksi CLIL-opetus haastaa myös opettajia, jotka perinteisesti kouluttautuvat joko aineeseen tai kieleen. Opetuksessa keskitytään samanaikaisesti kahteen erilliseen sisältöön ja niiden opettamiseen yhdessä. Ideana on, että CLIL-opetuksessa kieli on kommunikatiivinen väline ja se opitaan tuntien ohessa.

Opetusmenetelmän kaksoispainotteisuus ja kielen suuri merkitys eroaa suuresti perinteisestä äidinkielisestä opetuksesta. Yleisesti ottaen CLIL-opettajat eivät puhu opetettavaa kieltä omana äidinkielenään (Nikula & Järvinen, 2013, s. 145). Täten CLIL-opetukseen siirtyessä opettajat vaihtavat opetuskieltä. Opetuskielen vaihtaminen on Moaten (2011, s. 336) tutkimuksen mukaan monesti opettajille aluksi vaikeaa ja epämiellyttävää. Opettajalle kieli ja puhe ovat

tärkeitä työkaluja. Kielen vaihtaminen vaikuttaa opettajan toimintaan, sillä opetukseen liittyvät rutiinit ja opetusmenetelmät liittyvät kielen käyttämiseen (Moate, 2011, s. 336). Aluksi opettajat saattavat joutua muokkaamaan omia opetustapojaan kielen aiheuttaman epävarmuuden takia sekä turvautumaan vähemmän osallistaviin opetuksen muotoihin, varmistaakseen oppilaiden oppimisen (Moate, 2011, s. 337). Epävarmuus kielen kanssa voi aiheuttaa vaikeita tilanteita myös kokeneelle opettajalle, ellei kohdekieli ole entuudestaan hyvin hallussa. CLIL-opetus asettaa korkean riman opettajan osaamiselle, joten onkin äärimmäisen mielenkiintoista selvittää, mitä kokemuksia ja näkemyksiä opettajilla on CLIL-opetuksesta.

CLIL-opetusmenetelmää on jo tutkittu monista eri näkökulmista, mutta tutkimus on keskittynyt pääsääntöisesti kielen oppimisen ominaisuuksiin ja opettajien kokemuksia on tutkittu vähäisesti. Aikaisempien CLIL-tutkimusten (Dalton-Pufferin & Nikulan, 2014, s. 118; Barrios & Milla Lara, 2020, s. 60) mukaan tutkimuskentällä tulisi seuraavaksi keskittyä opettajien ja oppilaiden kokemuksiin, uskomuksiin ja näkemyksiin. Opettajat käyttävät CLIL-menetelmää päivittäin ja pystyvät antamaan näkökulman seuraaville keskeisille tutkimus- ja kehittämisalueille (Dalton-Puffer & Nikula, 2014, s. 118). Lisäksi opettajien kokemuksista voidaan saada tietoa, siitä käytetäänkö menetelmää tehokkaasti (Pladevall-Ballesterin, 2015, s. 45). Opettajat ovat erittäin tärkeä tutkimuskohde CLIL-opetukseen osallistuvista sidosryhmistä myös sen takia, että opettajilla on havaittu olevan realistisempi kuva opetuksen toteutuksesta kuin esimerkiksi oppilailla tai vanhemmillä (Pladevall-Ballester, 2015, s. 56). Opettajien kokemusten sekä näkemysten tutkimisella voidaan saavuttaa uutta tietoa CLIL-menetelmästä ja tietoa opettajien pärjäämisestä opetuksessa.

Eryyisesti suomalaisten CLIL-opettajien kokemusten ja näkemysten tutkiminen on jäänyt vähälle. CLIL-opetuksen sisältö ja toteutus vaihtelee maittain, joten opetuksessa on kansainvälisesti suuriakin eroja. Opetusmenetelmää käytetään hiukan eri tavalla ympäri maailmaa ja näin ollen opettajien kokemuksissakin voi olla vaihtelevuutta. Näin ollen olisi tärkeä saada tietoa erityisesti suomalaisten opettajien CLIL-kokemuksista ja näkemyksistä. Suomalaisilta opettajilta saadaan tietoa Suomen CLIL-opetuksen tilanteesta ja voidaan vertailla havaintoja kansainvälisiin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa keskitytään selvittämään suomalaisten CLIL-opettajien kokemuksia

opetusmenetelmän käytöstä sekä opettajien työkokemuksen määrän vaikutusta opettajien kokemuksiin. Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajien kokemukset osaamisesta ja toimijuudesta muuttuvat työkokemuksen kertyessä ja itsevarmuuden kasvaessa (Moate, 2011; Skinnari, 2020). Muutokset opettajien kokemuksissa työkokemuksen mukaan tuo mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseen. Lisäksi tutkitaan opettajien näkemyksiä CLIL-opetuksen ja omalla äidinkielellä opettamisen eroista. Hofstadler ym. (2021, s. 225) mukaan CLIL-opettajan työn kuormittavuus on yleisesti suurempaa kuin yksikielisessä opetuksessa toimivan opettajan työkuorma. Opettajia tutkimalla voidaan selvittää, vaikuttavatko CLIL-opetuksen erityispiirteet opettajien näkemyksiin CLIL-opettamisesta ja äidinkielellä opettamisesta.

Lyhyesti tutkimuksen rakenteesta ja etenemisestä. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään suomalaisen kielenopetuksen eri muotoja, CLIL-opetusmenetelmää ja sen historiaa sekä CLIL-opettajien kokemuksia aiempien tutkimusten pohjalta. Tutkimusmenetelmät esitellään luvussa viisi, jossa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen tehtävästä, menetelmistä ja analyysivaiheista. Tulokset käydään läpi luvussa kuusi esimerkkien sekä kuvioden avulla ja niitä tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen pohjalta tarkemmin luvussa seitsemän. Tutkimuksen viimeinen luku on kahdeksan, jossa esitellään tutkimuksen pohdintaa johtopäätöksien, luotettavuuden ja jatkotutkimusaiheiden merkeissä.

2 KIELENOPETUS SUOMESSA

Perusopetuksen (POPS, 2014) ja esiopetuksen (ESIOPS, 2014) opetussuunnitelmissa määritellään erilaiset kielenopetuksen ja kaksikielisen opetuksen muodot. Kaksikielistä opetusta koskevat ohjeistukset ovat laajoja ja niiden sisällä on kunnilla ja kouluilla vapaus toteuttaa opetusta parhaaksi näkemällään tavalla. Toisen asteen eli ammatillisen koulun ja lukion opetussuunnitelmissa ei erikseen määritellä kaksikielistä opetusta, joten toteutus on vielä vapaampaa. Samoin kolmannen asteen oppilaitokset saavat itse määritellä kielikasvatuksen kriteerit. Kielikasvatuksen kenttä on siis laaja ja vaihtelee koulujen, kuntien ja koulutusasteiden välillä. Yleisimmät kielikasvatuksen muodot ovat kuitenkin samat suurimmassa osassa maata. Suomessa kaksikielinen opetus on jaettu useampaan kategoriaan, joista yksi on CLIL-opetus. Peltoniemen ym. (2018, s. 21) mukaan kaksikielistä opetusta ei toteuteta kaikissa Suomen kunnissa, mutta noin 18 % Suomen kunnista tarjoaa kaksikielistä opetusta ja nämä kunnat kattavat 59,1 % Suomen asukkaista. Suurimalla osalla suomalaisista on siis mahdollisuus opiskella jossain kohtaa kaksikielisesti, erityisesti isommissa kaupungeissa. Opetusta järjestetään kunnissa koko Suomen laajuudella, mutta se painottuu Etelä-Suomeen (Peltoniemi ym., 2018, s. 21). Kaksikielisen opetuksen kirjo eri kuntien välillä on laajaa ja eroa on muun muassa kuntien toiminnassa sekä paikallisissa sovelluksissa (Peltoniemi ym., 2018, s. 14–15). Opetus voi olla hyvinkin erilaista eri kunnissa. Kieltenopetusta tarjotaan kotimaisten kielten esimerkiksi ruotsin, lisäksi myös muilla kielillä kuten, ranskaksi ja venäjäksi (Peltoniemi ym., 2018, s. 21).

Peltoniemen ym. (2018, s. 36–39) mukaan kaksikielisestä opetuksesta ja toiminnasta käytetään Suomessa monenlaisia erilaisia käsitteitä. Opetus jakautuu käytännössä kolmeen kategoriaan: kotimaisten kielten kielikylpyyn, muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen ja suppeampaan kaksikieliseen opetukseen. Näistä opetuksenmuodoista on kuitenkin käytössä

monia erilaisia nimikkeitä eri kunnissa, ja nimikkeet vaihtelevat myös joskus kuntien sisällä. Kunnassa saattaa olla tarjolla monenlaista kaksikielistä toimintaa ja jokaisella toimintamuodolle oma termistönsä. Nimitysten suuri kirjo voi johtua aiemmin käytettyjen termien vakiintumisesta tai tarpeesta esittää kielitoiminnan monimuotoisuutta ja painotuksia erottamalla se muista omalla nimityksellään (Peltoniemi ym., 2018, s. 36–37). Nimitysten suuri määrä hankaloittaa kartoitusten tekemistä tietyistä opetuksen muodoista sekä voi aiheuttaa sekaannusta, jos eri kielenopetuksen muodoilla on käytössä sama käsite. Sjöbergin ym. (2018, s. 8) mukaan opetuksenjärjestäjä saa päättää termin, jota käyttää tarjoamastaan kaksikielisestä opetuksesta. Käytetty termi ei vaikuta opetuksen sisältöön, mutta tekee eri opetusmenetelmien tunnistamisesta hankalaa yleiskielessä. Esimerkiksi joissain kunnissa varhennettua kielenopiskelua on tarjottu poikkeuksellisin CLIL-menetelmin, mutta opetusta on kuitenkin kutsuttu varhennetuksi kielenopetukseksi (Peltoniemi ym., 2018, s. 37). Kuitenkin vapaus toteuttaa omannäköistään opetusta eri kunnissa ja kouluissa tuo kielen opetukseen rikkautta ja mahdollisuuksia kokeilla erilaisia pedagogisia lähestymistapoja.

Suomessa opettajille on asetettu tiettyjä vaatimuksia, joiden täytyessä voidaan opettaa sekä kieltä että muita oppiaineita yhdessä. Opetushallituksen määräys opettajan kielitaitovaatimuksista (25/011/2005) täsmentää opettajalta vaaditun kielenhallinnan tason muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa opetuksessa. Nämä vaatimukset asetetaan opetukselle, kun vähintään neljä vuosiviikkotuntia opetuksesta pidetään kohdekielellä. Opettajan tulee olla suorittanut yleisestä kielitutkinnosta tason viisi mukaisen kokeen, opiskellut yliopistossa vähintään 80 opintopistettä kohdekieltä tai suorittanut opettajankoulutuksensa sellaisessa maassa, jossa kohdekieli on maan virallinen kieli (opetushallituksen määräys 25/011/2005). Määräyksellä voidaan vaikuttaa siihen, että laajemmissa kaksikielisen opetuksen muodoissa opettajilla on varmasti tarvittava määrä osaamista. Osa CLIL-opettajista on koulutustaustaltaan kyseisen määräyksen mukaisesti koulutettu. Toki ohjelmaa toteutetaan myös pienimuotoisemmin, jolloin opettajilta ei vaadita vastaavaa pätevyyttä kohdekielen opettamiseen. Koulutustaustakaan ei kuitenkaan takaa opettajalle suoraan osaamista CLIL-opetukseen kaksoispainotteisen fokuksen

takia. Opettajat eivät ole tottuneet opettamaan kahta erilaista kokonaisuutta yhtäaikaaisesti.

2.1 Kotimaisen kielen kielikylpy

Erikoisen tilanteen Suomen kielenoppimisen kenttään tuo asemamme maana, jolla on kaksi virallista kieltä, suomi ja ruotsi, sekä yksi epävirallinen kieli, saame. Saamen kieli kuitenkin usein rinnastetaan viralliseen kieleen. Yksi yleinen kielenopettamisen muoto onkin kotimaisen kielen kielikylpy, jota voidaan opettaa suomeksi, ruotsiksi tai saameksi. Suomalaisen kielikylvyn tavoitteena on suomalaisen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja kehittäminen kieliopetuksen kautta (Bergroth, 2015, s. 5). Kielikylpyä terminä ei voida tarkkaan määritellä, sillä opetusohjelmaa sovelletaan opetustilanteen mukaan (Bergroth, 2015, s. 1). Opetusohjelma rakentuu kuitenkin tarkkojen peruseriaatteiden ja erinäisten soveltuvien osien ympärille (Bergroth, 2015, s. 1). Ohjelmassa erityislaatuista on kotimaisen kielen rooli, kielikylpyoppilaan tarkka määrittely sekä kielen käyttämiseen liittyvät säännöt, jotka eroavat kaikki muista kieliohjelmista.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 91) kielikylpyopetus on luokiteltu nimenomaan kotimaisen kielen tai saamen kielen kielikylvyksi. Opetusmuodossa keskeistä on, ettei oppilas osaa kielikylpykieltä ennen ohjelman alkamista tai puhu sitä äidinkielenään (Sjöberg ym., 2018, s. 15; POPS, 2014, s. 91). Oppilaat ovat ohjelman alkaessa samalla tasolla kielikylpykielen osaamisen suhteen (Bergroth, 2015, s. 1). Sjöbergin ym. (2018, s. 15) mukaan opetusohjelman aloitetaan usein varhaisella iällä ja se jatkuu useamman koulutusasteen yli. Yleisin kielikylvyn muoto Suomessa on täydellinen kielikylpyohjelma, jossa kielikylpykieltä käytetään ensimmäiset vuodet kaikessa opetuksessa sekä koulun toiminnassa ja myöhemmin kielikylpykielen käyttäminen laskee noin puoleen opetustunneista (Sjöberg ym., 2018, 15). Käytännössä opetuksesta osa on koulun varsinaisella kielellä ja osa toisella kotimaisella kielellä tai saamen kielellä (POPS, 2014, s. 91). Kielikylpyohjelmassa opettajat ovat lapsille yksikielisiä kielimalleja eli puhuvat jompaakumpaa kieltä, joten kielen vaihtuessa myös opettaja vaihtuu (POPS,

2014, s. 91). Suomessa kielikylpyä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi suomenkielisessä kunnassa ruotsin kielellä.

Bergrothin (2015, s. 5) mukaan vieraiden kielten opetukseen keskittyvät menetelmät, kuten CLIL, ovat osittain lähellä kielikylpyopetusta. Menetelmissä on kuitenkin eroavaisuuksia ja esimerkiksi kielikylpymenetelmän tiukat säännöt erottavat sen muista kieliohjelmista. Keskeisin eroavaisuus CLIL- ja kielikylpyopetuksen välillä on opetuksen laajuus sekä kielen rooli. CLIL-ohjelma voi olla kielikylpyohjelmaa laajempi kattaen kaikki oppitunnit suomen kieltä lukuun ottamatta tai pienimuotoisempaa kattaen vain osan oppitunneista. CLIL-opetuksessa opettaja voi olla monikielinen, kun taas kielikylvyssä painotetaan opettajan yksikielisyyttä (Bergroth, 2015, s. 5). Lisäksi Bergrothin (2015, s. 5) mukaan kielikylpyopetusta voitaisiin tarvittaessa kutsua CLIL-opetuksiksi, ohjelmien yhtäläisyyksien takia, mutta ohjelmat kuitenkin tarjoavat niin erilaista opetusta, että termien käyttäminen ristiin tuskin olisi kannattavaa (Bergroth, 2015, s. 5). Ylipääntään eroavaisuudet kieliohjelmien välillä voivat vaikuttaa pieniltä, mutta opetusohjelmat on luotu tiettyyn tarpeeseen ja niiden tavoitteet ovat yksilöllisiä. Täten käsitteiden sekoittaminen keskenään aiheuttaa helposti enemmän haittaa kuin hyötyä, sillä menetelmien ymmärtäminen vaikeutuu entisestään.

2.2 Muu laajamittainen kaksikielinen opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 91–92) erikseen mainitaan kaksi kaksikielisen opetuksen muotoa, jotka koskevat vieraan kielen opetusta. Nämä muodot ovat muu laajamittainen kaksikielinen opetus ja suppeampi kaksikielinen opetus. Muotojen keskeisin eroavaisuus on vieraan kielen opetuksen laajuus. Muussa laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa kohdekielen osuus on laajempi kuin suppeammassa kaksikielisen opetuksen muodossa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 92) mukaan muussa laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa yli 25 % opetuksesta toteutetaan menetelmän kohdekielellä eli vieraalla kielellä. Opetuksessa kohdekieliä voi olla yksi tai useampi ja kohdekieli on joku muu kuin koulun yleinen opetuskieli. Oppilas voi puhua kohdekieltä äidinkielenään, mutta se ei ole välttämätöntä.

Kohdekielellä opiskelu voi olla pitkäkestoista esimerkiksi koko peruskoulun ajan jatkuvaa tai lyhyempi jaksoista toimintaa (POPS, 2014, s. 92). Muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen toimintaan voidaan sisältää monia erilaisia kielenopetuksen muotoja. Kyseessä ei siis ole mikään tarkka kielenopetuksen menetelmä vaan opetussuunnitelma asettaa rajat käytettäville kielenopetusmetodeille. Opetussuunnitelmissa määrittely on suhteellisen avointa todennäköisesti juuri sen takia, että vapaus päättää tarkemmasta opetuksen sisällöstä on koulun tai kunnan vastuulla. Muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen toimintaan voisi esimerkiksi kuulua kansainvälisten koulujen toiminta tai laajempien CLIL-kokonaisuuksien toiminta, mutta myös paljon muuta kielenopetusta. Peltoniemen ym. (2017, s. 32) mukaan muu laajamittainen kaksikielinen toiminta on vakiintuneempaa kuin suppeampi kaksikielinen opetus. Monet laajamittaista toimintaa tarjoavat kunnat ovat ylläpitäneet toimintaa jo yli 10 vuotta (Peltoniemi ym., 2017, s. 32).

2.3 Suppeampi kaksikielinen opetus

Suppeammasta kaksikielisestä opetuksesta voidaan käyttää myös termiä kielirikasteinen opetus (POPS, 2014, s. 92). Kielirikasteinen opetus on opetushallituksen asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelmissa, käyttämä termi pienimuotoiselle kielen opetukselle. Kielirikasteisessa opetuksessa alle 25 % opetuksesta opetetaan jollain muulla kuin koulun virallisella kielellä eli opetuksen kohdekielellä (POPS, 2014, s. 92). Kohdekieltä ei ole erikseen määriteltä, joten opetus voi tapahtua millä tahansa kielellä, mutta yleisesti kohdekieli on vieras kieli. Opetussuunnitelman (2014, s. 92) määritelmän mukaan kielirikasteinen opetus voi kestää vain osan perusopetuksesta tai koko perusopetuksen ajan. Opetuksen tavoitteena on tukea kohdekielen oppimista varsinaisten kielituntien lisäksi (POPS, 2014, s. 92). Peltoniemen ym. (2018, s. 38) selvityksessä havaitaan, että suppeammasta kaksikielisestä opetuksesta käytetään erilaisia nimityksiä, joista yleisimpiä olivat kielirikasteinen opetus, kielisuihkutus ja CLIL. Suppeampaan kaksikieliseen opetukseen voidaan siis lukea kaikki pienimuotoinen kielen opetuksen toiminta. Opetuksen menetelmiä ei ole erikseen määriteltä, joten kunta tai koulu saa itse valita haluamansa opetusmetodin.

