

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## Sukellus CLIL-opetukseen

Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista

Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajan koulutus, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
MAIJA ANTILA  
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Hämeenlinna

MAIJA ANTILA: Sukellus CLIL-opetukseen. Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 89 sivua, 5 liitesivua

Maaliskuu 2012

---

Tutkimus keskittyi vieraskieliseen CLIL-opetukseen, jota tutkittiin tutkimuskohteena olevalla peruskoulun neljännellä luokalla. Aihe koettiin tärkeäksi, sillä kansainvälistymisen myötä kielitaitovaatimukset ovat nousseet ja kielten osaamisesta on tullut yksi tärkeimmistä valttikorteista opiskelupaikkaa ja työtä hakiessa. Tutkimuksen keskeisiksi kysymyksiksi nousivat se, miten CLIL-opetusta käytännössä toteutetaan, minkälaisia kokemuksia oppilailla on opiskelusta vieraalla kielellä sekä se, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista löytyi. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös vieraskielisen opetuksen erityispiirteitä, kielijännitystä ja koodinvaihtoa.

Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena hämeenlinnalaisen harjoittelukoulun neljännellä luokalla, josta kerättiin aineistoa tutkimusta varten. Tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota. Aineistona tutkimuksessa käytettiin havaintoja ja muistiinpanoja kuuden viikon opetusharjoittelujaksolta, kuukauden havainnointijaksolta tehtyjä muistiinpanoja sekä yhdeksän oppilaan litteroituja teemahaastatteluja. Varsinainen analyysi rakentui haastattelun teemojen, opetusharjoittelu- ja havainnointijaksojen sekä teoriakirjallisuuden pohjalta.

Tutkimustulokset osoittivat sen, että vieraan kielen käyttäminen opetuksessa muuttaa opetusta konkreettisemmaksi ja havainnollisemmaksi. Lisäksi opetuksessa hyödynnetään paljon toistoa. Keskeiseen osaan nousi myös kielen aktiivinen käyttö. Oppimisympäristö toimii kielellisesti virikkeellisenä ja pyrkii aktivoimaan oppilaat käyttämään kieltä mahdollisimman paljon. Tutkimuksessa korostui lisäksi sanavarasto ja sen laajentuminen vieraskielisen opetuksen myötä. Tutkimustulokset osoittivat myös, että nimenomaan sanaston osaamattomuus oli syynä koodinvaihtoon ja oppilaiden kokemaan kielijännitykseen. Taitotasoryhmien välisestä vertailusta taas selvisi, että englannin kieltä paremmin hallitsevat oppilaat osallistuvat aktiivisemmin opetukseen ja käyttävät englannin kieltä enemmän myös vapaa-ajallaan.

CLIL-opetuksen toteuttaminen käytännössä vaatii monipuolisuutta. Opetusmenetelmien ja työtapojen tulee vaihdella, jotta oppilaat saadaan käyttämään vierasta kieltä taitotasosta riippumatta. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota englantia heikommin osaaviin oppilaisiin, sillä he saattavat helposti jäädä jalkoihin vieraskielisessä opetuksessa. Monipuolisten opetusmenetelmien lisäksi vieraskielisessä opetuksessa olisi hyvä huomioida nykyistä enemmän vieraan kielen eri osa-alueet aina suullisesta ja kirjallisesta viestinnästä kielioppiin. Näin myös suullista viestintää kaihtavat oppilaat saataisiin opetukseen mukaan. Lisäksi kielen osaaminen kehittyisi kaikilla osa-alueilla ja oppilaiden olisi mahdollista saavuttaa opetuksen myötä vankka kielitaito.

Avainsanat: vieraskielinen opetus, alakoulu, tapaustutkimus, kielitaito, englannin kieli, kielen oppiminen

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET</b> .....	<b>8</b>
2.1	VIERASKIELINEN OPETUS .....	8
2.2	KIELIKYLPYOPETUS .....	9
2.3	CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING) .....	10
2.4	KIELIJÄNNITYS .....	12
2.5	KOODINVAIHTO .....	14
<b>3</b>	<b>VIERASTA KIELTÄ JA SISÄLTÖÄ YHDISTÄVÄ OPETUS</b> .....	<b>16</b>
3.1	MITEN JA MIKSI VIERASKIELINEN OPETUS ON RANTAUTUNUT SUOMALASEEN PERUSKOULUUN? .....	16
3.2	KIELI – OMAKSUMISTA VAI OPPIMISTA? .....	18
3.3	KIELI JA KULTTUURI .....	19
3.4	KIELENOPETUS LAINSÄÄDÄNNÖN JA OPETUSSUUNNITELMAN NÄKÖKULMASTA .....	21
3.5	VIERASKIELISEN OPETUKSEN VAIKUTUS KÄYTÄNNÖSSÄ .....	22
3.5.1	<i>Opettajan rooli</i> .....	22
3.5.2	<i>Opetusmenetelmät</i> .....	23
3.5.3	<i>Erilaiset kielenoppijat</i> .....	24
3.6	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	25
3.6.1	<i>Nikula &amp; Marsh (1996): Kartoitus vieraskielisestä opetuksesta</i> .....	25
3.6.2	<i>Rasinen (2006) ja Pihko (2010): Kokemuksia opetuksesta</i> .....	26
3.6.3	<i>Cummins (2000) ja Dalton-Puffer (2007): Kielitaidon kehittyminen</i> .....	27
3.6.4	<i>Virtala (2002): Argumentteja puolesta ja vastaan</i> .....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT</b> .....	<b>29</b>
4.1	LAADULLINEN TUTKIMUS .....	29
4.2	FENOMENOLOGIA .....	30
4.3	TAPAUSTUTKIMUS .....	31
4.4	ETNOGRAFIA .....	32
4.5	HAASTATELU .....	34
4.6	HAVAINNOINTI .....	35
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN ASKELEET</b> .....	<b>37</b>
5.1	PROJEKTIOPINNOT SYVENTÄVÄNÄ HARJOITTELUNA .....	37
5.2	TUTKIMUSLUVAT KUNTOON .....	38
5.3	HAVAINNOINTI .....	39
5.4	ETNOGRAFISET TEEMAHAASTATTELUT .....	40
5.5	TUTKIMUSKYSYMUKSET .....	43
5.6	KOHTI ANALYYSIÄ .....	44
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT TAITOTASORYHMÄT</b> .....	<b>47</b>
6.1	ERINOMAISET ENGLANNIN KIELEN OSAAJAT .....	47
6.2	HYVÄT ENGLANNIN KIELEN OSAAJAT .....	48
6.3	TYYYDYTTÄVÄT ENGLANNIN KIELEN OSAAJAT .....	49
6.4	KIELENOPPIJATYYPIT .....	50
<b>7</b>	<b>CLIL-OPETUS KÄYTÄNNÖSSÄ</b> .....	<b>53</b>
7.1	OPETTAJA TOTEUTTAA VIERASKIELISTÄ OPETUSTA .....	53
7.1.1	<i>Opetuksen pelkistyminen</i> .....	53
7.1.2	<i>Englannin kielen käyttäminen oppitunneilla</i> .....	55

7.1.3	<i>Puheen ymmärrettävyys</i> .....	57
7.2	PROJEKTIOPINNOT ESIMERKKINÄ OPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA.....	59
7.3	OPPILAAT KERTOIVAT KOKEMUKSISTAAN.....	62
7.3.1	<i>Helpot ja vaikeat oppiaineet</i> .....	64
7.3.2	<i>Mitä englannin kielen osa-alueita CLIL-opetus kehittää?</i> .....	64
7.3.3	<i>Suomenkielinen vai vieraskielinen opetus?</i> .....	68
7.3.4	<i>Koodinvaihto</i> .....	69
7.3.5	<i>Kielijännitys</i> .....	72
7.3.6	<i>Vapaa-aika</i> .....	74
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>77</b>
8.1	YHTEENVETOA TULOKSISTA.....	77
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	81
8.3	IDEOITA JATKOTUTKIMUKSIIN.....	82
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>83</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>90</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettaja törmää vieraiden kielten opetukseen oikeastaan vain välillisesti, ja usein kokemukset kieltenopiskelusta ja -opettamisesta periytyvät niinkin kaukaa kuin omilta kouluvuosilta. Kieltenopetuksen rooli korostuu kuitenkin jatkuvasti globalisaation ja kansainvälistymisen kautta, jolloin myös tarve osata vieraita kieliä korostuu entisestään (Takala, Marsh & Nikula 1998, 139). Ajan muuttuminen ja kielten osaamisen tärkeys näkyvät muun muassa siinä, että kieliä opetetaan yhä enemmän myös perinteisten kielten oppituntien ulkopuolella, jolloin vieras kieli pyritään integroimaan luonnolliseksi osaksi koulun arkea ja eri oppitunteja. Tällöin on mahdollista saavuttaa niitä pyrkimyksiä ja tavoitteita, joita vieraan kielen opetus on ajassamme saanut eli kommunikatiivisen ja kulttuurien välisen viestinnän kompetenssin kehittämisen (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8).

Karu totuus nykypäivänä on se, että heikko tai puuttuva vieraan kielen taito sulkee merkittävällä tavalla ovia sekä koulutukseen että työelämään (Pihko 2005, 151). On yksinkertaisesti osattava kieliä - nimenomaan kieliä, ei pelkästään yhtä kieltä. Suomessa tilanne on onneksi erityisen hyvä, sillä kieltenopetuksen kehittäminen ja monipuolistaminen on nähty valtakunnallisena kehittämiskohteena (Takala ym. 1998, 139). Hyvästä tilanteesta saamme tiedostetusti tehdyn panostuksen lisäksi kiittää myös sitä, että suomen kieli ei kuulu maailman valtakielisiin, jolloin muidenkin kielten osaamisesta on tullut ikään kuin välttämätöntä.

Se, että vieraiden kielten opetuksessa painottuu tällä hetkellä vahvasti nimenomaan kielen viestinnällinen osa-alue, kertoo siitä, minkälainen käsitys on ylipäätensä vallallaan oppimisesta, kielen luonteesta ja kielenkäytöstä (Saleva 1994, 181). Samankaltaista käsitystä viljelee myös Euroopan neuvoston julkaisema Eurooppalainen viitekehys, joka painottaa nimenomaan kommunikaatiotaitoa ja mahdollisimman laajan kielellisen repertoarin kehittämistä yksittäisten kielten hallinnan sijaan (Euroopan neuvosto 2003, 24).

Näen, että vieraskielisellä opetuksella on mahdollisuus vastata näihin haasteisiin, joita virallisissa asiakirjoissa yläpuolelta asetetaan. Vieraskielisessä opetuksessa ja CLIL-opetuksessa, johon oma tutkimukseni tarkemmin keskittyy, painotetaan nimenomaan suullista viestintää ja kielen käyttämistä kaikissa tilanteissa mahdollisimman autenttisesti. Tämä on omiaan lisäämään oppilaiden uskallusta käyttää vierasta kieltä, jolloin he saavat välineitä kohdata muiden kulttuurien

edustajia ja erilaisuutta. Tällöin se vastaa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 asetettuihin tavoitteisiin: *”Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.”* (Opetushallitus 2004, 5.)

Osallisuus globaalistuvassa maailmassa sekä kulttuurin välinen kohtaaminen, ja tätä kautta myös ymmärrys, ovat mahdollisia oikeastaan ainoastaan kielitaidon kautta, joten tästä näkökulmasta katsottuna kieltenopetusta tulisi mielestäni nostaa entistä enemmän esille. Kieltenopetus jää usein aineenopettajan harteille, eikä näillä yksittäisillä kielten oppitunneilla ole välttämättä aikaa keskittyä niin paljon viestinnällisyyteen ja sen kehittämiseen. Vieraskieli voisikin olla huomattavasti luontevampi osa opetusta vaikkapa erilaisissa peleissä ja leikeissä, joita käytettäisiin eräänlaisina välipaloina muun opetuksen lomassa. Näin vieraskielen opiskelu ei jäisi pelkästään muutaman oppitunnin varaan viikossa.

Aihe tutkimukseeni nousi esiin melko sattumalta keväällä 2011 järjestetyssä opettajankoulutuslaitoksemme projektiopinnoista kertovassa infotilaisuudessa, jossa kiinnostuin sisältöä ja vieraskieltä yhdistävästä projektista, ”CLIL, Content and Language Integrated Learning -menetelmän opetussuunnitelmaan perustuva kehittäminen ja kokeilu”. Infotilaisuudesta alkoikin noin vuoden mittainen sukellus CLIL-opetukseen peruskoulun neljännellä luokalla kuuden viikon harjoittelujakson, havainnointien, haastatteluiden ja teoriakirjallisuuden kautta kohti varsinaista tutkimuksen tekoa.

Pohdin pitkään projektin aiheen pohjalta sitä, mihin varsinaisen tutkimukseni keskittyisi. Vieraskielisestä opetuksesta ei ole varsinkaan suomalaisten tutkijoiden toimesta tehty paljon tutkimuksia, joten sinänsä hyvin monentyypiset aihevalinnat avaisivat ilmiötä uudesta näkökulmasta. Tutkimukseni edetessä projektiopinnoista kohti varsinaista aineistonhankintaa tutkimuskysymykset ja ylipäättänsä tutkimuksen aihe kuitenkin tarkentui lopulliseen muotoonsa. Tiesin alusta asti, että haluan keskittyä tutkimuksessani tuomaan esille nimenomaan oppilaiden ajatuksia CLIL-opetuksesta ja sen käytännöistä. Näistä oppilaiden kokemuksista koostuikin tutkimukseni runko, jonka ympärille lähdin rakentamaan tutkimukseni muita osa-alueita.

Tutkimukseni voi karkeasti jakaa tutkimuskysymysten pohjalta kahteen tutkimusteemaan. Toiseksi teemaksi nousi CLIL-opetus ilmiönä eli se, miten opetusta käytännössä toteutetaan tapaustutkimukseni kohteena olevassa luokassa. Tämä teema nousi mielenkiintoni kohteeksi teoriakirjallisuuden kautta. Useassa eri lähteessä tuli esiin se, että vieraskielinen opetus on oikeastaan melko hajanainen menetelmä, ja jokaisessa kunnassa ja koulussa sitä toteutetaan

hieman eri tavalla. Vaikka kuvaankin vain yhden luokan toimintatapoja, uskon, että sen kautta on mahdollista muodostaa kuvaa vieraskielisestä opetuksesta ylipäätänsä.

Toinen tutkimusteema liittyy luokan oppilaisiin ja heidän näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa CLIL-opetuksesta, joita tarkastellaan osittain taitotasoryhmien avulla. Yksittäisten oppilaiden mielipiteiden huomioiminen tutkimuksessa auttaa näkemään sitä, minkälaisille oppijoille vieraskielinen opetus soveltuu ja miten he kokevat opiskelun vieraalla kielellä. Vaikka kyse onkin vieraskielisestä opetuksesta, se antaa mielestäni hyvin kuvaa myös siitä, miten esimerkiksi erilaiset koulussa käytettävät työtavat ja opetusmenetelmät soveltuvat erilaisille oppijoille ja, suosivatko ne tiettyntyyppisiä oppilaita.

Edellä mainitsemiä tutkimusteemojen pohjalta muotoutuivat tutkimukseni kolme pääkysymystä, jotka ovat seuraavat: miten CLIL-opetusta toteutetaan tutkimuskohteena olevassa luokassa, minkälaisia kokemuksia oppilailla on vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta ja minkälaisia mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä taitotasoryhmien välillä on havaittavissa. Pääkysymyksiin ja niiden alakysymyksiin (ks. luku 5.5) pyrin vastaamaan luvuissa 6 ja 7.

Tutkimukseni ensimmäiset luvut keskittyvät kuvaamaan sitä, minkälaisista lähtökohdista vieraskielinen opetus on ylipäätänsä lähtenyt liikkeelle ja minkälaisia periaatteita se pitää nyky muodossaan sisällään. Nämä pitkälti teoriakirjallisuudesta koostetut luvut toimivatkin tutkimukseni teon polulla tärkeinä viittoina, joiden avulla pääsen paremmin kiinni itse aiheeseen ja sen eri osa-alueisiin. Luvut 4 ja 5 luovat pohjaa analyysille ja tutustuttavat lukijan tarkemmin tutkimukseni metodologisiin valintoihin, aineiston keräämiseen ja tutkimuksen eri vaiheisiin. Näiden taustatietojen avulla on helpompi päästä kiinni myös luvussa 6 kuvattuihin taitotasoryhmiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin, jotka ovat keskeisessä osassa oppilaiden kokemuksia analysoitaessa. Luku 7 keskittyykin projektiopintojen, havainnointien ja haastattelujen kautta keräämääni aineistoon, jota pyrin analysoimaan mahdollisimman monipuolisesti nostaten keskeiseen osaan oppilaiden ajatukset CLIL-opetuksesta. Tutkimukseni päättävänä lukuna on pohdintaluku, jossa tarkastelen kootusti tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia, tutkimukseni luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Tutkimukseni pohjaksi kerron lyhyesti keskeisimmistä käsitteistä, jotka esiintyvät oman tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Vieraskielisestä opetuksesta siirrytään alakäsitteisiin, joista kielikylpyopetus on mukana historiallisen ja vertailevan näkökulmansa takia, ja CLIL-opetus sen ollessa tutkimukseni varsinainen kohde. Kielijännitys ja koodinvaihto taas liittyvät käsitteinä keskeisesti vieraskielisen opetukseen käytännön tasolla.

### 2.1 Vieraskielinen opetus

Koska opetus muutoin kuin oppilaan äidinkielellä järjestelmällisenä lähestymistapana on suhteellisen uusi ilmiö, eivät siitä käytetyt nimitykset ole vielä vakiintuneet (Virtala 2002, 18). Vieraskielinen opetus toimiikin yläkäsitteenä vaihteleville opetuksen toteutustavoille, jotka eroavat toisistaan niin opetuksen laajuuden, vieraan kielen käytön määrän, opetuskielten lukumäärän kuin vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen keston suhteen (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 232). Vieraskielinen opetus pitää siis sisällään hyvin eri tavoilla toteutettua opetusta, jonka toisessa päässä ovat pienimuotoiset ja vähän aikaa vaativat ”kielisuihkuttelut” ja vastakkaisessa päässä taas aineiden opettaminen kokonaan vieraalla kielellä. Tähän väliin mahtuu muun muassa yksittäisten asiakokonaisuuksien opettaminen vieraalla kielellä. (Järvinen ym. 1999, 240–241.) CLIL, Content and Language Integrated Learning, sijoittuu selkeästi tämän jatkumon keskivaiheille, kuitenkin lähemmäksi sitä päätä, jossa oppiaineet opetetaan kokonaan vieraalla kielellä.

Jotakin vieraskielisen opetuksen uutuudesta ja vieraudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä kertoo se, että vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta voidaan nimittää vieraskieliseksi opetukseksi, kielikylvyksi, kaksikieliseksi opetukseksi, sisältöpainotteiseksi vieraan kielen opetukseksi, kielirikasteiseksi opetukseksi ja CLIL-opetukseksi (Rasinen 2006, 36). Kaikkia näitä yhdistää kuitenkin vieraskielisen opetuksen keskeinen ajatus aineenopetuksen ja kielenopetuksen mielekkäästä integroimisesta, jolloin opetussuunnitelmaan kuuluvia oppiaineita opetetaan muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Kieli on kuitenkin opetuksessa tietyllä tavalla toissijainen asia, sillä asiasisältöjen oppiminen ja opettaminen ovat etualalla, jolloin kieli on kohteen sijaan oppimisen



väline. (Nikula & Marsh 1996, 7.) Tarkoituksena on siis lähinnä oppia jokin asia vieraan kielen välityksellä (Rasinen 2006, 32).

Toki on selvää, että myös kielitaito kehittyy opetuksen mukana, mutta kieleen ja kielitaitoon liittyvät tavoitteet riippuvat kuitenkin toteutuksen laajuudesta. Laajamittaisen opetuksen tavoite saattaa olla toimivan kielitaidon saavuttaminen, kun taas pienimuotoisissa vieraskielisissä opetuksissa toivotaan opetuksen pelkästään rohkaisevan oppilaita vieraan kielen käyttöön (Nikula & Marsh 1996, 7). Vieraskielinen opetuksen hyöty on lisäksi nähty sen taloudellisuudessa: samalla kertaa opiskellaan, omaksutaan ja harjoitellaan kahta erilaista asiaa, opiskeltavaa sisältöä sekä oppimisen välineenä käytettävää kieltä (Rasinen 2006, 35).

## 2.2 Kielikylpyopetus

Immersion opetus, tai suomalaisemmin kielikylpyopetus, tuli terminä käyttöön Kanadassa 1960-luvulla, jossa se käsitti ne innovatiiviset ohjelmat, joissa äidinkieleltään englanninkielisiä lapsia opetettiin ranskaksi (Cummins 2000, 1). Kielikylpy on vieraan kielen omaksumisen malli, jossa kieli opitaan käyttämällä sitä luonnollisissa yhteyksissä ja mielekkäissä tilanteissa (Buss & Laurén 1997, 7). Kielikylvyssä pyritään luomaan sellaisia tilanteita, jotka muistuttavat kaksikielisessä ympäristössä elävän vähemmistöryhmän koulun ulkopuolista ympäristöä (Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998, 171). Luontevat yhteydet kielenkäytölle ovat nimenomaan niitä tilanteita, joissa oppilas harjaantuu käyttämään kielen rakenteita, hänen sanavarastonsa karttuu ja puhutavat tulevat automaattisiksi (Hiidenmaa 2003, 88).

Kielikylpymenetelmässä jokaisella opettajalla on kielikylpyoppilaisiin nähden ainoastaan yksi kielellinen rooli, joka pätee sekä luokassa että sen ulkopuolella (Nikula & Marsh 1996, 8; Björklund ym. 1998, 175). Tämä kieli on opettajan oma äidinkieli, mutta tärkeää on kuitenkin se, että hän ymmärtää lapsen kieltä ja, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään, millä kielellä haluaa. Kielikylvyssä kieltä ei siis opeteta erillisenä, vaan kielitaidon oletetaan syntyvän nimenomaan käytön kautta. (Hiidenmaa 2003, 86.) Tämän vuoksi myöskään kielioppi ei saa niin isoa roolia kuin perinteisessä kielenopetuksessa, vaan tärkeimmäksi tavoitteeksi nousee se, että oppilas saa sanomansa perille ja pystyy alusta asti kommunikoimaan uudella kielellä. Korjauksia kielenkäyttöön voidaan toki tehdä, mutta ne pyritään tekemään niin epäsuorasti, jolloin ne eivät estä kommunikaatiota. (Björklund ym. 1998, 176.)

Kielikylpyopetuksen ensisijainen tavoite on lisäävä kaksikielisyys, jolloin koulun tehtävänä on ”*antaa oppilaille sellaiset vieraan kielen valmiudet ja taidot, jotka vaikuttavat rikastuttavasti*

*yksilöön ensimmäisen kielen kehitystä häiritsemättä”* (Laurén 1991a, 35). Usein vieraskielinen opetus saa kritiikkiä osakseen nimenomaan siitä, että sen pelätään vaikuttavan äidinkielen ja sen osaamiseen. Nämä huolet on kuitenkin osoitettu tutkimusten myötä turhiksi, sillä kielikylpy näyttäisi jopa vahvistavan lapsen äidinkielen taitoja. Syynä tähän voidaan nähdä esimerkiksi opetustapa, joka sisältää runsaasti ryhmätyöskentelyä sekä opettajan ja pienryhmien keskustelua. Lisäksi kielikylpyopetuksessa pyritään ylläpitämään tietoisuutta kielestä sekä kehittämään opetusmenetelmiä aktiivisesti. (Hiidenmaa 2003, 86.) Kielikylpyopetus, ja ylipäätensä vieraskielinen opetus, vaatiikin opettajalta aivan eri tavalla oppilasjohtoisten, ainesisällön ja kielen yhdistävien työtapojen käyttämistä, joissa nimenomaan oppilas saa puhua ja kirjoittaa riittävästi ja tarkoituksenmukaisesti vieraalla kielellä (Björklund ym. 1998, 184).

### *2.3 CLIL (Content and Language Integrated Learning)*

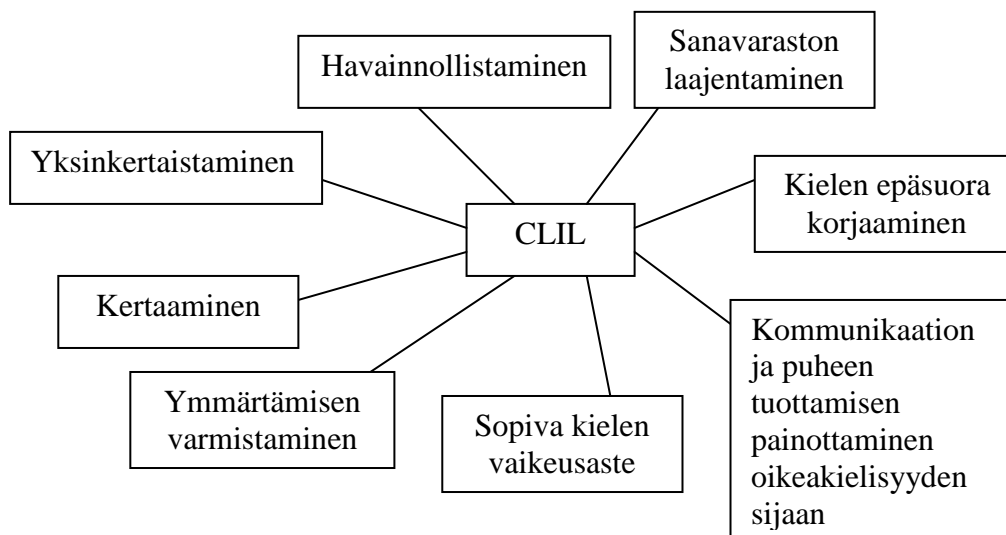
Vieraskielisellä sisällönopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa itse oppiaineita opetetaan oppilaille vieraan kielen kautta. Tavoitteena on tällöin tukea ja tehostaa perinteistä kielenopetusta niin, että oppilailla on mahdollisuus käyttää vierasta kieltä ja omaksua sitä mielekkään opiskelun yhteydessä. Vieraskielistä sisällönopetusta nimitetään usein CLIL-opetuksiksi (Content and Language Integrated Learning), mikä kuvaakin hyvin opetusmenetelmän keskeistä periaatetta eli vieraan kielen ja sisällön oppimisen yhdistämistä. (Pihko 2007, 20.) Myös Euroopan unioni suosittelee käytettävän lyhennettä CLIL kuvaamaan ylipäätensä vieraskielistä opetusta, vaikkakin sen toteutustavat vaihtelevat suuresti eri maiden välillä (Oravuo 2006).

CLIL-lyhenteen käyttäminen on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä maallikoiden, kuten oppilaiden vanhempien, voi olla vaikea ymmärtää termiä täysin, etenkin jos he eivät itse hallitse kovin hyvin englantia, eivätkä ole asiaan perehtyneitä (Virtala 2002, 22). Projektiopintojen myötä saamani kokemuksen mukaan vanhemmat ovat kuitenkin hyvin kiinnostuneita lapsiensa opiskelusta. Lisäksi vanhemmat ovat yhdessä lasten kanssa hakeneet englantipainotteiselle luokalle jo ennen ensimmäisen luokan alkua, joten jonkinlainen käsitys heillä on pakko ollut olla kyseisestä opetusmenetelmästä ja eroavaisuuksista tavalliseen perusopetukseen nähden. Oppilaiden käsityksiin CLIL-opetuksesta ja siihen, mitä se käytännössä tarkoittaa, palaan tarkemmin analyysiosiossa.

CLIL-opetus saattaa poiketa toisistaan eri koulujen välillä, mutta tiettyjä yleisiä periaatteita voidaan mielestäni soveltaa näihin kaikkiin vieraskielisen opetuksen käytännön toteutustapoihin. Ensinnäkin sisällön ja käsitteiden opetuksessa käytetään sekä vierasta että suomen kieltä. Se, mikä

kieli kulloinkin valikoituu opetuskieleksi, riippuu pitkälti sekä aiheesta, luokan lähtökohdista että opettajan omasta harkinnasta eri tekijöiden pohjalta. CLIL-opetus pohjautuu aina kunkin koulun opetussuunnitelmaan, mikä varmistaa muun muassa sen, että oppilaiden äidinkielen taidot kehittyvät samalla tavoin kuin niiden oppilaiden, jotka eivät ole vieraskielisessä opetuksessa. Lisäksi oppilaiden tulisi uskaltautua käyttämään vierasta kieltä ikätasonsa mukaisesti kommunikoidessaan sekä asennoitua myönteisesti vieraaseen kieleen, kulttuuriin ja ihmisiin, jotka puhuvat vierasta kieltä. Näin ollen kyse ei ole pelkästään vieraan kielen oppimisesta, vaan myös siihen liittyviin kulttuurisiin erityispiirteisiin tutustumisesta, kulttuurienvälistä oppimisestä (ks. Kaikkonen 1994, 116–117).

Alla oleva kuvio pyrkii kokoamaan yhteen CLIL-opetuksen tyypillisiä piirteitä, jotka erottavat menetelmän kokonaan suomenkielisestä opetuksesta sekä tietyiltä osiltaan myös perinteisestä vieraan kielen kouluopetuksesta.



**KUVIO 1.** CLIL-opetuksen yleiset periaatteet Tuomea (2009) mukailten.

Opetushallitus on koonnut vuonna 1999 esimerkkejä toteutustavoista, joissa oppilasta opetetaan muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Poimin näistä esimerkeistä yhden, joka kuvaa mielestäni erityisen hyvin opetusta luokalla, joka on tutkimukseni kohteena. Kyseisessä toteutustavassa osa muiden aineiden opetuksesta vieraalla kielellä aloitetaan perusopetuksen 1. luokasta alkaen ja varsinainen vieraan kielen opetus 1.-3. luokalla (Opetushallitus 1999, 19). Näin oli myös tutkimusluokassani: lähestulkoon kaikki oppilaat olivat tulleet englantipainotteiselle luokalle jo heti peruskoulun alussa ja aloittaneet perinteisen englannin kielen oppimisen erillisillä,

aineenopettajan pitämällä oppitunneilla kolmannelta luokalta lähtien. Lisäksi yli puolet luokan oppilaista opiskeli englannin kielen lisäksi joko saksaa tai ranskaa.

Opetushallitus luettelee kyseisen toteutustavan eduksi laajan sanavaraston kehittymisen, koska vieraan kielen käyttö on säännöllinen ja huomattava osa opiskelua ja opetusta. Korkea taitotaso näkyy erityisesti ymmärtämisessä, mutta jossain määrin myös tuottamisessa. (Opetushallitus 1999, 20.) Sekä sanavaraston että ymmärtämisen kehittyminen juontaa juurensa vieraskieliselle opetukselle tyypillisestä toteutustavasta, johon liittyy kielen sopivan vaikeusasteen lisäksi jatkuva sanaston ja sisältöjen jatkuva kertaaminen. Toisaalta oppilaita pyritään lisäksi jatkuvasti kannustamaan siihen, että he itse tuottaisivat vierasta kieltä mahdollisimman paljon. Positiivinen, kannustava palaute yhdessä kielen epäsuoran korjaamisen kanssa edesauttaa oppilaan uskallusta käyttää kieltä. Kaikenlainen kielen tuottaminen nähdään menetelmässä pelkästään hyvänä asiana, eikä virheitä korosteta tai tuoda sen koommin esille.

Haasteita ja huomioon otettavia asioita opetus tuo toki myös mukanaan. Opetuksen tulee olla hyvin havainnollista, jotta viesti menee perille myös heikommin englantia taitaville oppilaille. Nähdyn ja kuullun yhdistäminen toisiinsa edesauttaa ymmärtämistä, mikä painottuu opetuksen alussa suullisen tuottamisen lisäksi. Toinen esiin tuleva haaste päivittäisessä kouluarjessa on koodinvaihto, jolla tarkoitetaan siirtymistä kielestä toiseen kesken lauseen tai sitä, että äidinkieleen sekoittuu vieraan kielen ilmauksia tai toisinpäin. (Opetushallitus 1999, 21.) Koodinvaihtoa käsittelemme tarkemmin omassa alaluvussaan, sillä se on yksi niistä asioista, jotka nousivat tutkimuksessani esille sekä oman opetukseni, havainnoinnin että haastattelujen yhteydessä osana vieraskielistä sisällönopetusta.

## **2.4 Kielijännitys**

Vieraalla kielellä puhuessaan ihminen on aivan eri tavalla alttiina jännitykselle kuin käyttäessään kommunikoinnissa pelkästään omaa äidinkieltään. Hänellä ei ole käytössään niitä kielellisiä välineitä, jotka vastaisivat hänen persoonallisuuttaan ja kykyjään. (Saleva 1994, 188.) Ihminen on siis aina tietynlaisessa jännitystilassa opiskellessaan ja käyttäessään vierasta kieltä. Hän joutuu jatkuvasti ponnistelemaan sen eteen, että ymmärtäisi lukemaansa, kuulemaansa ja näkemäänsä, minkä vuoksi kaikki kielellinen ja kielenulkoisen tietämys väistämättä aktivoituu. (Kaikkonen 1994, 35.)

Kovinkaan usein ei tule välttämättä ajatelleeksi sitä, että uskaltaakseen puhua vierasta kieltä ihmisellä täytyy olla hyvä itseluottamus (Saleva 1994, 188). Tämä liittyy kuitenkin nimenomaan

kielenopiskelun henkilökohtaisiin tunnetason tekijöihin eli ns. affektiivisiin tekijöihin. Oppijan asenteet, motivaatio, itseluottamus ja minäkäsitys muotoutuvat kielenopiskelun yhteydessä, jotka vaikuttavat taas olennaisesti ylipäättänsä kielen oppimiseen sekä halukkuuteen ja rohkeuteen käyttää kielitaitoa. (Pihko 2007, 23–24.) Vahvan kieliminän kehittäminen ja vahvistaminen olisi tärkeää, jotta oppija rohkenee hakeutua yhä uusiin viestintätilanteisiin, joissa kielitaito karttuu (Saleva 1994, 189). Tähän liittyy olennaisesti sekä hyvä suoriutuminen viestintätilanteissa sekä niistä saatava palaute opettajalta ja opiskelutovereilta (Pihko 2007, 35).

Kielijännityksellä (language anxiety) tarkoitetaan erilaisia ahdistuksen ja jännityksen tunteita, jotka esiintyvät nimenomaan vieraan kielen (koulu)opiskeluun liittyvissä tilanteissa. Kielijännitys saattaa ilmetä yleisenä kireän olon tunteena kielitunneilla tai tiettyjen oppitunnin suoritusten jännittämisenä, mutta joka tapauksessa erityisen paljon kielijännitystä synnyttävät vieraan kielen puhuminen ja kuunteleminen. (Pihko 2009, 61.) Puhuessaan ihmisellä ei ole juuri aikaa miettiä sanomisensa kielellistä asua, jolloin hän tätä kautta asettaa itsensä ja kielellisen kompetenssinsa avoimesti esille (Kaikkonen 1994, 39). Lisäksi monet pelkäävät arvioiduksi tulemistä, sillä yleisen mielikuvan mukaan ihminen voi sanoa ”osaavansa” kieltä vasta, kun hän osaa soveltaa kielitietoaan puheviestintään (Räsänen 2002, 7).

Vaikka kielijännitys voidaankin erottaa omaksi erityiskonstruktiokseen, siinä on kuitenkin elementtejä myös kolmesta toisiinsa liittyvästä yleisemmästä ahdistusmuodosta: kommunikaatioarkuudesta, koejännityksestä ja kielteisen arvostelun pelosta. Kommunikaatioarkuudella tarkoitetaan kasvokkain tapahtuvia tai julkisia puhetilanteita, joissa ahdistusta tai arkuutta ilmenee. Koejännitys taas liittyy sekä virallisempiin kokeisiin että erilaisiin peleihin, leikkeihin ja tehtäviin, jolloin keskeisessä osassa on suoritusten epäonnistumisen pelko ja siitä seuraava kasvojen menetys. Kielteisen arvostelun pelolla on kiinnekohtia koejännitykseen, mutta se on huomattavasti laajempi ilmiö, jossa henkilö välttää kaikkia niitä tilanteita, joissa kokee joutuvansa kielteisen arvostelun kohteeksi. Yleisesti kielijännitys saattaa ilmetä niin hermostuneisuusoirehtimisena kuin passiivisena vetäytymisenä tai naureskeluna ja pelleilynä. (Pihko 2009, 61.)

Pihko (2009) on tutkinut kielijännitystä osana laajempaa hanketta ja verrannut sen yhteydessä tavanomaisia vieraan kielen opetuksessa olevia vieraskielisessä sisällönopetuksessa eli CLIL-opetuksessa oleviin oppilaisiin. Pihko pyrki selvittämään kielijännitystuntemuksia peruskoulun 7. ja 8. luokan oppilaalta (n=390) kyselylomakkeen avulla, joka monivalintojen lisäksi sisälsi myös avoimia kysymyksiä. Mielenkiintoista tuloksissa oli ennen kaikkea se, että kielijännityksestä kärsiviä oppilaita oli varsin paljon molemmissa ryhmissä, vaikkakin CLIL-opetuksen oppilaan kokivat yleisesti ottaen vähemmän englannin kieleen liittyvää jännitystä.

CLIL-oppilaat kokivat kielijännitystä selvästi enemmän englanninkielisen sisällönopetuksen tunneilla kuin formaalienglannin tunneilla, ja tämä jännitys liittyi nimenomaan tyytymättömyyteen omaa englannin ääntämistä kohtaan. Huomionarvoista on se, että kielijännitystä ei esiinny pelkästään heikompien englannin kielen taitajien parissa, vaan siitä kärsii yhtä lailla hyvät ja menestyvät kielenoppijat, jollaisia valtaosa CLIL-oppilaista tyypillisesti on. (Pihko 2009, 64–66.)

## 2.5 Koodinvaihto

Koodinvaihto oli yksi niistä asioista, joka selkeästi kiinnitti huomioni havainnoidessani luokkatyöskentelyä. Koodinvaihto oli myös se asia, jonka kanssa opettajana joutuu tekemään paljon töitä, sillä jos oppilaat jatkuvasti vaihtavat kieltä, ei heidän kielitaitonsa mene eteenpäin, eivätkä he uskaltaudu ottamaan riskejä kielitaitonsa suhteen. Koodinvaihdolla tarkoitetaan kahden tai useamman kielen sekoittumista samassa keskustelussa sekä kahden kielen vaihtelua samassa keskustelussa, lauseessa tai jopa yksittäisessä sanassa (Kotilainen 2008, 140). Olennaista on kuitenkin se, että kaksi tai useampi kielimuoto kohtaa samassa kielenkäyttötilanteessa (Kalliokoski 2009b, 13).

Yleisesti koodinvaihtoa eli kielen vaihtumista pidetään merkinä kielitaidon puutteesta tai vajavaisesta kielitaidosta. Koodinvaihdolla pyritään paikkaamaan kielitaidon puutteita, jolloin se voidaan nähdä eräänlaisena kommunikointistrategiana. Valitettavaa on se näkemys, joka on usein koodinvaihdon taustalla: jos ylipäättänsä puhutaan vierasta kieltä, sitä tulisi puhua niin kuin syntyperäinen, täysin virheettömästi. (Kalliokoski 2009a, 314.) Erityisen helppoa koodinvaihto on nimenomaan vieraskielisessä opetuksessa, sillä useimmiten opettaja ymmärtää ja puhuu oppilaiden äidinkieltä, jolloin on helppoa vaihtaa kieltä suomeksi, jos ei esimerkiksi muista kaikkia sanoja. Miksi edes yrittää puhua englanniksi, kun saman asian voi sanoa nopeasti ja helposti suomeksi, ja vielä niin, että jokainen oppilaskin sen ymmärtää?

Koodinvaihdosta puhuttaessa olisi tärkeää huomata se, että soljuminen englannin kielestä suomen kieleen ja takaisin saattaa yhtä lailla olla oppilaiden keino tuoda esiin sitä, että he ylipäättänsä ovat kykeneväisiä osallistumaan vuorovaikutukseen molemmilla kielillä (Nikula 2008, 62). Koodinvaihto saattaa siis olla merkki myös taitavasta kielenkäyttäjästä, joka hallitsee kaksi kieltä siten, että kykenee vaihtamaan niitä tilanteen edellyttämällä tavalla. Kielen vaihtaminen toiseen tulee tällöin nähdä positiivisena ilmiönä sekä voimavarana ja arvokkaana lisänä viestijän kommunikointistrategioissa (Macaro 2003, 42).

Koodinvaihto on päätyntä myös tutkimuksen kohteeksi, jolloin on pyritty selvittämään nimenomaan sitä, miksi kieltä vaihdetaan ja missä tilanteissa tämä tapahtuu. Joutselan ja Kaartisen (2009) tutkimuksessa aineistoa kerättiin kahden eri koulun kuudennesta luokasta kyselylomakkeen ja havainnoinnin avulla. Tutkijat saivat aineiston avulla selville, että tietyn kielen käyttöön olivat erityisesti syynä työtavat, puhekumppanin kielitausta sekä kielijännitys. Työtavoista opettajajohtoinen työskentely edesauttoi vieraan kielen käyttöä, sillä oppilaiden työskennellessä keskenään kieli vaihtui helposti suomen kielelle. Puhekumppanin kielitausta taas vaikutti tutkimuksen mukaan siten, että kommunikointikieleksi valikoitui puhekumppanin vahvempi kieli. Myös kielijännityksellä oli osansa kielen vaihdossa, sillä oppilaat saattoivat tästä syystä vaihtaa kieltä vahvemmalle kielelleen. (Joutsela & Kaartinen 2009, 76.)

# 3 VIERASTA KIELTÄ JA SISÄLTÖÄ YHDISTÄVÄ OPETUS

Tutkimukseni varsinainen teoriaosuus kuvailee vieraskielistä opetusta mahdollisimman monipuolisesta näkökulmasta niin historian kuin käytännön toteutuksenkin kautta. Lisäksi tarkasteluun otetaan kieltenopetus ja oppiminen. Aiempien tutkimusten kautta taas pyritään luomaan taustaa oman tutkimusaineistoni analyysille.

## *3.1 Miten ja miksi vieraskielinen opetus on rantautunut suomalaiseen peruskouluun?*

Yksi keskeisimmistä vieraskieliseen opetukseen ja sen yleistymiseen liittyvistä päätöksistä on 1960-luvun peruskoulu-uudistus, jonka myötä koko ikäluokka alkoi kansakoulun (tulevan peruskoulun) kolmannelta luokalta lähtien opiskella vieraita kieliä yhtenäisenä, kaikille pakollisena oppiaineena. Tämä antoi kaikille mahdollisuuden aloittaa kieltenopiskelu jo lapsuusiässä, joten se edisti merkittävästi koulutuksellista tasa-arvoa maassamme. Lisäksi kielen opiskelu aloitettiin riittävän varhain eli kielenomaksumisen kannalta otollisessa iässä. Jo itsessään tämä päätös kertoo siitä, että Suomessa on jo pitkään ymmärretty satsata kieltenopetukseen. (Takala ym. 1998, 140; Pihko 2005, 149–150; Pihko 2007, 17.)

Vaikka kielenopetus on saanut ensiaskeleensa jo 1960-luvulla, on mielenkiintoista, että laaja vieraskielinen sisällönopetus tuli mahdolliseksi vasta vuosien 1983 ja 1991 peruskoulu- ja lukiolakien myötä. Nämä lait antoivat luvan käyttää vierasta kieltä opetuksen välineenä muulloinkin kuin varsinaisessa kieltenopetuksessa. (Pihko 2007, 20.) Se, miksi muutos lainsäädäntöön tuli juuri näihin aikoihin, ei ollut suinkaan pelkkää sattumaa. Kansainvälisen yhteistyön laajeneminen ja erityisesti Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi lisäsi suomalaisten kielitaidon taso- ja monipuolisuusvaatimuksia. (Opetushallitus 1999, 7.)

Selvää on, että nimenomaan kansainvälisyys ja kansainvälisten kontaktien lisääntyminen ovat lisänneet tarvetta osata vieraita kieliä (Takala ym. 1998, 139). Erityisen korostuneesti tämä



tulee esiin nimenomaan Suomessa ja muissa sellaisissa maissa, joiden äidinkieli ei kuulu maailman valtakielien joukkoon (Merisuo-Storm 2002, 23). Suomen kielellä kun tulee toimeen vain maamme rajojen sisäpuolella (Virtala 2002, 16). Maamme kielipolitiikka lähtee siis yksinkertaisesti liikkeelle siitä, että oman äidinkielen ollessa maailmanlaajuisesti vähämerkityksellinen on osattava useita kieliä, jos aikoo toimia sellaisissa ammateissa, jotka edellyttävät kansainvälisiä yhteyksiä (Kaikkonen 2004, 115).

Toki olisi helppoa matkustella maailmalla, jos suomen kieltä ymmärrettäisiin myös pienen maamme ulkopuolella, mutta oikeastaan näen kieleemme vähäisen puhujajoukon ainoastaan positiivisena asiana. Oppilaat ovat varmasti huomattavasti motivoituneempia opiskelemaan vieraita kieliä, sillä he ovat erityisen hyvin perillä siitä, että ilman niitä ei enää nykypäivänä tule yksinkertaisesti toimeen. Lisäksi uskon, että kielenopetusta on tätä myöten pyritty jatkuvasti kehittämään, sillä hyvästä kielitaidosta on tullut yksi valttikortti maailmalla. Kielenopetus onkin noussut jopa maailmanlaajuisesti tarkasteltuna tärkeään asemaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa, ja kieltenopetuksen kehittäminen ja monipuolistaminen ovat valtakunnallisia kehittämiskohteita (Takala ym. 1998, 139).

Varsinainen kielikylpyopetus sai alkunsa Kanadassa jo 1960-luvun lopulla, mutta Vaasassa menetelmää on sovellettu vasta vuodesta 1987 lähtien, josta se sitten pikkuhiljaa on levinnyt muuallekin Suomeen ja saanut tätä kautta erilaisia toteutusmuotoja (Laurén 1991b, 19). Vieraskielisen opetuksen yleistymiseen Suomessa lähiaikoina on vaikuttanut selkeästi kielenoppimisen ja -opetuksen sekä kaksikielisyyden alalta saatu uusi tutkimustieto. Etenkin Kanadan kielikylpyopetuksesta saatavilla oleva perusteellinen tutkimustieto on lisännyt uskallusta käyttää vieraita kieliä myös opetuksen välineenä perinteisen kielenopetuksen rinnalla (Pihko 2005, 154.) Vieraskielisen sisällönopetuksen voidaan nähdä lisäksi vastaavan paremmin niihin vaatimuksiin, joita kielitaidolle nykyään asetetaan: sujuva, monipuolinen ja varma vieraan kielen taito. Pelkän perinteisen koulukielenopetuksen avulla ei välttämättä voida saavuttaa riittävää kontaktia opiskeltavaan kieleen, jotta vaativa kielitaitotavoite voitaisiin kouluopetuksessa saavuttaa. Kieltä on päästävä aktiivisesti käyttämään, jotta sen myös pystyy sisäistämään. (Pihko 2005, 153.)

Nykypäivän suomalainen kielenopetus on tulosta useita vuosikymmeniä jatkuneesta tavoitteellisesta kehitystyöstä sekä opetuksen että opettajankoulutuksen saralla (Pihko 2007, 17). Jokainen peruskoululainen opiskelee ainakin kahta itselleen vierasta kieltä eli ensimmäistä pitkää kieltä sekä toista kotimaista kieltä, joten kovinkaan merkityksettömästä oppiaineesta ei ole kyse (Kaikkonen 2004, 115; Pihko 2007, 18). Tämän lisäksi joka kolmannes opiskelee lisäksi valinnaista kieltä (Takala 1998, 74). Vaikka kieltenopiskelu ulottuukin kaikille peruskoululaisille,

sitä voidaan kuitenkin moittia kapea-alaiseksi, sillä lähes 90 prosenttia alakoululaisista valitsee ensimmäiseksi pitkäksi kielekseen englannin (Pihko 2005, 150). Toisaalta on muistettava, että useat koulut eivät edes pysty tarjoamaan muita kieliä pitkäksi, A1-kieleksi ja taas toisaalta englanti on noussut selkeästi lingua francaksi, yleiskieleksi, jota käytetään muunkielisten kanssa kommunikoidessa yhteiskielenä.

### *3.2 Kieli – omaksumista vai oppimista?*

Kiistely siitä, onko kielenoppimisesta kyse enemmän omaksumisesta vai oppimisesta, jatkuu eri tutkimussuuntauksien välillä: syntyykö kielitaito siis tietoisien toiminnan vai tiedostamattomien omaksumisprosessien tuloksena (Dufva & Martin 2002, 248). Pysin seuraavassa tarttumaan näihin molempiin näkökulmiin ja tuomaan esille myös sitä, mihin vieraskielisessä opetuksessa pyritään.

Kielen omaksuminen (language acquisition) tapahtuu luonnollisessa kielenoppimistilanteessa niin, että henkilö ei itse tiedosta tapahtumaa, eikä opitun aineksen luonnetta metakielisellä tasolla eli esimerkiksi kieliopilliset säännöt eivät kuulu omaksumisprosessiin. Kielenoppiminen taas tapahtuu ohjatuissa kielenoppimistilanteissa, joissa oppija saa muodollista opetusta. Näin ollen oppimiseen kuuluu myös metakielellisen tietoisuuden harjoittaminen kielenoppimisen tueksi. (Laurén 1991a, 27.) Toisaalta on muistettava, että kenelle tahansa ei sovellu pelkästään kielen omaksuminen, sillä se vaatii oppijalta vahvaa tiedonkäsittelykykyä (Euroopan neuvosto 2003, 193). Lisäksi oppijalla tulee olla synnynnäisesti hyvin toimiva kielellisen aineksen analysointi-, mieleenpainamis- ja palauttamiskyky (Dufva & Martin 2002, 249).

Pelkkä alttiina oleminen riittävälle määrälle ymmärrettävää kieltä ei suoraan tuota kielitaitoa oppijalle, vaan hänen tulisi aktiivisesti osallistua kieliaineeseen tuottamiseen kehittyäkseen sujuvaksi ja virheettömäksi puhujaksi ja kirjoittajaksi. Kielelliselle syötökselle altistuminen ei siis takaa kielenoppimista, sillä se ei vaadi samalla tavalla aktiivisuutta kuin kielen tuottaminen itse. (Järvinen ym. 1999, 235.) Tämä kielellisen syötöksen tulisi olla ymmärrettävää, mutta toisaalta myös hieman oppilaan kielitaidon yläpuolella, jolloin ymmärtäminen tapahtuu kontekstin avulla (Macaro 2003, 28; Marsh 1999, 25).

Edellä kuvatun kaltaiseen prosessiin perustuu myös toisen kielen omaksuminen ja oppiminen koulun ulkopuolisissa tilanteissa, jolloin konteksti näyttölee suurta osaa ymmärtämisprosessissa. Kielen omaksuminen on siis kiinni pitkälti ympäristöstä ja niistä mahdollisuuksista, joita oppijoille annetaan kielellisen syötteen käsittelemiseen ja kielen käyttämiseen parhaalla mahdollisella tavalla (Arnau & Sotés 1996, 48). Hyvä kielenoppija onkin Nortonin ja Toohey'n (2001) mukaan henkilö,

joka pystyy käyttäytymisellään saavuttamaan ympäristössään aseman, jossa hän on runsaasti osallisena vuorovaikutuksessa ja saa tätä kautta tilaisuuksia opittavan kielen puhumiseen (Dufva & Martin 2002, 254). Mitään kieltä kun ei opi pelkästään kuuntelemalla!

Vieraskieliseen opetukseen liittyy läheisesti ajatus kielen omaksumisesta, mikä pohjautuu etenkin kanadalaiseen kielikylpyopetukseen, mutta toisaalta myös toisen kielen oppimisesta tehtyyn tutkimustietoon. Opetuksessa uskotaan nimenomaan siihen, että oppijoiden kielitaito kehittyy, kun he ovat altistuneena runsaalle kieliainekselle. Tällöin oppimista tapahtuu ilman, että kieli nostettaisiin erityisen huomion ja opetuksen kohteeksi. (Järvinen ym. 1999, 234.) Vieraan kielen käyttö, oppiminen ja omaksuminen ovat luonnollinen osa oppijan kokonaisvaltaista kehitymis- ja kasvamisprosessia, jolloin se ei enää vaadi kielen asettamista opetuksen ja oppimisen kohteeksi, vaan kielitaito kehittyy ikään kuin itsestään (Jäppinen 2002, 13). Buss & Laurén (1997, 7) luonnehtivatkin kielikylpyä vieraan kielen omaksumisen malliksi juuri sen tarjoaman luonnollisuuden ja mielekkyyden takia. Vieraskielinen opetus, oli sitten kyse kielikylvystä tai CLIL-opetuksesta, ei saa kuitenkaan tyytyä siihen ajatukseen, että opetusmenetelmä itsessään olisi jollain tavalla aukoton kieltä opettaessaan. Menetelmästä huolimatta kielitaidon kehittyminen vaatii aktiivista työtä sekä opettajalta että oppijalta.

Jotta vieraalla kielellä oppiminen todella onnistuisi ja oppijan kielitaito kehittyisi ilman, että kieli on opetuksen suoranainen kohde, on otettava huomioon monentyypisiä asioita. Ensinnäkin oppijan on oltava motivoitunut opiskelemaan muulla kuin äidinkielellä. Lisäksi hänellä tulee olla taito yhdistellä asioita, kysyä erotella havaintojaan, avoimuus uusista asioista ja tilanteita kohtaan sekä epävarmuuden sietokyky. (Rasinen 2006, 34.) Jos tarkastellaan kaikkia näitä edellä lueteltuja asioita, huomataan se, että vieraskielisen opetuksen piirissä oleville oppilaille asetetaan suuria vaatimuksia. Etenkin, jos ajatellaan, että vieraskielinen opetus saattaa alkaa jo ensimmäisellä peruskoulun luokalla, jolloin pelkästään kehitystason puolesta tällaisten asioiden kehittyminen ei ole vielä edes mahdollista. Oppijan kehitystaso eri osa-alueilla onkin yksi asia, joka tulee myös erityisesti huomioida oppimistilanteessa. Lisäksi olisi hyvä huomioida aikaisemmat kokemukset opiskeltavasta asiasta sekä opetuksen havainnollisuus, konkreettisuus ja kannustavuus. (Rasinen 2006, 35.)

### *3.3 Kieli ja kulttuuri*

Kielenopiskelu on usein käsitetty erilaisten kielen systemien ja reseptiivisten ja produktiivisten valmiuksien opiskeluna (Kaikkonen 1998, 20), jolloin sen on ollut hyvin vaikea vastata niihin

tarpeisiin, joita luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa kohdataan. Perinteiseen kielenopetukseen on liittynyt myös se, että oikeakielisyys on mennyt sujuvuuden edelle, mikä on käytännössä tarkoittanut sitä, että opettaja on korjannut herkästi kaiken, mitä oppilas sanoo tai kirjoittaa virheellisesti. Oikeakielisyyttä painottamalla ei ole päästy siihen, että oppilas kokisi oppivansa kielenopetuksen kautta jotakin sellaista, mikä on itselle ja senhetkiselälle elämäntilanteelle merkityksellistä. (Kaikkonen 1994, 24–25.) Vähitellen kielenopetus on kuitenkin lähtenyt autenttisempaan ja viestinnällisyyttä painottavampaan suuntaan.

Kielen käyttö tuli keskeiseksi vieraan kielen oppimisessa Suomessa 1970-luvulta lähtien, kun oppiminen alettiin nähdä kommunikatiivisen kompetenssin omaksumisena. Tällöin kielen analyysin ja harjoittelun rinnalle nousi ihmisen onnistunut toiminta vieraskielisessä viestinnässä. (Kaikkonen 1998, 12.) Muotoa korostavan, formaalin, näkemyksen on siis hyvin useasti korvannut sekä kielenoppimisen että kielenopetuksen tutkimuksessa funktionaalinen kielikäsitelmä, jossa kielen muotojen ohella tuodaan esiin myös kielen funktioiden merkitys (Järvinen ym. 1999, 233). Nykyisin voidaan puhua viestinnällisestä vieraan kielen opetuksesta (ks. Kaikkonen 1994, 23), mikä kertoo suullisen viestinnän primaarista luonteesta ihmisten välisessä viestinnässä, minkä vuoksi se nähdään olennaisena opeteltavana taitona myös vieraan kielen opiskelussa (Kaikkonen 1998, 12).

Viestinnällisyyden ohella vieraan kielen opetuksessa korostetaan nykyisin myös kulttuurienvälistä lähestymistapaa, joka on kirjattu tavoitteeksi sekä Euroopan neuvoston laatimassa Eurooppalaisessa viitekehyksessä että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. Kielikasvatuksen keskeinen tavoite on tällöin ”*edistää oppijan koko persoonallisuuden ja identiteetin suotuisaa kehitystä, jota rikastuttaa se toiseuden kokemus, jota toiset kielet ja kulttuurit edustavat*” (Euroopan neuvosto 2003, 20). Kielenopetus, joka korostaa kulttuurienvälistä kohtaamista ja viestintää, rakentaa parhaiten myös oppijan identiteettiä kansallisesta näkökulmasta (Kaikkonen 1994, 115), jota tulisi korostaa yhtäläillä kansainvälisyyden lisäksi. Pelkän sivistyksen näkökulmasta vieraiden kielten kouluopetusta koko ikäluokalle ei siis voida perustella, vaan se tulisi nähdä laajemmin tähtäävän vieraiden kulttuurien edustajien kohtaamiseen (Kaikkonen 1994, 116).

Kulttuurienväliselle oppimiselle voidaan asettaa yllämainitun lisäksi muitakin tavoitteita. Ensinnäkin oppijoiden olisi hyvä ymmärtää, että jokainen kulttuuri on erilainen omine erityispiirteineen, minkä ansiosta jokainen kulttuuri voi oppia toiseltaan. Huomiota tulisi kiinnittää myös itse viestintään ja siihen, että ymmärtäminen on mahdollista eri kulttuurien edustajien kanssa, vaikka sitä saattaakin haitata vähäisestä kielitaidosta tai väärästä tulkinnasta johtuvat väärinkäsitykset. (Kaikkonen 1994, 116.) Viestinnän molemmilta osapuolilta vaaditaan

sosiolingvististä kompetenssia, jotta kielenkäyttö on sosiokulttuuristen ehtojen ja sosiaalisten käytänteiden mukaista (Euroopan neuvosto 2003, 34).

### *3.4 Kielenopetus lainsäädännön ja opetussuunnitelman näkökulmasta*

Muutos lainsäädäntöön siitä, että opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä oli sallittua, tuli voimaan vuonna 1991, mikä ei sinänsä ollut sattumalta juuri kyseinen vuosi. Suomalaisten kielitaidon taso- ja monipuolisuusvaatimukset lisääntyivät Suomen päätyessä pyrkimään Euroopan unionin jäseneksi ja liittyttyä siihen vuonna 1995, jolloin myös kansainvälinen yhteistyö laajentui. (Opetushallitus 1999, 7.) Tästä johtuen nykyisessä Perusopetuslaissa onkin pykälä, jonka mukaan koulun opetuskieli voi olla muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta (Lahtinen & Lankinen 2009, 120–121).

Kieli ja sen oppiminen eivät saa missään tapauksessa mennä opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen osaamisen edelle, vaan esimerkiksi oppilaan äidinkielen opetuksesta on pidettävä kiinni tuntijaon edellyttämän vähimmäistuntimäärän mukaisesti (Opetushallitus 1999, 14). Sama periaate on kirjattu myös vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa korostetaan nimenomaan sitä, että tavoitteet ja sisällöt ovat samat riippumatta siitä, miten laajaa vieraskielinen tai kielikylypöpetus on, tai millä kielellä sitä toteutetaan. Vieraskielisen opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousee opetussuunnitelman mukaan se, että oppilaat saavuttavat vankemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kieltenopetukseen varatuilla tunneilla. (Opetushallitus 2004, 270.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vieras kieli nähdään niin taito- kuin kulttuuriaineena. Vieraan kielen tulisi antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa, totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan, kasvattaa hänet ymmärtämään sekä arvostamaan muiden kulttuureiden elämänmuotoa. (Opetushallitus 2004, 136.) Mitään kovin pieniä tavoitteita vieraan kielen opetukselle ei siis suinkaan aseteta. Kulttuuri- ja kansainvälisyyskasvatuksen tärkeydestä kertoo myös aihekokonaisuus kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka päämääränä on mm. se, että oppilaalle kehittyisi valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen (Opetushallitus 2004, 17). Eri kielet ja kulttuurit yhtäläisyyksineen ja eroineen on siis nostettu vahvasti esille nykyisessä opetussuunnitelmassa, joten niiden tulisi näkyä toisaalta vieraan kielen opetuksessa, mutta myös integroituna muiden aineiden opiskeluun.

### 3.5 Vieraskielisen opetuksen vaikutus käytännössä

#### 3.5.1 Opettajan rooli

CLIL opetusmenetelmänä vaatii opettajalta huomattavasti enemmän resursseja kuin pelkästään suomen kielellä opettaminen. CLIL-opettajalla tulee olla hyvän vieraan kielen taidon lisäksi kulttuurista, äidinkieleen liittyvää, opetusmenetelmällistä, sosiaalista ja opetusteknologista tietotaitoa (Jäppinen 2002, 15–16). Opettajan on oltava monella eri osa-alueella pätevä: hänellä tulee olla luokanopettajan yleinen pedagoginen pätevyys, hyvä ja monipuolinen kielitaito opetuskielessä, hyvä tuntemus lapsen äidinkielen ja vieraan kielen omaksumisesta ja oppimisesta sekä vahva teoreettinen ja käytännön tuntemus vieraskielisen opetuksen pedagogiikasta (Pihko 2005, 155). CLIL-opetukseen liittyvät korkeat vaatimukset opettajaa kohtaan usein rajoittavatkin opetuksen järjestämistä, sillä on yksinkertaisesti pulaa pätevästä opettajista (Pihko 2007, 21). Tähän haasteeseen pyrkii osaltaan vastaamaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Juliet-koulutusohjelma, joka antaa opiskelijoille mahdollisuuden sivuaineen avulla erikoistua monipuolisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen, mutta toteuttaa myös englanninkielistä CLIL-opetusta (Jyväskylän yliopisto 2011).

Myös Opetushallitus on antanut määräyksensä siitä, minkälaista kielen hallintaa muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa opettajalta edellytetään. Opetuskielen hallinta tulee osoittaa, jos opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta vähintään neljä vuosiviikkotuntia tai neljä kurssia kyseisenä lukuvuonna opetetaan kyseisellä kielellä. Kielen hallinnan voi osoittaa kielitutkinnoissa tason viisi mukaisella kokeella, yliopistossa suoritetuilla vähintään 80 opintopisteen laajuisilla opetuskielen opinnoilla tai jos opettajankoulutus on suoritettu ulkomailla. (Opetushallituksen määräys 2005.) Se, vaaditaanko kaikissa vieraskielistä opetusta antavissa kouluissa kielen hallinnan näyttöä, onkin jo toinen asia.

CLIL-opettaja toimii oman kielensä välityksellä myös vieraan kielen mallina oppilaille, joten opettajan pohdittavaksi tulee se, millaista mallia ja millä tavoin hän sitä tarjoaa. Opettajan tarjoama oikeanlainen kielellinen syötös ja hyvänä mallina toimiminen kielenkäytössä ovat tärkeä osa sekä CLIL-opetuksen pedagogiikkaa että yleisesti opettajan työnkuvaa (Korkatti 2009, 24; Räsänen 2006, 47). Opettajan käyttämä kieli ei voi kuitenkaan olla täysin autenttista ja täydellistä englantia siitä yksinkertaisesta syystä, että englannin kieli on harvoin CLIL-opettajan oma äidinkieli. Tässä mielessä opettajan ei siis tule pelätä virheitä tai vaikkapa joidenkin yksittäisten sanojen lausumista väärin. Mielestäni oppilaiden on hyvä nähdä myös se, että opettaja ei ole kielenkäytössään täysin suvereeni, vaan voi yhtä lailla tehdä virheitä.

Yksi keskeinen osa CLIL-opettajuutta on opetusmateriaalien suunnitteleminen ja valmistaminen, sillä Suomessa on tarjolla hyvin rajallinen määrä englanninkielistä opetusmateriaalia. Vaikka opetusmateriaalia löytyisikin englannin kielellä, joutuu opettaja usein silti muokkaamaan sitä oppilaiden taitotasoa vastaavaksi. Opettajalta saattaa kulua siis paljonkin aikaa opetusmateriaalien etsimiseen ja hankkimiseen, jolloin hänen asiantuntijuutta ja kekseliäisyyttä todella testataan. (Rasinen 2006, 46.) Opetusmateriaaleihin ja niiden valmistamiseen kannattaa kuitenkin käyttää aikaa, sillä juuri erilaiset materiaalit saattavat olla niitä asioita, jotka saavat heikommatkin oppilaat motivoitumaan englannin kielellä opiskelusta. CLIL-opetusta onkin kiitelty siitä, että vieras kieli on siinä luontevan ja merkityksellisen viestinnän kohteena tietoisien tarkastelun ja opetteluun kohteen sijaan (Pihko 2007, 46). Tämä jää pitkälti opettajan harteille, jotta kielestä tulee luonnollinen osa opetusta ilman päälle liimattua vaikutelmaa.

### 3.5.2 Opetusmenetelmät

Vieraskielisessä opetuksessa erityisen keskeiseen osaan nousee se, minkälaisia opetusjärjestelyjä siinä toteutetaan. Opettajan tulee miettiä, miten kieli ja sisällöt yhdistetään opetuksessa silloin, kun halutaan saavuttaa mahdollisimman hyviä tuloksia sekä sisältöjen että vieraan kielen omaksumisessa ja tuottamisessa. (Meriläinen 2008, 39.) Seuraavassa pohdinkin sitä, mitä asioita opetuksessa tulee ottaa huomioon ja miten opetusmenetelmät mahdollisesti eroavat täysin suomenkieliseen opetukseen verrattuna.