Kielirikasteinen opetus noudattaa muun laajamittaisen kaksikielisen opetuksen kaavaa muutamalla poikkeuksella. Kielirikasteisessa opetuksessa kohdekielen osuus oppitunneista on pienempi ja kielirikasteinen opetus voi olla kestoltaan lyhyempi aikaista. Yleisesti ottaen kielirikasteista opetusta voidaan toteuttaa CLIL-menetelmin tai muiden kielenopetuksen menetelmien avulla. Opetusta ei kuitenkaan voida toteuttaa kielikylpyopetuksena, vaikka kohdekieli menetelmissä voi olla sama. Menetelmien keskeisin ero on opetusohjelman laajuus, sillä kielikylpyohjelma tähtää yleisesti pitkäkestoiseen kielen opiskeluun, kun taas kielirikasteinen opetus pyrkii tukemaan muilla tunneilla tapahtuvaa kielenopetusta.

2.4 CLIL-opetuksen paikka kielenopetuksessa

Raja erilaisten kielenopetuksen muotojen välillä on toisinaan hankala erottaa ja monesti erilaisissa opetusmenetelmissä on myös paljon yhtäläisyyksiä. Suomalainen kielenopetus on myös tällä hetkellä suuressa muutoksessa esimerkiksi varhennetun kielenopetuksen käyttöönottamisen ja nykyisen opetussuunnitelman johdosta, joka ottaa kielenopetuksen muodot kattavammin huomioon kuin sen edeltäjä. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat kielenopetusmenetelmien muodostumiseen ja niiden nimityksiin.

Nikulan ja Järvisen (2013, s. 145) mukaan CLIL-opetuksessa ei tyypillisesti käytetä yhteiskunnassa laajalti käytössä olevia kieliä vaan jotain muuta kieltä, esimerkiksi vierasta kieltä. Tällä perusteella olen erotellut CLIL-opetuksen vieraan kielen kautta tapahtuvaksi oppiainesisältöjen opettamiseksi. CLIL-opetuksessa oppilas voi puhua äidinkielenään koulun kieltä, opeteltavaa kohdekieltä tai jotain kolmatta kieltä. Yksi suurin eroavaisuus CLIL-opetuksen ja muun kaksikielisen opetuksen välillä on se, että CLIL-opetusta voidaan hyödyntää kansainvälisissä kouluissa, joissa oppilailla on eri äidinkieliä. Oppilaat eivät välttämättä ole samalla viivalla kielitaidollisesti ohjelmaan siirtyessään, kuten kielikylpyopetuksessa. Kielitaitoa kuitenkin pyritään kontrolloimaan, esimerkiksi erilaisilla sisäänpääsykokeilla. CLIL-opetuksessa ainutlaatuista on myös kielenoppiminen oppiaineiden sisältöjen kautta, mikä taas ei ole normaalia kielen opetuksessa yleisesti. Kielen oppiminen tulee oppilaalle osana muuta opetusta ja sen rooli on kommunikatiivinen luokkahuoneessa.

3 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Content and Language Integrated Learning ei ole ilmiönä uusi vaan sen juuria voidaan seurata aina 1960-luvun Kanadaan ja Pohjois-Amerikkaan, jossa kaksikielisessä ympäristössä on opetettu ranskaa vastaavanlaisin menetelmin (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, introduction). Ioannou Georgioun (2012, s. 496) mukaan CLIL-termi on määritetty vasta 1990-luvulla, jolloin se on tullut eurooppalaisten suosioon. Euroopan Unioni on tunnistanut CLIL-opetuksen merkityksen, ja sen jälkeen tukenut menetelmän käyttöä virallisissa dokumenteissaan. Lisäksi EU on rahallisesti tukenut ohjelmia, joiden pyrkimyksenä on ollut kehittää opetusmenetelmää esimerkiksi opettajien koulutuksen, materiaalien kehittämisen tai tutkimuksen kautta (Ioannou Georgiou, 2012, s. 496.) Ruiz de Zaroben ja Jiménez Catalánin (2009, introduction) mukaan CLIL-menetelmien käyttäminen valtakunnallisesti on usein ollut tutkimuksen edellä. Edelleen on monia aiheita, joiden tutkimustaustaa tulisi syventää.

Opetusmenetelmän käyttämiseen usein liittyy erilaisia sosioekonomisia ja poliittisia tavoitteita, jotka vastaavat kunkin maan kehitystarpeita. Opetuksen toivotut tulokset ovat kuitenkin usein samanlaisia (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, introduction). Todennäköistä onkin, että CLIL-menetelmän käyttöönottoa kaikkialla on kiihdyttänyt tavoite tuottaa monikielisiä kansalaisia ja globaaleja osajia. CLIL-termin itsessään ovat kehittäneet asiantuntijat vuonna 1994 Euroopan komission rahoittamana (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, introduction). Ruiz de Zaroben ja Jiménez Catalánin (2009, introduction) mukaan termin käyttöön ottaminen koettiin tarpeelliseksi, jotta voitaisiin ymmärtää yhtäläisyyksiä metodologisissa käytänteissä koskien kaksikielisiä koulutuskokemuksia maailmanlaajuisesti.

CLIL on määritetty menetelmäksi, jossa on kaksoispainotteinen (dual-focused) opetuksellinen tavoite (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, introduction). Opetusmenetelmässä sisältöä ja kieltä opetetaan samaan aikaan, mikä tarkoittaa oppilaiden opiskelevan sisältöalueita vieraalla kielellä (Dalton-Puffer, 2007, s. 1). CLIL-opetusmenetelmän toimintatapoja ei ole tarkkaan määritetty, joten käsitettä käytetään kuvaamaan erilaisia vieraan kielen opetuskokonaisuuksia (Dalton-Puffer, 2007, s. 2). Menetelmälle on kuitenkin määritetty teoreettinen tausta, jota opetuksen tulee noudattaa. Yleisesti opetusmenetelmässä käytetään vierasta kieltä, joka ei ole yksi maan virallisista kielistä (Dalton-Puffer & Nikula 2014, s. 117). Coyle ym. (2010, s. 1) käyttävät CLIL-kielestä termiä ylimääräinen kieli (*additional language*), mikä heidän mukaansa tarkoittaa useimmiten vierasta kieltä, mutta mahdollisesti myös muuta toista kieltä. Näin ollen myös opetuksen kohdekieli vaihtelee.

Ioannou Gergioun (2012, s. 498) mukaan CLIL-menetelmällä opetusta toteutetaan sisällönohjaamalla lähestymistavalla (*content-driven approach*). CLIL-eroaa perinteisestä kieliopetuksesta, sillä opetuksessa pyritään kielitavoitteiden lisäksi saavuttamaan oppiaineiden tavoitteita (Ioannou Georgiou, 2012, s. 498 & 503). CLIL menetelmänä yhdistää erilaisia hyväksi todettuja toimintatapoja eri koulutuksen osa-alueilta (Coyle ym., 2010, s. 1). Ainesisällön ja kielen oppimisen yhdistäminen vaatii yleisten oppimisen teorioiden (general learning theories) ja toisen kielen (second language acquisition) oppimisen teorioiden yhdistämistä tasapainoiseksi kokonaisuudeksi (Coyle ym., 2010, s. 3). CLIL pohjautuu vahvaan teoriaan, joka vastaa nykypäivän koulutuksellisiin haasteisiin. Opetusmenetelmän käyttäminen eroaa nykyisistä koulutusjärjestelmistä ja näin ollen vaatii muutosta koko koulutusjärjestelmään ja ihmisten käsitykseen opetuksesta (Ioannou Georgiou, 2012, s. 498 & 503).

CLIL-käsitettä voidaan kuvailla yleiseksi sateenvarjokäsitteeksi. Käsitteen alle on ollut tarkoituksena koota erilaisia tapoja opettaa sisältöjä kielen avulla (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, introduction). Dalton-Pufferin (2007) mukaan opetuksen muodot vaihtelevat kansainvälisesti, mutta myös maiden sisällä. Eroja on esimerkiksi lukujärjestyksen vieraan kielen osuudessa, opetettavassa luokka-asteessa sekä vieraalla kielellä opetettavissa sisältöaineissa. CLIL-opetusta esiintyy kaikilla luokka-asteilla päiväkodista yliopistoon saakka (Dalton-Puffer, 2007, s. 2). Myös kohdekielen määrä

oppitunneilla voi vaihdella. Dalton-Pufferin ja Nikulan (2014, s. 117) mukaan menetelmän keskeiset piirteet ovat kaksikielisesti opetettujen tuntien luokittelu oppiainetunneiksi ja vieraan kielen opettaminen oppiainetunneilla kielituntien lisäksi. Oppituntien aikana vierasta kieltä käytetään luonnollisesti ja harjoitellaan muun toiminnan ohessa (Ioannou Georgiou, 2012, s. 496). Menetelmänä CLIL on joustava ja helposti sovellettavissa erilaisiin opetuksellisiin tarkoituksiin, mutta opetuksen tulee kuitenkin pohjautua tarkasti CLIL-teoriaan ja olla toiminnassaan läpinäkyvää (Coyle ym., 2010, s. 1). Sovellettavuudestaan huolimatta menetelmällä on selkeät teoreettiset juuret.

CLIL-menetelmän menestys liittyy osittain sen siirrettävyyteen maiden ja mannerten välillä sekä erilaisten koulujen välillä (Coyle ym., 2010 s. 1). Dalton-Pufferin (2014) mukaan menetelmää voidaan sisällyttää koulujen toimintaan kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa on niin sanottu ylhäältä alaspäin suuntautuva lähestymistapa, jossa maan kasvatuksellinen hallinto ottaa menetelmän tarkoituksellisesti käyttöön ja se viedään kouluihin valmiina konseptina. Toinen tapa menetelmän käyttöön ottamiselle koskee usein paikallisesti kouluja. Tällöin opettajille ja kouluille tarjotaan mahdollisuus aloittaa opetus ruohonjuuritasolta ilman suoria määräyksiä tai tavoitteita (Dalton-Puffer & Nikula, 2014, s. 117). CLIL saa kannatusta opettajilta ruohonjuuritasolla ja monesti opettajien aloitteet ovat johtaneet menetelmän käyttämiseen laajemmin (Ioannou Georgiou, 2012, s. 497).

CLIL on kaiken kaikkiaan menetelmänä kirjava ja mahdollistaa monenlaiset lähestymistavat opetukseen. Samalla tavalla CLIL-opettajat ovat moninaisia. Useimmiten opettajana toimii aineenopettaja eikä kielenopettaja (Dalton-Puffer & Nikula, 2014, s. 117). Kuitenkin opetusmenetelmä painottaa yhtä lailla kielenoppimista kuin sisällönoppimistakin ja tällöin opettajilla tulee olla riittävästi taitoa molemmissa oppiaineissa. Opettajien koulutus vaihtelee maiden välillä, joten monenlaisilla taustoilla varustetut opettajat opettavat CLIL-menetelmällä. Bovellanin tutkimuksen (2014, s. 32) mukaan opettajilla on usein haasteita opettamisessa opetuksen kohdentuessa kahteen erilliseen ja tasa-arvoiseen kokonaisuuteen. Opettajilta vaaditaan kykyä ottaa jatkuvasti huomioon molemmat osa-alueet (Bovellan, 2014, s. 32). CLIL-opetus vaatii opetuksellisen metodologian, jossa yhdistyy kielenopetuksessa käytetyt menetelmät sekä aineenopetuksen menetelmät (Ioannou Georgiou, 2012, s. 499). CLIL-menetelmän

suosio tulee luokkahuoneissa havaituista oppimistuloksista sekä kielessä että oppiainesisällöissä (Coyle ym., 2010, s. 1). Opetusmenetelmä on kansainvälisesti suosittu oppimistuloksensa ja laajan käytettävyytensä ansiosta (Coyle ym., 2010, s. 3).

3.1 CLIL-opetus tutkimusten valossa

Aiempi tutkimus on pääsääntöisesti keskittynyt kielen oppimisen näkökulmaan ja oppilaiden kielellisten taitojen tasoon (Nikula ym., 2016, s. 1). Oppimistulokset ja luokkahuone käytänteet ovat olleet tutkimuksen keskiössä (Nikula ym., 2016, s. 2). Lisäksi menetelmän käyttöön ottamisen jälkeen toinen keskeinen tutkimusalue on ollut CLIL-luokkahuoneen tarkastelu kielenoppimisen ja kielenkäyttämisen ympäristönä (Dalton-Puffer & Nikula, 2014, s. 118).

CLIL-tutkimusta tehdään monissa maissa, niin Euroopassa kuin laajemmallakin alueella, esimerkiksi Aasiassa. Tutkimus on yleisesti kansainvälistä ja siihen osallistuu tutkijoita sekä tutkittavia eri puolilta maailmaa. Kansainvälinen yhteistyö sekä englannin kielen yleinen käyttö kohdekielenä tukevat tutkimusta, kun tutkimusdataa on helposti saatavilla tutkijoille ympäri maailmaa (Dalton-Puffer & Nikula 2014, s. 118). Tutkimuskirjallisuus on myös usein englannin kielistä, joten siitä on hyötyä kansainväliselle yhteisölle. Monet Suomessakin tehdyt tutkimukset kirjoitetaan englanniksi, jotta voidaan osallistua kansainväliseen yhteistyöhön.

Suomessa CLIL-tutkimusta on tehty runsaasti muun muassa Jyväskylän yliopistossa. Suomen ja Euroopan kontekstissa tunnettu tutkija on Tarja Nikula. Hän on tutkinut CLIL-opetusta runsaasti erityisesti kielen näkökulmasta. Nikula on tutkinut kielenkäyttöä ja CLIL-menetelmää eurooppalaisena kaksikielisen opetuksen menetelmänä (esimerkiksi Nikula, 2017; Nikula, 2015). Hän on tehnyt CLIL-tutkimusta jo pidemmän aikaa ja on myös maailmalla tunnettu tutkija. Suomen kontekstissa ja erityisesti CLIL-pedagogiikasta kiinnostunut tutkija on Anssi Roiha. Roiha on tutkinut menetelmän vaikutuksia oppilaiden elämäntilanteeseen sekä inklusiota CLIL-opetuksessa (esimerkiksi Roiha, 2019; Roiha, 2014). Kolmas suomalaisena tutkija, joka on keskeisessä asemassa tässä tutkimuksessa, on Kristiina Skinnari. Skinnari on tutkinut muun muassa opettajien kokemuksia omasta toimijuudesta CLIL-opetuksessa (Skinnari, 2020).

Tuoreimmat tutkimukset alkavat keskittyä enemmän kokemuksiin ja menetelmän pedagogisiin ulottuvuuksiin, mutta nämä kuitenkin ovat vielä vähemmän tutkittuja osa-alueita.

3.2 CLIL Suomessa

Nikulan ja Järvisen (2013, s. 146) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on pitkät juuret vieraiden kielten opiskelussa. CLIL-opetus on levinnyt Eurooppaan 1990-luvulla ja tullut osaksi Suomenkin koulutusjärjestelmää. Suomessa CLIL-opetuksen mahdollisti ensi kädessä muutos peruskoululaissa, jonka mukaan opetusta voidaan tarjota muillakin kielillä kuin koulun opetuskielellä (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991). Lisäksi kielten oppimisen tärkeyttä sekä globalisoitumista on vauhdittanut Euroopan Unioniin liittyminen vuonna 1995. Nikula ja Marsh (1996) ovat tehneet kartoituksen vieraskielisen opetuksen tarjonnasta Suomen peruskouluissa ja lukioissa. Heidän tutkimuksensa mukaan eurooppalaiseen vieraskieliseen opetukseen on kiinnitetty enemmän huomioita vasta 1990-luvulla ja näin ollen Suomenkin tilanteesta on kiinnostuttu. Peruskoululain muuttamisen jälkeen vieraskielistä opetusta on ruvettu toteuttamaan kaikilla koulutusasteilla (Nikula & Marsh, 1996, s. 71).

Suomessa opetusta ohjaavat erilaiset valtakunnalliset ja paikalliset asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat. CLIL-opetukselle ei ole määritelty valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa tai muissa virallisissa asiakirjoissa tarkkoja ohjeita. Todennäköisesti sen takia, että menetelmä on kansainvälinen ja sille on olemassa omat teoreettiset ja metodologiset lähtökohtansa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS, 2014) antaa kuitenkin mahdollisuuden CLIL-opetuksen toteuttamiselle kaikissa kouluissa ja tarkemmat ohjeistukset sekä tavoitteet opetukselle määrittellen koulujen tai kuntien omilla suunnitelmissa. Opetussuunnitelma (POPS, 2014, s. 90) asettaa kuitenkin vaatimukseksi, että kaikissa oppiaineissa tulee saavuttaa yleisesti määritetty osaamisen taso opetuskielestä huolimatta. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) käytetään yleisesti termiä kaksikielinen opettaminen, joka jaetaan laajamittaiseen ja suppeamittaiseen kaksikieliseen kasvatukseen. Termi antaa tilaa useammalle

opetuksen muodolle eikä rajaa kieliopetuksen kenttään jyrkästi. Opetussuunnitelmat (POPS 2014: ESIOPS 2014) myötäilevät Euroopan komission kielipoliittisia linjauksia ja huomioivat kielikasvatuksen tärkeyden sekä kaksikielinen opetuksen asiakirjoissaan. Toisen asteen opetussuunnitelmissa ei erikseen määritellä kaksikielistä opetusta, mikä on erikoista ottaen huomioon peruskoulun ja esiopetuksen opetussuunnitelmien nostot aiheesta. Toisella asteella kunnat ja koulut asettavat omat ohjeensa kaksikieliselle opetukselle.

CLIL-menetelmän toteutuksessa on käytössä monenlaista variaatiota niin Euroopassa kuin Suomessa (Bovellan, 2014, s. 31). CLIL vaikuttaisi Suomenkin kontekstissa olevan laaja sateenvarjokäsite. Kunnilla ja kouluilla on vapaus soveltaa ja suunnitella omaa opetustaan ja tällöin myös käyttää opetuksesta valitsemaansa termiä (Peltoniemi ym, 2018, s. 36). Useita kielenopetuksen muotoja on käytössä samaan aikaan ja muodot voivat olla vapaasti nimettyjä. Tietyntyyppisen kielenopetuksen muodon kartoittaminen voi siis olla hankalaa, kun toteutukset ja niiden nimet vaihtelevat laajasti. Suomessa CLIL-opetusta järjestetään eniten isoimmissa kaupungeissa ja toiminta on vielä suhteellisen pienimuotoista (Bovellan, 2014, s. 30). Yleisin CLIL-opetuksessa käytetty kieli Suomessa on englanti (Bovellan, 2014, s. 31). Bovellanin (2014, s. 29) mukaan erityisesti suomalaisilla on todellinen tarve kielten osaamiseen suomen kielen harvinaisuuden takia. CLIL-opetus mahdollistaa monikielisiä kansalaisia, joista on sekä kansallisesti että globaalisti hyötyä yhteiskunnalle.

Suomalaisessa CLIL-opetuksessa on kuitenkin vielä kehitettävää. Bovellanin (2014) mukaan opetusmateriaaleja on vähäisesti saatavilla, sillä kirjoille ei ole suurta kysyntää. CLIL-toiminta on pienimuotoista ja oppikirjoille ei ole laajamittaisesti tarvetta. Muiden maiden opetusmateriaaleja ei voida hyödyntää, sillä ne eivät useimmiten sovi opetussuunnitelmaan ja opiskeltaviin aihekokonaisuuksiin. Näin ollen opettajat joutuvat suunnittelemaan suurimman osan käyttämistään materiaaleista itse, mikä eroaa suomalaisten opettajien normaalista tilanteesta (Bovellan, 2014, s. 13 & 14). Lisäksi opettajille suunnattua täydennyskoulutusta on vähäisesti saatavilla (Bovellan, 2014, s. 192). Bovellanin (2014, s. 192) mukaan nykyinen CLIL-opetuksen tilanne ei tue opetusmenetelmän kehittymistä. Opetusmenetelmän käyttämistä tulisi tietoisesti edistää, jotta opettajat saisivat konkreettisia välineitä opetuksen kehittämiseen (Bovellan, 2014, s. 192). Opettajien ammatillista selviytymistä voitaisiin parantaa

koulutuksen, opettajien välisen yhteistyön ja materiaalien jakamisen avulla (Bovellan, 2014, s. 32).

4 CLIL-OPETTAJIEN KOKEMUKSET

Opettajien kokemusten tutkiminen on viime aikoina noussut yleisemmäksi aiheeksi CLIL-tutkimuskentällä. Tutkimus on yhä erittäin pienimuotoista eikä laajempia tutkimuksia aiheesta ole vielä tehty. Opetusmenetelmän monimuotoisuuden takia opettajien kokemusten tutkiminen on haastavaa, sillä tutkimukset keskittyvät laajalti erilaisiin näkökulmiin. Opettajien kokemuksia on tutkittu erilaisista lähtökohdista, mutta keskeiset tulokset ovat samanlaisia eri tutkimuksissa. Kokemuksiin vaikuttavat monet seikat, mikä myös reflektoi CLIL-menetelmän laajuutta ja monipuolisuutta. Hofstadlerin ym. (2021, s. 218) mukaan CLIL-menetelmän soveltaminen opetukseen on moniulotteinen ja dynaaminen prosessi, jossa erilaiset tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksiin omasta roolistaan CLIL-kasvattajina.

Tutkimukset, joiden tuloksia tässä osiossa esitellään, lähestyvät CLIL-opettajien kokemuksia eri näkökulmista ja keskittyvät erilaisiin kokonaisuuksiin. Tutkimukset on jaoteltu aihealueiden ja tulosten mukaan alaotsikkoihin kokonaisuuden selkeyttämiseksi.

4.1 Opettajien kokemukset osaamisesta ja toimijuudesta

Opettajien kokemuksia osaamisesta ovat tutkineet muun muassa Moate (2011) ja Skinnari (2020). Moate (2011) on tutkinut vieraalla kielellä opettamisen vaikutuksia opettajien kokemuksiin omasta osaamisesta CLIL-ympäristössä. Moate (2011) käyttää tutkimuksessaan käsitettä ”professional integrity”, joka voidaan suoraan kääntää ammatilliseksi luotettavuudeksi. Kuitenkin tässä yhteydessä voidaan yhtä lailla käyttää terminä opettajan osaamista. Skinnari (2020) taas on tutkinut CLIL-opetuksen haasteita opettajien oman toimijuuden kokemusten kautta. Molemmat edellä mainitut tutkijat käsittelevät opettajien

kokemuksia osaamisesta, mutta hiukan eri osa-alueilta. Moate (2011) keskittyy opettajien kokemuksiin vieraan kielen käytön näkökulmasta, kun taas Skinnari (2020) tutkii CLIL-opetuksen haasteiden näkökulmaa. Lisäksi Hofstadler ym. (2021) ovat tutkineet CLIL-opettajien ammatillista hyvinvointia (*professional subjective wellbeing*). Tutkimus keskittyy tarkastelemaan opettajien ammatillista hyvinvointia opettajien subjektiivisten kokemusten kautta. Yleisesti ottaen opettajien kokemukset omasta osaamisesta ja toimijuudesta kertovat muun muassa opettajien työssä viihtymisestä ja pärjäämisestä. Opettajien kokemukset ovat laaja-alainen alue ja sitä voidaan lähestyä eri tavoilla, kuitenkin saavuttaen samat keskeiset havainnot.

CLIL-menetelmällä opettamisen on aiemmissa tutkimuksissa (Skinnari 2020; Moate 2011; Hofstadler ym. 2021) havaittu haastavan opettajia enemmän kuin äidinkielellä tai yhdellä kielellä opettaminen. CLIL-opetukseen siirtymisen on huomattu vaativan muutosta opettajien toimintatapoihin (Moate, 2011, s. 343). Muutos on opettajakohtainen, sillä koulutustausta ja henkilökohtaiset vahvuudet vaikuttavat opettajan osaamiseen. CLIL-opettajalla on useimmiten osaamista kielestä tai oppiainesisällöstä, mutta harvemmin kattavasti molemmista (Moate, 2011, s. 333). Yleisesti opettajat joutuvat kehittämään osaamistaan toisessa aihealueessa itsenäisesti tai pyrkivät täydennyskoulutukseen. Opetuksen kaksoispainotteinen suuntautuminen on havaittu asettavan uudenlaisia vastuita opetukseen ja tällöin haastavan kokenuttakin opettajaa (Moate, 2011, s. 333–334). Oman opetuksen muuttaminen vie opettajan helposti epä mukavuusalueelle ja vaikuttaa opettajan kokemuksiin omasta osaamisesta sekä toimijuudesta luokassa.

Skinnarin (2020, s. 6) mukaan opettajien kokemukset omasta toimijuudesta muodostuvat vahvasti CLIL-opetuksen alussa. Kokemukset muuttuvat opetusuran edetessä, mutta siitä huolimatta alkuperäisten tuntemusten vaikutukset ovat vahvoja (Skinnari, 2020, s. 6). Moaten (2011, s. 336) havaintojen perusteella opettajat usein kokevat CLIL-menetelmään siirtymisen aluksi raskaaksi. Erityisesti sopeutuminen kielen käyttämiseen, opetusmateriaaleihin ja tuntien valmisteluun kuluva aika sekä välttämättömät muutokset omiin toimintatapoihin on koettu haastaviksi (Moate, 2011, s. 336). Opetuksessa ja opettajan työarjessa tapahtuva muutos CLIL-menetelmään siirtyessä on suuri. Muutokseen voidaan ajatella liittyvän paljon erilaisia tunteita, jotka liittyvät omaan

osaamiseen ja pärjäämisen uudenaikaisessa opetuksessa. Opetuskokemukset muodostuvat tosielämän tilanteista luokahuoneessa. Skinnarin (2020, s. 6) mukaan opettajien kokemuksiin vaikuttaa lisäksi omaa työtä kohtaan tuntema merkityksellisyys sekä opettajan omat vahvuudet (Skinnari, 2020, s. 6). CLIL-opetuksessa kohdatut haasteet voivat sekä voimaannuttaa että heikentää opettajien kokemuksia omasta toimijuudesta. Opettajat kokevat yksilöllisesti erilaiset osa-alueet opetuksesta voimaannuttavina tai heikentävinä kokemuksina, esimerkiksi osa opettajista kokee kielen käyttämisen voimaannuttavana ja osa taas haastavana kokemuksena (Skinnari, 2020, s. 6). Opettajan oma osaaminen ja sen kautta varmuus tai epävarmuus tilanteessa vaikuttaa siihen, millainen kokemus tilanteesta syntyy. Hyvin kohdekielellä pärjäävä opettaja todennäköisesti kokee kielen käyttämisen kokemuksen voimaannuttavaksi, kun taas heikompi kielen käyttäjä kokee tilanteen todennäköisesti päinvastaisesti.

CLIL-uran alussa koetut haasteet liittyvät useimmiten opettajan henkilökohtaiseen toimijuuteen (Skinnarin, 2020, s. 11). Muutaman vuoden jälkeen opettajat sopeutuvat opetukseen ja pystyvät toimimaan luontevammin luokahuoneessa, ilman opetusmetodien aiheuttamia jännitteitä (Moate, 2011, s. 340). Ammatillinen osaaminen ja kokemuspohja kehittyvät erityisesti ensimmäisien vuosien aikana, jonka vaikutuksesta positiiviset tunteet omasta toimijuudesta ja ammatillisesta osaamisesta lisääntyvät kokemuksen kertyessä (Moate, 2011, s. 341). Kokeneiden opettajien mukaan suurimmat ongelmat CLIL-opetuksessa ovat työn kannustamisen ja tuen puute (Skinnari, 2020, s. 11). Aluksi oma toimijuus ja ammatillinen osaaminen sekä epävarmuus opetusmenetelmän käytöstä haastavat opettajien CLIL-toimeenpanoa, mutta opetuskokemuksen kertyessä opettaminen kehittyy ja omaan toimijuuteen liittyvät haasteet vähenevät. Kokeneet ja ammatillisesti kehittyneet opettajat tarkastelevat CLIL-haasteita laajemmassa näkökulmassa ja kiinnittävät enemmän huomiota menetelmän toimeenpanemiseen liittyviin ongelmiin.

CLIL-opettajien kokemuksiin omasta osaamisesta vaikuttaa myös motivaatio. CLIL-opetuksen ollessa vapaaehtoista ja opettajan omasta halusta lähtöistä, on myös opettaja itsevarmempi opettaessaan (Skinnari, 2020, s. 12). Vapaaehtoisesti CLIL-opetukseen siirtynyt opettaja on todennäköisesti itsessään motivoitunut ja tällöin oman toimijuuden kokemukset syntyvät positiivisävytteisestä ympäristöstä heti opetuksen alussa. Samanlaisia

havaintoja tehtiin Hofstadlerin ym. (2021, s. 229) tutkimuksessa kun havaittiin, että nimenomaan työssään viihtyvät opettajat pärjäsivät hyvin opetuksessa. Erityisesti opettajat, jotka uskovat CLIL-menetelmän aatteisiin ja merkityksellisyyteen viihtyvät hyvin työssään.

Motivaation vaikutukset menevät kuitenkin molempiin suuntiin ja tällöin epämotivoitunut opettaja usein pärjää huonommin CLIL-opetuksessa. Skinnarin (2020, s. 12–13) tutkimuksessa havaittiin, että ammatillisesti pätevä ja muuten työssään viihtyvä opettaja voi pakollisen CLIL-opetuksen takia kokea suurta epävarmuutta työssään ja opetuksessaan. Opettaja voi olla pessimistinen opetuksen laadusta ja opetuksen laatu voi kärsiä, jos opettaja ei koe pärjäävänsä (Skinnari, 2020, s. 12–13). CLIL-opetusta toteutetaan sekä opettajalähtöisesti että hallintolähtöisesti, mikä näyttää olevan merkityksellinen tekijä liittyen opettajien kokemuksiin. Hallintolähtöisessä toteutuksessa menetelmän käyttöönottamisesta opetuksessa päättää opetuksen organisoija eli kunta tai koulun johto. Tällöin yksittäisellä opettajalla ei ole välttämättä tilaisuutta vaikuttaa CLIL-menetelmän käyttöönottamiseen. Hofstadlerin ym. (2021, s. 229) mukaan CLIL-opetukseen tulisi valita vapaaehtoisia motivoituneita opettajia tai hyvin menetelmään koulutettuja opettajia. Tällä tavoin voitaisiin edistää opettajien hyvinvointia, mutta myös positiivisia kokemuksia omasta osaamisesta sekä toimijuudesta. Työssään viihtyvä opettaja myös näkee vaivaa opetuksen laadun eteen, joten oppilaiden opetuskin on parempaa.

CLIL-opetus voi myös itsessään motivoida opettajia. Työn merkityksellisyys ja tärkeys motivoi opettajia käyttämään CLIL menetelmää (Hofstadler ym., 2021, s. 227). Esimerkiksi oman kohdekielen osaamisen kehittyminen, positiiviset haasteet ja uudet mahdollisuudet ajavat opettajia eteenpäin ja ylläpitävät tyytyväisyyden tunnetta tekemäänsä työtä kohtaan (Hofstadler ym., 2021, s. 227). Hofstadlerin ym. (2021, s. 229) tutkimuksessa on havaittu, että työssä viihtyminen on erityisen tärkeä ominaisuus työssä jaksamisen kannalta opettajalle, joka käyttää paljon henkilökohtaisia resursseja työhönsä (Hofstadler ym., 2021, s. 229). Kiteytettynä vapaaehtoinen ja CLIL-opetuksesta kiinnostunut opettaja keskimäärin viihtyy työssään hyvin ja lisäksi motivoituu tekemästään työstä sekä sen positiivisista vaikutuksista entisestään. Työssä viihtyminen ei kuitenkaan aina takaa opettajan jaksamista, mutta kuitenkin vahvistaa voimavaroja positiivisen kokemuksen ansiosta.

CLIL-menetelmän haasteista huolimatta Skinnarin (2020, s. 14) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat CLIL-opetuksen mielenkiintoisemmaksi kuin äidinkielellä opettamisen. CLIL-opetuksen onnistumisessa erityisen tärkeitä tekijöitä ovat positiivisten kokemusten saaminen opetuksesta, oman opetustavan löytäminen ja tunnustuksen saaminen tekemästään työstä (Skinnari, 2020, s. 14).

4.2 Opettajien kokemukset tuntien organisoinnista

Opettajien kokemuksia ja valmiuksia CLIL-tuntien organisointiin on tutkittu erilaisista näkökulmista. Osa tutkimuksista keskittyy nimenomaan opettajien ammatilliseen kykyyn suunnitella ja toteuttaa CLIL-oppitunteja. Barrios ja Milla Lara (2020) ovat tutkineet CLIL-metodologiaa, materiaaleja ja resursseja sekä arviointia sidosryhmien näkökulmasta. Yksi keskeinen sidosryhmä tutkimuksessa on opettajat, joihin liittyviin tuloksiin keskitytään tutkimuksen tarkastelussa. Myös Pladevall-Ballester (2015) on tutkinut sidosryhmien havaintoja CLIL-opetuksesta ja sidosryhmien mielipiteitä sekä odotuksia menetelmästä. Opettajien havainnot tutkimuksessa keskittyvät vahvasti opetuksen organisointiin liittyviin tekijöihin. Lisäksi Custodio-Espinar (2019) on tutkinut CLIL-opettajan ammatilliseen kompetenssiin ja opetuksen suunnitteluun vaikuttavia keskeisiä tekijöitä. Ammatillisella kompetenssilla tarkoitetaan tässä tilanteessa opettajan ammatillista osaamista, mutta tutkimus keskittyy erityisesti opetuksen suunnittelun ja oppituntien toteuttamisen näkökulmaan. Roiha (2014) on taas tutkinut opettajien käsityksiä eriyttämisestä CLIL-opetuksessa ja opettajien tapoja eriyttää opetusta. Opetuksen eriyttämiseen liittyy olennaisesti kyky muokata oppituntien sisältöjä, rakenteita ja opetusmateriaaleja oppilaiden tarpeisiin sopiviksi. Näin ollen eriyttääkseen opetusta opettajan tulee osata suunnitella ja toteuttaa CLIL-opetusta, joten tutkimuksen tulokset ovat relevantteja myös tässä yhteydessä. Opettajien kokemuksia tuntien organisoinnista on kuitenkin tutkittu myös laajempien tutkimusten sivutuotteina. Moaten (2011) sekä Hofstadlerin ym. (2021) tutkimuksissa, joita tarkasteltiin jo edellisessä kappaleessa, on myös tehty havaintoja oppituntien järjestämiseen liittyen.

Opetuksen organisoinnin tekijät, kuten opetuksen suunnittelu, valmistelu ja toteutus on havaittu useammassakin CLIL-tutkimuksessa opettajien mielestä työtä kuormittaviksi tekijöiksi (Hofstadler ym., 2021; Moate, 2011; Roiha 2014).

Kuitenkin on tehty myös havaintoja opettajien innostuksesta käyttää aikaa tuntien suunnitteluun ja materiaaleihin sekä materiaalien korkeasta laadusta (Barrios & Milla Lara, 2020). Opetuksen organisointiin vaikuttaa aikaisempien tutkimusten mukaan myös ajankäyttäminen, yhteistyön tekeminen ja opettajien kouluttautuminen. Näihin aiheisiin paneudutaan seuraavissa kappaleissa tarkemmin.

Tuntien organisointikin muuttuu opetuskielen vaihtuessa. Materiaaleja ei yleisesti ottaen ole saatavilla suoraan CLIL-opetukseen, vaan opettajat joutuvat käyttämään luovuuttaan materiaalien hankkimisessa. Moaten (2011, s. 338) mukaan opettajat käyttävät enemmän aikaa tuntien suunnitteluun materiaalin puutteen takia ja myös kielen tarkastamisen takia (Moate, 2011, s. 338). Oman materiaalin tekeminen taas vaatii opettajalta hyvää osaamista kohdekielestä ja ainesisällöstä sekä vie oman aikansa. Roihankin (2014, s. 1) tutkimuksessa havaittiin, että suurimmat eriyttämiseen liittyvät vaikeudet johtuivat ajankäytöstä ja materiaalien niukkuudesta. Opetuksen eriyttämisen suurimmat haasteet ovat opettajien mukaan ajan, resurssien ja materiaalin puute sekä luokkien suuret koot (Roiha, 2014, s. 10). Opettajan työ on luonteeltaan monipuolista, kun opettajat pyörittävät oman oppilaiden ja luokan toimia suhteellisen itsenäisesti. Hofstadler ym. (2021, s. 225) mukaan opettajan työn velvollisuudet kasvavat vuosi vuodelta ja näin työstä tulee helposti aina vain kuormittavampaa. Käyttövalmiin materiaalin puute laittaa opettajan tilanteeseen, jossa materiaalin saaminen vaatii huomattavasti enemmän aikaa. Moaten (2011, s. 336) ja Hofstadlerin ym. (2021, s. 225) mukaan CLIL-opetuksen suunnitteluun, valmisteluun ja materiaalin löytämiseen sekä tekemiseen kuluva aika kuormittaa opettajan työtä uudella tavalla. Opettajilla ei yleisesti ottaen ole ylimääräistä työaikaa, mitä käyttää erilaisten materiaalien etsimiseen tai tekemiseen.