Kielenopetusmenetelmät voidaan yksinkertaistetusti ristiintaulukoida, jolloin pystylinjalla ääripäinä ovat opettajakeskeisyys ja oppilaskeskeisyys ja vaakalinjalla taas muotokeskeisyys ja sisältökeskeisyys. Kanadalainen kielikylypöpetus, mutta mielestäni myös ylipääntensä vieraskielinen opetus, sijoittuu näillä akseleilla oppilaskeskeisyyteen ja sisältökeskeisyyteen. (Laurén 1991b, 21.) Erityisen tärkeää olisi siis antaa oppilaille paljon mahdollisuuksia käyttää kieltä mielekkäästi vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Järvinen ym. 1999, 235), sillä nämä tilanteet ovat juuri niitä, joissa oppimista niin kielenoppimisen kuin yhteistyötaitojenkin osalta tapahtuu kaikkein eniten.

Järvinen ym. (1999) esittelevät artikkelissaan Nikulan ja Marshin (1997) esiintuomia vieraskielisen opetuksen konkreettisia vaikutuksia itse opetusmenetelmiin. Ensinnäkin opetuksesta tulee huomattavasti havainnollisempaa, sillä muun muassa sanasto saattaa olla sellaista, että se vaatii selkeitä esimerkkejä. Tätä kautta voidaan varmistaa, että oppilaat ovat todella ymmärtäneet,

mistä puhutaan. Luokkaan olisikin tärkeää luoda sellainen ilmapiiri, että jokainen uskaltaa kysyä epäselväksi jääneitä asioita. Vieraalla kielellä opetettaessa opetus myös selkeästi pelkistyy: siitä tulee tehokkaampaa, tiiviimpää, selkeämpää ja se keskittyy vain keskeisiin asioihin. Opetuksen pelkistymisestä kertoo myös se, että samaa asiaa tuodaan esille eri tavoin useita kertoja joko toiston tai parafrasien avulla. Toistolle perustuvat myös ennustettavat rutiinit, kuten opettajan käyttämä luokkakieli ja oppitunnin siirtymävaiheiden korostaminen. Viimeisempänä asiana tuon esiin kirjallisen materiaalin lisääntymisen, mikä oikeastaan johtuu melko pitkälti siitä, että esimerkiksi valmiita vieraskielisiä oppikirjoja on vain harvoin käytettävissä. Tästä johtuen opettaja joutuu laatimaan itse opetusta tukevia monistemateriaaleja, jotka ovat oppilaiden tason mukaisia ja harjoittavat haluttuja asioita. (Järvinen ym. 1999, 247–249.)

Kielenoppimisen yhteydessä on hyvä tuoda esille alun perin Vygotskin kehittälemä lähikehityksen vyöhyke. Vieraskielisessä opetuksessa käytetyt oppimistehtävät tulisi olla sellaisia, että oppija joutuu käyttämään kaikkia kielellisiä resurssejaan ja ponnistelemaan omien kykyjensä ylärajoilla selviytyäkseen tehtävistä (Järvinen ym. 1999, 236). Todellisen kehitystason määrittää itsenäinen ongelmanratkaisu, kun taas potentiaalinen kehitystaso on mahdollista saada selville aikuisen johdolla tai kyvykkäämpien ikätoverien kanssa tapahtuvassa yhteistyössä (Alanen 2002, 221). Tätä mielestäni hyödynnetään juuri erityisen hyvin vieraskielisessä opetuksessa, sillä oppilaalla on jatkuvasti tarjolla malleja erilaisista englannin kielen taitajista, niin paremmista kuin heikoimmistakin, kuin hän itse on. Näiden mallien jäljittelylle rakentuvat myös kielen oppiminen ja kouluopiskelu (Vygotski 1982, 185).

### 3.5.3 Erilaiset kielenoppijat

Halusin tuoda jo tutkimukseni teoriaosuudessa esiin sen, minkälaista variaatiota oppilaiden väliltä löytyy, ja minkälaisia kielenoppijatyyppisiä jo pelkästään yhteenkin luokkaan saattaa mahtua. Nämä asiat saattavat merkittäväällä tavalla vaikuttaa tietyn oppilaan käyttäytymiseen luokassa ja siihen, kuinka paljon hän esimerkiksi osallistuu tunnin kulkuun. Näitä kielenoppijatyyppisiä pyrin hyödyntämään tarkemmin analyysiosiossani, jossa keskityn kuvaamaan valitsemieni oppilaita syvällisemmin.

Käytän tässä kohtaa Willingin (1987) ja Skehanin (1998) tekemää jakoa neljään eri kielenoppijatyyppiin, joita Hilden on esitellyt artikkelissaan (2000). Ensimmäinen näistä kielenoppijatyypeistä on tarkkaajat (convergers), jotka pitävät suunnittelusta ja tiedonhankinnasta sekä työskentelevät mielellään yksin. Nämä asiat tuottavat selkeästi myös haasteita heidän



kielenoppimiselle, sillä oppijat huolehtivat sanottavansa virheettömyydestä, jolloin virheensietokyky on heikompi. Tarkkaajille olisikin tärkeää teettää sellaisia tehtäviä, joissa suullinen kommunikointi painottuu ja, joissa he eivät voi kovin tarkkaan etukäteen miettiä, mitä sanovat ja miten sen muotoilevat. Toimijat (concrete learners) ovat nimensä mukaisesti oppijoita, jotka tarttuvat mielellään konkreettisiin tehtäviin ja suorittavat ne nopeasti sujuvuutta painottaen. Näiden oppijoiden haasteeksi nousee se, että tehtävien suorittamiseen tulisi enemmän tarkkuutta ja laajuutta, mikä vaatii ensisijaisesti oman oppimisen tarkkailua ja pohdintaa. Toimijat vaativat kehittyäkseen tehtäviä, jotka vaativat etukäteissuunnittelua sekä tiedon jäsentämistä ja esittämistä, kuten kirjallista raportointia. (Hilden 2000, 176–178.)

Kolmas kielenoppijatyypin on mukautujat (conformists), jotka viihtyvät parhaiten opettajajohtoisessa luokkaopetuksessa, jossa he tekevät, mitä kehoitetaan kuitenkin sitoutumatta tehtäviin kovinkaan syvällisesti. Mukautujien ensisijaisena haasteena on ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja laajentaa kielenkäyttöä myös koulun ulkopuolelle, jolloin he saavat kokemuksia siitä, että kieltä todella opiskellaan elämää, ei koulua varten. Tämän vuoksi myös tehtävien tulisi olla sellaisia, jotka sisältävät tosielämän puhetilanteita, omavalintaisia suullisia tehtäviä sekä oman oppimisen hallintaa kehittäviä tehtäviä. Viimeinen kielenoppijatyypin on viestijät (communicative learners), jotka taas toisin kuin mukautujat käyttävät kieltä mielellään sekä koulussa ja luokassa että sen ulkopuolella. Viestijöitä pidetäänkin kielenoppimisen kannalta ihanteellisina oppijoina, sillä he ovat valmiita käyttämään kieltä ja ottamaan sen suhteen myös riskejä. Toisaalta haasteita saattaa tuottaa kielenkäytön sujuvuus, tarkkuus ja/tai laajuus sekä kompetenssialueiden epätasapaino. Viestijät vaativat tehtäviä, joissa puututaan nimenomaan heidän henkilökohtaisiin haastealueisiin ja pyritään tasapainottamaan heidän osaamistaan eri osa-alueilla. (Hilden 2000, 176–178.)

## *3.6 Aikaisempia tutkimuksia*

### 3.6.1 Nikula & Marsh (1996): Kartoitus vieraskielisestä opetuksesta

Nikula ja Marsh (1996) pyrkivät tutkimuksessaan kartoittamaan vieraskielisen opetuksen tarjontaa lähettämällä kaikkiin Suomen peruskouluihin ja lukioihin vieraskielistä opetusta koskeva kyselyn vuonna 1996, jonka lopullinen vastausprosentti oli 45 %. Suuri osa kaikista kouluista ilmoitti, että oppilaiden valinnassa ei käytetty mitään erityisiä valintakriteerejä, mikä aiheuttikin ryhmien heterogeenisyyttä ja tätä kautta ongelmia siinä, että kaikki eivät aina saavuta

perustavoitteita opittavassa aineessa (Nikula & Marsh 1996, 50–51). Noin 70 prosenttia vastanneista kouluista kuitenkin katsoi vieraskielisen opetuksen vaikuttaneen ainakin jonkin verran oppilaiden kielitaitoon. Tosin on muistettava, että arviota perustuvat opettajien kokemuksiin luokassa, eikä oppilaille tehtyihin testeihin. (Nikula & Marsh 1996, 61.) Erityisesti sanaston ymmärtämisen koettiin parantuneen, vaikkakin arviointi on juuri yksi niistä asioista, jotka tuottavat haasteita vieraskielisessä opetuksessa verrattuna äidinkielellä tapahtuvaan opetukseen (Nikula & Marsh 1996, 72). Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin samat tekijät opetuksen onnistumisen kannalta kuin Rasisen (2006) tutkimuksessa eli oppilaiden kiinnostus, opettajien kiinnostus, opettajan kielitaidon taso ja vanhempien tuki vaikuttavat positiivisesti opetukseen (Nikula & Marsh 1996, 63).

### 3.6.2 Rasinen (2006) ja Pihko (2010): Kokemuksia opetuksesta

Kokemuksia vieraskielisestä opetuksesta on tutkinut niin Rasinen (2006) kuin Pihkokin (2010). Näkökulmat ovat tosin olleet näissä tutkimuksissa hieman erilaisesta: Rasinen selvitti vieraalla kielellä opiskelusta saatuja kokemuksia niin oppilaan, opettajan, opettajaksi opiskelevan kuin huoltajakin roolista katsottuna, kun taas Pihko keskittyi nimenomaan oppilaiden kokemuksiin. Joka tapauksessa molemmissa tutkimuksissa oli sama pyrkimys eli pyrkimys kehittää vieraalla kielellä opiskelua tutkittavien mielipiteiden ja kokemusten avulla. Sinänsä näenkin näissä molemmissa tutkimuksissa melko paljon liitoskohtia myös omaan tutkimukseeni, sillä keskiössä ovat nimenomaan itse CLIL-opetus ja sen kautta oppilaille muodostuneet kokemukset.

Rasinen (2006) empiirinen aineisto perustuu vuonna 2000 tehtyyn kuuteen yksilöhaastatteluun, joissa haastateltiin yllämainittuja ryhmiä saman koulun piiristä. Keskeiseen osaan haastattelujen pohjalta nousi se, kuinka tärkeä osa toisaalta itse oppijalla on, mutta myös se minkälainen oppimisympäristö ja minkälaisia oppimistilanteita on tarjolla. Virikkeinen oppimisympäristö ja kannustavat oppimistilanteet edistävät oppimista, kun taas oppijan kielelliset oppimisvaikeudet, motivaation puute, ulkoisen tuen puuttuminen, niukkavireinen oppimisympäristö sekä oppijaa vähättelevät tai huomiotta jättävät oppimistilanteet toimivat vieraalla kielellä oppimisen esteinä. (Rasinen 2006, 32.) Opettajan vaikutus innostukseen ja tätä kautta oppimiseen nousikin esille kaikissa haastatteluissa, joissa oikein valitut työmuodot, toiminnallisuus, leikinomaisuus ja havainnollisuus tuotiin esiin oppimista edistävinä tekijöinä (Rasinen 2006, 116-118; 126). Lisäksi vieraskielisen sisältöjen opiskelun koettiin tarjoavan

runsaasti vieraan kielen käyttämisen tilanteita, mikä taas madaltaa omalta osaltaan kynnystä käyttää kohdekieltä (Rasinen 2006, 162).

Pihkon (2010) tutkimus keskittyi yläkouluikäisiin oppilaisiin (n=209), joilla tutkimusta varten teetettiin kyselylomake CLIL-opiskelun mukavuudesta, helppoudesta, vaikeudesta, työläydestä ja sopivuudesta. Kyselylomakkeen pohjalta tutkija valitsi lisäksi haastatteluun 12 oppilasta, jotka olivat selkeästi lomakkeessa tuoneet esiin vaikeuksia ja ongelmia omassa opiskelussaan englanninkielisessä CLIL-opetuksessa. Näiden aineistojen kautta Pihko pyrki ymmärtämään kokemuksellista näkökulmaa vieraalla kielellä tapahtuvaan opiskeluun ja löytämään keinoja CLIL-opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan yleinen suhtautuminen on valtaosin myönteistä: 67 prosenttia piti opetusta mukavana, 77 prosenttia helppona ja 25 prosenttia toivoi opetukseen jopa enemmän englannin kieltä. On kuitenkin huomattava, että 15–20 prosenttia oppilaista oireilee kielteisesti CLIL-opiskeluun liittyen: 20 prosenttia ei pitänyt opiskelua mukavana ja 15 prosenttia taas toivoi, että kaikki oppiaineet opetettaisiin englanniksi. (Pihko 2010, 113–114.) Penseällä suhtautumisella oli lisäksi selkeitä yhteyksiä kielijännitykseen, mikä ilmeni esimerkiksi passiivisuutena englanninkielisillä tunneilla verrattuna äidinkielen opetuksen tunteihin sekä siinä, että kielijännittäjät ja omasta mielestään heikommat englannin osaajat arastelivat luokan ylivertaisia englannin taitajia. Mielenkiintoista onkin se, että kielijännitys ei suinkaan ole pelkkää jännitystä, vaan se saattaa muovata oppilaan tuntikäyttäytymistä edellä esitetyn mukaisesti passiiviseen suuntaan. (Pihko 2010, 115–116.)

### 3.6.3 Cummins (2000) ja Dalton-Puffer (2007): Kielitaidon kehittyminen

Oppilaiden puhetaidon kehittyminen on selkeästi yksi niistä haasteista, joihin vieraskielinen opetus törmää. Tämä tuli esiin niin Nikulan ja Marshin (1996) tutkimuksessa kuin kahdessa ulkomaalaisessa tutkimuksessa, joita seuraavassa esittelen. Dalton-Puffer (2007) toteutti Itävallassa tutkimuksen luokkahuonediskurssista, jossa tutkimuskohteena oli 305 oppilasta 14 eri luokalta ja kahdeksalta eri luokka-asteelta. Näillä luokilla tehtiin luokkahuonenuhoituksia vuosien 2001 ja 2003 välillä, joiden pohjalta yhdessä opettajien haastattelujen kanssa on tehty yleisiä päätelmiä CLIL-opetuksesta. Cummins (2000) taas tarkastelee vieraskielistä, ja etenkin kielikylyopetusta, tarkemmin tehdessään katsauksen ylipäätänsä toteutuksen pohjalta tehtyihin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin. Molemmissa tutkimuksissa nousee esiin se, että vieraskielinen opetus toimii hyvänä harjoituksena nimenomaan kuuntelemisen kannalta eli ns. kielen ja tiedon vastaanottotaitojen kannalta, mutta kielen tuottamisen taidot eivät yhtä lailla kehity

(Cummins 2000, 2; Dalton-Puffer 2007, 295). Tuottamistaidot näyttävät kehittyvät paremmin silloin, kun koko koulu on vieraskielinen, tässä tapauksessa ranskankielinen, kuin jos pelkästään yhtä luokkaa opetetaan vieraalla kielellä (Cummins 2000, 2). Itävaltalainen tutkimus korostaa erityisesti sitä, että opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota kielen kaikkiin osa-alueisiin ja hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä – opettajajohtoisuus ei suinkaan kehitä oppilaiden kielitaitoa eniten (Dalton-Puffer 2007, 296). Cummins (2000, 7) taas painottaa kielitaidon kehittymiseksi ymmärrettävää kielellistä syötettä kohdekielellä, keskittymistä myös kielen muodollisiin piirteisiin, tehokkaiden oppimisstrategioiden kehittämistä ja kielen varsinaista käyttöä.

### 3.6.4 Virtala (2002): Argumentteja puolesta ja vastaan

Yksi mielenkiintoisimmista aiheista, joihin tutustuin, oli Virtalan (2002) tutkimus niistä argumenteista, joita vieraskielisen opetuksen puolesta ja vastaan on esitetty. Virtala käytti tutkimuksensa aineistona erilaisia dokumentteja, kuten komiteamietintöjä, työryhmien raportteja sekä lehtiartikkeleja. Näiden pohjalta Virtala on ryhmitellyt argumentit vieraan kielen taidolle koituviksi hyväiksi seurauksiksi sekä äidinkielen taidoille koituviksi huonoiksi seurauksiksi. Kannattajien mielestä vieraskielinen opetus selkeästi kasvattaa sekä oppilaiden viestintä- että vuorovaikutustaitoja. Oppilaille kehittyy vieraskielisessä opetuksessa vahva kielitaito, johon liittyen myös heidän sanavarastonsa selkeästi kasvaa. Lisäksi autenttisen kielenkäytön kautta oppilaiden puherohkeus lisääntyy. (Virtala 2002, 134.) Vastustajien yleinen argumentti, jota näkee useasti käytettävän puhuttaessa vieraskielisestä opetuksesta, oli se, että äidinkielen taidot eivät kehity hyvin, vaan esimerkiksi käsitteiden oppiminen kärsii. Vastustajat kokevat myös, että vieraskielisen opetuksen myötä oppilaiden kieli kapenee ja äidinkieli köyhtyy. (Virtala 2002, 135.) Kyseinen argumentti on kuitenkin kumottu kielikylpyopetuksesta tehtyjen tutkimusten myötä, sillä opetuksen on nähty jopa vahvistavan äidinkielen taitoja sen tuodessa kielen keskustelun ja huomion kohteeksi (Hiidenmaa 2003, 86).

# 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Luvun tarkoituksena on esitellä tutkimuksessa käyttämäni lähtökohdat ja menetelmät nimenomaan siitä näkökulmasta, miten ne näyttäytyvät omassa tutkimuksessani

## 4.1 *Laadullinen tutkimus*

Käytän omassa tutkimuksessani käsitettä laadullinen tutkimus kvalitatiivisen tutkimuksen sijaan, koska koen sen olevan ikään kuin suomalaisempi ilmaus ja kertovan myös enemmän käsitteenä tutkimukseen valitsemastani menetelmäsuuntauksesta.

Laadullista tutkimusta tehdessä tärkeään osaan nousee tulkintojen tekeminen ja merkitysten antaminen tutkittavalle ilmiölle. Erityisesti korostuu tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esille nostaminen, mikä voidaan nähdä ylipäättänsä laadullisen tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena. Toisekseen laadullisen tutkimuksen on usein nähty antavan ääni sellaiselle toimijoiden ryhmälle, jolla sitä ei perinteisesti ole ollut. (Hakala 2001, 19.) Tästä hyvänä esimerkkinä toimivat nimenomaan lapset, jotka ovat pikkuhiljaa saaneet yhä merkittävämpää roolia tutkimuksen maailmassa. Lapset ovat nousseet tutkimuksen kohteena olemisesta tasa-arvoisiksi osallistujiksi, jotka voivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen ja toisaalta myös ohjata tutkimuksen linjoja yhdessä tutkijan kanssa (Macpherson & Tyson 2008, 60).

Keskeistä on siis pyrkiä kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Omassa tutkimuksessani kuvaan ensinnäkin CLIL-opetusta valitsemassani opetusryhmässä, minkä lisäksi syvennyn tarkastelemaan erilaisten oppilaiden käyttäytymistä ja ajatuksista kyseisestä ilmiöstä. Tämän jälkeen on mahdollista luoda tutkimusaineistosta kattavampi teoreettinen kokonaisuus, joka ottaa huomioon ilmiön eri osa-alueet.

Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat laadulliselle tutkimukselle erilaisia tunnusmerkkejä, joista olen poiminut oman tutkimukseni kannalta olennaisimmat. Ensimmäisenä pyrkimyksenä on

tavoittaa tutkittavien näkökulma eli säilyttää tutkimuksen teon yhteydessä jatkuvasti naturalistinen ote (Eskola & Suoranta 1998, 16–17). Tutkijan on pyrittävä saamaan mahdollisimman objektiivisiä havaintoja, mutta myös pidettävä mielessä se, että täydelliseen objektiivisuuteen ei ole edes mahdollista päästä (Metsämuuronen 2008, 11). Toinen laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä liittyy oikeastaan edelliseen, sillä kyseistä menetelmäsuuntausta pidetään usein hypoteesittomana. Toki tutkijan aikaisemmat kokemukset ovat aina taustalla tutkimusta tehdessä, mutta ne eivät saa kuitenkaan muodostaa sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Viimeiset poimimani tunnusmerkit liittyvät aineistonkeruumenetelmään ja sen pohjalta tehtyyn tulkintaan ja analyysiin. Pelkistetyimmillään laadullinen tutkimus tuottaa aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä, kuten esimerkiksi haastatteluissa. Aineiston tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessin ajalle, jolloin se saattaa olennaisesti muokata esimerkiksi tutkimusongelman asettelua. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.) Lopullinen aineiston analyysi kuitenkin useimmiten rakentuu alhaalta ylös, empiirisestä aineistosta kohti teoriaa, jolloin analyysia voidaan nimittää laadullis-induktiiviseksi (Eskola & Suoranta 1998, 19).

## 4.2 *Fenomenologia*

Jos tarkastellaan tarkemmin sitä, mihin haluan erityisesti CLIL-opetusta koskevan tutkimukseni kohdistaa, se liittyy toisaalta yleisesti ilmiöön ja sen toteutumismuotoihin, mutta tärkeään osaan nousevat lisäksi oppilaiden haastattelujen kautta ilmenevät erilaiset käsitykset ja kokemukset kyseisestä ilmiöstä. Näin ollen tutkimukseni on yhdistelmä fenomenologisesta ja hermeneuttisesta tutkimusasetelmasta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote on tyypillinen nimenomaan kasvatustieteen laadullisessa tutkimuksessa, jota myös oma tutkimukseni edustaa.

Fenomenologian tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2001, 42). Fenomenologia keskittyy nimenomaan kokemuksiin eli siihen, millainen ihmisen kokemuksellinen suhde on omaan todellisuuteen, maailmaan jossa hän elää (Laine 2001, 26–27). Uskonkin, että jokainen ihminen muodostaa tiettyjen kokemusten kautta kuvaa ilmiöstä, ja nämä kokemukset ovat vaikuttamassa siihen, millä tavalla ihminen suuntaa toimintaansa kyseisen ilmiön piirissä. Vasta kysyessämme jonkun ihmisen toiminnan tarkoitusta, voimme ymmärtää, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii (Laine 2001, 27).

### 4.3 Tapaustutkimus

Kaikkein perinteisimmillään tapaustutkimuksessa tapaus voi tarkoittaa vain yhtä henkilöä tai yksikköä (Yin 2009, 29). Tapauksena ja havaintoyksikkönä voivat toimia niin ihmisyksilöt, kaupungit, organisaatiot tai koulut (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 11). Olennaista on kuitenkin nähdä tapaustutkimus siitä näkökulmasta, että tutkimuksessa käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen. Tästä yksittäisestä tapauksesta pyritään tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa erilaisten tiedonkeruun ja analyysitapojen kautta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 185.) Tämä voidaankin nähdä tapaustutkimuksen peruslähtökohtana ja tämänkaltaisen tutkimuksen keskeisenä merkityksenä: tietämyksen ja tiedon tuottaminen erilaisista aikaan ja paikkaan sidotuista toimijoista, tapahtumista, ilmiöistä ja prosesseista (Häikiö & Niemenmaa 2007, 48; Peltola 2007, 111).

Tutkijan ensimmäiseksi tehtäväksi valitessaan tapaustutkimus tutkimusstrategiaksi nousee tutkittavan tapauksen valitseminen. Syrjälä ja Numminen (1988, 188) esittävät neljä erilaista tutkittavaa tapausta. Tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen, jolloin tulokset olisi siirrettävissä toisiinkin samankaltaisiin tapauksiin tai vaihtoehtoisesti ainutkertainen ja poikkeuksellinen tapaus, jolloin päästään kiinni ilmiön yleisiin piirteisiin. Toisaalta tapaukseksi voidaan valita jonkinlainen rajatapaus esimerkiksi tiettyä teoriaa testattaessa tai paljastava tapaus, jolloin tutkijalla on mahdollisuus päästä kiinni ennen tutkimattomaan ilmiöön. Tapauksia voidaan myös jaotella tyypillisiin (typical case) ja normaalista poikkeaviin tapauksiin (unsual case) (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 60) tai tyypillisiin, kriittisiin ja tulevaisuudesta kertoviin tapauksiin (Laine ym. 2007, 32–33).

Ennen tutkimusta voi olla kuitenkin hyvin haastavaa pohtia sitä, millä tavalla valittu tapaus todella edustaa tutkittavaa ilmiötä. Vasta analysoinnin ja tutkimuksen teon päätteeksi on mahdollista sanoa, millaiseksi tapaus lopullisesti muodostui. Toki tutkija voi pyrkiä valitsemaan tutkimuksensa kohteeksi esimerkiksi kriittisen tapauksen, jolla hän pyrkii vahvistamaan, kyseenalaistamaan tai laajentamaan teoriaa (Laine ym. 2007, 32), mutta liian kapea-alainen näkemys voi helposti johtaa ennakko-oletuksiin tapauksesta (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54), jolloin tutkimuksesta voi pahimmillaan tulla näiden ennakko-oletuksien todistamista kerätystä aineistosta. Tämä näkökulma mielessä en halunnut ennen tutkimusta päätyä johonkin tiettyyn näkemykseen valitsemastani tapauksesta, vaan annoin tapauksen määritellä itse itsensä tutkimuksen edessä. Etenkin, kun minulla ei ollut ennestään kokemusta kyseisestä ilmiöstä, olisi mielestäni ollut väärin ryhtyä ”kategorisoimaan” sitä johonkin tiettyyn lokeroon pelkkien oletusten varassa.

Oman tapaustutkimukseni näen observointiin keskittyneenä tapaustutkimuksena (observational case study), vaikkakin yhdistän tutkimukseeni myös muita aineistonkeruunmuotoja. Keskeisintä juuri kyseisessä tapaustutkimusmuodossa on se, että osallistuva observointi on siinä aineistonkeräämismuotona pääroolissa. Se, mitä tutkimuksessa sitten havainnoidaan, riippuu täysin tutkimuksen kohteesta ja tutkimusongelmasta, joka voi olla tietty paikka, tietty ryhmä ihmisiä tai jokin koulun toiminta. (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 55.) Tutkimukseni kuuluvaa havainnointia ei voi nähdä kuuluvaksi ainoastaan yhteen edellä luettelemaani ryhmään, vaan oikeastaan tutkimuksessani yhdistyvät kaikki nämä näkökulmat. Tapaustutkimukseni keskittyy yhteen paikkaan eli valitsemani koulun tiettyyn koululuokkaan. Toisaalta olen valinnut tutkimukseni kohteeksi myös tietyn ryhmän ihmisiä eli kyseisessä koululuokassa opiskelevan opetusryhmän. Lisäksi tapaustutkimukseni havainnoi jotakin koulun toimintaa eli tässä tapauksessa CLIL-opetuksen toteutumista kyseisessä opetusryhmässä.

Triangulaatiota pidän erityisen tärkeänä tapaustutkimuksen osana, sillä sitä hyödyntäen päästään nimenomaan niihin tavoitteisiin, joita tapaustutkimukselle asetetaan, kuten yksityiskohtaisuuteen, syvällisyyteen, ymmärrettävyyteen ja selitettävyyteen. Triangulaatiolla pyritään tutkimuksessa siihen, että sen avulla voidaan syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksen eri puolista, jolloin mitkä tahansa löydökset tai johtopäätökset täydentävät toisiaan, jos niille löytyy useampia todisteita (Laine ym. 2007, 24). Havainnoinnin lisäksi käytän etnografisessa tapaustutkimuksessani aineistonkeruunmuotoina oppilaiden haastatteluja sekä tekemiäni kirjallisia havaintoja ja muistiinpanoja kuuden viikon projektiopintojen ajalta. Kyseessä on siis menetelmien välinen triangulaatio, jonka ideana on yhden menetelmän heikkouksien peittoaminen toisen vahvuuksilla (Laine ym. 2007, 24). Itse menetelmistä ja niiden soveltamisesta omassa tutkimuksessani kerron enemmän kuvaillessani tarkemmin tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita.

#### *4.4 Etnografia*

Nykyajan jatkuvasti muuttuvassa maailmassa on vähitellen alettu ymmärtää kasvatuksen merkitys ja ylipäättänsä koulujen tärkeys. Haluamme ymmärtää muun muassa sen, miten lapsia voi parhaalla tavalla kasvattaa. Nimenomaan tähän tarkoitukseen kouluetnografia on hyvä väline, sillä sen avulla voi tehdä ymmärrettäväksi sitä maailmaa, jossa lapset todellisuudessa koulussa elävät. (Zou & Trueba 2002, 2.) Etnografia onkin 2000-luvulla noussut tutkimusmetodinä yhdeksi käytetyimmistä muodoista koulutuksen tutkimuksessa (Pole & Morrison 2003, 1).



Lappalaisen (2007a, 10) mukaan etnografialla tarkoitetaan sellaista tutkimusta, jossa etnografi tutustuu itse tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä. Sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden avaaminen ja paljastaminen tulevat esiin myös monissa muissa etnografiaa kuvaavissa lähteissä. Pole ja Morrison (2003, 3) listaavat etnografian piirteeksi sen, että tarkoituksena on keskittyä tiettyyn paikkaan, tapahtumaan tai tilanteeseen, jossa kiinnitetään erityistä huomiota sosiaaliseen käyttäytymiseen ja pyritään ymmärtämään sitä nimenomaan sisältäpäin.

Etnografian tavoitteeksi voidaan nähdä kulttuuristen ja sosiaalisten prosessien sekä toimijoiden niille antamien merkitysten mahdollisimman monipuolinen analysointi (Gordon ym. 2007, 43). Jos taas tartutaan nimenomaan kouluetnografiaan, tutkimuksen voidaan nähdä olevan kertomus tutkimuskohteena olevan kouluyhteisön ja siinä toimivien ihmisten arjesta (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 43), mikä sopii erityisen hyvin kuvaamaan myös omaa tutkimustani. Tutkijan tehtävänä on siis tavoittaa se sosiokulttuurinen tieto, joka vaikuttaa muun muassa käytökseen, kommunikointiin, vuorovaikutukseen ja arvoihin. Haasteena on kuitenkin se, että tämä tieto on usein epäsuoraa ja ainoastaan hiljaisesti niiden tiedossa, jotka elävät kyseisessä sosiaalisessa järjestelmässä. (Powell 2005, 37.)

Koska oma etnografinen tutkimukseni suuntautuu nimenomaan koulumaailmaan, haluan seuraavaksi tarttua tutkijan ristiriitaiseen rooliin ja asemaan kouluyhteisössä. Koulua ei tyypillisesti pidetä tutkimussuuntautuneena instituutiona, joten tämän vuoksi siellä ei ole myöskään tutkijalle määriteltyä paikkaa, vaan hän on ikään kuin oppilaiden ja opettajien ”välissä”. Konkreettisesti luokkahuoneessa havainnoidessaan ja tutkimusta tehdessään tutkija kuitenkin sijoittuu ennemminkin oppilaan paikalle, sillä häneltä puuttuu opettajan asemaan liittyvä valta järjestää oppitunnin kulkua ja arvioida oppilaita. (Gordon ym. 2007, 46.) Omalla kohdalla vaikeuksia roolini suhteen tuotti se, että olin ollut kuuden viikon ajan tutkimassani luokassa opetusharjoittelijana, jolloin sekä minun että oppilaiden piti hahmottaa roolini näiden viikkojen jälkeen uudelleen. Se, miten jokaisesta oppilaasta kiinnostuneesta opettajasta muuttuu etäisemmäksi tutkijaksi, ei olekaan niin yksinkertaista etenkin, kun lapset haluavat jatkuvasti ottaa sekä fyysistä että henkistä kontaktia. En siis varmastikaan missään vaiheessa ollut oppilaiden silmissä pelkästään tutkija, vaan he edelleen pitivät minua ikään kuin apuopettajana luokassa, ja myös osoittivat sen pyytämällä apua tehtävien ratkaisemisessa.

Etnografinen tutkimus on pitkälti subjektiivinen, kuten ylipäättänsäkin useimpien laadullisten tutkimusten tuottama tieto. Etnografiaa on toisinaan myös syytetty tästä subjektiivisuudesta (Pole & Morrison 2003, 15), mutta toisaalta on muistettava, että etnografinen tutkimus ei niinkään tavoittele tietynlaista yleistettävyyttä, vaan pyrkii kuvaamaan valittua kohdetta tietystä

näkökulmasta (Pole 2003, 3). On kuitenkin selvää, että tämä kohteen kuvaileminen ei ole täysin ”puhdasta”, vaan tutkijan kirjoittama ja kertoma teksti on aina suodattunut teorioiden ja käsitteiden kautta sekä muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut (Lahelma & Gordon 2007, 36). Vaikka subjektiivisuus voidaan nähdä jossain määrin haittatekijänä, ei se kuitenkaan sulje pois yhtä etnografisen tutkimuksen laatuvaatimusta reflektiivisyydestä eli oman toiminnan kriittisestä purkamisesta (Lappalainen 2007c, 79).

## 4.5 Haastattelu

Haastattelun valitseminen yhdeksi tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi oli oikeastaan selvää alusta asti, sillä haastattelun avulla on mahdollista päästä kiinni kunkin haastateltavan ajatusmaailmaan ja saada selville muun muassa se, miksi kukin toimii havaitsemallani tavalla ja miten juuri hän arvottaa tiettyjä tapahtumia. Silloin, kun tutkimuksessa on tarpeen saada selville ihmisten mielipiteitä, kerätä tietoa, käsityksiä ja uskomuksia, on luonnollista nimenomaan keskustella heidän kanssaan. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 11.) Sitähän me teemme jatkuvasti arjessakin, joten siinä mielessä haastatteluun osallistumisen kynnyks saattaa olla muita tutkimusmenetelmiä matalampi etenkin, jos pidetään mielessä lapset, joita tätä tutkimusta varten haastattelin. He ovat tottuneet eräänlaiseen haastatteluun sekä koulussa että vapaa-ajalla (ks. Alasuutari 2005, 152), sillä aikuiset usein ”tenttaavat” lapsia eri tilanteissa: ”Oletko tehnyt läksysi? Miksi olet jättänyt ne tekemättä? Minkälainen koulupäivä oli?”

Haastattelu tähtää tutkimuksen kannalta olennaisen informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Lisäksi haastattelu on aina nimenomaan haastattelijan alulle panema ja ohjaama, jolloin haastattelutilanteessa vallitsevat roolit eivät ole täysin tasavertaiset. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 42.) Yksinkertaistettuna haastattelu on siis kahden ihmisen välistä viestintää, joka perustuu kielen käyttöön. Haastattelun kautta tutkijan on mahdollista rakentaa yhdessä haastateltavan kanssa merkityksiä valitusta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 49–49.)

Haastattelutilanne on aina sosiaalisesti määräytynyt kohtaaminen, jossa molemmat osapuolet tiedostavat, mitä heiltä kyseissä tilanteessa odotetaan. Sekä haastattelijalla että haastateltavalla on jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, mikä on näille rooleille soveliaista käyttäytymistä. (Eskola & Vastamäki 2001, 31.) Nämä ennakkokäsitykset saattavat kuitenkin helposti muodostaa tilanteessa jollain tavalla liian virallisen ja jäykän, jos molemmat yrittävät toimia vain näiden käsitysten mukaan, eivätkä ole tilanteessa persoonallaan mukana. Lapsien kanssa tällaista tilannetta ei

välttämättä pääse syntymään yhtä helposti, sillä he ovat yleensä tilanteessa kuin tilanteessa täysillä mukana, eivätkä samalla tavalla tiedosta omaa käyttäytymistään, vaan toimivat juuri niin kuin itse parhaaksi näkevät.

Erityisen tärkeää haastattelutilanteessa on se, että haastattelija ei tuo itse esille sitä tietoaan, jota on ennen haastattelua kartuttanut (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 33–34), vaan antaa haastateltavan toimia tilanteessa informanttina. Enemminkin olisi siis nähtävä niin, että haastattelija on tilanteessa tietämätön osapuoli, ja tieto on taas nimenomaan haastateltavalla (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Muuten saattaa käydä niin, että haastateltava kertoo sen, mitä haastattelija haluaa kuulla (Yin 2009, 102). Vaikka roolit eivät haastattelutilanteessa voi ikinä olla aivan täysin tasavertaiset, on kuitenkin pyrittävä lähelle tätä, jotta tilanteesta voi muodostua mahdollisimman autenttinen ja aiheen kannalta informatiivinen.

#### *4.6 Havainnointi*

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa havainnointi on olennainen keino ymmärtää toista kulttuuria (Metsämuuronen 2008, 14). Erityisen tärkeään rooliin se nousee etnografisessa tutkimuksessa, jossa tarkoituksena on nimenomaan päästä sisään tiettyyn kulttuuriin ja kirjaimellisesti tuottaa kirjoitusta (grafiaa) ihmisistä, kansasta tai ihmisryhmästä (ethnos) (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 43). Luonnollisessa ympäristössä tehtyjä havaintoja voidaan pitää etnografisen tutkimuksen edellytyksenä (Vilkkä 2006, 37).

Hyvänä puolena havainnoinnissa aineistonkeruunmuotona on se, että tapahtumat nähdään reaaliajassa, silloin kun ne todellisuudessa tapahtuvat, jolloin tapahtumat eivät perustu välikäsiin (Yin 2009, 102). Havainnoinnissa on siis yksinkertaistettuna kyse siitä, että tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja (Metsämuuronen 2008, 42). Tällöin saavutetaan monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen, joita ei ole aina mahdollistakaan kartoittaa muutoin kuin havainnoimalla (Grönfors 2001, 155).

Tutkija voi olla havainnoidessaan joko aktiivinen tai passiivinen osapuoli. Raja osallistumattoman ja osallistuvan havainnoin välillä on kuitenkin hyvin häilyvä (Grönfors 1982, 89). Osallistumattomassa havainnoinnissa rooli tutkittavassa yhteisössä on etupäässä tutkijan rooli, jolloin vuorovaikutus tutkittavan kohteen ja tutkijan välillä ei ole tiedonhankinnalle merkitsevä. Tarkoituksena on lähinnä oppia katsomalla eli tutkija tekee havaintoja kohteiden elämästä ja kirjaa havainnot muistiin analysointia varten. Usein tällaiseen osallistumattomaan havainnointiin liittyy

yksityiskohtaisempi aineisto, jonka avulla on mahdollista vertailla aineistoja toisiinsa. (Grönfors 1982, 90.)

Osallistuvaan havainnointiin liittyy selkeästi osallistumatonta havainnointia enemmän vuorovaikutusta, vaikkakin se tapahtuu nimenomaan tutkittavien kohteiden ehdoilla. Lisäksi erityisen tärkeää on se, että tutkijan osallistumisen tulisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan. (Grönfors 1982, 93.) Pohdin tutkimusta tehdessäni useaan otteeseen sitä, mihin oma havainnointini tällä asteikolla asettuu. Täysin osallistumatonta se ei ollut, sillä oppilaat ottivat usein kontaktia minuun oppituntien aikana ja pyysivät apua esimerkiksi tehtävien ratkaisemisessa – niin vahvasti minulla edelleen oli rooli opettajana tai ainakin apuopettajana. En myöskään pyrkinyt olemaan täysin huomaamaton luokassa, vaan otin kontaktia oppilaisiin, jos he niin halusivat. Tutkimustani varten tekemäni havainnointi sijoittuukin melko lailla näiden kahden muodon väliin.

Havainnointia voidaan yhdistää myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon ja esimerkiksi havainnointi voi tuottaa haastatteluaineistoa täydentämään havainnollista ja kuvailevaa tietoa (Grönfors 2001, 155). Havainnointi on voi toimia myös haastatteluun valmistautumisessa etenkin, jos tutkimuskohde on tutkijalle ennestään vieras (Aarnos 2001, 173). Omassa tutkimuksessani oli oikeastaan kyse molemmista tekijöistä: itse projektiopinnot auttoivat minua tutustumaan oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä eri tilanteissa, ja toisaalta haastatteluja edeltävä havainnointi toimi nimenomaan täydentävänä tekijänä ja tietynlaisena vertailuaineistona haastatteluaineistojen rinnalla. Tällainen aineistotriangulaatio ja eri aineiston keskinäiset ristiriitaisuudet saattavat ohjata uusiin kysymyksenasetteluihin ja uusien analyysien kautta uudenlaisiin tulkintoihin (Lahelma & Gordon 2007, 30). Toisaalta tutkija näkee näiden eri aineistojen kautta sen, miten ihmisten käyttäytyminen tietyssä kontekstissa poikkeaa siitä, mitä he esimerkiksi juuri haastattelutilanteessa sanovat. Observointi auttaa siis näkemään eron puhutun ja teon välillä. (Lawson & Philpott 2008, 78–79.)

# 5 TUTKIMUKSEN ASKELEET

Luku 5 keskittyy kuvaamaan varsinaista tutkimusprosessia aina projektiopinnoista kohti lopullista analyysia. Jotta lukija saa käsityksen siitä, miten tutkimus on todellisuudessa edennyt, luku on jäsennetty siihen järjestykseen, missä varsinainen tutkimuksen tekeminenkin käytännössä eteni.

## *5.1 Projektiopinnot syventävänä harjoitteluna*

Tutkimukseni otti ensimmäiset askeleensa jo oikeastaan keväällä 2011, sillä tuona ajankohtana laitoksellamme järjestettiin syventäviä projektiopintoja koskeva infotilaisuus, jossa esiteltiin perinteiselle syventävälle päättöharjoittelulle vaihtoehtoista suoritusmuotoa. Projektiopinnot olivat minulle entuudestaan vieraat, sillä edelleen suurin osa opiskelijoista suorittaa päättöharjoittelun projektiopintojen sijaan. Infotilaisuudessa minulle kuitenkin valkeni se, millä tavalla projektiopinnot toimisivat ikään kuin kaikkien luokanopettajaopintojeni kokoavana tekijänä: ne yhdistävät niin teoriaa kuin käytäntöä opetusharjoittelun kautta, mutta opinnoista saa suoraan aihion lisäksi myös aineiston pro gradu -tutkimusta varten. Niinpä infotilaisuudesta ei kulunut paljoakaan aikaa, kun olin jo laittanut hakemukseni sisään Hämeenlinnan normaalikoulun neljännellä luokalla järjestettävään projektiin ”CLIL, Content and Language Integrated Learning -menetelmän opetussuunnitelmaan perustuva kehittäminen ja kokeilu”.

Varsinaiset projektiopinnot alkoivat seuraavana syksynä heti syyskuun alussa kahden viikon valmistelu- ja havainnointijaksolla kyseistä projektia toteuttavassa luokassa. Kahden viikon aikana olisi siis sekä tarkoitus seurata luokanlehtorin opetusta, mutta myös luoda jaksosuunnitelmat tulevalle kuuden viikon opetusjaksolle. Koin havainnoinnin erityisen tärkeäksi, sillä itse menetelmä ei ollut minulle tuttu, joten minun piti näiden kahden viikon aikana saada kiinni CLIL-opetuksesta sekä pohtia sitä, miten lähdän sitä itse oppilaiden kanssa toteuttamaan. Luokanlehtori antoi minulle oikeastaan melko vapaat kädet sekä oppiaineiden että niiden sisältöjen toteuttamisen suhteen. Näiden kahden viikon aikana opetettaviksi sisällöiksi varmistui ympäristö- ja luonnontieto, kuvataide, lahjakkaille oppilaille suunnattu matematiikkakerho sekä ATK-taitoja ja ympäristö- ja luonnontiedon sisältöjä yhdistävä ryhmätyö.

Vaikka projektiopintoihin kuuluu olennaisena osana opetustyö, jota minulle kertyi noin 7-10 tuntia viikossa kuuden viikon jakson (12.9.–28.10.2011) aikana, keskeistä on kokoajan pitää mielessä myös itse projekti, ja katsoa sen kautta opetusta laajemmin kuin pelkästään yhden oppitunnin näkökulmasta. Jokaista oppituntia suunnitellessani minun tuli tarkasti pitää mielessä CLIL-opetukseen liittyvät periaatteet (ks. kuvio 1) ja suunnitella opetustuokiot, tehtävät ja ryhmätyöt näiden periaatteiden pohjalta. Vaikka projektiopintojeni otsakkeena olikin ”opetussuunnitelmaan perustuva kehittäminen ja kokeilu”, en halunnut liikaa poiketa hyväksi havaitulta tieltä ja näin ollen hämmentää oppilaita, sillä he olivat ylipäättänsä vasta muutaman viikon ajan olleet kyseisen luokanlehtorin opetuksessa.

Kuuden viikon projektiopinnot toimivat tutkimukseni kannalta erittäin tärkeänä ”sisäänajona” aiheen pariin ja sain hyvän käsityksen siitä, miten CLIL-opetusta voi toteuttaa. Tätä kautta minun oli myös helpompi tutustua tarkemmin aiheeseen teoriakirjallisuuden avulla, sillä vasta projektiopintojen aikana lopullinen tutkimukseni aihe selkeytyi. Lisäksi projektiopintojen kautta sain aineistoa tutkimukseeni, sillä analyysiosiossani hyödynnän sekä kahden viikon havainnointijakson aikana tekemiäni huomioita että omia muistiinpanojani oppilaista ja opetetuista tunneista, joita teoriakirjallisuudesta poimimiini tietoihin yhdistelemällä saan luotua melko kattavan kuvan siitä, minkälaista CLIL-opetus on Suomessa ja miten sitä toteutetaan.

## 5.2 *Tutkimusluvut kuntoon*

Kun tutkimushaastattelun kohteena on alaikäinen lapsi tai nuori, pitää tutkijan olla erityisen tarkka erilaisten lupa-asioiden kanssa. Alaikäinen lapsi tai nuori ei voi yksinään päättää osallistumisesta tutkimukseen, vaan sekä tutkimuseettisten että lainsäädännöllisten syiden takia suostumus on aina kysyttävä myös lapsen huoltajalta. (Alasuutari 2005, 147.) Oma tapaukseni oli kuitenkin siinä mielessä hieman erilainen, sillä oppilaat ja heidän huoltajansa ovat tietoisia siitä, että yliopiston alaisuudessa toimivassa harjoittelukoulussa tehdään paljon myös tutkimustyötä. Näin ollen heiltä onkin heti koulun aloittamisen yhteydessä kysytty suostumusta erinäisiin tutkimuksiin osallistumisesta, jotta jokaisen tutkijan ei tarvitse kysyä lupaa uudelleen.

Halusin kuitenkin selvittää kaikille oppilaille yhteisesti, miksi istun luokan taka-osassa tekemässä muistiinpanoja, miksi haastattelen tiettyjä oppilaita ja mitä tutkimukseni ylipäättänsä koskee. Marraskuun alussa (11.11.2011) ennen laajemman havainnointijakson alkamista kävin kertomassa keskeisiä asioita tutkimuksestani sekä jaoin yhdeksälle oppilaalle tutkimusluvut (ks. liite 1), joista pyysin heitä keskustelemaan yhdessä huoltajien kanssa. Koin tärkeäksi pyytää

näiden haastatteluun valittujen yhdeksän lapsen huoltajilta lupaa haastattelua varten, sillä heidän lastensa mielipiteet ja ajatukset tulevat hieman laajemmin esille. Lapsen kvalitatiivinen haastattelu toteutuukin aina ”kolmiosuhteessa”, sillä pyydettyään suostumuksen vuoksi huoltaja on aina osallisena tutkimuksessa, vaikka ei siihen varsinaisesti tutkittavana osallistuisikaan (Alasuutari 2005, 147). Tutkimusluvut sain takaisin seuraavan viikon aikana ja niistä selvisi, että kaikki oppilaat olivat halukkaita osallistua tutkimukseen, joten uusien oppilaiden valintaan ei tarvinnut käyttää aikaa.

### *5.3 Havainnointi*

Etnografiseen tutkimukseeni liittyvän havainnointijakson aloitin 16.11.2011 ja se jatkui oikeastaan aivan syyslukukauden loppuun eli noin kuukauden ajan. En suinkaan havainnoinut kaikkia neljännen luokan oppitunteja, sillä ensinnäkin minulla oli omia opintoja, jotka jonkin verran määräsivät sitä, milloin pystyin havainnoiteja tekemään. Lisäksi en kokenut tärkeäksi seurata niitä oppitunteja (esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus, liikunta, musiikki, käsityöt), joissa englantia ei käytetty lainkaan opetuskielenä. Havainnointitunteja kertyi siis noin kolmesta kuuteen viikoittain niiden tuntien lisäksi, jotka havainnoin jo ennen projektiopintojen alkamista.

Havainnoidessani keskityin oikeastaan melko moneen asiaan samanaikaisesti. Ensinnäkin pyrin tekemään muistiinpanoja siitä, miten luokanlehtori eri tilanteissa käytti englantia, minkälaisia opetusmenetelmiä hän hyödynsi ja miten oppilaita aktivoitiin käyttämään vierasta kieltä. Nämä havainnointimuistiinpanot keräsin yhteen, jolloin niitä hyödyntämällä pystyn luomaan kokonaista kuvaa CLIL-opetuksesta ja sen toteuttamisesta kyseisessä luokassa. Toiseksi havainnointimuistiinpanoissa keskityin oppilaisiin: siihen, mitä he sanovat ja miten he ilmaisevat itseään englanniksi, missä tilanteissa he käyttävät englannin kieltä ja miten mahdollisesti muut oppilaat reagoivat. Näitä muistiinpanoja voidaan nimittää vuorovaikutukseen keskittyviksi (ks. Grönfors 2001, 162).

Lisäksi olin jokaiselle oppitunnille valinnut tietyt oppilaat, joita erityisesti tarkkailin ja, joiden käyttäytymisen, aktiivisuuden ja sanomiset kirjasin tarkemmin ylös. Kyseessä oli siis ne yhdeksän oppilasta, jotka olin aiemmin valinnut haastatteluun. Jokaisella oppitunnilla tarkkailin yleensä noin kahta oppilasta kerrallaan, sillä muuten yksityiskohtaisten huomioiden tekeminen olisi ollut erittäin hankalaa. Opetuksen ja oppilaiden havainnoinnin lisäksi kirjasin ylös myös niitä tilanteita, joissa minut tutkijana erityisesti huomioitiin. Yleensä tilanteet olivat sellaisia, joissa oppilas tai oppilaat pyysivät minulta apua tehtävien ratkaisemiseksi tai muuten kääntyivät

katsomaan minua luokan takaosassa ja supattelivat siitä vieressä istuvan luokkatoverin kanssa. Näiden tilanteiden kirjaamisen koin tärkeäksi, sillä muistiinpanojen avulla pystyin tarkastelemaan sitä, olinko tutkijana vaikuttanut jonkin tilanteen muotoutumiseen tai olinko itse aiheuttanut tietynlaista toimintaa luokassa.

Neljän viikon havainnointijakson sekä alun kahden viikon muistiinpanot ryhmittelin omiksi kategorioiksi lähestulkoon heti havainnoimani oppitunnin jälkeen. Kirjoitin aluksi oppitunnin muistiinpanot puhtaaksi, jonka jälkeen jaoin kirjaamani muistiinpanot neljän kategorian alle (ks. liite 2). Yhden näistä kategorioista muodosti CLIL-opetusta koskevat muistiinpanot, toiset liittyivät oppilaisiin yleensä, kolmannen muodostivat yhdeksästä oppilaasta tehdyt henkilökohtaiset muistiinpanot ja neljäs koski omaa rooliani luokassa tutkijana. Lappalainen (2007a, 114) toteaaakin, että kirjoittaessaan muistiinpanot tutkija samalla väistämättä merkityksellistää ilmiötä, joten niissä on jo itsessään paljon aineksia analyysiin.

#### *5.4 Etnografiset teemahaastattelut*

Pohdin pitkään sitä, millä perusteella valitsen neljänneltä luokalta oppilaat haastatteluun. Päädyin kuitenkin yhdessä luokanlehtorin kanssa siihen, että haastatteluun olisi hyvä valita oppilaita eri tasoryhmistä. Tasoryhmällä tarkoitan tässä kohtaa nimenomaan oppilaiden jakamista ryhmiin englannin kielen osaamisen pohjalta ja vielä tarkemmin, osaamista nimenomaan suullisen viestinnän osalta. Lopullisesti tutkimukseen valikoitui kolme erinomaista englannin kielen osaajaa, kolme hyvää englannin kielen osaajaa ja kolme tyydyttävää englannin kielen osaajaa. Vaikka tasoryhmien nimet viittaavat myös tiettyihin arvosanoihin, nimet on kuitenkin enemminkin valittu tutkimukseen valittujen oppilaiden osaamisen perusteella. Mielestäni ”välttävä tai heikko englannin kielen osaaja” ei kuvaa täysin yhtäkään näistä oppilaista, ja ne antaisivat muutenkin negatiivisen sävyn kyseiselle taitotasoryhmälle.

Ehdotin luokanlehtorille sähköpostitse yhdeksää oppilasta, jotka oman opetuskokemukseni perusteella sijoittuivat edellä mainittuihin tasoryhmiin. Luokanlehtori teki myös ehdotuksensa, joiden pohjalta lopulta valitsin kyseiset yhdeksän oppilasta 7.11.2011. Oppilaille näistä tasoryhmistä ei missään tutkimuksen vaiheessa kerrottu, vaan he luulivat, että heidät oli valittu haastatteluun sattumanvaraisesti. Lisäksi erityisesti korostin sitä, että haastatteluun ei ole valittu todistuksen mukaisia parhaita osaajia, sillä halusin oppilaille tunteen siitä, että heidän mielipiteensä ovat tärkeitä osaamistasosta huolimatta, eikä mikään mielipide ole toista parempi tai oikeampi.



Käytän tutkimukseni analyysiosiossa oppilaista muutettuja nimiä, mihin päädyin oikeastaan etnografisen tutkimuksen luonteen takia. Mielestäni esimerkiksi lyhenteet ”oppilas 1” tai ”erinomainen 1” jäävät lukijalle melko kaukaisiksi ja persoonattomiksi, eikä se anna oikeaa kuvaa siitä, kuinka läheisiksi oppilaat tutkijalle tulevat etnografisen tutkimusprosessin aikana. Jos tarkoituksena on todella saada tutkittavan oppilaan ja lapsen ääni kuuluviin, antaa nimien käyttäminen lyhenteiden sijaan vaikutelman juuri tästä. Koska haastattelin yhdeksää eri oppilasta, halusin kuitenkin selkeyttää nimivalintoja siten, että lukija pysyisi helposti eri taitotasoryhmiin kuuluvien oppilaiden mielipiteiden mukana. Tästä syystä erinomaisten englannin kielen osaajien ryhmään kuuluvat oppilaat on nimetty Eliakseksi, Ellaksi ja Essiksi. Hyvien osaajien ryhmään kuuluvat oppilaat ovat Hanna, Heidi ja Heta, kun taas tyydyttävät englannin osaajat on nimetty Tatuksi, Teemuksi ja Tuomoksi. Näin ollen lukija pystyy heti nimen nähtyään päättelemään, mihin taitotasoryhmään kukin oppilas kuuluu.

Tutkimusta varten tekemäni haastattelut rakensin teemahaastattelun muotoon (ks. liite 2), sillä koen, että teemahaastattelu antaa minulle riittävästi vapauksia toteuttaa kukin haastattelu valitsemieni oppilaiden persoonien mukaisesti, kuitenkin niin, että jokaisessa haastattelussa käsitellään samoja aiheita, jolloin myös vastauksia ja niistä tehtyjä tulkintoja on mahdollista verrata toisiinsa. Haastattelu siis kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan yhdessä haastateltavan kanssa. Teemahaastattelu etenee näiden teemojen varassa sen sijaan, että haastattelija käyttäisi tiettyjä yksityiskohtaisia kysymyksiä. Tällä pyritään nimenomaan siihen, että haastattelu vapautuu tutkijan näkökulmasta ja tuo näin ollen tutkittavien äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47.)

Mistä haastatteluun valitut teemat sitten loppujen lopuksi muodostuvat? Ensinnäkin jokainen tutkija käyttää ainakin jonkin verran apunaan omaan intuitiota ja luovaa ideointia, mikä pohjautuu lähinnä tutkijan ennakkokäsityksiin. Näiden pohjalta ei saisi kuitenkaan lähteä etenemään liian pitkälle, vaan teemojen muodostamisessa on hyvä käyttää apuna kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, joita yhdistelemällä tutkija saa uusia näkökulmia ja tätä kautta myös teemoja haastattelua varten. Lisäksi hyvässä tutkimuksessa otetaan edellä mainittujen lisäksi huomioon myös teoria, jolloin siinä esiin tulleita käsitteitä muutetaan mitattavaan muotoon eli lopullisiksi haastatteluteemoiksi. (Eskola & Vastamäki 2001, 34.)

Vaikka en omassa tutkimuksessani tarkemmin kiinnittänytään teemoja pohtiessani huomiota siihen, millä tavalla ne muodostuivat, on valitsemisessäni teemoissa kuitenkin viitteitä kaikista edellä mainituista osa-alueista. Aivan aluksi pohdin nimenomaan sitä, millaisia mielikuvia minulla on vieraskielisestä opetuksesta ja millainen vaikutelma minulle syntyi oman opetusharjoitteluni kautta. Tutustuessani aiheesta tehtyyn kirjallisuuteen tarkemmin poimin

aiemmista tutkimuksista (etenkin Pihko 2007 ja Rasinen 2007) materiaalia myös oman tutkimukseni teemoihin. Lisäksi teoriasta nousi esille erilaisia käsitteitä, joita en ollut aiemmin tullut edes ajatelleeksi ja, joihin en ollut aiemmin törmännyt - tästä hyvänä esimerkkinä termi kielijännitys, joka nousikin loppujen lopuksi yhdeksi haastatteluteemaksi.

Aineistonkeruu tapahtuu etnografisessa tutkimuksessa usein havainnoinnin kautta, mutta tyypillistä on käyttää aineistona myös haastatteluja, kuten omassa tutkimuksessani. Haastattelujen luonne poikkeaa siinä mielessä totutuista, sillä sekä haastattelija että haastateltava tietävät jo entuudestaan jotakin toisistaan, jolloin haastateltava toimii informattina kertoen omista tunteuksistaan ja kokemuksistaan, mutta myös tutkimuskentän tapahtumista. Nämä haastateltavan ajatukset ja tulkinnat omasta toiminnastaan kentällä saattavat poiketa paljoltikin niistä, joita tutkija on vastaavista tilanteista tehnyt. Näin ollen jokainen tutkijan tekemä haastattelu muokkaa jollakin tavalla hänen ymmärrystään kentän suhteista ja tapahtumista. (Tolonen & Palmu 2007, 92.)

Eri aineistonkeruumuotoja ja niistä saatuja aineistoja ei ole kuitenkaan tarkoitus verrata toisiinsa ja miettiä, kumpi antaa todemman kuvan koulusta. Olennaisempaa on kysyä, miten moniulotteinen kuva koulusta rakentuu ja, miten se täydentyy havaintojen ja haastattelun vuoropuhelussa. (Mietola 2007, 168.) Jos aineistoista sitten löytyy selkeitä keskinäisiä ristiriitaisuuksia, ne saattavat ohjata tutkijaa uusiin kysymyksenasetteluihin ja uusien analyysien kautta uudenslaisiin tulkintoihin (Lahelma & Gordon 2007, 30), joten eroavaisuuksia ei suinkaan saa pitää tutkimuksen epäonnistumisina, vaan nimenomaan rikastajina.

Varsinaiset haastattelut, edellä mainittujen teemahaastattelun ja etnografisen haastattelun periaatteiden pohjalta, toteutin kahtena peräkkäisenä päivänä tammikuussa (10.1.2012 ja 11.1.2012) oppilaille tutussa kouluympäristössä. Nauhoitin jokaisen noin 10–15 minuuttia kestäneen haastattelun, jonka jälkeen litteroin ne tarkempaa analyysia varten. Korostin jokaiselle haastateltavalle erikseen sitä, miksi haastattelut ylipäättänsä nauhoitetaan:

*Haastattelija: Mä äänitän tän haastattelun, mut se ei tuu kenenkään muun kuuloon kun mun.*

*Tuomo: Minkä vuoksi se äänitetään sitten?*

*Haastattelija: Sen takia, kun mä en ehi kirjottamaan tässä kaikkee, mitä sä sanot, niin sen takia mä äänitän, et mä saan sit myöhemmin kirjoitetettua ne vielä puhtaaks.*

Lapsen ollessa tutkimuskohteena pitää mielestäni erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että lapsi kokee tilanteen turvalliseksi. Tutkijan tehtävänä on vastata lasta askarruttaviin kysymyksiin ja varmistaa se, että lapsi ymmärtää, mistä haastattelussa on kyse. Lasta haastateltaessa on lisäksi muistettava, että lapsen ja aikuisen välisessä haastattelutilanteessa on aina läsnä tietty hierarkkinen alkuasetelma, joka määräytyy jo pelkästään iän mukanaan tuomista ennakkokäsityksistä. Keskeisessä osassa on se, että lapsi tuntee olonsa riittävän tasavertaiseksi haastattelijan kanssa, jolloin toivon mukaan myös roolien mukanaan tuomat paineet unohtuvat haastattelun edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 132.)

Erityisesti lasta haastateltaessa rooli- ja valtaerot nousevat keskeiseen osaan. Nämä erot voidaan nähdä sekä myönteisenä että kielteisenä asiana. Toisaalta tämä lapsen ja aikuisen välinen valtaero antaa aikuiselle mahdollisuuden esittää kaikenlaisia kysymyksiä ja odottaa lapselta mahdollisimman rehellisiä vastauksia. Toisaalta taas lapsi saattaa pyrkiä vain oikeiden vastausten antamiseen, jolloin haastattelusta tehdyt tulkinnat helposti vääristyvät. (Alasuutari 2005, 152.) Etenkin tällaisessa tilanteessa tutkijan olisi tärkeää korostaa haastateltavan asiantuntijuutta ja sitä, että haastattelutilanteessa ei ole oikeita ja väärä vastauksia, vaan jokaisella on tutkittavasta ilmiöstä oma näkökulmansa ja mielipiteensä.

## *5.5 Tutkimuskysymykset*

Kuten luvun alussa kerroin, halusin kertoa tutkimuksestani kronologisessa järjestyksessä eli edetä sillä tavalla, miten tutkimus on oikeastikin lukuvuoden aikana edennyt. Tästä syystä esittelen lopulliset tutkimuskysymykset yksityiskohtaisesti vasta nyt, vaikka niitä on toki sivuttu jo johdannossa sekä teoria- ja metodologiaosuudessa.

Vaikka tutkijalla on koko tutkimuksenteon ajan mielessä alustavia tutkimuskysymyksiä, joihin haluaisi saada vastauksia, ainakin oman tutkimukseni kohdalla kysymykset muotoutuivat lopullisiksi vasta analyysin kynnyksellä. Vasta siinä vaiheessa, kun tutkijalla on käsissään kaikki tutkimusta varten kerätty aineisto, on mahdollista nähdä, minkälaisiin kysymyksiin aineistolla voi saada vastauksia. Tästä syystä myös tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan useaan otteeseen tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassani, jonka olen tehnyt projektiopintojen aikana alkusyksystä, painotus tutkimuskysymysten osalta oli selkeästi oppilaiden henkilökohtaisissa kokemuksissa ja siinä, miten he näkevät CLIL-opetuksen, sen hyödyt ja haitat sekä oman kielenoppimisensa kyseisellä luokalla. Projektiopintojen aikana sekä tutustuessani

teoriakirjallisuuteen huomasin kuitenkin sen, että CLIL-opetus itsessään ei ole kovinkaan tarkkaan rajattu ilmiö, joten halusin antaa tutkimuksessani tilaa myös opetuksen toteuttamisen kuvaamiselle, etenkin, kun se oli itselleni entuudestaan vierasta.

Itse CLIL-opetuksen kuvaamisen lisäksi toiseksi teemaksi tutkimuksessani nousi oppilaiden kokemukset vieraskielisestä opetuksesta eli se, mitä oppilaat pitävät helppona ja vaikeana opiskellessaan vieraalla kielellä, miten he itse osallistuvat tuntien kulkuun ja mitä erityispiirteitä CLIL-opetus pitää sisällään oppilaiden näkökulmasta. Pelkkien oppilaiden kokemusten kuvaamisen lisäksi halusin myös vertailla eri oppilaiden näkemyksiä jakamalla haastatteleman oppilaat taitotasoryhmiin ja tarkastelemalla sitä, löytyykö vastauksista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Vertailuasetelman kautta pyrin selvittämään sitä, sopiiko CLIL-opetus vain tiettyntyyppisille oppilaille vai voiko siitä hyötyä oppilas kuin oppilas taitotasosta riippumatta. Näiden ajatusten pohjalta muotoutuivat lopulliset tutkimuskysymykset:

1. Miten CLIL-opetusta toteutetaan tutkimuskohteena olevassa luokassa?
  - a. Missä tilanteissa ja oppiaineissa englantia käytetään?
  - b. Miten vieraan kielen integroiminen opetukseen vaikuttaa itse opetukseen ja käytettyihin opetusmenetelmiin?
2. Minkälaisia kokemuksia oppilailla on vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta?
  - a. Mitkä oppiaineet tai sisällöt ovat helppoja ja vaikeita?
  - b. Mitä englannin kielen osa-alueita CLIL-opetus kehittää?
  - c. Mitä erityispiirteitä CLIL-opetus tuo mukanaan (esimerkiksi kielijännitys ja koodinvaihto)?
3. Minkälaisia mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä taitotasoryhmien välillä löytyy...
  - a. suhtautumisessa ja osallistumisessa opetukseen?
  - b. näkemyksissä kielijännityksestä ja koodinvaihdosta?
  - c. englannin kielen käytössä vapaa-ajalla?