Kuitenkin Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66–67) mukaan opetusmateriaalien ja resurssien monipuolisuus on yksi CLIL-ohjelman vahvuuksista. Opettajat kokevat monipuoliset opetusmateriaalit ja mahdollisuudet kehittää omaa materiaalia erilaisten hankkeiden kautta hyödylliseksi ja palkitsevaksi osaksi opetusta (Barrios & Milla Lara, 2020, s. 68). CLIL-opetuksessa käytetään autenttisia ja muokattavia materiaaleja, jotka ovat useimmiten innovatiivisia ja mielenkiintoisia. Opettajat käyttävä oppikirjojen lisäksi materiaaleja muista lähteistä, esimerkiksi internetistä (Barrios & Milla Lara,

2020, s. 66–67). Moate (2011, s. 338) raportoi myös valmiin autenttisen materiaalin tuovan variaatiota opetukseen. Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66–68) mukaan yhteistyön tärkeys oman oppilaitoksen ja kansainvälisen yhteistyön merkeissä kasvaa materiaalien hankkimisessa ja tekemisessä.

Hofstadlerin ym. (2021, s. 225) mukaan yhteistyö opettajien välillä riippuu opettajien keskeisestä suhteesta ja työympäristön ilmapiiristä. Positiivinen suhde muihin opettajiin usein tarkoittaa materiaalien jakamista ja työkuorman puolittamista, kun taas kireä suhde yleensä johtaa haluttomuuteen jakaa opetusmateriaalia. Hofstadlerin ym. tutkimuksessa havaittiin, että vertaistuki ammatillisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa on yleisesti ottaen hyvä opettajien välillä (Hofstadlerin ym., 2021, s. 226). Materiaalin jakaminen on joissain tilanteissa hankalaa ja työkuorman jakaminen vaikeaa, mutta siitä huolimatta vertaistukea on yleensä saatavilla (Hofstadlerin ym., 2021, s. 226). Kaikissa tilanteissa toisen opettajan tukeminen ei ole mahdollista käytännön syistä, kuten eri oppiaineissa tai vuosiluokilla opettaminen. Kuitenkin opettajat mielellään tarjoavat tukeaan kollegoilleen keskustelun ja ongelmien ratkomisen merkeissä. Pladevall-Ballesterin (2015, s. 55) tutkimuksessa opettajat raportoivat haasteista vertaistuen ja kouluhallinnon tuen saamisessa. Opettajat kokivat tekevänsä suurimman osan työstä täysin yksin eivätkä kokeneet saavansa arvostusta tekemästään suuresta työstä muilta opettajilta tai koulunjohdolta. Toisaalta Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat saavat vertaistukea työssään kokemuksen vaihtamisen ja yhteistyön muodossa sekä voivat saada apua koulun muulta henkilökunnalta. CLIL-opetusta toteutetaan erilaisella laajuudella koulusta riippuen. Pladevall-Ballesterin (2015) tutkimuksessa CLIL-opetus oli juuri otettu kokeiluun, jolloin vain muutama opettaja kussakin koulussa käytti menetelmää, kun taas Barriosin ja Milla Laran (2020) tutkimuksessa kaikilla opettajilla oli useamman vuoden työkokemusta CLIL-opettajina ja CLIL oli alueella tuttu menetelmä. Opetusohjelman laajuudellakin voi olla vaikutusta opettajien tuen saamiseen työyhteisössä.

Riittämätön kouluttautuminen CLIL-metodologiaan on opettajien mukaan yksi keskeisimmistä heikkouksista opetusohjelman toteuttamisessa (Barrios & Milla Lara, 2020, s. 60). Opettajat ilmaisivat, etteivät olleet varmoja opetuksen metodologisista lähtökohdista eikä heillä ollut tarpeeksi pätevyyttä CLIL-opetuksen pitämiseen (Barrios & Milla Lara, 2020, s. 67). Custodio-Espinar

(2019, s. 208) taas argumentoi, että koulutuksella voitaisiin saavuttaa yhtä pätevää CLIL-kompetenssi kaikille opettajille ja vastata tämänhetkisiin tarpeisiin. Nykyisten CLIL-opettajien ammatilliset kompetenssit ovat monimuotoisia ja opettajien kyky pitää oppitunteja on vaihteleva. CLIL-opetukseen pitäisi tarjota kohdistettua koulutusta (Barrios & Milla Lara, 2020, s. 67). Samanlaisia havaintoja on tehty myös Hofstadlerin ym. (2021) ja Skinnarin (2020) tutkimuksissa. Koulutuksen avulla opettajien työtä voitaisiin tukea konkreettisesti ja opettajilla olisi suurempi mahdollisuus pärjätä itsenäisesti hankalissakin tilanteissa. CLIL-koulutusta on saatavilla vaihtelevasti. Esimerkiksi Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 67) tutkimuksessa osa opettajista oli hakeutunut lisäkoulutukseen aloittaessaan CLIL-ohjelmalla opettamisen. Opettajille tarjottiin vaihtoehtoa kouluttautua lisää, kun taas joissain tilanteissa koulutusta ei ole ollenkaan saatavilla. Kouluttautuminen vie myös lisää aikaa ja jos työnantaja ei tue kouluttautumista niin ajankäyttö voi tulla esteeksi lisäkoulutukselle. Kuitenkin Custodio-Espinar (2019, s. 208) painottaa koulutuksen tärkeyttä, koska kaksikielisten ohjelmien laatu ja jatkuvuus riippuu osittain nimenomaan opettajien työssä pärjäämisestä ja kompetenssista. Koulutuksessa erityisen tärkeää olisi CLIL-kontekstissa menetelmien, resurssien ja arvioinnin opettaminen (Custodio-Espinar, 2019, s. 229).

Opettajien kokemukset erilaisista opetuksen organisoinnin tekijöistä vaihtelevat tutkimusten välillä. Esimerkiksi opetusmateriaalien tekeminen koetaan joissain tutkimuksissa palkitsevaksi ja toisissa taas enemmän kuormittavaksi. Opettajien kokemuksiin voidaan ajatella vaikuttavan koulujen tilanne sekä opettajien omat resurssit. CLIL-menetelmää toteutetaan eri lailla eri kouluissa ja eri maissa. Kouluissa, joissa menetelmää on toteutettu pidempään, on todennäköisesti paremmin resursseja tukea opettajien toimintaa esimerkiksi materiaaleilla, kun taas aloittelevilla kouluilla resurssit ovat usein vähässä. Opettajien kokemuksiin vaikuttaa siis pitkälti myös tilanteet, joissa opetus tapahtuu. Skinnarin (2020, s. 13) tutkimuksessa havaittiin, että työyhteisöstä saatu tuki oli erilaista jokaisen opettajan kohdalla. Opettaja ohjaa yhteiset toimintalinjaukset, mutta CLIL-opetuksessa niiden laatu vaihtelee ympäröivien vaatimusten ja äärimmäisen tarkan sanelun välillä. Kumpikaan vaihtoehto ei varsinaisesti tue opettajan työskentelyä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä suomalaisilla CLIL-opettajilla on CLIL-opetuksesta. Lisäksi selvitetään, miten opettajien työkokemuksen määrä on yhteydessä opettajien kokemuksiin. Lisäksi tutkitaan, miten nämä näkemykset eroavat opettajien näkemyksistä omalla äidinkielellä opettamisesta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia CLIL-opettajilla on CLIL-opetuksesta?
2. Miten CLIL-opettajien työkokemuksen määrä on yhteydessä opettajien kokemuksiin CLIL-opetuksesta?
3. Miten CLIL-opettajien näkemykset eroavat omalla äidinkielellä opettamisesta?

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä. Tutkimusaineisto (N=11) kerättiin helmikuussa ja maaliskuussa 2022. Aineisto kerättiin opettajille suunnatuista Facebook-ryhmistä sähköisen lomakkeen avulla. Oikean kohderyhmän tavoittamiseksi tutkimuksen yhteyteen kirjoitettiin lyhyt saateteksti, jossa määriteltiin CLIL-opettajuus. Tutkimukseen osallistuneista CLIL-opettajista kahdeksan toimivat luokanopettajina, kaksi luokanopettajina sekä aineenopettajina ja yksi pelkästään aineenopettajana. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja anonyymia. Tutkittavilta kysyttiin kehyskertomuksen lisäksi muutama taustakysymys liittyen opetuskokemuksen määrään, CLIL-opetuskokemuksen määrään, CLIL-opetuksen osuuteen tunneista sekä opetettavaan koulutusasteeseen. Taustakysymyksillä haettiin vertailu mahdollisuuksia opettajien välillä ja pyrittiin saavuttamaan CLIL-opetuksen monimuotoisuutta.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa (8/11) opettaa peruskoulussa alakoulun puolella. Opettajista kaksi opettaa lisäksi yläkoulussa ja vain yksi pelkästään yläkoulussa ja toisella asteella. Vaihtelevuus koulutusasteilla on tässä tutkimuksessa niin pienimuotoista ettei sitä tarkasteltu erillisenä kokonaisuutena analyysissä, sillä pienellä otannalla ei voida tehdä luotettavia havaintoja. Opettajien työkokemuksen vaikutuksia taas voidaan tarkastella tutkimuksessa, sillä tutkimukseen osallistui opettajia eri työuran vaiheista. Opettajien monipuolinen tausta on tärkeä tutkimuksen kohde, koska se tuo esille CLIL-opettajuuden laaja-alaisuuden. Moilasan ja Rähän (2015, s. 60) mukaan monipuolisesta aineistosta on tukea merkitysten tulkitsemiseen, sillä aineisto mahdollistaa erilaisten tulkintojen muodostumisen.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa käytetään sekä fenomenologista että fenomenografista lähestymistapaa tutkittavaan aiheeseen. Fenomenologisella lähestymistavalla tutkitaan opettajien kokemuksia, kun taas fenomenografialla tutkitaan opettajien näkemyksiä. Tutkimuskysymyksistä kaksi käsittelee kokemusten tutkimista ja noudattaa fenomenologista lähestymistapaa: opettajien kokemukset CLIL-opetuksesta ja työmäärän vaikuttavuus opettajien kokemuksiin. Fenomenologia pyrkii ymmärtämään ihmisen kokemuksia eli merkityssuhteita, joista osa on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia (Perttula, 2008, s. 119). Fenomenologiassa ymmärretään kokemus suhteena henkilön tietoisien toiminnan ja toiminnan kohteen välillä (Perttula, 2008, s. 116). Kokemus on merkityssuhde, joka yhdistää subjektin ja objektin kokonaisuudeksi (Perttula, 2008, s. 116). Tässä tutkimuksessa kokemus on merkityssuhde opettajan tietoisien ajattelun ja toiminnan sekä opettamisen välillä. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee opettajan merkityssuhdetta CLIL-menetelmällä tapahtuvaan opetukseen. Toinen tutkimuskysymys taas tarkastelee opettajan opetuskokemuksen määrään suhdetta tähän merkityssuhteeseen. Kysymykset lähestyvät samaa tutkittavaa aihetta hiukan eri lähtökohdista. Tutkimuksessa halutaan selvittää opettajien kokemuksia ja suhtautumista tiettyä ilmiötä kohtaan, joten fenomenologia on ymmärtävän luonteensa takia perusteltu valinta.

CLIL-opetuksen ja äidinkielellä opettamisen eroja taas käsitellään fenomenografisella lähestymistavalla eli tutkitaan opettajien näkemyksiä aiheesta. Fenomenografisessa lähestymistavassa ajatellaan, että ihminen muodostaa käsityksiä yhdistelemällä tapauksia toisiinsa ja selittämällä niitä kielen avulla (Vilkka, 2021, s. 122). Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opettajien käsityksiä CLIL-opetuksen ja äidinkielen opetuksen eroista kielellisen ilmaisun perusteella käyttäen eläytymismenetelmää. Lisäksi fenomenografisen lähestymistavan yhtenä tavoitteena on luoda käsityksiä ja pyrkiä ymmärtämään, miten ihmisten käsitykset eroavat toisistaan eli kuinka saman ilmiön voi kokea eri tavalla (Vilkka, 2021, s. 122). Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien näkemyksiä CLIL-opetuksesta ja äidinkielen opetuksesta sekä niiden mahdollisista eroavaisuuksista, minkä takia fenomenografia on sopiva lähestymistapa tutkimuskysymykseen.

Kokemuksen tutkimisessa käsitellään ihmisen omakohtaista kokemusta sekä ymmärrystä jostain tilanteesta tai aiheesta, kun taas näkemyksiä tutkiessa näkemys muodostuu useammasta tekijästä, jotka eivät välttämättä kaikki ole henkilökohtaisia kokemuksia. Molemmat sekä kokemukset että näkemykset vaikuttavat siihen, miten ihminen suhtautuu johonkin asiaan tai ilmiöön. Molempien tekijöiden tutkiminen on siis tärkeää, kun pyritään ymmärtämään ihmisten suhtautumisen luonnetta.

Aineistonkeruun menetelmänä käytetään eläytymismenetelmää, joka on suhteellisen yleinen lähestymistapa aineistonkeräämiseen kasvatustieteissä joustavuutensa ja monikäyttöisyytensä ansiosta (Eskola ym., 2017 s. 6). Eskolan (2017, s. 6) mukaan eläytymiskertomuksella voidaan tutkia sekä aiheita, joilla on paljon teoreettista pohjaa, että käytännön tilanteista nousevia aiheita. Juuri eläytymiskertomuksen monipuolisuus on syynä sen käyttämiseen tässä tutkimuksessa. CLIL-opettajien kokemuksista on jo jonkin verran teoriapohjaa olemassa, mutta on yhä monia näkökulmia, joita ei ole aiemmin tutkittu. Erityisesti suomalaisia CLIL-opettajia on tutkittu vähäisesti, eikä kansainvälinen teoria ole välttämättä täysin riittävä Suomen kontekstissa. Näin eläytymismenetelmällä voidaan tutkia aineistoa, josta löytää teoreettista taustaa mutta jonka tarve nousee myös käytännöstä.

Eläytymismenetelmässä tutkija rakentaa kehyskertomuksen tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä, ja tutkittavat kirjoittavat kertomuksen sen perusteella

(Eskola ym., 2017, s. 6). Eskolan ym. (2017, s. 267) mukaan tutkittavan tehtävänä on jatkaa kertomusta itselleen mielekkäällä tavalla, monesti oman elämän aiheisiin liittyen. Vastaaminen tutkimukseen on luonnollisesti rakennettu käyttämällä ihmiselle tyypillisiä itseilmaisun ominaisuuksia kuten ajattelua ja kieltä. Opettajat pääsevät kehyskertomusten avulla kertomaan kokemuksistaan vapaasti ja kirjoittamaan itselleen luontaisella tavalla. Vastaamista ei ole rajattu tai ohjeistettu erikseen. Eskolan ym. (2017, s. 268) mukaan eläytymismenetelmän avulla voidaan selvittää ihmisten näkemyksiä tai ajatuksia jostain ilmiöstä. Eläytymiskertomusmenetelmä sopii tähän tutkimukseen, sillä tutkimuksen tarkoituksena on saada selville opettajien kokemuksia ja näkemyksiä. Tätä tukee tutkimusmenetelmän antava vapaus ja mahdollisuus vastaamiseen tutkittavalle luonnollisella tavalla. Tutkijan tehtävänä on tulkitta opettajien kertomia kokemuksia ja pyrkiä tunnistamaan ilmiöitä niiden takana (Moilanen & Rähä, 2015, s. 63–66).

Eläytymismenetelmässä kehyskertomuksia on vähintäänkin kaksi ja niissä on jokin muuttuja (Eskola ym., 2017, s. 6). Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksissa alku osa on molemmissa samanlainen, minkä takia aineisto analysoidaan niiden kohdalla yhdessä. Toinen osuus sisältää muuttujan ja kehyskertomukset ovat keskenään erilaisia tältä osin. Nämä analysoidaan kehyskertomuksittain. Yhteinen osuus keskittyy kokemusten tutkimiseen, kun taas varioiva osa tutkii opettajien näkemyksiä. Tutkimuksen kehyskertomukset ovat seuraavanlaiset:

Kehyskertomus (1) Kuvittele, että opetusvuotesi CLIL-opettajana on päättymässä. Mitä kokemuksia vuosi on oman opettajuutesi näkökulmasta tuonut mukanaan? Kuvaile niitä. Mitä asioita olet kokenut esimerkiksi palkitseviksi tai haastaviksi vuoden aikana? Miten mahdolliset haasteet on ratkaistu? Saat lisäksi tiedon ensi vuoden työtilanteestasi. Kuulet ettet tule opettamaan kaksikielisesti vaan siirryt opettamaan äidinkielelläsi. Miltä muutos sinusta tuntuu ja miksi? Kuvaile esimerkiksi sen tuomia hyötyjä tai mahdollisia haittoja.

Kehyskertomus (2) Kuvittele, että opetusvuotesi CLIL-opettajana on päättymässä. Mitä kokemuksia vuosi on oman opettajuutesi näkökulmasta tuonut mukanaan? Kuvaile niitä. Mitä asioita olet kokenut esimerkiksi palkitseviksi tai haastaviksi vuoden aikana? Miten mahdolliset haasteet on ratkaistu?

Saat lisäksi tiedon ensi vuoden työtilanteestasi. Kuulet jatkavasi kaksikielisessä opetuksessa seuraavanakin vuonna. Miltä jatkaminen sinusta tuntuu ja miksi? Kuvaile esimerkiksi sen tuomia hyötyjä tai mahdollisia haittoja verraten omalla äidinkielelläsi opettamiseen.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistossa analysoitiin kehyskertomusten vastauksia ja käytettiin hyödyksi taustakysymyksiä, kuten opetusvuosien määrää ja koulutustaustaa. Kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen kohdalla tehtiin erillinen analyysi sisällönanalyysillä. Tutkimuskysymykset vastaavat kehyskertomusten rakennetta siten, että vastaukset ensimmäiseen kahteen tutkimuskysymykseen tulevat kehyskertomuksen ensimmäisestä ja yhtenäisestä osasta, kun taas vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen tulee kehyskertomusten toisesta varioivasta osasta.

Aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysia, jossa tutkittava aineisto ryhmitellään tarkasti aineistosta nousevien havaintojen perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Ryhmittelyn tarkoituksena on muodostamaan kategorioita samanlaisista havainnoista. Erityisen tärkeää on selkeiden kategorioiden tekeminen sekä niiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja tulkitseminen. Sisällönanalyysin muotoa, jonka avulla aineistoa voidaan ryhmitellä, kutsutaan teemoittamiseksi. Moilasen ja Räihän (2015, s. 61) mukaan teemoittamisessa aineisto pelkistetään etsimällä tekstin keskeisimmät sisällöt. Keskeisten sisältöjen löytämiseksi voidaan tarkastella aineistoa esimerkiksi tutkimusongelmien näkökulmasta. Eskolan ja Suorannan (1998, kappale 4) mukaan kehyskertomusten valmiit teemat ovat hyvä aloituspiste teemoittamiselle. Teemoittamisessa lähdettiin liikkeelle tutkimuskysymysten ja kehyskertomusten teemoista, jotka ovat keskenään samat. Teemat ovat opettajien kokemukset CLIL-opetuksesta sekä opetuksen hyödyt ja haitat, opettajien näkemykset CLIL-opetuksessa jatkamisesta ja opettajien näkemykset CLIL-opetuksesta siirtymisestä äidinkieliiseen opetukseen. Teemat ovat luonteeltaan aika laajat, mutta tukivat hyvin alustavaa analyysia. Aineisto analysoitiin ensin teemojen mukaan ja sitten teemojen alle muodostettiin

pienempiä kategorioita aineistosta nousseiden havaintojen perusteella, esimerkiksi tarkemmin opettajien kokemia hyötyjä CLIL-opetuksesta.