## 5.6 Kohti analyysiä

Tutkimus ei olisi tutkimus ilman tutkijan suorittamaa aineiston analyysiä ja tulkintaa, joten se, millä tavalla analyysi loppujen lopuksi toteutetaan, ei ole tutkimuksen kannalta merkityksetöntä ja yhdentekevää. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda tutkimusaineistoon selvyyttä, jolloin on mahdollista tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta

1998, 137–138). Nimenomaan laadullisen aineiston analyysin yhteydessä keskeisessä osassa on lähes aina kieli, vaikka kieltä itsessään ei tutkimuksessa tutkittaisi. Toiminta ja kieli ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa, joten mielenkiinnon tulisi kohdistua siihen, mitä kielellä kerrotaan tai kuvataan. (Eskola & Suoranta 1998, 142–143.) Omassa tutkimuksessani keskityin nimenomaan siihen, minkälaisia asioita ja kokemuksia haastateltavat toivat esille ja miten he niistä kertoivat. Sinänsä itse kieli ei ollut tarkemman tarkastelun kohteena, joten esimerkiksi kielimuotoihin ja kielen käyttöön itsessään ei ollut tarvetta kiinnittää huomiota.

Analyysiin ja tulkintojen tekemiseen voidaan erottaa kaksi erilaista lähestymistapaa. Ensimmäisessä lähestymistavassa eli ns. grounded theory -mallissa pitäydytään tiukasti aineistossa ja rakennetaan tulkintoja nimenomaan aineistosta käsin. Toinen lähestymistapa lähtee liikkeelle siitä, että aineisto on lähinnä teoreettisen ajattelun lähtökohta tai apuväline tulkintoja tehtäessä. (Eskola & Suoranta 1998, 145.) Analyysini painottui edellä mainituista lähestymistavoista enemmän aineistolähtöisen analyysin puoleen ja nimenomaan induktiivisuuteen, mikä on tyypillistä tapaustutkimukselle (ks. Laine ym. 2007, 29). Teoria on kuitenkin myös keskeisessä osassa, sillä se toimii tietynlaisena analyysin pohjana jo tiedostamattomastikin.

Hermeneuttiset piirteet astuvat tutkimukseni kuvaan oikeastaan analyysi- ja tulkintavaiheessa, jolloin pyrkimyksenä on päästä välittömästä tulkinnasta syvemmälle tasolle. Tutkijan onkin hyvä pysäyttää välillä itsensä ja pohtia, onko tulkinnassa kyse omista lähtökohdista syntyneestä kuvitelmasta siitä, mitä toinen tarkoittaa ilmaisullaan (Laine 2001, 32). Jotta tutkija todella pääsisi kiinni niihin merkityksiin, joita tutkittava on pyrkinyt toiminnallaan ja puheellaan tuomaan esille, tulisi tutkijan edetä merkityskokonaisuuksien kautta kohti synteesiä, jossa näistä merkityskokonaisuuksista muodostetaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2001, 39; 41). Tässä etenemistavassa voidaan nähdä viitteitä toisaalta sekä fenomenologiasta, mutta toisaalta myös hermeneutiikasta ja ymmärryksen muotoutumisesta kehämäisyyden kautta, jossa jatkuva uudelleentulkitseminen tuottaa nimenomaan laajempaa ymmärrystä ilmiöstä.

Koska tutkimuksessani oli kyse nimenomaan tapaustutkimuksesta, on hyvä nostaa esille myös erityisesti tapaustutkimuksen analysointiin liittyviä erityispiirteitä. Tapaustutkimuksessa analyysin tavoitteena on nostaa esille tapauksen erityislaatu, jonka myötä voidaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Toisaalta tapauksesta tehty analyysi voi edustaa samankaltaisuudessaan kaltaisiaan tai päinvastoin toimia lähteenä poikkeamien syiden ja seurausten tutkimiseen. (Peltola 2007, 115.) Tutkimukseni analyysissa pyrin enemmän siihen, että tapaukseni edustaisi laajemmin ilmiötä ja antaisi ikään kuin viitteitä siitä, miten CLIL-opetusta ylipäättänsä toteutetaan Suomessa. Mistä tahansa yleistämisestä puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että tulokset eivät ole koskaan

suoraan yleistettävissä, vaan tapaustutkimus, kuten mikä tahansa muukin tutkimus, on joka tapauksessa sekä kontekstuaalista että aika- ja paikkasidonnaista (Malmsten 2007, 63).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen teon eri vaiheita on hankala erottaa toisistaan ja asettaa vaiheita ikään kuin aikajanelle järjestykseen. Huomattavasti tyypillisempää on se, että aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin. Jo kentällä ollessaan tutkija tekee alustavaa analyysyä, jonka avulla hän suuntaa ja tarkentaa katsettaan. (Lappalainen 2007b, 13.) Tehtäessä analyysia havainnoinnin pohjalta on kuitenkin muistettava, että tapahtuma voi aina muuttaa muotoaan nimenomaan havainnoinnin takia (Yin 2009, 102). Ihmiset harvoin käyttäytyvät samalla tavalla, kun he tietävät, että heitä tarkkaillaan (Roberts & Copping 2008, 93). Tämän huomasin erityisesti muutamasta oppilaasta, sillä he ikään kuin tarkistivat useaan otteeseen, katsonko heihin päin luokan takaosasta. Nämä oppilaat myös viittasivat huomattavasti harvemmin silloin, kun he tiesivät havainnoinnista verrattuna tilanteeseen, jossa olin pari päivää sijaisena kyseisessä luokassa. Tämä on pidettävä mielessä myös analyysia tehtäessä, sillä täysin luonnolliseksi tilannetta, saati ihmisten käyttäytymistä, ei voi saada.

Kun valmiita haastatteluja lähdetään purkamaan, tutkijalla olisi hyvä olla siinä vaiheessa käsitys siitä, miten aineistoa on tarkoitus analysoida, jotta esimerkiksi puhtaaksi kirjoittamisen voisi toteuttaa tutkimusta parhaiten tukevalla tavalla. Useimmiten haastattelut puretaan litteroimalla, jonka tarkkuuden tutkija voi päättää oman tutkimuksensa tarpeen perusteella (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Koska haastatteluni oli rakennettu teemahaastattelun muotoon, analysoinnissa oli helppo lähteä litteroinnin kautta liikkeelle näistä valituista teemoista. Analyysimenetelmänä teemoittelun tarkoituksena on nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jotka olisi pyrittävä löytämään tekstimassasta (Eskola & Suoranta 1998, 174). Tässä tapauksessa tekstistä ei sinänsä tarvinnut erikseen etsiä tutkimusongelman kannalta olennaisia aiheita, sillä haastattelurunko teemoineen yhdessä teoriassa nostettujen keskeisten käsitteiden kanssa muodosti analyysin pohjan.

# 6 TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT TAITOTASORYHMÄT

Luvussa keskityn tarkemmin kuvailemaan aiemmin esittelemieni taitotasoryhmien oppilaita, koska oppilaiden CLIL-opetuksesta saamia kokemuksia on tarkoitus analysoida nimenomaan tasoryhmistä käsin. Haastatteluun valittuja oppilaita kuvailen sekä projektiopinnoista saamieni kokemusten että havainnoinnin antamien näkökulmien kautta. Tätä kautta toivon, että lukija saa paremman kuvan kustakin oppilaasta ja pystyy samalla sijoittamaan oppilaiden vastauksia tiettyyn kontekstiin ja siihen kokemusmaailmaan, mikä jokaisella oppilaalla on takanaan.

## 6.1 *Erinomaiset englannin kielen osaajat*

Ensimmäinen erinomaisten englannin osaajien ryhmään kuuluvista oppilaista on Essi. Hän on yksi niistä oppilaista, jotka nousevat selkeästi esiin niin vieraskielisessä kuin suomenkielisessäkin opetuksessa, mikä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että Essi on erittäin aktiivinen osallistuja oppitunneilla. Lisäksi hänellä tuntuu olevan hyvin laaja sanavarasto, johon kuuluu myös sellaisia sanoja, joita ei ole itse oppitunneilla opeteltu. Esimerkiksi sanan ”hair dryer” (suom. hiustenkuivaaja) muistaminen oppitunnin yhteydessä kertoo sekä sanavaraston laajuudesta, mutta luultavimmin myös siitä, että vieraskieliset sanat tarttuvat helposti Essin mieleen. Englannin kielen osaaminen ei ulotu kuitenkaan pelkästään sanoihin, vaan hänellä on selvästi kyky muodostaa myös kielipillisesti virheettömiä lauseita. Tästä esimerkkinä eräällä oppitunnilla ilmaistu lause ”*light reflects from snowflakes*” (suom. valo heijastuu lumihutaleista), jossa oikein ovat niin verbin taivutus, prepositio kuin monikkomuotokin. Vieraan kielen oppimista lisää varmasti myös Essin positiivinen ja koulumyönteinen asenne.

Ella on ominaisuuksiltaan hyvin samankaltainen kuin Essi. Ella viittaa erittäin usein sekä suomen- että englanninkielisiin kysymyksiin ja on halukas tekemään niitä asioita, mitä kullakin oppitunnilla vaaditaan. Hän on todella hyvä niin kuullunymmärtämisessä kuin luetunymmärtämisessäkin, mikä tulee erityisesti esiin erilaisten ohjeiden noudattamisessa.

Havainnointijaksolta mieleeni jäi tilanne, jossa ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnilla jaettiin englanniksi ohjeet kumilankatestiä varten, minkä tarkoituksena oli tuottaa ääntä kumilangan avulla. Kun muut oppilaat vasta lukivat ohjetta ja suomensivat sitä, Ella oli jo pitkällä toteutusvaiheessa. Muutenkin Ellasta huokuu se, että hänelle on hyvin luonnollista käyttää englannin kieltä, sillä hän käyttää sitä usein ikään kuin vapaaehtoisesti myös sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja ei ole vaatinut kieltä käytettävän.

Viimeinen erinomaisten englannin osaajien ryhmään valituista oppilaista on Elias. Kuten edellisinkin oppilaat, myös Elias on erityisen aktiivinen viittaaja. Kiinnitin kuitenkin havainnoidessani huomiota siihen, että vaikka Elias viittaakin lähes jokaiseen kysymykseen, hän saa oppitunneilla hyvin harvoin vastausvuoron. Opettaja haluaa ehkä tiedostamattaan antaa muille oppilaille mahdollisuuden yrittää, vaikka tietäinkin, että Eliakselta saisi luultavimmin heti oikean vastauksen. Taitotasoryhmän kahteen muuhun oppilaaseen verrattuna Elias tuo selkeästi enemmän osaamistaan esille ja haluaa olla paras niin kielellisesti kuin sisällöllisestikin, mikä aiheuttaa esimerkiksi paritöissä helposti ongelmia, koska hänen on vaikea antaa tilaa myös parilleen, etenkin jos tämä on Eliasta heikompi. Elias käyttää englannin kieltä usein lisäksi hyvin oma-aloitteisesti myös tilanteissa, joissa sitä ei ole varsinaisesti pyydetty. Tästä esimerkkinä ”*wait a moment*” (suom. odota hetki) tilanteessa, jossa opettaja lähtee tarkistamaan tehtävää liian nopeasti tai ”*I win this game*” (suom. minä voitan tämän pelin) pelattaessa pareittain matematiikkaan liittyvää peliä.

## 6.2 Hyvät englannin kielen osaajat

Heidi oli yksi niistä oppilaista, jonka englannin kielen osaamista oli mielestäni hyvin hankala arvioida. Hän viittaa hyvin aktiivisesti, mutta pohdittavaksi tulee se, osoittaako hän viittaamalla vain sisällöllistä osaamista vai myös englannin kieleen liittyvää osaamista. En saanut kysymykseen oikeastaan vastausta vielä projektiopintojaksolla, mutta pelkkien havainnointien aikana selväksi kävi se, että Heidi vastasi useimmiten suomeksi, eikä oikeastaan edes viitannut englanninkielisiin kysymyksiin. Hän saattoi olla jopa hyvin huomaamaton englanninkielisissä opetustuokioissa, mutta kun mielipide kysyttiin suomeksi, Heidi selitti pitkiäkin osuuksia suomeksi. Jollain tavalla Heidistä huokui se, että hän oli englannin kielen osaamisen suhteen epävarma itsestään. Heidi oli lisäksi oppilaista se, joka usein katsoi minua kohti havainnoidessani luokkaa ja hän tulikin erään oppitunnin jälkeen sanomaan, että ”*sä varmaan merkkaaat sinne vihkoon, että nyt Heidi viittasi tai nyt Heidillä oli läksyt tekemättä*”. Heidi tuntuikin olevan huolissaan siitä, että tutkimuksessa



jollain tavalla arvioitaisiin sitä, miten juuri hän käyttäytyy tai kuinka aktiivinen hän on oppitunneilla.

Heta on persoonana sellainen, joka ei välttämättä kielellisesti ole luokan parhaimmista, mutta on siitä huolimatta hyvin rohkea ja uskalias käyttämään englannin kieltä. Heta ei pelkää epäonnistumisia, vaan tuo itseään ja osaamistaan esille monissa tilanteissa. Hän esimerkiksi halusi sanoa oman lauseensa ”*they see angel*” (suom. he näkevät enkelin) opettajan lukemasta jouluevankeliumista, vaikka sitä ei millään tavalla tilanteessa vaadittukaan. Vaikka Heta ei nouse mitenkään erityisesti englanninkielisissä osuuksissa esille, hänelle tuntuu olevan silti hyvin luontaista käyttää englantia. Esimerkiksi luokkaan tullessaan Heta spontaanisti tervehti sanomalla ”*good morning*” (suom. hyvää huomenta) tai ”*hello*” (suom. moikka). Tällaiseen kielen luonnolliseen käyttöön vieraskielisellä opetuksella on pikkuhiljaa tarkoituskin pyrkiä, jolloin myös koodinvaihto suomesta englannista sujuu yhtä luontevasti kuin toisinpäin.

Hanna oli Heidin ohella oppilas, joka kiinnitti minuun selkeästi eniten huomioita havainnointijakson aikana. Hanna ottaakin oppituntien ulkopuolella paljon kontaktia minuun sekä ollessani opetusharjoittelijana että tutkimusjakson aikana, mutta itse oppitunneilla hän ei juuri näytä omaa osaamistaan ja on tätä kautta melko huomaamaton. Hanna on selkeästi epävarma omasta englannin kielen osaamisestaan, eikä avaa suutansa kuin niissä tilanteissa, joissa on täysin varma vastauksen oikeellisuudesta. Tämä tuli esiin ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnilla, jossa kerättiin taululle sanakirjaa apuna käyttäen työkalujen nimiä englanniksi. Tämän tehtävän yhteydessä Hanna oli aktiivinen, mutta muuten havainnointimuistiinpanoihini ei kertynyt lainkaan merkintöjä Hannan osallistumisesta oppitunnin kulkuun englannin kielellä. Hanna tarvitsisi siis ehdottomasti varmistusta omalle osaamiselleen, jotta toisi sitä esille myös luokkatilanteissa.

### 6.3 Tyydyttävät englannin kielen osaajat

Teemun saaminen mukaan opetukseen oli yksi suurimmista haasteista etenkin, jos opetuskielenä oli englanti. Välillä tuntuikin, että hän oli täysin omassa maailmassaan ja ikään kuin sulki korvansa, jos kuuli opettajan käyttävän englantia opetuksessaan. Tällaisia tilanteita tuli esille havainnointieni aikana muutamiakin, missä sekä kuullun- että luetunymmärtäminen tuotti Teemulle hankaluuksia. Jo aiemmin kertamani kumilankakokeen aikana Teemu tuntui ikään kuin lamaantuvan, eikä hän ryhtynyt toteuttamaan koetta, vaikka näkikin mallin monelta ympärillä olevalta oppilaalta. Toimeen ryhtyminen vaati sen, että opettaja tuli selittämään ohjeet yksityiskohtaisesti suomeksi. Toisessa tilanteessa Teemun vierustoveri kysyi häneltä, mitä opettaja

oli äskettäin kysynyt, johon Teemu totesi ”*emmä kuullu, multa meni ohi*”. Teemun kohdalla on vaikea sanoa, johtuvatko vaikeudet nimenomaan englannin kielen käyttämisestä oppitunneilla vai siitä, että hänellä on osassa oppiaineita oppimisvaikeuksia, joita englannin kieli omalta osaltaan pahentaa. Joka tapauksessa Teemu on opettajan näkökulmasta hyvin haasteellinen oppilas, sillä myös heikommat englannin kielen osaajat tulisi saada mukaan opetukseen.

Tuomon kohdalla yleinen aktiivisuus oppitunneilla selkeästi sotki käsitystä hänen englannin kielen taidostaan. Tuomo nousi jo projektiopintojen aikana esiin hyvin fiksuna oppilaana, jolla on paljon omia mielipiteitä ja havaintoja. Tämän vuoksi ehkä ajattelin, että hän on myös englannin kielen osalta taitavampi, mikä osoittautui vääräksi tulkinnaksi havainnointijakson aikana. Tuomo on oikeastaan melko samanlainen kuin hyvien englannin osaajien ryhmään kuuluva Heidi: hän on aktiivinen silloin, kun opetuskielenä on suomi, mutta muuten Tuomo jää melko huomaamattomaksi. Kuullunymmärtämisen heikkoudesta kertoo lisäksi tilanne, jossa opettaja sanoo ”*now you can ask your question about the book*” (suom. nyt voi esittää kysymykseksi kirjasta). Tuomo kyllä kaivaa kirjan esille, mutta ei silti esitä kysymystään, jolloin opettaja joutuu pilkkomaan lausetta pienempiin osiin: ”*what is ask*” (suom. mitä tarkoittaa ”ask”). Toisaalta Tuomo on hyvin innokas, motivoitunut ja taitava eri oppiaineissa, ja uskoo itseensä ja omiin taitoihinsa, joten englannin kielen käytöstä on hänelle pelkästään hyötyä.

Tatu on oppilaista se, jolla selkeästi olisi potentiaalia kehittyä englannin kielen taidoiltaan, sillä hän on kuullunymmärtämistaidoiltaan hyvä, mistä osoituksena vastaaminen opettajan esittämään englanninkieliseen kysymykseen täysin oikein sekä toimiminen opettajan ohjeen, ”*would you please move the mouse*” (suom. voisitko liikuttaa tietokoneen hiirtä?), mukaan. Tatu vaatisi eräänlaista herättelyä, sillä hän ei oikeastaan osallistu kummallakaan kielellä tapahtuvaan opetukseen aktiivisesti ja suhtautuu siihen jopa kielteisesti. Eräällä uskonnon oppitunnilla opettaja käski käyttämään parityössä englantia, johon Tatu totesi kovaan ääneen ”*eeiii*”. Lisäksi Tatu käy usein tuntien aikana niistämässä tai vessassa, mikä vaikuttaa ulkopuolisen silmiin siltä, että hän haluaa päästä edes hetkeksi pakoon opetustilannetta. Tatu tarvitsisikin oppilaana sekä rohkaisua oman kielitaitonsa suhteen, mutta myös vaihtelevia työtapoja, jotka motivoisivat häntä osallistumaan.

## 6.4 Kielenoppijatyyppit

Tutkimukseni teoriaosuudessa esittelemäni Willingin (1987) ja Skehanin (1998) kielenoppijatyyppit tuon mukaan myös analyysiosiooni. Näiden kielenoppijatyyppien avulla en niinkään pyri

yksilöimään kutakin haastattelemaani oppilasta tiettyyn tyyppiin kuuluvaksi, vaan enemminkin haluan tarkastella kielenoppijatyyppisiä laajemmin taitotasoryhmien näkökulmasta. Pohdinkin sitä, sijoittuvatko tietynlaiset englannin kielen osaajat tiettyyn kielenoppijaryhmään, jolloin nämä oppilaat vaatisivat myös samankaltaisia harjoitteita kehittyäkseen yhä paremmiksi englannin kielen taitajiksi vai ovatko oppilaat samanlaisesta taitotasoryhmästä täysin yksilöllisiä oppijoita ja voivat näin ollen sijoittua mihin tahansa näistä neljästä esittelemästäni kielenoppijatyyppistä.

Aloitin tarkastelun erinomaisten englannin kielen osaajien ryhmästä, mikä on valittujen oppilaiden kannalta melko heterogeeninen: jokainen kolmesta oppilaasta on aktiivinen osallistuja oppitunneilla ja käyttää mielellään englantia niin pakotetusti kuin oma-aloitteisestikin sekä kouluajalla että sen ulkopuolella. Erinomaisten englannin kielen osaajissa on näiden kuvausten perusteella nähtävissä paljon samankaltaisuuksia siihen, miten Hilden (2000, 176–178) kuvailee omassa artikkelissaan viestijöiden ryhmää Willingin ja Skehan jaon pohjalta. Viestijät ovat opettajan näkökulmasta ihanteellisia oppijoita, sillä heillä on sekä kielenkäyttövalmiutta että riskinottoa. Vaikka osa kyseiseen taitotasoryhmään kuuluvista oppilaista kertoikin joskus jännittävänsä suullista kommunikointia, se ei kuitenkaan estä heitä tuomasta taitojaan esille. Tämä aktiivisuus on oppilaille myös siinä mielessä eduksi, että heidän kielitaitonsa varmasti kehittyi passiivisia oppilaita enemmän, sillä he saavat päivittäin paljon harjoitusta kielenkäytöstä.

Hyvien englannin kielen osaajien ryhmässä näen viitteitä sekä tarkkaajista että toimijoista. Kielenoppijatyypeistä tarkkaajiin heidät yhdistää selkeästi se, että he huolehtivat sanottavansa virheettömyydestä ja vaatisivat nimenomaan harjoitusta virheriskien sietämiseen esimerkiksi suullista kommunikointia painottavien tehtävien kautta (Hilden 2000, 177). Hyviin englannin kielen osaajien kuuluvilla oppilailta on siis erinomaisiin osaajiin verrattuna käyttäytymisensä selkeästi enemmän epävarmuutta, mikä myös toimii joissain kohdin esteenä kielitaidon kehittymiselle. Tämä seikka liittyykin hyvät englannin kielen osaajat myös toimijoiden ryhmään, sillä vaikka toiminnallisuutta oppilailta ei puutu, juuri kielenkäytön laajuus ja tarkkuus vaatisi heillä selkeästi lisää huomiota (ks. Hilden 2000, 177). Tämä onkin varmasti se raja-aita, joka erottaa heidät ainakin toistaiseksi erinomaisten englannin kielen osaajien ryhmästä.

Tyydyttäviä englannin kielen osaajia yhdistää tietynlainen passiivisuus ja osallistumattomuus oppitunneilla, etenkin silloin, jos opetuskielenä käytetään englantia. Heiltä puuttuu oma-aloitteisuus käyttää vierasta kieltä myös silloin, kun se ei ole pakollista ja opettajan määräämää. Tämän vuoksi nämä oppilaat eivät loppujen lopuksi saa kovinkaan paljon harjoitusta kielen käyttämisestä, vaikka juuri he sitä eniten näistä ryhmistä tarvitsisivatkin. Tyydyttäviä englannin kielen osaajia kuvaa kielenoppijatyypeistä mielestäni parhaiten mukautajat, jotka kyllä tekevät sen, mitä opettaja käskää tehtävään kuitenkin sen koommin sitoutumatta. Mukautajat tarvitsevat

vakuutusta siitä, että vierasta kieltä todella tarvitaan myös koulun ulkopuolella, jolloin he samalla ottaisivat näissä autenttisissa puhetilanteissa enemmän vastuusta omasta oppimisestaan ja kielenkäytöstään. (Hilden 2000, 176–177.) Mukautujien aktivoiminen kielenkäyttöön on siis mielestäni opettajan tärkein tehtävä.

Vaikka jokaisessa taitotasoryhmässä on varmasti hyvin erilaisia persoonia, on heidän väliltään kuitenkin löydettävissä tiettyjä yhtäläisyyksiä. Toki oppilaiden niputtaminen erilaisiin ryhmiin voi tuntua tietyllä tavalla keinotekoiselta ja pakotetulta, mutta mielestäni tällaiset erilaiset ryhmäjaot saattavat antaa kuitenkin opettajalle paljon eväitä siihen, miten kohdata erilaisia oppilaita ja esimerkiksi siihen, minkälaisia tehtäviä ja työtapoja heidän kanssaan kannattaa käyttää. Tällöin myös eriyttäminen kielen suhteen helpottuu, sillä eriytettävänä ei olekaan enää yli 20 oppilasta, vaan ryhmiä. Näihin ryhmiin saattaa enimmillään kuulua noin 5-8 oppilasta, joilla kaikilla on tiettyjä haasteita, mutta toisaalta myös samanlaisia vahvuuksia.

# 7 CLIL-OPETUS KÄYTÄNNÖSSÄ

Analyysiluvussa on tarkoitus tuoda esiin se, miten tutkimuskohteessani olevassa neljännessä luokassa yhdistetään vierasta kieltä ja sisältöä opetuksessa, miten itse toteutin CLIL-menetelmää projektiopintojen aikana sekä toisaalta se, miten oppilaat itse kuvailevat opetusta ja sen eri puolia. Näihin eri näkökulmiin tartun havainnointimuistiinpanojen, oppilaiden haastattelujen ja projektiopintojen aikana kirjaamieni ajatusten kautta.

## *7.1 Opettaja toteuttaa vieraskielistä opetusta*

Haastatteluissa pyysin oppilaita kuvaamaan opetusta, minkä pohjalta tartun seuraavaksi siihen, millä tavalla neljännen luokan oma opettaja toteutti CLIL-menetelmää eri oppiaineissa. Erityiseen tarkasteluun oppiaineista otan ympäristö- ja luonnontiedon, matematiikan ja kuvataiteen, joita myös itse projektiopintojen aikana opetin ja, joissa käytetään oppituntien aikana selkeästi eniten englannin kieltä. Nämä ovat myös niitä oppiaineita, joita alakoulussa opetetaan vieraalla kielellä eniten (Nikula & Marsh 1996, 38). Käytän vieraskielisen opetuksen jaottelussa ja erittelyssä apuna Tuomea (2009) mukailleen tehtyä käsittekarttaa (ks. kuvio 1) sekä Nikulan ja Marshin (1997) havaintoja vieraskielisen opetuksen vaikutuksesta opetusmenetelmiin (ks. Järvinen 1999 ym., 247–249), joissa tulee esiin myös oppilaiden haastatteluissa tekemät huomiot opetuksesta (opetussuunnitelman mukaiset sisällöt, toisto, puhuminen, englannin kielen käyttäminen kääntämättä sitä suomeksi).

### 7.1.1 Opetuksen pelkistyminen

Opetuksen pelkistyminen antaa sanana monelle ehkä väärän kuvan CLIL-opetuksesta, sillä pelkistyminen liitetään usein erityisoppilaisiin tai oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia, jotka eivät tätä kautta voi opiskella oppiaineiden sisältöjä samalla tavalla. CLIL-opetuksessa

pelkistyminen on kuitenkin siinä mielessä arkipäivää, että lähes jokaisella havainnoimallani oppitunnilla oli jonkinlaisia viitteitä pelkistymisestä. Opetuksen pelkistymiseen lasken tutkimukseni analyysissa mukaan niin oppitunneilla käytetyn toiston, kertaamisen, konkretisoinnin, havainnollistamisen kuin yksinkertaistamisenkin (ks. Tuomi 2009).

Suurin osa havainnoimistani oppitunneista oli ympäristö- ja luonnontiedon oppitunteja jo pelkästään rajallisten aikataulujeni takia, mutta myös siitä syystä, että kyseisillä oppitunneilla englantia käytettiin runsaasti. Tällöin ne antoivat myös paljon aineistoa tutkimustani varten. Ympäristötiedon tunneilla olikin paljon viitteitä opetuksen pelkistymisestä, joista ensimmäisenä nostan esiin toiston oikeastaan kahdessa eri merkityksessä. Ensinnäkin erilaisia uusia, oppiaineeseen liittyviä sanoja ja käsitteitä toistettiin runsaasti yhteen ääneen koko luokan kesken. Toistettavia sanoja poimittiin niin opettajan yksittäisistä lauseista ja ohjeistuksista, kuten ”a straw” (suom. pilli), joka liittyi luokassa suoritettavaan fysiikan ja kemian oppisisältöjä yhdistävään käytännön kokeeseen kuin luokan fläppitaululle kerätyistä keskeisistä käsitteistä. Tällainen sanojen toistaminen yhteen ääneen sai yleensä koko luokan mukaan ja sillä pyrittiin nimenomaan muistijäljen jättämiseen oppilaisiin, jolloin sanat toivottavasti muistuvat toisella kerralla paremmin mieleen. Tämän toi esille myös yksi haastatelluista oppilaista:

*Heta: No yleensä se (opettaja) käyttää koko ajan (englantia), mut jos on joku sillekin vähän vaikee ymmärtää se tai sillei, et sekään ei ekalla kerralla ymmärtänyt sitä jotain sanaa, niin se sanoo sen suomeks tai sit se kirjottaa sen taululle. Sit me niinku hoetaan sitä, et se tavallaan tulee mieleen ja sillei, et se opitaan parhaiten sillei.*

Toinen toiston ilmenemismuodoista opetuksessa oli tiettyjen käsitteiden toistuminen useaan otteeseen saman oppitunnin aikana. Ympäristötiedon oppitunneilla esiintyi usein sana ”prediction” (suom. ennustus), sillä se liittyi olennaisesti erilaisten koeasetelmiin ja niistä saatujen tulosten ennustamiseen etukäteen. Lisäksi kuvataiteen tunnilla opettajan puheessa toistui erilaiset kyseisessä työssä käytettävät välineet, kuten ”charcoal” (suom. hiilikynä). Tiettyä sanaa käytettiin siis korostetun paljon opetuspuheessa, jolloin se varmasti ainakin sanana tarttui myös niiden oppilaiden muistiin, jotka eivät siihen heti ensimmäisellä kerralla kiinnitä huomiota. Toisto toimii siis samalla myös eräänlaisena kertaamisen muotona, jolloin samaa sanaa käytetään eri lauseyhteyksissä, mutta sen tehtävä on lisäksi oppilaiden sanavaraston laajentaminen, joka on yksi keskeisistä CLIL-opetuksen periaatteista.

Toistoon liittyi usein myös toinen opetuksen pelkistymisen muodoista eli havainnollistaminen, mikä ilmenee erityisesti uusia käsitteitä opetettaessa:

*Opettaja: This is transparent (näyttää piirtoheitinkalvoa). This is not transparent (näyttää vihkoa). What is transparent?*

*(Ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti 16.11.2011)*

*Opettaja: Water is liquid. Coke is liquid. What is liquid?*

*(Ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti 15.12.2011)*

Tällaista menetelmää käyttämällä opettaja ei siis suoraan kysy uutta sanaa suomeksi, vaan pyrkii aktivoimaan havainnollistamisen kautta myös heikommat englannin osaajat tuomalla sanan tiettyyn asiayhteyteen. Näin ollen oppilaiden halutaan päättelyn kautta saavan selville sanan kirjaimellisen merkityksen ilman suoraa suomennosta, sillä usein jos pyydetään suomentamaan tietty sana, vain jo valmiiksi taitavat ja aktiiviset oppilaat viittaavat. Havainnollistamisella ja konkretisoinnilla pyritään siis aktivoimaan koko luokka.

Opetuksen pelkistymiseen liittyy olennaisesti myös toisin sanominen tai toisin selittäminen, jos opettaja huomaa esimerkiksi kysymyksen esitettyään, että suurin osa oppilaista ei ole ymmärtänyt kysymystä. Toisin sanomiseen liittyy usein kysymyksen konkretisointi, yksinkertaistaminen tai havainnollistaminen:

*Opettaja: What is water that is frozen? (vain kolme oppilasta viittaa) What do we have on top of lakes in the winter? (noin puolet oppilaista nostaa kätensä)*

*(Ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti 12.12.2011)*

*Opettaja: What do we need for seeing? What do we use for seeing? (vaihtaa verbiä, sillä oppilaat tietävät, mihin sana "seeing" viittaa)*

*(Ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti 18.11.2011)*

Opetuksen pelkistyminen näkyy siis hyvin selkeällä tavalla CLIL-opetuksessa ja esimerkkejä sen käytöstä näkyy hyvin monella eri oppitunnilla. Osa pelkistymisestä on varmasti jo etukäteen mietittyä ja tiedostettua, mutta usein myös itse tilanteet oppitunneilla johdattavat pelkistämisen käyttöön.

### 7.1.2 Englannin kielen käyttäminen oppitunneilla

Kuten jo tutkimukseni teoriaosuudessa tuli ilmi, vieraskielinen opetus on suomalaisessa peruskoulussa sen verran uusi ilmiö, että mitään tarkkoja määriä esimerkiksi siitä, kuinka paljon englannin kieltä opetuksessa loppujen lopuksi käytetään, on vaikea antaa. Toisaalta tämä onkin

mielestäni yksi CLIL-menetelmän vahvuuksista, sillä se mukautuu luokan, oppiaineen ja opettajan näköiseksi ja sitä voidaan käyttää juuri niin paljon tai niin vähän kuin kussakin tilanteessa on tarve. Yhteisenä tavoitteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että oppilas saavuttaa sen kautta vankan kielitaidon (Opetushallitus 2004, 270), ja useimmiten korostuu nimenomaan suullinen kielitaito ja sen käyttäminen erilaisissa viestintätilanteissa. Tämän vuoksi haluankin seuraavaksi tarttua niihin tilanteisiin, joissa vierasta kieltä käytetään ja etenkin niihin tilanteisiin, joissa oppilaat pääsevät itse käyttämään englannin kieltä.

Kysyin haastatteluun valituilta oppilailta, missä tilanteissa opettaja käyttää oppitunneilla englannin kieltä, mutta myös sitä, missä tilanteissa he itse käyttävät englantia. Näiden tilanteiden kuvaaminen oli oppilaille yllättävän vaikeata, ehkä osittain samoista syistä kuin ylipäättänsä opetuksen kuvaaminenkin oli (ks. luku 7.3). Suurin osa oppilaista antoi esimerkkeiksi yksittäisiä oppiaineita, eikä niinkään pystynyt kuvaamaan sitä, minkälaisia tilanteita oppitunneilla oli. Muutama oppilas pystyi kuitenkin antamaan käytännön esimerkkejä englannin kielen käytöstä:

*Essi: No siinä, kun se sanoo aamulla sen ”huomenta oppilaat” ja sillei matikassa se voi välillä laittaa sillei pulmatehtäviä englanniksi.*

*Heidi: No, jos se sit kysyy, vaikka ku esim yheltä oppilaalta oli eilen unohtunut tai se ei muistanut tuoda todistusta, niin se kysy sen tavallaan siltä englanniks tänään.*

*Ella: No, jos meillä on just joku, joka puhuu englantia, joku harjottelija tai on vaan kuuntelemassa joku, joka ei osaa suomee, niin silloin Marja saattaa käyttää.*

Havainnoinnin yhteydessä tuli kuitenkin esille monenlaisia tilanteita (esimerkiksi opetuspuhe, ohjeistukset, kysymykset, tiedotettavat asiat, palautteen antaminen), joissa opettaja käytti englantia, joten ilmeisesti myös kysymyksen muotoiluni oli sellainen, johon oppilaat eivät osanneet täysin vastata. Kysyessäni tämän jälkeen sitä, milloin oppilaat itse käyttävät englantia oppitunneilla, esiin nousi nimenomaan vastaaminen opettajan kysymykseen viittaamalla. Oppilaiden vastauksissa korostui siis erityisesti englannin suullinen käyttö:

*Essi: Esimerkiks, jos ope kysyy jotain englanniks, niin kyllä mä sit niinku vastaan englanniks.*

*Elias: No esimerkiks, ku meillä aika usein kysytään jotain englanniks, niin niissä.*

*Heta: No mä ihan sillei, jos pitää vastata englanniksi. Sillei välilläkin, jos on joku vastaus, jonka voi sanoo suomeks, mut voi yrittää englanniks, niin yleensä mä vähän mietin sitä ja mä yritän sen englanniks.*



Mielenkiintoista oli se, että oppilaiden vastauksista ei käynyt ilmi esimerkiksi pari- ja ryhmätyöt, joita kuitenkin havainnointieni perusteella tehtiin luokassa melko paljon. Luulen, että tämä johtui nimenomaan siitä, että pari- ja ryhmätöissä kieli vaihtui usein suomeksi, joten niitä ei koettu samalla tavalla englannin kielen käyttämiseksi kuin kokonaan englanninkielisiä vastauksia opettajan esittämiin kysymyksiin. Vastaaminen englanniksi opettajan esittämään kysymykseen olikin selkeästi eniten esiintynyt tilanne, jossa oppilaat pääsivät käyttämään vierasta kieltä. Harmillista näissä tilanteissa oli kuitenkin se, että useimmiten jo valmiiksi aktiivisimmat ja parhaiten englantia osaavat oppilaat viittasivat. Osa oppilaista passivoitui, ellei kyse ollut sellaisesta kysymyksestä, johon oli mahdollista vastata vain yhdellä englanninkielisellä sanalla. Tämän huomasin erityisesti oppitunnilla, jossa oppilaiden tehtävänä oli löytää sanakirjasta tiettyjen työkalujen nimiä englanniksi. Oppilaat innostuivat viittaamaan, sillä vastaukseksi riitti ainoastaan yksi englanninkielinen sana, jonka oikeellisuuden he olivat saaneet tarkistaa sanakirjasta. Tällöin ei ollut myöskään väärinsanomisen pelkoa:

*Haastattelija: Viittaatko sä enemmän silloin, jos kysytään suomeks vai silloin, ku kysytään englanniks? Huomaaks sä siinä eroa?*

*Tuomo: No, kyllä se on siis suomeks selvästi.*

*H: Miks sä arastelet viitata englanniksi?*

*T: No usein joku kysymys, niin mä tiedän, että se on helppo, mut jotenkin sitä (kättä) ei vaan uskalla nostaa, jos se menee väärin.*

### 7.1.3 Puheen ymmärrettävyys

Opettajan käyttämän suullisen englannin kielen ymmärrettävyyteen halusin erityisesti tarttua haastatteluissa, sillä aivan syyslukukauden alussa luokassa oli kolmen viikon ajan Iso-Britanniasta kotoisin oleva opetusharjoittelija. Vieraiden kielten kouluopetuksessa huomiota tulisi kiinnittää enemmän juuri vieraiden kulttuurien edustajien kohtaamiseen (Kaikkonen 1994, 116), joten pyysin oppilaita vertaamaan heidän oman opettajansa ja edellä mainitun opetusharjoittelijan puheen ymmärrettävyyttä toisiinsa. Kaikki oppilaat sanoivat, että oman opettajan puheesta on helpompi saada selvää:

*Heidi: Omalta opettajalta, koska se on kuitenkin eri asia, jos sä olisit vaikka englantilainen ja mä sanoisin, että ”mä meen tänään mun kaverille”, niin sä oot tottunut kuuntelemaan sillei, et ”minä”.*

*Heta: Ku harjottelija on kuitenkin tuolta Englannista, niin se puhu vähä sellasta murretta, niin välillä, ku se sano jonkun tutun sanan, niin se sano sen vähän erilailla, niin tuli välillä mieleen, et mikäköhän sana se on, mut kyl sen sit sillei tajus, kun se (opetusharjoittelija) oli hetken opettanu.*

*Teemu: No joskuskin se (opetusharjoittelija) äänsi vähän sillei erikoisesti, et mä en ymmärtänyt. Se puhu vähän niinku eripainotteista englantii.*

*Essi: Ehkä oman opettajan, koska harjottelija tais puhua jotain murretta. Sielä on niitä eri murteita, niin sitten siitä sellasesta englannista, mitä ihan täällä koulussa opetetaan, niin siitä on vähän helpompi ottaa selvää.*

Oppilaiden vastauksista käy hyvin ilmi se, että puheen ymmärrettävyyteen vaikuttaa puhujan käyttämä murre, mutta monissa vastauksissa mainittiin lisäksi puhenopeus, joka äidinkielenään englantia puhuvalla on selkeästi nopeampi. Pidän itse tärkeänä sitä, että oppilaat eivät saa liiaksi tottua oman opettajansa puheeseen, vaan heidät on alusta asti hyvä totuttaa myös toisenlaisiin murteisiin ja tapoihin puhua englantia. Harjoittelukouluympäristössä tämä useimmiten toteutuu hyvin, sillä vaikka kyse olisi suomenkielisestäkin harjoittelijasta, puhetapa on aina hieman erilainen. Ulkomaalaisten opetusharjoittelijoiden käyttäminen antaa oppilaille oivallisen esimerkin siitä, että englantia puhutaan hyvin eri tavoin eripuolilla maailmaa. Lisäksi harjoittelijat antavat varmasti oppilaille kielen suhteen itseluottamusta, sillä he huomaavat ymmärtävänsä erilaisia puhujia sekä saavat selville keskeisimmän viestin, vaikka eivät jokaista sanaa ymmärtäisikään. Toisaalta tärkeään osaan nousee myös se, että he tulevat itse ymmärretyiksi vieraalla kielellä, vaikka oppilaat ovatkin vasta oppimispolkunsa alussa.

Se, että oppilaat joutuvat käyttämään ns. ilmaisullisia kiertämisstrategioita eli ilmaisemaan viestinsä muutoin kuin lyhimmän tien kautta (Kaikkonen 1994, 40), antaa oppilaille tärkeää harjoitusta omin sanoin selittämisestä ja siitä, että kaikkia sanoja ei tarvitse edes tietää ja viestintä onnistuu silti. Tällaiset kokemukset ovat siis kulttuurienvälistä oppimista parhaimmillaan. Oppilaat näkevät, että viestintä on laaja prosessi, jossa molemmat osapuolet ovat mukana omine taustoineen, jolloin myös väärinkäsitykset ovat mahdollisia. Lisäksi oppilaat saavat opetuksessa ikään kuin valmennusta kohdata vieraita kulttuureita myös aidoissa viestintätilanteissa esimerkiksi matkustaessaan ulkomailla. Tätä autenttisuutta vieraita kulttuureja kohdatessa voidaan pitää ylipäättänsä vieraiden kielten kouluopetuksen keskeisenä tavoitteena. (Kaikkonen 1994, 116–117.)

## 7.2 Projektiopinnot esimerkkinä opetuksen toteuttamisesta

Vaikka tutkimukseni analysointiosio keskittyy selkeästi enemmän luokan havainnoinneista ja oppilaiden haastatteluista saamiini tuloksiin, haluan tuoda esiin myös lyhyesti kokemukseni kuuden viikon projektiopintojaksoltani. Tämä jakso toimi niin perinteisenä opetusharjoitteluna, mutta jakson tarkoituksena oli myös tutustua itse CLIL-opetukseen ja toteuttaa sitä omassa opetuksessa. Seuraavassa annankin esimerkkejä siitä, miten itse hyödyntäsin englannin omassa projektissani.

Ympäristö- ja luonnontieto oli oppiaineena luonteeltaan sellainen, että siihen oli melko helppoa vasta-alkajanakin kehittää englannin kieleen liittyviä harjoitteita ja tehtäviä. Koin oppiaineen erityisen mielekkääksi jo siitäkin syystä, että oppilaat tuntuvat olevan motivoituneita opiskelemaan ympäristö- ja luonnontietoon liittyviä aihekokonaisuuksia, sillä ne todella koskettavat oppilaan arkielämää ja ovat tätä kautta hyvin konkreettisia. Kyseisen oppiaineen tunneilla englanti oli ikään kuin luonnollisesti läsnä aivan jokaisella pitämälläni oppitunnilla ilman, että siitä olisi tullut päälle liimattu olo. Tunnista riippuen englantia saatettiin käyttää vihkomuistiinpanoissa, suullisissa, pareittain tehdyissä harjoituksissa, läksyjentarkistamisessa tai vaikkapa itse opetustuokioissa. Oppiaine siis itsessään tarjosi paljon mahdollisuuksia CLIL-menetelmällä tapahtuvan opettamisen kokeiluun ja soveltamiseen.

m a _ _ _ l	(mammal)
_ a b _ t _ _	(habitat)
_ w _ m p	(swamp)
m _ _ s	(moss)
b r _ n _ _	(branch)
_ e a _	(peat)

**KUVIO 2.** Esimerkki ympäristö- ja luonnontiedon suullisesta tehtävästä: täydennä puuttuvat kirjaimet.

Yllämainitun esimerkin kaltaiset tehtävät toimivat erityisen hyvin oppitunneilla, sillä ne aktivoivat useimmiten koko luokan mukaan tehtävän ratkaisemiseen, mikä muuten saattaa tuottaa ongelmia. Opettajan olisikin hyvä keksiä jokaiselle oppitunnille jonkinlainen ”välipala”, jossa englantia käytetään motivoivalla tavalla ja, joka ei sinällään vaadi suurta englannin kielen osaamista, mutta

kuitenkin kerta jo opittuja asioita ikään kuin huomaamattomasti. Mielikuvitusta opettajalta muutenkin vaaditaan, sillä valmiiden opetusmateriaalien määrä on hyvin rajallinen.

Jos ympäristö- ja luonnontiedossa opettaminen englanniksi tapahtui hyvinkin luonnollisesti, kuvataiteessa oli jopa melko lailla päinvastainen tilanne. Kuvataide on oppiaineena sellainen, jossa opettajan pitää melko tiukastikin pitää ohjat käsissään, sillä oppilaat useimmiten innostuvat töistä, jolloin keskittyminen saattaa herpaantua rauhattomuuden puolelle. Näissä tilanteissa, joissa opettajan tulee käyttää auktoriteettiaan rauhoittaakseen luokkatilannetta, on yllättävän vaikeaa käyttää englannin kieltä. Jollain tavalla suomeksi ohjeiden tai käskyjen antaminen tuntuu paljon tehokkaammalta kuin vastaavien antaminen englanniksi. Kiire on myös usein läsnä kuvataiteen oppitunneilla, jolloin ns. hoputuskielenä tulee helposti käytettyä suomea. Näin jälkeinpäin ajateltuna englantia olisi voinut käyttää huomattavasti enemmänkin kuvataiteen tunneilla, vaikka kieli oli toki läsnä opetustuokioissa muun muassa käytäessä värioppia läpi:

Draw a line between a colour and the right group.

green

blue

violet

yellow

red

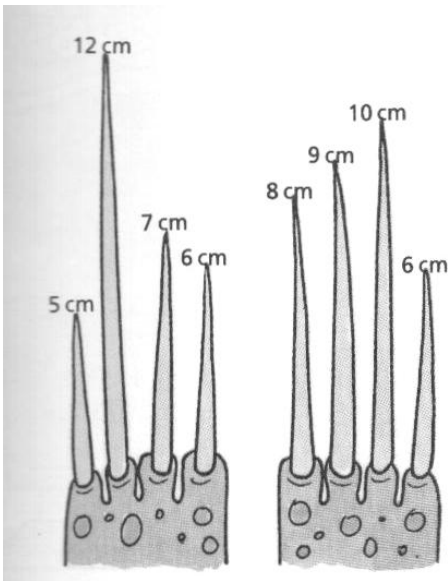
orange

primary colours

secondary colours

**KUVIO 3.** Esimerkki kuvataiteen värioppia käsittelevästä tehtävästä.

Matematiikassa lahjakkaimmille neljännen luokan oppilaille suunnattu matematiikkakerho oli mielenkiintoinen ja haastava kokemus oikeastaan aika monellakin tavalla. Ensinnäkin minun opettajana piti miettiä tarkasti se, millaisia tehtäviä teetän oppilailla, sillä sinänsä heidän tasostaan minulla ei ollut sen tarkempaa tietoa. Toisaalta opetukseen piti yhdistää myös englannin kieltä, joka oli suuremmalle osalle oppilaista entuudestaan vierasta. Englanninkieliset tehtävänannot olivat useimpien mielestä melko haastavia, sillä jo itsessään matematiikkaan liittyvä sanasto on hankalaa, koska sitä ei pysty välttämättä suoranaisesti päättämään mistään. Nämäkin tehtävänannot saatiin kuitenkin yhdessä käännettyä niin, etteivät mitkään tehtävät jääneet epäselviksi.



You must use the scissors to cut one whole nail from each of the dragon's feet. The total length of the two nails must be at least 15 cm. List all the different ways there are of doing this.

**KUVIO 4.** Esimerkki matematiikkakerhon tehtävästä.

Matematiikkakerho oli oikeastaan ainoa projektiopintojeni aikana opettamista aihealueista, jossa tarjolla oli melko hyvin materiaalia. Käytin tehtävien suunnittelussa apuna viidennen luokan englanninkielistä matematiikan oppikirjaa, josta poimin oppitunneille paljon nimenomaan pareittain tehtäviä ongelmanratkaisutehtäviä. En suoranaisesti vaatinut parien välisissä keskusteluissa käytettävän englannin kieltä, sillä se oli suurimmalle osalle oppilaista vierasta.

ATK-taitoja ja ympäristötiedon tietoja yhdistävä ryhmätyö ei sisältänyt kovinkaan paljon englannin kieltä, sillä jo PowerPoint-ohjelman käytön opettelussa oli monille oppilaille paljon haasteita. Siinä mielessä onkin turhaa tuoda englantia ikään kuin pakotetusti mukaan opetukseen, jos se ei siihen luonnollisesti sovellu. Sen verran englantia kuitenkin integroitiin tähän projektiin, että oppilaat kirjoittivat yhdessä parinsa kanssa tiivistelmän englanniksi projektissa esiteltävästä eläimestä. Oppilaat saivat tätä kautta harjoitusta sekä kirjoittamispuolesta, mutta myös englannin kielellä tapahtuvasta suullisesta esittämisestä koko luokalle, joten siinä mielessä projekti kehitti englannin kielen taitoja moneltakin kantilta.

Haluan summata näin lopuksi yhteen niitä asioita, jotka erityisesti jäivät mieleen projektiopinnoista ja CLIL-opetuksen toteuttamisesta. Yksi keskeisimmistä asioista oli se, millä tavalla saisin kaikki oppilaat mukaan oppitunnin kulkuun ja etenkin käyttämään englannin kieltä muiden luokkatovereiden kuullen. Huomasin toki, että tietyn tyyppiset tehtävät, kuten sana-arvoitukset, joissa oppilaiden piti sanoa esimerkiksi vain yksi sana englanniksi, toimivat hyvin ja aktivoivat lähes koko luokan vastaamaan. Heti, jos tehtävät kuitenkin vaativat sekä englannin kielen että sisällön yhdistämistä, osa luokasta passivoitui, eikä edes yrittänyt vastata. Tällaisessa

suullista viestintää korostavassa kouluopetuksessa onkin selvää, että avoimet, ulospäin suuntautuneet ja vahvan itsetunnon omaavat oppilaat pääsevät parempiin tuloksiin kuin hiljaiset ja sulkeutuneet oppilaat (Kaikkonen 1994, 32).

Toinen selkeä asia, mitä useaan otteeseen pohdin, oli se, minkä verran englantia kullakin oppitunnilla kannattaa ottaa ja, mitä asioita opetan englanniksi ja mitä taas suomeksi. Mitään yksiselitteistä vastausta tähän problematiikkaan ei varmastikaan ole, vaan kokemuksen ja oppilaiden tuntemuksen myötä kehittyy myös kyky nähdä se, missä kohtaa englantia on hyvä integroida mukaan opetukseen. Oikeastaan samaan asiaan liittyy myös se, että miten opettajana varmistan, että jokainen oppilas varmasti oppii opetussuunnitelman mukaiset sisällöt, vaikka olisikin englannin kielen suhteen muita heikompi. Opettajana on toisaalta luotettava siihen, että oppilas itse uskaltautuu kysymään, jos jokin asia jää epäselväksi. Toisaalta arvioidessaan sisältöjen oppimista on hyvä käyttää apuna myös erilaisia pienempiä välikokeita, joilla opettaja pystyy selvittämään kunkin oppilaan osaamisen. Lisäksi kotitehtävien tekeminen kertoo myös paljon oppilaan osaamisesta.

### *7.3 Oppilaat kertovat kokemuksistaan*

CLIL-opetusta, ja ylipäättänsä vieraskielistä opetusta, kuvataan usein niin, että opetuksessa on tarkoituksena opettaa muuta kuin kieliainetta oppilaille vieraalla kielellä, jolloin tavoitteeksi nousee vieraan kielen ja sisällön yhdistäminen mielekkäällä tavalla (ks. esim. Pihko 2007, 20). Tämän ns. virallisen määritelmän lisäksi halusin kuitenkin kuulla opetuksen määritelmän myös niiltä, jotka joka päivä opiskelevat ainakin jonkin verran vieraalla kielellä. Nimenomaan tästä syystä pyysin oppilaita kuvailemaan CLIL-opetusta. En kuitenkaan käyttänyt kysyessäni lyhennettä ”CLIL”, vaan kuvailin sitä ”puoliksi englanninkieliseksi ja puoliksi suomenkieliseksi opetuksesi” tai ”englanninkieliseksi opiskeluksi”, vaikka näin kirjaimellisesti opetus ei jakaudukaan kahdelle eri kielellä. Koska CLIL-käsitettä ei luokassa millään tavalla tuoda esille, koinkin, että oppilaat saattaisivat hämmentyä tästä käsitteestä, jolloin opetuksen kuvaileminen tuottaisi ongelmia.

*Haastattelija: Miten sä kuvailisit just tätä englanninkielistä opiskelua sellaselle kaverille, joka ei oo tossa sun luokalla? Millasta se on?*

*Ella: No sillä tavalla, että niinku, että siellä opiskellaan niinku niitä samoja asioita ku muilla samoilla, siis nelosluokilla, mut sitte niinku vaan englanniks, että ei se sillei muuten erilaista oo. Et sun pitäis osata aika hyvin muuten*

*englantia, jos sinne tulee sitten tai sit sun on pitänyt olla ihan alusta asti englantiluokalla, et siit sit tajuaa jotain, ees niinku vähäsen.*

Oppilaan vastauksessa tulee selkeästi esille se, mikä CLIL-opetuksessa tulee pysyä kielestä huolimatta aina lähtökohtana: oppilaiden on saatava opetussuunnitelman mukaista opetusta ja opittava sisällöllisesti samat asiat kuin täysin suomenkielisessä opetuksessa oleva oppilas (Opetushallitus 2004, 270). Mielenkiintoista on se, että oppilas tuo samalla esiin hyvän kielitaidon merkityksen opiskeltaessa vieraalla kielellä. Myös toinen erinomaisiin englannin osaajiin kuuluva oppilas tuo esiin paremmuuden muihin nähden:

*Haastattelija: Miten sä kuvailisit tätä opetusta sellaselle kaverille, joka ei oo tällä luokalla? Miten sä kertoisit siitä, miten se poikkeaa?*

*Elias: Mmm. No se poikkeaa sillei, et niinku kaikissa aineissa niitä sanoja niinku toistetaan englanniks, että jäis mieleen ja tietysti me sen kautta osataan paremmin englantia, kun muut ja sillei. Ei se nyt loppuen lopuks, tehään vaan aika paljon niitä juttuja niinku englanniks, mitä muut tekee suomeks.*

Kielitaidon kehittymisen lisäksi oppilas tuo esiin myös toisen tärkeän CLIL-opetukseen liittyvän periaatteen eli sanojen runsaan toistamisen, minkä kautta opetus selkeästi myös pelkistyy (Järvinen ym. 1999, 248). Muut haastatteleman oppilaat kokivat opetuksen kuvailemisen selkeästi hankalaksi ja käyttivät kuvailemiseen vain yhtä lausetta, kuten ”siinä niinku oppii tavallista enemmän englantii” tai ”on niinku englantia aika paljon kuitenkin ja sit niinku sitä puhutaanki sillei”. Yksi tyydyttäviin englannin osaajiin kuuluva oppilas toi kuitenkin kuvailussaan jo selkeästi esille omia kokemuksiaan ja mielipiteitään opetuksesta:

*Teemu: No kun aluks sanottiin, että kaikki niinku käännetään suomeks sitten, niin musta se on niinku, et kaikkea ei ihan käännetä suomeks ja puhutaan englanniks. No, onhan se kivaa, mutta...Mmm..*

Uskon, että tämä vaikeus kuvailla opetusta osalla oppilaista johtui siitä, että he ovat olleet kyseisen opetuksen piirissä koko kouluaikinsa, jolloin CLIL-menetelmällä tapahtuva opetus on heille arkipäivää, eivätkä oppilaat tämän vuoksi osaa kuvata sen erityispiirteitä, koska he eivät itse niitä opetuksessa näe. Toisaalta oppilaat saattoivat kokea kuvailemisen oudoksi minulle, sillä olin kuitenkin opettanut itse kyseisellä menetelmällä kuuden viikon ajan ja ollut muutenkin mukana luokan toiminnassa oikeastaan koko syyslukukauden ajan. Oppilaat siis ehkä tiedostivat, että tiedän tasan tarkalleen, mistä vieraskielisessä opetuksessa on kyse.

### 7.3.1 Helpot ja vaikeat oppiaineet

Aivan haastattelun aluksi kysyin oppilailta heidän mielestään helpoimpia ja vaikeimpia oppiaineita nimenomaan siitä näkökulmasta, mitä oppiainetta oli helppo opiskella englanniksi ja miksi, ja mitä taas vaikea. Vieraalla kielellä opiskeltavaksi helpoimmaksi oppiaineeksi kaikki haastatteleman oppilaat mainitsivat matematiikan. Matematiikan helppoutteen oppilaat antoivat syiksi sen, että oppiaineessa ei tule paljon uusia sanoja, oppiaineen suuren tuntimäärän sekä sen, että matematiikka on oppiaineena mieluinen. Vaikeimmaksi oppiaineeksi oppilaat nimesivät joko ympäristö- ja luonnontiedon tai uskonnon. Syy juuri näiden oppiaineiden vaikeuteen oli selvä: sanasto.

*Heidi: Ehkä ussa (uskonto), ku sielä on suomekskin jotain erikoisia nää nimet.*

*Heta: No tavallaan, kun siinä (ympäristö- ja luonnontieto) on vähän sellasia outoja sanoja.*

*Teemu: No siinä (ympäristö- ja luonnontieto) on niinku monipuolisempaa sanastoa.*

*Elias: Ehkä ylli (ympäristö- ja luonnontieto), kun siinä tulee muutenkin sellasia sanoja tai muutenkin on vähän välillä vaikeempia juttuja ja sitte, ku ne pitäis vielä englanniks muistaa jotkut.*

Oppilaiden vastaukset ovat selkeässä linjassa Pihkon (2010) tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa. Vaikeimmiksi oppiaineiksi kyseisessä tutkimuksessa nousivat juuri lukuaineet, joissa eniten vaikeuksia aiheuttivat vaikeat sanat (Pihko 2010, 116). Haastattelemilleni oppilaille neljännen luokan syyslukukausi oli varmasti eräänlaista ”shokkihoitoa”, sillä alakoulun kolmella ensimmäisellä luokalla heidän opetuksensa ei perustunut niin vahvasti englannin kielen varaan, vaan vierasta kieltä käytettiin lähinnä rutiinomaisissa luokkatilanteissa. Lisäksi oppisisällöt vaikeutuvat, ja lukuaineissa luettavaa ja opiskeltavaa tekstiä tulee peruskoulun ylemmillä luokilla huomattavasti aiempaa enemmän. Nämä tekijät ovat siis sanaston ohella syitä siihen, miksi oppilaat kokevat lukuaineet muita oppiaineita vaikeammiksi.

### 7.3.2 Mitä englannin kielen osa-alueita CLIL-opetus kehittää?

Kuten aiemmin kerroin, oppilaita valittiin haastatteluun kolmesta tasoryhmästä yhdessä luokan oman opettajan kanssa. Tasoryhmiin ei kuitenkaan valittu oppilaita englannin kielen arvosanan



perusteella, vaan nimenomaan siitä näkökulmasta, millä tavalla oppilaat ovat mukana CLIL-opetuksessa ja miten he tuovat siinä esille omaa osaamistaan. Halusin kuitenkin haastattelussa kysyä oppilaiden joulutodistukseen (2011) saamaansa arvosanaa englannin kielestä, jotta pystyisin tarkastelemaan sitä, miten aineenopettajan ja luokanopettajan näkökulmat oppilaiden osaamisesta poikkeavat. He kuitenkin katsovat oppilaiden englannin kielen taitoa hyvin erilaisista näkökulmista, jolloin voi olla odotettavissa, että myös arviointi poikkeaa tältä osin.

Jos haastatteluun valitsemani yhdeksän oppilasta olisi jaettu tasoryhmiin englannin kielen arvosanan perusteella, erinomaisia englannin osaajia olisi ollut peräti kuusi, hyviä kaksi ja tyydyttävän arvosanan saaneita yksi. Jos oppilaiden jakamista taitotasoryhmiin tutkimustani varten katsotaan näiden arvosanojen näkökulmasta, menivät valintani erinomaisten englannin osaajien suhteen täysin oikein. Myös hyvien osaajien suhteen valinnat osuivat kohtalaisen hyvin kohdalleen: heidän arvosanansa vaihtelivat erinomaisesta hyvään. Kaikkein mielenkiintoisin on kuitenkin se ryhmä, joka on tutkimuksessani luokiteltu tyydyttävien englannin osaajien ryhmäksi. Jokaisella tämän ryhmän oppilaalla on englannin kielestä eri arvosana: yhdellä tyydyttävä, toisella hyvä ja kolmannella erinomainen.

Jäin pohtimaan näiden vastausten jälkeen sitä, miksi luokanopettaja todella näkee asiat hieman erilailla kuin englannin kieleen suuntautunut aineenopettaja. Ensimmäinen asia on varmasti se, että CLIL-opetuksessa painotetaan selkeästi eniten suullista viestintää ja osaamista, minkä vuoksi se tietyllä tavalla suosii avointa, ulospäin suuntautunutta ja vahvan itsetunnon omaavaa oppilasta (Kaikkonen 1994, 32). Perinteisessä kieltenopetuksessa taas keskitytään monipuolisemmin eri osa-alueisiin, jolloin mukaan astuvat niin luetun- kuin kuullunymmärtäminen, kirjoittaminen ja kielioppi. Toki nämä osa-alueet ovat CLIL-opetuksessakin läsnä, mutta vain välillisesti ilman, että niitä sen suuremmin arvioidaisiin. Aineenopettaja pystyy muodostamaan selkeän kuvan kunkin oppilaan osaamisesta esimerkiksi sanakokeiden ja summatiivisten kokeiden perusteella, kun taas luokanopettaja tekee arvioinnin englannin kielen taidosta kunkin oppiaineen näkökulmasta, jolloin arviointiin väistämättä vaikuttaa myös kyseisen aineen osaaminen.

Halusin tuoda näiden arvosanojen kautta esiin myös sen, miten erilaisen viestin oppilas saattaa saada englannin kielen osaamisestaan englannin kielen arvosanan perusteella. Oppilaan kieliminä saattaa siis muodostua hyvin erilaiseksi eri opettajien opetuksessa, jolloin oppilas saattaa hämmentyä, eikä hän oikeastaan tiedä, mikä kuvaa paremmin tai aidommin hänen todellista osaamisensa tasoa. Toisaalta voi olla myös niin, että englannin kielestä saatu hyvä arvosana antaa oppilaalle kannustusta, jolloin hän uskaltaa osallistua myös CLIL-opetuksessa aktiivisesti oppitunnin kulkuun (ks. Saleva 1994, 189).

Täydentääkseni sitä kuvaa, jonka olen CLIL-opetuksesta saanut, kysyin oppilailta, minkä osa-alueen he kokevat hallitsevansa parhaiten englannin kielen eri osa-alueista. Annoin heille esimerkeiksi seuraavat osa-alueet: lukeminen, kirjoittaminen, sanavaraston laajuus, kuunteleminen, ymmärtäminen ja puhuminen. Sekä erinomaisten että hyvien englannin osaajien ryhmässä puhuminen nousi osa-alueista selkeästi esihin. Erinomaisten osaajien ryhmästä jokainen kolmesta oppilaasta nosti puhumisen esiin ja hyvien osaajien ryhmästäkin kaksi oppilasta:

*Ella: Mä tykkään puhua englantia, et joskus niinku mä ihan yksiksenikin kotona niinkun puhun sillei, ainakin esim mun leluille. Ja sit ehkä niinku ne kaikki sanat, et sillei ainakin erinäisinä, koska niitä on tullu niin paljon. Vielä, ku meillä oli varsinkin siinä ykkös- ja kolmosluokan välillä niinku, opeteltiin paljon eläimien nimiä englanniks, niin siinä varsinkin sanavarasto kasvo.*

*Elias: Puhuminen ja sanavarasto, kun mä siis kuitenkin niinku, kun mä kattelen jotain englanninkielisiä elokuvia, missä on tekstit, niin siinä kuulee kuitenkin ne, mitä ne puhuu. Ja muutenkin sillei niinku, ku mä en välttämättä osaa kirjottaa kaikkia niitä sanoja, mitä mä tiedän, mutta mä osaan kuitenkin ne puhua. Sit mä tiedän myös aika paljon sanoja, ku meillä oli ykkösellä, kakkosella ja kolmosella niinku viikon ja kuukauden eläin.*

*Heta: Ehkä puhuminen on siitä se helpoin, mut sit kattoo sitä tekstiä ja lukee sitä, niin välillä ei tiedä, miten joku englannin sana lausutaan, niin se on se vaikein siinä ja sit kirjottaessa voi unohtuu joku kirjain, niin sekin on siinä vaikeeta.*

Puhumiseen liittyen selkeästi esihin nousi myös sanavarasto laajeneminen, mitä yleisesti pidetään nimenomaan vieraskielisen ja CLIL-opetuksen vahvuutena ja keskeisenä periaatteena verrattuna esimerkiksi tavalliseen englannin kielen opetukseen. Jos erinomaisten ja hyvien englannin kielen osaajien ryhmässä esiin nousi selkeästi puhuminen ja sanavaraston laajeneminen, tyydyttävien osaajien ryhmässä osa-alueet keskittyivät enemminkin niihin, mitkä painottuvat enemmän englannin kielen oppitunneilla:

*Teemu: Kirjottaminen.*

*Tatu: Ehkä se lukeminen tai kirjoittaminen.*

*Tuomo: No kuunteleminen todella. Siitä mä saan usein lähelle täysiä pisteitä, että kuuntelemalla mä oon tarkka.*

Näiden vastausten jälkeen jäin paljon pohtimaan sitä, suosiiko CLIL-opetus liiaksi tietynlaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, jolloin vaarana on nimenomaan se, että osa oppilaista passivoituu,

eikä pysty näin ollen tuomaan esille parasta osaamistaan englannin kielen osalta. Ryhmäjaot tätä tutkimusta varten saattaisivat olla siis hyvin erilaiset, jos oppilaat olisivat saaneet näyttää osaamisensa sillä osa-alueella, jonka he itse kokevat hallitsevansa kaikkein parhaiten. Pitäisikö CLIL-opetuksen siis huomioida englannin kieli yhä laajemmin monella eri osa-alueella vai onko siihen edes tarvetta, jos tavoitteena on nimenomaan viestinnällisyys ja suullinen kommunikointi? Selvää on ainakin se, että juuri oppilaiden erilaisista persoonallisuuden ominaisuuksista ja kognitiivisista kyvyistä johtuen monipuolisten oppimisstrategioiden ja -tekniikkojen esiintuominen nousee merkitykselliseen osaan (Kaikkonen 1994, 33).