Kaikki kolme tutkimuskysymystä analysoitiin erikseen toisistaan. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityttiin kehyskertomuksen ensimmäisen osan vastauksiin. Kehyskertomuksen ensimmäinen osa oli kaikille vastaajille samanlainen, joten vastaukset analysoitiin myös yhtenä kokonaisuutena eikä eroteltu vastauksia kehyskertomuksittain. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityttiin kehyskertomuksien toiseen osaa, joka oli molemmissa kertomuksissa erilainen. Kehyskertomuksen varioiva osa on tässä kohdassa, jolloin osassa vastauksista käsitellään siirtymistä CLIL-opetuksesta äidinkieliseen opetukseen ja osassa CLIL-opetuksessa jatkamista. Vastaukset olivat kehyskertomuksittain erilaiset, joten analysointi tehtiin kummallekin kehyskertomukselle erikseen. Eskolan ym. (2017, s. 6 & 269) mukaan teemoittamisen jälkeen analyysissa keskitytään tarkastelemaan kehyskertomuksien muuttujaa ja sen vaikutuksia. Tässä kohdassa paneuduttiin muuttujan vaikutuksiin kehyskertomusten vastauksissa. Kehyskertomuksen muuttuja ei vaikuttanut opettajien CLIL-kokemusten tuloksiin. Tulokset opettajien näkemyksistä CLIL-opetuksesta verrattuna omalla äidinkielellä opettamiseen taas teemoitettiin ja analysoitiin kehyskertomuksittain, sillä muuttuja vaikutti merkittävästi tuloksiin.

Analyysi toisesta tutkimuskysymyksestä, joka käsitteli opettajien työkokemuksen vaikutuksia opettajien kokemuksiin, tehtiin viimeisenä ja erillisenä kokonaisuutena. Tässä tutkimuskysymyksessä huomioitiin taustakysymys opettajien työvuosien määrään liittyen ja sen avulla jaettiin opettajat ryhmiin. Opettajat ryhmiteltiin Gun ja Dayn (2007) mallin mukaan kolmeen työuran vaiheeseen (aloittelevat, perehtyneet ja kokeneet) opetuskokemuksen vuosien perusteella. Opettajien kokemuksia vertailtiin CLIL-opetuksen hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan. Testattiin, oliko samaan ryhmään kuuluvilla opettajilla yhteisiä kokemuksia CLIL-opetuksesta, jotka voisivat selittyä opetuskokemuksen määrällä. Seuraavaksi tutkittiin eri ryhmien välillä olevien kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Vertailun tuloksena kategorisoitiin työkokemuksiin perustuvien ryhmien merkittävät yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.

Sisällönanalyysin ja teemoittamisen jälkeen pyrittiin ymmärtämään saatuja tuloksia. Teemojen avulla pyritään paljastamaan tekstin merkityksiä (Moilanen & Räihä, 2015, s. 61). Kaikkien tutkimusongelmien kohdalla pyrittiin selittämään analyysistä syntyneitä kategorioita ja niiden keskeisiä vaikutuksia. Lisäksi tarkasteltiin tuloksia tutkimusongelmien välillä, sillä tuloksissa oli myös eri kysymysten välillä paljolti yhtäläisyyksiä. Moilasan ja Räihän (2015, s. 53) mukaan merkitykset eivät ole yksittäisiä, vaan ne yhdistyvät muodostamaan merkitysverkkoja, mitkä ovat kaikille yksilöllisiä. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opettajien kokemia merkityksiä sekä näkemyksiä yksilön ja suomalaisten CLIL-opettajien yhteisön näkökulmasta. Moilasan ja Räihän (2015, s. 63–66) mukaan tulosten kuvailun tulee itsessään olla tarkkaa ja selkäesti erillään tulosten tulkinnasta. Näin ollen tulos osiossa jäsennetään erikseen tulosten kuvailu ja siitä tehdyt tulkinnat sekä yhteydet teoreettiseen viitekehykseen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen kehyskertomukset on rakennettu kaksiosaisiksi. Kehyskertomusten ensimmäinen osa on kokemuksen tutkimista ja jälkimmäinen varioiva osa on näkemyksen ja käsityksen tutkimista. Ensimmäinen kokemusta tutkiva osa pyrkii selvittämään opettajien kokemuksia CLIL-opetuksesta ja omasta opettajuudesta. Lisäksi on tutkittu opettajien työkokemuksen määrän mahdollisia vaikutuksia opettajien kokemuksiin CLIL-opetuksesta. Opettajat on jaettu kolmeen ryhmään Gun ja Dayn (2007) mallin mukaan ja ryhmien tuloksia on vertailtu keskenään. Toinen näkemyksiä tutkiva osa keskittyy opettajien näkemysten vertailuun CLIL-opetuksen ja omalla äidinkielellä opettamisen välillä.

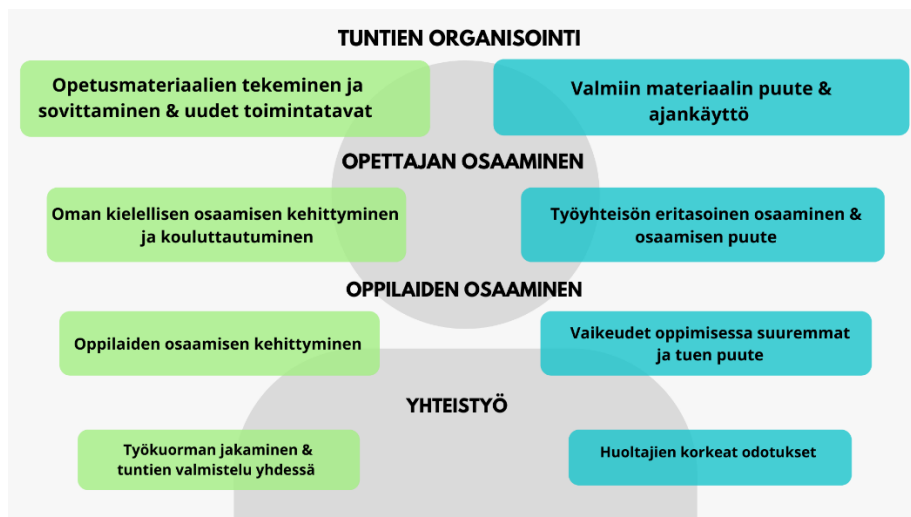
Näin ollen tutkimuksen tulokset on jaettu kolmeen alakappaleeseen, joista ensimmäisenä ovat kokemusta käsittelevät kappaleet ja niiden jälkeen opettajien näkemyksiä käsittelevä kappale. Jaottelu on rakennettu, jotta tutkimuksen ymmärtäminen helpottuisi ja erottelu fenomenologisen ja fenomenografisen tutkimuksen välillä tulisi selvästi esiin.

Tutkimuksen tuloksissa esitetään suoria lainauksia opettajien vastauksista. Sitaatit on yksilöity niin, että niistä selviää opettajan koulutustausta ja työkokemuksen määrä vuosina. Esimerkiksi luokanopettaja, jolla on 12 vuotta työkokemusta, merkataan sitaatin perään tunnuksella (lo12). Aineenopettajaa 7 vuoden työkokemuksella taas merkataan tunnuksella (ao7). Osa opettajista on kaksoispätevyydellä varustettuja luokanopettajia ja aineenopettajia ja merkitty tunnuksella (lo/ao). Tunnusten avulla pyritään tarjoamaan lisää tietoa lukijalle sitaattien takana olevista opettajista.

6.1 Opettajien kokemukset CLIL-opetuksesta

Kehyskertomuksen avulla tutkittiin opettajien kokemuksia CLIL-opetuksesta oman opettajuuden näkökulmasta. Opettajien vastauksista nousi sekä palkitsevia ja positiivisia kokemuksia että kohdattuja haasteita tai vaikeuksia CLIL-

opetuksessa. Palkitsevat kokemukset ja haasteet esiintyvät tuloksissa tasapainoisesti ja kaikista aiheista löytyy molempia näkökulmia. Ristiriitaiset näkökulmat samoista aiheista tukevat jännitteisten teemaparien muodostamista tulosten tarkasteluun. Jänniteisissä teemapareissa samaa teemaa kohtaan on erilaisia ristiriitaisia kokemuksia. Joissain teemapareissa toinen teema voi olla vahvempi eli yleisempi havainto tuloksissa. Teemaparit ovat keskenään myös hierarkkisia, jokin teemapari on ilmennyt tuloksissa enemmän ja on vahvempi havainto. Opettajien kokemuksia koskevat teemaparit ovat hierarkkisessa järjestyksessä (1) tuntien organisoinnin palkitsevuus ja haasteet, (2) opettajan osaamisen kehittäminen ja osaamisen puute (3) oppilaiden osaamisen kehittyminen ja osaamisen puute sekä (4) yhteistyön palkitsevuus ja haasteet. Kuviossa on esitetty teemaparit ja keskeiset löydökset tuloksista.



KUVIO 1. Opettajien kokemusten jännitteiset teemaparit

6.1.1 Tuntien organisointi ja opetusmateriaalit

Tuntien organisointi ja opetusmateriaalit on yksi tutkimuksen vahvoista teemoista. CLIL-opetus eroaa perinteisestä yksikielisestä opetuksesta valtavasti kaksoispainotteisella fokuksellaan kieleen ja oppiainesisältöihin ja siksi vaatii opettajalta sekä opetusmateriaalilta enemmän kuin perinteinen opetus. Suomessa ei voida hyödyntää muiden maiden opetusmateriaaleja kokonaisuudessaan koska opetussuunnitelma ja oppiainesisällöt ovat erilaisia eikä valmiita materiaaleja juurikaan ole (Bovellan, 2014, s. 13). Materiaalien

tekeminen tuottaa uudenlaista työtä suomalaisille CLIL-opettajille. Tuloksissa nousee esiin opettajien kaksijakoinen suuntautuminen tuntien organisointiin ja opetusmateriaaleihin liittyen. Opettajat sekä nauttivat organisoinnista ja materiaalien tekemisestä, että kokevat tämän lisäpainotuksen opetuksessa kuormittavana ja aikaa vievänä. Useampi opettaja mainitsee vastauksessaan molempia kokemuksia tuntien organisoinnista.

Tuloksissa palkitsevat kokemukset tuntien organisoinnista liittyvät erityisesti opetusmateriaalin etsimiseen, tekemiseen ja käyttämiseen. Valmiin opetusmateriaalin muokkaaminen koetaan mielekkääksi, kun materiaalia voitaten paremmin kohdentaa omaan opetukseen ja laittaa talteen tulevia vuosia varten. Opettajien vastauksista nousee oman opetusmateriaalin kontrolloimiseen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Suurin osa opettajista kokee oman materiaalin muokkaamisen ja tekemisen palkitsevaksi osaksi opetustaan, ”*nautintoa saan asioiden tiivistämisestä ja yksinkertaistamisesta*” (lo22). Tuloksissa kuitenkin esiintyi myös vastaus, jossa opetusmateriaalin liittyvä mielekkyys johtui työnantajan kustantamasta kattavasta opetusmateriaalista kohdekielellä. Tässä tilanteessa tuntien organisointia helpotti valmis laadukas materiaali. Opetusmateriaalien lisäksi opettajat mainitsevat palkitseviksi uusien työtapojen kokeilemisen opetuksen yhteydessä sekä oman luovan ajattelun ja opettajuuden kehittymisen.

Out-of-the-box -ajattelu, kun valmiita opetusmateriaaleja kaikkeen ei ole.
(lo/ao18)

Havaittavissa onkin positiivinen reaktio haastavaan tilanteeseen. Opettajat joutuvat kehittämään omaa opetustaan, kun perinteisemmät työtavat ja materiaalit eivät aina sovellu CLIL-opetukseen.

Tuloksissa kuormittavat tai haastavat kokemukset tuntien organisointiin liittyen johtuivat valmiin materiaalin puuttumisesta ja erityisesti ajasta, joka materiaalin suunnitteluun, tekemiseen ja tulostamiseen menee. Materiaalin työstämiseen kuluva aika ei kuulu erikseen työaikaan ja sopivaa materiaalia voi olla vaikea löytää.

Englanninkielistä materiaalia täytyy etsiä itse. Toivoisin, että olisi englanniksi käännettyjä oppikirjoja. Tämä helpottaisi huomattavasti opetuksen valmistelua. Materiaalien etsimiseen, tekemiseen ja tulostamiseen menee paljon aikaa. (lo1,5)

Materiaalin tekeminen tunneille kuormittaa opettajien ruuhkaista työarkea. Oppikirjojen puuttuminen vaikuttaa suuresti tuntien organisointiin. Jotain materiaalia on valmiiksi löydettävissä esimerkiksi internetistä, muttei ole aina varmaa sopiiko löydetty materiaali opetukseen, ”*Vuoden aikana (tai aina) haastavaa on ollut löytää materiaaleja, jotka ovat englanniksi ja opsin mukaisia. Materiaaliahan on pilvin pimein, mutta löytää kielellisesti sopivaa ja mielekästä tekemistä ei aina löydy helpolla.*” (lo10).

Sopivan materiaalin puuttuessa opettajat ovat keksineet ratkaisuja työarjen helpottamiseksi, esimerkiksi materiaalin jakamisen kollegan kanssa tai oman materiaalin tallentaminen seuraavaa vuotta varten.

6.1.2 Opettajan osaaminen

Opettajan oma kehittyminen on tuloksissa huomattavasti vahvempi teema kuin opettajan osaamisen puute. Tuloksissa kuitenkin esiintyi pienimuotoisesti opettajan osaamisen puutteen teemaa ja se on tutkimuksen aiheen näkökulmasta kuitenkin tärkeä ilmiö. CLIL-opetuksessa opettajan osaaminen on tärkeässä roolissa sillä opettajat useimmiten ovat joko kielen tai oppiaineen asiantuntijoita, mutta opettavat joka tapauksessa molempia. CLIL-opettajat eivät tavallisesti puhu kohdekieltä äidinkielenään tai toimi aineenopettajina, mutta käytännöt vaihtelevat (Nikula & Järvinen, 2013, s. 145). Tutkimuksessa suurin osa opettajista on luokanopettajia ja vain muutama opettaja toimii aineenopettajana. Opettajan oma kehittyminen CLIL-opetuksessa on tuloksissa vahva teema. Oman osaamisen kehittymiseen liittyy keskeisesti oman kielitaidon parantuminen, esimerkiksi sanavaraston monipuolistuminen ja kielen kehittyminen säännöllisen käyttämisen takia. Opettajan kielellinen taito on kehittynyt CLIL-opetuksen johdosta.

- - olen tehnyt opetusmateriaalia venäjäksi ja saanut haastaa itseäni sekä käyttää kielitaitoani monipuolisesti. - - sanavarastoni on kasvanut ja monipuolistunut ja olen saanut hienoja kokemuksia oppilaiden kanssa keskustellessa venäjäksi. (lo/ao2)

Tuloksissa lisäksi näkyy opettajien innostuminen jatkokouluttautumisesta ja itsensä haastamisesta opetuksessa. Opettajat kokevat oman osaamisen

haastamisen ja kehittymisen tyydyttävänä ja omia taitoja lisäävänä kokemuksena.

Olen oppinut itsekin koko ajan, ja on ollut todella motivoivaa opettaa kahdella kielellä. - - Olen myös itse kouluttautunut lisää - draivi on kova. Ilman CLIL-opettajaksi ryhtymistä se (imu, draivi) ei olisi luultavasti koskaan syntynyt tällä tavalla. (lo32)

CLIL-opetuksen monipuolisuus nähdään motivoivana tekijänä oman osaamisen kehittymisen näkökulmasta.

Opettajan osaamisen puute taas nähdään opetusta haastavana tekijänä. Opettajan osaamisen puute on heikompi teema kuin opettajan osaamisen kehittyminen mutta liittyy keskeisesti tutkimuskysymykseen opettajien kokemuksista, joten se on otettu mukaan tuloksiin. Opettajien eritasoinen osaaminen nähdään haasteena työilmapiirissä. Lisäksi työnantajan koetaan palkkaavan työpaikalle liian eritasoisia opettajia ilman kunnollista koulutustaustaa. Kyseessä on kuitenkin yksittäinen kokemus.

- - CLIL-kollegatkin ovat hyvin eritasoisia taidoiltaan. Haaste on siinä, että työnantaja ei aina oikein kunnioita kaksikielisen opetuksen opettajan koulutusvaateita - innostus ei korvaa taitopuutteita. (lo32)

CLIL-opetus voi olla kuormittavaa jo itsessään, joten taitotasoltaan voimakkaasti eritasoinen työyhteisö tai kollega voi luoda haastavan dynamiikan esimerkiksi yhteistyön tekemisessä.

6.1.3 Oppilaiden osaaminen

Oppilaiden osaamisen kehittyminen ja osaamisen puute ovat yksi teemapari, joka nousee aineistosta. Opettajien kokemuksiin omasta opettajuudesta vaikuttaa oppilaiden osaaminen tunneilla. Opettajat ovat kokeneet palkitsevaksi oppilaiden osaamisen edistymisen ja tehokkaan oppimisen CLIL-menetelmää käyttäessä, *"On ollut huikeaa huomata, että heikommatkin enkkuoppilaat pystyvät työskentelemään englanniksi ja ymmärtävät opetuksestani jotain, kun vain yksinkertaistan tarpeeksi"* (lo22). Eriyksen palkitseviksi on koettu oppilaiden kielitaidon edistyminen ja oppilaiden kyky ymmärtää opetuksen sisältöjä kohdekielellä. Oppilaat, jotka eivät tyypillisesti ole olleet niin taitavia kohdekielellä, pärjäävät CLIL-tunneilla ja kehittävät omia taitojaan. Opettajien

kova työ tässä tilanteessa tuottaa tulosta, mikä on kokemuksena palkitseva. Opettajien näkökulmasta oppilaiden osaaminen voi olla myös mittari, joka kertoo oman opetuksen onnistumisesta. Oppilaiden osaamisesta helposti peilataan omaa opetusta ja onnistumiset vahvistavat positiivista näkemystä omasta opettajuudesta.