Pyysin oppilaita arvioimaan aiemmin luettelemiani osa-alueita myös siitä näkökulmasta, mikä on heidän mielestään eniten kehittynyt vieraskielisessä opetuksessa ja toisaalta, missä asioissa englannin kielen saralla he kokevat olevansa parempia kuin suomenkielisessä opetuksessa olevat ikätoverinsa. Oikeastaan kaikissa vastauksissa tasoryhmästä riippumatta oppilaat nostivat esiin ne osa-alueet, joita vieraskielisen opetuksen on katsottu eniten kehittävän:

*Essi: Täs sillei just niinku oppii enemmän ja sit esimerkiks täs oppii yllissä (ympäristö- ja luonnontiedossa) käytettävii sanoja, joita muut ei sitten vielä oo oppinut.*

*Ella: Just niitä sanoja ja kaikkee tätä on, englannin opetusta on just enemmän, ku sit muilla, ku niillä on vaan sit se niinku englannin tunnit vaan.*

*Heidi: No, ehkä se sanamuisti ja ehkä tavallaan se, että muistaa niinku, että ei noi tavalliset luokat välttämättä muista sillei.*

*Heta: Ehkä kans siinä englannin puhumisessa.*

*Tatu: Ehkä se, että mä tiedän enemmän niitä englannin kielen sanoja.*

*Tuomo: Kyllä täs niinku tulee sillei aika paljon, että joskus, jos on joku kaveri vaikka 4.B:ltä, jos sanoo jotakin englanniks, niin se on vaan sillei, että ”mitä siis?”*

Näiden vastausten perusteella onkin helppo todeta, että ainakin kyseisessä luokassa CLIL-opetus on saavuttanut nimenomaan ne tavoitteet, joita vieraskielisessä opetuksessa eniten painotetaan eli uskallus suulliseen viestintään vieraalla kielellä ja sanavaraston laajeneminen (Opetushallitus 1999, 20). Uskon, että nämä ovat myös niitä asioita, joita oppilaat itse pitävät kaikkein hyödyllisimpänä antina vieraskielisessä opetuksessa, sillä ne nousivat niin selkeästi esiin monessa kohdassa haastattelujen aikana.

### 7.3.3 Suomenkielinen vai vieraskielinen opetus?

Koska ainoastaan yksi yhdeksästä haastattelemastani oppilaasta ei ole ollut ensimmäisestä luokasta lähtien vieraskielisessä opetuksessa, halusin kysyä oppilaiden mielipiteen siitä, valitsisivatko he tässä tilanteessa mieluummin opiskelun suomen vai englannin kielellä. Toki vanhemmat ovat varmasti kysyneet oppilaiden halukkuutta vieraskieliseen opetukseen jo tuolloin koulupolun alkuaskeleina. Silloin oppilailla ei kuitenkaan ollut vielä kokemusta vieraskielisestä opetuksesta, joten halusinkin tarkastella sitä, onko heidän mielipiteensä opetuksen aikana muuttunut.

Erityisesti tämän teeman yhteydessä oppilaiden ajatuksissa oli selkeää yhteyttä englannin osaamisen kanssa. Erinomaiset englannin kielen osaajat sanoivat oikeastaan sen koommin miettimättä, että haluaisivat olla nimenomaan vieraskielisessä opetuksessa, koska pitivät sitä ”*kivana ja helppona*” ja, koska halusivat oppia sitä vieläkin enemmän. Hyvien englannin osaajien ryhmässä asia mietitytti ensimmäistä ryhmää enemmän, mutta heistäkin kaikki päätyisivät kuitenkin vieraskieliseen opetukseen oikeastaan melko samankaltaisista syistä:

*Heidi: No siis, kun kieliä tarvitaan. Jokainen tarvii niitä kuitenkin, vaikka onhan se vähän tavallaan välillä vaikeeta koittaa sillei ymmärtää ja samaan aikaan tehdä jotain muuta.*

*Heta: Kyllä mä tän englannin kuitenkin valitsisin. Et se vois olla kans kivaa oppia enemmän englantia, jos isona aikoo muutenkin matkustaa vähän ulkomailla, niin sit osaa paremmin sitä.*

*Hanna: No, ku siinä oppii sillei niinku nopeemmin, että sitä (englannin kieltä) tulee kokoajan.*

Huomattavaa on se, että jo neljäsluokkalainen osaa katsoa englannin kieltä ja sen oppimista myös laajemmasta, hyödyllisyyden ja tulevaisuuden näkökulmasta. Oppilaat tuntuvat siis ymmärtäneen sen, että ovat oikeastaan melko lailla etuoikeutettuja ikätovereihinsa nähden, sillä hyöty tulevaisuuden kannalta tuli esille myös muissa vastauksissa.

Jos kaksi edellistä taitotasoryhmää pitivät varmana tai melko varmana sitä, että valitsisivat vieraskielisen opetuksen täysin suomenkielisen opetuksen sijaan, tyydyttävien englannin kielen osaajien ryhmässä asiaa pohdittiin enemmän:

*Teemu: No, emmä tiedä oikein. Englannista tavallaan hyötyy sit isona, mut suomesta ei hyödy muualla...No, vaikee mun on...Mä opiskelisin ihan suomeks.*

*Tatu: Ehkä siinä suomenkielisessä. Se on helpompaa. Ehkä ei oo niin vaikeita sanoja ja sillei.*

*Tuomo: No musta se on aivan sama. Kyllä se on musta ihan ok, että siinä (opetuksessa) on enkkua mukana.*

Myös tässä ryhmässä tuotiin esiin englannin kielen hyödyllisyys, mutta toisaalta esiin nostettiin edellisiä ryhmiä enemmän myös henkilökohtainen englannin kielen oppiminen ja sen vaikutus lopullisen valinnan tekemiseen. Toisaalta, kun kysyin tämän jälkeen oppilailta, haluaisivatko he jatkaa CLIL-luokalla myös yläkoulussa, kaikki vastasivat enemmän tai vähemmän epäröimättä myönteisesti. Tästä vastauksesta käykin ehkä kaikkein selvimmin ilmi se, että oppilaat pitävät vieraskielistä opetusta tärkeänä heidän englannin osaamisensa kannalta ja, että he haluavat pitää samaa taitotasoa yllä ja kenties vielä kehittää osaamista yläkoulussa.

### 7.3.4 Koodinvaihto

Kuten jo aikaisemmin kerroin, koodinvaihto nousi tutkimukseen mukaan vasta CLIL-opetuksesta saadun käytännön kokemuksen kautta. Koodinvaihtoa eli kahden kielen sekoittumista tai vaihtelua esiintyi sen verran useasti havainnoimieni oppituntien aikana, että päätin tuoda sen esiin myös oppilaiden haastatteluissa. Aluksi kerronkin näistä oppitunneilla havaitsemistani koodinvaihtotilanteista, jonka jälkeen tarkastelen oppilaiden antamia syitä siihen, miksi kieli vaihtuu esimerkiksi paritöissä helposti englannista suomeksi.

Koodinvaihto ei ollut havainnointieni perusteella kiinni tietystä oppiaineesta, vaan sitä tapahtui oikeastaan kaikilla oppitunneilla, joilla oli yhdistetty suomen ja englannin kieltä. Monella oppitunnilla ilmeni tilanne, jossa opettaja kysyi jotakin asiaa englanniksi, mutta oppilas vastasi kuitenkin suomeksi. Joissain tilanteissa opettaja pyysi tämän jälkeen vastausta myös englanniksi, mutta jos kysymyksessä oli esimerkiksi jokin koulun arkeen liittyvä tilanne, eikä varsinainen opetustilanne, opettaja tyytyi myös suomenkieliseen vastaukseen. Oppilaita joutui siis usein muistuttamaan vastaamisesta englannin kielellä, vaikka kysymys olisikin esitetty nimenomaan englanniksi. Koodinvaihto tapahtui myös päinvastaisesti eli vaikka oppilas olisi kysynyt kysymyksensä suomeksi, opettaja saattoi antaa vastauksensa englannin kielellä. Erityisesti näissä tilanteissa tuli esiin loistavasti se, kuinka paljon oppilaat ymmärtävät englantia, vaikka eivät osaisikaan sitä vielä itse tuottaa. Keskustelu nimittäin usein jatkui vielä opettajan vastauksen jälkeen, jos hän oli esimerkiksi esittänyt vastakysymyksen. Oppilaat saattoivat vastata kysymykseen suomeksi, mutta he olivat siitä huolimatta selkeästi ymmärtäneet, mitä opettaja oli englannin kielellä kysynyt, eikä väärinymmärryksiä päässyt juuri lainkaan syntymään.

Matematiikan oppitunneilla tuli esiin muutamaankin otteeseen tilanne, jossa englantia tuli käyttää paritehtävässä. Oppilaat muun muassa pelasivat matikkapeliä, johon opettaja oli antanut englanniksi tietyt lauseet, joita tuli käyttää pelin aikana. Oppilaat kyllä käyttivät näitä fläppitaululle kirjoitettuja lauseita, mutta heti jos pelissä tuli käyttää jotakin muuta kuin valmiiksi annettua lausetta, se sanottiin herkästi suomeksi. Toinen esimerkki matematiikan tunnilta oli sellainen, jossa oppilaat kysyivät pareittain toisiltaan jakolaskuja englanniksi. Tällöin englantia käytettiin lähes poikkeuksetta, sillä jakolaskujen kysyminen ei vaatinut oikeastaan muuta kuin lukujen sanomista englanniksi. Toki sekaan meinasi välillä sotkeutua myös suomea:

*Oppilas 1: Twelve divided by two?*

*Oppilas 2: Kuu...six!*

*Oppilas 1: Yes.*

*(Matematiikan oppitunti 18.11.2011)*

Sanataso CLIL-oppilailla on selkeästi hallussa, mutta se, että oppilaat ryhtyisivät itse muodostamaan lauseita englanniksi, vaatii selkeästi harjoitusta. Aina koodinvaihdossa kyse ei kylläkään ollut edes pelkästään osaamattomuudesta, vaan välillä tuntui, että oppilaat olivat jopa laiskoja käyttämään englantia. Eräskin oppilas sanoi suoraan opettajan esittämään englanninkieliseen kysymykseen, että ”*mä en jaksa sanoa nyt englanniks*”, vaikka opettajan kehotuksen jälkeen vastaus tuli lähes täydellisesti myös englanniksi. Toki on selvää, että asiansa saa ilmaistua nopeammin ja vähemmällä miettimisellä, jos lauseen sanoo suoraan suomeksi, mutta silloin opetus ei tavoita CLIL-opetuksen tavoitteita viestinnällisyydestä. Tässä piileekin yksi CLIL-opetuksen suurimmista haasteista. Oppilaat tulisi saada käyttämään englantia, vaikka he kuinka tiedostavatkin sen, että opettaja ymmärtää myös suomea.

Halusin kysyä siis myös oppilailta sitä, mitä syitä he näkevät koodinvaihdolle. Oppilaat nostivatkin esiin yhden keskeisimmistä syistä, joka aiheuttaa koodinvaihtoa eli kielitaidon puutteiden paikkaamisen (ks. Kalliokoski 2009a, 314):

*Heidi: No kyllä usein, jos paritöitä tehdään, nii aluks keskustellaan enkuks ja käytetään niitä sanoja, jotka siinä on tullut, mut sit jos pitää sanoa lause vaikka sillei, et kaveri ymmärtää, mitä tarkoittaa, niin sitä on välillä vähän vaikea sanoa enkuks.*

*Hanna: No se voi tuntua vähän semmoselta vaikeelta, että mikä se (sana) nyt olikaan, että puhunpas nyt suomeks, että se on paljon helpompaa tai sillei, et aluks puhuu suomeks ja sit vasta mieltii, miten se sanottaiskaan.*

*Tatu: No emmä tiedä, jos on vaikee joku sana tai sillee tai ei jaksa enää puhua englantia.*

*Tuomo: Suomi on äidinkieli ja siinä osaa niinku enemmän sanavarastoa, niin jotenkin se sitten siihen kääntyy.*

*Elias: Siinä pitää kuitenkin, joitain sanoja niinku tarttee, mitä ei vaan niinku osaa. Ku haluis kuitenkin, että se kaveri ymmärtää. Saatais joku mistä ajatellaan, ettei se lähe mitään muuta höliseen, niin jos saadaan niinku se, niin sit sitä vois päästäkin eteenpäin.*

Erityisesti oppilaiden vastauksista nousi esiin se, että heillä ei ole käytettävissään riittävää sanastoa paritöiden tekemiseen. Sinänsä tämä on mielenkiintoista, sillä itse opettaessani luokkaa tuntui, että he osasivat huomattavan paljon juuri oppiaineisiin liittyvää sanastoa. Ehkä kyse ei siis välttämättä olekaan siitä, että he eivät muistaisi spesifiä sanastoa, vaan se, että aivan tavallisimmat keskustelussa tarvittavat sanat unohtuvat luokkatilanteessa. Oppilaille ei ole lisäksi kehittynyt vielä taitoa käyttää edellä mainitsemiani kiertämisstrategioita, jos jokin sanan keskustelussa ei muistu mieleen. Yksi oppilaista nosti esiin myös virheiden tekemisen pelon, joka saattaa esimerkiksi parityötilanteessa aiheuttaa tietynlaisia muistikatkoksia:

*Ella: No just sen takia, ku ei osaa sitä englantia niin hyvin, ni sit pelkää just niitä virheitä sillei, että ei oikein uskalla puhuu englantii tällei ihan jatkuvasti, että sit sitä jää tavallaan miettimään siinä vielä kun puhuu, et mitäs tää oli englanniks, koska ei muistanu tai tienny sitä sanaa, jos ei vaan uskaltanut.*

Mielenkiintoisen vastauksesta tekee lisäksi se, että kyseessä on nimenomaan oppilas, joka on yksi luokan parhaista englannin osaajista. Virheiden pelko ja kielijännitys saattaa siis olla vielä suurempaa niiden oppilaiden piirissä, jotka tiedostavat itse, etteivät ole englannin kielessä kovin hyviä.

### 7.3.5 Kielijännitys

Kielijännitys nousi yhdeksi tutkimukseni teemoista oikeastaan lukemani teoria- ja tutkimuskirjallisuuden kautta. En ollut aiemmin törmännyt kyseiseen käsitteeseen, vaikkakin kielijännitys on ilmiönä tuttu omilta kouluajoiltani. Vaikka itse en jännitä niinkään vierailta kielillä puhumista, on monille esimerkiksi suullisen esitelmän pitäminen vieraalla kielellä painajaisia aiheuttava tilanne. Tämän vuoksi olikin mielenkiintoista tarttua ilmiöön myös tutkimukseni puitteissa ja kysyä oppilailta jännittämisestä, sillä he kohtaavat suulliseen viestintään painottuvia tilanteita joka päivä. Kielijännitys saattaa siis helposti tällaisessa tilanteessa saada vallan ja vaikuttaa tätä kautta selkeästi aktiivisuuteen oppitunneilla ja ylipäättänsä oppimiseen.

Haastattelun yhteydessä en tuonut esille käsitettä ”kielijännitys”, vaan kysyin oppilailta yleisesti siitä, jännittääkö heitä puhua englantia luokkatilanteessa. Kaikkein parhaiten englantia osaavien ryhmässä kukaan oppilaista ei maininnut jännittävänsä englannin puhumista luokassa. Oppilaat kokivat osaavansa perusasiat, jolloin jännitystä ei pääse syntymään. Lisäksi yksi oppilaista sanoi, että ”siihen (englannin puhumiseen) kuitenkin on sillei tottunut”. Englannin puhuminen ja käyttäminen on ollut kyseisille oppilaille arkipäivää aina ensimmäisestä luokasta lähtien, joten siihen ei välttämättä osata suhtautua jännittävänä asiana. Lisäksi kaksi englannin taitotasoltaan hyvin kuuluvista oppilaista kertoi käyneensä myös englanninkielistä päiväkotia, jolloin englannin käyttäminen tulee hyvinkin luonnollisesti.

Kahdessa muussa taitotasoryhmässä kielijännittäjiä löytyi enemmän: sekä tyydyttävien englannin taitajien että hyvien englannin taitajien ryhmissä oli kaksi kielijännittäjää. Tosin nämä neljä oppilasta, jotka kokivat kielijännitystä, kertoivat sen ilmenevän vain silloin tällöin ja silloinkin vain vähäisesti. Myös syyt kielijännityksen takana tuntuivat olevan melko yhteneväisiä:

*Heta: Ehkä sillei, jos puhuu koko luokalle, ja se on joku semmonen, et pitää keksii joku juttu ja pitäis kertoa koko luokalle, niin se vähän jännittää. Et jos menee väärin, niin välillä jännittää sitäkin, et jos sanoo jonkun sanan hassusti, et sit kaikki rupee nauramaan, et se ei oo kauheen kivaa.*

*Tatu: Siitä, kun mä en oo ollu täälä, kun sen puol vuotta, ni muut osaa enemmän.*

*Heidi: Jos sielä on joku jännä sana, niin sit saattaa tavallaan puhua hiljaa, jos se menee väärin tai sillei.*

Lisäksi Essi, joka ei itse kokenut kärsivänsä kielijännityksestä, arveli, että jännitys saattaa johtua ”ujoudesta tai siitä, että pelkää, että luokka alkaa vaikka, tai sitä aletaan sillei kiusaamaan tai kiusottelemaan, jos se sanoo jotain vähän väärin”.



Oppilaiden vastauksista käy siis selkeällä tavalla ilmi se, että keskeisin tekijä kielijännityksen takana on väärinsanomisen pelko. Kielijännitys esiintyykin usein juuri tilanteissa, joissa vaaditaan vieraan kielen puhumista (Pihko 2009, 61), sillä se synnyttää muulla tavalla tapahtuvaa viestintää enemmän nimenomaan affektioita ihmisen asettaessa itsensä ja kielellisen kompetenssinsa avoimesti esiin (Kaikkonen 1994, 39). Pihko (2009, 66) totesikin tutkimuksensa yhteydessä, että CLIL-oppilaiden kielijännitystuntemukset liittyivät nimenomaan oppilaiden tyytymättömyyteen omaa englannin ääntämistaitoansa kohtaan. Mielenkiintoista on lisäksi se, että väärinsanomisen ja virheiden tekemisen pelko tuli esiin jo aiemmin analyysissäni. Oppilaat liittivät myös koodinvaihtamisen syyksi sen, että he eivät osanneet jotain tiettyä sanaa, eivätkä tämän vuoksi edes halunneet yrittää, jos sana sattuisikin olemaan väärä.

Usein ajatellaan, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat ovat niin tottuneita puhumaan englanniksi, että samankaltaisia ongelmia ei esiinny, mihin törmätään tyypillisesti englannin oppitunneilla täysin suomenkielisessä opetuksessa olleiden oppilaiden kanssa. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu selville, että kielijännitystä esiintyy yhtäläillä myös CLIL-oppilaiden parissa, vaikkakin vähemmän (ks. esim. Pihko 2007, 85). Riippumatta opetuskielestä oppilaat tuntuvat olevan siis hyvin tietoisia ympärillä olevasta luokasta ja sen reagoinnista erilaisiin tilanteisiin, vaikka tämä oppilaiden oletus luokasta saattaakin olla vääristynyt. Näin tuntui olleen myös haastattelemieni oppilaiden keskuudessa. Vaikka useimmat pelkäsivät nimenomaan sitä, että muut nauraisivat tai kiusaisivat virheistä, kaikki oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että luokassa oli hyvä luokkahenki, eikä kukaan ollut loppujen lopuksi nauranut toisen tekemälle virheelle. Tällaisella muilta oppilailta tulevalla epäsuoralla tai suoralla palautteella on kuitenkin keskeinen rooli siinä, millaiseksi kunkin oppilaan kieliminä muotoutuu (Pihko 2007, 35), joten opettajana olisi hyvä puuttua heti tilanteisiin, joissa esiintyy negatiivista palautetta luokkatovereiden taholta.

Mielestäni kielijännitys ja sen osa-alueena nimenomaan virheiden tekemisen pelko olisi erittäin tärkeä nostaa esiin, jotta se ei vaikuttaisi kielteisesti jo mainitsemaani oppilaan aktiivisuuteen oppitunneilla. Jos nimittäin oppilas kokee, ettei uskalla tuoda ajatuksiaan esille paritöissä ja viitata luokan yhteisissä opetustuokioissa, saattaa se olennaista vaikuttaa myös oppilaan arviointiin. Opettajan on hyvin vaikea saada kiinni sellaisen oppilaan osaamisesta, joka ei tuo sitä missään tilanteissa esille. Lisäksi oppilas saattaa itse ”sulkea korvansa” tilanteissa, joissa käytetään englantia, jos hän ajattelee, ettei kuitenkaan pysy opetuksen perässä, eikä aio osallistua. Jännityksen tietynlaista normaaliutta olisikin hyvä tuoda oppilaille esille, jotta he eivät pitäisi itseään jollain tavalla kummallisina tai outoina ajatustensa perusteella. Erityisen tärkeää se on nimenomaan vieraskielisen opetuksen luokassa, jossa englanti on niin vahvasti läsnä lähes jokaisella oppitunnilla.

### 7.3.6 Vapaa-aika

Koska englannin kieli on niin vahvasti läsnä koulussa osana oppilaiden arkipäivää, halusin tarkastella sitä, jatkuuko englannin kielen käyttäminen myös vapaa-ajalla, koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Lisäksi keskeiseen osaan nostan sen, onko eri taitotasoryhmien välillä eroavaisuuksia kielen käyttämisessä eli saavatko hyvät englannin kielen puhujat myös kotoa vahvan pääoman kielen käyttöön tai liittykö heikommilla englannin kielen osaajille vieras kieli ainoastaan koulukontekstiin ilman, että se sai sen kummempaa roolia vapaa-ajalla.

Kielen käyttämisestä vapaa-ajalla haluan ensinnäkin nostaa esiin sen, että kolmella yhdeksästä haastattelusta oppilaasta on sukua ulkomailla, mitä voidaan pitää ainakin yhtenä taustatekijänä sille, että he ovat yhdessä vanhempien kanssa valinneet kielipainotteisen luokan. Lisäksi monet oppilaista toivat vapaa-ajan kielen käytöstä esiin nimenomaan ulkomaanmatkat ja siellä käytetyn englannin kielen:

*Heta: Me oltiin mun isän kanssa Italiassa, niin kyl mä sielä käytin sitä, mut sit joku mies rupes kerran nauraan, ku mä sanoin jonkun hassusti, jonkun sanan, niin enkä mä ollu varma, niin mun isäkin rupes nauraan siinä ja sit se niinku sano sen, miten olis oikeesti pitänyt.*

*Hanna: Esim kerran me mentiin sellatteehen, se oli tavallaan niinku hotelli, niin sielä oli semmonen tyttö ja poika. Se tyttö oli niinku mun ikänen, niin sitte, ku me mentiin niitten johonkin trampoliinille, niin sit sieläkin ne puhu kokoajan mulle. Välillä ku mä en niinku ymmärtäny, niin sit mä vaan jotenkin yritin silleen vaan.*

*Tatu: Oon mä muuten, viime jouluna kävin, ei siis viime vaan edellisvuonna, niin Irlannissa mun serkkujen luona, niin sielä tuli kyllä käytettyä (englantia).*

Jos miettii neljäsluokkalaista, joka on koko ikänsä käynyt pelkästään suomenkielistä luokkaa, voisi kuvitella, että kynnyksellä puhua ulkomailla vieraille ihmisille englantia olisi melko suuri. Haastatteleman oppilaat toivat kuitenkin esille paljon tällaisia tilanteita riippumatta siitä, mikä heidän englannin kielen taitonsa on. Nämä kielenkäyttötilanteet vapaa-ajalla kertovat mielestäni hyvin siitä, että CLIL-opetus kehittää nimenomaan viestinnällisiä valmiuksia ja uskallusta käyttää vierasta kieltä myös koulukontekstin ulkopuolella. Oppilaiden luottamus omaan kielitaitoonsa kasvaa sitä myötä, kun he aluksi saavat harjoitella vierasta kieltä turvallisessa ympäristössä (Saleva 1994, 188–189), jossa on lupa tehdä virheitä. Näiden kokemusten kautta oppilaat saavat rohkeutta käyttää kieltä myös sellaisissa tilanteissa, joissa ei ole valmiiksi annettuja, oikeinmuotoiltuja ja kieliopillisesti virheettömiä lauseita.

Yllätyin erittäin positiivisesti haastattelujen edetessä siitä, että oppilaat kertoivat käyttävänsä kieltä myös kotona aivan tavallisessa arjessa kommunikoidessaan perheensä tai kavereidensa kanssa. Vaikka tämä viestintä koostuisi vain muutamasta vieraskielisestä sanasta, on se mielestäni oivallinen esimerkki siitä, että CLIL-opetuksessa kieltä nimenomaan omaksutaan luonnollisissa tilanteissa, jolloin se myös helpommin tarttuu aitoihin tilanteisiin koulun varsinaisten opetustilanteiden ulkopuolella.

*Haastattelija: Puhutko sä sitten ikinä kotona englantia?*

*Essi: Puhutaan ja sit joskus äitikin kieltää puhumasta ihan suomee, että sanoo, että "nyt puhutaan sitten englantia". Mä ja mun veli ollaan välillä sillei, et "miksei voida puhua suomea?" Ja sit mä ja Heta sitten välillä, tai joskus vaikka, kun Heta tulee meille, niin sitten me välillä puhutaan englantii.*

*Haastattelija: Käytätkö sitten englantia kotona tai vapaa-ajalla ylipäätänsä?*

*Ella: No vähän niinku joskus kavereiden kaa tavallaan salakielenä, et jos ei haluta, et joku kuulee, niinku pienempi, joka ei sit välttämättä ymmärrä. Ja kyl joskus äitin kaa sillei huvikseen ja vähän niinku harjotukseks ja tavallaan vaan ajanvietteenä.*

*Haastattelija: Missä yhteyksissä sä käytät englantia ihan niinku vapaa-ajalla?*

*Heta: Kyl mä niinku välillä ainakin yritän puhua ihan tässä kotonakin. Välilläkin, ku mulla on aika usein mun kännykkä hukassa, niin mä kysyn "missä mun kännykkäni on", niin sitte isä tulee aina korjaan, ettei rupee sanoo sitä väärää lausetta.*

*Haastattelija: Käytäksä vapaa-ajalla englantia?*

*Tuomo: No, jotakin tervehdyksiä tulee usein aamulla esim "good morning" ja sit, jos pitää pyytää anteeks, niin sanoo sitten aina "sorry". Ja sitte kellot me välillä sanotaan englanniks. Niin ja, kavereitten kanssa jotakin "hey" ja "bye". Ne on semmottiita helppoja, yhdistetään heti siihen.*

Se, kuinka paljon englannin kieltä loppujen lopuksi käytetään koulun ulkopuolella, on selkeästi hyvin perhekohtaista. Joissakin perheissä englantia viljellään tarkoituksenmukaisesti ja ikään kuin pakotetusti erilaisissa arjen toiminnoissa, kuten juuri tervehdyksissä, kun taas toisissa perheissä englannin käyttäminen vapaa-ajalla on tietyllä tavalla lapsen päätettävissä ja hänen vastuullaan. Vaikkakin vieraan kielen käyttäminen on pitkälti perheestä kiinni, on mielenkiintoista huomata, että englannin kieli on selkeämmin läsnä nimenomaan hyvien englannin taitajien perheissä verrattuna heikompiin englannin taitajiin. Vaikka koti ei suoranaisesti pystyisikään vaikuttamaan

kielen oppimiseen omalla panoksellaan, on sillä erittäin suuri merkitys motivaation ja kannustamisen näkökulmasta. Lisäksi vanhemmat ovat niitä ihmisiä, jotka omalla esimerkillään voivat tuoda esiin englannin kielen merkityksen ja sen oppimisen tärkeyden.

# 8 POHDINTA

Pohdintaluvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia verraten niitä teorialuvussa esiin nostamiini asioihin. Lisäksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja annan joitakin ideoita myös jatkotutkimuksia varten.

## 8.1 Yhteenvetoa tuloksista

Koska vieraskielinen opetus näyttäytyi teoriakirjallisuudessa hyvin laajana ja rajaamattomana ilmiönä, myös yksi tavoitteistani ja tutkimuskysymyksistäni liittyi siihen, että halusin luoda kokonaiskuvaa vieraskielisestä opetuksesta, tarkemmin CLIL-opetuksesta ja siitä, miten opetusmenetelmä näyttäytyy käytännössä koulun arjessa. Parhaiten näihin käytänteisiin pääsin kiinni nimenomaan oman kuuden viikon opetusjakson aikana sekä havainnoidessani luokkaa. Näiden aineistojen avulla tarkastelen niin opetuksen myönteisiä ja hyödyllisiä puolia kuin solmukohtiakin, joita väistämättä myös tällaista menetelmää sovellettaessa kohtaa.

CLIL-opetus perustuu ajatukseen kielen aktiivisesta käytöstä, jota ei välttämättä voida saavuttaa pelkän perinteisen koulukielenopetuksen avulla (Pihko 2005, 153). Tällainen kielen jatkuva läsnäolo näkyikin selkeästi tutkimuskohteenani olevassa luokassa, sillä englannin kieltä käytettiin varsinaisissa opetustilanteissa opetuskielenä, annettaessa erilaisia ohjeistuksia, tiedotettaessa kouluun liittyvistä käytännön asioista, esitettäessä kysymyksiä sekä annettaessa palautetta. Jos taas tarkastellaan laajemmin oppiaineita, joissa englannin kieltä käytettiin, niihin sisältyivät oppiaineet, joita luokan oma lehtori opetti lukuun ottamatta äidinkieltä ja kirjallisuutta. Lisäksi sellaiset oppisisällöt, jotka vaativat omien mielipiteiden muodostamista, kuten uskontoon liittyvät eettiset kysymykset, opetettiin suomen kielellä. Kielen jatkuva läsnäolo myös konkreettisesti näkyi luokahuoneessa, sillä esimerkiksi lukujärjestys ja esillä olevien kuvataideteiden otsikointi oli kirjoitettu englanniksi. Oppilaat ovat siis tietyllä tavalla jatkuvasti kielen ympäröiminä, vaikka eivät itse käyttäisikään kieltä aktiivisesti. Näin ollen voidaan nimenomaan puhua kielen omaksumisesta, sillä oppilas ei välttämättä itse tiedosta kielenoppimistaan, eikä opitun aineksen luonnetta metakielisellä tasolla (Laurén 1991a, 27).

CLIL-menetelmää käytettäessä ei saisi kuitenkaan liikaa luottaa siihen, että kielenoppimista tapahtuu ikään kuin itsestään, vaan oppilaille tulee yhtä lailla antaa mahdollisuuksia kielellisen syötteen käsittelemiseen ja kielen käyttämiseen parhaalla mahdollisella tavalla (Arnau & Sotés 1996, 48). Pihkon (2005, 153) esille tuoma ajatus kielen aktiivisesta käytöstä liittyy siis mielestäni yhtä lailla niin opettajan luomaan oppimis- ja opetusympäristöön kuin siihen, että oppilasta kannustetaan, aktivoidaan ja motivoidaan käyttämään kieltä hänen oman taitotasonsa mukaisesti. Tässä piileekin yksi keskeisimmistä haasteista vieraskielisessä opetuksessa: miten saada kaikki oppilaat aktiivisesti mukaan opetukseen ja käyttämään englannin kieltä huolimatta siitä, mikä heidän taitotasonsa on? Tätä asiaa pohdin niin oman opetusjaksoni aikana kuin havainnoidessani luokkaa, sillä oppitunneilla tietyt oppilaat nousivat hyvin selkeästi aktiivisuudellaan esille, kun taas osa sulautui luokassa täysin huomaamattomiksi.

Ratkaisukeinona tähän haasteeseen näen erilaiset työtavat ja monipuolisen englannin kielen käytön oppitunneilla. Kuten Rasinen (2006, 32) toi omassa tutkimuksessaan esille, virikkeinen oppimisympäristö ja kannustavat oppimistilanteet ovat omiaan edistämään oppimista. Oikeastaan oppilaiden aktivoiminen on siis hyvin paljon kiinni opettajasta ja hänen mielikuvituksestaan, sillä juuri tietynlainen vaihtelevuus herättää myös passivoituneiden oppilaiden mielenkiinnon englannin kieltä ja erilaisia oppisisältöjä kohtaan. Opetus- ja havainnointijaksoni aikana tuli esiin muutamia tällaisia tilanteita, joissa oppilaat englannin kielen taitotasoon katsomatta olivat innokkaasti mukana opetustilanteessa. Näitä tilanteita yhdisti nimenomaan se, että niissä englannin kieltä käytettiin uudella ja luovalla tavalla, ja se, että ne eivät vaatineet laajaa englannin kielen osaamista, vaan pelkästään yksittäisillä sanoilla pystyi ratkaisemaan tehtävän. Kielen aktiivinen käyttö ja oppilaiden kielitaidon kehittäminen eivät siis välttämättä vaadi kovinkaan suuria panostuksia, vaan CLIL-opetuksen pääperiaatteilla, yksinkertaistamisella, havainnollistamisella ja konkretisoinnilla, pääsee jo hyvin pitkälle.

Jos opetus- ja havainnointijaksojen keskeisin anti oli nimenomaan opetusmenetelmien ja työtapojen yhteys oppilaiden aktiivisuuteen, oppilaiden haastatteluista esiin nousi erityisesti sanasto ja sanavarasto, niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessäkin. Ensinnäkin käytetty sanasto vaikutti selkeällä tavalla siihen, mitä oppiaineita oppilaat pitivät helpoimpina opiskella englannin kielellä ja mitä taas vaikeimpina. Matematiikka koettiin oppiaineista helppona, sillä siinä ei tule paljon uusia sanoja, vaan tietyt käsitteet toistuvat oppitunnilta toiselle. Ympäristö- ja luonnontietoa ja uskontoa pidettiin taas vaikeimpina oppiaineina, sillä niissä sanastoa on paljon ja se on usein melko hankalaa.

Koska uutta sanastoa tulee hyvin paljon CLIL-opetuksessa, se on usein noussut myös tutkimuksissa esille piirteenä, joka erityisesti kehittyy oppilailla vieraskielisessä opetuksessa.

Nikulan ja Marshin (1996, 72) tutkimuksessa juuri sanaston ymmärtämisen koettiin parantuneen ja sanavaraston laajenemisella perustellaan usein myös vieraskielisen opetuksen kannattavuutta ja hyödyllisyyttä (Virtala 2002, 134). Myös Opetushallitus näkee vieraskielisen opetuksen selkeänä etuna sanavaraston kehittymisen (Opetushallitus 1999, 20). Tältä osin oma tutkimukseni oli selkeästi linjassa näiden näkemysten kanssa, sillä oppilaat nostivat haastatteluissa puhumisen ohella esille sanavaraston laajenemisen kysyttäessä englannin kielessä eniten kehittynyttä osaluuetta. Tutkimuksessani nousi esille kuitenkin myös laajan sanavaraston käänteinen puoli. Oppilaat hallitsivat erittäin hyvin oppiaineisiin liittyviä spesifejä sanoja, mutta lauseiden muodostamiseen vaadittavat yksinkertaiset sanat, kuten esimerkiksi persoonapronominit, saattoivat herkästi unohtua. Tällöin oppilaiden kielitaito saattaa jäädä pelkästään sanatasolle, mikä ei mielestäni vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita vankemman kielitaidon saavuttamisesta vieraskielisessä opetuksessa (ks. Opetushallitus 2004, 270).

Haasteeksi nouseekin se, millä tavalla voitaisiin tukea oppilaiden kielitaidon kehittymistä, jotta he pystyivät vähitellen siirtymään myös lausetasolle, ja onko lausetasolle siirtyminen ylipäättänsä mahdollista kaikkien oppilaiden kohdalla. Etenkin oppilaille, jotka ovat englannin kielen taidoltaan muita heikompia, olisi hyvä tuoda esiin erilaisia oppimisstrategioita. Osa oppilaista saattaa nimittäin helposti närkästyä siihen, jos esimerkiksi tekstissä tulee eteen uusi sana, jonka merkitystä ei tiedä. Tällaisiin tilanteisiin opettajan olisi hyvä antaa joitakin konkreettisia vinkkejä, kuten se, muistuttaako sana jotakin jo oppilaan osaamaa sanaa ja pystyykö sanan merkityksen kenties pääättelemään sitä kautta. Näin ollen varmistetaan, että oppilaat eivät turhaudu, eivätkä turhaan tartu sellaisiin asioihin, jotka eivät ole tehtävän ratkaisun kannalta olennaisia. Lisäksi on hyvä pitää mielessä erään haastateltavan ajatus siitä, että kaikkea ei suinkaan tarvitse, eikä ole edes tarkoitus, ymmärtää: *”Puolet suunnilleen kyllä riittää, et ymmärtää, mikä on tarkoitus”*.

Sanasto liittyi olennaisella tavalla myös kielijännitykseen ja koodinvaihtoon, joita voidaan pitää kieltenopiskelun erityispiirteinä. Tutkimuksessani nousi esiin se, että oppilaat tiedostavat hyvin selkeästi osaamattomuutensa, eivätkä edes halua yrittää, jos he eivät muistaneet tai tienneet jotakin tiettyä sanaa. Kielitaidon puutteellisuus ja tätä kautta virheiden tekemisen pelko olivat keskeisiä syitä koodinvaihdolle, mutta näillä asioilla oli paljon liittymäkohtia myös oppilaiden kokemaan kielijännitykseen. Vaikka kielijännityksen kokeminen ei ollut haastatteluun osallistuneiden oppilaiden parissa kovinkaan yleistä ja sitä esiintyi vain jonkin verran, syyksi jännittämiselle nähtiin yksiselitteisesti taitotasoryhmästä riippumatta juuri se, että virheiden tekeminen aiheuttaa luokassa tietyn tyyppisen reaktion, kuten nauramisen tai ilkkumisen. Hyvin

samantyyppisiä johtopäätöksiä tekivät myös Joutsela ja Kaartinen (2009, 76) omassa, koodinvaihtoa koskevassa tutkimuksessaan, jossa kielijännitys nähtiin yhtenä syynä kielen vaihtamiselle oppilaan vahvemmalle kielelle.

Viimeisimpänä asiana tutkimukseni tuloksista haluan nostaa esille tutkimuskysymysteni kolmannen teeman, joka liittyi tutkimustani varten tekemiini taitotasoryhmiin ja niiden väliseen vertailuun. Vaikka ryhmäjako pohjautui pitkälti nimenomaan oppilaista opetuksen perusteella saatuihin mielikuviin, ne osoittautuivat kuitenkin hyvin oikeasuuntaisiksi ja myös selkeitä eroavaisuuksia näiden ryhmien väliltä löytyi. Erinomaisten englannin osaajien ryhmään kuuluvat oppilaat nousivat selkeästi esille aktiivisuudellaan riippumatta oppiaineesta ja sen parissa tehdystä tehtävästä. Hyvien englannin kielen osaajien osallistuminen taas riippui enemmän heidän osaamisestaan ja he olivatkin usein mukana oppitunnin kulussa vain silloin, jos olivat varmoja oikeasta vastauksesta. Tyydyttävät englannin kielen osaajat usein hukkuivat massaan ja heidän osallistuminen oppitunnin kulkuun oli opettajalle joka kerta positiivinen yllätys. Nämä havainnot ja päätelmät kertovat toisaalta heidän suhtautumisesta ylipäättänsä vieraskieliseen opetukseen, mutta myös siitä, minkälaisen kieliminä he ovat omaksuneet. Erinomaisesti kieltä hallitsevat oppilaat tiedostavat osaamisensa, he ovat kieltä käyttäessään itsevarmoja ja luottavat taitoihinsa, mitkä taas selkeästi puuttuvat kahdelta muulta ryhmältä. Hyvät ja tyydyttävät englannin kielen osaajat tarvitsevat enemmän positiivista palautetta ja kannustusta, jotta he saavat varmuutta omasta osaamisestaan ja uskaltavat tätä kautta käyttämään kieltä myös muiden kuullen.

Toinen taitotasoryhmien välinen eroavaisuus liittyi englannin kielen käyttöön vapaa-ajalla. Paremmiin englannin kieltä hallitseviin oppilaisiin saivat jo kotoaan kielellistä pääomaa, sillä heidän vanhempansa toivat englannin kieltä esille erilaisissa arjen toiminnoissa ja jopa ”pakottivat” lastansa käyttämään kieltä mahdollisimman paljon. Tätä kautta kieli siirtyi helpommin myös lapsen omaan suulliseen kommunikointiin esimerkiksi koulutovereiden ja sukulaisten kanssa. Englannin kielen käyttäminen vapaa-ajalla pitäisikin nähdä entistä suuremmissa roolissa oppilaan kielitaidon kannalta, sillä näissä autenttisissa kielenkäyttötilanteissa kehittyy nimenomaan kyky muodostaa kokonaisia lauseita ja käyttää erilaisia kiertämisstrategioita. Nämä ovatkin niitä asioita, jotka eivät välttämättä korostu vieraskielisessä opetuksessa riittävästi, sillä usein juuri kielen vastaanottotaidot kehittyvät kielen tuottamisen taitojen sijaan (ks. Dalton-Puffer 2007, 295).

Kuten tutkimukseni tuloksista on nähtävissä, vieraskielinen opetus pitää sisällään paljon asioita, jotka vaikuttavat myönteisesti oppilaiden kielitaidon kehittymiseen ja taas toisaalta asioita, jotka asettavat haasteita ja esteitä kielenoppimiselle. Opettajan tulisikin vielä suomenkielistä opetusta enemmän huomioida erilaiset oppijat ja kehittää heille soveltuvia opetusmenetelmiä, jotta



heidän kielitaitonsa jatkuvasti kehittyisi. Monipuolisuus, niin tehtävien kuin englannin kielen eri osa-alueiden osalta, on mielestäni vieraskielisen opetuksen keskeisin tekijä.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on usein hankalampaa kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa tutkimus on mahdollista toistaa toisen tutkijan toimesta. Laadullista tutkimusta onkin kritisoitu nimenomaan tutkimuksen subjektiivisuuden ja epäluotettavuuden näkökulmasta (Soininen 1995, 34). Tietynlainen subjektiivisuus sisältyy aina laadulliseen tutkimukseen, sillä tutkimukseen liittyvät valinnat aina aineiston kokoamisesta, rajaamiseen ja lopulliseen analyysiin tekee tutkija itse, jolloin subjektiivisuudelta on mahdoton välttyä. Myös etnografinen tutkimus on saanut osakseen paljon kritiikkiä subjektiivisuudesta (Pole & Morrison 2003, 15), mutta toisaalta on muistettava, että etnografinen tutkimus ei niinkään tavoittele yleistettävyyttä, vaan etnografiassa on kyse kulttuurin kuvaamisesta tietyistä, ennalta valitusta näkökulmasta. En näe subjektiivisuutta pelkästään tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä, vaan sen avulla on mahdollista tuoda esille erilaisia näkemyksiä ja laajentaa näkökulmaa eri ilmiöistä.

Tutkimuksen luotettavuustekijöiden tarkasteluun vaikuttaa olennaisella tavalla se, minkälaisesta tutkimuksesta ja tutkimustyyppistä on kyse. Koska oma tutkimukseni on nimenomaan etnografinen tapaustutkimus, se luo tietynlaisen lähtökohdan luotettavuuden tarkasteluun. Erityisen tärkeään osaan tämän tyyppisessä tutkimuksessa nousee se, että tutkija avaa tekemiään valintoja mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pääsee arvioimaan tutkijan toimintatapoja ja valintoja (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27). Lisäksi etnografiseen tutkimukseen liittyy olennaisella tavalla reflektiivisyys eli oman toiminnan kriittinen purkaminen (Lappalainen 2007c, 79). Etenkin luvussa 5 pyrin tuomaan mahdollisimman kattavasti esille tutkimukseni eri vaiheita ja päätöksiini vaikuttaneita tekijöitä, vaikka perustelut toki kulkevat koko tutkimuksen ajan matkassa.

Tutkimukseni luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan pitää aineistotriangulaatiota, sillä tutkimukseni analyysi pohjautuu niin kokemukseeni opetusjaksolta, havainnoiteihin kuin oppilaiden haastatteluihin. Nämä aineistot luovat kokonaiskuvaa tutkimastani ilmiöistä ja paljastavat niin samankaltaisuuksia kuin ristiriitojakin aineistojen välillä. Jos olisin käyttänyt esimerkiksi pelkästään haastatteluja aineistonkeruunmuotona, huomaamatta olisi jäänyt oikeastaan kokonaan se, mikä taas nousi selkeästi havainnoidessani esille eli oppilaiden osallistuminen oppitunneilla. Jos taas en olisi opettanut luokkaa kuuden viikon ajan, minulle olisi jäänyt CLIL-

opetuksesta pelkästään positiivinen kuva sen toteuttamisen helppoudesta. Omassa tutkimuksessani koin siis erilaiset aineistot hyvin tärkeänä osana lopullisen analyysin muotoutumisessa.

Tutkimukseni luotettavuuteen positiivisella tavalla vaikutti lisäksi se, että minulla ei oikeastaan ollut vieraskielisestä opetuksesta minkäänlaisia ennako-oletuksia. En ollut aiemmin seurannut kyseistä opetusta, enkä ole itse ollut vieraskielisen opetuksen luokalla, joten siinä mielessä lähdin tekemään tutkimusta niin puhtaalta pöydältä kuin se ylipäätänsä on mahdollista. Mielikuvani opetuksesta muodostui lopulta oman harjoittelujaksoni, havainnointien ja teoriakirjallisuuden pohjalta, joten uskon, että analyysi kertoo autenttisten tilanteiden kautta saamastani kuvasta ja näin ollen myös tutkimustulokset ovat mahdollisimman aitoja.

### *8.3 Ideoita jatkotutkimuksiin*

Koska vieraskielisestä opetuksesta ei ole vielä Suomessa tehty kovin paljon tutkimuksia, on aiheesta mahdollista tehdä jatkotutkimuksia hyvin laajalla kentällä. Oman tutkimukseni pohjalta yhdeksi jatkotutkimuksen teemaksi voisi ottaa englannin kielen taitotasoryhmät, joiden pohjalta voisi suunnitella projektin. Projektin tarkoituksena olisi huomioida erilaiset oppijat englannin kielen taidon näkökulmasta ja pyrkiä kehittämään opetusmenetelmiä nimenomaan siihen suuntaan, että ne vastaisivat erilaisten oppijoiden vaatimuksia ja kehittäisivät parhaalla mahdollisella tavalla kielitaitoa eri osa-alueilla. Tähän pääasiassa laadulliseen tutkimukseen voisi yhdistää myös määrällisen tutkimuksen piirteitä tuomalla mukaan oppilaiden alku- ja lopputestauksen, joita tulkitaan tilastollisten menetelmien keinoin. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista nähdä opetusmenetelmien ja työtapojen vaikutus käytännössä.

Toisentyyppisen jatkotutkimuksen pohjana voisi käyttää vertailua vieraskielisen opetuksen ja tavallisen opetuksen välillä. Tällaisia tutkimuksia on jonkin verran jo olemassa, mutta toki tutkimuksessa käytettäviä näkökulmia on lukemattomia. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi vertailla kieliopin osaamista vieraskielisen opetuksen luokan ja tavallisen, suomenkielisen luokan välillä. Tällöin keskeiseksi tutkimuskysymykseksi voisi nousta se, kumpi on ikään kuin tehokkaampaa, kielen omaksuminen vieraskielisessä luokassa vai kielen tietoinen oppiminen perinteisessä koulukielenopetuksessa. Vertailua kahden erityyppisen luokan välillä voisi tehdä myös opettajan näkökulmasta. Huomasin nimittäin jo oman opetusjaksoni aikana, että opettaminen ja siihen liittyvä suunnittelu poikkeaa selkeästi täysin suomenkielisen luokan opetuksesta. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten opettajan työ käytännössä poikkeaa opettaessa osittain vieraalla kielellä.

# LÄHTEET

**Aarnos, E. 2001.** Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 170–183.

**Alanen, R. 2002.** Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 201–234.

**Alasuutari, M. 2005.** Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

**Arnau, J. & Sotés, P. 1996.** Yksilölliset erot kielen käytössä ja kielen omaksumisessa: baskilainen kielikylpyohjelma. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, 47–58.

**Björklund, S., Buss, M., Laurén, C. & Mård, K. 1998.** Kielikylpy kielenopettajana. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 171–186.

**Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 2003.** Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. 4<sup>th</sup> edition. USA, Boston: Allyn and Bacon..

**Buss, M. & Laurén, C. 1997.** Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. Teoksessa P. Lehesvuo. (toim.) Kielikylpyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, 7-15.

**Cummins, J. 2000.** Immersion Education for the Millenium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 29.11.2011

<http://carla.acad.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.pdf>

**Dalton-Puffer, C. 2007.** Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. John Benjamins Publishing Company. 31.1.2012

Ebrary: <http://helios.uta.fi:2079/lib/tampere/docDetail.action?docID=10196565&p00=clil>

**Dufva, H. & Martin, M. 2002.** Hyvän kielenoppijan niksit. Teoksessa A. Mauranen & L. Tiittula. (toim.) Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. Jyväskylä. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 247–262.

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

**Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 25–43.

**Euroopan neuvosto. 2003.** Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: Ws Bookwell Oy.

**Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007.** Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.

**Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

**Grönfors, M. 2001.** Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 151–167.

**Hakala, J. T. 2001.** Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 12–24.

**Hiidenmaa, P. 2003.** Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.

**Hilden, R. 2000.** Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 169–180.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007.** Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 41–56.

**Joutsela, U. & Kaartinen, S. 2009.** Kielen valinta ja vaihto englanninkielisessä sisällönopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävä tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 30.12.2011

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20127/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200905121579.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20127/URN_NBN_fi_jyu-200905121579.pdf?sequence=1)

**Jyväskylän yliopisto. 2011.** Opettajankoulutuslaitos. Juliet-koulutusohjelma. 28.12.2011  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/mika/koulutusohjelma>

**Jäppinen, A-K. 2002.** Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

**Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999.** Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 229–258.

**Kaikkonen, P. 1994.** Kulttuuri ja vieraan oppiminen. Helsinki: WSOY.

**Kaikkonen, P. 1998.** Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 11–24.

**Kaikkonen, P. 2004.** Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 114–131.

**Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000.** Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–10.

**Kalliokoski, J. 2009a.** Koodinvaihto ja kielitaito. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) Kielet kohtaavat. Suomen kirjallisuuden seura. Jyväskylä: Gummerus, 309–330.

**Kalliokoski, J. 2009b.** Tutkimuskohteena monikielisyys ja kielten kohtaaminen. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) Kielet kohtaavat. Suomen kirjallisuuden seura. Jyväskylä: Gummerus, 9–23.

**Kotilainen, L. 2008.** Englanti suomenkielisissä chat-keskusteluissa. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siironen (toim.) Kieltä kohti. Helsinki: Otava, 128–144.

**Korkatti, A. 2009.** Kielitaito CLIL-opettajan työvälteenä. Englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 30.12.2011.

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22635/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200912144516.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22635/URN_NBN_fi_jyu-200912144516.pdf?sequence=1)

**Lahelma, E. & Gordon, T. 2007.** Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

**Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2009.** Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: WS Bookwell.

**Laine, T. 2001.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 26–43.

**Laine, M. & Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007.** Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.

- Lappalainen, S. 2007a.** Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–134.
- Lappalainen, S. 2007b.** Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, S. 2007c.** Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Laurén, C. 1991a.** Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Laurén (toim.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 23–35.
- Laurén, C. 1991b.** Kielikylpy ja sen taustaa. Teoksessa C. Laurén (toim.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 11–22.
- Lawson, M. & Philpott, C. 2008.** Reliability and validity. Teoksessa S. Elton-Chalcraft, A. Hansen & S. Twiselton (toim.) *Doing classroom research. A step-by-step guide for student teachers*. UK, Glasgow: Bell and Bain, 70–81.
- Macaro, E. 2003.** *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. UK, London: Continuum.
- Macpherson, P. & Tyson, E. 2008.** Ethical issues. Teoksessa S. Elton-Chalcraft, A. Hansen & S. Twiselton. (toim.) *Doing classroom research. A step-by-step guide for student teachers*. UK, Glasgow: Bell and Bain, 55–69.
- Malmsten, A. 2007.** Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 57–73.
- Marsh, D. 1999.** Introduction to Content and Language Integrated Learning. Teoksessa D. Marsh & B. Marsland (toim.) *Learning with Languages. A Professional Development Programme for Introducing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylän yliopisto: Yliopistopaino, 9-114.
- Meriläinen, M. 2008.** Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. Jyväskylän yliopisto: Yliopistopaino.
- Merisuo-Storm, T. 2002.** Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 185.
- Metsämuuronen, J. 2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

**Nikula, T. 2008.** Oppilaiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Hakapaino, 42-72.

**Nikula, T. & Marsh, D. 1996.** Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.

**Opetushallitus. 1999.** Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Helsinki. 6.1.2012.

[http://www.oph.fi/download/48980\\_opettaminen\\_muulla\\_kuin\\_oppilaan\\_aidinkielella\\_perusopetus.pdf](http://www.oph.fi/download/48980_opettaminen_muulla_kuin_oppilaan_aidinkielella_perusopetus.pdf)

**Opetushallitus. 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 12.1.2012. [www.oph.fi/ops/perusopetus/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc)

**Opetushallituksen määräys 25/011/2005. 13.9.2005.** Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. 29.12.2011.

<http://www.finlex.fi/data/normit/26301-oph250112005su.pdf>

**Oravuo, J. 2006.** Vieraskielinen opetus kehittyi. Opettaja-lehti 24.

**Peltola, T. 2007.** Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 111–129.

**Pihko, M-K. 2005.** Kansakoulun kielenopetuksesta peruskoulun vieraskieliseen opetukseen – pohdintoja suomalaisen kielenopetuksen kahdesta virstanpylvästä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajakoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Journal of Teacher Research, Tutkiva opettaja 1. TUOPE: Jyväskylä, 148–161.

**Pihko, M-K. 2007.** Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteiden englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.

**Pihko, M-K. 2009.** ”Pahinta on omin sanoin sanominen” Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Kasvatus 40 (1), 60–68.

**Pihko, M-K. 2010.** Vieraskieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 88.

**Pole, C. & Morrison, M. 2003.** Ethnography for education. UK, Glasgow: Bell & Bain.

**Powell, K. 2005.** Inside-Out and Outside-In: Participant Observation in Taiko Drumming. Teoksessa G. Spindler & L. Hammond (toim.) Innovations in Educational Ethnography. Theory, Methods, and Results. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum, 33–64.

**Rasinen, T. 2006.** Näkökulmia vieraskieliseen opetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social Research 281.

**Roberts, D. & Copping, A. 2008.** Doing research in the classroom. Teoksessa S. Elton-Chalcraft, A. Hansen & S. Twiselton (toim.) Doing classroom research. A step-by-step guide for student teachers. UK, Glasgow: Bell and Bain, 85-98.

**Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010.** Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

**Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005.** Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

**Räsänen, A. 2002.** Opettaisinko englanniksi? Kielellä on väliä...Peda forum. Syksy 2/2002. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. 7-9. 30.12.2011.  
<http://www.peda-forum.fi/file.php?88>

**Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001.** Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 184–195.

**Saleva, M. 1994.** Mitä vieraisa kielissä opetetaan? Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turku: Painosalama, 181–191.

**Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009.** Oppilaiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social Research 364. 30.12.2011.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1>

**Soininen, M. 1995.** Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.

**Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988.** Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

**Takala, S. 1998.** Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–90.

**Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. 1998.** Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara. (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 139–170.

**Tuomi, M. 2009.** Content and Language Integrated Learning – CLIL -opetusmoniste. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulu.

**Uljens, M. 1991.** Phenomenography – a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.



**Vilkka, H. 2006.** Tutki ja havainnoi. Jyväskylä: Gummerus.

**Virtala, A-L. 2002.** Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa: argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintutkimus. 30.12.2011.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11724>

**Vygotski, L. 1982.** Ajattelu ja kieli. Helkama, K. & Koski-Jännes, A (suom.) Espoo: Weilin+Göös.

**Wolcott, H. 2002.** Ethnography? Or Educational Travel Writing. Teoksessa Y. Zou & E. Trueba (toim.) Ethnography and schools: qualitative approaches to the study of education. USA, Lanham: Rowman & Littlefield, 27-48.

**Yin, R. K. 2009.** Case Study Research. Design and Methods. USA, Thousand Oaks: SAGE Publications.

**Zou, Y. & Trueba, E. 2002.** Introduction: Historical Perspectives on the Ethnography of Schools. Teoksessa Y. Zou & E. Trueba (toim.) Ethnography and schools: qualitative approaches to the study of education. USA, Lanham: Rowman & Littlefield, 1-12.

# LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Liite 2: Esimerkki havainnointimuistiinpanojen ryhmittelystä

Liite 3: Teemahaastattelurunko

Hei!

Olen neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Suoritin syksyllä 4.a-luokassa syventäviä projektiopintoja, jotka sain päätökseen lokakuun lopussa. Nyt keskitynkin pro gradu -työhön, jonka aihe nousee projektiopintojen kautta. Tarkoituksenani on tutkia CLIL-opetuksen toteutumista kyseisessä luokassa ja luoda siitä mahdollisimman monipuolinen kuva eri näkökulmien kautta.

Aineistona käytän saamiani kokemuksia opettajana projektiopintojen aikana, oppilaiden haastatteluja ja havainnointia sekä luokan oman opettajan kokemuksia ja ajatuksia. Tutkimustani varten valitsen haastatteluun yhdeksän oppilasta, joita myös tarkemmin havainnoin oppituntien aikana. Haastattelut sekä havainnointi on tarkoitus toteuttaa marras-tammikuun aikana. Aineistojen keruun yhteydessä esiin tulleet asiat raportoidaan tutkimusraportissa niin, että yksittäisiä henkilöitä ei voi siitä välittömästi tunnistaa. Lisäksi tutkimuksen teon yhteydessä noudatetaan ehdotonta vaitiolovelvollisuutta.

Jos tutkimuksesta tulee mitä tahansa kysyttävää, vastaan mielelläni. Kiitos yhteistyöstä ja avusta tutkimukseni teossa!

Ystävällisin terveisin,  
Maija Antila  
Tampereen yliopisto  
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos  
[majja.antila@uta.fi](mailto:majja.antila@uta.fi)

Palauta alla oleva lomake viim. ke 16.11.2011.

---

Lapseni \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ saa osallistua haastatteluun ja häntä saa havainnoida oppituntien aikana.

\_\_\_\_\_ ei saa osallistua haastatteluun, eikä häntä saa havainnoida oppituntien aikana.

\_\_\_\_\_

Päivämäärä

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus

## MUISTIINPANOT PUHTAAKSIKIRJOITETTUNA

30.11.2011 klo 11.15–12.00: *Ympäristö- ja luonnontieto*

- syntymäpäiväsankari sai valita onnittelulauluunsa kielen (saksa, italia, ranska)
- synttärisankari tarjoaa automaattisesti karkkia myös minulle, koska olen kuulunut koko syksyn ajan tiivisti luokan arkeen
- taululla ohje englanniksi: ”Look at the picture, page 62, write down in your notebook in English tools, machines and vehicles...”
- oppilaat etsivät sanakirjoista tiettyjä ylliin liittyviä sanoja pareittain, oppilaat kokivat hyvin motivoivaksi, jota myös opettaja hämmästeli tunnin jälkeen
- toimin oppilaiden sanakirjana: istun luokan takaosassa, jossa istuvat lähellä luokan kaksi oppilasta, eivät pelkää kysyä neuvoa tai suomennosta tiettyihin sanoihin, yritän olla passiivinen havainnoija, mutta oppilaat tekevät minusta osallistuvan havainnoijan
- oppilaat innokkaita viittaamaan, kun kyse yhden sanan sanomisesta englanniksi, lisäksi he ovat saaneet katsoa sanat ennen kyselyä sanakirjasta, jolloin ei ole pelkoa, että menee väärin
- Elias viittaa usein ainoana, heti käsi ylhäällä, ennen kuin kysymys on edes saatu loppuun
- Elias saa edelleen hyvin harvoin vastausvuoron, vaikka viittaa lähes sataprosenttisesti
- oppilaiden suullisen ääntämisen korjaaminen: oppilas ääntää sanan nail (suom. naula) niin kuin se kirjoitetaan -> opettaja korjaa
- vaikka oppilas selittäisikin suomeksi, palaute opettajalta tulee englanniksi
- fläppitaululle kirjoitettujen sanojen toistaminen yhteen ääneen
- ”prediction” tullut sanana esiin monella seuraamallani tunnilla, opittujen sanojen jatkuva kertaaminen; näkyi myös ko. oppitunnilla triangle-sanan yhteydessä
- ”Everyone, come and take a paper” -> vaadittu toiminta syntyy, koska aina joku luokasta ymmärtää ja tekee ohjeen mukaan, jolloin heikoimmat ja he, jotka eivät välttämättä ohjetta ymmärtäneet voivat seurata esimerkkiä, mallioppimisesta onkin paljolti CLIL-luokassa kyse
- lopputunnista aiheen kertaaminen vielä suomeksi
- tunti lähes kokonaan englanniksi, opettaja ihmettelikin tunnin jälkeen, kuinka hyvin oppilaat pysyvät mukana, vaikka alkusyksystä näytti, että he ovat arkoja englannin suhteen, korosti erityisesti motivaation merkitystä oppimisessa

## MUISTIINPANOISTA MUODOSTETUT KATEGORIAT

CLIL-OPETUS	OPPILAAT
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sanakirjasta sanojen hakemista pareittain</li> <li>- ohjeistus taululla englanniksi</li> <li>- suullisen ääntämisen korjaaminen</li> <li>- palaute opettajalta englanniksi</li> <li>- sanojen toistaminen ja toistuminen</li> <li>- aiheen kertaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- innostuneita viittaamaan</li> <li>- tehtävän motivoivuus ja yksinkertaisuus</li> <li>- heikommat englannin osaajat ottavat mallia luokkatovereistaan → mallioppiminen</li> </ul>
ELIAS	TUTKIJAN ROOLI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- viittaa usein ainoana</li> <li>- jo ennen kysymystä käsi ylhäällä</li> <li>- saa vastausvuoron hyvin harvoin, ei kuitenkaan osoita turhautumista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- karkin tarjoaminen, olen jo osa luokkaa</li> <li>- apuopettajan rooli, sanakirjana toimiminen → passiivisesta osallistuvaksi havainnoit- sijaksi</li> </ul>

## TEEMAHAASTATTELURUNKO

- *vieraalla kielellä opiskelu*
  - miten kuvailisit opetusta kaverille, joka ei ole samalla luokalla kanssasi?
  - mitä oppiaineita/sisältöjä on helppo opiskella englanniksi? Entä vaikea?
  - mikä opiskelussa on vaikeinta ja helpointa?
  - sopiiko vieraalla kielellä opiskelu kaikille? Miksi? Sopiiko sinulle?
  - olisitko mieluummin suomenkielisessä opetuksessa? Miksi?
  - opiskeletko mieluummin suomeksi vai englanniksi? Miksi?
  - onko sisällöt helpompi oppia suomeksi vai englanniksi? Miksi?
  - miten haluaisit kehittää luokallasi CLIL-opetusta?
  - haluaisitko jatkaa sitä vielä tulevinakin kouluvuosina?
  
- *englannin kielen osaaminen*
  - muistatko minkä arvosanan sait joulutodistukseesi englannin kielestä?
  - minkä osa-alueen hallitset mielestäsi parhaiten: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, ääntäminen, sanavaraston laajuus, kokonaisuus, kuunteleminen, kielioppi?
  - missä asioissa olet kehittynyt englannin kielen osalta?
  - luuletko, että osaat paremmin englantia kuin sellainen, joka ei ole ollut CLIL-luokalla?
  
- *englannin kielen käyttö oppitunneilla*
  - minkälaisissa tilanteissa opettaja käyttää englannin kieltä?
  - onko opettajan puheesta helppo saada selvää? Ymmärrätkö kaiken, mitä hän sanoo?
  - minkälaisissa tilanteissa sinun on oppitunneilla helppo käyttää itse englantia?
  - entä missä tilanteissa taas vaikea?
  - kuinka paljon osallistut oppitunnin kulkuun ja miten?
  - milloin tulee vaihdettua kieli englannista suomeen, vaikka opettaja on kehottanut puhumaan englantia? Miksi vaihdat kieltä?
  
- *kielijännitys*
  - mitkä tekijät aiheuttavat jännitystä koulussa/CLIL-oppitunneilla?
  - jännitätkö puhua englanniksi CLIL-opetuksessa tai perinteisillä englannin kielen tunneilla?
  - mistä jännitys sinun mielestäsi johtuu?
  
- *englannin kielen rooli vapaa-ajalla*
  - missä yhteyksissä törmäät englannin kieleen vapaa-ajalla (kotona, harrastuksissa)?
  - minkä verran käytät englannin kieltä vapaa-ajalla?
  - puhutko vanhempiesi tai kavereidesi kanssa englantia, edes muutamia sanoja?
  - oletko käyttänyt ulkomailla ollessasi englannin kieltä? Missä tilanteissa?