Oppilaiden osaamisen puute tai heikko osaaminen nähdään taas negatiivis-sävytteisenä kokemuksena. Opettajilla on huoli oppilaiden oppimisesta. Oppilaiden tulee CLIL-opetuksessa oppia samat sisällöt kuin yhdellä kielellä opiskellessa sekä lisäksi opetuksessa käytetty kohdekieli. Opettajat kokevat, että oppilaille ei ole aina tarpeeksi tukea kohdekielillä opiskeluun.

Oppilaiden tulee oppia samat asiat, eri kielellä. Se tarkoittaa sitä, että työtä pitää tehdä enemmän ja jos oppilaalla on haasteita oppimisessa, mukana pysyminen on vaikeaa. (lo10)

Oppilaiden osaaminen voi kärsiä CLIL-opetuksesta, jos tarvittavia välineitä ei ole tarjolla. Tällöin opettajat kokevat oppilaiden osaamisen puutteen haastavana tekijänä. Lisäksi opettajat kokevat haastavana oppilaiden osaamisen väliset tasoerot. Oppilaiden osaamisen eroavaisuudet aiheuttavat toisinaan haasteita äidinkielisessäkin opetuksessa ja voidaan ajatella tilanteen kärjistyvän opittavien asioiden lisääntyessä.

6.1.4 Yhteistyö

Jännitteisistä teemapareista viimeinen kuvaa yhteistyön tekemisen palkitsevuutta ja haasteellisuutta CLIL-opetuksessa. Tämä teema ilmeni tutkimuksen tuloksissa heikompana kuin edellä mainitut teemat, mutta yhteistyön merkitys kuitenkin nousi useammassa vastauksessa esiin. Yhteistyö on keskeinen osa opettajan työtä, ja opettajat usein tekevät yhteistyötä monien tahojen kanssa, kuten toisten opettajien, muun koulun henkilökunnan ja vanhempien kanssa.

Yhteistyö nähtiin tuloksissa palkitsevana kokemuksena, kun yhteistyötä tehtiin muiden opettajien kanssa työn sujuvoittamiseksi. Opettajat kokevat vaikeiden tilanteiden ratkaisemisen yhdessä toisten opettajien kanssa miellyttäväksi kokemukseksi.

- - jos clil-opetuksessa on ollut jokin pulma tai oikeaa sanaa tiettyyn opetustilanteeseen ei löydy, on aina apu ollut saatavilla omassa opettajainhuoneessa. Meiltä löytyy useampi venäjänkielentaitoinen opettaja, myös natiiveja, joilta voi ohimennen kysäistä oikeaa sanaa, käännöstä tai tarkennusta käsillä olevaan asiaan. (lo/ao2)

Toisilta opettajilta saadaan tukea opetukseen, jolloin yhteistyö vahvistaa omaa opettajuutta ja työyhteisöä. Tuloksissa nousi esiin myös materiaalin jakaminen toisen opettajan kanssa ja sitä kautta oman työkuorman helpottaminen. Opettajien välinen yhteistyö voi parhailaan tukea opetustoimintaa ja helpottaa yksilön sekä yhteisön työkuormaa.

Yhteistyö erityisesti huoltajien kanssa koettiin haasteellisena. Huoltajien kanssa syntyneet vaikeat tilanteet tai kovat odotukset koettiin opetuksen kannalta haastaviksi kokemuksiksi. Tämä kokemus liittyy varmasti kaikkeen opetukseen, mutta CLIL-opetuksessa sitä voi kärjistää perheiden vaativat asenteet.

- - huoltajien suuret odotukset (joskus CLIL-opetukseen hakeutuvien perheiden asenne on vaativat tai kilpailuhenkien, mistä syystä he ovat myös halunneet lapsensa tällaiseen erityisohjelmaan). (lo/ao18)

CLIL-opetusta voidaan toteuttaa painotettuna opetuksena, jolloin opetukseen hakeutuminen on mahdollista kaikilta. Tällöin esimerkiksi omaan lähikouluun meneminen ei ole välttämätöntä vaan voidaan siirtyä painotuksen perässä toiseen kouluun tai luokkaan. Kouluvalintaoikeutta käyttävät erityisesti korkean sosioekonomisen taustan omaavat perheet (Kalalahti ym., 2015, s. 30). Korkean sosioekonomisen taustan omaavat huoltajat voivat olla asenteiltaan erityisen kilpailuhenkisiä tai vaatia ja seurata oppilaiden osaamista tarkasti. Huoltajien suuret odotukset aiheuttavat erillistä painetta ja haastetta opettajien toimimiseen. Opetukseen hakeutuminen on yksi tekijä, mikä voi selittää kodin kanssa tehtävän yhteistyön hankaluutta.

6.2 Työkokemuksen määrän vaikutus opettajien CLIL-kokemuksiin

Opettajien kokemusten yhteydessä tutkitaan myös opettajien välisiä eroja. CLIL-työuran eri vaiheissa olevat opettajat ovat mielenkiintoinen vertailukohde, sillä on olemassa aikaisempaa tutkimusta opettajien sopeutumisesta CLIL-opetukseen (Skinnari, 2020; Moate, 2011). Opettajat on jaoteltu työkokemuksen perusteella kolmeen ryhmään Dayn ja Gun (2007) määritelmän mukaan. Dayn ja Gun (2007)

käyttämät termit kääntyisivät suoraan suomeksi työuran alkuvaiheen opettajat (early career teacher), työuran keskivaiheen opettajat (mid career teacher) ja työuran myöhäisenvaiheen opettajat (late career teacher). Tässä tutkimuksessa termit voidaan kuitenkin ymmärtää aloitteleviksi, perehtyneiksi ja kokeneiksi opettajiksi tutkimuksen selkeyttämiseksi.

TAULUKKO 1. Ryhmät työkokemuksen mukaan

| Terminologia ja työkokemuksen määrä vuosina | Opettajien määrä tässä tutkimuksessa (N=11) |
|--|--|
| Työuralla aloitteleva opettaja ≤ 5 vuotta kokemusta | 2 opettajaa |
| Työuralla perehtynyt opettaja 6–18 vuotta kokemusta | 5 opettajaa |
| Työuralla kokenut opettaja ≥ 19 vuotta kokemusta | 4 opettajaa |

Opettajien kokemuksia vertaillaan CLIL-opetuksen palkitsevien kokemusten sekä hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta. Opettajien kokemuksia CLIL-menetelmästä siirtymisestä tai jatkamisesta ei voida tutkia luotettavasti, koska opettajat ovat vastanneet eri kehyskertomuksen muuttujiin eivätkä vastaukset ole täysin vertailtavissa. Opetusmenetelmän hyötyjen ja haasteiden kokemuksia voidaan kuitenkin vertailla ryhmien kesken. Tulokset esitetään omissa alakappaleissaan käsitellen hyödyt ja haasteet omina lukuinaan.

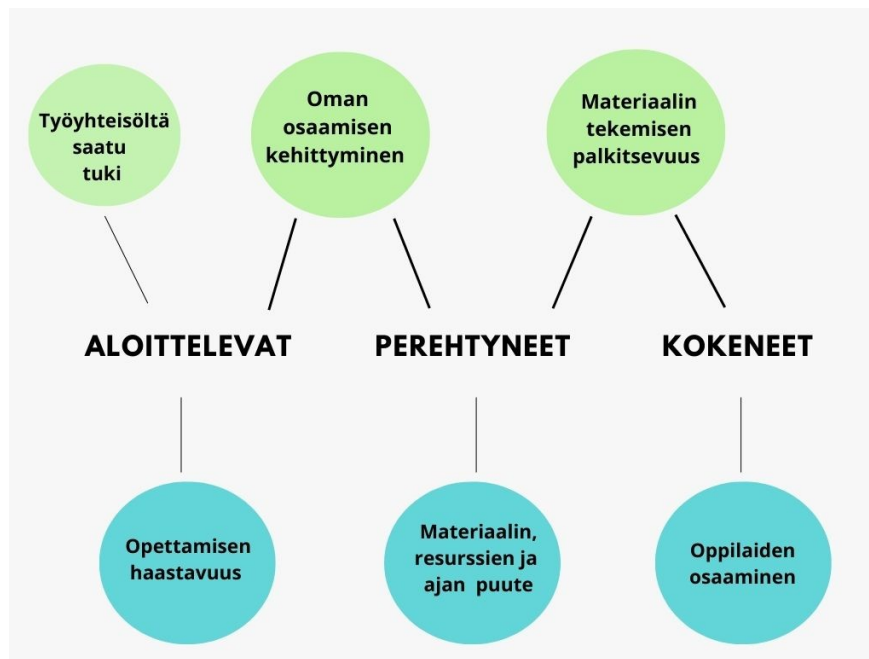
6.2.1 Opettajien kokemat hyödyt CLIL-opetuksessa

Aloittelevat opettajat kokevat CLIL-opetuksen keskeisimmiksi hyödyiksi omaan osaamisen kehittymisen ja työyhteisöstä saadun tuen. Perehtyneet ja kokeneet

opettajat eivät mainitse työyhteisön tukea merkittävänä tekijänä. Perehtyneet opettajat kuitenkin nostavat omaan osaamisen liittyvän kehittymisen esiin hyötynä. Oman osaamisen kehittyminen on palkitseva kokemus sekä aloitteleville että perehtyneille opettajille. Perehtyneet ja kokeneet opettajat taas ovat yhtä mieltä materiaalin tekemisen palkitsevuudesta. Aloittelevilla opettajilla tällainen havainto puuttuu kokonaan. Vain aloittelevat opettajat tekevät itsenäisen havainnon CLIL-opetuksen hyödyistä, mitä muut ryhmät eivät mainitse. Aloittelevat ja perehtyneet opettajat taas ovat linjassa osaamiseen liittyvän havainnon kanssa. Kun taas perehtyneet ja kokeneet opettajat yhtyvät materiaalien tekemisen palkitsevuuden kanssa.

6.2.2 Eri uravaiheissa olevien opettajien haasteet CLIL-opetuksessa

Aloittelevat opettajat nostavat opetuksen haasteellisuuden esiin yhtenä vaikeutena CLIL-opetuksen toteuttamisessa. Opetuksen haasteellisuuteen liittyy todennäköisesti omaan osaamisen ja opetuskokemuksen vähyyteen, sillä muut ryhmät eivät nosta esiin samaa haastetta. Perehtyneet opettajat taas kokevat materiaalin, resurssien ja ajan puutteen haasteena opetuksessa, *”Kaksikielisessä opetuksessa ei usein ole opeopasta (ainakaan kohdekielellä), tehtäväkirjaa, liitteitä tai kokeita. Kaiken joudut tekemään itse ja se on haastavaa ja raskasta”* (lo10). Kokeneet taas eivät joko maininneet mitään haasteita tai haasteet liittyivät oppilaiden osaamiseen ja yhteistyön tekemiseen. Opettajien kokemissa haasteissa näkyy siirtyminen oman toiminnan haasteista resurssihin liittyviin haasteisiin ja sitten vielä ympäristön haasteisiin. Opetuskokemuksen lisääntyessä haasteiden luonne vaihtuu ja näkökulma laajenee.



KUVIO 2. Työkokemusryhmien kokemukset hyödyistä ja haasteita

6.3 Opettajan näkemys siirtymisestä omalla äidinkielellä opettamiseen

Kehyskertomusten keskeinen muuttuja oli opettajan siirtyminen omalla äidinkielellä opettamiseen tai CLIL-opettajana jatkaminen. Tulokset esitetään kehyskertomuksittain, sillä kertomukseen on vastattu joko CLIL-opetuksen lopettamisen tai jatkamisen näkökulmasta. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa opettajalle esitettiin tilanne, jossa CLIL-opetuksessa toimiminen päättyy ja opettaja siirtyy opettamaan omalla äidinkielellään. Opettajan pyydettiin kertomaan kyseisen tilanteen mahdollisia hyötyjä tai haittoja.

Yleisesti ottaen vastaajien suhtautuminen äidinkieliseen opetukseen siirtymisestä jakautui aika lailla tasan. Neljä vastaajaa kirjoitti, että äidinkieliseen opetukseen palaaminen olisi joko hyvä uutinen tai neutraali uutinen. Näistä kaksi kertoi siirtymiseen omalla äidinkielellä opettamiseen olevan helpomman tai levollisemmän tuntuista kuin CLIL-opetus, mutta molemmat myös kertoivat kaipaavansa CLIL-opettajuutta siirtymisen jälkeen. Kolme vastaajaa kertoi, että eivät haluaisi palata äidinkielellä opettamiseen tai eivät yksinkertaisesti kokeneet sitä edes mahdollisuutena.

Opettajien vastauksissa CLIL-opetuksesta pois siirtymiseen liittyi huomattavasti enemmän haittoja kuin hyötyjä. Haittoina käsitettiin omien materiaalien hukkaan meneminen ja oman kielitaidon heikentyminen CLIL-opetuksen päättyessä. Hyötyihin kuului käsitykset helpommasta työarjesta, mutta muuten hyötyjä ei erikseen esitetty. Opettajien siirtymiseen liittyvät teemat ovat (1) kielitaidon heikentyminen, (2) työkuormituksen keventyminen ja (3) itsetehtyjen materiaalien hyödyttömyys. Opettajien näkemyksiä CLIL-opetuksesta pois siirtymisestä ja jatkamisesta on kokonaisuudessaan vertailtu kuviossa 3.

6.3.1 Kielitaidon heikentyminen

Yksi keskeisistä teemoista, joka nousi opettajien vastauksissa CLIL-opetuksesta pois siirtymisestä, oli opettajan kielitaidon heikentyminen. Tuloksissa ilmenee pelkoa oman kielitaidon menettämisestä ja kielen käyttämisen harventumisesta.

Opetus toki on helpompaa äidinkielellä, mutta se ei anna samalla tavalla kielellistä haastetta - - (lo/ao2)

Lisäksi oman kielitaidon kehittäminen sekä kielellisen haasteen puuttuminen nähdään siirtymisen haittana. Tulosten perusteella voidaan ajatella, että CLIL-opettajille kieli muodostuu keskeiseksi osaksi opetusta. Kielen käyttämisestä tulee standardi osa opetusta ja tällöin tämän osuuden poistaminen opetuksesta voi tuntua luonnottomalta. CLIL-opetus myös kehittää opettajan omaa kielitaitoa ja opettaja kehittyy opetuksessa eri tavalla kuin perinteisessä yksikielisessä opetuksessa.

6.3.2 Työkuormituksen keventyminen

Äidinkielellä opettamisen siirtymisen hyötynä koetaan työkuormituksen keventyminen. Opettajat kokevat CLIL-opetuksen olevan haastavampaa kuin yhdellä kielellä opettamisen ja sen takia siirtyminen myös houkuttelee osaa vastaajista. CLIL-opetuksen koetaan olevan työläämpää kuin yhdellä kielellä opettamisen, *"Toki clil-opetus on teettänyt hurjasti lisätöitä "normaaliin" opetukseen verrattuna - -"* (lo/ao2). Perusteluja CLIL-opetuksen haastavuuteen ei suoraan avata, mutta tutkimuksen muista tuloksista voidaan tehdä tulkintoja

kokemuksen syistä. Tuloksissa myös ilmenee opettajien halukkuus toteuttaa CLIL-opetusta. Opettajien maininnoissa kerrotaan opetuksen haastavuudesta, mutta myös syistä miksi opetusta halutaan jatkaa, vaikka yksikielinen opetus koettaisiinkin ylipäättään helpompana.

Muutos tuntuisi tietyllä tavalla helpottavalta, kun saa opettaa yhdellä kielellä, mutta silloin ei olisi mahdollista kehittää omia englannin taitoja. (Io1,5)

Työkuormituksen keventyminen nähdään siirtymisen hyötynä muttei suoraan syynä siirtyä, kun huomioidaan CLIL-opetuksen tuomat hyödyt.

6.3.3 Itsetehtyjen materiaalien hyödyttömyys

Kuten aiemmin on todettu, CLIL-opetuksessa yleinen haaste on materiaalin puute. Opettajat tekevät paljon materiaalia itse tai muokkaavat valmista materiaalia omiin tarpeisiinsa. Näin ollen vaivalla tehtyä materiaalia mieluusti käytetään useamman vuoden ajan. Siirtyminen äidinkieliseen opetukseen tarkoittaisi monissa tilanteissa vaivalla itsetehdyn materiaalin niin sanottua hukkaan heittämistä. Lisäksi opettajat ovat tottuneet käyttämään esimerkiksi internetistä löytyviä materiaaleja ja tietävät, mistä sopivan materiaalin löytää. Tämä prosessi tulisi äidinkielellä opettaessa aloittaa taas alusta. Teemana materiaalin menettäminen on pienempi muihin teemoihin verrattuna. Materiaali on kuitenkin niin iso osa CLIL-opettajien kokemuksia, että on tärkeä huomioida myös tämä näkökulma opetuksesta.

6.4 Opettajan näkemys CLIL-opetuksessa jatkamisesta

Kehyskertomuksessa pyydettiin opettajia kertomaan ajatuksiaan CLIL-opetuksessa jatkamisesta verrattuna omalla äidinkielellä opettamiseen siirtymiseen. Vastanneista opettajista kukaan ei maininnut halua siirtyä omalla äidinkielellä opettamiseen. Opettajista kolme ilmaisi selkeästi oman innokkuuden jatkaa CLIL-opettajana. Kuitenkin opettajat erittelivät erilaisia eroavaisuuksia CLIL-opetuksen ja omalla äidinkielellä opettamisen välillä, ja kertoivat CLIL-opettajuuden hyödyistä ja haitoista. Tuloksissa CLIL-opetuksessa jatkamisen hyötyjä on enemmän kuin haittoja. Hyötyinä nähtiin olemassa olevan opetusmateriaalin hyödyntäminen jatkossa ja oppilaiden kehittymisen

seuraaminen. Haittana nähtiin taas opetusmateriaalin eriarvoisuus verrattuna äidinkielistä opetusmateriaaliin. CLIL-opettajana jatkamisen teemat ovat (1) vanhan opetusmateriaalin hyödyntäminen, (2) opetusmateriaalin eriarvoisuus ja (3) oppilaiden osaamisen seuraaminen.

6.4.1 Vanhan opetusmateriaalin hyödyntäminen

Opettajat kokevat positiivisena mahdollisuuden hyödyntää jo valmiiksi tehtyä materiaalia ja toimiviksi koettuja toimintatapoja. Osaaminen materiaalin tekemiseen on saavutettu ja oman materiaalin käyttäminen tulevaisuudessa koetaan tyydyttäväksi. Materiaalin tekeminen myös tulevaisuudessa tuntuu helpommalta, kun siihen on jo kokemuspohjaa.

Pienillä oppilailla musiikki, lorujen rytmit, toistot ja luokkarutiinit englanniksi innostavat ja tarttuvat helposti. - - Tästä on helppo laajentaa eri oppikokonaisuuksiin eri aineissa. (lo25)

CLIL-opetukseen on omaksuttu omat toimintatavat ja rutiinit, joiden jatkaminen on luonnollista.

6.4.2 Opetusmateriaalin eriarvoisuus

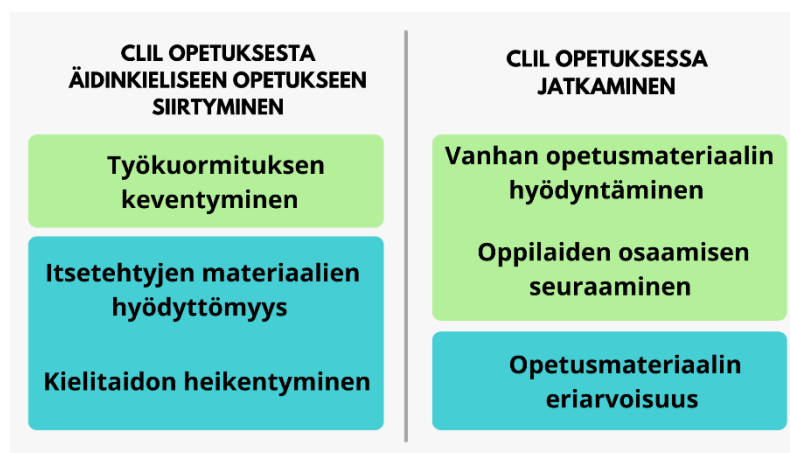
CLIL-opettajien verratessa kaksikielistä opetusta äidinkielellä opettamiseen on selkeää, että opetusmateriaalin saatavuuteen liittyvä eriarvoisuus vaikuttaa negatiivisesti opettajien kokemuksiin CLIL-opetuksesta.

Olen opettanut suomea kakkosille tänä vuonna ja olen ollut todella vaikuttunut materiaalista; siellä on ihan kaikki valmiina. Kaksikielisessä opetuksessa ei usein ole opeopasta (ainakaan kohdekielellä), tehtäväkirjaa, liitteitä tai kokeita. Kaiken joudut tekemään itse ja se on haastavaa ja raskasta. Tämä tuo haastetta myös arviointiin. (lo10)

Muutos opetusmateriaaleissa on suuri yksikielisen ja kaksikielisen opetuksen välillä. Suomalaiset opettajat ovat yleisesti ottaen tottuneet laadukkaaseen opetusmateriaaliin ja sen puuttuminen eroaa opetuksen normeista (Bovellan, 2014, s. 14).

6.4.3 Oppilaiden osaamisen seuraaminen

CLIL-opetuksessa toimimisen jatkaminen koetaan positiiviseksi, kun päästään seuraamaan oppilaiden osaamisen kehittymistä. Sama teema on näkyvissä opettajien kokemuksissa CLIL-opetuksessa. Oppilaiden kehittymisen seuraaminen on palkitseva osa opettajan työtä kaikessa opetuksessa, mutta CLIL-opetuksen vaativuus todennäköisesti lisää opettajien tyytyväisyyttä, kun oppilaat kehittyvät. Oppilaiden osaaminen on yksi syy miksi opettajat viihtyvät CLIL-opetuksessa.



KUVIO 3. Opettajien kokemukset CLIL-opetuksen ja äidinkielen opetuksen välillä

7 TULOSTEN TARKASTELO

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia CLIL-menetelmällä opettamisesta sekä sitä, miten opettajien näkemykset eroavat omalla äidinkielellä opettamisesta. Lisäksi selvitettiin opetuskokemuksen määrän vaikutusta opettajien kokemuksiin. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeena, jota jaettiin opettajille sähköisesti. Tutkimuksessa käytettiin eläytymiskertomusta ja opettajat vastasivat kyselylomakkeella yhteen kehyskertomukseen. Vastauksia saatiin 11 opettajalta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää suomalaisten opettajien CLIL-kokemuksia ja saada tietoa opettajien suhtautumisesta CLIL-opetukseen verrattuna äidinkielellä opettamiseen. Opettajan kokemusten ja näkemysten tutkimisen avulla voidaan saada tietoa siitä, mikä CLIL-menetelmässä toimii tai ei toimi Suomen kontekstissa. Opettajia tutkimalla voidaan saada ideoita mahdollisille jatkotutkimuksille ja tietoa käytännön tarpeista opetuksen kentällä. Voidaan myös rinnastaa suomalaista CLIL-opetusta muualla tapahtuvaan opetukseen ja havaita menetelmien yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia. Tässä tutkimuksessa havaittuja opettajien kokemuksia ja näkemyksiä tarkastellaan erilaisten aiempien tutkimuksien avulla ja tehdään havaintoja niiden yhtäläisyyksistä tai eroavaisuuksista.

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen kehyskertomusten avulla. Ensimmäiseen kysymykseen opettajien kokemuksista CLIL-menetelmästä vastasivat kaikki opettajat. Tuloksista syntyi jännitteisiä teemapareja neljästä eri aihealueesta. Teemat ovat (1) tuntien organisoinnin palkitsevuus ja haasteet, (2) opettajan osaamisen kehittäminen ja osaamisen puute (3) oppilaiden osaamisen kehittyminen ja osaamisen puute sekä (4) yhteistyön palkitsevuus ja haasteet. Teemapareissa esiintyy myös keskeisiä voimasuhteita ja joissain pareissa toinen teema on toista voimakkaampi. Opettajien kokemuksista tehtyihin havaintoihin löytyy yhtäläisyyksiä ja tukea aiemmista tutkimuksista.

Toinen tutkimuskysymys pyrki etsimään opettajien työkokemuksen määrän vaikutuksia opettajien kokemuksiin. Esimerkiksi, voiko opettajan opetuskokemuksen määrä vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on CLIL-opetuksesta. Tutkimuskysymyksen selvittämiseksi vertailtiin eri työuran vaiheessa olevien opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen palkitsevuudesta ja hyödyistä sekä haasteista. Havaittiin, että opettajien työkokemus vaikuttaa opettajien kokemuksiin, sillä samassa vaiheessa olevilla opettajilla oli samanlaisia kokemuksia. Kokemukset olivat hyötyjen kohdalla samat myös lähekkäin olevien ryhmien kanssa, esimerkiksi aloittelevat ja perehtyneet opettajat olivat yhtä mieltä oman osaamisen kehittymisestä opetuksessa. Samoin perehtyneet ja kokeneet opettajat olivat samalla linjalla materiaalien tekemisen mielekkyyden kanssa. CLIL-opetuksen haasteissa taas jokaisella ryhmällä oli haasteita eri opetuksen alueella. Aloittelevilla opettajilla haasteet liittyivät omaan toimintaan. Kun taas perehtyneillä opettajilla resurssien puutteeseen ja kokeneilla työympäristöön. Haasteelliseksi koettu osa-alue lähtee opetuksen alussa liikkeelle omasta toiminnasta ja jatkuvasti siirtyy laajempiin opetusta ohjaaviin kokonaisuuksiin opetuskokemuksen kertyessä. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu Moaten (2011, s. 341) tutkimuksessa, jossa havaittiin ammatillisen osaamisen ja itseluottamuksen kehittyvän opetusuran edetessä.

Kolmas kysymys taas selvitti opettajien näkemyksiä CLIL-opetuksesta verraten omalla äidinkielellä opettamiseen. Tämä kysymys sisälsi eläytymiskertomukselle tyypillisen muuttuja kehyskertomuksessaan (Eskola ym., 2017, s. 6). Osa tutkittavista vastasi kysymykseen äidinkieliiseen opetukseen siirtymisen näkökulmasta ja osa CLIL-opetuksessa jatkamisen näkökulmasta. Äidinkieliiseen opetukseen siirtymisessä teemat ovat (1) työkuormituksen keventyminen, (2) itsetehtyjen materiaalien hyödyttömyys ja (3) kielitaidon heikentyminen. Pääasiallisesti siirtymisen koettiin sisältävän haittoja enemmän kuin hyötyjä. CLIL-opetuksessa jatkamisessa taas teemat ovat (1) vanhan opetusmateriaalin hyödyntäminen, (2) oppilaiden osaamisen seuraaminen ja (3) opetusmateriaalien eriarvoisuus. CLIL-opetuksessa haluttiin jatkaa ja koettiin, että opetuksessa on enemmän hyötyjä kuin haittoja. CLIL-opetuksessa haastavina aiheina koettiin opetuksen organisoinnista pääsääntöisesti syntyvä suurempi työkuorma ja opetusmateriaalin eriarvoisuus verrattuna äidinkieliiseen opetusmateriaaliin. Samanlaisia tuloksia on havaittavissa ensimmäisen

tutkimuskysymyksen tuloksissa. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole tehty aiemmin, joten suoraan tutkimustaustaa tähän aiheeseen ei ole.

Havainnot koskien opettajien CLIL-kokemuksia ja opettajien näkemyksiä ovat keskittyneet samojen aihepiirien ympärille. Merkittävää kolmannen tutkimuskysymyksen eli opettajien näkemyksien tuloksissa on havainto siitä, että opettajat haasteista huolimatta viihtyvät hyvin CLIL-opettajina. Tulos muistuttaa Skinnarin (2020, s. 14) saamaa tulosta, jonka mukaan työn haasteellisuudesta huolimatta, työ on palkitsevaa. Lisäksi Hofstadlerin ym. (2021, s. 227) tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että työn merkityksellisyyden tunne tukee haasteista selviytymistä. Tämän tutkimuksen myötä on selvinnyt, että CLIL-opettajien kokemuksiin vaikuttaa opettajan oman osaamistaustan lisäksi työympäristön resurssit, mahdollisuudet saada tukea ja mahdollisuus valita CLIL-opetuksen ja omalla äidinkielellä opettamisen välillä. Toisin sanoen opettajien kokemukset ovat aina hiukan toisistaan erilaisia. Tämä huomattiin, sillä keskeisistä teemoista muodostui helposti jännitteisiä teemapareja, mikä kertoo ristiriitaisista kokemuksista opettajien välillä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa ja aikaisemmassa teoriassa, jota esitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa, opettajat ovat nostaneet esille samat asiat kertoessaan kokemuksistaan eli teemat ovat yhtenäiset. Selkeästi tietyt piirteet opetuksesta tuottavat voimakkaampia kokemuksia kuin toiset. Koko tutkimuksen keskeisimmät havainnot ovat samat kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen teemat. Teemat ovat (1) tuntien organisointi, (2) opettajan osaaminen, (3) oppilaiden osaaminen ja (4) yhteistyö. Lisäksi opettajien työkokemuksen havaittiin vaikuttavan siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on opetuksesta.

Tuntien organisointiin kuuluu oppituntien suunnittelu, toteuttaminen ja materiaalien valmistelu. Kuten teoriassa on esitelty, CLIL-tuntien organisointi vaatii opettajalta tietoa menetelmään sopivista opetusmetodeista, aiheen vaatimasta kielestä sekä oppiainesisällöstä ja sopivan materiaalin käyttämisestä. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettajat kokivat materiaalin tekemisen pääsääntöisesti palkitsevaksi ja mielekkääksi kokemukseksi. Oman materiaalin kontrolloiminen koettiin erittäin mielekkääksi, kun voitiin itse päättää opetuksen sisällöistä tarkemmin. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä enemmän luovuutta opetuksessaan kuin aikaisemmin. Tulokset vastaavat Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66–68) saamia tuloksia, jonka mukaan opettajat olivat erittäin

innostuneita tekemään opetusmateriaalia. Lisäksi Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66–68) tuloksissa havaittiin CLIL-opetusmateriaalien olevan useimmiten monipuolisia ja mahdollistavan innovatiivisempaa opetusta kuin perinteiset materiaalit. Kuitenkin tuntien organisointia ja materiaalien tekemistä hankaloitti ajan puute, joka on tulosten mukaan keskeinen ongelma CLIL-oppituntien organisoinnissa. Ajan puute johtuu erityisesti valmiiden opetusmateriaalien puutteesta ja materiaalien etsimiseen sekä tekemiseen kuluva ajasta. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu muun muassa Roihan (2014), Hofstadler ym. (2021) ja Moaten (2011) tutkimuksissa, joiden mukaan opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa CLIL-tuntien organisointiin ja materiaalien valmisteluun. Roihan (2014, s. 10) tuloksien mukaan erityisesti materiaalin puute on yksi menetelmän suurimmista haasteista. Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella opettajat ovat kiinnostuneita valmistelemaan sopivaa materiaalia oppitunneille, mutta ajallisesti se ei ole realistista. Opettajien niukka työaika ja resurssien puute rajaa opettajan toimintaa. Tulosten perusteella opettajat ovat tyytyväisiä tekemäänsä materiaaliin ja mielellään käyttävät sitä uudestaan. Yksi syistä, miksi opettajat eivät halunneet siirtyä äidinkieliiseen opetukseen oli itsetehty valmis materiaali. Materiaalin eteen on tehty töitä ja sitä mielellään käytetään jatkossakin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat pääsääntöisesti uskovansa omaan ammatilliseen osaamiseensa ja viihtyvänsä CLIL-opetuksessa. Opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti omalla ajallaan, joten voidaan päätellä vastaajien myös olevan motivoituneita CLIL-opetuksesta. Hofstadlerin ym. (2021, s. 229) tulosten mukaan työssään viihtyvä opettaja suoriutuu hyvin opetuksessaan ja useimmiten uskoo tekemänsä työn merkityksellisyyteen, mikä vastaa tämän tutkimuksen havaintoja. Lisäksi tässä tutkimuksessa havaittiin opettajien kokevan oman osaamisen haastamisen ja jatkuva kehittymisen mielekkäänä osana CLIL-opetusta. Opettajien ammatillinen kehittyminen myös edistää motivaatiota ja työssä viihtymistä. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Hofstadlerin ym. (2021, s. 227) tulosten kanssa, jonka mukaan opettajan osaaminen kehittyä CLIL-opetuksen aikana ja omat saavutukset motivoivat jatkamaan menetelmän käyttöä sekä tukevat työssä viihtymistä. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät erityisesti kokeneet halua siirtyä äidinkieliiseen opetukseen. Skinnari (2020, s. 14) on havainnut saman suuntaisia tuloksia,

joiden mukaan opettajat kokivat CLIL-opetuksessa toimimisen yleisesti mielekkäämmäksi ja mielenkiintoisemmaksi kuin äidinkielellä opettamisen.

Opettajien työtä kuitenkin koettiin haastavan opettajien ammatillisen osaamisen keskinäiset erot. Tuloksissa opettajien eritasoinen osaaminen koettiin haasteeksi työilmapiirissä. Custodio-Espinarin (2019, s. 208) tutkimuksessa havaittiin CLIL-opettajien osaamisen olevan monimuotoista ja kyvyn suunnitella sekä pitää oppitunteja olevan vaihteleva. Suuret osaamiserot opettajien välillä työympäristöissä vaikeuttavat yhteistyön tekemistä ja helposti lisäävät kuormitusta hyvin pärjäävien opettajien työhön. Kouluttautuminen CLIL-menetelmään parantaisi opettajien valmiuksia (Barrios & Milla Lara, 2020; Custodio-Espinar, 2019; Hofstadler ym., 2021; Skinnari, 2020) ja nostaisi opetuksen tasoa.

Opettajat kokivat oppilaiden osaamisen tai sen puutteen keskeiseksi osaksi opetusta. Oppilaiden pärjääminen opetuksessa koettiin omaa työtä palkitsevana ja motivoivana tekijänä. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole raportoitu opettajien kokemuksia oppilaiden osaamisesta, joten tämä on uutta tutkimustietoa. Opetustyötä tehdään nimenomaan oppilaita varten, jolloin on perusteltua ajatella oppilaiden osaamisenkin vaikuttavan opettajan kokemuksiin. Skinnarin (2020, s. 14) tutkimuksessa CLIL-opetuksen onnistumisen tekijöiksi lueteltiin positiiviset kokemukset, oman opetustavan löytäminen sekä tunnustuksen saaminen työstä. Opetuksesta suurin osa on vuorovaikuttamista oppilaiden kanssa ja tätä kautta voidaan saada onnistumisen kokemuksia, joista Skinnarikin (2020) mainitsee. Omien oppilaiden suoriutuminen hyvin CLIL-opetuksesta antaa opettajalle varmistuksen oman opetuksen laadusta ja on tärkeä mittari opetuksen onnistumisessa. Vastaavanlaisesti tutkittavilla opettajilla oli myös huoli huonosti pärjäävistä oppilaista. CLIL-opetuksessa tuen saaminen kaksikielisesti oppilaille voi tuottaa vaikeuksia pienimuotoisessa ohjelmassa, esimerkiksi tilanteessa missä yksi luokka koulussa toimii CLIL-menetelmin. Roihan (2014, s. 10) tutkimuksessa tehtiin samanlaisia havaintoja, joiden mukaan CLIL-opetuksen eriyttämisessä suuret luokkakoot aiheuttavat helposti hankaluuksia opettajille. Materiaalin tekeminen ja lisäksi sen eriyttäminen tuottaa paljon työtä.

Yhteistyön tekeminen muiden opettajien kanssa on tärkeä osa CLIL-opettajan tukiverkkoa. Sujuvan yhteistyön havaittiin tukevan opettajan työskentelyä, esimerkiksi materiaalien jakaminen tai niiden yhdessä tekeminen

kollegoiden kanssa koettiin omaa työtä helpottavaksi tekijäksi. Lisäksi vertaistuki erilaisia ongelmia kohdatessa koettiin tärkeäksi. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samanlaisia kuin Barriosin ja Milla Laran (2020, s. 66–68) tulokset, joiden mukaan yhteistyö on erityisesti materiaalin tekemisen kannalta tärkeää. Hofstadlerin ym. (2021, s. 225–226) mukaan yleisesti ottaen yhteistyö ja vertaistuki opettajien välillä on sujuvaa, mutta työympäristössä vallitseva ilmapiiri sekä henkilökohtaiset suhteet vaikuttavat yhteistyön laatuun. Työyhteisöt ovat kaikkialla erilaisia.

Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat myös kokemuksia yhteistyöstä huoltajien kanssa. Huoltajien kanssa työskentely koettiin välillä hankalaksi kotien korkeiden vaatimusten takia. Todennäköisesti tähän ilmiöön Suomessa vaikuttaa osittain painotetun opetuksen kriteerit. CLIL-opetukseen Suomessa on yleisesti olemassa sisäänpääsykokeet ja opetusta voidaan toteuttaa niin sanottuna painotettuna opetuksena. Painotettu opetus mahdollistaa kouluvalintaoikeuden käyttämistä ja tätä oikeutta käyttävät erityisesti korkean sosioekonomisen taustan omaavat perheet (Kalalahti ym., 2015, s. 30). Huoltajat, jotka valikoivat koulun ja opetuksen tarkasti voivat olla asenteeltaan kilpailuhenkisiä tai vaativampia kuin muut huoltajat. Tämä on kuitenkin vain yksi teoria haastavaan yhteistyöhön kodin ja koulun välillä, eikä varmastikaan selitä koko ilmiötä. Tulokset ovat tässä tutkimuksessa aiheesta pienimuotoiset eikä voida muodostaa selkeää teoriaa ilmiölle.

Opettajien kokemuksiin vaikuttaa myös opettajien työkokemuksen määrä. Opettajat jaettiin työkokemuksen mukaan kolmeen ryhmään: aloittelevat, perehtyneet ja kokeneet opettajat. Eri ryhmien välillä on havaittavissa tuloksissa siirtyminen oman toiminnan tarkastelusta laajempaan opetuksen tarkasteluun. Aloittelevat opettajat keskittyivät eniten oman opetuksen haasteisiin, perehtyneet opettajat kokivat haasteelliseksi resurssien puutteen ja kokeneet opettajat työympäristön ja yhteistyön vaikeudet. Opettajien näkökulmat erityisesti opetuksen haasteisiin liittyen laajenevat opetuskokemuksen myötä. Samanlaisia havaintoja on tehty Skinnarin (2020) tutkimuksessa, jossa CLIL-uran alussa koettujen haasteiden huomattiin liittyvän nimenomaan opettajan henkilökohtaiseen toimijuuteen. Opetuskokemuksen kertyessä myös opettajan toimiminen luokassa helpottuu (Moate, 2011, s. 341). Tämän tutkimuksen tuloksia vastaavalla tavalla Skinnari (2020, s. 11) on havainnut, että

kokeneemmat opettajat kokevat erilaiset asiat haastaviksi kuin työuran alussa olevat opettajat. Kokeneemmat opettajat kokevat menetelmän haasteiksi usein työn tunnustamisen ja tuen puutteen (Skinnari, 2020, s. 11).

Moate (2011) ja Skinnari (2020) käsittelevät tuloksissaan vain CLIL-opetuksen haasteita, mutta samoja periaatteita voidaan käyttää myös opetuksen hyötyihin ja onnistumisen kokemuksiin. Aloittelevat ja perehtyneet opettajat kokivat opetuksen hyödyiksi erityisesti oman osaamisen kehittymisen. Oma ammatillinen osaaminen on aluksi koettu hankalaksi, mutta kokemuksen kertyessä oma osaaminen kehittyy ja se motivoi opettajia. Perehtyneet ja kokeneet opettajat taas kokivat materiaalien tekemisen palkitsevaksi. Oman toiminnan ollessa hallussa voi keskittyä muihin asioihin, kuten opetusmateriaalin valmisteluun itsevarmemmin. Voidaan todeta, että työkokemuksen määrä vaikuttaa opettajien kokemuksiin ja erityisesti siihen, mihin osaan opetuksesta opettaja pystyy fokuoittamaan.

Aloittelevat opettajat erittelivät opetuksen hyötyihin työyhteisöstä saadun tuen, mitä muut ryhmät eivät maininneet. Aloitteleva opettaja kokee haastavaksi opetuksen toteuttamisen ja todennäköisesti hakee kokenutta opettajaa enemmän tukea työyhteisöstään. Tällöin työyhteisö on opettajan kokemusten perusteella erittäin hyödyllinen osa opetuksen toteuttamista. Hofstadlerin ym. (2021) tulos työyhteisöstä on jokseenkin ristiriitainen tämän tutkimuksen tuloksen kanssa. Hofsdalerin ym. (2021) tuloksissa on todettu, että työyhteisön ilmapiirillä on vaikutusta siihen, millaista tukea on mahdollista saada, joten tilanne ei välttämättä ole kaikkialla sama. Työyhteisö määrittelee pitkälti sen, millaista tukea siinä on mahdollista tarjota ja saada.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan lisää tietoa suomalaisista CLIL-opettajista ja opettajien kokemuksista sekä näkemyksistä. Havaittiin, että tulokset pääsääntöisesti yhtenevät aikaisempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa kuitenkin tuotiin esiin myös uusia näkökulmia, joita ei mainita aikaisemmassa teoriassa. Opettajien kokemukseen vaikuttaa omaan toimintaan liittyvien tekijöiden lisäksi oppilaiden pärjääminen opetuksessa. Oppilaiden osaaminen tai sen puute oli yksi keskeisistä teemoista tässä tutkimuksessa, eikä sitä mainita aiemmissa tutkimuksissa. Muuten tutkimuksen tuloksiin löytyy yhtäläisyyksiä aiemmasta CLIL-tutkimuksesta ja tutkimus omalta osaltaan vahvistaa aiempia havaintoja. Seuraavaksi vielä kootusti esitellään johtopäätöksiä näistä havainnoista aiemman teorian kanssa ja esitetään ratkaisuja, joihinkin käytännönongelmiin.

Tutkitusti CLIL-opetuksen aloittaminen on niin kokeneille kuin uusillekin opettajille aluksi raskasta (Moate, 2011, s. 336). Opetus vaatii erilaista toimintaa kuin äidinkielellä opettaminen, kuten kielen roolin huomioon, muutos tuntien suunnitteluun ja materiaalien sekä arviointien tekeminen itse. Muutos vaatii totuttelua ja uudenlaisten toimintatapojen omaksumista, koska vanhat käytänteet eivät välttämättä sovellu kaksikieliseen opetukseen (Moate, 2011, s. 343). Kuitenkin opettajat, jotka ovat toimineet CLIL-kentällä jo useamman vuoden ajan pääsääntöisesti viihtyvät ja inspiroituvat itsekin opetuksesta. Tuloksissa havaituista haasteista huolimatta opettajat vaikuttavat vastahakoisilta siirtymään pois CLIL-opetuksesta. Tästä voidaan päätellä, että opettajat viihtyvät hyvin työssään ja nauttivat muun muassa kaksikielisen opetuksen tuomasta oman osaamisen kehittymisestä.

Opettajien kokemuksista saadaan tietoa, jota voidaan hyödyntää menetelmän kehittämisessä. Yleisesti CLIL-opettajilla on realistisempi kuva opetuksen toteutuksesta kuin muilla menetelmään osallistuvilla sidosryhmillä

(Pladevall-Ballester, 2015, s. 56). CLIL-opetus on ollut pitkään käytössä kansainvälisesti ja kansallisesti, mutta opetusmenetelmää tai opetuksen vaatimia resursseja ei ole kehitetty vastaamaan opetuksen tarpeita. Erityisesti opetusmateriaalien ja resurssien sekä koulutuksen merkitystä on korostettu jo monissa aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Barrios & Milla Lara, 2020; Hofstadler ym., 2021; Skinnari, 2020). Näiden osa-alueiden tulisi kehittyä vastaamaan opettajien niille asettamia tarpeita. Koulutuksen ja opetuksen kehittämisen avulla voitaisiin varmistaa, että kaikki opettajat voisivat kukoistaa ammatillisissa rooleissaan (Hofstadler ym. 2021, s. 229). Vain kehittämällä koulutusta voi opetus olla jatkossakin innovatiivista ja inspiroivaa (Ioannou Georgiou, 2012, s. 500). Suomen kontekstissa voisi miettiä, jonkinlaisia valtakunnallisia materiaalipankkeja ja CLIL-täydennyskoulutuksia, joita voitaisiin soveltaen käyttää kansallisesti. Suomessakin on jo monia CLIL-opettajia, jotka varmasti tunnistavat menetelmän kehitystarpeet.

CLIL-menetelmä taipuu moneen koulutukselliseen tarpeeseen ja on osittain sen ansiosta kansainvälisesti suosittu (Coyle ym., 2010, s. 1). Joustavuus on yksi CLIL-menetelmän lähtökohdista (Coyle ym., 2010, s. 1) eikä siitä pidä luopua. Joustavan opetusmenetelmän toteuttaminen jää kuitenkin helposti yksittäisten opetuksenjärjestäjien tai opettajien harteille. Kuitenkin jokaisen menetelmää harkitsevan koulutustahon tulisi huomioida opetuksen tarpeet ja täyttää ne ennen opetusohjelman aloittamista. Pienimuotoisissa ohjelmissa voitaisiin käyttää tukiverkkona lähikuntia tai kouluja, joissa on vastaavaa opetusta tarjolla. CLIL-ohjelman jatkuvuus ja tehokkuus on kuitenkin opettajien osaamisesta kiinni (Custodio-Espinar, 2019, s. 208). Puutteellisen menetelmän toteuttamisesta on ennen kaikkea enemmän haittaa kuin hyötyä eikä se palvele opetuksen tarkoitusta. CLIL-menetelmän tulisi lisäksi kehittyä jatkuvasti, jotta se yhä jatkaisi koulutukselliseen tarpeeseen vastaamista. Menetelmä kuitenkin tuottaa mainioilla opetustuloksillaan (Coyle ym., 2010, s.1) osaavia globaaleja kansalaisia. Kansainväliseen osaamiseen vaikuttaa myös opetuksessa käytetty kohdekieli. Merkityksellisinä kielinä helposti pidetään vain länsimaalaisia kieliä (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, s. 22). CLIL-menetelmän pääkielenä on monissa maissa, kuten Suomessakin, edelleen englannin kieli. Suomalaisen erinomainen englannin kielen osaaminen kuitenkin antaisi tilaa

muillekin kielille. Nykymaailmassa monikielisyys on erittäin hyödyllinen taito, joten kohdekielien määrääkin voitaisiin kasvattaa.

Tätä tutkimusta aikaisemmin kyseinen tutkija on perehtynyt CLIL-opettajan osaamisen osa-alueisiin sekä opettajien tukemiseen CLIL-opetuksessa. Erityisesti CLIL-opettajien tukemisen keinot ovat linjassa myös tämän tutkimuksen kanssa. Aikaisemmassa kirjallisuuskatsauksella suoritettussa tutkimuksessa selvisi, että opettajia voitaisiin tukea koulutuksella, materiaaleilla ja resursseilla sekä koulunhallinnollisen tason tuella, esimerkiksi selkeillä linjauksilla opetuksen tavoitteista ja metodeista. Näihin havaintoihin yhtyy myös Bovellan (2014, s. 32, 192), joka vielä lisäksi painottaa koulunhallinnollisen tuen merkitystä resurssien hankkimisessa ja yhteistyön tekemisessä laajemmin muiden koulujen kanssa. Opetukseen liittyvät päätökset tehdään yleensä hallinnollisella tasolla, mutta opetusta kuitenkin toteuttaa yksittäinen opettaja. CLIL-opetusta tulisi tietoisesti kehittää, jotta opettajat saisivat konkreettista välineitä opetukseen (Bovellanin, 2014, s. 192).

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin eläytymismenetelmää hyödyntäen sähköisellä lomakkeella. Tutkimuksen osallistujat olivat vapaaehtoisia ja jakoivat itsevalitsemiaan kokemuksia tutkimuksessa. Vapaaehtoiset tutkittavat todennäköisesti olivat motivoituneita vastaamaan kysymyksiin ja tekemäänsä työhön, kun käyttivät omaa aikaansa osallistumiseen. Tutkittavien näkökulmat CLIL-opetuksesta olivat pääsääntöisesti positiivissävytteisiä, mutta siitä huolimatta tutkittavat tekivät noston sekä palkitsevista että vaikeista kokemuksista. Tutkimuksen otanta on eläytymiskertomukselle kaiken kaikkiaan aika pieni (N=11), mutta tutkittavien kesken ilmeni kuitenkin variaatiota. Variaatiota aineistoon toi tutkittavien työkokemuksen, opetuskielen ja opetusalan monipuolisuus. Monipuolinen aineisto tukee tulkintojen tekemistä merkityksistä, sillä aihetta voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta (Moilanen & Rähä, 2015, s. 60). Tutkimuksessa kuitenkin käsiteltiin samaa aineistoa kolmesta eri näkökulmasta, joten pienestä aineistosta on pyritty tekemään paljon havaintoja ja vertailemaan niitä keskenään.

Eläytymiskertomuksessa tutkittava vastaa yleensä vain toiseen kehyskertomukseen. Tämä oli ohjeistus tässäkin tutkimuksessa, mutta siitä huolimatta kaikki eivät noudattaneet ohjeita. Vastauksia päätettiin kuitenkin tulkita itsenäisinä vastauksina, koska ne eivät varsinaisesti liittyneet toisiinsa. Lisäksi yksi vastaaja jouduttiin kokonaan poistamaan tutkimuksesta, sillä vastaajan koulutusala ei vastannut tutkimuksen vaatimuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus sekä kyky tiedostaa omaa osallisuutta tutkimusprosessissa on keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, kappale 5). Tutkijan tulee tiedostaa omat kokemuksensa ja käsityksensä ja pyrkiä erottelamaan ne tutkimuksen havainnoista, eli katsoa tutkimusta mahdollisimman objektiivisesti. Tässä tutkimuksessa omaa subjektiivisuutta loitonnettiin järjestelmällisyydellä tiedon käsittelyssä sekä tuloksien tarkastamisella useampaan otteeseen. Eläytymismenetelmä tekstit luettiin useampaan kertaan kokonaisuudessaan teemoittamisen aikana ja ryhmät varmistettiin jälkikäteen. Kaikki tutkimuskysymykseen liittyvä tieto ryhmiteltiin ja ryhmitykset tarkastettiin. Lisäksi tutkija pyrki tiedostamaan oman suhtautumisensa tutkittavaan aiheeseen ja tietoisesti tarkisti, että se ei vaikuta tuloksiin. Tarkalla työskentelyllä voidaan varmistaa, että mikään tieto ei jää pois tutkimuksesta huolimattomuuden tai subjektiivisen näkemyksen takia. Oman toiminnan tarkastaminen niin, että tiedostaa oman asemoitumisensa tukee tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden arviointia tehdään koko tutkimusprosessin ajan, koska tutkija vaikuttaa kaikkiin tutkimuksen osuuksiin. Eskola ja Suoranta (1998, kappale 5) käyttävät termiä uskottavuus tilanteissa, joissa tutkijan tulee arvioida vastaavatko tutkijan tekemät käsitteet ja merkitykset tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä. Käsitteiden merkityksillä ja niiden sanoittamisessa tulee tutkijan olla tarkkana, jotta ei tehdä virheellisiä arvioita. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia tulkittiin tutkittavien ilmaisemien käsitysten kautta. Tekstit luettiin useampia kertoja ja pyrittiin ymmärtämään tutkittavan käsityksiä tekstin lomasta. Teemoittamisessa palattiin säännöllisesti alkuperäiseen tekstiin ja pyrittiin varmistamaan tehtyjä tulkintoja ja tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimuksessa tarkastettiin lisäksi havaintojen vahvistuvuutta. Tulkinnat ja merkitykset saavat tukea aiemmasta samaan aihealueeseen keskittyvästä teoriasta (Eskola &

Suoranta, 1998, kappale 5). Tutkimuksen tuloksia vertailtiin aiempien tutkimuksen tuloksiin ja huomioitiin yhtäläisyydet sekä eroavaisuudet.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa isommalla tutkimusotannalla. Tutkimukseen kuitenkin yritettiin useamman viikon ajan saada lisää vastaajia ja lopulta todettiin nykyisen määrän olevan riittävä opinnäytetyötä varten. Jokin toinen lähestymistapa vastauksien keräämiseen olisi voinut olla tuotteliaampi. CLIL-opettajien tavoittaminen on menetelmän laaja-alaisen levittäytymisen kannalta haastavaa. Lisäksi tutkimukseen olisi saatu lisää variaatiota, jos olisi kerätty tietoa tutkittavien kotikaupungeista tai maakunnista. Henkilötietoja ei kuitenkaan kerätty tutkimuseettisistä syistä. Näistä havainnoista saadaan tietoa jatkotutkimuksia varten sekä tutkimuksen kehittämisideoita.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen kanssa samanlaisia havaintoja on tehty jonkin verran aiemmissakin tutkimuksissa. Kehittämisen kohteet CLIL-menetelmän kannalta ovat samanlaisia useamman opettajan kokemusten perusteella. Kansainvälisessä tutkimuksessa on myös todettu samat opetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät tärkeiksi kehityksen kohteiksi. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta suomalaisen CLIL-opetuksen toteuttamisesta käytännössä. Erityisen kiinnostavaa ja tarpeellistakin olisi tutkia erilaisia CLIL-materiaaleja ja niiden mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eriävyyksiä. Suomalaisissa kouluissa käytettyjen CLIL-menetelmien tutkiminen voisi paljastaa opetuksen onnistumisen tekijät sekä mahdollistaa yhtenäisten koulutusten muodostumisen. Tutkimustiedolla voitaisiin saada konkreettista tukea opetustyöhön.

LÄHTEET

- Barrios, E. & Milla Lara, M., D. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia, *The Language Learning Journal*, 48:1, 60–80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopisto.
- Bovellan, E. (2014). Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL). [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] *Jyväskylä studies in humanities* 231. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Custodio-Espinar, M. (2019). Influencing Factors on In-service Teacher's Competence in Planning CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(2), 207–241. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/influencing-factors-on-service-teachers/docview/2459004310/session?accountid=14242>
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. (1. painos). John Benjamins Co. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=622471>
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2014). "Content and language integrated learning". *The Language Learning Journal*, 42:2, 117–122. DOI: 10.1080/09571736.2014.891370
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (1. painos). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J.E., T. M. & A. W. (toim.), Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa (1.painos, s. 266–293). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>
- Gu, Q & Day, C. (2007). Teachers Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S. & Oberdorfer, P. (2021). The ecology of CLIL teachers in Austria – an ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 218–232. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050>
- Ioannou Georgiou, S. (2012). "Reviewing the puzzle of CLIL". *ELT Journal*, 66(4), 495–504. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46(1), 19–35. <https://www.mv.helsinki.fi/home/lehtinen/Kouluvalinnat.pdf>
- Laki peruskoululain muuttamisesta, 261 (1991). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom, *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–346. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/02619768.2011.585023>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. V. & J. A. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (4. painos s. 52–74). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. Teoksessa D.N.V & M.S. (toim.), *Second and Foreign Language*

Education (3 painos, s. 111–124). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8>

- Nikula, T. (2015). Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subjectspecific language use and learning. *System* 54,14–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.003>
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A & Lorenzo, F. (2016). More Than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Bilingual Education. Teoksessa T. N., E. D., P. M. & U. S. (toim.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (1. painos, s. 1–26). Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=4614618>
- Nikula, T. & Järvinen, H-M. (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa L. T. & H. H. (toim.), *Kaksikielinen koulu– tulevaisuuden monikielinen Suomi*. (1. painos s. 143–167). Jyväskylän yliopistopaino.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa* (1. painos). Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallituksen määräys, 25/011/2005. (2005). Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksikielinen-opetus>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring Primary School CLIL Perceptions in Catalonia: Students', Teachers' and Parents' Opinions and Expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. DOI:10.1080/13670050.2013.874972

- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3.painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Roiha, A. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. (2019). The Role of CLIL Education in individuals' life courses: Retrospective narratives of pupils from a former CLIL class. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYU Dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7917-1>
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. (2009). Introduction. Teoksessa R. D. Z., Y. & J. C., R. *Second Language Acquisition* (41). Multilingual Matters.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). Kielikylypy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylylyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K. (2020). CLIL Challenges: Secondary School CLIL Teachers' Voices and Experienced Agency in Three European Contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2 (2), 6–19.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202010066079>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (1. painos). Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen S. (2021). Kielivaranto. Nyt!: Monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen (2017) seuranta. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Vilkka, H. (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin (1. painos). PS-kustannus.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701236>